



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *«Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση».*

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιμορφωτική πολιτική και η επίδραση της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου στην επαγγελματική ανάπτυξή τους».

Όνοματεπώνυμο μεταπτ. φοιτητή: Γιαννακούλης Γεώργιος

Εξεταστική επιτροπή: Κατσήs Αθανάσιος

Δημόπουλος Κωνσταντίνος

Καρακατσάνη Δέσποινα

Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2018

Ευχαριστίες

Εκφράζω τις θερμότερες ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κατσή Αθανάσιο για τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσε, την υποστήριξη καθώς και τα εφόδια που μου παρείχε με την συστηματική και επιστημονική του καθοδήγηση για ζητήματα έρευνας, καθόλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών αλλά και κατά την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Ευχαριστώ όλους τους συναδέλφους μου, εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιφερειακή ενότητα Αργολίδας, για τον χρόνο που αφιέρωσαν και τη διάθεση που επέδειξαν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Χωρίς τη συνεργασία και τις επισημάνσεις τους δεν θα ήταν δυνατόν να ολοκληρωθεί η παρούσα έρευνα.

Ευχαριστώ επίσης ιδιαίτερα τις συναδέλφους και συνοδοιπόρους μου Γόγολα Αγγελική και Μορώνη Αιμιλία για τις χρήσιμες παρατηρήσεις και τη βοήθεια που μου παρείχαν όταν τους ζητήθηκε.

Τέλος ευχαριστώ και αφιερώνω την παρούσα εργασία στην οικογένειά μου, για την αμέριστη συμπαράστασή καθώς και την ηθική και ψυχολογική υποστήριξη που μου παρείχαν.

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών για την επιμορφωτική πολιτική καθώς και η ανάδειξη των χαρακτηριστικών και της αποτελεσματικότητας της ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την κάλυψη των προσωπικών τους αναγκών. Γίνεται επίσης καταγραφή των στάσεων και αντιλήψεων του εκπαιδευτικού σώματος ως προς τη σχέση και σύνδεση της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου με την επαγγελματική ανάπτυξη και την βελτίωση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η εργασία αυτή συνίσταται από δύο τμήματα, το θεωρητικό και το εμπειρικό. Στο θεωρητικό γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης των εννοιολογικών όρων και παρουσίασης των βασικών αρχών και προϋποθέσεων που τις διέπουν. Γίνεται επίσης προσπάθεια να αναδειχθούν οι προϋποθέσεις, σύμφωνα με τη υπάρχουσα βιβλιογραφία, για επιτυχημένα προγράμματα. Σταχυολογούνται και παρουσιάζονται οι κυριότερες μορφές των προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης σε διεθνές επίπεδο. Τέλος γίνεται ιστορική αναδρομή των ελληνικών δεδομένων.

Στο εμπειρικό τμήμα εκτίθενται αναλυτικά ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα. Παρουσιάζονται η μεθοδολογία, τα ερευνητικά εργαλεία αλλά και ο τρόπος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν. Στη συνέχεια ερευνώνται οι στάσεις και οι αντιλήψεις, σχετικά με επιμέρους ζητήματα που αφορούν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης, την προσωπική και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν. Τέλος γίνεται διερεύνηση των αντιλήψεων για την σχέση μεταξύ Αυτοαξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί ως προς την αποτελεσματικότητα της εφαρμοζόμενης επιμορφωτικής πολιτικής. Ωστόσο αναγνωρίζουν την χρησιμότητά των επιμορφωτικών προγραμμάτων και επιδιώκουν να εμπλακούν ενεργά στον προγραμματισμό, τον σχεδιασμό και την υλοποίησή τους. Δεν διαθέτουν κουλτούρα αξιολόγησης και είναι μάλλον αρνητικοί απέναντί της. Η σχετική ενημέρωσή τους, τουλάχιστον όσων δεν έχουν διοικητική εμπειρία είναι ελλιπής και αδυνατούν να συνδέσουν την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωσή τους με την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Κρίνεται αναγκαίο να γίνει ευρεία και σε βάθος ερευνητική προσπάθεια που θα αναδείξει τις τάσεις και τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τα οράματα και τις κατευθύνσεις που διέπουν όλες τις εμπλεκόμενες κοινωνικές δυνάμεις σχετικά με την επιμόρφωση αλλά και την

αυτοαξιολόγηση. Με τον τρόπο αυτό θα προσδιοριστούν με επιστημονικό και συνολικά αποδεκτό τρόπο οι μέθοδοι, οι τεχνικές και τα κριτήρια, καθώς και οι όροι με τις προϋποθέσεις για μια δημιουργική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη, που θα έχει αρωγό και συνοδοιπόρο της την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, συμβολή επιμόρφωσης, επαγγελματική ικανοποίηση, αυτοαξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, περιεχόμενο, ενότητες, μέθοδοι και τεχνικές κατάρτισης, εκπαιδευτές, εκπαιδευτικές ανάγκες, χώρος και χρόνος επιμόρφωσης, εκπαίδευση.

Abstract

The present study aims at researching the positions and opinions of teachers in relation to their training, attempting to present the characteristics and the efficiency of the teachers' training and professional development programs in order for them to satisfy their professional and personal needs and visions. Furthermore, it constitutes an effort of recording the viewpoints and perceptions of the educational body concerning the relationship and the connection between the process of Self-Evaluation of the educational work – a process which has quite recently begun to be applied in our country- with the professional development and improvement of teachers and of the educational system in general.

This study is composed of two parts the theoretical and the empirical part. In the theoretical part it is attempted to define the related theoretical terms and to present the basic principles and the prerequisites governing these notions. Furthermore, by examining the existing bibliographical review, it is attempted to record/present the prerequisites for having successful training programs. Furthermore, the main types of training and professional development programs on an international level have been recorded and analytically presented. Finally, a historical review of similar data collected in Greece is included.

In the empirical section there is an analytical presentation of the goal, the aims and the research questions, as well as the methodology, the research tools and the way for collecting and analyzing the data. The positions and the perceptions of teachers concerning specific issues related to the professional development and training programs are researched, while the personal satisfaction teachers have derived from the programs they have already attended is also examined. The research concerning the relationship between the process of Self-Evaluation of the educational work and the professional development of teachers constitutes a separate part of the study.

Based on the results of the research we can see that the teachers are hesitant in relation to the efficiency of the current policy regarding their training. However, they embrace the usefulness of the training programs and they pursue their active involvement in the preparation, planning and implementation of these programs. They don't possess a positive mentality regarding the process of Self-Evaluation and they are probably negatively predisposed towards it. They are not adequately informed in relation to the process of Self-Evaluation of the educational work, at least the ones who are inexperienced in the administrative field, and they are incapable of linking this process to their professional development and improvement.

It is of high importance to carry out a wide and in-depth research which will present the tendencies, the positions, the perceptions, the visions and the directions of all the social groups involved in the training process and the process of Self- Evaluation. In this way, it will be possible to determine in a scientific and generally acceptable manner, the methods, the techniques and the criteria as well as the prerequisites for having creative training and professional development, to which the process of Self-Evaluation of the educational work will contribute as feedback and useful tool.

Keywords: professional development, in-service training contribution, job satisfaction self-evaluation, educational work, content, modules, methods and techniques of training, trainers, training needs, space and time of the training, education.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	3
Περίληψη	5
Abstract	7
Πρόλογος	14
Εισαγωγή	16
Κεφάλαιο Πρώτο	18
Θεωρητικό πλαίσιο.	18
Αποσαφήνιση όρων.	18
1.1 Οι έννοιες της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.	18
1.1.2 Μορφές και είδη επιμόρφωσης.	18
i. Η τυπική (formal Learning)	18
ii. Η μη τυπική επιμόρφωση (non formal Learning).....	18
iii. Η άτυπη επιμόρφωση.....	19
1.1.3 Η ανάγκη για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.	19
1.1.4 Ο εκπαιδευτικός ως μαθητής.	21
1.1.5 Επαγγελματική ταυτότητα και επιμόρφωση.	22
1.1.6 Νέες μορφές εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.	23
1.1.6.1. Μαθησιακές κοινότητες εκπαιδευτικών.	23
1.1.6.2. Η εξ Αποστάσεως επιμόρφωση και τα είδη της.....	24
1.1.6.3 Διαδικτυακές κοινότητες μάθησης και πρακτικής εξάσκησης.	26
1.1.6.4 Το σύστημα Διαχείρισης Μάθησης Moodle	27
1.2 Επαγγελματική ανάπτυξη.	27
1.2.1 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης.	29
1.2.1.1 Το Τεχνοκεντρικό Μοντέλο Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης	29
1.2.1.2 Το Ερμηνευτικό-στοχαστικό Μοντέλο	30
1.2.1.3 Το Στοχαστικό-Κριτικό Μοντέλο Επιμόρφωσης.....	30
1.3 Επαγγελματική ανάπτυξη και σύγχρονα στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας.	31

1.3.1 Τα χαρακτηριστικά των επιτυχημένων ηγετών.....	32
1.4 Ο ρόλος των μεταρρυθμίσεων στην επαγγελματική ανάπτυξη.	33
1.5 Παράγοντες επιτυχίας των προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης.....	34
1.6 Το Ευρωπαϊκό πλαίσιο για την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση.....	36
1.7 Η εξέλιξη του θεσμού της επιμόρφωσης στην Ελλάδα.	38
1.7.1 Αποτίμηση του θεσμικού πλαισίου της επιμόρφωσης.....	39
1.8 Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση.....	40
1.8.1 Σύνδεση της έννοιας του εκπαιδευτικού έργου με την αξιολόγηση.	41
1.8.2 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και επιμόρφωση.	42
1.8.3 Είδη αξιολόγησης.....	42
1.8.3.1 Με κριτήριο το χρόνο και τη χρήση των αποτελεσμάτων.	42
1.8.3.2 Με κριτήριο τους φορείς που τη διενεργούν.	43
i. Η εξωτερική	43
Η επιθεώρηση	44
Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος.	44
Οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης.....	44
ii. Εσωτερική.....	44
Η ιεραρχική.....	45
Η συλλογική ή αυτοαξιολόγηση	45
1.8.4 Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση.....	45
1.8.5. Αξιολόγηση και ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	47
Κεφάλαιο Δεύτερο	49
Μεθοδολογία Έρευνας.....	49
2.1 Σκοπός της έρευνας.....	49
2.2 Στόχοι της έρευνας.....	49
2.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	50
2.4 Σχεδιασμός και υλοποίηση της έρευνας.	50
2.4.1 Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις.....	50
2.4.2 Επιλογή ερευνητικής προσέγγισης.	52

2.4.3 Προσδιορισμός πληθυσμού στόχου- Επιλογή δείγματος.....	52
2.4.4 Διαμόρφωση ερωτηματολογίου και πιλοτική διανομή.....	52
2.4.5 Εσωτερική συνάφεια και αξιοπιστία ερωτηματολογίου.....	53
2.4.6 Ανάπτυξη – εργαλεία και αξιοπιστία ερωτηματολογίου.....	53
2.4.7 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	57
Κεφάλαιο Τρίτο.....	58
Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	58
3.1 Επεξεργασία – παρουσίαση δεδομένων.....	58
3.2 Ποσοτική επεξεργασία των επιμέρους δεδομένων.....	58
3.2.1 Δημογραφικά στοιχεία.....	58
3.2.2 Απόδοση, εργασιακή και επαγγελματική ικανοποίηση.....	63
3.2.2.1 Αίσθηση επαγγελματικής απόδοσης.....	63
3.2.2.2 Εργασιακή ικανοποίηση.....	63
3.2.3 Επαγγελματική ικανοποίηση.....	64
3.3 Ικανοποίηση από την επιμορφωτική πολιτική.....	69
3.3.1 Δυσχέρειες συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα.....	70
3.4 Συμβολή επιμόρφωσης στην επαγγελματική και εργασιακή ανάπτυξη.....	72
3.4.1 Επιμόρφωση και όραμα των εκπαιδευτικών.....	72
3.4.2 Συμβολή της επιμόρφωσης στην εργασιακή και επαγγελματική ανάπτυξη.....	74
3.4.3 Θεματικές επαγγελματικής ανάπτυξης – επιμόρφωσης.....	75
3.5 Αναγκαιότητα υλοποίησης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης.....	77
3.5.1 Μορφές οργάνωσης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.....	79
3.5.2 Η συμβολή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης.....	80
3.5.3 Νέες τεχνολογίες και υλικό επιμόρφωσης.....	81
3.6 Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και επαγγελματική ανάπτυξη.....	82
3.2. Επαγωγική ανάλυση αποτελεσμάτων.....	85
Κεφάλαιο Τέταρτο.....	88
4.1 Συζήτηση - Συμπεράσματα.....	88
4.2 Προτάσεις.....	96

4.3 Μελλοντικές κατευθύνσεις.....	99
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	101
Παράρτημα.....	1
1. Συνοδευτική επιστολή ερωτηματολογίου.....	1
2. Ερωτηματολόγιο.....	3
3. Πίνακες.....	12

Πρόλογος

Η βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και η αποτελεσματικότητα του σχολείου υπήρξε διαχρονικό αίτημα. Ωστόσο τις τελευταίες δεκαετίες η παιδεία πέρασε από το στάδιο της ποσότητας σε αυτό της ποιότητας. Στις ανεπτυγμένες κυρίως κοινωνίες, έννοιες όπως ποιότητα εκπαιδευτικού έργου ή μαθησιακά αποτελέσματα ήλθαν στο προσκήνιο. Η εκπαίδευση πλέον προσέλαβε οικονομικό περιεχόμενο και μετά το συνέδριο της Λισαβόνας άρχισε να αποτελεί μαζί με την καινοτομία την αιχμή του δόρατος στην ευρωπαϊκή και παγκόσμια οικονομία.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πλέον αναβαθμίστηκε, ενώ με τις νέες προκλήσεις στο έργο του τέθηκε σε νέα βάση. Ο εκπαιδευτικός καλείται να σταθεί αντάξιος της αποστολής του απέναντι στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας της πληροφορίας και της διάχυσης της γνώσης, αλλά και να γίνει σηματοδότης στην κατεύθυνση της ενεργού συμμετοχής του πολίτη και της κοινωνικής συνοχής. Καθημερινά έρχεται αντιμέτωπος με νέα δεδομένα σε έναν κόσμο όπου όλα αλλάζουν με ταχύτητα «γεωμετρικής προόδου».

Ο εκπαιδευτικός καθημερινά έρχεται αντιμέτωπος με νέα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα που καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για εξειδίκευση και επιμόρφωση. Αλλά και σε παιδαγωγικό επίπεδο τα δεδομένα αλλάζουν ραγδαία. Η οικονομική κρίση και η μετακίνηση των πληθυσμών δημιούργησαν νέα δεδομένα στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και τις παιδαγωγικές μεθόδους με τις οποίες καλείται να προσεγγίσει την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Απάντηση σε όλες αυτές τις προκλήσεις και τα καθημερινά προβλήματα που διαρκώς αναδύονται στο έργο του εκπαιδευτικού έρχεται να δώσει ο εκσυγχρονισμός του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και του ίδιου του εκπαιδευτικού. Η διαρκής επιμόρφωση, πέρα από την επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών, φαίνεται να διασφαλίζει, ως ένα βαθμό, την ποιότητα στο εκπαιδευτικό έργο και τον εκσυγχρονισμό στην εκπαιδευτική πρακτική.

Η αρχική κατάρτιση όσο καλή και να είναι δεν αρκεί για μια σταδιοδρομία που σε πολλές περιπτώσεις φτάνει μέχρι και τα σαράντα χρόνια. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται διαρκή υποστήριξη για την ανάπτυξή του. Η δια βίου επιμόρφωσή του, λόγω του διαρκώς μεταλλασσόμενου χαρακτήρα των σύγχρονων μαθησιακών περιβαλλόντων και των άμεσα συνδεδεμένων προβλημάτων που συνεπάγονται οι αλλαγές αυτές, καθίσταται

αναγκαία προκειμένου να μεγιστοποιήσει το βαθμό ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού, παρέχοντας τα απαραίτητα εφόδια τόσο σε γνωστικό όσο σε διδακτικό και παιδαγωγικό επίπεδο.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, σε παγκόσμιο επίπεδο αποτελεί ένα εργαλείο για την ανατροφοδότηση, τον αναστοχασμό, την βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης συντελεί στη ποιοτική βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού με την παροχή κινήτρων για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη. Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται κυρίως ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι καλό να συνδέεται στενά με το σύνολο της εκπαιδευτικής πρακτικής και ότι πρόκειται για διαδικασία βελτίωσης τόσο της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου του εκπαιδευτικού ως υποκειμένου.

Εισαγωγή

Προηγούμενες μελέτες δείχνουν με σαφήνεια ότι οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών είναι κρίσιμες για την επιτυχή εφαρμογή των απαιτούμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αλλαγών με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς και των μεταρρυθμίσεων που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξή τους. (OECD, 2017; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012; Ertmer και συνεργάτες 2011; Wallace & Priestley, 2011). Η παρούσα μελέτη σχεδιάστηκε για να αξιολογήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις νέες μορφές μοντέλων επιμόρφωσής και επαγγελματικής ανάπτυξής που παρέχει η χρήση των νέων τεχνολογιών σε συνδυασμό και με την εφαρμογή του νεοεισαχθέντα για τη χώρα μας θεσμού της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, μέσα στο νέο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον.

Πιστεύουμε ότι η παντελής έλλειψη οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, δημιούργησε μια γενιά εκπαιδευτικών με εντελώς διαφορετική κουλτούρα. Παρά τις αντιπαραθέσεις για τα θετικά και τα αρνητικά που έχουν γίνει και τις ατέρμονες συζητήσεις, σήμερα αποτελεί κοινό τόπο ότι λειτουργεί ανασταλτικά σε κάθε είδους παρέμβαση ή μεταρρύθμιση, δεδομένου ότι δεν υπάρχει τρόπος μέτρησης της αποτελεσματικότητάς τους. Παρά τις προσπάθειες της πολιτείας και τις κατά καιρούς νομοθετικές ρυθμίσεις, η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης ή της αξιολόγησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου παραμένει. Κάθε προσπάθεια συναντά την καχυποψία και την αντίδραση καθώς γίνεται χωρίς κριτήρια αποδεκτά από το σύνολο των εμπλεκόμενων μερών. Κάθε προσπάθεια εφαρμογής της συναντά την σθεναρή αντίδραση ή την υποβάθμιση των αποτελεσμάτων της, λόγω του διεκπεραιωτικού χαρακτήρα υλοποίησής της. Αλλά και όταν στο παρελθόν υπήρχε εξωτερική αξιολόγηση, σύμφωνα με την βιβλιογραφία δεν χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο για την βελτίωση του σχολείου και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά για την εξυπηρέτηση άλλων πολιτικών σκοπιμοτήτων.

Στην παρούσα έρευνα, γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των στοιχείων που θα ωθήσουν στον εντοπισμό των αδυναμιών του σχεδιασμού και εφαρμογής του θεσμού της επιμόρφωσης. Να αποτυπωθούν οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση και την σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη τους. Όστε να διαμορφωθούν εκείνες οι προϋποθέσεις και τα κριτήρια που θα είναι αποδεκτά από όλους και θα αποτελέσουν το κίνητρο και το έναυσμα για την οργάνωση προγραμμάτων

θετικών για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και την βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η παρούσα εργασία περιέχει τέσσερα κεφάλαια, τις βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα, όπου παρατίθενται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα μας και σχετικοί με την ανάλυση δεδομένων πίνακες.

Στο πρώτο κεφάλαιο, μετά τα εισαγωγικά στοιχεία της έρευνας, αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηριχθήκαμε για την συγκρότηση και απάντηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται λεπτομερώς η πορεία σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας. Αναλύεται η μέθοδος που επιλέξαμε για την συλλογή των δεδομένων και τα εργαλεία για την ανάλυσή τους. Παρουσιάζονται ζητήματα αξιοπιστίας και εσωτερικής συνοχής του ερωτηματολογίου, ενώ παρατίθενται πληροφορίες για το προφίλ του δείγματος. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται περιγραφικά και επαγωγικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Η έρευνα κλείνει με το τέταρτο κεφάλαιο όπου γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων, ξεχωριστά για κάθε συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα και στη συνέχεια γίνονται προτάσεις για μελλοντικές κατευθύνσεις.

Η έρευνα στηρίχτηκε στις απόψεις 121 συνολικά εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αργολίδας.

Κεφάλαιο Πρώτο

Θεωρητικό πλαίσιο.

Αποσαφήνιση όρων.

1.1 Οι έννοιες της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.

Η επιμόρφωση, ως ένα σύνολο δράσεων και δραστηριοτήτων οι οποίες βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την ευρύτερη τόσο σε περιεχόμενο όσο και στόχους έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, συνιστά ένα σύστημα δραστηριοτήτων που σκοπό έχουν την επικαιροποίηση και διεύρυνση των γνώσεων, των δεξιοτήτων αλλά και των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού. (Bayraktci, 2009)

1.1.2 Μορφές και είδη επιμόρφωσης.

i. Η τυπική (formal Learning) ορίζεται η επιμόρφωση που διενεργείται και παρέχεται στους εκπαιδευτικούς από κάποιον επίσημο θεσμοθετημένο φορέα ή κάποιον φορέα όπως τα ΠΕΚ κάποια άλλη δημόσια ή ιδιωτικού δικαίου δομή που διαθέτουν τα διαπιστευτήρια της κεντρικής διοίκησης. Σκοπός της επιμόρφωσης είναι κυρίως η στήριξή τους ως επαγγελματιών (Ξωχέλλης, 2005, 126-127) για την κάλυψη συγκεκριμένων και πλήρως οριοθετημένων αναγκών οι οποίες εξυπηρετούν συγκεκριμένους στόχους (αλλαγή ωρολογίων προγραμμάτων, εγχειριδίων κ.ο.κ). Η συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των προγραμμάτων αυτών είναι σπάνια και περιορισμένη (Τσάφος, 2015). Χωρίς να είναι απόλυτο, ο χώρος υλοποίησης της τυπικής επιμόρφωσης και των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης είναι συνήθως μια αίθουσα διαλέξεων ή ένας ανάλογος χώρος.

ii. Η μη τυπική επιμόρφωση (non formal Learning). Ως τέτοια αναφέρεται οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα, εκτός τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά εντός οργανωμένου πλαισίου εκπαίδευσης, με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Jeffs and Smith 1990). Την διοργάνωση των προγραμμάτων ή δράσεων μη τυπικής επιμόρφωσης αναλαμβάνουν συνήθως σύλλογοι, σωματεία ή ΜΚΟ και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι ελεύθερη και προαιρετική. Οι στόχοι και η θεματολογία της μη τυπικής επιμόρφωσης διακρίνεται από ευρύτητα και ποικιλομορφία (περιβάλλον, εισαγωγή τεχνολογίας, πολιτισμός κ.ο.κ).

iii. Η άτυπη επιμόρφωση, στην οποία η μάθηση δεν προέρχεται από ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά από την καθημερινότητα και το περιβάλλον εργασίας του εκπαιδευτικού, κατά τον ελεύθερο χρόνο του, και καλύπτει ολόκληρο το φάσμα της ζωής του. Δεν διαθέτει καθορισμένα μέσα ούτε θέτει εξαρχής καθορισμένους στόχους και ως τέτοια δεν οδηγεί σε κάποιο τίτλο πιστοποίησης των γνώσεων ή δεξιοτήτων που κατακτούνται (Jeffs and Smith 1990). Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει μόνος τις ελλείψεις ή τις επιδιώξεις και θέτει μόνος του τους στόχους. Καθορίζει τους κατάλληλους τρόπους για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών του, τροποποιώντας, αν κρίνει απαραίτητο, τόσο τους στόχους όσο και τα μέσα επίτευξής των. Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία αυτομόρφωσης.

1.1.3 Η ανάγκη για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Μια από τις βασικές παραμέτρους της βιωσιμότητας και της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας είναι η αύξηση και η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου η οποία επιτυγχάνεται μέσω της δια βίου μάθησης και της επιμόρφωσής του. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση συναποτελούν τις εγγυήσεις για τον επαγγελματισμό, τον συναγωνισμό και επομένως την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη (Κόκκος, 2004). Η επιμόρφωση είναι μια διαρκής δια βίου διαδικασία που διασφαλίζει την επικαιροποίηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας. Στην σύγχρονη εποχή η δια βίου επιμόρφωση είναι μονόδρομος καθώς η μεταβολές της γνώσης είναι ραγδαίες και καθημερινά κατακτώνται νέα επίπεδά της.

Η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τυπική ή άτυπη, οδηγεί στην αυτοβελτίωση και την υψηλή απόδοση και αποτελεσματικότητα σε εργασιακό επίπεδο. Το γνωσιακό και επιστημονικό κεφάλαιο των εκπαιδευτικών ανανεώνεται διαρκώς ώστε να ανταποκριθεί στις δύσκολες απαιτήσεις του επαγγέλματός τους. Η συνεχής κατάρτιση, ο εκσυγχρονισμός και η ανανέωση των γνώσεων οδηγεί στην αναβάθμιση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων (Rogers, 2002). Η έρευνα δείχνει ότι και οι ενήλικες ενδιαφέρονται το ίδιο ή και περισσότερο από τους νέους για την επαγγελματική τους αναγνώριση και καταξίωση. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σήμερα δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές αλλά πρέπει να προκαλούν την διάθεση για μάθηση και να δίνουν στους μαθητές κίνητρα προς αυτή την κατεύθυνση, να τους εμπνυχώνουν και να τους καθοδηγούν (Barber & Mourshed, 2007; McBeath, 1999). Επιπλέον, η καλή εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών θεωρείται

αποφασιστικός παράγοντας για την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης, της σταθερότητας, της ασφάλειας και της ισότητας στην παγκόσμια κοινωνία της γνώσης, όπως δήλωσε ο Αμερικανός γραμματέας της παιδείας Duncan (2010). Τα τελευταία χρόνια, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κατέχει εξέχουσα θέση στην πολιτική και οικονομική ατζέντα.

Ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να αναδεικνύει κάθε μορφή ευφυΐας, γνωστικής ή συναισθηματικής του μαθητή. Στα πλαίσια αυτά οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών φαίνεται να επωφελούνται από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης υψηλής ποιότητας. Ωστόσο, μόνο ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών έχουν λάβει μέρος σε τέτοια προγράμματα. Τα εκπαιδευτικά συστήματα θα μπορούσαν να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε εκπαιδευτικού και τις ανάγκες του αυξάνοντας τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη (OECD, 2017)

Ο εκπαιδευτικός είναι ένας από τους βασικούς πυλώνες οποιουδήποτε σχολείου και η αποτελεσματική διδασκαλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης του (Day 2013). Ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλός διεκπεραιωτής ενός αναλυτικού προγράμματος αλλά ως ένα βαθμό συμμετέχει στη τελική διαμόρφωσή του, καθώς με τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές μεθόδους που θα επιλέξει να χρησιμοποιήσει αφήνει το προσωπικό του αποτύπωμα και με τις επικοινωνιακές του ικανότητες/δεξιότητες κάνει κοινωνούς τους μαθητές στις αξίες και τους στόχους του μαθήματος. Όπως σχετικά λέει ο Μαυρογιώργος (2011) *«ο κεντρικός σχεδιασμός και η άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, με δεδομένες τις αντιφάσεις της, δημιουργεί πολλά περιθώρια σχετικής αυτονομίας στις σχολικές μονάδες, όταν αυτές αντικειμενικά καλούνται να την προσαρμόζουν προς τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και γεωγραφικές τους ιδιαιτερότητες. Η σχετική αυτονομία είναι δομικό στοιχείο της εργασίας τους»*. Ο ίδιος (ο.π) υποστηρίζει ότι η βασική εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχουν ή πρέπει να έχουν ως σημείο αναφοράς τους μαθητές στο σχολείο, όπως αυτό καθημερινά αλλάζει, συνεχίζοντας επισημαίνει, ότι *«αναζητούμε έναν εκπαιδευτικό θεωρητικά, επιστημονικά, παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά ευαισθητοποιημένο ώστε με γνώση, κατανόηση και φαντασία να είναι έτοιμος να υποδέχεται κριτικά τις αλλαγές στο σχολείο και να τις συνδέει συστηματικά με την επαγγελματική του ανάπτυξη»*.

Από την άλλη πλευρά η διαρκώς αυξανόμενη προώθηση της καινοτομίας, η παγκοσμιοποίηση αλλά και η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης σε συνάρτηση με την διαρκή μετακίνηση των πληθυσμών και η διεύρυνση της πολυπολιτισμικότητας

καθιστούν την διαδικασία της εκπαίδευσης απρόβλεπτη (European Commission, 2013, Παπαναούμ, 2008). Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται τα τελευταία χρόνια ως επαγγελματίας αιχμής, υπεύθυνος τόσο για την ατομική πρόοδο του μαθητή όσο και για την κοινωνία και την οικονομία γενικότερα. Η ευθύνη αυτή βέβαια βαρύνει και τον ίδιο αλλά και την σχολική του μονάδα της οποίας η αποτελεσματικότητα ελέγχεται και (αυτό)αξιολογείται.

Η σχολική αυτοαξιολόγηση δύναται να αποτελέσει, μέσα από συγκεκριμένες αρχές και διαδικασίες, θεμελιώδη δύναμη για τη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης αλλά και της επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου του εκπαιδευτικού. Έχει παρατηρηθεί ότι ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη βελτίωση και την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Day, 2013). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία η αυτοαξιολόγηση ως θεσμός περιλαμβάνει διαδικασίες και μηχανισμούς, όπως αυτός της συνεργασίας, που επηρεάζουν αρκετά θετικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Ross & Bruce, 2012).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι κάθε προσπάθεια βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης προϋποθέτει τη βελτίωση των εκπαιδευτικών της, άλλωστε αυτοί είναι οι βασικοί (συν)διαμορφωτές της. Έτσι τόσο η επιμόρφωση όσο και η εν γένει επαγγελματική ανάπτυξη τους συντελούν καθοριστικά στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

1.1.4 Ο εκπαιδευτικός ως μαθητής.

Οι ενήλικες μαθαίνουν διαφορετικά από τα παιδιά (Knowles et al., 2015). Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός – ως ενήλικας μαθητής – προσεγγίζει την διαδικασία της μάθησης και τη γνώση με ξεχωριστές και διαφορετικές εμπειρίες αλλά και διαφορετική αυτοεικόνα και ετοιμότητα για μάθηση (Terehoff 2002).

Η Χατζηθεοχάρους, (2010), επισημαίνει ότι οι ενήλικες και δη οι εκπαιδευτικοί έχουν συγκεκριμένους στόχους όταν προσέρχονται σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης ή επαγγελματικής ανάπτυξης. Διαθέτουν γνώσεις και εμπειρίες ευρέως φάσματος και αποζητούν την ενεργητική συμμετοχή στην εκπαίδευση καθώς διαθέτουν δικές τους εμπειρίες για το πώς εννοούν την μάθηση και τις στρατηγικές κατάκτησής της. Πολλές φορές έχουν υποχρεώσεις, καθήκοντα, ρόλους και δεσμεύσεις που μπορεί είτε να συμφωνούν είτε να αντιπαλεύουν η μία την άλλη και ανάλογα είτε να βοηθούν τη μάθηση είτε να στέκονται εμπόδιο στη κατάκτηση της γνώσης. Επίσης έχοντας διαμορφώσει, ως ένα βαθμό, τα πιστεύω και τις αντιλήψεις τους λειτουργούν αμυντικά σε κάθε τι καινούριο ή αντίθετο με την ιδεολογία τους.

Η ίδια επίσης επισημαίνει τις προϋποθέσεις που συνηγορούν στην αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων τονίζοντας ότι:

-Ο ενήλικας μαθαίνει καλύτερα όταν η παρεχόμενη γνώση έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες, την καθημερινότητα και την εμπειρία του.

-Όταν αντιλαμβάνεται και κατανοεί τους στόχους του προγράμματος οι οποίοι πρέπει να είναι συναφείς με τις προσδοκίες του.

-Όταν ευρίσκεται σε κλίμα που ευνοεί την συμμετοχή και του δίνεται η δυνατότητα να ενεργεί και να εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

-Όταν νιώθει ενταγμένος σε μια ομάδα με κοινούς στόχους και συνέργειες.

-Όταν διερευνώνται τα εμπόδια της μάθησης και εξευρίσκονται λύσεις για το προσπέρασμά τους.

-Όταν ο εκπαιδευτής λαμβάνει υπόψη του τις στρατηγικές και τους προσωπικούς ρυθμούς μάθησης και ξέρει να αξιοποιεί τα αποτελέσματα της επιτυχίας ή της αποτυχίας του εκπαιδευόμενου.

Η προϋπάρχουσα εμπειρία, είτε αυτή αναφέρεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, είτε σε προσωπικό ή επαγγελματικό επίπεδο, όταν αξιοποιείται κατάλληλα αποτελεί βασικό εργαλείο στην διαδικασία μάθησης για τους ενήλικες. Η διαδικασία μάθησης στους ενήλικες πρέπει να βασίζεται στην αποτελεσματική χρήση ενεργητικών τεχνικών μάθησης και όχι αποκλειστικά στην παραδοσιακή τεχνική της εισήγησης (Πατσός, 2015). Βασικός στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τις δυνατότητές τους και μέσα από την χειραφέτησή τους να καταστούν περισσότερο κοινωνικά αυτοδύναμοι και υπεύθυνοι, ώστε να επεξεργάζονται περισσότερο τις επιλογές τους καθώς θα «γίνονται ολοένα και περισσότερο κριτικά και μεταγνωστικά σκεπτόμενοι» (οπ, σ. 38).

1.1.5 Επαγγελματική ταυτότητα και επιμόρφωση.

Ως επαγγελματική ταυτότητα περιγράφεται η έννοια που καθορίζει τον τρόπο μέσω του οποίου αντιλαμβανόμαστε τόσο την ύπαρξή μας, τον εαυτό μας μέσα στο επαγγελματικό περιβάλλον όσο και τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούμε αυτή στους άλλους (Neary, 2014).

Η επαγγελματική ταυτότητα διακρίνεται από την δυναμικότητα και την ρευστότητά της. Επηρεάζεται διαρκώς και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το πώς βλέπουμε εμείς οι ίδιοι τους εαυτούς μας αλλά και από το πώς συνειδητοποιούμε ότι μας προσλαμβάνουν οι άλλοι, καθώς και από το πώς αντιλαμβανόμαστε την κοινωνία

γενικότερα. (Beijaard et al. 2004).

Οι Cooper και Olson (1996) επεσήμαναν ότι η επαγγελματική ταυτότητα δεν είναι μονόπλευρη. Διάφοροι παράγοντες, όπως κοινωνικοί, ψυχολογικοί, πολιτισμικοί, ιστορικοί κτλ επηρεάζουν την αντίληψη του εκπαιδευτικού ως εκπαιδευτικού. Η επαγγελματική ταυτότητα δεν είναι μία και ενιαία αλλά δύναται να συνίσταται από πολλές υπο-ταυτότητες που μπορεί άλλοτε να συγκρούονται και άλλοτε να ευθυγραμμίζονται μεταξύ τους. Ο Mishler (1999) επισημαίνει την πληθώρα υποκειμενικών στοιχείων που καθορίζουν την ταυτότητα. Οι Gee και Crawford (1998) κάνουν ένα βήμα παραπέρα και δηλώνουν ότι σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα κάνουμε χρήση διαφορετικών ταυτοτήτων που όμως δεν είναι παντελώς άσχετες μεταξύ τους. Συμπερασματικά όσο καλύτερες σχέσεις και αναφορές υπάρχουν μεταξύ των επιμέρους ταυτοτήτων τόσο πιο σύμφωνη ακούγεται η χορωδιακή αυτή φωνή των επιμέρους ταυτοτήτων.

Λαμβανομένων υπόψη όλων των ανωτέρω που αναφέρονται στην ταυτότητα του εκπαιδευτικού αντιλαμβανόμαστε ότι τα προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης για να είναι περισσότερο αποτελεσματικά, πρέπει να μη λαμβάνουν υπόψη τους μόνο τις άμεσες ανάγκες των πρακτικών του σχολείου ή της αίθουσας, αλλά να υποστηρίζονται και οι προσωπικές και μακροπρόθεσμες επαγγελματικές ανάγκες και τα οράματα των εκπαιδευτικών (Day, 1997).

Οι ενήλικες μαθητές περνούν από διαφορετικά στάδια προσέγγισης της μάθησης, με διαφορετικούς τρόπους σε διάφορες χρονικές βαθμίδες ανάλογα με τις συνθήκες και τα κοινωνικά, πολιτισμικά, οικονομικά κ.ο.κ περιβάλλοντα που ευρίσκονται. Η επαγγελματική εξέλιξη δεν ακολουθεί μια ευθεία γραμμή αλλά είναι μια συνδυαστική και δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών σταδίων της εμπειρίας που έχει αποκτηθεί, των περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων, της σταδιοδρομίας αλλά και των φάσεων της δια βίου μάθησης του εκπαιδευτικού. Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και κατάρτιση παρέχει ένα μέσο παρέμβασης ώστε να επιταχυνθεί η εξέλιξη, ωστόσο θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της, τις κρίσιμες στιγμές των παραπάνω αλληλεπιδράσεων (Day, 1997)

1.1.6 Νέες μορφές εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.

1.1.6.1. Μαθησιακές κοινότητες εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερη μορφή επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί η μαθησιακή κοινότητα στο χώρο του σχολείου. Οι μαθησιακές κοινότητες «αποτελούνται

από άτομα που έχουν κοινό σκοπό. Συνεργάζονται για να αξιοποιήσουν ατομικές δυνατότητες, σέβονται τις διαφορετικές απόψεις και προσεγγίσεις ενώ προωθούν ενεργά ευκαιρίες μάθησης. Τα αποτελέσματα είναι η δημιουργία ενός ζωντανού, συνεργατικού περιβάλλοντος, αυξημένων δυνατοτήτων για όλα τα μέλη με αρκετές πιθανότητες δημιουργίας νέων γνώσεων.» (Kilpatrick et al. 2003).

Σε μια μαθησιακή κοινότητα στο χώρο του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί και οι ηγέτες των σχολείων συνεργάζονται συλλέγοντας και χρησιμοποιώντας τα δεδομένα προκειμένου να γίνει κατανοητό τι είναι εκείνο που οι μαθητές δεν μαθαίνουν, ώστε σε πρώτο στάδιο να εντοπίσουν και να κατανοήσουν τα κενά και τις αδυναμίες στη διδασκαλία και στη συνέχεια να καθορίσουν τι είναι εκείνο που πρέπει να βελτιώσουν με σκοπό την εξάλειψη αυτών των μαθησιακών κενών.

Τα μέλη της μαθησιακής κοινότητας αναζητούν στη συνέχεια τι πρέπει να μάθουν ώστε να βελτιώσουν την διδασκαλία τους. Μπορούν να συνεργαστούν και να αξιοποιήσουν ένα έμπειρο άτομο από αυτά που το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα τους παρέχει (σχολικό σύμβουλο), ή έναν επιτυχημένο δάσκαλο στο σχολείο ή από άλλο σχολείο (μέντορα) ή έναν εμπειρογνώμονα από ένα τοπικό ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα ή έναν εξωτερικό συνεργάτη.

Τα μέλη της μαθησιακής κοινότητας δύνανται επίσης να οργανώσουν μόνοι τους το πρόγραμμα και το χρονοδιάγραμμα για την μόρφωσή τους με την παρακολούθηση μιας αποτελεσματικής δειγματικής διδασκαλίας στο σχολείο τους ή σε άλλο σχολείο, με την συμμετοχή σε κάποιο συνέδριο ή εργαστήριο, καθώς ακόμη και με διεξαγωγή έρευνας.

Η μαθησιακή ομάδα δίνει την δυνατότητα για μια μακρόχρονη διαδικασία εντατικής εκπαίδευσης. Παράλληλα η επαγγελματική εξέλιξη βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τους επιζητούμενους στόχους, καθώς είναι σε θέση να αναλύσουν και να συζητήσουν με την ομάδα τους τι είναι ακριβώς αυτό που μαθαίνουν σε συνδυασμό με τον αναστοχασμό, την ανατροφοδότηση από τις εμπειρίες τους στη χρήση αυτού που έμαθαν. Οι εκπαιδευτικοί γίνονται συνεργάτες στη διδασκαλία και συμμαθητές στη μάθηση. Συμμετέχουν με αυτόν τον τρόπο σε έναν συνεχή κύκλο βελτίωσης (Mizell, 2010).

1.1.6.2. Η εξ Αποστάσεως επιμόρφωση και τα είδη της.

Η ταχύτατη εξέλιξη των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών σε συνδυασμό με την ανεπάρκεια των δομών, των πόρων και των σχημάτων φέρνουν

στην επιφάνεια όλο και περισσότερα νέα επιμορφωτικά μοντέλα-σχήματα, που σχεδιάζονται και υλοποιούνται μέσα από καινοτόμες και ευέλικτες μορφές (Μπαγάκης, 2005).

Η **εξ Αποστάσεως επιμόρφωση** παρουσιάζεται ως ένα σύστημα-μέθοδος στην οποία ο επιμορφούμενος χρησιμοποιεί την κατοικία του ή οποιονδήποτε άλλο κατάλληλο και πρόσφορο χώρο ως χώρο μάθησης και μελετά με τους δικούς του ρυθμούς και στους δικούς του χρόνους, με την αρωγή καθηγητών/εκπαιδευτών συμβούλων και το κατάλληλα σχεδιασμένο υλικό. Παρά τα αρκετά θετικά αυτής της μορφής εκπαίδευσης, υπάρχει και ο αντίλογος ότι η εξ Αποστάσεως εκπαίδευση πολλές φορές περιορίζεται στη *«χωροχρονική της υπόσταση και στα μέσα που χρησιμοποιεί, τα οποία δε βασίζονται πάντα σε μια ποιοτική παιδαγωγική προσέγγιση»*. Δεν υπολογίζεται πάντα η ηθική, κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική υπόσταση όσων λαμβάνουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία, ούτε η παιδαγωγική χρήση των μέσων και των εργαλείων που χρησιμοποιούνται (Λιοναράκης & Φραγκάκη 2009, σ. 233).

Με βάση τον τρόπο και τον χρόνο αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευόντος και εκπαιδευομένου γίνεται κατηγοριοποίηση των μοντέλων της εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης σε δύο κυρίως είδη, την **σύγχρονη** και **ασύγχρονη**.

Ως **σύγχρονη** καθορίζεται η διδασκαλία η οποία λαμβάνει χώρα σε πραγματικό χρόνο με αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο μερών, ενώ ως **ασύγχρονη** θεωρείται αυτή όπου οι εκπαιδευτές με τους εκπαιδευόμενους αλλά και οι εκπαιδευόμενοι μεταξύ τους δεν βρίσκεται κανείς σε άμεση αλληλεπίδραση ούτε δια ζώσης ούτε ηλεκτρονικά. Στην **ασύγχρονη** εκπαίδευση, ο εκπαιδευτής διαδραματίζει πιο ενεργητικό και οργανωτικό ρόλο από ότι στη σύγχρονη. Ωστόσο ο εκπαιδευόμενος είναι αυτός που θα αποφασίσει πότε και με τι ρυθμό θα έρχεται σε επαφή με τη μελέτη του υλικού. Ωστόσο θεωρείται χρήσιμο, ως ένα μέρος της γενικής εποπτείας, να τηρείται κάποιο χρονοδιάγραμμα και μια ιεράρχηση ως προς τις ενέργειες και τις δραστηριότητες (Τσάφος, 2014).

Τα εξ Αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα συχνά δοκιμάζονται σε συνδυασμό με δια ζώσης συναντήσεις και στη βιβλιογραφία χαρακτηρίζονται ως **μικτά ή υβριδικά** τα νέα αυτά μοντέλα μάθησης. Θεωρείται ότι διαθέτουν πλεονεκτήματα, ως προς τον τρόπο που εισάγουν βαθμιαία τους εκπαιδευόμενους στις δεξιότητες που χρειάζονται στην εξ Αποστάσεως εκπαίδευση (Αναστασιάδης & Μανούσου 2016). Υπάρχουν δραστηριότητες και διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε παραδοσιακή μορφή (δια ζώσης) αλλά και υπό μορφή τηλεεκπαίδευσης. Η αξιοποίηση της συνδυαστικής αυτής μάθησης αυξάνεται διαρκώς με ενθαρρυντικά και σημαντικά παιδαγωγικά αποτελέσματα (Βορβή & Παπαγάλου, 2013). Προκρίνονται τα τελευταία χρόνια όλο και

περισσότερο τα μοντέλα της λεγόμενης «μικτής μάθησης» τα οποία βασίζονται τόσο σε συμβατικές τεχνικές, όπως είναι η δια ζώσης «πρόσωπο με πρόσωπο» διδασκαλία ή η συνεργατική μάθηση σε πραγματική αίθουσα διδασκαλίας, αλλά αξιοποιείται και η μέθοδος εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης σε ασύγχρονη μορφή, με την μελέτη συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού ή με την συμμετοχή του επιμορφωτή/συμβούλου σε συγχρονική μορφή τηλεδιάσκεψης/τηλεκπαίδευσης. Οι νέες αυτές μορφές φαίνεται να εκμεταλλεύονται τα πλεονεκτήματα όλων των τεχνικών.

Αυτού του είδους ο σχεδιασμός εφαρμόστηκε στα επιμορφωτικά προγράμματα για την επιμόρφωση Β1 Επιπέδου των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για την διδακτική αντικειμένων της ειδικότητάς τους με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου. Η μορφή αυτή συνδυάζει τα πλεονεκτήματα των παραδοσιακών συναντήσεων καθώς και την ευελιξία και την ευκολία των σύγχρονων ή ασύγχρονων εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Μένει βέβαια να αποτιμηθούν και να αξιολογηθούν επακριβώς τα αποτελέσματά της.

1. 1.6.3 Διαδικτυακές κοινότητες μάθησης και πρακτικής εξάσκησης.

Στις μέρες μας δε με την ανάπτυξη νέων τεχνολογιών και εφαρμογών, όπως αυτές που κάνουν χρήση του Web 2 – πέρα από την τυπική εκπαίδευση ή επιμόρφωση – διαμορφώνονται πολλά είδη διευρυμένων μαθησιακών κοινοτήτων με συμμετοχή εκπαιδευτικών, τάξεων και σχολείων από όλο τον κόσμο. Συνιστούν μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου τα μέλη των κοινοτήτων αυτών, χωρίς γεωγραφικούς ή χρονικούς περιορισμούς, μπορούν να έρχονται σε επαφή, να επικοινωνούν, να θέτουν στόχους, να εκφράζουν προβληματισμούς, να συνεργάζονται, να μαθαίνουν και να εξελίσσονται.

Οι Διαδικτυακές κοινότητες πρακτικής εξάσκησης διευρύνουν και επεκτείνουν τις παραδοσιακές έννοιες των Κοινοτήτων πρακτικής εξάσκησης στην εικονική σφαίρα (Wenger 2006). Τα συνήθη χρησιμοποιούμενα εργαλεία για τις διαδικτυακές κοινότητες πρακτικής εξάσκησης περιλαμβάνουν φόρουμ συζήτησης, λίστες ηλεκτρονικών μηνυμάτων, ιστολόγια και ιστοχώρους κοινωνικής δικτύωσης. Προηγούμενες μελέτες υποδεικνύουν ότι οι καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης συμμετέχουν σε διαδικτυακές συνεργασίες για να δημιουργήσουν δίκτυα πέρα από τις προσωπικές επαφές τους, να λάβουν συναισθηματική υποστήριξη, να ξεπεράσουν την απομόνωση, να ζητήσουν συμβουλές και να αποκτήσουν πρόσβαση σε νέες γνώσεις και ιδέες για τη βελτίωση της πρακτικής τους (Hur and Brush 2009, Trust 2012, 2013). Ωστόσο, πιο σπάνια η έρευνα

εξετάζει εάν οι ηλεκτρονικές συνεργασίες υποστηρίζουν τη συνεργατική καθοδήγηση και τη δημιουργία σχέσεων, που αποτελούν κρίσιμα στοιχεία μιας Κοινότητας Πρακτικής Εξάσκησης (Trust 2015). Οι περισσότερες μελέτες σχετικά με τα διαδικτυακά προγράμματα επικοινωνίας εστιάζουν στην ανταλλαγή γνώσεων και πρακτικών των συμμετεχόντων και όχι στο εάν τα μέλη υποστηρίζουν συλλογικά τους νεοδιόριστους/αρχάριους και άπειρους να γίνουν ισότιμοι συμμετέχοντες (Hur and Brush 2009).

1. 1.6.4 Το σύστημα Διαχείρισης Μάθησης Moodle

Ξεχωριστή θέση στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση αποτελεί το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης Moodle (Modular Object Oriented Development Learning Environment), αποτελεί έμπνευση εκπαιδευτικών και απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ανοιχτού κώδικα (open source). Είναι ιδιαίτερα δημοφιλές και παρέχεται δωρεάν. Η πλατφόρμα Moodle στηρίχθηκε στη θεωρία του εποικοδομητισμού, χωρίς βέβαια να αποκλείει και την υποστήριξη άλλων παιδαγωγικών θεωριών. Επεκτείνει τον εποικοδομητισμό σε κοινωνικά περιβάλλοντα, *«όπου οι ομάδες κατασκευάζουν γνώσεις μεταξύ τους, δημιουργώντας μια μικρή συλλογή κοινών αντικειμένων με κοινές έννοιες. Όταν κάποιος είναι βυθισμένος μέσα σε μια τέτοια κουλτούρα μαθαίνει όλη την ώρα πώς να αποτελεί μέρος αυτής της κουλτούρας»* (Moodle Philosophy, 2018). Ο άνθρωπος δηλαδή δημιουργεί καινούργια γνώση κατά τη διάρκεια της διάδρασής του με το περιβάλλον. Οτιδήποτε αισθάνεται, ακούει, βλέπει ή διαβάζει έρχεται σε δοκιμή και σύγκριση με την προτέρα γνώση του και εφόσον συνάδει με τον δικό του πνευματικό και ψυχικό κόσμο διαμορφώνει νέα μόνιμη και σταθερή γνώση (ο.π). Στόχος του Moodle είναι να διαθέσει διάφορα εργαλεία που οδηγούν τους εκπαιδευόμενους σε προσπέλαση της γνώσης με διερευνητική και ανακαλυπτική προσέγγιση. Ο διαχειριστής και ταυτόχρονα εκπαιδευτής της πλατφόρμας σχεδιάζει τα μαθήματά και τις δραστηριότητες τους σε σύγχρονη ή ασύγχρονη μορφή. Οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν τα μαθήματα από τον χώρο και στον χρόνο που επιθυμούν και αποκτούν προσπέλαση στο υλικό κατά ευέλικτο τρόπο. Υπάρχουν βέβαια και δραστηριότητες όπου οι εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτή. Η μέθοδος αυτή δεν αποκλείει την συμπλήρωσή της με δια ζώσης μαθήματα.

1.2 Επαγγελματική ανάπτυξη.

Μέσα στο οικονομικό και κοινωνικό γίνεσθαι της σύγχρονης εποχής, απαιτείται από τους επαγγελματίες να βρίσκονται σε ετοιμότητα και να ανταποκρίνονται άμεσα

και επαρκώς στις νέες και διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Οι επαγγελματίες πλέον χαρακτηρίζονται από την ικανότητα να συμπληρώνουν, να ανανεώνουν και να βελτιώνουν συνεχώς τις γνώσεις και τις επιδόσεις τους, με ποιοτικές πληροφορίες αξιοποιώντας τις γνώσεις και την εμπειρία των άλλων, καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους, (Hargreaves και Fullan 2012). Πρέπει διαρκώς να ενημερώνονται και να αναπτύσσονται.

Η χρησιμοποίηση του όρου «ανάπτυξη» καταδεικνύει ότι η επιλογή και είσοδος σε ένα επάγγελμα – και ιδιαίτερα αυτό του εκπαιδευτικού – δεν είναι αποτέλεσμα μιας στιγμιαίας κρίσης ή απόφασης αλλά απόρροια μιας μακροχρόνιας, συνεχούς, αδιάλειπτης, δυναμικής και ακατάπαυτης διαδικασίας ανάπτυξης που αποσκοπεί στην βελτίωση και την ολοκλήρωση του ατόμου εντός του εργασιακού του χώρου.

Σύμφωνα με τον Bolam (2002) η επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται ως η συνεχής ανάπτυξη των γνώσεων και των επαγγελματικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού καθ' όλη τη σταδιοδρομία του στο χώρο της εκπαίδευσης. Αποτελεί μια διαδικασία στην οποία δομείται η επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου. Η υπαινικτική γνώση γίνεται κατηγορηματική, ενώ κατ' άλλους είναι μια διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ενίσχυσης και ενδυνάμωσης της εμπειρίας κάποιου (Kuijpers, Houtveen, & Wubbels, 2010). Ωστόσο η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού κινείται και ισορροπεί μεταξύ των αναγκών του σχολείου, των αναγκών του ατόμου και των εθνικών αναγκών, ενώ παράλληλα στοχεύει στην προώθηση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των αξιών σε ατομικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο (Fraser, Kennedy, Reid, & Mckinney, 2007). Η Analos (2011) δεν εστιάζει μόνο στη μάθηση και τη βελτίωση των ίδιων των εκπαιδευτικών, εντάσσει και την παράμετρο του τρόπου με το οποίο αξιοποιούν τις γνώσεις τους ώστε να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί στον εργασιακό τους χώρο.

Συμπερασματικά, η μελέτη της επαγγελματικής ανάπτυξης, τις τελευταίες δεκαετίες, έχει απασχολήσει αρκετά την έρευνα και την βιβλιογραφία ενώ παράλληλα έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες και έχουν προβληθεί αρκετά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης που αποσκοπούν πέρα από την επαγγελματική ανάπτυξη και τη βελτίωση τα μαθησιακών αποτελεσμάτων και στην προώθηση αλλαγών και μεταρρυθμίσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στη σύγχρονη εποχή που χαρακτηρίζεται από αλματώδη πρόοδο της τεχνολογίας και των επιστημών αλλά και από τις ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές στην σύνθεση των κοινωνιών, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, για να ανταποκριθεί με επιτυχία σε όλες αυτές τις προκλήσεις, πρέπει να ενημερώνεται διαρκώς και στις τρεις διαστάσεις, του εκπαιδευτικού του έργου, επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαφαίνεται ότι η διοργάνωση από την πολιτεία προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης που να λαμβάνουν υπόψη τα σύγχρονα επιστημονικά, διδακτικά και παιδαγωγικά δεδομένα όσο και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, με την παράλληλη χορήγηση κινήτρων ή άλλων διευκολύνσεων, θα βελτιώσει όχι μόνο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αλλά ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, με ότι αυτό σημαίνει για το σύνολο της κοινωνίας.

1.2.1 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στην βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται ένας διαφορετικός κλάδος στον εκπαιδευτικό χώρο με αντικείμενο τον επαγγελματισμό σε συνάφεια και άμεση συνάρτηση με την επιμόρφωση και τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Υπάρχει αντιπαράθεση μεταξύ των υποστηρικτών διαφορετικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης, η αντιπαράθεση εντοπίζεται κυρίως μεταξύ του σταχσοκροτικού και του τεχνοκρατικού. (Hargreaves 2000, Sachs 2001). Ο Ματσαγγούρας (2005) τονίζει ότι οι αντιπαραθέσεις δεν αναφέρονται στον εκπαιδευτικό, αλλά αναφέρονται στην πολιτική, την κοινωνία και την οργάνωσή της και είναι προτάσεις επιστημονικά τεκμηριωμένες οι οποίες μετασχηματίζονται σε προτάσεις για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, χωρίς να λάβουν υπόψη τις προσωπικές επιθυμίες, τις ελλείψεις, τις επαγγελματικές τους ανάγκες ή τα οράματά τους.

1.2.1.1 Το Τεχνοκεντρικό Μοντέλο Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης

Για μεγάλο χρονικό διάστημα κυριαρχούσε το τεχνοκρατικό μοντέλο ανάπτυξης των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με αυτό η εκπαιδευτική πράξη αντιμετωπιζόταν ως μια εφαρμογή της θεωρίας που διαμορφωνόταν στον ακαδημαϊκό χώρο ή τα ερευνητικά κέντρα. Στην τεχνοκρατική αυτή προσέγγιση, η επιμόρφωση οργανώνεται κατά γραμμικό και ιεραρχικό τρόπο αξιοποιώντας το επιστημολογικό παράδειγμα. Θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ελλείψεις και ανεπάρκειες οι οποίες πρέπει να καλυφθούν από ειδικούς στον εκάστοτε επιστημονικό πεδίο. Οι “ειδικοί” αυτοί προσπαθούν να καλύψουν τις ελλείψεις ή ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού με την θεωρητική γνώση. Παράλληλα καλλιεργούν δεξιότητες, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε αυτές που υπαγορεύονται από την αγορά εργασίας. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί καθίστανται περισσότερο αποδοτικοί και με επιχειρησιακή ικανότητα (Day, 2006).

Το μοντέλο αυτό μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά και να προσφέρει ασφάλεια και προστασία από λάθη μεθοδολογίας, ωστόσο ο εκπαιδευτικός ελέγχεται απόλυτα από τα όργανα της κεντρικής εξουσίας (Τσάφος, 2014). Η επιμόρφωση σχεδιάζεται, οργανώνεται, στελεχώνεται και υλοποιείται από την θεσμοθετημένη εκπαιδευτική αρχή, σε κεντρικό ή περιφερειακό επίπεδο, με τον εκπαιδευτικό ενταγμένο ιεραρχικά, χωρίς ο ίδιος να εκφράζει άποψη για την ιεράρχηση των αναγκών. Αυτού του είδους η επιμόρφωση επικρατεί στην χώρα μας και επιβάλλεται από πάνω προς τα κάτω.

1.2.1.2 Το Ερμηνευτικό-στοχαστικό Μοντέλο Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης δεν αποδέχεται ότι η παιδαγωγική επιστήμη και έρευνα κατέχει την αντικειμενική αλήθεια, αμφισβητεί την αποτελεσματικότητα των γενικευμένων και προκαθορισμένων συνταγών στην παιδαγωγική επιστήμη. Εστιάζει κυρίως στο ευρύτερο πλαίσιο (contextual), όπου ασκούν το επάγγελμα τους οι εκπαιδευτικοί. Η γνώση σύμφωνα με αυτό το μοντέλο είναι κοινωνική κατασκευή και προβάλλει την υποκειμενικότητα των εκπαιδευτικών καταστάσεων τονίζοντας ότι η γνώση συνίσταται και συντελείται με τη προσωπική συμμετοχή και εμπλοκή. Αντίθετα με το τεχνοκεντρικό μοντέλο, που προκρίνει την πρακτική πλευρά της εκπαίδευσης, το ερμηνευτικό εστιάζει στην υποκειμενική προσέγγιση της εκπαίδευσης, στο πώς δηλαδή από την μελέτη των προσωπικών περιπτώσεων των εκπαιδευτικών οδηγούμαστε στην ανάπτυξη γενικευμένων θεωριών για την εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, θα πρέπει να διαδραματίζει πρωταγωνιστικό και ενεργό ρόλο ως προς την διαμόρφωση των προγραμμάτων της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Πρέπει να είναι μέτοχος και κοινωνός στον σχεδιασμό και την υλοποίηση αυτού του είδους προγραμμάτων.

Στο μοντέλο αυτό, ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος σε μεγάλο βαθμό για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών του αναγκών, τον σχεδιασμό, την επιλογή, την πρόσκτηση και την προαγωγή της γνώσης καθώς και για την ικανότητά του να αναλάβει ο ίδιος την εκπόνηση της προσωπικής του επαγγελματικής επιμόρφωσης και ανάπτυξης ώστε να εγγυηθεί για την επαγγελματική αποτελεσματικότητα του ρόλου του. Μορφές επιμόρφωσης όπως είναι η ενδοσχολική θα μπορούσαν, λαμβάνοντας υπόψη τους τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, να ανταποκριθούν στους στόχους αυτού του μοντέλου (Βουγιούκας, 2011)

1.2.1.3 Το Στοχαστικό-Κριτικό Μοντέλο Επιμόρφωσης, το οποίο αναπτύχθηκε στα πλαίσια της Κριτικής Παιδαγωγικής (Γούναρη & Γρόλλιος 2010). Οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούνται τεχνοκράτες αλλά πολιτισμικοί εργάτες (Freire, 1972) και αναμορφωτές

διανοούμενοι (Aronowitz & Giroux, 1986). Το μοντέλο αυτό εστιάζει κυρίως στην ηθική και την πολιτική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από αυτή την προοπτική η επιμορφωτική διαδικασία υποστηρίζει την προσπάθειά στον παρεμβατικό τους ρόλο.

Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζεται ώστε να στοχάζεται κριτικά τόσο για την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και για την ίδια την κοινωνία και να ανακαλύπτει τους παράγοντες που επηρεάζουν όχι μόνο το σχολείο αλλά ολόκληρο το κοινωνικό πλαίσιο. Ενισχύεται στην κατανόηση των συνθηκών που επικρατούν, στον προσδιορισμό και στην οριοθέτηση της καθημερινής διδακτικής, εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής πρακτικής του. Δεν νομιμοποιεί, άθελά του και από ενδεχόμενη άγνοια κοινωνικά και οικονομικά συμφέροντα αλλά αναλαμβάνει παρεμβατική δράση με σκοπό την αλλαγή, μετασχηματίζοντας και συνδέοντας τη θεωρητική γνώση σε ριζοσπαστική παιδαγωγική πρακτική (Γούναρη και Γρόλλιος, 2010). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην αντίσταση απέναντι στην κυρίαρχη ιδεολογία και την καταπολέμηση των ανισοτήτων (McLaren, 2010)

Από τα ανωτέρω μοντέλα το κυρίαρχο στα επιμορφωτικά προγράμματα των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων είναι το τεχνοκεντρικό. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιδιώκεται με παραδοσιακά επιμορφωτικά προγράμματα που εστιάζουν στην μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων με σεμιναριακή, τις περισσότερες φορές μορφή, τα οποία επιδιώκουν την κάλυψη συγκεκριμένων στόχων ή αποτελεσμάτων όπως αναφέρουμε στο οικείο κεφάλαιο (αλλαγή ωρολογίων προγραμμάτων, εισαγωγή νέων εγχειριδίων κ.ο.κ) και αξιολογούνται συνήθως με μετρήσιμους εξωτερικούς όρους.

Με αυτόν τον τρόπο, δεν υπολογίζονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες που εξαρτώνται από το σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον ή από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, έτσι αυτός δεν ενισχύεται επαγγελματικά (Hargreaves & Fullan, 1992). Λαμβανομένης υπόψιν της ποικιλομορφίας του συνόλου των εκπαιδευτικών και των προσωπικών και επαγγελματικών αναγκών τους τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να επεκτείνονται, με σύνθετες επιλογές, σε περισσότερα του ενός από τα ανωτέρω μοντέλα (Ματσαγγούρας, 2005).

1.3 Επαγγελματική ανάπτυξη και σύγχρονα στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Τα σύγχρονα στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας, σχετικά με την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού στηρίζονται στη συνεργασία,

τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη και ενίσχυση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η ευελιξία και οι δημοκρατικές-συμμετοχικές διαδικασίες, το μοίρασμα της εξουσίας και η εμπλοκή στην οργάνωση και λήψη των αποφάσεων όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά των σύγχρονων αυτών στυλ ηγεσίας. (Bush, 2008, Bush & Middlewood, 2013).

1.3.1 Τα χαρακτηριστικά των επιτυχημένων ηγετών.

Σύμφωνα με τον Bel (2010) οι επιτυχημένοι ηγέτες, ανεξάρτητα από το ειδικό στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν, χαρακτηρίζονται από ένα σύνολο κοινών χαρακτηριστικών, πανομοιότυπων δεξιοτήτων αλλά και ικανοτήτων τόσο σε επίπεδο βάθους όσο και πλάτους. Το γεγονός αυτό τους καθιστά γενικούς και ειδικούς ταυτόχρονα.

Σύμφωνα με την έρευνα οι επιτυχημένοι ηγέτες μεταβιβάζουν την εξουσίες στους άλλους και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην επαγγελματική εξέλιξη του προσωπικού.

Αποδέχονται την ανασφάλεια, την αβεβαιότητα και τους κινδύνους αποτυχίας, που από την φύση της ενέχει κάθε νέα πρωτοβουλία που αποσκοπεί στην βελτίωση ενός οργανισμού και του προσωπικού του.

Ο καλός ηγέτης δεν είναι τόσο αυτός που γνωρίζει τους βασικούς παράγοντες επιτυχίας, αλλά αυτός που διαχειρίζεται επιτυχώς τους κινδύνους. Η καθοδήγηση ενός οργανισμού προϋποθέτει την αποδοχή και την δημιουργική εκμετάλλευση αυτής της ανασφάλειας. Οι επιτυχημένοι ηγέτες δε στιγματίζουν το λάθος ή την αποτυχία. Γνωρίζουν του κινδύνους και ενθαρρύνουν το προσωπικό τους να αναλαμβάνει ρίσκα και να μαθαίνει από τις αποτυχίες του.

Τους διακρίνουν συναισθήματα δημιουργικότητας αλλά και πειθαρχίας. Το πάθος τους για νέες, καινοτόμες δράσεις προσπαθούν διαρκώς να το προβάλλουν και να το εμφυσήσουν στους συνεργάτες τους. Δεν παραλείπουν να αναφέρονται διαρκώς στα οφέλη που θα προκύψουν τόσο για τους ίδιους τους εργαζόμενους όσο και για τον οργανισμό.

Αναγνωρίζουν ότι η πρόοδος των οργανισμών είναι μια συλλογική προσπάθεια, επειδή απαιτεί άτομα με διαφορετικές ικανότητες που θα μιλήσουν στην ίδια γλώσσα, θα συνεργαστούν και θα καλύψουν ο ένας τις αδυναμίες του άλλου. Διακατέχονται από συναίσθηση ηθικού καθήκοντος, η οποία εξασφαλίζει την απαραίτητη συνέπεια. Έχουν βαθιά γνώση σχετικά με τα ανθρώπινα συστήματα κινήτρων και τα σχήματα ανταμοιβών. Αναγνωρίζουν τις σωστές συμπεριφορές και τις επιδόσεις και ανάλογα τις αναδεικνύουν και τις ανταμείβουν.

Έχουν ξεκάθαρο όραμα που προσδιορίζει τη φύση και την κατεύθυνση των καινοτομιών. Ωστόσο δεν παραμελούν τα τυπικά διαχειριστικά καθήκοντα καθώς ανεπαρκώς διαχειριζόμενες οργανώσεις με ισχυρούς χαρισματικούς ηγέτες ενδέχεται προσωρινά να αναπτυχθούν σημαντικά ενώ στη συνέχεια υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να συντριβούν (Bush & Middlewood, 2013).

Ωστόσο σε μια μετα-ανάλυση, οι Day και Sammons (2013) προσδιορίζουν τις βασικές διαστάσεις της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η σημαντικότερη διάσταση είναι η ενεργός προώθηση και η συμμετοχή του διευθυντή για την βελτίωση της κατάρτισης και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές, λόγω της θέσης τους, βρίσκονται σε κοντινή απόσταση ως προς τον εντοπισμό των αναγκών των εκπαιδευτικών και στην παροχή των διαθέσιμων απαραίτητων σχολικών πόρων. Για παράδειγμα, οι διευθυντές όχι μόνο οφείλουν να παρέχουν χρόνο και χώρο στους εκπαιδευτικούς, αλλά και να διασφαλίζουν την ύπαρξη υποστηρικτικών δομών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. (Zepeda 2015, Glickman et al., 2014).

1.4 Ο ρόλος των μεταρρυθμίσεων στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Όπως σημειώνει ο Fullan (2001, 2006), η διαδικασία μεταρρύθμισης εφαρμόζεται συνήθως «από την κορυφή προς τα κάτω». Ως εκ τούτου, ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα είναι ο βαθμός συμμετοχής όλων στη διαδικασία και ο γόνιμος διάλογος μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (Cook, Holley & Andrew, 2007). Η ισότιμη συμμετοχή των εταίρων στη διαμόρφωση, τον καθορισμό και την υλοποίηση των στόχων της μεταρρύθμισης είναι κρίσιμης σημασίας για την επιτυχή και αποτελεσματική εφαρμογή της μεταρρύθμισης (Carter, 2008). Αυτό ισχύει ιδιαίτερα, όταν αναφερόμαστε με μεταρρυθμίσεις που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Day & Smethem, 2009). Αυτό συμβαίνει γιατί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μπορεί να προκαλέσει την επαγγελματική αυτογνωσία των εκπαιδευτικών και να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα, ειδικά στα πρώτα στάδια της. Ωστόσο, αυτά τα συναισθήματα μπορούν να μετατραπούν και να λειτουργήσουν θετικά για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, εάν βέβαια οι εκπαιδευτικοί λάβουν την υποστήριξη που απαιτείται κατά τη διάρκεια αυτής μετασχηματιστικής περιόδου (Darby, 2008).

Τα μοντέλα που αναφέρονται την αποτελεσματική εφαρμογή των μεταρρυθμιστικών διαδικασιών δείχνουν ότι το πρώτο κρίσιμο στάδιο είναι τα ενδιαφερόμενα μέρη να αντιληφθούν την αναγκαιότητα των μεταρρυθμίσεων (Cook et al, 2007).

1.5 Παράγοντες επιτυχίας των προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ο MacBeath (1999) επισημαίνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού ενισχύει την ποιότητα της μάθησης των μαθητών με τον εντοπισμό, την αποσαφήνιση και την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών του προσωπικού στο πλαίσιο του θεσμού στο σύνολό του. Συνεχίζοντας, τονίζει ότι τόσο τα σχολεία όσο και οι φορείς σχεδιασμού, υλοποίησης και παροχής προγραμμάτων κατάρτισης χρειάζονται συστηματικά στοιχεία που να αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την επαγγελματική τους εξέλιξη. Θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να πρωταγωνιστεί και δεν μπορεί να αγνοείται και καταλήγει *«χωρίς το οξυγόνο της ανάπτυξης, χωρίς υψηλό ηθικό μεταξύ των εκπαιδευτικών, πώς μπορούμε να αναμένουμε υψηλό ηθικό των παιδιών; Χωρίς αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και ικανοποίηση από την εργασία τους, πώς μπορούμε να διατηρήσουμε την αυτοεκτίμηση και την ικανοποίηση των μαθητών;»* (ο.π., σ. 6)

Το σχολείο, ο μαθητής και ο δάσκαλος είναι οι βασικές μονάδες οι οποίες πρέπει να ενθαρρύνονται για την βελτίωσή τους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η μάθηση και η διδασκαλία βελτιώνονται όταν οι δάσκαλοι έχουν τα εργαλεία και κατανοούν την αξία τού να είναι μαθητές στις δικές τους αίθουσες διδασκαλίας. Τα σχολεία βελτιώνονται όταν παρέχουν ευκαιρίες και χρόνο για τους εκπαιδευτικούς ώστε να μοιράζονται ο ένας από τον άλλο. Το σύστημα συνολικά βελτιώνεται όταν τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν το ένα από το άλλο. Από την άλλη πλευρά, η κυβερνητική πολιτική και η λήψη αποφάσεων βελτιώνεται όταν οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής έχουν διάθεση να αφουγκραστούν τους εκπαιδευτικούς και είναι έτοιμοι να μάθουν από αυτούς, καθώς οι εκπαιδευτικοί, αν και δεν είναι οι μόνοι κριτές ωστόσο είναι οι καλύτεροι της δικής τους επαγγελματικής εξέλιξης (οπ. σ. 7).

Ο Drucker (1989) λέει ότι σκοπός μιας οργάνωσης, όπως είναι το σχολείο, αλλά και της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι *«να βοηθάει τους συνηθισμένους ανθρώπους να κάνουν εξαιρετικά πράγματα»*. Με άλλα λόγια η ικανότητα του ατόμου – του μεμονωμένου μαθητή ή του μεμονωμένου δασκάλου – πολλαπλασιάζεται όταν υπάρχει ένα κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο. Με την ποιότητα του λόγου τους συγκροτούν *συλλογική νοημοσύνη* μεγαλύτερη από αυτήν του συνόλου των ατόμων που το αποτελούν.

Η επαγγελματική ανάπτυξη αποκτά αποτελεσματικό χαρακτήρα, όταν συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί αποτελώντας βασικό συστατικό του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό σημαίνει πως ο σχεδιασμός κάθε νέου μοντέλου

επαγγελματικής ανάπτυξης προϋποθέτει την υποστήριξη αρκετών παραγόντων όπως των πανεπιστημίων, της διοίκησης, των τοπικών και περιφερειακών θεσμικών υπηρεσιών, αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Ο Thomas Carroll και οι συνεργάτες του (2004 σ. 1-10) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται περισσότερο στη μάθηση και επιζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη τους, όταν αυτή παίρνει προσωπικό χαρακτήρα, όταν λαμβάνει υπόψη της τις προσωπικές τους ανάγκες και καθορίζεται από τους ίδιους και διενεργείται σε ένα αυθεντικό περιβάλλον εργασίας. Απαιτείται εντοπισμός και κατανόηση των επιμορφωτικών αναγκών των συμμετεχόντων στα προγράμματα, διαφορετικά δεν δύναται να προσδιοριστεί σωστά το περιεχόμενο ώστε να ανταποκριθούν στους εκπαιδευτικούς στόχους και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων (Πατσός, 2015)

Η παροχή, μέσω ενός ευέλικτου συστήματος, ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς ώστε να καθοδηγήσουν την επαγγελματική ανάπτυξη ενισχύει τον επαγγελματισμό και κυρίως την προθυμία τους να λάβουν μέρος σε δράσεις ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και κατάρτισης (Bayraktı, 2009).

Επισημαίνεται επίσης ότι η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν περισσότερο ο ένας από τον άλλο παρά από ένα εξουσιοδοτημένο άτομο, όπως από έναν ειδικό του γνωστικού αντικείμενου ή από έναν ειδικό στην παιδαγωγική. Επομένως στρατηγικές που διευκολύνουν την επαγγελματική επικοινωνία, τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση μεταξύ των εκπαιδευτικών πρέπει να ενσωματώνονται στην επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. (Park και άλλοι, 2007; Bayraktı, 2009).

Σύμφωνα πάλι με τον ΟΟΣΑ (2015) η αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης ενισχύεται όταν ενσωματώνεται στον χώρο εργασίας του εκπαιδευτικού, που δεν είναι άλλος από το σχολείο. Το mentoring και η συμβουλευτική, η δημιουργία δικτύων μάθησης καθηγητών που συνεργάζονται στην έρευνα και την επίλυση προβλημάτων διδασκαλίας είναι περισσότερο αποτελεσματικά για την επαγγελματική ανάπτυξη και την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα από ότι τα συνέδρια, τα σεμινάρια, τα μαθήματα και τα εργαστήρια, ειδικά εκείνα που λαμβάνουν χώρα έξω από τον χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα και συμπερασματικά, για να διαδραματίσει η επιμόρφωση σημαντικό ρόλο στη βελτίωση του σχολείου, πρέπει να αποτελεί μέρος ευρύτερου σχεδιασμού λαμβάνοντας υπόψη όλες τις ιδιαιτερότητες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού αλλά και όλα τα σύγχρονα επιστημονικά και παιδαγωγικά δεδομένα. Σε

κάθε άλλη περίπτωση γίνεται άσκοπη σπατάλη πόρων χρόνου και χρήματος χωρίς απτό αποτέλεσμα και τελικά η επιμόρφωση μπορεί να λειτουργήσει ακόμη και βλαπτικά, αποκτώντας ευκαιριακό χαρακτήρα που οδηγεί σε «συγκάλυψη και σε εφησυχασμό» απέναντι στις χρόνιες ανεπάρκειες και ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος (Παπαούμ, 2008).

1.6 Το Ευρωπαϊκό πλαίσιο για την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση.

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση έλαβαν χώρα πρόσφατα αρκετές μεταρρυθμίσεις αλλά και αλλαγές που αναφέρονται στην εκπαίδευση, την επιμόρφωση αλλά και τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός και τα στελέχη της εκπαίδευσης γενικότερα.

Ως στόχο η ΕΕ στον τομέα αυτό «*συνεργάζεται στενά με τις χώρες της ΕΕ προκειμένου να τις βοηθήσει να αναπτύξουν και να εκσυγχρονίσουν τις πολιτικές τους σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Στοχεύει προς ένα επάγγελμα με υψηλά προσόντα και διεθνή κινητικότητα, όπου οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται προκειμένου να συνεχίσουν να εξελίσσονται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους, σε συνεργασία με την ευρύτερη κοινότητα*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007). Κοινή είναι άλλωστε η διαπίστωση και παραδοχή ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προϋποθέτει διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη

Στα πλαίσια αυτά μέσω της τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης γίνονται δράσεις όπως είναι οι ανταλλαγές εκπαιδευτικών ή δίνονται κίνητρα για συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα, καθώς και για συνεργασίες μεταξύ σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών ή πανεπιστημιακών ιδρυμάτων με τη δημιουργία καινοτόμων δικτύων. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007, 14). Άλλωστε «*η ποιότητα της διδασκαλίας είναι κρίσιμος δείκτης της ικανότητας της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αυξήσει την ανταγωνιστικότητά της σε ένα παγκοσμιοποιημένο διεθνές περιβάλλον. Σύμφωνα με έρευνες προκύπτει ότι η ποιότητα του διδακτικού προσωπικού συσχετίζεται σημαντικά και βρίσκεται σε ευθεία συνάρτηση με το μαθησιακό επίπεδο των διδασκομένων και αυτό αντιπροσωπεύει το σημαντικότερο ενδοσχολικό παράγοντα που επηρεάζει τις μαθητικές επιδόσεις*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2007, σ. 3).

Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο μοντέλο της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης καθώς και στην συστηματική υποστήριξη των νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτικών, με συγκεκριμένα πλαίσια συνδρομής στους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα σε αυτούς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διεκπεραίωση των καθηκόντων τους (ο.π)

Η Ευρωπαϊκή Ένωση επίσης προβαίνει καθολικά ή σε επίπεδο κρατών-μελών στη χρηματοδότηση προγραμμάτων και δράσεων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης με στόχο τη διαρκή ενημέρωση, ανανέωση και αναβάθμιση τόσο των γνώσεων όσο και των δεξιοτήτων ή της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού με προγράμματα όπως το Comenius, το Grunving κτλ.

Στο πρόσφατο παρελθόν η χρηματοδότηση επιμορφωτικών προγραμμάτων έγινε κατά 75% από πόρους του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Κ.Π.Σ.) Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Κ. Ι) με το σχετικό πρόγραμμα «Ενέργεια 1.3.α Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών» όπου συνδέεται η επιμόρφωση με τη δια βίου εκπαίδευση, αλλά και την καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Επιχειρείται επίσης η πιστοποίηση των προγραμμάτων, και των φορέων επιμόρφωσης, με ταυτόχρονη στήριξη των υφιστάμενων φορέων επιμόρφωσης (Π.Ι., Π.Ε.Κ.) Επίσης υποστηρίχτηκε η ενδοσχολική επιμόρφωση και τα εξ αποστάσεως σχετικά προγράμματα.

Με το Γ' Κ.Π.Σ., Ε.Π.Ε.Α.Κ. ΙΙ, και την Ενέργεια 2.1.1 «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης», με στόχο την βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων για τα στελέχη της εκπαίδευσης υποστηρίχτηκε η συγγραφή βιβλίων που αφορούν κυρίως την ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης από ειδικούς επιστήμονες.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση υποστηρίζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω επιστημονικών δικτύων σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012, σ. 14) αποδέχεται «ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ισχυρά κίνητρα για κατάρτιση: στη χρήση των νέων τεχνολογιών· στη βελτίωση των μεταγνωστικών ικανοτήτων· στον τρόπο αντιμετώπισης της πολυμορφίας και της κοινωνικής ένταξης· και στην ανταπόκριση στις ανάγκες των εκπαιδευομένων που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, όπως οι Ρομά, τα παιδιά με αναπηρία ή οι νέοι από οικογένειες μεταναστών» εστιάζοντας πάντα στην βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να καλλιεργήσουν δεξιότητες ώστε να συνεισφέρουν στην καινοτομία, να προσαρμόζονται και να διαθέτουν κριτική στάση απέναντι στις πολυσύνθετες σύγχρονες ανάγκες των μαθητών αλλά και της εκπαίδευσης (European Commission, 2013) παράλληλα επισημαίνονται οι ιδιότητες, οι ικανότητες, οι δεξιότητες και τα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις.

Εν τέλει η εκπαίδευση νοείται ως μια σημαντική παράμετρος της οικονομίας στα πλαίσια ενός εντεινόμενου διεθνούς ανταγωνισμού. Τα προγράμματα επιμόρφωσης ή κατάρτισης καλούνται να προετοιμάσουν τους εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση αυτή.

1.7 Η εξέλιξη του θεσμού της επιμόρφωσης στην Ελλάδα.

Η πορεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο σύγχρονο κράτος συνάντησε αρκετές δυσκολίες και πέρασε από αρκετές ατραπούς μέχρι να φτάσει στο σημείο που βρίσκεται σήμερα. Κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξής του, στηρίχτηκε λόγω έλλειψης πόρων στην αλληλοδιδασκτική μέθοδο και οποιαδήποτε αναφορά σε όρους όπως αυτός της «επαγγελματικής ανάπτυξης» της επιμόρφωσης ή της μετεκπαίδευσης δεν θα προσέθετε τίποτα στην έρευνά μας και μόνο θυμηδία θα προκαλούσε.

Ωστόσο στην σύντομη ιστορική αναδρομή θα προσπαθήσουμε να διαγράψουμε σύντομα το αποτύπωμα της πορείας της μέχρι τη στιγμή όπου θεσμοθετήθηκε η επιμόρφωση και στη συνέχεια να καταγράψουμε τους φορείς υλοποίησης καθώς και τις επιρροές που ασκήθηκαν στη διαμόρφωσή της, εξαιτίας πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων σε ελληνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς και από τα διαδοχικά συμπεράσματα των ερευνών PISA του ΟΟΣΑ.

Η επιμόρφωση στην Ελλάδα άρχισε να διαμορφώνεται θεσμικά στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης μετά την μεταπολίτευση με την ίδρυση των δύο σχολών επιμόρφωσης ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ για την πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχα (Π.Δ. 127/1977 και 459/1978) για τις οποίες αρχικά προβλεπόταν διετής φοίτηση. Η λειτουργία τους επηρεάστηκε και προσαρμόστηκε τελικά στα συνδικαλιστικά αιτήματα με αποτέλεσμα η συμμετοχή σε αυτές να γίνεται χωρίς εξετάσεις αλλά με απλή εγγραφή και κλήρωση, ενώ τα εξεταζόμενα μαθήματα περιορίστηκαν σε τέσσερα (Βεργίδης, 2012, σ. 98).

Με νέα προεδρικά διατάγματα (Π.Δ. 177/1983 και 178/1983, ιδρύθηκαν επιπλέον ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ σε αρκετά μεγάλα αστικά κέντρα οι οποίες λειτούργησαν ως το 1992. Από τις σχολές αυτές αποφοίτησαν 15.000 επιμορφούμενοι. Οι σχολές αυτές, αν και εποπτεύονταν άμεσα από την κεντρική πολιτική εξουσία, η οποία καθόριζε τόσο το πρόγραμμα όσο και το προσωπικό τους. Λειτούργησαν κυρίως στο πνεύμα ότι η επιμόρφωση αποτελεί δικαίωμα των εκπαιδευτικών με σκοπό την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Υφαντή & Βοζαίτης 2011). Ο Ξωχέλλης (2011) επισημαίνει επίσης την ανύπαρκτη σύνδεσή τους με τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και την έρευνα.

Με το νόμο πλαίσιο 1566/85 καταργούνται οι Σχολές Επιμόρφωσης και τη θέση τους παίρνουν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ). Με τον νόμο αυτό η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παύει να είναι προνόμιο ή δικαίωμα και αποκτά υποχρεωτικό χαρακτήρα. Ενώ λίγο αργότερα με το νόμο 1824/88 αποκτά περιοδικό χαρακτήρα μικρότερης διάρκειας αντί της ετήσιας ενώ παράλληλα προσαρμόζεται σε κύκλους θεμάτων που αναφέρονται σε εργασιακά προβλήματα των εκπαιδευτικών και όχι συγκεκριμένα μαθήματα. Τα ζητήματα αυτά πήραν συγκεκριμένη μορφή με την έναρξη της λειτουργίας των ΠΕΚ με το νόμο 2009/1992 και το εφαρμοστικό ΠΔ 250/1992. Με μια σειρά υπ. Αποφάσεων θεσμοθετήθηκαν τελικά ταχύρρυθμα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα διάρκειας 40 ωρών. Τα θέματα καθορίστηκαν από τις επιλογές των επιμορφούμενων. Στα προγράμματα αυτά συμμετείχαν 14.100 εκπαιδευτικοί (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών & Κέδρος Α.Ε. 2008).

Στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, εκτός από τα ΠΕΚ, κατά την δεκαετία 1990-2000 συμμετέχουν με διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων και άλλοι φορείς (ΣΕΛΕΤΕ, Πανεπιστήμια) που χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και έχουν συνήθως ενταχθεί στο πρώτο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης 1994-1999 (ΕΠΕΑΕΚ).

Με το Π.Δ 45/1999 προβλέπεται εισαγωγική επιμόρφωση 100 ωρών των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών.

Για τον καλύτερο σχεδιασμό και τον συντονισμό της εισαγωγικής επιμόρφωσης που θα υλοποιείτο από τα ΠΕΚ ιδρύθηκε, με το νόμο 2986/2002, νομικό πρόσωπο με την επωνομασία «Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» (Ο.ΕΠ.ΕΚ) ο οποίος λειτούργησε εκ παραλλήλου με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μέχρι και το 2011 όποτε και ενσωματώθηκαν και τα δύο (ν. 3966/2011) στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, μετά το στάδιο προσαρμογής και την απορρόφηση των κραδασμών από την αναδιάρθρωση των οργανισμών που ενσωμάτωσε, άρχισε να λειτουργεί και να προσπαθεί να χαράξει την επιμορφωτική πολιτική. Ωστόσο με την ίδρυσή του φαίνεται ότι έκλεισε ένας μεγάλος κύκλος επιμόρφωσης στην ιστορία της Ελληνικής εκπαίδευσης.

1.7.1 Αποτίμηση του θεσμικού πλαισίου της επιμόρφωσης.

Η αποτίμηση του θεσμικού πλαισίου και των διαδικασιών επιμόρφωσης που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια αναδεικνύει αρκετές ελλείψεις, παραλείψεις και αδυναμίες τόσο σε οργανωτικό επίπεδο όσο και στην

αποτελεσματικότητά της (Βεργίδης, 2012 ; Δούκας κ.α., 2008).

Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν θετικά την επιμόρφωση και κάθε διαδικασία που αποσκοπεί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, από την άλλη πλευρά όμως είναι επιφυλακτικοί ως προς την επιμόρφωση κυρίως για λόγους που αναφέρονται στο σχεδιασμό, την οργάνωση και τον τρόπο που παρέχεται σε θεσμικό επίπεδο. Ωστόσο στην πλειονότητα τους δεν έχουν ξεκάθαρη πρόταση το «τι» και το «πώς» θα επιθυμούσαν ακριβώς. Έτσι προτείνεται από το Μαυρογιώργο (2009 σ. 27) να μην γίνεται μόνο απλή καταγραφή των θέσεων τους αλλά να διερευνώνται και να οι ιδεολογικές/πολιτικές τους προϋποθέσεις.

Από την μελέτη της βιβλιογραφίας επίσης καταδεικνύεται ότι στο εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν εφαρμόζεται μια σταθερή πολιτική στο ζήτημα της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Κυριαρχεί ο περιστασιακός χαρακτήρας σε όλες τις τυπικές μορφές της επιμόρφωσης χωρίς να αξιολογούνται και πολύ περισσότερο να αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της. Οι περισσότερες μορφές της έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα, όπως αυτή κατά την εισαγωγή στο επάγγελμα, ενώ οι προαιρετικές μορφές δεν αφορούν το κυρίως αντικείμενο των εκπαιδευτικών αλλά συνήθως άλλες πτυχές του εκπαιδευτικού τους έργου όπως είναι η συμβουλευτική, η περιβαλλοντική εκπαίδευση κ.ο.κ Σε κάθε περίπτωση ελλείπει ο αναγκαίος σχεδιασμός και τις περισσότερες φορές εξυπηρετούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές αλλαγές ή μεταρρυθμίσεις που αφορούν τα ωρολόγια προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια/συγγράμματα ή το εξεταστικό σύστημα. Οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές καταφεύγουν στην αυτομόρφωση προκειμένου να επικαιροποιήσουν τις παιδαγωγικές και επιστημονικές τους γνώσεις και πρακτικές (Γραΐκος, 2014).

1.8 Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση.

Από τις αρχές της δεκαετίας του '70 στους διεθνείς οργανισμούς (ΟΟΣΑ, UNESCO) αλλά και σε χώρες της Ευρώπης (Αγγλία, Γαλλία), αλλά και οι στις Ηνωμένες Πολιτείες ο προβληματισμός και η συζήτηση για την Εκπαίδευση πέρασαν από την ποσότητα στην ποιότητα. Οι προβληματισμοί αυτοί οδήγησαν σε πρώτη φάση στην καταγραφή των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης και στη συνέχεια, από την αρχή της δεκαετίας του '90, πέρασαν μαζί με την ποιότητα και στην αξιολόγηση.

Για την Ε.Ε. σύμφωνα με τη στρατηγική της Λισαβόνας, η βελτίωση της ποιότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται από τις απαραίτητες προϋποθέσεις

για την κοινωνική και πολιτισμική συνοχή και ανάπτυξη. Ταυτόχρονα ενισχύθηκε το ενδιαφέρον και επιδιώχθηκε αυξημένη παρέμβαση στα εκπαιδευτικά πράγματα από τα κοινοτικά θεσμικά όργανα. Η εξέλιξη αυτή συμβαδίζει με την αλλαγή των αντιλήψεων και την υποχώρηση του παρεμβατικού κράτους πρόνοιας και την ενίσχυση του στρατηγικού του ρόλου σε ένα περιβάλλον ελεύθερης αγοράς (Ρουσσάκης & Πασιάς, 2006).

Παράλληλα η ποιότητα συνδέθηκε με την έννοια της απόδοσης και κατά συνέπεια με την αξιολόγηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων.

Η αξιολόγηση στο σύνολό της δεν αποτελεί αυτοσκοπό, είναι και αυτό ένα εργαλείο στη φαρέτρα της πολιτείας για την βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Με την αξιολόγηση μετράται η αποτελεσματικότητα το εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό του, από τον σχεδιασμό μέχρι την υλοποίησή του. Στόχος της είναι η ορθή, έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση των όποιων ατελειών ή προβλημάτων ώστε να γίνουν, στον κατάλληλο χρόνο και με τον ενδεδειγμένο τρόπο, οι αναγκαίες και απαιτούμενες προτάσεις, προσαρμογές, παρεμβάσεις και αλλαγές που θα οδηγήσουν στη βελτίωση της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Κασσωτάκης, 2005). Μέσα από την αξιολόγηση βέβαια ελέγχεται από την πολιτεία ο βαθμός υλοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων και εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής.

1.8.1 Σύνδεση της έννοιας του εκπαιδευτικού έργου με την αξιολόγηση.

Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» δεν είναι καινούργιος για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ωστόσο ευρύτερη χρήση του όρου γίνεται στις αρχές της δεκαετίας του '80 με την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή. Τότε με τη χρήση του όρου έγινε προσπάθεια νομιμοποίησης της αξιολόγησης και απελευθέρωσής της από την ελεγκτική της διάσταση. Έτσι έγινε προσπάθεια επαναπροσδιορισμού της έννοιας του εκπαιδευτικού έργου. Προτάθηκαν διάφοροι ορισμοί που άλλοτε εστίαζαν στον εκπαιδευτικό και τη δράση του και άλλοτε στο εκπαιδευτικό σύστημα (Κασσωτάκης, 1992). Τελικά φαίνεται να επικράτησε αυτός του Παπακωνσταντίνου (1993) όπου ως εκπαιδευτικό έργο ορίζεται το σύνολο των ενεργειών και προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί και να επιτευχθεί μια ορισμένη εργασία στον χώρο του σχολείου.

Ο παραπάνω ορισμός είναι ευρύτερος, καθώς το εκπαιδευτικό έργο δεν εστιάζει σε έναν μόνο παράγοντα αλλά επιτελείται σε τρία διαδοχικά επίπεδα: α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ως δράση συγκεκριμένου σχολείου και γ) σε επίπεδο σχολικής τάξης ως συντονισμένη δράση συγκεκριμένου

εκπαιδευτικού.

Με άλλα λόγια η επίτευξη του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από το ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και αναφέρεται σε όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και πράξης. Εκπαιδευτική νομοθεσία, αναλυτικά προγράμματα σπουδών, σχολείο, εκπαιδευτικός και μαθητής συμμετέχουν, στο μέτρο που τους αναλογεί, για την επίτευξή του. Η αξιολόγησή του, ανάλογα με τον προσανατολισμό της αξιολόγησης, μπορεί να είναι ελεγκτικός ή ανατροφοδοτικός (Ζουγανέλη και άλλοι, 2007 σ. 392)

1.8.2 Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και επιμόρφωση.

Σύμφωνα με την Ζουγανέλη και τους συνεργάτες της (2007) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όταν συνδυάζεται με την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και την έρευνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συνιστά βασικό εργαλείο για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσω των αποτελεσμάτων, των κρίσεων και των συμπερασμάτων που εξάγονται, προετοιμάζεται ο ανάλογος εκπαιδευτικός προγραμματισμός ώστε να αποφευχθούν λάθη ή παραλείψεις του παρελθόντος και να επιτευχθούν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Ο επαναλαμβανόμενος αυτός κύκλος οδηγεί στη συνεχή βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε όλα τα επίπεδα με παράλληλη επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού. Στον ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου λειτουργεί ήδη από τις αρχές του 1990 ως πηγή ανατροφοδότησης αλλά και εποπτείας του εκπαιδευτικού συστήματος.

1.8.3 Είδη αξιολόγησης.

1.8.3.1 Με κριτήριο το χρόνο και τη χρήση των αποτελεσμάτων.

Έχουν γίνει αρκετές ταξινομήσεις της αξιολόγησης ανάλογα με το σκοπό της, τη χρησιμότητα των αποτελεσμάτων, τα υποκείμενα που τη διενεργούν, τα αντικείμενα αξιολόγησης κ.ο.κ Για ερευνητικούς λόγους εδώ θα ασχοληθούμε με την ταξινόμηση που διακρίνει τις μορφές της με βάση: α). τον χρόνο και την χρήση των αποτελεσμάτων της και β) τους φορείς που τη διενεργούν.

Με βάση το πρώτο κριτήριο η αξιολόγηση διακρίνεται σε *διαγνωστική*,

διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση.

Η διαγνωστική αξιολόγηση στοχεύει στην καταγραφή, κατανόηση και αποτίμηση των δυνατών και αδύνατων σημείων των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα, μια τάξη κ.ο.κ Με την διαγνωστική αξιολόγηση αναδεικνύονται οι γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και οι δεξιότητες των συμμετεχόντων. Η αξιολόγηση αυτού του τύπου γίνεται στην αρχή ενός προγράμματος προκειμένου τα αποτελέσματά της να αξιοποιηθούν για την καλύτερη απόδοση του προγράμματος.

Η διαμορφωτική (formative) αξιολόγηση διενεργείται κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός προγράμματος και τα αποτελέσματά της δίνουν διαρκή αποτίμηση του προγράμματος. Αποτελεί σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004) μια μόνιμη πηγή ανατροφοδότησης, αποκαλύπτοντας τα μη εμφανή εμπόδια ή δηλώνοντας τις μη αναμενόμενες ευκαιρίες. Αναδεικνύει τις διαδικασίες και τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στα διάφορα επιμέρους στοιχεία του προγράμματος και φανερώνει τους παράγοντες που ευθύνονται για τις αποτυχίες ή τις επιτυχίες του προγράμματος (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008).

Η τελική αξιολόγηση (summative) διενεργείται στο τέλος ενός προγράμματος και αποτιμά το τελικό αποτέλεσμα σε σχέση και σύγκριση με τους στόχους και τις προσδοκίες που είχαν τεθεί και καλλιεργηθεί κατά τον αρχικό του σχεδιασμό. Μετράται δηλαδή ο βαθμός αποτελεσματικότητας του προγράμματος. Ωστόσο η αξιολόγηση αυτή αποτυπώνει συνολικά τα θετικά ή αρνητικά/αδύναμα σημεία του προγράμματος και προτείνει λύσεις ή διαρθρωτικές αλλαγές για τις οποίες συνήθως δεν υπάρχει χρόνος εφαρμογής τους (ο.π).

1.8.3.2 Με κριτήριο τους φορείς που τη διενεργούν.

Με βάση τους φορείς που τη διενεργούν, έχουμε την *εξωτερική* και την *εσωτερική αξιολόγηση*.

i. Η εξωτερική

Η **εξωτερική** αξιολόγηση διενεργείται από φορείς που δεν έχουν άμεση σχέση με τις σχολικές δραστηριότητες και είναι συνήθως ανώτεροι διοικητικοί υπάλληλοι. Η αξιολόγηση αυτού του τύπου μπορεί να διενεργηθεί σε εθνικό, περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο. Με έμφαση στην αποτίμηση και προκειμένου να είναι κατά το δυνατόν πιο έγκυρη και αντικειμενική, συλλέγεται μεγάλος όγκος πληροφοριών και η αξιολόγηση γίνεται με λίστα κριτηρίων της κεντρικής διοίκησης.

Η αξιολόγηση αυτού του τύπου μπορεί να έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα για το

σχολείο αλλά ο αποδέκτης της είναι η κεντρική διοίκηση (Eurydice, 2004). Τα αποτελέσματα επιδρούν επίσης στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ή στην λειτουργία του σχολείου (προαγωγές προσωπικού, χρηματοδότηση σχολείων κ.ο.κ).

Βασικές μορφές που λαμβάνει η εξωτερική αξιολόγηση είναι :

Η επιθεώρηση, πρόκειται για μια τεχνοκρατικού τύπου αξιολόγηση που ταιριάζει σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα. Ως βασική λειτουργία έχει τον έλεγχο στην ποιότητα της διδασκαλίας και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Υπάρχουν αρκετές παραλλαγές της μορφής αυτής που καθορίζονται κυρίως από το πρόσωπο που τη διενεργεί και τις μεθόδους που χρησιμοποιεί. Η μέθοδος αυτή έχει πλέον εγκαταλειφθεί στις δυτικές χώρες, δεδομένου ότι τα αποτελέσματά της βασίζονται σε απλοϊκές αποτιμήσεις και δεν λαμβάνουν ούτε το κοινωνικό πλαίσιο αλλά ούτε άλλα ποιοτικά στοιχεία των οποίων τα αποτελέσματα δεν είναι άμεσα ορατά (Δεδούλη και Κατσαρού, 2008).

Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Πρόκειται ουσιαστικά για μηχανισμούς παρακολούθησης ή ελέγχου διαφόρων παραμέτρων της εκπαίδευσης όπως το εκπαιδευτικό και μαθητικό δυναμικό, η υλικοτεχνική υποδομή, ο εξοπλισμός κ.ο.κ Τα στοιχεία αυτά τις περισσότερες φορές είναι αριθμητικά και αξιοποιούνται για πρακτικούς κυρίως λόγους (διορισμούς, διαθεσιμότητα σχολικών αιθουσών) αλλά μπορούν να εξαχθούν και συμπεράσματα για τα μαθησιακά αποτελέσματα. Στη χώρα μας, αν και καθυστερημένα, γίνεται σημαντική ανάλογη προσπάθεια αποτύπωσης όλων των δεδομένων που αφορούν τις σχολικές μονάδες μέσω του συστήματος myschool

Οι εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης. Πρόκειται για μελέτες που αξιολογούν σε περιφερειακό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο, σχετίζονται κυρίως με τις επιδόσεις των μαθητών, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ή τα σχολικά εγχειρίδια. Μερικές από αυτές καταγράφουν τις επιδόσεις των μαθητών σε συνάρτηση με το κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον. Επίσης καταγράφουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές των σχολείων και τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Οι μελέτες αυτές και η σύγκρισή σχολείων, περιφερειών ή και κρατών μεταξύ τους (πχ. PISA), δίνουν τη δυνατότητα μελέτης σε βάθος αρκετών πτυχών των εκπαιδευτικών συστημάτων.

ii. Εσωτερική.

Διενεργείται από τους ίδιους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής μονάδας και σκοπό έχει να αποτιμηθεί κατά πόσο το ίδιο το σχολείο επιτυγχάνει τους στόχους που το

ίδιο θέτει. Ο McBeath (1999) λέει ότι πρόκειται για μια *εκ των έσω* αξιολόγηση και προσπάθεια του ίδιου του σχολείου που σκοπό έχει να βελτιωθεί μέσα από μια διαρκή διαδικασία αυτοκριτικής. Πρωτοήλθε στο προσκήνιο στις αρχές της δεκαετίας του '90 μαζί με την ανάδειξη του «επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών» (Kyriakides and Campbell, 2004).

Οι μορφές που λαμβάνει εξαρτώνται από το ποιος κάνει την αξιολόγηση.

Έτσι διακρίνονται:

Η ιεραρχική που γίνεται από τους ιεραρχικά ανώτερους της σχολικής μονάδας στους κατώτερους λ.χ ο διευθυντής τους εκπαιδευτικούς, ο αρχαιότερος εκπαιδευτικός τον νεότερο κ.ο.κ

Η συλλογική ή αυτοαξιολόγηση Οι διαδικασίες αξιολόγησης διοργανώνονται από τους ίδιους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής πράξης με στόχο την αλλαγή και βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε συνάρτηση με τη επαγγελματική βελτίωση των ίδιων των εκπαιδευτικών (ανατροφοδοτικά).

Στις χώρες του ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) συνυπάρχουν η εσωτερική με την εξωτερική αξιολόγηση και τις πιο πολλές φορές η μία συμπληρώνει την άλλη, βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση μεταξύ τους. Συνήθως τα αποτελέσματα και οι παρατηρήσεις της εσωτερικής αξιολόγησης αξιοποιούνται για την καλύτερη και αρτιότερη προετοιμασία της σχολικής μονάδας απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση

Η εκπαιδευτική πολιτική των χωρών αυτών θεωρεί ως πρώτιστο μέλημα για την στοχοθεσία κάθε μορφής αξιολόγησης την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και την σύνδεση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με προγράμματα επιμόρφωσης. Τα προγράμματα αυτά οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Eurydice, 2013; OECD, 2013).

1.8.4 Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση.

Τα τελευταία χρόνια η παιδεία βρίσκεται στην αιχμή του δόρατος της ανάπτυξης και του εκσυγχρονισμού σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Η Ευρωπαϊκή Ένωση ήδη τις τελευταίες δεκαετίες εστιάζει στον οικονομικό και αναπτυξιακό ρόλο του σχολείου (Συμβούλιο Λισαβόνας) αλλά και πριν την Ε.Ε. άλλοι διεθνείς οργανισμοί σε παγκόσμιο επίπεδο όπως ο Ο.Ο.Σ.Α, η Διεθνής Τράπεζα και η UNESCO αναζητούσαν στηρίγματα της οικονομίας από την παιδεία, διερευνώντας το ρόλο που θα μπορούσε να διαδραματίσει το σχολείο προς αυτή την κατεύθυνση. Σε μια

πρώτη προσέγγιση τέθηκαν ερωτήματα του τύπου «τι είναι καλό σχολείο» ή «ποια είναι η καλή εκπαίδευση».

Στη συνέχεια και από την δεκαετία του '90 έγινε ένα βήμα παραπέρα και η συζήτηση συμπεριέλαβε και ζητήματα αξιολόγησης και ποιότητας της Εκπαίδευσης, στοιχεία που κατέχουν πλέον υψηλή θέση στην ατζέντα της Ε.Ε.

Η άμεση σύνδεση εκπαίδευσης και οικονομίας αποτελεί βασική θέση στον κυρίαρχο ευρωπαϊκό λόγο (Βαβουράκη κ.α., 2007). Οι προβληματισμοί αυτοί οδήγησαν σε πρώτη φάση στην καταγραφή των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης και στη συνέχεια, από την αρχή της δεκαετίας του '90, η ποιότητα συνδέθηκε με την έννοια της απόδοσης και κατά συνέπεια με την αξιολόγηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων.

Ως εκ τούτων η ποιοτική αναβάθμιση της παιδείας, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητά της αποτελούν, ή πρέπει να αποτελούν, πλέον και σε εθνικό επίπεδο βασική προτεραιότητα καθώς η εκπαίδευση προβάλλεται ως βασικός παράγοντας ανάπτυξης (Ρουσάκης και Πασιάς, 2006). Απαιτείται πλέον, στο νέο ανταγωνιστικό πλαίσιο, η βελτιστοποίησή της και η μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας των επενδύσεων σε αυτή και συνακόλουθα του ανθρώπινου δυναμικού. Στόχος πλέον της Ε.Ε., στην οποία η χώρα μας συμμετέχει και δεσμεύεται από τις αποφάσεις της, είναι «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο» Η «Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού» που επικράτησε για την διασφάλιση της σύγκλισης των κρατών μελών της Ε.Ε. με τους στόχους του Συμβουλίου της Λισαβόνας συνδέει την Εκπαίδευση με την αποτελεσματικότητα, την ποιότητα και την απόδοση, στοιχεία τα οποία μετρούνται με την επίτευξη συγκεκριμένων δεικτών. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ξεπέρασε τα επιμέρους εθνικά σύνορα και είναι πλέον πανευρωπαϊκή επιταγή (European Council, 2000).

Για την Ε.Ε. σύμφωνα με τη στρατηγική της Λισαβόνας, η βελτίωση της ποιότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται από τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την κοινωνική και πολιτισμική συνοχή και ανάπτυξη. Ενισχύθηκε ταυτόχρονα το ενδιαφέρον και επιδιώχθηκε αυξημένη παρέμβαση στα εκπαιδευτικά πράγματα από τα κοινοτικά θεσμικά όργανα. Η εξέλιξη αυτή συμβαδίζει με την αλλαγή των αντιλήψεων, την υποχώρηση του παρεμβατικού κράτους πρόνοιας και την ενίσχυση του στρατηγικού του ρόλου σε ένα περιβάλλον ελεύθερης αγοράς (Ρουσάκης & Πασιάς, 2006).

Η εκπαιδευτική πολιτική σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ συνηγορεί στο ότι η κάθε είδους αξιολογική κρίση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να γίνεται στη βάση της βελτίωσης τόσο του εκπαιδευτικού έργου όσο και της διδακτικής πρακτικής, συνδέοντας

την αξιολόγηση με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την μισθολογική τους εξέλιξη (Eurydice, 2013; OECD, 2013)

Τα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα τείνουν προς την αποκέντρωση, προκειμένου να αντιμετωπίσουν την ετερότητα των σχολείων και να προσαρμοσθούν στις ανάγκες και τις συνθήκες κάθε τόπου. Αναδεικνύεται έτσι η σχολική μονάδα ως η βασική αυτόνομη ύπαρξη εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ενσωματώνεται κατ' αυτόν τον τρόπο στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

1.8.5. Αξιολόγηση και ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στη χώρα μας, για ιστορικούς και όχι μόνο λόγους, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου εφαρμόζεται με πάρα πολύ αργούς ρυθμούς. Παρόλο που υπάρχουν νομοθετικές ρυθμίσεις από το 1982, η πρώτη προσπάθεια έγινε το 2010 και μάλιστα σε εθελοντική βάση.

Στο νόμο **1304/82** «*Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*» μαζί με την εισαγωγή του θεσμού του σχολικού συμβούλου, είχε εισαχθεί και η έννοια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Αλλά και ο νόμος «πλαίσιο» 1566/85 «*Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*» προβλέπει την έκδοση Προεδρικού Διατάγματος που θα ρυθμίζει τον τρόπο αξιολόγησης στις λεπτομέρειες του, όπως αναφέρεται στο καθηκοντολόγιο των διευθυντών και υποδιευθυντών, όπου ορίζεται ότι συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η διάταξη αυτή επαναλαμβάνεται και στο νόμο **2043/1999** «*Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*». Στο Π.Δ. 140/1998 ορίζεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών η σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης.

Στο ν. **2986/2002** «*Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*» προσδιορίζεται ο σκοπός, οι στόχοι και ο χαρακτήρας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και ορίζονται τα όργανα ανάπτυξης και υποστήριξής της. Ωστόσο μόνο με την εγκύκλιο **Γ1/37100/ 31-03-2010** ξεκίνησε η εφαρμογή της σε πιλοτικό έστω επίπεδο.

Με τον ν.**3848/2010** «*Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*» ορίζεται η

διαδικασία προγραμματισμού και αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων καθώς και τα υπηρεσιακά όργανα που είναι υπεύθυνα για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Από το σημείο αυτό και ύστερα ακολούθησαν αρκετές εγκύκλιοι που αφορούν άμεσα ή έμμεσα την αξιολόγηση, ενώ εκδόθηκε και το **Π.Δ 152/5-11-2013** «*Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*» καθώς και η εγκύκλιος **30972/Γ1/ 15/03/2013 (ΦΕΚ 614/τ.Β΄/15-3-2013)** του υπουργείου παιδείας με τίτλο «*Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*». Έτσι το 2013 θα διενεργηθεί αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε όλες τις σχολικές μονάδες.

Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, για πολιτικούς κυρίως λόγους, ανεστάλη για πάνω από 3 έτη. Με αυτά τα δεδομένα, κρίνεται αναγκαίο να γίνει η ευρεία και σε βάθος ερευνητική προσπάθεια για την ανάδειξη των τάσεων και των στάσεων, των κατευθύνσεων και των αντιλήψεων που διέπουν τις κοινωνικές δυνάμεις ώστε να προσδιοριστούν με επιστημονικό και αποδεκτό τρόπο μέθοδοι και τεχνικές αλλά και οι όροι και οι προϋποθέσεις για την δημιουργική και σε μόνιμη βάση εφαρμογή της.

Κεφάλαιο Δεύτερο

Μεθοδολογία Έρευνας

2.1 Σκοπός της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν: α) η επίδραση που έχει η επιμόρφωση και τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης στην εργασιακή ικανοποίηση β) οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης με βάση τις προσωπικές και επαγγελματικές τους ανάγκες. Επίσης να προσδιοριστεί ο βαθμός επίδρασης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) στις στάσεις και τις αντιλήψεις σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωσή τους .

2.2 Στόχοι της έρευνας.

Οι επιμέρους στόχοι όπως διαμορφώθηκαν ύστερα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είναι οι εξής:

- Η μέτρηση της εργασιακής και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

- Η αποτύπωση των στάσεων και αντιλήψεων και ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ΔΕ από την μέχρι σήμερα επιμορφωτική πολιτική.

- Η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών Δ.Ε. σχετικά με την προγράμματα επιμόρφωσης και την επαγγελματική ή εργασιακή τους ανάπτυξη.

- Ο προσδιορισμός και η αποτύπωση των θέσεων, στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ΔΕ για την μορφή, την θεματολογία και τρόπο διοργάνωσης των προγραμμάτων επιμόρφωσης/επαγγελματικής ανάπτυξης, μέσα στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό γίνεσθαι και με τα νέα εργαλεία που παρέχει η χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας.

- Η ανίχνευση των παραγόντων που ωθούν, μέσα στο σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό γίνεσθαι, τους εκπαιδευτικούς ΔΕ να λάβουν μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα,.

- Ο προσδιορισμός της επίδρασης που ασκεί η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και την πολιτική

επιμόρφωσης.

2.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής αλλά πήραν την τελική τους μορφή κατά τη διάρκεια της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας είναι τα εξής:

- Ποιος είναι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την συμβολή της εφαρμοζόμενης επιμορφωτικής πολιτικής για την επαγγελματική και εργασιακή ανάπτυξή τους;

- Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις που διέπουν τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τον σχεδιασμό, την οργάνωση και το περιεχόμενο των προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης τους, μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό περιβάλλον;

- Ποιος είναι ο βαθμός επίδρασης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) στις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη;

2.4 Σχεδιασμός και υλοποίηση της έρευνας.

2.4.1 Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις.

Η διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας είναι κάτι περισσότερο από την εμπλοκή στα σημαντικά βήματα διαδικασίας της έρευνας. Περιλαμβάνει το σχεδιασμό και τη σύνταξη της σε ένα από τα δύο βασικά μοντέλα: την ποιοτική ή την ποσοτική έρευνα.

Με βάση τη φύση του κεντρικού ερευνητικού προβλήματος και των ερευνητικών ερωτημάτων που θα διατυπωθούν για την αντιμετώπιση του προβλήματος, όπως αυτά καθορίζονται και από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ο ερευνητής καλείται να επιλέξει είτε την *ποσοτική* είτε την *ποιοτική* ερευνητική πορεία είτε συνδυασμό και των δύο.

Το πρόβλημα, οι ερωτήσεις και η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας συμβάλλουν στην καθοδήγηση του ερευνητή προς την μια ή την άλλη κατεύθυνση. Έτσι καθορίζεται το ερευνητικό σχέδιο και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν όπως είναι, το είδος της δειγματοληψίας, τα μέσα συλλογής ή τα πρωτόκολλα συλλογής δεδομένων, οι διαδικασίες, η ανάλυση των δεδομένων και η τελική ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Ποια είναι όμως τα χαρακτηριστικά της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας σε κάθε βήμα αυτής της ερευνητικής διαδικασίας;

Στην **ποιοτική** έρευνα:

-Γίνεται λεπτομερής ανάπτυξη και σε βάθος κατανόηση ενός κεντρικού φαινομένου.

-Ωστόσο η συλλογή δεδομένων στηρίζεται σε απαντήσεις από ένα μικρό αριθμό ατόμων.

-Η δήλωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων δίνονται με γενικό και ευρύ τρόπο ώστε να συμπεριλάβουν τις εμπειρίες των συμμετεχόντων στην έρευνα.

-Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παίζει μικρό ρόλο, αλλά δικαιολογεί το πρόβλημα.

-Η ανάλυση των δεδομένων στηρίζεται στις μεθόδους ανάλυσης κειμένου και το ευρύτερο νόημα της ερμηνείας των ευρημάτων.

-Για την συγγραφή της έκθεσης χρησιμοποιούνται ευέλικτες, αναδυόμενες δομές και κριτήρια αξιολόγησης που ενδέχεται να συμπεριλαμβάνουν και την υποκειμενικότητα ή την ενδεχόμενη προκατάληψη των ερευνητών.

Η ποιοτική έρευνα είναι η πλέον κατάλληλη για την αντιμετώπιση ενός ερευνητικού προβλήματος του οποίου δεν γνωρίζουμε τις μεταβλητές και πρέπει να τις διερευνήσουμε. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν μας δίνει αρκετές πληροφορίες σχετικά με το φαινόμενο που μελετούμε και πρέπει να τις αντλήσουμε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Στην **ποσοτική** έρευνα:

-Η περιγραφή ενός ερευνητικού προβλήματος γίνεται μέσα από την περιγραφή των τάσεων ή την ανάγκη για μια εξήγηση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών του προβλήματος.

-Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας παίζει σημαντικό ρόλο για την διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων και του κεντρικού ερευνητικού προβλήματος.

-Οι δηλώσεις, οι υποθέσεις και τα ερωτήματα είναι συγκεκριμένα, στενά, μετρήσιμα και παρατηρήσιμα

-Τα δεδομένα, κυρίως αριθμητικά, προέρχονται από μεγάλο αριθμό ατόμων και χρησιμοποιούνται για τη συλλογή τους όργανα και εργαλεία με προκαθορισμένες ερωτήσεις και απαντήσεις.

- Με την χρήση της στατιστικής, γίνεται ανάλυση των τάσεων και συγκρίνονται ομάδες ή σχετίζονται μεταβλητές ενώ τα ευρήματα συγκρίνονται και ερμηνεύονται με βάση προηγούμενες έρευνες ή υποθέσεις.

-Η σύνταξη της έκθεσης έρευνας γίνεται με τη χρήση τυποποιημένων, σταθερών δομών και κριτηρίων αξιολόγησης, με αντικειμενική και αμερόληπτη προσέγγιση

(Creswell, 2012. σ. 12-17).

2.4.2 Επιλογή ερευνητικής προσέγγισης.

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό την διερεύνηση της επίδρασης που ασκούν η επιμόρφωση και τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, την διερεύνηση των στάσεων και τις αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης και τον προσδιορισμό του βαθμού επίδρασης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) στις στάσεις και τις αντιλήψεις σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωσή τους. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι θα γίνει εξέταση για το ποιες επιδράσεις έχουν οι παραπάνω μεταβλητές (επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη, αυτοαξιολόγηση και εργασιακή ικανοποίηση) μεταξύ τους. Το ερευνητικό σχέδιο είναι συγκεκριμένο και οι θεωρίες δεδομένες. Έτσι η έρευνα είναι ποσοτική και στηρίζεται στη χρήση στατιστικών μετρήσεων και αναλύσεων που έγιναν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS στα συλλεχθέντα δεδομένα από ένα σημαντικό δείγμα 121 ατόμων. Η συγκεκριμένη ερευνητική πορεία έχει το πλεονέκτημα ότι είναι αξιόπιστη επιτρέποντας παράλληλα τον έλεγχο συσχετίσεων μεταξύ αρκετών μεταβλητών.

Δεν προκρίθηκε η ποιοτική έρευνα για αρκετούς πρακτικούς και ουσιαστικούς λόγους. Χρειάζονταν αρκετοί πόροι σε χρόνο και μάλιστα ευνοϊκό και για τον ερευνητή αλλά και για τον συμμετέχοντα. Δεν παραβλέπουμε βέβαια και το κόστος των μετακινήσεων στο χώρο εργασίας των συμμετεχόντων. Επίσης οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι η ποιοτική έρευνα απαιτεί μεγαλύτερη ερευνητική εμπειρία και ετοιμότητα την οποία ο ερευνητής δεν ήταν σίγουρος ότι διέθετε σε ικανοποιητικό βαθμό ακόμη.

2.4.3 Προσδιορισμός πληθυσμού στόχου- Επιλογή δείγματος.

Ο πληθυσμός στόχος στην παρούσα ποσοτική έρευνα είναι το σύνολο των ενεργών εκπαιδευτικών, όλων των ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αργολίδας, το οποίο ανέρχεται στους 547 εκπαιδευτικούς εργαζόμενους σε 31 αστικά και ημιαστικά δημόσια σχολεία όλων των τύπων, σύμφωνα με τα στοιχεία που μας παραχώρησε η Διεύθυνση Δ.Ε. Αργολίδας στα τέλη Φεβρουαρίου 2018.

2.4.4 Διαμόρφωση ερωτηματολογίου και πιλοτική διανομή.

Μετά την ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και με βάση τα ερευνητικά μας ερωτήματα, διαμορφώθηκαν οι ενότητες του ερωτηματολογίου και

τέθηκαν οι επιμέρους ερωτήσεις και μεταβλητές. Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η εξαγωγή των απαντήσεων που αναζητούμε με τον πιο ιδανικό και λειτουργικό τρόπο. Η διαδικασία αυτή κρίθηκε απαραίτητη, αφού οι συμμετέχοντες στις έρευνες μέσω ερωτηματολογίου δεν έχουν δυνατότητα διαλόγου με τον ερευνητή. (MacBeath και άλλοι, 2005).

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε πιλοτικά σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών (δεκατεσσάρων ατόμων) με χαρακτηριστικά που ανταποκρίνονταν στην ομάδα-στόχο. Στα σημεία όπου διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις περιείχαν ασάφεια ή δυσκολία στην κατανόησή τους έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις. Από τις απαντήσεις και τις παρατηρήσεις επί των απαντήσεων, έγιναν τροποποιήσεις και προστέθηκαν επιπλέον μεταβλητές για την περαιτέρω διερεύνηση των επιμέρους παραγόντων ή αντίθετα αφαιρέθηκαν, όπου κρίθηκε ότι δεν εξυπηρετούσαν του ερευνητικούς μας στόχους. Διερευνήθηκε επίσης κατά πόσο οι μεταβλητές μετρούσαν αυτό για το οποίο είχαν τεθεί και όπου χρειάστηκε, με την βοήθεια του προγράμματος SPSS και του δείκτη Cronbach α , έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις ως προς την εσωτερική συνάφεια των επιμέρους ομάδων μεταβλητών. Παράλληλα προσδιορίστηκε ο μέσος απαιτούμενος χρόνος για την συμπλήρωσή του ερωτηματολογίου στα 15-20 λεπτά.

2.4.5 Εσωτερική συνάφεια και αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Για την αποφυγή τυχαιών «διεκπεραιωτικών» απαντήσεων, τρεις μεταβλητές είχαν δομηθεί εσκεμμένα με ζεύγη δηλώσεων προς αξιολόγηση σε αντίστροφη φορά ώστε να διαπιστωθεί η ελικρίνεια και η εσωτερική συνάφεια της συμπλήρωσης τους. Για τις μεταβλητές αυτές τέθηκε ως κανόνας να γίνει επανακωδικοποίηση των συλλεχθέντων στοιχείων (1=5, 5=1, 2=4 κ.ο.κ) και επαναδιατύπωση των ερωτήσεων ώστε να αποκτήσουν την ίδια φορά με τις υπόλοιπες μεταβλητές. Παράλληλα αποφασίστηκε να μην λαμβάνονται υπόψη, ως αναξιόπιστα, τα ερωτηματολόγια που θα είχαν εντελώς αντίθετες/τυχαίες αξιολογήσεις στις παραπάνω δηλώσεις που διερευνούσαν την ίδια μεταβλητή. Ωστόσο δεν χρειάστηκε να εφαρμοστεί το μέτρο αυτό σε εκτεταμένη κλίμακα, δεδομένου ότι επιστράφηκαν μόνο δύο ερωτηματολόγια αυτού του τύπου, τα οποία και εξ ολοκλήρου εξαιρέθηκαν.

2.4.6 Ανάπτυξη – εργαλεία και αξιοπιστία ερωτηματολογίου.

Η 1^η ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελείται από 10 ερωτήσεις. Γίνεται καταγραφή των ποιοτικών – δημογραφικών στοιχείων, στοιχείων επαγγελματικής φύσεως καθώς και δεξιοτήτων των υποκειμένων στην έρευνα. Για την συλλογή των

δημογραφικών στοιχείων χρησιμοποιήθηκαν 10 ερωτήσεις κλειστού τύπου (Ναι-Όχι) και πολλαπλών επιλογών όπου απαιτείτο.

Στη 2^η ενότητα ανιχνεύεται η επαγγελματική και την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από τον χώρο εργασίας και το επάγγελμά του. Δεν μετρήθηκε η ικανοποίηση σε επιμέρους δράσεις ή περιστάσεις αλλά μόνο η συνολική ικανοποίηση από την άσκηση του επαγγέλματος. Για την επαγγελματική ικανοποίηση τέθηκαν προς αξιολόγηση έξι (6) δηλώσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου likert : «Γενικά είμαι ικανοποιημένος από το επάγγελμά μου», «Αν μπορούσα να αποφασίσω εκ νέου, θα επέλεγα πάλι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού», «Τα πλεονεκτήματα του επαγγέλματος μου είναι σαφώς περισσότερα από τα μειονεκτήματα», «Μετάνιωσα που αποφάσισα να γίνω εκπαιδευτικός*», «Θα ήταν καλύτερο να είχα επιλέξει ένα άλλο επάγγελμα*», «Θα επιθυμούσα να αλλάξω επάγγελμα, αν ήταν δυνατόν*» με διαβαθμίσεις από την απόλυτη διαφωνία ως την απόλυτη συμφωνία.

Οι τρεις τελευταίες δηλώσεις (με αστερίσκο) τέθηκαν σε αντίθετη φορά, προκειμένου να ελεγχθεί καλύτερα η εσωτερική συνάφεια, η ειλικρίνεια και οι τυχαίες/διεκπεραιωτικού τύπου απαντήσεις. Κατά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων οι δηλώσεις τροποποιήθηκαν ώστε να αποκτήσουν και αυτές θετική φορά και έγινε επανακωδικοποίηση (recode) των αποτελεσμάτων στο αντίστοιχο αντίθετό τους (1=5, 2=4) ώστε να έχουν όλες θετική φορά και να μετρηθεί η εσωτερική τους συνάφεια. Ο δείκτης αξιοπιστίας **Cronbach's alpha** για αυτή την κλίμακα των 6 αντικειμένων ήταν **.880**.

Για την εργασιακή ικανοποίηση εξετάσαμε την συνολική ικανοποίηση και ευχαρίστηση από τον χώρο εργασίας, χωρίς να εισάγουμε δείκτες και μεταβλητές για τις επιμέρους διαστάσεις της. Άλλωστε είναι αρκετά δύσκολη η μέτρηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε διαφορετικές επιμέρους εργασιακές περιστάσεις, καθώς υπό διαφορετικές συνθήκες οι ίδιες περιστάσεις μπορεί να έχουν διαφορετικό αποτέλεσμα (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Επιπρόσθετα στόχος της έρευνας είναι να συγκεντρωθούν γενικότερες πληροφορίες για το προφίλ των υποκειμένων σε συνάρτηση με τα κυρίως ερευνητικά μας ερωτήματα και όχι η διερεύνηση σε βάθος αυτής της ίδιας της εργασιακής ικανοποίησης, ως συναισθηματικής αντίδρασης των εκπαιδευτικών για το έργο τους. Υπό αυτούς τους όρους τέθηκαν προς αξιολόγηση δύο (2) δηλώσεις σε 5βαθμη κλίμακα τύπου likert: «Ευχαριστιέμαι που εργάζομαι στο σχολείο μου» και «Θα πρότεινα το σχολείο μου ως ένα καλό χώρο για εργασία». Η διαβάθμιση εκτείνεται από το «διαφωνώ απολύτως» ως το «συμφωνώ απολύτως». Ο δείκτης **Cronbach's alpha** για αυτή την κλίμακα των 2 αντικειμένων ήταν **.827**

Στην 3^η ενότητα που συνίσταται από 7 συνολικά ερωτήσεις, διερευνάται ο βαθμός ικανοποίησης από την αριθμό προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν παρακολουθήσει. Γίνεται καταγραφή της ικανοποίησης με βάση την ποσότητα παρακολούθησης προγραμμάτων καθώς και των λόγων δυσχέρειας ή αποτροπής για την συμμετοχή και παρακολούθηση των προγραμμάτων αυτών. Για την συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκαν: α) 1 ερώτηση κλειστού τύπου διευκρινιστική (Ναι-Όχι) για την διακρίβωση συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης τα τελευταία τρία χρόνια, τρεις αξιολογικές δηλώσεις 5βαθμης κλίμακας τύπου likert για την μέτρηση της «ικανοποίησης» ή του βαθμού «επιδίωξης συμμετοχής», τρεις πολλαπλής επιλογής με περιορισμό στον αριθμό πιθανών επιλογών για την καταγραφή των λόγων αποτροπής ή δυσχέρειας.

Η 4^η ενότητα αποτελείται από τρεις ερωτήσεις και απαντά στο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την συμβολή της επιμόρφωσης στην εργασιακή και επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και την θεματολογία των προγραμμάτων αυτών σύμφωνα με τις ανάγκες τους.

Για την συμβολή της επιμόρφωσης στην εργασιακή επίδοση και την επαγγελματική ανάπτυξη χρησιμοποιήθηκαν έντεκα (11) δηλώσεις προς αξιολόγηση σε 5βαθμη κλίμακα τύπου likert: «Η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για την επαγγελματική μου ανέλιξη», «Η επιμορφωση συνείσφερε στην επαγγελματική μου ανάπτυξη», «Οι επιμορφωτές γνώριζαν τις επιμορφωτικές μου ανάγκες», «Το πρόγραμμα και οι επιμορφωτές έλαβαν υπόψη τους τις επιμορφωτικές μου ανάγκες», «Η επιμόρφωση βοήθησε στην προσωπική μου ανάπτυξη» «Λειτουργήσαν ως κίνητρο για περαιτέρω διερεύνηση και αυτομόρφωση» «Βελτίωσαν την παιδαγωγική μου κατάρτιση» «Βελτίωσαν το γνωστικό μου επίπεδο». Ο δείκτης **Cronbach's alpha** για αυτή την κλίμακα των 11 αντικειμένων είναι: **.891**

Για την ανάδειξη των αναγκαίων θεματικών υλοποίησης προγραμμάτων, σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε ερώτηση πολλαπλών επιλογών. Για την ανάδειξη των πλέον σημαντικών θεματικών υπήρξε περιορισμός των επιλογών μέχρι τρεις (3) από τις δεκαπέντε (15) ή μέχρι δύο 2 και την δυνατότητα προσθήκης «άλλο».

Η 5^η ενότητα αποτελείται από 6 ερωτήσεις των οποίων στόχος είναι η διερεύνηση και καταγραφή των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της επιμορφωτικής πολιτικής και συγκεκριμένα α. με τους λόγους για τους οποίους καθίστανται αναγκαία τα προγράμματα, β. τις συγκεκριμένες μορφές οργάνωσης που πρέπει να λαμβάνουν οι

δράσεις αυτές ώστε να καθίστανται αποτελεσματικές και σύμφωνες με τις ανάγκες τους και γ. η περαιτέρω διερεύνηση των νέων υβριδικών μορφών εξ αποστάσεως οργάνωσης. Για την ανάδειξη των λόγων χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών με ταυτόχρονη αξιολόγηση της κάθε επιλογής. Για την ανάδειξη των πλέον κατάλληλων μορφών διοργάνωσης και υλοποίησης χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών με περιορισμό των επιλογών μέχρι τρεις. Ερωτήσεις κλειστού τύπου χρησιμοποιήθηκαν επίσης για την διερεύνηση της μορφής εμπλοκής της πολιτείας στην παροχή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Ιδίου τύπου ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν και για την περαιτέρω διερεύνηση των υβριδικών προγραμμάτων εξ αποστάσεως.

Η 6^η ενότητα αποτελείται από 11 συνολικά ερωτήσεις-δηλώσεις. Η πρώτη δήλωση αναφέρεται στο βαθμό ενημέρωσης του δείγματος για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Οι έξι (6) επόμενες δηλώσεις απαντούν στο σχετικό ερευνητικό ερώτημα για την συμβολή της αυτοαξιολόγησης Ε.Ε στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι δηλώσεις αυτές είναι: α.«Οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα αναδείξουν τις επαγγελματικές και επιμορφωτικές ανάγκες μου», β. «Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα ενισχύσει τη συνεργασία μου με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου πάνω σε θέματα παιδαγωγικής φύσεως» γ.«Η αυτοαξιολόγηση του εκπ. έργου θα οδηγήσει στην ανταλλαγή εμπειριών και την ανατροφοδότηση διαλόγου σε θέματα διδακτικής πρακτικής», δ.«Η πρόσφατη αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ενίσχυσε τη θέληση μου για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα» ε. «Με την αυτοαξιολόγηση του εκπ. έργου οι εκπαιδευτικοί θα ενισχυθούν περαιτέρω από τους σχολικούς συμβούλους στο εκπαιδευτικό τους έργο» και στ. «Η παρουσία εξωτερικού συμβούλου κατά την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπ. έργου ενισχύει την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» Ο δείκτης **Cronbach's alpha** για αυτή την κλίμακα των 6 αντικειμένων είναι: **.922**

Οι επόμενες 3 μεταβλητές αναφέρονται στις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την συμβολή της αυτοαξιολόγησης Ε.Ε στην επιμορφωτική πολιτική. Οι δηλώσεις τέθηκαν προς αξιολόγηση σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert με διαβάθμιση από «Ελάχιστα» ως «Πάρα πολύ» και ήταν οι εξής: β. «Η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας θα ωθήσει το σχολείο μου στη διοργάνωση σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης» γ. «Η αυτοαξιολόγηση του εκπ. έργου θα συνεισφέρει στη συνεργασία μεταξύ των σχολείων πάνω στα θέματα της επιμόρφωσης και επαγγελματικής μου ανάπτυξης» δ. «Οι εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση του

εκπ. έργου λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό της επιμορφωτικής πολιτικής». Ο δείκτης

Cronbach's alpha για αυτή την κλίμακα των 3 αντικειμένων είναι: **.900**

Η τελευταία ανεξάρτητη μεταβλητή, στηρίζεται και αυτή σε αξιολόγηση δήλωσης σε 5βαθμη κλίμακα τύπου likert και διερευνά εάν η συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης Ε.Ε. «*Η συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*».

2.4.7 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε έντυπα και ηλεκτρονικά. Απεστάλη το ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή σε όλα τα σχολεία του νομού Αργολίδας. Ακολούθησε επίσκεψη και ενημέρωση σε αρκετά από τον ερευνητή. Σε ύστερο εύλογο χρόνο έγινε από τον ίδιο η παραλαβή από τα σχολεία όσων ερωτηματολογίων είχαν κατατεθεί σε αυτά σε έντυπη μορφή, επειδή οι συμμετέχοντες είτε δεν επιθυμούσαν είτε αδυνατούσαν να τα επιστρέψουν ηλεκτρονικά. Ωστόσο ο μεγαλύτερος όγκος επιστράφηκε ηλεκτρονικά, μέσω των ηλεκτρονικών διευθύνσεων των σχολείων ή με την συμπλήρωση της αντίστοιχης φόρμας του ερωτηματολογίου στην Google. Καθόλη τη διαδικασία ελήφθη μέριμνα για την διασφάλιση της ανωνυμίας όλων των μετεχόντων στην έρευνα.

Κεφάλαιο Τρίτο

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

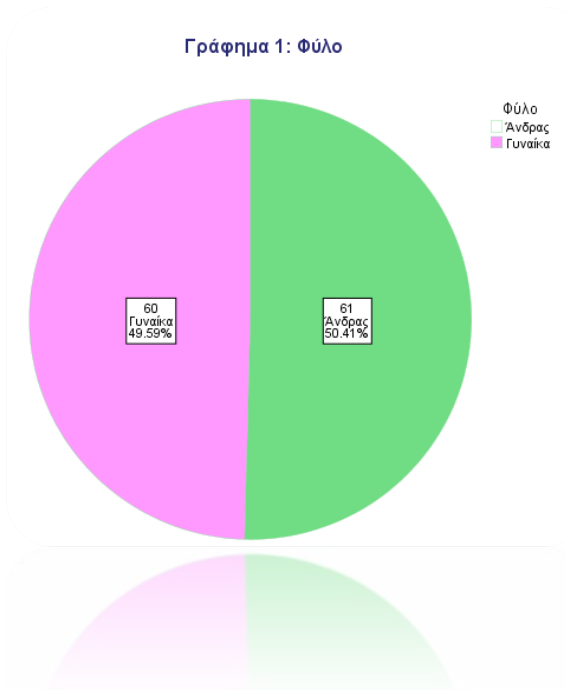
3.1 Επεξεργασία – παρουσίαση δεδομένων.

Η στατιστική ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics για Windows (έκδοση 23). Οι περισσότερες αναλύσεις βασίστηκαν στις επιλογές της περιγραφική στατιστικής (Descriptive Statistics). Στις μεταβλητές που είχαν τεθεί σε αντίθετη φορά έγινε επανακωδικοποίηση (recode) με το ίδιο πρόγραμμα ώστε να καταστεί δυνατή η επεξεργασία και η συσχέτιση τους με άλλες μεταβλητές και να ελεγχθεί η αξιοπιστία και η εσωτερική συνάφεια τους με δείκτες αξιοπιστίας όπως ο Cronbach's alpha.

Μετά την συγκέντρωση των δεδομένων, έγινε κωδικοποίηση, ταξινόμηση και παρουσίαση των δεδομένων σε μορφή που να γίνεται κατανοητή. Όπου κρίθηκε απαραίτητο εντοπίστηκαν η ακραίες τιμές, καταγράφηκαν οι μέσοι όροι (means), η συχνότητα παρουσίασης, οι τυπικές αποκλίσεις (std deviations). Για την επαγωγική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν τα κριτήρια t-tests του IBM spss (v23) και οι παραμετρικές διαδικασίες ανάλυσης one way Anova για τον συσχετισμό μεταβλητών με περισσότερες από δύο ομάδες.

3.2 Ποσοτική επεξεργασία των επιμέρους δεδομένων.

3.2.1 Δημογραφικά στοιχεία.



Το πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου αναφέρεται στο προφίλ και τα δημογραφικά-ποιοτικά στοιχεία του δείγματος. Το δείγμα στην έρευνά μας αποτελείται από 121 εκπαιδευτικούς από το σύνολο των 550 υπηρετούντων εκπαιδευτικών κατά το σχολικό έτος 2017-18 στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αργολίδας.

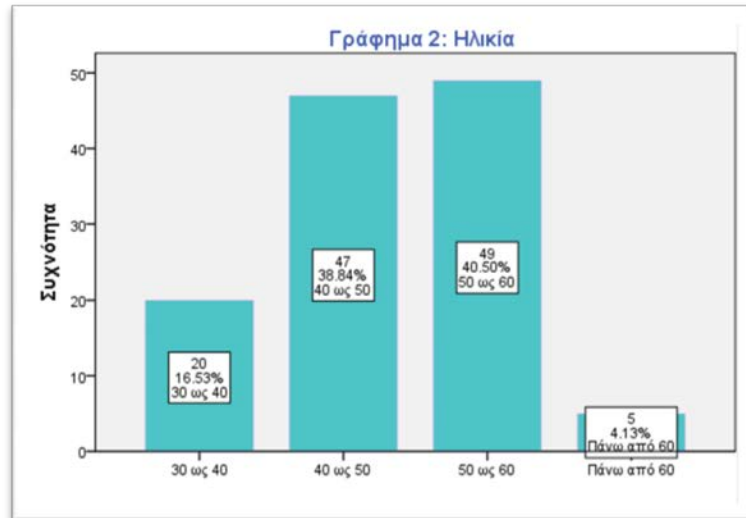
Ως προς το φύλο υπάρχει σχεδόν

ισορροπία μεταξύ ανδρών και γυναικών, με τους άνδρες να υπερτερούν ελαφρώς. Από το σύνολο των 121 συμμετεχόντων οι 61 είναι άνδρες.

Ως προς την ηλικία έγινε ταξινόμηση του δείγματος σε πέντε ηλικιακές ομάδες ανά δεκαετία, ξεκινώντας από την ηλικία των 20 ετών

Πολυπληθέστερες ηλικιακές ομάδες υπήρξαν αυτές μεταξύ των 40 και 60 ετών με συνολικό ποσοστό 79,3%.

Ενδιαφέρον προκαλεί, η παντελής απουσία εκπαιδευτικών στην δεκαετία κάτω των 30 ετών, ακόμη και μεταξύ αυτών που δήλωσαν ότι εργάζονται ως αναπληρωτές. Αυτό εξηγείται βέβαια σε μεγάλο βαθμό από τον περιορισμό των προσλήψεων λόγω οικονομικής κρίσης αλλά και λόγω της μείωσης του μαθητικού πληθυσμού στον νομό όπως μας ανέφερε η Διεύθυνση Δ.Ε Αργολίδας.



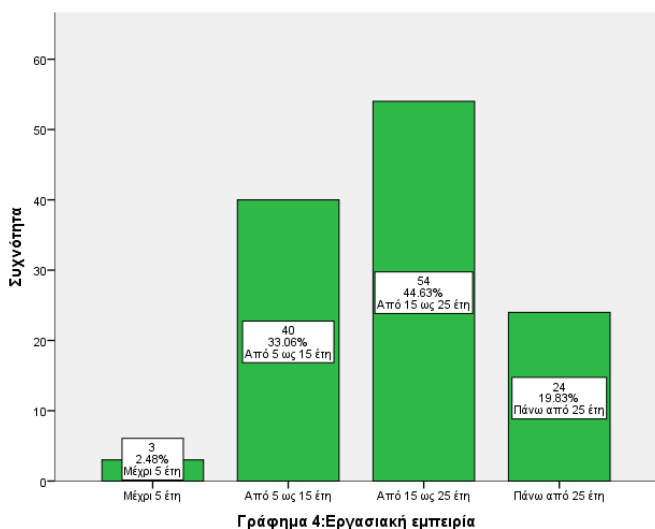
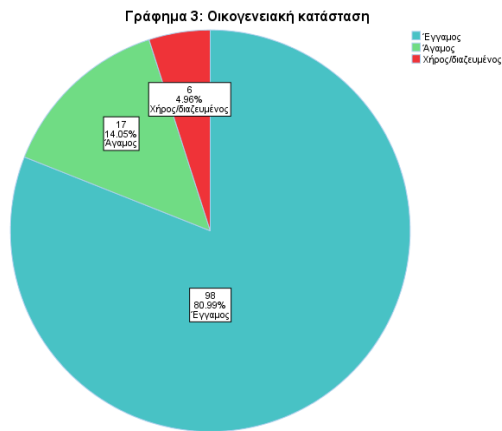
Διαπιστώνεται, όπως φαίνεται και στο γράφημα (3) και τον πίνακα (1) που ακολουθεί, ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος βρίσκεται σε ηλικία που απέχει αρκετά από την πιθανή ηλικία περάτωσης των βασικών σπουδών του.

Πίνακας 1: Ηλικία δείγματος

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Προοδευτικό ποσοστό
Valid	30 ως 40	20	16.5
	40 ως 50	47	55.4
	50 ως 60	49	95.9
	Πάνω από 60	5	100.0
	Σύνολα	121	100.0%

Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις, το 80,99% (N=98) είναι έγγαμοι, ένα 4,96% είναι διαζευγμένοι ή βρίσκονται σε χηρεία ενώ το 14,05% (N=17) είναι άγαμοι (Γράφημα: 3).

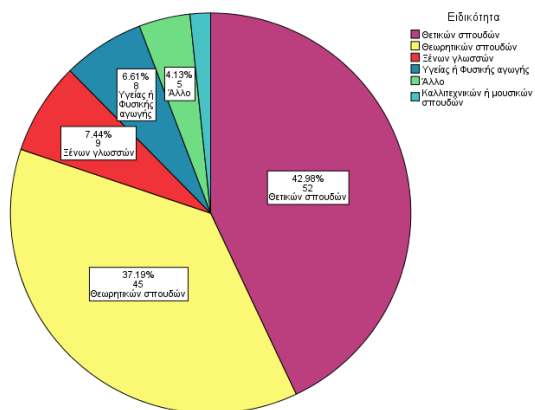
Η εργασιακή εμπειρία των συμμετεχόντων καλύπτει ένα ευρύ φάσμα. Η πλειονότητα ωστόσο των συμμετεχόντων έχει μεγάλη εργασιακή εμπειρία. Το 97,52% εργάζεται πάνω από 5 χρόνια. Αναλυτικά η εργασιακή εμπειρία του δείγματος έχει ως εξής: Το 2,48% (N=3) έχει μέχρι 5 έτη εμπειρίας, το 33,06



(N=40) έχει από 5 ως 15 χρόνια, το 44,63% (N=54) έχει από 15 ως 25 έτη ενώ το υπόλοιπο 19,83% (N=24) έχει εργασιακή εμπειρία πάνω από 25 χρόνια (Γράφημα: 4).

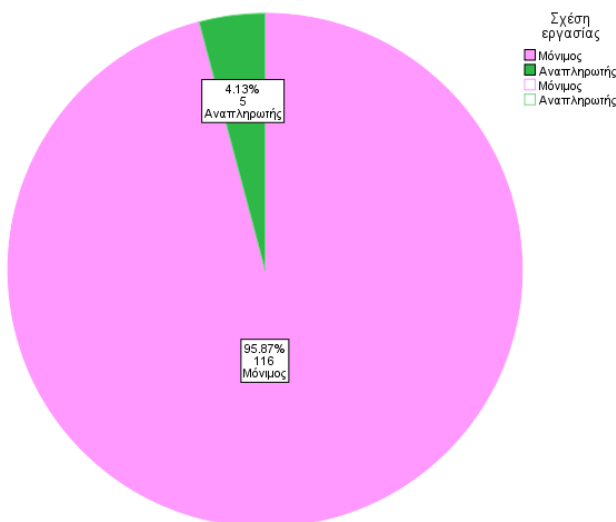
Το δείγμα προέρχεται από ένα ευρύ φάσμα ειδικοτήτων και έχει ενταχθεί σε πέντε

γενικές κατηγορίες σπουδών όπως φαίνονται στο Γράφημα 5. Πολυπληθέστερη ομάδα είναι αυτή των Θετικών σπουδών με 43% (N=52), ακολουθούν αυτή των Θεωρητικών σπουδών με 37,2% (N=45), των Ξένων γλωσσών με 7,4% (N=9), των Υγείας και Φυσικής Αγωγής με 6,6 (N=8), δύο συμμετέχοντες προέρχονται από τις εικαστικές ή μουσικές σπουδές (1,7%) ενώ 5 συμμετέχοντες δήλωσαν άλλες σπουδές.



Γράφημα 5: Κατηγορία βασικών σπουδών

Σχεδόν το σύνολο του δείγματος εργάζονται ως μόνιμοι, μόλις ένα 4,1% (N=5) εργάζονται ως αναπληρωτές όπως φαίνεται και στο Γράφημα 6. Ο μικρός αριθμός αναπληρωτών ερμηνεύεται από την μείωση των προσλήψεων λόγω οικονομικής κρίσης και της περισσότερο «ορθολογικής χρήσης του ήδη υπάρχοντος εκπαιδευτικού προσωπικού» αλλά και της μείωσης του μαθητικού δυναμικού στην περιοχή, όπως μας ανέφερε η ΔΔΕ Αργολίδας.

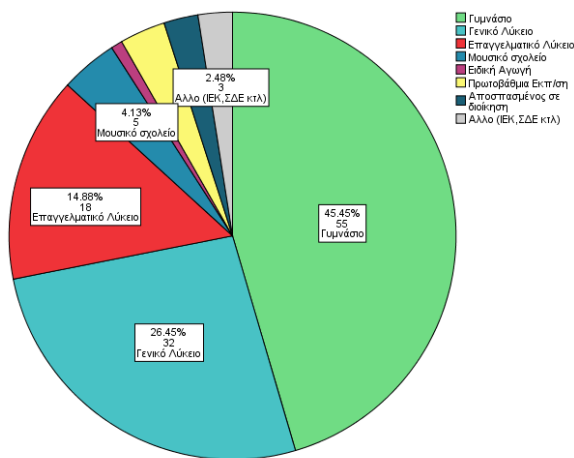


Γράφημα 6: Σχέση εργασίας

Σημειώνεται επίσης ότι ένα ποσοστό 39,7 (N=48) διαθέτει διοικητική εμπειρία έναντι του υπολοίπου ποσοστού που δήλωσε ότι δεν κατέχει ούτε κατείχε διοικητική εμπειρία στο παρελθόν.

Οι ανωτέρω εκπαιδευτικοί εργάζονται σε δημόσια σχολεία, ενώ ένα μικρό ποσοστό έχει αποσπασθεί σε διοικητικές υπηρεσίες δομών της εκπαίδευσης. Αναλυτικά εργάζονται ως εξής: 45,5% (N=55) στο Γυμνάσιο, 26,5% (N=32) στο Γενικό Λύκειο, ακολουθεί ένα ποσοστό 14,9% (N=14) στο Επαγγελματικό Λύκειο και το υπόλοιπο ποσοστό, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 7, έχει διασπορά στα υπόλοιπα είδη σχολείων και τις δομές της εκπαίδευσης.

Εκτός των τυπικών προσόντων διορισμού ή πρόσληψης η πλειονότητα του δείγματος διαθέτει τουλάχιστον ένα πρόσθετο τυπικό προσόν.



Γράφημα 7: Θέση εργασίας

Η μεγάλη πλειονότητα του δείγματος 76,9% (N=93) κατέχουν πιστοποίηση Α' επιπέδου, ενώ 60% έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση Β1 ή Β' επιπέδου στους Ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Ποσοστό 81,2% δήλωσε ότι γνωρίζει «πολύ» και «πάρα πολύ» καλά τον χειρισμό Η/Υ. Διαπιστώνεται ότι τα προγράμματα των επιχειρησιακών προγραμμάτων για την «Κοινωνία της Πληροφορίας» έχουν αποδώσει καρπούς για την συντριπτική πλειονότητα της κοινότητας των εκπαιδευτικών μας.

Επίσης το 68.6% (N=83) γνωρίζει μία τουλάχιστον ξένη γλώσσα. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου που ανέρχεται σε ποσοστό 42,1% (N= 51)

ακολουθεί ένα σημαντικό ποσοστό 13,2% με κατοχή δεύτερου πτυχίου, ενώ το ποσοστό των κατόχων διδακτορικού τίτλου ανέρχεται σε 3,3% (N=4). Ωστόσο, να επισημανθεί ότι από την επαφή του ερευνητή στα σχολεία, διαπιστώθηκε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου ήταν περισσότερο ευαισθητοποιημένοι και πρόθυμοι για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Για τον λόγο αυτό, το ποσοστό αυτό χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και επιβεβαίωσης και από άλλες έρευνες.

Πίνακας 2:

Σπουδές και πρόσθετα προσόντα.

	Απαντήσεις		Percent of Cases
	N	Ποσοστό (%)	
Πρόσθετες σπουδές ^a Ξένη γλώσσα	83	32.9%	68.6%
Πιστοποιημένη γνώση Η/Υ	93	36.9%	76.9%
2ο Πτυχίο	16	6.3%	13.2%
Μεταπτυχιακό	51	20.2%	42.1%
Διδακτορικό	4	1.6%	3.3%
Τίποτα	5	2.0%	4.1%
Σύνολα	252	100.0%	208.3%

Συνοπτική παρουσίαση ευρημάτων 1^{ου} μέρους.

Τα ευρήματα του 1ου μέρους σχετικά με τα δημογραφικά/ποιοτικά χαρακτηριστικά και το προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα έχουν ως ακολούθως: Ως προς το φύλο δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά μεταξύ ανδρών και γυναικών. Παρά τον μηδενισμό των διορισμών, κατά τα τελευταία χρόνια της κρίσης, το ποσοστό των αναπληρωτών είναι αρκετά μικρό. Ηλικιακά το 83,4% του δείγματος κυμαίνεται από 40 ετών και πάνω, ενώ αξιοσημείωτο είναι ότι δεν υπάρχει εκπροσώπηση στην ηλικία κάτω των 30 ετών. Το 64,5% έχει εργασιακή εμπειρία πάνω από 15 έτη. Η πλειονότητα (85% περίπου) έχει οικογενειακές υποχρεώσεις. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων διαθέτει επιπλέον σπουδές και τυπικά προσόντα, με το ποσοστό των κατεχόντων μεταπτυχιακό τίτλο να φτάνει το 42,1% και αυτών που χειρίζονται πολύ καλά τον ηλ. υπολογιστή να προσεγγίζει το 80%. Το 39,7% του δείγματος διαθέτει διοικητική εμπειρία ενώ το 97% των ερωτηθέντων έχει παρακολουθήσει κάποιου είδους επιμόρφωση τα τελευταία δύο χρόνια.

3.2.2 Απόδοση, εργασιακή και επαγγελματική ικανοποίηση.

Στο δεύτερο μέρος αποτιμώνται, μέσω οκτώ επιμέρους μεταβλητών, οι εξής παράγοντες: α. η αίσθηση επαγγελματικής απόδοσης, β. η ικανοποίηση από το χώρο εργασίας (σχολείο) και γ) η ικανοποίηση από την επιλογή και άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

3.2.2.1 Αίσθηση επαγγελματικής απόδοσης.

Η διασπορά των απαντήσεων στην σχετική με την «επαγγελματική απόδοση» μεταβλητή κυμαίνεται από άκρως θετική ως το χώρο του μετρίου. Το σύνολο του δείγματος αισθάνεται ότι «είναι ικανοποιημένο από την απόδοση του στο σχολείο». Οι θετικές επιλογές «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απολύτως» συγκεντρώνουν 84,3%. Αξιοσημείωτη η παντελής απουσία αρνητικών αξιολογήσεων. Πιθανές ελλείψεις ή αδυναμίες να μην εκφράστηκαν όπως θα έπρεπε από τον φόβο μήπως αποκαλυφθούν και δημιουργήσουν πρόβλημα τόσο στους ίδιους όσο και στο σχολείο τους. Αναλυτικά τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 3

Γραφημα 9: Ικανοποίηση από την απόδοση.

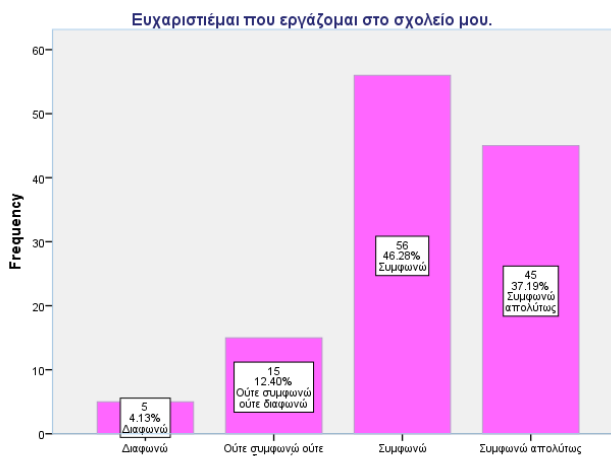
Πίνακας 3. Αίσθηση απόδοσης.

[Είμαι ικανοποιημένος από την απόδοσή μου στο σχολείο].

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό	Προοδευτικό ποσοστό
Valid				
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	19	15.7%	15.7	15.7
Συμφωνώ	75	62.0%	62.0	77.7
Συμφωνώ απολύτως	27	22.3%	22.3	100.0
Σύνολα	121	100.0%	100.0	

3. 2.2.2 Εργασιακή ικανοποίηση.

Το ίδιο θετική είναι η διασπορά στην μεταβλητή που ανιχνεύει την ικανοποίηση από τον χώρο εργασίας. «Ευχαριστιέμαι που εργάζομαι στο σχολείο μου» δηλώνει το 83,5% (N=101). Αν στο ποσοστό αυτό προστεθεί και το ουδέτερο ποσοστό της επιλογής «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» τότε το ποσοστό ανέρχεται στο 95,87%. Ωστόσο υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό,



Γράφημα 8: Εργασιακή ικανοποίηση

4,13% (N=5) που δηλώνει ότι διαφωνεί. Η θετική στάση του δείγματος προς τον χώρο εργασίας του επιβεβαιώνεται και από την μεταβλητή «Θα πρότεινα το σχολείο μου ως ένα καλό χώρο για εργασία» καθώς οι θετικές επιλογές είναι 77,68% (N=94) ενώ μαζί με το ουδέτερο τμήμα φτάνει στο 94,2% (N=114). Το αρνητικό ποσοστό 5,79% (N=7) περιορίζεται στην επιλογή «Διαφωνώ» ενώ μηδενική είναι η διασπορά στην επιλογή «Διαφωνώ απολύτως» όπως φαίνεται στους σχετικούς πίνακες που ακολουθούν.

Πίνακας 4: Εργασιακή ικανοποίηση.

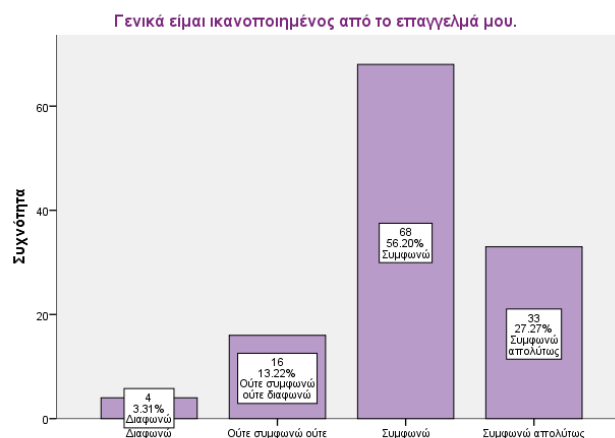
[Θα πρότεινα το σχολείο μου ως ένα καλό χώρο για εργασία].

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό	Προοδευτικό ποσοστό
Valid Διαφωνώ	7	5.8%	5.8	5.8
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	20	16.5%	16.5	22.3
Συμφωνώ	56	46.3%	46.3	68.6
Συμφωνώ απολύτως	38	31.4%	31.4	100.0
Σύνολα	121	100.0%	100.0	

Παρατηρούμε ότι το ποσοστό των υποκείμενων της έρευνας που «χαίρονται την εργασία τους» στο σχολείο είναι ανάλογο με αυτό που δηλώνει ότι θεωρεί την επίδοσή του ικανοποιητική.

3. 2.3 Επαγγελματική ικανοποίηση

Σχεδόν το σύνολο του δείγματος είναι «σε γενικές γραμμές ικανοποιημένο» από το επάγγελμα του. Στη σχετική μεταβλητή, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 9, οι θετικές επιλογές συγκεντρώνουν το 83,5% (N=101) ενώ μόλις το 3,3% (N=16) διατηρεί αμφιβολίες. Ενδέχεται, ενδόμυχα και υποσυνείδητα να διάκεινται αρνητικά αλλά να αρνούνται να το παραδεχτούν ευθέως. Μόλις το 3,3% (N=4) διαφωνεί με την δήλωση. Απουσιάζει η ακραία αρνητική τιμή «διαφωνώ απολύτως».



Γράφημα 9: Επαγγελματική ικανοποίηση

Φαίνεται, εν τέλει, ότι παρά την οικονομική κρίση αλλά και τις επιμέρους ενστάσεις και διαμαρτυρίες οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες αντλούν ικανοποίηση από την εργασία τους.

Το ίδιο σχεδόν ποσοστό «θα επέλεγε πάλι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αν αποφάσιζε πάλι σήμερα». Η σχετική δήλωση λαμβάνει τις θετικές ψήφους του 73,5% (N=89) το 23,1 (N=28) κρατά ουδέτερη στάση σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο, ενώ μόνο ένα 3,31% που δεν θα προέβαινε στην ίδια επιλογή επαγγέλματος (Πίνακας 5).

Παρατηρούμε στη μεταβλητή αυτή ότι οι επιλογές του δείγματος βρίσκονται σε σχετική συνάφεια με την εργασιακή του ευχαρίστηση. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί μας είναι άνθρωποι με μεράκι και εξασκούν το επάγγελμα ως συνειδητή επιλογή και όχι για βιοποριστικούς λόγους.

Πίνακας 5: Επαγγελματική ικανοποίηση .

[Θα επέλεγα πάλι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αν αποφάσιζα εκ νέου,]

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό	Προσδευτικό ποσοστό
Valid Διαφωνώ απολύτως	1	.8%	.8	.8
Διαφωνώ	3	2.5%	2.5	3.3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	28	23.1%	23.1	26.4
Συμφωνώ	49	40.5%	40.5	66.9
Συμφωνώ απολύτως	40	33.1%	33.1	100.0
Σύνολα	121	100.0%	100.0	

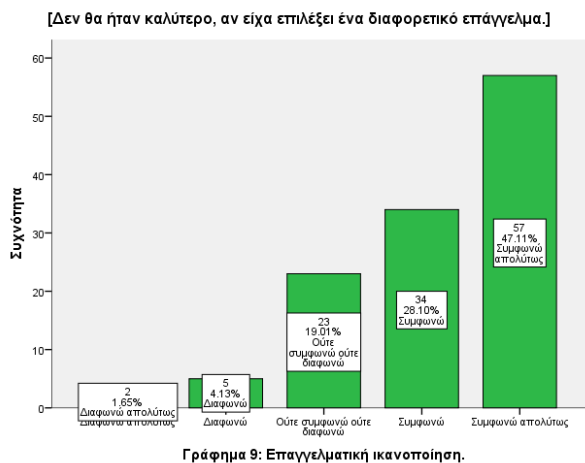
Υπέρτερα θεωρούνται τα θετικά στοιχεία του επαγγέλματος έναντι των αρνητικών. Με την σχετική δήλωση συμφωνεί το 80,17% (Πίνακας 6). Η επιλογή «Συμφωνώ απολύτως» αποτελεί μάλλον κοινό τόπο για την σχετική πλειοψηφία με ποσοστό 42,15% (N=51). Ενώ επιβεβαιώνεται και εδώ το «ουδέτερο» ποσοστό του 19,83% (N=24) που τηρεί και σε αυτή τη μεταβλητή ουδέτερη στάση. Αξιοσημείωτο ότι δεν εκφράζεται καθόλου αρνητική θέση στη συγκεκριμένη μεταβλητή. Ακόμη και αυτοί που προσωπικά μπορεί να μην είναι ευχαριστημένοι από την «δουλειά» τους, αναγνωρίζουν ότι το επάγγελμα τους έχει περισσότερα θετικά έναντι των αρνητικών. Ίσως να υπάρχει επίδραση και από την ευρύτερη επικρατούσα/στερεότυπη κοινωνική θέση για την «πλεονεκτική θέση» των εκπαιδευτικών έναντι των υπολοίπων (καλοκαιρινές διακοπές, μικρό ωράριο

Πίνακας 6: Επαγγελματική ικανοποίηση.

[Τα πλεονεκτήματα του επαγγέλματος μου είναι σαφώς περισσότερα από τα μειονεκτήματα]

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό	Προοδευτικό ποσοστό
Valid Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	24	19.8%	19.8	19.8
Συμφωνώ	46	38.0%	38.0	57.9
Συμφωνώ απολύτως	51	42.1%	42.1	100.0
Σύνολα	121	100.0%	100.0	

Η επόμενη μεταβλητή τέθηκε εσκεμμένα σε αντίθετη φορά, για τον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας του δείγματος. Η αρχική διασπορά ήταν αναμενόμενα αρνητική, με ένα ποσοστό συνολικά 75,21 να διαφωνεί (η επιλογή διαφωνώ απολύτως, συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό, ήτοι 47,11%). Ένα ποσοστό 19,01% τηρεί ουδέτερη στάση, ενώ υπάρχει θετική διασπορά που φτάνει συνολικά το 5,78%. Για λόγους καθαρά επεξεργασίας και ανάλυσης από το πρόγραμμα SPSS και την εφαρμογή δεικτών όπως ο *Cronbach's Alpha* έγινε επανακωδικοποίηση (recoding) και προσαρμογή της διατύπωσής της δήλωσής στο αντίθετο της ώστε να αντιστραφεί η φορά των αποτελεσμάτων της. Η τελική μορφή και οι επιδόσεις φαίνονται στο Γράφημα 9. Τα υποκείμενα του δείγματος παραμένουν σταθερά στις θέσεις τους και οι επιλογές τους είναι αναμενόμενες.



Επίσης στην τελευταία συναφή μεταβλητή το 74,38% (N=90), δεν μετανιώνει για την επιλογή επαγγέλματος και «δεν επιθυμεί αλλαγή του, ακόμη και αν του παρέχόταν η δυνατότητα» [απόλυτη συμφωνία με τη δήλωση εκφράζει το 48,76% (N=59)]. Ποσοστό 17,36% (N=21) αμφιβάλλει, ενώ θετικά στη δήλωση πρόσκειται το 8,26%. Και αυτή δήλωση είχε τεθεί σε αντίθετη φορά και κατά την επεξεργασία, όπως αναφέρεται ήδη στο

οικείο κεφάλαιο, έγινε επανακωδικοποίηση (recoding) και αναδιατύπωση της δήλωσης. Η τελική μορφή φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα 7.

Πίνακας 7: Επαγγελματική ικανοποίηση

[Δεν θα επιθυμούσα να αλλάξω επάγγελμα, αν μου δινόταν δυνατότα]

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό	Προοδευτικό ποσοστό
Valid Διαφωνώ απολύτως	2	1.7%	1.7	1.7
Διαφωνώ	8	6.6%	6.6	8.3
Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	21	17.4%	17.4	25.6
Συμφωνώ	31	25.6%	25.6	51.2
Συμφωνώ απολύτως	59	48.8%	48.8	100.0
Σύνολα	121	100.0%	100.0	

1. Ικανοποίηση από παρακολούθηση προγραμμάτων.

Στο τμήμα αυτό του ερωτηματολογίου γίνεται προσπάθεια ανίχνευσης του βαθμού ικανοποίησης των υποκειμένων του δείγματος από την παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης ή επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος (N=117 ή 96,7%) έχει παρακολουθήσει κάποιου είδους επιμόρφωση στο πρόσφατο παρελθόν. Ενώ 4 άτομα ή ποσοστό 3,3% (1 αναπληρωτής και 3 μόνιμοι εκπαιδευτικοί) δήλωσαν είτε ότι δεν έχουν παρακολουθήσει είτε ότι δεν θυμούνται, όπως φαίνεται στον σχετικό συγκριτικό πίνακα.

Πίνακας 8: Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ανάλογα με τη σχέση εργασίας

Count

		Σχέση εργασίας		Σύνολα
		Αναπληρωτής	Μόνιμος	
Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων	Όχι	1	2	3
	Ναι	4	113	117
	Δεν θυμάμαι	0	1	1
	Σύνολα	5	116	121

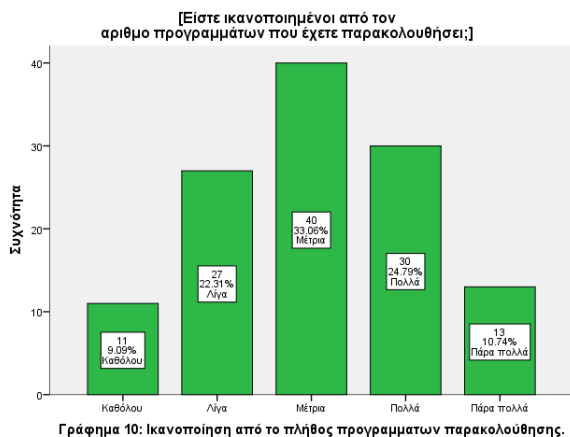
Από τις απαντήσεις καθορισμού του είδους προγράμματος που έχουν

παρακολουθήσει, προκύπτει ότι η πλειονότητα έχει παρακολουθήσει αρκετά είδη προγραμμάτων (κατά μέσο όρο 4,6). Στις απαντήσεις κυριαρχεί όπως ήταν αναμενόμενο, λόγω της υποχρεωτικότητάς της κατά το παρελθόν, η «Εισαγωγική επιμόρφωση/ΠΕΚ» με ποσοστό 79,2% (N=95) στην ίδια θέση βρίσκονται οι «Ημερίδες/συνέδρια» ενώ ακολουθεί η «Επιμόρφωση Η/Υ Α' Επιπέδου» με ποσοστό 69,2% (N=83), «Ταχύρρυθμα ως 40 ωρών» έχει παρακολουθήσει ποσοστό 55% (N=66) και ακολουθούν τα υπόλοιπα είδη όπως αναλυτικά φαίνονται στον σχετικό πίνακα.

Πίνακας 9: Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων.

		Responses		Percent of Cases
		N	Ποσοστό (%)	
Προγράμματα παρακολούθησης ^a	Εισαγωγική (ΠΕΚ)	95	17.4%	79.2%
	ΣΕΛΜΕ	3	0.5%	2.5%
	ΣΕΛΕΤΕ	16	2.9%	13.3%
	Ετήσιας διάρκειας	20	3.7%	16.7%
	Ανω των 100 ωρών	50	9.2%	41.7%
	Ταχύρρυθμα προγρ. ως 40 ωρών	66	12.1%	55.0%
	Η/Υ Α Επιπέδου	83	15.2%	69.2%
	Η/Υ Β1 Επιπέδου	51	9.3%	42.5%
	Η/Υ Β' Επιπέδου	22	4.0%	18.3%
	Ανοικτά μαθήματα/Moodle	45	8.2%	37.5%
	Ημερίδες ή συνέδρια	95	17.4%	79.2%
Σύνολα	546	100.0%	455.0%	

a. Dichotomy group tabulated at value 1.

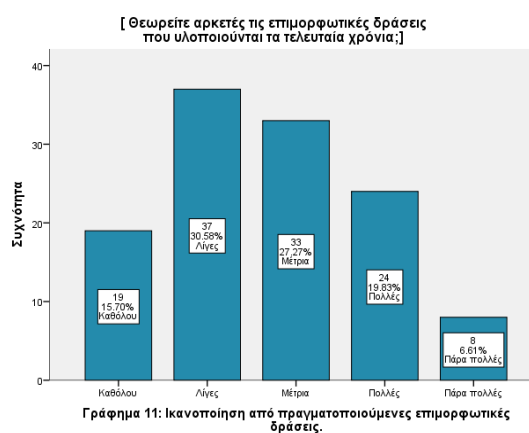


Η επόμενη μεταβλητή αφορά την διερεύνηση ικανοποίησης από την ποσότητα παρακολούθησης προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Στη ερώτηση «Είστε ικανοποιημένοι από τον αριθμό προγραμμάτων που έχετε

παρακολουθήσει;», επικρατεί ευρεία διασπορά στις επιλογές των υποκειμένων της έρευνας. Ποσοστό 35,53% (N=43) θεωρεί ότι έχει παρακολουθήσει πολλά ως πάρα πολλά προγράμματα. Η επιλογή «μέτρια» ωστόσο ελκύει την προτίμηση του 33,06% (N=40), το υπόλοιπο 31,4% (N=38) θεωρεί ότι τα προγράμματα είναι λίγα έως καθόλου ικανοποιητικά. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πλειοψηφία επιθυμεί περισσότερα προγράμματα που να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες τους και να διενεργούνται στον κατάλληλο χρόνο ώστε να είναι δυνατή η παρακολούθησή τους.

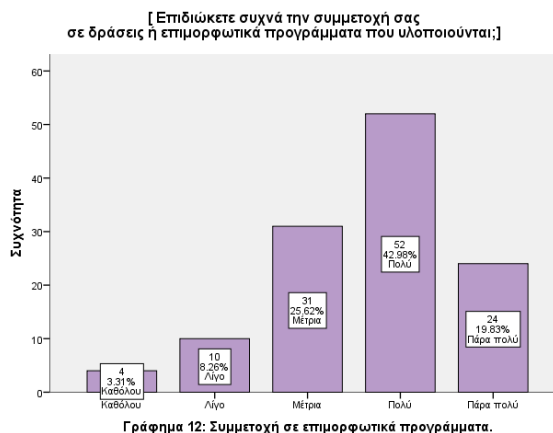
3.3 Ικανοποίηση από την επιμορφωτική πολιτική

Στην μεταβλητή που ανιχνεύει την ικανοποίηση από την επιμορφωτική πολιτική και στο συγκεκριμένο ερώτημα «*Θεωρείτε αρκετές τις επιμορφωτικές δράσεις που υλοποιούνται τα τελευταία χρόνια;*» επικρατεί αρνητική διασπορά και ισχυρό ποσοστό στο χώρο του ουδέτερου-μετρίου. Ποσοστό 46,28% επιλέγουν «Καθόλου» ή «Λίγο» που είναι και η επιλογή με το μεγαλύτερο ποσοστό 30,58 (N=37), ενώ το 27,27% αμφιβάλλουν, Θετικά απαντούν το 26,44% (N=32). Παρατηρούμε να καταγράφεται αίσθηση έλλειψης προγραμμάτων και ίσως, κάτω από την επίδραση της οικονομικής κρίσης, μια τάση έκφρασης διαμαρτυρίας για την εφαρμοζόμενη πολιτική στο συγκεκριμένο τομέα όπως φαίνεται στο Γράφημα 11.



Η επόμενη μεταβλητή εξετάζει το βαθμό επιδίωξης συμμετοχής στην επιμόρφωση.

Στο συγκεκριμένο ερώτημα «*Επιδιώκετε συχνά την συμμετοχή σας σε δράσεις ή επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιούνται;*» Η πλειονότητα των συμμετεχόντων απάντησε «Πολύ» 42,98% (N=52) και «Πάρα πολύ» 19,83% (N=24). Αν στο ποσοστό της θετικής διασποράς προστεθεί το 25,62% (N=31) της μετριοπαθούς στάσης, τότε το συνολικό ποσοστό φτάνει το 88,43% (N=107). Παρατηρούμε ότι η πλειονότητα του δείγματος επιδιώκει σε σημαντικό βαθμό (mean=3.68) να λάβει μέρος σε κάθε επιμορφωτική δράση που υλοποιείται.



3.3.1 Δυσχέρειες συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Στην προσπάθεια διερεύνησης των πιθανών δυσχερειών που εμποδίζουν την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα και τις επιμορφωτικές δράσεις, ζητήθηκε να σημειώσουν μέχρι 3 λόγους. Η μεγάλη πλειονότητα (N=91) όπως φαίνεται στον σχετικό πίνακα με τίτλο «Δυσχέρειες συμμετοχής» ανέδειξε σε ποσοστό 75,8% την «έλλειψη χρόνου». Στην δεύτερη θέση των προτιμήσεων και σε απόσταση, με ποσοστό 49,2% (N=49), βρίσκεται ο περιορισμένος αριθμός επιμορφούμενων, ενώ στην τρίτη θέση προβάλλονται οι οικονομικές δυσκολίες με ποσοστό 46,7% (N=56). Παρατηρούμε η διαχείριση του χρόνου, παρά την οικονομική κρίση, να προβληματίζει περισσότερο την πλειονότητα του δείγματος.

Πίνακας 10:

Δυσχέρειες συμμετοχής

		Responses		Percent of Cases
		N	Ποσοστό (%)	
Δυσχέρειες συμμετοχής ^a	Καμιά δυσχέρεια	12	4.5%	10.0%
	Έλλειψη χρόνου	91	34.3%	75.8%
	Οικονομικές δυσκολίες	56	21.1%	46.7%
	Περιορισμένες θέσεις επιμορφούμενων	59	22.3%	49.2%
	Ελλιπής πληροφόρηση υλοποίησής προγραμμάτων	43	16.2%	35.8%
	Υπηρεσιακοί λόγοι	4	1.5%	3.3%
Σύνολα		265	100.0%	220.8%

Για την πλειονότητα του δείγματος, ο πιο σημαντικός αποτρεπτικός λόγος, ενάντια στην επιθυμία του για την συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα αποτελεί η «απόσταση διενέργειας» των επιθυμητών προγραμμάτων με ποσοστό 52,9% (N=64) , όπως αποτυπώνεται στο σχετικό πίνακα 11. Φαίνεται ότι αρκετά ενδιαφέροντα προγράμματα διενεργούνται, πολύ πιθανόν, στα μεγάλα αστικά κέντρα και είναι δύσκολη η παρακολούθησή τους.

Ακολουθεί ο «φόρτος εργασίας» με ποσοστό 43,8% (N=53) και την τρίτη θέση καταλαμβάνει ο «ακατάλληλος χρόνος υλοποίησής τους» με ποσοστό 41,3% (N=50) στοιχείο που βρίσκεται, όπως φαίνεται, σε άμεση συνάφεια με τον προηγούμενο λόγο

(φόρτο εργασίας).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα μεγάλο μέρος (35,8%) δηλώνει ότι δεν καταφέρνει να πληροφορηθεί έγκαιρα και επαρκώς την διεξαγωγή τους. Το στοιχείο αυτό δύσκολα ερμηνεύεται αν λάβουμε υπόψη μας ότι η συντριπτική πλειονότητα διαθέτει πιστοποιημένη ικανότητα πλοήγησης στο διαδίκτυο και συνεπώς άμεση πρόσβαση σε πηγές πληροφόρησης. Θα βοηθούσαν ίσως στην κατανόησή του φαινομένου, οι οικογενειακές υποχρεώσεις της πλειονότητας και η έλλειψη ή δυσκολία στη διαχείρισή του χρόνου, που προβάλλεται σε αρκετά σημεία των αξιολογήσεων/απαντήσεων των περισσότερων. Ας μην ξεχνάμε ότι η ενημέρωση αποτελεί για τον Έλληνα εκπαιδευτικό προσωπική υπόθεση, χωρίς κάποιο πλαίσιο ή οργανωμένο δίκτυο πληροφόρησης. Δεν αποκλείεται βέβαια, πίσω από την απάντηση αυτή να κρύβεται πιθανόν το ενδόμυχο μειωμένο ενδιαφέρον που δυσκολεύεται να αναγνωριστεί ως τέτοιο.

Πίνακας 11:

Αποτρεπτικοί λόγοι συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα.

	Responses		Percent of Cases
	N	Ποσοστό (%)	
Αποτρεπτικοί Κακός ή πρόχειρος σχεδιασμός	20	6.3%	16.5%
Δεν με αφορούσαν	38	12.1%	31.4%
Ακατάλληλος χρόνος υλοποίησης	50	15.9%	41.3%
Μακρινή απόσταση	64	20.3%	52.9%
Ανεπάρκεια επιμορφωτών	13	4.1%	10.7%
Κόστος συμμετοχής	46	14.6%	38.0%
Φόρτος εργασίας	53	16.8%	43.8%
Οικογενειακοί ή άλλοι λόγοι	31	9.8%	25.6%
Σύνολα	315	100.0%	260.3%

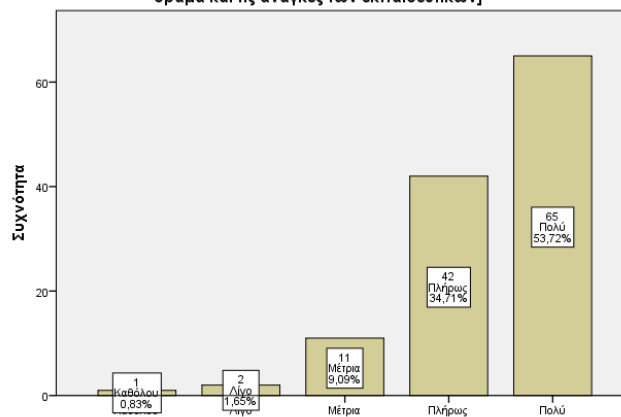
3.4 Συμβολή επιμόρφωσης στην επαγγελματική και εργασιακή ανάπτυξη.

Στο τμήμα αυτό του ερωτηματολογίου διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής και εργασιακής ανάπτυξής τους. Σε ξεχωριστό τμήμα διερευνώνται οι θεματικές των προγραμμάτων σύμφωνα με τις προτιμήσεις και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

3.4.1 Επιμόρφωση και όραμα των εκπαιδευτικών.

Η πρώτη ανεξάρτητη μεταβλητή τέθηκε για να επιβεβαιωθεί ο βαθμός συμφωνίας των συμμετεχόντων με την σύνδεση επιμόρφωσης και οράματος των εκπαιδευτικών. Όπως φαίνεται, και στο Γράφημα 13, το στοιχείο αυτό αποτελεί, όπως ήταν άλλωστε αναμενόμενο, σημείο σύγκλισης και κοινός τύπος του συνόλου των εκπαιδευτικών. Η συντριπτική πλειονότητα επιθυμεί να λαμβάνεται υπόψη το όραμα, οι ανάγκες και οι προοπτικές ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Το 88,43% (N=107) του δείγματος συμφωνούν «πολύ» και «πλήρως» με τη δήλωση. Αρνητικά τοποθετείται μόλις το 2,58% (N=3).

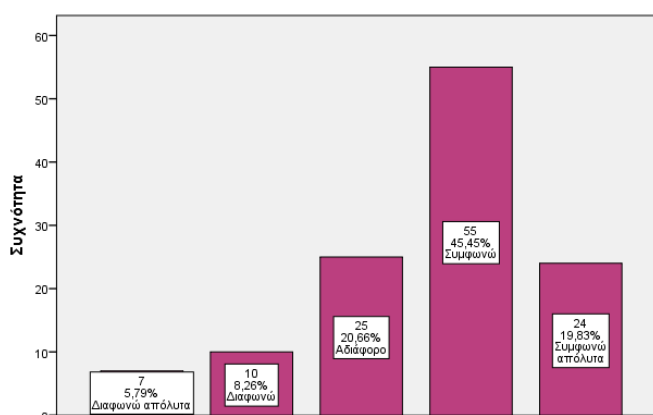
[Το σχολείο πρέπει να λαμβάνει υπόψη του στα προγράμματα επιμόρφωσης το όραμα και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών]



Γράφημα 13: Σύνδεση επιμόρφωσης και οράματος -αναγκών εκπαιδευτικών

Θετική διασπορά (mean=3,65) υπάρχει και στην μεταβλητή ότι «η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην επαγγελματική ανέλιξη». Το 65,28 επιλέγει το «συμφωνώ» και «συμφωνώ απόλυτα», το 20,66 (N=25) κρατά ουδέτερη στάση και το υπόλοιπο 14% (N=17) κατανέμεται στις αρνητικές επιλογές «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ απόλυτα». Διαπιστώνουμε ότι

[Η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για την επαγγελματική μου ανέλιξη.]



Γράφημα 14: Προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματική ανάπτυξη.

παρά τις επιμέρους διαμαρτυρίες για ζητήματα της επιμορφωτικής πολιτικής, η πλειοψηφία του δείγματος επιθυμεί να λαμβάνεται υπόψη η συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα. Πιθανόν να αποτελεί αμυντική στάση απέναντι στο «φόβο» της αξιολόγησης ή της αυτοαξιολόγησης, όταν μάλιστα για τον τρόπο και το είδος της υπάρχει ασάφεια και

άγνοια.

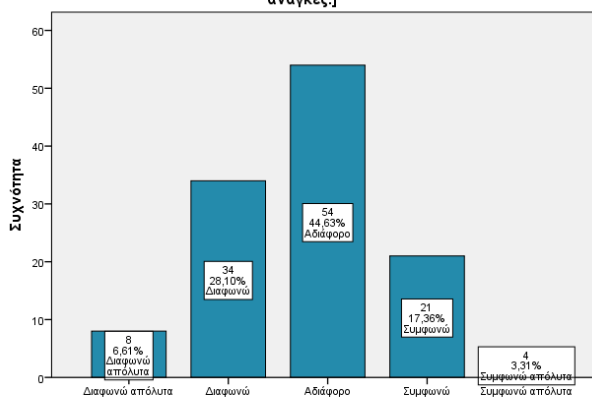
Ευχάριστο το εύρημα της μεταβλητής που διερευνά την ικανοποίηση από την συμβολή της επιμόρφωσης στην προσωπική ανάπτυξη. Βρίσκει ικανοποιημένη σε αυτόν τον παράγοντα την πλειοψηφία του δείγματος (mean=3,44) με το 48,7% (N=59) να «συμφωνεί» ή να «συμφωνεί απόλυτα». Ποσοστό 36,4% κρατά ουδέτερη στάση ενώ ένα 14,8% διαφωνεί όπως φαίνεται αναλυτικά στον Πίνακα 12.

Πίνακας 12: Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη
[Η επιμόρφωση βοήθησε στην προσωπική μου ανάπτυξη.]

	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Έγκυρο ποσοστό	Προοδευτικό ποσοστό
Valid Διαφωνώ απόλυτα	5	4.1%	4.1	4.1
Διαφωνώ	13	10.7%	10.7	14.9
Αδιάφορο	44	36.4%	36.4	51.2
Συμφωνώ	42	34.7%	34.7	86.0
Συμφωνώ απόλυτα	17	14.0%	14.0	100.0
Σύνολα	121	100.0%	100.0	

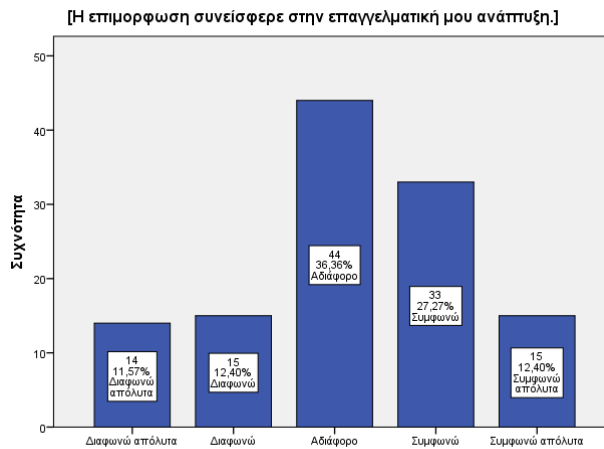
Επιφυλακτικό και ασαφές παρουσιάζεται το δείγμα στη μεταβλητή που προσπαθεί να ανιχνεύσει το βαθμό ικανοποίησης και τις αντιλήψεις του δείγματος για το αν Η πολιτεία και «οι επιμορφωτές έλαβαν υπόψη τους τις επιμορφωτικές τους ανάγκες», (mean=2,83). Ποσοστό 44,63% (N=54) αμφιβάλλει, το 34,71% (N=42) διάκειται αρνητικά ενώ μόνο το 20,67% (N=25) είναι θετικό. Τα ευρήματα ήταν αναμενόμενα ως προς ένα βαθμό, δεδομένου ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρέχει η πολιτεία σχεδιάζονται τις περισσότερες φορές μακριά από το σχολείο και τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Το στοιχείο αυτό άλλωστε έχει επισημανθεί στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αλλά έχει και αποτυπωθεί στις περισσότερες σχετικές έρευνες (Φιλόκωστα, 2010).

[Το πρόγραμμα και οι επιμορφωτές έλαβαν υπόψη τους τις επιμορφωτικές μου ανάγκες.]



Γράφημα 15: Προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματική ανάπτυξη

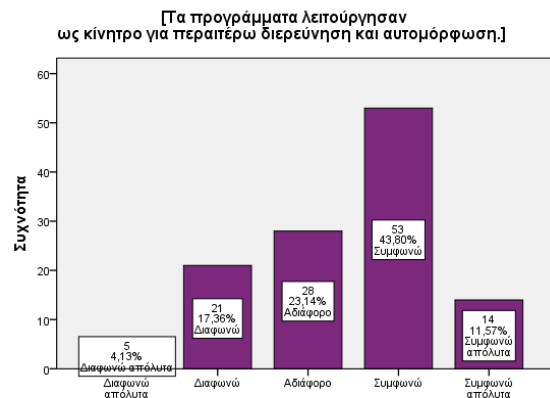
Στην μεταβλητή ότι «η επιμόρφωση συνείσφερε στην επαγγελματική ανάπτυξη», οι συμμετέχοντες αντιδρούν μάλλον θετικά (mean=3,17) ωστόσο και εδώ ένα σημαντικό ποσοστό που φτάνει το 36,36% (N=44) παραμένει ουδέτερο, το 39,67 (N=48) αντιδρά θετικά ενώ το 23,97% (N=29) διαφωνεί.



Γράφημα 16: Προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματική ανάπτυξη.

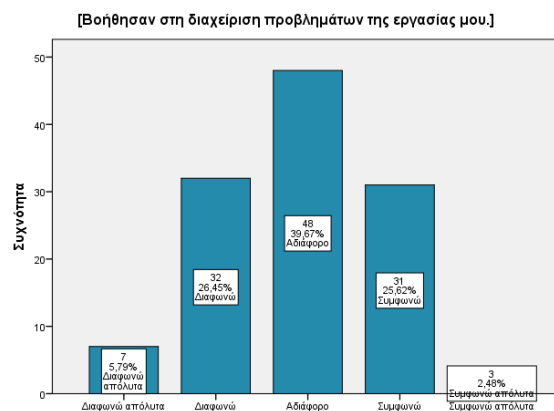
3.4.2 Συμβολή της επιμόρφωσης στην εργασιακή και επαγγελματική ανάπτυξη.

Η επόμενη ομάδα μεταβλητών διερευνά τον παράγοντα που αφορά την αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την συμμετοχή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και την εργασιακή διαδικασία. Στο σύνολό τους οι μεταβλητές έτυχαν θετικής αξιολόγησης όπως φαίνεται και από τους μέσους όρους (mean) του παρακάτω πίνακα. Αξίζει να σημειωθεί ότι η μεταβλητή που αναφέρεται στην συμβολή της επιμόρφωσης για την περαιτέρω αυτομόρφωση, έλαβε μέσο όρο 3,41 και όπως φαίνεται στο Γράφημα 17 ποσοστό 53,4% (N=67) συμφωνεί.



Γράφημα 17: Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη.

Ωστόσο η αντίληψη που επικρατεί είναι ότι η επιμόρφωση δεν βοηθά στην αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων στον χώρο εργασίας. Η μεταβλητή ότι τα προγράμματα «βοήθησαν στην διαχείριση προβλημάτων της εργασίας μου», έλαβε αρνητική αξιολόγηση (mean=2,93) όπως φαίνεται και στο Γράφημα 18. Παρόλο ότι επικρατεί η αντίληψη ότι η επιμόρφωση ενισχύει και τις τρεις διαστάσεις του εκπαιδευτικού επαγγέλματος – διδακτικά, γνωστικά και παιδαγωγικά – ωστόσο δεν επιβεβαιώνεται κάτι αντίστοιχο και στη διαχείριση των προβλημάτων της εργασιακής καθημερινότητας. Αυτό



Γράφημα 18: Επιμόρφωση και εργασιακή ανάπτυξη.

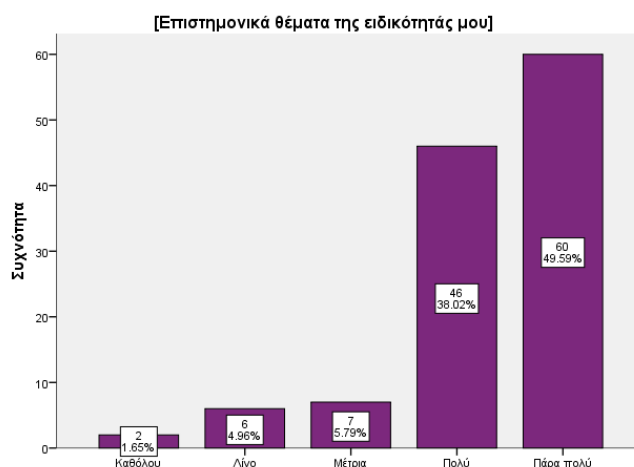
ίσως οφείλεται στο ότι οι προτεραιότητες και οι θεματικές των υλοποιούμενων προγραμμάτων διαμορφώνονται από την πολιτεία ερήμην των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 13: Συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη.

	N	Mean	Std. Deviation
4.2 Τόνωσαν την αυτοπεποίθηση μου.	121	3.59	1.038
4.2 Βοήθησαν στη διαχείριση της τάξης μου.	121	3.53	1.017
4.2 Λειτουργήσαν ως κίνητρο για περαιτέρω διερεύνηση και αυτομόρφωση.	121	3.41	1.038
4.2 Βελτίωσαν το γνωστικό μου επίπεδο.	121	3.31	.930
4.2 Βελτίωσαν την παιδαγωγική μου κατάρτιση.	121	3.23	.947
4.2 Βοήθησαν στη διαχείριση προβλημάτων της εργασίας μου.	121	2.93	.923
Valid N (listwise)	121		

3.4.3 Θεματικές επαγγελματικής ανάπτυξης - επιμόρφωσης

Στην ενότητα 4.3 του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τα υποκείμενα της έρευνας να αξιολογήσουν σύμφωνα με τις ανάγκες τους, τις θεματικές ενότητες που θα προτιμούσαν για την επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Πρώτη στις προτιμήσεις θεματική αναδεικνύεται (mean=4,29) η ενημέρωση σε «επιστημονικά θέματα» της ειδικότητας του καθενός. Η επιλογή συγκεντρώνει τις επιλογές «πολύ» και «πάρα πολύ» σε ποσοστό 87,61% (N=106). Ενώ «λίγο» και «καθόλου» αξιολογείται από το 6,61% (N=8). Η επιλογή της



Γράφημα 19: Θεματικές προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγ. ανάπτυξης.

θεματικής αυτής γίνεται απόλυτα κατανοητή αν δεχθούμε ότι η εξελίξεις στα επιστημονικά πεδία και την τεχνολογία τρέχουν με ιλιγγιώδεις ρυθμούς. Το σχολείο, αν θέλει να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει να προηγείται ή τουλάχιστον να συμπορεύεται με τις εξελίξεις αυτές. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, καθώς φαίνεται, το ρόλο τους και την ανάγκη για ανανέωση των «παρωχημένων» πλέον γνώσεών τους. Άλλωστε ένα μεγάλο τμήμα του δείγματος έχει αποφοιτήσει, όπως μαρτυρά η ηλικία του, πριν από μεγάλο χρονικό διάστημα.

Την δεύτερη και τρίτη θέση καταλαμβάνουν, όπως φαίνονται και στον παρακάτω πίνακα 14, οι θεματικές που αναφέρονται στη *διαχείριση της τάξης* (mean=4,17) και στις *εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις* (mean=4,13). Τις τελευταίες θέσεις του πίνακα καταλαμβάνουν η *«ανάλυση των ωρολογίων προγραμμάτων»* (mean=2,74) και *«η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη (όχι μητρική) γλώσσα»* (mean=2,61). Διαφαίνεται ότι θεματικές που αναφέρονται στην διαχείριση της τάξης, τα ζητήματα «πειθαρχίας», επαφής και επικοινωνίας με τους μαθητές απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα. Η ομαλή συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι το ζητούμενο για μεγάλο τμήμα των εκπαιδευτικών. Η χρονική απόσταση μεταξύ κτήσης του πτυχίου και της πρόσληψής τους δυσχεραίνει περαιτέρω το έργο τους. Αρκετά μοντέλα της βασικής εκπαίδευσης και κατάρτισής τους σε ζητήματα παιδαγωγικής και διδακτικής φύσεως θεωρούνται πλέον ξεπερασμένα και καθιστούν επιτακτική την ανάγκη επικαιροποίησης των γνώσεων και δεξιοτήτων τους.

Παρά το κύμα των οικονομικών –και όχι μόνο– μεταναστών που βρίσκουν καταφύγιο στην χώρα μας τα τελευταία χρόνια, η θεματική της *«ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα»* καταλαμβάνει την τελευταία θέση του πίνακα, Εκτιμούμε ότι χρήζει περαιτέρω διερεύνησης σε συνδυασμό με τις κατηγορίες ειδικοτήτων του δείγματος, δεδομένου ότι οι θετικές επιστήμες χρησιμοποιούν ξεχωριστούς πίνακες, συμβολοσειρές και κώδικες, κατανοητούς από όλους τους επιστήμονες.

Ως γενική παρατήρηση να αναφερθεί ότι για όλες σχεδόν τις θεματικές υπάρχει θετική διασπορά στις αξιολογήσεις, με υψηλούς μάλιστα μέσους όρους. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει ίσως την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη, ανεξάρτητα από την θεματολογία.

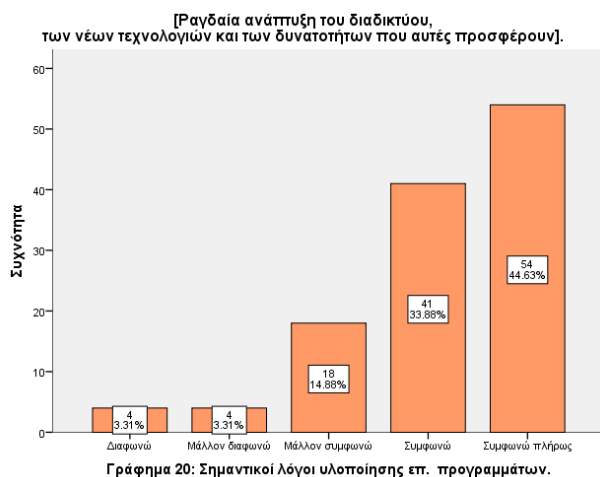
Πίνακας 14: Θεματολογία

προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Θεματικές	N	Mean	Std. Deviation
Επιστημονικά θέματα πάνω στην ειδικότητά μου	121	4.29	.908
Συμπεριφορά μαθητών και διαχείριση σχολικής τάξης	121	4.17	.919
Εναλλακτικές διδακτικές – μαθησιακές προσεγγίσεις	121	4.13	.921
Νέες διδακτικές προσεγγίσεις	121	3.97	.966
Αντιμετώπιση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες	121	3.81	1.164
Διεπιστημονικές προσεγγίσεις	121	3.72	1.097
Διαχείριση ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης/Moodle	121	3.64	1.218
Οργάνωση δικτύων μάθησης και συνεργασία.	121	3.58	1.039
Επαγγελματική καθοδήγηση μαθητών και συμβουλευτική	121	3.57	1.175
Συνεργασία με γονείς	121	3.55	1.133
Μεθοδολογία της έρευνας.	121	3.53	1.177
Θέματα οργάνωσης και διοίκησης	121	3.30	1.333
Διαπολιτισμική αγωγή	121	3.12	1.260
Γνώση και ανάλυση ωρολογίων προγραμμάτων.	121	2.74	1.151
Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα	121	2.61	1.287
Valid N (listwise)	121		

3.5 Αναγκαιότητα υλοποίησης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης.

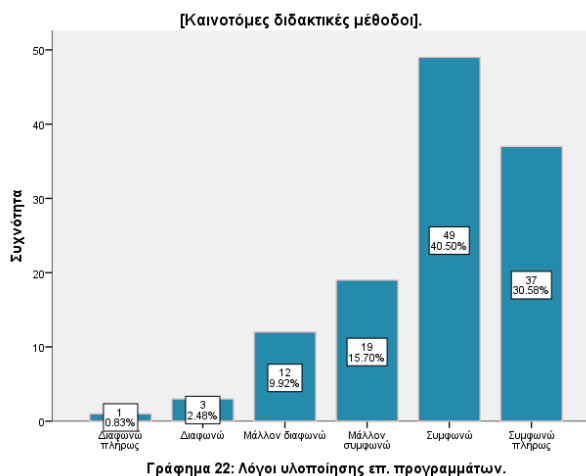
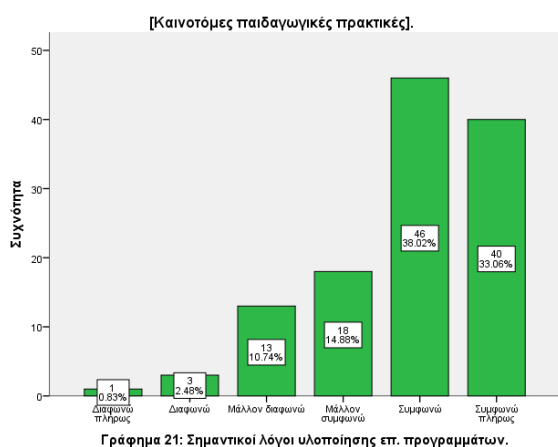
Στην ενότητα αυτή διερευνώνται οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση.



Τέθηκε προς αξιολόγηση λίστα πιθανών λόγων σε ββαθμη κλίμακα τύπου likert. Από τον πίνακα φαίνεται ότι κυριότερος λόγος αναδεικνύεται (mean=5,13) και με ποσοστό 93,4% η «ραγδαία ανάπτυξη του διαδικτύου, των νέων τεχνολογιών και των δυνατοτήτων που αυτές προσφέρουν», την δεύτερη θέση καταλαμβάνει στην αξιολόγηση του δείγματος η μεταβλητή

που αναφέρεται στις «διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου» ενώ στην τρίτη θέση βρίσκεται «η ραγδαία πρόοδος των επιστημών».

Αρκετά ψηλά στις προτιμήσεις προβάλλεται η αναγκαιότητα



επιμόρφωσης και ενημέρωσης πάνω σε καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές και διδακτικές μεθόδους (Γραφήματα 21&22). Όπως φαίνεται στα παραπάνω σχετικά γραφήματα συγκεντρώνουν και οι δύο την θετική αποδοχή του 70% (N=86) του δείγματος.

Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια των διδακτικών τους καθηκόντων αισθάνονται την ανάγκη για επιμόρφωση που να δίνει προτεραιότητα και έμφαση στις νέες παιδαγωγικές πρακτικές και διδακτικές μεθόδους. Απαιτείται υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης που να δίνει έμφαση σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και να απαντά στις σύγχρονες μαθησιακές ανάγκες και την βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Θετική διασπορά επικρατεί σε όλους σχεδόν τους λόγους, όπως φαίνεται από τους μέσους όρους στον παρακάτω πίνακα, εκτός από την «ελλιπή διδακτική κατάρτιση». Αυτό έρχεται σε συμφωνία και με την αρχική ομόφωνη θετική δήλωση του δείγματος, ότι «αισθάνεται ικανοποιημένο» από την απόδοσή του στο σχολείο.

Πίνακας 15: Λόγοι υλοποίησης προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Λόγοι	N	Mean	Std. Deviation
5.2 Ραγδαία ανάπτυξη του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών και των δυνατοτήτων τους.	121	5.13	1.008

5.2 Διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου	121	4.92	1.038
5.2 Ραγδαία πρόοδος επιστημών.	121	4.91	1.080
5.2 Καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές.	121	4.86	1.120
5.2 Καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι.	121	4.84	1.096
5.2 Προσαρμογή ή είσοδος στην εκπαιδευτική διαδικασία.	121	4.35	1.436
5.2 Ελλιπής διδακτική κατάρτιση.	121	3.64	1.390
Valid N (listwise)	121		

3.5.1 Μορφές οργάνωσης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η ενότητα αυτή διερευνά την μεταβλητή σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μορφή που πρέπει να λαμβάνουν τα προγράμματα που στοχεύουν στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξή τους. Ζητήθηκε από το δείγμα να σημειώσουν μέχρι τρεις μορφές οργάνωσής και λειτουργίας μέσα από μια λίστα των πιο διαδεδομένων μορφών ή να προτείνουν κάτι διαφορετικό. Όπως φαίνεται στο παρακάτω πίνακα υπάρχει μια διασπορά σε αρκετά είδη ωστόσο την πρώτη θέση κατέλαβε εκείνη η μορφή της επιμόρφωσης που θα ενσωματώνει την πρακτική εφαρμογή στο χώρο του σχολείου με την υποστήριξη του επιμορφωτή. Η μορφή αυτή υπήρχε στις προτιμήσεις του 40,5% (N=49) του δείγματος. Δηλώνει ίσως την διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης καθώς και την αίσθηση αδυναμίας εφαρμογής στην πράξη όσων διαμείβονται σε θεωρητικό επίπεδο ή εφαρμόζονται σε πειραματικό περιβάλλον κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης. Την δεύτερη θέση καταλαμβάνει η «εξέταση μελετών περίπτωσης στο σχολείο» με ποσοστό 33,1% (N=40), διαπιστώνουμε ότι και η επιλογή αυτή βρίσκεται σε συνάφεια με την προηγούμενη επιλογή, μιας και αναφέρεται σε επιμόρφωση που θα βρίσκεται κοντά στην καθημερινότητα και τα προβλήματα του εκπαιδευτικού. Ωστόσο η τρίτη και τέταρτη επιλογή του δείγματος αναφέρονται σε προγράμματα που θα λαμβάνουν χώρα «εξ αποστάσεως», είτε «σύγχρονη» είτε «ασύγχρονη». Οι επιλογές αυτές ερμηνεύονται ίσως από τις επιλογές που έχουν δοθεί σε προηγούμενες μεταβλητές που αναφέρονται στην διαχείριση του χρόνου, την ακαταλληλότητα του χρόνου διενέργειας ή της υλοποίησης αξιολογών προγραμμάτων σε μεγάλη απόσταση.

Πίνακας 16: Μορφή οργάνωσης προγραμμάτων.

Μορφές οργάνωσης ^a	Απαντήσεις		Percent of Cases
	N	Ποσοστό (%)	
<i>Κλασική</i>	20	5.8%	16.5%
<i>Δειγματικές διδασκαλίες</i>	29	8.5%	24.0%
<i>Δειγμ. Με υποστήριξη από τον επιμορφωτή</i>	29	8.5%	24.0%
<i>Ημερίδες ή συνέδρια</i>	32	9.4%	26.4%
<i>Συγχρονη εξ αποστάσεως</i>	37	10.8%	30.6%
<i>Ασύγχρονη εξ αποστάσεως</i>	36	10.5%	29.8%
<i>Μικτή/υβριδική</i>	29	8.5%	24.0%
<i>Moodle</i>	15	4.4%	12.4%
<i>Συνδυασμός επιμόρφωσης και εφαρμογής των αποτελεσμάτων στο σχολείο με υποστήριξη του επιμορφωτή.</i>	49	14.3%	40.5%
<i>Οργάνωση δραστηριοτήτων από μικρές ομάδες.</i>	26	7.6%	21.5%
<i>Εξέταση μελετών περίπτωσης στο σχολείο</i>	40	11.7%	33.1%
<i>Σύνολα</i>	342	100.0%	282.6%

3.5.2 Η συμβολή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης.

Στην ξεχωριστή αυτή ενότητα ανιχνεύονται οι αντιλήψεις του δείγματος για την συμβολή ή όχι των εξ αποστάσεως προγραμμάτων επιμόρφωσης (σύγχρονης και ασύγχρονης). Τέθηκαν προς αξιολόγηση αρκετές σχετικές μεταβλητές όπως: η ευελιξία, η μαζική συμμετοχή, η διάθεση περισσότερων δυνατοτήτων, η εξοικονόμηση πόρων ή χρόνου. Σε όλες τις μεταβλητές διαπιστώθηκε θετική διασπορά με την μεταβλητή ότι «επιτυγχάνεται ευελιξία και συνεχής πρόσβαση στο υλικό επιμόρφωσης» να κερδίζει την πρώτη θέση στην αξιολογική 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert που χρησιμοποιήθηκε με μέσο όρο 3,55 όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα των μέσων όρων όλων των προτάσεων και των τυπικών αποκλίσεών τους. Την δεύτερη και τρίτη θέση με μικρή διαφορά καταλαμβάνουν οι μεταβλητές «επιτυγχάνεται ευελιξία στην παρακολούθηση» (mean=3,5) και «εξοικονόμηση πόρων» (mean=3,46).

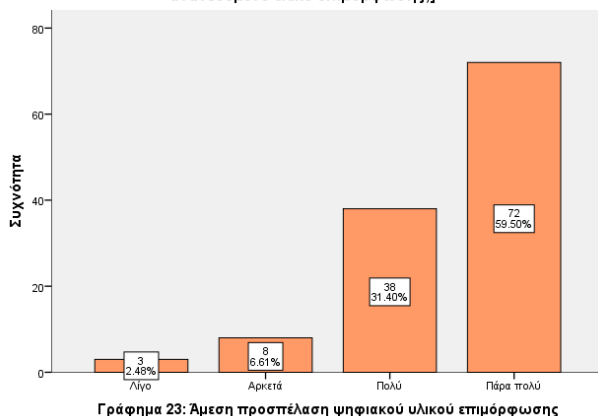
Διαπιστώνεται ότι υπάρχει αποδοχή και αναγνώριση της συμβολής των προγραμμάτων αυτής της μορφής σχετικά με την ευελιξία, τις δυνατότητες και την εξοικονόμηση πόρων και χρόνου που παρέχουν. Η μεταβλητή «επιτυγχάνεται εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες» καταλαμβάνει την τελευταία θέση στην συνολική αξιολογική κατάταξη. Το στοιχείο αυτό δεικνύει ίσως ότι ο χειρισμός των νέων τεχνολογιών δεν αποτελεί πλέον προτεραιότητα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Τα προγράμματα για την Κοινωνία της Πληροφορίας έχουν βοηθήσει ώστε να μην παρουσιάζεται ο λόγος αυτός ως βασική προτεραιότητα.

Πίνακας 17: Συμβολή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης.

Με την διαδικασία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης επιτυγχάνεται:	N	Μέσος όρος	Std. Deviation
Ευελιξία και συνεχής πρόσβαση στο υλικό επιμόρφωσης.	121	3.55	.563
Ευελιξία στην παρακολούθηση.	121	3.50	.634
Εξοικονόμηση πόρων.	121	3.46	.606
Δυνατότητα συμμετοχής περισσότερων ατόμων.	121	3.45	.658
Εξοικονόμηση χρόνου.	121	3.40	.627
Περαιτέρω αξιοποίηση των δυνατοτήτων του διαδικτύου και των δυνατοτήτων που αυτό παρέχει.	121	3.29	.625
Εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες και τις δυνατότητες που αυτές παρέχουν.	121	3.17	.675
Valid N (listwise)	121		

3.5.3 Νέες τεχνολογίες και υλικό επιμόρφωσης.

[Πόσο χρήσιμη και αποτελεσματική ως προς την επαγγελματική σας ανάπτυξη θεωρείτε την δυνατότητα διαρκούς πρόσβασης σε επίλεγμένο και διαρκώς ανανεούμενο υλικό επιμόρφωσης;]



Στην ανεξάρτητη μεταβλητή που διερευνά την χρησιμότητα της διαρκούς πρόσβασης σε βάση δεδομένων με «επιλεγμένο και διαρκώς ανανεούμενο υλικό επιμόρφωσης» το σύνολο του δείγματος απάντησε θετικά (mean=4,48) με ποσοστό 59,5% (N=72) να επιλέγει «Πάρα πολύ» ενώ στις αρνητικές επιλογές λείπει

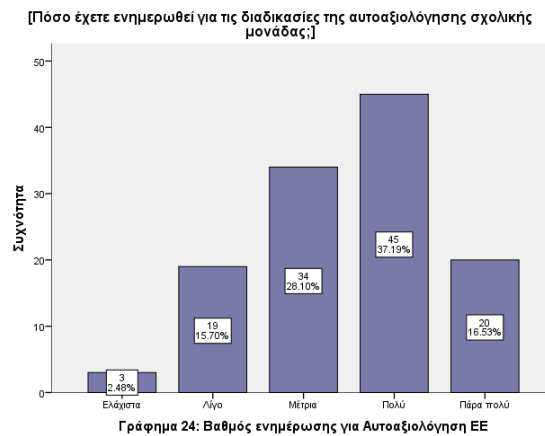
εντελώς η επιλογή της πρώτης βαθμίδας (ελάχιστα). Τα στοιχεία αυτά μαρτυρούν ίσως την

ανάγκη των εκπαιδευτικών για διαρκή, άμεση και χωρίς χρονοβόρες διαδικασίες υποστήριξη με υλικό εκπαιδευτικού περιεχομένου.

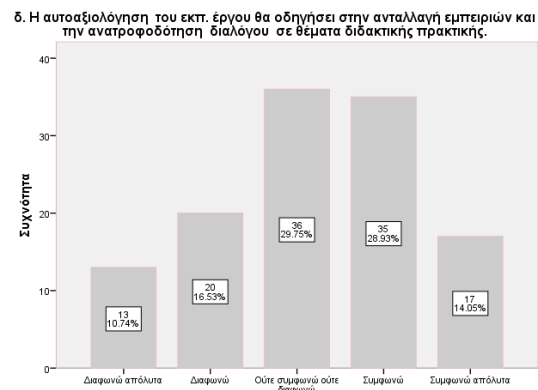
3.6. Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και επαγγελματική ανάπτυξη.

Η ενότητα των τελευταίων έντεκα μεταβλητών αναφέρεται στον παράγοντα που έχει ως θέμα την ανίχνευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επίδραση της αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στην επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Η στάση του δείγματος στον παράγοντα αυτό, σε ένα μεγάλο μέρος, είναι επιφυλακτική ως αρνητική. Στοιχείο που θα μπορούσε να ερμηνευθεί από την έλλειψη σχετικής κουλτούρας στην χώρα μας, όπως άλλωστε αναφέρθηκε στην βιβλιογραφική ανασκόπηση αλλά και από την παραδοχή σημαντικού μέρους του δείγματος ότι δεν έχει ενημερωθεί καλά για το θέμα.

Η πρώτη μεταβλητή ανιχνεύει την αίσθηση βαθμού ενημέρωσης για την ΑΕΕ. Η πλειοψηφία των ερωτωμένων δηλώνει σε ποσοστό συνολικά 53,73% (N=65) ότι «συμφωνεί» ή «συμφωνεί απόλυτα». Ωστόσο ένα σημαντικό ποσοστό (28,1%) δηλώνει «μέτρια» επιλογή που ίσως κρύβει και την αδυναμία παραδοχής ελλιπούς ενημέρωσης.

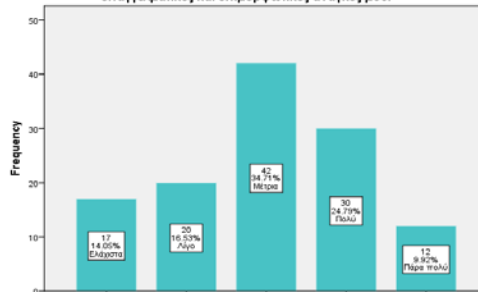


Θετική στάση κρατά το δείγμα στη μεταβλητή που διερευνά την συμβολή της ΑΕΕ στην συνεργασία και την ανατροφοδότηση μεταξύ των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διδακτικής. Ποσοστό 44% (N=52) συμφωνεί, 29,8% κρατά ουδέτερη στάση και το υπόλοιπο διαφωνεί. Παρόμοια ελαφρώς θετική στάση κρατά το δείγμα, όπως φαίνεται στο σχετικό πίνακα κατάταξης με βάση τους μέσους όρους, στη σχετική δήλωση για την συνεργασία των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά ζητήματα με την μεταβλητή «θα ενισχύσει τη συνεργασία μου με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου πάνω σε θέματα παιδαγωγικής φύσεως» να συγκεντρώνει μέσο όρο 3,12.



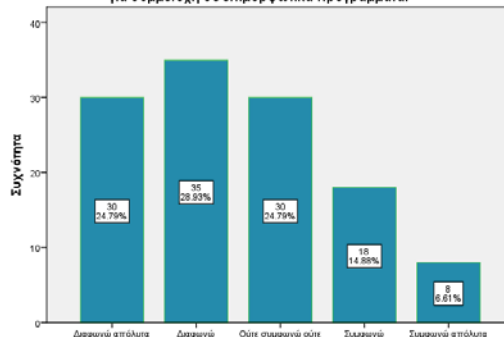
Ασάφεια ωστόσο επικρατεί στην μεταβλητή που διερευνά την συμβολή της ΑΕΕ στην ανάδειξη των επιμορφωτικών αναγκών. Στη σχετική δήλωση ότι η ΑΕΕ «θα αναδείξει τις επαγγελματικές και τις επιμορφωτικές μου ανάγκες» μεγάλος νικητή είναι η ουδέτερη στάση (34,7%) με το υπόλοιπο ποσοστό να μοιράζεται εκατέρωθεν όπως φαίνεται στο σχετικό γράφημα.

β. Οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα αναδείξει τις επαγγελματικές και επιμορφωτικές ανάγκες μου.



Το δείγμα δεν πιστεύει ότι η ΑΕΕ «θα ωθήσει το σχολείο μου στη διοργάνωση σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης» (mean=2,89) ούτε ότι «θα συνεισφέρει στη συνεργασία μεταξύ των σχολείων πάνω στα θέματα της επιμόρφωσης και επαγγελματικής μου ανάπτυξης» (mean=2,81). Αλλά και η πιθανή παρουσία εξωτερικού συμβούλου κατά την ΑΕΕ δεν φαίνεται να συνδέεται στη συνείδηση του δείγματος με την επαγγελματική ανάπτυξη και την περαιτέρω επιμόρφωσή του με την σχετική μεταβλητή να συγκεντρώνει μέσο όρο 2,67.

ε. Η πρόσφατη αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ενίσχυσε τη θέληση μου για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.



Η πρόσφατη Αυτοαξιολόγηση ΕΕ που εφαρμόστηκε στη χώρα δεν ενίσχυσε την θέληση των υποκειμένων του δείγματος για περαιτέρω συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, όπως φαίνεται και το στο γράφημα. Το 53,72% (N=65) αξιολογούν αρνητικά την σχετική μεταβλητή, το 24,79% (N=30) τηρούν ουδέτερη στάση, ενώ μόλις το 21,49% (N=26) αξιολογούν θετικά μια τέτοια προοπτική. Ωστόσο η στάση αυτή του δείγματος γίνεται ίσως κατανοητή, αν ληφθεί υπόψη η χρήση των αποτελεσμάτων της εξωτερικής αξιολόγησης στο απώτατο παρελθόν, η έλλειψη αυτοαξιολογικής κουλτούρας, ο διεκπεραιωτικός τρόπος με τον οποίο εφαρμόστηκε για πρώτη φορά καθώς και ότι δεν υπήρξε συνέχεια τα αμέσως επόμενα χρόνια.

Πίνακας 18. Η συμβολή της Αυτοαξιολόγησης Ε.Ε στην επιμορφωτική πολιτική και την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

	N	Mean	Std. Deviation
- Έχω ενημερωθεί για τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας.	121	3.50	1.026
- Η αυτοαξιολόγηση του εκπ. έργου θα οδηγήσει στην ανταλλαγή εμπειριών και την ανατροφοδότηση διαλόγου σε θέματα διδακτικής πρακτικής.	121	3.19	1.192
- Η συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.	121	3.17	1.181
- Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα ενισχύσει τη συνεργασία μου με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου πάνω σε θέματα παιδαγωγικής φύσεως.	121	3.12	1.144
- Οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα αναδείξουν τις επαγγελματικές και επιμορφωτικές ανάγκες μου.	121	3.00	1.176
- Η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας θα ωθήσει το σχολείο μου στη διοργάνωση σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης.	121	2.89	1.277
- Η αυτοαξιολόγηση του εκπ. έργου θα συνεισφέρει στη συνεργασία μεταξύ των σχολείων πάνω στα θέματα της επιμόρφωσης και επαγγελματικής μου ανάπτυξης.	121	2.81	1.247
- Η παρουσία εξωτερικού συμβούλου κατά την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπ. έργου ενισχύει την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	121	2.67	1.267
- Με την αυτοαξιολόγηση του εκπ. έργου οι εκπαιδευτικοί θα ενισχυθούν περαιτέρω από τους σχολικούς συμβούλους στο εκπαιδευτικό τους έργο.	121	2.53	1.148
- Η πρόσφατη αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ενίσχυσε τη θέληση μου για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.	121	2.50	1.205
- Οι εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση του εκπ. έργου λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό της επιμορφωτικής πολιτικής.	121	2.45	1.147
Valid N (listwise)	121		

3.2. Επαγωγική ανάλυση αποτελεσμάτων

Το φύλο δεν φαίνεται να διαδραματίζει στατιστικά σημαντική διαφορά, (σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05) στις μέσες τιμές που αφορούν σχεδόν όλες τις μεταβλητές της έρευνάς μας. Ωστόσο σε ζητήματα που αφορούσαν την θεματολογία της επιμόρφωσης παρατηρείται διαφοροποίηση (βλ. πίνακα παραρτήματος) η οποία όμως ταυτίζεται με αυτήν των ειδικοτήτων και του είδους σπουδών που έχει παρακολουθήσει το συγκεκριμένο δείγμα. Έτσι υποθέσαμε ότι ίσως η διαφοροποίηση να μην οφείλεται μόνο στο φύλλο αλλά και στο είδος σπουδών που έχει παρακολουθήσει το δείγμα. Όντως από την περαιτέρω μελέτη διαπιστώσαμε ότι η πλειονότητα του δείγματος που δηλώνει «*θεωρητικές σπουδές*» και συμμετείχε στην έρευνα, ανήκει στο γυναικείο φύλο, ενώ το αντίστροφο ισχύει για το τμήμα εκείνο που δηλώνει «*θετικές σπουδές*».

Ακόμη και για τις μεταβλητές που αναφέρονται στην τεχνολογία και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και την εξ αποστάσεως επιμόρφωση, δεν παρατηρείται σημαντική στατιστική διαφοροποίηση. Επιβεβαιώνεται και από αυτή την έρευνα ότι είναι «μύθος» ότι το γυναικείο φύλο είναι τεchnοφοβικό, όπως το ήθελαν κάποιες έρευνες που έγιναν στις αρχές της χιλιετίας (Μπίκος, 2006).

Τα ευρήματα της έρευνάς μας, (βλ. πίνακα παραρτήματος) ενισχύουν την θέση άλλων ερευνών που θέλουν το γυναικείο φύλλο να ενδιαφέρεται περισσότερο για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από ότι το ανδρικό (Altun & Gök 2010).

Ως προς τις επιμορφωτικές ανάγκες δεν παρατηρείται σημαντική στατιστική διαφορά, από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, ανεξάρτητα από φύλο, ηλικία, διοικητική εμπειρία ή θέση εργασίας. Οι ανάγκες που αναφέρουν όλοι οι συμμετέχοντες είναι περίπου οι ίδιες. Ωστόσο παρατηρούνται μικρές διαφοροποιήσεις ως προς την ιεράρχηση και την αξιολόγησή τους.

Ως προς την θεματολογία των προγραμμάτων επιμόρφωσης, η παράγοντας «ειδικότητα» φαίνεται να μην παίζει σημαντικό ρόλο όταν πρόκειται για θέματα παιδαγωγικού ή γενικότερου εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Όταν όμως το θέμα είναι πιο εξειδικευμένο, όπως «*η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ξένη γλώσσα*» βλέπουμε τις στάσεις να διαφοροποιούνται. Η παραπάνω θεματική προσελκύει την θετική στάση του δείγματος που δηλώνει «*θεωρητικών σπουδών*» ή «*ξένων γλωσσών*» σε αντιπαράθεση με αυτό που δηλώνει «*θετικών σπουδών*» των οποίων η συγκριτική μελέτη αναδεικνύει σημαντική στατιστική διαφορά. Αυτό ίσως επιδέχεται ερμηνείας, αν δεχθούμε ότι οι θετικές επιστήμες διδάσκονται με δικούς τους διεθνείς κώδικες. Ένας άλλος λόγος ίσως είναι η μικρότερη

υποδοχή προσφύγων στην περιοχή που διενεργείται η έρευνα. Η υπόθεση αυτή ωστόσο χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Ανάλογα παρατηρείται διαφορετική ιεράρχηση και αξιολόγηση των επιμέρους θεματικών με βάση το κριτήριο της ειδικότητας, χωρίς ωστόσο να παρατηρείται σημαντική στατιστική διαφορά.

Η διοικητική εμπειρία παίζει σημαντικό ρόλο στις στάσεις και αντιλήψεις του δείγματος που αφορούν την Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου. Παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά, (σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05) στις μέσες τιμές που αφορούν όλες τις μεταβλητές (βλ. το σχετικό πίνακα του παραρτήματος). Όσοι διαθέτουν διοικητική εμπειρία πιστεύουν ότι διαθέτουν καλή ενημέρωση σχετικά με την αυτοαξιολόγηση αλλά και στις υπόλοιπες αξιολογήσεις των σχετικών μεταβλητών είναι περισσότερο θετικοί στην διασπορά των απαντήσεων τους. Φαίνεται ότι η επαφή με την διοίκηση και η ενδεχόμενη πρόσβαση στην ενημέρωση σε συνδυασμό με πιθανή εμπλοκή κατά τη διαδικασία της πρώτης εφαρμογής της ΑΕΕ να έχει διαμορφώσει μια διαφορετική αντίληψη στο τμήμα του δείγματος αυτού. Εξάλλου τα περισσότερα διοικητικά στελέχη έχουν υποστεί κάποιου είδους αξιολόγηση στο παρελθόν.

Τα επιπλέον τυπικά προσόντα (μεταπτυχιακοί τίτλοι ή διδακτορικό) δεν φαίνεται να οδηγούν σε σημαντικές διαφοροποιήσεις των στάσεων του δείγματος απέναντι στις μεταβλητές που αφορούν την Αυτοαξιολόγηση ΕΕ. Οι κατέχοντες ωστόσο τέτοιους τίτλους ήταν ελαφρά πιο θετικοί ως προς τη στάση τους.

Σημαντική στατιστική διαφορά, με βάση το ηλικιακό κριτήριο, παρατηρείται ως προς το βαθμό ενημέρωσης για την Αυτοαξιολόγηση ΕΕ. Το τμήμα του δείγματος κάτω των 40 ετών, φαίνεται να πιστεύει ότι έχει μικρότερη ενημέρωση σχετικά με το θέμα. (βλ. πίνακα: Παράρτημα). Αναμενόμενη η διαφοροποίηση ως προς το βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι στην Ελλάδα αυτή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την πρωτοβουλία και το ενδιαφέρον του ίδιου του εκπαιδευτικού. Ανάλογη στατιστική διαφορά εντοπίζεται – κατ' αναλογία και ίσως αναμενόμενη – στο τμήμα εκείνο των εκπαιδευτικών με εργασιακή εμπειρία (προϋπηρεσία) κάτω των 15 ετών που συμπίπτει με το ανωτέρω ηλικιακό κριτήριο. Ποιοτικές έρευνες ίσως μπορούσαν να αναδείξουν σε βάθος τα αίτια για την παραπάνω διαφοροποίηση καθώς το μέγεθος του δείγματος σε αυτό το τμήμα ηλικίας δεν ήταν αρκετό.

Πίνακας 19. Αυτοαξιολόγηση και διοικητική εμπειρία.

Group Statistics

	Διοικητική εμπειρία	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
α. Πόσο έχετε ενημερωθεί για τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας.	Όχι	73	3.34	.989	.116
	Ναι	48	3.73	1.047	.151
β. Οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα αναδείξει τις επαγγελματικές και επιμορφωτικές ανάγκες μου.	Όχι	73	2.79	1.105	.129
	Ναι	48	3.31	1.223	.177
γ. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα ενισχύσει τη συνεργασία μου με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου πάνω σε θέματα παιδαγωγικής φύσεως.	Όχι	73	2.86	1.122	.131
	Ναι	48	3.52	1.072	.155
δ. Η αυτοαξιολόγηση του εκπ. έργου θα οδηγήσει στην ανταλλαγή εμπειριών και την ανατροφοδότηση διαλόγου σε θέματα διδακτικής πρακτικής.	Όχι	73	2.92	1.164	.136
	Ναι	48	3.60	1.125	.162
ε. Η πρόσφατη αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ενίσχυσε τη θέληση μου για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.	Όχι	73	2.25	1.128	.132
	Ναι	48	2.88	1.231	.178
η. Με την αυτοαξιολόγηση του εκπ. έργου οι εκπαιδευτικοί θα ενισχυθούν περαιτέρω από τους σχολικούς συμβούλους στο εκπαιδευτικό τους έργο.	Όχι	73	2.34	1.044	.122
	Ναι	48	2.81	1.249	.180
ι. Η παρουσία εξωτερικού συμβούλου κατά την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπ. έργου ενισχύει την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	Όχι	73	2.42	1.212	.142
	Ναι	48	3.04	1.271	.183
ια. Η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;	Όχι	73	2.99	1.253	.147
	Ναι	48	3.46	1.010	.146
στ. Η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας θα ωθήσει το σχολείο μου στη διοργάνωση σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης.	Όχι	73	2.66	1.250	.146
	Ναι	48	3.25	1.246	.180
ζ. Η αυτοαξιολόγηση του εκπ. έργου θα συνεισφέρει στη συνεργασία μεταξύ των σχολείων πάνω στα θέματα της επιμόρφωσης και επαγγελματικής μου ανάπτυξης.	Όχι	73	2.62	1.243	.145
	Ναι	48	3.10	1.207	.174
θ. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση του εκπ. έργου λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό της επιμορφωτικής πολιτικής.	Όχι	73	2.25	1.090	.128
	Ναι	48	2.77	1.171	.169

Κεφάλαιο Τέταρτο

4.1 Συζήτηση - Συμπεράσματα.

Η ποιότητα της διδασκαλίας και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται από την Ευρωπαϊκή επιτροπή (2007; 2012), ως βασικός παράγοντας για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και για τη βελτίωση του επιπέδου εκπαίδευσης των νέων. Αλλά και το σύνολο της βιβλιογραφίας συμφωνεί ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι αρκετά σύνθετο και πολύπλοκο. Η εξάσκησή του προϋποθέτει υψηλού επιπέδου γνώσεις και κατάρτιση (Bush and Middlewood, 2013; Day,2006; MacBeath 1999). Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι στενά συνδεδεμένη με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Η συμβολή του δεν περιορίζεται μόνο στην πρόσκτηση γνώσεων από τους μαθητές. Θα πρέπει να διαμορφώσει τους όρους ασφάλειας και επικοινωνίας με τους μαθητές του και να καλλιεργήσει το δημοκρατικό τους συναίσθημα, να οξύνει την κρίση τους, να τονώσει την αυτοπεποίθησή τους, αμβλύνοντας και περιορίζοντας ταυτόχρονα τις κοινωνικές ανισότητες εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Ο εκπαιδευτικός παρά την οικονομική κρίση των τελευταίων ετών, τις δυσχέρειες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, εντός και εκτός του σχολείου, έχει πλήρη επίγνωση του ρόλου και της αποστολής του. Είναι αυτός που καλείται διαρκώς να προσφέρει τα μέγιστα ώστε να βελτιωθεί και να αναβαθμιστεί η λειτουργία και η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ρυθμός των αλλαγών και των εξελίξεων σε κάθε τομέα γνώσης και επιστήμης βαίνει διαρκώς επιταχυνόμενος, απαιτεί την διαρκή και δια βίου ενημέρωση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Χωρίς αυτόν δεν υπάρχει εκπαιδευτική πραγματικότητα ούτε παιδαγωγική πράξη. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμμετέχει σε επιμορφωτικά προγράμματα που ανανεώνουν και αναβαθμίζουν τις γνώσεις του σε επιστημονικό, διδακτικό και παιδαγωγικό επίπεδο. Οφείλει να αποκτά νέες δεξιότητες και εμπειρίες ώστε οι εξελίξεις και οι αλλαγές που σημειώνονται στο μακρόκοσμο των επιστημών και της παιδαγωγικής να περνούν σύντομα στον μικρόκοσμο του σχολείου και της τάξης.

Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει αβίαστα από την παρούσα έρευνα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διάκεινται ευνοϊκά απέναντι στα προγράμματα επιμόρφωσης. Αναγνωρίζουν τον θετικό ρόλο που θα μπορούσαν να διαδραματίσουν και στις τρεις διαστάσεις του εκπαιδευτικού τους έργου (διδακτική,

γνωστική και παιδαγωγική). Κρίνουν απαραίτητη την επιμόρφωση καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας. Ωστόσο τηρούν κριτική στάση απέναντι στον τρόπο που υλοποιείται μέχρι σήμερα. Επιθυμούν το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων να είναι ανθρωποκεντρικό. Να σέβεται τα οράματά τους, να τους φέρνει σε επαφή με τις νέες διδακτικές μεθοδολογίες και τα σύγχρονα παιδαγωγικά θέματα, να βελτιώνει τις επικοινωνιακές δεξιότητές τόσο με τους μαθητές τους όσο και με τους γονείς τους. Κυρίως όμως επιθυμούν να προτείνει πρακτικές λύσεις για την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων συμπεριφοράς ή μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών στο χώρο του σχολείου και της αίθουσας διδασκαλίας. Προσπαθούν να λάβουν μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα, εν τούτοις δεν τα καταφέρνουν πάντα. Η ελλιπής σύνδεση των προγραμμάτων αυτών με την διδακτική πράξη δρα επίσης ανασταλτικά.

Η διαχείριση του χρόνου, οι οικονομικές δυσκολίες και η ελλιπής πληροφόρηση προβάλλονται ως βασικές δυσχέρειες για την παρακολούθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Για τον υπερκερασμό των δυσχερειών αυτών προτείνουν την ανάπτυξη και επέκταση της υβριδικής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης.

Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι σύγχρονες διαδικασίες αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου. Οι σύγχρονες μορφές αξιολόγησης που εφαρμόζονται διεθνώς βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με αξιολογικές κρίσεις σε ολόκληρη την εκπαιδευτική πολιτική. Από το εκπαιδευτικό έργο και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Eurydice, 2013) ως την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα προγράμματα σπουδών αλλά και την παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση που προσφέρουν οι σχολές των εκπαιδευτικών.

Η αξιολόγηση και ιδιαίτερα η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου, όπως προβλέπεται στην χώρα μας και εφαρμόζεται σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες δύναται να χρησιμεύσει ως εργαλείο αυτοελέγχου και ανατροφοδότησης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η μελέτη των αποτελεσμάτων της αλλά και η διαδικασία συλλογής των στοιχείων ανιχνεύουν, αναδεικνύουν και καθορίζουν τις πραγματικές ανάγκες τόσο των εκπαιδευτικών σε προσωπικό επίπεδο, όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Έτσι οι παρεμβάσεις στα προγράμματα επιμόρφωσης είναι στοχευμένες και γίνονται πιο ενδιαφέρουσες για τους εκπαιδευτικούς, καθώς βρίσκονται σε άμεση επαφή και συνάρτηση με την εκπαιδευτική-παιδαγωγική πράξη και αποτελεσματικότητα.

Η ενεργή και καθολική συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών φαίνεται να είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική επιμόρφωση και την επιτυχή σύνδεση της αυτοαξιολόγησης με την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη (βαθμολογική και

μισθολογική) των εκπαιδευτικών με απώτερο σκοπό την βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. (Eurydice, 2013; OECD, 2013)

Παρά ταύτα, η πλειονότητα του δείγματος διατηρεί επιφυλάξεις και αδυνατεί να συνδέσει την Αυτοαξιολόγηση ΕΕ με θετικά αποτελέσματα και μεγάλες προσδοκίες για την επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ίσως αυτό υποδηλώνει την έλλειψη αξιολογικής κουλτούρας αλλά και την ανεπαρκή προετοιμασία, τον διεκπεραιωτικό χαρακτήρα και τον πιεστικό/αναγκαστικό τρόπο εφαρμογής της ΑΕΕ για πρώτη φορά στη χώρα μας, όπως άλλωστε προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία (Παπαδόπουλος, 2015).

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 121 εκπαιδευτικοί, όλων των ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως προς το φύλο 49% είναι γυναίκες και 51% άνδρες. Το 80% επί του συνόλου των συμμετεχόντων έχουν ηλικία από 40 ως 60 έτη. Το 84% έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις. Ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό του δείγματος, που υπερβαίνει το 50%, διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο ή δεύτερο πτυχίο. Η εργασιακή εμπειρία του δείγματος είναι αρκετά μεγάλη, το 65% έχει πάνω από 15 έτη προϋπηρεσίας ενώ το 40% διαθέτει εμπειρία σε κάποια διοικητική θέση. Το σύνολο του δείγματος υπηρετεί στο νομό Αργολίδας σε αστικά και ημιαστικά σχολεία του νομού όλων των τύπων, 45% σε Γυμνάσιο, 26% σε Γενικό Λύκειο, 16% σε Επαγγελματικό Λύκειο και το υπόλοιπο ποσοστό σε Μουσικό σχολείο, Σχολεία Ειδικής Αγωγής ή άλλες δομές.

Το σύνολο σχεδόν του δείγματος εργάζεται ως μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό ενώ μόνο ένα 4% δήλωσαν αναπληρωτές. Το μικρό ποσοστό των αναπληρωτών οφείλεται ίσως στην μείωση του μαθητικού πληθυσμού αλλά στην αύξηση του διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών, λόγω της οικονομικής κρίσης, αλλά και στις αλλαγές στα αναλυτικά ωρολόγια προγράμματα των σχολείων που περιόρισαν τις ανάγκες σε πρόσθετο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Η μεγάλη πλειονότητα του δείγματος, πάνω από 85%, δηλώνει ότι είναι ικανοποιημένο από την απόδοσή στο χώρο εργασίας του καθώς και από την επιλογή επαγγέλματός του και θα πρότεινε ως «έναν καλό χώρο εργασίας» το σχολείο στο οποίο εργάζεται. Αρκετά θετικό το εύρημα καθώς, διαπιστώνουμε ότι παρά την οικονομική κρίση και τις αυξημένες δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί είναι ευχαριστημένοι από το επάγγελμα, την απόδοση και τον χώρο εργασίας τους. Η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού έχει αντίκτυπο στην καλύτερη και αποδοτικότερη λειτουργία του σχολείου. Καθώς όταν καλύπτονται οι ανάγκες του εργάζεται με περισσότερο ενθουσιασμό και ισχυροποιείται η αγάπη του για το λειτούργημα που επιτελεί. Άλλωστε ο ικανοποιημένος και ενημερωμένος δάσκαλος εμπνυχώνει, καθοδηγεί

και διδάσκει τους μαθητές του καλύτερα (Μανωλάκος, 2010).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα – πορίσματα της έρευνας και σε συνάφεια με καθένα από τα κύρια ερωτήματα της έρευνας μπορούν να επισημανθούν τα εξής:

Αναφορικά με το πρώτο ερώτημα «*Ποιος είναι ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την συμβολή της εφαρμοζόμενης επιμορφωτικής πολιτικής στην επαγγελματική και εργασιακή ανάπτυξή τους;*» Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από την εφαρμοζόμενη επιμορφωτική πολιτική και τα προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει. Κρίνουν ότι έχουν παρακολουθήσει ανεπαρκή αριθμό, παρά την αντίθετη επιθυμία τους. Η εμπειρία που έχουν αποκομίσει από αυτά είναι μάλλον ουδέτερη. Θεωρούν ωστόσο ότι η παρακολούθηση προγραμμάτων θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για την επαγγελματική ανέλιξή τους.

Η αντίληψη ότι η επιμόρφωση ενισχύει τις τρεις διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου – διδακτική, γνωστική και παιδαγωγική – δεν επιβεβαιώνεται ξεκάθαρα στις περισσότερες από τις δηλώσεις που κλήθηκαν να αξιολογήσουν. Ειδικότερα, θεωρούν ότι συνέβαλε μέτρια στη διαχείριση των προβλημάτων της εργασιακής καθημερινότητάς. Κάτι που συμφωνεί εν πολλοίς και με τα ευρήματα αρκετών άλλων ερευνών όπως της Νικολουτσοπούλου (2017) και της Φιλοκόστα (2010). Ωστόσο ενθαρρυντικό εύρημα είναι το ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφωνούν, σε σημαντικό βαθμό, ότι η επιμόρφωση συνείσφερε στην διαχείριση της τάξης και στην επαγγελματική ανάπτυξή τους με την τόνωση της αυτοπεποίθησής τους και την παροχή κινήτρων για αυτομόρφωση. Τα στοιχεία αυτά διαφοροποιούνται μερικώς από την έρευνα της Φιλοκόστα ενώ συμφωνούν με την έρευνα της Νικολουτσοπούλου (2017) και χρήζουν ίσως περαιτέρω έρευνας και επιβεβαίωσης.

Ως λόγοι που καθιστούν χρήσιμη και αναγκαία την επιμόρφωση προβάλλονται: *Η ραγδαία ανάπτυξη του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών και των δυνατοτήτων τους, Οι διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου, Η ραγδαία πρόοδος των επιστημών, Η εισαγωγή καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών ή διδακτικών μεθόδων.* Χωρίς αμφιβολία για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό, περισσότερο από κάθε άλλη εποχή, απαξιώνονται πολύ σύντομα τα παιδαγωγικά και επιστημονικά του εφόδια.

Η επιμόρφωση και τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελούν ίσως μονόδρομο για την επιτυχή αντιμετώπιση των σύγχρονες προκλήσεων της σχολικής πραγματικότητας και των επιταχυνόμενων επιστημονικών εξελίξεων. Η ανάγκη γίνεται περισσότερο επιτακτική, όταν μεσολαβεί μεγάλο διάστημα μεταξύ αποφοίτησης και πρόσληψης ενώ πρόκειται να ασκήσει το επάγγελμά του για αρκετές δεκαετίες. Οι εκπαιδευτικοί έχοντας συνειδητοποιήσει όλες τις παραπάνω προκλήσεις, επιζητούν να

εμπλακούν ενεργά στην μόνιμη και διαρκή επιμόρφωσή τους.

Ως προς το δεύτερο ερώτημα *«Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις που διέπουν τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τον σχεδιασμό, την οργάνωση και το περιεχόμενο των προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξής τους, μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό περιβάλλον;»* Θεωρούν ότι ο σχεδιασμός των προγραμμάτων γίνεται χωρίς να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες και προτεραιότητες των εκπαιδευτικών και ότι οι υλοποιούμενες θεματικές των επιμορφωτικών προγραμμάτων διαμορφώνονται από την πολιτεία ερήμην των εκπαιδευτικών. Το εύρημα ήταν αναμενόμενο καθώς έχει επισημανθεί από την βιβλιογραφία ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Καραγού, & Bush, 2015; Τσάφος, 2014). Μεγάλο τμήμα του δείγματος πιστεύει ότι η επιμόρφωση που του παρέχεται δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του, καθώς προσφέρει τυποποιημένα προγράμματα, ίδια για όλους χωρίς να επιτρέπει να αναλάβουν οι ίδιοι την ευθύνη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της επιμόρφωσης και την επαγγελματική τους ανάπτυξης. Η επιμόρφωση, σύμφωνα και με την βιβλιογραφία, δεν είναι στατική και ίδια για όλους διαδικασία αλλά αρκετά δυναμική και ανομοιομορφη που οφείλει να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες και πρόσωπα.

Αισθάνονται την ανάγκη για μια επιμόρφωση ανθρωποκεντρική που να δίνει προτεραιότητα και έμφαση στις νέες παιδαγωγικές πρακτικές και διδακτικές μεθόδους. Από την λίστα των θεματικών που τους δόθηκε να αξιολογήσουν με βάση τις ανάγκες τους, προκρίθηκαν με υψηλό ποσοστό αυτές που αναφέρονται σε *«Επιστημονικά θέματα πάνω στην ειδικότητά τους»*, στη *«Συμπεριφορά μαθητών και διαχείριση της σχολικής τάξης»* και σε *«Εναλλακτικές διδακτικές-μαθησιακές προσεγγίσεις»*. Προκύπτει, όπως και στην έρευνα της Φωτοπούλου (2013) ότι οι εκπαιδευτικοί κατανοούν και αναγνωρίζουν την αξία της δια βίου μάθησης – επιμόρφωσης και την συμβολή της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Ως προς την μορφή που επιθυμούν να λαμβάνουν τα προγράμματα, διαπιστώθηκε ότι το ενδιαφέρον του δείγματος προσέλκυσαν οι μορφές εκείνες που ενσωματώνουν πρακτική εφαρμογή ή μελέτες περίπτωσης στο χώρο του σχολείου με την αρωγή του επιμορφωτή. Αναδεικνύεται η διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης, καθώς και η αίσθηση αδυναμίας εφαρμογής στην πράξη όσων διαμείβονται σε θεωρητικό επίπεδο ή εφαρμόζονται σε πειραματικό περιβάλλον, κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση πρέπει να λαμβάνει υπόψη της την καθημερινότητα αλλά και τα πρακτικά ή τεχνικά προβλήματα του εκπαιδευτικού στο χώρο εργασίας του.

Αν και επιθυμούν μεθόδους επιμόρφωσης που λαμβάνουν υπόψη τους την καθημερινή πρακτική, δεν φαίνεται να υποστηρίζουν σθεναρά τη μέθοδο της

αλληλοπαρατήρησης των υποδειγματικών διδασκαλιών. Μέθοδος που θα λειτουργούσε αναστοχαστικά και ανατροφοδοτικά μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών πάνω στην καθημερινή παιδαγωγική και διδακτική πρακτική. Φαίνεται ότι οι διδάσκοντες δεν έχουν συνηθίσει να διδάσκουν με την παρουσία «τρίτων» και αισθάνονται υποσυνείδητα την παρουσία του συναδέλφου ως εξωτερική αξιολόγηση. Ποιοτικές έρευνες με συνεντεύξεις και διάλογο με τους εκπαιδευτικούς θα αναδείκνυε με σιγουριά τα βαθύτερα αίτια της στάσης τους αυτής.

Το ενδιαφέρον του δείγματος προκαλεί η εξ αποστάσεως επιμόρφωση και τηλεκπαίδευση. Αυτό ερμηνεύεται και από άλλα ευρήματα της έρευνας, καθώς στις δυσχέρειες για την παρακολούθηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης, *η έλλειψη ή διαχείριση του χρόνου και οι αποστάσεις διενέργειας των προγραμμάτων* καταλαμβάνουν την πρώτη θέση. Επιβεβαιώνονται έτσι τα θετικά χαρακτηριστικά της διαδικτυακής εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Τα πλεονεκτήματα αυτού του είδους γίνονται περισσότερο αισθητά και αναγκαία για τους εκπαιδευτικούς των απομακρυσμένων από τα μεγάλα αστικά κέντρα περιοχών (Hardman et al 2011). Στην παρούσα έρευνα προκρίνεται η μικτή/υβριδική μορφή τηλεκπαίδευσης (με μία ή δύο δια ζώσης συνεδρίες), τα μαθήματα moodle και η οργάνωση σύγχρονων ή ασύγχρονων μαθησιακών διαδικτυακών κοινοτήτων. Οι οικονομίες πόρων και χρόνου, η ευελιξία στην συμμετοχή, η διαρκής πρόσβαση σε υλικό επιμόρφωσης και η δυνατότητα συμμετοχής μεγάλου αριθμού επιμορφούμενων, βρίσκει σύμφωνη την πλειονότητα του δείγματος.

Σε μια περίοδο οικονομικής κρίσης, όπως αυτή που διάγει η χώρα, γίνεται επιτακτική η ανάγκη χρήσης και επέκτασης αυτού του είδους προγραμμάτων. Εκπαιδευτικοί από την επαρχία θα δύνανται να έρχονται σε επαφή με άλλους εκπαιδευτικούς από τα μεγάλα αστικά κέντρα και να ανταλλάσσουν ιδέες, απόψεις και εμπειρίες ενώ παράλληλα θα βρίσκονται σε διαρκή επαφή με τον επιμορφωτή τους χωρίς να σπαταλούν επιπλέον ιδιαίτερους πόρους σε πολύτιμο χρόνο ή χρήμα.

Αξιοσημείωτο το ενδιαφέρον και η θετική αξιολόγηση των συμμετεχόντων στην έρευνα για όλες σχεδόν τις θεματικές. Τα θέματα επιστημονικού και παιδαγωγικού ενδιαφέροντος αλλά οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών συγκεντρώνουν την καθολική αποδοχή και τις υψηλότερες βαθμολογίες. Η θετική ανταπόκριση του δείγματος δείχνει το μεγάλο ενδιαφέρον του δείγματος ενώ παράλληλα αναδεικνύει τις δυσκολίες του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Ωστόσο πίσω από την πολύ θετική αξιολόγηση όλων των θεματικών ίσως υπολανθάνει η ανεπάρκεια της ασκούμενης μέχρι σήμερα επιμορφωτικής πολιτικής. Η τελευταία υπόθεση χρήζει περαιτέρω διερεύνησης με τα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας.

Ως προς το τρίτο ερώτημα «*Ποιος είναι ο βαθμός επίδρασης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) στις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη;*» από τις επιμέρους απαντήσεις προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά επιφυλακτικοί ως προς την σύνδεση της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, και κυρίως αυτό που δεν διαθέτει διοικητική εμπειρία, δηλώνει ότι δεν έχει ενημερωθεί αρκετά πάνω στο ζήτημα αυτό. Όσοι δήλωσαν ότι ήταν ενημερωμένοι για τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης, ήταν θετικοί στις αξιολογήσεις των μεταβλητών που αφορούσαν τη σύνδεσή της με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η πλειονότητα των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την πιθανότητα να προσφέρει θετικά αποτελέσματα η αυτοαξιολόγηση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και να βελτιώσει την ασκούμενη επιμορφωτική πολιτική, εκτείνεται μεταξύ του «διαφωνώ απόλυτα» και της ουδετερότητας. Περισσότερο ενημερωμένοι ήταν αυτοί που διαθέτουν διοικητική εμπειρία, το εύρημα συνάδει με εκείνο της Ζουγανέλη και των συνεργατών της (2007).

Επικρατεί αρνητική στάση και καχυποψία για το τελικό αποτέλεσμα, όσον αφορά την πιθανότητα βελτίωσης των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών λόγω της αλληλεπίδρασης, του αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης των εμπειριών τους, κατά τη διαδικασία υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης.

Γενικότερα το δείγμα έχει την αντίληψη ότι η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης Ε.Ε δεν θα αποφέρει σημαντικά οφέλη στην επαγγελματική του ανάπτυξη, εν τούτοις σε σύγκριση με προηγούμενες έρευνες, αναγνωρίζει κάποιες θετικές προοπτικές, όπως ότι «η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα ενισχύσει τη συνεργασία τους με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου πάνω σε θέματα παιδαγωγικής φύσεως» και ότι θα ξεκινήσει διάλογος που θα «οδηγήσει στην ανταλλαγή εμπειριών και την ανατροφοδότηση διαλόγου σε θέματα διδακτικής πρακτικής» χωρίς ωστόσο να αποδέχονται ότι αυτό θα οδηγήσει στην επαγγελματική τους βελτίωση.

Η πλειονότητα του δείγματος αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό την προοπτική συνεργασίας των σχολείων, λόγω της Αυτοαξιολόγησης ΕΕ, για την διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων ή την διοργάνωση ενδοσχολικής επιμόρφωσης από την ίδια τη σχολική μονάδα.

Παράλληλα δεν υπάρχει προσδοκία επαγγελματικής βελτίωσης από την παρουσία και την αρωγή του σχολικού συμβούλου ή του εξωτερικού συνεργάτη (φίλου) κατά την διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης ΕΕ. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με αυτά της

έρευνας των Σοφού και Διερωνίτου (2015). Ωστόσο παρατηρείται ελαφρά μετατόπιση και ενίσχυση των θετικών απαντήσεων στην παρούσα έρευνα.

Σχετικά με την χρήση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της επιμορφωτικής πολιτικής, η σχετική δήλωση ότι «*οι εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση του εκπ. έργου λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό της επιμορφωτικής πολιτικής*» έλαβε το μικρότερο ποσοστό θετικών αξιολογήσεων. Η στάση αυτή δηλώνει τις αντιλήψεις του δείγματος για την παθογένεια και τον συγκεντρωτισμό στη λήψη των αποφάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής, στοιχείο που αναδεικνύεται και από την βιβλιογραφία (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008; Δούκας κ.α., 2008, Kararou, M, & Bush, T. 2015).

Η πρώτη εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης ΕΕ δεν οδήγησε στη περεταίρω συμμετοχή του δείγματος σε επιμορφωτικά προγράμματα. Η εν λόγω στάση ενισχύει την αδυναμία και την επιφυλακτικότητα του δείγματος να συνδέσει το θεσμό της Αυτοαξιολόγησης ΕΕ με την βελτίωση της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσής του. Η ελλιπής ενημέρωση σχετικά με τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης, ο συγκεντρωτισμός και η απουσία ειλικρινούς και εποικοδομητικού διαλόγου μεταξύ όλων των εμπλεκομένων μερών από την μια πλευρά, σε συνδυασμό με την ανυπαρξία ουσιαστικών κινήτρων και αξιολογικής κουλτούρας από την άλλη, θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν σε μεγάλο βαθμό την αρνητική ή επιφυλακτική στάση του δείγματος.

Παρά την αρνητική γενικότερα στάση και τις αντιδράσεις του δείγματος, με μια πιο προσεκτική ματιά και σύγκριση των αποτελεσμάτων με άλλες προηγούμενες έρευνες, παρατηρείται θετική μετατόπιση στις απαντήσεις σημαντικού τμήματος του δείγματος, χωρίς βέβαια να μπορούμε να μιλήσουμε ακόμη ξεκάθαρα για διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης.

Να επισημάνουμε εδώ, ότι σε πολλές περιπτώσεις, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν σύμφωνες με τα ευρήματα αρκετών άλλων μελετών ή ερευνών. Οι εν λόγω ομοιότητες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο βαθμό, διαθέτουν κοινές αντιλήψεις και ανησυχίες για την αξιολόγηση, την επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Από την άλλη πλευρά, οι διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν στην έρευνα μας αποκαλύπτουν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση, την αυτοαξιολόγηση και την επαγγελματική ανάπτυξη έχουν πολλές πτυχές και σε αρκετές περιπτώσεις έχουν επηρεαστεί από προσωπικούς, επαγγελματικούς και ενδεχομένως πολιτισμικούς ή ιδεολογικούς παράγοντες.

4.2 Προτάσεις.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αλλά και από την αντιπαράθεσή τους με άλλες σχετικές έρευνες και την βιβλιογραφία, αναδεικνύεται η ανάγκη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών να εμπλακούν ενεργά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξής τους. Θεωρούν τα προγράμματα αυτά ως έναν τρόπο για την ενίσχυση και την βελτίωση της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης και ολοκλήρωσής τους.

Στην εποχή μας είναι επιτακτική η δια βίου εξάσκηση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού ώστε η επαγγελματική του πρόοδος να μεταλλάσσεται σε παροχή υψηλής ποιότητας διδασκαλία μέσα στην τάξη. Η κατάρτιση πάνω στις νέες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές δεν είναι μόνο υποχρέωση του εκπαιδευτικού αλλά και δικαίωμα του. Η πολιτεία και όλοι οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι φορείς οφείλουν να σταθούν αρωγοί στο δύσκολο αγώνα να ανταποκριθεί στις προκλήσεις και διαρκώς εντεινόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματός του.

Ωστόσο η πλειονότητα του δείγματος εκφράζει επιφύλαξη, από την μέχρι τώρα εμπειρία του, για την άρρηκτη σύνδεση μεταξύ των επιμορφωτικών προγραμμάτων και της επαγγελματικής ανάπτυξής του. Επισημαίνει ελλείψεις και αδυναμίες, ως προς τους στόχους, τον σχεδιασμό, την υλοποίηση, τον χώρο, τον χρόνο και τις υλοποιούμενες θεματικές. Τονίζουν ότι τα προγράμματα δεν ευθυγραμμίζονται με τις ανάγκες, τις ελλείψεις, τις προτεραιότητες και τα οράματά τους.

Τα περισσότερα σχετικά προγράμματα χαρακτηρίζονται ως συγκεντρωτικά στον σχεδιασμό και τους στόχους καθώς και αποσπασματικά, ευκαιριακού χαρακτήρα και αναποτελεσματικά ως προς την υλοποίησή τους. Οι αποφάσεις σχεδιασμού και υλοποίησης γίνονται σε κεντρικό επίπεδο χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τη συστηματική επιστημονική έρευνα και την ανάλυση των δεδομένων της. Υπάρχει καχυποψία ως προς την χρήση των δεδομένων της αυτοαξιολόγησης ή της αξιολόγησης των δομών και του εκπαιδευτικού συστήματος για τη βελτίωση της επιμορφωτικής πολιτικής. Εκτιμάται ότι δεν καλύπτουν πραγματικές ανάγκες αλλά εξυπηρετούν άλλες πολιτικές σκοπιμότητες.

Έτσι στο σημείο αυτό αισθανόμαστε την ανάγκη να προβούμε σε ορισμένες ποιοτικού αλλά και πρακτικού περιεχομένου προτάσεις που προκύπτουν τόσο από την έρευνά μας όσο και από την συνολική μελέτη της βιβλιογραφίας.

-Τα προγράμματα επιμόρφωσης πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες που διαπιστώνονται μέσα από την επιστημονική εκπαιδευτική έρευνα και την επαφή με την σχολική πραγματικότητα. Να ανταποκρίνονται στις ξεχωριστές ανάγκες όλων των

εκπαιδευτικών και καθενός ξεχωριστώ ανάλογα με την ειδικότητά, τη θέση εργασίας, το φύλο, τις ελλείψεις και την κατάρτισή του λαμβάνοντας υπόψη την καθημερινή παιδαγωγική και εκπαιδευτική πρακτική. Να επισημανθεί εδώ ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να συμμετέχουν ενεργητικά σε προγράμματα που δεν προσβλέπουν απλά στην διεκπεραίωση μιας διαδικασίας ή την εμπέδωση κάποιων αλλαγών στα ωρολόγια προγράμματα, στις εξετάσεις ή τα εγχειρίδια αλλά σε προγράμματα που υπολογίζουν πρωτίστως τις ανάγκες και τα οράματά τους για μια ευρύτερη και στέρεα αλλαγή στην έννοια της μάθησης και της κουλτούρας του σχολείου γενικότερα (Χατζηθεοχάρους, 2010). Με τον τρόπο αυτό τα προγράμματα γίνονται αποδεκτά και περισσότερο αποτελεσματικά.

-Οι διευθυντές οι οποίοι βρίσκονται σε κοντινή απόσταση ως προς τον εντοπισμό των αναγκών των εκπαιδευτικών θα πρέπει να τους παρέχουν τους αναγκαίους διαθέσιμους σχολικούς πόρους. Για παράδειγμα, οι διευθυντές όχι μόνο οφείλουν να παρέχουν χρόνο και χώρο, αλλά και να διασφαλίζουν την ύπαρξη υποστηρικτικών δομών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα σχολεία τους.

-Η επαγγελματική ανάπτυξη οφείλει να εστιάζει σε πολλαπλές δια βίου ευκαιρίες και να παρέχει υποστήριξη με συγκεκριμένους στόχους για την βελτίωση των εκπαιδευτικών καθόλη τη διάρκεια άσκησης του επαγγέλματός τους. Δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο κατά την είσοδο των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα ή όταν συμβαίνουν σημαντικές μεταρρυθμίσεις ή αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως είναι τα ωρολόγια προγράμματα, οι εξετάσεις ή τα εγχειρίδια.

-Οι τομείς επιμόρφωσης οφείλουν να έχουν στρατηγικό και συστηματικό χαρακτήρα με συγκεκριμένες και στοχοθετημένες θεματικές των οποίων θα επιδιώκεται η βελτίωση μέσα από την ανατροφοδότηση, τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους.

-Η θεωρία να συνδυάζεται με την πράξη και η επιμόρφωση να συνδέεται άμεσα και άρρηκτα με την διδακτική πρακτική. Γνώσεις που αποκτούνται για εκπαιδευτικά, επιστημονικά ή παιδαγωγικά θέματα πρέπει να έχουν άμεση πρακτική εφαρμογή στην αίθουσα διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα τότε είναι στέρεα, χειροπιαστά, κατανοητά και λειτουργούν καλύτερα ως πηγή ανατροφοδότησης, αναστοχασμού και γνώσης. Αυτό βέβαια δεν μπορεί να γίνει χωρίς την συμμετοχή της *ψυχής του εκπαιδευτικού συστήματος* που είναι ο δάσκαλος, σύμφωνα με τον McBeath (1999).

-Να ενισχύεται με παροχή κινήτρων η ενδοσχολική επιμόρφωση. Με την υλοποίηση τέτοιων επιμορφωτικών δράσεων γίνεται οικονομία πόρων σε χρόνο και χρήμα ενώ παράλληλα καθίσταται δυνατή η εξειδικευμένη επιμόρφωση που λαμβάνει υπόψη τις

πραγματικές ανάγκες και συγκεκριμένα πραγματικά περιστατικά και παραδείγματα μέσα από τον χώρο εργασίας. Ομαδοσυνεργατικές βιωματικές μορφές επιμόρφωσης, με μικροδιδασκαλίες και ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο αυτό.

Ανάπτυξη και διεύρυνση των εξ αποστάσεως προγραμμάτων επιμόρφωσης ώστε να δίνεται δυνατότητα και στους εκπαιδευτικούς που έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις αλλά και οικονομικές δυσκολίες ή που σχετίζονται με την απόσταση ή την διαχείριση του χρόνου να δύνανται να λαμβάνουν μέρος.

-Παράλληλα με τις τυπικές επιμορφωτικές δράσεις θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερο βάρος και διευκολύνσεις για την άτυπη επιμόρφωση ή αυτοεπιμόρφωση των εκπαιδευτικών της οποίας τα αποτελέσματα κρίνονται σημαντικά. Προς την κατεύθυνση αυτή, λόγω και της οικονομικής κρίσης που έχει πλήξει αρκετά τον κλάδο των εκπαιδευτικών, προτείνονται :

- Δημιουργία βάσης δεδομένων με πλούσιο και ενημερωμένο υποστηρικτικό υλικό.
- Η ελεύθερη ή με επιδότηση πρόσβαση σε μεταπτυχιακά προγράμματα.
- Δωρεάν συνδρομές σε επιστημονικά περιοδικά και ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες πανεπιστημίων και άλλων σχετικών ιδρυμάτων.
- Παροχή ενδεικτικών ενημερωμένων θεματικών βιβλιογραφιών.
- Διευκολύνσεις για συμμετοχές σε σεμινάρια, ημερίδες κτλ
- Δημιουργία ιστοχώρου όπου να παρέχεται συστηματική και διαρκής ενημέρωση για τον προγραμματισμό και την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

-Κρίνεται επίσης απαραίτητη η σύνδεση στη συνείδηση του εκπαιδευτικού σώματος της Αυτοαξιολόγησης Ε.Ε με την επαγγελματική ανάπτυξη και την βελτίωση της παρεχόμενης επιμόρφωσής τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης θα μπορούσε να επιτευχθεί με την καλύτερη ενημέρωσή τους.

Οι πρωτοβουλίες θα πρέπει να ληφθούν από την «βάση» των εκπαιδευτικών ώστε με την εμπλοκή στον σχεδιασμό και την υλοποίησή της να καταστεί πιο αξιόπιστη και αποτελεσματική. Διαφορετικά οποιαδήποτε άλλη προσπάθεια «εκ των άνωθεν» κινδυνεύει να ληφθεί ως ένα προπαγανδιστικό μέσο για την εξυπηρέτηση απόμακρων από την καθημερινή πρακτική και τα οράματα του εκπαιδευτικού σώματος στόχων ή σκοπιμοτήτων.

-Η αποκατάσταση και η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και υπεύθυνης στάσης μεταξύ της Πολιτείας, των στελεχών της εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών τους οργάνων είναι βασική προϋπόθεση για να προχωρήσουν

απρόσκοπτα και δημιουργικά οι διαδικασίες Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. Οι όροι, τα κριτήρια και οι προϋποθέσεις θα πρέπει να είναι σαφείς, ρητοί και καθολικά αποδεκτοί. Η διαδικασία δεν φαίνεται να είναι εύκολη, χρειάζεται ένα είδος *σύμβασης* μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών. Προς τον σκοπό αυτό κρίνεται απαραίτητη η κατάλληλη προετοιμασία της σχολικής μονάδας και η πλήρης ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την χρησιμότητα και την χρήση της διαδικασίας αλλά και της γόνιμης χρήσης των αποτελεσμάτων της. Μόνο τότε θα εξαλειφθούν οι επιφυλάξεις και θα εδραιωθεί το κλίμα εμπιστοσύνης και το αλληλέγγυο πνεύμα που απαιτείται.

Τα αποτελέσματα και οι προτάσεις της παρούσας έρευνας δε δύνανται να γενικευτούν καθώς το μέγεθος του δείγματος είναι μικρό και υλοποιήθηκε μόνο στο νομό Αργολίδας. Ωστόσο οι προβληματισμοί δύνανται να ληφθούν υπόψη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων και την διαδικασία αυτοαξιολόγησης στον παραπάνω νομό ή να αποτελέσουν εφαλτήριο για μελλοντική σχετική έρευνα σε περιφερειακό ή πανελλαδικό επίπεδο με μέγεθος δείγματος που να επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Η παρούσα μελέτη συνέβαλε επίσης στην ανάδειξη ορισμένων μόνο συμπερασμάτων σχετικά με την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης ΕΕ και την σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επιμορφωτική πολιτική. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να διεξαχθούν μεγαλύτερης και ευρείας κλίμακας έρευνες, να μελετηθούν σε βάθος περισσότερες περιπτώσεις και πτυχές της ώστε να προκύψουν πιο ασφαλή συμπεράσματα.

4.3 Μελλοντικές κατευθύνσεις.

Από τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας και τις βιβλιογραφίας προκύπτει ότι χρήζει περαιτέρω διερεύνησης το πώς η οικονομική κρίση επηρεάζει τον σχεδιασμό, την ποσότητα και την ποιότητα των παρεχόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Επίσης το πώς επιδρά στην επαγγελματική ανάπτυξη και η εργασιακή ικανοποίηση η εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και των Δομών της Εκπαίδευσης. Καθώς δεν υπάρχει σχετική έρευνα για τα ελληνικά δεδομένα, μια ποιοτική έρευνα με τα κατάλληλα εργαλεία – μελέτες περίπτωσης, ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις, διάλογος και προσωπική επαφή – θα ενίσχυε και θα βάραινε την ήδη υπάρχουσα σχετική γνώση (Creswell, 2012).

Σε κάθε τύπο σχολείου διαμορφώνονται συγκεκριμένες προσδοκίες και δεδομένα ενώ προκύπτουν διαφορετικές ανάγκες, οράματα και προσδοκίες για την επιμόρφωση και

επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η περαιτέρω συγκριτική μελέτη μεταξύ των διαφορετικών τύπων των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το θέμα μας, σε μεγαλύτερης κλίμακας δείγμα ή ποιοτικές έρευνες, θα αναδείκνυαν τις διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ο σαφής προσδιορισμός των δεδομένων αυτών θα μπορούσε να συνεισφέρει στην ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων προγραμμάτων.

Η ανάδειξη τρόπων σύνδεσης των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης και της επιμόρφωσης με την σχολική πράξη και την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική αποτελεί και αυτή ένα ζητούμενο. Η αδυναμία της σύνδεσης αυτής τονίζεται σε όλες σχεδόν τις σχετικές με την επιμόρφωση έρευνες.

Προς την ίδια κατεύθυνση θα δρούσαν θετικά μελέτες και έρευνες για τον καθορισμό και την εξεύρεση τρόπων μεταβίβασης αρμοδιοτήτων, ως προς τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και τον καθορισμό των γενικών αρχών και των επιμέρους κριτηρίων αυτοαξιολόγησης, προς τα ίδια τα σχολεία και τους τοπικούς φορείς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Altun, A., & Gök, B. (2010). Determining in-service training programs' characteristics given to teachers by conjoint analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1709-1714. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.970
- Aronowitz, St. & Giroux, H. A. (2010/1986). Η διδασκαλία και ο πόλος του αναμορφωτή διανοούμενου. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), μτφρ. Κ. Θερνανός, *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 160-188
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20.
- Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching*, 22(6), 653-669. doi:10.1080/13540602.2016.1158955
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη Αικ., Σοφού Ε., Κούτρα Χ., (2007) Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 33-42.
- Barber, M. and Mourshed, M. (2007) *How the World's Best Performing Schools Come Out on Top*. London: McKinsey and Company.
- Bayrakcı, M. (2009). In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: a Comparative Analysis of Institutions and Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (1). doi:10.14221/ajte.2009v34n1.2
- Bel, R. (2010). Leadership and innovation: Learning from the best. *Global Business and Organizational Excellence*, 29(2), 47-60. doi:10.1002/joe.20308
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97- 126.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001
- Bolam, R. (2002). Professional development and professionalism. In T. Bush & L. Bell (Eds.), *The principles and practice of educational management* (pp. 103–118). London: Paul Chapman.
- Βουγιούκας, Κ. (2011). Μία έρευνα γύρω από την προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Μέντορας*, 13, 146-164.

- Brandt, T. and Laiho, M. (2013) "Gender and personality in transformational leadership context: An examination of leader and subordinate perspectives", *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 34 Issue: 1, pp.44-66, doi:10.1108/01437731311289965
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development*. London: SAGE.
- Bush, T., and Middlewood D. (2013) *Leading and managing people in education*. SAGE.
- Carroll, T., Fulton, K., Abercrombie, K., & Yoon, I. (2004). *Fifty years after Brown v. Board of Education: A two-tiered education system*. National Commission on Teaching and America's Future. Washington: DC.
- Carter, E. (2008). Successful change requires more than change management. *The Journal for Quality & Participation*, 31, 3–20.
- Cook, J., Holley, D., & Andrew, D. (2007). A stakeholder approach to implementing e-learning in a university. *British Journal of Educational Technology*, 38, 784–794.
- Cooper, K., & Olson, M. R. (1996). The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 78–89). London/Washington, DC: The Falmer Press.
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσάκης, Ι., (2008). *Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2010) (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg
- Γραίκος, Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του σχολικού συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού. (σελ. 61-77). Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο Επιμόρφωσης*. Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). New York, NY: Pearson.
- Darby, A. "Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-Understanding." *Teaching and Teacher Education*, vol. 24, no. 5, 2008, pp. 1160–1172., doi:10.1016/j.tate.2007.02.001.
- Day, C. (2006). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London: Routledge.
- Day, C. (1997). In-service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century. *Journal of In-Service Education*, 23(1), 39-54.

- Day, C. and Sammons, P., (2013) *Successful leadership: a review of the international literature*. Reading, MA: CfBT Education Trust
- Day, C., & Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 141-157. doi:10.1007/s10833-009-9110-5
- Darling-Hammond, L. (2005). Prepping our teachers for teaching as a profession. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 71, 22–27.
- Δούκας, Χ. κ.ά. (2008). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Δ. Βλάχος (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.– Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 357-390.
- Duncan, A. (2010) Back to school. Enhancing U.S. education and competitiveness. *Foreign Affairs*, 89 (6), 65–74.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2011). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59, 423–435.
- European Commission (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes, (July 2013). European Commission/ Education and training
- European Council (2000). Presidency Conclusions. Lisbon.
- Eurydice (2013). Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα . COM (2012) 669 τελικό.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, COM (2007) 392 τελικό.
- Ζουγανέλη, Κ., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε. & Τσάφος, Β., (2007). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, 13.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teacher CPD: Contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33, 153–170.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth: Penguin.

- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York, NY: Teacher College Columbia University.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7, 113–122.
- Hur, J.W. and Brush, T.A.,(2009). Teacher participation in online communities: why do teachers want to participate in self-generated online communities of K-12 teachers? *Journal of research on technology in education*, 41 (3), 279–303. doi:10.1080/15391523.2009.10782532.
- Gee, J., & Crawford, V. (1998). Two kinds of teenagers: Language, identity, and social class. In D. Alvermann, K. Hinchman, D. Moore, S. Phelps, & D. Waff (Eds.), *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives* (pp. 225–245). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P., and Ross-Gordon, J.M., (2014). *Supervision and instructional leadership: a developmental approach*. 9th ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hardman, F., Ackers, J., Abrishamian, N., & O'Sullivan, M. (2011). Developing a systemic approach to teacher education in sub-Saharan Africa: Emerging lessons from Kenya, Tanzania and Uganda. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(5), 669-683. doi:10.1080/03057925.2011.581014
- Hargreaves, A. and Fullan, M., 2012. *Professional capital: transforming teaching in every school*. Williston: Teachers College Press.
- Hargraves, A. (2000). The Emotions of Teaching and Educational Change. Στο A. Hargraves, Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D.(Επιμ.), *International Handbook of Educational Change*. London: Kluwer Academic Publishers (558-575).
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (Eds) (1992) *Understanding Teacher Development*. London: Cassell.
- Hill, R. (2005). Reflection as a professional development strategy during organizational change. *Reflective Practice*, 6, 213–220.
- Jeffs T. and Smith M. (1990) educating informal educators in Jeffs T. and Smith M (1990) *Using Informal Education*, Buckingham: Open University Press.
- Kaparou, M, & Bush, T. (2015). Instructional leadership in centralized systems: Evidence from Greek high-performing secondary schools. *School Leadership & Management*, 35(3), 321-345
- Κασσωτάκης, Μ. (2005). Αξιολόγηση και Επαγγελματική ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών.

- Στο: Χ. Κοσμίδου-Hardy (Επιμ.), *Ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγηση*. (σ.σ.64-81). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008), *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kilpatrick S., Barrett M. & Jones T. (2003). *Defining Learning Communities: Discussion Paper D1/2003*. Tasmania: University of Tasmania.
- Knowles, M.S., Holton, E.F., and Swanson, R.A., (2015). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. New York, NY: Routledge.
- Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., & Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1687–1694.
- Kyriakides, L., & Campbell, L. R. J. (2004) School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation, 30*, 23–36.
- Levin, B., & Fullan, M. (2008). Learning about system renewal. *Educational Management, Administration & Leadership, 36*, 289–303.
- Λιοναράκης, & Φραγκάκη (2009). Στοχαστικο-Κριτικά Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια πρόταση με Πολυμορφική Διάσταση. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 5, 228-243. [doi:10.12681/icodl.468](https://doi.org/10.12681/icodl.468)
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: the case for school self-evaluation*. London and New York: Routledge.
- Μανωλάκος, Π. (2010). Η εισαγωγική επιμόρφωση και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. *Επιστημονικό Βήμα, 12*, 49-66.
- McLaren, P. (2010/2007). Κριτική Παιδαγωγική. Μια επισκόπηση. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*, μτφρ. Β. Παππή. Αθήνα: Gutenberg, 279-330.
- Masuda, A. M., Ebersole, M. M., & Barrett, D. (2013). A qualitative inquiry: Teachers' attitudes and willingness to engage in professional development experiences at different career stages. *The Delta Kappan Bulletin, 79*, 6–14.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Πέμπτη Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: η «άλλη» -αντί (-πάλι) – πρόταση. Στο Α. Γαγάτσης, Α. Μιχαηλίδου & Α. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Εκπαιδευτική έρευνα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Κύπρο*. Πρακτικά Συνεδρίου. Λευκωσία:

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, 27-41.

Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι;. Στο: Β. Οικονομίδης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 608-620.

Mishler, E. G. (1999). *Storylines: Craft artists' narratives of identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. Oxford, OH: Learning Forward.

Moodle philosophy, 2018, ανακτήθηκε από: <https://docs.moodle.org/23/en/Philosophy> (10-02-2018)

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπίκος, Κ. (2006). Εκπαιδευτικοί και ηλεκτρονικοί υπολογιστές: Στάσεις ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών στη γενική εκπαίδευση. (2η έκδ.) Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Neary, S. (2014). Professional identity: What I call myself defines who I am. *Career Matters* 2 (3): 14-15 Ανακτήθηκε 22-1-2018 από: <http://hdl.handle.net/10545/324124>

Νικολουτσοπούλου, Γ. (2017). «Επιμόρφωση και εργασιακή ικανοποίηση. Μια δυναμική σχέση – Η περίπτωση των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης του νομού Ηλείας». Διπλωματική, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Πάτρα). Ανακτήθηκε την 18-5-2018 από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35975>

OECD (2017), "How can professional development enhance teachers' classroom practices?", *Teaching in Focus*, No.16, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/2745d679-en>.

OECD (2015), "Embedding Professional Development in Schools for Teacher Success", *Teaching in Focus*, No. 10, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5js4rv7s7snt-en>.

OECD., (2013). *Synergies for Better Learning. An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris. OECD

Παπαδόπουλος, Π. (2015). Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Διαμορφώνοντας μια αξιολογική κουλτούρα. *Νέος Παιδαγωγός*, 5, 173-182.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό Έργο και Αξιολόγηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.

- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο *Εκπαίδευση και ποιότητα στο Ελληνικό σχολείο*. (σσ.54-61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πατσός, Χ. (2015). Βασικές αρχές και μέθοδοι διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Συμβούλους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *ΕΡΚΥΝΑ Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, σσ. 36-51
- Park, S., Oliver, J. S., Johnson, T. S., Graham, P., & Oppong, N. K. (2007). Colleagues' roles in the professional development of teachers: Results from a research study of National Board certification. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 368-389. doi:10.1016/j.tate.2006.12.013
- Rogers, A. (2002). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα : Μεταίχμιο
- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2012). Evaluating the impact of collaborative action research on teachers: a quantitative approach. *Teacher Development*, 16(4), 537-561. doi:10.1080/13664530.2012.734746
- Ρουσσάκης, Γ. & Πασιάς, Γ. (2006). Αξιολόγηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Η Προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 155-168.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. doi:10.1080/02680930010025347
- Σοφού, Ε., Διερωνίτου, Ε., (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου, *Εκπα@ιδευτικός κύκλος*, Τ. 3:1, (σ. 61-82).
- Σταμέλος, Γ., & Βασιλόπουλος, Α. (2004). Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Terehoff, I. I., 2002. Elements of adult learning in teacher professional development. *NASSP Bulletin*, 86(632), 65–77.
- Trust, T., 2012. Professional learning networks designed for teacher learning. *Journal of digital learning in teacher education*, 28 (4), 133–138. doi:10.1080/21532974.2012.10784693.
- Trust, T., 2013. Beyond school walls: teachers' use of professional learning networks to seek help on a global scale. *International journal of social media and interactive learning environments*, 1 (3), 270–286. doi:10.1504/IJSMILE.2013.055745.

- Trust, T., 2015. Deconstructing an online community of practice: teachers' actions in the Edmodo math subject community. *Journal of digital learning in teacher education*, 31 (2), 73–81. doi:[10.1080/21532974.2015.1011293](https://doi.org/10.1080/21532974.2015.1011293).
- Τσάφος, Β., (2014) Συμμετοχικές και δυναμικές μορφές επιμόρφωσης: θεωρητική πλαισίωση και πρακτικοί προσανατολισμοί. Στο Παπαναούμ και Λιακοπούλου (επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (σ. 23-34). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Wallace, C. S., & Priestley, M. (2011) . Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: A socio-cultural perspective on professional development and change. *Journal of Curriculum Studies*, 43, 357–381.
- Wenger, E., (2006). Communities of practice: a brief introduction. Available from: <http://wengertrayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ. 593-601). Αθήνα: Πεδίο
- Φιλοκόστα, Θ. (2010). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση τους Διπλωματική, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε (16-3-2018) από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14334/P0014334.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Φωτοπούλου, Σ. Β. (2013). Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών) Πάτρα. Ανακτήθηκε από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6363/1/%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%AE.%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%B2%CE%AE.pdf>
- Χατζηθεοχάρους Π. (2010). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών των ΣΔΕ, Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. – ΓΓΔΒΜ– ΙΔΕΚΕ.
- Zepeda, S., (2015). *Job-embedded professional development: support, collaboration, and learning in schools*. New York, NY: Routledge.

Παράρτημα

1. Συνοδευτική επιστολή ερωτηματολογίου.

Αγαπητές συναδέλφισσες και συνάδελφοι,

εργάζομαι ως εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ02 σε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Αργολίδας και συγκεκριμένα στο 2^ο Γυμνάσιο Άργους.

Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση» του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου ανέλαβα την εκπόνηση της παρούσας έρευνας σκοπό της οποίας αποτελεί:

- Η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων που διέπουν τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με την επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη αλλά και την επίδραση αυτής στην εργασιακή τους ικανοποίηση προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του έργου τους.

- Η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη θεματολογία, τον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων και προγραμμάτων από την επίσημη πολιτεία.

- Ο προσδιορισμός του βαθμού επίδρασης της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου στις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, μέσα σε ιδιαίτερες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες.

Η μέχρι σήμερα έρευνα που έχει διεξαχθεί σε εθνικό επίπεδο δεν έχει αναδείξει επαρκώς το τελευταίο ζητούμενο. Αλλά και τα δύο προηγούμενα δεν έχουν επιβεβαιωθεί μέσα στα νέα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα (μετανάστευση, οικονομική κρίση κ.ο.κ) και τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός και το σύγχρονο σχολείο στο νέο αυτό εθνικό και παγκόσμιο περιβάλλον.

Η συνεργασία σας θα συμβάλλει στο μέγιστο βαθμό ως προς την επιτυχή έκβαση της παρούσας έρευνας, γι' αυτό σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την ανταπόκρισή σας.

Τα δεδομένα της έρευνας δεν έχουν προσωπικό χαρακτήρα και επιβάλλεται ανωνυμία και εμπιστευτικότητα για την οποία δεσμεύομαι απόλυτα (μη σημειώσετε καθόλου στοιχεία της ταυτότητας σας). Γι' αυτόν τον λόγο δεν σας ζητείται και ούτε πρέπει να δηλώσετε στοιχεία της ταυτότητάς σας.

Αφού ολοκληρώσετε την συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου θα πρέπει να το υποβάλετε ώστε να προσμετρηθούν οι απαντήσεις σας.

Για οποιαδήποτε άλλη πληροφορία ή ερώτηση είμαι πάντα στη διάθεσή σας.

Με εκτίμηση

Γιαννακούλης Γιώργος

Τηλ. επικοινωνίας: 6945522633

Ηλ.διεύθυνση: george.giannakoulis@gmail.com

2. Ερωτηματολόγιο

1. Σημειώστε παρακαλώ το φύλο σας. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άνδρας
 Γυναίκα

2. Ηλικία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Κάτω των 30
 31-40
 41 ως 50
 51 ως 60
 61 και πάνω

3. Οικογενειακή κατάσταση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άγαμος
 Εγγαμος
 Χήρος/διαζευγμένος

4. Σχολείο εργασίας: *

Σε περίπτωση εργασίας σε πάνω από ένα σχολεία, αναφέρετε αυτό στο οποίο εργάζεστε τις περισσότερες ώρες.

- Γυμνάσιο
 Γενικό Λύκειο
 Επαγγελματικό Λύκειο Μουσικό Σχολείο
 Δομές Ειδικής Αγωγής (ειδικά σχολεία , τμήματα ένταξης κτλ)
 Με ολική ή μερική διάθεση στην Πρωτοβάθμια
Εκπαίδευση Αποσπασμένος σε διοικητική υπηρεσία
 Άλλο: _____

5. Διοικητική εμπειρία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
 Όχι

6. Εργασιακή εμπειρία στην Εκπαίδευση. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Κάτω των 5 ετών
- Από 6-15 έτη
- Από 16-25 έτη
- Άνω των 25 ετών

7. Σχέση εργασίας: *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Μόνιμος
- Αναπληρωτής
- Ωρομίσθιος
- Άλλο

8. Πρόσθετα τυπικά προσόντα; *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Καλή γνώση ξένης γλώσσας
- Πιστοποιημένη γνώση Η/Υ (Α΄ ή Β΄ επιπέδου)
- Δεύτερο πτυχίο
- Μεταπτυχιακό τίτλο
- Διδακτορικό τίτλο
- Τίποτα από τα παραπάνω

9. Κατηγορία βασικών σπουδών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Θεωρητικών σπουδών.
- Θετικών σπουδών.
- Επιστημών υγείας ή Φυσικής Αγωγής
- Ξένων Γλωσσών
- Καλλιτεχνικών ή Μουσικών σπουδών.
- Άλλο

10. Βαθμός γνώσης χειρισμού ηλ. υπολογιστή *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Λίγο Πάρα πολύ

11. Μέτρηση επαγγελματικής και εργασιακής ικανοποίησης. *

(Σημειώστε το βαθμό συμφωνίας σας με το περιεχόμενο των παρακάτω δηλώσεων).
Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ Πλήρως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ.	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως
Είμαι ικανοποιημένος από την απόδοσή μου στο σχολείο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γενικά είμαι ικανοποιημένος από το επάγγελμά μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ευχαριστιέμαι που εργάζομαι στο σχολείο μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Θα πρότεινα το σχολείο μου ως ένα καλό χώρο για εργασία.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αν μπορούσα να αποφασίσω εκ νέου, θα επέλεγα πάλι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τα πλεονεκτήματα του επαγγέλματος μου είναι σαφώς περισσότερα από τα μειονεκτήματα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Μετάνιωσα που αποφάσισα να γίνω εκπαιδευτικός.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Θα επιθυμούσα να αλλάξω επάγγελμα αν ήταν δυνατόν.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Θα ήταν καλύτερο να είχα επιλέξει ένα άλλο επάγγελμα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Αποτύπωση στάσεων και αντιλήψεων για την επιμορφωτική πολιτική.

12. Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης τα τελευταία 3 χρόνια; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ναι
 Όχι
 Δε θυμάμαι/Δεν απαντώ.

13. 3.1 Προγράμματα επιμόρφωσης που έχετε παρακολουθήσει: *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Εισαγωγική (ΠΕΚ)
- ΣΕΛΜΕ
- ΣΕΛΕΤΕ
- Ετήσια
- Προγράμμα άνω των 100 ωρών
- Ταχύρρυθμα μέχρι 40 ωρών
- Επιμόρφωση Α΄ Επιπέδου Η/Υ
- Επιμόρφωση Β1 Επιπέδου Η/Υ
- Επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου Η/Υ
- Ανοικτό μάθημα/ Moodle
- Ημερίδες ή συνέδρια
- Τίποτα από τα παραπάνω

14. 3.2 Θεωρείτε αρκετά τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάρα πολύ

15. 3.3 Θεωρείτε αρκετές τις επιμορφωτικές δράσεις που υλοποιούνται τα τελευταία χρόνια; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πλήρως

16. 3.4 Επιδιώκετε συχνά την συμμετοχή σας σε δράσεις ή επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιούνται; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Καθόλου Πάντα

17. 3.5 Επιλέξτε έως 3 παράγοντες που δυσχέραναν τη συμμετοχή σας στα προγράμματα: *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Δεν αντιμετωπίσα δυσκολία
- Έλλειψη χρόνου
- Οικονομικές δυσκολίες
- Λίγες θέσεις επιμορφούμενων.
- Ανεπαρκής πληροφόρηση για τη διεξαγωγή τους.
- Πρόβλημα από την υπηρεσία μου
- Άλλο: _____

18. 3.6 Αν δεν επιδιώκετε συχνά την συμμετοχή σας, σημειώστε τους τρεις (3) πιο σημαντικούς από

τους παρακάτω λόγους που σας αποτρέπουν: *

Μέχρι τρεις επιλογές.

- Κακός/πρόχειρος σχεδιασμός.
- Δεν αναταποκρίνονται στις ανάγκες μου.
- Γίνονται σε χρόνο που δεν με εξυπηρετεί.
- Γίνονται σε μακρινή απόσταση από τον τόπο διαμονής ή εργασίας μου.
- Οι επιμορφωτές δεν είναι επαρκείς για να καλύψουν τις ανάγκες μου.
- Κόστος συμμετοχής.
- Έλλειψη χρόνου/ φόρτος εργασίας.
- Οικογενειακοί ή άλλοι λόγοι.

19. 4.1 Προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματική ανάπτυξη *

Σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας με τις παρακάτω δηλώσεις με βάση τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης που έχετε παρακολουθήσει.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως
Το σχολείο οφείλει να παρέχει προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που να ευθυγραμμίζονται με το όραμα και τους στόχους των εκπαιδευτικών.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη για την επαγγελματική μου ανέλιξη.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η επιμόρφωση βοήθησε στην προσωπική μου ανάπτυξη.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οι επιμορφωτές γνώριζαν τις επιμορφωτικές μου ανάγκες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Το πρόγραμμα και οι επιμορφωτές έλαβαν υπόψη τους τις επιμορφωτικές μου ανάγκες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η επιμόρφωση συνείσφερε στην επαγγελματική μου ανάπτυξη.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 4.2 Επιμόρφωση και εργασιακή ανάπτυξη. *

Σημειώστε το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω δηλώσεις που αναφέρονται στην παρακολούθηση προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως
Βελτίωσαν το γνωστικό μου επίπεδο.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Βελτίωσαν την παιδαγωγική μου κατάρτιση.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δεν τόνωσαν καθόλου την αυτοπεποίθησή μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Βοήθησαν στη διαχείριση προβλημάτων της εργασίας μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δεν βοήθησαν στη διαχείριση της τάξης μου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Λειτουργήσαν ως κίνητρο για περαιτέρω διερεύνηση και αυτομόρφωση.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. 4.3 Θεματολογία προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. *

Σημειώστε το βαθμό που σας ενδιαφέρουν οι παρακάτω θεματικές.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Νέες διδακτικές προσεγγίσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Θέματα οργάνωσης και διοίκησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαπολιτισμική αγωγή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επιστημονικά θέματα πάνω στην ειδικότητά μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γνώση και ανάλυση ωρολογίων προγραμμάτων.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συμπεριφορά μαθητών και διαχείριση σχολικής τάξης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αντιμετώπιση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εναλλακτικές διδακτικές-μαθησιακές προσεγγίσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συνεργασία με γονείς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Οργάνωση δικτύων μάθησης και συνεργασία.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαχείριση ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης/Moodle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Επαγγελματική καθοδήγηση μαθητών και συμβουλευτική	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διεπιστημονικές προσεγγίσεις Μεθοδολογία της έρευνας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. 5.1 Διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η πολιτεία... *

Συμπληρώστε την πρόταση με την επιλογή που βρίσκεται πιο κοντά στις πεποιθήσεις σας.

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- οφείλει να παρέχει δωρεάν προγράμματα επιμόρφωσης στο εκπ. προσωπικό που να καλύπτουν τις ανάγκες και των δύο.
- οφείλει να παρέχει δωρεάν προγράμματα μόνο για βασικά θέματα (μεταρρυθμίσεις, αλλαγές σε βιβλία, ωρολόγια προγράμματα κτλ)
- οφείλει να παρέχει οικονομικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων.
- δεν οφείλει να παρέχει επιμορφωτικά προγράμματα αλλά να αξιολογεί και να επιβραβεύει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού με επαγγελματική ανέλιξη ή βαθμολογική προαγωγή..
- δεν πρέπει να συνδέει με κανένα τρόπο την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού με παρακολούθηση επιμ. προγραμμάτων

23. 5.2 Αξιολογήστε τους λόγους για τους οποίους κρίνετε ως απαραίτητη την συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

	Διαφωνώ πλήρως	Διαφωνώ	Μάλλον διαφωνώ	Μάλλον συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ πλήρως
Ραγδαία πρόοδος επιστημών.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ραγδαία ανάπτυξη του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ελλιπής διδακτική κατάρτιση.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προσαρμογή ή είσοδος στην εκπαιδευτική διαδικασία.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. 5.3 Σημειώστε μέχρι 3 μορφές οργάνωσης προγραμμάτων επιμόρφωσης ή επαγγελματικής ανάπτυξης που σας αρέσουν περισσότερο. *

Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν.

- Παραδοσιακή (με διαλέξεις, παρουσιάσεις κτλ)
- Παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών συναδέλφων.
- Δειγματικές διδασκαλίες με την συμμετοχή ή υποστήριξη του επιμορφωτή.
- Ημερίδες/συνέδρια
- Εξ αποστάσεως σύγχρονη (με μορφή τηλεδιάσκεψης, με ταυτόχρονη συμμετοχή όλων των επιμορφούμενων)
- Εξ αποστάσεως ασύγχρονη (Με διαρκή πρόσβαση σε υλικό και αλληλεπίδραση μέσω μηνυμάτων με τα υπόλοιπα μέλη και τον εκπαιδευτή)
- Μικτή/υβριδική (εξ αποστάσεως αλλά με παραδοσιακού τύπου την πρώτη ή/και τελευταία συνεδρίαση).
- Ανοικτά μαθήματα/Moodle
- Συνδυασμός επιμόρφωσης και εφαρμογής στο σχολείο με υποστήριξη του επιμορφωτή.
- Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από ολιγομελείς ομάδες εκπ/κών
- Συζήτηση προβλημάτων (μελέτες περίπτωσης) που θέτουν οι εκπαιδευτικοί από την εκπαιδευτική τους πράξη.
- Άλλο: _____

29. 6.2.α. Οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα αναδείξει τις επαγγελματικές και επιμορφωτικές ανάγκες μου. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

30. β. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα ενισχύσει τη συνεργασία μου με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου πάνω σε θέματα παιδαγωγικής φύσεως. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

31. γ. Η αυτοαξιολόγηση του εκπ. έργου θα οδηγήσει στην ανταλλαγή εμπειριών και την ανατροφοδότηση διαλόγου σε θέματα διδακτικής πρακτικής. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

32. δ. Η πρόσφατη αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ενίσχυσε τη θέληση μου για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

33. ε. Με την αυτοαξιολόγηση του εκπ. έργου οι εκπαιδευτικοί θα ενισχυθούν περαιτέρω από τους σχολικούς συμβούλους στο εκπαιδευτικό τους έργο. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

34. στ. Η παρουσία εξωτερικού συμβούλου κατά την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπ. έργου ενισχύει την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Ελάχιστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πάρα πολύ

35. . α. Η αυτοαξιολόγηση του εκπ. έργου θα συνεισφέρει στη συνεργασία μεταξύ των σχολείων πάνω στα θέματα της επιμόρφωσης και επαγγελματικής μου ανάπτυξης. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Ελάχιστα Πάρα πολύ

36. β. Η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας θα ωθήσει το σχολείο μου στη διοργάνωση σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Ελάχιστα Πάρα πολύ

37. γ. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση του εκπ. έργου λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό της επιμορφωτικής πολιτικής. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Ελάχιστα Πάρα πολύ

38. δ. Η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου; *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1 2 3 4 5

Ελάχιστα Πάρα πολύ

Αυτό ήταν! Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για την συμμετοχή σας και τον χρόνο που διαθέσατε! Πατήστε "υποβολή" για να καταχωριστούν και να προσμετρηθούν οι απαντήσεις σας. Εάν επιθυμείτε να σας κοινοποιηθούν τα αποτελέσματα, συμπληρώστε την ηλεκτρονική σας διεύθυνση εδώ:

3. Πίνακες

Πίνακας 1 : Αυτοαξιολόγηση και διοικητική εμπειρία.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
α. Πόσο έχετε ενημερωθεί για τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας.	Equal variances assumed	.087	.768	-2.056	119	.042	-.387	.188	-.759	-.014
	Equal variances not assumed			-2.032	96.655	.045	-.387	.190	-.764	-.009
β. Οι διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου θα αναδείξει τις επαγγελματικές και επιμορφωτικές ανάγκες μου.	Equal variances assumed	.687	.409	-2.417	119	.017	-.518	.214	-.942	-.094
	Equal variances not assumed			-2.367	93.422	.020	-.518	.219	-.953	-.083
γ. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα ενισχύσει τη συνεργασία μου με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου πάνω σε θέματα παιδαγωγικής φύσεως.	Equal variances assumed	.262	.610	-3.211	119	.002	-.658	.205	-1.063	-.252
	Equal variances not assumed			-3.242	103.920	.002	-.658	.203	-1.060	-.255
δ. Η αυτοαξιολόγηση του εκπ. έργου θα οδηγήσει στην ανταλλαγή εμπειριών και την ανατροφοδότηση διαλόγου σε θέματα διδακτικής πρακτικής.	Equal variances assumed	.004	.951	-3.216	119	.002	-.686	.213	-1.109	-.264
	Equal variances not assumed			-3.239	103.093	.002	-.686	.212	-1.107	-.266
ε. Η πρόσφατη αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ενίσχυσε τη θέληση μου για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.	Equal variances assumed	.126	.723	-2.891	119	.005	-.628	.217	-1.059	-.198
	Equal variances not assumed			-2.839	94.400	.006	-.628	.221	-1.068	-.189
η. Με την αυτοαξιολόγηση του εκπ. έργου οι εκπαιδευτικοί θα ενισχυθούν περαιτέρω από τους σχολικούς συμβούλους στο εκπαιδευτικό τους έργο.	Equal variances assumed	1.370	.244	-2.240	119	.027	-.470	.210	-.886	-.055
	Equal variances not assumed			-2.158	87.970	.034	-.470	.218	-.903	-.037
ι. Η παρουσία εξωτερικού συμβούλου	Equal variances assumed	.037	.848	-2.687	119	.008	-.617	.230	-1.072	-.162

κατά την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης του εκπ. έργου ενισχύει την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	Equal variances not assumed			-2.660	97.328	.009	-.617	.232	-1.077	-.157
ια. Η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου;	Equal variances assumed	3.302	.072	-2.185	119	.031	-.472	.216	-.900	-.044
	Equal variances not assumed			-2.283	114.032	.024	-.472	.207	-.882	-.063
στ. Η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας θα ωθήσει το σχολείο μου στη διοργάνωση σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης.	Equal variances assumed	.100	.752	-2.554	119	.012	-.592	.232	-1.052	-.133
	Equal variances not assumed			-2.555	100.899	.012	-.592	.232	-1.052	-.133
ζ. Η αυτοαξιολόγηση του εκπ. έργου θα συνεισφέρει στη συνεργασία μεταξύ των σχολείων πάνω στα θέματα της επιμόρφωσης και επαγγελματικής μου ανάπτυξης.	Equal variances assumed	.428	.514	-2.136	119	.035	-.488	.228	-.940	-.036
	Equal variances not assumed			-2.149	102.781	.034	-.488	.227	-.938	-.038
θ. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση του εκπ. έργου λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό της επιμορφωτικής πολιτικής.	Equal variances assumed	.269	.605	-2.512	119	.013	-.524	.209	-.937	-.111
	Equal variances not assumed			-2.475	95.552	.015	-.524	.212	-.945	-.104

Πίνακας 2: Ηλικία και Ενημέρωση για την Αυτοαξιολόγηση Ε.Ε.

Multiple Comparisons

Dependent Variable: α. Πόσο έχετε ενημερωθεί για τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας.

	(I) Ηλικία	(J) Ηλικία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Bonferroni	30 ως 40	40 ως 50	-.753*	.263	.030	-1.46	-.05
		50 ως 60	-.873*	.261	.007	-1.58	-.17
		Πάνω από 60	-1.200	.493	.098	-2.52	.12
	40 ως 50	30 ως 40	.753*	.263	.030	.05	1.46
		50 ως 60	-.120	.201	1.000	-.66	.42
		Πάνω από 60	-.447	.463	1.000	-1.69	.80
50 ως 60	30 ως 40	.873*	.261	.007	.17	1.58	

	40 ως 50	.120	.201	1.000	-.42	.66
	Πάνω από 60	-.327	.463	1.000	-1.57	.91
Πάνω από 60	30 ως 40	1.200	.493	.098	-.12	2.52
	40 ως 50	.447	.463	1.000	-.80	1.69
	50 ως 60	.327	.463	1.000	-.91	1.57

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Πίνακες 3, 4: Φύλο και θεματολογία.

Group Statistics

	Φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
4.3 Διαπολιτισμική αγωγή	Γυναίκα	60	3.58	1.211	.156
	Άνδρας	61	2.66	1.138	.146

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
4.3 Διαπολιτισμική αγωγή	Equal variances assumed	.297	.587	4.341	119	.000	.928	.214	.504	1.351
	Equal variances not assumed			4.339	118.269	.000	.928	.214	.504	1.351

ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	Συνολικά			Άνδρες			Γυναίκες		
	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation	Mean	N	Std. Deviation
Επιστημονικά θέματα πάνω στην ειδικότητά μου	4.29	121	0.91	4.16	61	1.07	4.42	60	0.70
Συμπεριφορά μαθητών και διαχείριση σχολικής τάξης	4.17	121	0.92	4.13	61	0.88	4.22	60	0.96
Εναλλακτικές διδακτικές-μαθησιακές προσεγγίσεις	4.13	121	0.92	3.92	61	1.04	4.35	60	0.73
Νέες διδακτικές προσεγγίσεις	3.97	121	0.97	3.80	61	0.93	4.13	60	0.98
Αντιμετώπιση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες	3.81	121	1.16	3.57	61	1.23	4.05	60	1.05
Διεπιστημονικές προσεγγίσεις	3.72	121	1.10	3.59	61	1.13	3.85	60	1.05

Διαχείριση ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης/Moodle	3.64	121	1.22	3.69	61	1.26	3.58	60	1.18
Οργάνωση δικτύων μάθησης και συνεργασία.	3.58	121	1.04	3.43	61	1.07	3.73	60	0.99
Επαγγελματική καθοδήγηση μαθητών και συμβουλευτική	3.57	121	1.17	3.48	61	1.16	3.67	60	1.19
Συνεργασία με γονείς	3.55	121	1.13	3.44	61	1.20	3.65	60	1.05
Μεθοδολογία της έρευνας.	3.53	121	1.18	3.41	61	1.22	3.65	60	1.13
Θέματα οργάνωσης και διοίκησης	3.30	121	1.33	3.43	61	1.31	3.17	60	1.36
Διαπολιτισμική αγωγή	3.12	121	1.26	2.66	61	1.14	3.58	60	1.21
Γνώση και ανάλυση ωρολογίων προγραμμάτων.	2.74	121	1.15	2.75	61	1.25	2.73	60	1.06
Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα	2.61	121	1.29	2.34	61	1.29	2.88	60	1.24