



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Διπλωματική Εργασία με Θέμα

«Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Κίνητρα, εμπόδια, αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αρκαδίας»

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Ευθυμίου Πηνελόπη

Επιβλέπων καθηγητής: Κατσής Αθανάσιος

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Κατσής Αθανάσιος

Φωτόπουλος Νίκος

Καρακατσάνη Δέσποινα

Κόρινθος 2020

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία με θέμα «Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Κίνητρα, εμπόδια, αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αρκαδίας» εκπονήθηκε από την Ευθυμίου Πηνελόπη, στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση» του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που με στήριξαν και με ενθάρρυναν προκειμένου να ολοκληρώσω την προσπάθειά μου.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Αθανάσιο Κατσή για την υποστήριξη, την ενθάρρυνση, τις απαραίτητες υποδείξεις και την ανταπόκρισή του σε κάθε θέμα που αφορούσε τη συγκεκριμένη εργασία.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, που δέχθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και βοήθησαν ουσιαστικά στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

Τέλος ευχαριστώ την οικογένειά μου, που με στήριξε και με ενθάρρυνε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μου.

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	9
Εισαγωγή.....	9
1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση της επαγγελματικής ανάπτυξης	10
1.2 Σιάδια επαγγελματικής ανάπτυξης	13
1.3 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης	15
1.4 Αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.....	20
Εισαγωγή.....	20
2.1 Έννοια κινήτρων	20
2.2 Θεωρίες κινήτρων	21
2.3 Θεωρίες κινήτρων που διαμορφώνουν το πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης....	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	25
Εισαγωγή.....	25
3.1 Έννοια των εμποδίων	25
3.2 Τυπολογική κατηγοριοποίηση των εμποδίων για τη συμμετοχή στην επαγγελματική ανάπτυξη.....	26
3.3 Παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	29
Εισαγωγή.....	29
4.1 Παρουσίαση των ερευνών	29
4.2 Σύνοψη των συμπερασμάτων της βιβλιογραφικής επισκόπησης.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	39
Εισαγωγή.....	39
5.1 Επιλογή του θέματος που διερευνάται.....	39
5.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	40
5.3 Ερευνητική μέθοδος – ερευνητικό εργαλείο	40
5.4 Το δείγμα της έρευνας	42
5.5 Διεξαγωγή της έρευνας.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	43
Εισαγωγή.....	43

6.1 Δημογραφικά στοιχεία	43
6.2 Αποτελέσματα της έρευνας ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (βαθμός συμμετοχής, οφέλη, αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης).....	46
6.3 Αποτελέσματα της έρευνας ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (κίνητρα συμμετοχής, διαφοροποίηση μόνιμων αναπληρωτών)	50
6.4 Αποτελέσματα της έρευνας ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (καταλληλότερα προγράμματα συμμετοχής)	56
6.5 Αποτελέσματα της έρευνας ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (εμπόδια συμμετοχής).....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	61
Εισαγωγή.....	61
7.1 Συμπεράσματα της έρευνας	61
7.2 Περιορισμοί της έρευνας	65
7.3 Επίλογος - Προτάσεις	66
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	67
Ξενόγλωσσες.....	67
Ελληνόγλωσσες	71
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	76

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σύγχρονη εποχή έχει να επιδείξει ραγδαίες εξελίξεις στον επιστημονικό και στον τεχνολογικό τομέα με αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό έργο να γίνεται συνθετότερο και πιο απαιτητικό. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθίσταται αναγκαία, αφού η αρχική του εκπαίδευση και κατάρτιση δε θεωρείται πια επαρκής για να καλύψει τις συνεχώς καινούριες ανάγκες που δημιουργούνται.

Επιδίωξη της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αρκαδίας και συγκεκριμένα των δασκάλων σχετικά με τα κίνητρα που τους οδηγούν να συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους, τις δραστηριότητες που επιλέγουν ως σημαντικότερες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τέλος τα οφέλη που αποκομίζουν από τη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους προγράμματα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ποσοτική μέθοδο και χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο έρευνας ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων. Το δείγμα αποτελείται από 68 εκπαιδευτικούς, μόνιμους και αναπληρωτές, οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Διεύθυνσης Αρκαδίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την επαγγελματική τους ανάπτυξη για πολλούς λόγους. Επίσης φαίνεται ότι τα κίνητρά που τους ωθούν είναι κυρίως εσωτερικά, δηλαδή ξεκινούν από το ενδιαφέρον που δείχνουν οι ίδιοι για μάθηση και ανάπτυξη, αλλά πολύ σημαντικό κίνητρο αναδεικνύεται η επιτυχής ανταπόκριση σε διαδικασίες αξιολόγησης. Τα πιο ισχυρά εμπόδια αποδεικνύεται ότι είναι το κόστος συμμετοχής και η διεξαγωγή των προγραμμάτων μακριά από την κατοικία των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα που θεωρούν σημαντικότερα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι τα μεταπτυχιακά προγράμματα. Τέλος τα οφέλη και κατά συνέπεια η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης εστιάζονται στο να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες για να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους ως εκπαιδευτικοί.

Λέξεις Κλειδιά: Επαγγελματική ανάπτυξη, κίνητρα συμμετοχής, εμπόδια συμμετοχής, αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης

ABSTRACT

Due to modern day rapid developments in the fields of science and technology, educational work has become increasingly more elaborate as well as challenging. Professional development for teachers is now considered essential, since their prior education and training are no longer seen as sufficient to meet the constantly changing needs and requirements.

The purpose of this study is to examine the views and perspectives of primary educators in the Arcadia prefecture and more specifically the teachers' incentives for participating in professional development programs, possible obstacles to their participation, the program activities chosen as more significant for their professional development and finally, the benefits of participating in these types of programs.

The study was based on quantitative research methods and survey questionnaires were utilized for data collection purposes. The sample consists of 68 teachers, permanent as well as temporary staff employed in primary public schools of the Directorate of Arcadia. According to the survey results, teachers consider their professional development important for a number of reasons. Although their main incentive is primarily personal as it stems from their innate interest in education and development, another very significant factor is for the purpose of meeting criteria and requirements in future assessment processes. The most serious obstacles seem to be both the cost of the programs as well as the fact they are facilitated far from their place of residence. The most significant programs according to the teachers are the post graduate study programs. Finally, the benefits and the need for professional development programs are focused in the acquisition of knowledge and skills that will enable teachers to be more effective.

Key Words: professional development, participation incentives, obstacles to participation, need for professional development

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ένα πολύπλευρο ζήτημα και ένα θέμα διαρκούς συζήτησης, αφού συνδέεται τόσο με τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου όσο και με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Από τους εκπαιδευτικούς απαιτείται να επικαιροποιούν διαρκώς τις γνώσεις τους στα γνωστικά τους αντικείμενα, να βελτιώνουν τις τεχνικές διδασκαλίας τους και τις δεξιότητές τους, να αποκτούν ικανότητες ως προς τη διαχείριση της τάξης και τη λήψη αποφάσεων. Παράλληλα όμως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κατατάσσει, εκ προοιμίου, τους εκπαιδευτικούς στην ομάδα των «υπερεκπαιδευμένων πολιτών», οι οποίοι θα έχουν θετική στάση απέναντι στα οφέλη της δια βίου εκπαίδευσης και θα συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Σχετικά όμως με τα κίνητρα που ωθούν σε συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, θεωρούμε ότι δε θα συνδέονται μόνο με την απόκτηση του αναγκαίου γνωστικού εξοπλισμού των εκπαιδευτικών, αλλά και με το επερχόμενο σύστημα αξιολόγησης. Άλλωστε και το υπάρχον Π.Δ.152/2013, που τυπικά ισχύει, αλλά δεν εφαρμόζεται, φαίνεται ότι δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς ανασφάλεια σχετικά με το μέλλον τους ως επαγγελματίες. Κατά συνέπεια η απόκτηση περισσότερων ακαδημαϊκών και τυπικών προσόντων, που θα τους οδηγήσει σε επιτυχή ανταπόκριση στις διαδικασίες αξιολόγησης, τους ωθεί σε αναζήτηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η δύσκολη όμως οικονομική κατάσταση στην οποία έχουν περιέλθει οι εκπαιδευτικοί λόγω της κρίσης αποτελεί ένα σοβαρό εμπόδιο συμμετοχής σε προγράμματα, που θα τους παρέχουν μεν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν ως επαγγελματίες, έχουν δε μεγάλο οικονομικό κόστος.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια. στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αρχικά αποσαφηνίζεται ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη και στη συνέχεια παρουσιάζονται τα στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης και τα μοντέλα αυτής, όπως αναδεικνύονται από τους θεωρητικούς της παιδαγωγικής επιστήμης. Επίσης γίνεται αναφορά στους λόγους που την καθιστούν αναγκαία και στα οφέλη της επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς στη σύγχρονη εποχή. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση της έννοιας των κινήτρων και παρουσιάζονται συνοπτικά τρεις από τις θεωρίες κινήτρων

που αποτελούν τη βάση για το ερευνητικό μέρος της εργασίας. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια των εμποδίων στη συμμετοχή στην επαγγελματική ανάπτυξη, γίνεται κατηγοριοποίηση των εμποδίων σύμφωνα με κάποιες τυπολογίες και τέλος καταγράφονται οι κατηγορίες των εμποδίων, που δυσκολεύουν τη συμμετοχή των ενηλίκων σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται η βιβλιογραφική επισκόπηση, όπου παρατίθενται προγενέστερες εμπειρικές έρευνες, που έχουν σχέση με το θέμα το οποίο διερευνάται και είναι ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος της εργασίας, περιγράφεται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος έρευνας που επιλέχθηκε, καθώς και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε. Επίσης γίνεται αναφορά στο δείγμα και στο πώς αυτό επιλέχθηκε και στον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο, καταγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο έβδομο παρατίθενται τα συμπεράσματα που εξάγονται με βάση τα αποτελέσματα και γίνεται σύγκρισή τους με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της βιβλιογραφίας. Τέλος διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Εισαγωγή

Η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών άρχισε να παρουσιάζει ενδιαφέρον για έρευνα και μελέτη από τα μέσα του 1980, αν και από πολύ νωρίτερα οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονταν σε τυπικές ή άτυπες διαδικασίες σχετικές με την ανάπτυξή τους ως επαγγελματίες (Campbell, 2003. Collinson & Ono, 2001. Day, 2001).

Η εκπαιδευτική πολιτική έχει ως κεντρικό σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και αυτό είναι αδύνατο να επιτευχθεί, αν δεν υπάρξει και επαγγελματική ανάπτυξη υψηλής ποιότητας και των εκπαιδευτικών (Guskey, 2002). Αναγνωρίζεται λοιπόν ως αναγκαίο από πολλές χώρες να ενισχυθεί η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως επαγγελματίες, μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας, αφού είναι αυτοί που θα οδηγήσουν στη βελτίωση του σχολείου (Tang & Choi, 2009. Υφαντή, 2011).

Επειδή οι αλλαγές, οι προκλήσεις και οι νέες απαιτήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης τη σύγχρονη εποχή είναι πολλές, όπως η εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης, τα νέα αναλυτικά προγράμματα και οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας, η ενσωμάτωση στην εκπαίδευση των νέων τεχνολογιών (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006) κ.α. είναι απαραίτητο να είναι σε θέση να επανεκτιμήσουν τις πρακτικές τους, να τις τροποποιήσουν αν χρειαστεί και να τις προσαρμόσουν στα νέα πρότυπα, ώστε να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες απαιτήσεις (Garet et al., 2001). Όπως αναφέρεται και σε έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (E.C, 2012) «Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (Continuing Professional Development) θεωρείται ως εκπαιδευτική υποχρέωση στους εκπαιδευτικούς σε 24 ευρωπαϊκές χώρες». Ανάμεσα στις υποχρεώσεις τους είναι να φτιάξουν τον δικό τους «μαθησιακό χάρτη», να προβληματίζονται πάνω στην πρακτική τους, να πραγματοποιούν έρευνες και τα ευρήματά τους να τα ενσωματώνουν στη διδακτική τους και να αξιολογούν μόνοι τους τις προσωπικές τους επιμορφωτικές ανάγκες. Φαίνεται λοιπόν η συνθετότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, αφού και η εκπαιδευτική πολιτική διεθνώς επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική αλλαγή και στα μαθησιακά αποτελέσματα (Λιακοπούλου & Νταλούκας, 2015).

1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση της επαγγελματικής ανάπτυξης

Η εννοιολογική αποσαφήνιση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται δύσκολο εγχείρημα. Οι πολυάριθμες προσπάθειες ερμηνείας και περιγραφής της δείχνουν ότι είναι μια έννοια που δύσκολα κατανοείται και προσδιορίζεται. (Avalos, 2011)

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν είναι εύκολο να διαχωριστεί η επαγγελματική από τη προσωπική ανάπτυξη, επειδή οι έννοιες αυτές έχουν παράλληλη πορεία και προσδιορίζει η μία την άλλη (Ματσαγγούρας, 1999). Ο Bredeson (2002) αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συχνά συγχέεται με άλλες έννοιες όπως αυτοβελτίωση, διαρκής εκπαίδευση και κατάρτιση ή ακόμα και ανάπτυξη προσωπικού. Οι έννοιες αυτές όμως δεν είναι συνώνυμες με την επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά έχουν διαφορές εννοιολογικού και πρακτικού περιεχομένου.

Από τους Fullan & Hargreaves (1992) ορίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη ως το σύνολο των ενεργειών που ενσωματώνει την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, την ενίσχυση παλαιότερων, την εξέλιξη της ικανότητας της διδασκαλίας, την ανάπτυξη συνεργατικής ικανότητας και κατ' επέκταση την προσωπική συνειδητοποίηση από τον εκπαιδευτικό του επαγγέλματός του.

Σύμφωνα με τον Day (1999) η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια συνεχής μέθοδος κριτικής ανάπτυξης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών που έχει ως στόχο τον ορθό τρόπο επαγγελματικής σκέψης και τον σχεδιασμό της επαγγελματικής τους πορείας με τέτοιο τρόπο που να ωφελεί τους μαθητές αλλά και τους συναδέλφους τους σε όλες τις φάσεις της επαγγελματικής τους ζωής. Ο ορισμός αυτός τονίζει πόσο σύνθετη είναι η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, διότι έχει αναφορές τόσο σε επίπεδο προσωπικό όσο και σε επίπεδο συλλογικό και ταυτόχρονα τονίζει την επιθυμία των εκπαιδευτικών να προσφέρουν όσο περισσότερα μπορούν στην πρόοδο και την εξέλιξη που επιθυμούν για τους μαθητές τους (Φωτοπούλου, 2013)

Ο Guskey (2002) περιγράφει την επαγγελματική ανάπτυξη ως τις συστηματικές προσπάθειες που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να τροποποιήσουν τη διδακτική τους πρακτική μέσα στην τάξη καθώς επίσης να αλλάξουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους με απώτερο στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Όλες αυτές οι δραστηριότητες στοχεύουν στο να προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη των

εκπαιδευτικών, ώστε οι νέες πρακτικές που θα εφαρμόσουν να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (King, 2016). Για τον λόγο αυτό ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη θεωρείται διαχρονικός, συνεχής και ενσωματωμένος στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών (Desimone, 2009)

Οι Koster et al. (2008) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη καθορίζεται με δύο τρόπους: α) η επαγγελματική ομάδα έχει ως επιδίωξη την απόκτηση κάποιων χαρακτηριστικών που θα συνιστούν διακριτά γνωρίσματα του επαγγέλματός της και β) η επαγγελματική ομάδα επιδιώκει να βελτιώσει την ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχει.

Η Evans (2008) περιγράφει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως τη διαδικασία που συνεισφέρει στην ενδυνάμωση του κύρους, στην αύξηση των γνώσεων, όπως επίσης και στον εμπλουτισμό των δεξιοτήτων και των πρακτικών για κάθε επάγγελμα. Επομένως, η επαγγελματική ανάπτυξη καθορίζεται από τις συνολικές ενέργειες μέσω των οποίων ενισχύονται ο επαγγελματισμός και η επαγγελματικότητα. Επιπλέον η Evans (2011) επισημαίνει ότι οποιαδήποτε αλλαγή στον επαγγελματισμό μιας επαγγελματικής ομάδας αυτόματα προκαλεί και αλλαγή στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Οι κυβερνητικές παρεμβάσεις και μεταρρυθμίσεις, για παράδειγμα, που προωθούν μεταβολές στον επαγγελματισμό μιας ορισμένης ομάδας εργαζομένων, στοχεύουν στο να διαμορφώνουν πρακτικές που να συγκλίνουν με τους κυβερνητικούς οραματισμούς, ώστε να επιτυγχάνονται οι σχεδιασμένοι πολιτικοί στόχοι.

Επίσης σύμφωνα με αναφορές της Παπαναούμ (2005) η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται μια συνεχής εξελικτική διαδικασία, που καθορίζει το “γίνεσθαι” του εκπαιδευτικού. Είναι δηλαδή όλες οι τυπικές ή άτυπες εμπειρίες μάθησης που συγκεντρώνει ο εκπαιδευτικός σε όλη την επαγγελματική του πορεία μέχρι την αφυπηρέτησή του. Οι εμπειρίες αυτές είναι δυνατόν να προέρχονται είτε από δραστηριότητες της τυπικής εκπαίδευσης είτε από την εμπειρική μάθηση μέσα στο σχολείο (Βερυκίου κ.ά., 2015. Δούκας κ.α., 2007. Παπαναούμ, 2003). Από την επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να αποκτήσει νέες γνώσεις, να ενισχύσει τις παλιές, να πετύχει την εμπάθυνση στις γνώσεις που αποκτά (Jovanova-Mitkovska, 2010) αλλά επίσης να αποκτήσει επιπλέον εξειδίκευση σε διδακτικά θέματα και σε θέματα χρήσης Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση (Bredeson, 2002). Όλα τα παραπάνω φανερώνουν

πόσο πολύπλοκη είναι η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, τόσο για το άτομο όσο και για την ομάδα. Ταυτόχρονα, αποδεικνύεται εμφανώς ο αγώνας των εκπαιδευτικών να προσφέρουν όσο γίνεται περισσότερα στη διαδικασία της μάθησης με πρόθεση την πρόοδο των μαθητών.

Νεότερες θεωρήσεις αναφέρουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη απασχολεί τους εκπαιδευτικούς που εξακολουθεί να τους ενδιαφέρει ο τρόπος του να μαθαίνουν και το σύνολο των γνώσεών τους να το κάνουν πράξη που θα ωφελήσει τους μαθητές και την ανάπτυξή τους. (Avalos, 2011. Opfer & Pedder, 2011). Επιπροσθέτως είναι ουσιαστικά μια συνεχιζόμενη διαδικασία μάθησης που κατευθύνει στην ενσωμάτωση γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες συνδέονται με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αλλά και ατομικές στάσεις και αντιλήψεις που κάνουν τους εκπαιδευτικούς ικανούς να φέρουν εις πέρας τον επαγγελματικό τους ρόλο. (Παπαναούμ, 2014)

Με την άποψη αυτή συντάσσονται και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αλλά και ο ΟΟΣΑ (2014) όπου αναφέρουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά σε δράσεις που αναπτύσσουν και ενισχύουν γνώσεις, δεξιότητες και άλλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών με στόχο να γίνει καλύτερη η διδακτική πρακτική.

Από όλα όσα αναφέρθηκαν φαίνεται πόσο πολύπλοκος είναι ο ορισμός της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως επίσης και ο ορισμός των παραγόντων που τη διαμορφώνουν. Μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη αναμένεται οι εκπαιδευτικοί να προσπαθούν να γίνουν καλύτεροι (Smith, 2003) και να συνεχίζουν να μαθαίνουν σε όλη την πορεία της καριέρας τους, ώστε να δείχνουν ευελιξία στις καινούριες ανάγκες που δημιουργούνται στην κοινωνία και ειδικότερα στους μαθητές. Η πληθώρα των ορισμών της επαγγελματικής ανάπτυξης εστιάζει στη λήψη γνωστικών και διδακτικών δεξιοτήτων που δηλώνει τη σημασία που δίνεται στη μάθηση των εκπαιδευτικών, ώστε να μετατρέπουν τη θεωρία σε πράξη για να ωφελούνται οι μαθητές. Η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται ότι είναι ένας από τους πιο σημαντικούς τρόπους για να επιτευχθεί η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου όπως και η ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Χρειάζεται λοιπόν να γίνει προτεραιότητα η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως επαγγελματίες προκειμένου να παρέχεται εκπαίδευση υψηλής ποιότητας στους μαθητές .

1.2 Σιάδια επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επαγγελματική πορεία ενός εκπαιδευτικού περνάει από διάφορα στάδια στα οποία δραστηριοποιείται επαγγελματικά. Είναι μια διαδικασία εξέλιξης στην οποία εμπλέκονται η φύση της διδασκαλίας, η ηλικία, η εμπειρία, τα ατομικά χαρακτηριστικά και το εργασιακό πλαίσιο (Γκοτοβός, 1982. Fullan & Hargreaves, 1992). Αρχίζει από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός διορίζεται και τελειώνει με την αφυπηρέτησή του. Κάθε στάδιο εμφανίζει διαφορετικό επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ο Huberman (1995) αναφέρεται σε πέντε στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία καθορίζονται από τα έτη που διδάσκει κάθε εκπαιδευτικός. Τα στάδια που προτείνει, αν και δεν ακολουθούνται ακριβώς είναι τα εξής:

1. Επιβεβαίωση και ανακάλυψη (1-3 έτη διδασκαλίας). Αφορά στην είσοδο στο επάγγελμα, όπου ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ενθουσιασμό αλλά και προβληματισμό για το πώς θα συνδυαστούν οι παιδαγωγικές πρακτικές με τη σχολική πραγματικότητα (Mendes et al., 2016).

2. Σταθεροποίηση (4-6 έτη διδασκαλίας). Στο στάδιο αυτό μορφοποιείται η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, ο οποίος έχει πλέον μεγαλύτερη άνεση και αυτοπεποίθηση και στη σχέση του με τους μαθητές αλλά και στη συναναστροφή με τους υπόλοιπους συναδέλφους του.

3. Πειραματισμός (7-18 έτη διδασκαλίας). Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός αισθάνεται πλέον ασφαλής και μπορεί να εισάγει καινοτομίες στη δουλειά του. Οι αλλαγές που δοκιμάζει τον βγάζουν από την επαγγελματική ρουτίνα, αναστοχάζεται και αποφασίζει για τον τρόπο που θα συνεχίσει την πορεία του.

4. Ηρεμία – Συντηρητισμός (19-30 έτη διδασκαλίας). Αφορά στην αποδοχή του επαγγελματικού εαυτού ο οποίος μπορεί να διαφέρει από τον ιδεατό. Η αυτοπεποίθηση μεγαλώνει, αλλά παράλληλα μεγαλώνει και η απόσταση από τους μαθητές. Ο συντηρητισμός παίρνει τη θέση του τόσο σε σχέση με το πώς συμπεριφέρονται οι μαθητές όσο και με τις πολιτικές εκπαίδευσης που εφαρμόζονται.

5. Αποδέσμευση (31-40 έτη διδασκαλίας). Είναι τα τελευταία χρόνια της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού στα οποία γίνεται σταδιακά η απόσυρση από το επάγγελμα με όλα τα επακόλουθα, είτε θετικά είτε αρνητικά.

Η Παπαναούμ (2005) διαπιστώνει τέσσερα στάδια στην επαγγελματική σταδιοδρομία που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί. Αυτά σχετίζονται με τον τρόπο που η Πολιτεία παρεμβαίνει και ρυθμίζει την επαγγελματική πορεία, αλλά επίσης έχουν σχέση και με την ατομική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τόσο πριν από την πρόσληψή τους όσο και αφού προσληφθούν στα σχολεία. Συγκεκριμένα:

1. Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Αφορά τους όρους εργασίας, την επαγγελματική εξέλιξη και τη μισθολογική εξέλιξη, κάτι που καθορίζεται από την Πολιτεία.

2. Επαγγελματική προετοιμασία. Η Πολιτεία ορίζει τους όρους και τα προγράμματα σπουδών της αρχικής εκπαίδευσης.

3. Είσοδος στο επάγγελμα. Αφορά στον τρόπο που πιστοποιούνται, επιλέγονται και τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί. Κριτήριο όλων των παραπάνω είναι η επαγγελματική τους επάρκεια.

4. Επαγγελματική σταδιοδρομία. Στη φάση αυτή περιλαμβάνονται το μοντέλο διοίκησης, οι προοπτικές εξέλιξης, η επαγγελματική ικανοποίηση και η προσωπική ανάπτυξη. Στα χρόνια αυτά παρέχεται η επιμόρφωση, η παρακολούθηση της οποίας επηρεάζει την ποιότητα της επαγγελματικής τους μάθησης.

Ο Ματσαγγούρας (2005) αναφέρει έξι φάσεις, επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα αρχικά στάδια παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη, επηρεάζοντας τη θέση του εκπαιδευτικού απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και απέναντι στους συναδέλφους του. Διαπιστώνει επίσης ότι αυτές οι φάσεις σχετίζονται με την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως προσωπικότητας. Συγκεκριμένα:

1. Φάση προσαρμογής (1-3 έτη). Η φάση αυτή αφορά τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό, ο οποίος προσπαθεί να διαχειριστεί τα συναισθήματα άγχους που προκύπτουν από την ανησυχία του για τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει η προσαρμογή του και θα διαχειριστεί τη σχολική τάξη. Προσπαθεί να εφαρμόσει τη θεωρία στην πράξη χωρίς να απωλέσει το ιδεαλισμό του ως παιδαγωγού.

2. Φάση ένταξης (4-6 έτη). Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαχειρίζεται με άνεση θέματα διδασκαλίας και οργάνωσης, αλλά έχει ανάγκη να αποκτήσει αυτοπεποίθηση, να ισχυροποιηθεί επαγγελματικά και να γίνει αποδεκτός στη σχολική κοινότητα. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που ακολουθεί είναι παιδοκεντρικές.

3. Φάση πειραματισμού (7-11 έτη). Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ασφάλεια, αφού έχει γίνει αποδεκτός από τη σχολική κοινότητα, οπότε στρέφεται στον εμπλουτισμό των γνώσεών του, στην εισαγωγή καινοτομιών στην διδασκαλία του, στην ανάληψη ατομικών πρωτοβουλιών ή άλλων δράσεων που απαιτούν συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

4. Φάση επαγγελματικής κρίσης (12-19 έτη). Η δεύτερη δεκαετία της εργασιακής πορείας του εκπαιδευτικού του προκαλεί κρίση ταυτότητας, που είναι δυνατό να οφείλεται στη μονοτονία της διδασκαλίας του και στην αμφιβολία του για το πόσο ικανός είναι. Βρίσκεται σε φάση επανεξέτασης και ανάληψης δράσης. Θεωρείται σταυροδρόμι στην καριέρα του εκπαιδευτικού, αφού πρέπει να αποφασίσει για την πορεία του. Οι εναλλακτικές του είναι ή η έξοδος από το επάγγελμα, αν οι συνθήκες το επιτρέπουν, ή η αποδοχή της αποτυχίας στον επαγγελματικό τομέα, ή η επανεκτίμηση των επαγγελματικών ζητημάτων και η ανάληψη νέων δράσεων.

5. Φάση επαγγελματικής ωριμότητας (20-30 έτη). Το στάδιο αυτό επηρεάζεται από τη διαδικασία με την οποία ο εκπαιδευτικός ολοκλήρωσε την προηγούμενη φάση. Ορισμένοι παρουσιάζουν επαγγελματική εξουθένωση, κάποιοι οδηγούνται σε συντηρητισμό, ενώ όσοι διαθέτουν υψηλή επαγγελματική αυτοπεποίθηση επαναπροσδιορίζονται και εκμεταλλεύονται την προηγούμενη εμπειρία τους για να επιλύσουν τα προβλήματα.

6. Φάση ψυχολογικής αποστασιοποίησης (31-35 έτη). Ο εκπαιδευτικός σιγά σιγά αποσύρεται, για να δώσει τη θέση του στους νεότερους. Μπορεί να βιώνει συναισθήματα παραίτησης ή να αισθάνεται επαγγελματική επιτυχία και να παραμένει ενεργός.

Η εκπαιδευτική πορεία των εκπαιδευτικών δε μένει στάσιμη, αλλά αλλάζει συνεχώς ανάλογα με τα προσωπικά γνωρίσματα των εκπαιδευτικών, όπως και από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Κάθε φάση έχει τις ιδιαιτερότητές της και χρειάζεται διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης.

1.3 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης

Μιλώντας για μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εννοούμε τις συνεχείς διαδικασίες και δραστηριότητες, που έχουν συγκεκριμένο σκοπό και σχεδιάζονται ώστε να ενισχύσουν την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών καθώς και τις

δεξιότητες τους με απώτερο στόχο να προάγουν και να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών

Υπάρχουν τρία μοντέλα που αναφέρονται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τα οποία δεν είναι διαφορετικές προσεγγίσεις για να επιτευχθούν κοινοί στόχοι, αλλά διαμορφώνονται από τις τρεις επιστημολογικές θέσεις, τη θετικιστική, την ερμηνευτική και την κριτική (Υφαντή, 2014). Τα μοντέλα αυτά δημιουργούνται ως αποτέλεσμα της προσπάθειας σύζευξης «θεωρίας – πράξης» (Χρυσafiίδης σε Μπαγάκης, 2005), παραπέμπουν στις διαφορετικές μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και είναι τα εξής: α) παραδοσιακό – τεχνοκρατικό, β) τεχνοκρατικό – στοχαστικό και γ) στοχαστικό – κριτικό.

α) Παραδοσιακό – τεχνοκρατικό: το συγκεκριμένο μοντέλο στηρίζεται στη θετικιστική παιδαγωγική και δίνει έμφαση στη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής πράξης, η οποία έχει ανάγκη από συγκεκριμένες τεχνικές και δεξιότητες οργάνωσης (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007). Ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για τον τρόπο που θα διδάξει, το περιεχόμενο της διδασκαλίας αλλά και το πώς θα έχει τον έλεγχο της τάξης. Ακολουθείται κυρίως από νέους εκπαιδευτικούς, αφού τους παρέχει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο αισθάνονται ασφαλείς και το οποίο τους προστατεύει από λάθη στη διδακτική μεθοδολογία. Παράλληλα όμως παρέχει και στήριξη στον εκπαιδευτικό για να αποκτήσει νέες δεξιότητες στον τεχνολογικό κυρίως τομέα και να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις (Armour & Yelling, 2004). Ωστόσο, στο μοντέλο αυτό υπάρχει σοβαρός έλεγχος από παράγοντες της κεντρικής διοίκησης με αποτέλεσμα να μη δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσεγγίσει παιδαγωγικούς τομείς όπως η κριτική και δημιουργική σκέψη, η αυτορρύθμιση και η υπευθυνότητα. Επίσης υπάρχουν λιγιστές ευκαιρίες ενεργητικής μάθησης οπότε δεν υπάρχει πραγματική αλλαγή στην διδακτική πρακτική.

β) Τεχνοκρατικό–στοχαστικό: λέγεται και ερμηνευτικό μοντέλο, στηρίζεται στην ερμηνευτική παιδαγωγική, έχει ως βάση την υποκειμενική προσέγγιση της εκπαίδευσης και αφορά κυρίως την τεχνοκρατική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο μοντέλο αυτό ο εκπαιδευτικός παραδέχεται τη σημασία της πρακτικής γνώσης με την παράλληλη αποδοχή της αντικειμενικότητας της επιστημονικής γνώσης. Η γνώση αυτή λαμβάνει μεγαλύτερη σπουδαιότητα, όταν συνδυάζεται με τις ατομικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Έτσι λοιπόν, αφού έχουν εξασφαλιστεί τα μεθοδολογικά στοιχεία της

διδασκαλίας, προωθείται και η αυτονομία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ψαχαρόπουλος, 2003). Ακολουθεί το παραδοσιακό – τεχνοκρατικό μοντέλο και έτσι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν, να διερευνήσουν και να συνεργαστούν, ώστε να έχουν βελτιωμένα αποτελέσματα. Θα πρέπει να καλλιεργήσουν την ικανότητα να επιλέγουν σωστές στάσεις και αξίες.

γ) Στοχαστικό–κριτικό: επικεντρώνεται στην ηθική και πολιτιστική πλευρά της εκπαίδευσης. Στηρίζεται στην Κριτική Παιδαγωγική, δηλαδή δίνει έμφαση στην αναγκαιότητα της συμβολής της εκπαίδευσης στην αυτονομία του ατόμου και την κοινωνική ανασύνθεση (Ματσαγγούρας, 2005). Ο στοχαστικό–κριτικός εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα, μέσα από την ανάλυση, να προβάλλει τα εκπαιδευτικά διλήμματα, να μπορεί να επανεκτιμήσει τις εκπαιδευτικές καταστάσεις και να επιδιώκει διαφορετικές εκπαιδευτικές επιλογές (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007). Βοηθάει τον εκπαιδευτικό να χτίσει τη δική του προσωπική θεωρία, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Το μοντέλο αυτό το εφαρμόζουν κυρίως εκπαιδευτικοί που έχουν πολιτικές και ιδεολογικές ανησυχίες και ενδιαφέρονται για ό,τι συμβαίνει στην εκπαίδευση, χωρίς να παίζει σημαντικό ρόλο το στάδιο της επαγγελματικής εξέλιξης στο οποίο βρίσκονται.

Επιπλέον, σύμφωνα με τις Κατσαρού & Δεδούλη, τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης γίνεται να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες, που έχουν ως επίκεντρο:

- i. Τον εκπαιδευτικό (προγράμματα συμβουλευτικής, ευαισθητοποίησης, δημιουργικής έκφρασης, ενθάρρυνσης κ.ά.)
- ii. Τη σχολική μονάδα (προγράμματα αυτοαξιολόγησης του σχολείου, αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ανοίγματος του σχολείου στην κοινότητα κ.ά.)
- iii. Το διδακτικό προσωπικό (προγράμματα συνεργατικών δικτύων)

Η συχνότητα και η ταχύτητα που αλλάζουν τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να προκαλέσουν αντικατάστασή τους ή ακόμα και παύση τους (Villegas-Reimers, 2003). Το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης Villegas-Reimers (2003) αναγνωρίζεται παγκοσμίως και θέτει ως αναγκαία τη συνεργασία ανάμεσα σε οργανισμούς, ιδρύματα ή φορείς.

1.4 Αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης

Τα τελευταία χρόνια συντελούνται τέτοιες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και τεχνολογικές εξελίξεις, που δε γίνεται να μην επηρεάσουν την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πρέπει να προσαρμοστούν και να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές. Οι απαιτήσεις που δημιουργούνται στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και η συνεχής βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου μεταβάλλουν διαρκώς τον ρόλο ενός εκπαιδευτικού (Δούκας κ.ά., 2007. Πασιάς, 2016).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπροσαρμόζεται εξαιτίας των τεχνολογικών και επιστημονικών εξελίξεων, για να ανταπεξέλθει στην καινούρια πραγματικότητα, αλλά και στις ανάγκες του μέλλοντος. Οι αλλαγές που καλείται να προωθήσει αφορούν την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών, τον αυτόνομο τρόπο μάθησης, την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο, την εποικοδομητική και συνεργατική μάθηση και τους νέους ρόλους που πρέπει να αναλάβει όπως τη λήψη αποφάσεων και τα καθήκοντα διαχείρισης που προκύπτουν από τη σχολική αυτονομία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007. Wood et al., 2005). Για την επιτυχή επίτευξη όλων αυτών των στόχων απαιτείται και αρχική κατάρτιση υψηλής ποιότητας αλλά και συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία θα διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί διευρύνουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις από την αρχή της καριέρας τους έως και τη λήξη αυτής. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επικαιροποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους στο διδακτικό τους αντικείμενο, να συμπεριλαμβάνουν νέες τεχνικές διδασκαλίας, όπως εξατομικευμένη διδασκαλία, ένταξη και χρήση νέων τεχνολογιών, εισαγωγή καινοτομιών κ.α. (E.C., 2012)

Ένας άλλος λόγος που καταστεί αναγκαία την επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται η συνθετότητα που παρουσιάζει το εκπαιδευτικό περιβάλλον εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας που το διακρίνει αλλά και των ειδικών μαθησιακών αναγκών που παρουσιάζουν οι μαθητές. Όλες αυτές οι καταστάσεις χρειάζονται ειδικούς χειρισμούς από τους εκπαιδευτικούς. Δεν είναι όμως όλοι εκπαιδευμένοι να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους προβλήματα, επειδή η βασική παιδαγωγική τους εκπαίδευση δεν τους εξόπλισε με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. (MacGilchrist et al., 2004)

Σε ακόμα πιο ευρύ πλαίσιο ο εκπαιδευτικός είναι φορέας αλλαγών των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και κατά συνέπεια έχει σοβαρό ρόλο στην υλοποίηση των σχολικών στόχων όπως επίσης και στη γενικότερη καλυτέρευση του εκπαιδευτικού συστήματος (Βερυκίου κ.ά., 2015). Ο χώρος που εργάζεται έχει ρευστή

κοινωνική δυναμική και υφίσταται συχνές διοικητικές αλλαγές, οπότε πρέπει να κατανοεί τις συνθήκες, να τις σταθμίζει και όπου χρειάζεται να αλλάζει την τακτική του (Παπαναούμ- Τζίκα, 2003). Πρέπει να μπορεί να αντιμετωπίζει τις αλλαγές στο εργασιακό του περιβάλλον και την αυξανόμενη απαίτηση αύξησης των επαγγελματικών του προσόντων (Powell, 2000). Χρειάζεται να αναλαμβάνει ο ίδιος την ευθύνη και να σχεδιάζει την επαγγελματική του πορεία σκεπτόμενος πάντα τι χρειάζεται, αντιλαμβανόμενος τα σημεία στα οποία παρουσιάζει ελλείψεις και αδυναμίες, διδασκόμενος από την εμπειρία του, αναθεωρώντας και αναδιοργανώνοντας την πρακτική του (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Ακολουθώντας αυτή την τακτική μπορεί να επιλέγει ο ίδιος τη μέθοδο που του ταιριάζει, ώστε να ανταποκριθεί καλύτερα στο σύνολο των αναγκών, των απαιτήσεων και των υποχρεώσεων της εργασίας του (Ifanti & Fotopoulou, 2011).

Ο εκπαιδευτικός είναι ένας επαγγελματίας υψηλού κύρους, που χαράσσει τον δικό του προγραμματισμό, έχει επαγγελματική αυτονομία, ανεξάρτητη κρίση, αναλαμβάνει την ευθύνη και δεσμεύεται για την προσωπική του επαγγελματική εξέλιξη. Αυτή η ανάπτυξη έχει ιδιαίτερο βάρος και σημασία γιατί μετατοπίζει την εκπαίδευση από μια στάσιμη κατάσταση σε ένα καλύτερο μέλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Εισαγωγή

Τα κίνητρα αποτελούν τις αιτίες για τις οποίες ένας εκπαιδευτικός θα επιδιώξει να εμπλακεί σε νέες εκπαιδευτικές δραστηριότητες προκειμένου να αποκτήσει νέα γνώση. Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι λόγοι που οδηγούν τους ενήλικες στη μάθηση συνδυάζουν την εσωτερική και την εξωτερική παρακίνηση. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η έννοια των κινήτρων, ο διαχωρισμός τους σε δύο κατηγορίες, τα εσωτερικά και τα εξωτερικά, οι γενικές θεωρίες που σχετίζονται με τα κίνητρα, αλλά και τρεις από τις θεωρίες στις οποίες είναι βασισμένο το ερευνητικό μέρος της εργασίας.

2.1 Έννοια κινήτρων

Με τον όρο κίνητρο εννοούμε τη διαδικασία εκείνη που διεγείρει και κατευθύνει μία συμπεριφορά προς έναν στόχο (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999). Τα συμπεράσματα που συνάγονται για τα κίνητρα που έχει κάποιος προκύπτουν από την παρατήρηση της συμπεριφοράς τους, αφού η παρατήρηση των κινήτρων είναι αδύνατη. Πιο αναλυτικά χρησιμοποιείται ο όρος κίνητρο με σκοπό να προσδιορίσει κάθε παράγοντα που μπορεί να κινητοποιήσει ένα πρόσωπο, να το σπρώξει προς κάποια δραστηριότητα ή να το οδηγήσει στο να υιοθετήσει κάποιους τρόπους συμπεριφοράς. Εμπεριέχει όλα αυτά που ωθούν ένα άτομο στο να κατακτήσει συγκεκριμένους στόχους ή να προσανατολιστεί προς κάποια κατεύθυνση με το να προκαλεί τρόπους συμπεριφοράς που είναι ανάλογοι με τις φιλοδοξίες του ατόμου. Επομένως κίνητρα θεωρούνται τα εσωτερικά αλλά και τα εξωτερικά αίτια συμπεριφοράς όπως οι προθέσεις ή οι επιθυμίες, τα συναισθήματα, τα ένστικτα και οι ορμές, αλλά και τα φόβητρα, τα θέλητρα ή οι αμοιβές (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Τα κίνητρα είναι δυνατό να διαχωριστούν σε α) εσωτερικά που οδηγούν το άτομο στο να ενεργεί για κάποιο σκοπό όπως ευχαρίστηση, ηθική ανταμοιβή ή αίσθημα ικανοποίησης και β) εξωτερικά που οδηγούν το άτομο να δραστηριοποιείται εξαιτίας κάποιων εξωτερικών συνεπειών όπως αύξηση μισθού, αύξηση κύρους και κοινωνικής θέσης, μείωση ωραρίου κ.ά. (Καψάλης, 2007). Από τις δύο κατηγορίες κινήτρων εκείνα που ολοκληρώνουν και ικανοποιούν το άτομο είναι τα εσωτερικά, τα οποία είναι και τα ισχυρότερα. Ένα από τα κύρια ζητούμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί ο μετασχηματισμός των εξωτερικών κινήτρων σε εσωτερικά, διότι αποτελούν

θεμέλιο για την αυτόβουλη μάθηση και συμπεριφορά. Αυτή η μετατροπή περιγράφεται από τον Kerschensteiner με τον «νόμο της διακλάδωσης των ενδιαφερόντων». Σύμφωνα με αυτόν τον νόμο οι ορμές εκτοπίζονται από τα πνευματικά ενδιαφέροντα και έτσι ο άνθρωπος επιδιώκει να ασχολείται περισσότερο με πνευματικά θέματα, όχι γιατί έχει κάποιο άλλο όφελος, αλλά γιατί του προσφέρουν ικανοποίηση και ευχαρίστηση (Καψάλης, 2007).

Ο συνδυασμός εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων οδηγεί στο κίνητρο για μάθηση. Τα εσωτερικά κίνητρα αφορούν στη μάθηση, όταν αυτή είναι ο στόχος, ενώ τα εξωτερικά αφορούν στις δυνατότητες που δίνει το κοινωνικό περιβάλλον, όπως επίσης και στις σχέσεις ανάμεσα στα πρόσωπα που υποστηρίζουν τη μάθηση. Τα κίνητρα για μάθηση διαφέρουν από εκείνα της συμμετοχής. Τα πρώτα είναι η δύναμη που κινεί, που ωθεί κάποιον στην ικανοποίηση μια μαθησιακής ανάγκης, η οποία έχει άμεση σύνδεση με τον σκοπό, που στην προκειμένη περίπτωση είναι να ικανοποιηθεί αυτή η ανάγκη. Τα κίνητρα συμμετοχής αποτελούν τη συμπεριφορά που έρχεται ως ακολουθία της εσωτερικής συνειδητοποίησης του πόσο έχει κάποιος ανάγκη τη μάθηση. Έχει σχέση κυρίως με τον τρόπο που θα επιλεγθεί για να επιτευχθεί η ικανοποίηση της συγκεκριμένης μαθησιακής ανάγκης (Ζαρίφης, 2010).

2.2 Θεωρίες κινήτρων

Μπορούμε να ταξινομήσουμε τις θεωρίες των κινήτρων σε τρεις μεγάλες ομάδες: α) στις θεωρίες προσωπικότητας, β) στις συμπεριφοριστικές θεωρίες και γ) στις γνωστικές θεωρίες. Οι θεωρίες προσωπικότητας εκλαμβάνουν τα κίνητρα ως κάτι που χαρακτηρίζει την προσωπικότητα του ατόμου, δηλαδή κάποιους μπορούμε να τους χαρακτηρίσουμε ως άτομα με υψηλά κίνητρα ενώ κάποιους άλλους ως άτομα με χαμηλά κίνητρα. Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες θεωρούν ότι τα κίνητρα έχουν σχέση με κάποιο είδος συμπεριφοράς και προσανατολίζονται προς τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του έργου που τους ενδιαφέρει. Οι γνωστικές θεωρίες στηρίζουν τη θέση πως τα κίνητρα συνιστούν μέρος του γνωστικού συστήματός μας, αλλά αποτελούν και μέρος της γνωστικής εικόνας που έχουμε για εμάς τους ίδιους.

2.3 Θεωρίες κινήτρων που διαμορφώνουν το πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης

Ο Maslow (1954) διατύπωσε μια θεωρία που διαπραγματευόταν τον τρόπο βάσει του οποίου οι άνθρωποι ικανοποιούν τις ανάγκες τους στο εργασιακό τους πλαίσιο. Η θεωρία του είχε ως βάση τις παρατηρήσεις του από τις οποίες συμπεραίνε

ότι οι άνθρωποι ακολουθούν συγκεκριμένη σειρά αναγνώρισης και ικανοποίησης αναγκών (Zimmerman, 2002). Ο Maslow έθεσε τις ανάγκες των ανθρώπων σε μια πυραμίδα στη βάση της οποίας και στα κατώτερα επίπεδα έβαλε τις βιολογικές ανάγκες και τις ανάγκες ασφάλειας και στα ανώτερα επίπεδα τοποθέτησε τις ανάγκες που δεν ικανοποιούνται με υλικά αγαθά, όπως την κοινωνικότητα, την αναγνώριση και την αυτοπραγμάτωση. Οι βιολογικές ανάγκες σχετίζονται με τις ανάγκες επιβίωσης όπως η πείνα, η δίψα, ο ύπνος, ενώ οι ανάγκες ασφάλειας σχετίζονται με την αίσθηση προστασίας, τη στέρηση και τον κίνδυνο. Οι κοινωνικές ανάγκες σχετίζονται με την επιθυμία που εκφράζει κάποιος για φιλία, αγάπη, συνεργασία, ενώ οι ανάγκες αναγνώρισης εμπεριέχουν την επιθυμία που εκφράζει κάποιος για εκτίμηση και σεβασμό. Τέλος οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης σχετίζονται με τη δημιουργικότητα και την αυτοανάπτυξη (Αθανασίου κ.α., 2014).

Για να μεταβεί οποιοσδήποτε από το ένα επίπεδο αναγκών στο επόμενο είναι απαραίτητο να έχει ικανοποιήσει ακόμα σε ελάχιστο βαθμό το προηγούμενο επίπεδο αναγκών. Όταν ικανοποιηθεί μια ανάγκη, δεν αποτελεί πλέον κίνητρο συμπεριφοράς, οπότε εμφανίζεται μια ανώτερη κατηγορία αναγκών, που ωθεί τον άνθρωπο σε συγκεκριμένη συμπεριφορά, για να ικανοποιήσει αυτές τις ανάγκες (Tan & Waheed, 2011). Αυτό σημαίνει ότι μόνο αν ικανοποιηθούν οι βασικές ανάγκες όπως επιβίωσης και ασφάλειας, θα εμφανιστούν οι υψηλότερες κοινωνικές ανάγκες, τις οποίες θα προσπαθήσει να ικανοποιήσει. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν οι ανάγκες αναγνώρισης και αν ικανοποιηθούν κι αυτές, τότε το άτομο μπορεί να υπερβεί τα όριά του και να πράξει αυτό που τον ικανοποιεί. Όταν έχουν ξεπεραστεί όλα τα επίπεδα αναγκών, φτάνει κάποιος στα επίπεδα της αυτοπραγμάτωσης (Πασιαρδής, 2004).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η ιεραρχία των αναγκών του Maslow φαίνεται ότι εφαρμόζεται. Ο εκπαιδευτικός αφού έχει καταφέρει να ικανοποιήσει τις δύο βασικές κατηγορίες αναγκών, βιολογικές και ασφάλειας, μέσα από τις αμοιβές του και τις εργασιακές συνθήκες, στρέφεται στην προσπάθεια να ικανοποιήσει τις ανάγκες εκτίμησης και αναγνώρισης και τέλος στην ενίσχυση της αυτοεικόνας του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ο Herzberg (1968) ανέπτυξε μια συνολική θεωρία κινήτρων, η οποία βασιζόταν στην ευχαρίστηση που παίρνουν οι εργαζόμενοι από την εργασία τους. Ονομάζεται «θεωρία των δύο παραγόντων» και σ' αυτή ο Herzberg διακρίνει δύο ομάδες παραγόντων οι οποίες σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει προσωπικούς κυρίως παράγοντες, που δημιουργούν θετικά αισθήματα

ικανοποίησης. Θεωρούνται εσωτερικοί παράγοντες, αποδίδονται με τον όρο κίνητρα, επειδή έχουν ως αποτέλεσμα να ωθούν το άτομο σε μεγαλύτερη προσπάθεια και βελτιωμένες επιδόσεις (Καντάς, 1998) και αφορούν στην επίτευξη, στην αποδοχή του έργου, στην υπευθυνότητα, τη φύση της εργασίας, και τη δυνατότητα προαγωγής. Η δεύτερη ομάδα παραγόντων αφορούν στη δυσαρέσκεια που δημιουργείται από την εργασία και συνδέονται με αρνητικά συναισθήματα. Θεωρούνται εξωτερικοί παράγοντες και αποδίδονται με τον όρο παράγοντες υγιεινής, επειδή συμβάλλουν στο να προλαμβάνουν την απογοήτευση από την εργασία. Τέτοιου είδους παράγοντες θεωρούνται το περιβάλλον και οι συνθήκες που επικρατούν στον χώρο εργασίας, η οικονομική αμοιβή, η ασφάλεια, οι σχέσεις μεταξύ των προσώπων, η πολιτική της επιχείρησης και ο τρόπος με τον οποίο διοικείται και η εποπτεία (Γιαννακούρου & Δενδρινός, 2004. Parson & Broadbridge, 2006). Ο Herzberg κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι παράγοντες παρακίνησης, όταν δρουν από κοινού, βελτιώνουν την εργασιακή ικανοποίηση παρά ελαττώνουν τη δυσαρέσκεια. Αντίθετα οι παράγοντες υγιεινής, όταν ενεργούν από κοινού, δείχνουν να ασκούν επίδραση στη δυσαρέσκεια παρά στην ικανοποίηση (Πασιαρδής, 2004).

Όταν εξαλειφθούν οι παράγοντες δυσαρέσκειας και βελτιωθούν σε κάποια σημεία οι παράγοντες υγιεινής, δε φέρνουν οπωσδήποτε την εργασιακή ικανοποίηση, αλλά αναστέλλουν κάπως τα αισθήματα δυσαρέσκειας. Για να δημιουργηθούν αισθήματα ικανοποίησης και κατ' επέκταση κινήτρων, χρειάζεται η εναρμόνιση με τους εσωτερικούς παράγοντες οι οποίοι ομοιάζουν με τους παράγοντες παρακίνησης (Καντάς, 1998). Οι παράγοντες αυτοί έχουν θέση υποκινητών και, όταν υπάρχουν εξασφαλίζουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης. Συμβάλλουν στην ώθηση των εργαζομένων να βελτιώσουν την απόδοσή τους, αλλά χάνουν τη δύναμη της παρακίνησης, όταν δεν ικανοποιούνται με επάρκεια οι παράγοντες υγιεινής, οπότε και οι εργαζόμενοι δυσαρεστούνται (Tan & Waheed, 2011). Επομένως οι εργοδότες χρειάζεται να διαθέτουν δύο μηχανισμούς δημιουργίας κινήτρων. Ο πρώτος θα επιδιώκει την ικανοποίηση μέσω της διάνθησης και της ανάπτυξης της εργασίας, για να παρέχει στον εργαζόμενο τη δυνατότητα για αναγνώριση, ανάπτυξη και προσωπική επίτευξη. Παράλληλα όμως θα υπάρχει και ένας μηχανισμός υγιεινής, που θα επιδιώκει την πρόληψη της δυσαρέσκειας μέσα από τη χρηματική αμοιβή, τον τρόπο διοίκησης και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Κάντας, 1998).

Ο Vroom (1964) ανέπτυξε μια θεωρία που αφορά στους παράγοντες που κινητροδοτούν τους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν και να προωθήσουν την

επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ονομάζεται θεωρία της προσδοκίας και σύμφωνα με αυτή όσο εντατικοποιείται η προσπάθεια τόσο βελτιώνεται η απόδοση του εργαζόμενου. Όσο βελτιώνεται η απόδοση τόσο βελτιώνεται και η αμοιβή του ή η επιθυμία για πιθανή αύξηση άλλων ανταμοιβών (Ξηροτύρη-Κοφίδου, 2001). Οι παράγοντες που ωθούν σε κινητοποίηση τους εκπαιδευτικούς για να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχετικές με την επαγγελματική ανάπτυξή τους είναι οι προσωπικές τους ανάγκες που συνδυάζονται με τις κοινωνικές δυνάμεις και τις τεχνολογικές εξελίξεις (Miller, 1967), η λήψη πιστοποίησης (Rezabek, 1999), το εκπαιδευτικό σύστημα και οι θεσμοί που ισχύουν σε ένα κράτος (Smith & Spurling, 2001) και το πόσο ενδιαφέρονται για την ατομική εξέλιξη και το αντικείμενο της εκπαίδευσης (Ξηροτύρη-Κοφίδου, 2001). Η επιθυμία των εκπαιδευτικών να πάρουν μέρος σε δράσεις που συνδέονται με την ανάπτυξή τους ως επαγγελματίες συνδέεται άμεσα με τις κινητήριες δυνάμεις που αποτελούν το έναυσμα για την επιλογή προγράμματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Εισαγωγή

Υπάρχουν αρκετά εμπόδια που παρουσιάζονται στους εκπαιδευτικούς και δυσκολεύουν την προσπάθειά τους να πάρουν μέρος σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα περισσότερα είναι κοινά για όλους και οφείλονται σε εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες. Μπορεί το ίδιο το άτομο να θέτει τα εμπόδια εξ' αιτίας της ιδιοσυγκρασίας του ή τα εμπόδια να δημιουργούνται από εξωτερικούς κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η έννοια των εμποδίων, η τυπολογική κατηγοριοποίησή τους για τη συμμετοχή σε επαγγελματικές δράσεις και τα είδη των εμποδίων που δυσκολεύουν τους ενήλικες στη συμμετοχή τους.

3.1 Έννοια των εμποδίων

Οι ερευνητές της εκπαίδευσης δεν εξαντλούν το ενδιαφέρον τους μόνο στην επισκόπηση των κινήτρων που ωθούν σε συμμετοχή στην επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά και στην κατάδειξη των εμποδίων που δυσκολεύουν τη συμμετοχή ή των λόγων που δρουν ως ανασχετικοί παράγοντες. Το γεγονός της ύπαρξης εμποδίων στη μάθηση είναι ένας από τους λόγους οι οποίοι ξεχωρίζουν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους από τους ανήλικους (Κόκκος, 2005). Επισημαίνεται μάλιστα ότι είναι πιο δύσκολο να οριστούν οι αιτίες που δρουν ως εμπόδια συμμετοχής από τους παράγοντες οι οποίοι την ενισχύουν (Cross σε Ζαρίφης, 2010). Ο Καραλής (2013) αναφέρει ότι και οι δύο παράγοντες, κίνητρα και εμπόδια, μπορούν να γίνουν αντιληπτά με δύο τρόπους, έχοντας δηλαδή υπόψη μας, αν οι λόγοι που επηρεάζουν τη συμμετοχή έχουν προτρεπτική ή ανασχετική λειτουργία. Εμπόδια θεωρούνται οι λόγοι που έχουν ανασχετική λειτουργία στη διαδικασία της μάθησης και διακρίνονται σε εσωτερικά, δηλαδή οφείλονται στο ίδιο το άτομο ή εξωτερικά, δηλαδή προέρχονται από κοινωνικο-οικογενειακές υποχρεώσεις ή δυσλειτουργική οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος (Κόκκος, 2005). Τα εμπόδια στη συμμετοχή μπορεί να ταυτιστούν με τα εμπόδια στη μάθηση, αλλά μπορεί να έχουν και πιο διευρυμένη έννοια μια και συνδέονται και με τις οικονομικές συνθήκες που μπορεί να εμποδίζουν την πρόσβαση κάποιων ομάδων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

3.2 Τυπολογική κατηγοριοποίηση των εμποδίων για τη συμμετοχή στην επαγγελματική ανάπτυξη

Η Cross (Καραλής, 2013) τοποθετεί σε τρεις ομάδες τα εμποδία συμμετοχής: α) καταστασιακά εμπόδια, που έχουν σχέση με την κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι ενήλικες, β) θεσμικά εμπόδια, που δημιουργούνται από τον τρόπο που οργανώνονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα και γ) προδιαθετικά εμπόδια, τα οποία έχουν σχέση με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι ενήλικοι τη μάθηση και το ρόλο που θα αναλάβουν οι ίδιοι στη θέση του εκπαιδευόμενου. Αντίστοιχα οι Carp, Peterson & Roelfs (Ζαρίφης, 2010), αναφέρουν τρεις κατηγορίες εμποδίων στη συμμετοχή: α) περιστασιακές συνθήκες ανάσχεσης, β) συνθήκες ανάσχεσης που οφείλονται σε θεσμούς ή δομές και γ) συνθήκες διάθεσης. Σύμφωνα με τους Johnstone & Rivera (Ζαρίφης, 2010) μπορεί να γίνει κατηγοριοποίηση των εμποδίων συμμετοχής σε: α) περιστασιακά, που οφείλονται δηλαδή σε συγκεκριμένες συνθήκες, β) θεσμικά ή λειτουργικά, που αφορούν λειτουργίες και δομές του συστήματος και γ) εμπόδια προδιάθεσης, που αφορούν το άτομο. Επίσημαναν όμως και μια άλλη κατηγορία, τα κοινωνικά – δημογραφικά εμπόδια στα οποία εντάσσονται ο τόπος κατοικίας, η ηλικία, το φύλο, οι οικονομικές απολαβές και το μορφωτικό επίπεδο. Η κατηγοριοποίηση της McGivney (Ζαρίφης, 2010) των εμποδίων στη συμμετοχή είναι: α) προσωπικοί και ψυχολογικοί παράγοντες, β) παράγοντες που οφείλονται στην αυτοαντίληψη που έχει καθένας, γ) θεσμικοί παράγοντες, δ) πολιτισμικοί και κοινωνικοί παράγοντες και ε) παράγοντες που σχετίζονται με υλικούς και οικονομικούς τομείς. Στη συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση φαίνεται ότι μπορεί να μην ενισχυθεί η συμμετοχή, αν κάποιος υπερβεί μεν ένα εμπόδιο, αλλά αντιμετωπίσει κάποιο άλλο που ακολουθεί. Τέλος όπως αναφέρουν οι Rubenson & Desjardins (Καραλής, 2013), οι κατηγορίες εμποδίων είναι δύο: α) τα εμπόδια των δομών όπου εντάσσονται τα θεσμικά και καταστασιακά εμπόδια και β) τα προδιαθετικά εμπόδια που οφείλονται αποκλειστικά στο άτομο.

3.3 Παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή ενηλίκων σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης

Ακολουθώντας την τυπολογία της Cross που αναφέρεται στα εμπόδια που έχουν να αντιμετωπίσουν οι ενήλικοι προκειμένου να λάβουν μέρος σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα αναφερθούμε σύντομα σε κάθε κατηγορία εμποδίων, για να αποσαφηνίσουμε τις αιτίες οι οποίες δρουν ανασχετικά στη συμμετοχή.

Τα πρώτα εμπόδια στα οποία θα αναφερθούμε είναι τα καταστασιακά. Σ' αυτά εντάσσονται: α) οι οικογενειακές υποχρεώσεις (φροντίδα μικρών παιδιών,

ηλικιωμένων ή ατόμων με κάποια αναπηρία) β) έλλειψη χρόνου εξ' αιτίας αυξημένων επαγγελματικών υποχρεώσεων και γ) μειωμένη ενθάρρυνση για συμμετοχή από το επαγγελματικό, οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον. Εδώ μπορούμε να συμπεριλάβουμε και την αντίθεση των παραπάνω περιβαλλόντων για συμμετοχή. Η McGivney (Ζαρίφης, 2010) διαπιστώνει πως οι ενήλικες που δηλώνουν συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα ανάπτυξης διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α) αυτοί που από πεποίθηση συμμετέχουν, β) αυτοί που τους ενθαρρύνουν κάποιοι άλλοι για να συμμετέχουν και γ) αυτούς που από πεποίθηση δε συμμετέχουν.

Η δεύτερη ομάδα εμποδίων, αναφέρεται στα θεσμικά εμπόδια, τα οποία οφείλονται στον τρόπο που είναι οργανωμένα τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στα εμπόδια αυτά εντάσσονται: α) ο χρόνος διεξαγωγής ενός προγράμματος (ημέρες και ώρες διεξαγωγής, απαιτούμενο ωράριο παρακολούθησης, χρόνος ολοκλήρωσης του προγράμματος), β) εκπαιδευτικά προγράμματα χωρίς ενδιαφέρον, που μπορεί να οφείλεται στη μη ορθή διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών ή στη μη επαρκή πληροφόρηση για το συγκεκριμένο πρόγραμμα, γ) η ύπαρξη προαπαιτούμενων για τη συμμετοχή (τυπικά προσόντα, διαδικασία επιλογής, αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του προγράμματος, έλλειψη πιστοποίησης) και δ) η ανεπάρκεια σε υλικοτεχνικές υποδομές (κόστος συμμετοχής, τόπος κατοικίας μακριά από τον τόπο που διεξάγεται το πρόγραμμα) (Ζαρίφης, 2010. Καραλής, 2013). Όλα τα παραπάνω εμπόδια έχουν σχέση με τη διαδικασία που γίνεται ο σχεδιασμός αλλά και με το πώς οργανώνεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κάτι που είναι αναγκαίο να γίνεται μέσα από συστηματική επιστημονική μελέτη (Βεργίδης & Καραλής, 2008). Μόνο έτσι θα επιτευχθεί η συμμετοχή, αλλά και θα εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική εκπαίδευση.

Η τρίτη κατηγορία εμποδίων αναφέρεται στα εμπόδια προδιάθεσης που σχετίζονται με περιορισμούς που δεν εκφράζονται εύκολα από τους ενήλικους. Αυτά τα εμπόδια συνδέονται με το αξιακό σύστημα των ατόμων, που δημιουργείται από μικρές ακόμη ηλικίες. Αφορούν σε ψυχολογικούς και κοινωνικο-πολιτιστικούς παράγοντες που δεν είναι εύκολο να αντιμετωπιστούν (Ζαρίφης, 2010). Η βάση αυτών των εμποδίων μπορεί να βρίσκεται ακόμα στη σχολική ηλικία, αν κάποιος είχε αρνητική εμπειρία και τώρα απορρίπτει οτιδήποτε έχει σχέση με την εκπαίδευση. Τα χαρακτηριστικά των ατόμων που έρχονται αντιμέτωποι με αυτά τα εμπόδια είναι η υποτίμηση των εμπειριών και των ικανοτήτων τους και το άγχος της σκέψης να βρεθούν ξανά ως εκπαιδευόμενοι σ' ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι απόψεις που

έχουν για την περεταίρω εκπαίδευσή τους αφορούν: α) την επάρκεια των ως τώρα αποκτηθέντων γνώσεων, β) τη μεγαλύτερη ηλικία τους από αυτή που συνηθίζεται να έχει ένας εκπαιδευόμενος και γ) την αρνητική σύνδεση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με την αρνητική σχολική τους εμπειρία (Καραλής, 2013). Τα συγκεκριμένα αισθήματα αποφυγής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Kyndt et al. 2011) είναι δυνατόν να οφείλονται στο γεγονός ότι έχουν συνδέσει αυτά τα προγράμματα με την τυπική εκπαίδευση που ήταν προσανατολισμένη στην αποστήθιση και τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Οι πεποιθήσεις αυτές είναι πιο ενισχυμένες σε άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση, που πιστεύουν πως δε διαθέτουν την ικανότητα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας νέας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνήθως είναι άτομα με έντονο το αίσθημα του άγχους το οποίο μάλιστα δεν είναι εύκολο να διαχειριστούν, οπότε εκφράζουν την προτίμησή τους σε απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων με άτυπο τρόπο. Προδιαθετικά μπορούν να θεωρηθούν και φυσικά ή σωματικά εμπόδια, όπως προβλήματα υγείας που δυσκολεύουν τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Ζαρίφης, 2010. Καραλής, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Εισαγωγή

Στην ερευνητική βιβλιογραφία αναφέρεται ένας σημαντικός αριθμός παραγόντων από τους οποίους επηρεάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη όπως: α) η ποιότητα των δραστηριοτήτων της επαγγελματικής ανάπτυξης (Dunst, 2015, Darling-Hammond et al., 2017) β) τα προσωπικά γνωρίσματα των εκπαιδευτικών και τα κίνητρα που τους οδηγούν σε επαγγελματική ανάπτυξη (Arpova and Arbaugh, 2018), γ) το κλίμα και η κουλτούρα του σχολείου (Avalos, 2011, Jones, 2017). Ο King (2016) τονίζει τη σπουδαιότητα της υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τη σχολική ηγεσία, αλλά και από τους συναδέλφους τους.

Στο ακόλουθο κεφάλαιο παρουσιάζονται συνοπτικά τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών οι οποίες είναι συναφείς με το προς διερεύνηση θέμα της παρούσας εργασίας. Οι εμπειρικές έρευνες που μελετήθηκαν για την επισκόπηση της βιβλιογραφίας συλλέχθηκαν μέσω διαδικτυακής αναζήτησης η οποία έγινε στις βάσεις ηλεκτρονικών δεδομένων Google Scholar και Heal Link. Οι ημερομηνίες που δημοσιεύτηκαν είναι από το 2008 έως το 2019 και είναι ελληνικές και ξενόγλωσσες. Οι λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν για την αναζήτηση των σχετικών ερευνών ήταν οι εξής: επαγγελματική ανάπτυξη, κίνητρα συμμετοχής, εμπόδια συμμετοχής. Παρουσιάζονται 14 έρευνες εκ των οποίων οι 6 είναι ελληνικές και οι 8 ξενόγλωσσες.

4.1 Παρουσίαση των ερευνών

Τον Ιούνιο του 2010 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διεξήγαγε μία έρευνα σε 27.785 εκπαιδευτικούς που ανήκαν στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε όλες τις ειδικότητες. Μελετήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονταν με τα επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία παρακολούθησαν, το καταλληλότερο είδος επιμόρφωσης, τους θεματικούς άξονες που ικανοποιούν τις ανάγκες τους για επιμορφωτικές δράσεις και τα κίνητρα που τους οδηγούν να συμμετέχουν σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, προτιμούν το μεικτό σύστημα επιμόρφωσης, θεωρούν πιο αποδοτική μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης αυτή που έχει μεγάλη χρονική διάρκεια, τα μεταπτυχιακά προγράμματα που οργανώνονται από τα ΑΕΙ, την ενδοσχολική επιμόρφωση και τέλος προγράμματα που συνδέουν τη θεωρία που είναι απαραίτητο να γνωρίζουν με την πράξη που καλούνται να εφαρμόσουν. Επίσης τα κίνητρα συμμετοχής τους συνδέονται άμεσα με την πιστοποίηση που

παρέχει το πρόγραμμα, την οικονομική ενίσχυση, και τη μοριοδότηση. Όσον αφορά στον χρόνο διεξαγωγής των προγραμμάτων επιλέγουν αυτά που γίνονται με την παροχή εκπαιδευτικής άδειας ή όσα οργανώνονται πριν την έναρξη ή μετά το τέλος της διδακτικής χρονιάς. Ως τελευταία επιλογή προτείνουν προγράμματα που διεξάγονται σε ωράριο εκτός του σχολικού. (Αναστασιάδης και Μανούσου, 2016)

Μια άλλη έρευνα έγινε από τη Χριστοφορίδου (2012) σε νηπιαγωγούς του Ν. Χανίων που εργάζονταν σε δημόσια νηπιαγωγεία. Πήραν μέρος 128 νηπιαγωγοί εκ των οποίων 111 ήταν μόνιμοι και 17 αναπληρωτές. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια και ημιδομημένες συνεντεύξεις που περιείχαν ανοικτού τύπου ερωτήσεις και αναλύθηκαν με περιγραφική στατιστική ανάλυση. Στη συγκεκριμένη έρευνα μελετήθηκαν α) τα κίνητρα και οι προσδοκίες που ωθούν τις νηπιαγωγούς σε συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα και β) ο βαθμός στον οποίο θεωρούν ότι η παρακολούθηση κάποιου είδους επιμόρφωσης τους δημιουργεί την ικανότητα να εφαρμόζουν στην τάξη όσα έμαθαν. Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν σε μεγάλο ποσοστό ότι μετέχουν ενεργά σε προγράμματα επιμόρφωσης και μάλιστα σε όσα γίνονται εκτός εργασιακού ωραρίου. Τα κίνητρά των εκπαιδευτικών είναι ως επί το πλείστο εσωτερικά και αναδεικνύονται ως σημαντικότερα το ενδιαφέρον που έχει καθένας για μάθηση και ανάπτυξη όπως και η απόκτηση νέων γνώσεων. Τα εξωτερικά κίνητρα που βρίσκονται σε σύνδεση με την επαγγελματική εξέλιξη και τα οικονομικά οφέλη δεν αποτελούν σημαντικό παράγοντα παρακολούθησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Αυτό φαίνεται να έχει λογική εξήγηση, διότι μέχρι και τη χρονιά που έγινε η έρευνα οι προϊστάμενοι των νηπιαγωγείων δεν ορίζονταν ανάλογα με τα τυπικά προσόντα που διέθεταν, αλλά με βάση τα χρόνια υπηρεσίας τους. Άλλοι λόγοι που οδηγούν σε συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης είναι το περιεχόμενο και η θεματολογία του προγράμματος, ο τρόπος που συνδέεται το θεωρητικό με το πρακτικό μέρος και η εφαρμογή του στην τάξη, το πρόσωπο που κάνει την επιμόρφωση, η παροχή υποστηρικτικού υλικού, ο χρόνος και ο τόπος που υλοποιείται το πρόγραμμα και οι μεικτές τεχνικές και μέθοδοι. Από την έρευνα δε φαίνεται να επιδρούν στη συμμετοχή των νηπιαγωγών σε προγράμματα επιμόρφωσης λόγοι όπως το πόσο διαρκεί το πρόγραμμα, η παροχή μοριοδότησης – πιστοποίησης και ο τρόπος που αξιολογείται το πρόγραμμα.

Μία ακόμη έρευνα της Κυρίμη (2017) έγινε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε νηπιαγωγούς. Η έρευνα είχε σκοπό να

προσδιοριστούν και να περιγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών α) για τον ρόλο που παίζει η διαδικασία της επιμόρφωσης στο να αναπτυχθούν επαγγελματικά, β) για τα κίνητρα που τους δίνουν ώθηση να λαμβάνουν μέρος σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, γ) για τις ωφέλειες που αποκομίζουν και δ) για τους λόγους που εμφανίζονται ως εμπόδια για τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Η ποσοτική έρευνα ήταν η μέθοδος που επιλέχθηκε και η χρήση ερωτηματολογίου ήταν το ερευνητικό εργαλείο. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από 161 νηπιαγωγούς του πρώην 3^{ου} Γρ. Π.Ε. και της Διεύθυνσης Π.Ε. Ανατολικής Αττικής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το κυριότερο κίνητρο των συμμετεχόντων ήταν η επιθυμία τους να συνδυάσουν το θεωρητικό πλαίσιο με τη σχολική πραγματικότητα. Για τον λόγο αυτό επιλέγουν προγράμματα που είναι κοντά στα ενδιαφέροντά τους και αφορούν προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Ένα άλλο κίνητρο ήταν η χορήγηση πιστοποιητικού παρακολούθησης πράγμα που δείχνει ότι ενδιαφέρονται για τα μόρια που δίνει ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης, αφού αυτό θα τους δώσει τη δυνατότητα να διεκδικήσουν μια θέση ευθύνης, δηλαδή να ανελιχθούν στην επαγγελματική ιεραρχία. Ένα επίσης ισχυρό κίνητρο είναι η ικανοποίηση προσωπικών αναγκών και επιδιώξεων. Τέλος φαίνεται ότι η παρώθηση από τον Διευθυντή του σχολείου δεν επηρεάζει σημαντικά το πόσο συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε διαδικασίες επαγγελματικής εξέλιξης. Εμπόδια που αναστέλλουν τη συμμετοχή των νηπιαγωγών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι κυρίως οι οικογενειακές υποχρεώσεις και ακολουθεί ο όγκος εργασίας. Θεωρούν αναγκαία την επαγγελματική ανάπτυξη, τόσο για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που παρέχουν όσο και για την ικανοποίηση προσωπικών αναγκών.

Η έρευνα της Παπαδά (2017) έγινε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Κορινθίας. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν α) οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, β) οι παράγοντες που οδηγούν στη συμμετοχή σε τέτοιες δράσεις και γ) τα οφέλη από την εξέλιξη τους ως επαγγελματίες. Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η ποσοτική έρευνα για να προσδιοριστεί η γενική τάση και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο έρευνας. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν από 102 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Κορινθίας. Από τα ερευνητικά αποτελέσματα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί κινητροδοτούνται, ώστε να πάρουν μέρος σε

προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης κυρίως από τον στόχο της βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης. Ακολουθεί το κίνητρο της διεύρυνσης των γνώσεων τους. Η τόνωση των ικανοτήτων τους ως εκπαιδευτικών και η αμοιβαία αλλαγή εμπειριών με συναδέλφους τους αποτελεί επίσης ένα ισχυρό κίνητρο. Στις τελευταίες θέσεις από άποψη προτεραιότητας συναντάμε το πόσο συνεργάζονται μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί ή και τα σχολεία και την ανάπτυξη κουλτούρας δια βίου μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί της Κορίνθου δε θεωρούν ισχυρό κίνητρο για να συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης την απόκτηση επιπλέον προσόντων τα οποία θα δράσουν ως ενισχυτικός παράγοντας για το βιογραφικό τους. Αυτό δείχνει ότι δεν έχουν στόχο την εξέλιξη στην επαγγελματική ιεραρχία.

Σε όμοια περίπου αποτελέσματα κατέληξε και μια έρευνα που έγινε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ξάνθης (Μελεκίδου κ.α., 2015). Σκοπός της ήταν να διερευνηθεί το πώς συνδέεται η επιμόρφωση με την επαγγελματική εξέλιξη και με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα εξέτασε την προσωπική ανάπτυξη σε σχέση με την επαγγελματική συμπεριφορά και την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η προσέγγιση του θέματος έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής έρευνας που βοηθάει στη βαθύτερη ανάλυση των δεδομένων. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με συνεντεύξεις από 11 εκπαιδευτικούς εκ των οποίων οι τρεις ήταν μουσουλμάνοι, αφού στην Ξάνθη υπάρχουν και μειονοτικά σχολεία. Σύμφωνα με τα ευρήματα που προέκυψαν από την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την ανάπτυξη τους επαγγελματικά κυρίως ως προσωπική ανάπτυξη δηλαδή την ταυτίζουν με τη βελτίωσή τους ως εκπαιδευτικοί. Πρωταρχική επιθυμία και στόχος τους είναι η βελτίωση της δουλειά τους και η αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους. Καθοριστικό ρόλο σ' αυτό παίζει η αλληλεπίδραση που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά του σχολείου αλλά και με τους συναδέλφους τους. Από αυτή την έρευνα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δε φιλοδοξούν να ανελιχθούν στην εκπαιδευτική ιεραρχία, ούτε να διεκδικήσουν ηγετικές θέσεις και να αναλάβουν διοικητικές ευθύνες. Από την έρευνα προκύπτει ότι αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι δε διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις και τις απαραίτητες δεξιότητες για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις αυτών των θέσεων. Θεωρούν όμως αναγκαία την επαγγελματική ανάπτυξη για να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις απαιτήσεις που δημιουργούν οι συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες στην εκπαίδευση.

Σε έρευνα που έγινε από τον Στασινό (2018) σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας διερευνήθηκε: α) ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, β) τα κίνητρα που τους ωθούν να λάβουν μέρος σε τέτοιου είδους προγράμματα και γ) τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους. Επίσης στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη. Η ποσοτική προσέγγιση ήταν η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας και το ερευνητικό εργαλείο ήταν το ερωτηματολόγιο. Τα ευρήματα της έρευνας ως προς τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης δείχνουν ότι το πιο σημαντικό κίνητρο που ωθεί τους εκπαιδευτικούς είναι το ενδιαφέρον που έχουν για μάθηση και η πρόθεσή τους να αποδώσουν καλύτερα στην εργασία τους. Λιγότερο σημαντικά κίνητρα θεωρούν την αύξηση των ακαδημαϊκών τους προσόντων, μέσω της οποίας θα οδηγηθούν σε επαγγελματική εξέλιξη ή θα τους βοηθήσει να ανταποκριθούν στις διαδικασίες αξιολόγησης στον εργασιακό τους χώρο. Επίσης δε θεωρούν σημαντικό κίνητρο κοινωνικούς ή προσωπικούς λόγους. Στη συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται ότι διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών με υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, δηλαδή αυτών που έχουν κι άλλους τίτλους σπουδών εκτός από το βασικό τους πτυχίο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο, δηλαδή αυτών που διαθέτουν μόνο το βασικό τους πτυχίο. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο δείχνουν να επιδιώκουν την περαιτέρω αύξηση των τυπικών τους προσόντων για να επιτύχουν κατ' επέκταση και επαγγελματική εξέλιξη, δηλαδή την ανέλιξή τους στην ιεραρχία.

Σε έρευνα που έκανε ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD, 2009) σχετικά με τη δημιουργία αποτελεσματικών διδακτικών και μαθησιακών περιβαλλόντων αποτυπώνεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών από 23 χώρες που έλαβαν μέρος. Η Ελλάδα δεν ήταν ανάμεσα στις χώρες που πήραν μέρος. Στην έρευνα πήραν μέρος 4.000 εκπαιδευτικοί από 200 σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τους συμμετέχοντες το 89% δήλωσαν ότι πήραν μέρος σε κάποιο είδος επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες. Υπήρχαν όμως διαφοροποιήσεις σχετικά με το είδος της επιμόρφωσης, τη συχνότητά της και την ηλικία των εκπαιδευτικών (E.C., 2012). Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι για την επαγγελματική τους ανάπτυξη προτιμούν την ατομική έρευνα ή την έρευνα σε

ομάδες σε ποσοστό 90%, τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια ή εργαστήρια σε ποσοστό 81% και ακολουθούσαν ο μη τυπικός διάλογος που σχετίζεται με τη βελτίωση της διδασκαλίας, η συμμετοχή σε προγράμματα για την απόκτηση προσόντων, η ατομική ενασχόληση με τη βιβλιογραφία. Ακόμα μικρότερα ποσοστά είχαν τα εκπαιδευτικά συνέδρια, η παρατήρηση της διδασκαλίας σε άλλο σχολείο, ο θεσμός του μέντορα και τα δίκτυα ανάπτυξης.

Η έρευνα επαναλήφθηκε 5 χρόνια αργότερα (OECD, 2014) και τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί είχαν συμμετοχή σε μεγαλύτερο ποσοστό σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σε χώρες που παρείχαν οικονομική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς. Στη συγκεκριμένη έρευνα αλλάζουν οι τύποι επαγγελματικών δραστηριοτήτων στους οποίους συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, με μεγαλύτερο ποσοστό να προτιμά τα εργαστήρια, τα δίκτυα εκπαιδευτικών και τα εκπαιδευτικά συνέδρια. Ένα ακόμα αποτέλεσμα που προέκυψε ήταν ότι υπήρχε διαφοροποίηση στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ανάλογα με το φύλο, την εργασιακή εμπειρία, τη σχέση εργασίας, τον τύπο και τη γεωγραφική θέση του σχολείου. Επίσης αναδείχθηκε η θετική επίδραση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στη διδασκαλία. Βελτίωσαν τις γνώσεις τους πάνω στο αντικείμενο διδασκαλίας τους, τις ικανότητές τους ως προς τη διδακτική του αντικειμένου τους, είχαν σημαντικό όφελος ως προς την αξιολόγηση και τις πρακτικές της, τη διαχείριση της τάξης, τη χρησιμοποίηση νέων τεχνολογιών και τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος. Επιπλέον αποκόμισαν οφέλη στην εξατομικευμένη διδασκαλία, τη συμβουλευτική των μαθητών, τη διοίκηση του σχολείου και τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Παράγοντες που εμπόδισαν τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης ήταν η χρονική διάρκεια του προγράμματος, το κόστος συμμετοχής, η δύσκολη πρόσβαση λόγω της γεωγραφικής θέσης του σχολείου, η μη παρότρυνση από τον διευθυντή του σχολείου, καθώς επίσης και το γεγονός ότι δεν είχαν τα απαραίτητα προαπαιτούμενα για τη συμμετοχή τους. Αναδείχθηκε επίσης το γεγονός ότι διαφορετικές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης απαιτούν και διαφορετικό επίπεδο επένδυσης από τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα ένα πρόγραμμα που υλοποιείται εκτός σχολείου απαιτεί χρόνο και χρήματα και αυτό είναι ένα σημαντικό κριτήριο για να το επιλέξουν.

Και από τις δύο έρευνες (2009, 2014) φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν περισσότερα από 5 χρόνια υπηρεσίας συμμετέχουν σε κάποια δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης, οι μόνιμοι συμμετέχουν περισσότερο από τους αναπληρωτές, οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων περισσότερο από αυτούς των ιδιωτικών, ενώ δε φαίνεται να επηρεάζει τη συμμετοχή η γεωγραφική θέση του σχολείου (αστική, ημιαστική ή αγροτική)

Η επόμενη έρευνα διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιρλανδία και στη βόρεια Ιρλανδία (McMillan et al., 2016). Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν μεταπτυχιακά προγράμματα σε δύο πανεπιστήμια. Στόχος της έρευνας ήταν να μελετηθούν οι παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με τη θεωρία κινήτρων «των δύο παραγόντων» του Herzberg. Η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν της ποιοτικής και της ποσοτικής ανάλυσης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από συνεντεύξεις σε δύο ομάδες εστίασης και από απαντήσεις σε ερωτηματολόγια. Τα κίνητρα μελετήθηκαν σε τρία επίπεδα: α) το προσωπικό, β) το σχετιζόμενο με το σχολείο και γ) με το ευρύτερο συστημικό. Τα προσωπικά κίνητρα είχαν να κάνουν με την επίτευξη, την εξέλιξη και την πρόοδο. Τα σχολικά αναφέρονταν στον επηρεασμό των εκπαιδευτικών από τους συναδέλφους τους, τον διευθυντή και την πολιτική που ακολουθεί το σχολείο. Τέλος τα συστημικά αφορούσαν στο αν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης ήταν υποχρεωτικά ή όχι. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι ενώ η θεωρία των δυο παραγόντων δε δίνει όλες τις απαντήσεις στο ερώτημα «τι παρακινεί τους εκπαιδευτικούς στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη», παραμένει όμως ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο ανάλυσης του πεδίου που συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σήμερα. Συγκεκριμένα φαίνεται ότι προσωπικοί παράγοντες όπως η εξέλιξη στο επάγγελμα, η ανάπτυξη και η πρόοδος των εκπαιδευτικών αποτελούν τα πιο ισχυρά κίνητρα για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Ακολουθούν παράγοντες που οφείλονται στο πόσο επηρεάζονται οι εκπαιδευτικοί από τους συναδέλφους τους, τον διευθυντή και τη γενικότερη σχολική κουλτούρα. Η υποχρεωτικότητα των προγραμμάτων αποτελεί επίσης έναν σημαντικό παράγοντα παρακίνησης

Μία ακόμη έρευνα έλαβε χώρα στη Μάλτα, (Calleja, 2018) σε μια ομάδα μαθηματικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που παρακολουθούσαν ένα πρόγραμμα

συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικό με τη διδασκαλία των μαθηματικών. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθούν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που τους ώθησαν να συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Επίσης εξέταζε το βαθμό κατανόησης και εμπειριών της αποτελεσματικότητας του προγράμματος. Η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν η ποιοτική με χρήση της θεματικής ανάλυσης. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από τρεις συνεντεύξεις σε κάθε εκπαιδευτικό. Μία πριν , μία κατά τη διάρκεια και μία μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα ήταν ορμώμενη από εσωτερικά και προσωπικά κίνητρα. Τους ενδιέφερε κυρίως η επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη. Τα κίνητρά τους ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες: α) τη θέληση τους να αναπτύξουν γνώσεις για τη διδασκαλία τους, β) τις πεποιθήσεις τους για τα ορατά οφέλη της συμμετοχής στο συγκεκριμένο πρόγραμμα και γ) την ανάγκη τους να αλλάξουν την πρακτική τους μέσα στην τάξη. Και η συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαιώνει λοιπόν ότι τα κίνητρα είναι κυρίως εσωτερικά και όχι εκ των άνωθεν επιβεβλημένα.

Σε έρευνα των Jansen et al. (2014) μελετήθηκε ο βαθμός παρακίνησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο να συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Για τον σκοπό αυτό εξετάστηκαν τα προφίλ των κινητήριων διαστάσεων σε ένα δείγμα 2.360 εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν μέσω ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων. Έγινε ανάλυση λανθάνουσας κατανομής των δεδομένων και διακρίθηκαν τέσσερα προφίλ που χαρακτηρίστηκαν ως « εξαιρετικά αυτόνομο», «μέτριων κινήτρων», «υψηλά αυτόνομο» και «εξωτερικά ρυθμιζόμενο». Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με εξαιρετικά αυτόνομο προφίλ εμπλέκονται στην επαγγελματική ανάπτυξη κυρίως, επειδή το βρίσκουν ευχάριστο, ενδιαφέρον, άξιο προσωπικής ενασχόλησης και σημαντικό για την επίτευξη των στόχων τους. Αυτοί αναφέρουν και υψηλότερη δέσμευση σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, δηλαδή η ενασχόλησή τους έχει σταθερότητα και συνέχεια. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς με υψηλά αυτόνομο προφίλ, αλλά με λιγότερο εμφανή θετικά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί με προφίλ μέτριων κινήτρων παρακινούνται από εσωτερικά κίνητρα σε μεσαίο ή χαμηλό βαθμό, ενώ οι εκπαιδευτικοί με το εξωτερικά ρυθμιζόμενο προφίλ φαίνεται ότι έχουν τα λιγότερα κίνητρα συμμετοχής, επηρεάζονται από τα κίνητρα των άλλων και η εμπλοκή τους δεν έχει σταθερότητα και συνέχεια.

Δύο ακόμα έρευνες διερεύνησαν τις αιτίες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν μέρος σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και πώς αυτοί οι παράγοντες προβλέπουν την ανάληψη μαθησιακών ευκαιριών σε τομείς διαφορετικού περιεχομένου. (Richter et al., 2019 και Kao et al., 2011). Η πρώτη έρευνα έγινε σε πάνω από 4.000 εκπαιδευτικούς μαθηματικών και φυσικής στη Γερμανία και η δεύτερη σε 484 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ταϊβάν. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγια σχετικά με την εκπαίδευσή τους και την επαγγελματική ανάπτυξη. Μελετήθηκαν πέντε παράμετροι, το προσωπικό ενδιαφέρον, το κίνητρο επαγγελματικής προαγωγής, η πρακτική ενίσχυση, η κοινωνική επαφή και η κοινωνική διέγερση. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν ότι το ατομικό ενδιαφέρον και η ενίσχυση της διδακτικής πρακτικής αποτελούν τα πιο σημαντικά κίνητρα συμμετοχής σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης. Αντίθετα η επαγγελματική προαγωγή, η κοινωνική επαφή και η κοινωνική διέγερση αποτελούν λιγότερο σημαντικά κίνητρα. Επίσης από τις έρευνες φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν αν βελτιώσουν τις δεξιότητές τους επιλέγουν συγκεκριμένα προγράμματα των οποίων το περιεχόμενο συνδέεται με τη διδακτική του γνωστικού αντικείμενου τους. Εκπαιδευτικοί που επιθυμούν επαγγελματική προαγωγή επιλέγουν προγράμματα σχολικής διοίκησης και διαχείρισης.

Σε έρευνα του Coldwell (2017) εξετάστηκε η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικό πρόγραμμα των Κέντρων Επιστημονικής Μάθησης στην Αγγλία. Πήραν μέρος πάνω από 500 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη και τα αποτελέσματά της στην καριέρα των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από απαντήσεις σε ερωτηματολόγια και από 25 ημιδομημένες συνεντεύξεις δασκάλων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η συμμετοχή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε ως αποτέλεσμα την παραμονή των εκπαιδευτικών (κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) στο επάγγελμα, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και των ικανοτήτων τους, την κινητοποίησή τους και ως εκ τούτου την επαγγελματική ικανοποίησή τους, την ενθάρρυνση να ανελιχθούν στο επάγγελμά τους, την αύξηση των επαγγελματικών προσδοκιών τους, καθώς επίσης είχε θετικό αντίκτυπο στο να αποκτήσουν νέες γνώσεις πάνω στο διδακτικό τους αντικείμενο.

4.2 Σύνοψη των συμπερασμάτων της βιβλιογραφικής επισκόπησης

Από τις έρευνες που μελετήθηκαν φαίνεται ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένα θέμα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα και σε όλο τον κόσμο. Δίνουν μεγάλη σημασία στην εξέλιξή τους και γι' αυτό δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό ότι συμμετέχουν σε διάφορες επιμορφωτικές δράσεις ή προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα κίνητρα που τους ωθούν να το κάνουν είναι κυρίως εσωτερικά και σχετίζονται με το προσωπικό ενδιαφέρον για μάθηση και απόκτηση γνώσεων. Ισχυρό κίνητρο αποτελεί και η βελτίωση της διδασκαλίας και κατά συνέπεια της μάθησης των μαθητών. Στόχος τους είναι λοιπόν η αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους. Για τον λόγο αυτό, τους ενδιαφέρει να παρακολουθούν προγράμματα, που στη συνέχεια θα μπορέσουν να συνδέσουν το θεωρητικό τους μέρος με το πρακτικό, δηλαδή με τη σχολική πραγματικότητα. Λιγότερο ισχυρά κίνητρα θεωρούνται η αύξηση των ακαδημαϊκών προσόντων, των εκπαιδευτικών και η εξέλιξή τους στην επαγγελματική ιεραρχία, όπως επίσης και η παρώθηση από τον διευθυντή του σχολείου. Τα εμπόδια που πρέπει να ξεπεράσουν οι εκπαιδευτικοί για να συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι κυρίως οι οικογενειακές υποχρεώσεις και ο όγκος εργασίας τους.

Ειδικότερα από τις ξενόγλωσσες έρευνες καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί κινητροδοτούνται ως προς τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δράσεις, επειδή θεωρούν ότι ωφελούνται στους τομείς της διαχείρισης της τάξης, της χρήσης νέων τεχνολογιών, της εφαρμογής νέων πρακτικών και καινοτομιών και της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Επίσης φαίνεται ότι όταν τα κίνητρα είναι εξωτερικά και επηρεάζονται από τα κίνητρα άλλων, τότε δεν υπάρχει σταθερότητα, συνέπεια και συνέχεια στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικές δράσεις. Γενικότερα τα οφέλη της επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέονται με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, την ισχυροποίηση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού, την αύξηση των επαγγελματικών του προσδοκιών και ως εκ τούτου με την προσωπική του ανάπτυξη και εξέλιξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται οι λόγοι που οδήγησαν την ερευνήτρια να επιλέξει το συγκεκριμένο θέμα προς διερεύνηση, καθώς και η αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας. Επιπλέον αναφέρονται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνητική μέθοδος και το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε. Γίνεται τεκμηρίωση της επιλογής της ποσοτικής προσέγγισης και του ερωτηματολογίου έρευνας που χρησιμοποιήθηκε για να συλλεχθούν τα ερευνητικά δεδομένα. Αναφέρονται επίσης ο τύπος της δειγματοληψίας, το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε, ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου, όπως επίσης και ο τρόπος με τον οποίο αναλύθηκαν και επεξεργάστηκαν τα ερευνητικά δεδομένα.

5.1 Επιλογή του θέματος που διερευνάται

Η αφορμή για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος δόθηκε από την ανάγκη της ίδιας της ερευνήτριας να εμπλακεί σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης όπως η παρακολούθηση ενός μεταπτυχιακού προγράμματος. Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια διαρκής διαδικασία μάθησης μέσω της οποίας αποκτώνται γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και προσωπικές στάσεις και αντιλήψεις, που καθιστούν τους εκπαιδευτικούς ικανούς να φέρουν εις πέρας τον επαγγελματικό τους ρόλο. Η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης έχει προσωπικό χαρακτήρα και δεν ακολουθεί, ούτε συγκεκριμένη ούτε κοινή πορεία για όλους. Μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη διαμορφώνει καθένας την επαγγελματική του ταυτότητα, όψεις της οποίας είναι τα κίνητρα που έχουν για το επάγγελμα τους, η αυτοεικόνα τους, καθώς και η αντίληψη του ρόλου τους. Τα τελευταία χρόνια όμως τείνει να συνδεθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κυρίως η απόκτηση τυπικών και ακαδημαϊκών προσόντων με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, τον διορισμό νέων εκπαιδευτικών και την ανάληψη κάποιας θέσης ευθύνης στη σχολική μονάδα ή στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο θεωρήσαμε αναγκαία μια περαιτέρω έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αναγκαιότητα συμμετοχής τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, τις επιλογές τους σε τέτοιου είδους προγράμματα, τα κίνητρα συμμετοχής τους και τα

εμπόδια που τη δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

5.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αρκαδίας σχετικά: α) με την αναγκαιότητα συμμετοχής σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και τις επιλογές τους σε συγκεκριμένα προγράμματα, β) τα κίνητρα που τους ωθούν να εμπλέκονται σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, γ) τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τον σκοπό της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- α) ποιος είναι ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και ποιες οι αντιλήψεις τους για τα οφέλη και την αναγκαιότητα της συμμετοχής τους σε τέτοιου είδους προγράμματα;
- β) ποια είναι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που τους ωθούν σε συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης; Υπάρχει διαφορά μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών;
- γ) τι είδους προγράμματα θεωρούν σημαντικότερα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη;
- δ) ποια είναι τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης;

5.3 Ερευνητική μέθοδος – ερευνητικό εργαλείο

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που προκύπτουν από τον σκοπό της έρευνας, επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, αφού επιδίωξή μας είναι να καθοριστεί μια γενική τάση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αρκαδίας σχετικά με τον βαθμό, την αναγκαιότητα, τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιπλέον η συγκεκριμένη μέθοδος διευκολύνει τη διερεύνηση της συσχέτισης δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών, που αφορούν σε έναν σημαντικό αριθμό περιπτώσεων, αφού δίνει τη δυνατότητα να ερευνηθεί αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού. Αυτό έχει ως

αποτέλεσμα να εξάγονται συμπεράσματα συναρτώμενα των ερευνητικών ερωτημάτων (Creswell, 2012)

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο έρευνας. Το συγκεκριμένο εργαλείο μας δίνει τη δυνατότητα να συλλέξουμε πληροφορίες σε σύντομο χρονικό διάστημα από έναν ικανοποιητικό αριθμό εκπαιδευτικών. Αυτό παρέχει το πλεονέκτημα της γρήγορης και σαφούς αποτίμησης και αξιολόγησης συγκεκριμένων πληροφοριών (Creswell, 2012), αν και δε δίνει τη δυνατότητα επανασυλλογής των δεδομένων (Saunders, 2009). Επιπλέον μπορεί να γίνει τυποποίηση και ανάλυση των πληροφοριών με στατιστικές μεθόδους, με σκοπό την ανάδειξη των γενικών τάσεων.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δεκαπέντε κλειστές ερωτήσεις, κάποιες εκ των οποίων περιλαμβάνουν ορισμένα υποερωτήματα και είναι βασισμένες στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Ο ερωτώμενος χρειάζεται να απαντήσει, είτε σε διχοτομημένες απαντήσεις είτε σε ερωτήσεις κλίμακας έντασης τύπου Likert (πολύ/πάρα πολύ, αρκετά, μέτρια, λίγο, καθόλου) είτε να επιλέξει ανάμεσα σε έτοιμες απαντήσεις. Επίσης ζητήθηκε η επιλογή μίας απάντησης ή η ιεράρχηση των απαντήσεων ανάλογα με τη σπουδαιότητα που δίνει ο ερωτώμενος.

Πιο συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 5 ενότητες οι οποίες περιλαμβάνουν:

1^η ενότητα (Ερωτήσεις 1-6): ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, σχέση εργασίας, πρόσθετες σπουδές, επαγγελματική επιμόρφωση).

2^η ενότητα (Ερωτήσεις 7-8): ερωτήσεις σχετικές με τον βαθμό συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και τους καταλληλότερους φορείς εκπόνησης τέτοιων προγραμμάτων.

3^η ενότητα (Ερωτήσεις 9-10): ερωτήσεις σχετικές με τα κίνητρα συμμετοχής και την επιλογή προγραμμάτων που θεωρούν καταλληλότερα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

4^η ενότητα (Ερώτηση 11): ερωτήσεις σχετικές με τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

5^η ενότητα (Ερωτήσεις 12-15): ερωτήσεις σχετικές με την αναγκαιότητα και τα οφέλη της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Μετά τη διατύπωση των ερωτημάτων και πριν την οριστική επίδοση του ερωτηματολογίου έγινε μια πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε 5 εκπαιδευτικούς. Με τον τρόπο αυτό ελέγχθηκαν ο σκοπός, το περιεχόμενο και η δυσκολία των ερωτήσεων. Στη συνέχεια έγιναν οι διορθώσεις και οι αλλαγές που κρίθηκαν απαραίτητες και διαμορφώθηκε η τελική μορφή του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες.

5.4 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 68 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια σχολεία του νομού Αρκαδίας. Ο συγκεκριμένος νομός επιλέχθηκε, επειδή η ερευνήτρια εργάζεται σ' αυτόν ως εκπαιδευτικός κάτι το οποίο έκανε ευκολότερη την πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς. Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε η δειγματοληψία ευκολίας και στην έρευνα πήραν μέρος εκπαιδευτικοί που ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε αυτή. Σ' αυτό βέβαια ενέχει ο κίνδυνος της μεροληψίας, αφού το δείγμα δεν επιλέχθηκε τυχαία.

Για να επιλεγθεί το συγκεκριμένο δείγμα τέθηκαν δύο κριτήρια:

- α) να είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δάσκαλοι)
- β) να εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Αρκαδίας.

Το δείγμα το χαρακτηρίζει η ομοιογένεια, αφού εστιάζει στην ομάδα των δασκάλων, όπου όλοι οι συμμετέχοντες έχουν κοινά χαρακτηριστικά. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ηλεκτρονικό τρόπο και οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονταν για τον σκοπό της έρευνας, τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα και τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους.

5.5 Διεξαγωγή της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε κατά το χρονικό διάστημα από τις 23/12/2019 έως τις 8/1/2020 με την αποστολή των ερωτηματολογίων στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα.

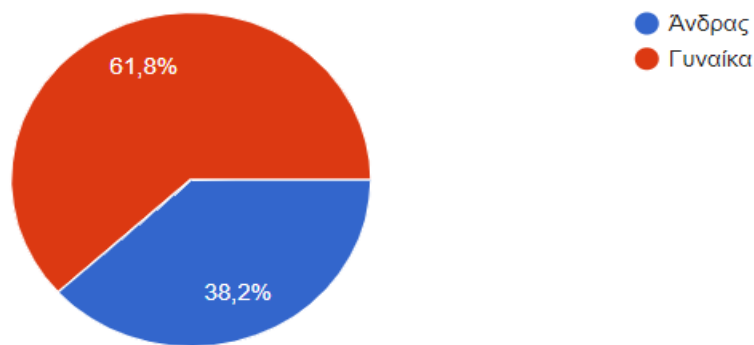
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν. Γίνεται περιγραφική ανάλυση των δεδομένων με πίνακες και γραφήματα όπου παρουσιάζονται ποσοστιαίες αναλύσεις των δεδομένων της έρευνας. Στη συνέχεια γίνεται ανάλυση των δεδομένων ως προς κάθε ερευνητικό ερώτημα.

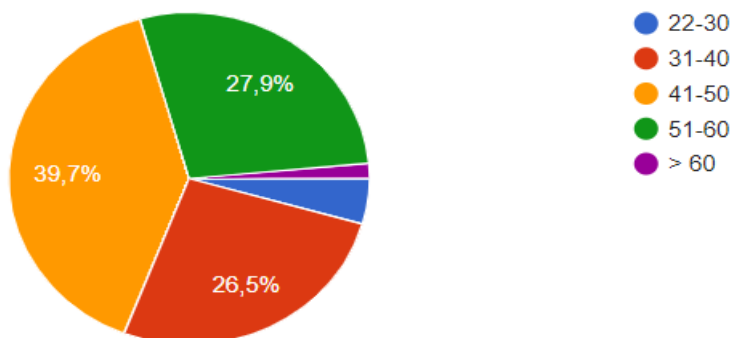
6.1 Δημογραφικά στοιχεία

Από το σύνολο των 68 εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα οι γυναίκες ήταν 42 (61,8%) και οι άνδρες 26 (38,2%). (Γράφ. 1)



Γράφημα 1: Κατανομή δείγματος ως προς το φύλο

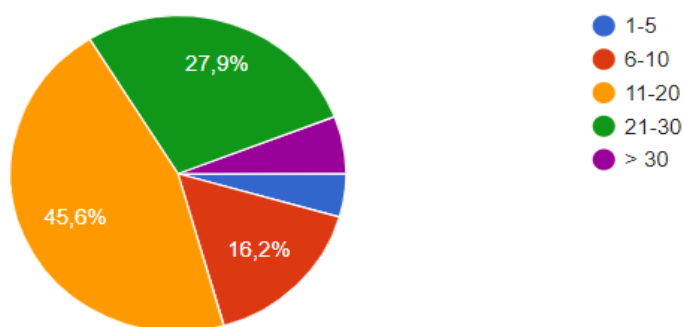
Σχετικά με την ηλικία των συμμετεχόντων το υψηλότερο ποσοστό του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία 41-50 ετών (39,7%). Ακολουθούν οι ηλικιακές κατηγορίες 51-60 ετών (27,9%) και 31-40 ετών (26,5%). Πολλοί λιγότεροι ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των 22-30 ετών (4,4%) και μόνο ένας από τους συμμετέχοντες είναι μεγαλύτερος των 60 ετών (1,5%). (Γράφ. 2)



Γράφημα 2: Κατανομή δείγματος ως προς την ηλικία

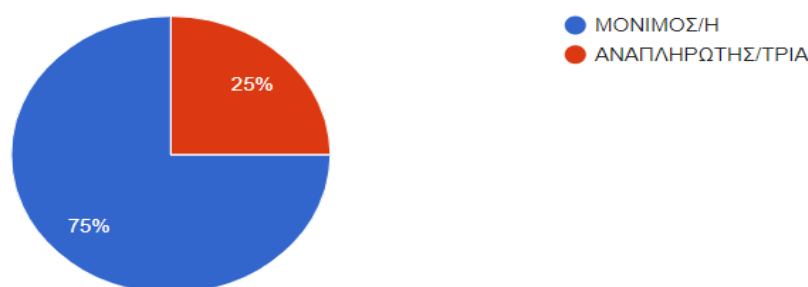
Φαίνεται λοιπόν ότι δεν υπάρχει ομοιογένεια στο δείγμα ως προς το φύλο, αφού οι γυναίκες είναι πολύ περισσότερες από τους άνδρες, αλλά και ως προς την ηλικία, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των 41-60 ετών (67,6%), ενώ λιγότεροι ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των 22-40 ετών (30,9%)

Ως προς τα έτη υπηρεσίας η κατανομή του δείγματος διαμορφώθηκε ως εξής: οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί (45,6%) είχαν 11-20 έτη υπηρεσίας. Λίγο περισσότεροι από το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν (27,9%) είχαν 21-30 έτη υπηρεσίας. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 6-10 έτη υπηρεσίας (16,2%), ενώ πολλοί λιγότεροι είναι όσοι έχουν περισσότερα από 30 χρόνια υπηρεσίας (5,9%) και 1-5 έτη υπηρεσίας (4,4%). (Γράφ. 3)



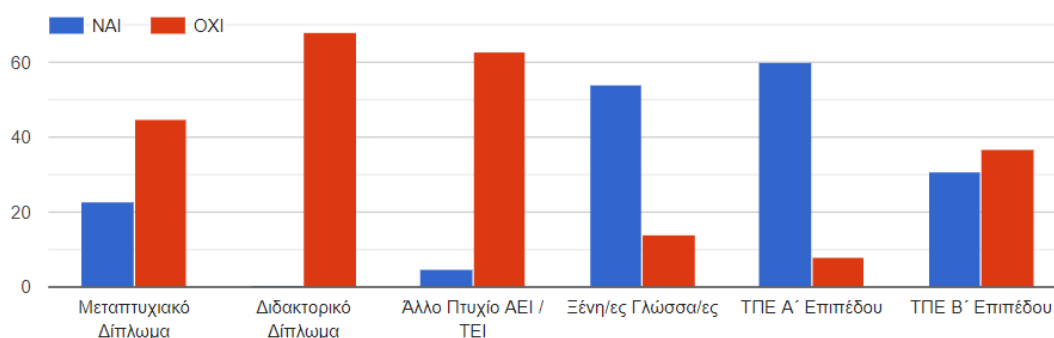
Γράφημα 3: Κατανομή δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας

Ανομοιογένεια υπάρχει και ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, αφού στη συντριπτική πλειοψηφία τους είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 75%, ενώ ακολουθούν οι αναπληρωτές με ποσοστό 25%. (Γράφ. 4)



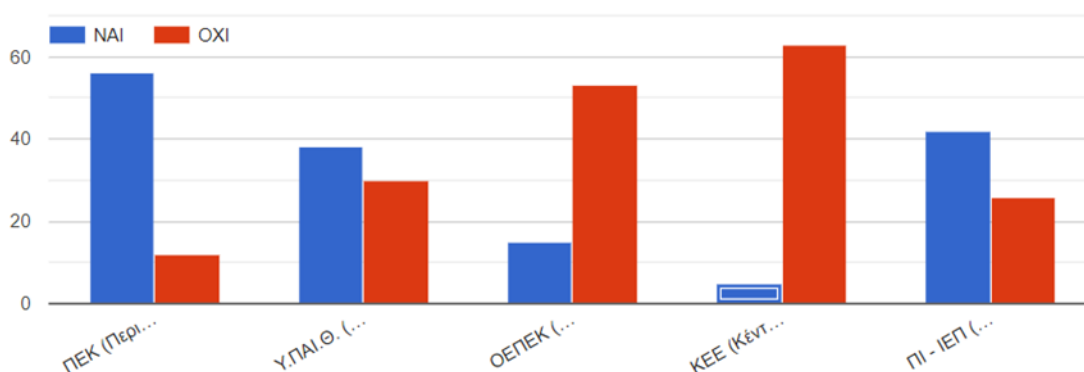
Γράφημα 4: Κατανομή δείγματος ως προς τη σχέση εργασίας

Όσον αφορά τις πρόσθετες σπουδές των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι οποίες διερευνήθηκαν σε σχέση με την κατοχή και άλλων τίτλων σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου και ως προς την πιστοποίηση σε ξένες γλώσσες και ΤΠΕ βρέθηκε ότι: κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν είχε διδακτορικό δίπλωμα, το 34% κατείχε μεταπτυχιακό δίπλωμα, το 7% είχε δεύτερο πτυχίο, το 79% είχε πιστοποίηση σε κάποια ξένη γλώσσα, το 83% είχε επιμορφωθεί στις ΤΠΕ α' επιπέδου και το 46% είχε επιμορφωθεί στις ΤΠΕ β' επιπέδου. (Γράφ. 5)



Γράφημα 5: Κατανομή δείγματος ως προς τις επιπλέον σπουδές

Ως προς την επαγγελματική τους επιμόρφωση η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι έχει επιμορφωθεί από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα σε ποσοστό 82,3%, από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής σε ποσοστό 61,7%, από το Υ.ΠΑΙ.Θ. σε ποσοστό 55,8%. Πολύ χαμηλά ποσοστά συγκέντρωσαν ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών με ποσοστό 22% και τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων με ποσοστό 7,3%. (Γράφ. 6)



Γράφημα 6: Κατανομή δείγματος ως προς την επαγγελματική επιμόρφωση

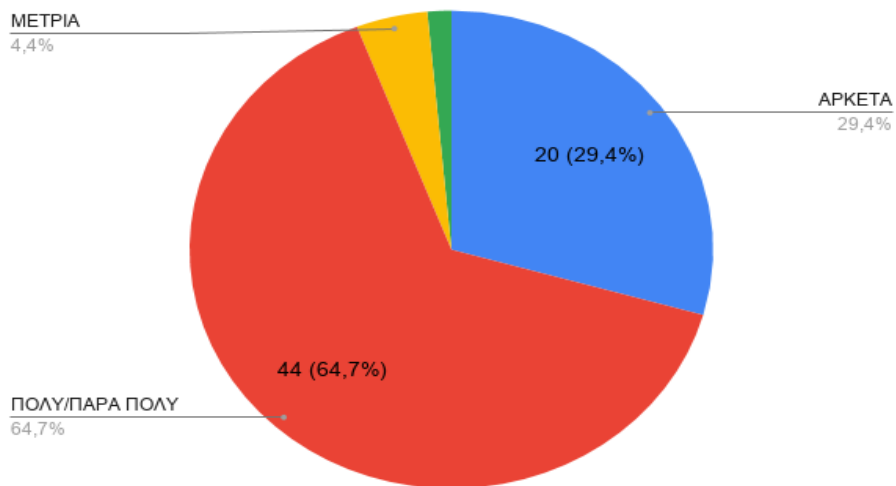
6.2 Αποτελέσματα της έρευνας ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (βαθμός συμμετοχής, οφέλη, αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης)

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 54,4% συμμετείχαν σε 1 δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης το τελευταίο έτος, σε 0 ή σε 2 δραστηριότητες συμμετείχε το 20,6% των εκπαιδευτικών αντίστοιχα και σε 3 ή και περισσότερες δραστηριότητες συμμετείχε μόνο το 4,4% των εκπαιδευτικών. Διαφορετικά είναι τα αποτελέσματα για τα τελευταία πέντε χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί πήραν μέρος σε ποσοστό 54,41% σε 3 ή και περισσότερες δραστηριότητες, σε ποσοστό 35,3% σε 2 δραστηριότητες, σε ποσοστό 7,35% σε 1 δραστηριότητα και σε ποσοστό 2,94% σε 0 δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτό δείχνει ότι ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών είναι αρκετά σημαντικότερος όταν οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης αφορούν σε μεγάλο χρονικό διάστημα. (Γράφ. 7)



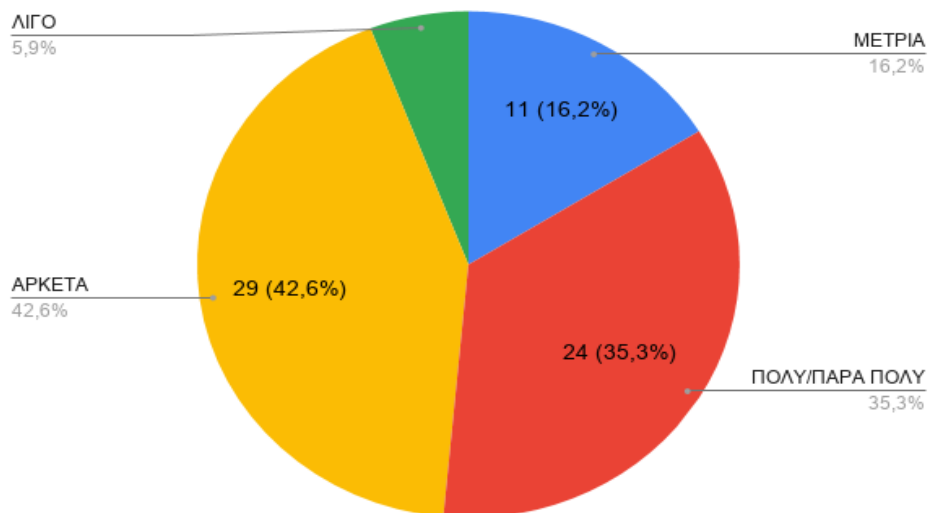
Γράφημα 7: Βαθμός συμμετοχής σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης το τελευταίο έτος και τα τελευταία πέντε έτη

Όσον αφορά το ποιον ωφελεί η επαγγελματική ανάπτυξη τα αποτελέσματα συντριπτικά φανερώνουν ότι ωφελεί τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, λόγω της απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι συμμετέχοντες απαντούν ότι ωφελούνται «πολύ/πάρα πολύ» σε ποσοστό 64,7%. «αρκετά» σε ποσοστό 29,4%, «μέτρια» σε ποσοστό 4,4% και «λίγο» σε ποσοστό 1,5%. Κανένας από τους συμμετέχοντες δε δίνει την απάντηση «καθόλου». (Γράφ. 8)



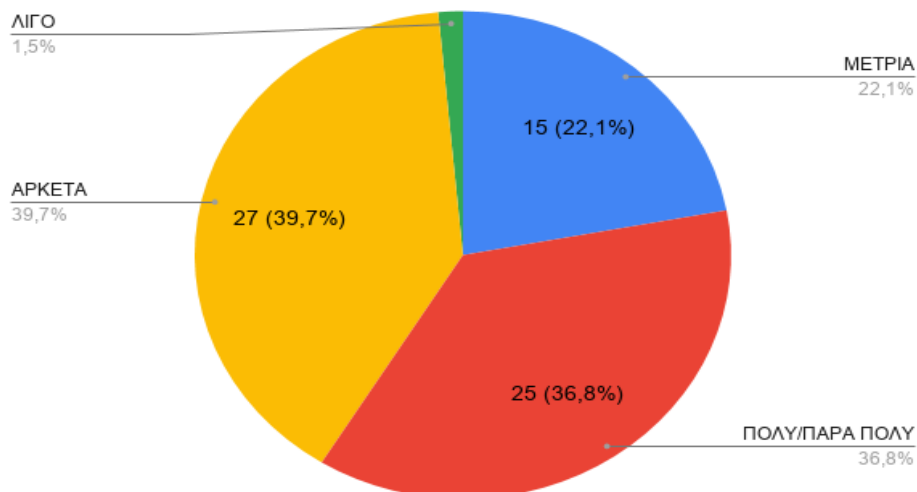
Γράφημα 8: Όφελος για τον τον ίδιο τον εκπαιδευτικό

Ακολουθεί η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, άρα το όφελος είναι για τους μαθητές. Οι περισσότεροι απαντούν ότι οι μαθητές ωφελούνται από την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σε ποσοστό 42,6% (αρκετά), 35,3% (πολύ/πάρα πολύ), 16,2% (μέτρια) και 5,9% (λίγο). (Γράφ. 9)



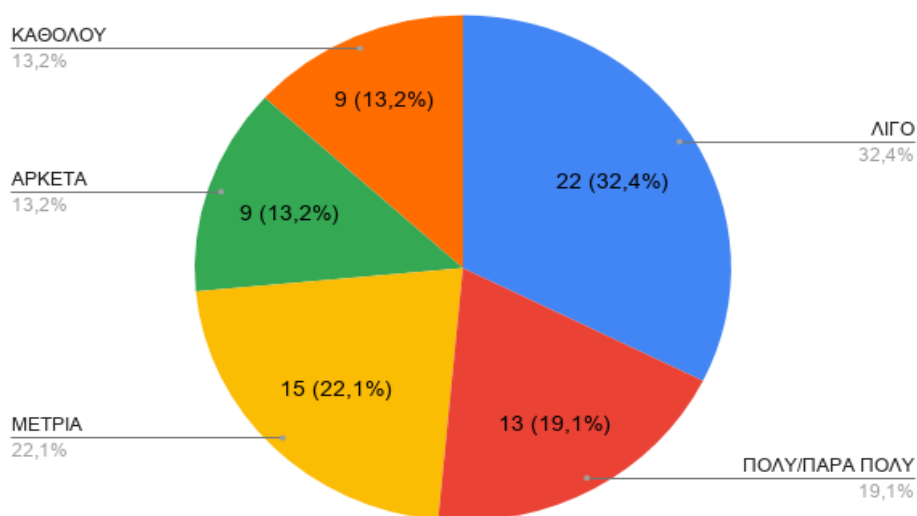
Γράφημα 9: Όφελος για τους μαθητές

Το επόμενο όφελος αφορά τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και οι απαντήσεις που δίνονται είναι οι εξής: 39,7% «αρκετά», 36,8% «πολύ//πάρα πολύ», 22,1% «μέτρια» και 1,5% «λίγο». (Γράφ. 10)



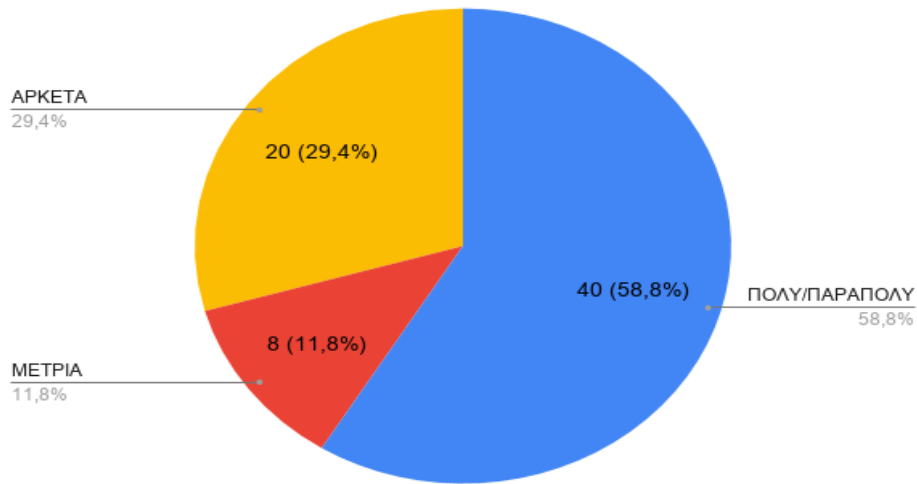
Γράφημα 10: Βελτίωση ποιότητας εκπαιδευτικού έργου

Τέλος, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπάρχει σημαντικό όφελος για το εκπαιδευτικό σύστημα αφού οι απαντήσεις τους ταξινομούνται ως εξής: 32,4% «λίγο», 22,1% «μέτρια», 19,1% «πολύ/πάρα πολύ» και 13,2% «μέτρια « ή «καθόλου»». (Γράφ. 11)

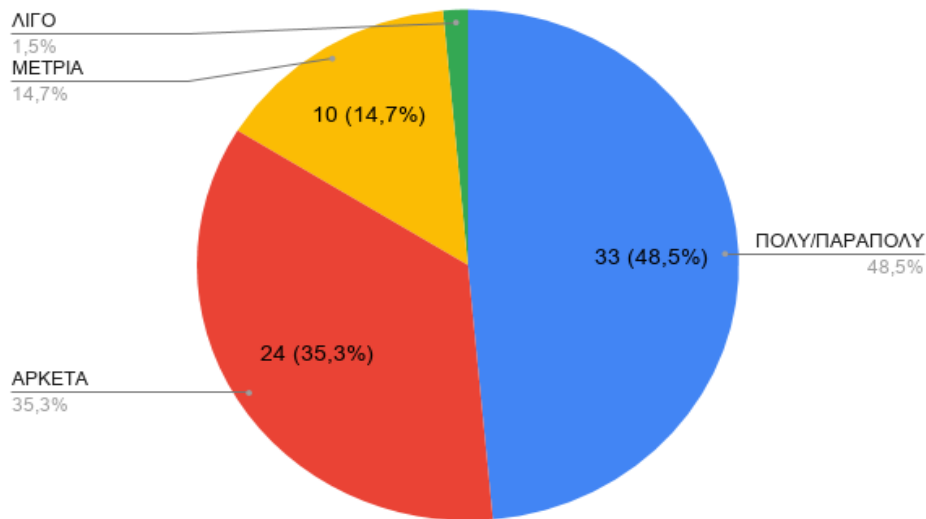


Γράφημα 11: Όφελος για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος

Ως προς την αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης αυτοί που συμμετείχαν στην έρευνα απαντούν σε συνολικό ποσοστό 88,2 % ότι είναι αναγκαία για να αποκτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες και να βελτιώνουν την πρακτική τους στη διδασκαλία. Επίσης δίνουν την απάντηση σε συνολικό ποσοστό 83,8% ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι αναγκαία για να αυξήσουν τα επίπεδα της αποτελεσματικότητάς τους. (Γράφ.12, 13)

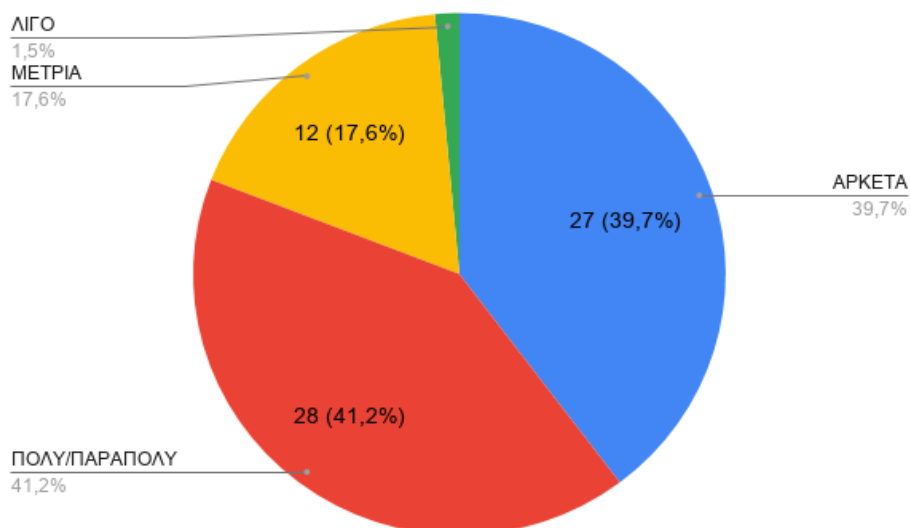


Γράφημα 12: Αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης/ βελτίωση διδακτικής πρακτικής

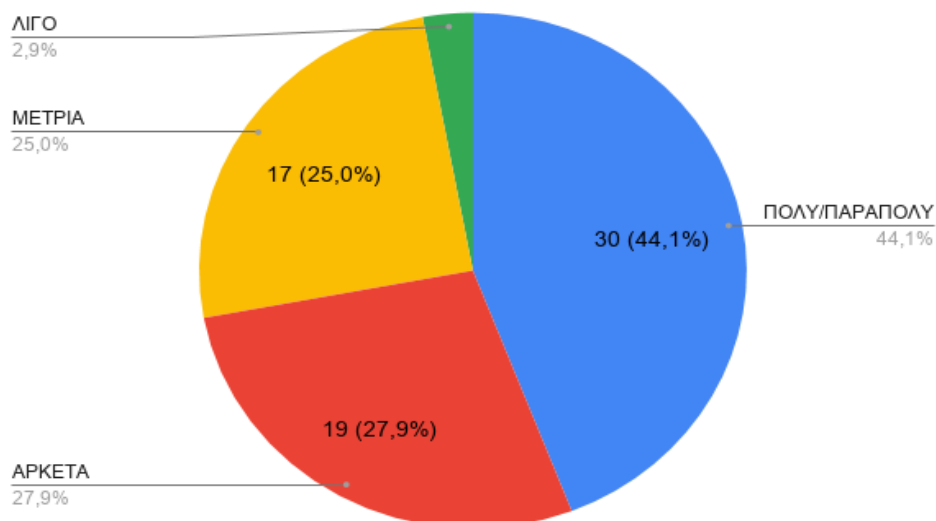


Γράφημα 13: Αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης/ βελτίωση αποτελεσματικότητας

Ακολουθεί με μικρότερο ποσοστό η βελτίωση των πρακτικών για να διαχειρίζονται προβλήματα που εμφανίζονται στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν σε ποσοστό 41,2% την απάντηση «πολύ/πάρα πολύ», σε ποσοστό 39,7% την απάντηση «αρκετά», σε ποσοστό 17,6% την απάντηση «μέτρια» και σε ποσοστό 1,5% την απάντηση «λίγο». Στα ίδια περίπου αποτελέσματα κυμαίνεται και η απάντηση για τη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών. Το 44,1% απαντά «πολύ/πάρα πολύ», το 27,9% «αρκετά», το 25% «μέτρια» και το 2,9% «λίγο». (Γράφ. 14, 15)



Γράφημα 14: Αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης/ βελτίωση πρακτικών διαχείρισης τάξης



Γράφημα 15: Αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης/ βελτίωση αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης

6.3 Αποτελέσματα της έρευνας ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (κίνητρα συμμετοχής, διαφοροποίηση μόνιμων αναπληρωτών)

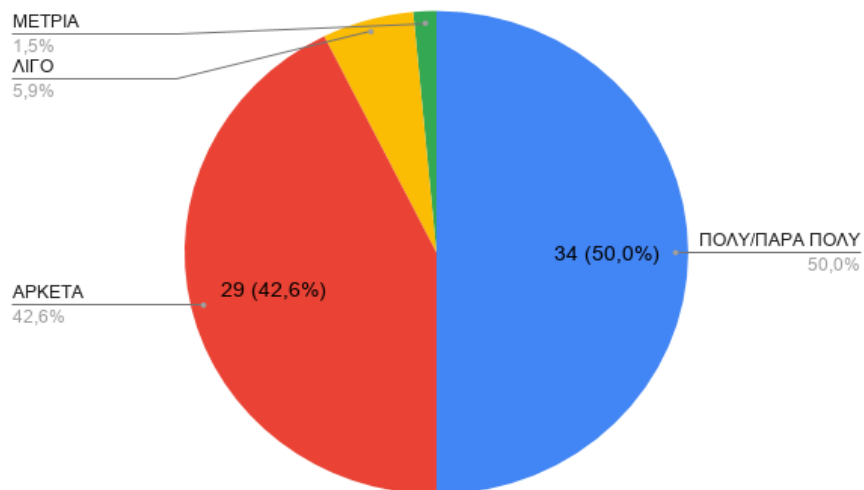
Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πολλά και αρκετά κοντά σε προτιμήσεις.

Στον επόμενο πίνακα, φαίνονται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα των κινήτρων για συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

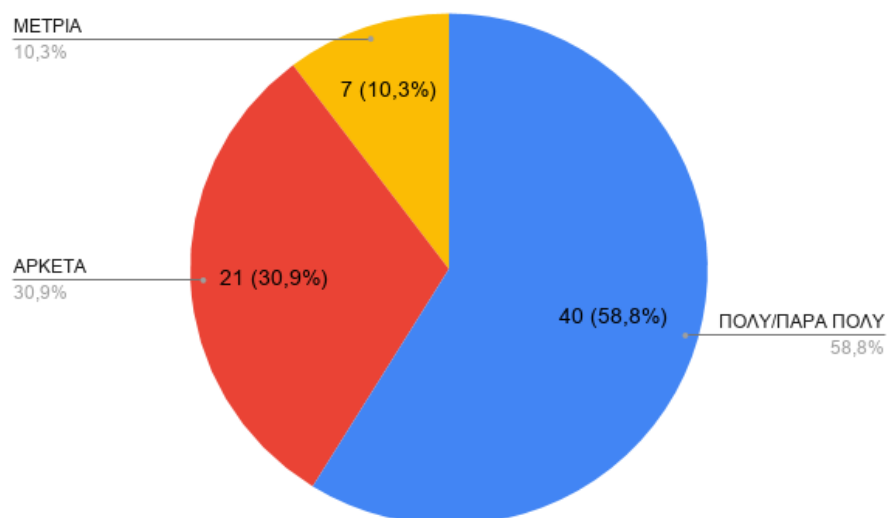
ΚΙΝΗΤΡΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ	Μέσος Όρος (μ ο)	Τυπική Απόκλιση (ΤΑ)
1 Για να έχω καλύτερη απόδοση στο επάγγελμά μου σε θέματα διδακτικής του γνωστικού μου αντικειμένου.	4,37	0,79
2 Για να έχω καλύτερη απόδοση στο επάγγελμά μου σε θέματα παιδαγωγικής και διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης.	4,49	0,68
3 Για να έχω καλύτερη απόδοση στο επάγγελμά μου σε θέματα ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία	3,65	1,219
4 Για να μαθαίνω οτιδήποτε αλλάζει ή μεταρρυθμίζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα.	3,78	1,118
5 Για να υπάρχει δυνατότητα εξέλιξης στον επαγγελματικό μου χώρο.	3,78	1,423
6 Για να αυξηθούν τα ακαδημαϊκά μου προσόντα.	3,62	1,526
7 Για να ανταπεξέλθω επιτυχώς σε διαδικασίες αξιολόγησης στο επάγγελμά μου στο μέλλον	4,01	1,252
8 Για να καλύψω προσωπικά μαθησιακά ενδιαφέροντα και ανάγκες.	4,06	0,991
9 Γιατί θεωρώ ότι η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να εντάσσεται στη δια βίου εκπαίδευση.	3,97	0,846
10 Γιατί θέλω μια εναλλαγή από τη σχολική ρουτίνα.	2,82	1,132
11 Γιατί θέλω να εκμεταλλευτώ τον διαθέσιμο χρόνο μου.	2,12	1,100
12 Για να επικοινωνήσω με άλλους συναδέλφους και να διευρύνω το κοινωνικό μου δίκτυο.	2,92	1,061

Πίνακας 1: Στατιστικό Προφίλ των κινήτρων συμμετοχής

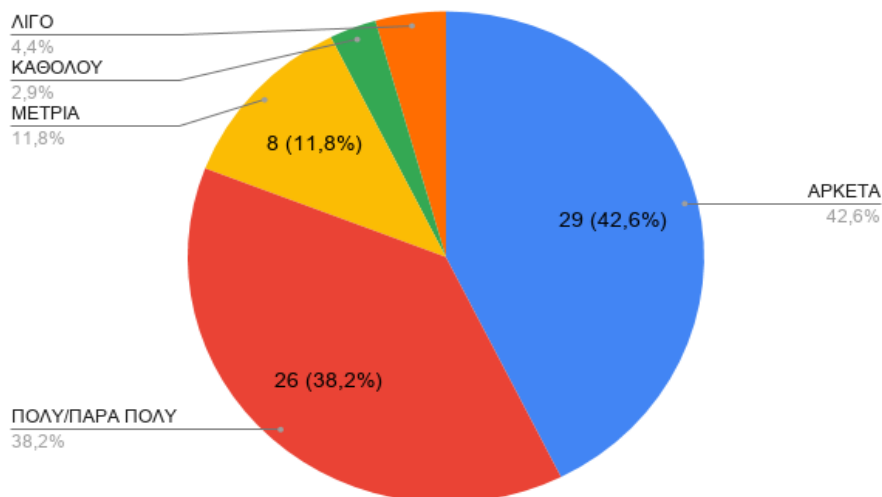
Αναλυτικότερα το μεγαλύτερο ποσοστό θετικών απαντήσεων 92,6% συγκεντρώνει το κίνητρο της καλύτερης απόδοσης στο γνωστικό αντικείμενο των εκπαιδευτικών. Δεύτερο με ποσοστό θετικών απαντήσεων 89,7% αναδεικνύεται το κίνητρο της καλύτερης απόδοσης σε παιδαγωγικά θέματα ή θέματα διαχείρισης τάξης και τρίτο με ποσοστό θετικών απαντήσεων 80,8% το κίνητρο της ικανοποίησης προσωπικών μαθησιακών ενδιαφερόντων και αναγκών. (Γράφ. 16, 17, 18)



Γράφημα 16: Κίνητρο συμμετοχής: βελτίωση απόδοσης στο γνωστικό αντικείμενο

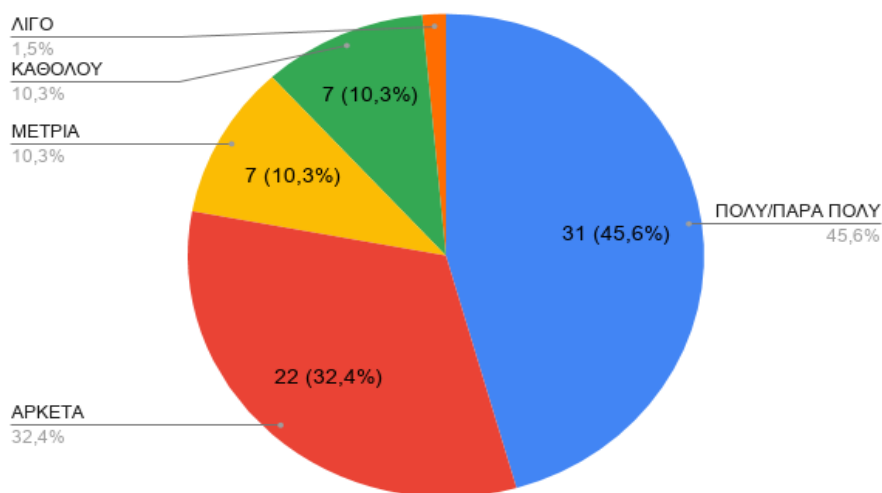


Γράφημα 17: Κίνητρο συμμετοχής: βελτίωση απόδοσης σε παιδαγωγικά θέματα

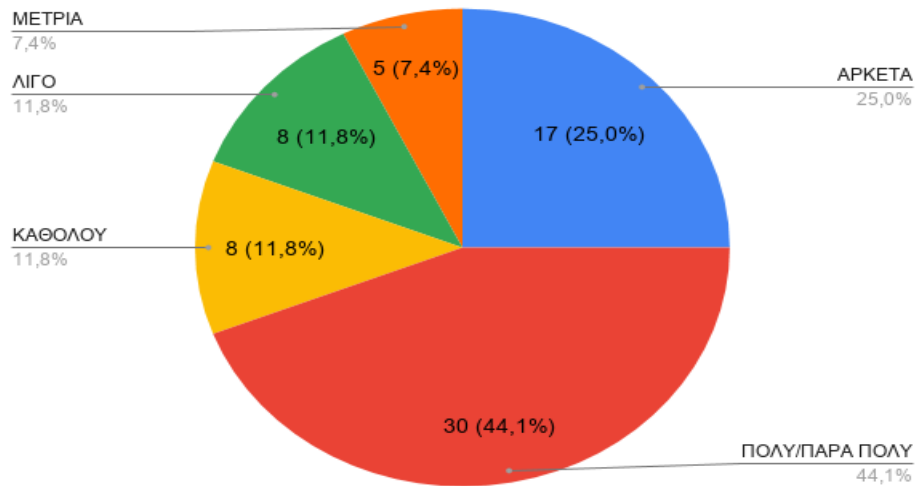


Γράφημα 18: Κίνητρο συμμετοχής: προσωπικά μαθησιακά ενδιαφέροντα και ανάγκες

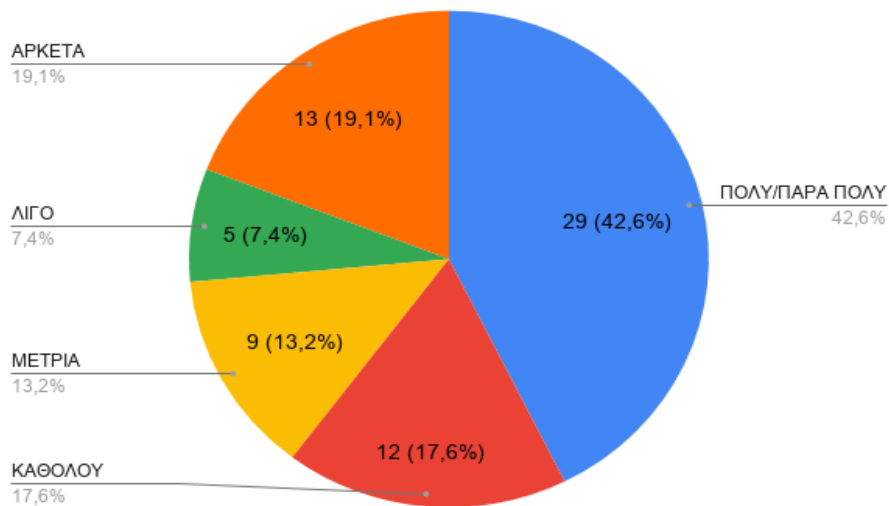
Επόμενη ομάδα σημαντικών κινήτρων είναι η επιτυχής ανταπόκριση σε διαδικασίες αξιολόγησης με ποσοστό θετικών απαντήσεων 78%, η αύξηση των ακαδημαϊκών προσόντων με τις θετικές απαντήσεις να φτάνουν το 69,1% και η επαγγελματική εξέλιξη με ποσοστό θετικών απαντήσεων 61,7%. (Γράφ. 19, 20, 21)



Γράφημα 19: Κίνητρο συμμετοχής: επιτυχής ανταπόκριση σε διαδικασίες αξιολόγησης

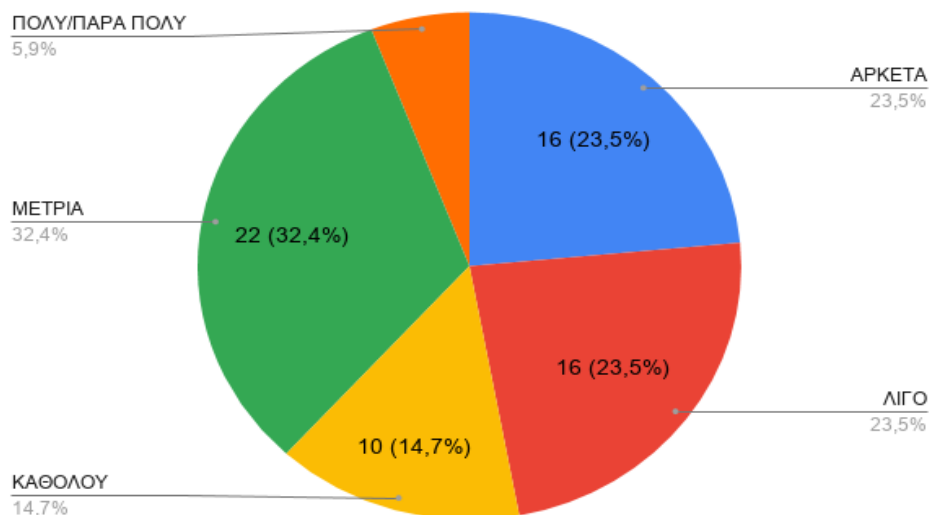


Γράφημα 20: Κίνητρο συμμετοχής: αύξηση ακαδημαϊκών προσόντων

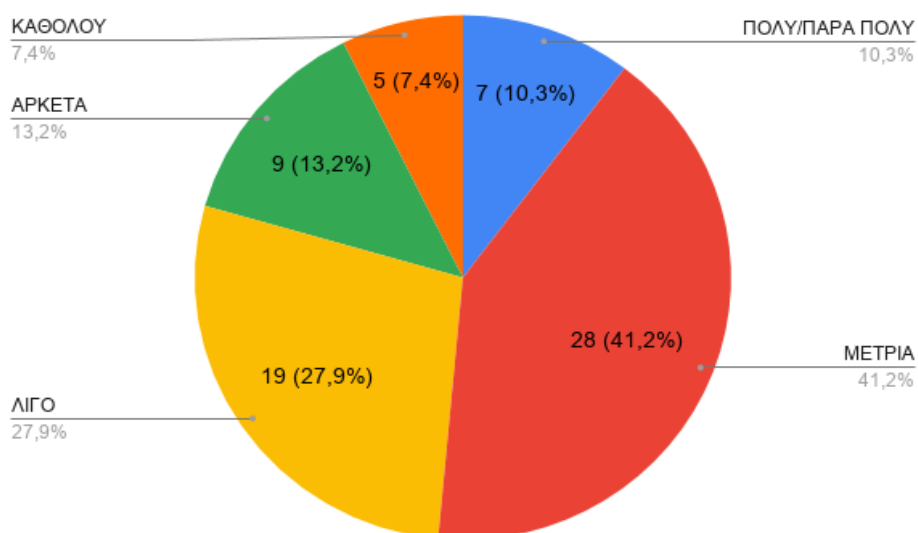


Γράφημα 21: Κίνητρο συμμετοχής: επαγγελματική εξέλιξη

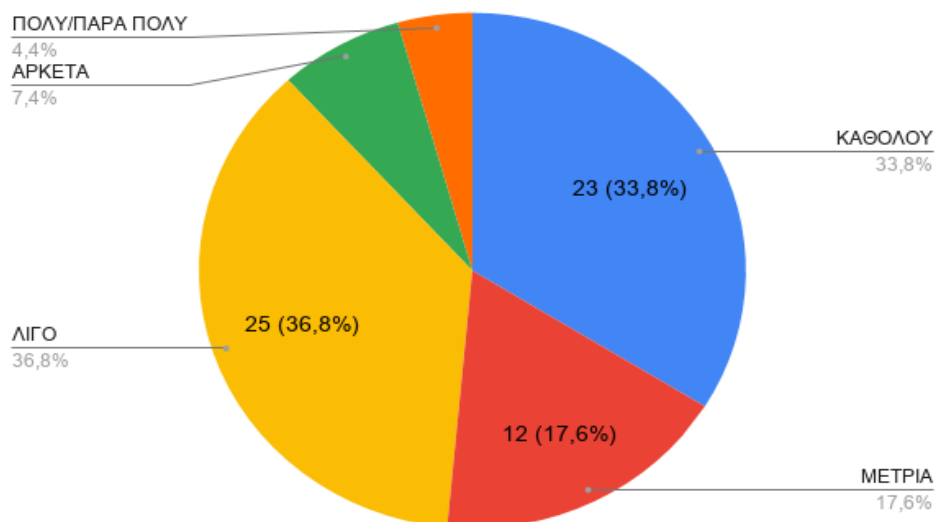
Από τα αποτελέσματα της έρευνας δε φαίνεται να είναι ισχυρά κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς το να διαφοροποιήσουν σχολική καθημερινότητά τους, αφού σε αυτό απαντούν θετικά σε ποσοστό μόλις το 29,4% , η επικοινωνία με συναδέλφους, καθώς οι θετικές απαντήσεις φτάνουν το 23,5% και η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους που συγκεντρώνει θετικό ποσοστό μόλις 11,8%. (Γράφ. 22, 23, 24)



Γράφημα 22: Κίνητρο συμμετοχής: αλλαγή από τη σχολική καθημερινότητα



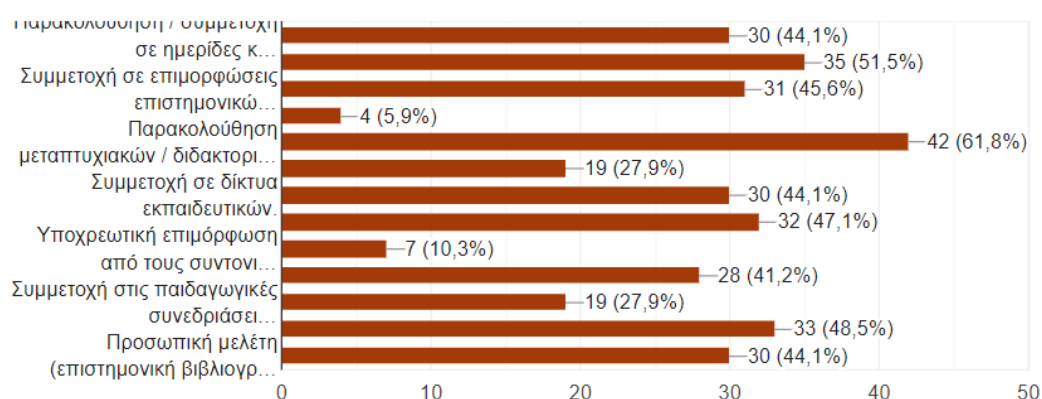
Γράφημα 23: Κίνητρο συμμετοχής: επικοινωνία με συναδέλφους



Γράφημα 24: Κίνητρο συμμετοχής: αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου

6.4 Αποτελέσματα της έρευνας ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (καταλληλότερα προγράμματα συμμετοχής)

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν καταλληλότερα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης την παρακολούθηση μεταπτυχιακών και διδακτορικών προγραμμάτων σε ποσοστό 61,8%. Ακολουθούν με ποσοστό 51,5% η παρακολούθηση σεμιναρίων ή εργαστηρίων που έχουν μικρή χρονική διάρκεια και με ποσοστό 48,5% η συζήτηση με συναδέλφους για ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών. Λίγο μικρότερο ποσοστό 47,1% παίρνει η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγής εκπαιδευτικών, ενώ στην πέμπτη θέση με ποσοστό 45,6% βρίσκεται η συμμετοχή σε επιμορφώσεις επιστημονικών συλλόγων. (Γράφ.25)



Γράφημα 25: Καταλληλότερα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης

6.5 Αποτελέσματα της έρευνας ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (εμπόδια συμμετοχής)

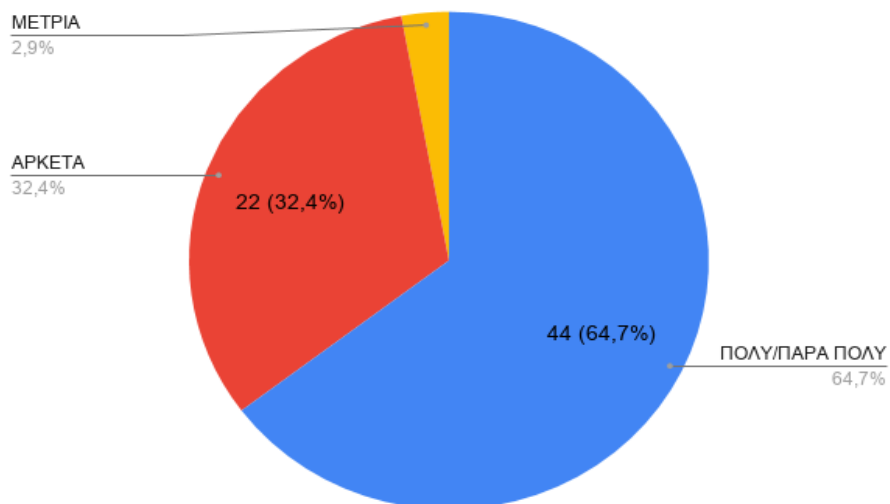
Τα σημαντικότερα εμπόδια που φαίνεται ότι δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι το κόστος συμμετοχής των προγραμμάτων και η διεξαγωγή τους σε τόπο μακριά από την κατοικία των εκπαιδευτικών.

Στον επόμενο πίνακα, φαίνονται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα των εμποδίων για συμμετοχή σε σεμινάρια.

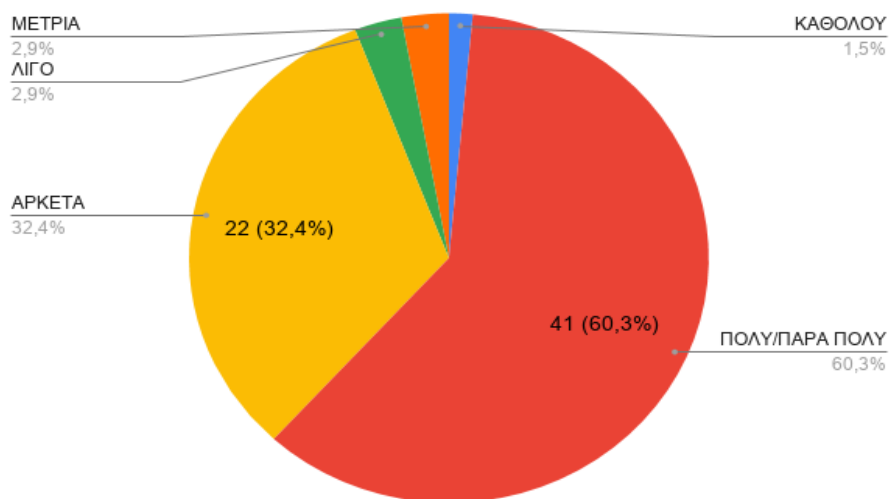
ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ	Μέσος Όρος (μ ο)	Τυπική Απόκλιση (ΤΑ)
1 Έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	3,85	1,026
2 Έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων	3,47	1,00
3 Έλλειψη χρόνου λόγω ενασχόλησης με άλλα αντικείμενα	3,19	0,902
4 Μη βολικές ημέρες και ώρες διεξαγωγής των προγραμμάτων	3,69	0,868
5 Το κόστος συμμετοχής.	4,62	0,547
6 Διαμονή μακριά από τον τόπο διεξαγωγής των προγραμμάτων.	4,47	0,819
7 Το πρόγραμμα δεν παρέχει πιστοποίηση ή μοριοδότηση που μπορεί να ευνοήσει την επαγγελματική μου εξέλιξη.	3,49	1,355
8 Δεν υπάρχουν ενδιαφέροντα προγράμματα από άποψη θεματολογίας και περιεχομένου.	3,22	0,952
9 Έλλειψη πληροφόρησης για τη διεξαγωγή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης	2,56	0,990

Πίνακας 2: Στατιστικό Προφίλ των εμποδίων συμμετοχής

Αναλυτικότερα όσον αφορά το κόστος συμμετοχής η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων απαντά ότι τους εμποδίζει σε ποσοστό 97,1% , ενώ όσον αφορά στη διαμονή μακριά από τον τόπο διαμονής απαντούν ότι τους εμποδίζει σε ποσοστό 92,7%. (Γράφ.26, 27)

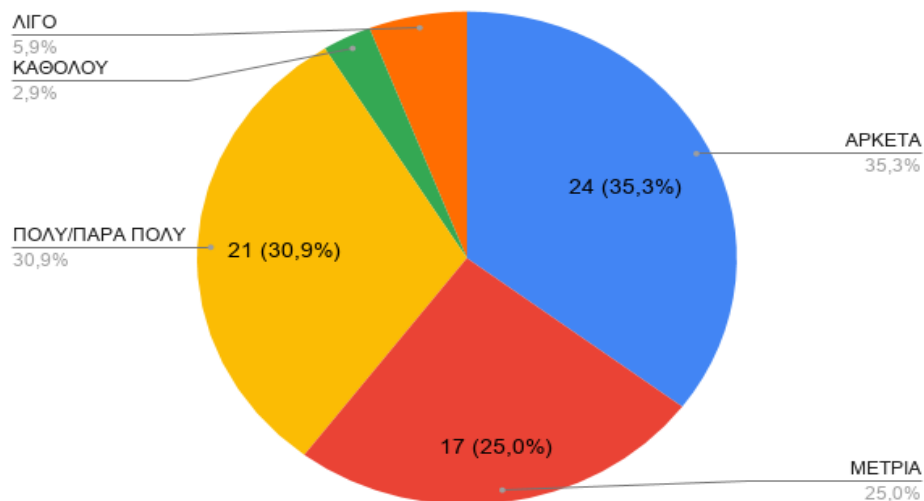


Γράφημα 26: Εμπόδιο συμμετοχής: κόστος συμμετοχής

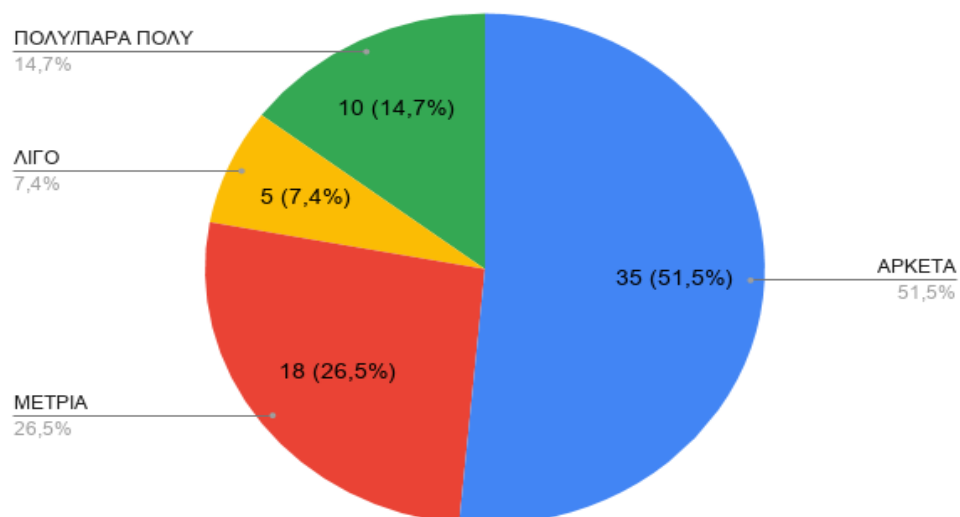


Γράφημα 27: Εμπόδιο συμμετοχής: διαμονή μακριά από τον τόπο συμμετοχής

Οι οικογενειακές υποχρεώσεις και οι μη βολικές μέρες και ώρες διεξαγωγής των προγραμμάτων συγκεντρώνουν ποσοστό θετικών απαντήσεων 66,2% αντίστοιχα. (Γράφ. 28, 29)

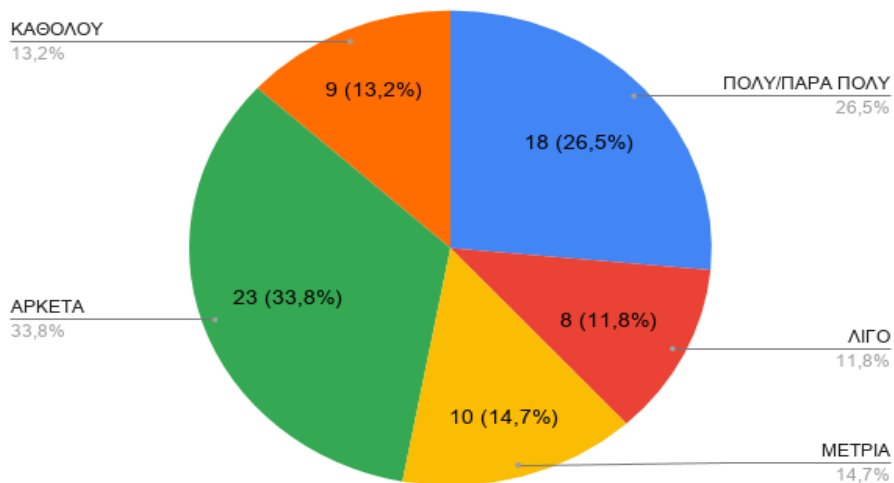


Γράφημα 28: Εμπόδιο συμμετοχής: οικογενειακές υποχρεώσεις



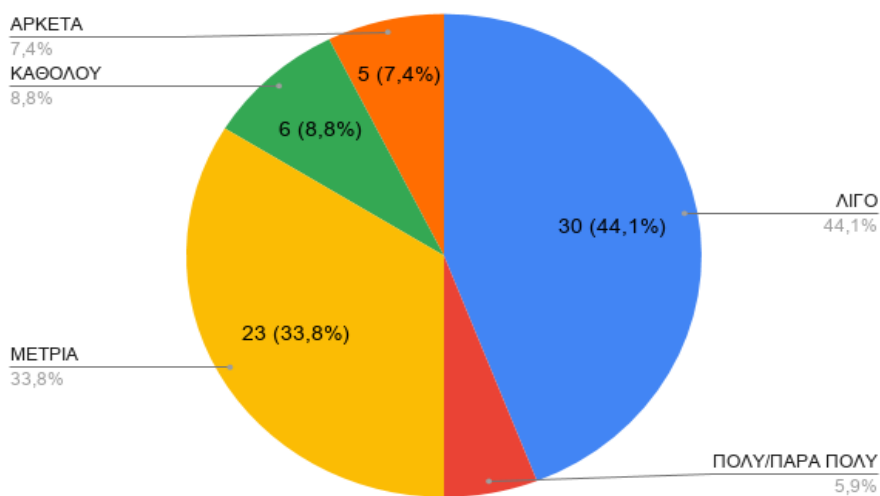
Γράφημα 29: Εμπόδιο συμμετοχής: μη βολικές ημέρες και ώρες διεξαγωγής προγραμμάτων

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η έλλειψη πιστοποίησης ή μοδιόδοτησης επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς «αρκετά» σε ποσοστό 33,8%, «πολύ /πάρα πολύ» σε ποσοστό 26,5%, «μέτρια» σε ποσοστό 14,7%, «καθόλου» σε ποσοστό 13,2% και «λίγο» σε ποσοστό 11,8%. (Γράφ. 30)



Γράφημα 30: Εμπόδιο συμμετοχής: έλλειψη πιστοποίησης ή μοριοδότησης

Τέλος η θεματολογία και το περιεχόμενο των προγραμμάτων δεν αποτελούν ισχυρό εμπόδιο, αφού η απάντηση «λίγο» συγκεντρώνει ποσοστό 44,1%, η απάντηση «μέτρια» 33,8%, η απάντηση «καθόλου» ποσοστό 8,8%, η απάντηση «αρκετά» 7,4% και η απάντηση «πολύ/πάρα πολύ» 5,9%. (Γράφ. 31)



Γράφημα 31: Εμπόδιο συμμετοχής: θεματολογία και περιεχόμενο προγραμμάτων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που εξάγονται από τα αποτελέσματα της έρευνας και γίνεται προσπάθεια να συσχετιστούν τα ευρήματα της συγκεκριμένης εργασίας με το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε, αλλά και με τη βιβλιογραφία.

7.1 Συμπεράσματα της έρευνας

Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης καταγράφεται ως υψηλός. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς συμμετείχαν σε μία δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης τον τελευταίο χρόνο, ενώ την τελευταία πενταετία περισσότεροι από τους μισούς συμμετείχαν σε περισσότερες από τρεις δραστηριότητες. Αυτό δείχνει τον υψηλό βαθμό συμμετοχής και συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας του OECD (2008), όπου επίσης καταγράφεται αντίστοιχα ο υψηλός βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών των ξένων χωρών. Επιπλέον οι υποχρεωτικές επιμορφώσεις όπως των Περιφερειακών Κέντρων Επιμόρφωσης (ΠΕΚ) συγκεντρώνουν υψηλή συμμετοχή που συμφωνεί με την έρευνα των McMillan et al (2016) στην οποία η υποχρεωτικότητα των προγραμμάτων αποτελεί παράγοντα παρακίνησης και συμμετοχής των εκπαιδευτικών.

Τα πολλαπλά οφέλη τα οποία προκύπτουν από την παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης φαίνεται ότι αφορούν κυρίως τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια τους μαθητές, αφού παράγονται καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς βελτιώνεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Σε πολύ μικρότερο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα οφέλη που αποκομίζουν μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα μέσω των αλλαγών ή των μεταρρυθμίσεων που προωθούν. Αυτό μάλλον οφείλεται στο γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι απόλυτα συγκεντρωτικό και οι αποφάσεις παίρνονται από πάνω προς τα κάτω. Επομένως οι εκπαιδευτικοί έχουν μικρή ως ελάχιστη δυνατότητα να παρέμβουν σε κεντρικές αποφάσεις. Το παραπάνω συμπέρασμα έρχεται σε συμφωνία με το θεωρητικό πλαίσιο, αφού η Evans (2011) επισημαίνει ότι οι κυβερνητικές μεταρρυθμίσεις επηρεάζουν τον επαγγελματισμό μιας ομάδας εργαζομένων με σκοπό να επιτυγχάνονται οι πολιτικοί στόχοι.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την επαγγελματική ανάπτυξη κυρίως για την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων. Έχουν δηλαδή συνείδηση των αλλαγών που κατακλύζουν την εκπαίδευση και διαπιστώνουν ότι η βασική τους εκπαίδευση δεν είναι επαρκής για να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες. Κάτι αντίστοιχο βλέπουμε και στην Παπαναούμ (2014), που ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως συνεχιζόμενη διαδικασία μάθησης μέσω της οποίας αποκτώνται γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί κρίνουν αναγκαία την επαγγελματική ανάπτυξη, διότι μέσω αυτής αυξάνουν τα επίπεδα της αποτελεσματικότητάς τους, βελτιώνουν τις πρακτικές τους στη διδακτική, αλλά και στη διαχείριση της τάξης και αυξάνουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους. Όλα τα παραπάνω τους βοηθούν να πετύχουν τους επαγγελματικούς τους στόχους. Η επισκόπηση των ερευνών επιβεβαιώνει τα παραπάνω συμπεράσματα, καθώς οι Richter et al (2019) και Kao et al (2011) αναδεικνύουν την ενίσχυση της διδακτικής πρακτικής ως παράγοντα ανάληψης μαθησιακών ευκαιριών. Ο Coldwell (2017) συμπεραίνει ότι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης κάνει αναγκαία την επαγγελματική ανάπτυξη.

Τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα ομοιάζουν με τα κίνητρα που έχουν αναδειχθεί στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, αλλά και από την επισκόπηση των ερευνών. Τα κίνητρα φαίνεται ότι είναι εσωτερικά και προσωπικά και λιγότερο εξωτερικά και επιβεβλημένα από κοινωνικούς παράγοντες. Τα ισχυρότερα κίνητρα είναι η βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών στο γνωστικό τους αντικείμενο όπως επίσης και σε παιδαγωγικά θέματα ή θέματα διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών. Οι αλλαγές των αναλυτικών προγραμμάτων, οι αλλαγές των βιβλίων, οι νέες οδηγίες που φτάνουν καθημερινά στα σχολεία σχετικά με τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο να μαθαίνουν καινούρια πράγματα, για να μπορούν να σταθούν με επάρκεια απέναντι στους μαθητές. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα του Coldwell (2017), όπου φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε συγκεκριμένα προγράμματα γιατί η συμμετοχή τους έχει θετικό αντίκτυπο στην απόκτηση νέων γνώσεων πάνω στο διδακτικό τους αντικείμενο. Φανερόνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν τις προϋποθέσεις και κάνουν προσπάθειες να προσφέρουν όσο το δυνατόν περισσότερα στη μαθησιακή διαδικασία με σκοπό την πρόοδο των μαθητών τους

Σημαντικά κίνητρα για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς είναι το ενδιαφέρον που δείχνει ο καθένας ξεχωριστά για μάθηση και η ικανοποίηση των προσωπικών τους αναγκών, καθώς και η πεποίθησή τους ότι η ανάπτυξή τους ως επαγγελματίες είναι αναγκαίο να πραγματοποιείται σε όλο τον επαγγελματικό τους βίο. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν είναι στατικό, αλλά εξελίσσεται διαρκώς, επομένως η προσωπική ανάπτυξη, βελτίωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι ενσωματωμένη στην καθημερινότητά τους.

Το καινούριο που έχει να προσθέσει αυτή η έρευνα σε σχέση με προγενέστερες είναι ότι πλέον θεωρούνται πολύ σημαντικά κίνητρα η αύξηση των ακαδημαϊκών προσόντων των εκπαιδευτικών και η επιτυχής ανταπόκρισή τους σε διαδικασίες αξιολόγησης. Είναι κάτι που δεν εμφανίζεται σε προγενέστερες ελληνικές έρευνες, αφού μέχρι τώρα δεν εφαρμόζεται κανένα σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι διαδικασίες αξιολόγησης φαίνεται να είναι προ των πυλών, αλλά δεν είναι ξεκάθαρο το τοπίο για το πώς θα γίνεται και τι συνέπειες θα έχει για τον εκπαιδευτικό, είτε θετικές είτε αρνητικές. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν φαίνεται ότι κινητροδοτούνται σε μεγάλο βαθμό για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, είτε μοριοδοτούμενα είτε όχι, για να έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν με επιτυχία στις διαδικασίες αξιολόγησής τους.

Ιδιαίτερα σημαντικό κίνητρο συμμετοχής για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς είναι η επαγγελματική τους εξέλιξη, αφού παρακολουθώντας ένα πρόγραμμα που μοριοδοτείται, όπως ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα, έχουν περισσότερες πιθανότητες να διοριστούν, ως μόνιμοι, σε ένα δημόσιο σχολείο. Αυτό διαπιστώνεται εύκολα, καθώς όλοι οι αναπληρωτές που πήραν μέρος στην έρευνα απάντησαν «πολύ/πάρα πολύ» στο συγκεκριμένο κίνητρο. Δεν ισχύει βέβαια το ίδιο για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Τα συμπεράσματα είναι παρόμοια με αυτά προγενέστερων ερευνών (Χριστοφορίδου, 2012, Μελεκίδου, 2015, Παπαδά, 2017, Στασινός, 2018) που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό για την εξέλιξη στην επαγγελματική ιεραρχία. Αυτό πιθανόν οφείλεται στο ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος είναι γυναίκες που ούτως ή άλλως δε δείχνουν μεγάλη προθυμία να αναλάβουν θέσεις ευθύνης.

Λιγότερο σημαντικό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς αναδεικνύεται η βελτίωση της απόδοσής τους στη χρήση νέων τεχνολογιών. Το συμπέρασμα αυτό

διαφέρει από τη διαπίστωση του Bredeson (2002) που λέει ότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να αποκτήσουν περαιτέρω εξειδίκευση σε θέματα χρήσης νέων τεχνολογιών. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία 51-60, που σημαίνει ότι πλησιάζουν στην αφυπηρέτησή τους, οπότε δε δείχνουν το ανάλογο ενδιαφέρον για την ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κίνητρα χωρίς ιδιαίτερη σημασία για τους εκπαιδευτικούς θεωρούνται το να ξεφύγουν από τη ίδια καθημερινή διαδικασία που απαιτεί σχολική ρουτίνα, να επικοινωνήσουν με συναδέλφους ή να αξιοποιήσουν τον χρόνο που διαθέτουν πέραν της εργασίας τους, που άλλωστε δεν αναδεικνύονται ως σημαντικά ούτε σε προγενέστερες έρευνες.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερα για την ανάπτυξή τους ως επαγγελματίες τα μεταπτυχιακά προγράμματα. Είναι προγράμματα που έχουν μεγάλη διάρκεια, δίνουν πιστοποίηση και μοριοδοτούνται, πράγμα που σημαίνει ότι αναγνωρίζονται σε οποιαδήποτε διαδικασία επαγγελματικής εξέλιξης ή αξιολόγησης. Ακολουθούν τα σεμινάρια ή τα εργαστήρια που έχουν μικρή διάρκεια, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι επιμορφωτικές δραστηριότητες χρειάζεται να διαρκούν κάποιο χρόνο, προκειμένου να αποδώσει τα μεγαλύτερα δυνατά οφέλη. Στη συνέχεια επιλέγουν την ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους για καλές πρακτικές που μπορεί να εφαρμόζουν. Δίνουν δηλαδή μεγάλη σημασία στη διάχυση των γνώσεων που μπορεί να διαθέτουν άλλοι εκπαιδευτικοί. Η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγής εκπαιδευτικών φανερώνει πόσο σημαντικό θεωρούν να γνωρίσουν τι συμβαίνει και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, ώστε να αντλήσουν νέες ιδέες και να ανοίξουν ακόμα περισσότερο τους επαγγελματικούς τους ορίζοντες. Τέλος η συμμετοχή σε επιμορφώσεις που οργανώνουν επιστημονικοί σύλλογοι θεωρούνται ιδιαίτερα επωφελείς, καθώς κάθε επιστημονικός σύλλογος ή φορέας διαθέτει την εξειδικευμένη επιστημονική γνώση που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί.

Από την έρευνα φαίνεται ότι οι δύο μεγαλύτερες κατηγορίες εμποδίων που περιορίζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι το οικονομικό κόστος και η διεξαγωγή των προγραμμάτων σε τόπο που είναι μακριά από τον τόπο στον οποίο κατοικούν οι εκπαιδευτικοί. Ως προς το

κόστος συμμετοχής, προγράμματα που θεωρούνται καταλληλότερα, όπως τα μεταπτυχιακά, έχουν δίδακτρα, αλλά και επιπλέον κόστος, που προκύπτει από τα έξοδα μετακίνησης, την αγορά βιβλίων κ.λπ. Το κόστος αυτό δεν είναι εύκολο να το καλύψουν οι εκπαιδευτικοί, αφού οι οικονομικές τους απολαβές είναι περιορισμένες. Η διεξαγωγή των προγραμμάτων σε τόπο που βρίσκεται μακριά από τον τόπο κατοικίας τους, φαίνεται ότι αποτελεί εμπόδιο, γιατί τους επιβαρύνει με πρόσθετα έξοδα, αλλά και επιπλέον χρόνο. Φυσικά αυτό δυσχεραίνει τη συμμετοχή. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν οι περισσότερες έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Επίσης συμφωνούν με την τυπολογία της Cross (1981) που κατατάσσει τέτοιου είδους εμπόδια στα θεσμικά ή δομικά εμπόδια. Οι οικογενειακές υποχρεώσεις είναι επίσης ένα ισχυρό εμπόδιο στη συμμετοχή. Κατατάσσεται στα καταστασιακά εμπόδια (Cross, 1981) και συνδέεται με τη φροντίδα παιδιών, ηλικιωμένων, ή ατόμων με αναπηρία.

Η έλλειψη πιστοποίησης ή μοριοδότησης συγκαταλέγεται στα σημαντικά εμπόδια, επειδή προφανώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν αξίζει τον κόπο να ασχοληθούν με κάποιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αν δεν έχουν να κερδίσουν κάτι που θα τους βοηθήσει να εξελιχθούν ως επαγγελματίες. Το συμπέρασμα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με τα συμπεράσματα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010), όπου οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν κυρίως προγράμματα με πιστοποίηση ή μοριοδότηση.

Οι επαγγελματικές υποχρεώσεις δε φαίνεται στην έρευνά μας να εμποδίζουν τη συμμετοχή σε δραστηριότητες που συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη και αυτό διαφωνεί με τα συμπεράσματα από την έρευνα της Κυρίμη (2017), όπου οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ως εμπόδιο τον όγκο εργασίας τους. Τέλος η έλλειψη πληροφόρησης, η ενασχόληση με άλλα αντικείμενα και η θεματολογία των προγραμμάτων δε φαίνεται να αποτελούν σοβαρό εμπόδιο για τους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας.

7.2 Περιορισμοί της έρευνας

Πιστεύουμε ότι υπάρχουν περιορισμοί στην παρούσα έρευνα που σχετίζονται με το μικρό δείγμα των συμμετεχόντων στην έρευνα. Το δείγμα δεν επιλέχθηκε τυχαία, αλλά ήταν βολικό για την ερευνήτρια, διότι οι ερωτηθέντες ήταν συνάδελφοί της σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αρκαδίας, οι οποίοι δέχθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Επίσης στην έρευνα πήραν μέρος

εκπαιδευτικοί μόνο δημόσιων σχολείων και όχι ιδιωτικών. Άρα τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών.

7.3 Επίλογος - Προτάσεις

Με την παρούσα έρευνα φιλοδοξία μας είναι να καταδείξουμε τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οφέλη που αποκομίζουν, τα κίνητρα που τους ωθούν σε συμμετοχή, τα εμπόδια που τη δυσχεραίνουν, καθώς και τα προγράμματα που επιλέγουν για να συμμετέχουν. Από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και από τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε θα είχε νόημα να πραγματοποιηθεί μια αντίστοιχη έρευνα σε πανελλαδικό επίπεδο και με παράλληλη χρήση ποιοτικών μεθόδων, για να μπορέσουν να γίνουν οι απαραίτητες γενικεύσεις, αλλά και εμβάθυνση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αποδεικνύεται ότι θεωρούν αναγκαία την επαγγελματική τους ανάπτυξη, αναγνωρίζουν τα οφέλη της και αυτό είναι ένας λόγος, που η Πολιτεία πρέπει να εξετάσει τρόπους που θα διευκολύνουν τη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους προγράμματα, να σχεδιάσει και να υλοποιήσει κατάλληλες δομές που θα στηρίζουν τον εκπαιδευτικό και θα του δώσουν ώθηση να εξελιχθεί. Επιπλέον οτιδήποτε έχει σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ξεχωριστές επαγγελματικές του ανάγκες, που προκύπτουν από την εμπειρία που διαθέτει. Επομένως θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών και οι προτάσεις να ξεκινούν από τους ίδιους και να αποβλέπουν στην αναβάθμισή τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Appova, A., & Arbaugh, F. (2018). *Teachers' motivation to learn: implications for supporting professional growth. Professional development in education*, 44(1), 5-21.

Armour, K.M., & Yelling, M.R. (2004). *Professional development and Professional Learning: Bridging the Gap for Experienced Physical Education Teachers. European Physical Education Review*, 10(1), 71-93

Avalos, B. (2011). *Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.

Bredeson, P. V. (2002). *The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. International journal of educational research*, 37(8), 661-675.

Calleja, J. (2018). *Teacher Participation in Continuing Professional Development: Motivating Factors and Programme Effectiveness.*

Campbell, A. (2003). *Teachers' research and professional development in England: Some questions, issues and concerns. Journal of In-Service Education*, 29(3), 375-388.

Coldwell, M. (2017). *Exploring the influence of professional development on teacher careers: a path model approach, Teaching and Teacher Education*, 61, 189-198

Collinson, V., & Ono, Y. (2001). *The professional development of teachers in the United States and Japan. European Journal of Teacher Education*, 24(2), 223-248.

Creswell, John W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Pearson Education.* Ανακτήθηκε ηλεκτρονικά από: <http://basu.nahad.ir/uploads/creswell.pdf>

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development.*

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning.* London/Philadelphia, PA: Routledge/Falmer Press.

Day, C. (2001). *Teacher professionalism: Choice and consequence in the new orthodoxy of professional development and training.* In P.Xochellis and Z. Papanaoim (Eds.), *Continuing teacher education and school development* 513 (Symposium

Proceedings) (Thessaloniki, Department of Education, School of Philosophy AUTH), pp.17-25.

Desimone, L. M. (2009). *Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures*. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.

Dunst, C. J. (2015). *Improving the design and implementation of in-service professional development in early childhood intervention*. *Infants & young children*, 28(3), 210-219.

European Commission (EC). (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*. SWD (2012) 374 final. Strasbourg. Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>

Evans, L. (2008). *Professionalism, professionalism and the development of education professionals*. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.

Evans, L. (2011). *The "shape" of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper*. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.

Fullan, M.G. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. Bristol, Pennsylvania: Falmer.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). *What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers*. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.

Guskey, T. R. (2002). *Professional development and teacher change*. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.

Huberman, M. (1995). *Professional careers and professional development and some intersections*, In: Guskey, T. & Huberman, M. (eds). *Professional Development in Education: New Perspectives and Practices*, London: Teachers College Press.

Ifanti, A. & Fotopoulou, V. (2011). *Teachers' perceptions of professionalism and professional development: a case study in Greece*, *World Journal of Education*, 1, (1), 40-51.

- Jansen in de Wal, J. , den Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & van den Beemt, A. (2014). *Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. Learning and individual differences*, 36, 27-36.
- Jones, K. (2017). *Collaboration, creativity and capital in professional learning contexts*.
- Jovanova-Mitkovska, S. (2010). *The need of continuous professional teacher development. Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 2921-2926.
- Kao, C. P., Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2011). *Elementary school teachers' motivation toward web-based professional development, and the relationship with Internet self-efficacy and belief about web-based learning. Teaching and Teacher Education*, 27(2), 406-415.
- Kennedy, M. M. (2016). *How does professional development improve teaching? Review of educational research*, 86(4), 945-980.
- King, F. (2016). *Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic factors from Irish case studies. Teacher Development*, 20(4), 574-594.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F. & Lunenberg, M. (2008). *Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(5-6), 567-587.
- Kyndt, E., Michielsen, M., Van Nooten L., Nijs S., & Baert, H. (2011). *Learning in the second half of the career: stimulating and prohibiting reasons for participation in formal learning activities. International Journal of Lifelong Education*, Vol 30 (No 5), 681-699.
- MacGilchrist, B., Mayers, K. and Reed, J. (2004). *The Intelligent School*. London: Sage Publications.
- McMillan, D. J., McConnell, B., & O'Sullivan, H. (2016). *Continuing professional development—why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland. Professional development in education*, 42(1), 150-167.

Mendes, A., Dohms, K., Lettnin, C., Mosquera, J., Stobäus, C. (2016). *Elements for the Personal and Professional Development of Teachers*. *Creative Education* 7,1444-1445. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.710150>

Miller, H.L. (1967). *Participation of adults in education: A force-field analysis*. Boston, MA: Center for the Study of Liberal Education for Adult, Boston University.

OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from Talis*, Paris: OECD. Ανακτήθηκε από <http://www.keepeek.com/DigitalAsset-Management/oecd/education/creating-effective-teaching-and-learning>

OECD (2014). *Talis 2013 results: an international perspective on teaching and learning*, OECD Publishing, pp. 85-119. Ανακτήθηκε από https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en

Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). *Conceptualizing teacher professional learning*. *Review of educational research*, 81(3), 376-407.

Parsons, E. & Broadbridge, A. (2006). *Job motivation and satisfaction: Unpacking the key factors for charity shop managers*. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 13, 121-131.

Powell, L. (2000). *Realising the value of self-assessment: the influence of the Business Excellence Model on teacher Professionalism*, *Association for Education in Europe*, v. 25, n. 3.

Rezabek, R.J. (1999). *A study of the motives, barriers, and enablers affecting participation in adult distance education classes in an Iowa community college*. Ph.D. thesis, University of Northern Iowa.

Richter, D., Kleinknecht, M., & Gröschner, A. (2019). *What motivates teachers to participate in professional development? An empirical investigation of motivational orientations and the uptake of formal learning opportunities*. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102929.

Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. England: Prentice Hall

Smith, J. & Spurling, A. (2001). *Understanding motivation for lifelong learning*. London, UK: Campaign for Learning.

Smith, K. (2003). *So, what about the professional development of teacher educators?* *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 201-217.

Tan, T.H. & Waheed, A. (2011). *Herzberg's motivation-hygiene theory and job satisfaction in the Malaysian retail sector: the mediating effect of love of money.* *Asian Academy of Management Journal*, 16 (1) 73-94.

Tang, S. Y. F., & Choi, P. L. (2009). *Teachers' professional lives and continuing professional development in changing times.* *Educational Review*, 61(1), 1-18.

Villegas–Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature.* Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

Wood, E., Mueller, J., Willoughby, T., Specht, J., & Deyoung, T. (2005). *Teachers' perceptions: barriers and supports to using technology in the classroom.* *Education, Communication & Information*, 5(2), 183-206.

Zimmerman, B.J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: an overview.* *Theory into practice*, 41(2), 64-72

Ελληνόγλωσσες

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

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης.* 1η έκδ., Έλλην, Αθήνα.

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

Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων.* Τόμ. Γ', Πάτρα: ΕΑΠ.

Βερυκίου, Α., Καλογεράτος, Γ. & Δελέγκος, Ν. (2015). *Επαγγελματισμός & επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.* Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς & Τ.

Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.). 2ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων. Εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα, 27-29 Μαρτίου 2015, Θεσσαλονίκη: ΠΕΣΣ, σσ. 258-267. Ανακτήθηκε από [www.pess.gr/attachments/article/256/Γ%20Τόμος%20\(N\)%20%20Πρακτικών%20ο%20Συνεδρίου.pdf](http://www.pess.gr/attachments/article/256/Γ%20Τόμος%20(N)%20%20Πρακτικών%20ο%20Συνεδρίου.pdf)

Βουγιούκας, Κ. & Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Η προσωπική θεωρία διδασκαλίας Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητική προσέγγιση υπό το πρίσμα εναλλακτικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης*. Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας». (σ. 739-747). Ιωάννινα.

Γιαννακούρου, Μ. & Δενδρινός, Ι. (2004). *Η ποιότητα της εργασίας: Θεωρητικές προσεγγίσεις – Θεσμικές διαστάσεις*. Τεύχος 33. Αθήνα: Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων.

Γκότοβος, Θ. (1982). *Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 9, 28-33.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2007). *Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, 13, 113-123. Ανακτήθηκε από www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το συμβούλιο και το ευρωπαϊκό κοινοβούλιο. *Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*, SEC(2007) 931, SEC (2007) 933, Βρυξέλλες, 3.8.2007. Ανακτήθηκε από <http://eurlex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EL>.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). *Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*, COM (2012) 669 final, Στρασβούργο, 20.11.2012. Ανακτήθηκε από <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/EL/1-2012-669-EL-F11.Pdf>.

- Ζαρίφης, Γ. (2010). *Συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Ελλάδα: Έρευνα των παραγόντων συμμετοχής στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) της επικράτειας*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Κάντας Α. (1998) *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψάλης, Α., (2007). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. (3^η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Τόμ. Α', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κυρίμη, Β. (2018) *Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζαρίφης, Γ. (2010). *Συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Ελλάδα: Έρευνα των παραγόντων συμμετοχής στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) της επικράτειας*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Λιακοπούλου, Ε. & Νταλούκας, Β. (2015). *Άτυπο δίκτυο επιμόρφωσης για την αξιοποίηση εργαλείων των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνιών στη διδασκαλία*. Στο Μπαγάκης, Γ. & Σκιά, Κ. (Επιμ.). Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στην χώρα μας, Αθήνα: Γρηγόρη, σσ. 25-38.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη*. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 63-81.

Μελεκίδου, Ε., Μπάμπη, Χ., Ταμπάκης, Θ., & Τσάκαλος, Δ. (2015). *Διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ξάνθης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θράκης.

Μπατσούτα, Μ., & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των Νηπιαγωγών, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*,(11), 143-158. Ανακτήθηκε από www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos11/f15.pdf

Ξηροτύρη-Κοφίδου, Σ. (2001). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων: Η πρόκληση του 21ου αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον*, Αθήνα: Ανίκουλα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Η Συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης*. Αθήνα: Π.Ι.

Παπαδά, Μ. (2017). *Δια βίου μάθηση και σχολική πραγματικότητα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

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

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: Μεταίχμιο, 82-91.

Παπαναούμ, Ζ. (2014). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης*. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (Επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 13-20.

Πασιάς, Γ. (2016). *Προς την «κοινωνία των ικανοτήτων». Οι «ικανότητες» των μαθητών και τα «προσόντα» των εκπαιδευτικών στην «Ευρώπη της γνώσης»*. Στο Ευρωπαϊκή Ένωση και Διεθνείς Οργανισμοί, *Σημειώσεις μαθήματος*, Αθήνα: ΦΠΨ/Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση.

Πασιαρδής Π. (2004), *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από τη περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Στασινός, Μ. (2017). *Κίνητρα, εμπόδια και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Υφαντή, Α. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Α.Α. Λιβάνη

Υφαντή, Α. (2014). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πολιτικές και Πρακτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα : Διάδραση.

Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός*. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Doctoral dissertation).

Χριστοφορίδου, Σ. (2012). *Οι προσδοκίες και τα κίνητρα των νηπιαγωγών από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα: η περίπτωση των Νηπιαγωγών του νομού Χανίων*. Στο Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012, σσ. 1-9.

Χρυσάφιδης, Κ. (2005). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης*. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 92-103).

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). *Συστήματα αξιολόγησης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη*. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 114-132.

Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ΝΑΙ ΟΧΙ

Ξένη/ες Γλώσσα/ες ΝΑΙ ΟΧΙ

ΤΠΕ Α Επιπέδου ΝΑΙ ΟΧΙ

ΤΠΕ Β Επιπέδου ΝΑΙ ΟΧΙ

6. Επιμόρφωση σε σχέση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού:

Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα ΝΑΙ ΟΧΙ

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών ΝΑΙ ΟΧΙ

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΝΑΙ ΟΧΙ

Κέντρο Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΝΑΙ ΟΧΙ

Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων ΝΑΙ ΟΧΙ

7. Σε ποιο βαθμό συμμετείχατε σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης τα τελευταία χρόνια (οποιαδήποτε επιμόρφωση από τις προαναφερθείσες ή επιμόρφωση από σχολικούς συμβούλους, συμμετοχή σε συνέδρια, εξ αποστάσεως επιμόρφωση):

A. Τον τελευταίο χρόνο έχω πάρει μέρος σε

0 1 2 3 και πάνω δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

B. Τα τελευταία πέντε χρόνια έχω πάρει μέρος σε

0 1 2 3 και πάνω δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

8. Ποιοι φορείς πιστεύετε ότι είναι καταλληλότεροι για την διενέργεια προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης;

	ΠΟΛΥ/ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘ ΟΛ ΟΥ
--	-----------------------	--------	--------	------	-----------------

Υ.ΠΑΙ.Θ.& φορείς του (π.χ. Συντον. Εκπ. Έργου, ΙΕΠ, ΠΕΚ, ΚΠΕ, κ.λπ.)					
Πανεπιστημιακά Ιδρύματα (ΑΕΙ, ΑΤΕΙ)					
Οργανισμοί και Υπηρεσίες του Δημοσίου (Εθν. Κέντρο Δημ. Δοικ.& Αποκεντρ.)					
Τοπική αυτοδιοίκηση (Δήμοι, Περιφέρειες)					
Σύλλογοι και ενώσεις επιστημόνων					
Σχολική μονάδα					

9. Ποια είναι τα κίνητρά σας για να συμμετέχετε σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης;

	ΠΟΛΥ/ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤ Α	ΜΕΤΡΙΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘ ΟΛ ΟΥ
Για να έχω καλύτερη απόδοση στο επάγγελμά μου σε θέματα διδακτικής του γνωστικού μου αντικειμένου.					
Για να έχω καλύτερη απόδοση στο επάγγελμά μου σε θέματα παιδαγωγικής και διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης.					
Για να έχω καλύτερη απόδοση στο επάγγελμά μου σε θέματα ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.					
Για να μαθαίνω οτιδήποτε αλλάζει ή μεταρρυθμίζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα.					
Για να υπάρχει δυνατότητα εξέλιξης στον επαγγελματικό μου χώρο.					
Για να αυξηθούν τα ακαδημαϊκά μου προσόντα.					
Για να ανταπεξέλθω επιτυχώς σε διαδικασίες αξιολόγησης στο επάγγελμά μου στο μέλλον.					
Για να καλύψω προσωπικά μαθησιακά ενδιαφέροντα και ανάγκες.					
Γιατί θεωρώ ότι η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να εντάσσεται στη δια βίου εκπαίδευση.					
Γιατί θέλω μια εναλλαγή από τη σχολική ρουτίνα.					
Γιατί θέλω να εκμεταλλευτώ τον διαθέσιμο χρόνο μου.					

Για να επικοινωνήσω με άλλους συναδέλφους και να διευρύνω το κοινωνικό μου δίκτυο.					
--	--	--	--	--	--

10. Με ποιο από τα παρακάτω προγράμματα πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός αποκτά καλύτερη επιμόρφωση; (παρακαλώ επιλέξτε τα 5 καταλληλότερα)

Παρακολούθηση / ημερίδων και συνεδρίων	
Συμμετοχή σε μικρής διάρκειας εργαστήρια ή σεμινάρια	
Συμμετοχή σε προγράμματα που οργανώνουν επιστημονικές ενώσεις	
Συμμετοχή σε προγράμματα που οργανώνει η τοπική αυτοδιοίκηση	
Παρακολούθηση μεταπτυχιακών / διδακτορικών προγραμμάτων	
Παρακολούθηση μοριοδοτούμενων προγραμμάτων επιμόρφωσης από ΑΕΙ/ ΑΤΕΙ	
Συμμετοχή σε δίκτυα σχολείων / εκπαιδευτικών	
Συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα ανταλλαγής εκπαιδευτικών	
Υποχρεωτική επιμόρφωση από τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου	
Συμμετοχή σε ενημερώσεις /σεμινάρια οργανωμένα από το σχολείο	
Συμμετοχή στις παιδαγωγικές συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων	
Συζήτηση με συναδέλφους για διερεύνηση καλών πρακτικών	
Ατομική μελέτη (εξειδικευμένη βιβλιογραφία)	

11. Σε ποιο βαθμό αποτελούν εμπόδιο για να συμμετέχετε σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι παρακάτω αιτίες;

	ΠΟΛΥ/ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤ Α	ΜΕΤΡΙΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘ ΟΛ ΟΥ
Έλλειψη χρόνου εξαιτίας υποχρεώσεων που αφορούν την οικογένεια					
Έλλειψη χρόνου εξαιτίας επαγγελματικών ενασχολήσεων.					
Έλλειψη χρόνου εξαιτίας ενασχόλησης με άλλα αντικείμενα					
Μη βολικές ημέρες και ώρες που διεξάγονται τα προγράμματα.					

Το κόστος συμμετοχής.					
Διαμονή μακριά από τον τόπο που διεξάγονται τα προγράμματα.					
Το πρόγραμμα δεν παρέχει πιστοποίηση ή μοριοδότηση που μπορεί να ευνοήσει την επαγγελματική μου εξέλιξη.					
Δεν υπάρχουν ενδιαφέροντα προγράμματα όσον αφορά τα θέματα και το περιεχόμενό τους.					
Ελλιπής πληροφόρηση για τη διενέργεια προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.					

12. Πόσο συμερίζετε τις παρακάτω απόψεις;

	ΠΟΛΥ/ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤ Α	ΜΕΤΡΙΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘ ΟΛ ΟΥ
Επιλέγω να μαθαίνω με διαφορετικές μεθόδους (διαδίκτυο, βιβλία, συναδέλφους) ό,τι μου προσφέρει ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης					
Θεωρώ ότι γνωρίζω αρκετά, άρα δε χρειάζεται να επιμορφωθώ περισσότερο					
Θεωρώ ότι δεν χρειάζεται να μάθω κάτι περισσότερο για να είμαι αποτελεσματικός/ή στη δουλειά μου.					
Η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη συμβάλλει στην αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευτικού.					
Η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη συμβάλλει στην αύξηση του επιπέδου αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.					
Η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη είναι απαραίτητη ώστε να επιτευχθούν οι επαγγελματικοί στόχοι του εκπαιδευτικού.					
Η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη είναι απαραίτητη για να βελτιώσει ο εκπαιδευτικός τη διδακτική του πρακτική μέσω της απόκτησης νέων γνώσεων/δεξιοτήτων.					
Η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη είναι απαραίτητη, για να βελτιώσει ο εκπαιδευτικός τις πρακτικές του στον τρόπο που διαχειρίζεται την τάξη.					

Η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη είναι απαραίτητη ώστε ο εκπαιδευτικός να αναπτύσσει συνεργατικές σχέσεις με συναδέλφους αλλά και την ευρύτερη σχολική κοινότητα					
--	--	--	--	--	--

13. Σε ποιο βαθμό, πιστεύετε ότι η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σε σχέση με το επάγγελμά του ωφελεί;

	ΠΟΛΥ/ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤ Α	ΜΕΤΡΙΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘ ΟΛ ΟΥ
Τον ίδιο (απόκτηση νέων γνώσεων/ δεξιοτήτων)					
Τους μαθητές (βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα)					
Την επιτυχή υλοποίηση των στόχων που θέτει το σχολείο					
Τη βελτιωμένη ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου					
Το σύστημα εκπαίδευσης (προαγωγή μεταρρυθμίσεων)					

14. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σε σχέση με το επάγγελμά του είναι υποχρέωση;

	ΠΟΛΥ/ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤ Α	ΜΕΤΡΙΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘ ΟΛ ΟΥ
Του ίδιου του εκπαιδευτικού					
Της Υπουργείου Παιδείας					
Του σχολείου που εργάζεται					
Όλων όσων αναφέρθηκαν παραπάνω					

15. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω προτάσεις συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;

	ΠΟΛΥ/ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤ Α	ΜΕΤΡΙΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘ ΟΛ ΟΥ
Ανάληψη από το κράτος του κόστους για να συμμετέχει κάποιος σε προγράμματα					

επαγγελματικής ανάπτυξης (κόστος συμμετοχής, έξοδα μετακίνησης κλπ.)					
Αναπλήρωση του κενού του εκπαιδευτικού που δημιουργείται από τη συμμετοχή του σε μακράς διάρκειας προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης					
Εξ' αποστάσεως εκπαίδευση/επιμόρφωση					
Συνεργασία της σχολικής μονάδας με Πανεπιστήμια ή ερευνητικά κέντρα					
Ενθάρρυνση από την ηγεσία της σχολικής μονάδας					