ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

« ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ:

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ»

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY of the PELOPONNESE

Διπλωματική Εργασία

« Οι επιλογές των εκπαιδευτικών Α’ Βάθμιας εκπαίδευσης σε Ελλάδα και Γερμανία σε θέματα Διά βίου Μάθησης, σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και σε συνάρτηση με την εφαρμοζόμενη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη Διά Βίου Μάθηση στη χώρα τους»

Ονοματεπώνυμο Φοιτητή: Παναγιώτα Τσίρμπα
Α.Μ: 3032202100140

Επιβλέπων καθηγητής: Παναγιώτης Τσιωτάκης

Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Τσίρμπα Παναγιώτας που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης η συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Δημόπουλος Κωνσταντίνος , Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Καρακατσάνη Δέσποινα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Τσιωτάκης Παναγιώτης, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (Επιβλέπων Καθηγητής)

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία είναι το αποτέλεσμα μιας μακράς και δύσκολης πορείας που επηρεάστηκε σημαντικά από οικογενειακές και επαγγελματικές προκλήσεις και αλληλεπιδράσεις με διάφορα άτομα, καθένα από αυτά διαδραμάτισε ένα σημαντικό ρόλο στην εξέλιξή της. Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τη βαθιά εκτίμηση και ευγνωμοσύνη μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου, τον κύριο Παναγιώτη Τσιωτάκη που έδειξε αμέριστη κατανόηση και στήριξε μέχρι τέλους την παρούσα εργασία. Θα ήθελα, επίσης, να τον ευχαριστήσω θερμά για την καθοδήγησή του σε ό,τι αφορά τα επιστημονικά και ερευνητικά ζητήματα της παρούσας διπλωματικής. Η διαδικασία της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας υπήρξε επίπονη καθώς οι επαγγελματικές μου υποχρεώσεις, σε μια δυσοίωνη εκπαιδευτική πραγματικότητα, με επηρέασαν σημαντικά στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής οπτικής σε εκπαιδευτικά ζητήματα και κυρίως σε ζητήματα που άπτονται του θέματος της Δια Βίου Μάθησης και πολύ συχνά υπήρξαν ανασταλτικοί παράγοντες στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Ωστόσο, οι επιταγές της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και η αμέριστη αγάπη μου για την εκπαίδευση και το ύψιστο λειτούργημα του εκπαιδευτικού κέντρισαν το ενδιαφέρον μου για περαιτέρω μελέτη του συγκεκριμένου θέματος. Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να απευθύνω εγκάρδιες ευχαριστίες στους εκπαιδευτικούς που συνέδραμαν καθοριστικά στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας και συμμετείχαν απρόσκοπτα στην έρευνα παρέχοντας πολύτιμες γνώσεις. Ευχαριστώ θερμά τους συναδέλφους που αφιέρωσαν τον χρόνο τους σε ουσιαστικές συζητήσεις που προήγαγαν τα εκπαιδευτικά ζητήματα και συνέβαλαν με κάθε πρόσφορο τρόπο στην κατανόηση των όρων που περιγράφονται στην παρούσα εργασία. Η παρότρυνση της οικογένειας και των φίλων ήταν καταλυτική · σας ευχαριστώ θερμά για την στήριξη, τη συμπαράσταση και την ενθάρρυνση στο δύσκολο αυτό εγχείρημα που οι γραμμές ενός ευχαριστήριου σημειώματος δεν αρκεί να περιγράψει. Η ψυχική δύναμη για την ολοκλήρωση αυτής εργασίας, το πιο σπουδαίο αλλά αόρατο μέρος της, σάς ανήκει.

Κάθε βράδυ πριν κοιμηθώ,

στέλνω ένα γράμμα στο νηπιαγωγείο του κόσμου

ρωτώντας αν έφτιαξαν τα παιδιά τη βόμβα από παραμύθι

που θα αφανίσει την πραγματικότητα.

Ε. Μύρων

Αφιερωμένο στην οικογένειά μου

που αντέχει την αγάπη μου

για τους μικρούς μου μαθητές και τη μάθηση…..

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευρετήριο πινάκων ……8

Συντομογραφίες – Ακρωνύμια ……9

Περίληψη ……10

Abstract ……11

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή ……12

1.1Οριοθέτηση του προβλήματος ……12

1.2 Σκοπός και συνοπτική παρουσίαση ευρημάτων της έρευνας ……13

1.3 Σημασία και πρωτοτυπία της έρευνας ……14

1.4 Δομή της διπλωματικής εργασίας ……15

Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό πλαίσιο ……17

2.1 Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών ……17

2.1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ……17

2.1.2 Η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης ……18

2.1.3 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης ……18

2.2 Η Δια Βίου Μάθηση ……24

2.2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της Διά Βίου Μάθησης ……24

2.2.2 Είδη και μορφές της Διά Βίου Μάθησης ……25

2.2.3 Διασυνδέσεις της Διά Βίου Μάθησης με την ανταγωνιστικότητα και την αποδοτικότητα ……27

2.2.4 Αποτελέσματα - οφέλη της Διά Βίου Μάθησης ……29

2.3 Η Δια Βίου Μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών …30

2.3.1 Η Δια Βίου Μάθηση ως θεωρητικό υπόβαθρο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ……30

2.3.2 Η Δια Βίου Μάθηση ως οργανικό συστατικό της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών ……32

2.3.3 Η επίδραση της Διά Βίου Μάθησης στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ……33

2.3.4 Οι προκλήσεις στο σύγχρονο σχολείο για τον εκπαιδευτικό της Α' Βάθμιας ..35

2.4 Η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη Διά Βίου Μάθηση ……40

2.4.1 Η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη Διά Βίου Μάθηση στην Α'

Βάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Ελλάδας ……..40

2.4.2 Η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη Διά Βίου Μάθηση στην Α'Βάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Γερμανίας ……..……43

2.4.3 Η επίδραση των πολιτικών της Δια Βίου Μάθησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Συγκριτική θεώρηση Ελλάδας και Γερμανίας ……...46

2.4.4 Συγκριτική ανάλυση των πολιτικών Ελλάδας και Γερμανίας: Η προώθηση της Δια Βίου Μάθησης των εκπαιδευτικών ……..……...47

Κεφάλαιο 3: Βιβλιογραφική επισκόπηση ……..……..……..50

3.1 Ερευνητικό πλαίσιο ……..50

3.2 Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών της Α' Βάθμιας εκπαίδευσης στη Δια Βίου Μάθηση ……65

3.3 Μορφές και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης ……..……66

3.4 Κίνητρα συμμετοχής στη Δια Βίου Μάθηση και εμπόδια πρόσβασης ……68

3.5 Επαγγελματική ταυτότητα και επαγγελματισμός ……..……70

3.6 Αποτελεσματικοί σχεδιασμοί επαγγελματικής ανάπτυξης ……..…..71

3.7 Θεσμικά πλαίσια, πολιτικές και ηγεσία ως προϋποθέσεις για βιώσιμη Δια Βίου Μάθηση ……72

3.8 Επιπτώσεις στη διδασκαλία και στα μαθησιακά αποτελέσματα ……75

3.9 Κριτική σύνθεση των ερευνητικών αποτελεσμάτων ……..…..76

3.10 Σκοπός – Ερευνητικά ερωτήματα ……...……..80

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας ……..……83

4.1 Το πλαίσιο και η ερευνητική μέθοδος ……..…..……..83

4.2 Δείγμα της έρευνας ……...……85

4.3 Οδηγός συνέντευξης και τρόπος ανάπτυξης ……..……..90

4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων ……91

4.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων ……92

4.6 Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας ……...……94

Κεφάλαιο 5: Ανάλυση αποτελεσμάτων ……..……97

5.1 Θεματική ανάλυση συνεντεύξεων από την Ελλάδα ……..……97

5.1.1 Μορφές και είδη επιμόρφωσης ……97

5.1.2 Κίνητρα συμμετοχής ……..…..98

5.1.3 Εμπόδια και αντικίνητρα ……..98

5.1.4 Θεσμικοί παράγοντες και ρόλος ηγεσίας ……..……99

5.1.5 Επίδραση στη διδακτική πρακτική και επαγγελματική ταυτότητα ……99
5.1.6 Κουλτούρα συνεργασίας και ενδοσχολικές κοινότητες μάθησης ……100
5.2 Θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων από τη Γερμανία ……100
5.2.1 Μορφές και τρόποι επιμόρφωσης ……100
5.2.2 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικών προγραμμάτων ……101
5.2.3 Κουλτούρα συνεργασίας και mentoring ……102
5.2.4 Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής ……102
5.2.5 Επίδραση στη διδακτική πράξη και στην επαγγελματική ταυτότητα ……103
5.2.6 Ρόλος σχολικής ηγεσίας και ευρωπαϊκών πολιτικών ……103
5.3 Συγκριτική θεματική ανάλυση ……104
Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα ……111
6.1 Μορφές και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης ……111
6.2 Κίνητρα και ανασταλτικοί παράγοντες συμμετοχής ……113
6.3 Επίδραση στη διδακτική πράξη και στην επαγγελματική ταυτότητα ……116
6.4 Εθνικές και ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές επαγγελματικής ανάπτυξης ……118
6.5 Ερμηνευτική σύνθεση και συγκριτική ανάλυση ……121
6.6 Εννοιολογική επανατοποθέτηση της Δια Βίου Μάθησης ……125
6.7 Σύνδεση με τη βιβλιογραφία ……126
6.8 Περιορισμοί της έρευνας ……128
6.9 Προτάσεις πολιτικής ……130
6.10 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα ……131
Επίλογος ……133
Βιβλιογραφικές αναφορές ……134
Ελληνική ……134
Ξένη ……135
Παράρτημα Α: Οδηγός συνέντευξης ……149
Παράρτημα Β: Περιεχόμενο μετεγγραφής συνεντεύξεων ……154

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 2.1: Συγκριτική απεικόνιση αποτελεσμάτων ΔΒΜ σε Ελλάδα και Γερμανία

Πίνακας 3.1: Απεικόνιση των ερευνών

Πίνακας 4.1: Δείγμα συμμετεχόντων

Πίνακας 5.1: Συγκριτικές ομοιότητες και διαφορές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε Ελλάδα και Γερμανία

Πίνακας 5.2: Βασικά ευρήματα των θεματικών αναλύσεων των συνεντεύξεων σε Ελλάδα και Γερμανία

Πίνακας 6.1: Συγκριτική ερμηνεία των συστημάτων επαγγελματικής μάθησης σε Ελλάδα και Γερμανία

Συντομογραφίες – Ακρωνύμια

CPD: Continuing Professional Development

ΔΒΜ: Δια Βίου Μάθηση

LLL: Lifelong Learning

PLN's: Professional Learning Networks

PLC's: Professional Learning Communities

EQF: European Qualifications Framework

ECVET: European Credit System for Vocational Education & Training

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τη Διά Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο

πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, εστιάζοντας συγκριτικά στην περίπτωση της Ελλάδας και της Γερμανίας. Στο θεωρητικό μέρος παρουσιάζεται η εξέλιξη της έννοιας της ΔΒΜ, οι μορφές και οι διαστάσεις της, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο οι ευρωπαϊκές στρατηγικές και τα θεσμικά εργαλεία επιχειρούν να ενισχύσουν τη συνεχή επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών. Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη ΔΒΜ, τα κίνητρα και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν, οι δυναμικές των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και οι επιδράσεις της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ταυτότητα και στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η εμπειρική έρευνα που ακολουθεί βασίζεται σε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και αξιοποιεί ημιδομημένες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο την εις βάθος κατανόηση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των στάσεων τους απέναντι στη ΔΒΜ και την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιείται μέσω θεματικής ανάλυσης, εστιάζοντας στα επαναλαμβανόμενα μοτίβα νοήματος που σχετίζονται με τη συμμετοχή, την επαγγελματική ταυτότητα και την επίδραση των θεσμικών πλαισίων. Τα ευρήματα της έρευνας αναμένεται να αναδείξουν κρίσιμες παραμέτρους που συνδέουν την πολιτική ρητορική της ΔΒΜ με την εκπαιδευτική πραγματικότητα των σχολείων, συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που ενισχύουν ή περιορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο ευρωπαϊκό περιβάλλον.

Λέξεις - κλειδιά: Διά Βίου Μάθηση, Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών, Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ελλάδα, Γερμανία, Ποιοτική Έρευνα, Επαγγελματική Ταυτότητα

ABSTRACT

This master's thesis explores Lifelong Learning (LLL) and the professional development of primary school teachers within the framework of European educational policy, focusing comparatively on the cases of Greece and Germany. The theoretical part presents the evolution of the concept of LLL, its forms and dimensions, and the ways in which European strategies and institutional instruments aim to promote continuous professional learning among teachers. Through a comprehensive literature review, the study analyses the factors influencing teachers' participation in lifelong learning activities, the motivations and barriers they encounter, the dynamics of professional learning communities, and the effects of professional development on teachers' professional identity and student learning outcomes.

The empirical research adopts a qualitative methodological approach, employing semi-structured interviews with primary education teachers to achieve an in-depth understanding of their experiences, perceptions, and attitudes toward LLL and the implemented educational policy. Data analysis is conducted through thematic analysis, focusing on recurring patterns of meaning related to participation, professional identity, and the influence of institutional frameworks. The findings are expected to highlight critical parameters linking the policy discourse of LLL with the educational reality of schools, contributing to a deeper understanding of the factors that enhance or hinder teachers' professional development within the European context.

Key-words: Lifelong Learning, Teachers' Professional Development, European Educational Policy, Primary Education, Greece, Germany, Qualitative Research, Professional Identity

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

1.1 Οριοθέτηση του προβλήματος

Η Διά Βίου Μάθηση (ΔΒΜ) αποτελεί σήμερα κεντρική προτεραιότητα της ευρωπαϊκής και διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς συνδέεται άρρηκτα με τη διαρκή προσαρμογή των κοινωνιών στις ταχύτατες κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές μεταβολές. Ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς, η ΔΒΜ δεν συνιστά μόνο μια μορφή επιμόρφωσης, αλλά μια συνεχή διαδικασία επαγγελματικής και προσωπικής ανανέωσης, που επηρεάζει άμεσα την ποιότητα της διδασκαλίας, τη σχολική κουλτούρα και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Παρά το έντονο διεθνές ενδιαφέρον γύρω από τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το φαινόμενο εξακολουθεί να παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, τόσο ως προς τη θεσμική του κατοχύρωση όσο και ως προς τις πρακτικές εφαρμογής του στο σχολείο.

Στην ελληνική πραγματικότητα, η συστηματική προώθηση της ΔΒΜ συναντά προκλήσεις που σχετίζονται με την έλλειψη συνεκτικής πολιτικής, τη γραφειοκρατία και την περιορισμένη ενδοσχολική κουλτούρα συνεργασίας. Στη Γερμανία, αντιθέτως, αν και η διά βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι θεσμικά κατοχυρωμένη και ενταγμένη στην ομοσπονδιακή εκπαιδευτική πολιτική, εμφανίζει διαφοροποιήσεις ανά κρατίδιο και ποικίλες μορφές εφαρμογής. Η σύγκριση των δύο αυτών πλαισίων προσφέρει μια ενδιαφέρουσα ευκαιρία κατανόησης του τρόπου με τον οποίο η κοινή ευρωπαϊκή στοχοθεσία για τη ΔΒΜ προσαρμόζεται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Παρά την εκτεταμένη βιβλιογραφία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη ΔΒΜ σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ελάχιστες μελέτες έχουν εξετάσει συγκριτικά την περίπτωση της Ελλάδας και της Γερμανίας υπό το πρίσμα της εφαρμοζόμενης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Το ερευνητικό αυτό κενό καθιστά αναγκαία την παρούσα μελέτη, η οποία επιχειρεί να αναδείξει ομοιότητες και διαφορές ως προς τις μορφές, τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη ΔΒΜ, καθώς και να διερευνήσει πώς το θεσμικό και πολιτισμικό πλαίσιο διαμορφώνει την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η κατανόηση αυτών των παραμέτρων δύναται να συμβάλει ουσιαστικά στον σχεδιασμό αποτελεσματικότερων

πολιτικών επαγγελματικής ανάπτυξης που θα εναρμονίζουν τη θεωρητική στόχευση της ευρωπαϊκής πολιτικής με τις ανάγκες της σχολικής πραγματικότητας.

1.2 Σκοπός και συνοπτική παρουσίαση ευρημάτων της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η συγκριτική διερεύνηση των αντιλήψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών της Α΄ Βάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στη Γερμανία σχετικά με τη ΔΒΜ και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, με έμφαση στις μορφές/πρακτικές επιμόρφωσης όπου συμμετέχουν, στους παράγοντες που λειτουργούν ως κίνητρα ή εμπόδια, στον αντίκτυπο των δράσεων στην επαγγελματική ταυτότητα και την παιδαγωγική πρακτική, καθώς και στον ρόλο της εθνικής και ευρωπαϊκής πολιτικής. Βασίστηκε σε θεματική ανάλυση 12 συνεντεύξεων (Ε1–Ε6, Γ1–Γ6) και σε βιβλιογραφική επισκόπηση, με την ερευνητική υπόθεση ότι οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις συνιστούν καθοριστικό πλαίσιο που διαμορφώνει τόσο τις επιμορφωτικές επιλογές των εκπαιδευτικών όσο και τη διδακτική τους πράξη.

Συνοπτικά, τα ευρήματα καταδεικνύουν ευρεία σύγκλιση των δύο πλαισίων στην αξία της συνεργατικής και σχολειοκεντρικής επαγγελματικής μάθησης (ομάδες/κοινότητες πρακτικής, κύκλοι παρατήρησης-ανατροφοδότησης, έμφαση στο περιεχόμενο και στη διάρκεια), με αντίκτυπο στον σχεδιασμό του μαθήματος, στη διαφοροποίηση/συμπερίληψη και εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, στη διαμορφωτική αξιολόγηση και στην ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων, καθώς και σε όψεις της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών (αυτοαποτελεσματικότητα, διάθεση ανάληψης ρόλων). Παράλληλα, αναδεικνύονται αποκλίσεις σε επίπεδο θεσμοθέτησης και οργάνωσης: στη Γερμανία οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν περισσότερο δομημένες, σχολικά ενσωματωμένες πρακτικές και μεγαλύτερα περιθώρια επιλογής θεμάτων, ενώ στην Ελλάδα η επιμόρφωση εμφανίζεται συχνότερα ως κεντρικά σχεδιασμένη και αποσπασματική, με τη μοριοδότηση ως «ασθενές» κίνητρο. Και στα δύο πλαίσια αναφέρονται οφέλη από τα εφαρμοζόμενα ευρωπαϊκά προγράμματα στα οποία συμμετέχουν τα σχολεία (π.χ. δικτύωση, μεταφορά πρακτικών), αλλά και εμπόδια όπως χρόνος/φόρτος και γραφειοκρατία. Οι προτάσεις αφορούν στη θεσμοθέτηση χρόνου για συνεργατική επαγγελματική ανάπτυξη μέσω κοινοτήτων μάθησης και συνεργατικών δράσεων, στη μείωση διοικητικών επιβαρύνσεων, στην καλύτερη ευθυγράμμιση των επιμορφώσεων με τους στόχους της σχολικής ανάπτυξης και στη συστηματικότερη αποτίμηση των

αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης στην τάξη· συνολικά, η ευρωπαϊκή πολιτική λειτουργεί ως σημείο αναφοράς, ενώ η αποτελεσματικότητα των εφαρμοζόμενων πρακτικών εξαρτάται από τις εκάστοτε τοπικές συνθήκες εφαρμογής.

1.3 Σημασία και πρωτοτυπία της έρευνας

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να καλύψει ένα σημαντικό ερευνητικό κενό στη βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής πολιτικής και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Παρότι η ΔΒΜ έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένων ερευνών σε ευρωπαϊκό επίπεδο (European Commission, 2020· OECD, 2021), οι συγκριτικές μελέτες που εξετάζουν την εφαρμογή της ΔΒΜ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας και της Γερμανίας, υπό το πρίσμα της ευρωπαϊκής πολιτικής, παραμένουν ελάχιστες (Becker & Hoffmann, 2022· Ifanti & Fotopoulou, 2011).

Η καινοτομία της παρούσας έρευνας έγκειται στη διαπολιτισμική και συγκριτική προσέγγιση, η οποία αξιοποιεί ποιοτικά δεδομένα από δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα για να διερευνήσει πώς τα θεσμικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη συνεχιζόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το διπλό δείγμα Ελλήνων και Γερμανών εκπαιδευτικών και η χρήση θεματικής ανάλυσης επιτρέπουν την ανάδειξη κοινών μοτίβων και διαφορών ως προς τα κίνητρα, τα εμπόδια και τις επιμορφωτικές πρακτικές, προσφέροντας έτσι μια σφαιρικότερη εικόνα για τη λειτουργία της ΔΒΜ στην Ευρώπη.

Σε πρακτικό επίπεδο, τα ευρήματα της μελέτης αναμένεται να συμβάλουν στον ανασχεδιασμό πολιτικών επιμόρφωσης, ενισχύοντας τη σχολική αυτονομία, την ενδοσχολική συνεργασία και τη βιωσιμότητα των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Επιπλέον, μπορούν να προσφέρουν σε φορείς χάραξης πολιτικής και εκπαιδευτικούς ηγέτες χρήσιμες κατευθύνσεις για τη δημιουργία πιο ευέλικτων και συμπεριληπτικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης, συμβατών με τις αρχές της ευρωπαϊκής ΔΒΜ και τις ανάγκες των σχολικών μονάδων.

1.4 Δομή της διπλωματικής εργασίας

Η δομή της εργασίας ανά κεφάλαιο παρουσιάζεται ως εξής:

Το **Κεφάλαιο 1** λειτουργεί ως εισαγωγή της παρούσας εργασίας. Σε αυτό παρουσιάζεται συνοπτικά το αντικείμενο και η προβληματική της μελέτης, αναλύεται η σημασία και ο σκοπός της έρευνας, ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά στα βασικά ευρήματά της. Τέλος, παρατίθεται η δομή και η οργάνωση της διπλωματικής εργασίας.

Το **Κεφάλαιο 2** πραγματεύεται το θεσμικό και πολιτικό πλαίσιο της ΔΒΜ στην Ευρωπαϊκή Ένωση**,** αναδεικνύοντας την εξέλιξη της έννοιας μέσα από τις διαδοχικές ευρωπαϊκές στρατηγικές και πρωτοβουλίες. Αρχικά, επιχειρείται ένας εννοιολογικός προσδιορισμός της Διά Βίου Μάθησης, με αναφορές στα θεμέλια που έθεσαν τα διεθνή κείμενα πολιτικής (UNESCO, OECD, Ευρωπαϊκή Επιτροπή), και εξετάζονται οι βασικές μορφές και διαστάσεις της - τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση. Στη συνέχεια, το κεφάλαιο αναλύει τον ρόλο που αποδίδεται στη ΔΒΜ στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής**,** όπως αποτυπώνεται σε κομβικά έγγραφα (π.χ. Lisbon Strategy, Europe 2020, European Skills Agenda, European Education Area 2030). Δίνεται έμφαση στη σύνδεση της ΔΒΜ με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και στους μηχανισμούς που υιοθετεί η Ευρωπαϊκή Ένωση για την ενίσχυση της διαρκούς μάθησης, της κινητικότητας και της πιστοποίησης δεξιοτήτων μέσω εργαλείων (π.χ. EQF, το Europass και το ECVET).

Στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου παρουσιάζεται μια συγκριτική θεώρηση της εφαρμογής της ευρωπαϊκής πολιτικής για τη ΔΒΜ στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας και της Γερμανίας, με έμφαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αναλύονται οι θεσμικές δομές, τα προγράμματα επιμόρφωσης και τα μοντέλα επαγγελματικής μάθησης που εφαρμόζονται σε κάθε χώρα, καθώς και οι ομοιότητες και διαφορές ως προς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, τα κίνητρα, τις προκλήσεις και τη στήριξη που παρέχεται από την εκπαιδευτική ηγεσία. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στις εθνικές μεταρρυθμίσεις που ευθυγραμμίζονται με τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις, αλλά και στα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη μεταφορά της πολιτικής σε σχολικό επίπεδο. Το κεφάλαιο καταλήγει σε μια συνθετική αποτίμηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών της εφαρμοζόμενης πολιτικής για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα και στη Γερμανία, δημιουργώντας το θεωρητικό υπόβαθρο για την εμπειρική διερεύνηση που ακολουθεί.

Το **Κεφάλαιο 3** περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική επισκόπηση, η οποία εστιάζει στη διερεύνηση των κυριότερων ερευνητικών προσεγγίσεων που αφορούν τη ΔΒΜ και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέσα από τη συστηματική ανάλυση πρόσφατων ερευνών, καταγράφονται οι αντιλήψεις, τα κίνητρα και τα εμπόδια που επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις επαγγελματικής μάθησης, καθώς και οι μορφές συνεργατικής επιμόρφωσης που αναδεικνύονται ως αποτελεσματικές πρακτικές, όπως οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και το mentoring. Παράλληλα, εξετάζονται ζητήματα επαγγελματικής ταυτότητας, θεσμικών πολιτικών και σχολικής ηγεσίας, τα οποία διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η κουλτούρα της ΔΒΜ. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια κριτική σύνθεση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, που αναδεικνύει τις τάσεις και τα ερευνητικά κενά της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, επισυνάπτεται συνοπτικός πίνακας με τις έρευνες και καταλήγει στον προσδιορισμό του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας μελέτης.

Το **Κεφάλαιο 4** αναδεικνύει τη μεθοδολογία της έρευνας που περιλαμβάνει το πλαίσιο και την ερευνητική μέθοδο, το δείγμα της έρευνας, τον οδηγό συνέντευξης και τον τρόπο ανάπτυξη, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και τη μέθοδο ανάλυσής τους καθώς και τα ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας που ανακύπτουν

Το **Κεφάλαιο 5** περιέχει τη θεματική ανάλυση των αποτελεσμάτων από την Ελλάδα και τη Γερμανία με βάση τους θεματικούς άξονες που προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων καθώς και τη συγκριτική μελέτη τους.

Το **Κεφάλαιο 6** περιλαμβάνει τα συμπεράσματα. Τα συμπεράσματα απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα σε συνδυασμό με τη βιβλιογραφική επισκόπηση που διεξήχθη και στη συνέχεια γίνονται προτάσεις για τη ΔΒΜ και για περαιτέρω έρευνα και επισημαίνονται οι περιορισμοί της της παρούσας έρευνας.

Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

2.1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη προσφέρεται καλύτερα στην αντίληψη του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία της εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, η έννοια «ανάπτυξη» έχει μια χροιά που σχετίζεται με την εξέλιξη και τη συνέχεια, η οποία υπερβαίνει την παραδοσιακή επικάλυψη της βασικής και της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Ο Rudduck αναφέρθηκε στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικοί ως *«την ικανότητα του εκπαιδευτικού να διατηρεί την περιέργεια της τάξης, να εντοπίζει σημαντικά ενδιαφέροντα στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, να εκτιμά και να αναζητά το διάλογο με έμπειρους συναδέλφους ως πηγή υποστήριξης στην ανάλυση καταστάσεων»* (Rudduck, 1991, σ. 129). Από αυτή την άποψη, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μπορεί να ερμηνευθεί ως μια στάση που βασίζεται στη συνεχή αμφισβήτηση και στην αναζήτηση λύσεων.

Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στη διαδικασία παρακολούθησης και τεκμηρίωσης των δεξιοτήτων, των γνώσεων και της εμπειρίας που αποκτάει το άτομο τόσο επίσημα όσο και ανεπίσημα καθώς εργάζεται, πέρα από οποιαδήποτε αρχική εκπαίδευση. Είναι μια καταγραφή των όσων βιώνει, μαθαίνει και μετά εφαρμόζει. Ο όρος χρησιμοποιείται γενικά για να σημαίνει έναν φυσικό φάκελο ή χαρτοφυλάκιο που τεκμηριώνει την εξέλιξή του ατόμου ως επαγγελματία. Ορισμένοι οργανισμοί το χρησιμοποιούν για να σημαίνει ένα σχέδιο κατάρτισης ή ανάπτυξης, το οποίο θα υποστήριζα ότι δεν είναι αυστηρά ακριβές. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη είναι ως μια διαδικασία καταγραφής και προβληματισμού σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξη (Lessing & De Witt, 2007· Opfer & Pedder, 2010· Gartia & Sharma, 2013· Indrawati & Octoria, 2016).

Εν κατακλείδι, η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να βοηθήσει τα άτομα να αναστοχαστούν, να αναθεωρήσουν και να τεκμηριώσουν τη μάθησή τους και να αναπτύξουν και να ενημερώσουν τις επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες.

2.1.2 Η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης

Καθώς ο βιομηχανοποιημένος κόσμος μετατοπίστηκε σε μια αλληλεξαρτώμενη και παγκόσμια κοινωνία, η επίσημη σχολική εκπαίδευση αναγνωρίστηκε γρήγορα ως

κύριος παράγοντας για την επίτευξη μιας κοινωνίας της γνώσης διά βίου μαθητευόμενων ικανών να μεταμορφώσουν και να αναζωογονήσουν τους οργανισμούς. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν και συνεχίζουν να προτρέπονται να συμμετάσχουν σε διαδικασίες μάθησης για να βελτιώσουν τη διδασκαλία και, κατ' επέκταση, να βελτιώσουν τη μάθηση για τα παιδιά που τους φροντίζουν.

Οι Buchanan et al. (2006) προτείνουν ότι η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να βασίζεται στα στοιχεία της πρακτικής και γνωσιολογικής αλλαγής και πρέπει να ενσωματώνει χρόνο για προβληματισμό και διαρκή δέσμευση που δεν μπορεί γενικά να διευκολυνθεί σε μεμονωμένες εμπειρίες. Ο Nuttall (2013) προχωρά ακόμη παραπέρα προτείνοντας ότι, ως εκπαιδευτικοί, η επαγγελματική ανάπτυξη δεν πρέπει να αναλαμβάνεται απλώς ως καθήκον αλλά να υποκινείται από τις αξίες και τις φιλοδοξίες.

2.1.3 Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης

Η σύγχρονη έρευνα έχει συμβάλλει στην ανάδειξη της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ως μία εκ των βασικότερων προϋποθέσεων για να ενισχυθεί και να βελτιωθεί η ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Sheridan, et al., 2009, όπ. αναφ. στο Γίδαρη & Κακανά, 2021). Τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας των σχολικών περιβαλλόντων (Yoshikawa et al., 2015· Gibbons, & Cobb, 2017).

Η Kennedy (2005) εστίασε στον προσδιορισμό εννέα βασικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως της κατάρτισης, της ανταμοιβής, της κάλυψης ελλείψεων, του μοντέλου καταρράκτης, του μοντέλου βασισμένου στα πρότυπα, του μοντέλου με μέντορα, των κοινοτήτων πρακτικής, της έρευνα δράσης και του μετασχηματιστικού μοντέλου. Στα πρώτα τέσσερα, υφίσταται μετάδοση γνώσεων από ειδικούς στους επιμορφούμενους (μοντέλο μετάδοσης), στα επόμενα τέσσερα υφίσταται δυναμική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (μεταβατικό μοντέλο) και τέλος το μετασχηματιστικό μοντέλο συνδυάζει τα θετικά στοιχεία που προέρχονται από διαφορετικά μοντέλα (Γίδαρη & Κακανά, 2021).

Το εκπαιδευτικό μοντέλο της κατάρτισης/επιμόρφωσης στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι παγκοσμίως αναγνωρίσιμο (Kelly & McDiarmid,

2002) και είναι αναμφισβήτητα η κυρίαρχη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς (Βεργίδης, 2012· Χατζηκωνσταντίνου, 2022). Αυτό το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης υποστηρίζει μια βασισμένη σε δεξιότητες, τεχνοκρατική άποψη της διδασκαλίας, σύμφωνα με την οποία η επιμόρφωση παρέχει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να ενημερώσουν τις δεξιότητές τους προκειμένου να είναι σε θέση να επιδείξουν τις ικανότητές τους. Γενικά «παραδίδεται» στους εκπαιδευτικούς από έναν «ειδικό», με την ημερήσια διάταξη να καθορίζεται από τον διανομέα και τον συμμετέχοντα να τοποθετείται σε παθητικό ρόλο. Ενώ η εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί εντός του ιδρύματος στο οποίο εργάζεται ο συμμετέχων, συνήθως παραδίδεται εκτός και συχνά υπόκειται σε κριτική για την έλλειψη σύνδεσής του με το τρέχον πλαίσιο της τάξης στο οποίο εργάζονται οι συμμετέχοντες. Ο Day (1999) προσδιορίζει μια από τις κύριες δυσκολίες ως την αποτυχία τέτοιων εκπαιδευτικών εκδηλώσεων να *«συνδεθούν με τους ουσιαστικούς ηθικούς σκοπούς που βρίσκονται στο επίκεντρο του επαγγελματισμού τους [των δασκάλων]»* (σελ. 49).

Όσον αφορά το περιεχόμενο, τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω επιμόρφωσης που επικεντρώνονται στην παιδαγωγική σε συγκεκριμένο θέμα είναι πιθανό να είναι πιο αποτελεσματικά. Οι γενικές παιδαγωγικές γνώσεις —δηλαδή οι ευρείες στρατηγικές διαχείρισης και οργάνωσης της τάξης— μπορεί να συμβάλλουν στη μάθηση των μαθητών, οδηγώντας στην πρόσφατη ανάπτυξη μιας σειράς οργάνων παρατήρησης στην τάξη (Molina et al., 2018). Ωστόσο, διαφορετικά θέματα απαιτούν ριζικά διαφορετικές παιδαγωγικές (Villegas-Reimers,2003) τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω επιμόρφωσης που επικεντρώνονται στον οπλισμό των δασκάλων με παιδαγωγική μάθηση είναι πιθανό να έχουν τη μεγαλύτερη συμβολή στη μάθηση των μαθητών.

Ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που βασίζεται στην επιβράβευση είναι αυτό που βασίζεται, ή δίνει έμφαση, στην ολοκλήρωση βραβευμένων προγραμμάτων σπουδών – συνήθως, αλλά όχι αποκλειστικά, που επικυρώνονται από τα πανεπιστήμια. Αυτή η εξωτερική επικύρωση μπορεί να θεωρηθεί ως ένδειξη διασφάλισης ποιότητας, αλλά εξίσου μπορεί να θεωρηθεί ως άσκηση ελέγχου από τους φορείς επικύρωσης ή/και χρηματοδότησης (Kennedy, 2005).

Το τρίτο μοντέλο είναι αυτό της κάλυψης ελλείψεων. Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να σχεδιαστεί ειδικά για να αντιμετωπίσει ένα αντιληπτό έλλειμμα στην

απόδοση των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί κάλλιστα να τεθεί στο πλαίσιο της διαχείρισης της απόδοσης, η οποία αποτελεί αντικείμενο συζήτησης για τον θεμελιώδη σκοπό της. Οι Rhodes και Beneicke (2003) επισημαίνουν ότι η διαχείριση της απόδοσης μπορεί να θεωρηθεί ως μέσο ανύψωσης των προτύπων ή *«ως στοιχείο κυβερνητικής παρέμβασης για την επίτευξη μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας, αποτελεσματικότητας και λογοδοσίας»* (σελ. 124).

Ωστόσο, η διαχείριση της απόδοσης απαιτεί από κάποιον να αναλάβει την αξιολόγηση και τη διαχείριση της αλλαγής στην απόδοση των εκπαιδευτικών, και αυτό περιλαμβάνει, όπου είναι απαραίτητο, την προσπάθεια να διορθωθούν οι αντιληπτές αδυναμίες στην απόδοση του μεμονωμένου εκπαιδευτικού. Αυτό που δεν είναι πάντα σαφές, ωστόσο, είναι ποιες είναι οι προσδοκίες για ικανές επιδόσεις και ποιανού την έννοια της ικανότητας αντικατοπτρίζουν (Kennedy, 2016).

Ενώ το μοντέλο της κάλυψης ελλείψεων χρησιμοποιεί τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη για να προσπαθήσει να διορθώσει τις αντιληπτές αδυναμίες σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, οι Rhodes και Beneicke (2003) προτείνουν ότι οι βαθύτερες αιτίες της κακής απόδοσης των εκπαιδευτικών σχετίζονται όχι μόνο με μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, αλλά και με οργανωτικές και διαχειριστικές πρακτικές. Πράγματι, η απόδοση ευθύνης σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς και η θεώρηση της διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης ως μέσου για την αντιμετώπιση των ατομικών αδυναμιών, προτείνει ένα μοντέλο στο οποίο δεν λαμβάνεται υπόψη η συλλογική ευθύνη, δηλαδή ότι το ίδιο το σύστημα δεν θεωρείται ως πιθανή αιτία για την αντιληπτή αποτυχία ενός εκπαιδευτικού. να επιδείξει την επιθυμητή ικανότητα. Προϋποθέτει επίσης την ανάγκη για ένα βασικό μέτρο ικανότητας, και μόλις αυτό δεσμευτεί στα χαρτιά, αρχίζει να υιοθετεί μια δική του αρχή (Kennedy, 2005).

Το μοντέλο καταρράκτη περιλαμβάνει μεμονωμένους εκπαιδευτικούς που παρακολουθούν «εκπαιδευτικές εκδηλώσεις» και στη συνέχεια διαβιβάζουν ή διαδίδουν τις πληροφορίες σε συναδέλφους. Χρησιμοποιείται συνήθως σε καταστάσεις όπου οι πόροι είναι περιορισμένοι. Αν και πολύ δημοφιλές στη Σκωτία στις αρχές της δεκαετίας του 1990, μετά την αναδιοργάνωση της τοπικής αυτοδιοίκησης που οδήγησε σε αυστηρότερες κατανομές πόρων (Marker, 1999, όπ. αναφ. στο Kennedy, 2005). Ο Day (1999) αναφέρει μια μελέτη περίπτωσης στην οποία το μοντέλο καταρράκτη χρησιμοποιήθηκε από μια ομάδα δασκάλων ως μέσο για να μοιραστούν τη δική τους

(επιτυχημένη) μάθηση με συναδέλφους. Η ομάδα ανέφερε τι είχε μάθει, αλλά «*δεν δόθηκε λεπτομερής προσοχή στις ίδιες τις αρχές της συμμετοχής, της συνεργασίας και της ιδιοκτησίας που χαρακτήριζαν τη δική τους μάθηση*» (σελ. 126).

Το επόμενο μοντέλο προς εξέταση είναι αυτό που βασίζεται σε πρότυπα. Το μοντέλο της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης που βασίζεται σε πρότυπα υποτιμά την έννοια της διδασκαλίας ως σύνθετης πολιτικής και ηθικής προσπάθειας που βασίζεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Αντίθετα, *«αντιπροσωπεύει την επιθυμία να δημιουργηθεί ένα σύστημα διδασκαλίας και εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, που μπορεί να δημιουργήσει και να επικυρώσει εμπειρικά τις συνδέσεις μεταξύ της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της μάθησης των μαθητών»* (Beyer, 2002, σ. 243). Αυτή η «επιστημονική» βάση στην οποία βασίζεται το κίνημα των προτύπων περιορίζει τις ευκαιρίες για εξέταση εναλλακτικών μορφών συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Βασίζεται επίσης σε μεγάλο βαθμό σε μια συμπεριφοριστική προοπτική της μάθησης, εστιάζοντας στην ικανότητα μεμονωμένων δασκάλων και στις ανταμοιβές που προκύπτουν σε βάρος της συνεργατικής και συλλογικής μάθησης (Kennedy, 2005).

Το μοντέλο Coaching/Mentoring καλύπτει μια ποικιλία πρακτικών συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης που βασίζονται σε μια σειρά φιλοσοφικών υποθέσεων. Ωστόσο, το καθοριστικό χαρακτηριστικό αυτού του μοντέλου είναι η σημασία της σχέσης ένας προς έναν, γενικά μεταξύ δύο εκπαιδευτικών, η οποία έχει σχεδιαστεί για να υποστηρίζει τη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι και οι δύο μορφές μοιράζονται αυτό το χαρακτηριστικό, αν και οι περισσότερες προσπάθειες να γίνει διάκριση μεταξύ των δύο υποδηλώνουν ότι η καθοδήγηση βασίζεται περισσότερο σε δεξιότητες και ότι η καθοδήγηση περιλαμβάνει ένα στοιχείο *«συμβουλευτικής και επαγγελματικής φιλίας»* (Rhodes & Beneicke, 2002, σ. 301).

Πράγματι, το Mentoring συχνά συνεπάγεται μια σχέση όπου το ένα μέλος είναι αρχάριο και το άλλο πιο έμπειρο. Η σχέση Coaching ή Mentoring μπορεί να είναι συλλογική, για παράδειγμα, «καθοδήγηση από συνομηλίκους», αλλά είναι πιθανότερο να είναι ιεραρχική. Κλειδί για το μοντέλο Coaching ή Mentoring, ωστόσο, είναι η ιδέα ότι η επαγγελματική μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί εντός του σχολικού πλαισίου και μπορεί να ενισχυθεί με την ανταλλαγή διαλόγου με τους συναδέλφους (Kennedy, 2005).

Το επόμενο μοντέλο προς ανάλυση είναι οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Υπάρχει μια σαφής σχέση μεταξύ των κοινοτήτων πρακτικής και της αμοιβαίας υποστηρικτικής και προκλητικής μορφής του μοντέλου Coaching/Mentoring που συζητήθηκε παραπάνω. Η ουσιαστική διαφορά μεταξύ των δύο είναι ότι μια κοινότητα πρακτικής περιλαμβάνει γενικά περισσότερα από δύο άτομα και δεν θα βασίζεται απαραίτητα στην εμπιστευτικότητα. Ωστόσο, η άλλη μορφή του μοντέλου Coaching/Mentoring της επαγγελματικής ανάπτυξης που συζητήθηκε παραπάνω – το ιεραρχικό μοντέλο που βασίζεται στην αξιολόγηση –δεν σχετίζεται τόσο στενά με το μοντέλο κοινοτήτων πρακτικής (Kennedy, 2005).

Σύμφωνα με την πρόσφατη βιβλιογραφία, η δημιουργία μιας κοινότητας μάθησης και πρακτικής και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε αυτή, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πολύτιμες έννοιες των συμμετεχόντων σε μια κοινότητα μάθησης, αποτελούν οι έννοιες της συμμετοχής, της αλληλόδρασης ή αλληλοεπίδρασης, της αλληλοτροφοδότησης και του διαλόγου. Στην κατεύθυνση αυτή θα διερευνηθεί κατά πόσο οι κοινότητες μάθησης μπορούν να συμβάλλουν στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τι είδους επιμορφωτικές δράσεις, σε ορίζοντα τριετίας, μπορούν να οδηγήσουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών και η διερεύνησή τους αποτελεί τα τελευταία χρόνια ένα δυναμικό πεδίο έρευνας (Baran & Cagiltay, 2010· Levine & Marcus, 2010· Levine, 2010). Οι ερευνητές εστιάζουν κυρίως στη μελέτη της δραστηριότητας των μελών μιας κοινότητας πρακτικής, στους μηχανισμούς που ενεργοποιούν τη μάθηση (Levine, 2010), καθώς και στην ενδεχόμενη επίδραση που μπορεί να έχει στον τρόπο διδασκαλίας τους η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην κοινότητα (Levine & Marcus, 2010· Χατζής, και συνεργ., 2020).

Επίσης, ένα ακόμα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η έρευνα δράσης. Ο Somekh (όπ. αναφ. στο Day, 1999, σελ. 34) ορίζει την έρευνα δράσης ως «τη μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, που εμπλέκει τους ίδιους τους συμμετέχοντες ως ερευνητές, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης σε αυτήν». Η ποιότητα της δράσης μπορεί να εκληφθεί ως κατανόηση της κατάστασης από τους συμμετέχοντες, καθώς και ως πρακτική εντός της κατάστασης.

Η έρευνα δράσης - η οποία είναι επίσης γνωστή ως Συμμετοχική Έρευνα Δράσης- εστιάζει στη μελέτη με βάση την κοινότητα, τη συνεργατική έρευνα, την επιστήμη

δράσης και τη μάθηση δράσης, αποτελώντας μια προσέγγιση που χρησιμοποιείται συνήθως για τη βελτίωση των συνθηκών και πρακτικών σε ένα φάσμα περιβαλλόντων υγειονομικής περίθαλψης (Lingard et al., 2008). Περιλαμβάνει επαγγελματίες που διεξάγουν συστηματικές έρευνες για να βελτιώσουν τις δικές τους πρακτικές, οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να βελτιώσουν το εργασιακό τους περιβάλλον και το εργασιακό περιβάλλον όσων αποτελούν μέρος του. Ο σκοπός της ανάληψης έρευνας δράσης είναι να επιφέρει αλλαγή σε συγκεκριμένα πλαίσια, όπως την περιγράφει ο Parkin (2009).

Οι υποστηρικτές του μοντέλου έρευνας δράσης τείνουν να προτείνουν ότι έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στην πρακτική όταν μοιράζεται σε κοινότητες πρακτικής ή έρευνας, και πράγματι, πολλές κοινότητες πρακτικής θα εμπλακούν σε δράση έρευνα. Ωστόσο, η συνεργασία της φύσης που βρίσκεται σε μια κοινότητα πρακτικής δεν αποτελεί προϋπόθεση του μοντέλου έρευνας δράσης (Somekh, 2005).

Το τελευταίο μοντέλο που θα αναλυθεί στην παρούσα εργασία είναι το μετασχηματιστικό που περιλαμβάνει τον συνδυασμό μιας σειράς διαδικασιών και συνθηκών - πτυχές των οποίων προέρχονται από άλλα μοντέλα που περιγράφηκαν ήδη. Το κεντρικό χαρακτηριστικό είναι ο συνδυασμός πρακτικών και συνθηκών που υποστηρίζουν μια μετασχηματιστική ατζέντα. Υπό αυτή την έννοια, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το μετασχηματιστικό μοντέλο δεν είναι ένα σαφώς καθορισμένο μοντέλο από μόνο του. Μάλλον αναγνωρίζει το εύρος των διαφορετικών συνθηκών που απαιτούνται για τη μετασχηματιστική πρακτική (Kennedy, 2005).

Ο Hoban (2002) παρέχει μια ενδιαφέρουσα προοπτική για αυτήν την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης ως μέσου υποστήριξης της εκπαιδευτικής αλλαγής. Κάνει συγκρίσεις μεταξύ του μοντέλου που εστιάζεται στη γνώση και του κενού μοντέλου μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης με την προσέγγιση του συγκεκριμένου πλαισίου ενός μοντέλου πρακτικής κοινοτήτων που δεν περιλαμβάνει απαραίτητα νέες μορφές τυπικής γνώσης. Προτείνει ότι αυτό που πραγματικά χρειάζεται δεν είναι μια συνολική κίνηση προς τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό, ειδικά για το πλαίσιο, αλλά μια καλύτερη ισορροπία μεταξύ αυτών των τύπων μοντέλων και των μοντέλων που εστιάζουν στη μετάδοση.

Η περιγραφή του Hoban (2002) για τα δύο άκρα του φάσματος δεν περιλαμβάνει, ωστόσο, κοινότητες έρευνας, οι οποίες μπορεί να βασίζονται σε συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών, ακαδημαϊκών και άλλων οργανισμών, και οι οποίες μπορούν να περιλαμβάνουν τόσο το πλαίσιο όσο και τη γνώση που απαιτείται για πραγματική και βιώσιμη εκπαίδευση αλλαγή. Τέτοιες κοινότητες λαμβάνουν την «έρευνα» σε αντίθεση με την απλή «πρακτική» ως ενωτικό τους χαρακτηριστικό, επιβεβαιώνοντας έτσι μια πολύ πιο προορατική και συνειδητή προσέγγιση από ό,τι συμβαίνει αναγκαστικά στις κοινότητες πρακτικής.

2.2 Η Δια Βίου Μάθηση

2.2.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός της Διά Βίου Μάθησης

Η ΔΒΜ είναι ένας ευρύς όρος του οποίου οι ορισμοί έχουν κοινές σημασίες και ο οποίος έχει εξηγηθεί από οργανισμούς όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ο Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO) και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001) έχει ορίσει τη ΔΒΜ ως κάθε σκόπιμη μαθησιακή δραστηριότητα που διεξάγεται κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου για τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του από ατομική, κοινοτική, κοινωνική ή/και επαγγελματική σκοπιά. Από αυτόν τον συμβατικό ορισμό, προέκυψε ένας πιο ισχυρός ορισμός της ΔΒΜ- δηλαδή, η ΔΒΜ αναφέρεται σε όλες τις διαδικασίες που μεταμορφώνουν το σώμα, το μυαλό και τις κοινωνικές εμπειρίες ενός ατόμου πνευματικά, συναισθηματικά και πρακτικά πριν ενσωματωθούν στην ιστορία της ζωής του, με αποτέλεσμα σε ένα πιο έμπειρο άτομο (Jarvis, 2009).

Ο ορισμός της UNESCO για τη ΔΒΜ περιλαμβάνει όλη τη σκόπιμη μάθηση από τη γέννηση έως το θάνατο που επιχειρεί να προωθήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες για όποιον σκοπεύει να συμμετάσχει σε μαθησιακές δραστηριότητες. Μέρος του γενικού ορισμού της ΔΒΜ αναφέρεται τόσο στην άτυπη μάθηση σε περιβάλλοντα όπως ο χώρος εργασίας, στο σπίτι ή στην κοινότητα όσο και στην επίσημη εκπαίδευση σε ιδρύματα όπως σχολεία, πανεπιστήμια και κέντρα εναλλακτικής εκπαίδευσης (Tuijnman, 1996).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Πρωτοβουλία για τη ΔΒΜ, η ΔΒΜ είναι μια σταθερά υποστηρικτική διαδικασία που διεγείρει και ενδυναμώνει τα άτομα να αποκτήσουν όλη τη συνειδητοποίηση, τις αξίες, τις δεξιότητες και την κατανόηση που θα χρειάζονταν σε όλη τους τη ζωή και να τις εφαρμόσουν με αυτοπεποίθηση, καινοτομία και ευχαρίστηση. σε όλες τις θέσεις, τα πλαίσια και τα κλίματα (Watson, 2003). Ως εκ τούτου, η ΔΒΜ μπορεί γενικά να οριστεί ως η μάθηση που επιδιώκει κανείς καθ 'όλη τη διάρκεια της ζωής του και που είναι ευέλικτη, ποικίλη και προσβάσιμη σε διαφορετικούς χρόνους και τοποθεσίες (Thwe & Kalman, 2024).

Σύμφωνα με τον John Dewey, η εκπαίδευση είναι η διαδικασία παροχής σε ένα άτομο τις απαραίτητες δεξιότητες για να αναλάβει τον κόσμο του και να εκπληρώσει τις υποχρεώσεις του. Οι ιδέες της εκπαίδευσης και της ΔΒΜ αντέχουν σε όλη τη ζωή της ύπαρξης ενός ατόμου. Η ΔΒΜ ξεπερνά τα όρια της εκπαίδευσης και υπερβαίνει την παραδοσιακή εκπαίδευση (Edwards & Usher, 1998). Από αυτή την άποψη, είναι ζωτικής σημασίας να αξιολογηθεί πώς τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μπορούν να υποστηρίξουν τη ΔΒΜ. Αυτή η βιβλιογραφική ανασκόπηση αποτελεί τη βάση για τη μελλοντική εφαρμογή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ως κέντρων ΔΒΜ (Thwe & Kalman, 2024).

2.2.2 Είδη και μορφές της Διά Βίου Μάθησης

Όπως ήδη αναφέρθηκε η επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών σημαίνει μάθηση των εκπαιδευτικών, πώς μαθαίνουν να μαθαίνουν και πώς εφαρμόζουν τις γνώσεις τους στην πράξη για να υποστηρίξουν τη μάθηση των μαθητών (Avalos, 2011). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν μέσω της συμμετοχής σε διάφορα μαθήματα, στο σχολείο όταν στοχάζονται στη διδασκαλία τους και στην παρατήρηση και τον προβληματισμό για τη διδασκαλία των άλλων σε συνεργασία με τους συναδέλφους τους.

Η μάθηση μπορεί να προκύψει σε προγραμματισμένες συναντήσεις προβληματισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών ή οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν από μη προγραμματισμένες συνομιλίες με άλλους συναδέλφους πριν ή μετά τη διδασκαλία ή σε συναντήσεις με τους γονείς. Έτσι, η μάθηση μπορεί να συμβεί με διάφορους τρόπους, τόσο επίσημα όσο και άτυπα (Aspin & Chapman, 2007· Morgan-Klein & Osborne, 2007· Saar & Ure, 2013· Latchem, 2016).

Η ΔΒΜ περιλαμβάνει διάφορες προσεγγίσεις και μεθόδους που τα άτομα μπορούν να υιοθετήσουν σε όλη τους τη ζωή για να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους, τις γνώσεις και την κατανόησή τους. Ας συζητήσουμε τρεις κύριους τύπους ΔΒΜ: την επίσημη εκπαίδευση, την άτυπη εκπαίδευση και την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Η τυπική/επίσημη εκπαίδευση αναφέρεται σε δομημένα εκπαιδευτικά προγράμματα με συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, που συχνά καταλήγουν σε πτυχίο ή πιστοποίηση. Αυτός ο τύπος μάθησης προσφέρεται συνήθως μέσω εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όπως σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια (Aspin & Chapman, 2007· Morgan-Klein & Osborne, 2007· Saar & Ure, 2013· Latchem, 2016).

Παραδείγματα τυπικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν (Morgan-Klein & Osborne, 2007):

• Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

• Ανώτατη εκπαίδευση (προπτυχιακά και μεταπτυχιακά)

• Επαγγελματική και τεχνική κατάρτιση

• Επαγγελματικές πιστοποιήσεις και προγράμματα αδειοδότησης

Η άτυπη εκπαίδευση λαμβάνει χώρα εκτός των παραδοσιακών εκπαιδευτικών πλαισίων και αναφέρεται στις μαθησιακές εμπειρίες που αποκτούν τα άτομα στην καθημερινή ζωή. Αυτό το είδος μάθησης μπορεί να συμβεί μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, εξωσχολικών δραστηριοτήτων και συμμετοχής της κοινότητας (Aspin & Chapman, 2007· Morgan-Klein & Osborne, 2007· Saar & Ure, 2013· Latchem, 2016). Παραδείγματα άτυπης εκπαίδευσης περιλαμβάνουν (Morgan-Klein & Osborne, 2007):

• Συμμετοχή σε συλλόγους, συλλόγους και οργανισμούς

• Παρακολούθηση εργαστηρίων, σεμιναρίων και συνεδρίων

• Η ενασχόληση με χόμπι και ψυχαγωγικές δραστηριότητες

• Εθελοντισμός και κοινωφελής εργασία

Η άτυπη εκπαίδευση προάγει την προσωπική ανάπτυξη, τις κοινωνικές δεξιότητες και την πρακτική γνώση που συμπληρώνει την επίσημη εκπαίδευση.

Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δική τους μάθηση, θέτοντας στόχους και επιλέγοντας τους πόρους και τις στρατηγικές για την επίτευξή τους. Αυτός ο τύπος μάθησης απαιτεί κίνητρα, πειθαρχία και δεξιότητες διαχείρισης χρόνου (Aspin & Chapman, 2007· Morgan-Klein & Osborne, 2007· Saar & Ure, 2013· Latchem, 2016). Παραδείγματα αυτοκατευθυνόμενης μάθησης περιλαμβάνουν (Morgan-Klein & Osborne, 2007):

• Διαδικτυακά μαθήματα και σεμινάρια

• Ανάγνωση βιβλίων, άρθρων και ερευνητικών εργασιών

• Παρακολούθηση εκπαιδευτικών βίντεο και ντοκιμαντέρ

• Συμμετοχή σε διαδικτυακά φόρουμ και ομάδες συζήτησης

Η ΔΒΜ προάγει την προσωπική ανάπτυξη, διευρύνει τις προοπτικές και ενισχύει τις ικανότητες να συνεισφέρει ουσιαστικά στην κοινωνία. Παραδείγματα ΔΒΜ περιλαμβάνουν τη συμμετοχή σε μαθήματα επαγγελματικής ανάπτυξης, την παρακολούθηση εργαστηρίων ή σεμιναρίων, την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας ή την επιδίωξη ενός νέου χόμπι ή ενδιαφέροντος. Σε αντίθεση με την επίσημη εκπαίδευση, η οποία συνήθως περιορίζεται σε συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες και ιδρύματα, η ΔΒΜ μπορεί να πραγματοποιηθεί σε διάφορα περιβάλλοντα, όπως ο χώρος εργασίας, τα κέντρα τοπικής κοινότητας ή οι διαδικτυακές πλατφόρμες. Η υιοθέτηση της ΔΒΜ ενθαρρύνει την περιέργεια, την καινοτομία και τη συνολική ευημερία, ενώ προσφέρει μια αίσθηση ολοκλήρωσης και μεγαλύτερη ικανοποίηση σε διάφορες πτυχές της ζωής (Aspin & Chapman, 2007· Morgan-Klein & Osborne, 2007· Saar & Ure, 2013· Latchem, 2016).

2.2.3 Διασυνδέσεις της Διά Βίου Μάθησης με την ανταγωνιστικότητα και την αποδοτικότητα

Στον εικοστό πρώτο αιώνα, από τη μετάβαση από τη βιομηχανική κοινωνία σε μια κοινωνία βασισμένη στη γνώση στον παγκόσμιο μας κόσμο, η πηγή της εθνικής ανταγωνιστικότητας αλλάζει επίσης. Στο παρελθόν, είχαν δοθεί έμφαση στα παραδοσιακά μέσα παραγωγής, όπως το κεφάλαιο και η εργασία, ενώ πρόσφατα, η σημασία των άυλων περιουσιακών στοιχείων όπως η πληροφορία, η γνώση, η εμπειρία

και η σοφία. Επιπλέον, με την κοινωνία της γνώσης, η ηλικία στην οποία οι άνθρωποι ζουν 100 χρόνια δείχνει τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας μας που θα έρθει. Στο πλαίσιο αυτό, η διά βίου εκπαίδευση έχει γίνει μια νέα ανταγωνιστική στρατηγική για τις χώρες (Kim, 2016).

Πολλοί ερευνητές συμφωνούν ότι η εκπαίδευση και οι δεξιότητες θα αποτελέσουν βασικό παράγοντα για την αύξηση της ανταγωνιστικότητας και μία από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η ποιοτική διά βίου εκπαίδευση. Η οικονομική συνιστώσα στην εκπαίδευση περιγράφεται στην έρευνα των Tanjung (2020), Akpoviroro (2022). Σχετικά με τον αντίκτυπο της εκπαίδευσης στην ανταγωνιστικότητα πολλοί ερευνητές έχουν αναφέρει τη σημαντική σχέση (Fojtíková, et al., 2016· Mendez & Karaulova, 2019). Ο Tanjung (2020) επισημαίνει ότι η δημόσια ευεξία, η κυβερνητική αποτελεσματικότητα, το ποσοστό αλφαβητισμού και η αύξηση του πληθυσμού επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα της εκπαίδευσης και την ανταγωνιστικότητα της χώρας. Οι Fojtíková et al., (2016) σημειώνουν ότι για να αποκτήσουν ανθρώπινο κεφάλαιο υψηλής ειδίκευσης, οι οικονομικές οντότητες θα πρέπει να βελτιώσουν την ανταγωνιστικότητά τους και να αυξήσουν τις επενδύσεις στην εκπαίδευση, την επιστήμη και την τεχνολογία.

Η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα στην οικοδόμηση της κοινωνίας της ΔΒΜ σε εθνικό επίπεδο επηρεάζουν σημαντικά τις βελτιώσεις στην ποιότητα ζωής και την αλλαγμένη ηγεμονία της μάθησης. Επιπλέον, η έννοια της ανθρώπινης ανάπτυξης συνδέεται στενά, αν όχι ισοδύναμη, με τη ΔΒΜ. Το Πρόγραμμα Ανάπτυξης των Ηνωμένων Εθνών (UNDP, 2011) υποστηρίζει ότι η ενίσχυση της ανθρώπινης ανάπτυξης είναι η βασική βάση για την ανάπτυξη και όχι άλλοι δείκτες της ποσοτικής ανάπτυξης της οικονομίας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ό,τι συμβαίνει σε οποιαδήποτε οικονομία πυροδοτείται σε μεγάλο βαθμό από την ανθρώπινη δραστηριότητα στον πλανήτη. Η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι συνεπώς ένας από τους καλά ισορροπημένους δείκτες που είναι παγκόσμιος και παρόλο που έχει διαφορετικές διαστάσεις διαφοροποίησης λόγω διαφορετικών κοινωνικών πλαισίων (Kim, 2016). Το UNDP δημοσιεύει έτσι την Έκθεση για την Ανθρώπινη Ανάπτυξη κάθε χρόνο με μια συγκριτική ανάλυση των χωρών σε όλο τον κόσμο. Αυτό έκανε την ανθρώπινη ανάπτυξη, σε σύγκριση με άλλους οικονομικούς δείκτες, να έχει πιο άμεσα διαθέσιμα δεδομένα (Kim, 2016).

2.2.4 Αποτελέσματα - οφέλη της Διά Βίου Μάθησης

Η ΔΒΜ προάγει την προσωπική ανάπτυξη, διευρύνει τις προοπτικές και ενισχύει τις ικανότητες να συνεισφέρει ουσιαστικά στην κοινωνία. Παραδείγματα ΔΒΜΝ περιλαμβάνουν τη συμμετοχή σε μαθήματα επαγγελματικής ανάπτυξης, την παρακολούθηση εργαστηρίων ή σεμιναρίων, την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας ή την επιδίωξη ενός νέου χόμπι ή ενδιαφέροντος. Σε αντίθεση με την επίσημη εκπαίδευση, η οποία συνήθως περιορίζεται σε συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες και ιδρύματα, η ΔΒΜ μπορεί να πραγματοποιηθεί σε διάφορα περιβάλλοντα, όπως ο χώρος εργασίας, τα κέντρα τοπικής κοινότητας ή οι διαδικτυακές πλατφόρμες. Η υιοθέτηση της ΔΒΜ ενθαρρύνει την περιέργεια, την καινοτομία και τη συνολική ευημερία, ενώ προσφέρει μια αίσθηση ολοκλήρωσης και μεγαλύτερη ικανοποίηση σε διάφορες πτυχές της ζωής (Edwards, et al., 2001· Hargreaves, 2004· Longworth, 2006· English & Mayo, 2021· Jarvis, 2022).

Η ενασχόληση με δραστηριότητες ΔΒΜ μπορεί να βοηθήσει στη διατήρηση και βελτίωση της γνωστικής λειτουργίας. Η διαδικασία απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων διεγείρει τον εγκέφαλο, σχηματίζοντας νέες νευρικές συνδέσεις που συμβάλλουν στην ενίσχυση της μνήμης, της εστίασης και των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων. Αρκετές μελέτες έχουν δείξει θετική συσχέτιση μεταξύ της συνεχούς μάθησης και του χαμηλότερου κινδύνου γνωστικής έκπτωσης, συμπεριλαμβανομένου του μειωμένου κινδύνου εμφάνισης της νόσου του Αλτσχάιμερ και της άνοιας σε ενήλικες μεγαλύτερης ηλικίας (English & Mayo, 2021· Jarvis, 2022).

Η ΔΒΜ μπορεί να βελτιώσει την ψυχική υγεία ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση και ενισχύοντας την αίσθηση της ολοκλήρωσης. Καθώς τα άτομα προοδεύουν στο μαθησιακό τους ταξίδι, μπορεί να αποκτήσουν μια αίσθηση κυριαρχίας και αυτο-αποτελεσματικότητας, οδηγώντας σε αυξημένη αυτοπεποίθηση και συνολική ευημερία. Η ενασχόληση με νέες δραστηριότητες και η έξοδος από τη ζώνη άνεσης μπορεί να βοηθήσει στη μείωση του στρες και του άγχους. Η μάθηση μπορεί επίσης να προσφέρει μια ευκαιρία σύνδεσης με άλλους, αναπτύσσοντας κοινωνικά δίκτυα που συμβάλλουν στη συναισθηματική υποστήριξη και την ψυχική υγεία (Edwards, et al., 2001· Hargreaves, 2004· Longworth, 2006).

Η δημιουργικότητα ανθίζει όταν τα άτομα συνεχίζουν να μαθαίνουν σε όλη τους τη ζωή. Η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και η έκθεση σε διαφορετικές προοπτικές μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών και προσεγγίσεων. Όσο πιο ποικίλες είναι οι μαθησιακές εμπειρίες, τόσο μεγαλύτερες είναι οι δυνατότητες ανάπτυξης της δημιουργικότητάς κάποιου. Η ΔΒΜ μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στις προσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις (English & Mayo, 2021· Jarvis, 2022). Η ανάπτυξη αποτελεσματικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, για παράδειγμα, μπορεί να ενισχύσει την ακρόαση και την ενσυναίσθηση, οδηγώντας σε ισχυρότερες συνδέσεις με τους άλλους. Τέλος, η απόκτηση ενός ευρέος φάσματος γνώσεων και προοπτικών μπορεί να κάνει κάποιον πιο ανοιχτόμυαλο, ανεκτικό και καλύτερα εξοπλισμένο για να συμμετέχει σε ουσιαστικές συνομιλίες. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη κατανόηση και ενσυναίσθηση, ενισχύοντας βαθύτερες σχέσεις και αυξημένη κοινωνική αρμονία (Edwards, et al., 2001· Hargreaves, 2004· Longworth, 2006).

2.3 Η Δια Βίου Μάθηση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

2.3.1 Η Δια Βίου Μάθηση ως θεωρητικό υπόβαθρο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αν και συνήθως εξετάζεται μέσα από το πρίσμα των επιμορφωτικών πολιτικών, οφείλει να νοηθεί πρωτίστως ως οργανικό και αναπόσπαστο στοιχείο της ευρύτερης διαδικασίας της ΔΒΜ. Στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου, όπου η γνώση ανανεώνεται ραγδαία και οι κοινωνικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις μεταβάλλονται συνεχώς, η συνεχής μάθηση καθίσταται θεμέλιο της επαγγελματικής πορείας κάθε εκπαιδευτικού (Field, 2006).

Η ΔΒΜ, όπως ορίζεται από διεθνείς οργανισμούς (UNESCO, OECD, Ευρωπαϊκή Επιτροπή), δεν αποτελεί απλώς μια πολιτική στρατηγική, αλλά μια πολιτισμική και παιδαγωγική προσέγγιση η οποία προτάσσει την ενσωμάτωση της μάθησης σε κάθε φάση της ζωής του ανθρώπου, εντός και εκτός θεσμικών πλαισίων. Για τους εκπαιδευτικούς, αυτή η προσέγγιση σημαίνει τη διαρκή ανανέωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας μέσα από ενεργητικές και ουσιαστικές διαδικασίες μάθησης (Illeris, 2011).

Ο Peter Jarvis (2009), ένας εκ των πλέον σημαντικών θεωρητικών της ΔΒΜ, τονίζει ότι η μάθηση είναι υπαρξιακή διαδικασία· είναι «η διαδικασία με την οποία ένα άτομο γίνεται πρόσωπο μέσα στην κοινωνία». Για τον εκπαιδευτικό, η ΔΒΜ δεν είναι απλώς ένας μηχανισμός επικαιροποίησης δεξιοτήτων, αλλά τρόπος συγκρότησης της επαγγελματικής του οντότητας σε συνεχή διάλογο με το εκπαιδευτικό και κοινωνικό του περιβάλλον.

Η θεωρία του Illeris (2011) προσφέρει ένα ιδιαίτερα γόνιμο μοντέλο για την κατανόηση της μάθησης στον εργασιακό χώρο, εντάσσοντας την επαγγελματική μάθηση σε ένα τριπλό σχήμα: της γνωστικής, της συναισθηματικής και της κοινωνικής διάστασης. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς τη συνεχή αλληλεπίδραση αυτών των διαστάσεων – δηλαδή χωρίς τη διαρκή νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης σε ένα πλαίσιο κριτικής στοχαστικότητας, συναισθηματικής εμπλοκής και κοινωνικής αλληλεπίδρασης με συναδέλφους, μαθητές και γονείς.

Επιπλέον, η ΔΒΜ ενσαρκώνεται σε συγκεκριμένες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως είναι οι κοινότητες μάθησης, το mentoring, η έρευνα δράσης και η αυτοαξιολόγηση, που δεν αποτελούν απλώς τεχνικές επιμόρφωσης, αλλά δυναμικά πεδία διαρκούς αναστοχασμού και ενδυνάμωσης της επαγγελματικής ταυτότητας (Timperley et al., 2007· Avalos, 2011). Οι εν λόγω μορφές είναι κατ' εξοχήν εφαρμογές της ΔΒΜ στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και ενισχύουν την αυτονομία, την αυτορυθμιζόμενη μάθηση και τη συνεργατική επαγγελματική κουλτούρα.

Η ευρωπαϊκή πολιτική για τη ΔΒΜ υποστηρίζει ρητά ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να αποτελεί συνεχή και συστηματική διαδικασία, ενταγμένη στη γενικότερη στρατηγική της δια βίου εκπαίδευσης και όχι αποσπασματικό ή ευκαιριακό γεγονός (European Commission, 2020). Εξάλλου, το μοντέλο του επαγγελματία-αναστοχαστή (reflective practitioner), όπως προτάθηκε από τον Schön (1983) και υιοθετήθηκε σε πολλά ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, βασίζεται ακριβώς στη λογική της διαρκούς μάθησης μέσα από την επαγγελματική εμπειρία και την ανατροφοδότηση.

Τέλος, ο Desimone (2009) επισημαίνει την ανάγκη για εννοιολογική σαφήνεια και εμπειρική τεκμηρίωση στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι προσπάθειες για επαγγελματική ενδυνάμωση,

εφόσον εντάσσονται στο θεωρητικό πλαίσιο της ΔΒΜ, οφείλουν να βασίζονται σε διαπιστωμένα αποτελεσματικές πρακτικές μάθησης, να υποστηρίζονται από την εκπαιδευτική πολιτική και να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες, τις στάσεις και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών (OECD, 2019).

Συνεπώς, η ΔΒΜ δεν αποτελεί ένα διακριτό ή εξωτερικό προς την επαγγελματική ανάπτυξη πλαίσιο, αλλά τον θεωρητικό και αξιακό πυρήνα της. Η ενσωμάτωσή της στην ανάλυση της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών προσφέρει μια ερμηνευτική βάση που εστιάζει όχι μόνο στη γνώση και τις δεξιότητες, αλλά και στην ταυτότητα, τη βιωμένη εμπειρία και τον κοινωνικό ρόλο του επαγγελματία εκπαιδευτικού.

2.3.2 Η Διά Βίου Μάθηση ως Οργανικό Συστατικό της Επαγγελματικής Ταυτότητας των Εκπαιδευτικών

Η έννοια της ΔΒΜ δεν συνιστά απλώς μια πολιτική επιταγή ή έναν διοικητικό μηχανισμό εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αντίθετα, αποτελεί θεμελιώδη και διαρκή πτυχή της επαγγελματικής ταυτότητας των σύγχρονων εκπαιδευτικών. Η συνεχής επιμόρφωση, όταν αποσυνδέεται από την αποσπασματική λογική των ευκαιριακών προγραμμάτων και προσεγγίζεται ως μια συνεκτική, στοχαστική και εσωτερικά υποκινούμενη διαδικασία μάθησης, αναδεικνύεται ως πυλώνας της επαγγελματικής αυτογνωσίας και ενδυνάμωσης (Day & Sachs, 2004).

Η διαρκής εξέλιξη του εκπαιδευτικού ρόλου μέσα σε ένα περιβάλλον ταχύτατων κοινωνικών, τεχνολογικών και παιδαγωγικών μετασχηματισμών καθιστά τη ΔΒΜ απαραίτητη για την ουσιαστική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους (OECD, 2019). Η ΔΒΜ, όπως την περιγράφει ο Jarvis (2009), αποτελεί μια διαρκή διεργασία ταυτόχρονης προσωπικής και κοινωνικής συγκρότησης, όπου το άτομο μαθαίνει για να "γίνει", όχι μόνο για να "κάνει". Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλός αποδέκτης επιμορφώσεων αλλά ενεργός φορέας μάθησης που συγκροτεί την επαγγελματική του υπόσταση μέσα από στοχασμό, κριτική δράση και συμμετοχή σε κοινότητες πρακτικής (Wenger, 1998).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες διαρκούς μάθησης δεν είναι μόνο απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων ποιότητας στην

εκπαίδευση, αλλά αποτελεί και προϋπόθεση για τη διατήρηση της επαγγελματικής βιωσιμότητάς τους. Η θεωρία του Illeris (2011) για τη μάθηση στο χώρο εργασίας ενισχύει την άποψη ότι οι επαγγελματικές ταυτότητες δεν είναι στατικές, αλλά διαμορφώνονται διαρκώς μέσα από την αλληλεπίδραση με το γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό πλαίσιο. Κατά συνέπεια, η ΔΒΜ δεν μπορεί να ιδωθεί ως επιπρόσθετη δραστηριότητα αλλά ως ενσωματωμένο στοιχείο της επαγγελματικής καθημερινότητας.

Η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να αναγνωρίσει και να ενισχύσει τη ΔΒΜ ως μέσο ενδυνάμωσης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Η περιορισμένη εστίαση στη συμμόρφωση με πολιτικές οδηγίες ή στην εξωτερική πιστοποίηση δεξιοτήτων αλλοιώνει τη δυναμική της επαγγελματικής ανάπτυξης. Όπως επισημαίνει η Avalos (2011), η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη προκύπτει όταν υπάρχει εσωτερικό κίνητρο, προσωπικό νόημα και ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες μάθησης.

Επομένως, η σχέση των εκπαιδευτικών με τη ΔΒΜ πρέπει να επαναπροσδιοριστεί, όχι μόνο ως εργαλείο πολιτικής διαχείρισης του εκπαιδευτικού δυναμικού, αλλά ως βασικός μηχανισμός ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας, ενίσχυσης της παιδαγωγικής ηθικής και υποστήριξης της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Ο στοχαστικός επαγγελματίας (Schön, 1983), ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής της πράξης και μέλος κοινότητας μάθησης, συνιστούν αναγκαία πρότυπα για μια εκπαίδευση που διαρκώς εξελίσσεται και αναστοχάζεται.

2.3.3 Η επίδραση της Διά Βίου Μάθησης στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Η έννοια της ΔΒΜ συνιστά ένα πολυδιάστατο θεωρητικό και πολιτικό πλαίσιο, το οποίο, από τα τέλη του 20ού αιώνα και εξής, διαμορφώνει ριζικά την εκπαιδευτική πραγματικότητα, ιδίως ως προς τις προσεγγίσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Δεν πρόκειται απλώς για μια διακηρυκτική αρχή, αλλά για έναν λειτουργικό μετασχηματισμό του τρόπου με τον οποίο εννοείται και οργανώνεται η επαγγελματική πορεία και εξέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Η ΔΒΜ προσλαμβάνεται ως μια ολιστική διαδικασία μάθησης που εκτείνεται σε όλο το φάσμα της ζωής και περιλαμβάνει επίσημη, ανεπίσημη και άτυπη μάθηση (Field, 2006). Για τον εκπαιδευτικό, η ΔΒΜ δεν αποτελεί απλώς ένα εξωτερικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται επιμορφωτικές δράσεις, αλλά έναν αξιακό και επιστημολογικό τρόπο αντίληψης της επαγγελματικής του ταυτότητας, ο οποίος βασίζεται στη συνεχή ανανέωση, την αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση και τη διαρκή ανταπόκριση σε μεταβαλλόμενες κοινωνικές και παιδαγωγικές ανάγκες (Jarvis, 2009· Illeris, 2011).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται και επανανοηματοδοτείται μέσα από αυτό το πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργεί ως «στοχαστικός επαγγελματίας» (reflective practitioner) – ένας ενεργός μαθητευόμενος που εμπλέκεται σε διαδικασίες αυτόνομης, συνεργατικής και βιωματικής μάθησης, αναπτύσσοντας τόσο τις γνωστικές του ικανότητες όσο και τις μεταγνωστικές και συναισθηματικές του δεξιότητες (Schön, 1983· Timperley et al., 2007).

Η επαγγελματική ανάπτυξη στο πλαίσιο της ΔΒΜ δεν περιορίζεται σε προγραμματισμένες επιμορφώσεις, αλλά ενσωματώνει δυναμικές μορφές μάθησης, όπως:

- Η μάθηση στον χώρο εργασίας μέσω συνεργασίας, στοχασμού και επαγγελματικής κοινότητας πρακτικής (Wenger, 1998),
- Το mentoring και το coaching, ως σχέσεις εμπιστοσύνης και καθοδήγησης με σκοπό την ενδυνάμωση του επαγγελματικού ρόλου (Hobson et al., 2009),
- Η έρευνα δράσης, που ενδυναμώνει τον εκπαιδευτικό ως ερευνητή της πράξης του (Cochran-Smith & Lytle, 2009),
- Η στοχαστική αυτοαξιολόγηση, η οποία ενισχύει την αυτονομία και την κριτική συνείδηση (Brookfield, 1995).

Αυτές οι μορφές επαγγελματικής μάθησης δεν είναι μόνο τεχνικές εφαρμογές, αλλά εκδηλώσεις της ΔΒΜ ως διαδικασίας αυτοκαθοριζόμενης και κοινωνικά ενταγμένης μάθησης. Η θεωρία της τριπλής διάστασης της μάθησης του Illeris (2011), η οποία ενσωματώνει τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις της εμπειρίας, επιτρέπει την ερμηνεία αυτών των μορφών ως ολιστικών τρόπων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η ευρωπαϊκή πολιτική για τη ΔΒΜ ενισχύει αυτή τη θεώρηση, προωθώντας την αρχή ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται άμεσα από την ποιότητα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών (European Commission, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, η επαγγελματική εξέλιξη θεωρείται μέρος μιας διαρκούς πορείας που πρέπει να ενθαρρύνεται, να υποστηρίζεται θεσμικά και να αναγνωρίζεται επαγγελματικά. Η αναφορά σε στρατηγικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως το *Teachers and School Leaders: Valued Professionals* (2023), αναδεικνύει την επιταγή για συστημική ενσωμάτωση της ΔΒΜ στην εκπαιδευτική πολιτική.

Παράλληλα, η σύγχρονη βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης αυξάνεται όταν οι δραστηριότητες μάθησης:

- είναι μακροχρόνιες και όχι αποσπασματικές (Desimone, 2009),
- συνδέονται με την καθημερινή διδακτική πρακτική (Darling-Hammond et al., 2017),
- υποστηρίζονται από κουλτούρα συνεργασίας (Avalos, 2011),
- προάγουν τη συμμετοχή και την αυτονομία του εκπαιδευτικού.

Συμπερασματικά, η ΔΒΜ δεν αποτελεί εξωτερικό παράγοντα επηρεασμού της επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά τον εσωτερικό μηχανισμό συγκρότησης και ανασυγκρότησής της. Μέσα από την ενσωμάτωσή της, η επαγγελματική ανάπτυξη παύει να είναι στατική, γραμμική ή απλώς ανταποκρινόμενη σε θεσμικές απαιτήσεις, και μετατρέπεται σε μια εξελισσόμενη, βιωματική και αναστοχαστική διαδικασία που εμπλουτίζει διαρκώς τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού.

2.3.4 Οι προκλήσεις στο σύγχρονο σχολείο για τον εκπαιδευτικό της Α' Βάθμιας

Η επένδυση του ατόμου στη δική του μάθηση και ανάπτυξη επιτρέπει την προσωπική ανάπτυξη και αυτοβελτίωση. Αυτή η συνεχής αναζήτηση γνώσης ενθαρρύνει μια πιο εις βάθος κατανόηση διαφόρων θεμάτων, διανοητική περιέργεια και αυξημένη νοητική ευκινησία. Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη πολύτιμων δεξιοτήτων, όπως η κριτική σκέψη, η επικοινωνία και η επίλυση προβλημάτων, που είναι απαραίτητες τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό περιβάλλον Με την πρόοδο της τεχνολογίας και τη συνεχή εξέλιξη των βιομηχανιών, τα άτομα πρέπει να συμμετέχουν σε συνεχή μάθηση για να παραμείνουν

ενήμεροι για τις τρέχουσες τάσεις, τις καινοτομίες και τις βέλτιστες πρακτικές. Η αναζήτηση ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης και η απόκτηση νέων δεξιοτήτων ή πιστοποιήσεων μπορεί να ανοίξει πόρτες στην ανάπτυξη της σταδιοδρομίας, καθιστώντας τους εργαζόμενους πιο πολύτιμους για τους οργανισμούς τους και ενισχύοντας τη συνολική απασχολησιμότητά τους (Edwards, et al., 2001· Hargreaves, 2004· Longworth, 2006· English & Mayo, 2021· Jarvis, 2022).

Ακόμα η ΔΒΜ συμβάλλει στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και τεχνικών μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερο επίπεδο εργασιακής απόδοσης και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στις καθημερινές εργασίες. Οι εργοδότες είναι πιο πιθανό να εξετάσουν τα άτομα που επενδύουν στη δική τους ανάπτυξη παρακολουθώντας μαθήματα και επιδιώκοντας πιστοποιήσεις για εξέλιξη σταδιοδρομίας στους οργανισμούς τους. Με την απόκτηση ποικίλου φάσματος δεξιοτήτων και γνώσεων, οι διά βίου εκπαιδευόμενοι γίνονται πιο προσαρμοστικοί στις αλλαγές στον κλάδο τους και μπορούν να αναλάβουν με σιγουριά διάφορους ρόλους ή ευθύνες (Edwards, et al., 2001· Hargreaves, 2004· Longworth, 2006· English & Mayo, 2021· Jarvis, 2022).

Στο σημερινό περιβάλλον με γρήγορο ρυθμό, η προσαρμοστικότητα έχει γίνει βασικός προγνωστικός παράγοντας επιτυχίας. Η ενσωμάτωση της ΔΒΜ σε κάθε πτυχή της ζωής επιτρέπει στα άτομα να παραμένουν προσαρμοστικά σε περιόδους αβεβαιότητας και αλλαγών. Μέσω της συνεχούς μάθησης, οι άνθρωποι μπορούν να επεκτείνουν το σύνολο των δεξιοτήτων τους, να επαναξιολογήσουν τις προτεραιότητές τους και να καλλιεργήσουν την ανθεκτικότητα που απαιτείται για να ευδοκιμήσουν σε έναν όλο και πιο δυναμικό κόσμο (Edwards, et al., 2001· Hargreaves, 2004· Longworth, 2006).

Οι μαθητές δεν σταματούν ποτέ να μαθαίνουν – και το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη βοηθά τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την κατανόησή τους για το πώς να παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση και διασφαλίζει ότι μπορούν να προσαρμοστούν στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών. Ωστόσο, σε μια εποχή που πολλοί εκπαιδευτικοί βρίσκονται υπό πίεση χρόνου και όταν οι αναπτυξιακές ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού μπορεί να ποικίλλουν σημαντικά, μπορεί να είναι δύσκολο να ανταπεξέλθουν σε προγράμματα ΔΒΜ.

Η σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με τις αρχές της ΔΒΜ αναδεικνύει την ανάγκη ενός συνεχούς, στοχαστικού και συνεργατικού μαθησιακού ταξιδιού για τον

εκπαιδευτικό. Στο πλαίσιο αυτό, τα σύγχρονα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως το mentoring, οι κοινότητες πρακτικής και η έρευνα δράσης, δεν αποτελούν μόνο μεθοδολογικά εργαλεία επιμόρφωσης, αλλά ενσώματες εφαρμογές της ΔΒΜ (Day & Sachs, 2004· OECD, 2019).

Mentoring: Μαθαίνοντας μέσα από τη σχέση

Το mentoring, ως συστηματική σχέση καθοδήγησης μεταξύ έμπειρου και νεότερου εκπαιδευτικού, ενσαρκώνει τη φιλοσοφία της ΔΒΜ μέσω της διαγενεακής μετάδοσης γνώσης, της επαγγελματικής υποστήριξης και της ενίσχυσης της ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Feiman-Nemser, 2001· Achinstein & Athanases, 2006). Η μάθηση πραγματοποιείται σε αυθεντικά σχολικά περιβάλλοντα, μέσα από την πράξη, την ανατροφοδότηση και τον διάλογο, ενισχύοντας την εσωτερική παρακίνηση και την αυτογνωσία. Το mentoring αποτελεί έναν ισχυρό μηχανισμό κοινωνικοποίησης, ενισχύοντας τη μακροχρόνια δέσμευση και την ανθεκτικότητα των νέων εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας έτσι στην επαγγελματική τους σταθερότητα και εξέλιξη (Hobson et al., 2009).

Στην Ελλάδα, η έννοια της υποστηρικτικής καθοδήγησης αναγνωρίζεται θεσμικά με την καθιέρωση του «εκπαιδευτικού-μέντορα» για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, κυρίως στο πλαίσιο του νέου συστήματος εισαγωγικής επιμόρφωσης του ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021). Ωστόσο, η εφαρμογή είναι περιορισμένη και ετερογενής, καθώς απουσιάζει ένα συγκροτημένο θεσμικό πλαίσιο παρακολούθησης και επιμόρφωσης των μεντόρων.

Αντίθετα, στη Γερμανία, το mentoring ενσωματώνεται με σαφήνεια στο δεύτερο στάδιο της εκπαιδευτικής εκπαίδευσης (Referendariat), κατά το οποίο οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται από έμπειρους «Ausbilder» μέσα σε σχολικές μονάδες και παιδαγωγικά σεμινάρια (Richter et al., 2013). Η διαδικασία περιλαμβάνει παρατήρηση διδασκαλίας, ανατροφοδότηση και στοχαστικό διάλογο, και διασφαλίζει την εμπειρική εμβάθυνση της αρχικής κατάρτισης.

Κοινότητες πρακτικής: Η μάθηση ως συμμετοχή

Η θεωρία των κοινοτήτων πρακτικής, όπως διατυπώθηκε από τους Lave & Wenger (1991), αντιμετωπίζει τη μάθηση ως συμμετοχή σε μια κοινωνική πρακτική. Στο σχολικό περιβάλλον, οι κοινότητες πρακτικής συνιστούν οργανικά σχήματα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών που μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα, προβληματισμούς και στόχους βελτίωσης. Οι συμμετέχοντες ανταλλάσσουν εμπειρίες, αναπτύσσουν συλλογικές στρατηγικές, και συγκροτούν γνώσεις με νόημα για το επαγγελματικό τους πλαίσιο (Wenger, 1998). Ως μοντέλο ΔΒΜ, οι κοινότητες πρακτικής προωθούν την αλληλοδιδακτική κουλτούρα, τη στοχαστικότητα και τη σχολική καινοτομία, συνεισφέροντας σε έναν δυναμικό μετασχηματισμό της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Lieberman & Miller, 2008).

Στην Ελλάδα, σχετικές πρωτοβουλίες παρατηρούνται κυρίως στο πλαίσιο προγραμμάτων σχολικών καινοτομιών και ευρωπαϊκών δράσεων, όπως το Erasmus+, όπου δίκτυα σχολείων αναπτύσσουν κοινά σχέδια δράσης και επιμορφωτικές συνεργασίες (Καραγιάννη & Σαράφης, 2020). Ωστόσο, η έλλειψη χρόνου, θεσμικής αναγνώρισης και συνεχούς υποστήριξης καθιστούν την υλοποίηση αποσπασματική.

Αντίθετα, στη Γερμανία, οι κοινότητες πρακτικής εντάσσονται οργανικά στη λειτουργία των σχολικών ομάδων, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τα "Schulinterne Lehrerfortbildung" (ενδοσχολική επιμόρφωση), όπου ομάδες εκπαιδευτικών αναλαμβάνουν τη συνδιαμόρφωση επιμορφωτικών δράσεων και την εσωτερική διασφάλιση ποιότητας. Οι δομές αυτές υποστηρίζονται από τοπικές σχολικές αρχές και ενισχύουν τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη με βάση το σχολικό πλαίσιο (Keller-Schneider & Hericks, 2019).

Έρευνα δράσης: Η μάθηση μέσα από τον στοχαστικό μετασχηματισμό της πράξης

Η έρευνα δράσης αποτελεί ένα μοντέλο βιωματικής και στοχαστικής επαγγελματικής μάθησης, όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ερευνητής της δικής του πρακτικής (Carr & Kemmis, 1986). Μέσα από τη διατύπωση προβλήματος, τη συλλογή δεδομένων, την αναστοχαστική ερμηνεία και την εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων, ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει κριτική επίγνωση και μεταγνωστικές δεξιότητες, ουσιαστικά υλοποιώντας τη ΔΒΜ στην πράξη (Cochran-Smith & Lytle, 2009). Η

έρευνα δράσης ενισχύει τον επαγγελματικό αυτοπροσδιορισμό, προάγει την παιδαγωγική αυτονομία και συνδέει την επαγγελματική ανάπτυξη με την ποιοτική βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Στην Ελλάδα, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξανόμενο ενδιαφέρον για την αξιοποίηση της έρευνας δράσης στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών και πιλοτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης και δράσεις ΕΣΠΑ (Πολίτου & Λάμψα, 2016).

Αντίστοιχα, στη Γερμανία, η έρευνα δράσης προωθείται μέσα από τα "Forschendes Lernen" (μαθησιακή διαδικασία με ερευνητικό προσανατολισμό), ειδικά στο πλαίσιο πανεπιστημιακών καινοτομιών ή σχολικών πρωτοβουλιών ποιότητας. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να λειτουργούν ως "Forschende Lehrer", εφαρμόζοντας μεθοδολογικά εργαλεία για να αναστοχάζονται τις παρεμβάσεις τους στην τάξη (Altrichter & Posch, 2007).

Συγκριτική ερμηνεία και προοπτικές

Τα παραπάνω μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, ερμηνευμένα ως εργαλεία ΔΒΜ, ανταποκρίνονται στις σύγχρονες θεωρίες για τον εκπαιδευτικό ως ενεργό φορέα μάθησης, στοχασμού και αλλαγής. Η αξιοποίησή τους δεν περιορίζεται στη μεταφορά γνώσεων, αλλά επεκτείνεται στη συλλογική οικοδόμηση επαγγελματικής κουλτούρας που βασίζεται στην εμπειρία, τη συνεργασία και τη διαρκή ανατροφοδότηση. Η υιοθέτηση και προώθηση τέτοιων μοντέλων από τις εκπαιδευτικές πολιτικές μπορεί να συνδράμει αποφασιστικά στη διαμόρφωση βιώσιμων, ανθρωποκεντρικών και ποιοτικών εκπαιδευτικών συστημάτων, ικανοποιώντας το όραμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για μια κοινωνία της γνώσης και της μάθησης χωρίς αποκλεισμούς (European Commission, 2020).

Από τη συγκριτική αποτίμηση προκύπτει ότι, παρόλο που και οι δύο χώρες αναγνωρίζουν τα μοντέλα αυτά ως κρίσιμα για την επαγγελματική ανάπτυξη, η Γερμανία εμφανίζει πιο συστηματική ενσωμάτωση και θεσμική στήριξη των παραπάνω εργαλείων στο εκπαιδευτικό της σύστημα. Η Ελλάδα διαθέτει αξιόλογες πρωτοβουλίες, ωστόσο αυτές συχνά εστιάζουν στην επιμόρφωση «εκτός τάξης» και

όχι στην ενδυνάμωση της κουλτούρας εσωτερικής μάθησης και σχολικής ενδυνάμωσης.

Η ενίσχυση της σχολικής αυτονομίας, της επιμόρφωσης με βάση την πράξη και της οργανικής ενσωμάτωσης εργαλείων ΔΒΜ μπορεί να αναβαθμίσει τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως ΔΒΜ και ενεργό φορέα καινοτομίας. Η Ευρωπαϊκή πολιτική για τη ΔΒΜ αναγνωρίζει τέτοιες προσεγγίσεις ως κλειδιά για την εκπαιδευτική αριστεία, την κοινωνική ένταξη και την επαγγελματική ανθεκτικότητα (European Commission, 2020).

2.4 Η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη Διά βίου Μάθηση

2.4.1 Η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη Διά βίου Μάθηση στην Α'Βάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Ελλάδας

Σχετικά με τα δεδομένα για την Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στην Α'Βάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, αναφέρεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ότι το Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων και Αθλητισμού θέτει τη συστηματική κατάρτιση ως στρατηγική προτεραιότητα για κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να ανταποκρίνονται στην ετερογένεια των παιδαγωγικών αναγκών όλων, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών (Ευρυδίκη, 2024)

Σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), τον αρμόδιο φορέα για τον σχεδιασμό των προγραμμάτων κατάρτισης (Ν.1566/1985, όπ. αναφ. στο Ευρυδίκη, 2024), ενισχύεται η διαδικασία, με στόχο την ουσιαστική μετάβαση σε ένα σύγχρονο μοντέλο εκπαίδευσης.

Στους φορείς επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προστίθεται το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης. Πρωταρχικό ρόλο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παίζουν και τα Κέντρα Υποστήριξης Κατάρτισης (ΠΕΚΕΣ) που λειτουργούν σε περιφερειακό επίπεδο στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (Ευρυδίκη, 2024).

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών διακρίνεται μεταξύ υποχρεωτικής και προαιρετικής. Τα υποχρεωτικά έντυπα κατάρτισης παρατίθενται παρακάτω (Προεδρικό Διάταγμα 250/92, όπ. αναφ. στο Ευρυδίκη, 2024):

• Η εισαγωγική κατάρτιση έχει διάρκεια τουλάχιστον 100 διδακτικών ωρών για τους υποψηφίους που θα διοριστούν ως εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

• Η περιοδική εκπαίδευση σε δύο επιμορφωτικά μαθήματα ανά ακαδημαϊκό έτος, διαρκεί έως και τρεις μήνες για μόνιμους εκπαιδευτικούς.

• Βραχυπρόθεσμα προγράμματα ειδικής κατάρτισης διάρκειας από 10 έως 100 ώρες για όλους τους εκπαιδευτικούς και 200 ώρες για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μονάδες Ειδικής Αγωγής.

Τα περιοδικά και ειδικά προγράμματα κατάρτισης αφορούν (Προεδρικό Διάταγμα 250/92, όπ. αναφ. στο Ευρυδίκη, 2024):

• Εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με σύμβαση εργασίας αορίστου χρόνου όπως ορίζεται από το ιδιωτικό δίκαιο.

• Καθηγητές που υπηρετούν σε ιδιωτικά σχολεία που λειτουργούν σε ισοδύναμη βάση με τα κρατικά σχολεία.

Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπηρετεί για δύο χρόνια ως ασκούμενος εκπαιδευτικός. Κατά τη διάρκεια αυτών των δύο ετών ο ασκούμενος εκπαιδευτικός ολοκληρώνει την εισαγωγική υποχρεωτική εκπαίδευση (ν. 3848/2010, όπ. αναφ. στο Ευρυδίκη, 2024).

Υποχρεωτική είναι και η εισαγωγική εκπαίδευση του υποψηφίου που θα διοριστεί ως διδακτικό προσωπικό και των βοηθών που απασχολούνται σε δημοτικούς παιδικούς σταθμούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς (ν. 3584/2007, όπ. αναφ. στο Ευρυδίκη, 2024).

Παρέχεται με τη μορφή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται από εκπαιδευτικούς φορείς κατόπιν έγκρισης του Υπουργείου Παιδείας.

Φορείς εκπαίδευσης μπορεί να είναι οι ακόλουθοι (ν. 4823/2021, όπ. αναφ. στο Ευρυδίκη, 2024):

- Σχολικές μονάδες

- Περιφερειακά Κέντρα Εκπαίδευσης
- Πανεπιστήμια και εποπτευόμενοι φορείς του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων
- Εκπαιδευτικές δράσεις:
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση και χρήση των ΤΠΕ

Στην παρούσα φάση βρίσκονται σε εξέλιξη οι διαδικασίες προετοιμασίας προγραμμάτων από τα Κέντρα Υποστήριξης Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της σχετικής Πρόσκλησης Εκδήλωσης Ενδιαφέροντος για την υλοποίηση προγραμμάτων κατά τη 2η περίοδο εκπαίδευσης επιπέδου Β2 ΤΠΕ (Μάρτιος - Ιούνιος 2023) της «Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση» και Εφαρμογή Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη (Τ.Π.Ε. Επιπέδου 2 Κατάρτιση)/ 2ος κύκλος» ΕΠ ΑΝΑΔ-ΕΔΒΜ, ΕΣΠΑ 2014-2020, που υλοποιείται από το Ι.Τ.Υ.Υ.Ε.Ε.) σε συνεργασία με το Ι.Ε.Π.(αναθέτων φορέας) (Ευρυδίκη, 2024).

Τα προγράμματα θα υλοποιηθούν με βάση το μικτό μοντέλο εκπαίδευσης, δηλαδή κατά περίπτωση, με συνδυασμό ζωντανών συνεδριών στο Κ.Σ.Ε., σύγχρονων συνεδριών εξ αποστάσεως με χρήση ειδικής πλατφόρμας για σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαχείριση εικονικής τάξης, καθώς και ασύγχρονη απομακρυσμένες δράσεις, δίνοντας τη δυνατότητα συμμετοχής σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από το πού υπηρετούν, συμπεριλαμβανομένων απομακρυσμένων περιοχών, μικρών νησιών καθώς και ελληνικών σχολείων του εξωτερικού (Ευρυδίκη, 2024).

Τέλος, όσον αφορά τις δυνατότητες που προσφέρονται για διαδικτυακή επιμόρφωση εκπαιδευτικών μέσω του eTwinning, η Εθνική Υπηρεσία Υποστήριξης e Twinning στην Ελλάδα, σε συνεργασία με άλλους αρμόδιους φορείς, έχει διοργανώσει εξαμηνιαία ηλεκτρονικά σεμινάρια εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με στόχο την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για το πώς να το κάνουν καλά. χρήση εργαλείων Web 2.0, εκπαιδευτικής ρομποτικής και καινοτομίας στην υλοποίηση έργων e Twinning και στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων (Ευρυδίκη, 2024).

Η αυτοβελτίωση αποτελεί ένα από τα πιο ισχυρά κίνητρα για τη συνεχή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε πιστοποιημένες επιμορφωτικές δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί παίρνουν την πρωτοβουλία να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες ή/και

προγράμματα καθώς τους κάνει να βρίσκονται σε επαφή με το επιστημονικό τους πεδίο, τις καινοτόμες παιδαγωγικές μεθόδους κ.λπ. (Ευρυδίκη, 2024).

Επιπλέον, στην περίπτωση που ένας εκπαιδευτικός επιθυμεί να αναλάβει θέση στην εκπαιδευτική διοίκηση (σχολικός σύμβουλος, σχολικός διευθυντής). Ο Ν. 4547/2018 ορίζει ότι ο υποψήφιος εκπαιδευτικός πρέπει να έχει πιστοποιημένη κατάρτιση σε επίπεδο ΤΠΕ. Επίσης, μεταξύ των κριτηρίων διορισμού με μόρια είναι η πιστοποιημένη εκπαίδευση σε ΤΠΕ επιπέδου 2, πιστοποιημένη εκπαίδευση ενός έτους σε Τμήμα Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, πιστοποιημένη παρακολούθηση προγραμμάτων κατάρτισης το Υπουργείο Παιδείας (Ευρυδίκη, 2024).

Τέλος, στο πλαίσιο της περιορισμένης δημοσιονομικής πολιτικής, χορηγείται διευκόλυνση αδειών άνευ αποδοχών για ένα σχολικό έτος σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να ολοκληρώσουν μεταπτυχιακές σπουδές (Ευρυδίκη, 2024). Στο πλαίσιο της περιοριστικής δημοσιονομικής πολιτικής, οι εγκαταστάσεις υπηρεσιακής κατάρτισης χορηγούνται για ένα μόνο σχολικό έτος χωρίς αμοιβή σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την ολοκλήρωση μεταπτυχιακών σπουδών. Επιτρέπεται όμως η χορήγηση – ανανέωση αδειών ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης με υποχρεωτική αμοιβή στους υπότροφους του ΙΚΥ (Ν. 3528/2007, όπ. αναφ. στο Ευρυδίκη, 2024).

2.4.2 Η Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη Διά Βίου Μάθηση στην Α' Βάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση της Γερμανίας

Σχετικά με τα δεδομένα για την Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για τη ΔΒΜ στην Α' Βάθμια Εκπαίδευση στη Γερμανία, αναφέρεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ότι το παιδαγωγικό προσωπικό προσφέρονται επίσης πολυάριθμες δυνατότητες περαιτέρω και συνεχούς εκπαίδευσης για να τους επιτρέψουν να διευρύνουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες, να ανταποκριθούν σε νέες απαιτήσεις στο χώρο εργασίας, να αναβαθμίσουν τα προσόντα και να εξειδικεύσουν (Ευρυδίκη, 2024).

Η αγορά συνεχούς εκπαίδευσης για το παιδαγωγικό προσωπικό στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα ρυθμίζεται νομικά μόνο σε μικρό βαθμό και επομένως χαρακτηρίζεται από μια οργανωτική ποικιλομορφία που αντανακλάται στις δομές των φορέων συντήρησης και στους τύπους μαθημάτων. Οι πάροχοι συνεχιζόμενης

εκπαίδευσης στον τομέα αυτό είναι κυρίως φιλανθρωπικοί φορείς δωρεάν συντήρησης και εμπορικοί πάροχοι. Μόνο ένα μικρό μερίδιο των παρόχων συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ανήκει σε δημόσιο φορέα συντήρησης που λειτουργεί σε ομοσπονδιακό και ομόσπονδο κράτος ή σε δημοτικό επίπεδο. Οι μορφές μαθημάτων είναι ετερογενείς: κυμαίνονται από σύντομες ενημερωτικές εκδηλώσεις έως προγράμματα συνεχούς εκπαίδευσης που διαρκούν πολλά χρόνια. Εκτός από ατομικά και ομαδικά προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, καλύπτουν προσφορές επίβλεψης, ποιοτικούς κύκλους ή εκπαιδευτικά ταξίδια (Ευρυδίκη, 2024).

Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση - όπως και η αρχική κατάρτιση - στα δημόσια σχολεία είναι ευθύνη των ομόσπονδων κρατών. Σε κάθε ομόσπονδο κράτος, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτιστικών Υποθέσεων είναι υπεύθυνο για τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επειδή είναι η ανώτατη εποπτική αρχή του σχολείου και συνήθως ο εργοδότης των εκπαιδευτικών (Ευρυδίκη, 2024).

Οι στόχοι της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχουν καθοριστεί από τα περισσότερα Länder στους νόμους και τους κανονισμούς τους για την κατάρτιση εκπαιδευτικών ή τη σχολική νομοθεσία. Άλλες λεπτομέρειες σχετικά με οργανισμούς που παρέχουν συνεχή επιμόρφωση εκπαιδευτικών και σχετικά με τις αιτήσεις, την αποδοχή και την απαλλαγή από τα καθήκοντα διδασκαλίας για παρακολούθηση μαθημάτων ρυθμίζονται από οδηγίες. Ορισμένα ομόσπονδα κράτη έχουν επίσης διατυπώσει τους θεμελιώδεις στόχους και τα καθήκοντα της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε οδηγίες ή δημοσιεύσεις και όχι σε νομικές διατάξεις. Το καθήκον των εκπαιδευτικών να παρακολουθούν τη συνεχή επιμόρφωση ορίζεται ρητά σε όλα τα Länder με νόμο ή διάταγμα, ενώ είναι καθήκον των εργοδοτών (συνήθως των Υπουργείων Παιδείας και Πολιτιστικών Υποθέσεων) να διασφαλίζουν ότι παρέχονται κατάλληλα προγράμματα κατάρτισης (Ευρυδίκη, 2024).

Η κρατική ενδοϋπηρεσιακή και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές της εκπαιδευτικής πολιτικής περιλαμβάνει μέτρα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης που χρησιμεύουν στη διατήρηση, ενημέρωση και περαιτέρω ανάπτυξη των υφιστάμενων επαγγελματικών ικανοτήτων με την έννοια της διά βίου μάθησης. Εάν είναι απαραίτητο, διαφοροποιείται για διαφορετικές ομάδες-στόχους και επιδιώκει συγκεκριμένους στόχους που υλοποιούνται σε κεντρικό, περιφερειακό (αν χρειάζεται και διακρατικό) και σχολείο-εσωτερικό επίπεδο. Θα

πρέπει επίσης να συμβάλει στην έναρξη, την επανευθυγράμμιση και τον συντονισμό των αναπτυξιακών διαδικασιών στο σχολείο, έτσι ώστε να ενισχυθούν οι οργανωτικές ικανότητες (Ευρυδίκη, 2024).

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ακολουθεί την πρώτη και τη δεύτερη φάση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με την έννοια της συνοχής στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και συνδυάζει κατάρτιση που βασίζεται στην επιστήμη και στην πράξη. Η τρίτη φάση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει επίσης τη συνεχή επιμόρφωση. Μέσω αυτού, αποκτώνται πρόσθετα προσόντα - σε μεγάλο βαθμό μέσω επιστημονικών σπουδών εντός της υπηρεσίας, αλλά και μέσω εξειδικευμένων μαθημάτων περαιτέρω εκπαίδευσης (Ευρυδίκη, 2024).

Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να συγχέεται με την περαιτέρω κατάρτιση, στόχος της οποίας είναι να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να διδάξουν ένα άλλο μάθημα ή να διδάξουν σε ένα πρόσθετο ειδικό πεδίο. Η περαιτέρω κατάρτιση προσφέρει επίσης μια ευκαιρία απόκτησης προσόντων για μια άλλη διδακτική σταδιοδρομία. Πολλά μαθήματα περαιτέρω κατάρτισης χρησιμεύουν επίσης για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για ειδικές ευθύνες (για παράδειγμα, εργασία ως συμβουλευτικός δάσκαλος) (Ευρυδίκη, 2024).

Η περαιτέρω εκπαίδευση συνήθως εκτείνεται σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και περιλαμβάνει διάφορα μαθήματα πολλών ωρών την εβδομάδα και, όπου χρειάζεται, πρόσθετα εντατικά μαθήματα. Για τη διάρκεια του μαθήματος οι συμμετέχοντες απαλλάσσονται από τα διδακτικά τους καθήκοντα ή από πολλές από τις εβδομαδιαίες διδακτικές τους δεσμεύσεις, υπό την προϋπόθεση ότι η εποπτική αρχή του σχολείου αναγνωρίζει την ανάγκη για το σχετικό πρόγραμμα περαιτέρω κατάρτισης (Ευρυδίκη, 2024).

Τέλος, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι τα μαθήματα διεξάγονται από ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή ιδρύματα συνεχούς κατάρτισης. Τα Υπουργεία Παιδείας και Πολιτισμού ρυθμίζουν την εισαγωγή, τον αριθμό των ωρών, τα πιστοποιητικά και τις τελικές εξετάσεις (Ευρυδίκη, 2024).

2.4.3 Η επίδραση των πολιτικών της Διά Βίου Μάθησης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Συγκριτική θεώρηση Ελλάδας και Γερμανίας

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό πεδίο εφαρμογής των πολιτικών ΔΒΜ στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Παρότι οι εθνικές πολιτικές χαράσσονται με γνώμονα κοινές ευρωπαϊκές στρατηγικές (όπως η «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» και η μεταγενέστερη ΕΤ2030), η εσωτερική θεσμική και πολιτισμική διαφοροποίηση μεταξύ των κρατών-μελών διαμορφώνει διαφορετικά πλαίσια εφαρμογής. Η Ελλάδα και η Γερμανία, ως δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα με διαφορετικά εκπαιδευτικά και διοικητικά μοντέλα, προσφέρουν ένα ενδιαφέρον πεδίο συγκριτικής ανάλυσης όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι πολιτικές ΔΒΜ επιδρούν στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών.

Στην Ελλάδα, η πολιτική της ΔΒΜ διαμορφώθηκε κυρίως υπό την επίδραση ευρωπαϊκών οδηγιών και χρηματοδοτικών εργαλείων (όπως το ΕΣΠΑ), και ακολουθεί μια περισσότερο κεντρικά καθοδηγούμενη και περιστασιακή προσέγγιση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Saiti & Saitis, 2008· OECD, 2022). Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να βασίζεται κυρίως σε εξωτερικά οργανωμένες επιμορφώσεις, οι οποίες συχνά έχουν χαρακτήρα τυπικό, περιοδικό και ενταγμένο σε ευρύτερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Παρά τις προσπάθειες θεσμοθέτησης εσωτερικής επιμόρφωσης και σχολικών κοινοτήτων μάθησης (π.χ. ο θεσμός του ενδοσχολικού συντονιστή), η πολιτική για τη ΔΒΜ στην Ελλάδα παρουσιάζει ασυνέχεια, ελλιπή σύνδεση με την καθημερινή πρακτική και απουσία συστηματικής αξιολόγησης των αναγκών (Karakatsani & Vergidis, 2004· Ifanti & Fotopoulou, 2011).

Αντίθετα, στη Γερμανία, η ΔΒΜ αποτελεί διαχρονική παράδοση και είναι θεσμικά ενταγμένη σε ένα αποκεντρωμένο και ομοσπονδιακό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου τα κρατίδια (Länder) διαμορφώνουν και υλοποιούν πολιτικές επαγγελματικής μάθησης (BMBF, 2020). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στηρίζεται σε θεσμοθετημένους μηχανισμούς συνεχούς επιμόρφωσης, αλλά και σε κουλτούρα αυτοκατευθυνόμενης και συνεργατικής μάθησης, η οποία καλλιεργείται ήδη από την αρχική φάση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Terhart, 2003). Επιπλέον, οι μορφές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης είναι συνδεδεμένες με αξιολογικά εργαλεία, επαγγελματικά πρότυπα και με δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης, στοιχείο που ενισχύει τη νομιμοποίηση και τη βιωσιμότητα της επιμορφωτικής κουλτούρας (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Η συγκριτική αποτίμηση (Πίνακας 2.1) αναδεικνύει τις βασικές διαφορές:

Αποτίμηση	**Ελλάδα**	**Γερμανία**
Θεσμικό Πλαίσιο	Κεντρικά ελεγχόμενο, με αποσπασματικές πολιτικές	Ομοσπονδιακό, με αποκεντρωμένη ευθύνη και ποικιλία πρακτικών
Σύνδεση με την πράξη	Περιορισμένη ενσωμάτωση στην καθημερινή διδακτική πρακτική	Στενή σύνδεση με τις σχολικές ανάγκες και τη σχολική μονάδα
Κουλτούρα επιμόρφωσης	Ετεροκατευθυνόμενη, εξωτερικά παρακινούμενη	Αυτοκατευθυνόμενη, εσωτερικά νομιμοποιημένη
Επαγγελματική εξέλιξη	Ελλιπής θεσμική σύνδεση επιμόρφωσης με ανέλιξη	Συνδεδεμένη με προαγωγή και βελτίωση καθηγητικού ρόλου

Πίνακας 2.1: Συγκριτική απεικόνιση αποτελεσμάτων ΔΒΜ σε Ελλάδα και Γερμανία
Πηγή: Πρωτογενή δεδομένα ερευνήτριας 2025

Η επίδραση των πολιτικών ΔΒΜ στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, επομένως, εξαρτάται άμεσα από τον βαθμό θεσμικής υποστήριξης, κουλτούρας μάθησης και σύνδεσης με το σχολικό περιβάλλον. Η Γερμανία φαίνεται να ενσωματώνει αποτελεσματικότερα τις αρχές της ΔΒΜ ως οργανικό μέρος της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, ενώ η Ελλάδα καλείται να υπερβεί τη γραφειοκρατική και περιστασιακή διάσταση της επιμόρφωσης, προωθώντας περισσότερο συμμετοχικές, βιωματικές και διαρκείς μορφές επαγγελματικής μάθησης.

2.4.4 Συγκριτική ανάλυση των πολιτικών Ελλάδας και Γερμανίας: Η προώθηση της Διά Βίου Μάθησης των εκπαιδευτικών

Η ΔΒΜ ως θεμελιώδης στρατηγική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την αναβάθμιση του ανθρώπινου κεφαλαίου, διαπερνά κάθετα τις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών-μελών, προωθώντας τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (European Commission, 2020). Ωστόσο, η εφαρμογή της ΔΒΜ στον χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις, τόσο ως προς το θεσμικό πλαίσιο

όσο και ως προς την εκπαιδευτική κουλτούρα, όπως αναδεικνύεται χαρακτηριστικά στην περίπτωση της Ελλάδας και της Γερμανίας.

Στην Ελλάδα, η πολιτική για τη ΔΒΜ των εκπαιδευτικών εξελίσσεται σταδιακά τις τελευταίες δεκαετίες, κυρίως με την ενίσχυση των μηχανισμών ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης μέσω ευρωπαϊκών χρηματοδοτήσεων (π.χ. ΕΣΠΑ, Erasmus+), την ίδρυση του ΙΕΠ και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων εθνικής εμβέλειας (ΣΑΕΠ, ΠΕΚΕΣ, κ.ά.). Ωστόσο, το κυρίαρχο μοντέλο παραμένει γραμμικό, αποσπασματικό και περισσότερο τυπικό, χωρίς να διαμορφώνεται μια συνεκτική στρατηγική επαγγελματικής μάθησης με σαφείς στόχους, αξιολόγηση αναγκών και ανατροφοδότηση (Ifanti & Fotopoulou, 2011· OECD, 2022). Επιπλέον, η επιμόρφωση δεν συνδέεται συστηματικά με την επαγγελματική ανέλιξη ή με κίνητρα συμμετοχής, γεγονός που συχνά υπονομεύει την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών (Saiti & Saitis, 2008).

Αντίθετα, η Γερμανία, ενσωματώνοντας από νωρίς τις αρχές της ΔΒΜ στην εκπαιδευτική της πολιτική, έχει αναπτύξει ένα πολυκεντρικό και θεσμικά κατοχυρωμένο σύστημα επαγγελματικής επιμόρφωσης, όπου τα κρατίδια (Länder) έχουν την ευθύνη για τη χάραξη και την υλοποίηση σχετικών πολιτικών (BMBF, 2020). Οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να συμμετέχουν σε προγράμματα συνεχούς κατάρτισης, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνονται μέσω κινήτρων και επαγγελματικών προοπτικών να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη δική τους μάθηση. Η σύνδεση της ΔΒΜ με την αυτονομία της σχολικής μονάδας και τη δημιουργία επαγγελματικών μαθησιακών κοινοτήτων ενισχύει τη βιωσιμότητα, την εσωτερική παρακίνηση και την παιδαγωγική καινοτομία (Terhart, 2003· Schratz, 2014).

Η συγκριτική αποτίμηση φανερώνει ότι η Γερμανία προωθεί με μεγαλύτερη συνέπεια και αποτελεσματικότητα τη ΔΒΜ των εκπαιδευτικών, ενσωματώνοντάς την οργανικά στο επαγγελματικό τους προφίλ και εξασφαλίζοντας θεσμικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες που ευνοούν την ανάπτυξη μιας κουλτούρας διαρκούς επαγγελματικής μάθησης. Αντιθέτως, στην Ελλάδα η ΔΒΜ παραμένει ως επί το πλείστον εξωτερική πολιτική πρωτοβουλία, με περιορισμένη ενσωμάτωση στη σχολική ζωή και στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.

Για την αποτελεσματικότερη προώθηση της ΔΒΜ στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα απαιτείται:

α) η ανάπτυξη στρατηγικής με μακροπρόθεσμο ορίζοντα,

β) η θεσμική σύνδεση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική εξέλιξη,

γ) η ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων και της παιδαγωγικής ηγεσίας,
δ) η καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και στοχαστικής πρακτικής μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η εμπειρία της Γερμανίας μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο προσαρμόσιμο στις ελληνικές ιδιαιτερότητες, ενδυναμώνοντας την εκπαιδευτική κοινότητα και ευθυγραμμίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη με τις αξίες της ευρωπαϊκής πολιτικής για τη ΔΒΜ.

Κεφάλαιο 3: Βιβλιογραφική Επισκόπηση

3.1 Ερευνητικό πλαίσιο

Τα τελευταία χρόνια η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική έχει αναδείξει τη σημασία της ΔΒΜ, δημιουργώντας νέες δυνατότητες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μέσα από ένα πλήθος προγραμμάτων και δράσεων, οι εκπαιδευτικοί της Α΄ Βάθμιας εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα - και συχνά την υποχρέωση - να συμμετέχουν σε ποικίλες μορφές επιμόρφωσης, είτε λόγω θεσμικών απαιτήσεων είτε βάσει προσωπικών κινήτρων, επιθυμιών και επαγγελματικών στόχων. Τα κίνητρα αυτά συνδέονται με την αναβάθμιση της διδακτικής πράξης, την ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας, αλλά και την απόκτηση νέων ρόλων στο σχολικό πλαίσιο.

Η συστηματική διερεύνηση της σχέσης μεταξύ ΔΒΜ και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έχει αναδείξει ότι η συνεχιζόμενη επιμόρφωση δεν περιορίζεται στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας αναστοχαστικής και καινοτόμου παιδαγωγικής κουλτούρας (Day & Sachs, 2004· Darling-Hammond et al., 2017).

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε ευρεία βιβλιογραφική αναζήτηση σε διεθνείς βάσεις δεδομένων (Google Scholar, Taylor & Francis, Science Direct, Scopus), καθώς και σε φυσικές και ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες. Από τη διαδικασία αυτή εντοπίστηκαν 23 ερευνητικές μελέτες, ποσοτικές και ποιοτικές, εγχώριες και διεθνείς, οι οποίες εξετάζουν τον ρόλο της ΔΒΜ σε σχέση με την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Κριτήρια ένταξης αποτέλεσαν: (α) η χρονική επικαιρότητα (δημοσιεύσεις κυρίως από το 2010 και μετά, με έμφαση στην περίοδο 2015-2023), (β) η σύνδεση με το πεδίο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και (γ) η αναφορά σε πολιτικές ή πρακτικές που σχετίζονται με την Ευρωπαϊκή Ένωση ή με τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας και της Γερμανίας.

Οι μελέτες που αναλύθηκαν προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με:

- την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε δράσεις ΔΒΜ,
- τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής,
- τη συμβολή της επιμόρφωσης στην ανανέωση της επαγγελματικής ταυτότητας,
- τις διαφοροποιήσεις μεταξύ χωρών και πολιτικών πλαισίων.

Η ανάλυση των παραπάνω συνιστά τη βάση για την αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης και τη διαμόρφωση συγκριτικών συμπερασμάτων για την Ελλάδα και τη Γερμανία. Στον πίνακα (Πίνακας 3.1) ακολουθεί η ανάλυση των ερευνών που αξιοποιήθηκαν για την παρούσα έρευνα.

Έρευνα	Τίτλος	Αντικείμενο – Ερευνητικός σκοπός	Πλαίσιο	Μεθοδολογία	Ευρήματα
Alexopoulos, N. and Dimas, H. (2023)	Lifelong Professional Development and Learning Communities in Contemporary Schools: Views of Primary School Teachers.	Η μελέτη διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Α' βάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με τη διά βίου επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη λειτουργία των σχολείων ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Professional Learning Communities – PLCs).	Εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες σχολικές μονάδες στην Ελλάδα.	Ποσοτική. Ερωτηματολόγιο με κλίμακες Likert για τη μέτρηση: Της αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία των σχολείων ως PLCs. Της αντίληψης για τις ηγετικές πρακτικές των διευθυντών. Της προσωπικής εμπλοκής σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης.	Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας, της υποστήριξης και της συνεχούς μάθησης, αλλά δεν βιώνουν συστηματική ενίσχυση αυτών των πρακτικών. Διαφαίνεται η ανάγκη για μεταρρυθμίσεις: Στον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος. Στην πολιτική στελέχωσης των σχολείων. Στην ενίσχυση δικτύων μάθησης και συνεργασίας.
Nikolett Flick-Takács (2021)	Is the secret to effective lifelong learning lurking in the views of prospective kindergarten teachers? Comparing German and Hungarian prospective	Η μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις μελλοντικών νηπιαγωγών στη Γερμανία και την Ουγγαρία σχετικά με τη μάθηση, με στόχο να εντοπιστούν στοιχεία που συνδέονται με την αποτελεσματική δια βίου μάθηση.	28 φοιτητές νηπιαγωγοί (14 από κάθε χώρα).	Ποιοτική έρευνα με χρήση των association matrices του Verges.	Οι Γερμανοί φοιτητές ανέδειξαν περισσότερο την αυτορρύθμιση, την προσωπική ευθύνη και την αυτονομία στη μάθηση. Η χαρά, η παιγνιώδης μάθηση και η θετική στάση απέναντι στη γνώση ενισχύει τη διαδικασία της μάθησης. Οι αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών επηρεάζονται από το πολιτισμικό και θεσμικό πλαίσιο ενώ η ενίσχυση της δια βίου

	kindergarten teachers' views on learning				μάθησης απαιτεί προσαρμοσμένες στρατηγικές κατάρτισης που λαμβάνουν υπόψη τις τοπικές αντιλήψεις και αξίες.
Balasi, A., & Iordanidis, G. (2024)	Primary schools as professional learning communities and teachers' professional development: an empirical study in a Greek educational context	Η μελέτη διερευνά τον βαθμό στον οποίο τα ελληνικά δημοτικά σχολεία λειτουργούν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (PLCs) και πώς αυτό σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη (PD) των εκπαιδευτικών.	428 δημόσια δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα.	Ποσοτική, εμπειρική μελέτη. Εργαλεία: *Professional Learning Communities Assessment-Revised (PLCA-R)* για τις 5 διαστάσεις των PLCs (σύμφωνα με Hord). *Standards Assessment Instrument (SAI)* για τις 12 προδιαγραφές επαγγελματικής ανάπτυξης (σύμφωνα με το National Staff Development Council). Ανάλυση: Στατιστική επεξεργασία, συσχετίσεις, μέσοι όροι, επίπεδα εφαρμογής.	Τα σχολεία λειτουργούν ως PLCs, αλλά ο τρόπος αυτός λειτουργίας δεν έχει ενσωματωθεί στην κουλτούρα μάθησης. Οι εμπειρίες PD των εκπαιδευτικών εστιάζονται στο περιεχόμενο της μάθησης. Η συσχέτιση μεταξύ PLCs και PD είναι χαμηλή, μη σημαντική και αρνητική, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι δράσεις PD δεν είναι ενσωματωμένες στη σχολική κουλτούρα, οι εκπαιδευτικοί δρουν ατομικά και όχι μέσα από συλλογικές σχολικές πρωτοβουλίες και υπάρχει ανάγκη για ενίσχυση της παιδαγωγικής ηγεσίας, της συνεργασίας και της ενσωμάτωσης της επαγγελματικής ανάπτυξης στην καθημερινή σχολική πρακτική.
Mora-Ruano, J. G., Heine, J.-H., & Gebhardt, M. (2019)	Does Teacher Collaboration Improve Student Achievement? Analysis of the	Η μελέτη διερευνά τη σχέση μεταξύ της συνεργασίας εκπαιδευτικών (ως βασικό στοιχείο των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης – PLCs) και	Εκπαιδευτικοί και μαθητές από το γερμανικό δείγμα της PISA 2012. Η μελέτη βασίζεται στο γερμανικό δείγμα της	Ποσοτική, δευτερογενής ανάλυση δεδομένων PISA.	Η συνεργασία εκπαιδευτικών για θέματα διδασκαλίας έχει θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών. Η συστηματική και στοχευμένη συνεργασία ενισχύει την

	German PISA 2012 Sample	της επίδοσης των μαθητών στη Γερμανία.	έρευνας PISA 2012, με εστίαση σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά τα ευρήματα είναι μεταβιβάσιμα και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση λόγω της φύσης των συνεργατικών πρακτικών. Οι PLCs θεωρούνται βασικός μηχανισμός για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη Γερμανία, με έμφαση στην αυτονομία των σχολείων και την ενδοσχολική συνεργασία.		επαγγελματική αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της διδασκαλίας. Οι PLCs μπορούν να λειτουργήσουν ως μοχλός βελτίωσης της σχολικής επίδοσης, εφόσον εστιάζουν στη διδασκαλία και στη μάθηση.
Ifanti, A. A., Fotopoulou, V. S., & Gaziel, H. H. (2017)	Comparative perspectives on professionalism and professional development: An exploratory case study of Greek primary school teachers' perceptions	Η μελέτη διερευνά τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Α' βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ανάπτυξης.	234 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	Ποσοτική, διερευνητική μελέτη περίπτωσης. Ανώνυμα ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου.	Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγάλη σημασία στη συνεργασία με συναδέλφους, γονείς και μαθητές. Αναγνωρίζουν την παιδαγωγική ευθύνη και την προσήλωση στην επίδοση των μαθητών ως βασικά στοιχεία του επαγγελματισμού. Υπάρχει έντονη ανάγκη για διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να μελετούν ειδικά εκπαιδευτικά

					θέματα που σχετίζονται με την πράξη. Οι συμμετέχοντες συνδέουν τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη με την προσωπική τους εξέλιξη και την ποιότητα του έργου τους στο σχολείο. Η έρευνα επιβεβαιώνει ότι οι δύο έννοιες είναι παγκόσμια φαινόμενα, αλλά επηρεάζονται από το πολιτισμικό και θεσμικό πλαίσιο.
Dodillet, S., Lundin, S., & Krüger, J. O. (2019)	Constructing professionalism in teacher education: Analytical tools from a comparative study	Το άρθρο διερευνά πώς κατασκευάζεται η έννοια του επαγγελματισμού στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη Γερμανία και τη Σουηδία, με έμφαση στις αντιλήψεις των φοιτητών εκπαιδευτικών.	Φοιτητές εκπαιδευτικών από πανεπιστήμια στη Γερμανία και τη Σουηδία.	Συγκριτική ποιοτική μελέτη. Ερωτηματολόγια και αναλυτικά εργαλεία για την εννοιολογική χαρτογράφηση του επαγγελματισμού.	Οι Γερμανοί φοιτητές εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται τον επαγγελματισμό ως επιστημονική εξειδίκευση, με έμφαση στη θεωρητική γνώση και την ακαδημαϊκή εγκυρότητα. Στη Γερμανία, η έννοια του επαγγελματισμού είναι πολιτισμικά και θεσμικά προσδιορισμένη, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βασίζεται στην επιστημονική εγκυρότητα και την ακαδημαϊκή κατάρτιση, γεγονός που επηρεάζει τη διδακτική πράξη.
de Jong, L., Vaessen, A., Admiraal, W., & Schenke, W. (2025).	The sustainable development of schools as professional learning communities: educators' views.	Διερεύνηση της βιώσιμης ανάπτυξης των σχολείων ως Professional Learning Communities (PLCs), με έμφαση στα χαρακτηριστικά των παρεμβάσεων που εφαρμόζονται και στον τρόπο που τα μέλη του σχολείου τις ερμηνεύουν και	Τρία σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ολλανδία· εξετάζεται πώς το προσωπικό κάθε σχολείου ερμήνευσε και εφάρμοσε παρεμβάσεις	Μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων (three-case study) σε τρία ολλανδικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με επίκεντρο τις απόψεις/ερμηνείες των εκπαιδευτικών και	Το PLC πρόκειται για μακρόχρονη πολιτισμική αλλαγή που απαιτεί σύνδεση προσωπικής, διαπροσωπικής και συλλογικής μάθησης Η ανάλυση των παρεμβάσεων ανέδειξε επτά διαστάσεις: *Target*

		δρουν πάνω σε αυτές. Στο άρθρο διατυπώνονται δύο ερευνητικά ερωτήματα, εκ των οποίων το πρώτο αφορά τα βασικά χαρακτηριστικά των παρεμβάσεων για βιώσιμη ανάπτυξη PLCs.	PLC που εισήχθησαν στο σχολείο τους.	ευρύτερου προσωπικού για τις παρεμβάσεις PLC	*Group, Participation, Starting Point, Collaboration, Educational Content, Leading Educator (α) ύπαρξη, (β) ατομικός/διαμοιρασμένος*, και *Facilitation* (χρόνος/χώρος). Και στα τρία σχολεία υπήρχαν «Leading Educators» Συνολικά, τα ευρήματα συστήνουν στα σχολεία να συνδέουν ρητά τις παρεμβάσεις με την καθημερινή πρακτική, να συν-αναπτύσσουν ιδέες σε διάλογο με το προσωπικό (κουλτούρα συνεργασίας), να αξιοποιούν Leading Educators ως «γέφυρες» feedback/feed-forward και να συν-δομούν «χρονογραμμές» ανάπτυξης ώστε να ενεργοποιείται η συλλογική μνήμη και να αποφεύγεται η απώλεια πρωτοβουλιών.
Ifanti, A., A., & Fotopoulou, S., V. (2011)	Teachers' Perceptions of Professionalism and Professional Development: A Case Study in Greece	Το άρθρο διερευνά τις αντιλήψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, με στόχο να αποκαλυφθούν οι παράγοντες που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν αυτές τις έννοιες	Το δείγμα αποτελείται από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν σε ένα πλήρους φοίτησης διετές πρόγραμμα επιμόρφωσης, το οποίο εστίαζε στην επαγγελματική τους εξέλιξη	Ποσοτική και ποιοτική. Ερωτηματολόγια για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων. Ημιδομημένες συνεντεύξεις για την εμβάθυνση στις προσωπικές εμπειρίες και αντιλήψεις.	Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της διά βίου μάθησης, αλλά η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις είναι περιορισμένη αναφέροντας ότι τα κύρια εμπόδια είναι η έλλειψη χρόνου, η ανεπαρκής θεσμική υποστήριξη και η περιορισμένη πρόσβαση σε ποιοτικά προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν πιο ευέλικτες, πρακτικές και εξατομικευμένες μορφές επιμόρφωσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με την βελτίωση της διδακτικής πράξης, αλλά απαιτεί συστημική ενίσχυση.

Huismann, A. & Hippach-Schneider, U. (2021)	Teachers' and Trainers' Professional Development to Support Inclusive and Sustainable Learning – Germany	Το άρθρο εξετάζει τις πολιτικές και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη Γερμανία, με έμφαση στη διά βίου μάθηση και την ενίσχυση της διδασκαλίας σε σχολικά περιβάλλοντα.	Αναλυτική επισκόπηση πολιτικών και πρακτικών.	Παρουσίαση θεσμικού πλαισίου, τύπων επιμόρφωσης, συνεργασιών και παραδειγμάτων εφαρμογής.	Η επαγγελματική ανάπτυξη στη Γερμανία περιλαμβάνει την υποχρεωτική και προαιρετική επιμόρφωση, ενδοσχολικές και εξωτερικές δράσεις και συμμετοχή σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να συμμετέχουν σε διαδικασίες αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης, διαθεματικά και διεπιστημονικά προγράμματα, δράσεις που προάγουν την κοινωνική ένταξη και την ψηφιακή επάρκεια ενώ υπάρχει ισχυρή θεσμική υποστήριξη μέσω περιφερειακών εκπαιδευτικών αρχών και πανεπιστημίων.
Goa, E. (2021)	The Effects of Needs- Based Continuous Professional Development Practice on Teachers ‟ Perception of CPD: Primary Schools English Language Teachers in Focus	Διερεύνηση των επιπτώσεων των βασισμένων σε ανάγκες πρακτικών Δια Βίου Επιμόρφωσης (CPD) στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Αγγλικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικά ερωτήματα: (1) ποιες δραστηριότητες CPD χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν· (2) αν υπάρχει σημαντική μεταβολή στις αντιλήψεις τους μετά από παρέμβαση CPD.	Πέντε δημοτικά σχολεία στην Arba Minch (διοικητική περιφέρεια SNNPR, Αιθιοπία). Συμμετέχοντες: 52 εκπαιδευτικοί Αγγλικής (τυχαία επιλογή) για προ-/μετα-τεστ· 10 εκπαιδευτικοί ανά σχολείο για συνεντεύξεις· 12 ανά σχολείο για ομαδικές συζητήσεις (FGDs).	Πειραματικός σχεδιασμός προ-/μετα-μέτρησης (intervention study) με needs-based CPD. Εργαλεία: ερωτηματολόγιο, συνεντεύξεις, FGDs. Ανάλυση: paired-samples t-test για τις ποσοτικές μεταβλητές· συμπληρωματική ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων/FGDs	Σημαντική αύξηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μετά την παρέμβαση CPD. Το άρθρο αναφέρει μεγάλη επίδραση, επιβεβαιώνοντας ότι το needs-based CPD «έχει μεγάλη αξία στη βελτίωση των αντιλήψεων». Σε ποιοτικό επίπεδο, αναφέρεται επίσης ότι μέρος των εκπαιδευτικών συνδέει το υπάρχον CPD με μισθολογική/βαθμολογική εξέλιξη, γεγονός που επηρεάζει τα κίνητρα συμμετοχής.
Pohlmann-Rother, S., Lange, S. D., Zapfe, L., &	Supportive primary teacher beliefs towards multilingualism	Το άρθρο διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Γερμανία σχετικά με την πολυγλωσσία ως	123 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.	Ποσοτική.	Οι εκπαιδευτικοί που είχαν συμμετάσχει σε επιμορφώσεις για τη γλωσσική ποικιλομορφία ανέπτυξαν πιο θετικές στάσεις

Then, D. (2021)	through teacher training and professional practice	στοιχείο του επαγγελματισμού τους.		Ερωτηματολόγιο και γραμμικά μοντέλα παλινδρόμησης.	απέναντι στην πολυγλωσσία. Οι προσωπικές εμπειρίες με πολυγλωσσικούς μαθητές ενίσχυσαν την παιδαγωγική ενσυναίσθηση. Η συμμετοχή σε γλωσσικά ευαίσθητα προγράμματα συσχετίστηκε με αυξημένη επαγγελματική ευαισθησία. Η επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της πολυγλωσσίας θεωρείται πυλώνας του σύγχρονου παιδαγωγικού επαγγελματισμού.
Kemethofer, D., Helm, C., & Warwas, J. (2022)	Does educational leadership enhance instructional quality and student achievement? The case of Austrian primary school leaders	Διερεύνηση κατά πόσο δύο βασικές πρακτικές ηγεσίας—setting directions και managing instructional processes-σχετίζονται συστηματικά με την ποιότητα διδασκαλίας (μεσολαβητής) και τα μαθητικά επιτεύγματα (έκβαση) στα αυστριακά δημοτικά σχολεία.	Δεδομένα από την εθνική τυποποιημένη αξιολόγηση μαθηματικών (2018): 3.785 εκπαιδευτικοί, 73.780 μαθητές, 2.961 σχολεία (Δ΄ τάξη δημοτικού) στην Αυστρία.	Πολυεπίπεδα δομικά υποδείγματα εξίσωσης (multilevel SEM) και διαμεσολάβηση ανά 10 διαστάσεις ποιότητας διδασκαλίας. Έλεγχοι: GPA, HISEI, βιβλία στο σπίτι, μεταναστευτικό υπόβαθρο, γλώσσα στο σπίτι.	Οι διαστάσεις ποιότητας διδασκαλίας σχετίζονται θετικά με τα μαθηματικά Καμία άμεση ή έμμεση επίδραση των δύο πρακτικών ηγεσίας στα μαθητικά αποτελέσματα αφού ελεγχθούν οι κοινωνικο-οικονομικές μεταβλητές.
Androusou, A. & Tsafos, V. (2018)	Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: Investigating the role of teacher education and professional experience	Διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, με έμφαση στον ρόλο της αρχικής εκπαίδευσης και της επαγγελματικής εμπειρίας.	20 εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης.	Ποιοτική μελέτη περίπτωσης: Ημιδομημένες συνεντεύξεις.	Η επαγγελματική εμπειρία έχει μεγαλύτερη επίδραση από τις σπουδές στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας. Η ταυτότητα διαμορφώνεται μέσα από σχέσεις, εμπειρίες και αναστοχασμό, όχι μόνο μέσω θεωρητικής κατάρτισης. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ταυτότητά τους ως δυναμική και εξελισσόμενη, επηρεαζόμενη

					από τις κοινωνικές προσδοκίες και τις παιδαγωγικές πρακτικές. Υπάρχει ανάγκη για θεσμική ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας, ειδικά στην προσχολική εκπαίδευση.
Kiritzakou, K. (2018)	Teachers' Educational Needs and Their Motives for Participation in Lifelong Learning in Greece	Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (ως προς το διδακτικό τους έργο και το επιστημονικό προφίλ) και της συχνότητας/κινήτρων συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.	Ελλάδα, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε εθνική κλίμακα. Συνολικά 562 συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο, 556 ανακτήθηκαν· 71,2% γυναίκες, 58,3% πρωτοβάθμια. Χρονισμός συμπλήρωσης: Δεκ. 2016–Απρ. 2017	Αναλογική στρωματοποιημένη δειγματοληψία (επιλογή 2.255 σχολείων = 15,5% του συνόλου)· εργαλείο ερωτηματολόγιο (Δημογραφικά· μορφές επιμόρφωσης· θεματικές συμμετοχής· εκπαιδευτικές ανάγκες· κίνητρα).	Το 95,4% είχε παρακολουθήσει επιμόρφωση τα δύο προηγούμενα έτη. Θεματικές συμμετοχής (τελευταία 2 έτη): υψηλότερα νέες διδακτικές μέθοδοι 32,9% και ΤΠΕ 31,1%· ακολουθούν μεθοδολογία ανά μάθημα 27,6% και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών 27,0%. Χαμηλά: στρατηγικές διαχείρισης άγχους 7,5%, αξιολόγηση διδασκαλίας 9,8%, βαθμολόγηση μαθητών 10,7%, διοίκηση/ευρωπαϊκή διάσταση ~10–11%. Παράγοντες «εκπαιδευτικών αναγκών»: Διδακτική εργασία στην τάξη 5.64, Παιδαγωγικά & ψυχολογικά 5.10, Αξιολόγηση στην τάξη 4.93, Διοίκηση εκπαίδευσης 4.33. Παράγοντες «κινήτρων»: Επαγγελματική & προσωπική ανάπτυξη 6.14 (υψηλό)· Επαγγελματική ανέλιξη 3.40· Προσωπική ευχαρίστηση 3.12.
Tulowitzki, P. (2015)	The Development of Educational Leadership and Teaching Professions in	Συνοπτική αποτύπωση της εξέλιξης της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της διδακτικής επαγγελματικότητας στη Γερμανία: εισαγωγή στο ομοσπονδιακό σύστημα και στον	Γερμανία· ομοσπονδιακή διάρθρωση με ισχυρή αυτονομία των 16 κρατιδίων (Länder) και συντονισμό μέσω	Αφηγηματική/συνθετική επισκόπηση (narrative review) βασισμένη σε διεθνείς/εθνικές πηγές πολιτικής και ερευνών (OECD, Eurydice,	Η πολυπλοκότητα που απορρέει από την ομοσπονδιακή αρχιτεκτονική μπορεί να είναι ταυτόχρονα πηγή καινοτομίας αλλά και παράγοντας βραδύτητας στην

	Germany	ρόλο της ΚΜΚ, επισκόπηση της εξέλιξης της σχολικής ηγεσίας και του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού, παρουσίαση πτυχών επαγγελματικής ανάπτυξης (με βάση κυρίως TALIS) και συζήτηση προκλήσεων. Το ΚΜΚ είναι η Μόνιμη Διάσκεψη των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού των 16 ομόσπονδων κρατιδίων της Γερμανίας	Kultusministerkonferenz (KMK)· πανεθνικές προδιαγραφές (π.χ. *Bildungsstandards*) προκύπτουν από διακρατιδιακές συμφωνίες.	TALIS κ.ά.)· δεν πρόκειται για πρωτογενή εμπειρική μελέτη αλλά για αναλυτική σύνοψη και ερμηνεία της βιβλιογραφίας/στοιχείων.	ανάπτυξη επαγγελματισμού και ηγεσίας.
Ventista, O.M., Kaldi, S., Kolokitha, M., Govaris, C., & Brown, C. (2024)	Professional Learning Networks: A Descriptive Phenomenological Study with Primary School Teachers in Greece	Διερεύνηση των κινητήριων παραγόντων συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε Professional Learning Networks (PLNs), της εμπειρίας/ενσάρκωσης της συμμετοχής και των αλλαγών που αποδίδονται στη συμμετοχή, σε πλαίσιο έντονα κεντρικοποιημένου εκπαιδευτικού συστήματος (Ελλάδα).	Ελλάδα, δάσκαλοι/ες δημοτικής εκπαίδευσης που συμμετείχαν είτε σε τυπικά (Scientix, Teachers4Europe, eTwinning) είτε σε άτυπα δίκτυα (μικρά σχολεία· δίκτυα 3 ή 14 σχολείων).	ημι-δομημένες ατομικές συνεντεύξεις,σε 6 εκπαιδευτικούς	Κίνητρα συμμετοχής (Drivers), Ενσάρκωση συμμετοχής (Enactment) Αλλαγές/Αποτέλεσμα (Impact & Sustainability): Ανάγκες τάξης & πρακτικής, βελτίωση μάθησης μαθητών, έλλειμμα «συνήθους» κοινότητας, προσωπική ανάπτυξη, ανοικτότητα στην αλλαγή, θετική ηγεσία. Συνεργασία/συνερμηνεία πρακτικών, χρόνος & χώρος (facilitation), διάχυση/μοίρασμα υλικών, στάση συναδέλφων/διεύθυνσης, επίδραση COVID-19 στις ροές, φάση σταδιοδρομίας. Επαγγελματική μάθηση εκπαιδευτικών, βελτίωση διδασκαλίας, οφέλη για μάθηση μαθητών, ενίσχυση σχολικού κλίματος, απο-ιδιωτικοποίηση πρακτικής, βιωσιμότητα/κλιμάκωση, περιορισμοί: χρόνος, γραφειοκρατία, αντίσταση στην αλλαγή.

Bucher, J., Kager, K., Vock, M. (2024)	A systematic review of the literature on lesson study in Germany: a professional development approach under the radar of research?	Το άρθρο επιχειρεί μια συστηματική ανασκόπηση της ιστορίας και της τρέχουσας κατάστασης της μεθόδου *lesson study* (LS) στη Γερμανία.	Η έρευνα βασίζεται σε ένα δείγμα από 50 άρθρα και αφορά κυρίως ερευνητικές και θεωρητικές μελέτες, εμπειρικές αναφορές εφαρμογής LS, εκθέσεις, και πρωτοβουλίες σε σχολεία/πανεπιστήμια. Δεν πρόκειται δηλαδή για δείγμα εκπαιδευτικών/σχολείων, αλλά για ερευνητική βάση τεκμηρίων σχετικών με την εφαρμογή του LS στο Γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα	Εφαρμόστηκε συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση: αναζήτηση σε τρεις επιστημονικές βάσεις δεδομένων και στο Google Scholar. Εντοπίστηκαν 806 αποτελέσματα, από τα οποία επιλέχθηκαν τα 50 ως τελικό δείγμα βάσει καθορισμένων κριτηρίων (πιθανότατα συνάφεια, ποιότητα, αντιπροσωπευτικότητα).	Το LS στην Γερμανία αναπτύσσεται σε τρία διακριτά στάδια, το καθένα με συγκεκριμένο τρόπο. Αν και παρατηρείται σημαντική αύξηση του ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια, η εφαρμογή του LS παραμένει περιορισμένη· εφαρμογή κυρίως σε λίγα σχολεία και πανεπιστήμια Αναγνωρίστηκε ένα μεθοδολογικό “εργαλείο” συχνά χρησιμοποιούμενο στη Γερμανία, το οποίο όμως δεν φαίνεται να είναι διαδεδομένο εκτός της χώρας. Αναλύεται πώς μία μέθοδος όπως το LS, δύναται να προσαρμοστεί στην εκάστοτε χώρα. Επισημαίνεται η ανάγκη αξιολόγησης της ακεραιότητας της εφαρμογής και της κοινωνικής αποδοχής της μεθόδου. Η εμπειρία της Γερμανίας μπορεί να δώσει της εμπειρία της σε χώρες που δε διαθέτουν ευρύ πρόγραμμα LS ούτε επαρκή θεσμική στήριξη (ακριβή περιγραφή φάσεων, και χρήση των κατάλληλων εργαλείων.
Ambon, J., Alias, S., B., A., Komariah, A., Mansor, N. (2024)	The impact of continuous professional development on teaching quality: a systematic review	Συστηματική ανασκόπηση για το πώς η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη (CPD) επηρεάζει την ποιότητα διδασκαλίας, με ειδική έμφαση στη βελτίωση παιδαγωγικών δεξιοτήτων, στη δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων στην τάξη και στη διαμεσολαβητική συμβολή της ηγεσίας των σχολικών οργανισμών.	Δευτερογενής μελέτη/επισκόπηση διεθνούς βιβλιογραφίας· καλύπτει δημοσιεύσεις αγγλικής γλώσσας στα έτη 2023–2024, από βάσεις Scopus, Web of Science και ERIC.	PRISMA-based systematic review: screening 2.432 δημοσιεύσεων και τελική σύνθεση n = 24 άρθρων. Η σύνθεση οργανώθηκε σε πέντε θεματικές: *(α)* αντιλήψεις μαθητών & ποιότητα διδασκαλίας, *(β)* PD & επαγγελματική μάθηση εκπαιδευτικών, *(γ)* ρόλος ηγεσίας στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών, *(δ)* αξιολόγηση &	Η CPD βελτιώνει αισθητά την ποιότητα διδασκαλίας μέσω ενίσχυσης παιδαγωγικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων στην τάξη. Η ηγεσία (δομές διευκόλυνσης, κουλτούρα συνεργασίας, αναστοχασμός) ενισχύει/μεγεθύνει τα οφέλη της CPD, δημιουργώντας περιβάλλον που υποστηρίζει PD, συνεργατική μάθηση και reflective practice. Πολιτικές/στελέχη που εξασφαλίζουν χρόνο–χώρο και δομημένες ευκαιρίες συνεργασίας

				αποτίμηση στη διδασκαλία, *(ε)* συνεργασία & κοινότητες πρακτικής.	συνδέονται με μεγαλύτερο θετικό αντίκτυπο.
Evi Zafeiri (2009)	Adult Education and Lifelong Learning: A Greek Case Study	Αξιολόγηση προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα, με έμφαση στις στάσεις των συμμετεχόντων και στην ποιότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε μέσω εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης και της επιμόρφωσης εκπαιδευτών ενηλίκων.	Εκπαιδευτές ενηλίκων που παρακολούθησαν το πρόγραμμα	Ποσοτική αξιολόγηση. Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης με κλίμακες στάσεων.	Οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν θετική στάση απέναντι στο πρόγραμμα, με υψηλές βαθμολογίες αναφορικά με το περιεχόμενο και τους στόχους, το διδακτικό υλικό και την επαγγελματική ενδυνάμωσή τους. Η εμπειρία μάθησης ενίσχυσε την παιδαγωγική αυτοπεποίθηση και την προθυμία για συνεχιζόμενη επιμόρφωση.
Krulatz, A., Christison, M., Lorenz, E., & Sevinç, Y. (2024)	The impact of teacher professional development on teacher cognition and multilingual teaching practices.	Διερεύνηση του αντίκτυπου επιμορφωτικού προγράμματος για τη διδασκαλία πολυγλωσσικών/πολυπολιτισμικών τάξεων πάνω στη γνώση/αντίληψη των εκπαιδευτικών (teacher cognition) και στις διδακτικές πρακτικές τους.	Διαχρονική μελέτη περίπτωσης σε σχολικό περιβάλλον (Νορβηγία) με δύο εκπαιδευτικούς Αγγλικής που διδάσκουν σε γλωσσικά/πολιτισμικά ετερογενείς τάξεις.	Μικτές μέθοδοι: επιμορφωτικά εργαστήρια (σειρά συνεδριών), προ- και μετα- μέτρηση με ερωτηματολόγια για τις αντιλήψεις/γνώσεις, και παρατηρήσεις τάξης για καταγραφή πρακτικών. Διαχρονικός σχεδιασμός (pre–post) σε επίπεδο μελέτης περίπτωσης.	Καταγράφηκαν εξατομικευμένες τροχιές αλλαγής: ένας/μία εκπαιδευτικός παρουσίασε σαφή βελτίωση στη γνώση και στην ενσωμάτωση πολυγλωσσικών πρακτικών, ενώ ο/η άλλος/η έδειξε σταθερότερη εικόνα. Αναδεικνύεται ο ρόλος ατομικών παραγόντων (προσωπικό/γλωσσικό/εκπαιδευτικό υπόβαθρο, διδακτική εμπειρία) ως μεσολαβητών στην αποτελεσματικότητα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.
Asterhan, C. S., & Lefstein, A. (2024)	The search for evidence-based features of effective teacher professional development: a	Κριτική ανατομία της διεθνούς βιβλιογραφίας που προτείνει «χαρακτηριστικά αποτελεσματικής επιμόρφωσης» (π.χ. εστίαση στο περιεχόμενο, ενεργητική μάθηση, συνεργασία), με στόχο να	Θεωρητικό/κριτικό άρθρο που αναλύει συνθετικές εργασίες (review/meta-review) και καθιερωμένες λίστες αρχών σχεδιασμού	Κριτική ανασκόπηση (critical analysis) των κυρίαρχων δευτερογενών πηγών· συγκριτική εξέταση μεθοδολογικών επιλογών,	Οι συγγραφείς τεκμηριώνουν ότι η εμφανής «σύγκλιση» σε 5–7 χαρακτηριστικά δεν στηρίζεται σε ισχυρά, επαναλαμβανόμενα, αυστηρά ελεγχόμενα δεδομένα· αντιθέτως, παρατηρούνται

	critical analysis of literature.	εξεταστεί πόσο ισχυρά είναι τα εμπειρικά θεμέλια αυτής της ευρέως διαδεδομένης «συναίνεσης».	επαγγελματικής ανάπτυξης.	συμπερασματολογίας και ισχυρισμών περί «αποδεικτικής τεκμηρίωσης» των χαρακτηριστικών.	μεθοδολογικές αδυναμίες (ετερογένεια σχεδίων, έμφαση σε συσχετίσεις, προβλήματα αιτιότητας/δοσολογίας-πιστότητας, μεροληψίες). Η καταληκτική θέση είναι πως χρειάζεται στροφή σε θεωρίες μηχανισμών της επαγγελματικής μάθησης και πλουσιότερα σχέδια έρευνας (π.χ. προδιαγεγραμμένες θεωρίες αλλαγής, μέτρα πολλαπλών επιπέδων), αντί για γενικές «λίστες χαρακτηριστικών».
Ahadi, A., Bower, M., Lai, J., Singh, A., & Garrett, M. (2024)	Evaluation of teacher professional learning workshops on the use of technology- a systematic review.	Συστηματική ανασκόπηση εργαστηρίων επαγγελματικής μάθησης για την εκπαιδευτική τεχνολογία, με στόχο να καταγραφεί πώς αξιολογούνται αυτά τα εργαστήρια (περιεχόμενο, όργανα μέτρησης, πλαίσια αξιολόγησης) και σε ποιο βαθμό οι αξιολογήσεις είναι ολιστικές.	41 μελέτες σχετικές με εργαστήρια/σεμινάρια TPL για χρήση τεχνολογιών στην τάξη,	Συστηματική ανασκόπηση δευτερογενούς έρευνας με εξαγωγή δεδομένων για: (α) εστίαση αξιολόγησης, (β) τύπους/εγκυρότητα εργαλείων (π.χ. ερωτηματολόγια, τεστ, παρατηρήσεις), (γ) χρήση καθιερωμένων πλαισίων/μοντέλων αξιολόγησης PD.	Οι περισσότερες μελέτες δεν ανέπτυξαν συνεκτικά μοντέλα αξιολόγησης της επιμόρφωσης, δεν αξιοποίησαν καθιερωμένα/επικυρωμένα όργανα μέτρησης, και συχνά περιορίστηκαν σε μονοδιάστατες εκβάσεις (π.χ. ικανοποίηση ή αυτοαντίληψη) αντί για πολλαπλές διαστάσεις αλλαγής (γνώση, διδακτικές πρακτικές, μαθησιακά αποτελέσματα μαθητών). Οι συγγραφείς προτείνουν ευθυγραμμισμένα πλαίσια αξιολόγησης, σαφείς δείκτες και τριγωνοποίηση δεδομένων για να τεκμηριώνονται ουσιαστικές αλλαγές στην πράξη.
Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010)	Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections.	Διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο μια στοχευμένη συνεργασία επιμόρφωσης στην επιστημονική εκπαίδευση (Inquiry Learning Partnership) επηρεάζει τη γνώση περιεχομένου των δασκάλων, την υιοθέτηση διερευνητικών	Εκπαιδευτικοί Δημοτικού (Δ΄–ΣΤ΄ τάξη) σε πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης με έμφαση στη διερεύνηση στο μάθημα των Φυσικών	Μικτές μέθοδοι με προ–μετρήσεις/μετα–μετρήσεις (τεστ γνώσης περιεχομένου), ερωτηματολόγια PD, ομάδες εστίασης, και δεδομένα επίδοσης	Παρατηρήθηκαν αυξήσεις στη γνώση περιεχομένου των εκπαιδευτικών και δήλωση εφαρμογής διερευνητικών πρακτικών στην τάξη· σε επίπεδο μαθητών καταγράφεται μέτρια θετική μεταβολή σε τυποποιημένες

		πρακτικών και, τελικώς, την επίδοση των μαθητών.	Επιστημών· συλλογή δεδομένων και από τους/τις μαθητές/τριες για την αποτύπωση επιδράσεων.	μαθητών (τυποποιημένες δοκιμασίες).	επιδόσεις. Ωστόσο, η μεταφορά στην πράξη δεν ήταν καθολική· εντοπίστηκαν εμπόδια (περιορισμένοι πόροι, χρόνος, ρυθμός αναλυτικού, ζητήματα τάξης/γλωσσικής ποικιλίας). Οι συγγραφείς εισηγούνται στοχευμένες στρατηγικές μετριασμού των εμποδίων σε επίπεδο πολιτικής σχολικής βελτίωσης.

Πίνακας 3.1: Απεικόνιση των ερευνών

Πηγή: Προσαρμογή από ερευνήτρια, 2025

3.2 Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών της Α' Βάθμιας εκπαίδευσης στη Δια Βίου Μάθηση

Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στη ΔΒΜ συνιστά κρίσιμο δείκτη της επαγγελματικής τους κουλτούρας και της σχέσης τους με την αλλαγή και την καινοτομία στο σχολείο. Πλήθος ερευνών επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως βαθμίδας, αναγνωρίζουν τη ΔΒΜ ως αναπόσπαστο στοιχείο της επαγγελματικής τους εξέλιξης (Richter et al., 2020· OECD, 2021). Ωστόσο, η ένταση και το νόημα της συμμετοχής τους δεν καθορίζονται αποκλειστικά από την ατομική προδιάθεση για μάθηση, αλλά συνδέονται με το κοινωνικοπολιτισμικό και θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται (Opfer & Pedder, 2011· Kennedy, 2016).

Στην ελληνική περίπτωση, η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών προς τα προγράμματα ΔΒΜ χαρακτηρίζεται από θετική πρόθεση αλλά αποσπασματική συμμετοχή (Ifanti & Fotopoulou, 2011· Karras & Katapidi, 2020). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δηλώνουν συχνά την ανάγκη επιμόρφωσης, ιδιαίτερα σε τομείς όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η αξιοποίηση των ΤΠΕ και η συμπερίληψη, αλλά η συμμετοχή τους περιορίζεται λόγω της έλλειψης θεσμικών κινήτρων, της γραφειοκρατικής φύσης των προγραμμάτων και της ανεπαρκούς ενδοσχολικής υποστήριξης (OECD, 2021). Η επιμόρφωση συχνά νοείται ως υποχρέωση και όχι ως συνεχής διαδικασία επαγγελματικού στοχασμού, γεγονός που αντικατοπτρίζει τη συγκεντρωτική κουλτούρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Saiti & Saitis, 2018).

Αντίθετα, στη Γερμανία, η συμμετοχή στη ΔΒΜ εδράζεται σε μια αποκεντρωμένη θεσμική λογική, όπου τα κρατίδια έχουν την ευθύνη της επιμόρφωσης και οι σχολικές μονάδες διαθέτουν μεγαλύτερη αυτονομία στη διαμόρφωση των δράσεών τους (Becker & Hoffmann, 2022). Οι Γερμανοί εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε συνεχιζόμενη εκπαίδευση (TALIS, 2018), ενώ η ανταπόκρισή τους συνδέεται στενά με την κουλτούρα συνεργατικότητας και την αναγνώριση της επαγγελματικής μάθησης ως δικαιώματος και υποχρέωσης (Schmidt & Kunter, 2020). Οι θεσμικές πρακτικές, όπως οι Schulinterne Fortbildungen (ενδοσχολικές επιμορφώσεις) και τα Kollegiale Hospitationen (παρατηρήσεις διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων), λειτουργούν ως μηχανισμοί ενσωμάτωσης της ΔΒΜ στην καθημερινή σχολική ζωή (Dedering & Müller, 2019).

Η ερμηνεία των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη ΔΒΜ δεν μπορεί να αποσπαστεί από τις πολιτισμικές αντιλήψεις περί επαγγελματισμού που κυριαρχούν στα δύο εθνικά πλαίσια. Στην Ελλάδα, η επιμόρφωση παραμένει σε μεγάλο βαθμό θεσμικά κατευθυνόμενη, με περιορισμένες ευκαιρίες αυτορρύθμισης και επαγγελματικής αυτονομίας. Αντιθέτως, στη Γερμανία, η συμμετοχή στη ΔΒΜ θεωρείται αναπόσπαστο στοιχείο της διαρκούς επαγγελματικής λογοδοσίας, όπου η προσωπική πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού συνδέεται με την ποιότητα του σχολείου (Eurydice, 2022).

Συνεπώς, οι θετικές ή επιφυλακτικές στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη ΔΒΜ αποκτούν διαφορετικό νόημα σε κάθε πλαίσιο: στην Ελλάδα, η επιμόρφωση συχνά βιώνεται ως εξωτερική απαίτηση του συστήματος, ενώ στη Γερμανία ως εσωτερικευμένη επαγγελματική αξία. Αυτή η διαφοροποίηση συνδέεται με βαθύτερα πολιτισμικά πρότυπα επαγγελματικής ταυτότητας και θεσμικούς μηχανισμούς ενδυνάμωσης ή ελέγχου, τα οποία θα διερευνηθούν περαιτέρω στο εμπειρικό μέρος της μελέτης.

3.3 Μορφές και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εκδηλώνεται μέσα από ένα ευρύ φάσμα μορφών και πρακτικών, οι οποίες αντανακλούν διαφορετικές φιλοσοφίες μάθησης και επαγγελματισμού. Από τα παραδοσιακά επιμορφωτικά σεμινάρια και τις ημερίδες έως τις σύγχρονες πρακτικές των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Professional Learning Communities - PLCs), της έρευνας δράσης (action research) και του mentoring, η Διά Βίου Μάθηση αποκτά πολυεπίπεδο χαρακτήρα που ενσωματώνει τόσο ατομικές όσο και συλλογικές διαδικασίες (Avalos, 2011· Desimone, 2009).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Guskey (2002), η επαγγελματική ανάπτυξη οδηγεί σε διαρκή βελτίωση της διδασκαλίας μόνο όταν επιφέρει αλλαγές στις πεποιθήσεις, στις στάσεις και στην αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού, και όχι απλώς στη γνώση ή στην τεχνική. Η διαδικασία αυτή δεν είναι γραμμική: η αλλαγή της πρακτικής προηγείται συχνά της μεταβολής των αντιλήψεων, καθώς οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χειροπιαστά αποτελέσματα για να επαναξιολογήσουν τις πεποιθήσεις τους. Η ερμηνεία αυτή συνδέεται με την έννοια του αναστοχασμού (reflection-in-action) και της μαθησιακής επάρκειας που αναδεικνύουν οι Opfer και Pedder (2011), σύμφωνα με

τους οποίους η επαγγελματική μάθηση είναι ένα δυναμικό, αλληλεπιδραστικό σύστημα μεταξύ προσωπικών παραγόντων, σχολικού περιβάλλοντος και θεσμικών πολιτικών.

Οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις, οι κοινότητες μάθησης και οι πρακτικές συνεργατικής παρατήρησης συνιστούν μορφές μάθησης με υψηλό δυναμικό μετασχηματισμού, καθώς προάγουν τη συλλογική δέσμευση, την κοινή ευθύνη για τη μάθηση και την ανατροφοδότηση μεταξύ συναδέλφων. Στην Ελλάδα, τέτοιες πρακτικές αναδύονται σταδιακά, ιδίως μέσα από θεσμούς όπως οι ομάδες εκπαιδευτικής υποστήριξης ή τα πιλοτικά προγράμματα mentoring, ωστόσο συχνά συναντούν εμπόδια όπως ο περιορισμένος χρόνος, η έλλειψη καθοδήγησης και η απουσία θεσμικής αναγνώρισης (Ifanti & Fotopoulou, 2011· Karras & Katapidi, 2020). Αντίθετα, στη Γερμανία, οι ενδοσχολικές μορφές επιμόρφωσης (Schulinterne Fortbildungen) αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της σχολικής λειτουργίας και ενθαρρύνουν τη διαρκή συνεργασία και ανταλλαγή πρακτικών (Dedering & Müller, 2019). Εκεί, ο ρόλος του σχολικού ηγέτη και των Fortbildungsbeauftragten (συντονιστών επιμόρφωσης) είναι καθοριστικός για τη βιωσιμότητα των δράσεων.

Η έρευνα δράσης συνιστά μια ιδιαίτερη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς προάγει τη σύνδεση θεωρίας και πράξης. Μέσα από τον κύκλο διερεύνησης, δράσης, αξιολόγησης και αναστοχασμού, οι εκπαιδευτικοί καθίστανται οι ίδιοι ερευνητές της πράξης τους (Elliott, 1991). Η διαδικασία αυτή ενισχύει την επαγγελματική αυτονομία και συμβάλλει στην αναδιαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας, καθώς ο εκπαιδευτικός μετατοπίζεται από τον ρόλο του εκτελεστή πολιτικών στον ρόλο του παραγωγού γνώσης (Kelchtermans, 2009). Αντίστοιχα, το mentoring, ιδιαίτερα σε πλαίσια όπως η Γερμανία, λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικοποίησης νέων εκπαιδευτικών αλλά και ως πλαίσιο αμοιβαίας μάθησης, που ενισχύει τη συνοχή και τη συνεργατικότητα στο σχολικό περιβάλλον (Schmidt & Kunter, 2020).

Η επαγγελματική ανάπτυξη, επομένως, δεν εξαντλείται στη συμμετοχή σε εξωτερικά σεμινάρια, αλλά προϋποθέτει ένα συστημικό περιβάλλον μάθησης, όπου η σχολική κουλτούρα, η ηγεσία και οι θεσμικές πολιτικές ενισχύουν τη βιώσιμη, εσωτερικά κινητοποιημένη μάθηση. Η ανάλυση των μορφών και των πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης δείχνει ότι η ΔΒΜ καθίσταται αποτελεσματική όταν οδηγεί σε μετασχηματισμό της επαγγελματικής ταυτότητας, σε βελτίωση της διδακτικής

πρακτικής και, τελικά, σε ενδυνάμωση του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

3.4 Κίνητρα συμμετοχής στη Δια Βίου Μάθηση και εμπόδια πρόσβασης

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη ΔΒΜ εξαρτάται από ένα σύνθετο πλέγμα παραγόντων που συνδέονται με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, τις επαγγελματικές τους επιδιώξεις, το θεσμικό πλαίσιο και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει ότι η ενεργός συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέεται με την ύπαρξη εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, αλλά και με εμπόδια που συχνά υπερβαίνουν το ατομικό επίπεδο και σχετίζονται με τη σχολική ή την εθνική εκπαιδευτική πολιτική (Kennedy, 2016· OECD, 2019).

1. Προσωπικά κίνητρα

Σε ατομικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται από την επιθυμία για αυτοβελτίωση, την ανάγκη ενίσχυσης των παιδαγωγικών και τεχνολογικών δεξιοτήτων τους, αλλά και την αίσθηση επαγγελματικής ευθύνης απέναντι στους μαθητές (Day & Sachs, 2004· Richter et al., 2020). Η εσωτερική παρακίνηση συνδέεται με τον βαθμό επαγγελματικής δέσμευσης και αυτοαποτελεσματικότητας: οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως προσωπική αξία συμμετέχουν συστηματικότερα σε δράσεις ΔΒΜ (Opfer & Pedder, 2011). Στην Ελλάδα, η ανάγκη προσαρμογής σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (όπως η εισαγωγή των ΤΠΕ και η διαφοροποιημένη διδασκαλία) λειτουργεί ως κίνητρο αναστοχασμού, ενώ στη Γερμανία, η έμφαση στην επαγγελματική αυτονομία και τη συνεχή κατάρτιση καθιστά τη συμμετοχή στη ΔΒΜ συστατικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας (Dedering & Müller, 2019).

2. Επαγγελματικά κίνητρα

Σε επαγγελματικό επίπεδο, τα κίνητρα σχετίζονται με την αναγνώριση, την ανέλιξη και την ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους. Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν μέσω της επιμόρφωσης να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους και να ανταποκριθούν στις προσδοκίες του θεσμικού πλαισίου (Ifanti & Fotopoulou, 2011). Ωστόσο, η σχέση μεταξύ επιμόρφωσης και επαγγελματικής αναγνώρισης διαφέρει στις

δύο χώρες: στη Γερμανία, η συμμετοχή σε προγράμματα ΔΒΜ είναι θεσμοθετημένη και συχνά συνδέεται με την αξιολόγηση και τη μισθολογική εξέλιξη, ενώ στην Ελλάδα η αναγνώριση είναι περιορισμένη και μη συστηματική, με αποτέλεσμα η επιμόρφωση να εκλαμβάνεται συχνά ως «προσωπική επένδυση» χωρίς θεσμική ανταμοιβή (OECD, 2019· Alexopoulos & Saiti, 2017).

3. Θεσμικοί και οργανωτικοί παράγοντες

Τα εμπόδια που προκύπτουν από το θεσμικό πλαίσιο αποτελούν κρίσιμο παράγοντα διαφοροποίησης. Στην Ελλάδα, η έλλειψη σταθερής πολιτικής επιμόρφωσης, η αποσπασματικότητα των προγραμμάτων και η ανισοκατανομή των ευκαιριών μεταξύ περιφερειών δημιουργούν ανισότητες πρόσβασης (Karras & Katapidi, 2020). Αντιθέτως, στη Γερμανία η ΔΒΜ υποστηρίζεται θεσμικά από τα κρατίδια (Länder), με σαφή κατανομή αρμοδιοτήτων και ευθύνη των σχολείων για τον σχεδιασμό των ενδοσχολικών επιμορφώσεων (Schulinterne Fortbildungen). Παρ’ όλα αυτά, οι πιέσεις για συμμετοχή και οι διοικητικές απαιτήσεις ενίοτε περιορίζουν την αυθεντική μάθηση, οδηγώντας ορισμένους εκπαιδευτικούς σε «συμμόρφωση» παρά σε ουσιαστική εμπλοκή (Richter et al., 2020).

4. Οικονομικοί και κοινωνικοί περιορισμοί

Οι οικονομικοί παράγοντες λειτουργούν ως καθοριστικό εμπόδιο, ιδιαίτερα σε περιόδους δημοσιονομικής στενότητας. Στην Ελλάδα, η οικονομική κρίση και οι περιορισμένες δημόσιες επενδύσεις στην επιμόρφωση έχουν μειώσει τις διαθέσιμες ευκαιρίες (European Commission, 2020). Αντίθετα, στη Γερμανία η κρατική χρηματοδότηση είναι πιο σταθερή, αν και παρατηρούνται διαφορές μεταξύ κρατιδίων και σχολείων, ιδίως μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών (Becker & Hoffmann, 2022). Επιπλέον, παράγοντες όπως η έλλειψη χρόνου, οι οικογενειακές υποχρεώσεις και η επαγγελματική κόπωση περιορίζουν τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ΔΒΜ (OECD, 2019).

Συμπερασματικά, η ανάλυση των κινήτρων και των εμποδίων αποκαλύπτει ότι η συμμετοχή στη ΔΒΜ δεν αποτελεί απλώς ζήτημα προσωπικής επιλογής, αλλά αντανάκλαση θεσμικών, πολιτισμικών και κοινωνικοοικονομικών δυναμικών. Στο πλαίσιο της παρούσας συγκριτικής έρευνας, η Ελλάδα και η Γερμανία

αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικά μοντέλα: το πρώτο χαρακτηρίζεται από αποσπασματικότητα και έλλειψη συστηματικής στήριξης, ενώ το δεύτερο από θεσμική ενσωμάτωση αλλά και διοικητική πίεση για συμμετοχή. Η κατανόηση αυτών των διαφορών είναι κρίσιμη για τη διαμόρφωση πολιτικών που θα ενισχύσουν τη βιώσιμη, εσωτερικά κινητοποιημένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη ΔΒΜ.

3.5 Επαγγελματική ταυτότητα και επαγγελματισμός

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί δυναμική και πολυδιάστατη έννοια που συντίθεται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση προσωπικών εμπειριών, κοινωνικών προσδοκιών και θεσμικών πλαισίων. Όπως επισημαίνουν οι Beijaard et al. (2004), η επαγγελματική ταυτότητα δεν είναι στατική αλλά ένα διαρκώς διαμορφούμενο φαινόμενο, το οποίο αναπλάθεται μέσα από την επαγγελματική μάθηση, την αυτοαντίληψη και την κοινωνική αναγνώριση. Η ΔΒΜ, στο πλαίσιο αυτό, λειτουργεί όχι μόνο ως μέσο επιμόρφωσης αλλά και ως μηχανισμός επαναπροσδιορισμού του επαγγελματικού εαυτού, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται πάνω στις αξίες, τις πρακτικές και τους ρόλους τους (Kelchtermans, 2009).

Σύμφωνα με τον Kelchtermans (2009), η επαγγελματική ταυτότητα συγκροτείται μέσα από δύο θεμελιώδεις διαστάσεις: την αυτοαντίληψη του εκπαιδευτικού (self-understanding) και την πρακτική αφήγηση (narrative of practice). Μέσα από τις εμπειρίες ΔΒΜ - όπως η συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης, η έρευνα δράσης ή η καθοδήγηση μέσω mentoring - ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται τη διδασκαλία του, διαμορφώνει νέες επαγγελματικές αφηγήσεις και αναθεωρεί τον ρόλο του. Αυτή η διαδικασία ενισχύει την επαγγελματική αυτονομία και την αίσθηση ευθύνης, μετατρέποντας τη μάθηση σε πράξη και όχι απλώς σε πιστοποίηση (Guskey, 2002· Opfer & Pedder, 2011).

Παράλληλα, η Sachs (2016) διακρίνει δύο πρότυπα επαγγελματισμού: τον δημιουργικό επαγγελματισμό (activist professionalism), που χαρακτηρίζεται από συνεργατικότητα, ηγεσία και συνεχή αναστοχασμό, και τον γραφειοκρατικό επαγγελματισμό, που περιορίζεται σε τυπική συμμόρφωση προς διοικητικές απαιτήσεις. Στην Ελλάδα, η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών συχνά διαμορφώνεται μέσα σε ένα πλαίσιο περιορισμένης αυτονομίας και ισχυρής γραφειοκρατίας, γεγονός που καθιστά

τη ΔΒΜ μια προσωπική επιλογή αυτοενδυνάμωσης (Ifanti & Fotopoulou, 2011· Karras & Katapidi, 2020). Αντίθετα, στη Γερμανία, όπου η ΔΒΜ είναι θεσμικά κατοχυρωμένη και ενσωματωμένη στη σχολική κουλτούρα, η επαγγελματική ταυτότητα συνδέεται περισσότερο με την έννοια της συλλογικής ευθύνης και της συμμετοχής σε κοινότητες πρακτικής (Becker & Hoffmann, 2022· Dedering & Müller, 2019).

Η επαγγελματική ανάπτυξη, επομένως, δεν συνιστά μόνο συσσώρευση γνώσεων, αλλά διαδικασία μετασχηματισμού ταυτότητας. Μέσα από τη συνεχή συμμετοχή στη ΔΒΜ, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν νέες επαγγελματικές αξίες, αναπλαισιώνουν τις σχέσεις τους με τους μαθητές και τους συναδέλφους, και ενισχύουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Day & Sachs, 2004). Η μάθηση μετατρέπεται σε διαδικασία αναστοχασμού και νοηματοδότησης του επαγγελματικού τους ρόλου· μια μετάβαση από τη γνώση στη σοφία της πράξης.

Στο συγκριτικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η Ελλάδα και η Γερμανία αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικές κουλτούρες επαγγελματικής ταυτότητας. Η ελληνική περίπτωση αναδεικνύει την προσωποκεντρική και εμπειρική διάσταση της ΔΒΜ, όπου η επιμόρφωση εξαρτάται από την ατομική πρωτοβουλία, ενώ η γερμανική προβάλλει ένα συστημικό μοντέλο συλλογικού επαγγελματισμού, όπου η επαγγελματική ταυτότητα συγκροτείται θεσμικά μέσα από συνεχή επιμόρφωση, αξιολόγηση και συνεργασία. Η αντιπαραβολή αυτή αναδεικνύει τη ΔΒΜ ως θεμέλιο διαδικασίας μετασχηματισμού της επαγγελματικής ταυτότητας και όχι απλώς ως μέσο επαγγελματικής ενημέρωσης.

3.6 Αποτελεσματικοί σχεδιασμοί επαγγελματικής ανάπτυξης

Η αποτελεσματικότητα της ΔΒΜ εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το θεσμικό και πολιτικό πλαίσιο εντός του οποίου διαμορφώνονται οι πολιτικές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Όπως επισημαίνουν οι OECD (2019) και European Commission (2020), τα εκπαιδευτικά συστήματα που θεσμοθετούν συνεχή επαγγελματική μάθηση, με σαφή μηχανισμούς υποστήριξης και αναγνώρισης, ενισχύουν τη δέσμευση και την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών.

Στην Ελλάδα, η πολιτική για τη ΔΒΜ χαρακτηρίζεται από ασυνέχεια και περιοδικότητα, με επιμορφωτικές δράσεις που εξαρτώνται κυρίως από εξωτερικούς

φορείς (ΠΕΚΕΣ, ΙΕΠ, ΕΣΠΑ), χωρίς σταθερές δομές σχολικής επιμόρφωσης (Κυριαζή, 2020· Ifanti & Fotopoulou, 2011). Το θεσμικό πλαίσιο δεν ενσωματώνει επαρκώς τη ΔΒΜ στη σχολική καθημερινότητα, με αποτέλεσμα η συμμετοχή των εκπαιδευτικών να παραμένει προαιρετική και αποσπασματική. Αντίθετα, στη Γερμανία, η ΔΒΜ αποτελεί θεσμοθετημένο δικαίωμα και υποχρέωση των εκπαιδευτικών, ενσωματωμένη στην κρατιδιακή νομοθεσία (Becker & Hoffmann, 2022). Η ομοσπονδιακή οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος επιτρέπει την ανάπτυξη αποκεντρωμένων πολιτικών επαγγελματικής μάθησης, με ποικιλία μοντέλων (π.χ. Schulämter, Landesinstitute), που προσφέρουν στοχευμένες επιμορφώσεις συνδεδεμένες με τις ανάγκες των σχολικών μονάδων.

Η σύγκριση των δύο πλαισίων δείχνει ότι, ενώ η ελληνική πολιτική για τη ΔΒΜ παραμένει αντιδραστική και εξαρτώμενη από ευρωπαϊκές στρατηγικές, η γερμανική λειτουργεί προληπτικά και ενδογενώς. Οι θεσμικές δομές στη Γερμανία καλλιεργούν κουλτούρα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, συνδέοντας την επιμόρφωση με την αξιολόγηση και την επαγγελματική εξέλιξη (Richter et al., 2020· European Commission, 2022). Αντίθετα, στην Ελλάδα η έλλειψη θεσμικής συνέχειας περιορίζει τη βιωσιμότητα των προγραμμάτων και τη σύνδεσή τους με τη σχολική πραγματικότητα.

3.7 Θεσμικά πλαίσια, πολιτικές και ηγεσία ως προϋποθέσεις για βιώσιμη Δια Βίου Μάθηση

Το γερμανικό πλαίσιο αναδεικνύει τον ρόλο της θεσμικής στήριξης (περιφερειακές αρχές, πανεπιστήμια), της ισορροπίας υποχρεωτικών/προαιρετικών δράσεων, της αναγνώρισης άτυπης μάθησης και της ενδοσχολικής, συνεργατικής επιμόρφωσης. Η αποτελεσματικότητα αυξάνει όταν η ΔΒΜ «κουμπώνει» σε συγκεκριμένους στόχους σχολικής βελτίωσης και υποστηρίζεται από παιδαγωγική ηγεσία. (Huismann & Hippach-Schneider, 2021).

Στη Γερμανία, το ομοσπονδιακό μοντέλο εκπαίδευσης (Tulowitzki, 2015) κατανέμει τις αρμοδιότητες μεταξύ των ομόσπονδων κρατιδίων (Länder), υπό τον συντονισμό της Διάσκεψης των Υπουργών Παιδείας (KMK). Το σύστημα αυτό δημιουργεί ποικιλομορφία στις πρακτικές και στις πολιτικές, αλλά ταυτόχρονα προσφέρει ευκαιρίες για καινοτομία και προσαρμογή στις τοπικές ανάγκες. Η επαγγελματική

ανάπτυξη (PD) των εκπαιδευτικών είναι λειτουργικά εδραιωμένη, ωστόσο η επιμόρφωση των στελεχών εκπαιδευτικής ηγεσίας δεν είναι ομοιόμορφα θεσμοθετημένη σε όλα τα κρατίδια.

Στο επίπεδο των πολιτικών επαγγελματικής ανάπτυξης, οι Huismann και Hippach-Schneider (2021) επισημαίνουν ότι υπάρχει ισχυρή υποστήριξη από τις περιφερειακές δομές και τα πανεπιστήμια, με ιδιαίτερη έμφαση στη συμπερίληψη και στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων. Παράλληλα, η εμπειρική μελέτη των Kemethofer και συνεργατών (2022) για την εκπαιδευτική ηγεσία στην Αυστρία δείχνει ότι οι σχέσεις μεταξύ ηγεσίας και μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι σύνθετες: η ποιότητα της διδασκαλίας συνδέεται με τις επιδόσεις των μαθητών, ωστόσο οι άμεσες και έμμεσες επιδράσεις συγκεκριμένων μορφών ηγετικής πρακτικής δεν είναι αυτόματες όταν ληφθούν υπόψη κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες.

Στο ελληνικό πλαίσιο, πέρα από τα ευρήματα που αφορούν τις ανάγκες και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών (Kiritzakou, 2018), καθώς και τις αναφορές στα Προσωπικά Δίκτυα Μάθησης (PLNs) (Ventista et al., 2024), οι μελέτες των Alexopoulos και Dimas (2023) και των Balasi και Iordanidis (2024) επισημαίνουν την ανάγκη για ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα, τη στελέχωση των σχολικών μονάδων και την ανάπτυξη δικτύων μάθησης, ώστε οι εκπαιδευτικές πολιτικές να μπορούν να μετατραπούν σε σχολειο-κεντρικές πρακτικές που θα συνδέουν οργανικά τις Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης (PLC) με την Επαγγελματική Ανάπτυξη (PD).

Σε ευρύτερο ευρωπαϊκό επίπεδο, τόσο η ελληνική όσο και η γερμανική βιβλιογραφία (π.χ. σχετικά με τα δίκτυα, τα προγράμματα Erasmus+ και τη μέθοδο lesson study) δείχνουν ότι οι ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες προσφέρουν σημαντικές ευκαιρίες για συνεργασία και ανταλλαγή καλών πρακτικών. Ωστόσο, η βιωσιμότητα αυτών των δράσεων εξαρτάται από τις τοπικές συνθήκες, όπως η διαχείριση του χρόνου, οι ρόλοι των συμμετεχόντων, η ύπαρξη διευκολυντικών μηχανισμών και οι διαδικασίες αναστοχασμού. Αυτές οι διαπιστώσεις επιβεβαιώνονται και από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναγνωρίζουν τα οφέλη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, αλλά ταυτόχρονα επισημαίνουν τα γραφειοκρατικά εμπόδια και τις πιέσεις χρόνου που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική υλοποίησή τους.

Η διεθνής βιβλιογραφία συγκλίνει ότι όταν η επιμόρφωση οργανώνεται γύρω από τον «διδακτικό πυρήνα» και έχει δομή και διάρκεια, συνδέεται με καλύτερη ποιότητα διδασκαλίας και, σε ορισμένα πλαίσια, με βελτιωμένα μαθητικά αποτελέσματα. Η ανάλυση PISA (Mora-Ruano κ.ά., 2019) δείχνει θετική σχέση ανάμεσα στη συνεργασία των εκπαιδευτικών και την επίδοση των μαθητών. Η έρευνα των Buczynski & Hansen (2010) καταγράφει βελτίωση στις γνώσεις των εκπαιδευτικών, υιοθέτηση διερευνητικών πρακτικών και μέτρια αύξηση των επιδόσεων, υπενθυμίζοντας όμως ότι η «μεταφορά» των νέων πρακτικών στην τάξη δεν είναι αυτονόητη και συχνά εμποδίζεται από έλλειψη πόρων, χρόνο και πιεστικό ρυθμό αναλυτικού.

Σε επίπεδο αντιλήψεων και επαγγελματικής ταυτότητας, ο Goa (2021) δείχνει ισχυρή βελτίωση μετά από επιμόρφωση προσαρμοσμένη στις ανάγκες (needs-based CPD). Ο Krulatz et al. (2024) επισημαίνουν ότι οι αλλαγές δεν είναι ίδιες για όλους: η επίδραση της επιμόρφωσης στη γνώση και στις πολυγλωσσικές πρακτικές εξαρτάται από προσωπικούς και επαγγελματικούς παράγοντες. Στο γερμανικό πλαίσιο, η βιβλιογραφία για συμπερίληψη/πολυγλωσσία (Pohlmann-Rother et al., 2021) συνδέει την επιμόρφωση με πιο θετικές στάσεις και μεγαλύτερη ευαισθησία σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα.

Σε οργανωσιακό επίπεδο, η de Jong et al. (2025) δείχνουν ότι η βιώσιμη ανάπτυξη των σχολείων ως κοινοτήτων επαγγελματικής μάθησης (PLCs) είναι μια μακρόχρονη πολιτισμική αλλαγή. Απαιτεί σύνδεση της ατομικής, διαπροσωπικής και συλλογικής μάθησης, καθώς και «διευκολύνσεις» (σταθερό χρόνο/χώρο) και ρόλους συντονιστών (Leading Educators). Οι κοινές δοκιμές/πιλοτικές δράσεις «ανοίγουν» τη διδασκαλία, δημιουργούν κοινά νοήματα και βοηθούν τη διάχυση σε όλο το σχολείο. Το μοτίβο αυτό ταιριάζει με τα δεδομένα των συνεντεύξεων: στη Γερμανία αναφέρονται θεσμοθετημένες συνεργασίες που εντάσσονται στην καθημερινότητα, ενώ στην Ελλάδα η συνεργασία συχνά εμφανίζεται πιο αποσπασματικά.

Τέλος, η σχολική ηγεσία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή και την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα θεωρητικά μοντέλα της διανεμημένης (distributed) και της διδακτικής (instructional) ηγεσίας, η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών ενισχύεται όταν οι ηγέτες δημιουργούν ένα υποστηρικτικό, συνεργατικό και στοχαστικό περιβάλλον (Spillane, 2006· Harris, 2019).

Η διανεμημένη ηγεσία (distributed leadership) βασίζεται στη συνεργασία και στην κοινή ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων. Ο διευθυντής λειτουργεί ως συντονιστής μάθησης, ενθαρρύνοντας την ανταλλαγή γνώσεων και τη δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής (Leithwood et al., 2020). Αντίθετα, η διδακτική ηγεσία (instructional leadership) εστιάζει στη βελτίωση της διδασκαλίας μέσω στοχευμένης καθοδήγησης, ανατροφοδότησης και ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού (Hallinger, 2011). Και τα δύο μοντέλα συγκλίνουν στο ότι η επαγγελματική ανάπτυξη δεν μπορεί να επιβληθεί διοικητικά, αλλά πρέπει να καλλιεργηθεί ως κουλτούρα μάθησης εντός του σχολείου.

Στην ελληνική περίπτωση, η σχολική ηγεσία εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από διοικητικό-γραφειοκρατικό προσανατολισμό, με περιορισμένα περιθώρια αυτονομίας και στρατηγικού σχεδιασμού επαγγελματικής μάθησης (Κουτσελίνη & Κουτούζου, 2018). Αντίθετα, στη Γερμανία, οι διευθυντές λειτουργούν ως ηγέτες μάθησης, έχοντας θεσμική εξουσία να οργανώνουν ενδοσχολικές επιμορφώσεις, να ενθαρρύνουν την έρευνα δράσης και να καλλιεργούν συνεργατικές πρακτικές (Dedering & Müller, 2019). Μελέτες δείχνουν ότι τα σχολεία με κουλτούρα συλλογικής ηγεσίας εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη ΔΒΜ και αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση (Leithwood et al., 2020· OECD, 2019).

Η ενίσχυση της σχολικής ηγεσίας ως καταλύτη επαγγελματικής ανάπτυξης προϋποθέτει, επομένως, την αναθεώρηση των θεσμικών ρόλων και την ενδυνάμωση της σχολικής αυτονομίας. Η δημιουργία σχολείων που μαθαίνουν (learning schools) απαιτεί ηγεσίες που δρουν όχι ως διαχειριστές αλλά ως οραματιστές της εκπαιδευτικής αλλαγής.

3.8 Επιπτώσεις στη διδασκαλία και στα μαθησιακά αποτελέσματα

Η διεθνής βιβλιογραφία αναγνωρίζει ότι η σύνδεση μεταξύ επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών είναι έμμεση και πολυπαραγοντική (Guskey, 2002· Darling-Hammond et al., 2017). Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν επιφέρει αυτομάτως βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων, αλλά λειτουργεί μέσω ενδιάμεσων μεταβλητών όπως η αλλαγή στάσεων, η αναδόμηση της παιδαγωγικής γνώσης και η βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

Το μοντέλο του Guskey (2002) προτείνει μια πολυεπίπεδη προσέγγιση αξιολόγησης της επαγγελματικής ανάπτυξης, που περιλαμβάνει την ικανοποίηση των συμμετεχόντων, την απόκτηση γνώσεων, την αλλαγή στη διδακτική συμπεριφορά, την οργανωσιακή στήριξη και, τελικά, τον αντίκτυπο στους μαθητές. Ο Darling-Hammond et al. (2017) ενισχύουν αυτή την οπτική, υποστηρίζοντας ότι τα προγράμματα ΔΒΜ είναι αποτελεσματικά μόνο όταν συνδυάζουν διάρκεια, συνεργατική μάθηση, ενεργή συμμετοχή, αναστοχασμό και σύνδεση με την πράξη.

Στο ελληνικό πλαίσιο, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των επιμορφώσεων παραμένει περιορισμένη, καθώς τα περισσότερα προγράμματα επικεντρώνονται στη μετάδοση γνώσεων παρά στη μετασχηματιστική μάθηση (Κυριαζή, 2020· Ifanti & Fotopoulou, 2011). Αντίθετα, στη Γερμανία, η αξιολόγηση ενσωματώνεται συστηματικά στη σχολική πρακτική, με μηχανισμούς ανατροφοδότησης και αναστοχασμού που συνδέουν την επαγγελματική ανάπτυξη με τους δείκτες ποιότητας διδασκαλίας (Becker & Hoffmann, 2022· Richter et al., 2020).

Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη, επομένως, δεν αποτιμάται μόνο από το πλήθος των επιμορφώσεων, αλλά από την ικανότητά τους να προκαλούν διαρκείς αλλαγές στη διδακτική πράξη, στη σχολική κουλτούρα και στη μαθησιακή εμπειρία. Όπως σημειώνει ο Day (2017), η ΔΒΜ είναι επιτυχής όταν οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν, αναστοχάζονται και επανανοηματοδοτούν την πράξη τους μέσα σε ένα υποστηρικτικό θεσμικό και ηγετικό πλαίσιο.

3.9 Κριτική σύνθεση των ερευνητικών αποτελεσμάτων

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε ένα πλούσιο αλλά ετερογενές σώμα δεδομένων για τη ΔΒΜ και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ευρήματα συγκλίνουν στην ισχυρή συσχέτιση μεταξύ συστηματικής επαγγελματικής μάθησης, επαγγελματικής ευημερίας και βελτίωσης της διδακτικής πράξης, αλλά παράλληλα αποκαλύπτουν σημαντικές αντιφάσεις, κενά και μεθοδολογικούς περιορισμούς.

(α) Από την «παρακολούθηση» στη μάθηση με νόημα

Τα ευρήματα για την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στη ΔΒΜ υποδηλώνουν ένα σταθερό μοτίβο: η συμμετοχή αυξάνεται όταν η επιμόρφωση είναι σχετική με τις

ανάγκες της τάξης, βιωματική και ενσωματωμένη στην καθημερινή πρακτική. Ωστόσο, η πραγματική μετατόπιση από την τυπική παρακολούθηση σε μάθηση με νόημα δεν είναι αυτονόητη. Συχνά, τα προγράμματα καταγράφουν υψηλή ικανοποίηση αλλά περιορισμένη ή άνιση μεταφορά στην τάξη. Η απόσταση ανάμεσα στο «μαθαίνω» και στο «αλλάζω τη διδασκαλία μου» παραμένει εμφανής, ιδίως όταν απουσιάζουν θεσμικές προϋποθέσεις (π.χ. χρόνος συνεργασίας, υποστήριξη ηγεσίας, σταθερή συνέχεια).

(β) Η επίδραση των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης

Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης αναδεικνύονται ως ισχυρός μοχλός συλλογικής δράσης, αναστοχασμού και βελτίωσης του σχολικού κλίματος. Τα πιο θετικά αποτελέσματα προκύπτουν όταν οι κοινότητες εστιάζουν ρητά στη διδασκαλία και στη μάθηση, έχουν πρόσβαση σε δεδομένα τάξης και την σταθερή υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία. Παρά ταύτα, η διάχυση αυτών των πρακτικών στο δημοτικό σχολείο -ιδίως στην ελληνική περίπτωση- παραμένει αποσπασματική. Χωρίς θεσμικά «θεμέλια» (σταθερός χρόνος, αναγνώριση ρόλων, προσανατολισμός σε στόχους σχολικής βελτίωσης), οι κοινότητες συχνά περιορίζονται στην ανταλλαγή υλικού ή σε ευκαιριακές συναντήσεις, με περιορισμένο αντίκτυπο στη διδασκαλία.

(γ) Κίνητρα και εμπόδια

Τα κίνητρα συμμετοχής στη ΔΒΜ δεν είναι μόνο ατομικά· είναι προϊόν αλληλεπίδρασης προσωπικών, επαγγελματικών και θεσμικών παραγόντων. Όταν κυριαρχούν εξωτερικά κίνητρα (τυπικές απαιτήσεις, μοριοδότηση), η δέσμευση είναι ευμετάβλητη και η μεταφορά στην πράξη ασταθής. Όταν ενεργοποιούνται εσωτερικά κίνητρα (επαγγελματικό νόημα, αυτονομία, συνάφεια με την τάξη), τα αποτελέσματα είναι πιο ανθεκτικά. Τα εμπόδια αφορούν συχνά τα εξής: έλλειψη χρόνου, περιορισμένη πρόσβαση σε ποιοτικές και ευέλικτες δράσεις, ασυνέχεια προγραμμάτων. Αυτά τα εμπόδια δεν είναι απλά· λειτουργούν ως συστημικοί μηχανισμοί που ακυρώνουν τη δυνητική απόδοση της ΔΒΜ.

(δ) Επαγγελματική ταυτότητα

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως δυναμική κατασκευή που διαμορφώνεται ανάμεσα στην παιδαγωγική πράξη, τις κοινότητες μάθησης και το θεσμικό περιβάλλον. Η καθοδήγηση, η συνεργασία και οι εμπειρίες σε ειδικά πεδία (όπως η πολυγλωσσία) μπορούν να λειτουργήσουν ως «επιταχυντές» επαγγελματικής ωρίμανσης. Ωστόσο, η επίδραση δεν είναι ομοιόμορφη: ατομικές διαφορές (προϊστορία, εκπαίδευση, γλωσσικό/πολιτισμικό κεφάλαιο, φάση σταδιοδρομίας) και χαρακτηριστικά σχολικής κουλτούρας φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά. Έτσι εξηγούνται τα ευρήματα, όπου ορισμένοι εκπαιδευτικοί μεταβάλλουν την επαγγελματική ταυτότητά τους και άλλοι εμφανίζουν ανθεκτικότητα στις αλλαγές.

(ε) Αποτελεσματικός σχεδιασμός

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε σύγκλιση γύρω από ένα σύνολο χαρακτηριστικών αποτελεσματικής επιμόρφωσης (εστίαση στο περιεχόμενο, ενεργητική μάθηση, συνεργασία, διάρκεια, ενσωμάτωση στην πράξη). Παρ' όλη τη χρησιμότητά του, το σύνολο αυτό, όταν αντιμετωπίζεται ως «συνταγή» επιτυχίας αναπαράγοντας καλές πρακτικές, κινδυνεύει να απλουστεύσει την αξία της ΔΒΜ. Μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας στηρίζεται σε μελέτες μικρής κλίμακας εστιάζει στην ικανοποίηση αντί στην αλλαγή πρακτικών και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Το ζητούμενο δεν είναι να προσθέσουμε άλλη μία λίστα «καλών πρακτικών», αλλά να αποσαφηνίσουμε *πώς, πότε* και για *ποιον* λειτουργούν συγκεκριμένα στοιχεία σχεδιασμού, καθώς και *ποιες συνθήκες* τα ενεργοποιούν ή τα ακυρώνουν.

(στ) Η αξιολόγηση των προγραμμάτων

Παρότι υπάρχει πληθώρα εργαστηρίων και προγραμμάτων, η αξιολόγησή τους συχνά παραμένει μονοδιάστατη. Κυριαρχούν εργαλεία αυτοαναφοράς, απουσιάζει η πολλαπλή μέτρηση αλλαγής (πεποιθήσεις, πρακτικές, συνεργατικές ικανότητες, αποτελέσματα μαθητών) και σπανίζει η διαχρονική παρακολούθηση. Επιπλέον, η ευθυγράμμιση στόχων-περιεχομένου-εργαλείων-δεικτών δεν είναι πάντα ρητή. Αυτές οι αδυναμίες περιορίζουν τη δυνατότητα εξαγωγής αιτιολογημένων συμπερασμάτων και δυσκολεύουν την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της ΔΒΜ.

(ζ) Ψηφιακή επαγγελματική μάθηση

Η εμπειρία της εξ αποστάσεως επαγγελματικής μάθησης διεύρυνε την πρόσβαση και την ευελιξία. Ωστόσο, η ποιοτική αναβάθμιση δεν είναι αυτονόητη. Χωρίς προσεκτικό σχεδιασμό (αλληλεπίδραση, ανατροφοδότηση, εργαστηριακά στοιχεία, σύνδεση με την τάξη, κοινότητες πρακτικής), τα ψηφιακά προγράμματα κινδυνεύουν να αναπαράξουν με επιφανειακό τρόπο τη νέα μορφή της ΔΒΜ. Το ζητούμενο είναι η υβριδική μορφή να συνδυάζει προσβασιμότητα με βάθος μάθησης και συστηματική μεταφορά στην πράξη.

(η) Θεσμικό πλαίσιο και ηγεσία

Η σύγκριση Ελλάδας-Γερμανίας αποκαλύπτει ότι όπου υπάρχουν θεσμικές δομές, σαφείς ρόλοι, αναγνώριση της άτυπης μάθησης και στρατηγική σύνδεση της ΔΒΜ με στόχους σχολικής βελτίωσης, τα προγράμματα έχουν μεγαλύτερη βιωσιμότητα και επιρροή. Εκεί όπου οι παρεμβάσεις είναι αποσπασματικές, η συνέχεια επισφαλής και ο χρόνος συνεργασίας ανεπαρκής, τα αποτελέσματα μειώνονται. Η ηγεσία με παιδαγωγικό προσανατολισμό -ηγεσία που θέτει προτεραιότητες, προστατεύει τον εκπαιδευτικό και του δίνει χρόνο, ενθαρρύνει την έρευνα δράσης και δημιουργεί ασφαλείς χώρους επαγγελματικού διαλόγου- φαίνεται να είναι καθοριστική.

(θ) Επιπτώσεις στη διδασκαλία και στα μαθησιακά αποτελέσματα

Όταν η συνεργασία στοχεύει στη διδασκαλία, όταν η επιμόρφωση εστιάζει σε συγκεκριμένα παιδαγωγικά πεδία (π.χ. γλωσσική ποικιλομορφία, διαφοροποίηση, ανατροφοδότηση) και όταν υπάρχει συνέχεια και υποστήριξη, καταγράφονται βελτιώσεις σε πρακτικές τάξης και θετικές τάσεις στα αποτελέσματα των μαθητών. Ωστόσο, τα τεκμήρια δεν είναι ισχυρά και διαφαίνεται η ανάγκη για περισσότερες αξιολογήσεις, διαχρονικές προσεγγίσεις και πολυεπίπεδες αναλύσεις μέσω ερευνών.

(ι) Ετερογένεια αποτελεσμάτων

Το ίδιο πρόγραμμα ΔΒΜ παράγει διαφορετικά αποτελέσματα σε διαφορετικούς εκπαιδευτικούς ή σχολεία. Αυτή η ετερογένεια προσφέρει την πληροφορία για τον τρόπο που λειτουργούν οι προσωπικές επιλογές μάθησης, η φάση σταδιοδρομίας, η σύνθεση της τάξης, το επίπεδο υποστήριξης, η γλωσσική και πολιτισμική

ποικιλομορφία, η ψηφιακή ετοιμότητα. Γεννάται ο προβληματισμός από το «τι δουλεύει γενικά» στο «τι δουλεύει, για ποιον, υπό ποιες προϋποθέσεις και γιατί».

Η κριτική μελέτη των ερευνών λειτουργεί ως φακός για να φωτίσει πώς οι πολιτικές, οι δομές και οι κουλτούρες επηρεάζουν την επαγγελματική μάθηση. Η αντιπαραβολή των συστημάτων των δύο χωρών επιτρέπει να εντοπιστούν:

- οι συγκεκριμένες μορφές και πρακτικές ΔΒΜ που ενεργοποιούν τη μεταφορά στην τάξη,
- οι μηχανισμοί κινήτρων/εμποδίων και πώς αναδιαμορφώνονται από το θεσμικό περιβάλλον,
- οι συνθήκες κάτω από τις οποίες οι κοινότητες μάθησης, η ψηφιακή επιμόρφωση και οι θεματικά εστιασμένες παρεμβάσεις αποδίδουν,
- ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη μετατροπή της επιμόρφωσης από αθροιστική εμπειρία σε συλλογική ικανότητα.

Συνοψίζοντας, η ΔΒΜ φαίνεται ότι μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών όταν:

1. σχεδιάζεται με επίκεντρο τις πραγματικές ανάγκες της τάξης και με μηχανισμούς μεταφοράς,
2. υποστηρίζεται από θεσμικές δομές και ηγεσία που προστατεύουν τον χρόνο συνεργασίας και εστιάζουν στη διδασκαλία,
3. αξιολογείται με πολυδιάστατους δείκτες πέρα από την ικανοποίηση,
4. λαμβάνει υπόψη την ετερογένεια των εκπαιδευτικών και των σχολείων.

Ως εκ τούτου, η παρούσα διπλωματική εργασία προσπαθεί να καταγράψει τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας σε δύο διαφορετικά θεσμικά περιβάλλοντα, να διερευνήσει πώς και υπό ποιες συνθήκες οι δράσεις ΔΒΜ μετασχηματίζουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, και να αναδείξει τους διαμεσολαβητικούς ρόλους της σχολικής ηγεσίας και της συνεργατικής κουλτούρας. Υπό το πρίσμα αυτό, η επόμενη ενότητα διατυπώνει τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα.

3.10 Σκοπός - Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών της Α΄ Βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη ΔΒΜ και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Ειδικότερα, η μελέτη επιδιώκει να αναδείξει τους παράγοντες που ενισχύουν ή αποτρέπουν τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και τον βαθμό στον οποίο οι ευρωπαϊκές πολιτικές για τη ΔΒΜ ενσωματώνονται στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Υποθέτουμε ότι οι επιλογές των εκπαιδευτικών ως προς τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ΔΒΜ δεν είναι τυχαίες ή αποκλειστικά ατομικές, αλλά διαμορφώνονται μέσα σε ένα πλέγμα θεσμικών, οργανωσιακών και πολιτισμικών παραγόντων, οι οποίοι καθορίζουν το εύρος των ευκαιριών και τη φύση των επαγγελματικών τους κινήτρων. Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα επιχειρεί να συμβάλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η ευρωπαϊκή πολιτική για τη ΔΒΜ αποκτά συγκεκριμένες μορφές εφαρμογής σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, φωτίζοντας τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ πολιτικής, επαγγελματικής κουλτούρας και προσωπικών εμπειριών των εκπαιδευτικών.

Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, τίθενται οι ακόλουθοι επιμέρους στόχοι:

1. Να αποτυπωθούν οι μορφές και οι πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στη Γερμανία.
2. Να διερευνηθούν τα κίνητρα που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν τη συμμετοχή τους σε δράσεις ΔΒΜ.
3. Να εντοπιστούν τα θεσμικά, οργανωτικά και πολιτισμικά εμπόδια που επηρεάζουν τη δυνατότητα πρόσβασης στη συνεχή επιμόρφωση.
4. Να αναλυθεί η σχέση ανάμεσα στη ΔΒΜ και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.
5. Να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι ευρωπαϊκές πολιτικές για τη ΔΒΜ αντικατοπτρίζονται στις εθνικές στρατηγικές και στη σχολική πράξη στις δύο χώρες.

6. Να αναδειχθούν κοινά πρότυπα, αποκλίσεις και προτάσεις βελτίωσης για τη χάραξη αποτελεσματικότερων πολιτικών επαγγελματικής ανάπτυξης στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής ολοκλήρωσης.

Με βάση τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της παρούσας έρευνας, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αποσκοπούν στην εις βάθος κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στη Γερμανία αντιλαμβάνονται και βιώνουν τη ΔΒΜ στο πλαίσιο των θεσμικών, πολιτισμικών και επαγγελματικών τους συνθηκών:

1. Ποιες είναι οι μορφές και οι πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί της Α’ Βάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στη Γερμανία;

2. Ποιοι παράγοντες (θεσμικοί, επαγγελματικοί, προσωπικοί) λειτουργούν ως κίνητρα ή ανασταλτικοί μηχανισμοί για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών της Α’ Βάθμιας εκπαίδευσης σε δράσεις ΔΒΜ στην Ελλάδα και στη Γερμανία;

3. Πώς η συμμετοχή σε δράσεις ΔΒΜ επηρεάζει την επαγγελματική ταυτότητα, την παιδαγωγική πρακτική και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών;

4. Σε ποιο βαθμό και με ποιον τρόπο η εθνική και η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική επηρεάζουν τις επιλογές και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών της Α΄ Βάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στη Γερμανία στα πλαίσια της ΔΒΜ;

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Το πλαίσιο και η ερευνητική μέθοδος

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας, καθώς ο βασικός στόχος είναι η εις βάθος διερεύνηση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη ΔΒΜ και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, σε συνάρτηση με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Η ποιοτική μεθοδολογία θεωρείται η πλέον ενδεδειγμένη όταν το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζει όχι μόνο στην περιγραφή αλλά κυρίως στην ερμηνεία και στην κατανόηση των υποκειμενικών νοημάτων που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στις εμπειρίες τους (Creswell, 2011· Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Όπως τονίζει η Mason (2002), η ποιοτική έρευνα επιτρέπει την προσέγγιση της κοινωνικής πραγματικότητας ως μιας δυναμικής και πολυδιάστατης διαδικασίας, η οποία συγκροτείται μέσα από τα νοήματα και τις πρακτικές των υποκειμένων. Σε αντίθεση με τις ποσοτικές προσεγγίσεις, που εστιάζουν στη μέτρηση και στη γενίκευση, η ποιοτική μέθοδος δίνει έμφαση στη βαθιά κατανόηση των φαινομένων, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο και τις ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στις οποίες αυτά εκδηλώνονται (Robson, 2011).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με εκπαιδευτικούς της Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης, με έμφαση στην αποτύπωση των απόψεων τους ως προς τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνονται και βιώνουν τη ΔΒΜ και πώς αυτή συνδέεται με την επαγγελματική τους ταυτότητα και ανάπτυξη. Το πλαίσιο της μελέτης χαρακτηρίζεται από την ανάγκη κατανόησης ενός φαινομένου που βρίσκεται σε εξέλιξη και διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, όπως είναι οι πολιτικές και οι πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης σε Ελλάδα και Γερμανία.

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε η *ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος*, καθώς επιτρέπει την ύπαρξη ενός ευέλικτου οδηγού ερωτήσεων που εξασφαλίζει τη θεματική συνοχή, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει ελευθερία στον ερευνητή να εμβαθύνει σε συγκεκριμένα ζητήματα και στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν ελεύθερα τις εμπειρίες και τις σκέψεις τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Κυριαζή, 2011). Ο τύπος

αυτός συνέντευξης θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλος για έρευνες που επιδιώκουν να αντλήσουν ποιοτικά δεδομένα με πλούσιο νοηματικό περιεχόμενο, καθώς συνδυάζει τη συστηματικότητα με την ευελιξία (Robson, 2011).

Συγκεκριμένα, η ημιδομημένη συνέντευξη παρουσιάζει πλεονεκτήματα όπως:
α) τη δυνατότητα προσαρμογής των ερωτήσεων ανάλογα με το προφίλ του ερωτώμενου,
β) την εμβάθυνση σε ζητήματα που αναδύονται κατά τη διάρκεια της συνέντευξης,
γ) την ευελιξία στη σειρά και στη διατύπωση των ερωτήσεων, και
δ) τη δυνατότητα προσθήκης ή αφαίρεσης θεμάτων συζήτησης (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Επιπλέον, όπως αναφέρει ο Creswell (2011), η επιλογή της ποιοτικής συνέντευξης βασίζεται στο γεγονός ότι αποτελεί μια δημιουργική διαδικασία, μέσα από την οποία οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να αναστοχαστούν τις εμπειρίες τους, ενώ ο ερευνητής αποκτά πρόσβαση στην πολυπλοκότητα των κοινωνικών και επαγγελματικών τους νοημάτων. Παράλληλα, η Κυριαζή (2011) υπογραμμίζει ότι η ποιοτική συνέντευξη συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας σχέσης αλληλεπίδρασης που ενισχύει την αυθεντικότητα των απαντήσεων.

Η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης παρέχει τη δυνατότητα συστηματικής διερεύνησης συγκεκριμένων θεματικών αξόνων, αλλά ταυτόχρονα επιτρέπει ευελιξία στη διατύπωση και τη σειρά των ερωτήσεων, δίνοντας στους συμμετέχοντες χώρο να εκφράσουν ελεύθερα τις εμπειρίες και τις απόψεις τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Robson, 2016). Οι συνεντεύξεις βασίστηκαν σε οδηγό ερωτήσεων (Παράρτημα Α), ο οποίος διαμορφώθηκε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οργανωμένος γύρω από τέσσερις θεματικούς άξονες: (α) μορφές και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης, (β) κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής στη ΔΒΜ, (γ) επαγγελματική ταυτότητα και (δ) θεσμικά πλαίσια και εκπαιδευτική πολιτική.

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση (Thematic Analysis) όπως ορίζεται από τους Braun και Clarke (2006). Συγκεκριμένα, η ανάλυση υιοθέτησε επαγωγική (inductive) προσέγγιση, καθώς οι θεματικές κατηγορίες αναδύθηκαν από τα ίδια τα δεδομένα και όχι εκ των προτέρων από προκαθορισμένο θεωρητικό πλαίσιο. Η επιλογή αυτή εναρμονίζεται με τον ερμηνευτικό χαρακτήρα της

ποιοτικής έρευνας, επιτρέποντας στα θέματα να διαμορφωθούν οργανικά μέσα από τη γλωσσική, κοινωνική και επαγγελματική εμπειρία των συμμετεχόντων (Braun & Clarke, 2012).

Η διαδικασία ανάλυσης ακολούθησε τα έξι στάδια που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006):

1. Εξοικείωση με τα δεδομένα (πολλαπλές αναγνώσεις των απομαγνητοφωνήσεων και σημειώσεις πρώτων εντυπώσεων).
2. Αρχική κωδικοποίηση (εντοπισμός επαναλαμβανόμενων φράσεων, ιδεών ή μοτίβων που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα).
3. Αναζήτηση θεμάτων (ομαδοποίηση κωδικών σε αρχικές θεματικές ενότητες).
4. Αναθεώρηση θεμάτων (διασταύρωση και συγχώνευση συναφών θεμάτων, εξασφάλιση εσωτερικής συνοχής).
5. Ορισμός και ονομασία θεμάτων (σαφής περιγραφή των βασικών θεματικών αξόνων).
6. Σύνθεση και ερμηνεία (συσχέτιση θεματικών με το θεωρητικό πλαίσιο και τα ερευνητικά ερωτήματα).

Η επαγωγική θεματική ανάλυση επέτρεψε την ανακάλυψη νοηματικών μοτίβων που συνδέουν τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών με τις πολιτικές και θεσμικές συνθήκες των δύο χωρών. Με αυτόν τον τρόπο, η ανάλυση συνέβαλε όχι μόνο στην περιγραφή αλλά και στην ερμηνεία των μηχανισμών μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τη ΔΒΜ, τη σχέση τους με την επαγγελματική ανάπτυξη και την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική.

4.2 Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από δώδεκα (12) εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων έξι (6) εργάζονται σε σχολικές μονάδες της Ελλάδας και έξι (6) σε σχολεία της Γερμανίας (Πίνακας 4.2). Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με σκοπούμενη δειγματοληψία (purposive sampling), με στόχο την αναζήτηση ατόμων που διαθέτουν εμπειρία σχετική με τη ΔΜΒ και επαγγελματική ανάπτυξη, ώστε να παρέχουν πλούσιες και ουσιαστικές πληροφορίες για το υπό μελέτη φαινόμενο (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Για να εξασφαλιστεί η συγκριτική ισοδυναμία των δύο υποδειγμάτων και η επιστημονική εγκυρότητα της ανάλυσης, τέθηκαν συγκεκριμένα κριτήρια επιλογής κοινά για τις δύο χώρες:

- Οι συμμετέχοντες να είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί δημοτικού σχολείου,
- Να διαθέτουν τουλάχιστον πέντε έτη διδακτικής εμπειρίας,
- Να έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικές ή επαγγελματικές δράσεις,
- Να ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα (αστικά, ημιαστικά, αγροτικά σχολεία),
- Και να εκπροσωπούν διαφορετικά φύλα και ηλικιακές ομάδες, ώστε να επιτευχθεί ποικιλία εμπειριών και αντιλήψεων.

Η επιλογή των συμμετεχόντων στην Ελλάδα έγινε μέσω προσωπικών και επαγγελματικών δικτύων, με έμφαση σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία. Αντίστοιχα, στη Γερμανία, η επιλογή πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μεγάλα αστικά κέντρα ώστε να διασφαλιστεί συγκρίσιμο επαγγελματικό και θεσμικό πλαίσιο.

Η αντιστοιχία των δύο υποδειγμάτων δεν βασίστηκε στην αριθμητική ισότητα μόνο, αλλά κυρίως στην λειτουργική ισοδυναμία των χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, δηλαδή σε συγκρίσιμα επίπεδα εμπειρίας, επαγγελματικών ρόλων και πρόσβασης σε προγράμματα ΔΒΜ. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει έγκυρη συγκριτική ανάλυση των δεδομένων, διατηρώντας τη μεθοδολογική συνέπεια μεταξύ των δύο χωρών (Creswell & Poth, 2018).

Όλοι οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν αναλυτικά για τον σκοπό και τη διαδικασία της έρευνας και υπέγραψαν έντυπο συναίνεσης σύμφωνα με τις αρχές δεοντολογίας της ποιοτικής έρευνας (BERA, 2018). Για λόγους ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας, τα ονόματά τους αντικαταστάθηκαν με κωδικούς (π.χ. Ε1-Ε6 για Ελλάδα και Γ1-Γ6 για Γερμανία), οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν και κατά τη θεματική ανάλυση των δεδομένων.

Κριτήρια επιλογής κρατιδίων και γεωγραφικών περιοχών

Δεδομένου ότι στη Γερμανία η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί αρμοδιότητα των κρατιδίων (Länder), η επιλογή των περιοχών διεξαγωγής της έρευνας έγινε με στόχο τη διασφάλιση αντιπροσωπευτικότητας και συγκρισιμότητας με το ελληνικό πλαίσιο. Συνεπώς, ελήφθησαν υπόψη τα εξής κριτήρια επιλογής:

1. Εκπαιδευτική πολιτική και θεσμικό πλαίσιο:

Επιλέχθηκαν κρατίδια με ώριμες και συγκροτημένες δομές επιμόρφωσης και συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα ΔΒΜ, ώστε να υπάρχει κοινό σημείο αναφοράς με την ελληνική πραγματικότητα.

Για τον λόγο αυτό, επιλέχθηκαν η Βαυαρία (Bayern) και το Βερολίνο (Berlin), δύο κρατίδια με σαφώς διατυπωμένες στρατηγικές επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, διαφοροποιούμενες ως προς τη διοικητική κουλτούρα (παραδοσιακή-αποκεντρωμένη).

2. Γεωγραφική και κοινωνικοοικονομική αντιστοιχία: Η επιλογή κρατιδίων έγινε με βάση τη γεωγραφική και κοινωνικοοικονομική ποικιλία.

- Το Βερολίνο, ως μητροπολιτικό κέντρο, αντιστοιχεί σε αστικά περιβάλλοντα υψηλής πολυπολιτισμικότητας, συγκρίσιμα με την Αθήνα.

- Η Βαυαρία, με χαρακτηριστικά ημιαστικά και αγροτικά σχολεία, αντιστοιχεί σε περιοχές όπως η Πελοπόννησος ή η Κεντρική Μακεδονία, όπου λειτουργούν σχολεία με παρόμοιες δομές και πληθυσμιακή σύνθεση.

3. Διαθεσιμότητα επιμορφωτικών μηχανισμών:

Τα συγκεκριμένα κρατίδια διαθέτουν ενεργούς θεσμούς επιμόρφωσης (π.χ. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung στη Βαυαρία και Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie στο Βερολίνο), που επιτρέπουν αντιστοίχιση με ελληνικούς φορείς, όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και τα ΠΕΚΕΣ.

3. Πρόσβαση σε δείγμα και συνεργασία σχολικών μονάδων:

Η επιλογή καθορίστηκε επίσης από τη δυνατότητα πρόσβασης και συνεργασίας με σχολεία, λαμβάνοντας υπόψη το θεσμικό πλαίσιο δεοντολογίας των κρατιδίων. Και στις δύο περιπτώσεις, υπήρξε προκαταρκτική άδεια επικοινωνίας από τις σχολικές διευθύνσεις.

4. Κριτήριο συγκρισιμότητας με την Ελλάδα:

Οι περιοχές που επιλέχθηκαν τόσο στην Ελλάδα όσο και στη Γερμανία χαρακτηρίζονται από παρόμοιες δημογραφικές και διοικητικές συνθήκες (δημόσια δημοτικά σχολεία, αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών, προγράμματα ΔΒΜ εντός και εκτός σχολείου), γεγονός που καθιστά τη σύγκριση λειτουργικά ισοδύναμη.

Συμμετέχοντες	1-Ε1	2-Ε2	3-Ε3	4-Ε4	5-Ε5	6-Γ1	7-Γ2	8-Γ3	9-Γ4	10-Γ5
Χώρα	Ελλάδα	Ελλάδα	Ελλάδα	Ελλάδα	Ελλάδα	Γερμανία	Γερμανία	Γερμανία	Γερμανία	Γερμανία
Ηλικία	60+	40-49	40-49	40-49	50-59	30-39	50-59	50-59	40-49	50-59
Φύλο	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα	Γυναίκα
Χρόνια διδακτικής εμπειρίας	18	8	18	19	20	8	30	28	15	22
Θέση	Διευθυντής/ρια	Εκπαιδευτικός τάξης	Εκπαιδευτικός τάξης	Εκπαιδευτικός τάξης	Εκπαιδευτικός τάξης	Εκπαιδευτικός τάξης	Εκπαιδευτικός τάξης	Διευθυντής/ρια	Εκπαιδευτικός τάξης	Εκπαιδευτικός τάξης
Είδος σχολείου	Δημόσιο ημιαστικό	Δημόσιο ημιαστικό	Δημόσιο αστικό Πειραματικό	Δημόσιο αστικό	Δημόσιο αστικό	Δημόσιο αστικό	Δημόσιο ημιαστικό	Δημόσιο αστικό	Δημόσιο αστικό	Δημόσιο αστικό
Περιοχή σχολείου	Πιερία	Κόρινθος	Καλαμάτα	Καλαμάτα	Αθήνα	Grundschule στο Neukölln	Βαυαρία	Mitte	Μεγάλη πόλη	Offenburg, Baden Württemberg, Germany
Ανώτατες σπουδές / τίτλοι	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Βασικό Πτυχίο	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Πανεπιστημιακές σπουδές Παιδαγωγικών, Δίπλωμα Διδασκαλίας Δημοτικού	Master + Schulleiter-Qualifikation	Master στη Sonderpädagogik (ειδική αγωγή και συμπερίληψη).	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης τα τελευταία 5 έτη	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι
Συμμετοχή σε PLC / PLNs / mentoring	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι

Πίνακας 4.2: Δείγμα συμμετεχόντων

Πηγή: Πρωτογενή δεδομένα ερευνήτριας, 2025

4.3 Οδηγός συνέντευξης και τρόπος ανάπτυξης

Μέσο συλλογής δεδομένων αποτέλεσε ο οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης, ο οποίος σχεδιάστηκε για να ανιχνεύσει εις βάθος τις αντιλήψεις, τις εμπειρίες και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών Α' Βάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη ΔΒΜ και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς και τις εκτιμήσεις τους για την επίδραση των ευρωπαϊκών κατευθύνσεων και των θεσμικών πλαισίων. Η επιλογή ημιδομημένης μορφής επιτρέπει την τήρηση της θεματικής συνοχής με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, διατηρώντας παράλληλα την ευελιξία να προσαρμόζεται η ροή και να εμβαθύνει ο ερευνητής σε θέματα που αναδύονται αυθόρμητα (Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Creswell, 2011· Robson, 2011· Mason, 2002· Κυριαζή, 2011).

Ο σχεδιασμός των ερωτήσεων ακολούθησε μια γραμμική ροή του θέματος της παρούσας εργασίας:

- Χαρτογράφηση βιβλιογραφίας και πεδίου κατά την οποία αξιοποιήθηκε η βιβλιογραφική επισκόπηση
- Ευθυγράμμιση με τα ερευνητικά ερωτήματα
- Διατύπωση ανοικτών, σαφών και μη καθοδηγητικών ερωτήσεων κατά την οποία δόθηκε έμφαση στην απλότητα και τη σαφήνεια των ερωτήσεων με ουδετερότητα· έγινε προσπάθεια να αποφευχθούν τεχνικοί όροι ή επισημάνσεις
- Πραγματοποιήθηκε πιλοτικός έλεγχος του εργαλείου· έγινε ένας προέλεγχος ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός κατανόησης των ερωτήσεων, ο χρόνος διεξαγωγής και η ομαλότητα στη ροή της συνέντευξης· βάσει ανατροφοδότησης αναδιατυπώθηκαν σημεία για μεγαλύτερη σαφήνεια και αφαιρέθηκαν τυχόν πλεονάζουσες ερωτήσεις (Robson, 2011· Creswell, 2011).

Ο οδηγός ακολουθεί την κλασική δομή έναρξης, ανάπτυξης και κλεισίματος (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Οι ερωτήσεις έναρξης (ice-breakers) διευκολύνουν τη δημιουργία κλίματος οικειότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ του συνεντευκτή και του συνεντευξιαζόμενου και συμβάλλουν στην αποσαφήνιση των ρόλων και τη συλλογή ορισμένων προσωπικών πληροφοριών από τον συμμετέχοντα. Οι εισαγωγικές (μεταβατικές) ερωτήσεις εισάγουν τον συμμετέχοντα στο θέμα και συμβάλλουν στην ανάδειξη των αντιλήψεών του για τους άξονες του θέματος και στην ομαλή μετάβαση στα κεντρικά θέματα. Οι κύριες ερωτήσεις συμβάλλουν στην εμβάθυνση στους άξονες

της έρευνας με αφήγηση εμπειριών, παραδειγμάτων, στάσεων και αντιλήψεων. Τέλος, οι συμπερασματικές (λήξης) δίνουν στον συνεντευξιαζόμενο τη δυνατότητα να προσθέσει περαιτέρω απόψεις για το θέμα, να συνοψίσει, να ρωτήσει ή να διευκρινίσει σύντομα κάτι που δεν κατανοήθηκε ή δεν καλύφθηκε.

4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Αυγούστου - Σεπτεμβρίου 2025 και βασίστηκε στη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από την Ελλάδα και τη Γερμανία. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν μέσω σκοπούμενης δειγματοληψίας (purposive sampling) με βάση την επαγγελματική τους εμπειρία, τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις και τη διαθεσιμότητα για αναστοχαστική συζήτηση επί θεμάτων ΔΒΜ.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν διαδικτυακά, μέσω πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης (Microsoft Teams ή Zoom), ώστε να εξασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση συμμετεχόντων από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές. Κάθε συνέντευξη διήρκεσε από 45 έως 60 λεπτά, ακολουθώντας κοινό ημιδομημένο οδηγό ερωτήσεων, ο οποίος είχε προηγουμένως δοκιμαστεί πιλοτικά για λόγους εγκυρότητας και σαφήνειας.

Πριν από την έναρξη κάθε συνέντευξης, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν προφορικά και εγγράφως για τον σκοπό της έρευνας, τη διαδικασία συλλογής, την εθελοντική τους συμμετοχή, καθώς και για το δικαίωμά τους να αποχωρήσουν οποτεδήποτε χωρίς συνέπειες. Αφού μελέτησαν τη φόρμα ενημερωμένης συναίνεσης, επιβεβαίωσαν ρητά τη συγκατάθεσή τους για την ηχογράφηση της συνέντευξης και τη χρήση των δεδομένων αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Τα δεδομένα αποθηκεύτηκαν σε κρυπτογραφημένο ψηφιακό φάκελο, προστατευμένο με κωδικό πρόσβασης, ενώ όλα τα αναγνωριστικά στοιχεία (ονόματα, σχολεία, τοποθεσίες) ανωνυμοποιήθηκαν και αντικαταστάθηκαν από αλφαριθμητικούς κώδικες (π.χ. Ε1- Ε6, Γ1-Γ6). Οι απομαγνητοφωνήσεις πραγματοποιήθηκαν από τη συγγραφέα, διασφαλίζοντας την ακρίβεια και την πιστότητα των δεδομένων.

Το πεδίο διεξαγωγής περιλάμβανε δημόσια δημοτικά σχολεία διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού πλαισίου:

- Στην Ελλάδα, τα σχολεία προέρχονταν από αστικές και ημιαστικές περιοχές της Πελοποννήσου και της Αττικής, με διαφοροποιημένα μεγέθη μαθητικού πληθυσμού και σύνθεση εκπαιδευτικών.
- Στη Γερμανία, οι συμμετέχοντες εργάζονταν σε σχολεία των κρατιδίων Βαυαρίας και Βερολίνου, τα οποία αντιπροσωπεύουν δύο διακριτές εκπαιδευτικές κουλτούρες: ένα περισσότερο αποκεντρωμένο και συντηρητικό σύστημα (Bayern) και ένα περισσότερο προοδευτικό και πολυπολιτισμικό (Berlin).

Η διαδικασία συμμορφώθηκε πλήρως με τις αρχές ερευνητικής δεοντολογίας όπως ορίζονται από τον Κώδικα Δεοντολογίας της British Educational Research Association (BERA, 2018) και τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων (GDPR, 2018). Όλα τα δεδομένα θα διατηρηθούν για πέντε έτη μετά την ολοκλήρωση της έρευνας και στη συνέχεια θα διαγραφούν οριστικά, σύμφωνα με τα πρωτόκολλα προστασίας προσωπικών δεδομένων.

4.5 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Υιοθετήθηκε η αναστοχαστική θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006), η οποία είναι κατάλληλη για τον συστηματικό εντοπισμό, οργάνωση και ερμηνεία μοτίβων νοήματος σε σώματα συνεντεύξεων (Τσιώλης, 2017). Η μικτή ανάλυση έγινε:

- Επαγωγικά, επιτρέποντας να αναδυθούν αποτελέσματα από τα δεδομένα χωρίς προκαθορισμένους περιορισμούς.
- Εννοιοκεντρικά, χρησιμοποιώντας «άγκιστρα» με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα

Η επιλογή αυτής της υβριδικής στρατηγικής εξυπηρετεί αφενός την αντιπαραβολή των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις απαντήσεις των υποκειμένων με τα ερευνητικά ερωτήματα, αφετέρου τη δυνατότητα αποκάλυψης απρόσμενων ευρημάτων.

Οι απομαγνητοφωνήσεις πραγματοποιήθηκαν αυτολεξεί, με βασική σημειογραφία (παύσεις, τόνωση φωνής, γέλιο) ώστε να διατηρηθούν οι σημασιολογικές αποχρώσεις (Τσιώλης, 2017).

Ο οδηγός οργανώνεται σε πέντε ενότητες, εκ των οποίων η πρώτη (Α) αφορά τα δημογραφικά (προσωπικά) στοιχεία του ερωτώμενου. Οι ενότητες Β-Γ-Δ-Ε αντιστοιχούν στα τέσσερα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, ώστε να διασφαλίζεται η θεματική πληρότητα και η εγκυρότητα της έρευνας. Ως εκ τούτου, οι βασικοί άξονες είναι οι ακόλουθοι:

Α. Δημογραφικά (Προσωπικά) στοιχεία:

Συλλέγονται βασικά χαρακτηριστικά (π.χ. φύλο, έτη υπηρεσίας, περιοχή σχολείου, επιστημονικό υπόβαθρο, θέση στο σχολείο, εμπειρία σε δράσεις ΔΒΜ κ.λπ.), αποκλειστικά για περιγραφικούς σκοπούς και την κατανόηση της ετερογένειας του δείγματος.

Β. Μορφές και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης

Επιδιώκεται να χαρτογραφηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις εμπειρίες συμμετοχής τους σε δράσεις ΔΒΜ (π.χ. ενδοσχολικές δραστηριότητες, σεμινάρια, PLCs/PLNs, mentoring, έρευνα δράσης, ψηφιακή επιμόρφωση), τη συχνότητα και τη διάρκεια συμμετοχής τους, τους παρόχους και τον τρόπο ενσωμάτωσης των νέων γνώσεων στην τάξη.

Γ. Παράγοντες συμμετοχής και εμπόδια πρόσβασης

Επιχειρείται να διερευνηθούν τα προσωπικά, επαγγελματικά και θεσμικά κίνητρα (π.χ. επαγγελματική αυτονομία, αναγνώριση, εξέλιξη, συνεργασία κ.λπ.) και τα εμπόδια (π.χ χρόνος, πόροι, ποιότητα προσφερόμενων δράσεων, διοικητικές απαιτήσεις κ.λπ.), καθώς και οι προτάσεις που άρουν τα εμπόδια.

Δ. Σχέση διδακτικής πράξης και επαγγελματικής ταυτότητας

Επιδιώκεται να καταγραφεί η μορφή με την οποία η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών μετασχηματίζει τις παιδαγωγικές τους πρακτικές (σχεδιασμός

μαθήματος, διαφοροποίηση, ανατροφοδότηση, διαχείριση τάξης) και συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξή τους

Ε. Σχέση θεσμικού πλαισίου Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

Επιδιώκεται να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το εφαρμοζόμενο θεσμικό πλαίσιο και την αποτίμηση των ευρωπαϊκών κατευθύνσεων για τη ΔΒΜ στο ελληνικό και συγκριτικά στο γερμανικό πλαίσιο.

Ο πλήρης Οδηγός Συνέντευξης παρατίθεται στο Παράρτημα Α, με διακριτή σήμανση των ενοτήτων ώστε να διευκολύνεται τόσο η ομοιογένεια στη διεξαγωγή όσο και η αναλυτική χαρτογράφηση των δεδομένων.

4.6 Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Αύγουστο και τον Σεπτέμβριο.

Η διασφάλιση της ποιότητας στην ποιοτική έρευνα αποτελεί κρίσιμη διαδικασία που συνδέεται με την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και τη μεταφερσιμότητα των ευρημάτων. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, τα ζητήματα αυτά προσεγγίστηκαν με βάση το κλασικό μοντέλο των Lincoln και Guba (1985), σύμφωνα με το οποίο η ποιότητα μιας ποιοτικής έρευνας θεμελιώνεται σε τέσσερα κριτήρια: credibility (αξιοπιστία), dependability(επιβεβαιωσιμότητα/αντικειμενικότητα), confirmability (αντικειμενικότητα) και transferability (μεταφερσιμότητα). Τα κριτήρια αυτά υιοθετήθηκαν συστηματικά τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην υλοποίηση της έρευνας, με στόχο τον περιορισμό της μεροληψίας και την ενίσχυση της αξιοπιστίας της ανάλυσης.

Credibility (εσωτερική αξιοπιστία). Η ενίσχυση της εγκυρότητας επιδιώχθηκε μέσω πολλαπλών τεχνικών. Πρώτον, εφαρμόστηκε τριγωνοποίηση πηγών, καθώς οι συμμετέχοντες προέρχονταν από δύο διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα (Ελλάδα και Γερμανία), διαφοροποιημένα ως προς τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, την εκπαιδευτική εμπειρία και το θεσμικό πλαίσιο. Η σύγκριση και η αντιπαραβολή των αντιλήψεων επέτρεψαν τον εντοπισμό κοινών μοτίβων και διαφοροποιημένων ερμηνειών μεταξύ των δύο εθνικών πλαισίων, ενισχύοντας τη διασταύρωση των δεδομένων. Δεύτερον, αξιοποιήθηκε αναστοχασμός (reflexivity): κατά τη διάρκεια της

ανάλυσης κρατήθηκαν σημειώσεις ερευνητικού ημερολογίου σχετικά με προκαταλήψεις, υποθέσεις και προσδοκίες, με στόχο τον έλεγχο της επιρροής της ερευνήτριας στην ερμηνεία των δεδομένων. Τρίτον, αναγνώστηκαν επανειλημμένα οι απομαγνητοφωνήσεις, ώστε να επιβεβαιωθεί η αυθεντικότητα και η συνέπεια των θεματικών μοτίβων.

Dependability (σταθερότητα και αναπαραγωγιμότητα). Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της διαδικασίας, ακολουθήθηκε σαφές πρωτόκολλο ερευνητικών βημάτων: επιλογή συμμετεχόντων, ημιδομημένες συνεντεύξεις, πλήρης απομαγνητοφώνηση, κωδικοποίηση, ομαδοποίηση κωδικών και θεματική ανάλυση. Η διαδικασία καταγράφηκε αναλυτικά, ώστε μια ενδεχόμενη επανάληψη της έρευνας υπό παρόμοιες συνθήκες να παράγει συγκρίσιμα αποτελέσματα. Η διαρκής επισκόπηση των κωδικών και η συστηματική αναθεώρηση των θεμάτων συνέβαλαν στη σταθερότητα των ερμηνειών.

Confirmability (αντικειμενικότητα). Η ερευνήτρια υιοθέτησε πρακτικές που εξασφάλισαν ότι τα ευρήματα προέκυψαν από τα δεδομένα και όχι από προσωπικές προκαταλήψεις. Διατηρήθηκε αρχείο ελέγχου με όλες τις αποφάσεις κωδικοποίησης, τις αλλαγές στη θεματική δομή και τις σημειώσεις αναστοχασμού, επιτρέποντας τη διαφάνεια της ερευνητικής διαδικασίας. Η χρήση αυτού του αρχείου ενισχύει την αντικειμενική τεκμηρίωση των ερμηνειών.

Transferability (μεταφερσιμότητα). Παρόλο που η ποιοτική έρευνα δεν επιδιώκει στατιστική γενίκευση, η παρούσα μελέτη επιδιώκει αναλυτική γενίκευση, παρέχοντας πλούσιες περιγραφές των συμμετεχόντων, του σχολικού πλαισίου και των θεσμικών συνθηκών στις δύο χώρες. Η λεπτομερής παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων, του θεσμικού περιβάλλοντος, των μορφών επιμόρφωσης και της εκπαιδευτικής κουλτούρας επιτρέπει σε άλλους ερευνητές να αξιολογήσουν την καταλληλότητα μεταφοράς των ευρημάτων σε παρόμοια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Τέλος, η τριγωνοποίηση μεθόδων περιορίστηκε λόγω του ποιοτικού σχεδιασμού και της χρήσης ενός μόνο εργαλείου (συνεντεύξεων). Ωστόσο, η πολυφωνία του δείγματος και η διαπολιτισμική σύγκριση ενίσχυσαν σημαντικά την εγκυρότητα. Η ανάλυση ακολουθεί αυστηρά τα βήματα της θεματικής ανάλυσης των Braun και Clarke (2006),

γεγονός που προσδίδει μεθοδολογική συνέπεια και ενισχύει την αξιοπιστία των συμπερασμάτων.

Κεφάλαιο 5: Ανάλυση αποτελεσμάτων

5.1 Θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων από την Ελλάδα

Η θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων των έξι Ελλήνων εκπαιδευτικών (Ε1-Ε6) ανέδειξε ένα πλέγμα παραμέτρων που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης και τη μεταφορά των αποκτημένων γνώσεων στη διδακτική πράξη. Οι κυριότερες θεματικές που αναδύθηκαν αφορούν: **μορφές επιμόρφωσης**, **κίνητρα συμμετοχής**, **εμπόδια και αντικίνητρα**, **ρόλο της σχολικής ηγεσίας**, **επίδραση στη διδακτική πράξη** και **κουλτούρα συνεργασίας**.

5.1.1 Μορφές και είδη επιμόρφωσης

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί περιγράφουν ένα ευρύ φάσμα επιμορφωτικών ευκαιριών, που εκτείνεται από ευρωπαϊκά προγράμματα έως εσωτερικές σχολικές δράσεις. Το **Erasmus+**, το **eTwinning** και τα **MOOCs** αποτελούν τις πιο συχνά αναφερόμενες μορφές, με τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν τη συμβολή τους στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Ο εκπαιδευτικός Ε1 υπογράμμισε ότι «*Ένα επιτυχημένο παράδειγμα ήταν η συμμετοχή μου σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ με θέμα την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία. Το πρόγραμμα ήταν καλά οργανωμένο, είχε διάρκεια που επέτρεπε εμβάθυνση και περιλάμβανε πρακτικές ασκήσεις και ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους από άλλες χώρες. Τα οφέλη ήταν η άμεση εφαρμογή στην τάξη με νέες μεθόδους συνεργατικής μάθησης και μεγαλύτερη εξοικείωση με καινοτόμα εργαλεία*».

Παράλληλα, η **παρατήρηση διδασκαλίας (ετεροπαρατήρηση)** και το **mentoring** εμφανίζονται ως εσωτερικές μορφές επαγγελματικής μάθησης. Ο Ε3 τόνισε τη σημασία της παρατήρησης μεταξύ συναδέλφων ως πρακτικού μηχανισμού βελτίωσης: «*ΙΕΠ: Επιμόρφωση, ενδοσχολική και εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής*» (225), στο ΕΚΚΔΑ: Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων (70), ΚΕΔΙΒΙΜ Πανεπιστήμιου Αιγαίου Ψυχολογία για όλους (450), μεταπτυχιακό στην διοίκηση , Peer Observation δηλαδή παρατήρηση συναδέλφων κατά τη διδασκαλία μαθηματικών σε ΠΕΙ.Σ (…) «Αυτό που είχε πραγματικά άμεσο αντίκτυπο στην δουλειά μου ήταν η παρατήρηση της διδασκαλίας συναδέλφων σε αντικείμενα που τα έχω διδάξει… *Το να*

παρακολουθείς συστηματικά, και όχι σε υποδειγματικές, διαφορετικές προσεγγίσεις, τεχνικές και να συζητάς με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στο τέλος των διδασκαλιών (…)»

5.1.2 Κίνητρα συμμετοχής

Τα **κίνητρα συμμετοχής** σχετίζονται πρωτίστως με την επιθυμία **προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης**, καθώς και με την ανάγκη ανταπόκρισης στις **σύγχρονες παιδαγωγικές απαιτήσεις**. Όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν την επιμόρφωση ως ευκαιρία για ανανέωση γνώσεων και ενίσχυση δεξιοτήτων. Η Ε4, για παράδειγμα, ανέφερε: «*Κυρίως ο εαυτός μου. Δηλαδή αν είναι ένα πρόγραμμα στα ενδιαφέροντά μου τότε θα επιδιώξω να το παρακολουθήσω. Αρκεί να πληροί κάποιες προϋποθέσεις, που είπαμε παραπάνω…δηλαδή να είναι δωρεάν ή πολύ οικονομικό. Η μοριοδότηση δε με ενδιαφέρει. Και αν η διεύθυνση προτείνει κάποια επιμόρφωση εκτός από τις ενδοσχολικές που συνήθως τις αποφασίζει ο σύλλογος διδασκόντων συμμετέχω αλλά και πάλι λέω ότι δε με ενδιαφέρει η μοριοδότηση*». Παράλληλα, η **πιστοποίηση** και η **μοριοδότηση** λειτουργούν ως δευτερεύοντα, αλλά υπαρκτά, εξωτερικά κίνητρα, ιδίως σε ένα σύστημα που συνδέει τα προσόντα με την επαγγελματική ανέλιξη.

5.1.3 Εμπόδια και αντικίνητρα

Κοινός τόπος στις αφηγήσεις όλων των εκπαιδευτικών είναι τα **εμπόδια συμμετοχής**. Η **έλλειψη χρόνου** και οι **προσωπικές/οικογενειακές δεσμεύσεις** προβάλλουν ως κυρίαρχοι ανασταλτικοί παράγοντες. Η Ε2 υπογράμμισε: «*Η πρόσβαση ήταν συνήθως εύκολη, αν και υπήρχαν εμπόδια όπως ο περιορισμένος χρόνος και η άνιση ποιότητα κάποιων ψηφιακών πόρων. Παρ' όλα αυτά, η ευελιξία και η ποικιλία που προσφέρουν οι ψηφιακές τεχνολογίες αποτέλεσαν σημαντικό κίνητρο για συνεχή μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη*». Παράλληλα, το **κόστος** και η **απόσταση** για δια ζώσης σεμινάρια δυσχεραίνουν την πρόσβαση. Τα ευρήματα συνάδουν με τις διεθνείς αναφορές για την ανάγκη θεσμικής πρόβλεψης χρόνου και πόρων για τη συνεχή επαγγελματική μάθηση, όπως περιγράφει η Ε4: *«…έλλειψη χρόνου… αποστάσεις… και τέλος το κόστος συμμετοχής…»*

5.1.4 Θεσμικοί παράγοντες και ρόλος ηγεσίας

Η **σχολική ηγεσία** αναδεικνύεται ως κομβικός παράγοντας που μπορεί είτε να ενισχύσει είτε να περιορίσει τη συμμετοχή στην επιμόρφωση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας επηρεάζει την κουλτούρα μάθησης του σχολείου. Ο Ε3 σημείωσε: *«Η διεύθυνση του σχολείου μου είναι εξαιρετικά υποστηρικτική στην συμμετοχή μας σε προγράμματα και εξαντλεί τις δυνατότητες για να μας υποστήριξη με άδειες όπου προβλέπεται ακόμα και τροποποίηση προγράμματος γίνεται συχνά. Η μοριοδότηση παίζει τον ρόλο της σίγουρα και είναι κίνητρο. Το σημαντικότερο όμως πιστεύω είναι η κουλτούρα του σχολείου που σε ωθεί να εμπλακείς».* Η ανάγκη για **ουσιαστικά κίνητρα και αναγνώριση** από τη διοίκηση επισημάνθηκε επίσης επανειλημμένα. Ο Ε1 σχολίασε: «*Η συμμετοχή σε επιμορφώσεις επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από θεσμικούς παράγοντες. Η στήριξη της σχολικής ηγεσίας και η ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας διευκολύνουν σημαντικά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι διευκολύνσεις από τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης (π.χ. άδειες συμμετοχής, παροχή πόρων ή συνεργασίες με φορείς) λειτουργούν ενισχυτικά*». Η Ε6 χαρακτηριστικά αναφέρει: *«…πληθώρα των προσφερόμενων… αμφίβολη ποιότητα… ανάγκη για άδεια… προθυμία ή απροθυμία της διεύθυνσης…»* Ωστόσο, η εφαρμογή αυτού του ρόλου δεν είναι πάντοτε συνεπής, καθώς συχνά απουσιάζει μια σταθερή κουλτούρα επιμόρφωσης.

5.1.5 Επίδραση στη διδακτική πράξη και επαγγελματική ταυτότητα

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ότι οι επιμορφώσεις είχαν **άμεση θετική επίδραση** στη διδακτική τους πρακτική. Οι έννοιες της **διαφοροποίησης** και της **συμπερίληψης** επανέρχονται συχνά, όπως και η αξιοποίηση **ενεργητικών και πολυμεσικών μεθόδων**. Η Ε5 περιέγραψε: «*Ναι, βέβαια…δεν το συζητάμε αυτό. Νιώθεις πιο δυνατός στην τάξη σου. Πιο οργανωτικός, και είσαι σε θέση αν είσαι οργανωτικός, να προβάλλεις τη δουλειά σου στους γονείς, σε μία έκθεση, να λάβεις μέρος σε δράσεις, να συμμετέχεις σε προγράμματα…δεν κρύβεσαι κατά κάποιον τρόπο*». Παράλληλα, διαπιστώνεται ενίσχυση της **επαγγελματικής αυτοπεποίθησης** και της **αίσθησης συλλογικής ευθύνης**. Ο Ε4 ανέφερε: «*Όταν βλέπεις ότι αυτό που δοκίμασες λειτουργεί, νιώθεις ότι αναπτύσσεσαι και ως επαγγελματίας και ως άνθρωπος*».

5.1.6 Κουλτούρα συνεργασίας και ενδοσχολικές κοινότητες μάθησης

Η **κουλτούρα συνεργασίας** συνιστά διακριτό αλλά αλληλένδετο στοιχείο της επαγγελματικής μάθησης. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν τόσο **δομημένες μορφές συνεργασίας** (ζευγάρια παρατήρησης, κοινός σχεδιασμός μαθημάτων) όσο και **άτυπες** πρακτικές ανταλλαγής εμπειριών. Η Ε2 τόνισε: «*Αν δεν υπάρχει θεσμική υποστήριξη, η συνεργασία γίνεται μεμονωμένα, με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών*». Παρ' όλα αυτά, η διάθεση για συλλογικότητα και αναστοχασμό φαίνεται ισχυρή, στοιχείο που καταδεικνύει μια εξελισσόμενη επαγγελματική κουλτούρα.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα από τις ελληνικές συνεντεύξεις αποτυπώνουν μια δυναμική αλλά άνιση πραγματικότητα: οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλό κίνητρο αυτοβελτίωσης και αξιοποιούν ποικίλες μορφές επιμόρφωσης, ωστόσο η βιωσιμότητα αυτών των πρακτικών περιορίζεται από θεσμικούς παράγοντες και έλλειψη συστηματικής υποστήριξης. Η καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας και η θεσμοθέτηση χρόνου για επαγγελματική μάθηση προκύπτουν ως αναγκαίες προϋποθέσεις για μια περισσότερο βιώσιμη πολιτική επιμόρφωσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε σχολεία με ανεπτυγμένες συνεργατικές δομές, η διαδικασία περιγράφεται ως εξής: «*Ναι, στο πρόγραμμα Κοινότητες Μάθησης, Αξιολόγηση Ομοτέχνων… παρατήρηση… ερωτηματολόγιο… μεταδιδακτική συνάντηση… προτάσεις… επαναεφαρμογή…*» (Ε5)

5.2 Θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων από τη Γερμανία

Η θεματική ανάλυση των έξι συνεντεύξεων με Γερμανούς εκπαιδευτικούς (Γ1-Γ6) ανέδειξε ένα συνεκτικό σύνολο θεμάτων που συνδέονται με τη δομή και τον τρόπο οργάνωσης της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Οι κυριότερες θεματικές ενότητες που προέκυψαν αφορούν: **μορφές και τρόπους επιμόρφωσης**, **χαρακτηριστικά αποτελεσματικών προγραμμάτων**, **κουλτούρα συνεργασίας και mentoring**, **κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής**, **επίδραση στη διδακτική πράξη** και **ρόλο της σχολικής ηγεσίας και των ευρωπαϊκών πολιτικών**.

5.2.1 Μορφές και τρόποι επιμόρφωσης

Οι Γερμανοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ένα θεσμικά οργανωμένο και διαφοροποιημένο πλαίσιο επαγγελματικής μάθησης, όπου συνδυάζονται **ενδοσχολικές**

επιμορφώσεις (SchilF), **περιφερειακά προγράμματα (LISUM)** και **διεθνείς δράσεις** όπως το **Erasmus+**. Παράλληλα, η συμμετοχή σε **MOOCs, webinars και θεματικά workshops** (π.χ. για τη συμπερίληψη και την πολυγλωσσία) αποτελεί καθιερωμένη πρακτική. Η Γ2 ανέφερε χαρακτηριστικά: «*Έχω παρακολουθήσει ενδοσχολικά σεμινάρια, διαδικτυακά μαθήματα του Ινστιτούτου Διδασκαλίας της Βαυαρίας και workshops για συμπερίληψη και πολυγλωσσία*». Η πλειονότητα των συμμετεχόντων προτιμά **μεικτές (blended)** μορφές μάθησης, που συνδυάζουν δια ζώσης και εξ αποστάσεως δραστηριότητες, καθώς προσφέρουν ευελιξία χωρίς να θυσιάζουν την αλληλεπίδραση. Ο Γ3 υπογράμμισε: «*Δε διαπίστωσα κάποιο αποτυχημένο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Όλα υπό προϋποθέσεις έχουν άμεση εφαρμογή και ανταπόκριση σε κάποιο πεδίο της εκπαιδευτικής και διοικητικής μου πορείας*.» Η υλοποίηση είναι συνήθως blended: η θεωρία σε σεμινάρια/workshops και η εφαρμογή γίνεται με coaching στην τάξη. Οι επιτυχημένες πρακτικές περιλαμβάνουν: (α) εσωτερικές επιμορφώσεις με συγκεκριμένο πλαίσιο εφαρμογής στο σχολείο, (β) συνεργασίες με εξωτερικούς εμπειρογνώμονες που κάνουν παρακολούθηση και ανατροφοδότηση. Οι αδύναμες παρεμβάσεις είναι αυτές που έρχονται «έξω» χωρίς προσαρμογή στις ανάγκες του σχολείου (one-size-fits-all)». Χαρακτηριστικά ο Γ2 **περιγράφει** «*Το πιο σημαντικό ήταν ένα πολυήμερο σεμινάριο για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Μου έδωσε πρακτικά εργαλεία…*»

5.2.2 Χαρακτηριστικά αποτελεσματικών προγραμμάτων

Τα αποτελεσματικά προγράμματα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, διακρίνονται από **πρακτική συνάφεια**, **διάρκεια**, **ανατροφοδότηση** και **παρατήρηση στην τάξη**. Η επαναλαμβανόμενη αναφορά στη **βιωσιμότητα** και τη **συνέχεια** των δράσεων υποδηλώνει μια κουλτούρα επαγγελματικής ανάπτυξης που δεν περιορίζεται σε αποσπασματικά σεμινάρια. Η Γ4 σημείωσε: «*Ένα επιτυχημένο πρόγραμμα ήταν το σεμινάριο για συμπερίληψη στο LISUM. Περιλάμβανε βιωματικά εργαστήρια και παραδείγματα καλής πρακτικής. Ένα αποτυχημένο ήταν ένα διαδικτυακό μάθημα για διαφοροποιημένη διδασκαλία· θεωρητικό, χωρίς πρακτικά παραδείγματα, δεν με βοήθησε*». Η Γ5 πρόσθεσε: «*Αυτό που έχει σύντομη διάρκεια (1 ή μισή ημέρα), να γίνεται δια ζώσης και να είναι σχετικό με τα ενδιαφέροντά του. Να έχει συγκεκριμένο πλαίσιο*».

5.2.3 Κουλτούρα συνεργασίας και mentoring

Η **κουλτούρα συνεργασίας (PLC/PLN)** αποτελεί θεμελιώδη πυλώνα στο γερμανικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη συμμετοχή τους σε **μηνιαίες ή εβδομαδιαίες ομάδες**, με θεματικές που σχετίζονται με τον σχεδιασμό μαθημάτων, την ενσωμάτωση ΤΠΕ ή τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η Γ1 εξηγεί: «*Ναι, έχουμε PLC… σε αυτές τις κοινότητες έχουμε συναντήσεις και κανονίζουμε πάνω σε ορισμένη θεματική …π.χ. ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα να έχουμε έναν κοινό σχεδιασμό και αυτό γίνεται για διάφορες θεματικές για όλες τις θεματικές εβδομάδες που οργανώνουμε*».

Το **mentoring** αποτελεί επίσης σημαντική συνιστώσα, ιδιαίτερα για νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς. Οι Γ2 και Γ3 αναφέρουν ότι η διαδικασία αυτή δεν συνδέεται με αξιολόγηση αλλά με **υποστηρικτική καθοδήγηση**. Όπως τόνισε η Γ4: «*Θα έλεγα μόνο θετικά για την εμπειρία μου σε PLN΄s αλλά και το mentoring. Η συνεργασία με συναδέλφους με βοήθησε να αποκτήσω αυτοπεποίθηση και νέες ιδέες. Υπήρχε όμως και δυσκολία…δυσκολία υπάρχει στο να συντονιστούμε και να ορίσουμε τον χρόνο για τις συναντήσεις*». Παράλληλα, αναγνωρίζεται η ανάγκη για θεσμική **αναγνώριση του ρόλου του μέντορα**, καθώς και για επαρκή χρόνο και συντονισμό.

5.2.4 Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής

Τα **εσωτερικά κίνητρα**, όπως η επαγγελματική βελτίωση, η φροντίδα για τις ανάγκες των μαθητών και η διάθεση για συνεργασία, είναι κυρίαρχα στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών. Ο Γ3 επισήμανε: «*Η ανάγκη για προσωπική βελτίωση καθώς περνούσαν τα χρόνια και η ανάγκη να παραμείνω και να διατηρήσω τη θέση μου. Φυσικά, κίνητρο ήταν ανέκαθεν η υποστήριξη των μαθητών και των εκπαιδευτικών και η γενικότερη θα έλεγα αγάπη μου για την εκπαίδευση*» και ο Γ6: «*Κυρίως η προσωπική ανάγκη βελτίωσης… Η μάθηση με άλλους συναδέλφους είναι πάντα πηγή έμπνευσης*».

Ωστόσο, επισημαίνονται και **εμπόδια**, όπως η **έλλειψη χρόνου** λόγω διοικητικών καθηκόντων, η **ποιοτική ανομοιογένεια των online προσφορών**, και η **περιορισμένη χρηματοδότηση** για επιμορφώσεις εκτός πόλης. Η Γ2 ανέφερε χαρακτηριστικά: «*Τα κυριότερα εμπόδια είναι ο χρόνος και ο φόρτος εργασίας. Επίσης, κάποιες φορές η έλλειψη οικονομικής στήριξης για επιμορφώσεις εκτός πόλης*» και ο Γ5: «*…η μεγαλύτερη πρόκληση είναι η διαθεσιμότητα χρόνου λόγω προσωπικών υποχρεώσεων*». Παράλληλα,

επισημαίνονται οι γραφειοκρατικές απαιτήσεις που συνοδεύουν ευρωπαϊκά προγράμματα όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Γ4: *«…η ευρωπαϊκή πολιτική με στηρίζει… Από την άλλη, η γραφειοκρατία… είναι αρκετά μεγάλη…»*

5.2.5 Επίδραση στη διδακτική πράξη και στην επαγγελματική ταυτότητα

Η επαγγελματική μάθηση συνδέεται άμεσα με **βελτίωση του σχεδιασμού μαθημάτων**, **διαφοροποίηση της διδασκαλίας** και **ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών**. Η αξιοποίηση των **ψηφιακών τεχνολογιών** και των **πολυμεσικών εργαλείων** ενισχύει την ενεργητική μάθηση. Η Γ1 ανέφερε: «*Νιώθω πιο επιτυχημένη γιατί οι μαθητές μου συμμετέχουν πιο ενεργά στα μαθήματα … κυρίως στο μάθημα της Γλώσσας*». Παράλληλα, η επιμόρφωση συμβάλλει στην **ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας**. Η Γ4 σημείωσε: «*Η επαγγελματική μου ταυτότητα έχει σίγουρα ενισχυθεί…το νιώθω…νιώθω πιο σίγουρη, πιο αυτόνομη και πιο συνεργατική. Επίσης, βλέπω τον εαυτό μου περισσότερο ως facilitator (διευκολυντή) μάθησης παρά ως απλή δασκάλα*».

5.2.6 Ρόλος σχολικής ηγεσίας και ευρωπαϊκών πολιτικών

Η **σχολική ηγεσία** προβάλλει ως καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία των επιμορφώσεων. Οι διευθυντές φαίνεται να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη **διάθεση χρόνου**, στη **διοργάνωση ενδοσχολικών δράσεων** και στην **παροχή κινήτρων**. Η Γ5 σημείωσε: «*Φυσικά εάν είναι υποχρεωτικά (από την περιφερειακή ή την κρατική αρχή). Διαφορετικά, εάν υπάρχει υποστηρικτικό πλαίσιο από τη σχολική ηγεσία και είναι και ενδιαφέρον θέμα και τέλος αν υπάρχει ευρύτερη αποδοχή σε μεγάλη κλίμακα από τον σύλλογο διδασκόντων*». Ένας εκπαιδευτικός υπογραμμίζει τον συντονιστικό ρόλο της διεύθυνσης: «*Ο ρόλος της είναι πολύ σημαντικός. Ο διευθυντής προγραμματίζει και διαχειρίζεται τον χρόνο…*» (Γ6)

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν την επιρροή των **ευρωπαϊκών πολιτικών (Erasmus+, LISUM, ευρωπαϊκές πλατφόρμες)** στη διαμόρφωση του πλαισίου επαγγελματικής μάθησης, αν και επισημαίνουν ότι συχνά χρειάζεται **προσαρμογή στις ανάγκες του σχολείου**. Η Γ2 ανέφερε: «*Οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις συχνά φαίνονται «μακρινές». Χρειάζονται καλύτερη προσαρμογή στις ανάγκες του σχολείου*».

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα από τις γερμανικές συνεντεύξεις αποκαλύπτουν ένα ώριμο και θεσμικά κατοχυρωμένο οικοσύστημα επαγγελματικής μάθησης, το οποίο χαρακτηρίζεται από **συνέχεια**, **ενδοσχολική οργάνωση** και **αναστοχαστική κουλτούρα**. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επιμόρφωση ως ενσωματωμένο μέρος της εργασίας τους, όχι ως εξωτερική υποχρέωση, και αναγνωρίζουν τη συμβολή της στη διαμόρφωση μιας **ενεργούς, συνεργατικής και τεχνολογικά ενισχυμένης διδασκαλίας**. Τα αποτελέσματα αυτά συγκλίνουν με τα ευρήματα διεθνών μελετών που συνδέουν την αποτελεσματική επιμόρφωση με την οργανωμένη σχολική ηγεσία, τη συλλογική μάθηση και τη συνεχή ανατροφοδότηση.

5.3 Συγκριτική θεματική ανάλυση

Ο συγκριτικός πίνακας του κεφαλαίου (Πίνακας 5.1) που ακολουθεί, παρουσιάζει με σαφήνεια τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ Ελλάδας και Γερμανίας ως προς τις μορφές, τα χαρακτηριστικά και τις επιπτώσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

ΘΕΜΑ	ΕΛΛΑΔΑ (Ε1-Ε6)	ΓΕΡΜΑΝΙΑ (Γ1-Γ6)
Μορφές/είδη επιμόρφωσης	Σεμινάρια ΙΕΠ, πανεπιστημιακά προγράμματα μικρής/μέσης διάρκειας, eTwinning, Scientix/SEG, MOOCs/webinars, ενδοσχολικές επιμορφώσεις, κύκλοι ετεροπαρατήρησης/PLC, mentoring.	LISUM/περιφερειακά σεμινάρια, SchiLF (ενδοσχολικά), MOOCs/webinars, θεματικά workshops (συμπερίληψη/πολυγλωσσία), Erasmus+, ειδικές θεματικές (σχεδιασμός τάξης, μουσική, πρώτες βοήθειες).
Τρόποι υλοποίησης	Μεικτά (blended), εξ αποστάσεως για ευελιξία, δια ζώσης για αλληλεπίδραση· ενδοσχολικές συνεδρίες.	Μεικτά (δια ζώσης + online), συχνές ενδοσχολικές συναντήσεις/ομάδες με ηγεσία.
Χαρακτηριστικά «καλού» προγράμματος	Συνάφεια με ανάγκες τάξης, επαρκής διάρκεια/συνέχεια, πρακτικές ασκήσεις/άμεση εφαρμογή, ανατροφοδότηση/υποστήριξη.	Συνάφεια με ανάγκες, συνέχεια & coaching/παρατήρηση, «σύντομο αλλά ουσιαστικό» πλαίσιο (½–1 ημέρα).
Παραδείγματα επιτυχίας	Ενδοσχολική/ετεροπαρατήρηση με ανατροφοδότηση· πολυμεσικά projects με αυξημένη συμμετοχή.	LISUM με βιωματικά εργαστήρια· coaching/blended

ΘΕΜΑ	ΕΛΛΑΔΑ (Ε1-Ε6)	ΓΕΡΜΑΝΙΑ (Γ1-Γ6)
		σχήματα· άμεση εφαρμογή (σχεδιασμός τάξης/μουσική).
Παραδείγματα που δεν λειτούργησαν	Βραχύχρονα/καθαρά θεωρητικά online χωρίς διάδραση· σεμινάρια χωρίς πρακτικά παραδείγματα.	Υποχρεωτικά άσχετα με ενδιαφέροντα· ορισμένα online χωρίς αλληλεπίδραση.
PLC/PLN - κουλτούρα συνεργασίας	Δομημένες/άτυπες PLC, κοινός σχεδιασμός, ανταλλαγή υλικών, ετεροπαρατήρηση με εργαλεία.	Μηνιαία/εβδομαδιαία PLC ανά θεματική, peer observations (σε κάποιες περιοχές)· αλλού σύλλογος χωρίς ουσιαστικό PLC.
Mentoring	Τυπικό/άτυπο mentoring, τακτικές συναντήσεις, δυσκολίες συντονισμού χρόνου.	Άτυπο/τυπικό mentoring· προτίμηση να μη συνδέεται με αξιολόγηση απόδοσης· ανάγκη αναγνώρισης ρόλου μέντορα.
Κίνητρα συμμετοχής	Προσωπική/επαγγελματική βελτίωση, πιστοποιήσεις/μοριοδότηση, ανάληψη ρόλων, δικτύωση.	Εσωτερικά κίνητρα (βελτίωση/μαθητές), σχολική ανάπτυξη/δικτύωση· περιορισμένη θεσμική βαρύτητα πιστοποιήσεων.
Εμπόδια /αντικίνητρα	Έλλειψη χρόνου/οικογενειακές δεσμεύσεις, κόστος, αποστάσεις, άνιση διαθεσιμότητα/χρηματοδότηση, ανομοιογενής ποιότητα.	Έλλειψη χρόνου/φόρτος, κόστος για εκτός πόλης, ποιοτική ανομοιογένεια/υπερπροσφορά online, τεχνικά προβλήματα.
Θεσμικοί παράγοντες /ηγεσία	Ρόλος διεύθυνσης κρίσιμος (άδειες, κουλτούρα συνεργασίας), ανάγκη ουσιαστικών κινήτρων/αναγνώρισης.	Σχολική ηγεσία οργανώνει χρόνο/συναντήσεις, δίνει κίνητρα/άδειες· σε περιπτώσεις κάλυψη εξόδων από Bezirksamt.
Ρόλος ψηφιακών τεχνολογιών (ΕΕ/edtech)	MOOCs/πλατφόρμες, ισχυρή χρήση για πρόσβαση· ζήτημα ποιότητας/υποδομών.	Μεγάλος/αυξανόμενος ρόλος (μετά COVID), υπερφόρτωση επιλογών σε online υλικό/ποιότητα.
Επίδραση στη διδακτική πράξη	Διαφοροποίηση, συνεργατικά/πολυμεσικά, διαμορφωτική ανατροφοδότηση, μεγαλύτερη συμμετοχή.	Καλύτερος σχεδιασμός/διαφοροποίηση, εφαρμογή edtech, ανατροφοδότηση, αυξημένη εμπλοκή μαθητών.

ΘΕΜΑ	ΕΛΛΑΔΑ (Ε1-Ε6)	ΓΕΡΜΑΝΙΑ (Γ1-Γ6)
Επαγγελματική ταυτότητα	Ενίσχυση αυτοαποτελεσματικότητας/συνεργατικότητας· ρόλοι υποστήριξης συναδέλφων.	Ενισχυμένη αυτοπεποίθηση/αίσθηση ικανότητας· ηγετικός ρόλος στη σχολική ανάπτυξη (όπου υφίσταται).
Μαθησιακά αποτελέσματα μαθητών	Αυξημένη συμμετοχή/κλίμα τάξης· τεκμήρια αλλαγής (εργασίες, συμμετοχή).	Αυξημένη εμπλοκή/συνεργασία· η «φωνή» μαθητών ως δείκτης τάξης.
Αξιολόγηση επιμόρφωσης	Παρατήρηση διδασκαλίας, τεκμήρια αλλαγής πρακτικής, συλλογική αποτίμηση.	Παρατήρηση, ποιοτικοί/ποσοτικοί δείκτες, τεκμήρια αλλαγής, ανατροφοδότηση/«φωνή» μαθητών.
Μαθήματα από αποτυχίες	Προσοχή σε «θεωρητικά» online χωρίς διάδραση· σταδιακή εισαγωγή εργαλείων/εναλλακτικά σχέδια.	Flipped classroom: εμπόδια πρόσβασης στο σπίτι· iPads εκτροπή χρήσεων → ανάγκη πλαισίωσης/υποστήριξης.
Ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες /πλαίσια	Συμμετοχές σε eTwinning/Scientix/SEG/MOOCs· εμπλοκή σε Erasmus+ (όπου εφικτό).	Erasmus+ (ισχυρά δίκτυα/ανταλλαγές), διμερείς ανταλλαγές· απόσταση πολιτικής–τάξης σε μέρος πρακτικών.
Αποτύπωση ΕΕ πολιτικής στην πράξη	Παρούσα αλλά άνισα εφαρμόσιμη· ζήτημα συνέχειας/στήριξης.	Ορατή κυρίως μέσω Erasmus+/στρατηγικών, άλλοτε «μακρινή»/γραφειοκρατική· ανάγκη προσαρμογής στο σχολείο.
Προτεραιότητες & «ιδανικό» πρόγραμμα	Διαφοροποίηση, ΤΠΕ· έτος-διάρκεια, μεικτή μορφή, mentoring, παρατήρηση τάξης, αποτίμηση με αναστοχασμό/διάχυση.	Διαπολιτισμικότητα/συμπερίληψη/ΤΠΕ· ενδοσχολικό μικτό πρόγραμμα με coaching/παρατήρηση και ορίζοντα ≥2–3 έτη.
Προτάσεις πολιτικής/βελτίωσης	Θεσμοθετημένος χρόνος εντός ωραρίου· σταθερές ενδοσχολικές δομές/PLCs· ουσιαστικές δεξιότητες αντί «στοίβα» πιστοποιήσεων.	Εστίαση στη συνεχή ενδοσχολική ανάπτυξη· αναγνώριση/στήριξη mentoring· πρακτικές, άμεσα εφαρμόσιμες ιδέες.

Πίνακας 5.1: Συγκριτικές ομοιότητες και διαφορές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε Ελλάδα και Γερμανία

Πηγή: Πρωτογενή δεδομένα ερευνήτριας, 2025

Η ανάλυση αποκαλύπτει δύο διαφορετικά αλλά εξίσου δυναμικά μοντέλα επιμόρφωσης: ένα περισσότερο αποσπασματικό και ατομοκεντρικό στην Ελλάδα και ένα θεσμοθετημένο, οργανωμένο και συλλογικό στη Γερμανία.

Σε σχέση με τις μορφές επιμόρφωσης, και οι δύο χώρες αξιοποιούν ένα ευρύ φάσμα δράσεων που περιλαμβάνει ενδοσχολικά σεμινάρια, ευρωπαϊκά προγράμματα όπως το Erasmus+ και το eTwinning, καθώς και διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης. Στην Ελλάδα, η συμμετοχή στις επιμορφωτικές δραστηριότητες εξαρτάται κυρίως από την προσωπική πρωτοβουλία και τη διάθεση των εκπαιδευτικών, ενώ συχνά πραγματοποιείται εκτός εργασιακού ωραρίου. Αντίθετα, στη Γερμανία η επιμόρφωση αποτελεί θεσμικά κατοχυρωμένο μέρος της επαγγελματικής πορείας, ενταγμένο στη λειτουργία του σχολείου. Η ύπαρξη δομών όπως τα SchilF και το LISUM εξασφαλίζει συνέχεια, οργάνωση και συστηματική υποστήριξη, στοιχεία που δεν έχουν ακόμη παγιωθεί στο ελληνικό σύστημα.

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί και των δύο χωρών θεωρούν ότι η επιμόρφωση είναι ουσιαστική όταν συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες της τάξης, έχει επαρκή διάρκεια και δίνει τη δυνατότητα εφαρμογής των νέων γνώσεων στην πράξη. Τα σεμινάρια που περιορίζονται στη θεωρία, χωρίς βιωματική διάσταση, κρίνονται λιγότερο χρήσιμα. Στη Γερμανία, η ύπαρξη coaching και παρατήρησης διδασκαλίας ενισχύει τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, ενώ στην Ελλάδα οι σχετικές πρωτοβουλίες παραμένουν αποσπασματικές.

Η κουλτούρα συνεργασίας αναδεικνύεται ως κεντρικός παράγοντας διαφοροποίησης. Οι Γερμανοί εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε τακτικές επαγγελματικές κοινότητες μάθησης που προάγουν τη συνεργασία, την ανταλλαγή εμπειριών και τον κοινό αναστοχασμό. Αντιθέτως, στην Ελλάδα οι συνεργασίες έχουν κυρίως άτυπο χαρακτήρα και εξαρτώνται από την καλή θέληση και τις πρωτοβουλίες των ίδιων των εκπαιδευτικών. Παρότι υπάρχει διάθεση για συλλογική μάθηση, η έλλειψη θεσμικού πλαισίου, χρόνου και υποστήριξης δυσχεραίνει τη συστηματική ανάπτυξη τέτοιων κοινοτήτων.

Το ζήτημα του mentoring διαφοροποιεί επίσης τα δύο εκπαιδευτικά συστήματα. Στη Γερμανία, η καθοδήγηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών είναι θεσμικά οργανωμένη και βασίζεται στη συνεργασία και στην υποστήριξη, χωρίς αξιολογικό χαρακτήρα. Στην Ελλάδα, το mentoring ασκείται σε άτυπο επίπεδο, χωρίς επίσημη αναγνώριση ή επιβράβευση του ρόλου του μέντορα, γεγονός που περιορίζει τη βιωσιμότητα αυτής της πρακτικής. Παρ' όλα αυτά, και στις δύο περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τη σημασία της καθοδήγησης ως μέσου μετάδοσης εμπειρίας και ενδυνάμωσης της επαγγελματικής κοινότητας.

Όσον αφορά τα κίνητρα συμμετοχής, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρακινούνται κυρίως από εσωτερικά κίνητρα, όπως η ανάγκη αυτοβελτίωσης, η ανανέωση των γνώσεων και η επαγγελματική εξέλιξη. Αντίθετα, οι Γερμανοί εκπαιδευτικοί συνδέουν τη συμμετοχή τους με τη βελτίωση της σχολικής ποιότητας και τη συλλογική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ως προς τα εμπόδια, παρατηρούνται κοινές δυσκολίες και στα δύο πλαίσια, όπως ο περιορισμένος χρόνος, ο φόρτος εργασίας και οι οικονομικοί ή γεωγραφικοί περιορισμοί που δυσχεραίνουν τη συστηματική συμμετοχή.

Η τεχνολογική διάσταση της επιμόρφωσης αποτελεί κοινό σημείο ενδιαφέροντος και εξέλιξης. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη αναβάθμισης της ποιότητας και της προσβασιμότητας των ψηφιακών μαθησιακών εργαλείων, ενώ οι Γερμανοί εστιάζουν στη διαχείριση του μεγάλου όγκου διαθέσιμου υλικού και στην επιλογή ποιοτικών προγραμμάτων. Σε αμφότερες τις περιπτώσεις, η τεχνολογία θεωρείται εργαλείο καινοτομίας και ενδυνάμωσης της αυτονομίας των εκπαιδευτικών.

Η επίδραση της επιμόρφωσης στη διδακτική πράξη είναι ιδιαίτερα εμφανής. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν βελτίωση στις μεθόδους διδασκαλίας, μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών και ενίσχυση της δημιουργικότητας και της διαφοροποίησης. Επίσης, ενισχύεται η επαγγελματική αυτοπεποίθηση και η αίσθηση συλλογικής ευθύνης. Παρ' όλα αυτά, η γερμανική περίπτωση δείχνει πιο συστηματική ενσωμάτωση της επιμόρφωσης στην καθημερινή σχολική ζωή, ενώ στην Ελλάδα παραμένει περισσότερο συνδεδεμένη με την ατομική επιδίωξη και λιγότερο με μια θεσμική υποχρέωση.

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στον ρόλο της σχολικής ηγεσίας. Στη Γερμανία, οι διευθυντές διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων, στη διάθεση χρόνου και στην ενθάρρυνση συμμετοχής. Αντίθετα, στην Ελλάδα ο ρόλος

αυτός είναι συχνά περιορισμένος και εξαρτάται από την προσωπικότητα και τη διάθεση του εκάστοτε διευθυντή. Η έλλειψη σταθερού θεσμικού πλαισίου περιορίζει την επίδραση της ηγεσίας στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Συνοψίζοντας, ο συγκριτικός πίνακας αναδεικνύει δύο διαφορετικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης: το γερμανικό, το οποίο βασίζεται στη θεσμική σταθερότητα, στη συλλογική μάθηση και στη συνεχή ανατροφοδότηση, και το ελληνικό, το οποίο στηρίζεται στην ατομική πρωτοβουλία και σε αποσπασματικές μορφές επιμόρφωσης. Παρά τις δομικές διαφορές, οι εκπαιδευτικοί και των δύο χωρών επιδεικνύουν υψηλό βαθμό επαγγελματισμού και έντονη διάθεση για βελτίωση. Η βασική πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η μετάβαση από ένα πλαίσιο ατομικών προσπαθειών σε ένα οργανωμένο, συλλογικό και βιώσιμο σύστημα επαγγελματικής ανάπτυξης που θα στηρίζεται σε θεσμούς, συνεργασία και συνεχή παιδαγωγική εξέλιξη.

Ο συγκριτικός πίνακας που ακολουθεί (Πίνακας 5.2) παρουσιάζει συμπυκνωμένα τα κύρια ευρήματα ανά θεματική ενότητα, όπως αυτά προέκυψαν από τη συγκριτική θεματική ανάλυση των δεδομένων. Η παρουσίαση αυτή αποσκοπεί στη συστηματοποίηση των εμπειρικών δεδομένων και στη διαμόρφωση μιας καθαρής εικόνας των τάσεων που επικρατούν σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα ως προς τις διαδικασίες, τα κίνητρα και τα εμπόδια της ΔΒΜ, τη φύση της σχολικής ηγεσίας και τις επιδράσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης στη διδακτική πρακτική.

Θεματική ενότητα	Ελλάδα βασικά ευρήματα	Γερμανία βασικά ευρήματα	Ομοιότητες / Διαφορές
Μορφές επιμόρφωσης	Βραχυχρόνια, αποσπασματικά σεμινάρια Έμφαση σε εξ αποστάσεως προγράμματα ΙΕΠ Περιορισμένη ενδοσχολική συνεργασία	Συστηματική επιμόρφωση μέσω *Landesinstitute* Υποχρεωτικά *Fortbildungen* Mentoring και σχολικές ομάδες μάθησης	Κεντρικά (Ελλάδα) vs αποκεντρωμένα μοντέλα (Γερμανία) Διαφορετικός βαθμός θεσμικής υποστήριξης
Κίνητρα	Πιστοποίηση Επαγγελματική εξέλιξη Προσωπική ανανέωση	Αναστοχασμός Συνεργασία Σύνδεση με ανέλιξη	Κοινή πρόθεση για ανάπτυξη Διαφορετική φύση κινήτρων (εξωτερικά στην Ελλάδα vs εσωτερικά στη Γερμανία)
Εμπόδια	Έλλειψη χρόνου Φόρτος εργασίας Έλλειψη κινήτρων Γραφειοκρατία	Χρόνος και συντονισμός προγραμμάτων Ύπαρξη θεσμικών μηχανισμών υποστήριξης	Κοινό εμπόδιο: ο χρόνος Διαφορές στη θεσμική κάλυψη (ισχυρότερη στη Γερμανία)
Ηγεσία & κουλτούρα	Κυρίως διοικητικός ρόλος διευθυντή Χαμηλή συλλογικότητα	Κατανεμημένη ηγεσία Παιδαγωγική καθοδήγηση Συνεργατική κουλτούρα	Διαφορετικό μοντέλο ηγεσίας:στη Γερμανία κυριαρχεί το σχολειοκεντρικό μοντέλο ανάπτυξης
Επίδραση στη διδασκαλία	Μερική μεταφορά νέων γνώσεων Περιορισμένος αναστοχασμός	Συνεχής εφαρμογή Ανατροφοδότηση και *peer learning*	Μετασχηματιστικός χαρακτήρας ΔΒΜ στη Γερμανία Αποσπασματική εφαρμογή στην Ελλάδα

Πίνακας 5.2: Βασικά ευρήματα, ομοιότητες και διαφορές των θεματικών αναλύσεων των συνεντεύξεων σε Ελλάδα και Γερμανία

Πηγή: Πρωτογενή δεδομένα ερευνήτριας, 2025

Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα

6.1 Μορφές και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας ανέδειξε ένα πολυδιάστατο φάσμα μορφών επαγγελματικής ανάπτυξης, τις οποίες αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί τόσο στην Ελλάδα όσο και στη Γερμανία. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν ποικίλες επιμορφωτικές πρακτικές, από θεσμοθετημένες και ενδοσχολικές δράσεις έως ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες και ψηφιακές μορφές διά βίου μάθησης. Κοινός άξονας των δύο περιπτώσεων αποτελεί η αυξανόμενη έμφαση σε μεικτά (blended) μοντέλα μάθησης, τα οποία συνδυάζουν τη δια ζώσης συνεργασία με την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και διαδικτυακών πλατφορμών.

Στο ελληνικό δείγμα, προγράμματα όπως το eTwinning, το Erasmus+ και τα MOOCs αποτελούν σημαντικά μέσα προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι οι διεθνείς συνεργασίες συμβάλλουν στην ενίσχυση της παιδαγωγικής επάρκειας, στη διεύρυνση των διδακτικών προσεγγίσεων και στην ανταλλαγή καλών πρακτικών. Ωστόσο, η συμμετοχή σε τέτοιες δράσεις συχνά προϋποθέτει ατομική πρωτοβουλία και προσωπική δέσμευση, καθώς δεν υποστηρίζεται πάντοτε συστηματικά από τη σχολική μονάδα ή το θεσμικό πλαίσιο.

Στη γερμανική περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν ένα περισσότερο δομημένο και συνεκτικό σύστημα επαγγελματικής μάθησης. Οι δράσεις SchilF και οι περιφερειακές πρωτοβουλίες του LISUM εντάσσονται στον τακτικό προγραμματισμό του σχολείου και συνδυάζουν ενδοσχολικές επιμορφώσεις, θεματικά εργαστήρια και υποστηρικτικές διαδικασίες όπως το peer coaching. Οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι οι επιμορφώσεις αυτές είναι «πρακτικά χρήσιμες», «αναστοχαστικές» και άμεσα συνδεδεμένες με τις πραγματικές ανάγκες της διδακτικής πράξης.

Σε αμφότερα τα εκπαιδευτικά συστήματα, η πρακτική συνάφεια αναδείχθηκε ως καθοριστικός παράγοντας αποτελεσματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν ιδιαίτερα τις μορφές επιμόρφωσης που παρείχαν παραδείγματα εφαρμογής, ευκαιρίες ανατροφοδότησης και συνεργατικό διάλογο, επιβεβαιώνοντας τη διαπίστωση της Desimone (2009) ότι η επαγγελματική μάθηση καθίσταται ουσιαστική όταν είναι περιεχομενοκεντρική, ενεργή, συνεργατική και συνεχής.

Η διάρκεια των επιμορφώσεων αποτέλεσε επίσης κρίσιμο παράγοντα. Οι Γερμανοί εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν τη συμβολή των μακροχρόνιων προγραμμάτων —συχνά διετούς ή τριετούς διάρκειας— που συνοδεύονται από παρακολούθηση εκπαιδευτικών πρακτικών και συνεχή καθοδήγηση. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με τη διεθνή βιβλιογραφία (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017), η οποία υποστηρίζει ότι οι επαναλαμβανόμενες και αναστοχαστικές εμπειρίες οδηγούν σε ουσιαστική και διαρκή αλλαγή στη διδακτική πρακτική. Στην Ελλάδα, αναλόγου τύπου πρακτικές εμφανίζονται αποσπασματικά, κυρίως μέσω ετεροπαρατηρήσεων ή άτυπων κοινοτήτων μάθησης, χωρίς όμως σταθερό θεσμικό υπόβαθρο.

Η ψηφιακή διάσταση της επιμόρφωσης αναδείχθηκε ως κοινή συνισταμένη και στα δύο εκπαιδευτικά πλαίσια. Οι συμμετέχοντες αξιοποίησαν διαδικτυακές πλατφόρμες για την ανανέωση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων, αναγνωρίζοντας ότι η τεχνολογία διευρύνει τη μαθησιακή κοινότητα και επιτρέπει πιο εξατομικευμένες μορφές μάθησης. Παράλληλα, επισημάνθηκε η ανάγκη για ποιοτική καθοδήγηση και επιμέλεια του διαθέσιμου ψηφιακού υλικού.

Συνολικά, τα ευρήματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος καταδεικνύουν ότι η αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, αλλά καθορίζεται πρωτίστως από τον τρόπο οργάνωσης, εφαρμογής και ενσωμάτωσής της στο σχολικό πλαίσιο. Όταν η επιμόρφωση είναι συνεχής, βιωματική και ενδοσχολικά εδραιωμένη, ενισχύεται όχι μόνο η παιδαγωγική επάρκεια, αλλά και η ανάπτυξη επαγγελματικών ταυτοτήτων συνεργασίας και αυτονομίας.

Η σύγκριση Ελλάδας και Γερμανίας υποδεικνύει ότι οι διαφορές μεταξύ των δύο συστημάτων εντοπίζονται κυρίως στο θεσμικό υπόβαθρο και στη σταθερότητα των μηχανισμών υποστήριξης. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί στο πλαίσιο των μοντέλων επαγγελματικής μάθησης της Kennedy (2005). Η ελληνική περίπτωση, με τις βραχυχρόνιες, εξ αποστάσεως και ατομοκεντρικές επιμορφώσεις, αντιστοιχεί στα μεταδοτικά μοντέλα της Kennedy, τα οποία ενισχύουν κυρίως τον ατομικό εμπλουτισμό γνώσης. Από την άλλη, η γερμανική περίπτωση —με τις υποχρεωτικές Fortbildungen, το mentoring και τα σχολειοκεντρικά σχέδια ανάπτυξης— αντανακλά τα μετασχηματιστικά μοντέλα της ίδιας θεωρίας, όπου η επαγγελματική ανάπτυξη

λειτουργεί ως μοχλός συλλογικής βελτίωσης και ενδυνάμωσης της σχολικής κοινότητας.

Η διαφοροποίηση αυτή συνάδει επίσης με τη θεωρία των Day και Sachs (2004), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα συστήματα με ισχυρή θεσμική κουλτούρα προάγουν ενεργές, αυτόνομες και συνεργατικές μορφές επαγγελματικότητας, σε αντίθεση με συστήματα που διατηρούν περισσότερο διαχειριστικά ή μεταδοτικά μοντέλα μάθησης. Έτσι, η Ελλάδα φαίνεται να προσεγγίζει μοντέλα καθοδηγούμενης επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ η Γερμανία συνδέεται με δομές που ενισχύουν τη συλλογική ευθύνη και τον επαγγελματικό αναστοχασμό.

6.2 Κίνητρα και ανασταλτικοί παράγοντες συμμετοχής

Η διερεύνηση των κινήτρων και των ανασταλτικών παραγόντων συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης ανέδειξε ότι η επιλογή επιμόρφωσης αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται τόσο από εσωτερικές στάσεις και επαγγελματικές αντιλήψεις όσο και από εξωτερικές θεσμικές συνθήκες. Από τις συνεντεύξεις προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί και στις δύο χώρες διαθέτουν υψηλό βαθμό εσωτερικού κινήτρου, αντιμετωπίζοντας την επιμόρφωση ως ευκαιρία αυτοβελτίωσης, αναστοχασμού και ενίσχυσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Τα εσωτερικά κίνητρα που περιγράφουν οι συμμετέχοντες σχετίζονται με την επιθυμία βελτίωσης της διδακτικής τους επάρκειας, την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών και την ανανέωση της επαγγελματικής τους πρακτικής. Πολλοί αναφέρονται στη χαρά της συνεργασίας, στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης μέσω νέων δεξιοτήτων και στην ικανοποίηση που αντλούν από θετικές αλλαγές στη μαθησιακή διαδικασία. Τα ευρήματα αυτά ευθυγραμμίζονται με τις θεωρίες εσωτερικής παρακίνησης των Deci και Ryan (2000), σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση ενεργοποιείται όταν συνδέεται με προσωπική σημασία και αίσθηση ικανότητας.

Στο ελληνικό δείγμα, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την επιμόρφωση ως μέσο αυτοκαθορισμού σε ένα πλαίσιο περιορισμένης θεσμικής υποστήριξης. Η συμμετοχή σε δράσεις -δια ζώσης ή διαδικτυακές- συνδέεται συχνά με την ανάγκη ενίσχυσης της επαγγελματικής αυτονομίας και προσαρμογής στις σύγχρονες παιδαγωγικές και

τεχνολογικές απαιτήσεις. Η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα ή διαδικτυακές πλατφόρμες, όπως το eTwinning ή το School Education Gateway, αναφέρθηκε ως μέσο δημιουργίας αίσθησης ένταξης σε μια ευρύτερη κοινότητα μάθησης, γεγονός που λειτουργεί ενισχυτικά σε ένα ενίοτε στατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στη γερμανική περίπτωση, τα εσωτερικά κίνητρα εντάσσονται σε μια περισσότερο θεσμοθετημένη κουλτούρα επαγγελματικής εξέλιξης. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επιμόρφωση ως αναπόσπαστο στοιχείο του επαγγελματικού τους ρόλου, ενώ η αλληλεπίδραση με συναδέλφους και η συμμετοχή σε συνεργατικές διαδικασίες ενισχύουν το αίσθημα επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Τα στοιχεία αυτά παραπέμπουν στην έννοια των «κοινοτήτων πρακτικής» του Wenger (1999), καθώς η επιμόρφωση λειτουργεί όχι μόνο ως μέσο εμπλουτισμού γνώσεων αλλά και ως κοινωνικός μηχανισμός αναγνώρισης και ενσωμάτωσης στο σχολικό περιβάλλον.

Πέραν των εσωτερικών κινήτρων, οι συνεντεύξεις ανέδειξαν και εξωτερικά κίνητρα. Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην πιστοποίηση, στη μοριοδότηση και στη σύνδεση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική εξέλιξη, παράγοντες που λειτουργούν υποστηρικτικά, ιδίως όταν η επιμόρφωση δεν συνοδεύεται από θεσμικές ανταμοιβές. Στη Γερμανία, η θεσμική αναγνώριση της επιμόρφωσης είναι ενσωματωμένη στη διαδικασία μέσω της επίσημης καταγραφής των δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης και της σύνδεσής τους με τον συνολικό σχεδιασμό της σχολικής μονάδας.

Αναφορικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν την έλλειψη χρόνου, τον φόρτο εργασίας και τις γραφειοκρατικές απαιτήσεις, που δυσχεραίνουν τη συστηματική συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες. Επιπλέον, αναφέρθηκαν στο οικονομικό κόστος, στην απουσία συντονισμού μεταξύ επιμορφωτικών φορέων και στο γεγονός ότι πολλές επιμορφώσεις πραγματοποιούνται εκτός εργασιακού ωραρίου. Αντίθετα, οι Γερμανοί εκπαιδευτικοί, παρά την ύπαρξη δομημένων θεσμικών μηχανισμών, ανέφεραν ως εμπόδια την ανομοιογένεια της ποιότητας των online επιμορφώσεων, τις περιορισμένες χρηματοδοτικές δυνατότητες για δράσεις εκτός σχολείου και την πίεση που προκαλεί η συνεχής εμφάνιση νέων παιδαγωγικών και τεχνολογικών προσεγγίσεων.

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία τα θεσμικά εμπόδια -όπως ο χρόνος, η οργάνωση και η χρηματοδότηση- αλληλεπιδρούν με προσωπικούς παράγοντες, όπως τα κίνητρα και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Guskey, 2002· Opfer & Pedder, 2011). Διεθνώς, οι πιο αποτελεσματικές πολιτικές επαγγελματικής ανάπτυξης είναι εκείνες που μειώνουν τα εξωτερικά εμπόδια και ενισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα, μέσω αναγνώρισης, υποστήριξης και καλλιέργειας συνεργατικής κουλτούρας.

Συνολικά, η παρούσα έρευνα δείχνει ότι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών εδράζονται σε μια βαθιά επαγγελματική και ηθική δέσμευση προς τη διδασκαλία, η οποία ενισχύεται όταν το σχολικό περιβάλλον λειτουργεί υποστηρικτικά. Η ενδυνάμωση, η αυτοαποτελεσματικότητα και η συνεργατική κουλτούρα αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που μετατρέπουν την επιμόρφωση σε ουσιαστική μαθησιακή εμπειρία. Παράλληλα, η αντιμετώπιση των ανασταλτικών παραγόντων απαιτεί θεσμικές παρεμβάσεις, όπως πρόβλεψη χρόνου εντός ωραρίου, οργάνωση επιμορφώσεων με παιδαγωγική συνάφεια και αναγνώριση του επαγγελματικού μόχθου των εκπαιδευτικών. Μόνο τότε η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να αναδειχθεί ως συλλογικό δικαίωμα και ουσιαστικό στοιχείο ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος.

Η διάκριση ανάμεσα στα εξωτερικά κίνητρα των Ελλήνων εκπαιδευτικών και στα εσωτερικά των Γερμανών ερμηνεύεται αποτελεσματικά μέσα από τη θεωρητική τυπολογία των Day και Sachs (2004), η οποία διαφοροποιεί την επαγγελματικότητα σε managerial και democratic. Η ελληνική περίπτωση συγκλίνει προς μορφές managerial professionalism, όπου η συμμετοχή επηρεάζεται από πιστοποίηση και αξιολόγηση, ενώ η γερμανική συνδέεται με χαρακτηριστικά democratic professionalism, όπου κυριαρχεί ο αναστοχασμός, η συνεργασία και η συλλογική βελτίωση. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της TALIS (OECD, 2019), σύμφωνα με τα οποία οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερους δείκτες εξωτερικά προσανατολισμένων κινήτρων, σε αντίθεση με χώρες με ενισχυμένη σχολική αυτονομία, όπως η Γερμανία.

Τέλος, τα ευρήματα σχετικά με τα εμπόδια μπορούν να ερμηνευθούν στο πλαίσιο της θεωρίας της θεσμικής μάθησης του Fullan (2007), σύμφωνα με την οποία η απουσία σταθερών μηχανισμών επιμόρφωσης οδηγεί σε επαγγελματική κόπωση και

περιορισμένη συμμετοχή. Αντίθετα, στη γερμανική περίπτωση, η ύπαρξη οργανωμένων επαγγελματικών κοινοτήτων -όπως περιγράφουν οι Hargreaves και O'Connor (2018)- μειώνει τα εμπόδια συμμετοχής, καθώς η επιμόρφωση αντιμετωπίζεται ως συλλογική διαδικασία και όχι ως ατομική υποχρέωση.

6.3 Επίδραση στη διδακτική πρακτική και την επαγγελματική ταυτότητα

Η ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις Ελλήνων και Γερμανών εκπαιδευτικών ανέδειξε ότι η συμμετοχή σε δράσεις ΔΒΜ συνδέεται άμεσα με τη μεταβολή της διδακτικής πρακτικής και την εξέλιξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Η εμπλοκή σε οργανωμένες επιμορφώσεις, αλλά και σε ανεπίσημες μορφές μάθησης -όπως ομάδες συνεργασίας, peer coaching και κοινότητες πρακτικής- φαίνεται να επιδρά τόσο στις διδακτικές μεθόδους όσο και στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στο σχολικό πλαίσιο.

Στην ελληνική περίπτωση, οι συμμετέχοντες επισήμαναν ότι η επιμόρφωση ενισχύει τη διδακτική τους ευελιξία και τους βοηθά να διαφοροποιούν τη διδασκαλία βάσει των αναγκών των μαθητών. Η γνωριμία με νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις -όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η συνεργατική μάθηση, η αξιοποίηση των ΤΠΕ και η διαμορφωτική αξιολόγηση- λειτουργεί ως αφορμή αναστοχασμού και αναθεώρησης του παραδοσιακού δασκαλοκεντρικού μοντέλου. Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά ένας συμμετέχων, «μέσα από τα σεμινάρια και την ανταλλαγή εμπειριών, άρχισα να βλέπω τη μάθηση ως κοινό εγχείρημα με τους μαθητές, όχι ως μονόδρομη μετάδοση γνώσης». Η παρατήρηση αυτή συνάδει με τη θεωρία του Mezirow (1991) σχετικά με τον μετασχηματιστικό χαρακτήρα της μάθησης ενηλίκων, η οποία προκύπτει μέσα από τον αναστοχασμό και την αναθεώρηση παγιωμένων αντιλήψεων.

Παράλληλα, η επιμόρφωση συμβάλλει στην ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας, κυρίως μέσω της αύξησης του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας, όπως περιγράφει ο Bandura (1997). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι μετά τη συμμετοχή τους σε συγκεκριμένες δράσεις νιώθουν «πιο σίγουροι», «πιο ενημερωμένοι» και «πιο δημιουργικοί» όσον αφορά την εφαρμογή νέων πρακτικών. Η ενίσχυση αυτή συνδέεται με την ικανότητα αναστοχασμού, την αναγνώριση της εμπειρικής γνώσης και την επίγνωση ότι η μάθηση αποτελεί συνεχή διαδικασία επαγγελματικής εξέλιξης.

Στη γερμανική περίπτωση, οι επιμορφωτικές δράσεις εντάσσονται οργανικά στη σχολική καθημερινότητα και επηρεάζουν πιο συστηματικά τη διδακτική πράξη. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν ότι τα μακροπρόθεσμα προγράμματα επαγγελματικής μάθησης (όπως αυτά του LISUM) συμβάλλουν στη δημιουργία κουλτούρας συλλογικής ανάπτυξης. Η παρατήρηση μεταξύ συναδέλφων, η ανταλλαγή ανατροφοδότησης και ο συν-σχεδιασμός παρεμβάσεων οδηγούν στη διαμόρφωση περιβάλλοντος συνεργατικής μάθησης, όπως περιγράφεται στο μοντέλο των Professional Learning Communities (Stoll et al., 2006).

Οι Γερμανοί εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν επίσης ότι η επιμόρφωση διευκολύνει την ενσωμάτωση ψηφιακών τεχνολογιών και τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας. Η αξιοποίηση πολυμεσικών εργαλείων, ψηφιακών πλατφορμών και εργασιών project ενισχύει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και διαφοροποιεί τις μαθησιακές εμπειρίες. Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας δεν αντιμετωπίζεται ως τεχνική δεξιότητα αλλά ως παιδαγωγική διαδικασία που απαιτεί συνεργασία και αναστοχασμό, σε συμφωνία με τα ευρήματα των Ertmer και Ottenbreit-Leftwich (2010).

Αντίστοιχα, στην ελληνική πραγματικότητα, παρά την πρόθεση για υιοθέτηση καινοτομιών, οι εκπαιδευτικοί συχνά συναντούν θεσμικούς και υλικοτεχνικούς περιορισμούς, γεγονός που δυσχεραίνει τη συστηματική μεταφορά των νέων γνώσεων στην πράξη. Ωστόσο, ακόμη και μικρής κλίμακας αλλαγές, όπως η χρήση ψηφιακών εργαλείων ή η οργάνωση συνεργατικών δραστηριοτήτων, φαίνεται να συμβάλλουν θετικά στο μαθησιακό κλίμα και στην επαγγελματική αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών.

Η επιμόρφωση επιδρά και στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τη συνεργασία στο σχολείο. Πολλοί ανέφεραν ότι η συμμετοχή σε κοινές δράσεις μάθησης ενισχύει την αίσθηση συλλογικής ευθύνης για τη μάθηση των μαθητών, καλλιεργώντας ένα κλίμα συνοχής και επαγγελματικής κοινότητας. Η εξέλιξη αυτή αντανακλά το σκεπτικό των Hargreaves και Fullan (2015) για το «επαγγελματικό κεφάλαιο» και τον ρόλο του σχολείου ως χώρου μάθησης και για τους εκπαιδευτικούς.

Γενικότερα, η συστηματική επιμόρφωση συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός επαναπροσδιορισμένου επαγγελματικού ήθους, όπου η συνεχής βελτίωση θεωρείται αναπόσπαστο στοιχείο της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί και των δύο χωρών

συμμερίζονται την άποψη ότι η επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού αποτελεί προϋπόθεση για τη μαθησιακή πρόοδο. Ωστόσο, η διαφορά έγκειται στον βαθμό θεσμικής υποστήριξης και στη δυνατότητα ενσωμάτωσης των αλλαγών στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Η διάκριση αυτή ερμηνεύεται μέσα από τις θέσεις της Kennedy (2005) και των Day και Sachs (2004), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα συστήματα που στηρίζουν τη συνεργασία, τον συλλογικό αναστοχασμό και την κατανεμημένη ηγεσία διαμορφώνουν ισχυρότερες επαγγελματικές ταυτότητες. Στην Ελλάδα, η επίδραση της επιμόρφωσης στη διδακτική πρακτική παραμένει μερική και αποσπασματική, ως αποτέλεσμα της απουσίας θεσμοθετημένων μηχανισμών mentoring και peer observation· γεγονός που οδηγεί στην ανάπτυξη μιας περισσότερο «ατομικής» επαγγελματικής ταυτότητας, σύμφωνα με το μοντέλο των Day και Sachs. Αντίθετα, στη Γερμανία, η συστηματική πρακτική του peer learning, το mentoring και η συνεχής ανατροφοδότηση αντανακλούν τη λογική του collaborative professionalism (Hargreaves & O'Connor, 2018), στο πλαίσιο του οποίου η επαγγελματική ταυτότητα νοείται ως προϊόν της κοινότητας μάθησης.

Τέλος, σύμφωνα με τη θεωρία του Fullan (2007), ο μετασχηματισμός της διδακτικής πράξης απαιτεί κουλτούρα συλλογικής ευθύνης, στοιχείο εμφανές στη γερμανική περίπτωση αλλά περιορισμένο στην ελληνική, γεγονός που επηρεάζει τη βιωσιμότητα των αλλαγών.

6.4 Εθνικές και ευρωπαϊκές πολιτικές επαγγελματικής ανάπτυξης

Η ανάλυση των συνεντεύξεων κατέδειξε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μια μεμονωμένη διαδικασία, αλλά εντάσσεται σε ένα σύνθετο θεσμικό και πολιτικό περιβάλλον, το οποίο διαμορφώνεται από τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, τις ευρωπαϊκές κατευθύνσεις και τις τοπικές δομές υποστήριξης. Οι Έλληνες και οι Γερμανοί εκπαιδευτικοί αποδίδουν διαφορετικό ρόλο στις πολιτικές αυτές, καθώς οι αντιλήψεις τους αντανακλούν τη διοικητική δομή και τις προτεραιότητες του αντίστοιχου εκπαιδευτικού συστήματος.

Στη Γερμανία, το θεσμικό πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό αποκέντρωσης και σαφή κατανομή αρμοδιοτήτων ανάμεσα στα κρατίδια

(Länder). Οι επιμορφωτικές δράσεις σχεδιάζονται και υλοποιούνται από περιφερειακά ινστιτούτα εκπαίδευσης, όπως το LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien), τα οποία προσφέρουν συστηματικές, συνεχείς και θεσμοθετημένες μορφές επαγγελματικής μάθησης. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν ένα συνεκτικό δίκτυο ενδοσχολικών και διασχολικών προγραμμάτων, εναρμονισμένο με τους στρατηγικούς στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής του εκάστοτε κρατιδίου. Το γεγονός ότι οι δράσεις αυτές εντάσσονται στον ετήσιο σχολικό προγραμματισμό επιτρέπει την ομαλή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, χωρίς επιβάρυνση του διδακτικού έργου.

Οι ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες, όπως τα Erasmus+, eTwinning και Scientix, αποτελούν επίσης αναπόσπαστο τμήμα της γερμανικής πολιτικής επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν ότι μέσω αυτών ενισχύεται η πολυπολιτισμική διάσταση, η διασχολική συνεργασία και η ανταλλαγή πρακτικών σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η επιμόρφωση νοείται ως διαδικασία ευρωπαϊκής κινητικότητας και διαπολιτισμικής μάθησης, η οποία συμβάλλει στη συλλογική κουλτούρα του σχολείου και στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, η γερμανική περίπτωση χαρακτηρίζεται από ισχυρή σύνδεση των πολιτικών επαγγελματικής ανάπτυξης με τα πλαίσια αξιολόγησης και ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι επιμορφώσεις λειτουργούν ως εργαλεία βελτίωσης της σχολικής μονάδας και όχι ως μηχανισμοί ελέγχου. Όπως ανέφεραν οι συμμετέχοντες, η συμμετοχή σε επιμόρφωση ενισχύει την επαγγελματική αυτονομία και τη συνυπευθυνότητα, καθώς στηρίζεται σε διαδικασίες ανατροφοδότησης και αναστοχασμού. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι συμμετέχουν σε μια συλλογική προσπάθεια βελτίωσης, μέσα στην οποία η σχολική ηγεσία λειτουργεί υποστηρικτικά και εμψυχωτικά.

Αντίστοιχα, στην Ελλάδα, παρότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προβλέπεται από το θεσμικό πλαίσιο (π.χ. Ν. 4823/2021, θεσμός Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου), παραμένει αποσπασματική και ασυνεχής. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν την έλλειψη ενός σταθερού εθνικού πλαισίου επιμόρφωσης και την εξάρτηση της επαγγελματικής μάθησης από ατομικές πρωτοβουλίες ή από προγράμματα χρηματοδοτούμενα από εξωτερικούς οργανισμούς. Η πρόσβαση σε ποιοτικές επιμορφώσεις διαφοροποιείται σημαντικά ανάλογα με την περιφέρεια, τις υποδομές και τις τοπικές δομές υποστήριξης.

Παρά ταύτα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ιδιαίτερα τη σημασία των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, τα οποία συχνά λειτουργούν ως αντιστάθμισμα σε ελλείψεις του εθνικού συστήματος. Μέσα από δράσεις όπως το Erasmus+, αποκτούν πρόσβαση σε καινοτόμες πρακτικές και διεθνή δίκτυα συνεργασίας, τα οποία δεν παρέχονται συστηματικά σε εθνικό επίπεδο. Οι εμπειρίες αυτές συμβάλλουν στη μεταφορά καινοτομίας στο σχολείο και ενισχύουν την εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας.

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων συνάδουν με τη θέση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη δημιουργία του «Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης» (European Education Area), στο πλαίσιο του οποίου η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί θεμέλιο ποιότητας και εντάσσεται στη Στρατηγική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης 2030 (Education and Training 2030). Σύμφωνα με τους Darling-Hammond et al. (2017) και τον OECD (2019), οι πολιτικές επαγγελματικής ανάπτυξης είναι αποτελεσματικές όταν συνοδεύονται από θεσμική υποστήριξη, αξιολόγηση και διάχυση των αποτελεσμάτων στις σχολικές κοινότητες.

Η συγκριτική ανάλυση δείχνει ότι οι Γερμανοί εκπαιδευτικοί βιώνουν τις ευρωπαϊκές πολιτικές ενταγμένες στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ στην Ελλάδα οι πολιτικές αυτές λειτουργούν περισσότερο ως συμπληρωματικές ευκαιρίες, χωρίς σταθερή ενσωμάτωση στον εθνικό σχεδιασμό. Η διαφοροποίηση αυτή αντανακλά το επίπεδο θεσμικής ωρίμανσης των μηχανισμών επαγγελματικής ανάπτυξης στις δύο χώρες. Στη Γερμανία, η πολιτική μετατρέπεται σε ολοκληρωμένο σύστημα επαγγελματικής μάθησης μέσα από τα Landesinstitute, τα οποία συνδέουν την επιμόρφωση με τον σχολικό προγραμματισμό και την αξιολόγηση. Αντίθετα, στην Ελλάδα το σύστημα παραμένει περισσότερο κεντρικά διαμορφωμένο, με περιορισμένες δυνατότητες τοπικής αυτονομίας και προσαρμογής.

Ιδιαίτερα σημαντικός αναδεικνύεται ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας ως ενδιάμεσος παράγοντας ανάμεσα στην πολιτική πρόθεση και στην εκπαιδευτική πρακτική. Οι Γερμανοί συμμετέχοντες περιέγραψαν διευθυντές που λειτουργούν ως συντονιστές επιμόρφωσης, διευκολύνοντας τη συμμετοχή και υποστηρίζοντας την οργάνωση ενδοσχολικών δράσεων. Στην Ελλάδα, αντίστοιχος ρόλος παραμένει λιγότερο θεσμοθετημένος και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπική στάση του διευθυντή. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τη θέση των Fullan και Quinn (2015) ότι η

αποτελεσματική εφαρμογή των πολιτικών επαγγελματικής ανάπτυξης προϋποθέτει ηγεσίες ικανές να μεταφράσουν την πολιτική πρόθεση σε παιδαγωγική πράξη.

Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι η αποτελεσματικότητα των εθνικών και ευρωπαϊκών πολιτικών επαγγελματικής ανάπτυξης εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο αυτές συνδέονται με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και με την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού. Πολιτικές που ενισχύουν την επαγγελματική αυτονομία, τη συνεργασία και τον αναστοχασμό προάγουν διατηρήσιμες αλλαγές και ενδυναμώνουν τις εκπαιδευτικές κοινότητες. Αντίθετα, πολιτικές που παραμένουν αποσπασματικές ή εξαρτημένες από συγκυριακές χρηματοδοτήσεις δυσκολεύονται να δημιουργήσουν σταθερές συνθήκες επαγγελματικής μάθησης.

Η διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο χώρες μπορεί να ερμηνευθεί βάσει της θεωρίας θεσμικής αλλαγής του Fullan (2007). Στην Ελλάδα, όπου κυριαρχεί ένα κεντρικά καθοδηγούμενο μοντέλο, η ΔΒΜ καθορίζεται από το ΙΕΠ, την πιστοποίηση και τις κρατικές επιμορφωτικές δράσεις, ενώ η ευρωπαϊκή πολιτική λειτουργεί έμμεσα μέσω προγραμμάτων όπως το Erasmus+ χωρίς να επιφέρει βαθιές αλλαγές στη σχολική κουλτούρα. Αντίθετα, στη Γερμανία η εθνική και ευρωπαϊκή πολιτική ενσωματώνονται λειτουργικά στα Landesinstitute και επηρεάζουν άμεσα τον σχολικό προγραμματισμό, την αξιολόγηση και την επαγγελματική ανάπτυξη, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση επαγγελματικών ταυτοτήτων που αντανακλούν το «democratic professionalism» των Day και Sachs (2004). Η διαφοροποίηση αυτή εξηγεί γιατί η ΔΒΜ στη Γερμανία έχει θεσμικό και διαρκή χαρακτήρα, ενώ στην Ελλάδα παραμένει περισσότερο περιστασιακή και ατομοκεντρική.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα υποδεικνύει ότι η ενσωμάτωση των ευρωπαϊκών πολιτικών στις εθνικές στρατηγικές, σε συνδυασμό με τη δημιουργία θεσμικά κατοχυρωμένων δομών επιμόρφωσης, αποτελεί καθοριστική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ενός βιώσιμου συστήματος επαγγελματικής ανάπτυξης. Η συνεργασία μεταξύ θεσμών, σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών οργανώσεων μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη δημιουργία ενός κοινού ευρωπαϊκού πολιτισμού μάθησης, όπου η επαγγελματική ανάπτυξη αντιμετωπίζεται ως δικαίωμα, υποχρέωση και πηγή συλλογικής προόδου.

6.5 Ερμηνευτική σύνθεση και συγκριτική ανάλυση

Η συγκριτική ανάλυση Ελλάδας-Γερμανίας ανέδειξε σημαντικές διαφορές ως προς τις δομές, τις πρακτικές και τα αποτελέσματα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Για να υπερβεί η ερμηνεία το περιγραφικό επίπεδο, απαιτείται η αναζήτηση των θεσμικών και πολιτισμικών παραμέτρων που διαμορφώνουν αυτά τα πρότυπα και εξηγούν τη σταθερότητα των διαφορών ανάμεσα στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα. Η παρούσα ενότητα επιχειρεί να συνθέσει τα εμπειρικά δεδομένα με το θεωρητικό υπόβαθρο, αναδεικνύοντας τα δομικά αίτια που καθορίζουν τις διαφορετικές πορείες επαγγελματικής ανάπτυξης.

1. Η ελληνική περίπτωση μέσα από το πρίσμα της θεσμικής εξάρτησης

Η ελληνική εικόνα της επιμόρφωσης -συγκεντρωτική, αποσπασματική και συχνά εξαρτημένη από κεντρικούς φορείς- μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από τη θεωρία της *θεσμικής ή κανονιστικής εξάρτησης* (institutional dependency), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί τείνουν να αναπαράγουν ιστορικά ιεραρχικά μοντέλα διακυβέρνησης, ακόμη και όταν οι υπερεθνικές πολιτικές (όπως οι ευρωπαϊκές) προωθούν την αποκέντρωση και την αυτονομία. Στην ελληνική περίπτωση, οι μηχανισμοί επιμόρφωσης παραμένουν δεσμευμένοι σε ένα παγιωμένο πλαίσιο γραφειοκρατικής λογοδοσίας, όπου η επαγγελματική ανάπτυξη οργανώνεται «από τα πάνω» (top-down) και εντάσσεται κυρίως σε κεντρικές πρωτοβουλίες (ΙΕΠ, υπουργικές δράσεις, επιμορφωτικά προγράμματα μεγάλης κλίμακας).

Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν αυτή την εικόνα:

- η συμμετοχή στις επιμορφώσεις εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από ατομικές πρωτοβουλίες·
- η ενδοσχολική επαγγελματική μάθηση εμφανίζεται αποσπασματική·
- η θεσμική υποστήριξη και οι δομές mentoring είναι ανεπαρκώς θεσμοθετημένες·
- οι αλλαγές στη διδακτική πράξη συχνά δεν ενσωματώνονται συστηματικά στη λειτουργία του σχολείου.

Αυτό εξηγεί γιατί οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν κυρίως «ατομική» επαγγελματική ταυτότητα (Day & Sachs, 2004): η επιμόρφωση δεν εντάσσεται οργανικά στο σχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα η μάθηση να εξαρτάται από την προσωπική θέληση και όχι από θεσμικά διαμορφωμένες κοινότητες πρακτικής.

Παράλληλα, η επίδραση της ευρωπαϊκής πολιτικής στη ΔΒΜ εμφανίζεται έμμεση: τα προγράμματα Erasmus+ ή eTwinning λειτουργούν ως ευκαιριακές «γέφυρες καινοτομίας», χωρίς να οδηγούν σε βαθιά θεσμική αλλαγή, γεγονός χαρακτηριστικό συστημάτων με υψηλή θεσμική εξάρτηση.

2. Η γερμανική περίπτωση και η παράδοση της οργανωσιακής μάθησης

Αντίθετα, η γερμανική περίπτωση δείχνει πώς η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να λειτουργήσει ως οργανικό στοιχείο της σχολικής ζωής. Τα ευρήματα της έρευνας συνάδουν με τις θεωρητικές αρχές της *οργανωσιακής μάθησης* (Argyris & Schön, 1996), σύμφωνα με την οποία οι οργανισμοί αναπτύσσονται όταν δημιουργούν συνεχή μηχανισμούς αναστοχασμού, ανατροφοδότησης και συλλογικής δράσης. Οι Γερμανοί εκπαιδευτικοί περιγράφουν ακριβώς ένα τέτοιο περιβάλλον: ενδοσχολικά εργαστήρια (SchilF), mentoring, συστηματικές παρατηρήσεις τάξης, ομάδες μάθησης, σχολικά σχέδια ανάπτυξης (Schulentwicklungsplan).

Η ενσωμάτωση αυτή δεν είναι τυχαία, αλλά συνδέεται με την ιδιαίτερη παιδαγωγική και επαγγελματική παράδοση της *Beruflichkeit*, όπου η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού συγκροτείται μέσα από συνεχή μάθηση, αυτονομία και συλλογική ευθύνη. Η επαγγελματική ανάπτυξη δεν νοείται ως εξωτερική παρέμβαση, αλλά ως αναπόσπαστο μέρος του επαγγέλματος - αντίληψη που αναδείχθηκε και στις συνεντεύξεις, όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρονταν στη μάθηση ως «κανονικό μέρος της εργασίας» και όχι ως επιπλέον υποχρέωση.

Η ύπαρξη δομημένων συστημάτων επαγγελματικής μάθησης εξηγεί και τη μετασχηματιστική επίδραση της επιμόρφωσης στη διδακτική πράξη: η αλλαγή δεν παραμένει ατομική, αλλά ενσωματώνεται στις συλλογικές πρακτικές του σχολείου (peer learning, κοινός σχεδιασμός μαθημάτων, ανατροφοδότηση). Αυτό αντανακλά το μοντέλο του *collaborative professionalism* (Hargreaves & O'Connor, 2018), όπου η επαγγελματική εξέλιξη είναι αποτέλεσμα συνεργασίας και όχι ατομικής προσπάθειας.

3. Συγκριτική ερμηνεία: Δύο διαφορετικά συστήματα επαγγελματικής μάθησης

Η σύγκριση των δύο περιπτώσεων (Πίνακας 6.1) δεν αφορά απλώς διαφορετικές πρακτικές επιμόρφωσης, αλλά διαφορετικά μοντέλα επαγγελματικής κουλτούρας:

Ελλάδα	Γερμανία
Συγκεντρωτικό μοντέλο, θεσμική εξάρτηση	Αποκεντρωμένο σύστημα, οργανωσιακή μάθηση
Επιμόρφωση ως εξωτερική δράση	Επιμόρφωση ως δομικό στοιχείο του σχολείου
Ατομοκεντρική ταυτότητα	Συλλογική επαγγελματική ταυτότητα
Αποσπασματικές αλλαγές	Μετασχηματιστικές, διαρκείς αλλαγές
Έμμεση ευρωπαϊκή επίδραση	Ενσωματωμένη ευρωπαϊκή πολιτική

Πίνακας 6.1: Συγκριτική ερμηνεία των συστημάτων επαγγελματικής μάθησης σε Ελλάδα και Γερμανία

Πηγή: Πρωτογενή δεδομένα ερευνήτριας, 2025

Η διαφοροποίηση αυτή εξηγεί γιατί:

- Στην Ελλάδα, οι αλλαγές στη διδακτική πρακτική είναι συχνά ασυνεχείς και προσωποκεντρικές.
- Στη Γερμανία, οι αλλαγές έχουν διαρκή χαρακτήρα και εντάσσονται στη συνολική κουλτούρα του σχολείου.

Από ερμηνευτική σκοπιά, η ελληνική περίπτωση βρίσκεται πιο κοντά στα μοντέλα *managerial professionalism* (Day & Sachs, 2004), όπου η επαγγελματική ανάπτυξη λειτουργεί ως εργαλείο συμμόρφωσης με κεντρικές πολιτικές. Αντίθετα, η γερμανική περίπτωση αντανακλά χαρακτηριστικά *democratic professionalism*, στο οποίο προωθούνται η αυτονομία, η συνεργασία και ο αναστοχασμός.

4. Συμπερασματική σύνθεση

Η ερμηνευτική ανάλυση καταδεικνύει ότι οι διαφορές ανάμεσα στην Ελλάδα και τη Γερμανία δεν οφείλονται μόνο σε διαφορετικές πρακτικές επιμόρφωσης, αλλά σε θεμελιώδεις διαφορές θεσμικής κουλτούρας, επαγγελματικής παράδοσης και αντιλήψεων για τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι ελληνικές δομές παραμένουν εγκλωβισμένες στη λογική της κανονιστικής εξάρτησης, ενώ οι γερμανικές δομές ενσωματώνουν αρχές οργανωσιακής μάθησης και επαγγελματικής αυτονομίας. Ως αποτέλεσμα, η ΔΒΜ στη Γερμανία λειτουργεί ως κινητήριος δύναμη εκπαιδευτικού

μετασχηματισμού, ενώ στην Ελλάδα ως διαδικασία που μπορεί να ενισχύσει τον εκπαιδευτικό, αλλά δυσκολεύεται να μετασχηματίσει το σχολείο συνολικά.

6.6 Εννοιολογική επανατοποθέτηση της Διά Βίου Μάθησης

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι η ΔΒΜ δεν μπορεί πλέον να ιδωθεί ως ένα εξωτερικό, συμπληρωματικό πλαίσιο που υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η ΔΒΜ συνιστά μια **εννοιολογική ομπρέλα** που ενσωματώνει τη μάθηση, τον αναστοχασμό και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας, αποτελώντας οργανικό στοιχείο της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Η ανάγκη για μια τέτοια επανατοποθέτηση αναδεικνύεται ιδιαίτερα έντονα τόσο από τα εμπειρικά δεδομένα όσο και από το θεωρητικό πλαίσιο της σύγχρονης βιβλιογραφίας.

Σύμφωνα με τους Beijaard, Meijer και Verloop (2004), η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι στατική, αλλά συγκροτείται διαρκώς μέσα από διαδικασίες μάθησης, αναστοχασμού και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Με βάση αυτή τη θεώρηση, η ΔΒΜ δεν αφορά απλώς τη συσσώρευση γνώσεων· συνιστά μια δυναμική διαδικασία **επαναπροσδιορισμού της αυτοαντίληψης** των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών, μέσα από την οποία διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον ρόλο, τις ευθύνες και τις παιδαγωγικές τους πρακτικές. Η διάσταση αυτή ήταν εμφανής και στις συνεντεύξεις, όπου τόσο οι Έλληνες όσο και οι Γερμανοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε μορφές μάθησης που επηρεάζουν βαθύτερα την επαγγελματική τους στάση - είτε πρόκειται για ευρωπαϊκά προγράμματα, είτε για συνεργατικές πρακτικές εντός του σχολείου.

Η οπτική αυτή συνδέεται στενά με την **μετασχηματιστική θεωρία μάθησης του Mezirow (1991)**, σύμφωνα με την οποία η μάθηση των ενηλίκων δεν είναι μόνο συσσώρευση πληροφοριών αλλά διαδικασία μετασχηματισμού των εδραιωμένων αντιλήψεων μέσα από τον κριτικό στοχασμό. Τα ευρήματα της έρευνας -ιδίως οι γερμανικές μαρτυρίες για τη συνεχή ανατροφοδότηση, την ενδοσχολική συνεργασία και τη συστηματική εφαρμογή νέων πρακτικών- αντανακλούν μια κουλτούρα επαγγελματικής μάθησης που εμπεριέχει τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού μοντέλου: αναστοχασμός πάνω στις παιδαγωγικές αντιλήψεις, κριτική διερεύνηση εναλλακτικών προσεγγίσεων και αναπλαισίωση της διδακτικής πράξης.

Αντίστοιχα, στην ελληνική περίπτωση, παρότι η ΔΒΜ εμφανίζεται περισσότερο αποσπασματική, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν στιγμές όπου η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα, σεμινάρια ή ενδοσχολικές δραστηριότητες πυροδοτεί διαδικασίες αυτογνωσίας και επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Αυτές οι εμπειρίες συνάδουν με την άποψη του Jarvis (2009) ότι η μάθηση είναι μια υπαρξιακή διαδικασία που μεταμορφώνει το άτομο γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Η ΔΒΜ, υπό αυτή την έννοια, αναδεικνύεται ως μηχανισμός **μετασχηματισμού της επαγγελματικής ταυτότητας**, ιδιαίτερα όταν συνδέεται με εμπειρίες αλληλεπίδρασης, αναστοχασμού και κοινοτικής μάθησης.

Στο πλαίσιο αυτό, η ΔΒΜ δεν αφορά απλώς την παροχή επιμορφώσεων αλλά τη διαμόρφωση ενός συνεχούς κύκλου επαγγελματικής μάθησης που επενδύει στη συνεργασία, τη στοχαστικότητα και την επαγγελματική αυτονομία. Οι μορφές μάθησης που προσδιορίζονται στη διεθνή βιβλιογραφία –όπως οι κοινότητες μάθησης, η έρευνα δράσης, το mentoring και η μάθηση στον χώρο εργασίας– αποτελούν πρακτικές ενσωμάτωσης της ΔΒΜ στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, λειτουργώντας ως μηχανισμοί επαγγελματικής ταυτότητας και όχι απλώς επιμόρφωσης (Timperley et al., 2007· Illeris, 2011).

Η εννοιολογική επανατοποθέτηση της ΔΒΜ, όπως προκύπτει από τα ευρήματα, απαιτεί επομένως τη μετάβαση από μια εργαλειακή αντίληψη της επιμόρφωσης προς μια προσέγγιση που αντιμετωπίζει τη μάθηση ως **βασικό συστατικό της επαγγελματικής ύπαρξης** του εκπαιδευτικού. Σε αυτή τη βάση, η ΔΒΜ αποτελεί διαδικασία συνεχούς προσωπικού και επαγγελματικού μετασχηματισμού, στην οποία ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται ενεργά, επαναπροσδιορίζοντας την ταυτότητα, τις παιδαγωγικές του πρακτικές και την επαγγελματική του ηθική. Πρόκειται για ένα πλαίσιο που υπερβαίνει τις παραδοσιακές μορφές επιμόρφωσης και αναδεικνύει τη μάθηση ως πυλώνα επαγγελματικότητας, αυτοκαθορισμού και εκπαιδευτικής καινοτομίας.

6.7 Σύνδεση με τη βιβλιογραφία

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνδέονται δημιουργικά με τη διεθνή βιβλιογραφία, επιβεβαιώνοντας ορισμένες θεωρητικές θέσεις αλλά και εισφέροντας κρίσιμες διαφοροποιήσεις που φωτίζουν το πώς το θεσμικό πλαίσιο διαμορφώνει τον χαρακτήρα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Σε αρκετά σημεία, τα δεδομένα

επεκτείνουν ή εξειδικεύουν τα υπάρχοντα μοντέλα, ιδίως σε ό,τι αφορά τη σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική πολιτική, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Πρώτον, τα αποτελέσματα συνδέονται με τη θεωρία της Kennedy (2005) ως προς τη διάκριση μεταξύ μεταδοτικών και μετασχηματιστικών μοντέλων επαγγελματικής μάθησης, ωστόσο την εμπλουτίζουν αναδεικνύοντας τον ρόλο του θεσμικού συγκεντρωτισμού. Ειδικά στην ελληνική περίπτωση, τα κίνητρα για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις εμφανίζονται συχνά εξωτερικά και συνδεδεμένα με πιστοποιήσεις ή μοριοδότηση· τάση που διαφοροποιεί την αρχική υπόθεση της Kennedy ότι τα κίνητρα εσωτερικής/εξωτερικής προέλευσης εδράζονται κυρίως στο προσωπικό προφίλ του εκπαιδευτικού. Τα ευρήματα δείχνουν ότι **σε συγκεντρωτικά συστήματα οι επιμορφωτικές πρακτικές τείνουν να αποκτούν γραφειοκρατικό χαρακτήρα**, γεγονός που ενισχύει το «managerial professionalism» των Day & Sachs (2004) και περιορίζει την ανάπτυξη συνεργατικών ταυτοτήτων.

Αντίθετα, στη Γερμανία, το αποκεντρωμένο πλαίσιο και η ισχυρή παράδοση σχολειοκεντρικών διαδικασιών ενισχύουν μορφές επαγγελματικής μάθησης που συνάδουν με το «democratic professionalism» (Day & Sachs, 2004). Εδώ τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τη θέση ότι η επαγγελματική ταυτότητα συγκροτείται μέσα από τη συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης, αλλά παράλληλα επεκτείνουν το μοντέλο, αναδεικνύοντας την επίδραση της θεσμικής κουλτούρας των Landesinstitute και του mentoring στην ενίσχυση της συνεργατικής επαγγελματικότητας. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με τη θεωρία του «collaborative professionalism» (Hargreaves & O'Connor, 2018), προσθέτοντας ωστόσο τη διάσταση της συστηματικής θεσμικής υποστήριξης ως κρίσιμη μεταβλητή.

Δεύτερον, η έρευνα προσφέρει εμπειρική τεκμηρίωση στις θεωρίες μετασχηματιστικής μάθησης του Mezirow (1991) και επαγγελματικής ταυτότητας των Beijaard et al. (2004), επιβεβαιώνοντας ότι η ΔΒΜ λειτουργεί ως διαδικασία αναστοχασμού που οδηγεί σε επαναπροσδιορισμό της επαγγελματικής αυτοαντίληψης. Ωστόσο, τα δεδομένα διαφοροποιούν σημαντικά αυτή τη θέση ως προς τον βαθμό βιωσιμότητας των αλλαγών: ενώ στη Γερμανία ο μετασχηματισμός εμφανίζεται συστηματικός και ενδοσχολικά υποστηριζόμενος, στην Ελλάδα είναι περισσότερο **ατομικός,**

περιστασιακός και συνδεδεμένος με προσωπική ευθύνη, στοιχείο που αναδεικνύει την επίδραση των δομικών παραγόντων στη μετασχηματιστική μάθηση.

Επιπλέον, τα ευρήματα συνομιλούν με τις προσεγγίσεις της οργανωσιακής μάθησης (Argyris & Schön, 1996), καθώς η γερμανική περίπτωση απεικονίζει ένα σύστημα «double-loop learning», όπου οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο αναστοχάζονται πάνω στις πρακτικές τους, αλλά επανεξετάζουν τις υποκείμενες παραδοχές του επαγγέλματος. Στην Ελλάδα, αντίθετα, η απουσία σταθερών μηχανισμών θεσμικής υποστήριξης οδηγεί κυρίως σε «single-loop learning», περιορίζοντας τη δυνατότητα βαθύτερου μετασχηματισμού της διδακτικής κουλτούρας.

Τέλος, η παρούσα μελέτη προσθέτει νέα στοιχεία στον ευρωπαϊκό διάλογο περί επαγγελματικής ανάπτυξης, αναδεικνύοντας ότι τα συστήματα δεν ανταποκρίνονται ομοιόμορφα στις ευρωπαϊκές πολιτικές για τη ΔΒΜ. Ενώ στη Γερμανία οι πολιτικές αυτές ενσωματώνονται θεσμικά και δημιουργούν συνεκτικές κουλτούρες μάθησης, στην Ελλάδα λειτουργούν κυρίως ως **εξωτερικές ευκαιρίες** που αντισταθμίζουν τα κενά του εθνικού συστήματος. Η διαφοροποίηση αυτή επιβεβαιώνει τις θέσεις του OECD (2019) για την ανισομετρία της εφαρμογής των πολιτικών ΔΒΜ στα κράτη-μέλη, επεκτείνοντάς τες με εμπειρικά δεδομένα που φωτίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αυτές τις πολιτικές στην πράξη.

Συνολικά, η σύνδεση των ευρημάτων με τη διεθνή βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη δεν είναι μόνο θέμα προσωπικής προθυμίας ή επαγγελματικής ηθικής, αλλά αποτύπωση βαθύτερων θεσμικών και πολιτικών δομών. Η συμβολή της παρούσας μελέτης έγκειται ακριβώς σε αυτή τη διεύρυνση: δείχνει ότι τα θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής μάθησης αποκτούν διαφορετικό περιεχόμενο ανάλογα με το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εγγράφονται.

6.8 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει σημαντικές όψεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και τη Γερμανία, ωστόσο οφείλει να εξεταστεί υπό το πρίσμα ορισμένων μεθοδολογικών περιορισμών που επηρεάζουν την ερμηνεία των ευρημάτων. Πρώτον, το μικρό μέγεθος του δείγματος - δώδεκα εκπαιδευτικοί συνολικά - περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων,

καθώς η σκόπιμη δειγματοληψία, παρότι επιτρέπει εις βάθος διερεύνηση των εμπειριών των συμμετεχόντων, δεν εξασφαλίζει στατιστική αντιπροσωπευτικότητα. Τα δεδομένα επομένως αποτυπώνουν κυρίως τις προσωπικές τους αντιλήψεις και βιώματα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και θεσμικό πλαίσιο.

Δεύτερον, η αποκλειστική χρήση ποιοτικών δεδομένων μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων συνεπάγεται τον κίνδυνο αυτοαναφορικών μεροληψιών (self-report bias), καθώς οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ενδέχεται να έχουν επηρεαστεί από το πλαίσιο της συνέντευξης, την κοινωνικά επιθυμητή ανταπόκριση ή την προσωπική τους ερμηνεία των γεγονότων. Η θεματική ανάλυση, παρά τη συστηματική κωδικοποίηση που εφαρμόστηκε, εμπεριέχει αναπόφευκτη ερμηνευτική υποκειμενικότητα και δεν συνοδεύτηκε από ανεξάρτητους δείκτες αξιοπιστίας των κωδικών.

Τρίτον, η συγκριτική διάσταση της μελέτης παρουσιάζει περιορισμούς που σχετίζονται με τη διαγλωσσική και διαπολιτισμική ανάλυση. Η μεταγραφή και απόδοση των γερμανικών συνεντεύξεων ενδέχεται να οδήγησε σε απώλεια αποχρώσεων νοήματος, παρά την προσεκτική διαδικασία αντιστοίχισης των κωδίκων. Επιπλέον, ορισμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες στη γερμανική περίπτωση δεν ήταν απολύτως αποσαφηνισμένες από τους συμμετέχοντες, γεγονός που περιορίζει την πληρότητα της συγκριτικής αποτύπωσης.

Τέταρτον, η μελέτη είναι συγχρονική (cross-sectional), γεγονός που δεν επιτρέπει την καταγραφή της χρονικής δυναμικής των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Οι διαπιστώσεις επομένως αφορούν μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και δεν αποτυπώνουν πιθανές μεταβολές ή μακροχρόνιες επιδράσεις των επιμορφωτικών δράσεων. Ομοίως, η επίδραση της επαγγελματικής ανάπτυξης στη διδακτική πράξη αξιολογήθηκε κυρίως μέσω αντιληπτικών δεδομένων των συμμετεχόντων και όχι μέσω ανεξάρτητων δεικτών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Πέμπτον, οι συγκρίσεις μεταξύ των δύο εθνικών συστημάτων επηρεάζονται αναπόφευκτα από τις διαφορετικές θεσμικές και πολιτικές συνθήκες που χαρακτήριζαν το ελληνικό και το γερμανικό πλαίσιο κατά τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας. Αυτοί οι δομικοί παράγοντες δύνανται να λειτουργήσουν ως συγχυτικές μεταβλητές, καθιστώντας δυσκολότερη την άμεση σύγκριση των πρακτικών και αντιλήψεων των

εκπαιδευτικών των δύο χωρών. Τέλος, η χρονική συγκυρία της μεταπανδημικής περιόδου, κατά την οποία η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν ακόμη έντονη, πιθανώς επηρέασε θετικά τις στάσεις των συμμετεχόντων απέναντι στις ψηφιακές μορφές επιμόρφωσης.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς, τα ευρήματα της έρευνας θα πρέπει να ερμηνεύονται ως ενδεικτικά τάσεων και προτύπων που χαρακτηρίζουν τις δύο περιπτώσεις και όχι ως γενικεύσιμες δηλώσεις καθολικής ισχύος. Η μελέτη προσφέρει πολύτιμες ερμηνευτικές ενδείξεις, αλλά απαιτούνται περαιτέρω, πιο εκτεταμένες και μικτές μεθοδολογικά έρευνες για την επαλήθευση και επέκταση των συμπερασμάτων.

6.9 Προτάσεις πολιτικής

Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδεικνύουν την ανάγκη διαμόρφωσης μιας συνεκτικής και μακροπρόθεσμης πολιτικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, με έμφαση στη θεσμική ενσωμάτωση της ΔΒΜ στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί η θεσμοθέτηση σταθερού, προστατευμένου χρόνου επιμόρφωσης εντός του εργασιακού ωραρίου, ώστε η επαγγελματική μάθηση να παύσει να αποτελεί ατομική πρωτοβουλία και να ενταχθεί οργανικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κεντρική επίσης είναι η ενίσχυση των ενδοσχολικών κοινοτήτων μάθησης (Professional Learning Communities), οι οποίες προάγουν τη συνεργασία, τον αναστοχασμό και τη συλλογική ευθύνη για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης.

Εξίσου σημαντική είναι η θεσμική αναγνώριση και υποστήριξη του ρόλου του μέντορα. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται και να επιβραβεύονται για τη συμβολή τους στην καθοδήγηση νεότερων συναδέλφων, υιοθετώντας πρακτικές παρόμοιες με αυτές που εφαρμόζονται στη Γερμανία. Παράλληλα, απαιτείται η ενίσχυση των ψηφιακών υποδομών και η διασφάλιση της ποιότητας των διαδικτυακών επιμορφώσεων μέσω πιστοποίησης περιεχομένου και παιδαγωγικής αξιολόγησης.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, κρίνεται αναγκαία η οργανική ενσωμάτωση προγραμμάτων όπως το Erasmus+ και το eTwinning στην εθνική στρατηγική επιμόρφωσης, ώστε η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διεθνή δίκτυα μάθησης να μην εξαρτάται

αποκλειστικά από ατομική πρωτοβουλία αλλά να υποστηρίζεται θεσμικά. Κομβικό ρόλο στη βιωσιμότητα των πολιτικών αυτών διαδραματίζει η σχολική ηγεσία, η οποία καλείται να λειτουργήσει ως καταλύτης αλλαγής. Για τον λόγο αυτό απαιτείται στοχευμένη επιμόρφωση των διευθυντών σε δεξιότητες ηγεσίας μάθησης, ώστε να μπορούν να υποστηρίζουν ενεργά τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Συνολικά, προτείνονται παρεμβάσεις που ενισχύουν τη διάρκεια, τη θεσμοθέτηση και τη συνάφεια της επαγγελματικής μάθησης με την πράξη της τάξης: θεσμοθέτηση χρόνου εντός ωραρίου για συμμετοχή σε PLCs, ετεροπαρατηρήσεις και mentoring· ανάπτυξη ενδοσχολικών, πολυετών προγραμμάτων επαγγελματικής μάθησης με σαφείς στόχους ευθυγραμμισμένους με το σχέδιο σχολικής ανάπτυξης· διασφάλιση ποιότητας επιμορφώσεων μέσω πρακτικού προσανατολισμού, μικτών μορφών και μηχανισμών αποτίμησης· μείωση διοικητικών και γραφειοκρατικών εμποδίων για τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα· στοχευμένη χρηματοδότηση για ψηφιακές υποδομές και ισότιμη πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς και μαθητές· εξισορρόπηση κινήτρων με αναγνώριση της συμμετοχής χωρίς υπερβολική έμφαση στη μοριοδότηση· και ενίσχυση της διαπολιτισμικής και ειδικής αγωγής ως προτεραιότητες επιμόρφωσης. Οι προτάσεις αυτές επιδιώκουν τη μετάβαση από αποσπασματικές και βραχείες επιμορφωτικές δράσεις σε συνεκτικές, σχολείο-κεντρικές και μαθητο-κεντρικές διαδρομές επαγγελματικής μάθησης, οι οποίες καλλιεργούν κουλτούρα συνεργασίας και διασφαλίζουν ουσιαστικό αντίκτυπο στη διδακτική πράξη.

6.10 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα μελέτη ανοίγει τον δρόμο για πιο εκτεταμένη και πολυεπίπεδη διερεύνηση του φαινομένου της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, υποδεικνύοντας τη σημασία μελλοντικών ερευνητικών σχεδίων που θα ενισχύσουν την εγκυρότητα και τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνεται η αξιοποίηση ποσοτικών ή μικτών μεθοδολογιών με μεγαλύτερα και αντιπροσωπευτικά δείγματα εκπαιδευτικών από πολλαπλές περιφέρειες και κρατίδια, ώστε να αποτυπωθούν οι στάσεις, οι ανάγκες και οι μεταβολές των αντιλήψεων σε εθνικό επίπεδο. Μια διαχρονική (longitudinal) προσέγγιση θα επέτρεπε την παρακολούθηση της επίδρασης των επιμορφωτικών πρακτικών στη διδακτική πράξη και στα μαθησιακά

αποτελέσματα σε βάθος χρόνου, συμβάλλοντας στην κατανόηση της βιωσιμότητας των αλλαγών.

Επιπλέον, η τριγωνοποίηση δεδομένων μέσω συνδυασμού συνεντεύξεων, ενδοσχολικών παρατηρήσεων, τεκμηρίων διδακτικής πρακτικής και δεικτών μαθησιακής επίδοσης θα ενίσχυε την αξιοπιστία της ανάλυσης, επιτρέποντας πολυεπίπεδη διερεύνηση σε επίπεδο εκπαιδευτικού, σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικού συστήματος. Συγκριτικά ερευνητικά σχέδια μεταξύ Ελλάδας και Γερμανίας -με εναρμονισμένα κριτήρια επιλογής όπως η διδακτική εμπειρία, ο τύπος σχολείου και το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο- θα προσέφεραν βαθύτερη κατανόηση των μηχανισμών που συνδέουν τις μορφές ΔΒΜ με την ποιότητα της διδασκαλίας.

Παράλληλα, μελέτες περίπτωσης (case studies) σε σχολεία που εφαρμόζουν αποτελεσματικές πρακτικές ενδοσχολικής επιμόρφωσης ή πιλοτικά μοντέλα -όπως κοινότητες μάθησης, μικτές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης και προγράμματα coaching- θα μπορούσαν να αναδείξουν πρότυπα καλής πρακτικής και να αξιολογήσουν την επίδραση συγκεκριμένων παρεμβάσεων στην καθημερινή εκπαιδευτική λειτουργία. Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης (action research) από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς θα ενίσχυε τον αναστοχασμό και τη συνεχή βελτίωση, μετατρέποντας τη σχολική μονάδα σε χώρο συλλογικής μάθησης και καινοτομίας.

Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν πρόσθετους παράγοντες, όπως η πολυγλωσσία, η ειδική αγωγή και οι διαφοροποιήσεις μεταξύ αγροτικών και αστικών περιοχών, καθώς και να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα διαφορετικών μορφών επιμόρφωσης μέσω αναλύσεων κόστους-αποτελεσματικότητας. Εξίσου σημαντική είναι η μελέτη ψηφιακών και υβριδικών μορφών ΔΒΜ, όπως MOOCs και εξ αποστάσεως coaching. Σε συγκριτικές ποιοτικές μελέτες, η εφαρμογή διαδικασιών διαγλωσσικής εγκυρότητας και ελέγχων αξιοπιστίας κωδικοποίησης κρίνεται απαραίτητη, ώστε να περιορίζονται πιθανές μεροληπτικές μεταφράσεις ή ερμηνείες και να ενισχύεται η τεκμηρίωση των συμπερασμάτων.

Επίλογος

Η παρούσα εργασία ανέδειξε την πολυπλοκότητα και τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Μέσα από τη συγκριτική ανάλυση της ελληνικής και της γερμανικής περίπτωσης, κατέστη σαφές ότι η επιμόρφωση αποτελεί ουσιαστικό μηχανισμό βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής, ενδυνάμωσης της επαγγελματικής ταυτότητας και ενίσχυσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί και των δύο χωρών επιδεικνύουν υψηλό αίσθημα επαγγελματισμού και διάθεση για συνεχή μάθηση, ωστόσο η αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών δράσεων εξαρτάται από τη θεσμική σταθερότητα, τη συνεργατική κουλτούρα και την υποστήριξη της σχολικής ηγεσίας. Η ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης δεν αποτελεί μόνο προσωπική επιλογή του εκπαιδευτικού, αλλά θεμελιώδη επένδυση στο μέλλον του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας.

Τέλος, η εργασία κατέδειξε ότι η ΔΒΜ συνιστά προϋπόθεση για την εκπαιδευτική ανανέωση και τη βιωσιμότητα του σχολείου του 21ου αιώνα. Η ενίσχυση των πολιτικών που προωθούν τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, η ενδυνάμωση των σχολικών μονάδων ως κοινοτήτων μάθησης και η καλλιέργεια μιας κουλτούρας συνεργασίας και αναστοχασμού αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για τη διαμόρφωση ενός ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης που συνδυάζει την αριστεία με την ισότητα και τη συμμετοχικότητα. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής μπορούν να αξιοποιηθούν για τον σχεδιασμό πιο στοχευμένων πολιτικών και πρακτικών επιμόρφωσης, ενισχύοντας την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών και συμβάλλοντας ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνική

Βεργίδης, Δ. Κ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, *29*, 97-126.

Γίδαρη, Σ., & Κακανά, Δ. Μ. (2021). Βελτιώνοντας την Ποιότητα του Προσχολικού Περιβάλλοντος μέσω ενός Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, 26-37.

ΙΕΠ (2020). *Αποτίμηση επιμορφωτικών δράσεων ψηφιακής εκπαίδευσης 2019–2020*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

ΙΕΠ (2021). *Εισαγωγική Επιμόρφωση Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών 2021-2022*.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα

Καραγιάννη, Δ. & Σαράφης, Π. (2020). Δημιουργία κοινοτήτων μάθησης στο σχολείο: επιμόρφωση εκπαιδευτικών μέσω Erasmus. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 71, 98–113.

Καψάλης, Α., Καραγιαννίδου, Ε., & Στρατάκης, Χ. (2021). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως εργαλείο επαγγελματικής ενδυνάμωσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο

Τσιώλης, Γ. (2017). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα.* Αθήνα: Κριτική.

Χατζής, Ι., Γριβοπούλου, Α., & Ρόμπολας, Π., (2020). Ο ρόλος των κοινοτήτων μάθησης στην επιμόρφωση εκπαιδευτών Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης: Εμπειρική έρευνα πεδίου. *International Journal of Educational*

Innovation, *6*(2), 76-87. https://journal.eepek.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf_226_OEFRlW4vjT.pdf

Χατζηκωνσταντίνου, Σ. (2022). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε σχολεία Α/βάθμιας εκπαίδευσης*.https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/14938/CHATZIKONSTANTINOU_%2021107.pdf?sequence=1

Ξένη

Achinstein, B., & Athanases, S. Z. (2006). *Mentors in the Making: Developing New Leaders for New Teachers*. Teachers College Press.

Ahadi, A., Bower, M., Lai, J., Singh, A., & Garrett, M. (2024). Evaluation of teacher professional learning workshops on the use of technology-a systematic review. *Professional development in education*, *50*(1), 221-237. https://doi.org/10.1080/19415257.2021.2011773

Akpoviroro, K., S. (2022). Moderating Influence Of E-Learning on Employee Training and Development (A Study of Kwara State University Nigeria). *SocioEconomic Challenges*, 6(2). https://doi.org/10.21272/sec.6(2)

Alexopoulos, K., & Dimas, A. (2023). Lifelong professional development and learning communities in contemporary schools: Views of primary school teachers. Creative Education 14(13):2617-2641. *Creative Education,* 14(13), 2617-2641

Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Teachers Investigate their Work: An Introduction to the Methods of Action Research*. Routledge.

Ambon, J., Salwana, A., Komariah, B., Norhaini, A., Mansor, A. (2024). The impact of continuous professional development on teaching quality: a systematic review, *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 13 (6), 3838-3847. DOI: 10.11591/ijere. v13i6.30427

Androusou, A., & Tsafos, V. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: Investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development,* 22(8), 1-17. DOI:10.1080/13664530.2018.1438309

Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2007). Lifelong learning: Concepts and conceptions. In *Philosophical perspectives on lifelong learning*, 19-38. Springer Netherlands.

Asterhan, C. S., & Lefstein, A. (2024). The search for evidence-based features of effective teacher professional development: a critical analysis of literature. *Professional development in education*, *50*(1), 11-23. https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2283437

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teaching education over ten years. *Teaching and teacher education*, *27*(1), 10-20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007

Balasi, R., & Iordanidis, G. (2024). Primary schools as professional learning communities and teachers' professional development: An empirical study in a Greek educational context. *Teacher Development,* 28(5), 1-22. DOI:10.1080/13664530.2024.2322082

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Vol. 11). Freeman.

Baran, B., & Cagiltay, K. (2010). The dynamics of online communities in the activity theory framework. *Journal of Educational Technology & Society*, *13*(4), 155-166. https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.13.4.155

Becker, S., & Hoffmann, T. (2022). *Policy implementation of lifelong learning in German primary schools*. Journal of Educational Policy and Practice, 37(4), 512–530. https://doi.org/10.1080/02680939.2022.2043857

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107–128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001

Beyer, L. E. (2002). The politics of standardization: Teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching*, *28*(3), 239-245. https://doi.org/10.1080/0260747022000021377

BMBF (2020). *Bericht zum Stand der Umsetzung der Strategie für Lebenslanges Lernen in Deutschland*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.bmftr.bund.de/EN/Education/Dqr/dqr_node.html

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.

Buchanan, M. L., Morgan, M., Cooney, M., & Gerharter, M. (2006). The University of Wyoming Early Childhood Summer Institute: A model for professional development that leads to changes in practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *27*(2), 161-169. https://doi.org/10.1080/10901020600675125

Bucher, J., Kager, K., Vock, M. (2024). A systematic review of the literature on lesson study in Germany: a professional development approach under the radar of research? *International Journal for Lesson and Learning Studies,* 13 (5), 35–48. https://doi.org/10.1108/IJLLS-10-2023-0138

Buczynski, S., & Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and teacher education*, *26*(3), 599-607. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.006

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Falmer Press.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research in the next generation*. Teacher´s College Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge.

Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., & Coe, R. (2015). *Developing Great Teaching: Lessons from the*

international reviews into effective professional development. Teacher Development Trust.

Creswell, W., J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.

Day, C. (1999). *Developing Teachers: the challenges of lifelong learning.* Falmer Press.

Day, C., & Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. Routledge.

Day, C., & Sachs, J. (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Open University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The" what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, *11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Dedering, K., Müller, S. (2011). School improvement through inspections? First empirical insights from Germany. *J Educ Change,* 12, 301–322. https://doi.org/10.1007/s10833-010-9151-9

De Jong, L., Vaessen, A., Admiraal, W., & Schenke, W. (2025). The sustainable development of schools as professional learning communities: educators' views. *Educational Research*, *67*(3), 309–328. https://doi.org/10.1080/00131881.2025.2519579

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. http://dx.doi.org/10.3102/0013189X08331140

Dodillet, S., Christensen, A., & Schumann, S. (2019). Constructing professionalism in teacher education: Analytical tools from a comparative study. Education Inquiry, 10(3), 208-225. DOI: 10.1080/20004508.2018.1529527

Edwards, R., Miller, N., Small, N., & Tait, A. (2001). *Supporting lifelong learning*. Routledge.

Edwards, R., & Usher, R. (1998). Lo(o)s(en)ing the boundaries: From "education" to "lifelong learning." *International Journal of Phytoremediation, 20*(1), 83–103. https://doi.org/10.1080/0158037980200106

English, L. M., & Mayo, P. (2021). *Lifelong learning, global social justice, and sustainability*. Springer Nature.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, *42*(3), 255-284. https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551

European Commission. (2001). Making a European area of lifelong learning a reality—communication from the commission, COM(2001) 678 final. *Eric*. http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:No+Title#0%5Cnhttp://eric.ed.gov/?id=ED476026

European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teaching-careers-europe-access-progression-and-support

European Commission. (2020). *Education and Training Monitor - Country Analysis*, p. 129-153. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/92c621ce-2494-11eb-9d7e-01aa75ed71a1/language-en

European Commission. (2020). *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52020DC0274

Eurydice.eu. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union.

https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020.pdf

Eurydice.eu (2024). Continuous professional development for teachers working in early childhood and school education (europa.eu). https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/greece/continuous-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055. http://dx.doi.org/10.1111/0161-4681.00141

Fernandes, S., Araújo, A. M., Miguel, I., & Abelha, M. (2023). Teacher professional development in higher education: the impact of pedagogical training perceived by teachers. *Education Sciences*, *13*(3), 309. https://doi.org/10.3390/educsci13030309

Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. Trentham Books.

Flick-Takács, N. (2021). Is the secret to effective lifelong learning lurking in the views of prospective kindergarten teachers? *Journal of Pedagogy* 12(2), 31-59. DOI:10.2478/jped-2021-0009

Fojtíková, L., Stanícková, M. & Melecký, L. (2016). Modeling of human capital and impact on eu regional competitiveness. In *Modeling human Behavior: Individuals and Organizations,* 133–164. Nova Science Publishers. https://www.researchgate.net/publication/316136100

Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.

Gartia, R., & Sharma, S. (2013). Continuous professional development: a panacea for teachers. *International Journal of Research Pedagogy and Technology in Education and Movement Sciences*, *2*(01), 51-61. https://ijems.net/index.php/ijem/article/view/24

Gibbons, L. K., & Cobb, P. (2017). Focusing on teacher learning opportunities to identify potentially productive coaching activities. *Journal of teacher education*, *68*(4), 411-425. http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487117702579

Goa, E. (2021). The Effects of Needs- Based Continuous Professional Development Practice on Teachers ‟ Perception of CPD: Primary Schools English Language Teachers in Focus, *International Journal of Management and Humanities*, 5(8):20-39.DOI: 10.35940/ijmh.F1287.045821

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, *8*(3), 381-391. https://doi.org/10.1080/135406002100000512

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration, 49*(2), 125–142.

Hargreaves, D. H. (2004). *Learning for life: The foundations for lifelong learning*. Policy Press.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Harris, A. (2019). *Distributed leadership: Perspectives, practicalities and potential. Educational Management Administration & Leadership, 47*(5), 661–675.

Huismann, A., & Hippach -Schneider, U. (2021). Teachers’ and Trainers' professional development to support inclusive and sustainable learning: Germany. CedefopReferNet thematic perspectives series. https://www.researchgate.net/publication/358607549_Teachers'_and_Trainers'_professional_development_to_support_inclusive_and_sustainable_learning_in_Germany

Hoban, G. F. (2002). *Teacher Learning for Educational Change.* Open University Press.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001

Ifanti, A. A., & Fotopoulou, S. V. (2011). Teachers' Perceptions of Professionalism and Professional Development: A Case Study in Greece, *World Journal of Education* 1(1),114-114. DOI: 10.5430/wje.v1n1p40

Ifanti, A. A., Fotopoulou, S. V. & Gaziel, H. H. (2017). Comparative perspectives on professionalism and professional development: An exploratory case study of Greek primary school teachers' perceptions, *Research in Comparative and International Education*, 12(4), 486-496. https://doi.org/10.1177/1745499917740653

Illeris, K. (2011). *The fundamentals of workplace learning: Understanding how people learn in working life*. Routledge.

Indrawati, C. D. S., & Octoria, D. (2016). Continuous professional development to improve the teachers' competencies. In *Proceeding of the International Conference on Teacher Training and Education*, 2(1), 656-663. ISSN: 25002 – 4124.

Jarvis, P. (2009). *Learning to be a person in society: Learning to be me*. Routledge.

Jarvis, P. (2009). *The Routledge International Handbook of lifelong learning*. Routledge.

Jarvis, P., (2022). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διά βίου μάθηση. Θεωρία και Πράξη.* Μεταίχμιο.

Karalis, Th., & Vergidis, D. (2004). Lifelong learning in Greece: Critical issues for education policy. *International Journal of Lifelong Education*, 23(6), 567–578. http://dx.doi.org/10.1080/0260137042000184200

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, *15*(2), 257-272. https://doi.org/10.1080/13540600902875332

Keller-Schneider, M., & Hericks, U. (2019). Teacher Professional Learning in Germany: Opportunities and challenges. In K. Smith & M. J. S. Vieira (Eds.), *Teacher Education and the Development of Democratic Citizenship in Europe*. Routledge.

Kelly, P. & McDiarmid, G.W. (2002). Decentralisation of Professional Development: teachers' decisions and dilemmas. *Journal of In-service Education, 28,* 409-425. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13674580200200189

Kemethofer, D., Helm, C., & Warwas, J. (2022). Does educational leadership enhance instructional quality and student achievement? The case of Austrian primary school leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 28(3), 461–485. https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2021294

Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, *31*(2), 235-250. Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis: Journal of In-Service Education: Vol 31, No 2 (tandfonline.com)

Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching?. *Review of educational research*, *86*(4), 945-980. https://doi.org/10.3102/0034654315626800

Kim, J. (2016). Development of a global lifelong learning index for future education. *Asia Pacific Education Review*, *17*(3), 439-463. https://doi.org/10.1007/s12564-016-9445-6

Kiritzakou, K. (2018). Teachers' Educational Needs and Their Motives for Participation in Lifelong Learning in Greece, *Open Journal for Educational Research*, 2(2):103-116. DOI: 10.32591/coas.ojer.0202.04103k

Krulatz, A., Christison, M., Lorenz, E., & Sevinç, Y. (2022). The impact of teacher professional development on teacher cognition and multilingual teaching

practices. *International Journal of Multilingualism*, *21*(2), 711-727. https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2107648

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 805–820. https://doi.org/10.1037/a0032583

Latchem, C. (2016). Learning Technology and Lifelong Informal, Self-directed, and Non-formal Learning. *The Wiley Handbook of Learning Technology*, 180-199. http://dx.doi.org/10.1002/9781118736494.ch11

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). *Seven strong claims about successful school leadership revisited. School Leadership & Management, 40*(1), 5–22.

Lessing, A., & De Witt, M. (2007). The value of continuous professional development: teachers' perceptions. *South African journal of education*, *27*(1), 53-67. https://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/25098

Levine, T. (2010). Tools for the study and design of collaborative teacher learning: Th e affordances of different conceptions of teacher community and activity theor y. *Teacher Education Quarterly*, Winter 2010. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ872652.pdf

Levine, T. H., & Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and teacher education*, *26*(3), 389-398. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.001

Lieberman, A., & Miller, L. (2008). *Teachers in Professional Communities: Improving Teaching and Learning*. Teachers College Press.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage. https://www.scribd.com/document/807643958/Lincoln-y-Guba-1985-Naturalistic-Inquiry

Lingard, L., Albert, M., & Levinson, W. (2008). Grounded theory, mixed methods, and action research. *Bmj*, *337*. https://doi.org/10.1136/bmj.39602.690162.47

Longworth, N. (2006). *Learning cities, learning regions, learning communities: Lifelong learning and local government*. Routledge.

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning.* Jossey-Bass.

Molina, E., Fatima, S. F., Ho, A. D. Y., Melo Hurtado, C. E., Wilichowksi, T., & Pushparatnam, A. (2018). Measuring teaching practices at scale: Results from the development and validation of the TEACH classroom observation tool. *World Bank Policy Research Working Paper*, (8653). http://documents.worldbank.org/curated/en/464361543244734516

Mora-Ruano, J. G., Heine, J. H., & Gebhardt, M. (2019). Does teacher collaboration improve student achievement? Analysis of the German PISA 2012 sample. *Frontiers in Education, 4*. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00085

Morgan-Klein, B., & Osborne, M. (2007). *The concepts and practices of lifelong learning*. Routledge.

Nuttall, J. (2013). A battle for hearts and minds? Getting past'performance development 'in continuing professional learning in early childhood education. *Keynote presentation to the Early Childhood Winter Research Hui*. https://www.wgtn.ac.nz/education/pdf/jhc-symposium/winter-2013/J-Nuttall_Vic-Keynote_22June2013.pdf

OECD (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/a-flying-start_cf74e549-en/full-report.html

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en.html

OECD. (2019). *Trends shaping education 2019*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en

OECD (2020). *Education Policy Outlook – Greece*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-policy-outlook-in-greece_f10b95cf-en.html

OECD, T. A. L. I. S. (2019). Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS.

Opfer, V., D., & Pedder, D. (2010). Benefits, status and effectiveness of continuous professional development for teachers in England. *The curriculum journal*, *21*(4), 413-431. https://doi.org/10.1080/09585176.2010.529651

Parkin, A. (2009). From Research to Action: conclusion of Price of knowledge. https://library.carleton.ca/sites/default/files/find/data/surveys/pdf_files/Price-of-Knowledge_4th-edition_2009-11_book_en.pdf

Rhodes, C. & Beneicke, S. (2003). Professional Development Support for Poorly Performing Teachers: challenges and opportunities for school managers in addressing teacher learning needs, *Journal of In-service Education, 29*, 123-140. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13674580300200205

Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Rudduck, J. (1991). The language of consciousness and the landscape of action: tensions in teacher education. *British Educational Research Journal*, *17*(4), 319-331. https://doi.org/10.1080/0141192910170403

Saar, E., & Ure, O., B. (2013). Lifelong learning systems: overview and extension of different typologies. *Lifelong learning in Europe*, 46-81. http://dx.doi.org/10.4337/9780857937360.00010

Saiti, A., & Saitis, C. (2008). In-service training for teachers who work in full-day schools – Evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 423–440. http://dx.doi.org/10.1080/02619760600944779

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Schratz, M. (2014). The European Teacher: Transnational Perspectives in Teacher Education Policy and Practice. *Center for Educational Policy Studies Journal* 4(4), 11-28. DOI:10.26529/cepsj.183

Somekh, B. (2005). *Action research*. McGraw-Hill Education.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, *7*(4), 221-258. https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8

Tanjung, E. F. (2020). Impact of public wellness, competitiveness, and government effectiveness on quality of education in Asian countries. *Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi*, *15*(6), 1720-1731. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=965239

Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 25–44. http://dx.doi.org/10.1080/00220270210163653

Thwe, W. P., & Kalman, A. (2024). Lifelong learning in the educational setting: A systematic literature review. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *33*(2), 407-417. https://doi.org/10.1007/s40299-023-00738-w

Tight, M. (2022). Internationalisation of higher education beyond the West: challenges and opportunities – the research evidence. *Educational Research and Evaluation*, 27(3–4), 239–259. https://doi.org/10.1080/13803611.2022.2041853

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Ministry of Education, New Zealand.

Tuijnman, A. (1996). Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD Education Committee. Meeting (4th). *Lifelong learning for all: Meeting of the Education Committee at Ministerial level, 9, 16–17.* http://hdl.voced.edu.au/10707/97779

Tulowitzki, P. (2015). The Development of Educational Leadership and Teaching Professions in Germany, *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (11):45-55. DOI: 10.7358/ecps-2015-011-tulo

UNDP (2011). *Human Development Report*. United Nations Development Programme. https://hdr.undp.org/system/files/documents/human-development-report-2011-summary-english.human-development-report-2011-summary-english

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. International institute for educational planning. http://www.iiep.unesco.org/en/publication/teacher-professional-development-international-review-literature

Watson, L. (2003). *Lifelong learning in Australia*. https://www.semanticscholar.org/paper/Lifelong-learning-in-Australia-Watson/30be62bbe2448a4f9df723b70c2e2ab0f96cc854

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Yoshikawa, H., Leyva, D., Snow, C.E., Treviño, E., Barata, M.C., Weiland, C., Gomez, C.J., Moreno, L., Rolla, A., D'Sa, N., & Arbour, M.C. (2015). Experimental impacts of a teacher professional development program in Chile on preschool classroom quality and child outcomes. *Developmental Psychology, 51,* 309-22. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0038785

Zafeiri, E. (2009). Adult Education and Lifelong Learning. The case of GSAE (General Secretary for Adult Education) in Greece. International Journal of Advanced Corporate Learning (IJAC). https://doi.org/10.3991/IJAC.V2I4.981

Παράρτημα Α

Οδηγός συνέντευξης

Εισαγωγικό σημείωμα

Η έρευνα αυτή διεξάγεται στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών «Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση» του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Σας ευχαριστώ που δεχθήκατε να συμμετάσχετε σε αυτή τη συνέντευξη. Σκοπός της έρευνας είναι να κατανοήσουμε τις εμπειρίες και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Διά Βίου Μάθηση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και στη Γερμανία. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Η συνέντευξη θα ηχογραφηθεί (με την άδειά σας) για λόγους ακριβούς απομαγνητοφώνησης. Όλα τα στοιχεία θα παραμείνουν ανώνυμα, θα χρησιμοποιηθούν κώδικες και τα δεδομένα θα αποθηκευτούν με ασφάλεια. Μπορείτε να διακόψετε ή να αρνηθείτε να απαντήσετε σε οποιαδήποτε ερώτηση χωρίς συνέπειες. Η συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου 40-60 λεπτά. Σας παρακαλώ να επιβεβαιώσετε αν συναινείτε στην καταγραφή και τη χρήση των δεδομένων σύμφωνα με τα παραπάνω. Καταγραφή απάντησης: ΝΑΙ □ ΟΧΙ □

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

2. Ηλικιακή ομάδα: ☐ <30 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐ 60+

3. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας: _____ έτη, ως διευθυντής/ρια: _____ έτη

4. Θέση: ☐ Εκπαιδευτικός τάξης ☐ Διευθυντής/ρια ☐ Άλλη: _____

5. Είδος σχολείου: ☐ Δημόσιο αστικό ☐ Δημόσιο ημιαστικό ☐ Άλλο:

6. Περιοχή σχολείου:

7. Ανώτατες σπουδές / τίτλοι:

8. Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης τα τελευταία 5 έτη (ενδεικτικός αριθμός / ενδεικτικά είδη):

9. Συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης (Professional Learning Communities) ή δίκτυα μάθησης (Professional Learning Networks) / μέντορας (mentoring) (ναι/όχι + σύντομη περιγραφή):

Β. Μορφές και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης

10. Τι είδους επιμορφωτικά προγράμματα {π.χ. σεμινάρια, μαθήματα πανεπιστημίου, ενδοσχολικές επιμορφώσεις, κοινότητες μάθησης (Professional Learning Communities), mentoring, κ.λπ.} έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία τρία χρόνια; (*Προτροπή: Πεδίο/θεματολογία, πάροχος, διάρκεια/συχνότητα, υποχρεωτική ή προαιρετική συμμετοχή.)*

11. Ποιο από αυτά θεωρείτε πιο σημαντικό για τη δουλειά σας και γιατί; *(Προτροπή: Τι αλλάξατε πρακτικά; Τι κρατήσατε/τι εγκαταλείψατε;)*

12. Πώς υλοποιούνται οι συγκεκριμένες επιμορφώσεις; (δια ζώσης, ενδοσχολικά, εξ αποστάσεως, με μικτό τρόπο); (*Προτροπή: Ευκολία πρόσβασης, υποστήριξη/υποδομές, αλληλεπίδραση.)*

13. Θα μπορούσατε να δώσετε 1-2 παραδείγματα επιτυχημένου ή αποτυχημένου επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολουθήσατε; Τι αποκομίσατε από το πρόγραμμα αυτό; (*Προτροπή: Τι το έκανε επιτυχημένο/μη; Σύνδεση με τάξη, διάρκεια, πρακτικές ασκήσεις.)*

14. Υπάρχει στο σχολείο σας κουλτούρα συνεργασίας όπως για παράδειγμα κοινότητες μάθησης ή δίκτυα μάθησης (Professional Learning Communities-PLCs/Professional Learning Networks -PLNs); Θα μπορούσατε να περιγράψετε συνοπτικά τη μορφή και τη λειτουργία της; (*Προτροπή: Συχνότητα συναντήσεων, κοινός σχεδιασμός, παρατήρηση/ανατροφοδότηση, κοινά υλικά.)*

15. Έχετε εμπειρία μέντορα (mentoring); (*Προτροπή: Ρόλος μέντορα/μεντορευόμενου, στόχοι, διάρκεια, συναντήσεις, οφέλη.)*

16. Πώς αξιολογείτε την εμπειρία αυτή (σε κοινότητες μάθησης και μέντορα) και γιατί; (*Προτροπή: Συγκεκριμένα παραδείγματα αλλαγών, δυσκολίες, τι θα βελτιώνατε.)*

17. Από την εμπειρία σας, ποια χαρακτηριστικά κάνουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτελεσματικό; (*Προτροπή: Σχετικότητα με ανάγκες, διάρκεια/συνέχεια, πρακτικότητα, υποστήριξη μετά.)*

18. Σε ποιο βαθμό οι επιμορφώσεις/πιστοποιήσεις που αποκτήσατε συνδέθηκαν με την επαγγελματική ανέλιξη ή αναγνώριση (π.χ. μοριοδότηση, ρόλοι ευθύνης, αξιολόγηση); (*Προτροπή: Συγκεκριμένα παραδείγματα, τυπική/άτυπη αναγνώριση, κίνητρα/αντικίνητρα.)*

19. Ποιος ήταν ο ρόλος των ψηφιακών τεχνολογιών στη δική σας επαγγελματική μάθηση τα τελευταία χρόνια; (*Προτροπή: MOOCs/ιστοσεμινάρια, πλατφόρμες, εμπόδια πρόσβασης, ποιότητα ψηφιακών πόρων.)*

Γ. Παράγοντες συμμετοχής και εμπόδια πρόσβασης

20. Τι σας κινητροδοτεί να συμμετέχετε σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης; (π.χ. επαγγελματική ανέλιξη, προσωπική επιθυμία, εντολές διοίκησης, πιστοποιήσεις) *(Προτροπή: Εσωτερικά/εξωτερικά κίνητρα, παραδείγματα που «έγειραν τη ζυγαριά».)*

21. Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζετε (π.χ. έλλειψη χρόνου, προσωπικές δεσμεύσεις, ποιότητα προγραμμάτων, έλλειψη αναγνώρισης); *(Προτροπή: Διαθεσιμότητα, χρηματοδότηση, φόρτος, οικογενειακές υποχρεώσεις, γεωγραφικές αποστάσεις.)*

22. Ποιοι θεσμικοί παράγοντες (σχολική ηγεσία, Διεύθυνση Εκπαίδευσης, κίνητρα/μοριοδότηση) επηρεάζουν τη συμμετοχή σας; Πώς; (*Προτροπή: Στήριξη/διευκολύνσεις, άδειες, πόροι, κουλτούρα σχολείου.)*

23. Ποιες δεξιότητες ή γνώσεις θα θέτατε ως προτεραιότητα για τη μελλοντική επιμόρφωσή σας; Γιατί; (*Προτροπή: Παιδαγωγική διαφοροποίηση, αξιολόγηση, συμπερίληψη, ΤΠΕ, διαπολιτισμικότητα.)*

24. Αν σχεδιάζατε εσείς ένα ιδανικό πρόγραμμα επιμόρφωσης για το σχολείο σας, τι θα περιλάμβανε και πώς θα υλοποιούνταν; (*Προτροπή: Διάρκεια, μορφή (ενδοσχολικά/μεικτά), μέντορες, παρατήρηση τάξης, αποτίμηση).*

Δ. Σχέση διδακτικής πράξης και επαγγελματικής ταυτότητας

25. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ ενίσχυσαν τη διδακτική σας πρακτική; Μπορείτε να περιγράψετε κάτι συγκεκριμένο που άλλαξε στην τάξη σας; (*Προτροπή:** Παραδείγματα σχεδιασμού μαθήματος, διαφοροποίησης, διαχείρισης τάξης, ανατροφοδότησης.)*

26. Πώς έχει επηρεαστεί, κατά την άποψή σας, η επαγγελματική σας ταυτότητα από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ; Νιώθετε διαφορετικά ως επαγγελματίας; Πώς; (*Προτροπή:** Αυτοαποτελεσματικότητα, επαγγελματική αυτονομία, συνεργατικότητα, ρόλος ηγεσίας.)*

27. Έχετε ενδείξεις/παρατηρήσεις για την επίδραση της επιμόρφωσής σας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών; (*Προτροπή:** Συγκεκριμένα δείγματα/έργα, συμμετοχή μαθητών, επίδοση, συμπερίληψη.)*

28. Πώς θα προτιμούσατε να αξιολογείται η επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος; (*Προτροπή:** Δείκτες τάξης/σχολείου, παρατήρηση και ανατροφοδότηση, τεκμήρια αλλαγής πρακτικής.)*

29. Υπάρχει κάποια αλλαγή που δοκιμάσατε μετά από επιμόρφωση και δεν λειτούργησε; Τι μάθατε από αυτό; (*Προτροπή:** Παράγοντες αποτυχίας, προσαρμογές, υποστήριξη που θα χρειαζόταν.)*

Ε. Σχέση θεσμικού πλαισίου Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

30. Τι ρόλο έχει η σχολική ηγεσία στην προώθηση συνεργασιών και στην ενσωμάτωση της επιμόρφωσης στην καθημερινή πρακτική; (*Προτροπή:** Οργάνωση χρόνου/συναντήσεων, κίνητρα, ενδοσχολικές ομάδες, κουλτούρα εμπιστοσύνης.)*

31. Γνωρίζετε/έχετε εμπειρία από ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες {Erasmus+, Ευρωπαϊκές δράσεις ΔΒΜ, εργαλεία Ευρωπαϊκής Επιτροπής (π.χ. ESEP, School Education Gateway, κ.λπ.)} στην οποία συμμετείχε ή συμμετέχει το σχολείο σας; Πώς τις αξιολογείτε; (*Προτροπή:** Είδος δράσης, συμμετέχοντες, μεταφορά στην τάξη, βιωσιμότητα.)*

32. Πώς νομίζετε ότι οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για τη ΔΒΜ αποτυπώνονται στην πράξη στη χώρα σας; (*Προτροπή: Πολιτικές/εργαλεία που έχετε δει, αντιστοίχιση με ανάγκες σχολείου, κενά.)*

33. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της εφαρμοζόμενης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και της προσωπικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης; Νιώθετε ότι η πολιτική αυτή σας στηρίζει ή σας επιβάλλει διαδικασίες; (*Προτροπή: Συγκεκριμένα οφέλη/δυσκολίες, παραδείγματα «στήριξης» ή «γραφειοκρατίας».)*

34. Αν έχετε εικόνα από το άλλο εθνικό πλαίσιο (Ελλάδα/Γερμανία), ποιες θεωρείτε τις πιο ουσιαστικές διαφορές στην οργάνωση και στην αξία της επιμόρφωσης; (*Προτροπή: Υποχρεωτικότητα, αναγνώριση/κίνητρα, ενδοσχολικές δομές, ρόλος περιφερειακών αρχών.)*

35. Υπάρχει κάτι άλλο που θέλετε να προσθέσετε; Έχετε να κάνετε κάποια πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής που κρίνετε ότι θα βελτίωνε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας σε προγράμματα ΔΒΜ; (*Προτροπή: Άμεσα εφαρμόσιμες ιδέες, μικρά βήματα μεγάλης απόδοσης, ρεαλιστικοί πόροι.)*

Ευχαριστούμε.

Παράρτημα Β

Περιεχόμενο μετεγγραφής συνεντεύξεων

Ε1

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

7. Φύλο: ☒ Άνδρας ☐ Γυναίκα

8. Ηλικιακή ομάδα: ☐ <30 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☒ 60+

9. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας: 38 έτη, ως διευθυντής/ρια: 18 έτη

10. Θέση: ☐ Εκπαιδευτικός τάξης ☒ Διευθυντής/ρια ☐ Άλλη:

11. Είδος σχολείου: ☐ Δημόσιο αστικό ☒ Δημόσιο ημιαστικό ☐ Άλλο:

12. Περιοχή σχολείου: Ημιαστικό (Πιερία)

7. Ανώτατες σπουδές / τίτλοι: Πτυχίο παιδαγωγικής ακαδημίας, πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, δίπλωμα μετεκπαίδευσης διδασκαλείου, μεταπτυχιακό δίπλωμα

8. Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης τα τελευταία 5 έτη (ενδεικτικός αριθμός / ενδεικτικά είδη): Συμμετείχα σε περισσότερα από 10. Συμμετέχουμε με το σχολείο σε προγράμματα Εράσμους, προσωπικά έχω κάνει πολλές επιμορφώσεις στις νέες τεχνολογίες και λόγω ηλικίας, επειδή δεν γνώριζα καλά από Η/Υ κ.ά.

9. Συμμετοχή σε PLC / PLNs / mentoring (ναι/όχι + σύντομη περιγραφή):

Ναι. Τυγχάνει να είμαι ενεργό μέλος σε διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών, όπου μοιραζόμαστε εκπαιδευτικό υλικό και ιδέες. Έχω συμμετάσχει σε πρόγραμμα mentoring για συναδέλφους που ξεκινούν την καριέρα τους.

Β. Μορφές και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης

10. Τι είδους επιμορφωτικά προγράμματα (π.χ. σεμινάρια, μαθήματα πανεπιστημίου, ενδοσχολικές επιμορφώσεις, PLCs, mentoring, κ.λπ.) έχετε

παρακολουθήσει τα τελευταία τρία χρόνια; (*Προτροπή: Πεδίο/θεματολογία, πάροχος, διάρκεια/συχνότητα, υποχρεωτική ή προαιρετική συμμετοχή.)*

Τα πολύ πρόσφατα που μπορώ να θυμηθώ είναι ένα σεμινάριο για τις ψηφιακές δεξιότητες και τη χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση από το ΙΕΠ που διήρκησε 50 ώρες, ήταν ένα διαδικτυακό σεμινάριο και η συμμετοχή ήταν προαιρετική**.**

Παρακολούθησα επίσης, διάφορες επιμορφώσεις από φορείς της Ελλάδας και του εξωτερικού, στο πλαίσιο προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ERASMUS+ και συμμετείχα στο επιμορφωτικό πρόγραμμα Flipped Classroom Methodology στην περιοχή της Ανδαλουσίας στην Ισπανία.

11. Ποιο από αυτά θεωρείτε πιο σημαντικό για τη δουλειά σας και γιατί; *(Προτροπή: Τι αλλάξατε πρακτικά; Τι κρατήσατε/τι εγκαταλείψατε)*

Το πιο σημαντικό επιμορφωτικό πρόγραμμα για μένα ήταν εκείνο που αφορούσε τις **ψηφιακές δεξιότητες και τη χρήση ΤΠΕ στην τάξη.** Μέσα από αυτό έμαθα να αξιοποιώ πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικές πλατφόρμες και ψηφιακά εργαλεία για συνεργατική μάθηση. Πρακτικά, άλλαξα τον τρόπο που οργανώνω την παράδοση - πλέον εντάσσω δραστηριότητες με μεγαλύτερη αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση μέσω ψηφιακών εφαρμογών. Κράτησα την έμφαση στη συμμετοχή και στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ενώ εγκατέλειψα πιο "παραδοσιακές" μεθόδους που βασίζονταν σε μονολογική διδασκαλία και παθητική παρακολούθηση των μαθητών.

Ως διευθυντής, θεωρώ πιο σημαντικές τις επιμορφώσεις που παρακολούθησα στο πλαίσιο **ευρωπαϊκών προγραμμάτων** (π.χ. Erasmus+), γιατί με έφεραν σε επαφή με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και πρακτικές ηγεσίας. Πρακτικά, άλλαξα τον τρόπο που οργανώνω τη συνεργασία στο σχολείο, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στη **διεπιστημονική προσέγγιση, στη συμμετοχικότητα και στη διάχυση καλών πρακτικών.** Κράτησα την καλλιέργεια ανοιχτού διαλόγου και την ενίσχυση επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, ενώ εγκατέλειψα τις πιο γραφειοκρατικές και συγκεντρωτικές μορφές διοίκησης. Έτσι, το σχολείο λειτουργεί πιο συνεργατικά και με ευρωπαϊκό προσανατολισμό. Και χαίρομαι πολύ για αυτό γιατί κατάφερα και λόγω ηλικίας να υιοθετήσω τις νέες τεχνολογίες και στη διδακτική πρακτική και να εφαρμόσω νέες διδακτικές μεθόδους από την επαφή μου με το εξωτερικό.

12. Πώς υλοποιούνται οι συγκεκριμένες επιμορφώσεις; (δια ζώσης, ενδοσχολικά, εξ αποστάσεως, με μικτό τρόπο); (*Προτροπή: Ευκολία πρόσβασης, υποστήριξη/υποδομές, αλληλεπίδραση.)*

Οι επιμορφώσεις υλοποιήθηκαν με **ποικίλους τρόπους**… και δια ζώσης σε σεμινάρια και ενδοσχολικές συναντήσεις, αλλά και εξ αποστάσεως μέσω διαδικτυακών πλατφορμών, συχνά με **μικτό τρόπο, όπως λέμε** blended learning. Η εξ αποστάσεως συμμετοχή διευκόλυνε την πρόσβαση, καθώς επέτρεψε μεγαλύτερη ευελιξία στον χρόνο και στον τόπο, αν και εξαρτιόταν και από την ποιότητα των τεχνικών υποδομών και τη σταθερότητα της σύνδεσης. Αντίθετα, οι δια ζώσης συναντήσεις ενίσχυσαν την **αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και την ανταλλαγή εμπειριών**. Συνολικά, ο μικτός τρόπος αποδείχθηκε πιο αποδοτικός, γιατί συνδύασε την ευκολία πρόσβασης με την άμεση επικοινωνία και συνεργασία.

13. Θα μπορούσατε να δώσετε 1-2 παραδείγματα επιτυχημένου ή αποτυχημένου επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολουθήσατε; Τι αποκομίσατε από το πρόγραμμα αυτό; (*Προτροπή: Τι το έκανε επιτυχημένο/μη; Σύνδεση με τάξη, διάρκεια, πρακτικές ασκήσεις.)*

Ένα επιτυχημένο παράδειγμα ήταν η συμμετοχή μου σε **ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ με θέμα την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία.** Το πρόγραμμα ήταν καλά οργανωμένο, είχε διάρκεια που επέτρεπε εμβάθυνση και περιλάμβανε πρακτικές ασκήσεις και ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους από άλλες χώρες. Τα οφέλη ήταν η άμεση εφαρμογή στην τάξη με νέες μεθόδους συνεργατικής μάθησης και μεγαλύτερη εξοικείωση με καινοτόμα εργαλεία.

Αντίθετα, ένα λιγότερο επιτυχημένο πρόγραμμα ήταν μια **βραχύχρονη διαδικτυακή επιμόρφωση χωρίς αλληλεπίδραση.** Η παρουσίαση ήταν θεωρητική, χωρίς πρακτικές εφαρμογές και χωρίς δυνατότητα συζήτησης ή ανατροφοδότησης. Αν και πρόσφερε κάποιες θεωρητικές γνώσεις, δεν είχε άμεση σύνδεση με την καθημερινή πρακτική, οπότε το όφελος ήταν περιορισμένο.

14. Υπάρχει στο σχολείο σας κουλτούρα συνεργασίας (PLCs/PLNs); Θα μπορούσατε να περιγράψετε συνοπτικά τη μορφή και τη λειτουργία της;

(*Προτροπή: Συχνότητα συναντήσεων, κοινός σχεδιασμός, παρατήρηση/ανατροφοδότηση, κοινά υλικά.)*

Ναι… Στο σχολείο μας υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας μέσα από τη λειτουργία μικρών **επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης.** Οι εκπαιδευτικοί συναντιόμαστε σε τακτική βάση, συνήθως μία φορά τον μήνα, για **κοινό σχεδιασμό μαθημάτων, ανταλλαγή υλικών και καλών πρακτικών**. Παράλληλα, εφαρμόζουμε πρακτικές όπως **παρατήρηση διδασκαλίας με ανατροφοδότηση** και από κοινού διαμορφώνουμε δραστηριότητες που προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών μας. Η συνεργασία αυτή ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και καλλιεργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συλλογικής ευθύνης.

15. Έχετε εμπειρία μέντορα (mentoring);
(Προτροπή: Ρόλος μέντορα/μεντορευόμενου, στόχοι, διάρκεια, συναντήσεις, οφέλη.)

Τα τελευταία χρόνια, με βάση τη νομοθεσία, ως διευθυντής ορίζω μέντορες για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς καθώς και ενδοσχολικό συντονιστή. Δυστυχώς, ο θεσμός συχνά αντιμετωπίζεται με σχετική χαλαρότητα από τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που περιορίζει την αποτελεσματικότητά του. Ωστόσο, τόσο τυπικά όσο και άτυπα, προσπαθώ να εφαρμόζω τον ρόλο του μέντορα, προσφέροντας **καθοδήγηση, υποστήριξη και ανατροφοδότηση** στους συναδέλφους της σχολικής μονάδας. Οι συναντήσεις γίνονται κυρίως σε άτυπη βάση, με στόχο την επίλυση προβλημάτων, την ανταλλαγή εμπειριών και τη διευκόλυνση της ένταξης των νεότερων εκπαιδευτικών. Θεωρώ πως η συστηματικότερη εφαρμογή του θεσμού θα μπορούσε να ενισχύσει ακόμη περισσότερο την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συνεργατική κουλτούρα στο σχολείο.

16. Πώς αξιολογείτε την εμπειρία αυτή (σε κοινότητες μάθησης και μέντορα) και γιατί; (*Προτροπή: Συγκεκριμένα παραδείγματα αλλαγών, δυσκολίες, τι θα βελτιώνατε.)*

Η εμπειρία από τις κοινότητες μάθησης και τον θεσμό του μέντορα ήταν σε γενικές γραμμές θετική…. ενίσχυσε τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων και δημιούργησε ευκαιρίες ανταλλαγής καλών πρακτικών. Για παράδειγμα, μέσα από τις συναντήσεις αναπτύξαμε κοινά διδακτικά σχέδια και μοιραστήκαμε υλικό που αξιοποιήθηκε στην τάξη. Παρ’ όλα αυτά, οι δυσκολίες αφορούσαν κυρίως τον περιορισμένο χρόνο και τη

χαλαρή εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου, που δεν επιτρέπει πάντα συστηματική παρακολούθηση. Θα βελτίωνα τον θεσμό μέσα από πιο σαφή οργάνωση, τακτικές συναντήσεις με στόχους, καθώς και μεγαλύτερη δέσμευση από όλους τους εμπλεκόμενους. Έτσι, θα μπορούσε να λειτουργήσει πιο ουσιαστικά και να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και στη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας.

17. Από την εμπειρία σας, ποια χαρακτηριστικά κάνουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτελεσματικό; (*Προτροπή: Σχετικότητα με ανάγκες, διάρκεια/συνέχεια, πρακτικότητα, υποστήριξη μετά.)*

Από την εμπειρία μου, ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι αποτελεσματικό όταν ανταποκρίνεται στις **πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών**, έχει **επαρκή διάρκεια και συνέχεια**, προσφέρει **πρακτικές εφαρμογές** που μπορούν να αξιοποιηθούν άμεσα στην τάξη και συνοδεύεται από **υποστήριξη και ανατροφοδότηση.** Στο πλαίσιο της **ενδοσχολικής επιμόρφωσης** στο σχολείο μας, εφαρμόζουμε προγράμματα με εισηγητές τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της μονάδας, με θεματολογία που ενδιαφέρει όλους. Με αυτό τον τρόπο, η επιμόρφωση αποκτά **ουσιαστικό και όχι τυπικό χαρακτήρα,** ενισχύει τη συνεργασία και καλλιεργεί κουλτούρα συλλογικής επαγγελματικής ανάπτυξη. Αυτό.

18. Σε ποιο βαθμό οι επιμορφώσεις/πιστοποιήσεις που αποκτήσατε συνδέθηκαν με την επαγγελματική ανέλιξη ή αναγνώριση (π.χ. μοριοδότηση, ρόλοι ευθύνης, αξιολόγηση); (*Προτροπή: Συγκεκριμένα παραδείγματα, τυπική/άτυπη αναγνώριση, κίνητρα/αντικίνητρα.)*

Οι επιμορφώσεις και πιστοποιήσεις που απέκτησα συνδέθηκαν σε έναν βαθμό με την επαγγελματική μου εξέλιξη. Σε τυπικό επίπεδο, ορισμένες επιμορφώσεις συνέβαλαν στη **μοριοδότηση** μου για θέσεις ευθύνης π.χ. ως διευθυντής, ενώ λειτούργησαν ως τυπικό προσόν στην αξιολόγηση. Σε άτυπο επίπεδο, οι ευρωπαϊκές και ενδοσχολικές επιμορφώσεις μου έδωσαν την ευκαιρία να αναλάβω **συντονιστικό και καθοδηγητικό ρόλο** στη σχολική μονάδα, κερδίζοντας την αναγνώριση των συναδέλφων. Ωστόσο, η σύνδεση επιμορφώσεων με θεσμικά κίνητρα παραμένει περιορισμένη, κάτι που λειτουργεί συχνά ως αντικίνητρο για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό νομίζω χρειάζεται να αλλάξει…και πολύ σύντομα.

19. Ποιος ήταν ο ρόλος των ψηφιακών τεχνολογιών στη δική σας επαγγελματική μάθηση τα τελευταία χρόνια; (*Προτροπή: MOOCs/ιστοσεμινάρια, πλατφόρμες, εμπόδια πρόσβασης, ποιότητα ψηφιακών πόρων.)*

Τα τελευταία χρόνια οι ψηφιακές τεχνολογίες είχαν καθοριστικό ρόλο στη δική μου επαγγελματική μάθηση. Μέσω των **MOOC΄s, ιστοσεμιναρίων και ψηφιακών πλατφορμών** (π.χ. eTwinning, e-class) μου δόθηκε η δυνατότητα να παρακολουθήσω εξ αποστάσεως προγράμματα με ευελιξία και να έχω πρόσβαση σε ποιοτικούς ψηφιακούς πόρους. Η χρήση των τεχνολογιών διευκόλυνε τη δικτύωση και τη συνεργασία με συναδέλφους από άλλες χώρες, εμπλουτίζοντας την επαγγελματική μου εμπειρία. Ωστόσο, υπήρξαν και εμπόδια, όπως οι τεχνικές δυσκολίες και η διαφορετική ποιότητα των ψηφιακών υλικών. Συνολικά, η συμβολή τους υπήρξε ιδιαίτερα θετική, καθώς επέτρεψε **διαρκή και εξατομικευμένη επιμόρφωση** που δύσκολα θα μπορούσε να υλοποιηθεί αποκλειστικά δια ζώσης.

Γ. Παράγοντες συμμετοχής και εμπόδια πρόσβασης

20. Τι σας κινητροδοτεί να συμμετέχετε σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης; (π.χ. επαγγελματική ανέλιξη, προσωπική επιθυμία, εντολές διοίκησης, πιστοποιήσεις) *(Προτροπή: Εσωτερικά/εξωτερικά κίνητρα, παραδείγματα που «έγειραν τη ζυγαριά».)*

Η συμμετοχή μου σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης κινητοποιείται κυρίως από την **προσωπική μου επιθυμία για εξέλιξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου**. Με εμπνέει η δυνατότητα να δοκιμάζω νέες πρακτικές, να συνεργάζομαι με συναδέλφους και να ανανεώνω τις γνώσεις μου. Παράλληλα, λειτουργούν και **εξωτερικά κίνητρα,** όπως η τυπική αναγνώριση (πιστοποιήσεις, μοριοδότηση) και οι ευκαιρίες για ανάληψη ρόλων ευθύνης. Σε αρκετές περιπτώσεις, η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα αποτέλεσε το «σπρώξιμο» που έγειρε τη ζυγαριά, καθώς συνδύαζε επαγγελματική ανάπτυξη με διεθνή εμπειρία και δικτύωση.

21. Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζετε (π.χ. έλλειψη χρόνου, προσωπικές δεσμεύσεις, ποιότητα προγραμμάτων, έλλειψη αναγνώρισης); *(Προτροπή: Διαθεσιμότητα, χρηματοδότηση, φόρτος, οικογενειακές υποχρεώσεις, γεωγραφικές αποστάσεις)*

Τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζω στη συμμετοχή σε επιμορφώσεις σχετίζονται κυρίως με την **έλλειψη χρόνου** λόγω διοικητικών και διδακτικών υποχρεώσεων, καθώς και με τον αυξημένο **φόρτο εργασίας**….αναφέρομαι κυρίως στη γραφειοκρατία και τις αυξημένες διοικητικές υποχρεώσεις του διευθυντή. Επιπλέον, ορισμένα προγράμματα παρουσιάζουν περιορισμένη **διαθεσιμότητα ή χρηματοδότηση**, γεγονός που δυσχεραίνει την πρόσβαση, ενώ συχνά η **τυπική αναγνώριση** των επιμορφώσεων είναι περιορισμένη και δεν λειτουργεί ως ισχυρό κίνητρο. Τέλος, προσωπικές και οικογενειακές δεσμεύσεις, αλλά και οι **γεωγραφικές αποστάσεις** για δια ζώσης συμμετοχή, αποτελούν πρακτικά εμπόδια. Παρ' όλα αυτά, προσπαθώ να συμμετέχω όπου είναι εφικτό, δίνοντας προτεραιότητα σε προγράμματα με ουσιαστικό περιεχόμενο και άμεση αξιοποίηση στην πράξη.

22. Ποιοι θεσμικοί παράγοντες (σχολική ηγεσία, Διεύθυνση Εκπαίδευσης, κίνητρα/μοριοδότηση) επηρεάζουν τη συμμετοχή σας; Πώς; *(Προτροπή: Στήριξη/διευκολύνσεις, άδειες, πόροι, κουλτούρα σχολείου.)*

Η συμμετοχή σε επιμορφώσεις επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από θεσμικούς παράγοντες. Η **στήριξη της σχολικής ηγεσίας** και η ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας διευκολύνουν σημαντικά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι διευκολύνσεις από τη **Διεύθυνση Εκπαίδευσης** (π.χ. άδειες συμμετοχής, παροχή πόρων ή συνεργασίες με φορείς) λειτουργούν ενισχυτικά. Σημαντικό κίνητρο αποτελούν και τα **θεσμοθετημένα οφέλη** (μοριοδότηση, αναγνώριση στις διαδικασίες αξιολόγησης), τα οποία όμως δεν είναι πάντα επαρκώς συνδεδεμένα με την επιμόρφωση. Όταν το πλαίσιο αυτό είναι ξεκάθαρο και υποστηρικτικό, η συμμετοχή αυξάνεται και η επιμόρφωση αποκτά ουσιαστικό χαρακτήρα.

23. Ποιες δεξιότητες ή γνώσεις θα θέτατε ως προτεραιότητα για τη μελλοντική επιμόρφωσή σας; Γιατί; (*Προτροπή: Παιδαγωγική διαφοροποίηση, αξιολόγηση, συμπερίληψη, ΤΠΕ, διαπολιτισμικότητα.)*

Ως διευθυντής, θα έθετα ως προτεραιότητα την επιμόρφωση σε τομείς που συνδέονται άμεσα με την καθοδήγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αλλά και με τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου. Συγκεκριμένα, η παιδαγωγική διαφοροποίηση και η συμπερίληψη είναι κρίσιμες, ώστε να μπορώ να στηρίζω τους συναδέλφους στη διδασκαλία όλων των μαθητών. Παράλληλα, θεωρώ σημαντική την ενίσχυση γνώσεων

στην αξιολόγηση και στις σύγχρονες ΤΠΕ, για πιο αποτελεσματική διδασκαλία και διοίκηση. Τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί αναγκαία προτεραιότητα, δεδομένης της πολυπολιτισμικότητας των σχολικών κοινοτήτων. Η επιμόρφωση σε αυτούς τους τομείς θα ενισχύσει όχι μόνο τη δική μου ηγετική ικανότητα, αλλά και τη συλλογική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.

24. Αν σχεδιάζατε εσείς ένα ιδανικό πρόγραμμα επιμόρφωσης για το σχολείο σας, τι θα περιλάμβανε και πώς θα υλοποιούνταν; (*Προτροπή: Διάρκεια, μορφή (ενδοσχολικά/μεικτά), μέντορες, παρατήρηση τάξης, αποτίμηση.)*

Αν σχεδίαζα ένα ιδανικό πρόγραμμα επιμόρφωσης για το σχολείο μας, θα είχε **μεικτή μορφή**, ενδοσχολικά και εξ αποστάσεως, ώστε να συνδυάζεται η ευκολία πρόσβασης με την άμεση συνεργασία. Θα είχε **διάρκεια όλη τη σχολική χρονιά**, με συναντήσεις ανά τακτά χρονικά διαστήματα και ενδιάμεσες δράσεις στην τάξη. Σημαντικό στοιχείο θα ήταν η αξιοποίηση **μεντόρων και ενδοσχολικών συντονιστών**, καθώς και η **παρατήρηση διδασκαλίας με ανατροφοδότηση**, ώστε η επιμόρφωση να συνδέεται άμεσα με την πράξη. Στο τέλος κάθε κύκλου θα υπήρχε **αποτίμηση** και διάχυση καλών πρακτικών. Ήδη έχουμε υλοποιήσει ενδοσχολικές επιμορφώσεις με θεματολογίες όπως η χρήση διαδραστικού πίνακα, η διαχείριση περιστατικών ενδοσχολικής βίας, η μουσική ως παράγοντας βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας, η εφαρμογή της μεθόδου CLIL κ.ά.. Ένα ιδανικό πρόγραμμα θα βασιζόταν σε αυτή την εμπειρία, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στη συνέχεια, στη συνεργασία και στην πρακτική εφαρμογή.

Τι είναι η μέθοδος CLIL; Μπορείτε να μου δώσετε μια σύντομη περιγραφή;

Η μέθοδος αυτή είναι μια διδακτική προσέγγιση όπου ένα μαθησιακό αντικείμενο για παράδειγμα η Ιστορία, τα Μαθηματικά ή κάποιο άλλο, διδάσκεται σε μια ξένη γλώσσα. Η γλώσσα δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά είναι το εργαλείο για την εκμάθηση του περιεχομένου του συγκεκριμένου μαθήματος. Έτσι, οι μαθητές αποκτούν κατακτούν καλύτερα τη γλώσσα και το αντικείμενο, αναπτύσσουν κριτική σκέψη και διευρύνουν τις διαπολιτισμικές τους ικανότητες.

Δ. Σχέση διδακτικής πράξης και επαγγελματικής ταυτότητας

25. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ ενίσχυσαν τη διδακτική σας πρακτική; Μπορείτε να περιγράψετε κάτι συγκεκριμένο που άλλαξε στην τάξη σας; (*Προτροπή:** Παραδείγματα σχεδιασμού μαθήματος, διαφοροποίησης, διαχείρισης τάξης, ανατροφοδότησης.)*

Ως διευθυντής, παρότι διδάσκω λίγες ώρες στην τάξη, η συμμετοχή μου σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης με βοήθησε να βελτιώσω τόσο τη δική μου διδασκαλία όσο και να υποστηρίξω καλύτερα τους συναδέλφους. Συγκεκριμένα, μέσα από επιμορφώσεις στις **ΤΠΕ** ενσωμάτωσα πιο διαδραστικά εργαλεία στα λίγα μαθήματα που διδάσκω, ενώ από τα σεμινάρια στη **διαχείριση τάξης και στη διαφοροποίηση** μετέφερα πρακτικές που προτείνω και στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Έτσι, η επιμόρφωση δεν ενίσχυσε μόνο τη δική μου διδακτική πρακτική, αλλά και τη συλλογική βελτίωση του σχολείου. Δηλαδή μετέφερα τη γνώση μου, όπως βέβαια έχω λάβει και γνώση από άλλους συναδέλφους.

26. Πώς έχει επηρεαστεί, κατά την άποψή σας, η επαγγελματική σας ταυτότητα από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ; Νιώθετε διαφορετικά ως επαγγελματίας; Πώς; (*Προτροπή:** Αυτοαποτελεσματικότητα, επαγγελματική αυτονομία, συνεργατικότητα, ρόλος ηγεσίας.)*

Η συμμετοχή μου σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης έχει επηρεάσει ουσιαστικά την επαγγελματική μου ταυτότητα. Νιώθω μεγαλύτερη **αυτοαποτελεσματικότητα** και σιγουριά στις παιδαγωγικές και διοικητικές μου αποφάσεις, ενώ ταυτόχρονα ενισχύθηκε η **επαγγελματική μου αυτονομία**. Παράλληλα, η εμπειρία αυτή με βοήθησε να καλλιεργήσω ακόμη περισσότερο τη **συνεργατικότητα** με τους συναδέλφους και να ενισχύσω τον ρόλο μου ως **ηγέτης μάθησης** στο σχολείο. Μέσα από τη διάχυση των γνώσεων και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, αισθάνομαι ότι η ταυτότητά μου ως επαγγελματία έχει διευρυνθεί: δεν περιορίζεται μόνο στον διδακτικό μου ρόλο, αλλά και στη διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας μάθησης και ανάπτυξης.

27. Έχετε ενδείξεις/παρατηρήσεις για την επίδραση της επιμόρφωσής σας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών; (*Προτροπή: Συγκεκριμένα δείγματα/έργα, συμμετοχή μαθητών, επίδοση, συμπερίληψη.)*

Αν και ως διευθυντής, όπως προανέφερα, διδάσκω περιορισμένες ώρες, έχω ενδείξεις ότι η επιμόρφωση συνέβαλε θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα. Στα δικά μου μαθήματα, η αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και πιο συνεργατικών δραστηριοτήτων αύξησε τη **συμμετοχή των μαθητών** και βελτίωσε το κλίμα στην τάξη. Παράλληλα, μέσω της διάχυσης των επιμορφώσεων στους συναδέλφους, παρατηρήθηκαν πρακτικές που ενισχύουν τη **συμπερίληψη και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία**, με αποτέλεσμα οι μαθητές διαφορετικών δυνατοτήτων να συμμετέχουν πιο ενεργά. Αυτές οι αλλαγές δείχνουν ότι η επιμόρφωση δεν είχε μόνο προσωπικό όφελος, αλλά και θετική αντανάκλαση στη μαθησιακή πρόοδο των παιδιών.

28. Πώς θα προτιμούσατε να αξιολογείται η επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος; (*Προτροπή: Δείκτες τάξης/σχολείου, παρατήρηση και ανατροφοδότηση, τεκμήρια αλλαγής πρακτικής.)*

Θεωρώ ότι η επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος θα πρέπει να αξιολογείται όχι μόνο μέσα από τυπικές φόρμες, αλλά κυρίως μέσα από **δείκτες αλλαγής στην τάξη και στο σχολείο**. Σημαντικό εργαλείο είναι η **παρατήρηση διδασκαλίας με ανατροφοδότηση**, η καταγραφή και διάχυση **καλών πρακτικών** καθώς και συγκεκριμένα τεκμήρια, όπως για παράδειγμα να δημιουργούμε νέα διδακτικά σενάρια ή να υπάρχει βελτίωση της συμμετοχής των μαθητών. Παράλληλα, η συλλογική αποτίμηση σε επίπεδο σχολικής κοινότητας μπορεί να δείξει αν η επιμόρφωση είχε πραγματικό αντίκτυπο στη λειτουργία και στην κουλτούρα του σχολείου, για παράδειγμα ο βαθμός ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών σε αυτά.

29. Υπάρχει κάποια αλλαγή που δοκιμάσατε μετά από επιμόρφωση και δεν λειτούργησε; Τι μάθατε από αυτό; (*Προτροπή: Παράγοντες αποτυχίας, προσαρμογές, υποστήριξη που θα χρειαζόταν.)*

Μετά από μια επιμόρφωση δοκίμασα να εφαρμόσω πιο εκτεταμένη χρήση ψηφιακών εργαλείων σε όλες τις τάξεις. Ωστόσο, η προσπάθεια δεν λειτούργησε όπως περίμενα, κυρίως λόγω περιορισμένων υποδομών και διαφορετικού επιπέδου εξοικείωσης των

μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών με την τεχνολογία. Αυτό με δίδαξε ότι κάθε αλλαγή χρειάζεται σταδιακή εισαγωγή, προσαρμογή στις ανάγκες της τάξης και συστηματική υποστήριξη τόσο σε τεχνικό επίπεδο όσο και σε επιμόρφωση συναδέλφων. Έτσι, αν και η αρχική εφαρμογή δεν ήταν επιτυχής, αποτέλεσε χρήσιμη εμπειρία για τον καλύτερο σχεδιασμό μελλοντικών δράσεων.

Ε. Σχέση θεσμικού πλαισίου Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

30. Τι ρόλο έχει η σχολική ηγεσία στην προώθηση συνεργασιών και στην ενσωμάτωση της επιμόρφωσης στην καθημερινή πρακτική; (*Προτροπή: Οργάνωση χρόνου/συναντήσεων, κίνητρα, ενδοσχολικές ομάδες, κουλτούρα εμπιστοσύνης.)*

Η σχολική ηγεσία έχει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση συνεργασιών και στην ενσωμάτωση της επιμόρφωσης στην καθημερινή πρακτική. Μέσα από την οργάνωση χρόνου και τακτικών συναντήσεων, τη δημιουργία ενδοσχολικών ομάδων και την ανάδειξη κλίματος εμπιστοσύνης, διευκολύνεται η ανταλλαγή εμπειριών και η διάχυση της γνώσης. Παράλληλα, η παροχή κινήτρων και η αναγνώριση της προσπάθειας των εκπαιδευτικών ενισχύουν τη δέσμευση. Με αυτόν τον τρόπο, η επιμόρφωση δεν παραμένει θεωρητική, αλλά εντάσσεται στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, συμβάλλοντας στη βελτίωση της διδασκαλίας και στη συνεργατική κουλτούρα του σχολείου.

31. Γνωρίζετε/έχετε εμπειρία από ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες {Erasmus+, Ευρωπαϊκές δράσεις ΔΒΜ, εργαλεία Ευρωπαϊκής Επιτροπής (π.χ. ESEP, School Education Gateway, κ.λπ.)} στην οποία συμμετείχε ή συμμετέχει το σχολείο σας; Πώς τις αξιολογείτε; (*Προτροπή: Είδος δράσης, συμμετέχοντες, μεταφορά στην τάξη, βιωσιμότητα.)*

Το σχολείο μας συμμετέχει εδώ και πολλά χρόνια σε προγράμματα Erasmus+, με δράσεις κινητικότητας εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και σε συμπράξεις σχολείων. Μέσα από αυτές τις πρωτοβουλίες, εκπαιδευτικοί και μαθητές ήρθαν σε επαφή με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και καινοτόμες πρακτικές, οι οποίες στη συνέχεια μεταφέρθηκαν στην τάξη και ενσωματώθηκαν στην καθημερινή διδασκαλία. Η συμμετοχή σε τέτοιες δράσεις ενίσχυσε την ευρωπαϊκή διάσταση του σχολείου, την εξωστρέφεια και την κουλτούρα συνεργασίας. Η αξιολόγηση είναι

ιδιαίτερα θετική, καθώς τα αποτελέσματα δεν περιορίζονται στην περίοδο του προγράμματος, αλλά έχουν **βιωσιμότητα**, αφού οι εμπειρίες και τα υλικά αξιοποιούνται και τα επόμενα χρόνια από ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.

32. Πώς νομίζετε ότι οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για τη ΔΒΜ αποτυπώνονται στην πράξη στη χώρα σας; (*Προτροπή: Πολιτικές/εργαλεία που έχετε δει, αντιστοίχιση με ανάγκες σχολείου, κενά.)*

Οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για τη Διά Βίου Μάθηση αποτυπώνονται στη χώρα μας μέσα από πολιτικές και δράσεις όπως τα προγράμματα Erasmus+, η αξιοποίηση εργαλείων όπως το eTwinning, το School Education Gateway και οι επιμορφώσεις που υλοποιούνται μέσω του ΙΕΠ. Σε γενικές γραμμές υπάρχει αντιστοίχιση με τις ανάγκες των σχολικών μονάδων, ιδιαίτερα σε θέματα ψηφιακών δεξιοτήτων, συμπερίληψης και συνεργασίας. Ωστόσο, στην πράξη παραμένουν κενά, κυρίως ως προς τη συστηματική συνέχεια των επιμορφώσεων, τη βιωσιμότητα των δράσεων και τη σύνδεσή τους με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Συνεπώς, ενώ η ευρωπαϊκή διάσταση είναι παρούσα και ενισχύει την ανάπτυξη των σχολείων, χρειάζεται ακόμη πιο στοχευμένη προσαρμογή στις τοπικές ανάγκες και καλύτερη θεσμική υποστήριξη.

33. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της εφαρμοζόμενης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και της προσωπικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης; Νιώθετε ότι η πολιτική αυτή σας στηρίζει ή σας επιβάλλει διαδικασίες; (*Προτροπή: Συγκεκριμένα οφέλη/δυσκολίες, παραδείγματα «στήριξης» ή «γραφειοκρατίας».)*

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική έχει συμβάλει σημαντικά στη δική μου επαγγελματική ανάπτυξη, κυρίως μέσα από τα προγράμματα Erasmus+ και τις ευκαιρίες για επιμόρφωση και διεθνή συνεργασία. Αυτές οι πρωτοβουλίες με στήριξαν ουσιαστικά, δίνοντάς μου νέες γνώσεις, δεξιότητες και τη δυνατότητα να ενισχύσω την εξωστρέφεια του σχολείου. Από την άλλη πλευρά, η εφαρμογή της πολιτικής συχνά συνοδεύεται από αυξημένες **γραφειοκρατικές διαδικασίες** όπως για παράδειγμα τη διαχείριση προγραμμάτων, τις αναφορές και επιπλέον διοικητικά βάρη, που απορροφούν χρόνο και ενέργεια. Συνολικά, θεωρώ ότι η πολιτική αυτή προσφέρει περισσότερη στήριξη παρά επιβολή, αλλά χρειάζεται απλοποίηση διαδικασιών ώστε να εστιάζουμε περισσότερο στην ουσία και λιγότερο στη διαχείριση εγγράφων.

34. Αν έχετε εικόνα από το άλλο εθνικό πλαίσιο (Ελλάδα/Γερμανία), ποιες θεωρείτε τις πιο ουσιαστικές διαφορές στην οργάνωση και στην αξία της επιμόρφωσης; (*Προτροπή: Υποχρεωτικότητα, αναγνώριση/κίνητρα, ενδοσχολικές δομές, ρόλος περιφερειακών αρχών.)*

Την περσινή σχολική χρονιά το σχολείο μας φιλοξένησε ένα γερμανικό σχολείο με τη συμμετοχή δύο εκπαιδευτικών, ένας εκ των οποίων ήταν ο διευθυντής και τεσσάρων μαθητών. Η εμπειρία αυτή μας έδωσε την ευκαιρία να δούμε από κοντά πώς λειτουργεί η επιμόρφωση και η σχολική κουλτούρα σε άλλο εθνικό πλαίσιο. Διαπιστώσαμε ότι στη Γερμανία υπάρχει πιο οργανωμένη και θεσμοθετημένη στήριξη της επιμόρφωσης, μεγαλύτερη σύνδεση με την επαγγελματική εξέλιξη και ισχυρότερη ενδοσχολική συνεργασία. Η ανταλλαγή αυτή ανέδειξε διαφορές αλλά και κοινές προκλήσεις, και αποτέλεσε αφορμή για αναστοχασμό στη δική μας πρακτική.

35. Υπάρχει κάτι άλλο που θέλετε να προσθέσετε; Έχετε να κάνετε κάποια πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής που κρίνετε ότι θα βελτίωνε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας σε προγράμματα ΔΒΜ; (*Προτροπή: Άμεσα εφαρμόσιμες ιδέες, μικρά βήματα μεγάλης απόδοσης, ρεαλιστικοί πόροι.)*

Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να υπάρξει ένα πιο σταθερό πλαίσιο ενδοσχολικής επιμόρφωσης, με **θεσμική κατοχύρωση τακτικών συναντήσεων** και διάθεση συγκεκριμένου χρόνου μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Παράλληλα, η **αναγνώριση της επιμόρφωσης** μέσω σαφών κινήτρων όπως για παράδειγμα μοριοδότηση, αξιοποίηση των επιμορφώσεων για ανάληψη ρόλων ευθύνης, θα ενίσχυε τη συμμετοχή. Μικρές αλλά άμεσα εφαρμόσιμες παρεμβάσεις, όπως η αξιοποίηση εκπαιδευτικών του ίδιου του σχολείου ως εισηγητών και η διάχυση καλών πρακτικών, μπορούν να έχουν μεγάλο αντίκτυπο με περιορισμένους πόρους. Μια τέτοια πολιτική θα έδινε στη Διά Βίου Μάθηση έναν πιο **ουσιαστικό και βιώσιμο χαρακτήρα,** στηρίζοντας έμπρακτα τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική κοινότητα.

Ε2

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

2. Ηλικιακή ομάδα: ☐<30 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐ 60+
3. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας: 8 έτη, ως διευθυντής/ρια: __έτη

4. Θέση: ☐ Εκπαιδευτικός τάξης ☐ Διευθυντής/ρια☐ Άλλη: _____
5. Είδος σχολείου: ☐ Δημόσιο αστικό ☐ Δημόσιο ημιαστικό ☐ Άλλο:
6. Περιοχή σχολείου: Κόρινθος

7. Ανώτατες σπουδές / τίτλοι: Μεταπτυχιακό

8. Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης τα τελευταία 5 έτη (ενδεικτικός αριθμός / ενδεικτικά είδη): περίπου 7 και αφορούν κυρίως τις ΤΠΕ, τη διαφοροποιημένη και προγράμματα του ΙΕΠ όπως εισαγωγή στα αγγλικά, την ιδιότητα του πολίτη, κάπως έτσι λεγόταν …. Δε θυμάμαι ακριβώς τον τίτλο.

9. Συμμετοχή σε PLC / PLNs / mentoring (ναι/όχι + σύντομη περιγραφή):

Ναι, συμμετέχω μέσω του θεσμού του μέντορα**,** καθώς ως νεοδιόριστη στο δημοτικό συνεργάζομαι συστηματικά με πιο έμπειρο συνάδελφο. Ο μέντοράς μου με καθοδηγεί σε διδακτικά και οργανωτικά θέματα, προσφέροντας ανατροφοδότηση και στήριξη, κάτι που με βοηθά να προσαρμοστώ καλύτερα και να εξελίσσω την πρακτική μου.

Β. Μορφές και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης

10. Τι είδους επιμορφωτικά προγράμματα (π.χ. σεμινάρια, μαθήματα πανεπιστημίου, ενδοσχολικές επιμορφώσεις, PLCs, mentoring, κ.λπ.) έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία τρία χρόνια; (*Προτροπή:** Πεδίο/θεματολογία, πάροχος, διάρκεια/συχνότητα, υποχρεωτική ή προαιρετική συμμετοχή.)*

Έχω παρακολουθήσει την πιστοποίηση Β επιπέδου ΤΠΕ που παρέχεται από το ΙΕΠ/ΙΤΥΕ «Διόφαντος», διαρκεί περίπου 96 ώρες με εβδομαδιαίες συναντήσεις και η συμμετοχή είναι προαιρετική αλλά μοριοδοτούμενη. Επιπλέον, έχω παρακολουθήσει τα «Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα» μέσω της πλατφόρμας eTwinning που προσφέρει υπηρεσίες επιμόρφωσης και υποστήριξης με τη μορφή Μαζικών Ανοικτών Διαδικτυακών Μαθημάτων (MOOC΄s). Τα μαθήματα αυτά ήταν ετήσια, περιλαμβάναν

την ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας. Συγκεκριμένα: παρακολούθησα σεμινάρια για την ασφάλεια του διαδικτύου, σεμινάρια ρομποτικής σε περιβάλλον scratch και δημιουργία ιστοσελίδας για να μπορώ να διαχειρίζομαι την ιστοσελίδα του σχολείου. Το σχολικό έτος που μας πέρασε το υπουργείο παιδείας μας έστειλε κιτ ρομποτικής οπότε και παρακολούθησα ωριαία σεμινάρια για την λειτουργία τους και πως μπορώ να τα χρησιμοποιήσω στην τάξη. Και φυσικά ωριαίες επιμορφώσεις που οργάνωνε το σχολείο μας.

11. Ποιο από αυτά θεωρείτε πιο σημαντικό για τη δουλειά σας και γιατί; *(Προτροπή: Τι αλλάξατε πρακτικά; Τι κρατήσατε/τι εγκαταλείψατε;)*

Θεωρώ ότι με βοήθησαν πολύ τα ανοιχτά διαδικτυακά μαθήματα της πλατφόρμας eTwinning. Κάθε εβδομάδα είχα δραστηριότητες που με βοήθησαν να εμπεδώσω καλύτερα το θέμα που είχα επιλέξει. Και φυσικά δεν έλειπε η βοήθεια του επιμορφωτή. Έτσι κατάφερα να τα εντάξω στη δουλειά μου, όπως να ενημερώνω την ιστοσελίδα του σχολείου μου ή να διδάσκω προγραμματισμό στα παιδιά χρησιμοποιώντας τις εργασίες που είχα μάθει. Ωστόσο, δεν μου έφτανε πάντα ο χρόνος για να μπορώ να παραδίδω τις εργασίες μου την ημερομηνία που μας είχαν δώσει. Επιπλέον, κάποια από τα σεμινάρια που οργάνωνα στον σχολείο δεν ήταν χρήσιμα ή καλά οργανωμένα με αποτέλεσμα να γίνονται βαρετά.

12. Πώς υλοποιούνται οι συγκεκριμένες επιμορφώσεις; (δια ζώσης, ενδοσχολικά, εξ αποστάσεως, με μικτό τρόπο); (*Προτροπή: Ευκολία πρόσβασης, υποστήριξη/υποδομές, αλληλεπίδραση.)*

Κυρίως εξ αποστάσεως για εμάς τους εκπαιδευτικούς είναι πιο εύκολο να παρακολουθήσουμε από το σπίτι τα απογεύματα ειδικά αν έχουμε οικογένεια. Αυτό διευκολύνει να μην λείπουμε πολλές ώρες από το σπίτι μας και κάποιες φορές έκανα επιμόρφωση στην αίθουσα του σχολείου που είχα εύκολη πρόσβαση, μετά το τέλος του μαθήματος.

13. Θα μπορούσατε να δώσετε 1-2 παραδείγματα επιτυχημένου ή αποτυχημένου επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολουθήσατε; Τι αποκομίσατε από το πρόγραμμα αυτό; (*Προτροπή: Τι το έκανε επιτυχημένο/μη; Σύνδεση με τάξη, διάρκεια, πρακτικές ασκήσεις.)*

Θυμάμαι ένα σεμινάριο για τον σχολικό εκφοβισμό, ενώ ήταν ενδιαφέρον σαν θεματολογία ο επιμορφωτής έμεινε μόνο στο θεωρητικό μέρος χωρίς να μας παραθέσει κάποια παραδείγματα. Το αποτέλεσμα ήταν να βαρεθούμε όλοι. Από την άλλη, όλα τα σεμινάρια που έχω παρακολουθήσει για τις ΤΠΕ, ήταν πολύ ενδιαφέροντα γιατί είχαν εφαρμογή στην πράξη.

14. Υπάρχει στο σχολείο σας κουλτούρα συνεργασίας (PLCs/PLNs); Θα μπορούσατε να περιγράψετε συνοπτικά τη μορφή και τη λειτουργία της; *(Προτροπή: Συχνότητα συναντήσεων, κοινός σχεδιασμός, παρατήρηση/ανατροφοδότηση, κοινά υλικά.)*

Στο σχολείο μας καλλιεργούμε κουλτούρα συνεργασίας μέσα από τακτικές συναντήσεις εκπαιδευτικών, όπου συζητάμε ανάγκες των μαθητών, ανταλλάσσουμε ιδέες και σχεδιάζουμε όταν χρειαστεί από κοινού δραστηριότητες. Λειτουργούμε σαν μια μικρή κοινότητα μάθησης, με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Συχνά αξιοποιούμε και διαδικτυακά δίκτυα, ώστε να μοιραζόμαστε καλές πρακτικές και υλικό με συναδέλφους από άλλα σχολεία. Έτσι νιώθουμε ότι στηρίζουμε ο ένας τον άλλον και αναπτύσσουμε πιο δημιουργικές και αποτελεσματικές προσεγγίσεις για την τάξη μας.

Μπορείτε να αναφέρετε ενδεικτικά τέτοια δίκτυα;

Για παράδειγμα η ψηφιακή τάξη που είναι στο facebook, και πλατφόρμες όπως το eTwining, το Educational Gateway, και φόρουμ που γίνονται σε μεγάλα σεμινάρια και ανταλλάσσουμε καλές πρακτικές.

15. Έχετε εμπειρία μέντορα (mentoring);
(Προτροπή: Ρόλος μέντορα/μεντορευόμενου, στόχοι, διάρκεια, συναντήσεις, οφέλη.)

Έχω εμπειρία ως μεντορευόμενος, κυρίως στα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας μου, όπου με καθοδήγησε πιο έμπειρος συνάδελφος σχετικά με τη διαχείριση τάξης, τον σχεδιασμό μαθημάτων και τη χρήση νέων διδακτικών εργαλείων. Οι συναντήσεις ήταν τακτικές, περίπου μία φορά τον μήνα, αλλά και όποτε προέκυπτε ανάγκη. Οι στόχοι μας ήταν η ομαλή ένταξή μου στη σχολική κοινότητα, η βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και η καλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών. Το mentoring με

βοήθησε να αισθανθώ σιγουριά, να πειραματιστώ με νέες προσεγγίσεις και να έχω συνεχή ανατροφοδότηση.

16. Πώς αξιολογείτε την εμπειρία αυτή (σε κοινότητες μάθησης και μέντορα) και γιατί; (*Προτροπή: Συγκεκριμένα παραδείγματα αλλαγών, δυσκολίες, τι θα βελτιώνατε.)*

Αξιολογώ την εμπειρία αυτή ως ιδιαίτερα θετική, με βοήθησε να αλλάξω στάση απέναντι σε ορισμένες δυσκολίες, όπως η αντιμετώπιση μαθησιακών διαφορών ή η διαχείριση συγκρούσεων στην τάξη. Ένα συγκεκριμένο παράδειγμα αλλαγής ήταν ότι άρχισα να χρησιμοποιώ πιο ενεργά εργαλεία συνεργατικής μάθησης (όπως κοινές ψηφιακές πλατφόρμες), κάτι που αύξησε τη συμμετοχή των μαθητών… Δυσκολία υπήρξε στο να βρίσκουμε πάντα κοινό χρόνο για συναντήσεις, αλλά αυτό ξεπεράστηκε με διαδικτυακή επικοινωνία. Θα βελτίωνα τη διαδικασία κάνοντάς την πιο οργανωμένη και με σαφέστερα βήματα, ώστε να υπάρχει συνέχεια και για τους επόμενους συναδέλφους.

17. Από την εμπειρία σας, ποια χαρακτηριστικά κάνουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτελεσματικό; (*Προτροπή: Σχετικότητα με ανάγκες, διάρκεια/συνέχεια, πρακτικότητα, υποστήριξη μετά.)*

Λοιπόν, ένα πρόγραμμα είναι αποτελεσματικό όταν συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες της τάξης και δίνει ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών μέσα από εργαστήρια, συνεργασία και αναστοχασμό. Σημαντικό είναι επίσης να υπάρχει συνέχεια και υποστήριξη μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, δηλαδή όταν χρειάζεται να εφαρμοστούν αυτά που μάθαμε ώστε οι γνώσεις να μετατρέπονται σε πράξη.

18. Σε ποιο βαθμό οι επιμορφώσεις/πιστοποιήσεις που αποκτήσατε συνδέθηκαν με την επαγγελματική ανέλιξη ή αναγνώριση (π.χ. μοριοδότηση, ρόλοι ευθύνης, αξιολόγηση); (*Προτροπή: Συγκεκριμένα παραδείγματα, τυπική/άτυπη αναγνώριση, κίνητρα/αντικίνητρα.)*

Οι επιμορφώσεις και πιστοποιήσεις που έκανα όπως για παράδειγμα το ΤΠΕ Β’ επιπέδου μου έδωσαν τυπική αναγνώριση μέσω μορίων, αλλά και άτυπη μέσα στο σχολείο, καθώς ανέλαβα και τον ρόλο υποστήριξης συναδέλφων σε ψηφιακά εργαλεία.

Η συμμετοχή μου σε προγράμματα STEM και ρομποτικής με βοήθησαν να αναλάβω καινοτόμες δράσεις, αν και συχνά η θεσμική αναγνώριση δεν ανταποκρίνεται πλήρως στον κόπο που απαιτούν τέτοιες επιμορφώσεις.

Ποια ήταν τα κίνητρα για τη συμμετοχή σας σε αυτά;

Δε με ενδιαφέρει η θέση ευθύνης. Θέλω να μπορώ να ανταποκρίνομαι στην τάξη μου. Η γνώση που πήρα με βοήθησε στην τάξη και επίσης βοήθησα και άλλους συναδέλφους μου που δεν ήξεραν από τις νέες τεχνολογίες και έτσι ένιωσα πολύ όμορφα.

19.Ποιος ήταν ο ρόλος των ψηφιακών τεχνολογιών στη δική σας επαγγελματική μάθηση τα τελευταία χρόνια; (*Προτροπή: MOOCs/ιστοσεμινάρια, πλατφόρμες, εμπόδια πρόσβασης, ποιότητα ψηφιακών πόρων.)*

Λοιπόν, μέσα από MOOC΄s και ιστοσεμινάρια μπόρεσα να παρακολουθήσω εξ αποστάσεως εξειδικευμένα θέματα, ενώ μέσα από τις πλατφόρμες επιμόρφωσης και τις κοινότητες εκπαιδευτικών με βοήθησαν να μοιράζομαι υλικό και καλές πρακτικές. Η πρόσβαση ήταν συνήθως εύκολη, αν και υπήρχαν εμπόδια όπως ο περιορισμένος χρόνος και η άνιση ποιότητα κάποιων ψηφιακών πόρων. Παρ' όλα αυτά, η ευελιξία και η ποικιλία που προσφέρουν οι ψηφιακές τεχνολογίες αποτέλεσαν σημαντικό κίνητρο για συνεχή μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη.

Γ. Παράγοντες συμμετοχής και εμπόδια πρόσβασης

20. Τι σας κινητροδοτεί να συμμετέχετε σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης; (π.χ. επαγγελματική ανέλιξη, προσωπική επιθυμία, εντολές διοίκησης, πιστοποιήσεις) *(Προτροπή:Εσωτερικά/εξωτερικά κίνητρα, παραδείγματα που «έγειραν τη ζυγαριά».)*

Με κινητροδοτεί κυρίως η προσωπική επιθυμία να εξελίσσω τη διδασκαλία μου, αλλά και τα εξωτερικά οφέλη, όπως μοριοδότηση και πιστοποιήσεις. Για παράδειγμα, η πιστοποίηση ΤΠΕ Β' επιπέδου με κίνησε γιατί συνδύαζε επαγγελματική αναγνώριση και ουσιαστική αναβάθμιση δεξιοτήτων.

21. Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζετε (π.χ. έλλειψη χρόνου, προσωπικές δεσμεύσεις, ποιότητα προγραμμάτων, έλλειψη αναγνώρισης);

(*Προτροπή: Διαθεσιμότητα, χρηματοδότηση, φόρτος, οικογενειακές υποχρεώσεις, γεωγραφικές αποστάσεις.)*

Τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζω είναι η έλλειψη χρόνου λόγω φόρτου εργασίας και οικογενειακών υποχρεώσεων, καθώς και η περιορισμένη διαθεσιμότητα ή ποιότητα ορισμένων προγραμμάτων. Επίσης, οι γεωγραφικές αποστάσεις δυσκολεύουν τη συστηματική συμμετοχή και το κόστος συμμετοχής αποτελούν πρόσθετα εμπόδια.

22. Ποιοι θεσμικοί παράγοντες (σχολική ηγεσία, Διεύθυνση Εκπαίδευσης, κίνητρα/μοριοδότηση) επηρεάζουν τη συμμετοχή σας; Πώς; (*Προτροπή: Στήριξη/διευκολύνσεις, άδειες, πόροι, κουλτούρα σχολείου.)*

Η στήριξη της σχολικής ηγεσίας και της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης επηρεάζει καθοριστικά, καθώς η παροχή διευκολύνσεων όπως οι άδειες, πόροι, το ευέλικτο πρόγραμμα και η θετική κουλτούρα του σχολείου ενισχύουν τη συμμετοχή, ενώ τα θεσμοθετημένα κίνητρα και η μοριοδότηση λειτουργούν ως επιπλέον ενθάρρυνση.

23. Ποιες δεξιότητες ή γνώσεις θα θέτατε ως προτεραιότητα για τη μελλοντική επιμόρφωσή σας; Γιατί; (*Προτροπή: Παιδαγωγική διαφοροποίηση, αξιολόγηση, συμπερίληψη, ΤΠΕ, διαπολιτισμικότητα.)*

Θα έθετα προτεραιότητα την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και τη συμπερίληψη, ώστε να μπορώ να ανταποκρίνομαι στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και να αξιοποιώ δημιουργικά τα ψηφιακά εργαλεία.

24. Αν σχεδιάζατε εσείς ένα ιδανικό πρόγραμμα επιμόρφωσης για το σχολείο σας, τι θα περιλάμβανε και πώς θα υλοποιούνταν; (*Προτροπή: Διάρκεια, μορφή (ενδοσχολικά/μεικτά), μέντορες, παρατήρηση τάξης, αποτίμηση.)*

Ιδανικό πρόγραμμα επιμόρφωσης…αυτό θα είχε διάρκεια ενός σχολικού έτους με μεικτή μορφή όπως ενδοσχολικές συναντήσεις και διαδικτυακά σεμινάρια, επί της ουσίας όμως, όχι θεωρία. Θα είχε συνεργασία με μέντορες, παρακολούθηση και παρατήρηση διδασκαλίας στην τάξη**,** καθώς και πρακτικά εργαστήρια για χρήση ΤΠΕ.

Η αποτίμηση θα γινόταν μέσα από αναστοχασμό, ανταλλαγή καλών πρακτικών που θα εφάρμοζαν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους.

Δ. Σχέση διδακτικής πράξης και επαγγελματικής ταυτότητας

25. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ ενίσχυσαν τη διδακτική σας πρακτική; Μπορείτε να περιγράψετε κάτι συγκεκριμένο που άλλαξε στην τάξη σας; (*Προτροπή:** Παραδείγματα σχεδιασμού μαθήματος, διαφοροποίησης, διαχείρισης τάξης, ανατροφοδότησης.)*

Θεωρώ ότι η συμμετοχή μου σε προγράμματα ΔΒΜ ενίσχυσε σημαντικά τη διδακτική μου πρακτική. Άρχισα να χρησιμοποιώ συνεργατικές ψηφιακές πλατφόρμες και εργαλεία ρομποτικής, με αποτέλεσμα οι μαθητές να συμμετέχουν πιο ενεργά, να συνεργάζονται σε ομάδες. Νομίζω ότι αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών ή μάλλον για να το θέσω αλλιώς

26. Πώς έχει επηρεαστεί, κατά την άποψή σας, η επαγγελματική σας ταυτότητα από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ; Νιώθετε διαφορετικά ως επαγγελματίας; Πώς; (*Προτροπή:** Αυτοαποτελεσματικότητα, επαγγελματική αυτονομία, συνεργατικότητα, ρόλος ηγεσίας.)*

Η συμμετοχή μου σε προγράμματα ΔΒΜ έχει ενισχύσει την επαγγελματική μου ταυτότητα. Μπορώ να επιλέγω και να εφαρμόζω κατάλληλες μεθόδους, ενώ ενισχύθηκε και η διάθεση για συνεργασία με συναδέλφους. Σε ορισμένες περιπτώσεις ένιωσα και πιο ενεργό ρόλο ηγεσίας, αναλαμβάνοντας να υποστηρίξω ή να επιμορφώσω άλλους εκπαιδευτικούς σε θέματα ΤΠΕ και καινοτόμων πρακτικών.

27. Έχετε ενδείξεις/παρατηρήσεις για την επίδραση της επιμόρφωσής σας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών; (*Προτροπή: Συγκεκριμένα δείγματα/έργα, συμμετοχή μαθητών, επίδοση, συμπερίληψη.)*

Ναι, μπορώ να πω ότι έχω ενδείξεις ότι η επιμόρφωση επηρέασε θετικά τα μαθησιακά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, μετά την αξιοποίηση συνεργατικών ψηφιακών εργαλείων και ρομποτικής, οι μαθητές έδειξαν αυξημένη συμμετοχή και ενθουσιασμό. Επίσης, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας βοήθησε στη συμπερίληψη μαθητών με

διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, οι οποίοι συμμετείχαν πιο ενεργά και βελτίωσαν την επίδοσή τους.

28. Πώς θα προτιμούσατε να αξιολογείται η επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος; (*Προτροπή: Δείκτες τάξης/σχολείου, παρατήρηση και ανατροφοδότηση, τεκμήρια αλλαγής πρακτικής.)*

Κυρίως μέσα από σχέδια μαθήματος ή έργα μαθητών, αλλά και με παρατήρηση και ανατροφοδότηση στην τάξη. Επίσης, σημαντικοί δείκτες είναι η αυξημένη συμμετοχή των μαθητών.

29. Υπάρχει κάποια αλλαγή που δοκιμάσατε μετά από επιμόρφωση και δεν λειτούργησε; Τι μάθατε από αυτό; (*Προτροπή: Παράγοντες αποτυχίας, προσαρμογές, υποστήριξη που θα χρειαζόταν.)*

Ναι, υπάρχει . Μετά από μια επιμόρφωση προσπάθησα να εφαρμόσω ένα αρκετά σύνθετο συνεργατικό ψηφιακό εργαλείο στην τάξη, όμως δεν λειτούργησε όπως περίμενα λόγω τεχνικών δυσκολιών και έλλειψης χρόνου προσαρμογής των μαθητών. Από αυτό έμαθα ότι χρειάζεται να ξεκινώ με πιο απλές εφαρμογές, να δίνω χρόνο εξοικείωσης και να έχω εναλλακτικό σχέδιο.

Ε. Σχέση θεσμικού πλαισίου Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

30. Τι ρόλο έχει η σχολική ηγεσία στην προώθηση συνεργασιών και στην ενσωμάτωση της επιμόρφωσης στην καθημερινή πρακτική; *(Προτροπή: Οργάνωση χρόνου/συναντήσεων, κίνητρα, ενδοσχολικές ομάδες, κουλτούρα εμπιστοσύνης.)*

Η σχολική ηγεσία έχει καθοριστικό ρόλο, γιατί μπορεί να οργανώσει τον χρόνο και τις συναντήσεις ώστε να διευκολύνεται η συνεργασία, να δίνει κίνητρα και να ενθαρρύνει τη δημιουργία ενδοσχολικών ομάδων μάθησης. Επιπλέον καλλιεργεί μια κουλτούρα εμπιστοσύνης που βοηθά ώστε η επιμόρφωση να ενσωματώνεται ουσιαστικά στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

31. Γνωρίζετε/έχετε εμπειρία από ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες {Erasmus+, Ευρωπαϊκές δράσεις ΔΒΜ, εργαλεία Ευρωπαϊκής Επιτροπής (π.χ. ESEP, School

Education Gateway, κ.λπ.)} στην οποία συμμετείχε ή συμμετέχει το σχολείο σας; Πώς τις αξιολογείτε; (*Προτροπή: Είδος δράσης, συμμετέχοντες, μεταφορά στην τάξη, βιωσιμότητα.)*

Ναι, το σχολείο μας συμμετείχε σε πρόγραμμα eTwinning με άλλα ευρωπαϊκά σχολεία, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν σε κοινά ψηφιακά έργα. Η εμπειρία ενίσχυσε τη διαπολιτισμική μάθηση και τη χρήση ΤΠΕ στην τάξη, ενώ τα παραγόμενα υλικά μπορούν να αξιοποιηθούν και στο μέλλον, κάνοντάς τη δράση βιώσιμη. Οι μαθητές φαίνεται να απολαμβάνουν αυτές τις κοινές δράσεις και να συμμετέχουν με μεγαλύτερη όρεξη.

32. Πώς νομίζετε ότι οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για τη ΔΒΜ αποτυπώνονται στην πράξη στη χώρα σας; (*Προτροπή: Πολιτικές/εργαλεία που έχετε δει, αντιστοίχιση με ανάγκες σχολείου, κενά.)*

Βλέπω ότι οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για τη ΔΒΜ αποτυπώνονται κυρίως μέσα από προγράμματα όπως το eTwinning, τις πλατφόρμες του ESEP και τις επιμορφώσεις ΤΠΕ, που δίνουν ευκαιρίες για συνεργασία και ανάπτυξη δεξιοτήτων. Ωστόσο, η αντιστοίχιση με τις ανάγκες του σχολείου δεν είναι πάντα πλήρης, καθώς συχνά υπάρχουν κενά σε χρόνο, πόρους και θεσμική υποστήριξη.

33. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της εφαρμοζόμενης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και της προσωπικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης; Νιώθετε ότι η πολιτική αυτή σας στηρίζει ή σας επιβάλλει διαδικασίες; *(Προτροπή: Συγκεκριμένα οφέλη/δυσκολίες, παραδείγματα «στήριξης» ή «γραφειοκρατίας».)*

Νιώθω ότι η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική με στηρίζει κυρίως μέσα από ευκαιρίες επιμόρφωσης, συνεργασίας και πρόσβασης σε καινοτόμα εργαλεία. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις η εφαρμογή της συνοδεύεται από γραφειοκρατικές διαδικασίες που μειώνουν τον διαθέσιμο χρόνο για ουσιαστική αξιοποίηση. Για παράδειγμα η συμμετοχή στο eTwining είναι εξαιρετική εμπειρία αλλά το έγγραφο που απαιτείται για να πάρεις για παράδειγμα ετικέτα ποιότητας είναι πολύ χρονοβόρο

34. Αν έχετε εικόνα από το άλλο εθνικό πλαίσιο (Ελλάδα/Γερμανία), ποιες θεωρείτε τις πιο ουσιαστικές διαφορές στην οργάνωση και στην αξία της επιμόρφωσης; (*Προτροπή: Υποχρεωτικότητα, αναγνώριση/κίνητρα, ενδοσχολικές δομές, ρόλος περιφερειακών αρχών.)*

Από την εικόνα που έχω, στην Ελλάδα η επιμόρφωση είναι κυρίως προαιρετική, με περιορισμένη θεσμική αναγνώριση και κίνητρα, ενώ βασίζεται περισσότερο σε κεντρικές δράσεις π.χ. ΤΠΕ, ΠΕΚΕΣ κ.λπ. και λιγότερο σε σταθερές ενδοσχολικές δομές. Στη Γερμανία**,** αντίθετα, η επιμόρφωση μάλλον είναι συχνά πιο υποχρεωτική και ίσως να συνδέεται πιο άμεσα με την επαγγελματική ανέλιξη και αναγνώριση. Έτσι το έχω στο μυαλό μου χωρίς να έχω εμπειρία ή σίγουρη γνώση για αυτό.

35. Υπάρχει κάτι άλλο που θέλετε να προσθέσετε; Έχετε να κάνετε κάποια πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής που κρίνετε ότι θα βελτίωνε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας σε προγράμματα ΔΒΜ; (*Προτροπή: Άμεσα εφαρμόσιμες ιδέες, μικρά βήματα μεγάλης απόδοσης, ρεαλιστικοί πόροι.)*

Θα πρότεινα η πολιτεία να δώσει θεσμοθετημένο χρόνο εντός ωραρίου για επιμόρφωση και συνεργασία εκπαιδευτικών, ώστε να μην αποτελεί προσωπικό βάρος μετά το σχολείο. Μικρά αλλά ουσιαστικά βήματα, όπως η ενίσχυση των ενδοσχολικών ομάδων μάθησης**,** η παροχή πιστοποίησης με μοριοδότηση και η πρόσβαση σε ποιοτικές ψηφιακές πλατφόρμες, θα μπορούσαν να αυξήσουν σημαντικά τη συμμετοχή.

Τι εννοείται προσωπικό βάρος;

Εννοώ ότι εγώ με την οικογένειά μου πολλές φορές νιώθω πολύ άγχος όταν πρέπει να συμμετέχω σε προγράμματα που μου «κλέβουν» χρόνο και κάποιες φορές χρήμα. Για παράδειγμα έκανα ένα μεταπτυχιακό και επέλεξα να κάνω ένα το πιο φτηνό και το πιο σύντομο για να πάρω τα μόρια. Όχι ότι με ενδιέφερε….

Ε3

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

- Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα
- Ηλικιακή ομάδα: ☐ <30 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐ 60+

- Χρόνια διδακτικής εμπειρίας: 18 έτη, ως διευθυντής/ρια: 0 έτη

- Θέση: ☐ Εκπαιδευτικός τάξης ☐ Διευθυντής/ρια ☐ Άλλη: _____
- Είδος σχολείου: ☐ Δημόσιο αστικό Πειραματικό (ΠΕΙ. Σ.) ☐ Δημόσιο ημιαστικό ☐ Άλλο:
- Περιοχή σχολείου: Καλαμάτα

7. Ανώτατες σπουδές / τίτλοι: Μεταπτυχιακό

8. Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης τα τελευταία 5 έτη (ενδεικτικός αριθμός / ενδεικτικά είδη):,

Περίπου 10. Σεμινάρια και εργαστήρια για νέες διδακτικές μεθοδολογίες, τη χρήση ΤΠΕ στην τάξη, συνέδρια και ημερίδες για νέες διδακτικές μεθοδολογίες, Συμμετοχή σε Ερευνητικά Προγράμματα με το Τμήμα Επιστήμης Διατροφής και Διαιτολογίας ΠΑΠΕΛ

9. Συμμετοχή σε PLC / PLNs / mentoring (ναι/όχι + σύντομη περιγραφή):

Ναι. Πρόγραμμα ετεροπαρατήρησης διδασκαλίας μαθηματικών σε Δημοτικό σχολείο στα πλαίσιο δράσης για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης σε Πειραματικό Σχολείο

Β. Μορφές και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης

10. Τι είδους επιμορφωτικά προγράμματα (π.χ. σεμινάρια, μαθήματα πανεπιστημίου, ενδοσχολικές επιμορφώσεις, PLCs, mentoring, κ.λπ.) έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία τρία χρόνια;

ΙΕΠ: Επιμόρφωση, ενδοσχολική και εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής» (225), στο ΕΚΚΔΑ: Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων (70), ΚΕΔΙΒΙΜ Πανεπιστήμιου Αιγαίου Ψυχολογία για όλους (450), μεταπτυχιακό στην διοίκηση , Peer Observation δηλαδή παρατήρηση συναδέλφων κατά τη διδασκαλία μαθηματικών σε ΠΕΙ.Σ

11. Ποιο από αυτά θεωρείτε πιο σημαντικό για τη δουλειά σας και γιατί;

Αυτό που είχε πραγματικά άμεσο αντίκτυπο στην δουλειά μου ήταν η παρατήρηση της διδασκαλίας συναδέλφων σε αντικείμενα που τα έχω διδάξει Το να παρακολουθείς συστηματικά, και όχι σε υποδειγματικές, διαφορετικές προσεγγίσεις, τεχνικές και να συζητάς με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στο τέλος των διδασκαλιών, μου έδειξε πρακτικά μέσα στη τάξη πως υλοποιείται το μάθημα, τη δομή του δηλαδή, τα μέσα και τις εφαρμογές των ΤΠΕ, τη διάρθρωση του χρόνου, σε τι επέμεναν δηλαδή και τι όχι, και τελικά όλα τα στοιχεία μια διδασκαλίας ακόμα και εξωλεκτικά, στάση σώματος, επιφωνήματα, ενθάρρυνση με το βλέμμα… με έκανε σίγουρα να ενσωματώσω στοιχεία συναδέλφων και να διευρύνω τη φαντασία μου στο να διαφοροποιώ τη διδασκαλία μου πιο αποτελεσματικά, σε τάξεις δηλαδή με διαφορετικό δυναμικό, σύνθεση μαθητών με ανομοιογένεια ή με αδιάφορους-μη συνεργάσιμους κ.τ.λ.

12. Πώς υλοποιούνται οι συγκεκριμένες επιμορφώσεις; (δια ζώσης, ενδοσχολικά, εξ αποστάσεως, με μικτό τρόπο);

Εκτός από την ετεροπαρατήρηση διδασκαλιών στην σχολική μου μονάδα και σεμινάρια -ημερίδες υπηρεσιακού χαρακτήρα, από συμβούλους εκπαίδευσης ή προσκεκλημένους στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης σχεδόν το σύνολό των επιμορφώσεων μου είναι εξ’ αποστάσεως για τον προφανή λόγο της ευελιξίας να συμμετέχω από το σπίτι μου και της δυνατότητας επιλογής από μια τεράστια γκάμα αυτού που με ενδιαφέρει περισσότερο χωρίς να με περιορίζει το τι υπάρχει δια ζώσης στην περιοχή μου.

13. Θα μπορούσατε να δώσετε 1-2 παραδείγματα επιτυχημένου ή αποτυχημένου επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολουθήσατε; Τι αποκομίσατε από το πρόγραμμα αυτό;

Ας μιλήσουμε για επιτυχημένα… όπως ανέφερα και προηγουμένως η παρατήρηση συναδέλφων στη διδασκαλία μέσα στη τάξη τους και για 12 εβδομάδες που ήταν επαρκής χρόνος για να κατανοήσουμε την εξέλιξη της μάθησης ο ένας στην τάξη του άλλου ήταν ένα επιτυχημένο πρόγραμμα…. άλλο που με επηρέασε και με τροφοδότησε με νέες πρακτικές ήταν ένα δίκτυο εκπαιδευτικών στην περιοχή μας που ενσωμάτωναν την παιδαγωγική του Φρενέ και συμμετείχα για 1 μήνα με δειγματικές διδασκαλίες συναντήσεις και ανταλλαγή απόψεων. Αποτυχημένο είναι κάθε τι που μένει στη θεωρία

και δεν έχει πρακτική εφαρμογή αλλά δε θα ήθελα να αναφέρω ποια κυρίως είναι αυτά…οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα σχολεία γνωρίζουν…

14. Υπάρχει στο σχολείο σας κουλτούρα συνεργασίας (PLCs/PLNs); Θα μπορούσατε να περιγράψετε συνοπτικά τη μορφή και τη λειτουργία της;

Το σχολείο που εργάζομαι είναι όπως ανέφερα Πειραματικό και η κουλτούρα συνεργασίας είναι στον πυρήνα του… Στην αρχή της χρονιάς προγραμματίζονται από κοινού οι συνεργασίες με το Πανεπιστήμιο που θα υλοποιηθούν, προτάσεις δράσεων με φορείς της τοπικής κοινωνίας, συμπράξεις με ιδρύματα που στηρίζουν καινοτόμα προγράμματα, εκδηλώσεις, φεστιβάλ… Η ολομέλεια συνεδριάζει τακτικά κάθε 2 εβδομάδες για να ενημερωθεί το σύνολο για όλα τα θέματα που υλοποιούνται ή προκύπτουν. Οι επιμέρους ομάδες όμως των δράσεων που είναι ολιγομελείς συνεργάζονται σχεδόν καθημερινά και διατηρούν κοινόχρηστα έγγραφα (google sheets) για τον προγραμματισμό, τον σχεδιασμό και τον τρόπο υλοποίησής τους.

15. Έχετε εμπειρία μέντορα (mentoring);

Έχω υπάρξει μέντορας την πρώτη χρονιά που υλοποιήθηκε ο θεσμός. Στόχος μου ήταν στην διάρκεια της χρονιάς να δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας που θα συνέβαλε στην προσαρμογή του συναδέλφου στη σχολική μονάδα και τις ιδιαιτερότητες της και από την άλλη θα τον ενθάρρυνε να αναπτύξει το εκπαιδευτικό έργο. Είχαν γίνει όσα προβλέπονταν και πολύ περισσότερα από τις 3 διδασκαλίες..

16. Πώς αξιολογείτε την εμπειρία αυτή (σε κοινότητες μάθησης και μέντορα) και γιατί;

Δεν ήταν εύκολο… Η δέσμευση που αισθάνθηκα απέναντι στο συνάδελφο να τον καθοδηγήσω, υποστηρίξω και η δικιά του προσμονή για περισσότερη… έμπνευση να το πω… ενθάρρυνση, υποστήριξη τέλος πάντων ήταν μεγάλη και ο χρόνος για τον προγραμματισμό και την συνεργασία αρκετός και όχι πάντα διαθέσιμος Το καλό είναι πως ήταν μια ωραία και ειλικρινής σχέση που βοήθησε και εμένα ακόμα.

17. Από την εμπειρία σας, ποια χαρακτηριστικά κάνουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτελεσματικό;

Σίγουρα πιστεύω κατά πόσο μπορεί να υλοποιηθεί σε συχνή βάση. Δηλαδή να μπορώ να ενσωματώσω πρακτικές ή προσεγγίσεις που μαθαίνω σε ένα πρόγραμμα συχνά στην διδασκαλία μου και να μην είναι κάτι που απαιτεί τεράστια προετοιμασία και θα χρησιμοποιηθεί μια δυο φορές. Από την άλλη αν μιλάμε για αποτελεσματικό πρόγραμμα πρέπει να έχει και μια συνέχεια, δηλαδή ένα δεύτερο κύκλο συναντήσεων για να μοιραστούμε εμπειρίες από την εφαρμογή του και να λυθούν απορίες που δημιουργήθηκαν στην πράξη.

18. Σε ποιο βαθμό οι επιμορφώσεις/πιστοποιήσεις που αποκτήσατε συνδέθηκαν με την επαγγελματική ανέλιξη ή αναγνώριση (π.χ. μοριοδότηση, ρόλοι ευθύνης, αξιολόγηση);

Εκτός από την επιλογή μου στο ΠΕΙ.Σ που εργάζομαι και γίνεται με μοριοδότηση δεν έπαιξαν σε εμένα κάποιο άλλο ρόλο. Δεν έχω διεκδικήσει θέση ευθύνης…. Σίγουρα έπαιξαν ρόλο τώρα που το σκέφτομαι και στην αξιολόγηση μου από τη σύμβουλό….

19. Ποιος ήταν ο ρόλος των ψηφιακών τεχνολογιών στη δική σας επαγγελματική μάθηση τα τελευταία χρόνια;

Εντάξει καθοριστική… Θα ήταν αδύνατο για εμένα τουλάχιστον να παρακολουθήσω δια ζώσης σεμινάρια, ημερίδες, μεταπτυχιακό… απέκτησα νέες γνώσεις και ιδέες για πράγματα που αγνοούσα πλήρως χάρη στην ευελιξία που μου έδωσε η τεχνολογία. Δεν είναι πάντα εύκολο, και προβλήματα θα υπάρξουν τεχνικά και η ποιότητα του υλικού μπορεί να μην είναι πάντα άριστη αλλά μπορείς να υπερβείς τις δυσκολίες και να ψάξεις αυτό που θα σε καλύψει.

Γ. Παράγοντες συμμετοχής και εμπόδια πρόσβασης

20. Τι σας κινητροδοτεί να συμμετέχετε σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης; (π.χ. επαγγελματική ανέλιξη, προσωπική επιθυμία, εντολές διοίκησης, πιστοποιήσεις)

Η αρχή έγινε γιατί «έπρεπε». Όλοι γύρω μου έκαναν και εγώ όχι…. Για να είμαι ειλικρινής το «έπρεπε» τότε που ένιωθα ήταν πραγματικό γιατί όλα προχωρούν με ιλιγγιώδεις ταχύτητες και όσο μένεις στάσιμος απομακρύνεσαι από τις ανάγκες τις εποχής. Ίσως στη συνέχεια να έπαιξε ρόλο και η αξιολόγηση και η δημιουργία ενός

«πλούσιου» βιογραφικού… Τελικά όμως τα περισσότερα γίνονται γιατί θες να είσαι καλύτερος , αποδοτικότερος.

21. Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζετε (π.χ. έλλειψη χρόνου, προσωπικές δεσμεύσεις, ποιότητα προγραμμάτων, έλλειψη αναγνώρισης);

Το κόστος και οι οικογενειακές υποχρεώσεις. Τα υπόλοιπα έπονται…

22. Ποιοι θεσμικοί παράγοντες (σχολική ηγεσία, Διεύθυνση Εκπαίδευσης, κίνητρα/μοριοδότηση) επηρεάζουν τη συμμετοχή σας; Πώς;

Η διεύθυνση του σχολείου μου είναι εξαιρετικά υποστηρικτική στην συμμετοχή μας σε προγράμματα και εξαντλεί τις δυνατότητες για να μας υποστήριξη με άδειες όπου προβλέπεται ακόμα και τροποποίηση προγράμματος γίνεται συχνά. Η μοριοδότηση παίζει τον ρόλο της σίγουρα και είναι κίνητρο. Το σημαντικότερο όμως πιστεύω είναι η κουλτούρα του σχολείου που σε ωθεί να εμπλακείς.

23. Ποιες δεξιότητες ή γνώσεις θα θέτατε ως προτεραιότητα για τη μελλοντική επιμόρφωσή σας; Γιατί;

Μάλλον προτεραιότητα είναι η διαφοροποίηση και η συμπερίληψη για να ανταποκρίνομαι καλύτερα στις ανάγκες που έχουν σήμερα οι μαθητές. Και η αξιοποίηση των ΤΠΕ σαν εργαλείο στήριξης είναι απαραίτητο .

24. Αν σχεδιάζατε εσείς ένα ιδανικό πρόγραμμα επιμόρφωσης για το σχολείο σας, τι θα περιλάμβανε και πώς θα υλοποιούνταν;

Θα ήταν τουλάχιστον για ένα τρίμηνο, καλύτερα ενδοσχολικά για να υπάρχει μεγαλύτερη «ασφάλεια», άνεση μεταξύ μας και θα ήταν παρατήρηση τάξης σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Η αποτίμηση θα γινόταν στο τέλος κάθε διδασκαλίας και όταν ολοκληρωνόταν ο κύκλος των παρατηρήσεων , θα άλλαζε το γνωστικό αντικείμενο.

Δ. Σχέση διδακτικής πράξης και επαγγελματικής ταυτότητας

25. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ ενίσχυσαν τη διδακτική σας πρακτική; Μπορείτε να περιγράψετε κάτι συγκεκριμένο που άλλαξε στην τάξη σας;

Σίγουρα με έμαθα να οργανώνω τις δραστηριότητες με σαφείς στόχους και διαφοροποιημένα επίπεδα δυσκολίας. Λιγότερους στόχους απ' όσους έβαζα παλιότερα, Την αξιολόγηση τη χρησιμοποιώ πολύ περισσότερο πια για να καταλάβω αν ο στόχοι επιτεύχθηκαν. Νομίζω ότι πια δεν τα θεωρώ όλα απαραίτητα να γίνουν και όλα να κατακτηθούν. Έγινα πιο ευέλικτος και νομίζω σε όφελος της τάξης.

26. Πώς έχει επηρεαστεί, κατά την άποψή σας, η επαγγελματική σας ταυτότητα από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ; Νιώθετε διαφορετικά ως επαγγελματίας; Πώς;

Σίγουρα όταν βλέπεις να πετυχαίνεις τους στόχους σου και οι μαθητές σου να ανταποκρίνονται νιώθεις δυνατός να προσπαθήσεις κι άλλο και αυτό καθρεπτίζεται και στην συνεργατικότητα σου με συναδέλφους… βγαίνει ένα αίσθημα επάρκειας ως επαγγελματίας.

27. Έχετε ενδείξεις/παρατηρήσεις για την επίδραση της επιμόρφωσής σας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών;

Νομίζω πως η συμμετοχή κάποιων μαθητών σε διαγωνισμούς που πήραμε μέρος πέρσι, ένα φεστιβάλ Παραδοσιακών Χορών και της ομάδας Φυσικών Επιστημών ήταν και αποτέλεσμα τεχνικών συμπερίληψης και ενίσχυσης μαθητών από επιμόρφωση που συμμετείχα. Η συνεκτικότητα και η δημιουργία ομάδας σε μια τάξη είναι καθοριστική για έμενα κάθε χρόνο. Αν πετύχει ανοίγει νέους ορίζοντες για τον εκπαιδευτικό.

28. Πώς θα προτιμούσατε να αξιολογείται η επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος;

Πιστεύω με παρατήρηση και ανατροφοδότηση στην τάξη και με τεκμήρια αλλαγής πρακτικής στη διδασκαλία. Αν φτάσει εκεί και αλλάξει τον τρόπο που εργάζεσαι έχει πετύχει.

29. Υπάρχει κάποια αλλαγή που δοκιμάσατε μετά από επιμόρφωση και δεν λειτούργησε; Τι μάθατε από αυτό;

Έχει συμβεί… Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος που στην αρχή που παρακολούθησα επιμορφώσεις φαινόταν να είναι η λύση για όλα και να χρησιμοποιείται πάντα.. αλλά

δεν λειτούργησε όπως περίμενα.. χρειάζονται σταδιακά βήματα, οργάνωση δραστηριοτήτων και πολύς χρόνος που δεν αναφέρεται συχνά. Είναι στόχος χρονιάς να λειτουργεί ομαλά και αποδοτικά και εξαρτάται και από το μαθητικό δυναμικό. Δηλαδή καθετί που προτείνεται ως σταθερή λύση, δεν είναι…δοκιμάζεται και θέλει ενσωμάτωση κατά περίπτωση.

Ε. Σχέση θεσμικού πλαισίου Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

30. Τι ρόλο έχει η σχολική ηγεσία στην προώθηση συνεργασιών και στην ενσωμάτωση της επιμόρφωσης στην καθημερινή πρακτική;

Τον σημαντικότερο για μένα. Είναι αυτός που θα ενθαρρύνει, παροτρύνει και υποστηρίξει την κουλτούρα της επιμόρφωσης, θα κάνει ομάδες ενδοσχολικά και θα οργανώσει τη σχολική ζωή γύρω από αυτές. Δεν θα έρχονται εμβόλιμα αρχή και τέλος του χρόνου. Αυτό βέβαια θέλει προσωπικό χρόνο και κούραση από έναν διευθυντή… αν και στο τέλος το όφελος γυρνά στο σχολείο.

31. Γνωρίζετε/έχετε εμπειρία από ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες {Erasmus+, Ευρωπαϊκές δράσεις ΔΒΜ, εργαλεία Ευρωπαϊκής Επιτροπής (π.χ. ESEP, School Education Gateway, κ.λπ.)} στην οποία συμμετείχε ή συμμετέχει το σχολείο σας; Πώς τις αξιολογείτε;

Έχω εμπειρία από Erasmus+ στο σχολείο μου. Στα προγράμματα που συμμετείχε και η ομάδα μαθητών σίγουρα η διάχυση στην τάξη και ολόκληρη τη σχολική μονάδα ήταν αστραπιαία! Ο ενθουσιασμός των μαθητών για τις εικόνες από τα σχολεία που επισκέπτονται είναι από μόνο του κέρδος, Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη πολλές φορές είναι όχι απογοητευμένοι… μάλλον προβληματισμένοι θα έλεγα για τον δρόμο που πρέπει να διανύσουμε σε υποδομές και οργάνωση.

32. Πώς νομίζετε ότι οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για τη ΔΒΜ αποτυπώνονται στην πράξη στη χώρα σας;

Στο δικό μας χώρο, της εκπαίδευσης, την τελευταία δεκαετία έχουμε δει όλοι μια τρομερή αύξηση των διαθέσιμων προγραμμάτων από τα πανεπιστήμια, τα ΚΕΔΙΒΙΜ…από το ΙΕΠ και το ΕΚΔΔΑ… το πρόβλημα είναι ότι σχεδόν όλα αποτελούν μια προσωπική επιλογή και όχι μια συστηματική επιμόρφωση θεσμικά…

για να το εξηγήσω καλύτερα ο εκπαιδευτικός βλέπει τις ανάγκες του σχολείου, τι αντιμετωπίζει, τι τον δυσκολεύει και ψάχνει να βρει προγράμματα για κάτι που αντιμετωπίζει ήδη. Πιστεύω πως αυτό θα έπρεπε να είναι συμπληρωματικό και η συνεχιζόμενη μάθηση στο χώρο μας να ήταν κεντρικά σχεδιασμένη για όλους προβλέποντας τις ανάγκες… να δουν τι πρέπει να αλλάξουμε για να προλάβουμε τις εξελίξεις και όχι να βλέπουμε τα προβλήματα και να ψάχνει ατομικά ο καθένας λύσεις. Φυσικά είναι και το κόστος που δεν μπορούν να επωμιστούν όλοι… είναι κάπως άνισο

33. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της εφαρμοζόμενης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και της προσωπικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης; Νιώθετε ότι η πολιτική αυτή σας στηρίζει ή σας επιβάλλει διαδικασίες;

Μόνο και μόνο που στο σχολείο η δια βίου γίνεται σταδιακά η βασική κουλτούρα με ωφέλησε στο ότι παρακινήθηκα να εμπλακώ ενεργά για να γίνω καλύτερος. Ευκαιρίες υπάρχουν και για ευρωπαϊκά προγράμματα όπως για παράδειγμα το *Erasmus+ και το eTwinning* και εκεί η στήριξη με τη χρηματοδότηση είναι σίγουρα καθοριστική… χωρίς αυτή λίγοι θα συμμετείχαν… Στην Ελλάδα έχουμε την τάση να τα προσαρμόζουμε όλα όμως σε ένα μοτίβο τεράστιας γραφειοκρατίας… και πολλές φορές νομίζω πως μας αποθαρρύνουνε γιατί σκεφτόμαστε το χρόνο… την πολυπλοκότητα ή ότι πρέπει να ψάξεις να βρεις τις διαδικασίες…

34. Αν έχετε εικόνα από το άλλο εθνικό πλαίσιο (Ελλάδα/Γερμανία), ποιες θεωρείτε τις πιο ουσιαστικές διαφορές στην οργάνωση και στην αξία της επιμόρφωσης;

Δεν έχω εικόνα προσωπική από άλλη χώρα για να αναφέρω κάτι….

35. Υπάρχει κάτι άλλο που θέλετε να προσθέσετε; Έχετε να κάνετε κάποια πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής που κρίνετε ότι θα βελτίωνε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας σε προγράμματα ΔΒΜ;

Εντάξει πολλά μπορούν να γίνουν αλλά θέλουν αποφάσεις που θα έχουν κόστος… πολιτικό και οικονομικό εννοώ … Ο χρόνος που διαθέτουμε όλοι μας σχεδόν πάντα είναι προσωπικός και εκτός του ωραρίου μας… Αν στην εκπαιδευτική μας πολιτική γίνει προτεραιότητα να συμμετέχουν περισσότεροι μπορούν… Κεντρικά σχεδιασμένα

προγράμματα για όλους εντός ωραρίου και ακόμα και στην περίοδο που δεν γίνονται μαθήματα… Με την ευελιξία της εξ αποστάσεως θα μπορούσαν να γίνονται πολλά… Με αναγνώριση όμως των προσπαθειών μας, δηλαδή όλα να προσμετρούνται στην εξέλιξη μας και να συνδέονται με θέσεις ανώτερες. Χρειάζεται όμως οι πιστοποιήσεις και τα προγράμματα να προσφέρουν ουσιαστικά κάποιες δεξιότητες και όχι να στοιβάζονται στο portfolio του καθενός. Με απλά λόγια να ξέρεις ότι η προσπάθειά σου να ανταμειφθεί, επαγγελματικά, οικονομικά, ηθικά.. ό,τι αναζητά ο καθένας.

Ε4

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ *Γυναίκα*
2. Ηλικιακή ομάδα: ☐ <30 ☐ 30-39 ☐ *40-49* ☐ 50-59 ☐ 60+
3. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας: *19 έτη*, ως διευθυντής/ρια: _____ έτη

4. Θέση: ☐ *Εκπαιδευτικός τάξης* ☐ Διευθυντής/ρια ☐ Άλλη: _____
5. Είδος σχολείου: ☐ *Δημόσιο αστικό* ☐ Δημόσιο ημιαστικό ☐ Άλλο:
6. Περιοχή σχολείου: Καλαμάτα
7. Ανώτατες σπουδές / τίτλοι: / Αριστοτέλειο Ψυχολογία/ Παιδαγωγικό Αλεξανδρούπολης

8. Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης τα τελευταία 5 έτη (ενδεικτικός αριθμός / ενδεικτικά είδη): 4 έτη Ειδική Αγωγή στα Ιωάννινα, Σύγχρονα μέσα τεχνολογίας-e-twining

9. Συμμετοχή σε PLC / PLNs / mentoring (ναι/όχι + σύντομη περιγραφή): όχι

Β. Μορφές και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης

10. Τι είδους επιμορφωτικά προγράμματα (π.χ. σεμινάρια, μαθήματα πανεπιστημίου, ενδοσχολικές επιμορφώσεις, PLCs, mentoring, κ.λπ.) έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία τρία χρόνια; (*Προτροπή:** Πεδίο/θεματολογία, πάροχος, διάρκεια/συχνότητα, υποχρεωτική ή προαιρετική συμμετοχή.)*

Παρακολούθησα το SELFIE for TEACHERS, ένα εργαλείο αναστοχασμού που βασίζεται στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο για την Ψηφιακή Ικανότητα των Εκπαιδευτικών, ως μέρος της ομάδας «Επιμορφούμενοι» των σεμιναρίων eTwinning Greece 2023-2024, e-twinning, προαιρετική συμμετοχή, και σύγχρονα μέσα στην Εκπαίδευση (ψηφιακή εικόνα, padlet κ.λπ.), ειδική αγωγή 150 ώρες και κάποια μικρότερης διάρκειας που έχουν να κάνουν με τη μεθοδολογία της σκέψης και την τοπική ιστορία.

11. Ποιο από αυτά θεωρείτε πιο σημαντικό για τη δουλειά σας και γιατί;

Η εκπαίδευση στην ειδική αγωγή ήταν πολύ σημαντική για εμένα καθώς με βοήθησε να αναγνωρίζω και να ανταποκρίνομαι καλύτερα στις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού. Επίσης μου επέτρεψε να προσαρμόσω τη διδασκαλία μου, ώστε να ενισχύσω τα δυνατά σημεία κάθε μαθητή. Στο μάθημα χρησιμοποίησα περισσότερες εικόνες, παιχνίδι, κινήσεις, απλοποιημένες οδηγίες καταλαβαίνεις…τέτοια πράγματα. Τέλος, στην αξιολόγηση έδινα εναλλακτικούς τρόπους για να δείξει κάθε παιδί τι έχει μάθει, π.χ. προφορικά αντί για γραπτά.

12. Πώς υλοποιούνται οι συγκεκριμένες επιμορφώσεις; (δια ζώσης, ενδοσχολικά, εξ αποστάσεως, με μικτό τρόπο);

Προτιμώ τα εξ αποστάσεως καθώς μου δίνουν ευκολία πρόσβασης από οποιοδήποτε σημείο, ευελιξία στο χρόνο και δυνατότητα επανάληψης του υλικού. Δηλαδή μου αρέσουν τα ασύγχρονα, καλά το λέω;, που μπορώ να διαβάσω όποια ώρα με εξυπηρετεί χωρίς δεσμεύσεις.

13. Θα μπορούσατε να δώσετε 1-2 παραδείγματα επιτυχημένου ή αποτυχημένου επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολουθήσατε; Τι αποκομίσατε από το πρόγραμμα αυτό;

Η επιμόρφωση μου στη «Χρήση, επεξεργασία και δημιουργία πολυμεσικού περιεχομένου» με βοήθησε να οργανώσω τους μαθητές και στο μάθημα της Γεωγραφίας στο κεφάλαιο για τις «Ηπείρους και τους ωκεανούς», όπου οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και ανέλαβαν να ετοιμάσουν ένα πολυμεσικό project για κάθε ήπειρο. Με την βοήθειά μου χρησιμοποίησαν Google Earth και διαδραστικούς χάρτες για να εντοπίσουν χώρες, βουνά και ποτάμια. Δημιούργησαν παρουσιάσεις με εικόνες, βίντεο και σύντομα κείμενα για τα μνημεία, γενικότερα για τον πολιτισμό και τα ζώα

της περιοχής και άλλα τέλος πάντων και τέλος, προσθέσαμε ηχητικές αφηγήσεις, ώστε η παρουσίαση να είναι πιο ζωντανή. Βαριέμαι τις ενδοσχολικές συναντήσεις με τους συμβούλους...γιατί είναι άχρηστες. Πολύ θεωρία και καθόλου εφαρμογή αν και τώρα τελευταία έχει αλλάξει λίγο αυτό…μάλλον το κατάλαβαν.

14. Υπάρχει στο σχολείο σας κουλτούρα συνεργασίας κοινότητες μάθησης ή δίκτυα μάθησης (Professional Learning Communities-PLCs/Professional Learning Networks -PLNs) (PLCs/PLNs); Θα μπορούσατε να περιγράψετε συνοπτικά τη μορφή και τη λειτουργία της;

Όχι δεν υπάρχει κάτι δομημένο και συστηματικό. Υπάρχει ναι μεν άψογη συνεργασία, ανταλλαγή απόψεων χωρίς όμως να είναι κάτι οργανωμένο.

15. Έχετε εμπειρία μέντορα (mentoring);

Όχι.

16. Πώς αξιολογείτε την εμπειρία αυτή (σε κοινότητες μάθησης και μέντορα) και γιατί;

Δεν έχω κάτι να πω σε αυτό.

17. Από την εμπειρία σας, ποια χαρακτηριστικά κάνουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτελεσματικό;

Ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα θεωρώ ότι είναι αποτελεσματικό όταν ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες τόσο των δασκάλων όσο και των μαθητών και όταν παρέχει εργαλεία και τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν μέσα στην τάξη. Κοινώς να μην είναι το πρόγραμμα «θεωρητικό».

18. Σε ποιο βαθμό οι επιμορφώσεις/πιστοποιήσεις που αποκτήσατε συνδέθηκαν με την επαγγελματική ανέλιξη ή αναγνώριση (π.χ. μοριοδότηση, ρόλοι ευθύνης, αξιολόγηση);

Δεν υπήρξε κάποια σύνδεση, καθώς οι επιμορφώσεις που παρακολούθησα είχαν για εμένα ως σκοπό να εξελιχθώ ως εκπαιδευτικός.

19. Ποιος ήταν ο ρόλος των ψηφιακών τεχνολογιών στη δική σας επαγγελματική μάθηση τα τελευταία χρόνια;

Ο ρόλος των ψηφιακών τεχνολογιών ήταν καθοριστικός, καθώς μου έδωσαν ευκολία πρόσβασης σε σεμινάρια, υλικό και συνεχή επιμόρφωση.

Γ. Παράγοντες συμμετοχής και εμπόδια πρόσβασης

20. Τι σας κινητροδοτεί να συμμετέχετε σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης; (π.χ. επαγγελματική ανέλιξη, προσωπική επιθυμία, εντολές διοίκησης, πιστοποιήσεις)

Με κινητοποιεί κυρίως η προσωπική μου επιθυμία να μαθαίνω καινούρια πράγματα και να γίνομαι καλύτερη δασκάλα**.** Θέλω να γνωρίζω νέους τρόπους διδασκαλίας και να χρησιμοποιώ σύγχρονα εργαλεία, ώστε τα μαθήματα να γίνονται πιο ενδιαφέροντα και βοηθητικά για τους μαθητές μου. Μου αρέσει να βλέπω τους μαθητές μου να συμμετέχουν με ενδιαφέρον στο μάθημα γιατί κάθε χρόνο βαριούνται όλο και περισσότερο. Αυτό για μένα είναι η επιτυχία.

21. Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζετε (π.χ. έλλειψη χρόνου, προσωπικές δεσμεύσεις, ποιότητα προγραμμάτων, έλλειψη αναγνώρισης);

Τα εμπόδια που αντιμετωπίζω για συμμετοχή σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης είναι κυρίως πρακτικά ζητήματα**,** δηλαδή έλλειψη χρόνου, οι αποστάσεις σε δια ζώσης προγράμματα και τέλος **το** κόστος συμμετοχής**,** όταν απαιτείται οικονομική συνεισφορά.

22. Ποιοι θεσμικοί παράγοντες (σχολική ηγεσία, Διεύθυνση Εκπαίδευσης, κίνητρα/μοριοδότηση) επηρεάζουν τη συμμετοχή σας; Πώς;

Κυρίως ο εαυτός μου. Δηλαδή αν είναι ένα πρόγραμμα στα ενδιαφέροντά μου τότε θα επιδιώξω να το παρακολουθήσω. Αρκεί να πληροί κάποιες προϋποθέσεις, που είπαμε παραπάνω…δηλαδή να είναι δωρεάν ή πολύ οικονομικό. Η μοριοδότηση δε με ενδιαφέρει. Και αν η διεύθυνση προτείνει κάποια επιμόρφωση εκτός από τις ενδοσχολικές που συνήθως τις αποφασίζει ο σύλλογος διδασκόντων συμμετέχω αλλά και πάλι λέω ότι δε με ενδιαφέρει η μοριοδότηση.

23. Ποιες δεξιότητες ή γνώσεις θα θέτατε ως προτεραιότητα για τη μελλοντική επιμόρφωσή σας; Γιατί;

Οι δεξιότητες που θα έθετα ως προτεραιότητα για τη μελλοντική μου επιμόρφωση είναι κυρίως η παιδαγωγική διαφοροποίηση και η χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία**.** Με ενδιαφέρει να μπορώ να προσαρμόζω το μάθημα στις ανάγκες κάθε μαθητή, να υποστηρίζω ενεργά όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από δυσκολίες ή διαφορετικό υπόβαθρο, και να αξιοποιώ τα τεχνολογικά εργαλεία με τον καλύτερο τρόπο ώστε η μάθηση να γίνεται πιο δημιουργική.

24. Αν σχεδιάζατε εσείς ένα ιδανικό πρόγραμμα επιμόρφωσης για το σχολείο σας, τι θα περιλάμβανε και πώς θα υλοποιούνταν;

Το ιδανικό πρόγραμμα επιμόρφωσης για το σχολείο μου θα ήταν συστηματικό, με διάρκεια καθ’ όλη τη σχολική χρονιά, και θα συνδύαζε ενδοσχολικές δραστηριότητες με διαδικτυακή εκπαίδευση ώστε να υπάρχει ευκολία πρόσβασης και συνεχή υποστήριξη. Επίσης θα υπήρχαν μηνιαίες συναντήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών για ανταλλαγή καλών πρακτικών, μέσα στο ίδιο το σχολείο ή και μεταξύ των ίδιων ειδικοτήτων με τα γειτονικά σχολεία … με κάποιο τρόπο.

Δ. Σχέση διδακτικής πράξης και επαγγελματικής ταυτότητας

25. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ ενίσχυσαν τη διδακτική σας πρακτική; Μπορείτε να περιγράψετε κάτι συγκεκριμένο που άλλαξε στην τάξη σας;

Η συμμετοχή μου σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης ενίσχυσε σημαντικά τη διδακτική μου πρακτική, αφού μου έδωσε μεθόδους και εργαλεία που μπόρεσα να εφαρμόσω άμεσα στην τάξη. Για παράδειγμα οργάνωσα ένα πρότζεκτ όπου οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και παρουσίασαν τα δικαιώματα των παιδιών μέσα από ψηφιακές αφίσες, βίντεο και μικρές ιστορίες με εικόνες. Παρατήρησα ότι τα παιδιά έγιναν πιο ενεργητικά και συμμετοχικά, συζητούσαν μεταξύ τους, συνεργάζονταν για να δημιουργήσουν το υλικό και κατάλαβαν καλύτερα τη σημασία των δικαιωμάτων τους. Στο τέλος παρουσιάσαμε τις εργασίες μας με διάλεξη κλπ στους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων (σαν mini συνέδριο)

26. Πώς έχει επηρεαστεί, κατά την άποψή σας, η επαγγελματική σας ταυτότητα από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ; Νιώθετε διαφορετικά ως επαγγελματίας; Πώς;

Η συμμετοχή μου σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης με βοήθησε να βλέπω νέους τρόπους διδασκαλίας, και να συνεργάζομαι καλύτερα με τους συναδέλφους μου. Επιπλέον, ένιωσα ότι μπορώ να στηρίξω άλλους όταν δουλεύουμε μαζί σε ομάδες ή πρότζεκτ.

27. Έχετε ενδείξεις/παρατηρήσεις για την επίδραση της επιμόρφωσής σας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών;

Η επιμόρφωσή μου επηρέασε θετικά τη μάθηση των μαθητών. Σε πρότζεκτ γεωγραφίας και Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, με πολυμεσικό περιεχόμενο και ψηφιακές αφίσες, οι μαθητές έγιναν πιο ενεργητικοί, συνεργατικοί και δημιουργικοί, κατανοούσαν καλύτερα την ύλη και συμμετείχαν όλα τα παιδιά.

28. Πώς θα προτιμούσατε να αξιολογείται η επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος;

Θα προτιμούσα η επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος να αξιολογείται με βάση την εφαρμογή στη διδασκαλία δηλαδή αν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, αν οι εργασίες τους βελτιώνονται και αν η τάξη γίνεται πιο δημιουργική και συνεργατική

29. Υπάρχει κάποια αλλαγή που δοκιμάσατε μετά από επιμόρφωση και δεν λειτούργησε; Τι μάθατε από αυτό;

Δε θα το έλεγα γιατί κάνω πολύ προσεχτικά τις επιλογές μου και αφιερώνω πολύ χρόνο στο να λειτουργήσουν σωστά μέσα στην τάξη.

Ε. Σχέση θεσμικού πλαισίου Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

30. Τι ρόλο έχει η σχολική ηγεσία στην προώθηση συνεργασιών και στην ενσωμάτωση της επιμόρφωσης στην καθημερινή πρακτική;

Η σχολική ηγεσία βοηθά ώστε οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται και να εφαρμόζουν όσα μαθαίνουν στην τάξη. Θα πρέπει να εξασφαλίζει ένα περιβάλλον ασφαλές και φιλικό προς τους δασκάλους.

31. Γνωρίζετε/έχετε εμπειρία από ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες {Erasmus+, Ευρωπαϊκές δράσεις ΔΒΜ, εργαλεία Ευρωπαϊκής Επιτροπής (π.χ. ESEP, School Education Gateway, κ.λπ.)} στην οποία συμμετείχε ή συμμετέχει το σχολείο σας; Πώς τις αξιολογείτε;

Συνεργασία μέσω e-twinning στο μάθημα των Αγγλικών… Ήταν μια πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία. Συνεργαστήκαμε πολύ ωραία, τα παιδιά συμμετείχαν με διάθεση και θα το έκανα και πάλι…απλά χρειάζεται πολύ χρόνο και αυτό λειτουργεί εις βάρος της ύλης δηλαδή καθυστερούμε λίγο περισσότερο στο να βγει η ύλη.

32. Πώς νομίζετε ότι οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για τη ΔΒΜ αποτυπώνονται στην πράξη στη χώρα σας;

Μερικώς, δηλαδή υπάρχει προτροπή από τη διοίκηση για επιμορφώσεις αλλά συχνά αυτές είναι θεωρητικές, κυρίως οι περιφερειακές ή ορισμένες ενδοσχολικές που «πρέπει» να γίνονται. Στο σχολείο μας κάνουμε ορισμένα συνεργατικά μαθήματα αλλά αυτά δε λέγονται κοινότητες μάθησης... νομίζω γιατί δεν έχουν ξεκάθαρη δομή. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό ότι για ορισμένα σεμινάρια έχουμε άδεια…δηλαδή μπορούμε να λείπουμε από το σχολείο…αυτό εννοώ. Επίσης, το σχολείο μας εφαρμόζει προγράμματα όπως το Erasmus και το eTwinning. Νομίζω όμως ότι υπάρχουν προβλήματα καθώς δεν υπάρχει οργανωμένη υποστήριξη και εκπαίδευση σε αυτά, δηλαδή δε τα γνωρίζουν πολλοί εκπαιδευτικοί πώς λειτουργούν…ούτε καν τι είναι…ειδικά οι μεγαλύτεροι σε ηλικία. Επίσης απαιτείται πολύς προσωπικός χρόνος και κόπος για την υλοποίησή τους.

33. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της εφαρμοζόμενης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και της προσωπικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης; Νιώθετε ότι η πολιτική αυτή σας στηρίζει ή σας επιβάλλει διαδικασίες; *(Προτροπή: Συγκεκριμένα οφέλη/δυσκολίες, παραδείγματα «στήριξης» ή «γραφειοκρατίας».)*

Έχουν γίνει πολύ σημαντικά πράγματα τα τελευταία χρόνια. Εγώ όπως είπα δεν ενδιαφέρομαι για την επαγγελματική μου εξέλιξη, δηλαδή να πάρω θέση ευθύνης. Με ενδιαφέρει όμως η τάξη μου. Νιώθω λοιπόν, ότι τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πιο οργανωμένες προσπάθειες για να μάθουμε και να γνωρίσουμε πιο ουσιαστικά προγράμματα και αυτό μου δείχνει ότι κάτι γίνεται…δηλαδή από τη πολύ θεωρία…επιτέλους…περάσαμε στην πράξη…για παράδειγμα το Erasmus και το eTwinning είναι πράξη…

34. Αν έχετε εικόνα από το άλλο εθνικό πλαίσιο (Ελλάδα/Γερμανία), ποιες θεωρείτε τις πιο ουσιαστικές διαφορές στην οργάνωση και στην αξία της επιμόρφωσης; (*Προτροπή: Υποχρεωτικότητα, αναγνώριση/κίνητρα, ενδοσχολικές δομές, ρόλος περιφερειακών αρχών.)*

Λυπάμαι, δε γνωρίζω κάτι για αυτό.

35. Υπάρχει κάτι άλλο που θέλετε να προσθέσετε; Έχετε να κάνετε κάποια πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής που κρίνετε ότι θα βελτίωνε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας σε προγράμματα ΔΒΜ;

Ναι, θα πρότεινα να υπάρχει καθορισμένος χρόνος μέσα στο σχολείο για επιμόρφωση, χωρίς να χρειάζεται να χρησιμοποιούμε τον προσωπικό μας χρόνο, δηλαδή μετά το σχολείο. Επίσης, θα μπορούσε να δουλεύουν οι συνάδελφοι σε μικρές ομάδες και να μοιράζονται ό,τι μαθαίνουν, για να ενισχύεται η συνεργασία, να μαθαίνουμε όλοι τη γνώση των άλλων και να έχουμε κίνητρο να συμμετέχουμε και σε άλλα προγράμματα με αυτόν τον τρόπο δηλαδή να λέμε «Α! Πολύ ενδιαφέρον αυτό! Να ψάξω να βρω ένα πρόγραμμα για να μάθω περισσότερα!»….

Ε5

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

7. Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

8. Ηλικιακή ομάδα: ☐ <30 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐ 60+

9. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας: 20 έτη, ως διευθυντής/ρια: 1 έτη

10. Θέση: ☐ Εκπαιδευτικός τάξης ☐ Διευθυντής/ρια ☐ Άλλη: _____

11. Είδος σχολείου: ☐ Δημόσιο αστικό ☐ Δημόσιο ημιαστικό ☐ Άλλο:

12. Περιοχή σχολείου: Αθήνα

7. Ανώτατες σπουδές / τίτλοι: Πτυχίο, Μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής.

8. Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης τα τελευταία 5 έτη (ενδεικτικός αριθμός / ενδεικτικά είδη): Πάρα πολλά….ΤΠΕ, διαφοροποιημένη παιδαγωγική (9/μηνο), για ευρωπαϊκά προγράμματα (MOOC's), e Twining, ΕΚΔΔΑ, Scientix, Education School Gateway, 2ο Μεταπτυχιακό για την τέχνη

9. Συμμετοχή σε Professional Learning Communities (PLC) /Professional Learning Networks (PLNs) / mentoring (ναι/όχι + σύντομη περιγραφή):

Ναι, στο πρόγραμμα Κοινότητες Μάθησης, Αξιολόγηση Ομοτέχνων, που είναι ένα πιλοτικό πρόγραμμα που προώθηση η διεύθυνση ανατολικής αττικής.

Β. Μορφές και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης

10. Τι είδους επιμορφωτικά προγράμματα {π.χ. σεμινάρια, μαθήματα πανεπιστημίου, ενδοσχολικές επιμορφώσεις, Professional Learning Communities (PLCs), mentoring, κ.λπ.} έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία τρία χρόνια; *(Προτροπή: Πεδίο/θεματολογία, πάροχος, διάρκεια/συχνότητα, υποχρεωτική ή προαιρετική συμμετοχή.)*

Είναι αυτά που ανέφερα και πρωτύτερα, δηλαδή παρακολουθώ ένα μεταπτυχιακό για την τέχνη από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου που διαρκεί ενάμιση χρόνο, έχω κάνει κάποια προγράμματα από το ΕΚΔΔΑ κυρίως σε ό,τι αφορά την ισότητα των φύλων που ήταν για λίγες ώρες και Mooc's στο Scientix κυρίως περιβαλλοντικού περιεχομένου και πολλά άλλα σε άλλες πλατφόρμες δηλαδή στο School Educational Gateway, TAG που η διάρκειά τους είναι κατά περίπτωση. Και ένα πρόγραμμα στο ΕΑΠ για τη διαχείριση κρίσεων, 9 μήνες και στο ΙΕΠ που αφορούν διάφορες θεματικές.

11. Ποιο από αυτά θεωρείτε πιο σημαντικό για τη δουλειά σας και γιατί; *(Προτροπή: Τι αλλάξατε πρακτικά; Τι κρατήσατε/τι εγκαταλείψατε;)*

Όλα είναι σημαντικά για εμένα γιατί τα διαλέγω με βάση τα ενδιαφέροντά μου και μαθαίνω πάρα πολλά πράγματα. Επίσης, αυτά που μαθαίνω προσπαθώ να τα μεταφέρω στην τάξη δηλαδή να τα εφαρμόσω. Επίσης, φροντίζω ετήσια να συνδυάζω προγράμματα που να έχουν κοινή θεματική π.χ. περιβάλλον ώστε να μπορώ να συνδυάζω ποικιλία γνώσεων από διαφορετικές πηγές. Έτσι νομίζω ότι μεγιστοποιώ τα αποτελέσματα από την εφαρμογή στην τάξη.

13. Πώς υλοποιούνται οι συγκεκριμένες επιμορφώσεις; (δια ζώσης, ενδοσχολικά, εξ αποστάσεως, με μικτό τρόπο); (*Προτροπή: Ευκολία πρόσβασης, υποστήριξη/υποδομές, αλληλεπίδραση.)*

Κατά περίπτωση…με όλους τους τρόπους όμως τα τελευταία τρία χρόνια επιλέγω τα εξ αποστάσεως…νομίζω σε αυτό βοήθησε και η περίοδος της πανδημίας…είμαι όμως πολύ ευχαριστημένη γιατί οι στόχοι που θέτουν είναι ουσιαστικοί και το πρόγραμμα ενδιαφέρον και καθόλου θεωρητικό. Σπάνια πια ένα πρόγραμμα από αυτά που έχω επιλέξει δε με ικανοποιεί…ίσως λίγο του ΕΚΔΔΑ που προσφέρουν και μόρια.

14. Θα μπορούσατε να δώσετε 1-2 παραδείγματα επιτυχημένου ή αποτυχημένου επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολουθήσατε; Τι αποκομίσατε από το πρόγραμμα αυτό; (*Προτροπή: Τι το έκανε επιτυχημένο/μη; Σύνδεση με τάξη, διάρκεια, πρακτικές ασκήσεις.)*

Αυτό του ΕΚΔΔΑ δεν έχει εφαρμογή στην τάξη…τουλάχιστον αυτό που επέλεξα εγώ. Το επέλεξα γιατί είχε μοριοδότηση. Μάθαμε βέβαια κάποια καινούρια πράγματα αλλά δεν ήταν και πολύ ενδιαφέρον. Πολύ πετυχημένο ήταν το πρόγραμμα με τις κοινότητες μάθησης. Αυτό γιατί άνοιξαν οι πόρτες των τάξεων, έγινε πραγματικά παρατήρηση και αξιολόγηση ομοτέχνων με μεθοδικό τρόπο και συγκεκριμένο πρόγραμμα. Ανταλλάξαμε ιδέες, εφαρμόσαμε νέες πρακτικές και δημιουργήσαμε μια πραγματική κατά τη γνώμη μου κοινότητα μάθησης. Και αυτό το εισέπραξαν και οι μαθητές μας…δηλαδή κατάλαβαν μετά από την πρώτη διδακτική επίσκεψη ότι προσπαθούσαμε κι εμείς να μάθουμε από τον συνάδελφό μας και να γίνουμε καλύτεροι.

14. Υπάρχει στο σχολείο σας κουλτούρα συνεργασίας Professional Learning Communities (PLC) /Professional Learning Networks (PLNs); Θα μπορούσατε να

περιγράψετε συνοπτικά τη μορφή και τη λειτουργία της; (*Προτροπή: Συχνότητα συναντήσεων, κοινός σχεδιασμός, παρατήρηση/ανατροφοδότηση, κοινά υλικά.)*

Ναι, υπάρχει τα τελευταία δύο χρόνια και πραγματοποιείται με πολύ συγκεκριμένο τρόπο. Δημιουργούμε ζευγαράκια, γίνεται διδακτική επίσκεψη και παρατήρηση σε πολύ συγκεκριμένο θέμα αφού πρώτα έχουμε δώσει στον παρατηρητή μας συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο για να καταγράψει τις απαντήσεις του και μετά γίνεται μεταδιδακτική συνάντηση για να συζητήσουμε τα αποτελέσματα της παρατήρησης. Καταλήγουμε σε προτάσεις και προσπαθούμε να τις εφαρμόσουμε στη διδακτική πράξη ή και στη διοίκηση. Αν το ζευγαράκι μας έχει χρόνο μπορεί να αναπροσαρμόζει τις παρατηρήσεις και να εφαρμόζει εκ νέου τη διαδικασία για το ίδιο θέμα, όταν δεν έχει αποτέλεσμα, ή σε νέο ζήτημα που απασχολεί τον εκπαιδευτικό.

15. Έχετε εμπειρία μέντορα (mentoring); (*Προτροπή: Ρόλος μέντορα/μεντορευόμενου, στόχοι, διάρκεια, συναντήσεις, οφέλη.)*

Ο ρόλος του μέντορα έτσι όπως πραγματοποιούμε τις κοινότητες μάθησης στο σχολείο μας είναι μια φυσική διαδικασία. Απλά ο μέντορας είναι το ένα μέλος του ζευγαριού που εκτός των άλλων έχει μεγαλύτερη εμπειρία και είναι σε θέση να καθοδηγήσει τον νέο εκπαιδευτικό και όχι μόνο. Και αυτό ξέρεις, έχει μεγάλο αντίκτυπο στη δουλειά του εκπαιδευτικού, ιδίως του νέου, γιατί νιώθει ασφάλεια, όχι μόνο ο ίδιος, σαν άτομο αλλά και στη δουλειά του, δηλαδή μέσα στην τάξη.

16. Πώς αξιολογείτε την εμπειρία αυτή (σε κοινότητες μάθησης και μέντορα) και γιατί; (*Προτροπή: Συγκεκριμένα παραδείγματα αλλαγών, δυσκολίες, τι θα βελτιώνατε.)*

Όπως είπα και πριν, δεν έχω τον ρόλο του μέντορα αλλά μέσα από τις κοινότητες μάθησης βοήθησα τους συναδέλφους μου που αντιμετώπιζαν διάφορα ζητήματα…όπως βέβαια και εγώ βοηθήθηκα από άλλους και αυτό ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία…βέβαια εξαρτάται και από το σχολείο που υπηρετείς, το προσωπικό, τον διευθυντή κ.τ.λ.

16. Από την εμπειρία σας, ποια χαρακτηριστικά κάνουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτελεσματικό; (*Προτροπή: Σχετικότητα με ανάγκες, διάρκεια/συνέχεια, πρακτικότητα, υποστήριξη μετά.)*

Αποτελεσματικό είναι το πρόγραμμα που σε κάνει πιο επαγγελματία, δηλαδή αυτό που φέρνει αποτελέσματα στην τάξη σου. Για παράδειγμα, έχεις κατά νου να πραγματοποιήσεις μια δράση και έχεις παρακολουθήσει σχετικό πρόγραμμα π.χ για το περιβάλλον. Αν το πρόγραμμα είναι σωστά δομημένο και έχει ξεκάθαρους στόχους και δομή και σου δίνει τη δυνατότητα να έχεις επικοινωνία με συναδέλφους για να ανταλλάξεις καλές πρακτικές…τότε αυτό έχει και τη δυνατότητα να «εφαρμοστεί» στην τάξη. Βέβαια, δεν πετυχαίνουν πάντα όλα με την πρώτη. Θέλει κόπο και χρόνο και επιμονή κτλ. κτλ. ΄Αρα για να απαντήσω στην ερώτησή σου, ένα σωστά δομημένο πρόγραμμα με σαφείς στόχους και εξειδικευμένο, δηλαδή να σχετίζεται με ζητήματα που αφορούν την τάξη.

18. Σε ποιο βαθμό οι επιμορφώσεις/πιστοποιήσεις που αποκτήσατε συνδέθηκαν με την επαγγελματική ανέλιξη ή αναγνώριση (π.χ. μοριοδότηση, ρόλοι ευθύνης, αξιολόγηση); (*Προτροπή: Συγκεκριμένα παραδείγματα, τυπική/άτυπη αναγνώριση, κίνητρα/αντικίνητρα.)*

Με ενδιαφέρει να αναλάβω κάποια στιγμή θέση ευθύνης στο σχολείο που είμαι ή σε κάποιο άλλο, αλλά αυτό δεν είναι προτεραιότητα. Οι επιμορφώσεις που επιλέγω σχετίζονται με τα προσωπικά μου ενδιαφέροντα, να δίνω την εικόνα πρώτα στους μαθητές μου και στους γονείς τους ότι είμαι επαγγελματίας…όχι ότι τα ξέρω όλα αλλά ότι έχω τη γνώση και την ικανότητα να είμαι δάσκαλος και ότι εφαρμόζω καινοτόμα πράγματα στην τάξη μου.

19. Ποιος ήταν ο ρόλος των ψηφιακών τεχνολογιών στη δική σας επαγγελματική μάθηση τα τελευταία χρόνια; (*Προτροπή: MOOCs/ιστοσεμινάρια, πλατφόρμες, εμπόδια πρόσβασης, ποιότητα ψηφιακών πόρων.)*

Στην αρχή και μετά την πανδημία που έγιναν όλα εξ αποστάσεως, αρχικά προβληματίστηκα και δεν την είδα με καλό μάτι όλη αυτήν την εξέλιξη. Στη συνέχεια όμως , διαπίστωσα ότι ωφελούμαι σε χρόνο και χρήμα και έτσι οι ψηφιακές τεχνολογίες έγιναν «φιλαράκια» μου. Έχω διαβάσει πολύ μόνη μου και έχω μάθει να χειρίζομαι πολλές και σημαντικές πλατφόρμες π.χ από το απλό padlet μέχρι προγράμματα animation και άλλα πολλά. Έτσι έγινα επαγγελματικά πιο δυνατή και κέρδισα και το ενδιαφέρον των μαθητών μου.

Γ. Παράγοντες συμμετοχής και εμπόδια πρόσβασης

20. Τι σας κινητροδοτεί να συμμετέχετε σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης; (π.χ. επαγγελματική ανέλιξη, προσωπική επιθυμία, εντολές διοίκησης, πιστοποιήσεις) *(Προτροπή: Εσωτερικά/εξωτερικά κίνητρα, παραδείγματα που «έγειραν τη ζυγαριά».)*

Αρχικά ο εαυτός μου, για να γίνομαι καλύτερη δασκάλα αλλά τα τελευταία χρόνια στο σχολείο που βρίσκομαι οι συνάδελφοι και η διευθύντρια του σχολείου.

21. Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζετε (π.χ. έλλειψη χρόνου, προσωπικές δεσμεύσεις, ποιότητα προγραμμάτων, έλλειψη αναγνώρισης); *(Προτροπή: Διαθεσιμότητα, χρηματοδότηση, φόρτος, οικογενειακές υποχρεώσεις, γεωγραφικές αποστάσεις.)*

Κυρίως το κόστος των προγραμμάτων και έπειτα ο χρόνος, ειδικά αν περιλαμβάνει συγκεκριμένες παρακολουθήσεις έστω και εξ αποστάσεως και είναι μακροπρόθεσμο οπότε είναι λίγο…πιο πολύ δεσμευτικό.

22. Ποιοι θεσμικοί παράγοντες (σχολική ηγεσία, Διεύθυνση Εκπαίδευσης, κίνητρα/μοριοδότηση) επηρεάζουν τη συμμετοχή σας; Πώς; *(Προτροπή: Στήριξη/διευκολύνσεις, άδειες, πόροι, κουλτούρα σχολείου.)*

Για ορισμένες επιμορφώσεις, όπως αυτές που οργανώνουν οι σύμβουλοι θα μπορούσαμε να είχαμε άδεια. Αναφέρομαι σε άλλα σεμινάρια που επιλέγουμε εμείς και όχι σε αυτά των συμβούλων. Θα ήθελα επίσης, δύσκολο σα σενάριο, οι διευθυντές να έχουν την ευχέρεια να δίνουν άδειες για επιμορφώσεις…δηλαδή να υπάρχει η δυνατότητα να παίρνεις μια άδεια ευκολότερα.. Το σχολείο μου είναι πολύ υποστηρικτικό σε αυτό, η διευθύντρια εννοώ, αλλά και πάλι η στήριξη είναι περιορισμένη…δηλαδή ενώ δικαιούμαστε κάποιες άδειες εξεταστικές κ.λπ. και πάλι από μόνος σου, επειδή υπάρχει το εργασιακό φιλότιμο, δυσκολεύεσαι να της ζητήσεις.

Άρα ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη συμμετοχή σας;

Κυρίως προσωπικά είναι τα κίνητρα αν και αυτά συχνά μπορεί να επηρεαστούν από ένα πρόγραμμα που κάνουμε στο σχολείο, από έναν συνάδελφο ή τη διευθύντρια. Κυρίως όμως προσωπικά.

23. Ποιες δεξιότητες ή γνώσεις θα θέτατε ως προτεραιότητα για τη μελλοντική επιμόρφωσή σας; Γιατί; (*Προτροπή: Παιδαγωγική διαφοροποίηση, αξιολόγηση, συμπερίληψη, ΤΠΕ, διαπολιτισμικότητα.)*

Κυρίως την εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών, και τη συμπερίληψη των αλλοδαπών μαθητών, που έχουμε δυσκολία ένταξής τους.

24. Αν σχεδιάζατε εσείς ένα ιδανικό πρόγραμμα επιμόρφωσης για το σχολείο σας, τι θα περιλάμβανε και πώς θα υλοποιούνταν; (*Προτροπή: Διάρκεια, μορφή (ενδοσχολικά/μεικτά), μέντορες, παρατήρηση τάξης, αποτίμηση.)*

Θα πρότεινα το πρόγραμμα Κοινότητες Μάθησης όπως το εφαρμόζουμε για τουλάχιστον 3 με 5 χρόνια, και καταγραφή των αποτελεσμάτων με ποιοτικούς και ίσως ποσοτικούς δείκτες. Αυτό είναι δύσκολο βέβαια…χρειάζεται μάλλον σταθερό προσωπικό και πολλές καταγραφές…σημαντική καθοδήγηση από έμπειρους εκπαιδευτικούς ή πανεπιστημιακούς …αλλά θα είχε ενδιαφέρον.

Δ. Σχέση διδακτικής πράξης και επαγγελματικής ταυτότητας

25. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ ενίσχυσαν τη διδακτική σας πρακτική; Μπορείτε να περιγράψετε κάτι συγκεκριμένο που άλλαξε στην τάξη σας; (*Προτροπή: Παραδείγματα σχεδιασμού μαθήματος, διαφοροποίησης, διαχείρισης τάξης, ανατροφοδότησης.)*

Όπως είπα και προηγουμένως, κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα είχε σε μικρό ή μεγάλο βαθμό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική πρακτική μου. Για παράδειγμα, η επιμόρφωση σε νέες τεχνολογίες διευκόλυνε την καθημερινή οργάνωση του υλικού του μαθήματος π.χ της γλώσσας, το μάθημα έγινε πιο ενδιαφέρον και διαδραστικό για όλους τους μαθητές ακόμη και τους αδύνατους ή τους αδιάφορους. Αυτό διαπίστωσα…για αυτό το μάθημα τουλάχιστον.

26. Πώς έχει επηρεαστεί, κατά την άποψή σας, η επαγγελματική σας ταυτότητα από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ; Νιώθετε διαφορετικά ως επαγγελματίας; Πώς; (*Προτροπή: Αυτοαποτελεσματικότητα, επαγγελματική αυτονομία, συνεργατικότητα, ρόλος ηγεσίας.)*

Ναι, βέβαια…δεν το συζητάμε αυτό. Νιώθεις πιο δυνατός στην τάξη σου. Πιο οργανωτικός, και είσαι σε θέση αν είσαι οργανωτικός, να προβάλλεις τη δουλειά σου στους γονείς, σε μία έκθεση, να λάβεις μέρος σε δράσεις, να συμμετέχεις σε προγράμματα…δεν κρύβεσαι κατά κάποιον τρόπο.

27. Έχετε ενδείξεις/παρατηρήσεις για την επίδραση της επιμόρφωσής σας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών; (*Προτροπή: Συγκεκριμένα δείγματα/έργα, συμμετοχή μαθητών, επίδοση, συμπερίληψη.)*

Το είπα και παραπάνω. Μόνο οφέλη…γιατί αυτό που κάνουμε είναι πολύ δύσκολο…όταν έχεις πολλά παιδιά και τόσο διαφορετικά μέσα στην τάξη σου…παρατήρηση ότι αυξήθηκε η συμμετοχή ή μάλλον το ενδιαφέρον στην αρχή που με έξυπνο τρόπο για παράδειγμα με τη χρήση του διαδραστικού και τη δημιουργία ομάδων συνεργασίας έγινε και συμμετοχή. Θέλει όμως δουλειά και κόπο…ξεφεύγεις από τα τετριμμένα της παραδοσιακής διδασκαλίας και εφαρμόζεις άλλες διαδικασίες πιο μαθητοκεντρικές. Οι βαθμοί ως βαθμοί δεν έχουν τόση σημασία…σημασία έχει το παιδί να δείχνει ενδιαφέρον και να αποδεικνύει με τον ελάχιστο τρόπο ότι ενδιαφέρεται και προσπαθεί να κατανοήσει κάτι από αυτά που του λες.

28. Πώς θα προτιμούσατε να αξιολογείται η επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος; (*Προτροπή: Δείκτες τάξης/σχολείου, παρατήρηση και ανατροφοδότηση, τεκμήρια αλλαγής πρακτικής.)*

Θα πρότεινα να αξιολογείται με βάση την ικανοποίηση του επιμορφούμενου μέσα από ένα ερωτηματολόγιο σε πρώτη φάση και σε δεύτερη φάση με βάση τον βαθμό από τη δυνατότητα εφαρμογής του στην τάξη ή μάλλον από την δυνατότητα να ανταποκρίνεται στις ανάγκες για τις οποίες αρχικά το επέλεξε ο ενδιαφερόμενος. Δηλαδή το επιμορφωτικό πρόγραμμα να δίνει λύσεις και να προσφέρει γνώση.

29. Υπάρχει κάποια αλλαγή που δοκιμάσατε μετά από επιμόρφωση και δεν λειτούργησε; Τι μάθατε από αυτό; (*Προτροπή: Παράγοντες αποτυχίας, προσαρμογές, υποστήριξη που θα χρειαζόταν.)*

Στις κοινότητες μάθησης οι περισσότερες παρατηρήσεις μετά τον μαθησιακό περίπατο λειτούργησαν. Η επιμόρφωση σε νέες τεχνολογίες λειτούργησε…τα αξιοποίησα όλα

στην τάξη μου. Τι έμαθα από αυτό; Έμαθα για την αξία της συνεργασίας και να έχω «ανοιχτό» μυαλό, δηλαδή να μπορώ να δέχομαι την οπτική του «άλλου» και τα νέα δεδομένα. Επίσης, ότι χρειάζεται χρόνος και κόπος και ότι οι αλλαγές δεν είναι αυτοματοποιημένες διαδικασίες.

Ε. Σχέση θεσμικού πλαισίου Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

30. Τι ρόλο έχει η σχολική ηγεσία στην προώθηση συνεργασιών και στην ενσωμάτωση της επιμόρφωσης στην καθημερινή πρακτική; *(Προτροπή: Οργάνωση χρόνου/συναντήσεων, κίνητρα, ενδοσχολικές ομάδες, κουλτούρα εμπιστοσύνης.)*

Η διευθύντριά μου έχει πρωταγωνιστικό ρόλο σε αυτό γιατί μας εμπνέει. Είναι εκείνη που μας προτείνει χωρίς πίεση πολλά προγράμματα και είναι η πρώτη που συμμετέχει σε πολλά από αυτά, όχι μόνο λόγω της θέσης της αλλά γιατί πραγματικά ενδιαφέρεται και αυτό είναι πολύ σημαντικό…όχι επιμορφώσεις για το «φαίνεσθαι»…αλλά ουσιαστικές.

31. Γνωρίζετε/έχετε εμπειρία από ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες {Erasmus+, Ευρωπαϊκές δράσεις ΔΒΜ, εργαλεία Ευρωπαϊκής Επιτροπής (π.χ. ESEP, School Education Gateway, κ.λπ.)} στην οποία συμμετείχε ή συμμετέχει το σχολείο σας; Πώς τις αξιολογείτε; (*Προτροπή: Είδος δράσης, συμμετέχοντες, μεταφορά στην τάξη, βιωσιμότητα.)*

Έχω εμπειρία από όλα εκτός από το Εράσμους. Το σχολείο μας έχει κάνει αίτηση αλλά δεν έγινε δεκτή. Γνωρίζω από συναδέλφους ότι πρόκειται για μοναδική εμπειρία. Η συμμετοχή μου στα υπόλοιπα προγράμματα ήταν ενδιαφέρουσα και μου έδωσε γνώση που αξιοποίησα και πολύτιμη εμπειρία.

32. Πώς νομίζετε ότι οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για τη ΔΒΜ αποτυπώνονται στην πράξη στη χώρα σας; (*Προτροπή: Πολιτικές/εργαλεία που έχετε δει, αντιστοίχιση με ανάγκες σχολείου, κενά.)*

Οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για τη ΔΒΜ αρχίζουν να σχετίζονται με τις ανάγκες του σχολείου. Αυτές που προτείνουν τα θεσμικά όργανα είναι πλέον περισσότερο ουσιαστικές όπως φυσικά είναι και αυτές που επιλέγουν οι περισσότεροι

επιμορφούμενοι. Ίσως τα μεταπτυχιακά να αποτελούν μια μικρή εξαίρεση γιατί πολλοί συνάδελφοι τα επιλέγουν για να διοριστούν ή να αποκτήσουν μόρια για μια θέση ευθύνης.

33. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της εφαρμοζόμενης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και της προσωπικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης; Νιώθετε ότι η πολιτική αυτή σας στηρίζει ή σας επιβάλλει διαδικασίες; *(Προτροπή: Συγκεκριμένα οφέλη/δυσκολίες, παραδείγματα «στήριξης» ή «γραφειοκρατίας».)*

Νομίζω ότι με στηρίζει…τα πράγματα έχουν αλλάξει σε σχέση με το παρελθόν. Μπορείς να επιλέξεις μέσα από πληθώρα προγραμμάτων με βάση τα ενδιαφέροντά σου, τα οικονομικά, τον χρόνο. Εξαρτάται και από τα ενδιαφέροντα του καθενός μας. Προσωπικά, έχω κάνει επιλογές ευέλικτες που ενίσχυσαν την επαγγελματική μου ανάπτυξη.

34. Αν έχετε εικόνα από το άλλο εθνικό πλαίσιο (Ελλάδα/Γερμανία), ποιες θεωρείτε τις πιο ουσιαστικές διαφορές στην οργάνωση και στην αξία της επιμόρφωσης; (*Προτροπή: Υποχρεωτικότητα, αναγνώριση/κίνητρα, ενδοσχολικές δομές, ρόλος περιφερειακών αρχών.)*

Δε γνωρίζω την κατάσταση στη Γερμανία αλλά υποθέτω ότι το πλαίσιο θα είναι καλύτερα θεσμοθετημένο…όμως δεν μπορώ να γνωρίζω πώς αυτό μεταφράζεται στην πράξη…δηλαδή πώς το βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και τι γίνεται μέσα στην τάξη.

35. Υπάρχει κάτι άλλο που θέλετε να προσθέσετε; Έχετε να κάνετε κάποια πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής που κρίνετε ότι θα βελτίωνε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας σε προγράμματα ΔΒΜ; *(Προτροπή: Άμεσα εφαρμόσιμες ιδέες, μικρά βήματα μεγάλης απόδοσης, ρεαλιστικοί πόροι.)*

Ναι, θα ήθελα να πω ότι η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική από μόνη της, παρά τις όποιες μετρήσεις γίνονται για να οδηγηθεί σε συμπεράσματα…π.χ Pisa κ.λπ. δεν αρκεί. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα νοσεί. Χρειάζεται οργάνωση μακροπρόθεσμη σε πολλούς τομείς ώστε να έχουμε ασφαλή συμπεράσματα για την εκπαίδευση που

θέλουμε να δώσουμε στα παιδιά μας. Μέσα από τους στόχους που θα θέσουμε θα είμαστε σε θέση να μάθουμε και τι εκπαιδευτικούς θέλουμε. Έτσι, θα γνωρίζουμε και τα βασικά στοιχεία που θέλουμε να έχουν ως επαγγελματίες, πέρα από τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα…αναφέρομαι στις επιμορφώσεις. Γενικά, η επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες που νομίζω ότι έκανε μια έκρηξη μετά την πανδημία ήταν πολύ σημαντική και χρειαζόταν. Καμιά φορά όμως νιώθω ότι πάμε λίγο στα τυφλά με βάρκα την ελπίδα…και συγγνώμη που το λέω έτσι απλά. Κατάλαβες νομίζω…

Ε6

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: *Άνδρας*

2. Ηλικιακή ομάδα: *50-59*
3. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας: *36 έτη*, ως διευθυντής: *4 έτη*
4. Θέση: Διευθυντής

5. Είδος σχολείου: Δημόσιο αστικό
6. Περιοχή σχολείου: Ζωγράφου
7. Ανώτατες σπουδές / τίτλοι: Πτυχίο Αρχαιολογίας και Ιστορίας της Τέχνης
   Πτυχίο Συντήρησης Έργων Τέχνης
   Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στις Βυζαντινές Σπουδές

8. Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης τα τελευταία 5 έτη (ενδεικτικός αριθμός / ενδεικτικά είδη): *πάνω από 20, κυρίως ιστορικής κατεύθυνσης*

9. Συμμετοχή σε PLC / PLNs / mentoring (ναι/όχι + σύντομη περιγραφή): προγράμματα MATHESIS του Παν/μίου Κρήτης: moocs από καθηγητές πανεπιστημίων κυρίως σε διάφορες θεματικές περιοχές

Β. Μορφές και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης

10. Τι είδους επιμορφωτικά προγράμματα (π.χ. σεμινάρια, μαθήματα πανεπιστημίου, ενδοσχολικές επιμορφώσεις, PLCs, mentoring, κ.λπ.) έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία τρία χρόνια;

Επιμορφώσεις από συμβούλους της ειδικότητας, από το Παν/μιο για την διδασκαλία της Ιστορίας, από τη ΔΔΕ Α΄ Αθήνας για τις διευθυντικές υποχρεώσεις.

11. Ποιο από αυτά θεωρείτε πιο σημαντικό για τη δουλειά σας και γιατί;
Τα πιο σημαντικά ήταν τα σεμινάρια που αφορούσαν στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και στην καινοτομία, διότι συντελούν στην ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

12. Πώς υλοποιούνται οι συγκεκριμένες επιμορφώσεις; (δια ζώσης, ενδοσχολικά, εξ αποστάσεως, με μικτό τρόπο);

με όλους τους τρόπους

13. Θα μπορούσατε να δώσετε 1-2 παραδείγματα επιτυχημένου ή αποτυχημένου επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολουθήσατε; Τι αποκομίσατε από το πρόγραμμα αυτό;

Σεμινάρια με μονόλογο του εισηγητή και χωρίς επαφή με την πραγματικότητα της τάξης δεν ωφελούν σε τίποτα. Το ίδιο και ευφάνταστες ιδέες που μπορούν να εφαρμοστούν μόνο σε συνθήκες εργαστηρίου

14. Υπάρχει στο σχολείο σας κουλτούρα συνεργασίας (PLCs/PLNs); Θα μπορούσατε να περιγράψετε συνοπτικά τη μορφή και τη λειτουργία της;
Δεν υπάρχει τέτοια κουλτούρα δυστυχώς, παρά μόνο μία ομάδα στο viber για πρακτικά ζητήματα και κοινωνικοποίηση

15. Έχετε εμπειρία μέντορα (mentoring);

Ναι, έχω παρακολουθήσει σχετικό σεμινάριο και έχω εποπτεύσει φοιτητές για 5 χρόνια

16. Πώς αξιολογείτε την εμπειρία αυτή (σε κοινότητες μάθησης και μέντορα) και γιατί;
Κατ' αρχήν, ο μέντορας είναι θετικός θεσμός, ωστόσο δεν υπάρχει σαφές πλαίσιο λειτουργίας, δεν υπάρχει χρόνος για ανατροφοδοτηση, επιβαρύνεται ο χρόνος του εκπαιδευτικού, ενώ θα έπρεπε να διατίθεται χρόνος για σχεδιασμό μαζί με τους

φοιτητές και να υπάρχει πρόβλεψη ώστε να εντάσσεται στο διδακτικό ωράριο του καθηγητή.

17. Από την εμπειρία σας, ποια χαρακτηριστικά κάνουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτελεσματικό;

Η ουσιαστική συσχέτιση με το διδακτικό αντικείμενο, οι ρεαλιστικές απαιτήσεις, η ανατροφοδότηση και η υποστήριξη κατά την εφαρμογή των διδαχθέντων.

18. Σε ποιο βαθμό οι επιμορφώσεις/πιστοποιήσεις που αποκτήσατε συνδέθηκαν με την επαγγελματική ανέλιξη ή αναγνώριση (π.χ. μοριοδότηση, ρόλοι ευθύνης, αξιολόγηση);
Στις διαδικασίες αξιολόγησης που έχω συμμετάσχει, ορισμένες από τις επιμορφώσεις μοριοδοτήθηκαν.

19. Ποιος ήταν ο ρόλος των ψηφιακών τεχνολογιών στη δική σας επαγγελματική μάθηση τα τελευταία χρόνια;

Έχω παρακολουθήσει mooc σε διάφορες πλατφόρμες και χρησιμοποιώ τον διαδραστικό πίνακα στη διδασκαλία καθώς και ψηφιακά εργαλεία για την προετοιμασία του μαθήματος

Γ. Παράγοντες συμμετοχής και εμπόδια πρόσβασης

20. Τι σας κινητροδοτεί να συμμετέχετε σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης; (π.χ. επαγγελματική ανέλιξη, προσωπική επιθυμία, εντολές διοίκησης, πιστοποιήσεις)
Κυρίως εσωτερικά κίνητρα, μία ασίγαστη όρεξη για μάθηση

21. Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζετε (π.χ. έλλειψη χρόνου, προσωπικές δεσμεύσεις, ποιότητα προγραμμάτων, έλλειψη αναγνώρισης);
Εργασιακές υποχρεώσεις και έλλειψη χρόνου, η πληθώρα των προσφερόμενων προγραμμάτων που προκαλεί σύγχυση, η αμφίβολη ποιότητα ορισμένων από αυτά, η οικονομική επιβάρυνση.

22. Ποιοι θεσμικοί παράγοντες (σχολική ηγεσία, Διεύθυνση Εκπαίδευσης, κίνητρα/μοριοδότηση) επηρεάζουν τη συμμετοχή σας; Πώς;

Η ανάγκη για άδεια που προκαλεί δυσλειτουργία στο σχολείο, η προθυμία ή απροθυμία της διεύθυνσης για την έγκριση της άδειας, η μοριοδότηση.

23. Ποιες δεξιότητες ή γνώσεις θα θέτατε ως προτεραιότητα για τη μελλοντική επιμόρφωσή σας; Γιατί;

Τεχνητή νοημοσύνη, ευρωπαϊκά προγράμματα.

24. Αν σχεδιάζατε εσείς ένα ιδανικό πρόγραμμα επιμόρφωσης για το σχολείο σας, τι θα περιλάμβανε και πώς θα υλοποιούνταν;

Ένα ιδανικό πρόγραμμα θα διαρκούσε 4-5 μέρες (μία κάθε εβδομάδα αλλά διαφορετική ημέρα), ενδοσχολική, μία θεωρητική εισήγηση και συζήτηση, δειγματική διδασκαλία, ετεροπαρατήρηση και παρατήρηση τάξης, αποτίμηση και αναστοχασμός.

Δ. Σχέση διδακτικής πράξης και επαγγελματικής ταυτότητας

25. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ ενίσχυσαν τη διδακτική σας πρακτική; Μπορείτε να περιγράψετε κάτι συγκεκριμένο που άλλαξε στην τάξη σας;

Ναι, έχει ενισχυθεί η διδακτική πρακτική, π.χ. στον σχεδιασμό μαθήματος (παραγωγή σεναρίων ιστορίας με χρήση διαδραστικού πίνακα), και στη διαχείριση σχολικής τάξης (τακτικές επίλυσης προβλημάτων)

26. Πώς έχει επηρεαστεί, κατά την άποψή σας, η επαγγελματική σας ταυτότητα από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ; Νιώθετε διαφορετικά ως επαγγελματίας; Πώς;

Ενίσχυση αυτοπεποίθησης, πιο στιβαρή παρουσία στην τάξη, ετοιμότητα για ανάληψη θέσης ευθύνης, μεγαλύτερη ευελιξία και προσαρμοστικότητα.

27. Έχετε ενδείξεις/παρατηρήσεις για την επίδραση της επιμόρφωσής σας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών;

Μεγαλύτερη συμμετοχή μαθητών, ζωηρότερο ενδιαφέρον.

28. Πώς θα προτιμούσατε να αξιολογείται η επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος;

Εφαρμογή στην τάξη και αναφορά αποτίμησης στον επιμορφωτή ώστε να ακολουθήσει συζήτηση ανατροφοδότησης.

29. Υπάρχει κάποια αλλαγή που δοκιμάσατε μετά από επιμόρφωση και δεν λειτούργησε; Τι μάθατε από αυτό;

Η ομαδοσυνεργατική ως μέθοδος δεν είναι εφαρμόσιμη σε μεγάλο βαθμό γιατί το σχολείο είναι ατομοκεντρικά δομημένο και ενισχύει τον ανταγωνισμό και όχι τη συνεργασία…

Ε. Σχέση θεσμικού πλαισίου Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

30. Τι ρόλο έχει η σχολική ηγεσία στην προώθηση συνεργασιών και στην ενσωμάτωση της επιμόρφωσης στην καθημερινή πρακτική;

Η ηγεσία παίζει βασικό ρόλο στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στις επιμορφώσεις, στην ελαστικότητα του ωρολογίου προγράμματος και στην υποστήριξη κατά την εφαρμογή, ωστόσο δεν υπάρχει κουλτούρα εμπιστοσύνης και τα χρονικά περιθώρια της ύλης είναι πιεστικά.

31. Γνωρίζετε/έχετε εμπειρία από ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες {Erasmus+, Ευρωπαϊκές δράσεις ΔΒΜ, εργαλεία Ευρωπαϊκής Επιτροπής (π.χ. ESEP, School Education Gateway, κ.λπ.)} στην οποία συμμετείχε ή συμμετέχει το σχολείο σας; Πώς τις αξιολογείτε;

Όχι, δεν έχω σχετική εμπειρία

32. Πώς νομίζετε ότι οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για τη ΔΒΜ αποτυπώνονται στην πράξη στη χώρα σας;

Πολλά πανεπιστημιακά τμήματα έχουν ιδρύσει ΚΔΒΜ που προσφέρουν διάφορα προγράμματα εξ αποστάσεως ασύγχρονης επιμόρφωσης που αντιστοιχούν στη νέα πραγματικότητα της εκπαίδευσης (ψηφιακά εργαλεία, ευρωπαϊκά προγράμματα, τεχνητή νοημοσύνη). Αρνητικό είναι ότι η δια βίου μάθηση δεν είναι θεσμοθετημένη για τους εκπαιδευτικούς.

33. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της εφαρμοζόμενης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και της προσωπικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης; Νιώθετε ότι η πολιτική αυτή σας στηρίζει ή σας επιβάλλει διαδικασίες;
Δεν μπορώ να διακρίνω κάποια σχέση μεταξύ της ευρωπαϊκής πολιτικής και της επαγγελματικής μου ανάπτυξης.

34. Αν έχετε εικόνα από το άλλο εθνικό πλαίσιο (Ελλάδα/Γερμανία), ποιες θεωρείτε τις πιο ουσιαστικές διαφορές στην οργάνωση και στην αξία της επιμόρφωσης;
Στη Γερμανία η επιμόρφωση είναι συστηματοποιημένη, αναγνωρισμένη και ουσιαστικά συνδεδεμένη με την αγορά εργασίας, ενώ στην Ελλάδα συχνά παραμένει αποσπασματική, λιγότερο θεσμοθετημένη και με περιορισμένη πρακτική αξία.

35. Υπάρχει κάτι άλλο που θέλετε να προσθέσετε; Έχετε να κάνετε κάποια πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής που κρίνετε ότι θα βελτίωνε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας σε προγράμματα ΔΒΜ;

Πρέπει το Υπουργείο Παιδείας να ασχοληθεί σοβαρά και συστηματικά με την θεσμοθέτηση της επιμόρφωσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των στελεχών εκπαίδευσης.

Γ1

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα
2. Ηλικιακή ομάδα: ☐ <30 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐ 60+
3. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας: 8_____ έτη, ως διευθυντής/ρια: __0____ έτη

4. Θέση: ☐ Εκπαιδευτικός τάξης ☐ Διευθυντής/ρια ☐ Άλλη: _____
5. Είδος σχολείου: ☐ Δημόσιο αστικό ☐ Δημόσιο ημιαστικό ☐ Άλλο:
6. Περιοχή σχολείου: Δημόσιο αστικό (Grundschule στο Neukölln)

7. Ανώτατες σπουδές / τίτλοι: Master Pädagogik (HU Berlin)

8. Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης τα τελευταία 5 έτη (ενδεικτικός αριθμός / ενδεικτικά είδη): ~12, κυρίως ψηφιακή παιδαγωγική & συμπερίληψη

9. Συμμετοχή σε Professional Learning Communities (PLC) /Professional Learning Networks (PLNs) / mentoring (ναι/όχι + σύντομη περιγραφή): Ναι, εσωτερική ομάδα σχολείου

Β. Μορφές και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης

10. Τι είδους επιμορφωτικά προγράμματα {π.χ. σεμινάρια, μαθήματα πανεπιστημίου, ενδοσχολικές επιμορφώσεις, Professional Learning Communities (PLCs), mentoring, κ.λπ.} έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία τρία χρόνια; *(Προτροπή: Πεδίο/θεματολογία, πάροχος, διάρκεια/συχνότητα, υποχρεωτική ή προαιρετική συμμετοχή.)*

Έχω παρακολουθήσει Fortbildungen μέσω *Fortbildungen in Berlin*, διάρκειας 1–2 ημερών, κυρίως σε θέματα ψηφιακών τεχνολογιών «Digitale Tools im Unterricht», «Sprachbildung und Mehrsprachigkeit» και σεμινάρια ενδοσχολικά (SchilF).

Τι ακριβώς είναι αυτά;

Πρόκειται για σεμινάρια που αφορούν κυρίως τις ψηφιακές τεχνολογίες

11. Ποιο από αυτά θεωρείτε πιο σημαντικό για τη δουλειά σας και γιατί; *(Προτροπή: Τι αλλάξατε πρακτικά; Τι κρατήσατε/τι εγκαταλείψατε;*

Το πιο σημαντικό ήταν το σεμινάριο για Mehrsprachigkeit, γιατί το σχολείο έχει >60% μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Άλλαξα τον τρόπο που σχεδιάζω το μάθημα Γλώσσας και αυτό βοήθησε τους μαθητές μου να συμμετέχουν πιο ενεργά στο μάθημά μου. Αυτό βοηθάει και τους γονείς ... εννοώ στην ένταξη τους…στη γενικότερη ένταξή τους

12. Πώς υλοποιούνται οι συγκεκριμένες επιμορφώσεις; (δια ζώσης, ενδοσχολικά, εξ αποστάσεως, με μικτό τρόπο); (*Προτροπή: Ευκολία πρόσβασης, υποστήριξη/υποδομές, αλληλεπίδραση.)*

Πρόκειται για ένα μικτό μοντέλο…λέγεται LISUM και προσφέρει διαδικτυακά webinars και δια ζώσης στο Kleinmachnow. Έτσι υπάρχει μεγαλύτερη ευκολία γιατί τα ψηφιακά σεμινάρια είναι βέβαια βολικά, αλλά όμως χάνεται η προσωπική επαφή.

13. Θα μπορούσατε να δώσετε 1-2 παραδείγματα επιτυχημένου ή αποτυχημένου επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολουθήσατε; Τι αποκομίσατε από το πρόγραμμα αυτό; (*Προτροπή: Τι το έκανε επιτυχημένο/μη; Σύνδεση με τάξη, διάρκεια, πρακτικές ασκήσεις.)*

Μμμμμ….ένα επιτυχημένο ήταν το Fortbildung «Digitale Tafeln im Einsatz», που ήταν άμεσα εφαρμόσιμο ενώ ένα αποτυχημένο θα έλεγα ότι ήταν ένα σεμινάριο γενικού τύπου «Bildung für nachhaltige Entwicklung» που ήταν πολύ θεωρητικό. Το πρώτο ήταν πολύ διαδραστικό ενώ το δεύτερο

14. Υπάρχει στο σχολείο σας κουλτούρα συνεργασίας Professional Learning Communities (PLC) /Professional Learning Networks (PLNs); Θα μπορούσατε να περιγράψετε συνοπτικά τη μορφή και τη λειτουργία της; *(Προτροπή: Συχνότητα συναντήσεων, κοινός σχεδιασμός, παρατήρηση/ανατροφοδότηση, κοινά υλικά.)*

Ναι, έχουμε PLC… σε αυτές τις κοινότητες έχουμε συναντήσεις και κανονίζουμε πάνω σε ορισμένη θεματική …π.χ. ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα να έχουμε έναν κοινό σχεδιασμό και αυτό γίνεται για διάφορες θεματικές για όλες τις θεματικές εβδομάδες που οργανώνουμε.

15. Έχετε εμπειρία μέντορα (mentoring); (*Προτροπή: Ρόλος μέντορα/μεντορευόμενου, στόχοι, διάρκεια, συναντήσεις, οφέλη.)*

Όχι, ως μέντορας… επειδή είμαι νέος εκπαιδευτικός είχα μέντορα και ο μέντοράς μου με βοήθησε στη διαχείριση τάξης.

16. Πώς αξιολογείτε την εμπειρία αυτή (σε κοινότητες μάθησης και μέντορα) και γιατί; (*Προτροπή: Συγκεκριμένα παραδείγματα αλλαγών, δυσκολίες, τι θα βελτιώνατε.)*

Αυτό είχε ένα θετικό… γιατί ο μέντορας μου έδινε πολλές πρακτικές λύσεις για να κάνω το μάθημά μου πιο σωστά και οργανωμένα….αλλά υπήρχε και ένα αρνητικό…

ο λίγος χρόνος. Δηλαδή ο μέντορας βοηθάει από τη μια αλλά από την άλλη υπάρχουν στην αρχή πολλές απορίες και σε αυτό οφείλεται οι πολλοί και διαφορετικοί μαθητές…από άποψη κουλτούρας … κυρίως τη διαφορετική γλώσσα. Θα ήθελα να έχω περισσότερο χρόνο με τον μέντορά μου…

17. Από την εμπειρία σας, ποια χαρακτηριστικά κάνουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτελεσματικό; (*Προτροπή: Σχετικότητα με ανάγκες, διάρκεια/συνέχεια, πρακτικότητα, υποστήριξη μετά.)*

Ένα καλό πρόγραμμα πρέπει να έχει διάρκεια μιας ημέρας και να περιλαμβάνει πρακτικές ασκήσεις και σύνδεση με την τάξη.

Μία ημέρα δεν πιστεύετε ότι είναι μικρής διάρκειας;

Ναι, εννοώ να είναι μικρής διάρκειας αλλά κάθε μέρα να αξιολογείτε με βάση αυτά που είπαμε δηλαδή να έχει πρακτική εφαρμογή στην τάξη.

18. Σε ποιο βαθμό οι επιμορφώσεις/πιστοποιήσεις που αποκτήσατε συνδέθηκαν με την επαγγελματική ανέλιξη ή αναγνώριση (π.χ. μοριοδότηση, ρόλοι ευθύνης, αξιολόγηση); (*Προτροπή: Συγκεκριμένα παραδείγματα, τυπική/άτυπη αναγνώριση, κίνητρα/αντικίνητρα.)*

Δεν συνδέεται άμεσα με μισθολογική ανέλιξη. Αναγνωρίζεται όμως θετικά από τον διευθυντή του σχολείου.

19. Ποιος ήταν ο ρόλος των ψηφιακών τεχνολογιών στη δική σας επαγγελματική μάθηση τα τελευταία χρόνια; (*Προτροπή: MOOCs/ιστοσεμινάρια, πλατφόρμες, εμπόδια πρόσβασης, ποιότητα ψηφιακών πόρων.)*

Γίνεται συχνή χρήση των MOOC΄s όπως για παράδειγμα για το eTwinning αλλά μη νομίζεις και εμείς αντιμετωπίζουμε εμπόδια και διάφορα τεχνικά προβλήματα αλλά και ανεπαρκή εξοπλισμό. Παντού υπάρχουν αυτά …μη νομίζετε ότι είναι φαινόμενο της Ελλάδας …

Γ. Παράγοντες συμμετοχής και εμπόδια πρόσβασης

20. Τι σας κινητροδοτεί να συμμετέχετε σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης; (π.χ. επαγγελματική ανέλιξη, προσωπική επιθυμία, εντολές διοίκησης, πιστοποιήσεις) *(Προτροπή: Εσωτερικά/εξωτερικά κίνητρα, παραδείγματα που «έγειραν τη ζυγαριά».)*

Τα κίνητρά μου…είναι η προσωπική ανάπτυξη και κυρίως η ευχαρίστηση ότι ό,τι κάνω στην τάξη μου έχει ανταπόκριση στους μαθητές μου…αυτό κυρίως.

21. Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζετε (π.χ. έλλειψη χρόνου, προσωπικές δεσμεύσεις, ποιότητα προγραμμάτων, έλλειψη αναγνώρισης); *(Προτροπή: Διαθεσιμότητα, χρηματοδότηση, φόρτος, οικογενειακές υποχρεώσεις, γεωγραφικές αποστάσεις.)*

Τα εμπόδια είναι κυρίως η έλλειψη χρόνου και ο υπερβολικός φόρτος εργασίας. Γιατί στο σχολείο έχουμε μεγάλο φόρτο εργασίας γιατί αναλαμβάνουμε διάφορα όπως για παράδειγμα να συμμετέχουμε σε συλλόγους, διοικητικά, πορτφόλιο του μαθητή και άλλα

22. Ποιοι θεσμικοί παράγοντες (σχολική ηγεσία, Διεύθυνση Εκπαίδευσης, κίνητρα/μοριοδότηση) επηρεάζουν τη συμμετοχή σας; Πώς; *(Προτροπή: Στήριξη/διευκολύνσεις, άδειες, πόροι, κουλτούρα σχολείου.)*

Ο διευθυντής του σχολείου μπορεί να δώσει ορισμένα κίνητρα όπως για παράδειγμα άδειες για την παρακολούθηση ορισμένων προγραμμάτων και αυτό είναι πολύ δυνατό κίνητρο για εμένα.

23. Ποιες δεξιότητες ή γνώσεις θα θέτατε ως προτεραιότητα για τη μελλοντική επιμόρφωσή σας; Γιατί; (*Προτροπή: Παιδαγωγική διαφοροποίηση, αξιολόγηση, συμπερίληψη, ΤΠΕ, διαπολιτισμικότητα.)*

Λόγω των ιδιαιτεροτήτων των τμημάτων που έχω …δηλαδή του πολυπολιτισμικού στοιχείου των μαθητών μου.. επιλέγω πρώτο κάθε πρόγραμμα που προάγει τις δεξιότητες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

24. Αν σχεδιάζατε εσείς ένα ιδανικό πρόγραμμα επιμόρφωσης για το σχολείο σας, τι θα περιλάμβανε και πώς θα υλοποιούνταν; (*Προτροπή: Διάρκεια, μορφή (ενδοσχολικά/μεικτά), μέντορες, παρατήρηση τάξης, αποτίμηση.)*

Ιδανικό θα ήταν ένα ενδοσχολικό, διάρκειας περίπου ενός εξαμήνου που θα περιλαμβάνει mentoring & peer feedback. Δηλαδή να υπάρχει ο μέντορας που θα με επιβλέπει και θα με καθοδηγεί αλλά να έχω τη δυνατότητα συνεργασίας με συναδέλφους και να έχω ανατροφοδότηση από εκείνους.

Δ. Σχέση διδακτικής πράξης και επαγγελματικής ταυτότητας

25. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ ενίσχυσαν τη διδακτική σας πρακτική; Μπορείτε να περιγράψετε κάτι συγκεκριμένο που άλλαξε στην τάξη σας; (*Προτροπή: Παραδείγματα σχεδιασμού μαθήματος, διαφοροποίησης, διαχείρισης τάξης, ανατροφοδότησης.)*

Η ενίσχυση στην παιδαγωγική διαφοροποίηση με κάνει να νιώθω πιο σίγουρη. Λόγω αυτού που είπαμε δηλαδή με βοηθάει να χειριστώ καλύτερα τους μαθητές της τάξης μου που προέρχονται από διαφορετικές χώρες και δε μιλάνε την ίδια γλώσσα…και όχι μόνο για τη γλώσσα αλλά και για τις άλλες διαφορές που φέρνουν μέσα στην τάξη..

26. Πώς έχει επηρεαστεί, κατά την άποψή σας, η επαγγελματική σας ταυτότητα από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ; Νιώθετε διαφορετικά ως επαγγελματίας; Πώς; (*Προτροπή: Αυτοαποτελεσματικότητα, επαγγελματική αυτονομία, συνεργατικότητα, ρόλος ηγεσίας.)*

Νιώθω πιο επιτυχημένη γιατί οι μαθητές μου συμμετέχουν πιο ενεργά στα μαθήματα … κυρίως στο μάθημα της Γλώσσας.

27. Έχετε ενδείξεις/παρατηρήσεις για την επίδραση της επιμόρφωσής σας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών; (*Προτροπή: Συγκεκριμένα δείγματα/έργα, συμμετοχή μαθητών, επίδοση, συμπερίληψη.)*

Ναι, βέβαια… η επιτυχία μετριέται από την αλλαγή των πρακτικών στην τάξη. Εννοώ ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις διαφορές από την εφαρμογή μιας διαφορετικής παιδαγωγικής, ιδίως όταν χρησιμοποιούμε και τις νέες τεχνολογίες και λειτουργούν κι

εκείνοι καλύτερα…συμμετέχουν περισσότερο και φαίνονται πιο χαρούμενοι…πώς να το πω …δε βαριούνται… Προσπάθησα να εφαρμόσω την τεχνική της ανεστραμμένης τάξης και είχε πολύ καλά αποτελέσματα…αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις που οι μαθητές δεν είχαν πάντα τεχνολογική πρόσβαση.

28. Πώς θα προτιμούσατε να αξιολογείται η επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος; (*Προτροπή: Δείκτες τάξης/σχολείου, παρατήρηση και ανατροφοδότηση, τεκμήρια αλλαγής πρακτικής.)*

Η επιτυχία μετριέται από την αλλαγή των μαθητών μέσα στην τάξη…τη συμμετοχή τους και τη διάθεσή τους να συμμετέχουν και να αναλάβουν π.χ. μια εργασία, να συμμετέχουν σε μια ομάδα με τους άλλους συμμαθητές τους.

29. Υπάρχει κάποια αλλαγή που δοκιμάσατε μετά από επιμόρφωση και δεν λειτούργησε; Τι μάθατε από αυτό; (*Προτροπή: Παράγοντες αποτυχίας, προσαρμογές, υποστήριξη που θα χρειαζόταν.)*

Ναι, αυτό που σου είπα με την τεχνική της ανεστραμμένης τάξης και είχε πολύ καλά αποτελέσματα

Ε. Σχέση θεσμικού πλαισίου Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

30. Τι ρόλο έχει η σχολική ηγεσία στην προώθηση συνεργασιών και στην ενσωμάτωση της επιμόρφωσης στην καθημερινή πρακτική; *(Προτροπή: Οργάνωση χρόνου/συναντήσεων, κίνητρα, ενδοσχολικές ομάδες, κουλτούρα εμπιστοσύνης.)*

Στο σχολείο μας ο διευθυντής οργανώνει συχνά ημερίδες που αφορούν συγκεκριμένες θεματικές και αυτές τις περισσότερες φορές είναι πολύ ενδιαφέρουσες…χρονοβόρες βέβαια γιατί κουβεντιάζουμε πολύ και ανταλλάσσουμε πολλές ιδέες αλλά ο διευθυντής μας είναι πολύ οργανωτικός και ή αυτός ή ο συνάδελφος που παρουσιάζει τις θεματικές δείχνει πλούσιο υλικό. Επίσης, συχνά μα ς ρωτάει για τα θέματα που μας απασχολούν και έτσι επικεντρωνόμαστε σε συγκεκριμένη θεματική και μαθαίνουμε.

31. Γνωρίζετε/έχετε εμπειρία από ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες {Erasmus+, Ευρωπαϊκές δράσεις ΔΒΜ, εργαλεία Ευρωπαϊκής Επιτροπής (π.χ. ESEP, School

Education Gateway, κ.λπ.)} στην οποία συμμετείχε ή συμμετέχει το σχολείο σας; Πώς τις αξιολογείτε; (*Προτροπή: Είδος δράσης, συμμετέχοντες, μεταφορά στην τάξη, βιωσιμότητα.)*

Ναι, Erasmus+ συνεργασία με Ισπανία, με θετικά αποτελέσματα. Η αλληλεπίδραση με το άλλο σχολείο και η συνεργασία στη θεματική που είχαμε ήταν πολύ ενδιαφέρουσα.

32. Πώς νομίζετε ότι οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για τη ΔΒΜ αποτυπώνονται στην πράξη στη χώρα σας; (*Προτροπή: Πολιτικές/εργαλεία που έχετε δει, αντιστοίχιση με ανάγκες σχολείου, κενά.)*

Νομίζω ότι οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις φαίνονται κυρίως στις ψηφιακές πολιτικές της Γερμανίας. Δηλαδή φαίνεται ότι δίνουν έμφαση στις νέες τεχνολογίες…. Βοηθούν, αλλά πολλές φορές είναι πολύ γραφειοκρατικές.

33. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της εφαρμοζόμενης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και της προσωπικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης; Νιώθετε ότι η πολιτική αυτή σας στηρίζει ή σας επιβάλλει διαδικασίες; *(Προτροπή: Συγκεκριμένα οφέλη/δυσκολίες, παραδείγματα «στήριξης» ή «γραφειοκρατίας».)*

Νομίζω ότι με στηρίζει και αυτό γίνεται μέσω του διευθυντή του σχολείου…δηλαδή αυτός παίρνει τις γενικές γραμμές και τις μεταφέρει σε εμάς με οργανωμένο τρόπο…θα μας καλέσει…θα ρωτήσει τι χρειαζόμαστε σε επίπεδο διδασκαλίας…θα οργανώσει ή θα ζητήσει να οργανώσουμε θεματικές συναντήσεις για να μας υποστηρίξει.

34. Αν έχετε εικόνα από το άλλο εθνικό πλαίσιο (Ελλάδα/Γερμανία), ποιες θεωρείτε τις πιο ουσιαστικές διαφορές στην οργάνωση και στην αξία της επιμόρφωσης; (*Προτροπή: Υποχρεωτικότητα, αναγνώριση/κίνητρα, ενδοσχολικές δομές, ρόλος περιφερειακών αρχών.)*

Νομίζω ότι η διαφορά με Ελλάδα και Γερμανία είναι ότι στη Γερμανία υπάρχει περισσότερη αυτονομία στο σχολείο, αλλά όχι τόση μοριοδότηση. Δηλαδή ο διευθυντής νομίζω ότι αναλαμβάνει περισσότερες ευθύνες από τον διευθυντή του σχολείου στην Ελλάδα αλλά στην Ελλάδα κάπως μου φαίνεται ότι όλοι κυνηγάνε τα μόρια από ένα πρόγραμμα χωρίς αυτά να είναι της ουσίας.

35. Υπάρχει κάτι άλλο που θέλετε να προσθέσετε; Έχετε να κάνετε κάποια πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής που κρίνετε ότι θα βελτίωνε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας σε προγράμματα ΔΒΜ; *(Προτροπή: Άμεσα εφαρμόσιμες ιδέες, μικρά βήματα μεγάλης απόδοσης, ρεαλιστικοί πόροι.)*

Όχι, αλλά νομίζω ότι η εκπαίδευση αρχίζει να κουράζει τους μαθητές…παρόλο που έχουμε νέες τεχνολογίες και πολλές επιμορφώσεις… οι μαθητές δεν είναι τόσο ενεργοί όσο θα έπρεπε…μάλλον είναι σημεία των καιρών…θα δούμε στο μέλλον ….

Γ2

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα
2. Ηλικιακή ομάδα: ☐ <30 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐ 60+
3. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας: 30 έτη, ως διευθύντρια: 0 έτη
4. Θέση: ☐ Εκπαιδευτικός τάξης ☐ Διευθυντής/ρια ☐ Άλλη: _____
5. Είδος σχολείου: ☐ Δημόσιο αστικό ☐ Δημόσιο ημιαστικό ☐ Άλλο:
6. Περιοχή σχολείου: Βαυαρία, μικρή πόλη κοντά σε αγροτική περιοχή
7. Ανώτατες σπουδές / τίτλοι: Πανεπιστημιακές σπουδές Παιδαγωγικών, Δίπλωμα Διδασκαλίας Δημοτικού
8. Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης τα τελευταία 5 έτη: 5–6 (κυρίως παιδαγωγική διαφοροποίηση, ένταξη προσφυγόπουλων, χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία)
9. Συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης / mentoring: Ναι, σε περιφερειακό δίκτυο εκπαιδευτικών ΤΠΕ. Έχω υπάρξει και μέντορας για δύο νέους συναδέλφους.

Β. Μορφές και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης

10. Τι είδους επιμορφωτικά προγράμματα {π.χ. σεμινάρια, μαθήματα πανεπιστημίου, ενδοσχολικές επιμορφώσεις, Professional Learning Communities (PLCs), mentoring, κ.λπ.} έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία τρία χρόνια;

(Προτροπή: Πεδίο/θεματολογία, πάροχος, διάρκεια/συχνότητα, υποχρεωτική ή προαιρετική συμμετοχή.)

Έχω παρακολουθήσει ενδοσχολικά σεμινάρια, διαδικτυακά μαθήματα του Ινστιτούτου Διδασκαλίας της Βαυαρίας και workshops για συμπερίληψη και πολυγλωσσία.

11. Ποιο από αυτά θεωρείτε πιο σημαντικό για τη δουλειά σας και γιατί; *(Προτροπή: Τι αλλάξατε πρακτικά; Τι κρατήσατε/τι εγκαταλείψατε;)*

Το πιο σημαντικό ήταν ένα πολυήμερο σεμινάριο για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Μου έδωσε πρακτικά εργαλεία για να αντιμετωπίζω τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες.

12. Πώς υλοποιούνται οι συγκεκριμένες επιμορφώσεις; (δια ζώσης, ενδοσχολικά, εξ αποστάσεως, με μικτό τρόπο); (*Προτροπή: Ευκολία πρόσβασης, υποστήριξη/υποδομές, αλληλεπίδραση.)*

Οι επιμορφώσεις ήταν συνήθως μικτές…. κάποιες δια ζώσης, άλλες διαδικτυακές. Η πρόσβαση ήταν εύκολη, αλλά η αλληλεπίδραση συχνά περιορισμένη στις online μορφές.

13. Θα μπορούσατε να δώσετε 1-2 παραδείγματα επιτυχημένου ή αποτυχημένου επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολουθήσατε; Τι αποκομίσατε από το πρόγραμμα αυτό; (*Προτροπή: Τι το έκανε επιτυχημένο/μη; Σύνδεση με τάξη, διάρκεια, πρακτικές ασκήσεις.)*

Επιτυχημένο πρόγραμμα….ήταν μια επιμόρφωση στη χρήση tablets στην τάξη γιατί είχε πρακτικές ασκήσεις και πραγματικά σενάρια. Αποτυχημένο…. ένα σύντομο online σεμινάριο χωρίς διάδραση, περισσότερο έμοιαζε με «παρουσίαση» παρά μάθηση και αφορούσε, νομίζω …την ηθική της διδασκαλίας.

14. Υπάρχει στο σχολείο σας κουλτούρα συνεργασίας Professional Learning Communities (PLC) /Professional Learning Networks (PLNs); Θα μπορούσατε να περιγράψετε συνοπτικά τη μορφή και τη λειτουργία της; *(Προτροπή: Συχνότητα συναντήσεων, κοινός σχεδιασμός, παρατήρηση/ανατροφοδότηση, κοινά υλικά.)*

Ναι, υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας… έχουμε ομάδες εκπαιδευτικών ανά θεματική (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά), συναντιόμαστε μηνιαίως, ανταλλάσσουμε σχέδια μαθήματος….αυτά κυρίως.

15.Έχετε εμπειρία μέντορα (mentoring); (*Προτροπή: Ρόλος μέντορα/μεντορευόμενου, στόχοι, διάρκεια, συναντήσεις, οφέλη.)*

Ως μέντορας, καθοδηγώ νέους εκπαιδευτικούς στην προετοιμασία μαθημάτων, παρακολουθούμε ο ένας τον άλλον και δίνουμε ανατροφοδότηση.

16. Πώς αξιολογείτε την εμπειρία αυτή (σε κοινότητες μάθησης και μέντορα) και γιατί; (*Προτροπή: Συγκεκριμένα παραδείγματα αλλαγών, δυσκολίες, τι θα βελτιώνατε.)*

Η εμπειρία αυτή ήταν πολύ θετική. Με ενίσχυσε προσωπικά και έδωσε κίνητρο στους νέους συναδέλφους. Η βασική της δυσκολία ήταν ο περιορισμένος χρόνος για συναντήσεις. Το πρόγραμμα είναι πολύ ασφυκτικό και δεν αφιερώνουμε τον απαιτούμενο χρόνο για αυτού του είδους την αλληλεπίδραση.

17. Από την εμπειρία σας, ποια χαρακτηριστικά κάνουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτελεσματικό; (*Προτροπή: Σχετικότητα με ανάγκες, διάρκεια/συνέχεια, πρακτικότητα, υποστήριξη μετά.)*

Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα είναι πρακτικό, συνεχές και συνδεδεμένο με τις ανάγκες της τάξης.

18. Σε ποιο βαθμό οι επιμορφώσεις/πιστοποιήσεις που αποκτήσατε συνδέθηκαν με την επαγγελματική ανέλιξη ή αναγνώριση (π.χ. μοριοδότηση, ρόλοι ευθύνης, αξιολόγηση); (*Προτροπή: Συγκεκριμένα παραδείγματα, τυπική/άτυπη αναγνώριση, κίνητρα/αντικίνητρα.)*

Οι πιστοποιήσεις έχουν μικρή επίδραση στην ανέλιξη· αναγνωρίζονται περισσότερο εσωτερικά στο σχολείο, όχι θεσμικά.

19. Ποιος ήταν ο ρόλος των ψηφιακών τεχνολογιών στη δική σας επαγγελματική μάθηση τα τελευταία χρόνια; (*Προτροπή: MOOCs/ιστοσεμινάρια, πλατφόρμες, εμπόδια πρόσβασης, ποιότητα ψηφιακών πόρων.)*

Οι ψηφιακές τεχνολογίες έχουν παίξει τεράστιο ρόλο, ειδικά μετά την πανδημία. Χρησιμοποιώ πλατφόρμες για υλικό, MOOCs, αλλά υπάρχουν και εμπόδια…κυρίως είναι η υπερφόρτωση επιλογών…δηλαδή να γεμίζουμε τον χρόνο μας με επιμορφώσεις και η ποιότητά τους….πολλά από αυτά που επιλέγουμε να παρακολουθήσουμε δεν έχουν σωστή δομή και οργάνωση και ουσιαστικά δε με ικανοποιούν.

Γ. Παράγοντες συμμετοχής και εμπόδια

20. Τι σας κινητροδοτεί να συμμετέχετε σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης; (π.χ. επαγγελματική ανέλιξη, προσωπική επιθυμία, εντολές διοίκησης, πιστοποιήσεις) *(Προτροπή: Εσωτερικά/εξωτερικά κίνητρα, παραδείγματα που «έγειραν τη ζυγαριά».)*

Κίνητρό μου είναι να παραμένω ενημερωμένη, να βελτιώνω τη διδασκαλία και να στηρίζω τους μαθητές μου.

21. Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζετε (π.χ. έλλειψη χρόνου, προσωπικές δεσμεύσεις, ποιότητα προγραμμάτων, έλλειψη αναγνώρισης); *(Προτροπή: Διαθεσιμότητα, χρηματοδότηση, φόρτος, οικογενειακές υποχρεώσεις, γεωγραφικές αποστάσεις.)*

Τα κυριότερα εμπόδια είναι ο χρόνος και ο φόρτος εργασίας. Επίσης, κάποιες φορές η έλλειψη οικονομικής στήριξης για επιμορφώσεις εκτός πόλης.

22. Ποιοι θεσμικοί παράγοντες (σχολική ηγεσία, Διεύθυνση Εκπαίδευσης, κίνητρα/μοριοδότηση) επηρεάζουν τη συμμετοχή σας; Πώς; *(Προτροπή: Στήριξη/διευκολύνσεις, άδειες, πόροι, κουλτούρα σχολείου.)*

Η σχολική ηγεσία ενθαρρύνει τη συμμετοχή, μας δίνει άδεια αλλά περιορισμένα κονδύλια. Η κουλτούρα του σχολείου είναι γενικά θετική και έχουμε το κίνητρο να παρακολουθήσουμε επιμορφώσεις γιατί μεταξύ μας επηρεαζόμαστε σε κάποιο βαθμό.

23. Ποιες δεξιότητες ή γνώσεις θα θέτατε ως προτεραιότητα για τη μελλοντική επιμόρφωσή σας; Γιατί; (*Προτροπή: Παιδαγωγική διαφοροποίηση, αξιολόγηση, συμπερίληψη, ΤΠΕ, διαπολιτισμικότητα.)*

Θα έθετα ως προτεραιότητα την περαιτέρω επιμόρφωσή μου σε θέματα που αφορούν την πολυγλωσσία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, λόγω της ποικιλίας των μαθητών που έχω στην τάξη μου.

24. Αν σχεδιάζατε εσείς ένα ιδανικό πρόγραμμα επιμόρφωσης για το σχολείο σας, τι θα περιλάμβανε και πώς θα υλοποιούνταν; *(Προτροπή: Διάρκεια, μορφή (ενδοσχολικά/μεικτά), μέντορες, παρατήρηση τάξης, αποτίμηση.)*

Ένα ιδανικό πρόγραμμα…θα πρότεινα να έχει διάρκεια να είναι ενδοσχολικό, με mentoring, μικτές μεθόδους, πρακτική εφαρμογή και ανατροφοδότηση από συναδέλφους.

Δ. Σχέση διδακτικής πράξης και επαγγελματικής ταυτότητας

25. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ ενίσχυσαν τη διδακτική σας πρακτική; Μπορείτε να περιγράψετε κάτι συγκεκριμένο που άλλαξε στην τάξη σας; (*Προτροπή: Παραδείγματα σχεδιασμού μαθήματος, διαφοροποίησης, διαχείρισης τάξης, ανατροφοδότησης.)*

Νομίζω ότι σε μεγάλο βαθμό έχω βελτιώσει τον σχεδιασμό των μαθημάτων μου, εφαρμόζω διαφοροποιημένη παιδαγωγική και δουλεύω πιο συνεργατικά. Ίσως σε αυτό να συμβάλλει και η μεγάλη ηλικία…εννοώ τα πολλά χρόνια που δουλεύω ως δασκάλα και η ανάγκη που έχω να αλλάξω λίγο την πρακτική μου για να είμαι πιο αποτελεσματική και πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές μου.

26. Πώς έχει επηρεαστεί, κατά την άποψή σας, η επαγγελματική σας ταυτότητα από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ; Νιώθετε διαφορετικά ως επαγγελματίας; Πώς; (*Προτροπή: Αυτοαποτελεσματικότητα, επαγγελματική αυτονομία, συνεργατικότητα, ρόλος ηγεσίας.)*

Η επαγγελματική μου ταυτότητα έχει ενισχυθεί· νιώθω πιο σίγουρη, πιο δημιουργική, πιο «σύγχρονη» εκπαιδευτικός.

27. Έχετε ενδείξεις/παρατηρήσεις για την επίδραση της επιμόρφωσής σας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών; (*Προτροπή: Συγκεκριμένα δείγματα/έργα, συμμετοχή μαθητών, επίδοση, συμπερίληψη.)*

Ναι, βλέπω περισσότερη συμμετοχή των μαθητών, ειδικά σε συνεργατικές δραστηριότητες και κυρίως όταν κάνω χρήση των ΤΠΕ.

28. Πώς θα προτιμούσατε να αξιολογείται η επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος; (*Προτροπή: Δείκτες τάξης/σχολείου, παρατήρηση και ανατροφοδότηση, τεκμήρια αλλαγής πρακτικής.)*

Ένα πρόγραμμα πρέπει να αξιολογείται με βάση τις αλλαγές που φέρνει στη διδασκαλία και τη μάθηση, όχι μόνο με ερωτηματολόγια. Χρειάζεται πολύ χρόνο γιατί θα χρειαστεί να ελέγχεται με κάποιο τρόπο η πρόοδος των μαθητών σε βάθος χρόνου…δηλαδή κατά τη μαθησιακή τους πορεία.

29. Υπάρχει κάποια αλλαγή που δοκιμάσατε μετά από επιμόρφωση και δεν λειτούργησε; Τι μάθατε από αυτό; (*Προτροπή: Παράγοντες αποτυχίας, προσαρμογές, υποστήριξη που θα χρειαζόταν.)*

Δοκίμασα να εφαρμόσω την ανεστραμμένη τάξη, «flipped classroom», αλλά οι μαθητές μου δεν είχαν όλοι πρόσβαση σε νέες τεχνολογίες στο σπίτι. Έμαθα ότι χρειάζεται προσαρμογή στο πλαίσιο και προσπάθησα να δημιουργήσω ομάδες και να δουλεύουν σε ομάδες…αυτό έδεσε τους μαθητές…κάποιες ομάδες και διευκόλυνε πολύ αυτούς που αντιμετώπιζαν δυσκολίες.

Ε. Σχέση θεσμικού πλαισίου Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

30. Τι ρόλο έχει η σχολική ηγεσία στην προώθηση συνεργασιών και στην ενσωμάτωση της επιμόρφωσης στην καθημερινή πρακτική; *(Προτροπή: Οργάνωση χρόνου/συναντήσεων, κίνητρα, ενδοσχολικές ομάδες, κουλτούρα εμπιστοσύνης.)*

Η σχολική ηγεσία με βοηθά σημαντικά στην οργάνωση του χρόνου και μέσω τη δημιουργία ομάδων εκπαιδευτικών που προσφέρουν σημαντική υποστήριξη σε όσους

τη χρειάζονται. Ωστόσο, η πίεση από τα αναλυτικά προγράμματα περιορίζει τον χρόνο και η διαδικασία γίνεται πιο πιεστική.

31. Γνωρίζετε/έχετε εμπειρία από ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες {Erasmus+, Ευρωπαϊκές δράσεις ΔΒΜ, εργαλεία Ευρωπαϊκής Επιτροπής (π.χ. ESEP, School Education Gateway, κ.λπ.)} στην οποία συμμετείχε ή συμμετέχει το σχολείο σας; Πώς τις αξιολογείτε; (*Προτροπή: Είδος δράσης, συμμετέχοντες, μεταφορά στην τάξη, βιωσιμότητα.)*

Ναι, συμμετείχαμε σε πρόγραμμα Erasmus+ για τη συμπερίληψη. Ήταν εξαιρετικό, μας έφερε σε επαφή με άλλες χώρες.

32. Πώς νομίζετε ότι οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για τη ΔΒΜ αποτυπώνονται στην πράξη στη χώρα σας; *(Προτροπή: Πολιτικές/εργαλεία που έχετε δει, αντιστοίχιση με ανάγκες σχολείου, κενά.)*

Οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις συχνά φαίνονται «μακρινές». Χρειάζονται καλύτερη προσαρμογή στις ανάγκες του σχολείου.

Τι εννοείται με αυτό;

Οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις συχνά είναι ανεφάρμοστες…ορισμένες από τις ευρωπαϊκές οδηγίες φτάνουν στο σχολείο αλλά εμείς με τη σειρά μας χρειαζόμαστε να τις προσαρμόσουμε στα δεδομένα του. Για παράδειγμα, η συμμετοχή μας στο πρόγραμμα Ερασμους χρειαζόταν πολύ γραφειοκρατική δουλειά και πολύ χρόνο για την προετοιμασία της επίσκεψης. Επίσης, οι νέες τεχνολογίες δεν είναι για όλους διαθέσιμες...αυτό δημιουργεί μια προβληματική.

33. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της εφαρμοζόμενης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και της προσωπικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης; Νιώθετε ότι η πολιτική αυτή σας στηρίζει ή σας επιβάλλει διαδικασίες; *(Προτροπή: Συγκεκριμένα οφέλη/δυσκολίες, παραδείγματα «στήριξης» ή «γραφειοκρατίας».)*

Νιώθω ότι στηρίζουν, αλλά μερικές φορές επιβάλλουν γραφειοκρατικές διαδικασίες που κουράζουν. Προσωπικά, και λόγω ηλικίας θέλω να προσφέρω ένα ενδιαφέρον μάθημα και να βλέπω τους μαθητές μου να συμμετέχουν.

34. Αν έχετε εικόνα από το άλλο εθνικό πλαίσιο (Ελλάδα/Γερμανία), ποιες θεωρείτε τις πιο ουσιαστικές διαφορές στην οργάνωση και στην αξία της επιμόρφωσης; (*Προτροπή: Υποχρεωτικότητα, αναγνώριση/κίνητρα, ενδοσχολικές δομές, ρόλος περιφερειακών αρχών.)*

Σε σχέση με την Ελλάδα, παρατηρώ ότι στη Γερμανία υπάρχει πιο ισχυρή κουλτούρα ενδοσχολικής επιμόρφωσης και συνεργασίας, ενώ στην Ελλάδα η έμφαση είναι περισσότερο σε κεντρικά σεμινάρια, αν δεν κάνω λάθος…η ενημέρωση αυτή προέρχεται από την εμπειρία μου.

35. Υπάρχει κάτι άλλο που θέλετε να προσθέσετε; Έχετε να κάνετε κάποια πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής που κρίνετε ότι θα βελτίωνε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας σε προγράμματα ΔΒΜ; *(Προτροπή: Άμεσα εφαρμόσιμες ιδέες, μικρά βήματα μεγάλης απόδοσης, ρεαλιστικοί πόροι.)*

Θα ήθελα η πολιτική να εστιάζει περισσότερο στη συνεχή ενδοσχολική ανάπτυξη και λιγότερο σε τυπικά σεμινάρια ή πιστοποιήσεις.

Γ3

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας
2. Ηλικιακή ομάδα: ☐ <30 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐ 60+
3. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας: 28
4. Θέση: Διευθυντής
5. Είδος σχολείου: Δημόσιο αστικό
6. Περιοχή σχολείου: Μεγάλη πόλη (Mitte)

7. Ανώτατες σπουδές / τίτλοι: Μεταπτυχιακό (Master + Schulleiter-Qualifikation), ενεργός στη σχεδίαση σχολικής στρατηγικής και στην υλοποίηση Erasmus projects (συντονιστής).
8. Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης τα τελευταία 5 έτη: >15 (MOOCs, ενδοσχολικά σεμινάρια, Erasmus+ επιμορφώσεις, σεμινάρια εκπαιδευτικής πολιτικής και επιμορφώσεις για περαιτέρω προαγωγή)
9. Συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης ή δίκτυα μάθησης / mentoring: Ναι

Β. Μορφές και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης

10. Τι είδους επιμορφωτικά προγράμματα {π.χ. σεμινάρια, μαθήματα πανεπιστημίου, ενδοσχολικές επιμορφώσεις, Professional Learning Communities (PLCs), mentoring, κ.λπ.} έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία τρία χρόνια; *(Προτροπή: Πεδίο/θεματολογία, πάροχος, διάρκεια/συχνότητα, υποχρεωτική ή προαιρετική συμμετοχή.)*

Έχω παρακολουθήσει διαδικτυακά μαθήματα (MOOCs), ενδοσχολικά σεμινάρια για χρήση ψηφιακών εργαλείων, Erasmus+ προγράμματα για καινοτόμες διδακτικές πρακτικές. Επιπλέον, MOOCs, ενδοσχολικά σεμινάρια, Erasmus+ επιμορφώσεις, σεμινάρια εκπαιδευτικής πολιτικής και επιμορφώσεις για περαιτέρω προαγωγή.

11. Ποιο από αυτά θεωρείτε πιο σημαντικό για τη δουλειά σας και γιατί; *(Προτροπή: Τι αλλάξατε πρακτικά; Τι κρατήσατε/τι εγκαταλείψατε)*

Ως διευθυντής, προτεραιότητα έχει ο σχεδιασμός ενός συνεκτικού σχεδίου επαγγελματικής ανάπτυξης που να συνδέει την προσωπική ανάπτυξη με τους στόχους σχολικής ανάπτυξης (ΣΔΣ — Schulentwicklungsplan). Χρησιμοποιούμε το Fortbildungen in Berlin για να επιλέγουμε παρόχους και συνεργαζόμαστε με LISUM για ειδικές σειρές (leadership, inclusion). Το πιο σημαντικό είναι η συστηματική εκπαίδευση σχολικής ηγεσίας και ο προσανατολισμός της προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών γύρω από κοινούς στόχους (π.χ. τη βελτίωση μετάβασης των μαθητών, την αξιολόγησή τους, τη συμπερίληψη)

12. Πώς υλοποιούνται οι συγκεκριμένες επιμορφώσεις; (δια ζώσης, ενδοσχολικά, εξ αποστάσεως, με μικτό τρόπο); (*Προτροπή: Ευκολία πρόσβασης, υποστήριξη/υποδομές, αλληλεπίδραση.)*

Κυρίως μεικτά (δια ζώσης και εξ αποστάσεως). Προσωπικά έχω πολύ εύκολη πρόσβαση σε όλα αυτά και οι πλατφόρμες είναι πολύ υποστηρικτικές.

13. Θα μπορούσατε να δώσετε 1-2 παραδείγματα επιτυχημένου ή αποτυχημένου επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολουθήσατε; Τι αποκομίσατε από το πρόγραμμα αυτό; (*Προτροπή: Τι το έκανε επιτυχημένο/μη; Σύνδεση με τάξη, διάρκεια, πρακτικές ασκήσεις.)*

Δε διαπίστωσα κάποιο αποτυχημένο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Όλα υπό προϋποθέσεις έχουν άμεση εφαρμογή και ανταπόκριση σε κάποιο πεδίο της εκπαιδευτικής και διοικητικής μου πορείας. Η υλοποίηση είναι συνήθως blended: η θεωρία σε σεμινάρια/workshops και η εφαρμογή γίνεται με coaching στην τάξη. Οι επιτυχημένες πρακτικές περιλαμβάνουν: (α) εσωτερικές επιμορφώσεις με συγκεκριμένο πλαίσιο εφαρμογής στο σχολείο, (β) συνεργασίες με εξωτερικούς εμπειρογνώμονες που κάνουν παρακολούθηση και ανατροφοδότηση. Οι αδύναμες παρεμβάσεις είναι αυτές που έρχονται «έξω» χωρίς προσαρμογή στις ανάγκες του σχολείου (one-size-fits-all).

14. Υπάρχει στο σχολείο σας κουλτούρα συνεργασίας Professional Learning Communities (PLC) /Professional Learning Networks (PLNs); Θα μπορούσατε να περιγράψετε συνοπτικά τη μορφή και τη λειτουργία της; *(Προτροπή: Συχνότητα συναντήσεων, κοινός σχεδιασμός, παρατήρηση/ανατροφοδότηση, κοινά υλικά.)*

Στο σχολείο εφαρμόζουμε οριζόντια PLC (εβδομαδιαίες συναντήσεις ομάδων) και formal mentoring για Referendare (ασκούμενοι εκπαιδευτικοί) και νέους/ες εκπαιδευτικούς. Το mentoring είναι οργανωτικό μέτρο που βελτιώνει την ένταξη και μειώνει τη διαδικασία αποχωρήσεων των εκπαιδευτικών γιατί υπάρχει απογοήτευση και υπάρχουν αποχωρήσεις. Η κύρια δυσκολία είναι η εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου και η έλλειψη οικονομικής αποζημίωσης για μέντορες· χρειάζεται σαφής

κατανομή ωρών στο ωράριο των εκπαιδευτικών για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις οι εκπαιδευτικοί.

15. Έχετε εμπειρία μέντορα (mentoring); (*Προτροπή: Ρόλος μέντορα/μεντορευόμενου, στόχοι, διάρκεια, συναντήσεις, οφέλη.)*

Είχα εμπειρία μέντορα προτού αναλάβω τη θέση του διευθυντή. Εξακολουθώ να προσφέρω βοήθεια στους νέους εκπαιδευτικούς κυρίως μέσα από την οργάνωση συναντήσεων σε τακτική βάση και κυρίως με την εφαρμογή του ετήσιου σχεδίου/πλάνου που αφορά τους στόχους που έχουμε θέσει για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Είναι ένα πολύπλευρο ζήτημα που δεν είμαι σε θέση να το αναπτύξω στη συζήτησή μας γιατί χρειάζεται πολύ χρόνο.

16. Πώς αξιολογείτε την εμπειρία αυτή (σε κοινότητες μάθησης και μέντορα) και γιατί; (*Προτροπή: Συγκεκριμένα παραδείγματα αλλαγών, δυσκολίες, τι θα βελτιώνατε.)*

Ο ρόλος του μέντορα είναι καθοριστικός για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου γιατί απορροφά το άγχος των νέων εκπαιδευτικών και συμβάλλει στην δημιουργία ισχυρών δεσμών εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Επιπλέον, συμβάλλει στη βελτίωση της εικόνας του σχολείου προς την κοινωνία γιατί μέσω του mentoring οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν καλύτερη εκπαίδευση στους μαθητές τους και είναι ψυχικά πιο ανθεκτικοί.

17. Από την εμπειρία σας, ποια χαρακτηριστικά κάνουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτελεσματικό; (*Προτροπή: Σχετικότητα με ανάγκες, διάρκεια/συνέχεια, πρακτικότητα, υποστήριξη μετά.)*

Η διεύθυνση του σχολείου παίζει ρόλο-κλειδί στον καθορισμό ποιος θα παρακολουθήσει τι και στο να παρέχει τα κίνητρα για να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν. Η πρόκληση είναι να συνδέσουμε την προσωπική εξέλιξη με αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης, δηλαδή, όχι μόνο να συμμετέχουμε στην παρακολούθηση, αλλά και να έχουμε μετρήσιμα αποτελέσματα. Το αποτελεσματικό πρόγραμμα είναι αυτό που ικανοποιεί τον βασικό στόχο που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός πριν την παρακολούθησή του αλλά και το πρόγραμμα εκείνο που έχει αντίκρισμα στην εκπαιδευτική διαδικασία δηλαδή «ακουμπά» με κάποιον

τρόπο θετικά τους μαθητές. Τέλος, σε ανώτερα επίπεδα διοίκησης, επιτυχημένο είναι το πρόγραμμα εκείνο που θα προσφέρει στον συμμετέχοντα και τη γνώση αλλά και το τυπικό προσόν για να εξελιχθεί.

18. Σε ποιο βαθμό οι επιμορφώσεις/πιστοποιήσεις που αποκτήσατε συνδέθηκαν με την επαγγελματική ανέλιξη ή αναγνώριση (π.χ. μοριοδότηση, ρόλοι ευθύνης, αξιολόγηση); (*Προτροπή: Συγκεκριμένα παραδείγματα, τυπική/άτυπη αναγνώριση, κίνητρα/αντικίνητρα.)*

Προοδευτικά επέλεξα επιμορφώσεις που με βοήθησαν να εξελιχθώ. Σε αυτό συνέβαλε και η ορθολογική επιλογή τους σε σχέση με τα ενδιαφέροντά μου και η επένδυση σε χρήμα, γιατί ορισμένα από αυτά ήταν αρκετά ακριβά. Ως διευθυντής, έχω συντονίσει παρεμβάσεις που συνδέουν τη σχολική ψηφιακή υποδομή με επιμορφώσεις (π.χ. το πρόγραμμα της Senatsverwaltung «Schule in der digitalen Welt»). Η επιτυχία εξαρτάται από την επιλογή σε στοχευμένα επιμορφωτικά πακέτα για διευθυντές/εκπαιδευτικούς.

19. Ποιος ήταν ο ρόλος των ψηφιακών τεχνολογιών στη δική σας επαγγελματική μάθηση τα τελευταία χρόνια; (*Προτροπή: MOOCs/ιστοσεμινάρια, πλατφόρμες, εμπόδια πρόσβασης, ποιότητα ψηφιακών πόρων.)*

Καθοριστική…τι να πω;;;; καθοριστική.

Γ. Παράγοντες συμμετοχής και εμπόδια πρόσβασης

20. Τι σας κινητροδοτεί να συμμετέχετε σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης; (π.χ. επαγγελματική ανέλιξη, προσωπική επιθυμία, εντολές διοίκησης, πιστοποιήσεις) *(Προτροπή: Εσωτερικά/εξωτερικά κίνητρα, παραδείγματα που «έγειραν τη ζυγαριά».)*

Η ανάγκη για προσωπική βελτίωση καθώς περνούσαν τα χρόνια και η ανάγκη να παραμείνω και να διατηρήσω τη θέση μου. Φυσικά, κίνητρο ήταν ανέκαθεν η υποστήριξη των μαθητών και των εκπαιδευτικών και η γενικότερη θα έλεγα αγάπη μου για την εκπαίδευση.

21. Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζετε (π.χ. έλλειψη χρόνου, προσωπικές δεσμεύσεις, ποιότητα προγραμμάτων, έλλειψη αναγνώρισης);

(*Προτροπή: Διαθεσιμότητα, χρηματοδότηση, φόρτος, οικογενειακές υποχρεώσεις, γεωγραφικές αποστάσεις.)*

Σίγουρα, η έλλειψη χρόνου λόγω των οικογενειακών υποχρεώσεων και ορισμένες φορές η πίεση του χρόνου στην καθημερινότητα γιατί η διοικητική εργασία είναι χρονοβόρα. Επίσης, ορισμένες συνεργασίες μπορούν να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα για την οργάνωση και συμμετοχή σε επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Σε ποιες συνεργασίες αναφέρεστε;

Αναφέρομαι σε συνεργασίες με εκπαιδευτικούς ή άλλα θεσμικά πρόσωπα.

22. Ποιοι θεσμικοί παράγοντες (σχολική ηγεσία, Διεύθυνση Εκπαίδευσης, κίνητρα/μοριοδότηση) επηρεάζουν τη συμμετοχή σας; Πώς; *(Προτροπή: Στήριξη/διευκολύνσεις, άδειες, πόροι, κουλτούρα σχολείου.)*

Είναι πολιτικά και θεσμικά πρόσωπα από υψηλότερα κλιμάκια, σε επίπεδο πολιτικής ή εκπαιδευτικής ηγεσίας.

23. Ποιες δεξιότητες ή γνώσεις θα θέτατε ως προτεραιότητα για τη μελλοντική επιμόρφωσή σας; Γιατί; (*Προτροπή: Παιδαγωγική διαφοροποίηση, αξιολόγηση, συμπερίληψη, ΤΠΕ, διαπολιτισμικότητα.)*

Τα ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής που διέπουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα και οργανώνονται από υψηλότερα κλιμάκια της πολιτικής ηγεσίας του τόπου μας, τα επιμορφωτικά σεμινάρια που οργανώνουν οι περιφερειακοί διευθυντές μας αλλά και εκείνα που οργανώνονται από άλλα κρατίδια και έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Για παράδειγμα, ως διευθυντής, έχω συντονίσει παρεμβάσεις που συνδέουν τη σχολική ψηφιακή υποδομή με επιμορφώσεις (π.χ. το πρόγραμμα της Senatsverwaltung «Schule in der digitalen Welt»).

24. Αν σχεδιάζατε εσείς ένα ιδανικό πρόγραμμα επιμόρφωσης για το σχολείο σας, τι θα περιλάμβανε και πώς θα υλοποιούνταν; (*Προτροπή: Διάρκεια, μορφή (ενδοσχολικά/μεικτά), μέντορες, παρατήρηση τάξης, αποτίμηση.)*

Το προτεινόμενο πρόγραμμα επιμόρφωσης θα ήταν διάρκειας τουλάχιστον τριετίας και θα στόχευε στη συμπερίληψη των μαθητών με διαφορετική γλώσσα, στην ενίσχυσή τους σε ψηφιακές δεξιότητες με την παροχή των κατάλληλων μέσων και την ταυτόχρονη επιμόρφωση και υποστήριξη και στήριξη όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου προς την κατεύθυνση αυτή. Θα περιλάμβανε τη δημιουργία ομάδων εκπαιδευτικών και μέντορες και σύγχρονες παιδαγωγικές τεχνικές όπως την ανεστραμμένη τάξη και μικτή μάθηση. Η παρατήρηση και η καταγραφή των παρατηρήσεων, ο έλεγχος των αποτελεσμάτων των μαθητών αλλά και η σύγκρισή των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της συμπεριφοράς των μαθητών θα είναι σημεία συνολικής αποτίμησης του προγράμματος. Τέλος, τα ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία θα αποτελούσαν δείκτες αξιολόγησης του προγράμματος.

Δ. Σχέση διδακτικής πράξης και επαγγελματικής ταυτότητας

25. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ ενίσχυσαν τη διδακτική σας πρακτική; Μπορείτε να περιγράψετε κάτι συγκεκριμένο που άλλαξε στην τάξη σας; (*Προτροπή:** Παραδείγματα σχεδιασμού μαθήματος, διαφοροποίησης, διαχείρισης τάξης, ανατροφοδότησης.)*

Έχουμε παρακολουθήσει και συντονίσει δύο Erasmus projects, για παράδειγμα· τα οφέλη είναι πολλαπλά , δίκτυο, ανταλλαγή πρακτικών, επιμόρφωση προσωπικού αλλά η διαχείριση απαιτεί χρόνο και έμπειρο προσωπικό. Η συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα ενίσχυσε το προφίλ του σχολείου.

26. Πώς έχει επηρεαστεί, κατά την άποψή σας, η επαγγελματική σας ταυτότητα από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ; Νιώθετε διαφορετικά ως επαγγελματίας; Πώς; (*Προτροπή:** Αυτοαποτελεσματικότητα, επαγγελματική αυτονομία, συνεργατικότητα, ρόλος ηγεσίας.)*

Καθοριστικά

27. Έχετε ενδείξεις/παρατηρήσεις για την επίδραση της επιμόρφωσής σας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών; (*Προτροπή: Συγκεκριμένα δείγματα/έργα, συμμετοχή μαθητών, επίδοση, συμπερίληψη.)*

Ναι. Όπως ανέφερα και πρωτύτερα το επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολουθούμε χρειάζεται με κάποιον τρόπο να βελτιώνει τους μαθητές μας. Θεωρώ ότι έχουμε βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών μας αλλά σίγουρα έχουμε περιθώρια βελτίωσης.

28. Πώς θα προτιμούσατε να αξιολογείται η επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος; (*Προτροπή: Δείκτες τάξης/σχολείου, παρατήρηση και ανατροφοδότηση, τεκμήρια αλλαγής πρακτικής.)*

Να γίνεται παρατήρηση, να υπάρχουν δείκτες ποιοτικοί και ποσοτικοί που αποδεικνύουν το όφελος του προγράμματος για τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό. Η επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι δύσκολη υπόθεση. Δεν αρκεί μόνο να ικανοποιεί τους βασικούς στόχους που έχει θέσει από την αρχή το πρόγραμμα. Ακόμη κι αν ικανοποιεί τον επιμορφούμενο είναι σημαντικό με κάποιο τρόπο να διαπιστώνουμε ότι το πρόγραμμα αυτό έχει εφαρμογή στην τάξη, ότι έχει θετικό αντίκτυπο στη συμπεριφορά ή στην επίδοση του μαθητή, ότι έχει θετικό αντίκτυπο στην εργασία του εκπαιδευτικού ή όταν επιλέγεται ένα πρόγραμμα για άλλους λόγους να φαίνεται μακροπρόθεσμα το αποτέλεσμα στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

29. Υπάρχει κάποια αλλαγή που δοκιμάσατε μετά από επιμόρφωση και δεν λειτούργησε; Τι μάθατε από αυτό; (*Προτροπή: Παράγοντες αποτυχίας, προσαρμογές, υποστήριξη που θα χρειαζόταν)*

Ο ρόλος μου επιβάλλει να εφαρμόζω αλλαγές. Στο παρελθόν υπήρξαν αλλαγές που δε βοηθήσαν το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εργαζόμουν. Η πολυετής εμπειρία μου όμως δε μου επιτρέπει να κάνω λάθη. Οι εφαρμοζόμενες αλλαγές γίνονται κατόπιν συλλογικής δουλειάς και συνέπειας και με βάση τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό που θέτουμε σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Ε. Σχέση θεσμικού πλαισίου Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

30. Τι ρόλο έχει η σχολική ηγεσία στην προώθηση συνεργασιών και στην ενσωμάτωση της επιμόρφωσης στην καθημερινή πρακτική; (*Προτροπή: Οργάνωση χρόνου/συναντήσεων, κίνητρα, ενδοσχολικές ομάδες, κουλτούρα εμπιστοσύνης.)*

Καθοριστικό. Ο διευθυντής οργανώνει, συντονίζει και υποστηρίζει αυτού του είδους τις διαδικασίες.

31. Γνωρίζετε/έχετε εμπειρία από ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες {Erasmus+, Ευρωπαϊκές δράσεις ΔΒΜ, εργαλεία Ευρωπαϊκής Επιτροπής (π.χ. ESEP, School Education Gateway, κ.λπ.)} στην οποία συμμετείχε ή συμμετέχει το σχολείο σας; Πώς τις αξιολογείτε; (*Προτροπή: Είδος δράσης, συμμετέχοντες, μεταφορά στην τάξη, βιωσιμότητα.)*

Ναι. Όπως ανέφερα προηγουμένως συμμετείχα και σε προγράμματα Εράσμους. Είναι μια πολύ ωραία εμπειρία για όλους τους συμμετέχοντες.

32. Πώς νομίζετε ότι οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για τη ΔΒΜ αποτυπώνονται στην πράξη στη χώρα σας; (*Προτροπή: Πολιτικές/εργαλεία που έχετε δει, αντιστοίχιση με ανάγκες σχολείου, κενά.)*

Οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις γίνονται όλο και πιο ορατές μέσα από τα προγράμματα Erasmus+ και από τις στρατηγικές για τον ψηφιακό μετασχηματισμό των σχολείων. Ωστόσο, στην πράξη, η υλοποίηση δεν είναι πάντα ισορροπημένη· υπάρχει συχνά απόσταση ανάμεσα στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και στις ανάγκες των σχολείων. Για παράδειγμα, ενώ δίνεται έμφαση στη διά βίου μάθηση, πολλές φορές λείπει η προσαρμογή στις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας ή η απαραίτητη χρηματοδότηση.

33. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της εφαρμοζόμενης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και της προσωπικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης; Νιώθετε ότι η πολιτική αυτή σας στηρίζει ή σας επιβάλλει διαδικασίες; *(Προτροπή: Συγκεκριμένα οφέλη/δυσκολίες, παραδείγματα «στήριξης» ή «γραφειοκρατίας».)*

Η πολιτική αυτή λειτουργεί και ως στήριξη και ως πρόκληση. Από τη μία, μου δίνει πρόσβαση σε ευκαιρίες ανάπτυξης, δικτύωσης και καινοτόμες πρακτικές. Από την άλλη, συνοδεύεται από αυξημένη γραφειοκρατία και απαιτήσεις τεκμηρίωσης που συχνά απορροφούν πολύ χρόνο. Επομένως, ενώ τα οφέλη είναι σημαντικά, η υλοποίηση θα έπρεπε να είναι πιο ευέλικτη και λιγότερο γραφειοκρατική.

34. Αν έχετε εικόνα από το άλλο εθνικό πλαίσιο (Ελλάδα/Γερμανία), ποιες θεωρείτε τις πιο ουσιαστικές διαφορές στην οργάνωση και στην αξία της επιμόρφωσης; (*Προτροπή: Υποχρεωτικότητα, αναγνώριση/κίνητρα, ενδοσχολικές δομές, ρόλος περιφερειακών αρχών.)*

Στη Γερμανία, η επιμόρφωση είναι πιο συστηματική, με ξεκάθαρες δομές υποστήριξης, ειδικά σε επίπεδο κρατιδίων. Επίσης, συνδέεται συχνά με την επαγγελματική ανέλιξη. Στην Ελλάδα, η επιμόρφωση έχει βελτιωθεί τα τελευταία χρόνια αλλά παραμένει σε μεγάλο βαθμό αποσπασματική, με λιγότερη θεσμική υποστήριξη και πιο περιορισμένη αναγνώριση για την καριέρα του εκπαιδευτικού. Η μεγαλύτερη διαφορά είναι ότι στη Γερμανία η επιμόρφωση θεωρείται απαραίτητο εργαλείο για τη σχολική ανάπτυξη, ενώ στην Ελλάδα πολλές φορές αντιμετωπίζεται περισσότερο ως ατομική πρωτοβουλία.

35. Υπάρχει κάτι άλλο που θέλετε να προσθέσετε; Έχετε να κάνετε κάποια πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής που κρίνετε ότι θα βελτίωνε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας σε προγράμματα ΔΒΜ; *(Προτροπή: Άμεσα εφαρμόσιμες ιδέες, μικρά βήματα μεγάλης απόδοσης, ρεαλιστικοί πόροι.)*

Θα πρότεινα τρία άμεσα εφαρμόσιμα μέτρα: Θεσμοθέτηση δηλαδή να θεσμοθετηθεί ορισμένος χρόνος για επιμόρφωση μέσα στο ωράριο των εκπαιδευτικών. Επίσης, οικονομικά κίνητρα δηλαδή να αναγνωρίζεται οικονομικά και με μοριοδότηση η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ΔΒΜ. Τέλος, θα έλεγα να εφαρμοστεί ενδοσχολική κουλτούρα μάθησης δηλαδή να ενισχυθεί ο ρόλος των σχολείων ως αυτόνομων κέντρων μάθησης, με σταθερές ομάδες, μέντορες και δίκτυα συνεργασίας. Νομίζω με αυτό τον τρόπο, η διά βίου μάθηση θα πάψει να είναι «επιπλέον βάρος» και θα γίνει οργανικό κομμάτι της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Γ4

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

1.Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

2.Ηλικιακή ομάδα: ☐ <30 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐ 60+

3. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας: ____15__ έτη, ως διευθυντής/ρια: ___0___ έτη

4.Θέση: ☐ Εκπαιδευτικός τάξης (ειδική αγωγή, ενταξιακές δομές) ☐ Διευθυντής/ρια ☐ Άλλη: _____

5.Είδος σχολείου: ☐ Δημόσιο αστικό ☐ Δημόσιο ημιαστικό ☐ Άλλο:

6.Περιοχή σχολείου: Μεγάλη πόλη

7. Ανώτατες σπουδές / τίτλοι: Master στη Sonderpädagogik (ειδική αγωγή και συμπερίληψη).

8. Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης τα τελευταία 5 έτη (ενδεικτικός αριθμός / ενδεικτικά είδη): Έχω συμμετάσχει περίπου σε 6-7 σεμινάρια τα τελευταία 5 χρόνια. Κυρίως αφορούσαν inclusive education, adaptive technologies, και διαπολιτισμική εκπαίδευση.

9. Συμμετοχή σε Professional Learning Communities (PLC) /Professional Learning Networks (PLNs) / mentoring (ναι/όχι + σύντομη περιγραφή): Ναι, είμαι ενεργό μέλος σε district inclusion-PLN στο Charlottenburg-Wilmersdorf. Επίσης λειτουργώ άτυπα ως μέντορας σε νεότερους συναδέλφους ειδικής αγωγής.

Β. Μορφές και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης

10. Τι είδους επιμορφωτικά προγράμματα {π.χ. σεμινάρια, μαθήματα πανεπιστημίου, ενδοσχολικές επιμορφώσεις, Professional Learning Communities (PLCs), mentoring, κ.λπ.} έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία τρία χρόνια; *(Προτροπή: Πεδίο/θεματολογία, πάροχος, διάρκεια/συχνότητα, υποχρεωτική ή προαιρετική συμμετοχή.)*

Τα τελευταία τρία χρόνια παρακολούθησα …σεμινάρια του Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) για inclusion, δηλαδή τη συμπερίληψη. Μικρά εργαστήρια από ΜΚΟ που ασχολούνται με adaptive tech για μαθητές με αναπηρίες (3–4 απογεύματα ετησίως). Διαδικτυακά μαθήματα (MOOCs) μέσω της πλατφόρμας School Education Gateway και ενδοσχολικές επιμορφώσεις που οργανώνονται δύο φορές τον χρόνο.

Τι είναι η προσαρμοστική τεχνολογία, αν μπορούμε να το πούμε έτσι αυτό που αναφέρετε ως adaptive tech?

Είναι όλα εκείνα τα ψηφιακά ή μη εργαλεία που έχουν σχεδιαστεί για να βοηθούν **μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες** να συμμετέχουν ισότιμα στη μάθηση.

Μπορείτε να αναφέρετε ορισμένα παραδείγματα;

Ναι, βέβαια...λογισμικά προσαρμογής είναι για παράδειγμα τα λ**ογισμικά ανάγνωσης οθόνης** (screen readers) για παιδιά με προβλήματα όρασης, ε**ιδικά πληκτρολόγια ή ποντίκια** για μαθητές με κινητικές δυσκολίες, ε**φαρμογές text-to-speech** (μετατροπή κειμένου σε ομιλία) για παιδιά με δυσλεξία, t**ablets με εξατομικευμένα apps,** που βοηθούν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, α**κουστικά με φίλτρα ήχου** για μαθητές με ακουστικές δυσκολίες.

11. Ποιο από αυτά θεωρείτε πιο σημαντικό για τη δουλειά σας και γιατί;
(Προτροπή: Τι αλλάξατε πρακτικά; Τι κρατήσατε/τι εγκαταλείψατε;)

Το πιο σημαντικό ήταν το πρόγραμμα για adaptive technologies, γιατί άλλαξε την καθημερινότητά μου στην τάξη. Ενσωμάτωσα tablets με εξειδικευμένες εφαρμογές και διευκόλυνα τους μαθητές μου με δυσλεξία και κινητικές δυσκολίες. Αυτό κράτησα ως βασικό εργαλείο μου.

12. Πώς υλοποιούνται οι συγκεκριμένες επιμορφώσεις; (δια ζώσης, ενδοσχολικά, εξ αποστάσεως, με μικτό τρόπο); (*Προτροπή: Ευκολία πρόσβασης, υποστήριξη/υποδομές, αλληλεπίδραση.)*

Οι επιμορφώσεις γίνονται με μικτό τρόπο…δηλαδή LISUM και ενδοσχολικά δια ζώσης, ενώ τα MOOC΄s γίνονται εξ αποστάσεως. Η πρόσβαση είναι εύκολη, αλλά η διαχείριση του χρόνου απαιτητική. Η αλληλεπίδραση είναι καλύτερη στα δια ζώσης σεμινάρια.

13.Θα μπορούσατε να δώσετε 1-2 παραδείγματα επιτυχημένου ή αποτυχημένου επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολουθήσατε; Τι αποκομίσατε από το

πρόγραμμα αυτό; (*Προτροπή: Τι το έκανε επιτυχημένο/μη; Σύνδεση με τάξη, διάρκεια, πρακτικές ασκήσεις.)*

Ένα επιτυχημένο πρόγραμμα ήταν το σεμινάριο για συμπερίληψη στο LISUM. Περιλάμβανε βιωματικά εργαστήρια και παραδείγματα καλής πρακτικής. Ένα αποτυχημένο ήταν ένα διαδικτυακό μάθημα για διαφοροποιημένη διδασκαλία· θεωρητικό, χωρίς πρακτικά παραδείγματα, δεν με βοήθησε.

14.Υπάρχει στο σχολείο σας κουλτούρα συνεργασίας Professional Learning Communities (PLC) /Professional Learning Networks (PLNs); Θα μπορούσατε να περιγράψετε συνοπτικά τη μορφή και τη λειτουργία της; *(Προτροπή: Συχνότητα συναντήσεων, κοινός σχεδιασμός, παρατήρηση/ανατροφοδότηση, κοινά υλικά.)*

Στο σχολείο υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας. Έχουμε PLC που συναντιέται μία φορά τον μήνα. Σχεδιάζουμε κοινά σχέδια μαθημάτων και κάνουμε peer observations με ανατροφοδότηση.

15. Έχετε εμπειρία μέντορα (mentoring);
(Προτροπή: Ρόλος μέντορα/μεντορευόμενου, στόχοι, διάρκεια, συναντήσεις, οφέλη.)

Έχω εμπειρία μέντορα, κυρίως βοηθώντας νέους συναδέλφους να εφαρμόσουν στρατηγικές συμπερίληψης. Συνήθως οργανώνουμε μικρές συναντήσεις κάθε δύο εβδομάδες, με συγκεκριμένους στόχους.

16. Πώς αξιολογείτε την εμπειρία αυτή (σε κοινότητες μάθησης και μέντορα) και γιατί; (*Προτροπή: Συγκεκριμένα παραδείγματα αλλαγών, δυσκολίες, τι θα βελτιώνατε.)*

Θα έλεγα μόνο θετικά για την εμπειρία μου σε PLN΄s αλλά και το mentoring. Η συνεργασία με συναδέλφους με βοήθησε να αποκτήσω αυτοπεποίθηση και νέες ιδέες. Υπήρχε όμως και δυσκολία…δυσκολία υπάρχει στο να συντονιστούμε και να ορίσουμε τον χρόνο για τις συναντήσεις.

17. Από την εμπειρία σας, ποια χαρακτηριστικά κάνουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτελεσματικό; (*Προτροπή: Σχετικότητα με ανάγκες, διάρκεια/συνέχεια, πρακτικότητα, υποστήριξη μετά.)*

Ένα πρόγραμμα είναι αποτελεσματικό όταν …συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες της τάξης….έχει διάρκεια και συνέχεια….περιλαμβάνει πρακτική εφαρμογή και ανατροφοδότηση.

18. Σε ποιο βαθμό οι επιμορφώσεις/πιστοποιήσεις που αποκτήσατε συνδέθηκαν με την επαγγελματική ανέλιξη ή αναγνώριση (π.χ. μοριοδότηση, ρόλοι ευθύνης, αξιολόγηση); (*Προτροπή: Συγκεκριμένα παραδείγματα, τυπική/άτυπη αναγνώριση, κίνητρα/αντικίνητρα.)*

Η επίδραση στις ευκαιρίες ανέλιξης είναι περιορισμένη. Δεν υπάρχει άμεση μοριοδότηση, αλλά η συμμετοχή αναγνωρίζεται άτυπα από τη διεύθυνση και ενισχύει τον ρόλο μου ως «resource person».

Τι είναι το «resource person». Ποιος είναι ο ρόλος του;

Είναι ένα **ειδικό άτομο/ειδικός συνεργάτης** που καλείται σε ένα σεμινάριο, μια ενδοσχολική επιμόρφωση ή μια ομάδα εκπαιδευτικών, προκειμένου να μεταφέρει **εξειδικευμένη γνώση, εμπειρία ή πρακτικές δεξιότητες.** Συχνά λειτουργεί ως **καταλύτης:** φέρνει γνώση «απ' έξω» που μπορεί να αξιοποιηθεί στο σχολείο. Θα παρουσιάσει εφαρμογές, θα δείξει υλικό, και θα απαντήσει σε ερωτήσεις.

19. Ποιος ήταν ο ρόλος των ψηφιακών τεχνολογιών στη δική σας επαγγελματική μάθηση τα τελευταία χρόνια; (*Προτροπή: MOOCs/ιστοσεμινάρια, πλατφόρμες, εμπόδια πρόσβασης, ποιότητα ψηφιακών πόρων.)*

Οι ψηφιακές τεχνολογίες έχουν παίξει σημαντικό ρόλο. Χρησιμοποίησα MOOC΄s, webinars και εξειδικευμένες πλατφόρμες συμπερίληψης. Πολλές φορές παρέχουν υπερβολικές θεματικές που δεν είναι όλες χρήσιμες και χάνετε έτσι πολύτιμος χρόνος.

Γ. Παράγοντες συμμετοχής και εμπόδια

20. Τι σας κινητροδοτεί να συμμετέχετε σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης; (π.χ. επαγγελματική ανέλιξη, προσωπική επιθυμία, εντολές διοίκησης, πιστοποιήσεις) *(Προτροπή: Εσωτερικά/εξωτερικά κίνητρα, παραδείγματα που «έγειραν τη ζυγαριά».)*

Με κινητροδοτεί κυρίως η προσωπική επιθυμία βελτίωσης και η ανάγκη να ανταποκριθώ στις ανάγκες των μαθητών μου. Επίσης, η συνεργασία με άλλους ειδικούς με παρακινεί.

21. Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζετε (π.χ. έλλειψη χρόνου, προσωπικές δεσμεύσεις, ποιότητα προγραμμάτων, έλλειψη αναγνώρισης); *(Προτροπή: Διαθεσιμότητα, χρηματοδότηση, φόρτος, οικογενειακές υποχρεώσεις, γεωγραφικές αποστάσεις.)*

Το μεγαλύτερο εμπόδιο είναι η έλλειψη χρόνου και ο φόρτος εργασίας. Επίσης, κάποιες φορές η ποιότητα των προγραμμάτων δεν είναι υψηλή.

22. Ποιοι θεσμικοί παράγοντες (σχολική ηγεσία, Διεύθυνση Εκπαίδευσης, κίνητρα/μοριοδότηση) επηρεάζουν τη συμμετοχή σας; Πώς; (*Προτροπή: Στήριξη/διευκολύνσεις, άδειες, πόροι, κουλτούρα σχολείου.)*

Η σχολική ηγεσία μας υποστηρίζει, δίνοντάς μας άδεια να παρακολουθήσουμε σεμινάρια. Παράλληλα, το Bezirksamt διευκολύνει με οικονομική κάλυψη ορισμένων εξόδων.

Τι είναι αυτό;

Είναι ένα είδος **τοπικής διοίκησης/δημαρχείου,** που λειτουργεί ως η εκτελεστική αρχή της περιοχής και έχει συγκεκριμένες αρμοδιότητες π.χ ασχολείται με τη συντήρηση των κτιρίων, παρέχει προσωπικό υποστήριξης και περιλαμβάνει και κάποιες κοινωνικές δομές. Οι αποφάσεις όμως που αφορούν την εκπαίδευση λαμβάνονται από το υπουργείο Παιδείας του κρατιδίου.

23. Ποιες δεξιότητες ή γνώσεις θα θέτατε ως προτεραιότητα για τη μελλοντική επιμόρφωσή σας; Γιατί; (*Προτροπή: Παιδαγωγική διαφοροποίηση, αξιολόγηση, συμπερίληψη, ΤΠΕ, διαπολιτισμικότητα.)*

Προτεραιότητα θα έδινα στην παιδαγωγική διαφοροποίηση, τις νέες ΤΠΕ στην ειδική αγωγή και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, λόγω της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου.

24. Αν σχεδιάζατε εσείς ένα ιδανικό πρόγραμμα επιμόρφωσης για το σχολείο σας, τι θα περιλάμβανε και πώς θα υλοποιούνταν; *(Προτροπή: Διάρκεια, μορφή (ενδοσχολικά/μεικτά), μέντορες, παρατήρηση τάξης, αποτίμηση.)*

Ένα ιδανικό πρόγραμμα θα είχε μεικτή μορφή, διάρκεια τουλάχιστον ενός εξαμήνου, συνδυασμό βιωματικών εργαστηρίων και mentoring, και αποτίμηση μέσα από παρατήρηση στην τάξη.

Δ. Σχέση διδακτικής πράξης και επαγγελματικής ταυτότητας

25. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ ενίσχυσαν τη διδακτική σας πρακτική; Μπορείτε να περιγράψετε κάτι συγκεκριμένο που άλλαξε στην τάξη σας; (*Προτροπή: Παραδείγματα σχεδιασμού μαθήματος, διαφοροποίησης, διαχείρισης τάξης, ανατροφοδότησης.)*

Η συμμετοχή μου σε προγράμματα ΔΒΜ ενίσχυσε τη διδακτική μου πρακτική. Ένα παράδειγμα είναι ότι σχεδιάζω μαθήματα με πολλαπλά επίπεδα δυσκολίας, ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές.

26. Πώς έχει επηρεαστεί, κατά την άποψή σας, η επαγγελματική σας ταυτότητα από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ; Νιώθετε διαφορετικά ως επαγγελματίας; Πώς; (*Προτροπή: Αυτοαποτελεσματικότητα, επαγγελματική αυτονομία, συνεργατικότητα, ρόλος ηγεσίας.)*

Η επαγγελματική μου ταυτότητα έχει σίγουρα ενισχυθεί…το νιώθω…νιώθω πιο σίγουρη, πιο αυτόνομη και πιο συνεργατική. Επίσης, βλέπω τον εαυτό μου περισσότερο ως facilitator (διευκολυντή) μάθησης παρά ως απλή δασκάλα.

27. Έχετε ενδείξεις/παρατηρήσεις για την επίδραση της επιμόρφωσής σας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών; (*Προτροπή: Συγκεκριμένα δείγματα/έργα, συμμετοχή μαθητών, επίδοση, συμπερίληψη.)*

Υπάρχουν ενδείξεις βελτίωσης στα μαθησιακά αποτελέσματα: μαθητές που προηγουμένως ήταν απομονωμένοι συμμετέχουν ενεργά. Η χρήση adaptive tech που αναφέραμε προηγουμένως αύξησε την εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα.

28. Πώς θα προτιμούσατε να αξιολογείται η επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος; (*Προτροπή: Δείκτες τάξης/σχολείου, παρατήρηση και ανατροφοδότηση, τεκμήρια αλλαγής πρακτικής.)*

Η επιτυχία ενός προγράμματος πρέπει να αξιολογείται με παρατήρηση στην τάξη, ανατροφοδότηση από συναδέλφους και ανάλυση της συμμετοχής των μαθητών δηλαδή και οι μαθητές να έχουν λόγο στην αξιολόγηση ενός προγράμματος απαντώντας σε σχετικό ερωτηματολόγιο ή με κάποιον άλλο τρόπο.

29. Υπάρχει κάποια αλλαγή που δοκιμάσατε μετά από επιμόρφωση και δεν λειτούργησε; Τι μάθατε από αυτό; (*Προτροπή: Παράγοντες αποτυχίας, προσαρμογές, υποστήριξη που θα χρειαζόταν.)*

Μία αλλαγή που δοκίμασα ήταν η υιοθέτηση της ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom) για μαθητές με ειδικές ανάγκες. Δεν λειτούργησε όμως , γιατί οι γονείς δεν μπορούσαν να το στηρίξουν στο σπίτι….δεν είχαν όλοι πρόσβαση στην τεχνολογία. Έτσι έμαθα ότι πρέπει να προσαρμόζω τις μεθόδους μου στις οικογενειακές συνθήκες…δηλαδή να γνωρίζω καλύτερα πώς ζουν οι μαθητές μου και να διευκολύνω τον τρόπο που εκπαιδεύονται.

Ε. Σχέση θεσμικού πλαισίου ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

30. Τι ρόλο έχει η σχολική ηγεσία στην προώθηση συνεργασιών και στην ενσωμάτωση της επιμόρφωσης στην καθημερινή πρακτική; *(Προτροπή: Οργάνωση χρόνου/συναντήσεων, κίνητρα, ενδοσχολικές ομάδες, κουλτούρα εμπιστοσύνης.)*

Η σχολική ηγεσία παίζει σημαντικό ρόλο. Οργανώνει τον χρόνο μας για συνεργασία, δίνει κίνητρα και δημιουργεί κουλτούρα εμπιστοσύνης.

31. Γνωρίζετε/έχετε εμπειρία από ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες {Erasmus+, Ευρωπαϊκές δράσεις ΔΒΜ, εργαλεία Ευρωπαϊκής Επιτροπής (π.χ. ESEP, School Education Gateway, κ.λπ.)} στην οποία συμμετείχε ή συμμετέχει το σχολείο σας; Πώς τις αξιολογείτε; (*Προτροπή: Είδος δράσης, συμμετέχοντες, μεταφορά στην τάξη, βιωσιμότητα.)*

Το σχολείο μου συμμετείχε σε Erasmus+ KA1 με θέμα τη συμπερίληψη. Ήταν εξαιρετικά χρήσιμο, γιατί ανταλλάξαμε πρακτικές με σχολεία από Ισπανία και Σουηδία.

32. Πώς νομίζετε ότι οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για τη ΔΒΜ αποτυπώνονται στην πράξη στη χώρα σας; (*Προτροπή: Πολιτικές/εργαλεία που έχετε δει, αντιστοίχιση με ανάγκες σχολείου, κενά.)*

Οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για ΔΒΜ στη Γερμανία αποτυπώνονται αρκετά καλά, μέσω της στήριξης του LISUM και των PLN´s. Ωστόσο, υπάρχει ακόμα απόσταση ανάμεσα στην πολιτική και την καθημερινότητα των τάξεων.

33. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της εφαρμοζόμενης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και της προσωπικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης; Νιώθετε ότι η πολιτική αυτή σας στηρίζει ή σας επιβάλλει διαδικασίες; *(Προτροπή: Συγκεκριμένα οφέλη/δυσκολίες, παραδείγματα «στήριξης» ή «γραφειοκρατίας».)*

Προσωπικά, αισθάνομαι ότι η ευρωπαϊκή πολιτική με στηρίζει, ειδικά με τα προγράμματα Erasmus+. Από την άλλη, η γραφειοκρατία για συμμετοχή σε ευρωπαϊκά έργα είναι αρκετά μεγάλη και συχνά σε αποτρέπει να συμμετέχεις.

34. Αν έχετε εικόνα από το άλλο εθνικό πλαίσιο (Ελλάδα/Γερμανία), ποιες θεωρείτε τις πιο ουσιαστικές διαφορές στην οργάνωση και στην αξία της επιμόρφωσης; (*Προτροπή: Υποχρεωτικότητα, αναγνώριση/κίνητρα, ενδοσχολικές δομές, ρόλος περιφερειακών αρχών.)*

Όχι, δυστυχώς δε γνωρίζω πολλά…

35. Υπάρχει κάτι άλλο που θέλετε να προσθέσετε; Έχετε να κάνετε κάποια πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής που κρίνετε ότι θα βελτίωνε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας σε προγράμματα ΔΒΜ; *(Προτροπή: Άμεσα εφαρμόσιμες ιδέες, μικρά βήματα μεγάλης απόδοσης, ρεαλιστικοί πόροι.)*

Πρότασή μου θα ήταν η θεσμοθέτηση περισσότερων ενδοσχολικών mentoring προγραμμάτων, με επίσημη αναγνώριση του ρόλου του μέντορα. Αυτό θα αύξανε τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών και θα βελτίωνε την καθημερινή μας πρακτική γιατί θα μαθαίναμε και θα είχαμε και υποστήριξη.

Γ5

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

1.Φύλο: ☐ Άνδρας ☐ Γυναίκα

2.Ηλικιακή ομάδα: ☐ <30 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐ 60+

3.Χρόνια διδακτικής εμπειρίας: ____22__ έτη, ως διευθυντής/ρια: ___0___ έτη

4.Θέση: ☐ Εκπαιδευτικός τάξης (ειδική αγωγή, ενταξιακές δομές) ☐ Διευθυντής/ρια ☐ Άλλη: _____

5.Είδος σχολείου: ☐ Δημόσιο αστικό ☐ Δημόσιο ημιαστικό ☐ Άλλο:

6.Περιοχή σχολείου: Μεγάλη πόλη (Offenburg, Baden Württemberg, Germany)

7.Ανώτατες σπουδές / τίτλοι: Master at University for Teaching Elementary School

8. Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης τα τελευταία 5 έτη (ενδεικτικός αριθμός / ενδεικτικά είδη): μέσος όρος 3 ανά έτος, Σχεδιασμός/διαμόρφωση τάξης (Μοντέλο Chur), 3 απογευματινές ώρες με μαθητές ως πρώτοι βοηθοί σε ιατρικές καταστάσεις, 2 ώρες, διαδικτυακή διδασκαλία μαθημάτων μουσικής που γίνεται μία φορά το απόγευμα δια ζώσης

9. Συμμετοχή σε Professional Learning Communities (PLC) /Professional Learning Networks (PLNs) / mentoring (ναι/όχι + σύντομη περιγραφή): Όχι

Β. Μορφές και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης

10. Τι είδους επιμορφωτικά προγράμματα {π.χ. σεμινάρια, μαθήματα πανεπιστημίου, ενδοσχολικές επιμορφώσεις, Professional Learning Communities

(PLCs), mentoring, κ.λπ.} έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία τρία χρόνια; *(Προτροπή: Πεδίο/θεματολογία, πάροχος, διάρκεια/συχνότητα, υποχρεωτική ή προαιρετική συμμετοχή.)*

Τις δράσεις που ανέφερα παραπάνω…σχεδιασμός/διαμόρφωση τάξης (Μοντέλο Chur), 3 απογευματινές ώρες με μαθητές ως πρώτοι βοηθοί σε ιατρικές καταστάσεις, 2 ώρες, διαδικτυακή διδασκαλία μαθημάτων μουσικής που γίνεται μία φορά το απόγευμα δια ζώσης…όλα εθελοντικά.

11. Ποιο από αυτά θεωρείτε πιο σημαντικό για τη δουλειά σας και γιατί;
(Προτροπή: Τι αλλάξατε πρακτικά; Τι κρατήσατε/τι εγκαταλείψατε;)

Αυτές όπου η αποκτηθείσα γνώση μπορεί να εφαρμοστεί άμεσα

12. Πώς υλοποιούνται οι συγκεκριμένες επιμορφώσεις; (δια ζώσης, ενδοσχολικά, εξ αποστάσεως, με μικτό τρόπο); (*Προτροπή: Ευκολία πρόσβασης, υποστήριξη/υποδομές, αλληλεπίδραση.)*

Και δια ζώσης και διαδικτυακά και μέσα στο σχολείο με τους εκπαιδευτικούς ή με τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή.

13. Θα μπορούσατε να δώσετε 1-2 παραδείγματα επιτυχημένου ή αποτυχημένου επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολουθήσατε; Τι αποκομίσατε από το πρόγραμμα αυτό; (*Προτροπή: Τι το έκανε επιτυχημένο/μη; Σύνδεση με τάξη, διάρκεια, πρακτικές ασκήσεις)*

Επιτυχημένο: Ο σχεδιασμός της τάξης, το μάθημα της μουσικής είναι παραδείγματα, καθώς αναφέρονται σε συγκεκριμένες καταστάσεις και μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα. Ανεπιτυχές είναι καθετί υποχρεωτικό που δεν είναι άμεσα σχετικό με τα ενδιαφέροντά μου.

14. Υπάρχει στο σχολείο σας κουλτούρα συνεργασίας Professional Learning Communities (PLC) /Professional Learning Networks (PLNs); Θα μπορούσατε να περιγράψετε συνοπτικά τη μορφή και τη λειτουργία της; *(Προτροπή: Συχνότητα συναντήσεων, κοινός σχεδιασμός, παρατήρηση/ανατροφοδότηση, κοινά υλικά.)*

Μόνο ο σύλλογος διδασκόντων ως σύνολο· οι συναντήσεις σχεδιασμού είναι εβδομαδιαίες και δε θα έλεγα ότι αποτελούν κοινότητες μάθησης γιατί οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τον σχεδιασμό τους χωρίς ιδιαίτερη αλληλεπίδραση.

15. Έχετε εμπειρία μέντορα (mentoring);
(Προτροπή: Ρόλος μέντορα/μεντορευόμενου, στόχοι, διάρκεια, συναντήσεις, οφέλη.)

Μόνο κατά την αρχική φάση ως νέος εκπαιδευτικός. Διαφορετικά, όχι

16. Πώς αξιολογείτε την εμπειρία αυτή (σε κοινότητες μάθησης και μέντορα) και γιατί; (*Προτροπή: Συγκεκριμένα παραδείγματα αλλαγών, δυσκολίες, τι θα βελτιώνατε.)*

Γενικά χρήσιμο, δεν θα πρέπει να συνδέεται με την αξιολόγηση απόδοσης

Τι εννοείται;

Να μην αξιολογείται ο εκπαιδευτικός κατά τη φάση αυτή…είτε ως μέντορας είτε ως μεντορευόμενος.

Αξιολογείστε για αυτό;

Ελέγχεται σε κάποιο βαθμό η απόδοση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Αυτά που έμαθε από τον μέντορα και τον βαθμό που τα εφάρμοσε στην τάξη του.

17. **Από την εμπειρία σας, ποια χαρακτηριστικά κάνουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτελεσματικό;** *(Προτροπή: Σχετικότητα με ανάγκες, διάρκεια/συνέχεια, πρακτικότητα, υποστήριξη μετά.)*

Αυτό που έχει σύντομη διάρκεια (1 ή μισή ημέρα), να γίνεται δια ζώσης και να είναι σχετικό με τα ενδιαφέροντά του. Να έχει συγκεκριμένο πλαίσιο

18. Σε ποιο βαθμό οι επιμορφώσεις/πιστοποιήσεις που αποκτήσατε συνδέθηκαν με την επαγγελματική ανέλιξη ή αναγνώριση (π.χ. μοριοδότηση, ρόλοι ευθύνης, αξιολόγηση); (*Προτροπή: Συγκεκριμένα παραδείγματα, τυπική/άτυπη αναγνώριση, κίνητρα/αντικίνητρα.)*

Υπήρξε διεύρυνση του πεδίου ευθύνης (όπως το να είμαι ο υπεύθυνος επικοινωνίας για την υγεία και την ασφάλεια, αλλά δε είχε αντίκτυπο στην επαγγελματική μου εξέλιξη

19. Ποιος ήταν ο ρόλος των ψηφιακών τεχνολογιών στη δική σας επαγγελματική μάθηση τα τελευταία χρόνια; *(Προτροπή: MOOCs/ιστοσεμινάρια, πλατφόρμες, εμπόδια πρόσβασης, ποιότητα ψηφιακών πόρων.)*

Αυξανόμενο ρόλο, δηλαδή…σημαντικό κυρίως μετά την περιόδου covid

Γ. Παράγοντες συμμετοχής και εμπόδια

20. Τι σας κινητροδοτεί να συμμετέχετε σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης; (π.χ. επαγγελματική ανέλιξη, προσωπική επιθυμία, εντολές διοίκησης, πιστοποιήσεις) *(Προτροπή: Εσωτερικά/εξωτερικά κίνητρα, παραδείγματα που «έγειραν τη ζυγαριά».)*

Κατά προτεραιότητα…μόνο τα εσωτερικά κίνητρα που είναι το προσωπικό συμφέρον, οι διοικητικές οδηγίες και η λήψη πιστοποίησης αν δίνεται.

21. Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζετε (π.χ. έλλειψη χρόνου, προσωπικές δεσμεύσεις, ποιότητα προγραμμάτων, έλλειψη αναγνώρισης); *(Προτροπή: Διαθεσιμότητα, χρηματοδότηση, φόρτος, οικογενειακές υποχρεώσεις, γεωγραφικές αποστάσεις.)*

Στην πραγματικότητα η μεγαλύτερη πρόκληση είναι η διαθεσιμότητα χρόνου λόγω προσωπικών υποχρεώσεων

22. Ποιοι θεσμικοί παράγοντες (σχολική ηγεσία, Διεύθυνση Εκπαίδευσης, κίνητρα/μοριοδότηση) επηρεάζουν τη συμμετοχή σας; Πώς; (*Προτροπή: Στήριξη/διευκολύνσεις, άδειες, πόροι, κουλτούρα σχολείου.)*

Φυσικά εάν είναι υποχρεωτικά (από την περιφερειακή ή την κρατική αρχή). Διαφορετικά, εάν υπάρχει υποστηρικτικό πλαίσιο από τη σχολική ηγεσία και είναι και ενδιαφέρον θέμα και τέλος αν υπάρχει ευρύτερη αποδοχή σε μεγάλη κλίμακα από τον σύλλογο διδασκόντων.

23. Ποιες δεξιότητες ή γνώσεις θα θέτατε ως προτεραιότητα για τη μελλοντική επιμόρφωσή σας; Γιατί; (*Προτροπή: Παιδαγωγική διαφοροποίηση, αξιολόγηση, συμπερίληψη, ΤΠΕ, διαπολιτισμικότητα.)*

Παιδαγωγική διαφοροποίηση, ένταξη, διαπολιτισμική εκπαίδευση και αυτό επειδή αυτές οι θεματικές μπορούν να με βοηθήσουν στην καθημερινή μου εργασία.

24. Αν σχεδιάζατε εσείς ένα ιδανικό πρόγραμμα επιμόρφωσης για το σχολείο σας, τι θα περιλάμβανε και πώς θα υλοποιούνταν; (*Προτροπή: Διάρκεια, μορφή (ενδοσχολικά/μεικτά), μέντορες, παρατήρηση τάξης, αποτίμηση.)*

Μια προσχεδιασμένη ολιστική ατζέντα για 1 έως 3 χρόνια με σεμινάρια εντός σχολείου που θα είναι ευρείας αποδοχής και θα συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί…να υπάρχει ένας συνδυασμός υποχρεωτικών και εθελοντικών δραστηριοτήτων

Δ. Σχέση διδακτικής πράξης και επαγγελματικής ταυτότητας

25. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ ενίσχυσαν τη διδακτική σας πρακτική; Μπορείτε να περιγράψετε κάτι συγκεκριμένο που άλλαξε στην τάξη σας; (*Προτροπή: Παραδείγματα σχεδιασμού μαθήματος, διαφοροποίησης, διαχείρισης τάξης, ανατροφοδότησης.)*

΄Οπως αναφέρθηκε παραπάνω, για παράδειγμα, ο σχεδιασμός της τάξης και το μάθημα μουσικής εφαρμόστηκαν και άλλαξαν αμέσως την καθημερινή μου πρακτική

26. Πώς έχει επηρεαστεί, κατά την άποψή σας, η επαγγελματική σας ταυτότητα από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ; Νιώθετε διαφορετικά ως επαγγελματίας; Πώς; (*Προτροπή: Αυτοαποτελεσματικότητα, επαγγελματική αυτονομία, συνεργατικότητα, ρόλος ηγεσίας.)*

Ναι, μέσω των προγραμμάτων αυτών νιώθω πιο γνώστης και πιο ικανός σε τομείς που δεν ήταν προηγουμένως ο τομέας εξειδίκευσής μου

27. Έχετε ενδείξεις/παρατηρήσεις για την επίδραση της επιμόρφωσής σας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών; (*Προτροπή: Συγκεκριμένα δείγματα/έργα, συμμετοχή μαθητών, επίδοση, συμπερίληψη.)*

Οι παρατηρήσεις μου αφορούν το επίπεδο εμπλοκής και προσοχής των μαθητών μου. Στη βελτίωση των βαθμών των μαθητών, είναι πιο δύσκολο να έχω ενδείξεις.

28. Πώς θα προτιμούσατε να αξιολογείται η επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος; (*Προτροπή: Δείκτες τάξης/σχολείου, παρατήρηση και ανατροφοδότηση, τεκμήρια αλλαγής πρακτικής.)*

Να υπάρχουν δείκτες τάξης, σχόλια και αποδεικτικά στοιχεία αλλαγής της πρακτικής των μαθητών …εάν υπάρχουν…που δεν υπάρχουν

29. Υπάρχει κάποια αλλαγή που δοκιμάσατε μετά από επιμόρφωση και δεν λειτούργησε; Τι μάθατε από αυτό; (*Προτροπή: Παράγοντες αποτυχίας, προσαρμογές, υποστήριξη που θα χρειαζόταν.)*

Επιμόρφωση για χρήση των μαθητών iPad από τους μαθητές για να διαβάζουν βιβλία και ανά ενότητες που έχουμε ορίσει να κάνουν ερωτήσεις κατανόησης και άλλες αναλύσεις. Δεν λειτούργησε, καθώς οι μαθητές είχαν την τάση να κάνουν κυρίως άλλα πράγματα με τα iPad.

Ε. Σχέση θεσμικού πλαισίου ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

30. Τι ρόλο έχει η σχολική ηγεσία στην προώθηση συνεργασιών και στην ενσωμάτωση της επιμόρφωσης στην καθημερινή πρακτική; *(Προτροπή: Οργάνωση χρόνου/συναντήσεων, κίνητρα, ενδοσχολικές ομάδες, κουλτούρα εμπιστοσύνης.)*

Έχει έναν μεγάλο ρόλο…αυτός σχετίζεται με το υποχρεωτικό χρονοδιαγράμμα που ορίζει και τη δημιουργία κινήτρων για τους εκπαιδευτικού. Συν την οικονομική ή χρονική υποστήριξη, εάν χρειαστεί που χρειάζεται να δίνει ο διευθυντής

31. Γνωρίζετε/έχετε εμπειρία από ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες {Erasmus+, Ευρωπαϊκές δράσεις ΔΒΜ, εργαλεία Ευρωπαϊκής Επιτροπής (π.χ. ESEP, School Education Gateway, κ.λπ.)} στην οποία συμμετείχε ή συμμετέχει το σχολείο σας; Πώς τις αξιολογείτε; (*Προτροπή: Είδος δράσης, συμμετέχοντες, μεταφορά στην τάξη, βιωσιμότητα.)*

Δεν έχω εμπειρία για το Erasmus+ ή δράσεις της ΕΕ για τη δια βίου μάθηση ή εργαλεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής όπως το School Education Gateway… αυτό που έχουμε είναι μια ανταλλαγή καθηγητών ξένων γλωσσών μεταξύ Γαλλίας και Γερμανίας και αυτό λειτουργεί πολύ καλά. Αποτελεί εξαιρετική πηγή για να ανοίξουμε τον ορίζοντά μας σχετικά με το πώς μπορούν να γίνουν τα πράγματα διαφορετικά.

32. Πώς νομίζετε ότι οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για τη ΔΒΜ αποτυπώνονται στην πράξη στη χώρα σας; (*Προτροπή: Πολιτικές/εργαλεία που έχετε δει, αντιστοίχιση με ανάγκες σχολείου, κενά.)*

Πολύ περιορισμένα. Μας βομβαρδίζουν με πολλά και υπάρχουν πολλές πηγές αλλά δεν υπάρχουν στοιχεία ότι αυτά βοηθάνε ουσιαστικά.

33. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της εφαρμοζόμενης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και της προσωπικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης; Νιώθετε ότι η πολιτική αυτή σας στηρίζει ή σας επιβάλλει διαδικασίες; *(Προτροπή: Συγκεκριμένα οφέλη/δυσκολίες, παραδείγματα «στήριξης» ή «γραφειοκρατίας».)*

Σε ένα βαθμό με στηρίζει το πρόσωπο που διοικεί το σχολείο. Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική δε έχει πρόσωπο στην τάξη μου.

Τι εννοείται με αυτό;

Δεν μπορεί να γνωρίζει τι ακριβώς χρειάζομαι στην τάξη μου. Η πολιτική θα έπρεπε να ξεκινάει από την τάξη προς τα πάνω και όχι ανάποδα.

34. Αν έχετε εικόνα από το άλλο εθνικό πλαίσιο (Ελλάδα/Γερμανία), ποιες θεωρείτε τις πιο ουσιαστικές διαφορές στην οργάνωση και στην αξία της επιμόρφωσης; (*Προτροπή: Υποχρεωτικότητα, αναγνώριση/κίνητρα, ενδοσχολικές δομές, ρόλος περιφερειακών αρχών.)*

Δεν έχω εικόνα

35. Υπάρχει κάτι άλλο που θέλετε να προσθέσετε; Έχετε να κάνετε κάποια πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής που κρίνετε ότι θα βελτίωνε τη συμμετοχή των

εκπαιδευτικών στο σχολείο σας σε προγράμματα ΔΒΜ; *(Προτροπή: Άμεσα εφαρμόσιμες ιδέες, μικρά βήματα μεγάλης απόδοσης, ρεαλιστικοί πόροι.)*

Πρακτικές, άμεσα εφαρμόσιμες ιδέες· μικρά βήματα με σημαντικό αντίκτυπο.

Γ6

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: ☑ Άνδρας ☐ Γυναίκα
2. Ηλικιακή ομάδα: ☐ <30 ☑ 30–39 ☐ 40–49 ☐ 50–59 ☐ 60+
3. Χρόνια διδακτικής εμπειρίας: 5 έτη, ως διευθυντής/ρια: 0 έτη
4. Θέση: ☑ Εκπαιδευτικός τάξης ☐ Διευθυντής/ρια ☐ Άλλη: —
5. Είδος σχολείου: ☑ Δημόσιο αστικό ☐ Δημόσιο ημιαστικό ☐ Άλλο: —
6. Περιοχή σχολείου: Βερολίνο (αστικό περιβάλλον)
7. Ανώτατες σπουδές / τίτλοι: Master in Education, Pädagogische Hochschule Heidelberg.
8. Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης τα τελευταία 5 έτη: Περίπου 5-6 σεμινάρια, κυρίως σχετικά με διαφοροποιημένη διδασκαλία, ένταξη μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης και χρήση ψηφιακών εργαλείων στην τάξη.
9. Συμμετοχή σε PLC / PLNs / mentoring: Ναι, συμμετέχω σε εκπαιδευτικό δίκτυο «Digital Learning Berlin» και έχω λάβει καθοδήγηση (mentoring) από πιο έμπειρο συνάδελφο κατά τα δύο πρώτα χρόνια υπηρεσίας.

Β. Μορφές και πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης

10. Τι είδους επιμορφωτικά προγράμματα {π.χ. σεμινάρια, μαθήματα πανεπιστημίου, ενδοσχολικές επιμορφώσεις, Professional Learning Communities (PLCs), mentoring, κ.λπ.} έχετε παρακολουθήσει τα τελευταία τρία χρόνια; *(Προτροπή: Πεδίο/θεματολογία, πάροχος, διάρκεια/συχνότητα, υποχρεωτική ή προαιρετική συμμετοχή.)*

Έχω συμμετάσχει σε μικτά προγράμματα επιμόρφωσης του LISUM για διαφοροποιημένη διδασκαλία και ένταξη προσφυγόπουλων. Επίσης, σε διαδικτυακά μαθήματα της ακαδημίας Fortbildung Online του Kultusministerium για χρήση ψηφιακών εργαλείων, καθώς και σε εσωτερικές επιμορφώσεις του σχολείου, που οργανώνονται δύο φορές τον χρόνο. Τα περισσότερα ήταν προαιρετικά.

Μπορείτε να μου εξηγήσετε τι είναι το LISUM;

11. Ποιο από αυτά θεωρείτε πιο σημαντικό για τη δουλειά σας και γιατί;
(Προτροπή: Τι αλλάξατε πρακτικά; Τι κρατήσατε/τι εγκαταλείψατε;)

Το πιο σημαντικό ήταν η επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στην υποστήριξη πολυγλωσσικών μαθητών. Με βοήθησε να σχεδιάζω μαθήματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών, χρησιμοποιώντας οπτικά υλικά, απλοποιημένες οδηγίες και ομαδοσυνεργατική μάθηση.

12. Πώς υλοποιούνται οι συγκεκριμένες επιμορφώσεις; (δια ζώσης, ενδοσχολικά, εξ αποστάσεως, με μικτό τρόπο); (*Προτροπή: Ευκολία πρόσβασης, υποστήριξη/υποδομές, αλληλεπίδραση.)*

Οι επιμορφώσεις του LISUM γίνονται κυρίως δια ζώσης, ενώ τα online σεμινάρια πραγματοποιούνται εξ αποστάσεως. Προτιμώ τα δια ζώσης, γιατί υπάρχει περισσότερη αλληλεπίδραση και συνεργασία. Η πρόσβαση είναι γενικά εύκολη, αλλά ο χρόνος αποτελεί πρόκληση.

13.Θα μπορούσατε να δώσετε 1-2 παραδείγματα επιτυχημένου ή αποτυχημένου επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολουθήσατε; Τι αποκομίσατε από το πρόγραμμα αυτό;
(Προτροπή: Τι το έκανε επιτυχημένο/μη; Σύνδεση με τάξη, διάρκεια, πρακτικές ασκήσεις)

Ένα πολύ επιτυχημένο ήταν το σεμινάριο «Inclusive Classroom Design» του LISUM γιατί περιείχε πρακτικά εργαστήρια και σχέδια δράσης. Αντίθετα, ένα διαδικτυακό σεμινάριο για τη χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση ήταν μάλλον θεωρητικό, χωρίς σύνδεση με την τάξη.

12. Υπάρχει στο σχολείο σας κουλτούρα συνεργασίας Professional Learning Communities (PLC) /Professional Learning Networks (PLNs); Θα μπορούσατε να περιγράψετε συνοπτικά τη μορφή και τη λειτουργία της; *(Προτροπή: Συχνότητα συναντήσεων, κοινός σχεδιασμός,παρατήρηση/ανατροφοδότηση, κοινά υλικά.)*

Ναι. Έχουμε μια ομάδα μάθησης που συναντιέται κάθε μήνα. Συζητούμε προκλήσεις, ανταλλάσσουμε υλικό, και οργανώνουμε peer observations. Οι συναντήσεις είναι σύντομες, αλλά ουσιαστικές.

15. Έχετε εμπειρία μέντορα (mentoring);
(Προτροπή: Ρόλος μέντορα/μεντορευόμενου, στόχοι, διάρκεια, συναντήσεις, οφέλη.)

Ναι, ως μεντορευόμενος στα πρώτα δύο χρόνια μου. Ο μέντοράς μου με βοήθησε να προσαρμοστώ στο σχολικό περιβάλλον και να οργανώσω το μάθημά μου με βάση τις αρχές της συμπερίληψης.

16. Πώς αξιολογείτε την εμπειρία αυτή (σε κοινότητες μάθησης και μέντορα) και γιατί; (*Προτροπή: Συγκεκριμένα παραδείγματα αλλαγών, δυσκολίες, τι θα βελτιώνατε.)*

Ήταν εξαιρετικά θετική. Με ενίσχυσε επαγγελματικά και προσωπικά, καθώς ανέπτυξα αυτοπεποίθηση και σαφή εικόνα των δυνατοτήτων μου. Η δυσκολία ήταν κυρίως να βρούμε κοινό χρόνο.

17. Από την εμπειρία σας, ποια χαρακτηριστικά κάνουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτελεσματικό; (*Προτροπή: Σχετικότητα με ανάγκες, διάρκεια/συνέχεια, πρακτικότητα, υποστήριξη μετά.)*

Πρέπει να είναι πρακτικό, να συνδέεται με τις ανάγκες της τάξης και να έχει συνέχεια και υποστήριξη μετά το τέλος του. Τα βιωματικά εργαστήρια λειτουργούν καλύτερα από τις απλές διαλέξεις.

18. Σε ποιο βαθμό οι επιμορφώσεις/πιστοποιήσεις που αποκτήσατε συνδέθηκαν με την επαγγελματική ανέλιξη ή αναγνώριση (π.χ. μοριοδότηση, ρόλοι ευθύνης, αξιολόγηση); (*Προτροπή: Συγκεκριμένα παραδείγματα, τυπική/άτυπη αναγνώριση, κίνητρα/αντικίνητρα.)*

Η επίσημη αναγνώριση είναι περιορισμένη. Οι επιμορφώσεις δεν οδηγούν άμεσα σε προαγωγή, αλλά εκτιμώνται από τη διεύθυνση και ενισχύουν την αξιοπιστία μου μέσα στο σχολείο.

19. Ποιος ήταν ο ρόλος των ψηφιακών τεχνολογιών στη δική σας επαγγελματική μάθηση τα τελευταία χρόνια; (*Προτροπή: MOOCs/ιστοσεμινάρια, πλατφόρμες, εμπόδια πρόσβασης, ποιότητα ψηφιακών πόρων.)*

Μεγάλος. Παρακολουθώ συχνά webinars και MOOCs, χρησιμοποιώ εκπαιδευτικές πλατφόρμες όπως το Lehrer-Online και το eTwinning. Το πρόβλημα είναι η υπερπληθώρα επιλογών και η ανομοιογένεια της ποιότητας. Δηλαδή υπάρχει μεγάλος αριθμός και σεμιναρίων και σε πλατφόρμες και δεν μπορώ πάντα να αξιολογήσω την αξία και τη δυνατότητα εφαρμογής τους στην τάξη. Δηλαδή, πολλές φορές νομίζω ότι κάνω ορισμένα απλά για να τα κάνω.

Γ. Παράγοντες συμμετοχής και εμπόδια

20. Τι σας κινητροδοτεί να συμμετέχετε σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης; (π.χ. επαγγελματική ανέλιξη, προσωπική επιθυμία, εντολές διοίκησης, πιστοποιήσεις) *(Προτροπή: Εσωτερικά/εξωτερικά κίνητρα, παραδείγματα που «έγειραν τη ζυγαριά».)*

Κυρίως η προσωπική ανάγκη βελτίωσης και η επιθυμία να ανταποκρίνομαι καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών. Η μάθηση με άλλους συναδέλφους είναι πάντα πηγή έμπνευσης.

21. Ποια είναι τα κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζετε (π.χ. έλλειψη χρόνου, προσωπικές δεσμεύσεις, ποιότητα προγραμμάτων, έλλειψη αναγνώρισης); *(Προτροπή: Διαθεσιμότητα, χρηματοδότηση, φόρτος, οικογενειακές υποχρεώσεις, γεωγραφικές αποστάσεις.)*

Ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη χρόνου και, μερικές φορές, η περιορισμένη ποιότητα των προγραμμάτων. Δεν είναι όλα σχεδιασμένα για τις πραγματικές ανάγκες του σχολείου.

22. Ποιοι θεσμικοί παράγοντες (σχολική ηγεσία, Διεύθυνση Εκπαίδευσης, κίνητρα/μοριοδότηση) επηρεάζουν τη συμμετοχή σας; Πώς; *(Προτροπή: Στήριξη/διευκολύνσεις, άδειες, πόροι, κουλτούρα σχολείου.)*

Η διεύθυνση είναι υποστηρικτική… διευκολύνει με χρόνο και κάποιες φορές με κάλυψη εξόδων. Ο τοπικός φορέας εκπαίδευσης (Schulamt) προωθεί προγράμματα, αλλά η συμμετοχή παραμένει προαιρετική.

23. Ποιες δεξιότητες ή γνώσεις θα θέτατε ως προτεραιότητα για τη μελλοντική επιμόρφωσή σας; Γιατί; (*Προτροπή: Παιδαγωγική διαφοροποίηση, αξιολόγηση, συμπερίληψη, ΤΠΕ, διαπολιτισμικότητα.)*

Θα ήθελα να επιμορφωθώ περισσότερο στην αξιοποίηση των ΤΠΕ για εξατομικευμένη μάθηση και στη διαπολιτισμική επικοινωνία, λόγω της πολυπολιτισμικής σύνθεσης των τάξεων μας.

24. Αν σχεδιάζατε εσείς ένα ιδανικό πρόγραμμα επιμόρφωσης για το σχολείο σας, τι θα περιλάμβανε και πώς θα υλοποιούνταν; (*Προτροπή: Διάρκεια, μορφή (ενδοσχολικά/μεικτά), μέντορες, παρατήρηση τάξης, αποτίμηση.)*

Θα είχε μικτή μορφή, διάρκεια τουλάχιστον έξι μηνών, και θα συνδύαζε βιωματικά εργαστήρια, παρατήρηση τάξης και ανατροφοδότηση. Θα ήθελα επίσης συστηματικό mentoring και υποστήριξη από το LISUM.

Δ. Σχέση διδακτικής πράξης και επαγγελματικής ταυτότητας

25. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ ενίσχυσαν τη διδακτική σας πρακτική; Μπορείτε να περιγράψετε κάτι συγκεκριμένο που άλλαξε στην τάξη σας; (*Προτροπή: Παραδείγματα σχεδιασμού μαθήματος, διαφοροποίησης, διαχείρισης τάξης, ανατροφοδότησης.)*

Σημαντική. Έμαθα να σχεδιάζω δραστηριότητες με πολλαπλά επίπεδα δυσκολίας και να αξιοποιώ ψηφιακά εργαλεία που ενισχύουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών.

26. Πώς έχει επηρεαστεί, κατά την άποψή σας, η επαγγελματική σας ταυτότητα από τη συμμετοχή σας σε προγράμματα ΔΒΜ; Νιώθετε διαφορετικά ως

επαγγελματίας; Πώς; (*Προτροπή: Αυτοαποτελεσματικότητα, επαγγελματική αυτονομία, συνεργατικότητα, ρόλος ηγεσίας.)*

Αισθάνομαι πιο ώριμος επαγγελματικά, πιο αυτόνομος και συνεργατικός. Αντιλαμβάνομαι τον ρόλο μου περισσότερο ως συντονιστή μάθησης παρά ως μεταδότη γνώσης.

27. Έχετε ενδείξεις/παρατηρήσεις για την επίδραση της επιμόρφωσής σας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών; (*Προτροπή: Συγκεκριμένα δείγματα/έργα, συμμετοχή μαθητών, επίδοση, συμπερίληψη.)*

Ναι. Παρατηρώ αυξημένη συμμετοχή και αυτοπεποίθηση από μαθητές που παλαιότερα δυσκολεύονταν. Οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες έχουν βελτιώσει την ομαδικότητα και τη συνολική επίδοση.

28. Πώς θα προτιμούσατε να αξιολογείται η επιτυχία ενός επιμορφωτικού προγράμματος; (*Προτροπή: Δείκτες τάξης/σχολείου, παρατήρηση και ανατροφοδότηση, τεκμήρια αλλαγής πρακτικής.)*

Μέσα από ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων… την παρατήρηση στην τάξη και την αξιολόγηση των αλλαγών στη μαθησιακή διαδικασία. Η φωνή των μαθητών είναι επίσης σημαντική. Δηλαδή οι μαθητές θα μπορούσαν να αξιολογούν την αξία ενός προγράμματος από τον τρόπο που εκείνοι το βλέπουν.

29. Υπάρχει κάποια αλλαγή που δοκιμάσατε μετά από επιμόρφωση και δεν λειτούργησε; Τι μάθατε από αυτό; (*Προτροπή: Παράγοντες αποτυχίας, προσαρμογές, υποστήριξη που θα χρειαζόταν.)*

Προσπάθησα να εφαρμόσω πλήρως την ανεστραμμένη τάξη (flipped classroom), αλλά δεν λειτούργησε γιατί οι μαθητές δεν αφιέρωναν χρόνο στο σπίτι. Κατάλαβα ότι χρειάζεται σταδιακή εφαρμογή και καλύτερη επικοινωνία με τους γονείς.

Ε. Σχέση θεσμικού πλαισίου ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

30. Τι ρόλο έχει η σχολική ηγεσία στην προώθηση συνεργασιών και στην ενσωμάτωση της επιμόρφωσης στην καθημερινή πρακτική; (*Προτροπή: Οργάνωση χρόνου/συναντήσεων, κίνητρα, ενδοσχολικές ομάδες, κουλτούρα εμπιστοσύνης.)*

Ο ρόλος της είναι πολύ σημαντικός. Ο διευθυντής προγραμματίζει και διαχειρίζεται τον χρόνο για συνεργασία και επιμορφώσεις, στηρίζει την ανταλλαγή ιδεών και ενθαρρύνει τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα.

31.Γνωρίζετε/έχετε εμπειρία από ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες {Erasmus+, Ευρωπαϊκές δράσεις ΔΒΜ, εργαλεία Ευρωπαϊκής Επιτροπής (π.χ. ESEP, School Education Gateway, κ.λπ.)} στην οποία συμμετείχε ή συμμετέχει το σχολείο σας; Πώς τις αξιολογείτε;

Ναι, συμμετείχα στο Erasmus+ ΚΑ1 για τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Η εμπειρία ήταν πολύ θετική και μας βοήθησε να εισαγάγουμε πρακτικές συνεργατικής μάθησης.

32.Πώς νομίζετε ότι οι ευρωπαϊκές κατευθύνσεις για τη ΔΒΜ αποτυπώνονται στην πράξη στη χώρα σας; *(Προτροπή: Πολιτικές/εργαλεία που έχετε δει, αντιστοίχιση με ανάγκες σχολείου, κενά.)*

Η Γερμανία εφαρμόζει σε μεγάλο βαθμό τις ευρωπαϊκές οδηγίες μέσω των περιφερειακών ινστιτούτων επιμόρφωσης (LISUM, IQSH). Ωστόσο, υπάρχει ασυνεπής εφαρμογή μεταξύ κρατιδίων. Δηλαδή δεν εφαρμόζουμε όλα τα κρατίδια τις ευρωπαϊκές οδηγίες με τον ίδιο τρόπο.

33. Ποια είναι η σχέση μεταξύ της εφαρμοζόμενης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και της προσωπικής σας επαγγελματικής ανάπτυξης; Νιώθετε ότι η πολιτική αυτή σας στηρίζει ή σας επιβάλλει διαδικασίες; *(Προτροπή: Συγκεκριμένα οφέλη/δυσκολίες, παραδείγματα «στήριξης» ή «γραφειοκρατίας».)*

Θετική θα έλεγα… κυρίως μέσα από τη δυνατότητα συμμετοχής σε Erasmus+ και eTwinning. Υπάρχει όμως και αρκετή γραφειοκρατία που καθυστερεί τις διαδικασίες.

34.Αν έχετε εικόνα από το άλλο εθνικό πλαίσιο (Ελλάδα/Γερμανία), ποιες θεωρείτε τις πιο ουσιαστικές διαφορές στην οργάνωση και στην αξία της επιμόρφωσης; *(Προτροπή: Υποχρεωτικότητα, αναγνώριση/κίνητρα, ενδοσχολικές δομές, ρόλος περιφερειακών αρχών.)*

Από συζητήσεις με Έλληνες συναδέλφους, βλέπω ότι στη Γερμανία υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και μεγαλύτερη αυτονομία των εκπαιδευτικών στην επιλογή θεμάτων.

35. Υπάρχει κάτι άλλο που θέλετε να προσθέσετε; Έχετε να κάνετε κάποια πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής που κρίνετε ότι θα βελτίωνε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας σε προγράμματα ΔΒΜ; (*Προτροπή: Άμεσα εφαρμόσιμες ιδέες, μικρά βήματα μεγάλης απόδοσης, ρεαλιστικοί πόροι.)*

Θα πρότεινα τη θεσμοθέτηση σταθερού χρόνου μέσα στο ωράριο για επαγγελματική μάθηση και συνεργασία. Αυτό θα ενίσχυε τη συμμετοχή και θα έκανε τη Διά Βίου Μάθηση μέρος της καθημερινότητας του σχολείου.