



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική,
Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές
και e-Μορφές)

**Διερεύνηση της εκπαίδευσης στην Αχαΐα
αξιοποιώντας το Πρόγραμμα Teaching and Learning
International Survey (TALIS)**

Εποπτεύων Καθηγητής: Μπαγάκης Γεώργιος

Φοιτητής: Κούλης Αθανάσιος

Κόρινθος

Φεβρουάριος 2016

Στην οικογένειά μου

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Έχοντας από παιδί τον προβληματισμό για τη μελλοντική μου ενασχόληση, οραματιζόμουν να βοηθώ τον συνάνθρωπό μου με όποιον τρόπο είναι αυτό δυνατό. Αν και σε κάποια περίοδο της ζωής μου επέλεξα να προσπαθήσω να βοηθήσω τους γύρω μου μέσω του χώρου της ιατρικής, συνειδητοποίησα πως κάτι τέτοιο δε θα ήταν εφικτό, καθώς μόνο αν ακολουθεί κανείς το όνειρό του, μπορεί πραγματικά να προσφέρει στους γύρω του, σε αυτούς που έχουν ανάγκη. Ως εκ τούτου αποφάσισα να ακολουθήσω το παιδικό μου όνειρο και να γίνω δάσκαλος. Να προσφέρω τοιουτοτρόπως στην ανατολή της ζωής, στα πρώτα βήματα ενός ανθρώπου που τόσο σημαντικά είναι για τη μελλοντική του ζωή και σταδιοδρομία.

Στην οδό της παιδαγωγικής στην οποία βάδισα και συνεχίζω να βαδίζω, μαθαίνουμε μεταξύ άλλων πώς να βοηθάμε τους μαθητές μας να φτάνουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, αναδεικνύοντας και αξιοποιώντας τα ταλέντα και τις κλίσεις τους, εντοπίζοντας αυτά που τους γοητεύουν, αυτά που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και τους ευχαριστούν. Μαθαίνουμε πώς να διαπλάθουμε τους μελλοντικούς επιστήμονες, πολίτες και πάνω από όλα ανθρώπους, πώς να τους μεταδίδουμε γνώσεις, αξίες, ιδανικά, στάσεις ζωής. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία ο ίδιος ο εκπαιδευτικός γίνεται καλύτερος επιστήμονας, επαγγελματίας αλλά και άνθρωπος, καθώς νιώθει την ευχαρίστησή του ότι οι κόποι του έχουν καρπούς μέσα από την πρόοδο των μαθητών του, στην οποία νιώθει και αυτός να έχει τη μικρή έστω συμβολή του.

Ερχόμενος σε επαφή με κάποιες καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, μου κέντρισαν το ενδιαφέρον μεταξύ άλλων η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και οι διάφοροι παράγοντες που επιδρούν στην απόδοση των εκπαιδευτικών και την ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών τους, όπως είναι για παράδειγμα η εργασιακή ικανοποίηση και το σχολικό κλίμα.

Ο εκπαιδευτικός είναι ένας επιστήμονας, ασκεί ένα λειτούργημα και καλείται μέσα στην πληθώρα των αλλαγών που συμβαίνουν γύρω του, να είναι σταθερά σε θέση να παρέχει στους μαθητές του όλα εκείνα τα εφόδια ώστε να τους καταστήσει έτοιμους να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις που συνεχώς εμφανίζονται μπροστά τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη, δηλαδή η συνολική βελτίωση του εκπαιδευτικού, τον βοηθά να παραμένει ενημερωμένος και να είναι κάθε φορά σε θέση να προσφέρει, να καθοδηγήσει, αλλά και να υιώσει και ο ίδιος πιο πλήρης, πιο καταρτισμένος, να αισθανθεί τη χαρά του να βλέπει τον εαυτό του να βελτιώνεται και να προσφέρει ολοένα και περισσότερα στο επάγγελμα στο οποίο επέλεξε να αφιερωθεί.

Δεν είναι όμως η διδασκαλία κάτι το αχαρτογράφητο, κάτι το άγνωστο. Είναι πράγματι δύσκολο να αποκρυπτογραφηθεί, όπως και το μαύρο κουτί ενός αεροσκάφους, όταν όμως μπορέσουμε και την ξεκλειδώσουμε μπορούμε να δούμε εντυπωσιακά στοιχεία. Η διδασκαλία επηρεάζεται από πάρα πολλούς παράγοντες. Μεταξύ αυτών είναι όπως αναφέραμε η εργασιακή ικανοποίηση και το σχολικό κλίμα. Ούτε ο εκπαιδευτικός αλλά ούτε και οι μαθητές έρχονται στην τάξη σαν αριθμητικά δεδομένα, δίχως συναισθήματα, απόψεις, αντιλήψεις για τη διδασκαλία και το σχολείο, προβλήματα προσωπικά, οικογενειακά. Αντιθέτως όλα αυτά έχουν σημαίνουσα σημασία και για τις δυο πλευρές. Αν ο εκπαιδευτικός είναι ευχαριστημένος από την εργασία του, τότε το γεγονός αυτό τον κινητοποιεί, τον ωθεί να δίνει ολοένα και περισσότερο τον καλύτερο του εαυτό, εντοπίζοντας προκλήσεις, θέτοντας στόχους, προσπαθώντας για το καλύτερο. Αν μάλιστα υπάρχει και θετικό κλίμα μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, ηγεσίας, κηδεμόνων τότε υπάρχουν τα εκέγγυα για μια διδασκαλία ουσιαστική, κοπιαστική αλλά και ευχάριστη με αποτελέσματα εντυπωσιακά είτε αυτά μπορούν είτε δε μπορούν να καταγραφούν.

Με τα ζητήματα λοιπόν αυτά και μάλιστα στα πλαίσια μιας μεγάλης διεθνούς έρευνας του ΟΟΣΑ, της έρευνας TALIS, ασχολήθηκα στην παρακάτω εργασία, προσπαθώντας να συμβάλλω κι εγώ στην ευρύτερη και αδιάκοπη παιδαγωγική έρευνα έστω και στο ελάχιστο, με την προσωπική

μου έρευνα, αισθανόμενος γοητευμένος από το πώς η διδασκαλία μπορεί να επηρεαστεί τόσο θεαματικά από ζητήματα που συχνά θεωρούνται δευτερεύουσας σημασίας ή στα οποία δε δίνεται καμία σημασία.

Στο σημείο αυτό, και πρώτου προχωρήσουμε στον κυρίως κορμό της εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για τα πνευματικά ερεθίσματα και για την αμέριστη στήριξη που πάντα μου προσφέρει μπροστά στα λογής εμπόδια που έχουν παρουσιαστεί κατά καιρούς στη διάρκεια τόσο της σχολικής όσο και της ακαδημαϊκής μου ζωής.

Θα ήθελα ακόμα να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου κ. Γρηγόριο Μητρόπουλο και κ. Γεώργιο Κώτσου του 3^{ου} Ενιαίου Λυκείου Πατρών, οι οποίοι με την επιστημονική τους κατάρτιση και το χείμαρρο γνώσεων που διέθεταν και προσπάθησαν να μας μεταδώσουν -σε εμένα και τους συμμαθητές μου- με συνάρπασαν σε τέτοιο βαθμό, ώστε με ενέπνευσαν να ασχοληθώ με το λειτούργημα του εκπαιδευτικού εντοπίζοντας συνάμα την ιδιαίτερη αγάπη μου για την ιστορία και τη μελέτη της, όχι για λόγους χρησιμοθηρικούς άλλα κυρίως για ευχαρίστηση.

Ευχαριστώ τον καθηγητή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας κ. Κωνσταντίνο Φωτιάδη, ο οποίος με βοήθησε να τεκμηριώνω επιστημονικά την άποψή μου και μου έδωσε την ελευθερία να εκφράζω τις απόψεις μου στα πλαίσια των μαθημάτων του, τα οποία μου άνοιξαν νέους ορίζοντες ιστορικής γνώσης. Ευχαριστώ τον καθηγητή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας π. Ειρηναίο Χατζηγεφραιμίδη, χάρη στον οποίο ανακάλυψα λίγο μόνο από το απέραντο μεγαλείο της Χριστιανικής φιλοσοφικής σκέψης. Ευχαριστώ τον καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κ. Γεώργιο Μπαγάκη, για τη συνολική συμβολή του στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Η ελευθερία με την οποία συζητήθηκε και επελέγη η κεντρική θεματική της, οι νέοι επιστημονικοί ορίζοντες που μου ανοίχτηκαν μέσα από τη μελέτη διεθνών εκπαιδευτικών ερευνών ως έναν βαθμό άγνωστων σε εμένα, η συνεχής του στήριξη κατά τη διάρκεια της συγγραφής, η συνεχής, εύστοχη, άμεση και ουσιαστική ανατροφοδότηση, η συνέπεια και η αδιάκοπη επικοινωνία προκειμένου να εξασφαλιστεί το

βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα, η κατανόησή του αλλά και η επιστημονική γνώση και δεοντολογία που του διακρίνουν, μετέτρεψαν τη συγγραφή της εργασίας σε ένα ευχάριστο καθημερινό ταξίδι στον κόσμο της γνώσης και της εκπαίδευσης και αποτέλεσαν επιπλέον κίνητρα για την ολοκλήρωση μιας έρευνας που ευελπιστώ να βοηθήσει έστω και στο ελάχιστο την εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας μας για ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά, που αύριο θα αποτελέσουν τους μελλοντικούς πολίτες της πατρίδας μας.

Ευχαριστώ τους κυρίους Αθανάσιο Κατσή και Αθανάσιο Τζιμογιάννη, συνεπιβλέποντες στην εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Ευχαριστώ τον καλό μου φίλο και συμπατριώτη Νίκο Αναστασόπουλο που με την άρτια επιστημονική του κατάρτιση μου έδειξε τον δρόμο του πώς να αναζητώ τη γνώση στις διάφορες πηγές που εντοπίζει ένας ερευνητής αλλά και με νουθετεί σταθερά στην ακαδημαϊκή μου σταδιοδρομία.

Ευχαριστώ την ιδιαίτερη πατρίδα μου, την ορεινή Ηλεία, που με προικοδότησε με την ιδιαίτερη πεισματική νοοτροπία της, στον κώδικα της οποίας δεν υπάρχει η λέξη ήττα παρά μόνου η υποχώρηση μέχρι την τελική νίκη.

Τέλος, και πάνω από όλους και από όλα, ευχαριστώ τον Θεό διότι κάθε ανθρώπινη προσπάθεια χωρίς τη θεία βοήθεια είναι, κατά την ταπεινή μου γνώμη, μάταια και καταδικασμένη στην αποτυχία.

Σας Ευχαριστώ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
ABSTRACT	2
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	3
2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	9
2.1. ΟΟΣΑ και έρευνες.....	9
2.2. Η έρευνα TALIS	16
2.3. Η έρευνα TALIS στην έρευνά μας	20
2.4. Αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών και εργασιακή ικανοποίηση.....	23
2.4.1. Εργασιακή υπερκόπωση	32
2.5. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας	35
2.5.1. Διαμοιρασμένη ηγεσία	42
2.6. Επαγγελματική ανάπτυξη	49
2.6.1. Παράγοντες επιτυχημένης επαγγελματικής ανάπτυξης	57
2.6.2. Σημασία επαγγελματικής ανάπτυξης	58
2.6.2.1. Επιδράσεις σε μαθητές και εκπαιδευτικούς	58
2.6.2.2. Επιδράσεις στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.....	64
2.6.3. Εκπαίδευση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών	68
2.6.3.1. Προϋπηρεσιακή εκπαίδευση	70
2.6.3.2. Ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση	71
2.7. Σχολικό Κλίμα	75

2.8. Ερευνητικά Ερωτήματα	80
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	82
4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΈΡΕΥΝΑΣ	92
4.1. Δημογραφικά Στοιχεία	92
4.1.1. Φύλο και βαθμίδα εκπαίδευσης	92
4.1.2. Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών	95
4.1.3. Εργασιακή εμπειρία	98
4.1.4. Σχέση Εργασίας	102
4.2. Επαγγελματική ανάπτυξη	106
4.2.1. Εμπόδια στη συμμετοχή	135
4.3. Εργασιακή ικανοποίηση	142
4.4. Σχολικό κλίμα	152
5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	155
6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	164
7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	167
8.1. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	206
8.2. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	236

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη μελέτη αυτή διερευνάται η επαγγελματική ανάπτυξη και η εργασιακή ικανοποίηση των ελλήνων εκπαιδευτικών ενώ επιχειρείται και σύγκριση με τα αντίστοιχα αποτελέσματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς των χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα TALIS 2013 του ΟΟΣΑ. Επίσης διερευνάται το σχολικό κλίμα στα ελληνικά σχολεία, παράγοντας κομβικής σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία τους. Με την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, σκιαγραφείται η έρευνα TALIS, ενώ προσδιορίζονται οι έννοιες της επαγγελματικής ανάπτυξης, της εργασιακής ικανοποίησης και του σχολικού κλίματος, αλλά και η σημασία που έχουν ως παράγοντες που επηρεάζουν, μεταξύ άλλων, την απόδοση των εκπαιδευτικών και την ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών τους. Σαν εργαλεία της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Διαπιστώθηκε γενικότερα μια μειωμένη συμμετοχή των ελλήνων εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, εξαιτίας και της οικονομικής ύφεσης, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του TALIS, με εξαίρεση την απόκτηση τυπικών προσόντων όπου η συμμετοχή στην Ελλάδα φάνηκε υψηλότερη. Παρατηρήθηκαν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης στη χώρα μας, ενώ το σχολικό κλίμα αποτυπώθηκε εξαιρετικό, σε γενικές γραμμές.

ABSTRACT

This study investigates the professional development and the job satisfaction of Greek teachers, while trying also to compare these results with the corresponding results of TALIS 2013. In addition, it investigates the school climate in Greek schools, a crucial factor for their proper function. With an overview of the relevant literature, the TALIS survey was outlined, while the concepts of professional development, job satisfaction and school climate were identified as important factors, influencing the performance of teachers and the academic achievement of their students. Questionnaires with closed questions were used for the purpose of the study. A reduced participation of Greek teachers in professional development activities was discovered, partly because of the economic downturn, compared with TALIS' teachers, with the exception of formal qualification programmes where participation in Greece seemed higher. High job satisfaction levels were noted in our country, while the school climate reflected excellent in general.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σημερινή κοινωνία, όπου πολλά γύρω μας χαρακτηρίζονται από μια έντονη ρευστότητα και είναι ιδιαίτερα ευμετάβλητα, ολοένα και περισσότερες νέες προκλήσεις εμφανίζονται στα πλαίσια των διαφόρων επαγγελμάτων. Οι προκλήσεις αυτές συνήθως παρουσιάζονται λόγω των τεχνολογικών επιτευγμάτων αλλά και λόγω των διαφόρων κοινωνικό-οικονομικών αλλαγών που συμβαίνουν γύρω μας με αλματώδεις ρυθμούς, ειδικά στη χώρα μας με τη γνωστή περιρρέουσα κατάσταση στην κοινωνία και την οικονομία. Ανάμεσα στα επαγγέλματα που αντιμετωπίζουν πολλές νέες προκλήσεις είναι και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το λειτούργημα του δασκαλού, ο οποίος καλείται να φέρει άμεσα λύσεις στα προβλήματα που θα προκύψουν και να υψώσει το ανάστημά του στις προκλήσεις αυτές. Εδώ το διακύβευμα δεν είναι υλικό, όπως ενδεχομένως κάπου αλλού, ούτε και επιλύεται με τρόπο διαδικαστικό που μελετάται άπαξ και εφαρμόζεται κατόπιν με τον ίδιο συγκεκριμένο και απaráλλακτο τρόπο. Εδώ το διακύβευμα είναι η αποτελεσματική διδασκαλία, η μάθηση και η ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών, η προετοιμασία των μελλοντικών πολιτών που απαιτεί ειδικούς κάθε φορά χειρισμούς ανάλογα με την κατάσταση που διαμορφώνεται από τις εκάστοτε νέες συνθήκες που ανακύπτουν. Προκύπτει ως αδήριτη ανάγκη λοιπόν η συνεχής βελτίωση του εκπαιδευτικού, η επαγγελματική του ανάπτυξη μέσα από δραστηριότητες κατάλληλες που θα τον εξοπλίσουν επαρκώς ούτως ώστε να εξοπλίσει και ο ίδιος με τη σειρά του τους μαθητές του. Έτσι όχι μόνο η διδασκαλία θα ανταπεξέλθει στις νέες προκλήσεις για τις οποίες θα είναι ενήμερος ο εκπαιδευτικός, όχι μόνο οι μαθητές θα είναι προετοιμασμένοι και θα πορεύονται ομαλά προς την ακαδημαϊκή επίτευξη, αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θα νιώθει πιο πλήρης, πιο γεμάτος, σαφώς βελτιωμένος, πιο σίγουρος και πιο έτοιμος να ασκήσει το έργο του, θα νιώθει ενδεχομένως πιο χαρούμενος με τον εαυτό του.

Η ικανοποίηση αυτή που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός από την εργασία του και η οποία δε συνδέεται φυσικά μόνο με την επαγγελματική ανάπτυξη, είναι καθοριστικής σημασίας για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και για την επίτευξη των μαθητών που αναφέραμε παραπάνω. Είναι μάλιστα ένας τομέας ο οποίος δεν έχει βρεθεί όσο άλλοι, τουλάχιστον στη χώρα μας, στο ερευνητικό προσκήνιο, παρά την ιδιαίτερη σημασία του. Πρόκειται για κάτι το οποίο μολονότι δεν είναι εύκολα μετρήσιμο ούτε με την πρώτη ματιά ανιχνεύσιμο, είναι συχνά καθοριστικό για την εκπαιδευτική διαδικασία. Το μεράκι, η θετική ενεργεία του εκπαιδευτικού, η όρεξη, η χαρά που αποπνέει η εργασία του τον κινητοποιούν σε πολλαπλάσιο βαθμό, γεγονός που όπως θα δούμε στη σχετική βιβλιογραφία έχει εξαιρετικά αποτελέσματα στην όλη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμα και η δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη σχολική αίθουσα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανοποίηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός από την εργασία του.

Δεν είναι όμως μόνο το κλίμα της σχολικής αίθουσας αλλά και το κλίμα της σχολικής μονάδας που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για το ίδιο το σχολείο. Το σχολικό κλίμα, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με την ηγεσία, τους μαθητές, τους κηδεμόνες είναι ζητήματα σημαίνοντα τα οποία επηρεάζουν ποικιλοτρόπως τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων και το κλίμα συνεργασίας, δημιουργεί μια ασφάλεια, μια άνεση, εξοβελίζει την καχυποψία, δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον για συνεργατικές προσπάθειες μεταξύ των εκπαιδευτικών, για μικρές έρευνες δράσης, για δημιουργία ομάδων εργασίας εκπαιδευτικών, για ομάδες με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα όπου μπορούν να συμμετέχουν μαθητές, εκπαιδευτικοί και κηδεμόνες. Γενικότερα το θετικό σχολικό κλίμα δίνει μία άλλη πνοή στη σχολική μονάδα.

Τα τρία αυτά ζητήματα έθιξε μεταξύ άλλων η μεγάλη κλίμακας έρευνα του ΟΟΣΑ, TALIS 2013. Στην έρευνα αυτή η χώρα μας δε συμμετείχε, δημιουργώντας έναν έντονο προβληματισμό στην επιστημονική κοινότητα σχετικά με την ενδεχόμενη εικόνα που θα παρουσίαζαν οι

εκπαιδευτικοί της χώρας μας αν τελικά η Ελλάδα είχε εν τέλει λάβει μέρος. Η εικόνα αυτή θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον καθώς θα μπορούσε κάνεις όχι μόνο να δει κάποια απόλυτα δεδομένα αλλά και να συγκρίνει τα δεδομένα της χώρας μας με τα δεδομένα άλλων χωρών διεθνώς, εστιάζοντας σε ομοιότητες και διαφορές, κοινά προβλήματα, ενδεχόμενους τρόπους λύσης και πιθανές πολιτικές προς εφαρμογή.

Στην παρούσα λοιπόν εργασία επιχειρήθηκε να αποτυπωθεί η εικόνα των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη που λαμβάνουν, την εργασιακή τους ικανοποίηση και το σχολικό κλίμα που επικρατεί στις μονάδες που εργάζονται. Ακόμα επιδιώχθηκε η σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων της διερεύνησης των τριών αυτών πυλώνων που αναφέρθηκαν προηγουμένως, με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της έρευνας TALIS 2013 που αφορούν τους εκπαιδευτικούς των συμμετεχουσών χωρών. Η όλη αυτή διαδικασία παρουσίασε ενδιαφέρον διότι ακριβώς η χώρα μας δε συμμετείχε στην έρευνα TALIS με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα για τα σημαντικά θέματα που θίγει η έρευνα αυτή και τα όποια αφορούν τον εκπαιδευτικό, ένα από τα μεγαλύτερα κεφάλαια μιας σχολικής μονάδας.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, παρατίθεται το θεωρητικό της σκέλος.

Στο πρώτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους της εργασίας, γίνεται αναφορά στον ΟΟΣΑ και στις έρευνες που διεξάγονται από τον οργανισμό προκειμένου να μπορεί να υλοποιήσει την αποστολή του, τον στόχο του. Αναφερόμαστε σε έρευνες, προγράμματα αλλά και δομές που έχουν σαφώς παιδαγωγικό ή έστω εκπαιδευτικό χαρακτήρα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του πρώτου μέρους της εργασίας, γίνεται εκτενής αναφορά στην έρευνα TALIS (Teaching and Learning International Survey). Αναφέρονται οι στόχοι της, τα χαρακτηριστικά της, συνοπτικά κάποια στοιχεία της μεθοδολογίας της, αλλά και οι ενδεχόμενοι περιορισμοί της.

Στο τρίτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους της εργασίας γίνεται αναφορά στη σημασία της έρευνας TALIS στη δική μας έρευνα. Η έρευνα TALIS αποτέλεσε την αφορμή της έρευνάς μας καθώς και τον «οδηγό» στη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους της εργασίας γίνεται ανάλυση των εννοιών της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και την εργασιακής τους ικανοποίησης. Μεταξύ άλλων θίγεται και το ζήτημα της εργασιακής υπερκόπωσης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους της εργασίας γίνεται ανάλυση της σημασίας της σχολικής ηγεσίας. Μεταξύ άλλων γίνεται μνεία και στην έννοια της διαμοιρασμένης ηγεσίας.

Στο έκτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους της εργασίας γίνεται εκτενής ανάλυση της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης. Καταγράφονται μεταξύ άλλων οι παράγοντες για μία επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη, η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, οι επιδράσεις της σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τόσο η προϋπηρεσιακή όσο και η ενδοϋπηρεσιακή.

Στο έβδομο κεφάλαιο του πρώτου μέρους της εργασίας γίνεται ανάλυση της σημασίας σχολικού κλίματος για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το κλίμα της σχολικής τάξης.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρατίθεται το ερευνητικό της σκέλος.

Στο πρώτο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους γίνεται εκτενής αναφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνα που διεξήχθη.

Στο δεύτερο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους γίνεται εκτενής ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τη χρήση πινάκων και διαγραμμάτων.

Στο τρίτο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους γίνεται παράθεση των συμπερασμάτων της έρευνας που διεξήχθη.

Στο τέταρτο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους παρατίθεται η συζήτηση σχετικά με τα ζητήματα που κάλυψε η έρευνα, τα ζητήματα που παραμένουν ανοιχτά και τα οποία χρίζουν μελέτης στο μέλλον. Γίνεται ακόμα αναφορά στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1. ΟΟΣΑ και έρευνες

Ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία στην Ευρώπη ιδρύθηκε το 1948 με σκοπό να διεκπεραιώσει το χρηματοδοτούμενο από τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής σχέδιο Μάρσαλ για την ανοικοδόμηση μιας ηπείρου που είχε καταστραφεί σε μεγάλο βαθμό από τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Κάνοντας τις επιμέρους κυβερνήσεις να αναγνωρίσουν την αλληλεξάρτηση των οικονομιών τους, δημιούργησε τα εκέγγυα για το πέρασμα σε μία νέα εποχή συνεργασίας, που έμελλε να αλλάξει την εικόνα της Ευρώπης. Ενθαρρυμένοι από την επιτυχία και την προοπτική της μεταφοράς αυτού του πνεύματος συνεργασίας σε παγκόσμιο επίπεδο, ο Καναδάς και οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής ένωσαν τις δυνάμεις τους με τα μέλη του οργανισμού αυτού και υπέγραψαν την ιδρυτική συνθήκη του ΟΟΣΑ στις 14 Δεκεμβρίου του 1960. Ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη γεννήθηκε επίσημα στις 30 Σεπτεμβρίου του 1961 όταν τέθηκε σε εφαρμογή η υπογραφείσα συνθήκη.

Σύντομα κι άλλες χώρες ενδιαφέρθηκαν για την ένταξή τους στον οργανισμό, όπως η Ιαπωνία το 1964. Σήμερα 34 χώρες μέλη του ΟΟΣΑ παγκοσμίως, στρέφονται η μία την άλλη προκειμένου να αναγνωρίζουν προβλήματα, να τα συζητούν, να τα αναλύουν και να προωθούν αντίστοιχες και κατάλληλες πολιτικές για την επίλυσή τους. Τα στοιχεία τα οποία καταγράφονται είναι εντυπωσιακά. Οι ΗΠΑ έχουν δει τον εθνικό πλούτο τους να τριπλασιάζεται σχεδόν μέσα σε πέντε δεκαετίες, από την ημέρα που δημιουργήθηκε ο οργανισμός, όπως υπολογίζεται από τα δεδομένα του κατά κεφαλήν εισοδήματος. Κι άλλες όμως χώρες του ΟΟΣΑ έχουν δει παρόμοια και σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμη μεγαλύτερα αποτελέσματα που μαρτυρούν πρόοδο και ανάπτυξη όσον αφορά τουλάχιστον τα οικονομικά μεγέθη. Χώρες που πριν από λίγες

δεκαετίες αποτελούσαν μικρούς παράγοντες στην οικονομική σκηνή παγκοσμίως, όπως η Βραζιλία, η Ινδία και η Κίνα έχουν αναδειχθεί σε οικονομικούς γίγαντες. Οι τρεις αυτές χώρες μαζί με την Ινδονησία και τη Νότιο Αφρική είναι εταίροι-κλειδιά του οργανισμού και συνεισφέρουν στη λειτουργία του και στο έργο του με πολύ σημαντικό τρόπο. Μαζί με αυτούς, ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και την Ανάπτυξη φέρει στις συνομιλίες του 39 χώρες που «αποτελούν» το 80% του παγκόσμιου εμπορίου και των επενδύσεων, γεγονός που δίνει στον οργανισμό καθοριστικό ρόλο στον προσδιορισμό των προκλήσεων που αντιμετωπίζει η παγκόσμια οικονομία.

Ο οργανισμός παρέχει ένα φόρουμ όπου οι κυβερνήσεις μπορούν να εργάζονται από κοινού, να μοιράζονται εμπειρίες, να αναζητούν λύσεις σε κοινά προβλήματα. Τα διάφορα μέλη προσπαθούν να κατανοήσουν τι μπορεί να κινήσει την οικονομική και κοινωνική αλλαγή για τη διαμόρφωση ενός καλύτερου περιβάλλοντος για τις οικονομικές δραστηριότητες αλλά και συνολικότερα για την ανθρώπινη δραστηριότητα. Ο οργανισμός μετρά την παραγωγικότητα και τις παγκόσμιες ροές του εμπορίου και των επενδύσεων, αναλύει και συγκρίνει δεδομένα προσπαθώντας να προβλέψει μελλοντικές τάσεις, θέτει διεθνή standards σε μία ευρεία γκάμα ζητημάτων από την κτηνοτροφία και τη γεωργική παραγωγή από τη φορολογία έως την υγεία και την παιδεία. Για αυτό άλλωστε μελετά και θέματα που επηρεάζουν άμεσα την καθημερινή ζωή των πολιτών όπως για παράδειγμα πώς οι άνθρωποι πληρώνουν και τι ποσά σε φόρους και κοινωνική ασφάλιση, πόσο ελεύθερο χρόνο μπορούν να εξασφαλίσουν από την εργασία τους, πόσο και πώς προετοιμάζουν τους νέους πολίτες για τη ζωή τα διαφορετικά συστήματα εκπαίδευσης των χωρών, πώς οι διαφορετικές χώρες φροντίζουν τους μεγάλους σε ηλικία πολίτες, από την άλλη πλευρά, στα πλαίσια των συστημάτων περίθαλψης και των συνταξιοδοτικών καθεστώτων.

Ο ΟΟΣΑ στα πλαίσια της λειτουργίας του διεξάγει διαφορές έρευνες προκειμένου να μπορεί να υλοποιήσει την αποστολή του, τον στόχο του.

Ανάμεσα σε αυτές η πιο γνώστη ενδεχομένως έρευνα στη χώρα μας είναι η έρευνα PISA.

Το Διεθνές Πρόγραμμα PISA για την Αξιολόγηση των Μαθητών (Programme for International Student Assessment) είναι μία Εκπαιδευτική Έρευνα που διεξάγεται κάθε τρία χρόνια (από το 2000 έως σήμερα) και που υλοποιείται από διεθνή ερευνητικά ιδρύματα (PISA Consortium) υπό την οργάνωση της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ (Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη) και τη συνεργασία των συμμετεχουσών στην Έρευνα χωρών.

Κύριος στόχος του Προγράμματος PISA είναι η αξιολόγηση του εύρους των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών που βρίσκονται στο τέλος της Υποχρεωτικής τους Εκπαίδευσης, βάσει των οποίων διαμορφώνεται, σε σημαντικό βαθμό, η ουσιαστική και ισότιμη συμμετοχή τους στις σύγχρονα δομημένες κοινωνίες. Εκκινώντας, επομένως, από ένα κοινά καθορισμένο και διεθνώς αποδεκτό πλαίσιο εργασίας, το Πρόγραμμα PISA συλλέγει πληροφορίες για τις επιδόσεις των 15χρονων συμμετεχόντων μαθητών και, την ίδια στιγμή, ανιχνεύει όψεις και δυνατότητες της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που λαμβάνουν μέρος στην αξιολόγηση. Κάθε συμμετέχουσα χώρα έχει, λοιπόν, τη δυνατότητα να αντλεί μέσω του Προγράμματος αυτού χρήσιμα στοιχεία για το εκπαιδευτικό της σύστημα, κατορθώνει να κατανοεί τα θετικά στοιχεία και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού της σχεδιασμού και, εντέλει, ανατροφοδοτείται σχετικά με το βαθμό αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού της έργου ανακαλύπτοντας ταυτόχρονα τις πρακτικές Εκπαίδευσης και Αγωγής των άλλων συμμετεχουσών χωρών.

Το 2015 πρόκειται να διεξαχθεί η έκτη έρευνα PISA με εστίαση στον εγγραμματισμό στις Φυσικές Επιστήμες. Στο PISA 2015 θα διερευνηθούν, επίσης, αλλά με συνοπτικότερο τρόπο, το γνωστικό επίπεδο και οι δεξιότητες των μαθητών στην Κατανόηση Κειμένου, στα Μαθηματικά, καθώς και, για πρώτη φορά, στη Συνεργατική Επίλυση

Προβλήματος. Η Έρευνα PISA 2015 θα διεξαχθεί στη χώρα μας μόνο ηλεκτρονικά και αναμένεται να συμμετάσχουν σε αυτή περισσότερες από 70 χώρες (οι μισές, περίπου, από τις οποίες είναι χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ). Από την Ελλάδα θα λάβουν μέρος 231 σχολεία και περίπου 6.300 μαθητές. Φορέας υλοποίησης του PISA 2015 στην Ελλάδα είναι και πάλι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Άλλη μια έρευνα που έφτασε στο κατώφλι της χώρας μας είναι και η έρευνα PIAAC. Το PIAAC (Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αποτίμηση των Ικανοτήτων των Ενηλίκων) είναι ένα διεθνές συγκριτικό ερευνητικό πρόγραμμα για την αποτίμηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ενηλίκων. Πρόκειται για μία πρωτοβουλία του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), η οποία υποστηρίζεται από διεθνή σύμπραξη επιστημονικών φορέων που έχει την ευθύνη του συντονισμού και του ποιοτικού ελέγχου της έρευνας σε στενή συνεργασία με τα Εθνικά Κέντρα PIAAC των χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Στην Ελλάδα, το πρόγραμμα υλοποιείται από τη σύμπραξη της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης (ΓΓΔΒΜ), του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ) και του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ). Στο πλαίσιο του προγράμματος PIAAC διεξάγεται μία πανελλαδική έρευνα για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με την εκπαίδευση, την επαγγελματική εμπειρία και τις δεξιότητες του ενήλικου πληθυσμού της χώρας, ηλικίας 16-65 ετών.

Η έρευνα PIAAC θεωρείται η πιο διεξοδική έρευνα για τις δεξιότητες των ενηλίκων που έχει διεξαχθεί διεθνώς και μελετά το βαθμό στον οποίο ο πληθυσμός της κάθε χώρας έχει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης εργασιακής και κοινωνικής ζωής.

Τα αποτελέσματα της Πανελλαδικής Έρευνας για τις Δεξιότητες των Ενηλίκων θα συγκριθούν με τα αντίστοιχα αποτελέσματα των υπολοίπων

συμμετεχουσών χωρών. Βάσει των δεδομένων και των αναλύσεων των αποτελεσμάτων θα προταθεί η υιοθέτηση σύνθετου δείκτη δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ενηλίκων και λοιπών εργαλείων για την αποτίμηση και την παρακολούθηση της πορείας των πολιτικών ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου των χωρών.

Το 2008 ο ΟΟΣΑ εκκίνησε την έρευνα εφικτότητας AHELO, μία πρωτοβουλία με στόχο να αξιολογηθεί το κατά πόσο είναι δυνατόν να αναπτυχθούν διεθνείς δείκτες μέτρησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην ανώτατη εκπαίδευση. Τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι τώνον σημεία-κλειδιά για μία ουσιαστική και με νόημα εκπαίδευση και η εστίαση στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι θεμελιώδης για την ενημέρωση τη διάγνωση και τη βελτίωση διδακτικών προσεγγίσεων και της μάθησης

Ενώ υπάρχει μία μακρά παράδοση της αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων εντός των διαφόρων ιδρυμάτων σχετικά με τα προγράμματα και τα μαθήματά τους, η έμφαση στα μαθησιακά αποτέλεσμα έχει γίνει ιδιαίτερα σημαντική τα τελευταία χρόνια. Το ενδιαφέρον για την ανάπτυξη συγκριτικών δεικτών για τα μαθησιακά αποτελέσματα έχει αυξηθεί σαν απάντηση προς μία ευρεία γκάμα τάσεων της ανώτατης εκπαίδευσης, προκλήσεων και αλλαγών παραδειγμάτων.

Η έρευνα στοχεύει στην ολοκλήρωση-συμπλήρωση των αξιολογήσεων των ιδρυμάτων παρέχοντας μία ευθεία αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των φοιτητών σε διεθνές επίπεδο και στο να καταστήσει τα ιδρύματα ικανά να τεστάρουν την απόδοση των φοιτητών τους σε σχέση με συμφοιτητές τους άλλων ιδρυμάτων σαν μέρος των προσπαθειών των ιδρυμάτων για αυτοβελτίωσή τους. Με δεδομένη την οπτική της έρευνας σε διεθνές επίπεδο είναι στοιχειώδους σημασίας ότι οι δείκτες των μαθησιακών αποτελεσμάτων πρέπει να είναι έγκυροι κατά μήκος διαφορετικών πολιτισμών και γλωσσών καθώς επίσης και ανάμεσα σε διαφορετικού τύπου ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης

Ο σκοπός της μελέτης εφικτότητας είναι να διερευνηθεί το κατά πόσο είναι πρακτικά και επιστημονικά εφικτό να αξιολογηθεί τι γνωρίζουν και τι μπορούν να κάνουν οι φοιτητές στην ανώτατη εκπαίδευση ως τη στιγμή της αποφοίτησής τους. Εντός, αλλά και κατά μήκος των διαφορετικών αυτών πλαισίων η μελέτη της εφικτότητας παρουσιάζει τι είναι εφικτό και τι θα μπορούσε να είναι εφικτό, τι δούλεψε καλά και τι όχι καθώς επίσης κινητοποιεί το στοχασμό σχετικά με το πώς τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορούν να μετρώνται αποτελεσματικότερα στο μέλλον.

Μία ακόμα η πρωτοβουλία του ΟΟΣΑ σχετικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι το πρόγραμμα της Διαχείρισης Ιδρυμάτων στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Institutional Management in Higher Education-IMHE) το οποίο παρέχει ένα πλαίσιο για στρατηγική σκέψη, αναστοχασμό και συζήτηση με απώτερο στόχο μία μεγαλύτερη ενημερότητα και κατανόηση του ρόλου της ανώτατης εκπαίδευσης.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφέρουμε το κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας και καινοτομίας που λειτουργεί στα πλαίσια του ΟΟΣΑ. Το CERI (Center for Educational Research and Innovation) διεξάγει εκτενή έρευνα η οποία καλύπτει τη μάθηση σε όλες τις ηλικίες από τη γέννηση μέχρι την τρίτη ηλικία. Καλύπτει μάλιστα και ξεπερνά το ίδιο το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Ενώ δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις κυρίαρχες τάσεις και τα φλέγοντα ζητήματα το κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας και καινοτομίας στοχεύεται σχετικά με το μέλλον σχολείων πανεπιστημίων και λοιπών ιδρυμάτων. Το κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας έχει ένα πιο ευρύ χρονικό φάσμα στο έργο του, στοχεύοντας στη δημιουργία μιας μελλοντικής ατζέντας με σκοπό να εξασφαλίσει ότι το έργο του διαπνέεται συνολικά από εμπειρικές αναλύσεις και από καινοτόμες ιδέες. Ειδική έμφαση έχει δοθεί στη συγκέντρωση στατιστικών ενδείξεων με σκοπό να εκτιμηθεί η αξία και η εγκυρότητα του ερευνητικού έργου. Ένα από τα πιο γνωστά project το οποίο διεξάγεται στα πλαίσια του κέντρου εκπαιδευτικής έρευνας και καινοτομίας του ΟΟΣΑ είναι και η Καινοτόμος Διδασκαλία για την Αποτελεσματική Μάθηση (Innovative Teaching for Effectice Learning-

ITEL) η οποία διερευνά την ποιότητα των εκπαιδευτικών μελετώντας την παιδαγωγική γνώση τους από τη μια και το πώς η νέα γνώση ενσωματώνεται στο διδασκαλικό επάγγελμα από την άλλη.

Το Πρόγραμμα Αξιολόγησης Μαθησιακών Περιβαλλόντων (Learning Environment Evaluation Programme-LEEP) στοχεύει στο να παράγει όργανα και αναλύσεις τα οποία θα ενημερώνουν τους σχολικούς ηγέτες, τους ερευνητές, τους διαμορφωτές των εκπαιδευτικών πολιτικών αλλά και όλους τους σχετιζόμενους με την εκπαίδευση σχετικά με το πώς οι επενδύσεις σε περιβάλλοντα μάθησης, συμπεριλαμβανομένων και των φυσικών περιβαλλόντων μάθησης, μπορούν να μεταφραστούν σε βελτιωμένα μαθησιακά και κοινωνικά αποτελέσματα βελτιώνοντας την κοινωνική ευημερία και οδηγώντας σε μια περισσότερο αποδοτική χρήση των διαθέσιμων πόρων στην εκπαίδευση.

Το έργο του προγράμματος αυτού στοχεύει στο να διευρύνει και να οργανώσει το έργο που παλαιότερα καλυπτόταν από το Κέντρο Αποτελεσματικών Περιβαλλόντων Μάθησης (Centre for Effective Learning Environments-CELE) του ΟΟΣΑ, εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ μιας ευρείας γκάμας μοχλών πολιτικής που διαμορφώνουν το μαθησιακό περιβάλλον αλλά και τα εκπαιδευτικά και όλα τα υπόλοιπα αποτελέσματα που προκύπτουν από τα διαμορφούμενα περιβάλλοντα μάθησης.

Στην εργασία μας ωστόσο ασχοληθήκαμε διεξοδικά με μια άλλη έρευνα, ένα άλλο πρόγραμμα του ΟΟΣΑ, την έρευνα TALIS, που μολονότι δεν είναι ιδιαίτερα γνωστή ακόμα στη χώρα μας, είναι καθοριστικής σημασίας για τη χάραξη των εκπαιδευτικών πολιτικών, καθώς σκιαγραφεί το εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών μέσα από την οπτική των ίδιων των εκπαιδευτικών, που είναι άλλωστε και αυτοί που καλούνται να φέρουν σε πέρας τις πολιτικές και τις μεταρρυθμίσεις που εφαρμόζονται κάθε φορά.

2.2. Η έρευνα TALIS

Η έρευνα TALIS (Teaching and Learning International Survey) του ΟΟΣΑ είναι μια διεθνής έρευνα μεγάλης κλίμακας που εστιάζει στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και στα μαθησιακά περιβάλλοντα των σχολικών μονάδων. Στοχεύει στην παροχή έγκυρων, έγκαιρων και συγκρίσιμων δεδομένων προκειμένου να βοηθήσει τις διάφορες συμμετέχουσες χώρες στο να επανεξετάσουν και να επαναπροσδιορίσουν πολιτικές, που θα έχουν ως στόχο έναν άρτια εξοπλισμένο επαγγελματία εκπαιδευτικό. Η έρευνα αυτή είναι μια ευκαιρία για τους δασκάλους αλλά και την ηγεσία των σχολικών μονάδων να παρέχουν δεδομένα που θα αξιοποιηθούν στην ανάλυση και την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών. Πρόκειται για μία συνεργασία, μία από κοινού προσπάθεια, των συμμετεχουσών χωρών, του ΟΟΣΑ, μιας διεθνούς ερευνητικής κοινοπραξίας, κοινωνικών εταιρών και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Κατανοώντας πως η διατήρηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι προτεραιότητα στα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς, η έρευνα TALIS εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους το έργο των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται, επαινείται και ανταμείβεται. Η έρευνα αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη απαντώνται από τα εκπαιδευτικά συστήματα. Η έρευνα διεξήχθη για πρώτη φορά το 2008 και για δεύτερη φορά το 2013. Η χώρα μας δε συμμετείχε σε καμία από τις δύο αυτές ερευνητικές διαδικασίες.

Ο γενικός στόχος της έρευνας είναι να παρέχει έγκυρους δείκτες με ευρεία ισχύ και αναλύσεις σχετικές με τις εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές. Τα εργαλεία αυτά μπορούν να αναδείξουν πιο αποδοτικές και αποτελεσματικές στρατηγικές μέσω της έγκαιρης λήψης και εφαρμογής κατάλληλων πολιτικών όσον αφορά το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την επίτευξη των στόχων που θέτει το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο αναλυτικά, οι δείκτες από τη μία βοηθούν τις χώρες να αναπτύξουν στοχευμένες πολιτικές στα πλαίσια των προσπαθειών τους

για τη δημιουργία συνθηκών υψηλής ποιότητας διδασκαλίας και μάθησης. Οι αναλύσεις, από την άλλη, που δε στέκονται μόνο σε κάθε μεμονωμένη χώρα αλλά διατρέχουν τις συμμετέχουσες χώρες, παρέχουν την ευκαιρία για συγκρίσεις μεταξύ των εφαρμοζόμενων πολιτικών σε χώρες που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα και προκλήσεις. Έτσι μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα πάνω στα αποτελέσματα των διαφορετικών προσεγγίσεων που έχουν οι διάφορες χώρες σε παρόμοια ζητήματα που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα και στις επιπτώσεις που έχουν αυτές οι προσεγγίσεις στα μαθησιακά περιβάλλοντα που αναπτύσσονται στα πλαίσια των σχολικών μονάδων.

Οι βασικές αρχές και επιδιώξεις που βρίσκονται πίσω από τη στρατηγική της έρευνας αυτής είναι μεταξύ άλλων η εστίαση και ανάδειξη των εκπαιδευτικών πολιτικών των επιμέρους συμμετεχόντων κρατών, οι διεθνείς συγκρίσεις που δύνανται να γίνουν μεταξύ των πολιτικών ανά τις διάφορες χώρες με το κέρδος που θα προκύψει από τις συγκρίσεις αυτές να αναμένεται ιδιαίτερα σημαντικό, η δημιουργία και ανάπτυξη κατάλληλων δεικτών που θα αξιοποιηθούν και θα στηριχτούν στις έγκυρες, αξιόπιστες και συγκρίσιμες πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων εκ μέρους των χωρών με τρόπο που θα επιτρέψει τις ηγεσίες να αναστοχαστούν πάνω στις πολιτικές που εφαρμόζονται και η αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των εργασιών της έρευνας.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως πρόκειται για μια μεγάλης κλίμακας έρευνα με πολλές συμμετέχουσες χώρες. Αξίζει να σημειώσουμε πως το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 200 σχολεία από κάθε συμμετέχουσα χώρα. Από κάθε σχολική μονάδα ρωτήθηκαν 20 δάσκαλοι και 1 ηγετικό στέλεχος (school leader). Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν διαφορετικά για τους δασκάλους και διαφορετικά για τα μέλη της σχολικής ηγεσίας ενώ απαιτούσαν για τη συμπλήρωσή τους 45-60 λεπτά. Η συμπλήρωση έγινε τόσο σε έντυπη μορφή όσο και σε ηλεκτρονική μέσω του διαδικτύου.

Για την έρευνα που διεξήχθη το 2013, επελέγησαν από τις ίδιες τις χώρες τα ζητήματα τα οποία οι ηγεσίες ένιωθαν την ανάγκη πως έπρεπε να μελετηθούν. Οι ευρύτερες θεματικές που μελετήθηκαν ήταν η σχολική ηγεσία, που περιλάμβανε και τα ιδιαίτερα ζητήματα της διαμοιρασμένης (distributed) ή ομαδικής ηγεσίας, η εκπαίδευση των δασκάλων, όπου συμπεριλαμβανόταν και το φλέγον ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης πέρα από την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι παιδαγωγικές θεωρήσεις των εκπαιδευτικών, οι συμπεριφορές και οι πρακτικές τους και σε ζητήματα αξιολόγησης των μαθητών τους μεταξύ άλλων. Ακόμα, στις προς έρευνα θεματικές ανήκε το ζήτημα της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών, τα συναισθήματα αυτοεκτίμησης των δασκάλων σχετικά με την αξία τους ως επαγγελματίες και ο βαθμός ικανοποίησης που αυτοί λαμβάνουν από το επάγγελμά τους, γεγονός που συνδέεται άμεσα με το κλίμα της τάξης και της σχολικής μονάδας που δραστηριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί.

Προκειμένου να διερευνηθούν οι θεματικές αυτές μια ομάδα ειδικών (IDEG) δημιουργήθηκε προκειμένου να δημιουργήσει κατάλληλα ερωτηματολόγια τα οποία θα εστίαζαν ακριβώς σε αυτά τα ζητήματα. Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να υπογραμμίσουμε πως μεγάλη προσπάθεια καταβλήθηκε προκειμένου να επιτευχτεί η γλωσσική και πολιτισμική εγκυρότητα, με στόχο τα ερωτήματα να μην αφορμώνται από το ίδιο ζήτημα, ωστόσο να ταιριάζουν στην κάθε μια από τις συμμετέχουσες στην έρευνα χώρες. Εφαρμόστηκαν αυστηρά μέτρα διασφάλισης ποιότητας τόσο για τη σωστή μετάφραση των ερωτηματολογίων όσο και για τη δειγματοληψία και τη συλλογή των δεδομένων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας TALIS είναι στηριγμένα στις απόψεις των δασκάλων και των μελών της σχολικής ηγεσίας, οι οποίοι τις κατέγραψαν στα ερωτηματολόγια που κλήθηκαν να συμπληρώσουν. Αυτές οι πληροφορίες που αντλήθηκαν είναι ιδιαίτερα σημαντικές καθώς παρέχουν μια εικόνα του πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τα μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία εργάζονται, του τι ακριβώς

κινητοποιεί τους δασκαλούς και του πώς πολιτικές που εφαρμόζονται λειτουργούν στην πράξη. Ωστόσο, όπως σε κάθε περίπτωση αυτό-αναφορικών δεδομένων, οι πληροφορίες αυτές είναι υποκειμενικές και επομένως διαφέρουν από δεδομένα τα οποία συλλέγονται με τρόπο αντικειμενικό. Το ίδιο ισχύει και με τα μέλη της σχολικής ηγεσίας, των οποίων οι απόψεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων μπορεί να διαφέρουν από τις περιγραφές που αντλούνται από δεδομένα των διοικητικών οργανισμών σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο.

2.3. Η έρευνα TALIS στην έρευνά μας

Η χώρα μας δε συμμετείχε στην έρευνα TALIS ούτε το 2008, αλλά ούτε και το 2013. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην υπάρχουν σήμερα διαθέσιμα δεδομένα, όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, για τα κομβικής σημασίας ζητήματα που θίγει η εν λόγω έρευνα μέσα από τη σκοπιά, από την οπτική του ΟΟΣΑ. Έτσι, ενώ στις διάφορες συμμετέχουσες χώρες διεξάγονται έρευνες που στηρίζονται στα εξαχθέντα δεδομένα της έρευνας, δεν είναι δυνατόν να γίνει κάτι τέτοιο στη χώρα μας. Κάτι που όμως γίνεται με έρευνες στις οποίες έχει συμμετοχή η ελληνική πολιτεία, με την περίπτωση της έρευνας PISA να είναι η πιο χαρακτηριστική. Λείπουν με άλλα λόγια τα στιβαρά αυτά ερευνητικά δεδομένα που θα μπορούσαν ενδεχομένως να τροφοδοτήσουν τις διάφορες επιμέρους έρευνες σε ζητήματα σχετικά με το TALIS.

Μολονότι η έρευνα αυτή, όπως και άλλες μεγάλες έρευνες του ΟΟΣΑ, καταλήγει σε κάποια συμπεράσματα που δεν αξιοποιούνται απαραίτητα και σε απόλυτο βαθμό από τις κυβερνήσεις στη χάραξη των πολιτικών, ούτε και έχουν κάποια χροιά υποχρεωτικότητας, ωστόσο παραμένουν ένα στιβαρό ερευνητικό δεδομένο, μια εικόνα της εκπαίδευσης της κάθε χώρας. Μπορούν έτσι να αξιοποιηθούν όχι μόνο άμεσα και επί του πρακτέου αλλά και για την έρευνα πάνω στην εύρεση λύσεων σε μακροχρόνια προβλήματα που απασχολούν το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, στον σχεδιασμό και στον αναστοχασμό, στην οργάνωση και τη μακροπρόθεσμη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Αναλογιζόμενοι το «κενό» αυτό που εμφανίζεται στα ερευνητικά δεδομένα εξαιτίας της μη συμμετοχής της Ελλάδας στο TALIS, και όντας πρόθυμοι να μελετήσουμε την ενδεχομένη εικόνα που θα είχε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αν η χώρα μας είχε συμμετάσχει στην έρευνα αυτή, πήραμε την απόφαση να διεξάγουμε μια «μίνι» έρευνα TALIS, αναλαμβάνοντας ουσιαστικά να κάνουμε κάτι σαν αυτό που έπραξαν οι κατά τόπους επιτροπές στις διάφορες συμμετέχουσες χώρες.

Προσαρμόσαμε το πρωτότυπο αγγλόφωνο ερωτηματολόγιο στην ελληνική γλώσσα αλλά και στην ελληνική πραγματικότητα και βρήκαμε ένα τέτοιο επαρκές δείγμα ώστε να εξαγάγουμε κάποια συμπεράσματα για τους τομείς της έρευνας του οποίους απομονώσαμε για να διερευνήσουμε ευκολότερα και σε μεγαλύτερο βάθος. Πρόκειται για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ζητήματα φλέγοντα στην εκπαιδευτική αλλά και γενικότερα εργασιακή πραγματικότητα της χώρας μας. Το δεύτερο μάλιστα αντικείμενο της έρευνάς μας δεν έχει κεντρίσει ιδιαίτερος την προσοχή της ερευνητικής κοινότητας στη χώρα μας μολονότι πολύς λόγος γίνεται στην καθημερινή πράξη για το ενδιαφέρον, το μεράκι, την όρεξη του εκπαιδευτικού να εργαστεί και το πώς συνδέεται η στάση του με την απόδοση των μαθητών και τη σχολική επιτυχία και επίτευξη.

Σπάνια «βουτά» η ερευνητική κοινότητα στο εσωτερικό του σχολείου, στο κλειστό βιβλίο της τάξης, στο «μαύρο κουτί» της διδασκαλίας, και ακόμα πιο σπάνια αναζητά την οπτική των εκπαιδευτικών που είναι κομβικής σημασίας. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αντικείμενα της εκάστοτε εκπαιδευτικής αλλαγής, ούτε και ψυχροί γραφειοκράτες που φέρνουν σε πέρας μια συγκεκριμένη και ομοιόμορφη εργασία. Είναι τα υποκείμενα της κάθε προσπάθειας για βελτίωση της εκπαίδευσης και της παιδείας που παρέχεται στη νεολαία της κάθε κοινωνίας, είναι άνθρωποι με συγκεκριμένες πρακτικές, συναισθήματα προς την εργασία τους και τους μαθητές τους, με στάσεις, αντιλήψεις, παράγοντες που εν τέλει επηρεάζουν σε αφάνταστα μεγάλο βαθμό την απόδοσή τους και την εικόνα των μαθητών τους, κάτι που τελικά μετρούν οι περισσότερες έρευνες, αυτό το περίφημο output της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Υπάρχει επομένως ένα λόγος παραπάνω για να μελετήσουμε τις συγκεκριμένες θεματικές, πάντοτε μέσα από το βλέμμα του ΟΟΣΑ. Η συγκέντρωση των δεδομένων και η εξαγωγή των αντίστοιχων συμπερασμάτων για την περιοχή μας, την περιοχή της Αχαΐας, θα μας επιτρέψει να προσεγγίσουμε την εικόνα της ελληνικής πραγματικότητας

όπως αυτή σχηματίζεται σε σχέση με τα ζητήματα μελέτης μας. Έτσι θα αποπειραθούμε να διεξάγουμε συγκρίσεις της χώρας μας με τις συμμετέχουσες στην έρευνα χώρες ως προς τις προαναφερθείσες θεματικές, και να εξάγουμε με τον τρόπο αυτό τα συμπεράσματά μας τόσο σε απόλυτη κλίμακα για την ελληνική πραγματικότητα όσο και συγκριτικά με τους εταίρους της έρευνας.

2.4. Αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών και εργασιακή ικανοποίηση

Σύμφωνα με την κοινωνιογνωστική θεωρία του Bandura (1986), η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στις απόψεις των ατόμων πάνω στις ικανότητες τους να ανταπεξέλθουν με επιτυχία σε μια συγκεκριμένη σειρά ενεργειών. Στην εκπαίδευση, η έρευνα έδειξε ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών έχει πολύ σημαντικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίτευξη και συμπεριφορά τους. Ωστόσο υπάρχουν ολόένα και περισσότερες ενδείξεις πως η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών, που συνίσταται στην ικανότητα καθοδήγησης των μαθητών, στην ικανότητα να τους κεντρίζουν την προσοχή και στη διαχείριση της τάξης, είναι ένας επίσης πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών και ταυτόχρονα ενισχύει την ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από το έργο τους (Caprara et al., 2006; Klassen & Chiu, 2010). Η ικανοποίηση που λαμβάνει κανείς από την εργασία του από την άλλη, αναφέρεται στην αίσθηση της ικανοποίησης, της πληρότητας, του «γεμίσματος», της ευχαρίστησης που αποκομίζει κάποιος όταν καταπιάνεται με κάποια ασχολία (Locke, 1969), και η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού ειδικότερα από τη δουλειά του συνίσταται στην ικανοποίηση από το επάγγελμα αυτό καθαυτό αλλά και στην ικανοποίηση από εργασιακό περιβάλλον. Η έρευνα δείχνει πως ενώ οι δάσκαλοι είναι γενικά ικανοποιημένοι με ζητήματα της δουλειάς τους που συνδέονται άμεσα με αυτήν καθαυτή την εργασία του εκπαιδευτικού, όπως τα εργασιακά καθήκοντα και η επαγγελματική ανάπτυξη, τείνουν να είναι δυσαρεστημένοι από άλλα ζητήματα που περιβάλλουν την εργασία τους, όπως για παράδειγμα οι εργασιακές συνθήκες, οι διαπροσωπικές σχέσεις και ο μισθός τους (Butt et al., 2005; Crossman and Harris, 2006; Dinham and Scott, 1998).

Ένας αριθμός ερευνών έχει καταδείξει θετικές συσχετίσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης των δασκάλων και των υψηλών επιπέδων μαθητικής

επιτυχίας και κινητοποίησης αλλά και μεταξύ των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, του ενθουσιασμού, της αφοσίωσης, της ικανοποίησης από την εργασία τους και της διδακτικής συμπεριφοράς τους (Skaalvik and Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran and Barr, 2004; Caprara et al., 2006). Χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών από την άλλη πλευρά συνδέονται με προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί πάνω σε ζητήματα πειθαρχίας των μαθητών, τη δυσκολία τους να χειριστούν τη σχολική τάξη, την απαισιοδοξία τους σχετικά με τις μελλοντικές επιδόσεις των μαθητών αλλά και σχετικά με τη μάθησή τους, με υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους και με χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης από την εργασία τους (Caprara et al., 2003; Caprara et al., 2006; Klassen and Chiu, 2010; Collie, Shapka and Perry, 2012). Επιπλέον η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών φαίνεται πως είναι μια έγκυρη και σταθερή δομή ανά τις διαφορές χώρες ακόμα κι αν παρουσιάζουν διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία και υπάρχουν ενδείξεις ότι εμφανίζει παρόμοια θετική επίδραση στην ικανοποίηση που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από τη δουλειά τους, ανεξαρτήτως πολιτισμικών διαφορών (Klassen et al., 2009).

Αυτή η θετική σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και την εργασιακής ικανοποίησης είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς υπάρχουν εμπειρικές ενδείξεις που υποστηρίζουν τη θετική σχέση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και της εργασιακής επίδοσης σε μια πληθώρα εργασιακών περιβαλλόντων (Judge et al., 2001). Η εργασιακή αφοσίωση έχει βρεθεί πως παίζει σημαντικό ρόλο σε αυτήν τη σχέση, καθώς η ικανοποίηση οδηγεί σε ενισχυμένη αφοσίωση, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε υψηλότερες επιδόσεις (Lee, Carswell and Allen, 2000; Kardos and Johnson, 2007). Επιπλέον, η εργασιακή ικανοποίηση παίζει κομβικό ρόλο στις συμπεριφορές των δασκάλων και στην προσπάθεια που καθημερινά καταβάλλουν με τους μαθητές τους (Caprara et al., 2003). Ως εκ τούτου διερευνώντας τη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και της εργασιακής ικανοποίησης

μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα και για τις επιπτώσεις της σχέσης αυτής στη διατήρηση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα και στην αφοσίωση τους στο σχολείο, την εργασιακή επίδοση και κατ' επέκταση στην ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών (Klassen et al., 2009; Price and Collett, 2012; Somech and Bogler, 2002; Brief and Weiss, 2002).

Αν και οι έρευνες που έχουν αναφερθεί ως ώρας δείχνουν συσχετίσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της επίτευξης των μαθητών, οι περισσότερες από αυτές δεν έχουν ερευνήσει την κατεύθυνση που έχει αυτή η σχέση. Οι Caprara et al. (2006) μελέτησαν την κατεύθυνση της σχέσης αυτής και βρήκαν πως οι προσωπικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την αξία τους επηρέασε την εργασιακή τους ικανοποίηση και την επίδοση των μαθητών. Ωστόσο οι Holzberger, Philipp και Kunter (2013) επιβεβαίωσαν μόλις εν μέρει τα προαναφερθέντα ευρήματα καθώς εντόπισαν πως και οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών μπορούν να οδηγήσουν σε υψηλότερη αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών.

Παρά τις ανακύπτουσες ενδείξεις πάνω στη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των δασκάλων και της μάθησης των μαθητών (Caprara et al., 2003; Caprara et al., 2006; Klassen and Chiu, 2010; Collie, Sharpa and Perry, 2012), λίγα πράγματα είναι γνωστά σχετικά με το πώς η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η αυτοεκτίμησή τους συνδέονται μεταξύ τους αλλά και με σημαντικά δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως τα έτη προϋπηρεσίας, το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης και η βαθμίδα του σχολείου. Οι πληροφορίες αυτές σχετικά με το πώς σχετίζονται μεταξύ τους τα παραπάνω είναι πολύ σημαντικές καθώς η αυτοεκτίμηση και η εργασιακή ικανοποίηση σε έναν χώρο εργασίας δεν είναι στατικά μεγέθη αλλά αντανακλούν μια μακροχρόνια διαδικασία εξέλιξης που παρουσιάζει διακυμάνσεις με βάση προσωπικά χαρακτηριστικά και συνθήκες που μεταβάλλονται (Klassen and Chiu, 2010).

Η έρευνα καταδεικνύει πως η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού είναι πιο ελατή, πιο εύπλαστη στα πρώτα βήματα της καριέρας του, κατόπιν των οποίων φαίνεται συνήθως να αυξάνεται και να γίνεται πιο σταθερή, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ολοένα και περισσότερες εμπειρίες και παραστάσεις από την τάξη (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Wolters and Daugherty, 2007). Ωστόσο οι Klassen και Chiu (2010) αναφέρουν μια μη γραμμική σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και των ετών προϋπηρεσίας, με την αυτοεκτίμηση των δασκάλων να αυξάνεται στα πρώιμα και μεσαία στάδια της καριέρας τους και να μειώνεται στα τελευταία χρόνια της εργασιακής τους ζωής. Φαίνεται πως τα μεσαία και ύστερα στάδια φέρνουν νέες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς που μπορεί να επηρεάσουν την αυτοεκτίμηση και την εργασιακή τους ικανοποίηση. Για τους εκπαιδευτικούς ο συνδυασμός θετικής εμπειρίας, λεκτικής υποστήριξης από τους διοικούντες τη σχολική μονάδα, τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς και οι ευκαιρίες για παρατήρηση επιτυχημένων συναδέλφων οικοδομεί την αυτοεκτίμηση τους σε υψηλά επίπεδα (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy and Hoy, 1998). Η επίδραση των «πηγών» της αυτοεκτίμησης είναι πιθανό να αλλάξει στη διάρκεια της καριέρας ενός εκπαιδευτικού, με τη λεκτική υποστήριξη και τους σχετικούς παράγοντες να έχουν πολύ μεγαλύτερη επίδραση στον αρχάριο δάσκαλο σε σχέση την αντίστοιχη επίδραση σε έναν βετεράνο (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2007). Σε μια από τις λιγοστές έρευνες που διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης των δασκάλων και της αυτοεκτίμησής τους, οι Woolfolk Hoy και Burke Spero (2005) ανέφεραν μια σημαντική αύξηση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των δασκάλων κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, την οποία αύξηση ακολούθησε μια μείωση στο τέλος του πρώτου διδακτικού έτους.

Επιπροσθέτως, η βαθμίδα της εκπαίδευσης και το φύλο του εκπαιδευτικού φαίνεται επίσης να σχετίζονται με τη συμπεριφορά του δασκαλού. Για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης σχετικά με

την αφοσίωση των μαθητών στο μάθημα συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Wolters and Daugherty, 2007). Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, ειδικά σε σχέση με τις εργασιακές συνθήκες. Αρκετές έρευνες επιπλέον καταδεικνύουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλότερο επίπεδα άγχους σε σχέση με τους άνδρες (Antoniou, Polychroni and Vlachakis, 2006; Chaplain, 2008; Klassen and Chiu, 2010). Τέλος ενώ οι Klassen et al. (2009) εντοπίζουν παρόμοιες σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με δεδομένα από 5 χώρες της Βορείου Αμερικής και της Ασίας, άλλες έρευνες ισχυρίζονται πως το εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στη σχέση μεταξύ των δυο αυτών μεταβλητών (Liu and Ramsey, 2008; Klassen, Usher & Bong, 2010).

Ορισμένα χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης μπορούν να καταστήσουν το έργο του εκπαιδευτικού πιο απαιτητικό. Διδάσκοντας σε τάξεις όπου ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών έχουν διαφορετικά επίπεδα επίτευξης, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δεξιότητες ή ακόμα και προβλήματα συμπεριφοράς, μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε μειωμένα επίπεδα αυτοεκτίμησης και εργασιακής ικανοποίησης ειδικά αν ο ίδιος ο δάσκαλος δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένος ή ακόμα και αν δεν υποστηρίζεται επαρκώς εντός της σχολικής μονάδας (Major, 2012). Τα περισσότερα εμπειρικά δεδομένα σχετικά με το ζήτημα αυτό προέρχονται από έρευνες που εστίασαν σε δασκαλούς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αξίζει να σημειώσουμε εδώ πως η διδασκαλία σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ένας χώρος στον οποίο εκπαιδευτικοί χρειάζονται, περισσότερο ενδεχομένως από οπουδήποτε αλλού, ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί των παιδιών αυτών είναι περισσότερο επιρρεπείς σε χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και εργασιακής ικανοποίησης και είναι

πιο πιθανό να εγκαταλείψουν την εργασία τους σε σχέση με συναδέλφους τους που δε διδάσκουν σε παιδιά με ειδικές δεξιότητες. Χαρακτηριστικότερη και περισσότερο δύσκολη περίπτωση είναι αυτή όπου υπάρχουν στην τάξη μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές διαταραχές (Emery and Vandenberg, 2010; Katsiyannis, Zhang and Conroy, 2003). Στις περιπτώσεις αυτές παρατηρούνται υψηλότερα επίπεδα άγχους εξαιτίας ακριβώς της έλλειψης των κατάλληλων δεξιοτήτων που θα έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να έχουν ούτως ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στο έργο τους (Henderson et al., 2005).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα, την κουλτούρα συνεργασίας και τη σχολική ηγεσία επηρεάζουν σημαντικά τα επίπεδα άγχους, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία τους (Collie et al., 2012; Demir, 2008). Για παράδειγμα το άγχος που προκαλείται από τη συμπεριφορά των μαθητών έχει βρεθεί πως σχετίζεται αρνητικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και το άγχος που έχει να κάνει με το φόρτο εργασίας και με την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού εμφανίζεται να σχετίζεται άμεσα με την εργασιακή του ικανοποίηση (Collie, Sharpa and Perry, 2012; Klassen and Chiu, 2010; Taylor and Tashakkori, 1994).

Αυτές οι σχέσεις ενισχύονται περαιτέρω από μια καθοδηγητική ηγεσία που θα παρέχει ένα αποδοτικό και αποτελεσματικό διδακτικό και μαθησιακό περιβάλλον. Η διαμοιρασμένη ηγεσία επίσης έχει ενισχυτικό αντίκτυπο, μειώνοντας επιπλέον την απομόνωση που μπορεί να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί και αυξάνοντας την αφοσίωσή τους στο κοινό καλό της σχολικής μονάδας (Wahlstrom and Louis, 2008; Rounder, 1999). Πέρα από τα μοντέλα σχολικής ηγεσίας, αυτό που είναι ακόμα πιο σημαντικό είναι οι ίδιες οι σχέσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τους άλλους δασκάλους, με τους ηγέτες της σχολικής μονάδας και με τους μαθητές τους, σαν θεμέλιο που θα επιστρέψει τη συνολική βελτίωση της διδασκαλίας, της διδακτικής πράξης στο σύνολό της (Louis, 2006). Μαζί με την αυτοεκτίμηση που δομείται από τη

διαχείριση της σχολικής τάξης, η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από τις προαναφερθείσες σχέσεις αποτελεί όπως φαίνεται τον πιο κρίσιμο δείκτη της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης και αυτοεκτίμησης του εκπαιδευτικού (Holzberger, Philipp and Kunter, 2013; Caprara et al., 2006; Klassen and Chiu, 2010).

Σε μια έρευνά τους πάνω στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι Darling-Hammond και Richardson (2009) διατείνονται πως τα αποτελεσματικά προγράμματα διατηρούνται στην πάροδο του χρόνου, είναι συνεργατικά και επικεντρωμένα στο περιεχόμενο που πρέπει να διδαχτεί, ενώ παρέχουν πολλαπλές ευκαιρίες για εφαρμογή των όσων μαθαίνονται στην τάξη. Από τη στιγμή που οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και τα όσα διαμορφώνονται από αυτές, όπως για παράδειγμα η αυτοεκτίμησή τους, είναι τόσο σημαντικοί παράγοντες στη μάθηση, έχουν προσφάτως αποτελέσει τον κύριο στόχο του προγραμματισμού σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στοχεύουν στο να ενισχύσουν τα τρία στοιχεία που διαμορφώνουν κυρίως την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών –τη διαχείριση της σχολικής τάξης, την καθοδήγηση και την αφοσίωση των μαθητών (Rosenfeld and Rosenfeld, 2008; Ross and Bruce, 2007; Powell-Moman and Brown-Schild, 2011; Karimi, 2011). Οι έρευνες παρουσιάζουν αμφισημία σχετικά με το αν η διάρκεια των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης ή τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει ένα πρόγραμμα ανάπτυξης στην αυτοεκτίμηση των δασκάλων και στην επίδοση των μαθητών τους (Lumpe et al., 2012; Wayne et al., 2008; Powell-Moman and Brown-Schild, 2011; Rosenfeld and Rosenfeld, 2008). Όταν ωστόσο λαμβάνουμε υπόψη μας και το mentoring φαίνεται πως για τους νέους δασκάλους ειδικότερα, ο χρόνος που επενδύεται κοντά σε έναν μέντορα, η συμμετοχή σε μια επαγγελματική ανάπτυξη που συνοδεύεται από την καθοδήγηση ενός μέντορα και η ποιότητα της ίδιας της διαδικασίας και της επικοινωνίας

μέντορα και mentee φαίνεται να συνδέεται σημαντικά με την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών και με την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων (LoCasale-Crouch et al., 2012).

Η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική πράξη προκειμένου να εντοπίσουν και να αναδείξουν τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να θέσουν προκλήσεις στους δασκάλους, να βελτιώσουν τα αδύνατα σημεία τους στις διάφορες παιδαγωγικές τους πρακτικές. Μπορούν ακόμα να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ίδια τη διδασκαλία και την καθοδήγηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού, στην κινητοποίηση και τις συμπεριφορές του δασκάλου, καθώς επίσης και στα μαθησιακά αποτελέσματα όσον αφορά τους μαθητές, που άλλωστε είναι και το επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας. Ειδικότερα η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση μπορούν να παίξουν έναν σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευτικού και στην εργασιακή του ικανοποίηση.

Για να εφοδιαστούν οι μαθητές με τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται στα πλαίσια του 21^{ου} αιώνα, η χρήση μια ευρείας γκάμας διδακτικών πρακτικών έχει προωθηθεί παγκοσμίως, πρακτικές που ποικίλουν από πιο παραδοσιακές έως πιο σύγχρονες όπως για παράδειγμα οι διαφορές κονστрукτιβιστικές προσεγγίσεις. Η τελευταία αυτή πρακτική αναπτύσσει τις ικανότητες των μαθητών να διαχειρίζονται πολύπλοκες καταστάσεις και να μαθαίνουν αυτόνομα και συνάμα διαρκώς, ενώ παράλληλα ενισχύει τα κίνητρα και την απόδοση των μαθητών (Nie and Lau, 2010; Guthrie, Wigfield and VonSecker, 2000; Hacker and Tenent, 2002; Nie et al., 2013). Η έρευνα επίσης που υποστηρίζει τις προσεγγίσεις αυτές, ισχυρίζεται πως η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών είναι υψηλότερη στις περιπτώσεις που χρησιμοποιούν προσεγγίσεις του εποικοδομισμού παρά στις υπόλοιπες περιπτώσεις όπου χρησιμοποιούνται περισσότερο παραδοσιακές μέθοδοι (Luke et al., 2005; Nie et al., 2013). Αξιοποιώντας τα ευρήματα του TALIS του 2008, οι Vieluf et al. (2012) ανέφεραν πως ο αντίκτυπος των παραδοσιακότερων μεθόδων έναντι των κονστрукτιβιστικών

προσεγγίσεων εξαρτάται από διαφορετικούς παράγοντες, όπως τα διδασκόμενα αντικείμενα και τα χαρακτηριστικά των τάξεων όπου διδάσκονται τα αντικείμενα αυτά. Στην πραγματικότητα η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών δεν έχει να κάνει όπως φάνηκε από την έρευνα με τη χρήση της μιας ή της άλλης πρακτικής, όσο με την ίδια την ποικιλία στη χρήση διαφόρων πρακτικών ανάλογα με τα θέματα της εκάστοτε διδασκαλίας.

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών σε επίσημα πλαίσια περιλαμβάνει συναντήσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα προκειμένου να αναπτυχτεί μια κοινή αίσθηση ευθύνης για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Chong and Kong, 2012). Αν και ένας ολοένα και αυξανόμενος αριθμός εμπειριών επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών δομείται γύρω από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, οι ενδείξεις σχετικά με τις συνθήκες μιας επιτυχούς συνεργασίας και με τα θετικά αποτελέσματα που συνδέονται με τις συνεργατικές πρακτικές παραμένουν λίγες, με αποτέλεσμα να μην έχουν οδηγήσει σε κάποια συγκεκριμένα συμπεράσματα (Nelson et al., 2008).

Όσο μια πληθώρα δομών και διαδικασιών που έχουν ως σκοπό την ανάπτυξη μιας συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των εκπαιδευτικών έχει περιγραφεί αναλυτικά (Erickson et al., 2005; Nelson et al., 2008). Πιο εμπειρικές ενδείξεις καταδεικνύουν ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμησή τους, η οποία με τη σειρά της μπορεί να βελτιώσει την πρόοδο των μαθητών και να οδηγήσει στην υιοθέτηση καλύτερων πρακτικών εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Liaw, 2009; Puchner and Taylor, 2006). Μάλιστα οι Cordingley et al. (2003) ανέφεραν ότι η συνεργατική επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται με έναν θετικό αντίκτυπο πάνω στη γκάμα των διδακτικών πρακτικών και των στρατηγικών καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, αλλά και στο πώς εφαρμόζουν αυτές τις στρατηγικές προκειμένου να στοχεύσουν στις ανάγκες των μαθητών τους, την αυτοεκτίμηση και τον αυτοσεβασμό τους. Υπάρχουν τέλος ενδείξεις πως μια τέτοια συνεργατική επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με θετικά

αποτελέσματα στις διαδικασίες μάθησης, στα κίνητρα και στα συνολικά μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

2.4.1. Εργασιακή υπερκόπωση

Η υπερκόπωση (burnout) γίνεται αντιληπτή σαν αποτέλεσμα του μακροχρόνιου εργασιακού άγχους, ειδικά ανάμεσα σε εργαζόμενους στις ανθρωπιστικές επιστήμες, στους οποίους φυσικά συμπεριλαμβάνονται και οι δάσκαλοι (Jennet, Harris & Mesibon, 2003). Αν και οι λόγοι μπορεί να διαφέρουν όλοι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βιώσουν άγχος κατά τη διάρκεια της εργασίας τους (Jennet et al., 2003). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται επιτυχώς το άγχος αυτό ωστόσο η υπερκόπωση μπορεί να είναι το τελικό σημείο ενός ανεπιτυχούς αγώνα διαχείρισης με χρόνιο άγχος που προκύπτει από την εργασία (Jennet et al., 2003).

Η υπερκόπωση συνήθως περιγράφεται σαν ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Jackson, & Leiter, 1996). Οι Maslach et al. (1996) αναγνωρίζουν τη συναισθηματική εξάντληση σαν ένα κομβικό ζήτημα και παράγοντα σημαίνουσας σημασίας για την επαγγελματική υπερκόπωση ενώ οι Pines και Aronson (1988) συμπεριλαμβάνουν και τη φυσική εξάντληση που χαρακτηρίζεται από χαμηλά επίπεδα ενέργειας και χρόνια κούραση. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών η αποπροσωποποίηση στην οποία οδηγεί ορισμένες φορές η υπερκόπωση αναφέρεται σε αρνητικές και κυνικές συμπεριφορές και συναισθήματα απέναντι στους μαθητές και στους συναδέλφους. Η μειωμένη προσωπική επίτευξη αναφέρεται σε μία τάση των εκπαιδευτικών να αξιολογούν αρνητικά τους εαυτούς τους καθώς επίσης και σε ένα συναίσθημα που τους διακατέχει ότι δεν είναι πλέον σημαντική και με ιδιαίτερο νόημα η εργασία τους. Σχετική έρευνα

καταδεικνύει ότι οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης δε μπορούν να συναποτελέσουν ένα μοναδικό μέτρο (Byrne, 1994; Lee & Ashforth, 1996) με τους Schaufeli και Salanova (2007) μάλιστα να θεωρούν τη συναισθηματική εξουθένωση και την αποπροσωποποίηση ως τα πιο κεντρικά σημεία της επαγγελματικής υπερκόπωσης. Σε αυτές τις διαστάσεις που θα σταθούμε και εμείς ευθύς αμέσως.

Έρευνες σε διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς δείχνουν ότι τα μέτρα αυτά που αποτυπώνουν την επαγγελματική υπερκόπωση του εκπαιδευτικού είναι σε θέση να προβλέψουν και υποκειμενικά αλλά και αντικειμενικά τόσο την υγεία όσο και την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα οι Hakanen, Bakker και Schaufeli (2006) έδειξαν ότι τόσο η συναισθηματική εξουθένωση όσο και η αποπροσωποποίηση συσχετίστηκαν αρνητικά με την αυτοεκτιμούμενη αποτύπωση της υγείας, φυσικής και συναισθηματικής, αλλά και με την εργασιακή ετοιμότητα και ικανότητα ικανοποιητικής απόδοσης στην περίπτωση των Φιλανδών εκπαιδευτικών. Διαθέσιμες έρευνες επίσης δείχνουν μία αρνητική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής υπερκόπωσης και της κινητοποίησης, των κινήτρων δηλαδή που χαρακτηρίζουν την εργασία των εκπαιδευτικών (Hakanen et al., 2006; Schaufeli & Salanova, 2007). Μάλιστα δε οι Leung και Lee (2006) σε μία έρευνα εκπαιδευτικών στο Χονγκ Κονγκ, έδειξαν ότι η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης της επαγγελματικής υπερκόπωσης προέβλεπε τη διάθεση των εκπαιδευτικών όσον αφορά το επάγγελμά τους και την πρόθεση εγκατάλειψης του ίδιου του επαγγέλματος. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών φαίνεται να σχετίζεται σε μέτριο ωστόσο βαθμό με την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών (Chwalisz, Altmaier, & Russell, 1992; Evers, Brouwers, & Tomic, 2002; Friedman & Farber, 1992). Ωστόσο, χρησιμοποιώντας το μοντέλο SEM (Structural Equation modeling) στην έρευνά τους οι Skaalvik και Skaalvik (2007) βρήκαν μία ισχυρή σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και της υπερκόπωσης τους. Δεν υπάρχει βέβαια ιδιαίτερη συμφωνία μεταξύ της επιστημονικής κοινότητας σχετικά με τον τρόπο εξήγησης της

σχέσης μεταξύ της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και της εργασιακής τους υπερκόπωσης (Brouwers & Tomic, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

2.5. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι συχνά ο συνδετικός κρίκος μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και κηδεμόνων, του εκπαιδευτικού συστήματος και της ευρύτερης κοινότητας στην οποία λειτουργεί το σχολείο. Αν και είχαν πάντοτε αυτόν τον δύσκολο και πολυσχιδή ρόλο, το επάγγελμά τους, η θέση τους και οι απαιτήσεις της έχει γίνει πάρα πολύ απαιτητική τα τελευταία χρόνια. Μάλιστα, σε αρκετές έρευνες, διευθυντές αναφέρουν πως αντιμετωπίζουν υπερβολικά μεγάλες απαιτήσεις, αναφερόμενοι στην ανάγκη να απαντήσουν στα αιτήματα των δασκάλων, των μαθητών και των κηδεμόνων από τη μια και θέτοντας επί τάπητος από την άλλη τις προσδοκίες που έχουν από αυτούς τα εκπαιδευτικά συστήματα και οι κοινότητες μέσα στις οποίες εντάσσεται και η σχολική μονάδα. Στα πλαίσια όπου η λήψη των αποφάσεων είναι σε μεγάλο βαθμό στα χέρια της σχολικής μονάδας, ο ρόλος του διευθυντή παρουσιάζεται με ακόμα περισσότερες και ετερογενείς προκλήσεις (Day et al., 2008),. Αυτές οι προκλήσεις έχουν να κάνουν με την ολοένα και αυξανόμενη κοινωνική πολυμορφία και πολυπολιτισμικότητα, με την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες-δεξιότητες, με την προσπάθεια διατήρησης των μαθητών στο σχολείο έως και την αποφοίτησή τους (στόχος της εκπαίδευσης παγκοσμίως) και με την παροχή στους μαθητές όλων των απαραίτητων εφοδίων που θα τους καταστήσουν ικανούς να ανταπεξέλθουν σε μια ιδιαίτερα ανταγωνιστική κοινωνία. Αυτές οι ανάγκες μεταφράζονται σε ικανότητες για τον διευθυντή να μπορεί να χειρίζεται τους ανθρώπινους και μη πόρους του σχολείου, να επικοινωνεί και να συναναστρέφεται με ανθρώπους που κατέχουν διάφορες θέσεις στον εκπαιδευτικό και μη μηχανισμό, να λαμβάνει αποφάσεις αιτιολογημένες και στηριγμένες σε επιχειρήματα και στην ορθή ερμηνεία δεδομένων και να παρέχει καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς, όπου αυτή είναι απαραίτητη για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών.

Έτσι, η σχολική ηγεσία είναι μια ολοένα και αυξανόμενης σημασίας προτεραιότητα για πολλές χώρες που ενδιαφέρονται για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίτευξης των μαθητών (Pont, Nusche and Moorman, 2008; Robinson, Hohera and Lloyd, 2009) και για την άνοδο των σχολείων που εμφανίζουν χαμηλότερες αποδόσεις ή υψηλή ποσοστά αποτυχίας όσον αφορά τους στόχους που τίθενται είτε από τα ίδια είτε από κεντρικά όργανα (Branch, Hanushek and Rivkin, 2013). Πολλοί θεωρούν ότι οι διευθυντές συμβάλλουν στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών μέσω της επίδρασης που αυτοί ασκούν στο σχολείο συνολικά, στην οργάνωση του, στο σχολικό κλίμα και ειδικά στους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία. Οι Hallinger και Heck (1996) παρατήρησαν ότι η σχέση μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και της επίτευξης των μαθητών είναι δύσκολο να θεμελιωθεί εμπειρικά. Ένας λόγος για αυτό είναι το ότι ο ρόλος του διευθυντή δεν είναι συχνά καλά κατανοητός. Οι Marzano, Waters και McNulty (2005) επιβεβαιώνουν πως αντίθετα από το τι μπορεί κανείς να πιστεύει, δεν υπάρχει επαρκής και ευρέως δημοσιευμένος κορμός ερευνών σχετικά με τον ακριβή ρόλο του ηγέτη της σχολικής μονάδας. Αναφέρουν την ιστορική «διαδρομή» της βιβλιογραφίας και έρευνας ισχυριζόμενοι ότι η ηγεσία συνδέεται σε σχολικό επίπεδο με την ύπαρξη και τη σαφήνεια των σχολικών στόχων, το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο καθώς και στις σχολικές τάξεις, με τις συμπεριφορές, τις πρακτικές και τις στρατηγικές των δασκάλων, με τον τρόπο που η διδασκαλία και η ύλη οργανώνονται και με τις ευκαιρίες που υπάρχουν για μάθηση.

Η επίδραση του διευθυντή στους μαθητές είναι συνήθως έμμεση, γεγονός που καθιστά δύσκολη την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους η άσκηση ηγεσίας εκ μέρους των διευθυντών ή οι αποφάσεις τους μπορούν να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών (Ross and Gray, 2006). Η σχολική ηγεσία και η επιτυχία του σχολείου συνδέονται στενά μεταξύ τους, με την επίδραση που οι διευθυντές έχουν στην οργάνωση της εργασίας των εκπαιδευτικών, την οργάνωση του σχολείου και τις σχέσεις μεταξύ του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας να μεσολαβούν στη

σύνδεση αυτή (Aydin, Sarier and Uysal, 2013; Lucas et al., 2012; Chin, 2007; Bell, Bolam and Cubillo, 2003; Hallinger, Bickman and Davis, 1996). Με άλλα λόγια οι διευθυντές επηρεάζουν το κλίμα και την οργάνωση του σχολείου και του προσωπικού του, αλλά και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες το προσωπικό αυτό, και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί, εργάζονται.

Σε κάποια πλαίσια, οι διευθυντές έχουν αναλάβει πολύ μεγαλύτερη εξουσία πάνω στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σε σχέση με την αντίστοιχη κατάσταση στο παρελθόν. Το κίνημα αυτό που αναφέρεται συχνά ως «devolution revolution» (αν και το λογοπαίγνιο δεν έχει αντίστοιχη απόδοση στα ελληνικά μπορούμε ελεύθερα να το αποδώσουμε ως επαναστατική αποκέντρωση) (Baker and LeTendre, 2005), έχει δώσει στα σχολεία σε ορισμένες βέβαια χώρες περισσότερη σχετική αυτονομία για τη διαχείριση και το management στην εκπαίδευση. Αν και οι δομές αυτονομίας έχουν διαφορετικά ονόματα στις διάφορες χώρες, ακόμα και στο εσωτερικό της ίδιας χώρας, η μεγαλύτερη αυτή αυτονομία περιλαμβάνει μεγαλύτερη δυνατότητα του διευθυντή να λαμβάνει αποφάσεις και μεγαλύτερες απαιτήσεις για αποτελέσματα. Δεν εκπλήσσει λοιπόν το γεγονός πως σχεδόν σε κάθε χώρα οι απαιτήσεις και οι ευθύνες του διευθυντή είναι σήμερα περισσότερες από ποτέ.

Μια από τις πιο δύσκολες προκλήσεις που ανακύπτουν στο έργο του εκπαιδευτικού είναι η διατήρηση ενός παραγωγικού και πειθαρχημένου περιβάλλοντος στο οποίο οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να διδάσκουν και οι μαθητές να μαθαίνουν (MacNeil and Prater, 1999). Δεν είναι δυνατόν να ασκήσουν οι εκπαιδευτικοί το έργο τους και να υπάρξουν τα αντίστοιχα μαθησιακά αποτελέσματα αν μια τάξη δε χαρακτηρίζεται από πειθαρχία. Η συνεργασία μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών για την επίλυση τέτοιων προβλημάτων διαφέρει σημαντικά μεταξύ των διαφόρων χωρών. Σε σχετική έρευνα των Veenman, Visser και Wijkamp (1998) καταδείχτηκε μεταξύ άλλων το γεγονός ότι μια αποτελεσματική σχολική ηγεσία, βοηθά την ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών ,

επιτρέποντας στους δασκάλους να αποτυπώνουν την αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία τους και να καταστρώνουν πλάνα για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Η ενίσχυση της διδασκαλίας και η βελτίωση της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών των δασκάλων φέρνει με τη σειρά της αξιοσημείωτα μαθησιακά αποτελέσματα.

Μια ισχυρή σχολική ηγεσία εγκαθιδρύει ένα κλίμα που ευνοεί τη διδασκαλία και τη μάθηση και ενθαρρύνει την υποστήριξη της ευρύτερης κοινότητας του σχολείου στις προσπάθειες του διδακτικού δυναμικού. Σε πολλές χώρες το ενδιαφέρον για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίτευξης των μαθητών έχει κάνει την ισχυρή σχολική ηγεσία μια προτεραιότητα (Pont, Nusche and Moorman, 2008; Branch, Hanushek and Rivkin, 2013). Η σχετική βιβλιογραφία βρίθει παραδειγμάτων όπου οι διευθυντές ασκούν μια ηγεσία (Robinson, Hohera, Lloyd, 2009), που περιλαμβάνει τον σχεδιασμό των στόχων και των προγραμμάτων των σχολείων (Grissom, Loeb and Master, 2013), τον σχεδιασμό της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για την επίλυση προβλημάτων πειθαρχίας (MacNeil and Prater, 1999), την παρακολούθηση της διδασκαλίας (Veenman, Visser and Wijkamp, 1998), την ενθάρρυνση προς τους δασκάλους για να αναλάβουν την ευθύνη για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους και της μάθησης και την παροχή στους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών πληροφοριών σχετικά με τη σχολική μονάδα και σχετικά με την πρόοδο των μαθητών (Jeynes, 2011).

Καθώς ολοένα και περισσότερα δεδομένα παρέχονται στους διευθυντές σχετικά με το εκπαιδευτικό γίνεσθαι, έχει παρατηρηθεί μια μετακίνηση των απαιτήσεων από το μοντέλο του διευθυντή που με βάση τις γνώσεις του αποφασίζει, στο μοντέλο του διευθυντή που λαμβάνει τις αποφάσεις με βάση τις διαθέσιμες πληροφορίες. Αυτή η μετακίνηση που περιγράψαμε συνοδεύεται από αυξημένες απαιτήσεις για λογοδοσία (Vanhoof et al., 2014). Σήμερα περισσότερο από ποτέ άλλοτε οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη των

εκπαιδευτικών στόχων των σχολείων τους και για τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα, αλλά και για την επίδοση των μαθητών, την αξιολόγησή τους και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτής προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των στόχων και των προγραμμάτων.

Όταν οι σχολικές αποφάσεις δεν περιλαμβάνουν μόνο τους διευθυντές αλλά και άλλα μέλη του δυναμικού της σχολικής μονάδας που δεν έχουν τη θέση του διευθυντή, τότε αναφερόμαστε στη διαμοιρασμένη ηγεσία ή διαμοιρασμένη λήψη αποφάσεων (Harris, 2008; Harris, 2012; Leithwood, Mascall and Strauss, 2009; Smylie et al., 2007) για την οποία θα μιλήσουμε παρακάτω σε ξεχωριστό υποκεφάλαιο.

Με τον ίδιο τρόπο που η γνώση και οι δεξιότητες που οι μαθητές προσλαμβάνουν επηρεάζονται από την ποιότητα της εκπαίδευσης και της ευρύτερης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (στρατηγικές, πρακτικές κτλ), έτσι και η ποιότητα των σχολείων μιας χώρας εξαρτάται σημαντικά από την εκπαίδευση και τη συμπεριφορά των σχολικών ηγετών της. Οι Branch, Hanushek και Rivkin (2013) μάλιστα υποστηρίζουν πως επειδή οι σχολικοί ηγέτες επηρεάζουν την ακαδημαϊκή επίτευξη του συνόλου των μαθητών, η βελτίωση της σχολικής ηγεσίας είναι ορισμένες φορές πιο σημαντική από τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας ενός μεμονωμένου εκπαιδευτικού.

Η εφαρμογή ειδικευμένης γνώσης είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του επαγγελματισμού (Goode, 1969; Larson, 1977; Epstein and Hundert, 2002; Gerrard, 2012). Οι σχολικοί ηγέτες σαν επαγγελματίες αναγνωρίζουν την ανάγκη τους για περαιτέρω ανάπτυξη των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους και συχνά καταβάλλουν φιλότιμες προσπάθειες για να σταθούν κοντά στις εξελίξεις στο πεδίο τους. Η εμπλοκή των διευθυντών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ένας δείκτης της αξίας που δίνεται στη διατήρηση και ανάπτυξη της επαγγελματικής γνώσης από τον κάθε μεμονωμένο ηγέτη αλλά και από τους εργοδότες του. Όπως αναφέραμε παραπάνω, επειδή ο διευθυντής

μπορεί να επηρεάσει την επίτευξη όλων των μαθητών, το να βελτιωθεί η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας είναι ενδεχομένως ορισμένες φορές σημαντικότερο από το να βελτιωθούν οι πρακτικές ενός μεμονωμένου εκπαιδευτικού (Branch et. al., 2013). Είναι λοιπόν σημαντικό να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον αλλά και να αυξηθούν οι δυνατότητες για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών αλλά και να απομακρυνθούν τα προσωπικά και επαγγελματικά εμπόδια που εμφανίζονται στη συμμετοχή των διευθυντών σε τέτοιες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τα σχολεία έχουν πολλές και διαφορετικές υποχρεώσεις. Ιδιαίτερα σημαντική υποχρέωση είναι μεταξύ άλλων και ο εφοδιασμός των μαθητών με τη γνώση και όλα όσα απαιτούνται γενικότερα έτσι ώστε να είναι σε ετοιμότητα να αναλάβουν τις ποικίλες υποχρεώσεις που απορρέουν από την ενήλικη ζωή. Η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών ενώ είναι σταθερά ένας σημαντικός στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος, τα τελευταία χρόνια γίνεται ολοένα και σημαντικότερος λόγω του ολοένα αυξανόμενου οικονομικού ανταγωνισμού σε παγκόσμιο επίπεδο. Η πίεση για να εξασφαλιστεί ότι οι μαθητές θα κατέχουν την εκπαίδευση που απαιτείται σε μια ανταγωνιστική οικονομία και η ανάγκη για ολοένα μεγαλύτερη λογοδοσία σχετικά με τα αποτελέσματα των μαθητών έχουν αυξήσει τη σημασία της καθοδήγησης που πρέπει να ασκούν οι ηγέτες της σχολικής μονάδας. Η καθοδήγηση αυτή είναι έντονη στο μεγαλύτερο μέρος της εργασίας των διευθυντών, στα πλαίσια της οποίας οι ηγέτες καλούνται να εξασφαλίσουν πως οι στόχοι της σχολικής μόδας είναι σαφείς και επαρκώς προσδιορισμένοι, πως το σχολικό περιβάλλον είναι ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον για τους φοιτούντες και πως η προσπάθεια των εκπαιδευτικών είναι εστιασμένη στη διδασκαλία και τη συνεχή προσπάθεια για τη βελτίωσή της.

Σημαντικές υποχρεώσεις που συμπεριλαμβάνονται στο έργο του σχολικού ηγέτη είναι η παροχή εκπαιδευτικής καθοδήγησης στους εκπαιδευτικούς και η εξασφάλιση του ότι οι αξιολογήσεις των

εκπαιδευτικών τους παρέχουν τα απαραίτητα εργαλεία για να είναι επιτυχημένοι στο έργο τους. Οι διευθυντές μπορούν να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις αυτές αξιοποιώντας τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων πάνω στις επιδόσεις των μαθητών προκειμένου να αναπτύξουν κατάλληλους εκπαιδευτικούς στόχους και καταρτίζοντας ένα σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης για το σχολείο. Το πρώτο σκέλος έχει να κάνει με τους στόχους του σχολείου και με την ευθυγράμμιση στόχων και προγράμματος. Το δεύτερο σκέλος έχει να κάνει με την εξασφάλιση ότι το προσωπικό της σχολικής μονάδας έχει τη δυνατότητα να επιτύχει τους στόχους που έχουν τεθεί μέσα από την εφαρμογή του αντιστοίχου σχολικού προγράμματος.

Τα δεδομένα του TALIS ενισχύουν την κατανόησή μας πάνω στους ρόλους των διευθυντών και την ηγεσία που ασκούν, στα ποικίλα πλαίσια πολιτικών που εκπροσωπούνται στην έρευνα μέσω των χωρών που λαμβάνουν μέρος σε αυτήν. Δεν έχουμε δυστυχώς μια εικόνα για τα ελληνικά σχολεία και το τι συμβαίνει σχετικά με τους διευθυντές των ελληνικών σχολικών μονάδων στα αντίστοιχα ζητήματα, καθώς η χώρα μας δε συμμετείχε στην τελευταία έρευνα TALIS.

Ωστόσο φαίνεται πως ο ρόλος του διευθυντή στην ελληνική πραγματικότητα είναι κάπως διαφορετικός. Μέσα σε ένα συγκεντρωτικό πλαίσιο, ο διευθυντής στην Ελλάδα έχει μικρά περιθώρια αυτονομίας και οφείλει να ακολουθεί τις γραμμές του Υπουργείου Παιδείας. Μια κάποια περισσότερη αυτονομία υπάρχει όσον αφορά τη συνεργασία πλέον των σχολείων με τους δήμους, άλλα και όσον αφορά την οργάνωση εκδηλώσεων, θεματικών εκδρομών, πολιτιστικών δρωμένων, συνεργασιών με άλλα σχολεία, με πανεπιστήμια, με άλλα ιδρύματα, συμμετοχή σε προγράμματα πανευρωπαϊκού χαρακτήρα κτλ.

Άτυπα ωστόσο ο ρόλος του διευθυντή είναι και εδώ κομβικής σημασίας τόσο στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος συνεργασίας στη σχολική μονάδα όσο και στην παροχή βοήθειας, την ενίσχυση και την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών.

2.5.1. Διαμοιρασμένη ηγεσία

Η διαμοιρασμένη ηγεσία είναι μια ιδέα σχετική με τη διοίκηση, η οποία καίρει ολοένα και μεγαλύτερης δημοτικότητας. Υπάρχει ένα διαδεδομένο ενδιαφέρον πάνω στη συγκεκριμένη έννοια αν και υπάρχει μια πληθώρα ερμηνειών σχετικά με τον συγκεκριμένο όρο. Η οπτική της διαμοιρασμένης ηγεσίας αναγνωρίζει ότι υπάρχουν περισσότεροι του ενός ηγέτες (Spillane et al., 2004) και ότι οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την ηγεσία επιμερίζονται μεταξύ των οργανισμών αλλά και στο εσωτερικό ενός οργανισμού (Harris, 2007). Ένα μοντέλο διαμοιρασμένης ηγεσίας εστιάζει στις αλληλεπιδράσεις περισσότερο παρά στις ενέργειες των ατόμων που έχουν επίσημους ή ανεπίσημους ρόλους στην άσκηση της ηγεσίας. Πρωτίστως έχει να κάνει με τις πρακτικές της ηγεσίας και το πώς αυτή μπορεί να επηρεάσει τη βελτίωση της οργάνωσης, της καθοδήγησης και εν προκειμένω και της διδασκαλίας, μιας και το θέμα μας συνδέεται άρρηκτα με την ηγεσία στην εκπαίδευση, στο πλαίσιο δηλαδή της σχολικής μονάδας συγκεκριμένα (Spillane, 2006).

Η οπτική της διαμοιρασμένης ηγεσίας αναγνωρίζει το έργο όλων των συμμετεχόντων στην άσκηση της ηγεσίας, είτε χαρακτηρίζονται επίσημα είτε όχι σαν ηγέτες. Η διαμοιρασμένη ηγεσία επίσης έχει μεγάλη σημασία στην αναδιαμόρφωση του συστήματος, στην οργανωσιακή επανασχεδιασμό που απαιτεί διαφορετικού τύπου διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Hargreaves, 2007).

Υπάρχουν τρεις κύριοι λόγοι για τη μεγάλη δημοφιλία της διαμοιρασμένης ηγεσίας. Ο πρώτος από τους λόγους αυτούς είναι το ότι έχει κανονιστική δύναμη. Αντανακλά τις παρούσες αλλαγές στην άσκηση της ηγεσίας στα σχολεία. Η αγοραιοποίηση της εκπαίδευσης σε πολλές χώρες του κόσμου έχει οδηγήσει στην επέκταση των ευθυνών και των καθηκόντων της ηγεσίας των σχολικών μονάδων. Αυτό το γεγονός απαιτεί

από την ηγεσία να είναι ενεργή και με συγκεκριμένους στόχους, διαμοιρασμένη εντός μιας σχολικής μονάδας. Το μοντέλο του μοναδικού, χαρισματικού ηγέτη έχει καλώς ή κακώς αντικατασταθεί σε κάποιον βαθμό από μια ηγεσία που εστιάζει στις ομάδες παρά στα μεμονωμένα άτομα και που θέτει μεγαλύτερη βαρύτητα στον εκπαιδευτικό και το λοιπό προσωπικό της σχολικής μονάδας, ακόμα και στους μαθητές της (Harris, 2004).

Ο όρος της διαμοιρασμένης ηγεσίας έχει επίσης αντιπροσωπευτική ισχύ. Αντιπροσωπεύει τις εναλλακτικές προσεγγίσεις στην άσκηση της ηγεσίας που έχουν ανακύψει εξαιτίας των αυξημένων απαιτήσεων και των πιέσεων που ασκούνται στα σχολεία. Πολλά σχολεία έχουν επαναδομήσει τις ομάδες ηγεσίας τους και έχουν δημιουργήσει νέους ρόλους για να απαντήσουν στις ανάγκες της επαναδόμησης του εργατικού δυναμικού και της αγοράς εργασίας, καθώς και μιας διευρυμένης σχολικής ατζέντας. Καθώς τα σχολεία επανατοποθετούνται και επαναπροσδιορίζονται, οι διαμοιρασμένες, διευρυμένες και επιμερισμένες πρακτικές ηγεσίας επικρατούν. Καθώς τα σχολεία χαρακτηρίζονται πλέον από συνεργατικές διευθετήσεις και πρακτικές μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ των σχολικών μονάδων και της κοινότητας όπου αυτές βρίσκονται, διαμοιρασμένες μορφές ηγεσίας απαιτούνται προκειμένου διεξάγεται ένα «μοίρασμα» ιδεών και σκέψεων πάνω τα εκπαιδευτικά ζητήματα (Wenger et al., 2002: 123) και πάνω στη βελτίωση της ίδιας της σχολικής μονάδας.

Στον ολοένα και πολυπλοκότερο κόσμο της εκπαίδευσης, το έργο της άσκησης της ηγεσίας θα απαιτεί ποικίλους τύπους εξειδίκευσης και μορφές ηγεσίας αρκετά ελαστικές ώστε να απαντούν στις προκλήσεις και στις νέες απαιτήσεις. Υπάρχει μια αυξανόμενη αναγνώριση της ανεπάρκειας των παλαιότερων δομών ηγεσίας αλλά και οργάνωσης της σχολικής ζωής, να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας, της μάθησης αλλά και της διαχείρισης των ανθρώπινων και υλικών πόρων στα πλαίσια του 21^{ου} αιώνα.

Νέα μοντέλα οργάνωσης της σχολικής ζωής προκύπτουν στηριζόμενα στη συνεργασία και τη δικτύωση μεταξύ σχολικών μονάδων και άλλων εκπαιδευτικών και μη οργανισμών. Αυτές οι νέες μορφές οργάνωσης των σχολικών μονάδων είναι αλήθεια πως απαιτούν με τη σειρά τους νέες και περισσότερο δεκτικές προσεγγίσεις σχολικής ηγεσίας. Οι προσεγγίσεις αυτές απαιτούνται προκειμένου να διασχίσουν ένα καινούργιο τοπίο που διαμορφώνεται στο επίπεδο των οργανισμών.

Τέλος, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό είναι το ότι η διαμοιρασμένη ηγεσία έχει αποδεδειγμένη ισχύ. Υπάρχουν ολοένα και περισσότερες ενδείξεις μέσα από έρευνες για τα θετικά αποτελέσματα, τη θετική προστιθέμενη αξία που έχει η διαμοιρασμένη ηγεσία στην οργάνωση της σχολικής ζωής και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ενώ οι ενδείξεις είναι σχετικά πρόσφατες τα μηνύματα που αντλούνται από αυτές είναι επίμονα και άκρως ενθαρρυντικά. Υπάρχει ένας ολοένα και αυξανόμενος αριθμός ερευνών που σκιαγραφούν μια ισχυρή σχέση μεταξύ μορφών διαμοιρασμένης ηγεσίας και θετικής οργανώσιμης αλλαγής (Harris et al., 2007). Οι τελευταίες έρευνες καταδεικνύουν ότι τα σχέδια διαμοιρασμού της ηγεσίας έχουν σημασία για έναν οργανισμό και πως οι πρακτικές της διαμοιρασμένης ηγεσίας είναι πιο πιθανό να συνυπάρξουν με βελτιωμένη επίδοση και αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα (Leithwood et al., 2004, 2007).

Ενώ η ιδέα όμως της διαμοιρασμένης ηγεσίας είναι δημοφιλής για τους λόγους που αναφέραμε παραπάνω, υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί που αξίζει να αναφέρουμε. Ένας πρώτος περιορισμός αφορά το γεγονός του ότι διαφορετικοί όροι και εξηγήσεις χρησιμοποιούνται εναλλακτικά προκειμένου να αποδώσουν την έννοια αυτή, με αποτέλεσμα να υπάρχει ταυτόχρονα εννοιολογική σύγχυση αλλά και εννοιολογική επικάλυψη πολλές φορές (Harris and Spillane, 2008). Για παράδειγμα οι Bennett et al. (2003) μιλούν για διαμοιρασμένη ή αναθέτουσα ηγεσία, ενώ ο Kets

de Vries (1990) ορίζει την ηγεσία αυτή με όρους της αποτελεσματικής ομαδικής εργασίας που συνδέεται με τη θεωρία της κοινωνικής δράσης.

Πιο πρόσφατα οι Leithwood et al. (2004: 59) σημείωσαν πως η έννοια της διαμοιρασμένης ηγεσίας επικαλύπτεται αρκετά με τις έννοιες της συνεργατικής μοιρασμένης και της συμμετοχικής ηγεσίας. Συνδέσεις έχουν επίσης γίνει μεταξύ της διαμοιρασμένης ηγεσίας και της δημοκρατικής ηγεσίας (Woods, 2004) και πιο πρόσφατα με το μοντέλο της ηγεσίας των δασκάλων (teacher leadership) (Harris and Muijs, 2004). Αυτή η συγκέντρωση συναφών εννοιών όχι μόνο δεν εξυπηρετεί την ακριβή οριοθέτηση του όρου μας αλλά αντιθέτως θέτει έναν μεγάλο κίνδυνο να χρησιμοποιείται η διαμοιρασμένη ηγεσία σαν ένας όρος ομπρέλα για να περιγραφεί κάθε μορφή εξουσιοδοτημένης, μοιρασμένης και διασκορπισμένης ηγεσίας.

Ένας δεύτερος περιορισμός εντοπίζεται στην εγγενή διάσταση μεταξύ των θεωρητικών και των πρακτικών ερμηνειών. Σε θεωρητικό επίπεδο η διαμοιρασμένη ηγεσία μπορεί να τοποθετηθεί στην ευρύτερη περιοχή της διαμοιρασμένης γνώσης (Hutchins, 1995). Εδώ η διαμοιρασμένη ηγεσία γίνεται καλύτερα κατανοητή σαν μια στρατηγική που διαμοιράζεται στους ηγέτες και αυτούς που τους πλαισιώνουν (Spillane et al., 2001: 13). Η διαμοιρασμένη οπτική της ηγεσίας ενσωματώνει για παράδειγμα τις δραστηριότητες διαφορετικών ομάδων ατόμων σε ένα σχολείο που εργάζονται με στόχο να καθοδηγούν και να κινητοποιούν το προσωπικό στη διαδικασία της διδασκαλίας και στις υπόλοιπες δραστηριότητες που αφορούν τη σχολική μονάδα. Εδώ υποβόσκει ένας κοινωνικός καταμερισμός της ηγεσίας όπου η λειτουργία αυτή εκτείνεται στο έργο πολλών ατόμων και όπου το αποτέλεσμα της άσκησης της ηγεσίας έχει να κάνει με τις αλληλεπιδράσεις πολλών και διαφορετικών (όχι αποκλειστικά σε τυπικό επίπεδο) ηγετών (Spillane et al., 2001: 20).

Σε πρακτικό επίπεδο, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον έχει να κάνει με το πώς η ηγεσία διαμοιράζεται, από ποιον και με ποια αποτελέσματα (Harris,

2008). Έχει να κάνει με το πώς μεγιστοποιούμε τα βέλτιστα αποτελέσματα της διαμοιρασμένης ηγεσίας με στόχο την οργανωσιακή βελτίωση και τον μετασχηματισμό ενός οργανισμού προς το καλύτερο. Οι ερωτήσεις κλειδιά λοιπόν είναι σχετικές με το εάν, πώς και σε ποιά μορφή η διαμοιρασμένη ηγεσία συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Σε πρακτικό λοιπόν επίπεδο παίζουν ρόλο οι ενδείξεις που έχουμε για το εάν η δίχως αυστηρή ιεραρχία διαμοιρασμένη ηγεσία και οι συναφείς μορφές άσκησης ηγεσίας μπορούν να φέρουν θετικά αποτελέσματα για τη σχολική μονάδα.

Αν και η σχέση του βαθμού διαμοιρασμού της ηγεσίας και των επιπτώσεων που αυτή έχει είναι ένα πεδίο που δεν έχει ερευνηθεί σε εξαντλητικό βαθμό και αν και υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που ενδεχομένως να «θολώνουν» το τοπίο του potential, της προοπτικής δηλαδή της μεθόδου αυτής, τα δεδομένα που υπάρχουν μαρτυρούν πως κάτι σημαντικό και ισχυρό μπορεί να προκύψει από τη στρατηγική αυτή. Η αναδιαμόρφωση του σχολείου προς το καλύτερο είναι πιθανή μόνο εάν υιοθετηθούν στρατηγικές που να ακολουθούν διαφορετική οδό από την πεπατημένη. Οι ενδείξεις που έχουμε καταδεικνύουν ότι ένας μετασχηματισμός της σχολικής μόδας απαιτεί αντίστοιχο μετασχηματισμό για τη σχολική ηγεσία, έναν μετασχηματισμό που θα την καθιστά πρακτική, στρατηγική και όχι απλό ρόλο ενός μεμονωμένου ατόμου.

Σε θεωρητικό επίπεδο η διαμοιρασμένη ηγεσία είναι ένα διαφορετικό πλαίσιο κατανόησης της πρακτικής της ηγεσίας. Οι Spillane et al. (2004), υποστηρίζουν πως η διαμοιρασμένη οπτική μπορεί να υπηρετήσει σαν ένα εργαλείο για τους ηγέτες, παρέχοντάς τους μια σειρά κατασκευών που μπορούν να αξιοποιηθούν έτσι ώστε να πλαισιώσουν διάφορα πορίσματα και να ενισχύσουν τις διαδικασίες σχεδιασμού. Με αυτήν την οπτική η διαμοιρασμένη ηγεσία μπορεί να αξιοποιηθεί ταυτόχρονα σαν διαγνωστικό και σχεδιαστικό εργαλείο που προσφέρει ένα πρίσμα θέασης στρατηγικών της ηγεσίας στο εσωτερικό των σχολικών

μονάδων αλλά και στη διαδικασία συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων. Προσφέρει στα σχολεία τη δυνατότητα να αναρωτηθούν πώς ακριβώς η ηγεσία διαμοιράζεται και τη διαφορά που επιφέρει ή όχι αυτός ο διαμοιρασμός.

Το αναλυτικό πλαίσιο στρέφει την προσοχή προς την ηγεσία σαν στρατηγική περισσότερο παρά σαν ρόλο, ενώ εστιάζει επίσης την προσοχή στις περίπλοκες αλληλεπιδράσεις και στους τόνους της ηγεσίας όπως αυτή ασκείται στην πράξη. Προσφέρει έναν εναλλακτικό και διαφωτιστικό τρόπο για την αναζήτηση, την ανάλυση και την περιγραφή πολύπλοκων σχεδίων και δομών αλληλεπίδρασης και επιρροής.

Η διαμοιρασμένη ηγεσία θέτει ορισμένα πολύ σημαντικά ερωτήματα για τις σχολικές μονάδες όπως το πώς η ηγεσία διαμοιράζεται στο σχολείο, εάν το συγκεκριμένο μοντέλο διαμοιρασμού που εφαρμόζεται είναι το βέλτιστο, πώς αναπτύσσεται και ενισχύεται η πρακτική της διαμοιρασμένης ηγεσίας, πώς επεκτείνεται η ηγεσία στους κηδεμόνες, τους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα του σχολείου αλλά και ποιά είναι τελικά η διαφορά, η προστιθέμενη αξία που έχει η διαμοιρασμένη ηγεσία σε σχέση με προηγούμενα μοντέλα άσκησης της ηγεσίας.

Το σημαντικό που πρέπει να σημειώσουμε εδώ είναι ότι η διαμοιρασμένη ηγεσία δεν είναι απαραίτητως κάτι καλό ή κακό. Εξαρτάται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο η ηγεσία διαμοιράζεται αλλά και τον κύριο στόχο διαμοιρασμού της ηγεσίας. Η μείωση της ιεραρχίας της σχολικής μονάδας ή ο επιμερισμός της ηγεσίας δε σημαίνει απαραίτητα διαμοιρασμένη ηγεσία, ούτε και βελτιώνει απαραίτητα τις επιδόσεις. Είναι η φύση και η ποιότητα της άσκησης της ηγεσίας αυτή που έχει πραγματικά σημασία.

Η διαμοιρασμένη ηγεσία δεν είναι μια πανάκεια ή ένα σχέδιο που λύνει τα χέρια άμα τη εφαρμογή, δεν είναι μια εκπληκτική συνταγή που θα τα διορθώσει όλα εν ριπή οφθαλμού. Είναι ένας τρόπος να διεισδύσει κανείς στη δομή της ηγεσίας, να αντικρύσει την ηγεσία με διαφορετικό τρόπο

και να εντοπίσει τις πιθανότητες, τις δυνατότητες για οργανωσιακό μετασχηματισμό με απώτερο στόχο βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.

2.6. Επαγγελματική ανάπτυξη

Η περίοδος που διανύουμε είναι μία μεταβατική φάση για πολλά εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο. Πολλές κοινωνίες έχουν κινητοποιήσει σημαντικές και γεμάτες υποσχέσεις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Ένα από τα στοιχεία-κλειδιά στις περισσότερες από αυτές τις μεταρρυθμίσεις είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι κοινωνίες φαίνεται ότι τελικά αναγνωρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μία μόνο από τις μεταβλητές που χρειάζεται να αλλάξουν ούτως ώστε να βελτιωθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά είναι ενδεχομένως ο σημαντικότερος παράγοντας σε αυτές τις μεταρρυθμίσεις. Αυτός ο διπλός, διττός ρόλος των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, όντας ταυτόχρονα αντικείμενα, αλλά και υποκείμενα της αλλαγής καθιστά το πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έναν όλο και αναπτυσσόμενο και γεμάτο προκλήσεις χώρο που έχει λάβει ιδιαίτερη προσοχή τα τελευταία χρόνια.

Η επαγγελματική ανάπτυξη με μία ευρύτερη έννοια αναφέρεται στην ανάπτυξη ενός ατόμου στον επαγγελματικό του ρόλο. Πιο ειδικά η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η επαγγελματική βελτίωση, η ανάπτυξη που ένας δάσκαλος πετυχαίνει σαν αποτέλεσμα της αποκόμισης ολοένα και περισσότερων εμπειριών και της εξέτασης, του αναστοχασμού που συστηματικά κάνει στην ίδια του τη διδασκαλία (Glatthorn, 1995).

Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει τις επίσημες εμπειρίες που αποκόμισε ο εκπαιδευτικός, όπως την παρακολούθηση συνεδρίων και επαγγελματικών συναντήσεων, το επίσημα οργανωμένο και δομημένο mentoring κτλ, αλλά τις ανεπίσημες εμπειρίες όπως για παράδειγμα η ανάγνωση επιστημονικών δημοσιεύσεων, η παρακολούθηση τηλεοπτικών εκπομπών που σχετίζονται με κάποιον ακαδημαϊκό τομέα κτλ (Ganser, 2000). Αυτή αντίληψη της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ως εκ τούτου ευρύτερη της έννοιας της ανάπτυξης της καριέρας (career

development), η οποία προσδιορίζεται σαν την ανάπτυξη που συμβαίνει καθώς ο εκπαιδευτικός κινείται, διασχίζει τον κύκλο της επαγγελματικής του καριέρας (Glatthorn, 1995) και ευρύτερη της ανάπτυξης προσωπικού (staff development). Η τελευταία αυτή έννοια προσδιορίζεται σαν τη παροχή οργανωμένων ενδοϋπηρεσιακών προγραμμάτων σχεδιασμένων έτσι ώστε να στεγάζουν την ανάπτυξη ομάδων εκπαιδευτικών. Είναι μόνο μία από τις συστηματικές παρεμβάσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Glatthorn, 1995). Κοιτάζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη, πρέπει κανείς να εξετάσει το περιεχόμενο των εμπειριών, τις διαδικασίες με τις οποίες η επαγγελματική ανάπτυξη συμβαίνει, αλλά και τα πλαίσια στα οποία λαμβάνει χώρα (Ganser, 2000; Fielding and Schalock, 1985).

Η οπτική αυτή είναι κατά κάποιον τρόπο καινοφανής στο διδακτικό επάγγελμα. Για χρόνια η μόνη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης διαθέσιμη στους εκπαιδευτικούς ήταν η ανάπτυξη προσωπικού ή η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση που αποτελούνταν συνήθως από συνέδρια ή από μικρής διάρκειας σειρές μαθημάτων, που προσέφεραν στους δασκάλους νέες πληροφορίες σε ένα συγκεκριμένο θέμα-τομέα του έργου τους.

Αυτός ήταν και ο μοναδικός τύπος της εκπαίδευσης που οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να λάβουν και συνήθως δε σχετιζόταν τόσο άμεσα με το έργο των εκπαιδευτικών στην πράξη της σχολικής αίθουσας. Μόνο τα τελευταία χρόνια έχει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρηθεί σαν μία μακροπρόθεσμη διαδικασία που περιλαμβάνει τακτικές ευκαιρίες και εμπειρίες που έχουν συστηματικά σχεδιαστεί έτσι ώστε να προωθούν την ανάπτυξη και την εξέλιξη στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η αλλαγή είναι τόσο δραματική, τόσο έντονη που όλοι αναφέρονται σε αυτήν σαν τη νέα εικόνα της μάθησης των εκπαιδευτικών, ένα νέο μοντέλο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, μία πραγματική επανάσταση στον χώρο της εκπαίδευσης, ένα νέο

παράδειγμα της επαγγελματικής ανάπτυξης (Cochran-Smith and Lytle, 2001; Walling and Lewis, 2000).

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μία σημαντική, μια αξιοσημείωτη αύξηση θα λέγαμε στο επίπεδο του ενδιαφέροντος και της υποστήριξης που οι δάσκαλοι λαμβάνουν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, φαινόμενο το οποίο παρατηρείται σε διεθνές επίπεδο.

Μπορούμε να καταλάβουμε, να αντιληφθούμε καλύτερα την αύξηση αυτή στο επίπεδο του ενδιαφέροντος ακόμα και από την πολύ μεγάλη σχετική βιβλιογραφία που είναι διαθέσιμη και συμπεριλαμβάνει έγγραφα, εργασίες ακόμα και έρευνες σε μοντέλα και πρακτικές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Μία ακόμα ένδειξη της ολοένα και μεγαλύτερης στήριξης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την επαγγελματική τους ανάπτυξη και της σημασίας που δίνεται στη στήριξη αυτή είναι το ότι πολλά διεθνή και εθνικά ερευνητικά κέντρα διεξάγουν έρευνες σχετικά με τους τρόπους που θα μπορούσαν να ενισχυθούν πιο αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια των διαφόρων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Αυτή η νέα οπτική της επαγγελματικής ανάπτυξης έχει ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Αφενός στηρίζεται στον εποικοδομισμό-κονστрукτιβισμό παρά στη μέθοδο, στο μοντέλο μετάδοσης-μεταφοράς της γνώσης. Το γεγονός αυτό έχει σαν επίπτωση οι εκπαιδευτικοί να αντικρίζονται σαν ενεργοί εκπαιδευόμενοι (Lieberman, 1994; McLaughlin and Zarrow, 2001), οι οποίοι εμπλέκονται σε σαφείς δραστηριότητες σχετικά με τη διδασκαλία, την αξιολόγηση, την παρατήρηση και τον αναστοχασμό (Dadds, 2001; Darling-Hammond and McLaughlin, 1995; King and Newmann, 2000).

Επιπλέον είναι αντιληπτή σαν μία μακροπρόθεσμη διαδικασία καθώς αναγνωρίζει το γεγονός ότι οι δάσκαλοι μαθαίνουν στη διάρκεια του χρόνου. Σαν αποτέλεσμα, μία σειρά σχετικών εμπειριών παρά παρουσιάσεις που συμβαίνουν μία και έξω, αντικρίζονται σαν τον πιο αποτελεσματικό τρόπο για τη μάθηση καθώς επιτρέπουν στους

εκπαιδευτικούς να συσχετίσουν την προϋπάρχουσα γνώση τους με τις νέες εμπειρίες (Cohen, 1990; Ganser, 2000; Lieberman, 1994; Dubzinski et al., 2000). Η συχνή υποστήριξη που ακολουθεί (follow-up support) θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας, ένας πραγματικός καταλύτης της διαδικασίας της αλλαγής προς το καλύτερο, της διαδικασίας της βελτίωσης του εκπαιδευτικού (Schifter, Russel and Bastable, 1999).

Η νέα αυτή οπτική της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι αντιληπτή σαν μία διαδικασία που λαμβάνει χώρα μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Αντίθετα με τις ευκαιρίες της παραδοσιακής ανάπτυξης του προσωπικού οι οποίες δε σχετιζόνταν με την εκπαίδευση σε ρεαλιστικά περιβάλλοντα, σε πραγματικές εμπειρίες από τη σχολική τάξη, η πιο αποτελεσματική μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης είναι αυτή που στηρίζεται, που εδράζεται στις σχολικές μονάδες και στις σχετικές με αυτές καθημερινές δραστηριότητες των δασκάλων και των μαθητών (Ancess, 2001; Abdal-Haqq, 1996; Baker and Smith, 1999; Darling-Hammond, 1998; Dudzinski et al., 2000; Ganser, 2000; McLaughlin and Zarrow, 2001). Τα σχολεία μετασχηματίζονται σε κοινότητες μάθησης, κοινότητες αναζήτησης (communities of inquiry) (McLaughlin and Zarrow, 2001), επαγγελματικές κοινότητες (King and Newmann, 2000) και κοινότητες φροντίδας (caring communities) (Jenlink and Kinnucan-Welsch, 1999) διότι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (Lieberman, 1994). Οι πιο αποτελεσματικές και επιτυχημένες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι αυτές ακριβώς οι δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με αυτή καθαυτή την εργασία επί του πρακτέου, αναπτύσσονται πάνω σε ζητήματα της εργασίας δηλαδή των εκπαιδευτικών, όπως οι ομάδες μελέτης, οι έρευνες δράσεις και τα portfolios (Wood and McQuarrie, 1999).

Πολλοί αναγνωρίζουν αυτή τη διαδικασία σαν αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής μεταρρύθμισης (Guskey, 1995; Loucks-Horsley, 1998) καθώς

η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία διαδικασία οικοδόμησης κουλτούρας και όχι απλώς μία εξάσκηση που στοχεύει στη μονοδιάστατη αύξηση κάποιων δεξιοτήτων (Cochran-Smith and Lytle, 2001). Είναι δε σε άμεση συσχέτιση με τα σχολικά προγράμματα (King and Newmann, 2000). Έτσι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί ενισχύονται σαν επαγγελματίες λαμβάνοντας την ίδια φροντίδα που οι ίδιοι αναμένεται να παρέχουν στους μαθητές τους (McLaughlin and Zarrow, 2001). Ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών δε στηρίζεται από το σχολείο ή από μια επιδιωκόμενη μεταρρύθμιση των curricula δεν είναι αποτελεσματική (Guzman, 1995; Schifter, Russell and Bastable, 1999).

Ο εκπαιδευτικός αντικρίζεται σαν ένας αναστοχαζόμενος επαγγελματίας, σαν κάποιος που εισέρχεται στο επάγγελμα με μία συγκεκριμένη βάση γνώσης και ο οποίος θα προσλάβει νέα γνώση και νέες εμπειρίες που στηρίζονται στην προϋπάρχουσα γνώση (Cochran-Smith and Lytle, 2001; Jenlink and Kinnucan-Welsch, 1999; Lieberman, 1994). Με τη λογική αυτή ο ρόλος της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στο να οικοδομήσουν νέες παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές (Darling-Hammond and McLaughlin, 1995; Schifter, Russell and Bastable, 1999) και στο να αναπτύξουν την εξειδίκευσή τους στο πεδίο τους (Dadds, 2001).

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία συνεργατική διαδικασία (Darling-Hammond and Mc Laughlin, 1995). Ακόμα και εάν υπάρχουν κάποιες δυνατότητες για μεμονωμένη δουλειά και αναστοχασμό, τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών προκύπτουν όταν αυτά χαρακτηρίζονται από ουσιώδεις αλληλεπιδράσεις (Clement and Vanderberghe, 2000) όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ των δασκάλων των κηδεμόνων των μελών της σχολικής ηγεσίας και των μελών της κοινότητας στην οποία βρίσκεται και λειτουργεί σαν αναπόσπαστο κομμάτι η σχολική μονάδα (Grace, 1999). Σύμφωνα μάλιστα με τελευταία ερευνητικά δεδομένα, οι

δάσκαλοι που έχουν τους μαθητές με τα μεγαλύτερα μαθησιακά κέρδη συμβαίνει να είναι αυτοί που έχουν και τους πιο αποτελεσματικούς συναδέλφους (Jackson and Bruegmann, 2009).

Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να δείχνει και να είναι πολύ διαφορετική σε διαφορετικές συνθήκες, αλλά ακόμα και στις ίδιες συνθήκες όμως μπορεί να λάβει μία πληθώρα διαστάσεων (Scribner, 1999). Δεν υπάρχει μία μορφή, ένα μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που να είναι καλύτερο από όλα τα υπόλοιπα και το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία σε κάθε οργανισμό, σε κάθε περιοχή, σε κάθε πλαίσιο. Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούν τις ανάγκες, την πολιτισμική ταυτότητα του σχολικού πληθυσμού και τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται, έτσι ώστε να αποφασίσουν ποιος τύπος επαγγελματικής ανάπτυξης θα ήταν πιο ωφέλιμος για κάθε μια συγκεκριμένη περίπτωση. Είναι ξεκάθαρο στη σχετική βιβλιογραφία πως διαφορετικοί παράγοντες μέσα σε έναν χώρο εργασίας, μέσα σε ένα πλαίσιο όπως είναι και η δομή του σχολείου και η σχολική κουλτούρα μπορούν να επηρεάσουν την αίσθηση εκτίμησης που έχουν οι δάσκαλοι για τον εαυτό τους ως επαγγελματίες, αλλά και την επαγγελματική τους κινητοποίηση (Scribner, 1999).

Εμφανώς αντιφατικά αποτελέσματα, που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία, όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι κάποιες έρευνες αναφέρουν ότι η βέλτιστη επαγγελματική ανάπτυξη είναι αυτή που σχεδιάζεται και εφαρμόζεται σε μικρότερη κλίμακα ενώ άλλες υποστηρίζουν ότι είναι πιο αποτελεσματική όταν εφαρμόζεται σε μεγαλύτερη κλίμακα, μπορούν να εξηγηθούν όχι αποφασίζοντας ότι μία έρευνα είναι πιο έγκυρη από την άλλη αλλά εξετάζοντας τα πλαίσια στα οποία οι διαφορετικές έρευνες διεξήχθησαν. Ο Guskey (1995) υποστηρίζει έντονα τη σημασία της προσοχής που πρέπει να δίνεται στο πλαίσιο έτσι ώστε να προσδιορίζεται και να σχεδιάζεται με προσοχή ο βέλτιστος συνδυασμός διαδικασιών επαγγελματικής ανάπτυξης. Με άλλα λόγια η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να γίνεται αντιληπτή μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικό-οικονομικών και πολιτικών τάσεων και γεγονότων (Woods, 1994). Η μοναδικότητα της

κάθε ξεχωριστής περίπτωσης θα είναι πάντοτε ένας σημαντικός παράγοντας στην εκπαίδευση, Ό,τι δουλεύει σε μία περίπτωση μπορεί να μην δουλέψει σε μία άλλη. Λόγω της τεράστιας ποικιλότητας των εκπαιδευτικών πλαισίων δεν πρόκειται ποτέ να υπάρξει μία σωστή απάντηση, αντιθέτως θα υπάρχει πάντοτε μία συλλογή απαντήσεων καθεμία εξειδικευμένη για ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Η έρευνά μας πρέπει να εστιάζει ως εκ τούτου στο να βρίσκει αυτό που προαναφέραμε ως βέλτιστο μείγμα, τον συνδυασμό αυτό των διαδικασιών και τεχνολογιών επαγγελματικής ανάπτυξης που θα δουλέψει με το βέλτιστο τρόπο τις συγκεκριμένες συνθήκες (Guskey, 1995).

Είναι σημαντικό να έχει κανείς κατά νου τη διαφορά μεταξύ των μοντέλων και των συστημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Ingvarson, 1998). Τα μοντέλα είναι συγκεκριμένες διαδικασίες και ευκαιρίες που παρέχονται σε εκπαιδευτικούς και σχεδιάζονται προκειμένου να παρέχουν επαγγελματική ανάπτυξη από την αρχή της επαγγελματικής προετοιμασίας τους. Ωστόσο ένα σύστημα απαιτεί μία ευρύτερη οπτική που περιλαμβάνει τις διασυνδέσεις μεταξύ των στόχων, των αντικειμένων, των υποκειμένων και των σκοπών της επαγγελματικής ανάπτυξης, του πλαισίου στο οποίο η επαγγελματική ανάπτυξη λαμβάνει χώρα, των προσωπικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στο σύστημα επαγγελματικής ανάπτυξης, των μοντέλων, τεχνικών και διαδικασιών που εφαρμόζονται, των ωφελειών και του κόστους της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Απαιτείται ακόμα ο καθορισμός του ποιός θα λάβει ποιές αποφάσεις, μια διαδικασία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης σε διαφορετικές συνθήκες, αλλά και ο προσδιορισμός των απαιτούμενων υποστηρικτικών υποδομών για τις διαδικασίες των προγραμμάτων της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ο Ingvarson (1998) συγκρίνει τα παραδοσιακά συστήματα επαγγελματικής ανάπτυξης, που συνήθως προσδιορίζονται με τον όρο

«ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση», από τη μία, (όπου οι εργοδότες έχουν τον έλεγχο, η κυβέρνηση καθορίζει τους στόχους και αυτοί που φέρουν σε πέρας την εκπαίδευση μπορεί να είναι πανεπιστήμια, άλλα ιδρύματα ακόμα και οι σύμβουλοι της εκπαίδευσης, με τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται περισσότερο να είναι συνήθως μικρής διάρκειας σειρές μαθημάτων ή συνέδρια τα οποία δε σχετίζονται άμεσα με πρακτικά ζητήματα τις περισσότερες φορές), με τα πιο «ελαστικά» συστήματα από την άλλη (standard-base) (στα οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν τον έλεγχο και αποφασίζουν για τους σκοπούς και τους στόχους τους ενώ βοηθούν και στην εφαρμογή των μοντέλων, εκεί όπου οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη είναι σχεδιασμένες πάνω σε πραγματικές ανάγκες που έχουν αναγνωριστεί από τους δασκάλους στην καθημερινή δραστηριότητα και διδασκαλία. Ο ερευνητής καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αν και τα παραδοσιακά συστήματα είναι απαραίτητα, εντούτοις δεν επαρκούν πλέον. Χρειάζεται κάτι περισσότερο, κάτι παραπάνω έτσι ώστε να αυξάνεται η αποδοτικότητά κάτι το οποίο απαιτείται μέσα στα πλαίσια του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού.

Μία παρόμοια ταξινόμηση προσφέρεται από τους Cochran-Smith και Lytle (2001). Περιγράφουν τρεις προσεγγίσεις ή συστήματα επαγγελματικής ανάπτυξης που συνυπάρχουν στον κόσμο της εκπαιδευτικής πολιτικής, της έρευνας και της πρακτικής και χρησιμοποιούνται από ανθρώπους με διαφορετικές αρμοδιότητες προκειμένου να εξηγήσουν και να αιτιολογήσουν διαφορετικές ιδέες και λύσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Οι τρεις αυτές προσεγγίσεις είναι πρώτον η «γνώση για την πράξη» (Knowledge-for-practice), όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την επίσημη γνώση που παράγεται από πανεπιστημιακούς ερευνητές, δεύτερον η «γνώση στην πράξη» (Knowledge-in-practice), όπου πολύ σημαντικά κομμάτια, τμήματα της γνώσης για τη διδασκαλία αντικρίζονται σαν πρακτική γνώση ή γνώση η οποία είναι ενσωματωμένη στην πράξη και τρίτον «η γνώση από την πράξη» (knowledge-of-practice), όπου η γνώση δε διαχωρίζεται σε επίσημη και πρακτική

γνώση. Οι εκπαιδευτικοί κατακτούν τη γνώση για τη διδασκαλία όταν έχουν τη δυνατότητα να αναστοχάζονται πάνω στις πρακτικές που χρησιμοποιούν και να χρησιμοποιούν μία διαδικασία αναζήτησης στα δικά τους περιβάλλοντα προκειμένου να μάθουν περισσότερα σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία

2.6.1. Παράγοντες επιτυχημένης επαγγελματικής ανάπτυξης

Σύμφωνα με τον Guskey (1995), υπάρχουν ορισμένα σημεία κλειδιά τα οποία μπορεί να οδηγήσουν στην επιτυχία ενός προγράμματος επαγγελματικής εκπαίδευσης, όταν βέβαια υπάρχει συνάμα κατάλληλος σχεδιασμός και εφαρμογή. Αυτά είναι μεταξύ άλλων, η αναγνώριση της αλλαγής ως κάτι το οποίο είναι τόσο ατομική όσο και οργανωσιακή διαδικασία, το να τίθενται μικροί στόχοι με μεγάλα οράματα, το να υπάρξει εργασία σε ομάδες και στήριξη της όλης διαδικασίας, να περιλαμβάνονται διαδικασίες για ανατροφοδότηση πάνω στα αποτελέσματα, να παρέχεται συνεχής και άμεση υποστήριξη και να υπάρχει ενσωμάτωση και δόμηση πάνω σε σχολικά προγράμματα και σε σχολικές μεταρρυθμίσεις.

Ο Corcoran (1995) έχει προτείνει τις παρακάτω αρχές για τους ειδικούς αλλά και τους οργανισμούς που σχεδιάζουν και εφαρμόζουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες μπορούν να παρέχουν καθοδήγηση για τον καταρτισμό αποτελεσματικών και επιτυχημένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τα προγράμματα λοιπόν θα πρέπει να κινητοποιούν και να υποστηρίζουν στις διάφορες πρωτοβουλίες των σχολείων, των διευθύνσεων αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να είναι δομημένα και εμπλουτισμένα με γνώσεις γύρω από τη διδασκαλία, θα πρέπει να περιλαμβάνουν κονστрукτιβιστικά μοντέλα διδασκαλίας, θα πρέπει να προσφέρουν δυνατότητες ανάπτυξης διανοητικών, κοινωνικών

και συναισθηματικών σχέσεων που να είναι εμπλουτισμένες με ιδέες και υλικά, όπου θα πρωταγωνιστούν οι ίδιοι οι συνάδελφοι που συμμετέχουν στα προγράμματα αυτά. Τέλος θα πρέπει να παρουσιάζουν σεβασμό για τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες αλλά και ως ενήλικους εκπαιδευόμενους, θα πρέπει να παρέχουν επαρκή χρόνο και υποστηρικτικές πληροφορίες και θα πρέπει να είναι προσβάσιμα και περιεκτικά.

Ο Fullan (1987) πιστεύει ότι υπάρχουν τέσσερις κρίσιμοι παράγοντες για την επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για τον επαναπροσδιορισμό της ανάπτυξης του προσωπικού, σε μία διαδικασία μάθησης, τον ρόλο της ηγεσίας σε σχολικό επίπεδο (κάτι που είναι πάρα πολύ σημαντικό όπως τονίστηκε παραπάνω), την οργανωσιακή κουλτούρα στο σχολικό επίπεδο και ο ρόλος των εξωτερικών παραγόντων ειδικά σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο.

2.6.2. Σημασία επαγγελματικής ανάπτυξης

2.6.2.1. Επιδράσεις σε μαθητές και εκπαιδευτικούς

Πέρα από την ατομική ικανοποίηση ή το οικονομικό όφελος που οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αποκομίσουν σαν αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης έχει σημαντικά ιδιαίτερα θετικό αντίκτυπο στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, στη μάθηση των μαθητών, αλλά και στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Οι επιτυχημένες εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν έναν αξιοσημείωτο και παρατηρήσιμο αντίκτυπο στη δουλειά των εκπαιδευτικών τόσο μέσα όσο και έξω από τη σχολική τάξη, ειδικά αν σκεφτεί κανείς ότι ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών ανά τον κόσμο είναι λιγότερο προετοιμασμένοι από όσο θα έπρεπε, για το επάγγελμά τους, όταν εισέρχονται για πρώτη φορά στην τάξη. Για

παράδειγμα σύμφωνα με μία αναφορά του 1996 της Εθνικής Επιτροπής για τη διδασκαλία και το Μέλλον της Αμερικής (US National Commission on Teaching and America's Future) στις ΗΠΑ, τουλάχιστον το 25% των δασκάλων που είχαν προσληφθεί βρίσκονταν στο φάσμα των λιγότερο προετοιμασμένων δασκάλων. Μάλιστα στη λατινική Αμερική οι αριθμοί αυτοί είναι πολύ υψηλότεροι (Villegas-Reimers, 1998). Σύμφωνα με τον Ball (2000), το ποσοστό αυτό είναι ακόμα υψηλότερο σε χώρες όπως η Νότια Αφρική. Μάλιστα αξίζει να σημειωθεί ότι στη Νότια Αφρική χρησιμοποιείται ο όρος «ξυπόλητοι δάσκαλοι» (barefoot teachers), όταν πρόκειται για δασκάλους που δεν έχουν αρκετά προσόντα, δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι επαγγελματίες (Henning, 2000). Οι δάσκαλοι αυτοί μάλιστα αποτελούν ένα πολύ σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών της χώρας. Καλύπτουν δε συνήθως κάποιες θέσεις σαν έκτακτη ανάγκη (first aid) οι οποίες αν δεν καλύπτονταν θα υπήρχε ένας τεράστιος αριθμός μαθητών που δε θα είχαν πρόσβαση στα σχολεία (Henning, 2000).

Οι ενδείξεις δείχνουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη έχει σημαντικό αντίκτυπο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τη συμπεριφορά τους. Επίσης δείχνουν ότι οι σχέσεις μεταξύ των αντιλήψεων των δασκάλων και των πρακτικών τους δεν είναι μία σχέση απλή με μία συγκεκριμένη κατεύθυνση. Αντιθέτως πρόκειται για μία σχέση διαλεκτική που κινείται έντονα μεταξύ της αλλαγής στις αντιλήψεις και της αλλαγής στις πρακτικές εντός της σχολικής τάξης (Cobb, Wood and Yackel, 1990; Franke et al., 1997; Thompson, 1992, in Nelson, 1999). Οι Wood και Bennett (2000) υποστηρίζουν τη θέση αυτή, με τα αποτελέσματα μιας μελέτης όπου μια ομάδα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία βοηθούσαν στη συλλογή δεδομένων που αφορούσαν τις δικές τους θεωρίες σχετικά με το παιχνίδι και τη σχέση τους με τις πρακτικές τους. Σαν αποτέλεσμα της όλης αυτής διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί αυτοί άλλαξαν είτε τις θεωρίες τους, είτε τις πρακτικές τους είτε ακόμα και τα δύο.

Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται από τους Kettle και Sellars (1996) σε μία έρευνα της ανάπτυξης της «πρακτικής θεωρίας» (practical theory) των φοιτητών του αντίστοιχου παιδαγωγικού τμήματος στην Αυστραλία, αλλά κι από τους Kallestad και Olweus (1998) σε μια έρευνα που συμπεριλάμβανε δασκάλους από τη Νορβηγία. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι η επαγγελματική προετοιμασία και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει πολύ σημαντικό αντίκτυπο στον προσδιορισμό των στόχων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους, με τους στόχους αυτούς με τη σειρά τους να επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην αίθουσα διδασκαλίας αλλά και στη σχολική μονάδα γενικότερα. Επίσης παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται και από τον Youngs (2001). Εξετάζοντας δεδομένα που αξιολογούσαν τις επιδράσεις τεσσάρων διαφορετικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης σε ότι αφορά την ίδια την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επίδρασή της στη σχολική μονάδα, σε διαφορετικές περιοχές των ΗΠΑ ο Youngs κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όλα τα μοντέλα γενικά ενίσχυσαν, ισχυροποίησαν τη γνώση των εκπαιδευτικών, τις δεξιότητές τους και τις πρακτικές τους. Ακόμα βρήκε πως ήταν ποικίλες οι επιδράσεις των μοντέλων αυτών και άρα της επαγγελματικής ανάπτυξης σε διάφορους τομείς, σε διάφορα πεδία σχολικής ζωής, όπως για παράδειγμα στην οικοδόμηση μιας κοινότητας, στη σταδιακή ανάπτυξη αποτελεσματικών προγραμμάτων, στην ποιότητα των τεχνικών μέσων που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, κτλ.).

Ακόμα μια έρευνα από τους Baker και Smith (1999) συνέβαλλε στην ταυτοποίηση των ακόλουθων χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία την καθιστούν πιο αποτελεσματική στη διαδικασία βελτίωσης των εκπαιδευτικών προς το καλύτερο. Μεταξύ των χαρακτηριστικών αυτών είναι μία μεγάλη έμφαση στην παροχή συμπαγών, σαφών, ρεαλιστικών και απαιτητικών στόχων, δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τόσο τεχνικά όσο και εννοιολογικά ζητήματα της διδασκαλίας, στήριξη από τους συναδέλφους, αλλά και συχνές ευκαιρίες

για τους εκπαιδευτικούς να παρατηρήσουν τα αποτελέσματα που έχουν οι προσπάθειές τους στη μάθηση των εκπαιδευόμενων.

Σχετικά με την επίδραση που έχει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη μάθηση, ένας αριθμός μελετών αναφέρουν ότι όσο μεγαλύτερη όσο περισσότερη επαγγελματική γνώση και ανάπτυξη έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα της επίτευξης εκ μέρους των μαθητών τους (National Commission on Teaching and Americas's Future, 1996, 1997; Falk, 2001; Educational Testing Service, 1998; Grosso de Leon, 2001; Guzman, 1995; McGinn and Borden, 1995; Tatto, 1999). Στην πραγματικότητα η αναφορά της National Commission on Teaching and Americas's Future έδωσε σημαντικές ενδείξεις για το ότι η επένδυση στη γνώση και στις δεξιότητες των δασκάλων αυξάνει τις επιδόσεις των μαθητών σε τέτοιο βαθμό ώστε αποτελεί μακρόν την πιο αποτελεσματική επένδυση στον χώρο της εκπαίδευσης τουλάχιστον όσον αφορά τις ΗΠΑ (Darling-Hammond, 1999). Την ίδια στιγμή πολλοί πιστεύουν ότι η μάθηση δε μειριέται αρκετά συχνά όταν αξιολογείται η επίδραση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε αυτή (Loucks-Horsely and Matsumoto, 1999).

Οι Borke και Putnam (1995) παρέχουν ενδείξεις που υποστηρίζουν το γεγονός του ότι επαγγελματική ανάπτυξη παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο να αλλάζει τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους και ότι αυτές οι αλλαγές μπορεί να έχουν με τη σειρά τους αξιοσημείωτο θετικό αντίκτυπο στη μάθηση και στην επίδοση των μαθητών τους.

Τα δεδομένα που συνελλέγησαν κατά τη διάρκεια ενός πολυετούς και πολυεπίπεδου προγράμματος (Cognitively Guided Instruction Project, CGI) ανάπτυξης των curricula, επαγγελματικής ανάπτυξης και έρευνας, έδωσαν ισχυρές ενδείξεις σχετικά με το ότι η παιδαγωγική γνώση περιεχομένου των έμπειρων εκπαιδευτικών αλλά και οι αντιλήψεις τους, μπορούν να επηρεαστούν από προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης

και ότι αυτές οι ενδεχόμενες αυτές αλλαγές σχετίζονται με αλλαγές στη διδασκαλία στη σχολική αίθουσα και στην επίδοση των μαθητών (Boriko and Putnam, 1995). Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και σε έρευνα στο Πακιστάν (Warwick and Reimers, 1995), όπου η επίσημη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετίζεται έντονα με τα επίπεδα της επίδοσης των μαθητών.

Άλλη μία έρευνα που υποστηρίζει την ισχυρή σχέση μεταξύ της βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών των δασκάλων και των αυξημένων επιπέδων της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, έχει πραγματοποιηθεί από τους Cohen και Hill (1997). Αυτή η μεγάλη έρευνα έγινε σε καθηγητές μαθηματικών στην πολιτεία της Καλιφόρνιας των ΗΠΑ, κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που ήταν δομημένες γύρω από τα curricula, ανέφεραν αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, οι οποίες αλλαγές με τη σειρά τους είχαν σαν αποτέλεσμα υψηλότερες επιδόσεις εκ μέρους των μαθητών τους.

Οι Supovitz και Turner (2000) ανέφεραν ότι δεδομένα από το πρόγραμμα US National Science Foundation Teacher Enhancement δείχνουν ότι ο βαθμός της επαγγελματικής ανάπτυξης στον οποίο εκτίθενται οι εκπαιδευτικοί είναι ισχυρά συνδεδεμένος τόσο με τις διδακτικές στρατηγικές των σε βάθος ερωτήσεων και της διερεύνησης, όσο και με μία ευρύτερη διερευνητική και εξερευνητική κουλτούρα της σχολικής τάξης. Οι Supovitz, Mayer και Kahle (2000) σε μία ξεχωριστή έρευνα που περιλάμβανε δεδομένα που συνελέγησαν από το Οχάιο των ΗΠΑ, βρήκαν ότι σαν αποτέλεσμα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε έντονες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, η προετοιμασία και οι πρακτικές τους έδειξαν ισχυρή θετική και αξιοσημείωτη ανάπτυξη στη σχολική περίοδο που ακολούθησε τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτά τα οφέλη που αποκόμισαν σε επαγγελματικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί ήταν εμφανή ακόμα και αρκετά χρόνια μετά από την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες αυτές επαγγελματικής ανάπτυξης.

Σε μία ανασκόπηση κάποιων ερευνών και μελετών στη σχετική βιβλιογραφία, οι οποίες μελετούν τον αντίκτυπο της επαγγελματικής ανάπτυξης καθηγητών φυσικής και μαθηματικών στη μάθηση, η Mary Kennedy, ερευνήτρια στο Εθνικό Ινστιτούτο των ΗΠΑ για την Εκπαίδευση στη φυσική (US National Institute for Science Education), εξήγαγε τα συμπεράσματα που ακολουθούν παρακάτω.

Όταν συγκρίνουμε τα προγράμματα τα οποία είναι εστιασμένα σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο ή στο πώς οι μαθητές μαθαίνουν, κατανοούν τα αντικείμενα αυτά, με προγράμματα τα οποία εστιάζουν στην παιδαγωγική, τα πρώτα, που έχουν σαφώς μεγαλύτερη πρακτική αξία, έχουν και το μεγαλύτερο αντίκτυπο στη μάθηση. Επίσης, επισκέψεις σε τάξεις σαν μέρος του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης προσφέρει αποτελέσματα τα οποία δεν είναι ξεκάθαρα ούτε βαίνουν προς μια κατεύθυνση. Σε μερικές περιπτώσεις οι επισκέψεις έχουν θετική επίδραση στη μάθηση, ενώ σε άλλες όχι. Όταν προγράμματα ευρείας κλίμακας συγκρίθηκαν με προγράμματα μικρότερου εύρους τα πρώτα φάνηκε να έχουν λιγότερη επίδραση στη μάθηση των μαθητών. Επίσης ο συνολικός χρόνος επαφής με τους εκπαιδευτικούς δεν ήταν πολύ σημαντικός δείκτης της επίδρασης του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης στη μάθηση και στην επίδοση των μαθητών. Η επίδραση του πιο συμπυκνωμένου ή περισσότερο διαμοιρασμένου χρόνου στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης εμφάνισε μία ποικιλία ως προς τα αποτελέσματα, με τα αποτελέσματα να διαφοροποιούνται ανάλογα με το μαθησιακό αντικείμενο-στόχο του προγράμματος. Στις περισσότερες έρευνες ο συμπυκνωμένος χρόνος επαφής με τα αντικείμενα ήταν πιο αποτελεσματικός στα μαθηματικά ενώ ο διαμοιρασμένος χρόνος ήταν πιο επωφελής για τους καθηγητές φυσικής.

Τέλος, μία μεταβλητή που πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας όταν αξιολογούμε τον αντίκτυπο της επαγγελματικής ανάπτυξης στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου στην επίτευξη των μαθητών, είναι το εάν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν ένα αντικείμενο το

οποίο έχουν προετοιμαστεί να διδάξουν. Όπως αναφέρει ο Ingersoll (2001), όταν απαιτεί κανείς από τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν μαθήματα για τα οποία δεν έχουν εκπαιδευτεί, αυτό ζημιώνει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές. Ο ίδιος ερευνητής αναφέρεται σε δεδομένα τα οποία δείχνουν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν εκτός του πεδίου τους, πιο συχνά εντοπίζονται μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν για πρώτη φορά σε σχολεία με χαμηλά μάλιστα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα, σε μικρά σχολεία και σε τάξεις με μικρή ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών. Τάξεις με εκπαιδευτικούς που διδάσκουν εκτός του πεδίου τους συνήθως παράγουν μικρότερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Στις ΗΠΑ για παράδειγμα το 56% των δημόσιων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου οι μαθητές στις φυσικές επιστήμες διδάσκονται από εκπαιδευτικούς που δεν έχουν λάβει εκπαίδευση στο πεδίο αυτό, ακόμα και όταν οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν εκπαιδευτεί εξαιρετικά σε ένα άλλο πεδίο και που μπορεί να έχουν ακόμα και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, δεν εμφανίζουν θετικά αποτελέσματα και υψηλά επίπεδα επίτευξης. (Loucks-Horsley and Matusmoto, 1999).

2.6.2.2. Επιδράσεις στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις

Τη συγκεκριμένη περίοδο διεθνώς, οι περισσότερες κοινωνίες εμπλέκονται και σε διάφορες μορφές εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Ορισμένες από τις μεταρρυθμίσεις είναι σε εθνικό επίπεδο, ενώ άλλες εφαρμόζονται σε τοπικό επίπεδο, σε επαρχίες ακόμα και σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Ανεξάρτητα από την οπτική και το εύρος της μεταρρύθμισης, η σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι μία αμφίδρομη και αμφικατευθυνόμενη σχέση. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που δεν περιλαμβάνουν τους δασκάλους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη δεν είναι επιτυχημένες. Επίσης, δε μπορεί

να είναι επιτυχημένες και οι μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης οι οποίες δεν είναι ενσωματωμένες σε κάποια μορφή μεταρρύθμισης. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις που αποδεικνύουν και στηρίζουν τα ευρήματα αυτά (Morris, Chan and Ling, 2000; Walker and Cheong, 1996; Day, 2000; Klette, 2000; Chadbourne, 1995; Dahlstrom et al., 1999; Robinson, 1999; Samuel, 1998). Μεταξύ αυτών των περιπτώσεων υπάρχουν μεταρρυθμίσεις για παράδειγμα που αντικρίζουν τους εκπαιδευτικούς σαν εμπόδια της διαδικασίας εφαρμογής τους και όχι σαν τους κατεξοχήν παράγοντες που θα προωθήσουν τη μεταρρύθμιση, με αποτέλεσμα να μην λαμβάνονται υπόψη ούτε οι απόψεις των εκπαιδευτικών, ούτε η προϋπάρχουσα γνώση τους, ούτε οι ικανότητές τους και η προετοιμασία που έχουν ενόψει των νέων προκλήσεων που θα εμφανιστούν στο έργο τους (Vilegas-Reimers and Reimers, 1996; Pierce and Hunsaker, 1996; Van Driel et al., 2001).

Σε μία προσπάθεια να κατανοηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι Futrell et al. (1995), διεξήγαγαν μια έρευνα σε εννέα διάφορες σχολικές περιοχές στις ΗΠΑ και αναγνώρισαν τους παράγοντες που καταγράφουμε παρακάτω.

Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας φαίνεται να είναι η «τοπική εστίαση» (local focus). Οι πραγματικά αποτελεσματικές μεταρρυθμίσεις είναι αποτελέσματα της αναγνώρισης των κατά τόπους αναγκών και των προσπαθειών εύρεσης λύσης στις ανάγκες αυτές. Το μοντέλο αυτό επιτρέπει τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους υπευθύνους της σχολικής διοίκησης να δώσουν μία προσωπική χροιά, να αφοσιωθούν στη μεταρρύθμιση και να την υποστηρίξουν.

Η σημαντική οικονομική στήριξη μιας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας εκ μέρους της κεντρικής ηγεσίας φαίνεται να είναι καθοριστικής σημασίας. Πράγματι μέλη της σχολικής ηγεσίας ανέφεραν σε σχετικές συνεντεύξεις πως όταν οι σχολικές μονάδες είναι από μόνες τους υπεύθυνες για την επαγγελματική ανάπτυξη, για παράδειγμα, και για

μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες που περιλαμβάνουν διάφορες ευκαιρίες ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς, τότε αυτή μπορεί να μη διεξάγεται όπως θα έπρεπε καθώς μπορεί να υπάρξουν διάφορες περικοπές σε τοπικό επίπεδο όσον αφορά τον συγκεκριμένο τομέα χρηματοδότησης.

Και η ίδια η τοπική ηγεσία όμως είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας. Είναι καθοριστικής σημασίας για μία μεταρρυθμιστική προσπάθεια να κερδίσει την υποστήριξη των ηγετών των σχολικών μονάδων αλλά και των κοινοτήτων στις οποίες οι σχολικές μονάδες λειτουργούν σαν αναπόσπαστο κομμάτι τους.

Ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός είναι μια παράμετρος που είναι πολύ πιθανόν να προωθήσει μεταρρυθμίσεις που θα περιλαμβάνουν την εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η ίδια η συμπερίληψη των εκπαιδευτικών σαν αναπόσπαστο κομμάτι μιας μεταρρύθμισης είναι ένας από τους παράγοντες που εμφανίζεται να προβλέπει υψηλές πιθανότητες για την επιτυχία μια μεταρρύθμισης. Η ενεργητική δράση των εκπαιδευτικών σε όλες τις προσπάθειες για μεταρρύθμιση είναι ένα βασικό στοιχείο το οποίο αποτελεί και απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση μιας τέτοιας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας. Τέλος πρέπει να υπάρχει χρόνος για την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, αλλά και μία πληθώρα ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη.

Τέλος αξίζει να αναφερθούμε στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών όπως αυτή παρατηρείται κατά την αξιολόγηση επιτυχημένων μεταρρυθμιστικών ενεργειών. Η Little (2001) αναγνώρισε τρεις παράγοντες που βοηθούν στην επεξήγηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και στην προθυμία τους να συμμετέχουν σε προσπάθειες μεταρρύθμισης.

Πρώτον οι μεταρρυθμίσεις έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν ή να απειλήσουν την επαγγελματική, συναισθηματική και ηθική ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία στην τάξη, καθώς μπορεί είτε προσφέρουν ευπρόσδεκτες μεταρρυθμίσεις στη σχολική τάξη

ή να επιφορτίσουν με επιπλέον ευθύνες τους εκπαιδευτικούς σχετικά με αρμοδιότητες εντός και εκτός σχολικής τάξης.

Οι μεταρρυθμίσεις έχουν την προοπτική να συνασπίσουν ή να διχάσουν τους συναδέλφους και να δημιουργήσουν ή να διακόψουν φιλίες και άλλους συναδελφικούς δεσμούς της επαγγελματικής κοινότητας. Τέλος οι μεταρρυθμίσεις έχουν τη δυνατότητα να αναλώσουν μέρος του χρόνου της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών και να καταπονήσουν τις οικογενειακές σχέσεις, καθώς θα υπάρχει μία πολύ μεγαλύτερη προσωπική αφοσίωση του εκπαιδευτικού ως προς τον χρόνο, τη συναισθηματική και διανοητική του ενέργεια, αλλά και την πραγματική μελέτη επί του εκπαιδευτικού αντικειμένου, όπως η ανάπτυξη των curricula, οι γραπτές αναφορές κτλ.

Η Little (2001) αναφέρει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν τους εαυτούς τους χαρούμενους μεταξύ των μεταβλητών αυτών αλλά και στην ίδια την προσωπική τους ζωή, γίνονται με τη σειρά τους ενθουσιώδεις στην ιδέα της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας. Επίσης η ίδια επιστήμονας αναφέρει πως όταν οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν μια μεταρρύθμιση, προσπαθούν να προσδιορίσουν τα οφέλη που μπορεί αυτή να προσφέρει τόσο σε αυτούς όσο και στους μαθητές τους, την οπτική από την οποία αφορμάται η μεταρρύθμιση αλλά και την εξουσία η οποία βρίσκεται πίσω από τη μεταρρύθμιση, για παράδειγμα εάν πρόκειται για μεταρρύθμιση που ξεκινά από το Υπουργείο Παιδείας ή από τοπικό επίπεδο.

Εν κατακλείδι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ένα κομβικό σημείο στη διαβεβαίωση πως οι διάφορες μεταρρυθμίσεις θα είναι αποτελεσματικές. Οι επιτυχημένες και αποδοτικές ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς έχουν ένα αξιοσημείωτα θετικό αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών και στη μάθηση. Έτσι όταν ο στόχος είναι η αύξηση της επίτευξης των μαθητών και η ενίσχυση της μάθησης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να θεωρείται ένας παράγοντας κομβικής

σημασίας, αλλά και το ίδιο αυτό στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο της ευρύτερης μεταρρύθμισης που είναι στόχος να εφαρμοστεί.

2.6.3. Εκπαίδευση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών

Το πρώτο βήμα σε κάθε διαδικασία ανάδειξης ενός επαγγελματία σε οποιοδήποτε πεδίο είναι η αρχική επαγγελματική του προετοιμασία. Στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού η προετοιμασία αυτή λαμβάνει πολύ διαφορετικά σχήματα και μορφές και ποικίλει σημαντικά από χώρα σε χώρα. Ωστόσο σταθερά διάφοροι επιστήμονες συμφωνούν ότι η μάθηση του να διδάσκει κανείς είναι από τη μια προσωπική, καθώς εξαρτάται από την προσωπική μαθησιακή ιστορία από το προσωπικό μαθησιακό ιστορικό του κάθε μαθητή, από τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις του, και από τις αντιλήψεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Από την άλλη είναι σύνθετη, καθώς απαιτείται μία πληθώρα δεξιοτήτων και ικανοτήτων που πρέπει να αποκτηθούν προκειμένου να μπορεί κάποιος να διδάξει, αλλά και εξαρτάται τέλος και από το πλαίσιο της διδασκαλίας (Hauge, 2000).

Όπως περιγράφηκε προηγουμένως διαφορετικοί εννοιολογικοί προσανατολισμοί σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών και την προετοιμασία τους έχουν σχηματίσει τη φύση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα οι Calderhead και Shorrocks (1997) περιγράφουν τις παρακάτω κατευθύνσεις, τους παρακάτω προσανατολισμούς σχετικά με την αρχική προετοιμασία των εκπαιδευτικών:

Ο **ακαδημαϊκός προσανατολισμός** δίνει έμφαση στην εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο αντικείμενο τους και αντικρίζει την ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σαν την

επαγγελματική τους δύναμη. Στον εν λόγω προσανατολισμό το σημείο-κλειδί είναι μία συμπαγής εκπαίδευση ελευθεριών τεχνών.

Ο πρακτικός προσανατολισμός δίνει έμφαση στην τεχνική του εκπαιδευτικού στη σχολική αίθουσα και στις στρατηγικές που ακολουθεί. Το συστατικό που έχει εδώ κομβική σημασία είναι οι πρακτικές εμπειρίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τη σχολική αίθουσα και το μοντέλο μαθητείας (apprenticeship model) θα λέγαμε στη διάρκεια της προετοιμασίας τους.

Ο τεχνικός προσανατολισμός δίνει έμφαση στη γνώση και στις δεξιότητες συμπεριφοράς που απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς. Σχετίζεται με προσεγγίσεις που στηρίζονται στις δεξιότητες αυτές και είναι εμπνευσμένα από τα συμπεριφοριστικά μοντέλα διδασκαλίας.

Ο διαπροσωπικός προσανατολισμός δίνει έμφαση στη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική αίθουσα και θεωρεί τη γνώση του διδάσκειν σαν μία διαδικασία όπου ο υποψήφιος εκπαιδευτικός εμπνέεται και γίνεται συνειδητοποιημένος μέσα σε μία ανθρωπιστική προσέγγιση της ψυχολογίας (Rogers, 1965). Το στοιχείο κλειδί στην προετοιμασία του εκπαιδευτικού σε αυτό τον προσανατολισμό είναι ο πειραματισμός και η ανακάλυψη των προσωπικών δυνατοτήτων.

Τέλος, ο **κριτικός-διερευνητικός προσανατολισμός** αντικρίζει το σχολείο σαν ένα χώρο όπου λαμβάνει χώρα μία διαδικασία κοινωνικής μεταρρύθμισης και αντιλαμβάνεται το ρόλο των σχολείων με την οπτική της προώθησης κρατικών εξουσιών και της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Ένα στοιχείο-κλειδί αυτής της οπτικής είναι η προώθηση της ανάπτυξης κριτικών και αναστοχαστικών πρακτικών προς τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι μπορούν να γίνουν παράγοντες κοινωνικής αλληλεγγύης.

Αυτοί προσανατολισμοί δεν είναι απαραίτητα αλληλοαναιρούμενοι. Ωστόσο ανάλογα και με την κουλτούρα και με τις αξίες μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, την εποχή, και τις αντιλήψεις που έχει η

κοινωνία αυτή για τους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία, ο προσανατολισμός που θα αποφασιστεί ότι θα ακολουθείται έχει τη μεγαλύτερη επίπτωση στον τύπο της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και στις ευκαιρίες που θα προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς για ανάπτυξη.

Ανεξάρτητα από τον επικρατούντα προσανατολισμό στην εκπαίδευση που μία κοινωνία μπορεί να επιλέξει, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνήθως χωρίζεται σε δύο πολύ ευρείες κατηγορίες την προϋπηρεσιακή και την ενδοϋπηρεσιακή προετοιμασία. Σαν αποτέλεσμα της μετάδοσης του βάρους από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι δυο προαναφερθείσες κατηγορίες έχουν προσλάβει διάφορες σηματοδοτήσεις, τις οποίες θα δούμε να σκιαγραφούνται παρακάτω.

2.6.3.1. Προϋπηρεσιακή εκπαίδευση

Η προϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών διαφέρει σε σημαντικό βαθμό ανά τον κόσμο, σε ζητήματα όπως το πλαίσιο της διδασκαλίας, οι περιοχές περιεχομένου, τα πεδία τα οποία αποτελούν μέρος της προετοιμασίας αυτής, η κατανομή του χρόνου και οι μορφές, αλλά και οι τύποι πρακτικών εμπειριών σχετικά με τους μαθητές (Ben-Peretz, 1995). Παράγοντας διαφοροποίησης ακόμα είναι το πώς οι κοινωνίες αντιλαμβάνονται τον σκοπό της προϋπηρεσιακής εκπαίδευσης. Αν και πολλές κοινωνίες θεωρούν ότι αυτή η προετοιμασία είναι ενδεχομένως και η μόνη ευκαιρία επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της καριέρας τους, η παρούσα κατάσταση και τάση είναι η αναγνώριση ότι η αρχική αυτή προετοιμασία είναι ένα μόνο βήμα στη μακρά διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης. Είναι καλά καταγεγραμμένο στη βιβλιογραφία ότι κατά τη διάρκεια της αρχικής εκπαίδευσης και των πρώτων ετών στη σχολική αίθουσα πολλοί

εκπαιδευτικοί, ενδεχομένως η πλειοψηφία τους, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση του πώς να διδάξουν (Calderhead and Shorrock, 1997), και ως εκ τούτου πολλοί εκπαιδευτικοί ζητούν μεγαλύτερη υποστήριξη ούτως ώστε να ωθήσουν στη διερεύνηση και στον πολλαπλασιασμό των ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη, που δε θα σημαίνει απαραίτητα όμως περισσότερα έτη προϋπηρεσιακής προετοιμασίας.

2.6.3.2. Ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση

Η έννοια της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης αλλάζει και ποικίλει από χώρα σε χώρα, καθώς είναι κάτι που εξαρτάται και από το επίπεδο της προετοιμασίας που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί προϋπηρεσιακώς, προτού εισέλθουν δηλαδή στον επαγγελματικό χώρο της εκπαίδευσης.

Για τις περισσότερες αν όχι όλες τις ανεπτυγμένες χώρες παγκοσμίως η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση και προετοιμασία περιλαμβάνει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και οι διευθυντές σχολικών μονάδων και που ακολουθούν την επαγγελματική τους πιστοποίηση, ενώ στοχεύουν κυρίως ή αποκλειστικά στο να βελτιώσουν την επαγγελματική τους γνώση, τις δεξιότητές τους, και τις συμπεριφορές τους με σκοπό να μπορούν να διδάσκουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στους μαθητές (Bolam, 1982).

Ο Greenland (1983) έχει περιγράψει τις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης:

- Για νέους δασκάλους
- Για την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών
- Για την προετοιμασία εκπαιδευτικών για νέους ρόλους (όπως για παράδειγμα διευθυντικές θέσεις)

- Προετοιμασία σχετική με τα curricula, ειδικότερα όταν υπάρχουν νέες αλλαγές στην ύλη του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος ή όταν οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται «φρεσκάρισμα» για την ήδη υπάρχουσα ύλη.

Μολονότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και διαμορφωτές εκπαιδευτικών πολιτικών συμφωνούν στη μεγάλη σημασία της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τα κίνητρα και οι αιτιολογίες πίσω από το ενδιαφέρον τους ποικίλουν. Σύμφωνα με τον Eraut (1995), τρεις αιτιολογίες έχουν χρησιμοποιηθεί για να εξηγήσουν τη μεγάλη αυτή σημασία της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης. Μία από αυτές είναι η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, όπου υπάρχουν δυο βασικά μελήματα: Αφενός να υπάρχει αρκετό επαρκώς προετοιμασμένο προσωπικό και αφετέρου να μεγιστοποιείται η προετοιμασία του ήδη υπάρχοντος προσωπικού. Η δεύτερη αιτιολογία είναι η διαχείριση της σχεδιασμένης αλλαγής, όπου το προσωπικό πρέπει να προετοιμαστεί για τη φέρει σε πέρας, για να εφαρμόσει τις όποιες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Με άλλα λόγια για να καταστούν ικανά τα εκπαιδευτικά συστήματα να μεταρρυθμιστούν, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να δρουν όχι ως αντικείμενα αλλά ως υποκείμενα των ενδεχόμενων αλλαγών. Η τρίτη αιτιολογία έχει να κάνει με την αυτό-ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων. Εδώ υπάρχουν τρεις επιμέρους παράγοντες: Πιστεύεται ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να αφοσιωθούν σε μια μεταρρύθμιση όταν έχει αυτή ξεκινήσει από τους ίδιους παρά από την ηγεσία του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης η αλλαγή είναι πιο πιθανό να υποστηριχθεί όταν οι εκπαιδευτικοί είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της. Τέλος, οι ανάγκες και οι προτεραιότητες μπορούν να αναγνωριστούν πιο αποτελεσματικά και με μεγαλύτερη ακρίβεια σε τοπικό επίπεδο και ως εκ τούτου το όποιο σχέδιο για αλλαγή προς το καλύτερο θα είναι βασισμένο και αφορμώμενο από ρεαλιστικές συνθήκες και όχι από υποθέσεις.

Τέλος αξίζει να σταθούμε λίγο και στα προγράμματα ένταξης των νεοδιοριστών στην εκπαίδευση δασκάλων, τα οποία καλούνται να τους προετοιμάσουν για το περιβάλλον στο οποίο πρόκειται να εισέλθουν. Σχετικές έρευνες (Ingersoll and Strong, 2011) έχουν δείξει πως τα προγράμματα αυτά είναι τώντι αποτελεσματικά και βοηθούν τους νέους δασκαλούς να αντιμετωπίσουν τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν κατά την άσκηση του έργου τους. Η στήριξη που προσφέρουν στους νέους εκπαιδευτικούς και η βοήθεια που παρέχεται έχουν θετική επίδραση σε μια πληθώρα ζητημάτων όπως είναι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο λειτούργημά τους, η ίδια η διατήρηση τους στο επάγγελμα (αποφεύγεται το φαινόμενο της εγκατάλειψης επαγγέλματος που σε ορισμένες χώρες ακόμα και του δυτικού κόσμου ήταν έντονο τις προηγούμενες δεκαετίες), αλλά και η επίτευξη των μαθητών τους (Cohen and Fuller, 2006; Fletcher, Strong and Villar, 2008). Συγκεκριμένα οι μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι λαμβάνουν επαρκή στήριξη από προγράμματα ένταξης, εμφανίζουν μεγαλύτερα μαθησιακά κέρδη από τους μαθητές των εκπαιδευτικών που δε συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα (Glazerman et al., 2010).

Τα προγράμματα ένταξης δεν απευθύνονται ωστόσο μόνο σε νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς αλλά και σε ορισμένες περιπτώσεις σε εκπαιδευτικούς νέους όχι στην εκπαίδευση γενικά αλλά νέους σε ένα σχολείο, σε μια νέα σχολική μονάδα. Τα προγράμματα αυτά δεν έχουν μόνο τη διάσταση που γνωρίζουμε στη χώρα μας, αλλά μπορούν να πάρουν τη μορφή του mentoring. Η σχετική βιβλιογραφία προσδιορίζει το mentoring σαν την προσωπική καθοδήγηση που λαμβάνει ένας εκπαιδευτικός συνήθως από μεγαλύτερους και πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Τα τελευταία χρόνια τα προγράμματα mentoring έχουν γίνει η κατεξοχήν μορφή ένταξης των εκπαιδευτικών (Strong, 2009). Πράγματι όπως οι Hobson et al. (2009) αναγνωρίζουν, πολλές χώρες έχουν αυξήσει έντονα τα πρόγραμμα ένταξης των νεοδιοριστών δασκάλων που στηρίζονται στο mentoring που λαμβάνει χώρα εντός της σχολικής μονάδας. Αξίζει να σημειώσουμε εδώ ότι οι εκπαιδευτικοί με

περισσότερες ώρες συμμετοχής σε προγράμματα mentoring πετυχαίνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές τους (Rockoff, 2008). Ενδείξεις από σχετικές έρευνες καταδεικνύουν ακόμα πως η ποιότητα του mentoring επηρεάζει τον αντίκτυπο που έχει στη διδασκαλία ένα πρόγραμμα ένταξης και στο επίπεδο των στρατηγικών που υιοθετούν και εφαρμόζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. Μάλιστα οι Evertson et al. (2000) βρήκαν πως οι εκπαιδευτικοί με εκπαιδευμένους μέντορες είχαν καλύτερη οργάνωση της τάξης τους και οι μαθητές τους ήταν περισσότερο προσηλωμένοι στο μάθημα. Ένα χαρακτηριστικό των προγραμμάτων αυτών που μπορεί να προβλέψει ως έναν βαθμό την ενδεχόμενη ποιότητα του mentoring είναι η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ του μέντορα και του mentee. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα mentoring μπορεί να βελτιώσει την επίδοσή τους και να τους προετοιμάσει ώστε να γίνουν και αυτοί στο μέλλον αποτελεσματικοί μέντορες.

2.7. Σχολικό Κλίμα

Το σχολικό κλίμα είναι δομημένο σε μοτίβα εμπειριών σχετικά με τη σχολική ζωή και αντανακλά νόρμες, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές, οργανωσιακές δομές.

Ένα βιώσιμο και θετικό σχολικό κλίμα ενθαρρύνει την ανάπτυξη των νέων και τη μάθηση, για μία παραγωγική μελλοντική ζωή που να συνεισφέρει και να ικανοποιεί τα άτομα στα πλαίσια μίας δημοκρατικής κοινωνίας. Το κλίμα αυτό περιλαμβάνει νόρμες, αξίες και προσδοκίες, που ενισχύουν τα άτομα έτσι ώστε να νιώθουν κοινωνικά, συναισθηματικά και σωματικά ασφαλή. Οι μελλοντικοί πολίτες συμμετέχουν, εμπλέκονται σε δραστηριότητες και λαμβάνουν σεβασμό. Οι μαθητές, οι κηδεμόνες και οι εκπαιδευτικοί εργάζονται από κοινού προκειμένου να αναπτύξουν, να βιώσουν και να συνεισφέρουν σε ένα κοινό σχολικό όραμα. Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και δομούν ένα περιβάλλον που δίνει έμφαση στα πλεονεκτήματα και στην ικανοποίηση που αποκομίζει κανείς από τη μάθηση. Κάθε άτομο συνεισφέρει στις εργασίες της σχολικής μονάδας και στη φροντίδα της.

Αν και οι παλαιότεροι μεταρρυθμιστές της εκπαίδευσης όπως οι Perry (1908), Dewey (1916) και Durkheim (1961), αναγνώριζαν ότι η διαφορετική κουλτούρα μιας σχολικής μονάδας επηρεάζει τη σταδιοδρομία και τη μάθηση των μαθητών της, η άνοδος της συστηματικής εμπειρικής μελέτης του σχολικού κλίματος ξέφυγε από τα πλαίσια αυτής της βιομηχανικής/οργανωσιακής μελέτης που κυριαρχούσε και συνάντησε το εύρημα του ότι οι διαφορετικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε κάθε σχολική μονάδα είναι υπεύθυνες για ένα μεγάλο μέρος της διαφοροποίησης στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών της σχολικής μονάδας (Anderson, 1982; Krefl, 1993; Purkey & Smith, 1983). Από τότε και στο εξής η έρευνα πάνω στο σχολικό κλίμα αυξάνεται συστηματικά και μάλιστα τα τελευταία χρόνια πολλές χώρες δείχνουν ένα έντονο ενδιαφέρον για τον τομέα. Η σχετική

βιβλιογραφία στο συγκεκριμένο ζήτημα καταδεικνύει ότι υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα καταγεγραμμένα για διάφορες πτυχές του σχολικού κλίματος σε διάφορες γλώσσες (Benbenisty & Astor, 2005; Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009; Debarbieux, 1996; Janosz, Georges, & Parent, 1998; Del Rey, Ortega, & Feria, 2009). Στα δεδομένα αυτά αποτυπώνεται πως το σχολικό κλίμα συσχετίζεται και προωθεί την ασφάλεια, τις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις στα πλαίσια του σχολείου, την εμπλοκή με μαθησιακές και διδακτικές διαδικασίες και τις προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου (Cohen et al., 2009; Cohen & Geier, 2010).

Οι 5 θεμελιώδεις άξονες εστίασης που συχνά συναντώνται και ως οι πέντε διαστάσεις του σχολικού κλίματος, είναι **η ασφάλεια** (που περιλαμβάνει κανόνες και νόρμες, την ασφάλεια της σωματικής ακεραιότητας, την κοινωνικό-συναισθηματική ασφάλεια), **οι διαπροσωπικές σχέσεις** (που περιλαμβάνουν το σεβασμό στη διαφορετικότητα, την κοινωνική υποστήριξη, την ενότητα και το δέσιμο των μαθητών, την ηγεσία), **η διδασκαλία και η μάθηση** (που περιλαμβάνουν την κοινωνική, συναισθηματική, ηθική και πολιτική μάθηση, τη στήριξη της ακαδημαϊκής μάθησης και επίτευξης), **το θεσμικό περιβάλλον** (που περιλαμβάνει τους διάφορους πόρους, τα κεφάλαια της σχολικής μονάδας, τους νόμους, τα θεσμικά όργανα που βοηθούν στο έργο της), καθώς και η **διαδικασία σχολικής βελτίωσης**.

Έχει πραγματοποιηθεί εκτεταμένη έρευνα η οποία δείχνει ότι το σχολικό κλίμα έχει βαθύ αντίκτυπο στη σωματική και ψυχοσυναισθηματική υγεία των μαθητών. Το σχολικό κλίμα φαίνεται να επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των μαθητών κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Hoge, Smit & Hanson, 1990), να αμβλύνει τις αρνητικές συνέπειες της αυτοκριτικής (Kuperminic, Leadbeater, & Blatt, 2001) και να επηρεάζει μία ευρεία γκάμα ζητημάτων που άπτονται της συναισθηματικής και ψυχικής υγείας των μαθητών (Kuperminic, Leadbeater, Emmons, & Blatt, 1997; Payton et al., 2008; Power, Higgins, & Kohlberg, 1989; Shochet, Dadds, Ham, & Montague, 2006; Way, Reddy & Rhodes,

2007). Η έρευνα έχει επίσης αποκαλύψει μία θετική συσχέτιση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της αυτοεικόνας, της αυτοαντίληψης των μαθητών (Cairns, 1987; Heal, 1978; Reynolds, Jones, Leger, & Murgatroyd, 1980; Rutter, Maughan, Mortimore, & Ouston, 1979).

Ένα θετικό και ασφαλές κοινωνικό-συναισθηματικά σχολικό κλίμα συνδέεται επίσης με τη συχνότητα της κακομεταχείρισης που δέχονται οι μαθητές και των ψυχοσωματικών προβλημάτων που αυτοί εκδηλώνουν (Kasen, Johnson, & Cohen, 1990; LaRusso, Romer, & Selman, 2008; Ruus et al., 2007; Shochet et al., 2006). Ειδικότερα, ένα θετικό σχολικό κλίμα συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα κατανάλωσης ναρκωτικών ουσιών καθώς επίσης και με λιγότερα περιστατικά παραβατικών συμπεριφορών και προβλημάτων στην ψυχική υγεία των μαθητών (LaRusso et al., 2008). Γενικότερα στην πρώιμη εφηβεία ένα θετικό σχολικό κλίμα είναι ένας παράγοντας που προβλέπει λιγότερα προβλήματα ψυχοσυναισθηματικής φύσης για τον μαθητή στο μέλλον (Ruus et al., 2007; Shochet et al., 2006; Virtanen et al., 2009).

Επιπλέον μία σειρά μελετών αποκάλυψε ότι το θετικό σχολικό κλίμα συσχετίζεται με μικρότερο αριθμό απουσιών αλλά και με μειωμένη σχολική διαρροή στο γυμνάσιο και στο λύκειο (deJung & Duckworth, 1986; Gottfredson & Gottfredson, 1989; Purkey & Smith, 1983; Reid, 1982; Rumberger, 1987; Sommer, 1985; T. Lee, Cornell, Gregory, & Fan, 2011; Wu, Pink, Crain, & Moles, 1982). Επιπροσθέτως μία ολοένα και αυξανόμενη ερευνητική βιβλιογραφία καταδεικνύει το ότι το θετικό σχολικό κλίμα είναι κρίσιμης σημασίας για την αποτελεσματική προώθηση της αγωγής υγείας (Berkowitz & Bier, 2006; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2002; Greenberg et al., 2003; Cohen, 2001; Najaka, Gottfredson, & Wilson, 2002; RAND Corporation, 2004; M. C. Wang, Haertel, & Walberg, 1993). Γενικότερα φαίνεται να υπάρχει άφθονη βιβλιογραφία σχετικά με το σχολικό κλίμα, από διάφορα μέρη του κόσμου, που καταγράφει ότι ένα θετικό σχολικό κλίμα έχει πανίσχυρη επιρροή στην κινητοποίηση για μάθηση (Eccles et al., 1993), στην άμβλυνση του αρνητικού αντίκτυπου του

κοινωνικοοικονομικού πλαισίου στην ακαδημαϊκή επίτευξη (Astor, Benbenisty, & Estrada, 2009), στη συνεισφορά σε λιγότερα περιστατικά βίας διαφόρων μορφών και σε λιγότερα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Gregory et al., 2010; Karcher, 2002; Blaya, 2006; Kosciw & Elizabeth, 2006; Attar-Schwartz, 2009), λειτουργεί σαν ένας παράγοντας που προστατεύει και προωθεί τη μάθηση και την ανάπτυξη, το άνοιγμα της σταδιοδρομίας των νέων (Ortega, Sanchez, & Viejo, 2011).

Επιπλέον ως προς αυτά τα σημεία διεθνείς έρευνες καταδεικνύουν τη μεγάλη σημασία του θετικού σχολικού κλίματος στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα καθώς και στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών αλλά και στο αίσθημα χαράς και ικανοποίησής τους. Επιδρά ωστόσο πολύ θετικά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Υπάρχουν λοιπόν ευρήματα που δείχνουν ότι το κλίμα της σχολικής μονάδας αλλά και της σχολικής τάξης μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση και τις κοινωνικό-συναισθηματικές συμπεριφορές (Brophy and Good, 1986; Brown et al., 2010). Για παράδειγμα, ερευνητές έχουν αναδείξει πως ένα θετικό κλίμα στη σχολική τάξη σχετίζεται με γνωστικά αποτελέσματα και με την ενίσχυση των κινήτρων, θέματα που με τη σειρά τους περιλαμβάνουν βελτιωμένη ακαδημαϊκή επίδοση, κινητοποίηση, αφοσίωση στα μαθησιακά αντικείμενα, σχολική ικανοποίηση, αυτοεκτίμηση και λιγότερες διασπαστικές συμπεριφορές και περιστατικά απειθαρχίας (Baker, 1999; Patrick, Kaplan and Ryan, 2011; Reyes et al., 2012). Οι διασπαστικές συμπεριφορές οδηγούν σταθερά σε λιγότερη ώρα μαθήματος και επηρεάζουν πολύ αρνητικά τη μάθηση (Guardino and Fullerton, 2010; Martella, Nelson and Marchand-Martella, 2003).

Οι έρευνες έχουν δείξει πως το σχολικό κλίμα ευνοεί και την αποτελεσματική διδασκαλία και επηρεάζει συμπεριφορές σχετικές με την εργασία, που περιλαμβάνουν το άγχος των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους ικανοποίηση (Chong et al., 2010; Collie, Shapka and

Perry, 2012; Cohen et al., 2009). Οι δάσκαλοι επηρεάζονται θετικά όταν η σχολική ηγεσία ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και του υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου. Τέτοιες συνεργασίες μπορεί να επηρεάζουν όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας και να ενισχύουν ταυτόχρονα και το κλίμα της τάξης αλλά και το ευρύτερο κλίμα της σχολικής μονάδας.

2.8. Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση τα παραπάνω θεωρητικά δεδομένα, η παρούσα ερευνητική μελέτη στοχεύει:

1. Στη διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας, περιοχή που δεν φάνηκε να είναι ιδιαίτερα χαρτογραφημένη.
2. Στη σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης, σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της έρευνας TALIS 2013, έτσι ώστε πέρα από την απόλυτη εικόνα, να υπάρχει και μια συγκριτική εικόνα για τους εκπαιδευτικούς της χώρας μας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των συμμετεχουσών χωρών στο TALIS 2013.
3. Στη διερεύνηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, τομέας που επίσης δεν έχει βρεθεί στο ερευνητικό προσκήνιο, μολονότι αποτελεί σημείο-κλειδί της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
4. Στη σύγκριση των αποτελεσμάτων της μελέτης, σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της έρευνας TALIS 2013, για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω και την ανάγκη συγκριτικής αποτίμησης των αποτελεσμάτων.
5. Στη διερεύνηση του σχολικού κλίματος στη χώρα μας, μέσα από την ανίχνευση των σχέσεων μαθητών-εκπαιδευτικών και το βαθμό συνεργασίας και διαμοιρασμού της σχολικής ηγεσίας.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Οι μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση αλλά και στις διάφορες κοινωνικές επιστήμες συχνά χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τις ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους. Η έρευνα την οποία διεξήγαμε ήταν μία ποσοτική έρευνα. Σύμφωνα με τους Aliaga και Gunderson (2000) η ποσοτική έρευνα προσπαθεί να εξηγήσει φαινόμενα συλλέγοντας αριθμητικά δεδομένα τα οποία αναλύονται με τη βοήθεια μεθόδων που στηρίζονται στα μαθηματικά και συγκεκριμένα στη στατιστική. Το πρώτο στοιχείο που χαρακτηρίζει τις ποσοτικές έρευνες είναι η εξήγηση φαινομένων, όπως φαίνεται σε πρώτο στάδιο από τον ίδιο τον ορισμό τους. Η εξήγηση φαινομένων είναι βασικό στοιχείο μιας οποιασδήποτε έρευνας είτε πρόκειται για ποσοτική είτε για ποιοτική. Η ποσοτική όμως έρευνα προσπαθεί να εξηγήσει το υπό εξέταση φαινόμενο συλλέγοντας, αξιοποιώντας, χρησιμοποιώντας, αριθμητικά δεδομένα. Γι αυτό άλλωστε έχουμε και τη δυνατότητα ανάλυσης των δεδομένων με μαθηματικές μεθόδους. Στις ποιοτικές έρευνες αντιθέτως δεν έχουμε τις περισσότερες φορές αριθμητικά δεδομένα και ως εκ τούτου δε μπορεί να υπάρξει ανάλυση με τη βοήθεια μαθηματικών και πιο συγκεκριμένα όπως αναφέρθηκε παραπάνω στατιστικών μεθόδων.

Πολλά φαινόμενα, ειδικά στην εκπαίδευση, δεν είναι άμεσα μετρήσιμα και δεν είναι εύκολο να ταιριάζει άμεσα η διερεύνηση των φαινομένων αυτών με την ποσοτική ερευνητική μέθοδο. Ωστόσο πολλά δεδομένα τα οποία δεν εμφανίζονται εκ φύσεως σε ποσοτική μορφή μπορούν να συλλεχθούν με ένα ποσοτικό τρόπο. Αυτό επιτυγχάνεται με τον σχεδιασμό ερευνητικών εργαλείων που στοχεύουν συγκεκριμένα στη μετατροπή φαινομένων που δεν υπάρχουν εκ φύσεως σε ποσοτική μορφή, σε ποσοτικά τα οποία μπορούμε να αναλύσουμε με στατιστικά εργαλεία. Παραδείγματα τέτοιων φαινομένων είναι οι συμπεριφορές και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Μπορεί για παράδειγμα να θέλουμε να συλλέξουμε δεδομένα σχετικά με τις

συμπεριφορές των μαθητών ως προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς ή δεδομένα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πάνω στην εργασία τους και για το πώς βλέπουν τον εαυτό τους σαν επαγγελματία. Αυτές οι συμπεριφορές και οι απόψεις είναι οφθαλμοφανές ότι δεν υπάρχουν σε ποσοτική μορφή. Ωστόσο μπορούμε να αναπτύξουμε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο να ζητά από τους εκπαιδευτικούς ή από τους μαθητές να βαθμολογήσουν διάφορες θέσεις (statements) με τη βοήθεια μιας αριθμητικής κλίμακας όπου κάθε αριθμός ταιριάζει στην άποψη του εκπαιδευτικού ή του μαθητή πχ. 1=Συμφωνώ Απόλυτα 2= Συμφωνώ 3= Διαφωνώ 4= Διαφωνώ Απόλυτα. Με παρόμοιο τρόπο και με μια κλίμακα Likert δουλέψαμε και σχεδιάσαμε κι εμείς το ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας, καθώς μεγέθη όπως είναι ακριβώς η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, η αυτοεκτίμησή τους, η εκτίμηση για την εργασία τους, για το έργο τους αλλά και για την ηγεσία και για τις ανάγκες που έχουν για επαγγελματική ανάπτυξη είναι μη μετρήσιμα δεδομένα. Μπορέσαμε όμως να τα κωδικοποιήσουμε σε ποσοτικά δεδομένα που όπως θα δούμε αργότερα μπορέσαμε να χειριστούμε με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS, ενός δημοφιλούς προγράμματος στατιστικών αναλύσεων. Με τον τρόπο αυτό λοιπόν μπορούμε να συλλέξουμε αριθμητικά δεδομένα σε ένα ευρύ φάσμα φαινομένων καθιστώντας τα ποσοτικά μέσα από όργανα τα οποία σχεδιάζουμε, όπως είναι τα ερωτηματολόγια και διάφορα άλλα τεστ. Ο αριθμός των φαινομένων που μπορούμε να μελετήσουμε με τον τρόπο αυτό είναι πολύ μεγάλος. Ωστόσο κάθε φαινόμενο δεν απεικονίζεται και δεν αποτυπώνεται το ίδιο καλά χρησιμοποιώντας την ποσοτική ή την ποιοτική μέθοδο, ανεξάρτητα από το αν μπορούμε, αν έχουμε τη δυνατότητα να το αναλύσουμε ποιοτικά ή ποσοτικά.

Το τελευταίο μέρος του ορισμού αναφέρεται στη χρήση μαθηματικών μεθόδων και συγκεκριμένα της στατιστικής για την ανάλυση των δεδομένων. Η στατιστική είναι συχνά το πρώτο πράγμα που φέρνει στο μυαλό του κάποιος όταν σκέφτεται τον όρο ποσοτική έρευνα. Θεωρείται συχνά, η μάλλον αντικρίζεται σαν το πιο σημαντικό μέρος των ποσοτικών

μελετών. Αυτό ωστόσο είναι ελαφρώς άστοχο, καθώς ενώ είναι προφανώς σημαντικό και μάλιστα πολύ σημαντικό να χρησιμοποιεί κανείς τα σωστά εργαλεία μαθηματικών για την ανάλυση των δεδομένων, το να χρησιμοποιεί κανείς τα σωστά εργαλεία για τον βέλτιστο δυνατό σχεδιασμό της έρευνας και της συλλογής των δεδομένων είναι στην πραγματικότητα πολύ πιο σημαντικό. Το στοιχείο βέβαια της χρήσης της στατιστικής στις ποσοτικές μεθόδους για την ανάλυση των δεδομένων είναι και αυτό που απωθεί πολλούς ανθρώπους από το να διεξάγουν ποσοτικές έρευνες καθώς τα μαθηματικά που υποβόσκουν στις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι ποσοτικές μελέτες φαίνονται πολύπλοκα και τρομακτικά σε ορισμένους. Ωστόσο ούτε οι περισσότεροι ερευνητές είναι ιδιαίτερα εξειδικευμένοι στα μαθηματικά και προκειμένου να φέρουν εις πέρας τις ποσοτικές έρευνες κάνουν τις αναλύσεις τους χρησιμοποιώντας εργαλεία που είναι εγκατεστημένα σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές και υπολογιστικά συστήματα. Τα εργαλεία αυτά επιτρέπουν τη διεξαγωγή των αναλύσεων γρήγορα και σχετικά εύκολα.

Στα πλαίσια της έρευνάς μας επιλέξαμε να διεξάγουμε μια ποσοτική έρευνα, «μεταφράζοντας» μεγέθη ποιοτικά, όπως είναι η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών, η εργασιακή τους ικανοποίηση, το σχολικό κλίμα και η επαγγελματική ανάπτυξη, με τρόπο τέτοιο ώστε να μπορούμε να εξάγουμε ποσοτικά δεδομένα τα οποία είναι σαφώς ευκολότερα στην κωδικοποίηση και την εξαγωγή συμπερασμάτων αλλά και τον εντοπισμό διαφορών συσχετίσεων με στόχο να απαντήσουμε τελικά στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Ακολουθήσαμε άλλωστε μια πεπατημένη οδό προσπαθώντας να απομονώσουμε κάποια χαρακτηριστικά της έρευνας TALIS και να λάβουμε μια εικόνα για τα μεγέθη που ενδεχομένως να διαμορφώνονταν αν η έρευνα αυτή διεξαγόταν και στη χώρα μας.

Για τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου μας αξιοποιήσαμε τις κλίμακες Likert. Οι κλίμακες αυτές είναι ψυχομετρικές κλίμακες απαντήσεων που χρησιμοποιούνται κυρίως σε ερωτηματολόγια με σκοπό να αποκομίσουν τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων ή τον βαθμό συμφωνίας τους με μια θέση ή με μια ομάδα θέσεων. Οι κλίμακες Likert είναι μονοδιάστατες

(μετρούν μόνο ένα χαρακτηριστικό) από τη φύση τους. Οι συμμετέχοντες σε μια έρευνα που χρησιμοποιεί τις κλίμακες αυτές καλούνται να υποδείξουν τον βαθμό συμφωνίας τους με μια δοσμένη θέση σε μια διαβαθμισμένη κλίμακα.

Οι περισσότερες από αυτές τις κλίμακες που χρησιμοποιούνται είναι πενταβάθμιες και εκτείνονται από το «Διαφωνώ Απόλυτα» στη μια πλευρά έως το «Συμφωνώ Απόλυτα» στην άλλη, με την ουδέτερη απάντηση να βρίσκεται στη μέση. Ωστόσο ορισμένοι χρησιμοποιούν για μεγαλύτερη ακρίβεια 7βάθμιες ή ακόμα και 9βάθμιες κλίμακες. Ορισμένες φορές χρησιμοποιούνται και 4βάθμιες κλίμακες, όπως κάναμε κι εμείς στο ερωτηματολόγιό μας, προκειμένου να αποφευχθεί μια ουδέτερη απάντηση, «αναγκάζοντας» έτσι τον ερωτώμενο να λάβει θέση απέναντι στο ερώτημα το οποίο του τίθεται, στο κατά πόσο συμφωνεί ή διαφωνεί δηλαδή με τη δοσμένη θέση. Η ουδέτερη τοποθέτηση συχνά επιλέγεται σε ερωτήσεις που αφορούν το πώς κανείς βλέπει την επίδοσή του, την απόδοσή του, τον εαυτό του, ερωτήσεις που κατείχαν κομβική θέση στο ερωτηματολόγιό μας και γενικότερα στο ερωτηματολόγιο της έρευνας TALIS.

Οι κλίμακες αυτές οφείλουν το όνομά τους στον Dr. Rensis Likert, έναν Κοινωνιολόγο του Πανεπιστημίου του Μίσιγκαν ο οποίος και ανέπτυξε την τεχνική αυτή, αναζητώντας έναν τρόπο να μετρά συμπεριφορές και στάσεις των ατόμων με τον ίδιο κλιμακωτό, διαβαθμισμένο τρόπο που μπορεί να καταμετρηθεί ένα μέγεθος όπως η θερμοκρασία για παράδειγμα.

Στα πλαίσια ενός ερωτηματολογίου, οι ερωτήσεις είναι τα βασικά εργαλεία για τη συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών από τους συμμετέχοντες σε μια έρευνα. Επιλέγοντας συχνά ο ερευνητής τον κατάλληλο τύπο ερωτήσεων, είναι σε θέση να συλλέξει μόνο τα δεδομένα που χρειάζεται, ούτε λιγότερα ούτε βέβαια και περισσότερα από όσα απαιτούνται για τη διεξαγωγή της έρευνάς του. Δυο μεγάλοι τύποι ερωτήσεων ενός ερωτηματολογίου είναι οι κλειστές και οι ανοικτές

ερωτήσεις. Οι κλειστές ερωτήσεις περιορίζουν τις απαντήσεις των ερωτώμενων, οι οποίοι επιλέγουν μια από τις επιλογές που προσφέρονται στο ερωτηματολόγιο. Ο τύπος αυτός ερωτήσεων έχει το πλεονέκτημα ότι εξοικονομεί χρόνο, ενώ οι απαντήσεις είναι εύκολο να κωδικοποιηθούν. Είναι θα λέγαμε ο ιδανικός τύπος ερωτήσεων για μια ποσοτική έρευνα. Το μειονέκτημα ωστόσο είναι ότι οι ερωτώμενοι επιλέγουν μια απάντηση που δεν αντανακλά κατ' ανάγκην την πραγματική τους θέση σε ένα ζήτημα και ο ερευνητής δεν μπορεί να μελετήσει σε μεγαλύτερο βάθος τις απαντήσεις που λαμβάνει μέσω του εργαλείου του. Το ζήτημα της ενδεχόμενης μη ταύτισης της άποψης του ερωτώμενου και της απάντησης που δίνει είναι κατά περιπτώσεις και εν μέρει αντιμετωπίσιμο με τη βοήθεια των κλιμάκων Likert οι οποίες μάλιστα όσο περισσότερους βαθμούς έχουν τόσο περισσότερο μπορούν να προσεγγίσουν την άποψη του συμμετέχοντος.

Μερικά παραδείγματα κλειστών ερωτήσεων είναι ακριβώς οι ερωτήσεις με κλίμακες όπου ο ερωτώμενος επιλέγει μια από τις ενδείξεις, οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και οι λεγόμενες διχοτομικές ερωτήσεις όπου υπάρχει η επιλογή Ναι ή Όχι, Ευχαριστημένος/η ή Δυσανεστημένος/η.

Στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου δεν υπάρχουν προαποφασισμένες επιλογές για τους ερωτώμενους. Οι ερωτώμενοι καλούνται να δώσουν τις απαντήσεις τους. Οι συμμετέχοντες μπορούν να απαντήσουν όπως επιθυμούν και ο ερευνητής μπορεί να αναλύσει σε βάθος τις απαντήσεις τους. Είναι ο ιδανικός τύπος ερωτήσεων σε μια έρευνα ποιοτική. Ωστόσο είναι αρκετά χρονοβόρες και δύσκολες στην κωδικοποίησή τους. Κάποια παραδείγματα τέτοιων ερωτήσεων είναι η ευθεία ερώτηση στον ερωτώμενο για την άποψή του σε ένα ζήτημα, οι συνειρμικές ερωτήσεις του τύπου «Πείτε μας την πρώτη λέξη που σας έρχεται στο μυαλό...» όταν παρουσιάζεται στον συμμετέχοντα μια σειρά λέξεων, η περιγραφή μιας εικόνας από την οπτική γωνιά του ερωτώμενου ή ακόμα και η συμπλήρωση κατά το ήμισυ ολοκληρωμένων προτάσεων, ιστοριών, ακόμα και εικόνων. Διεξάγοντας μια ποσοτική έρευνα αποφασίσαμε πως

ο τύπος ερωτήσεων που θα μας βοηθούσε να απαντήσουμε με τον βέλτιστο τρόπο στα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι οι κλειστές ερωτήσεις. Έτσι με κλίμακες Likert όπως είπαμε και παραπάνω, αλλά και με δικοτομικές ερωτήσεις και με μια ερώτηση πολλαπλής επιλογής, αξιοποιώντας το ερωτηματολόγιο της έρευνας TALIS 2013 ζητήσαμε από τους ερωτώμενους να συμπληρώσουν με σταυρό (+), χι (x) ή τικ τα κουτάκια τα οποία αντιστοιχούσαν σε κάθε απάντηση των κλειστών μας ερωτήσεων.

Να σημειώσουμε εδώ πως το ερωτηματολόγιο της έρευνας TALIS 2013, όπως έχει ήδη αναφερθεί στην παρούσα εργασία, προσαρμόστηκε τόσο στην ελληνική γλώσσα όσο και στην ελληνική πραγματικότητα. Πρέπει λοιπόν στο σημείο αυτό να αναφέρουμε τις τροποποιήσεις που μας επέτρεψαν να αξιοποιήσουμε το ερωτηματολόγιο του TALIS στην έρευνά μας.

Όσον αφορά λοιπόν το σκέλος της επαγγελματικής ανάπτυξης δε συμπεριλήφθηκε η ερώτηση 19 του πρωτότυπου ερωτηματολογίου (*In your first regular employment as a teacher, did/do you take part in any induction programme?*), ερώτηση που αφορά προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης, διότι όλοι οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας λαμβάνουν εισαγωγική επιμόρφωση ούτως ή άλλως. Ως εκ τούτου θεωρήθηκε πως η εν λόγω ερώτηση δεν έχει ιδιαίτερο νόημα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επίσης δε συμπεριλήφθηκε η ερώτηση 20 του ερωτηματολογίου του TALIS (*Are you currently involved in any mentoring activities?*), ερώτηση σχετική με το mentoring, καθώς το mentoring στη χώρα μας δεν υφίσταται τουλάχιστον σε θεσμοθετημένο-επίσημο επίπεδο. Από την ερώτηση 21 και συγκεκριμένα από το σκέλος II, δε συμπεριλήφθηκε το ερώτημα *Mentoring and/or peer observation and coaching, as part of a formal school arrangement*, για τους λόγους που προαναφέραμε σχετικά με το mentoring. Από την ερώτηση 26 του ερωτηματολογίου του TALIS δε συμπεριλήφθηκε το ερώτημα *Mentoring/coaching peers* για τους προαναφερθέντες λόγους σχετικά με το mentoring. Τέλος από την ερώτηση 47 του ερωτηματολογίου του

TALIS δε συμπεριλήφθηκε το ερώτημα *I have scope to progress as a classroom teacher*, καθώς θεωρήσαμε πως δεν έχει νόημα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα από τη στιγμή που κάθε εκπαιδευτικός έχει αναλάβει μια τάξη στη σχολική μονάδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (πλην των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην παράλληλη στήριξη), ενώ στη δευτεροβάθμια κανείς καθηγητής δεν αναλαμβάνει ούτως η άλλως ποτέ μια τάξη εξ' ολοκλήρου.

Στην ερώτηση 8 του δικού μας πλέον ερωτηματολογίου αφαιρέθηκε το ερώτημα «Καθοδήγηση των μαθητών και επαγγελματικός προσανατολισμός» που είχε αρχικά συμπεριληφθεί και το οποίο βρισκόταν στην αντίστοιχη ερώτηση 22 του πρωτότυπου ερωτηματολογίου με τη διατύπωση *Student career guidance and counseling*, διότι κατόπιν πιλοτικής εφαρμογής του ερωτηματολογίου σε δυο εκπαιδευτικούς, συμπεράναμε πως δεν έχει ιδιαίτερο νόημα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τουλάχιστον στη χώρα μας. Ομοίως και στην ερώτηση 12 (ερώτηση 26 αντιστοίχως του πρωτότυπου ερωτηματολογίου). Όσον αφορά την αποσαφήνιση του όρου επαγγελματική ανάπτυξη όπως αυτός χρησιμοποιήθηκε στο ερωτηματολόγιό μας, για να είμαστε ακριβείς αξιοποιήσαμε την αποσαφήνιση του ερωτηματολογίου TALIS 2013. Ωστόσο δεν αναφέραμε τον όρο *expertise* γιατί έγινε αντιληπτός εκ μέρους μας σαν την ανάπτυξη της εξειδίκευσης του εκπαιδευτικού, κάτι που δεν έχει νόημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αντ' αυτού κάναμε λόγο για βελτίωση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους, όρος που έχει σαφώς νόημα και στις δυο βαθμίδες της εκπαίδευσης, στις οποίες θα απευθυνθούμε. Δεν αναφέραμε ακόμα τη φράση *Please only consider professional development you have undertaken since your initial teacher training/education* γιατί θεωρήσαμε αφενός πως κάτι τέτοιο είναι αυτονόητο, μιας και στις ερωτήσεις γίνεται λόγος για τους 12 τελευταίους μήνες και αφετέρου επειδή περισσότερη σύγχυση θα προκαλούσε μια ακόμα αποσαφήνιση, παρά θα διευκόλυνε τους εκπαιδευτικούς. Τέλος δε χρησιμοποιήσαμε τομείς, όπως χρησιμοποιεί το ερωτηματολόγιο TALIS 2013, εμφανώς διαχωρισμένους μεταξύ τους αλλά συνθέσαμε ένα

ενιαίο ερωτηματολόγιο από τους δυο τομείς Teacher Professional Development και School Climate and Job Satisfaction.

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελείται από 72 εκπαιδευτικούς του Νομού Αχαΐας με την πλειοψηφία τους να υπηρετούν σε σχολεία της ευρύτερης περιοχής των Πατρών. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους οποίους και ζητήσαμε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο στο οποίο είχαμε επισυνάψει και μια επιστολή όπου εξηγούμε τη σημασία της συμβολής τους στην έρευνά μας με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Στην επιστολή αυτή, η οποία παρατίθεται στο παράρτημα της εργασίας, διαβεβαιώσαμε τους ερωτώμενους για την τήρηση κάθε επιστημονικής δεοντολογίας κατά την έρευνά μας, συμπεριλαμβανομένης και της ανωνυμίας της έρευνας. Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερα προβλήματα στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου καθώς οι οδηγίες που τους δόθηκαν ήταν σαφείς και περιεκτικές, με τους ίδιους να δείχνουν προσοχή κατά τη συμπλήρωση η οποία συνήθως ολοκληρωνόταν σύντομα. Έτσι καταφέραμε σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα να λάβουμε τα ερωτηματολόγια μας. Κωδικοποιήσαμε τα δεδομένα μας δημιουργώντας ένα κατάλληλο πλαίσιο στο περιβάλλον των στατιστικών αναλύσεων του προγράμματος IBM SPSS Statistics, το οποίο λάβαμε με σχετική άδεια από τη σχολή Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Έπειτα περάσαμε τα δεδομένα του κάθε ερωτηματολογίου ξεχωριστά με τέτοιον τρόπο σύμφωνο με την κωδικοποίηση και ο οποίος θα μας επέτρεπε να προβούμε έπειτα σε τέτοιες αναλύσεις που να καλύπτουν όλο το φάσμα των καταγεγραμμένων απόψεων των εκπαιδευτικών. στη συνέχεια μελετώντας τα αποτελέσματα της έρευνας TALIS 2013 «εντάξαμε» και τη χώρα μας μέσω της, περιορισμένης βέβαια σε έκταση, έρευνάς μας, στο μοτίβο των αποτελεσμάτων του TALIS συγκρίνοντας τα αποτελέσματα που βρήκαμε με τα αντίστοιχα αποτελέσματα που έλαβαν οι ερευνητές από τις συμμετέχουσες χώρες. Παρακάτω αναλύουμε διεξοδικά τα αποτελέσματα της έρευνάς μας και προχωρούμε σε κάθε βήμα μας στη

σύγκριση με τα αποτελέσματα της μητρικής έρευνας, της έρευνας TALIS 2013.

4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4.1. Δημογραφικά Στοιχεία

4.1.1. Φύλο και Βαθμίδα Εκπαίδευσης

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους διαμορφωτές των εκπαιδευτικών πολιτικών, αλλά και για τους ερευνητές και μάλιστα δικαίως. Και αυτό διότι τα ενδεχόμενα αποτελέσματα, ο αντίκτυπος με άλλα λόγια, από την ανισορροπία φύλου που εμφανίζεται στο διδακτικό επάγγελμα σε ζητήματα όπως η επίτευξη των μαθητών, η κινητοποίησή τους, η διατήρηση των εκπαιδευτικών και άλλα παρεμφερή ζητήματα παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον σε χώρες όπου λιγότεροι άνδρες προσελκύονται στο επάγγελμα (Drudy, 2008; OECD, 2005, 2009). Αυτή η ανισορροπία δείχνει να είναι κοινή σε πολλές περιοχές του κόσμου.

Είναι μάλιστα πιο έντονη στο επίπεδο των νηπιαγωγείων και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ωστόσο οι διαφορές επιμένουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε πολλές χώρες (OECD, 2013; UNESCO Institute for Statistics, 2006, 2009).

Υπάρχουν μικρές ενδείξεις ότι το φύλο του εκπαιδευτικού έχει αντίκτυπο στην απόδοση του μαθητή (Antecol, Eren and Ozbeklik, 2012; Holmlund and Sund, 2008), ωστόσο υπάρχουν αξιοσημείωτες ενδείξεις ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, η συμπεριφορά και η στάση τους απέναντι σε μαθήματα όπως τα μαθηματικά, μπορούν να έχουν αντίκτυπο στα κορίτσια στα οποία διδάσκουν (Beilock et al., 2009).

Τέλος υπάρχουν αντιτιθέμενες ενδείξεις σχετικά με την παραμονή των δυο φύλων στο επάγγελμα καθώς αλλού βλέπουμε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί παραμένουν στο επάγγελμα περισσότερο (Ingersoll, 2001) ενώ αλλού, όπως για παράδειγμα σε πρόσφατη έρευνα στη Φιλανδία, βλέπουμε το αντίθετο (Blomqvist et al., 2008).

Όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 1 το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά μέσο όρο στις έξι χώρες όπου έχουμε διαθέσιμα δεδομένα. Από τα στοιχεία αυτά βλέπουμε ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οκτώ εκπαιδευτικοί στους 10 είναι γυναίκες.

Gender and age distribution of primary teachers
Percentage of primary education teachers with the following characteristics and average age of teachers

	Female		Percentage of teachers in each age group										Average age			
			Under 25 years		25-29 years		30-39 years		40-49 years		50-59 years				60 years or more	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	Average	S.E.
Denmark	75.8	(0.8)	0.2	(0.1)	5.5	(0.6)	29.1	(1.1)	28.5	(0.9)	25.8	(1.0)	11.0	(0.7)	45.4	(0.2)
Finland	81.5	(0.7)	0.4	(0.1)	8.2	(0.7)	26.1	(0.9)	35.2	(1.1)	25.5	(1.1)	4.5	(0.5)	43.9	(0.3)
Mexico	66.8	(1.5)	5.5	(0.9)	14.2	(1.4)	33.5	(1.5)	25.8	(1.6)	19.1	(1.4)	2.0	(0.6)	39.6	(0.5)
Norway	80.2	(1.4)	0.7	(0.2)	6.5	(0.6)	24.8	(1.2)	31.4	(1.1)	23.1	(0.9)	13.5	(1.4)	45.3	(0.4)
Poland	85.5	(0.8)	0.4	(0.2)	7.2	(0.7)	26.5	(1.1)	40.2	(1.1)	24.5	(1.2)	1.1	(0.2)	42.9	(0.3)
Sub-national entities																
Flanders (Belgium)	82.6	(0.9)	6.3	(0.6)	16.0	(0.9)	31.8	(1.1)	24.9	(1.0)	20.7	(1.0)	0.4	(0.1)	39.0	(0.3)
Average	78.7	(0.4)	2.2	(0.2)	9.6	(0.3)	28.6	(0.5)	31.0	(0.5)	23.1	(0.5)	5.4	(0.3)	42.7	(0.1)

Πίνακας 1 Κατανομή φύλου και ηλικίας στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (TALIS 2013)

Αντιθέτως κατά μέσο όρο στις δέκα χώρες με διαθέσιμα δεδομένα, μόλις λίγο παραπάνω από το ήμισυ των εκπαιδευτικών στην ανώτατη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι γυναίκες. Τα δεδομένα αυτά απεικονίζονται στον παρακάτω Πίνακα 2.

Στην έρευνά μας συναντούμε αντίστοιχα αποτελέσματα με αυτά που βρέθηκαν από την έρευνα TALIS 2013. Πράγματι το ποσοστό των γυναικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι πάρα πολύ μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των ανδρών. Βλέπουμε ότι το 71,4% των συμμετεχόντων που προέρχονται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι

Gender and age distribution of upper secondary teachers
Percentage of upper secondary education teachers with the following characteristics and average age of teachers

	Female		Percentage of teachers in each age group										Average age			
			Under 25 years		25-29 years		30-39 years		40-49 years		50-59 years				60 years or more	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	Average	S.E.
Australia	57.4	(1.2)	2.9	(0.4)	10.2	(0.8)	24.3	(1.2)	26.3	(1.0)	27.5	(1.1)	8.8	(0.9)	44.0	(0.3)
Denmark	48.5	(1.5)	0.2	(0.1)	5.7	(0.5)	25.6	(1.2)	26.1	(1.2)	25.1	(0.8)	17.3	(1.1)	46.9	(0.3)
Finland	61.9	(2.6)	0.5	(0.3)	3.5	(0.4)	20.6	(1.3)	31.8	(0.9)	32.3	(1.4)	11.3	(1.4)	47.1	(0.4)
Iceland	56.0	(1.4)	0.0	(0.0)	2.3	(0.4)	18.8	(1.1)	26.6	(1.3)	32.0	(1.4)	20.3	(1.2)	49.4	(0.3)
Italy	65.0	(1.0)	0.1	(0.1)	1.3	(0.2)	15.5	(0.7)	29.1	(0.7)	44.0	(0.8)	9.9	(0.6)	49.1	(0.2)
Mexico	48.2	(1.2)	2.9	(0.5)	11.4	(0.9)	31.4	(1.4)	27.5	(1.0)	21.1	(1.0)	5.6	(0.6)	41.7	(0.4)
Norway	52.0	(1.2)	0.3	(0.1)	5.5	(0.7)	20.0	(1.1)	30.2	(1.1)	26.7	(1.2)	17.3	(1.0)	47.4	(0.4)
Poland	67.9	(1.2)	0.4	(0.1)	7.0	(0.5)	33.9	(1.2)	32.0	(1.2)	22.3	(0.9)	4.4	(0.5)	42.8	(0.3)
Singapore	64.5	(0.9)	4.1	(0.4)	22.3	(0.8)	40.8	(0.9)	21.0	(0.8)	10.0	(0.5)	1.9	(0.3)	36.6	(0.2)
Sub-national entities																
Abu Dhabi (United Arab Emirates)	52.5	(1.4)	0.9	(0.2)	8.1	(0.8)	40.1	(1.1)	32.9	(0.9)	15.6	(0.8)	2.4	(0.4)	40.7	(0.3)
Average	57.4	(0.5)	1.2	(0.1)	7.7	(0.2)	27.1	(0.4)	28.4	(0.3)	25.7	(0.3)	9.9	(0.3)	44.6	(0.1)

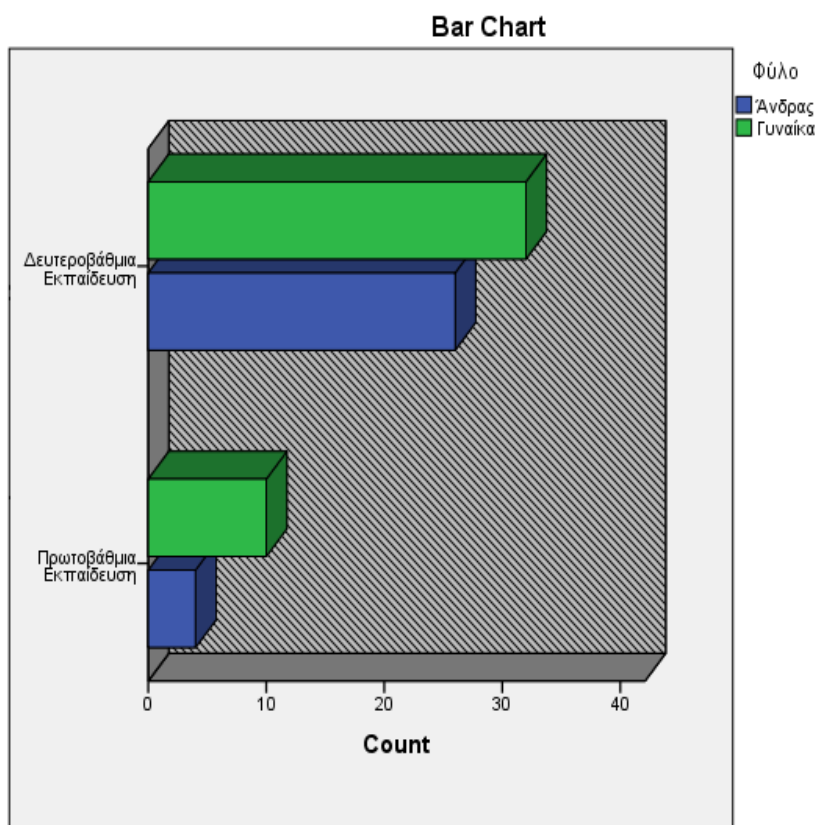
Πίνακας 2 Κατανομή φύλου και ηλικίας στους εκπαιδευτικούς ανώτατης δευτεροβάθμιας (TALIS 2013)

γυναίκες, ποσοστό το οποίο πέφτει στο 55,2%, στο ήμισυ δηλαδή περίπου, όταν περνούμε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τα πράγματα εκεί να είναι ως εκ τούτου πιο ομαλά. Η γραφική απεικόνιση μας βοηθά να δούμε με πιο απτό τρόπο τη διαφορά που υπάρχει έντονη ειδικά στην πρωτοβάθμια, ενώ εξασθενεί ελαφρώς στη δευτεροβάθμια όπου οι μπάρες για τους άνδρες και τις γυναίκες δεν έχουν τόσο μεγάλη διαφορά (Γράφημα 1). Να υπενθυμίσουμε ότι οι μπάρες αφορούν απολυτές και όχι σχετικές συχνότητες.

Πίνακας 3 Βαθμίδα και Φύλο (δείγμα)

Βαθμίδα Εκπαίδευσης * Φύλο Crosstabulation

			Φύλο		Total
			Άνδρας	Γυναίκα	
Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Count	4	10	14
		% within Βαθμίδα Εκπαίδευσης	28,6%	71,4%	100,0%
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Count	26	32	58
		% within Βαθμίδα Εκπαίδευσης	44,8%	55,2%	100,0%
Total		Count	30	42	72
		% within Βαθμίδα Εκπαίδευσης	41,7%	58,3%	100,0%



Γράφημα 1 Βαθμίδα και Φύλο (δείγμα)

4.1.2. Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι μόνο το πρώτο βήμα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής τους ανάπτυξης (European Commission, 2012; OECD, 2005; Ward et al., 2013). Πράγματι η έκταση, το περιεχόμενο και η ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να επηρεάσει μελλοντικές τους ανάγκες για ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση. Η βιβλιογραφία σχετικά με το ζήτημα αυτό παρουσιάζει αντιτιθέμενα ευρήματα. Πράγματι όσον αφορά τον αντίκτυπο της εκπαίδευσης και της εμπειρίας των εκπαιδευτικών στην επίτευξη των μαθητών, ορισμένες έρευνες έχουν δείξει περιορισμένη ή ακόμα και μηδενική σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί και των τυπικών τους προσόντων και των επιδόσεων των μαθητών τους (Buddin & Zamorro, 2009; Croninger et al., 2007; Harris & Sass, 2011; Larsen, 2010). Άλλες ωστόσο έρευνες και μελέτες έχουν δείξει θετικές σχέσεις μεταξύ της αρχικής εκπαίδευσης (είτε με όρους επιπέδου είτε με όρους περιεχομένου) ή των διαδικασιών απόκτησης πιστοποιητικών τυπικών προσόντων και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2007, 2010; Darling-Hammond et al., 2005; Monk, 1994; Ronfeldt and Reiningger, 2012). Για παράδειγμα οι Ronfeldt και Reiningger (2012) βρήκαν ότι η ποιότητα (παρά μάλιστα η ποσότητα και η διάρκεια) του πρακτικού σκέλους των προγραμμάτων εκπαίδευσης που προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς για το έργο τους μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο σε στάσεις και συμπεριφορές αλλά ακόμη και σε αντιλήψεις των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα στην αντίληψη που έχουν για την ετοιμότητα τους να διδάξουν, στην αυτοεκτίμησή τους και στα σχέδια που έχουν για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία. Ο παρακάτω Πίνακας 4 δείχνει μία σύνοψη του υψηλότερου επιπέδου τυπικής εκπαίδευσης που έχει συμπληρωθεί από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα TALIS 2013.

Ο πίνακας αυτός παρουσιάζει τα ποσοστά των εκπαιδευτικών με διάφορα επίπεδα ανώτατης εκπαίδευσης όπως αυτά προσδιορίζονται από τη International Standard Classification of Education (ISCED 1997), η οποία τυποποιεί τα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης κατά μήκος των διαφόρων χωρών, καταρτίζοντας μια κλίμακα όπου στα διάφορα επίπεδα βρίσκονται τίτλοι σπουδών αντίστοιχου βεληνεκού, αντίστοιχου επιπέδου. Το επίπεδο 5 του ISCED αναπαριστά τα πρώτα επίπεδα της

τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και είναι χωρισμένη μεταξύ των επιπέδων 5A και 5B.

Teachers' educational attainment

Percentage of lower secondary education teachers by highest level of formal education completed^d

	Highest level of formal education completed							
	Below ISCED level 5		ISCED level 5B ²		ISCED level 5A		ISCED level 6	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Australia	0.1	(0.1)	0.0	(0.0)	98.9	(0.2)	0.9	(0.2)
Brazil	4.5	(0.5)	1.8	(0.2)	93.5	(0.6)	0.3	(0.1)
Bulgaria	1.0	(0.2)	7.8	(0.8)	90.8	(0.8)	0.4	(0.2)
Chile	0.5	(0.2)	17.9	(1.3)	81.1	(1.3)	0.5	(0.2)
Croatia	a	a	17.7	(0.8)	81.9	(0.8)	0.4	(0.1)
Cyprus*	a	a	0.7	(0.2)	96.2	(0.5)	3.1	(0.5)
Czech Republic	4.4	(0.4)	1.9	(0.3)	89.2	(0.6)	4.5	(0.4)
Denmark	2.1	(0.5)	0.6	(0.2)	97.1	(0.5)	0.2	(0.1)
Estonia	5.2	(0.5)	5.9	(0.5)	88.5	(0.7)	0.4	(0.1)
Finland	1.1	(0.2)	2.9	(0.4)	94.5	(0.5)	1.4	(0.3)
France	0.9	(0.2)	3.6	(0.4)	93.4	(0.5)	2.2	(0.3)
Iceland	10.0	(0.9)	4.7	(0.5)	85.3	(1.0)	0.0	(0.0)
Israel	0.8	(0.2)	1.5	(0.3)	96.4	(0.4)	1.3	(0.2)
Italy	3.6	(0.4)	15.8	(0.6)	78.1	(0.7)	2.5	(0.4)
Japan	0.1	(0.0)	3.5	(0.4)	95.8	(0.4)	0.6	(0.2)
Korea	0.1	(0.1)	0.1	(0.1)	98.0	(0.3)	1.8	(0.3)
Latvia	1.4	(0.3)	1.5	(0.3)	97.0	(0.4)	0.1	(0.1)
Malaysia	1.7	(0.4)	6.8	(0.7)	91.4	(0.7)	0.1	(0.1)
Mexico	8.7	(0.6)	1.5	(0.2)	89.1	(0.7)	0.7	(0.2)
Netherlands	4.1	(0.8)	0.7	(0.2)	94.6	(0.8)	0.7	(0.2)
Norway	2.0	(0.4)	a	a	97.9	(0.4)	0.1	(0.1)
Poland	0.1	(0.0)	0.0	(0.0)	98.8	(0.2)	1.1	(0.2)
Portugal ³	0.3	(0.1)	2.4	(0.2)	84.8	(0.6)	12.4	(0.6)
Romania	1.2	(0.3)	5.4	(0.5)	92.3	(0.6)	1.1	(0.2)
Serbia	1.6	(0.3)	15.5	(0.8)	82.7	(0.8)	0.1	(0.0)
Singapore	1.8	(0.2)	5.5	(0.4)	92.4	(0.5)	0.3	(0.1)
Slovak Republic	1.6	(0.3)	0.2	(0.1)	97.5	(0.4)	0.7	(0.1)
Spain	3.4	(0.3)	1.0	(0.2)	91.4	(0.5)	4.2	(0.4)
Sweden	3.8	(0.4)	7.7	(0.5)	87.9	(0.7)	0.6	(0.1)
Greece	a	a	4.2		99.4		1.4	
Sub-national entities								
Abu Dhabi (United Arab Emirates)	1.8	(0.7)	4.7	(0.6)	92.6	(0.9)	0.9	(0.3)
Alberta (Canada)	0.1	(0.1)	1.0	(0.3)	97.5	(0.4)	1.4	(0.3)
England (United Kingdom)	1.4	(0.3)	1.7	(0.3)	95.2	(0.5)	1.6	(0.3)
Flanders (Belgium)	2.6	(0.3)	85.4	(0.8)	11.8	(0.8)	0.2	(0.1)
Average ⁴	2.3	(0.1)	7.1	(0.1)	89.5	(0.1)	1.4	(0.0)
United States	0.1	(0.1)	0.4	(0.2)	98.0	(0.5)	1.4	(0.4)

Πίνακας 4 Ανώτατο Επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

Το επίπεδο 5B έχει γενικότερα περισσότερο πρακτικό προσανατολισμό και είναι πιο σύντομο από τα προγράμματα επιπέδου 5A. Τα προγράμματα επιπέδου 5A συνήθως περιλαμβάνουν πτυχία πανεπιστημίου και μεταπτυχιακά αλλά και ισοδύναμους τίτλους σπουδών από παρόμοιου τύπου ιδρύματα. Το επίπεδο 6 του συστήματος αυτού αναπαριστά περαιτέρω εκπαίδευση στην τριτοβάθμια βαθμίδα η οποία οδηγεί σε μία πιο εξειδικευμένη ερευνητική ταυτότητα του

εκπαιδευτικού, όπως για παράδειγμα ένας διδακτορικός τίτλος. Για τη χώρα μας το επίπεδο 5B αντιστοιχεί στα πτυχία των αποφοίτων της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, που είχε σαφώς πιο πρακτικό χαρακτήρα από τα πτυχία των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στο επίπεδο 5A ανήκουν τα πτυχία από τα ΑΕΙ αλλά και οι μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών, ενώ τέλος στο επίπεδο 6 ανήκουν τα διδακτορικά διπλώματα. Θα επιχειρήσουμε να εντάξουμε και τη χώρα μας στον ήδη υπάρχοντα πίνακα με την ένδειξη “Greece” έτσι ώστε να δούμε συγκριτικά με τις άλλες χώρες στο ίδιο μοτίβο που βρισκόμαστε και εμείς στο σκέλος αυτό της έρευνας TALIS 2013.

Όπως φαίνεται στον παραπάνω Πίνακα 4 στις περισσότερες χώρες η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρουν να έχουν λάβει επίσημη εκπαίδευση επιπέδου 5A με μία εξαίρεση στο γενικό κανόνα να είναι η Φλάνδρα του Βελγίου όπου το 85% των εκπαιδευτικών έχουν συμπληρώσει επίπεδο εκπαίδευσης 5B. Οι διαφορές μεταξύ των χωρών συνήθως αντανακλούν τις διαφορές στις απαιτήσεις, στα προαπαιτούμενα, στα απαραίτητα δηλαδή προσόντα που πρέπει τουλάχιστον να έχουν οι εκπαιδευτικοί της κάθε χώρας. Για παράδειγμα στο Βέλγιο, εκπαίδευση τύπου 5B είναι αυτή που απαιτείται έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να θεωρείται πως πληροί τις προϋποθέσεις για να διδάξει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά στην Ελλάδα το ελάχιστο που πρέπει να διαθέτει κάποιος εκπαιδευτικός είναι πτυχίο Ακαδημίας δηλαδή επιπέδου 5B σε περίπτωση που βρισκόμαστε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και πρόκειται για εκπαιδευτικό με αρκετά έτη προϋπηρεσίας. Πλέον τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση απαιτείται πτυχίο επιπέδου 5A. Κατά μέσο όρο πολύ λίγοι δάσκαλοι, ένα ποσοστό περίπου της τάξης του 2% δεν έχουν συμπληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αν και εκπαιδευτικοί με εκπαίδευση που δεν φτάνει στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εντοπίζονται περισσότερο στην Ισλανδία (10%) και στο Μεξικό (9%).

Να σημειώσουμε ότι η συμπλήρωση της σειράς με την ένδειξη της χώρας μας (Greece) έγινε με βάση τον παρακάτω επιμέρους Πίνακα 5, που αφορά το δείγμα της παρούσας έρευνας:

Ανώτατο Επίπεδο Εκπαίδευσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας	3	4,2	4,2	4,2
Απόφοιτος ΑΕΙ	52	72,2	72,2	76,4
Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (Master)	16	22,2	22,2	98,6
Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος	1	1,4	1,4	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 5 Ανώτατο επίπεδο Εκπαίδευσης

4.1.3. Εργασιακή Εμπειρία

Μαζί με την αρχική εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, η εργασιακή τους εμπειρία βοηθά στο σχηματισμό των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους. Η θητεία του εκπαιδευτικού μπορεί επίσης να επηρεάσει την προθυμία που έχει για την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών ή μεταρρυθμίσεων (Goodson, Moore and Hargreaves, 2006). Η σχέση μεταξύ της εμπειρίας του εκπαιδευτικού και της επίτευξης των μαθητών έχει επανειλημμένα εξεταστεί σε εμπειρικές μελέτες (Clotfelter, Ladd and Vigdor, 2007, 2010; Croninger et al., 2007; Leigh, 2010). στη μελέτη των Hanushek και Rivkin (2004) το 41% των μεθοδολογικά αξιόπιστων μελετών έδειξαν θετική σχέση μεταξύ της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της επίτευξης των μαθητών, ενώ στο 56% των αποτελεσμάτων υπήρξε θετική αλλά όχι αξιοσημείωτη σχέση. Τα χρόνια εμπειρίας μπορούν ειδικότερα να έχουν ιδιαίτερη σημασία στα πρώτα βήματα του εκπαιδευτικού. Πράγματι υπάρχουν ενδείξεις που δείχνουν ότι κάθε επιπλέον έτος εμπειρίας σχετίζεται με υψηλότερη ακαδημαϊκή επίτευξη ειδικότερα κατά τη διάρκεια των πέντε πρώτων ετών του εκπαιδευτικού στο επάγγελμά του (Rockoff, 2004; Rivkin, Hanushek and Kain, 2005; Harris and Sass, 2011). Γι' αυτό άλλωστε καθίσταται τόσο σημαντική η πρακτική άσκηση στα παιδαγωγικά τμήματα που προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το έργο τους αλλά και τόσο αναγκαία η ύπαρξη παιδαγωγικών τομέων στις καθηγητικές σχολές. Στον παρακάτω Πίνακα 6 παρουσιάζεται ο αριθμός των ετών που οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν εργαστεί.

**Πίνακας 6 Εργασιακή
Εμπειρία Εκπαιδευτικών**

Work experience of teachers

Κατά μέσο όρο το ένα τρίτο όλων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα TALIS 2013 στις συμμετέχουσες χώρες έχουν περισσότερα από 20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Το ποσοστό αυτό αντιπροσωπεύει έναν αξιοσημείωτο αριθμό εκπαιδευτικών με σημαντική εμπειρία. στη Βουλγαρία, την Εσθονία και τη Λετονία η κατάσταση αυτή είναι ακόμα πιο έντονη καθώς περισσότεροι από το 50% των εκπαιδευτικών έχουν περισσότερα από 20 χρόνια εμπειρίας ενώ από την άλλη πλευρά το 20% των εκπαιδευτικών στη Σιγκαπούρη είναι στα δύο πρώτα χρόνια της εργασίας τους. Έτσι μπορούμε να δούμε ότι στη Σιγκαπούρη έχουμε πολύ νέους δασκάλους ενώ στις προαναφερθείσες χώρες πολύ έμπειρους εκπαιδευτικούς. Στην έρευνά μας κατά μέσον όρο οι εκπαιδευτικοί έχουν περίπου 18 έτη προϋπηρεσίας. Πρόκειται για ένα δείγμα με σχετικά έμπειρους εκπαιδευτικούς όπου όμως υπάρχουν κάποιοι νεοδιόριστοι με αποτέλεσμα η μέση τιμή να επηρεάζεται αρκετά από τις ακραίες τιμές (όπως μπορούμε να δούμε και από τη διάμεσο Πίνακες 7 και 8).

	Average years of working experience as a teacher in total	
	Average	S.E.
Australia	16.7	(0.3)
Brazil	13.6	(0.2)
Bulgaria	21.5	(0.2)
Chile	15.1	(0.5)
Croatia	15.7	(0.3)
Cyprus*	13.4	(0.2)
Czech Republic	17.7	(0.3)
Denmark	16.1	(0.3)
Estonia	21.6	(0.3)
Finland	15.5	(0.2)
France	17.1	(0.3)
Iceland	14.3	(0.3)
Israel	16.1	(0.4)
Italy	19.8	(0.3)
Japan	17.4	(0.2)
Korea	16.4	(0.3)
Latvia	22.0	(0.4)
Malaysia	13.6	(0.3)
Mexico	15.8	(0.3)
Netherlands	15.7	(0.3)
Norway	15.5	(0.4)
Poland	17.1	(0.2)
Portugal	19.4	(0.2)
Romania	16.5	(0.3)
Serbia	14.9	(0.2)
Singapore	9.7	(0.2)
Slovak Republic	17.7	(0.3)
Spain	18.3	(0.3)
Sweden	16.4	(0.3)
Greece	18.7	
Sub-national entities		
Abu Dhabi (United Arab Emirates)	12.8	(0.2)
Alberta (Canada)	12.9	(0.3)
England (United Kingdom)	12.4	(0.2)
Flanders (Belgium)	15.2	(0.2)
Average	16.2	(0.0)
United States	13.8	(0.4)

Πίνακας 7 Μέση τιμή & Τυπική απόκλιση Εργασιακής Εμπειρίας

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Έτη Προϋπηρεσίας	72	1,00	34,00	18,7361	8,60068
Valid N (listwise)	72				

Πίνακας 8 Μέση τιμή και Διάμεσος

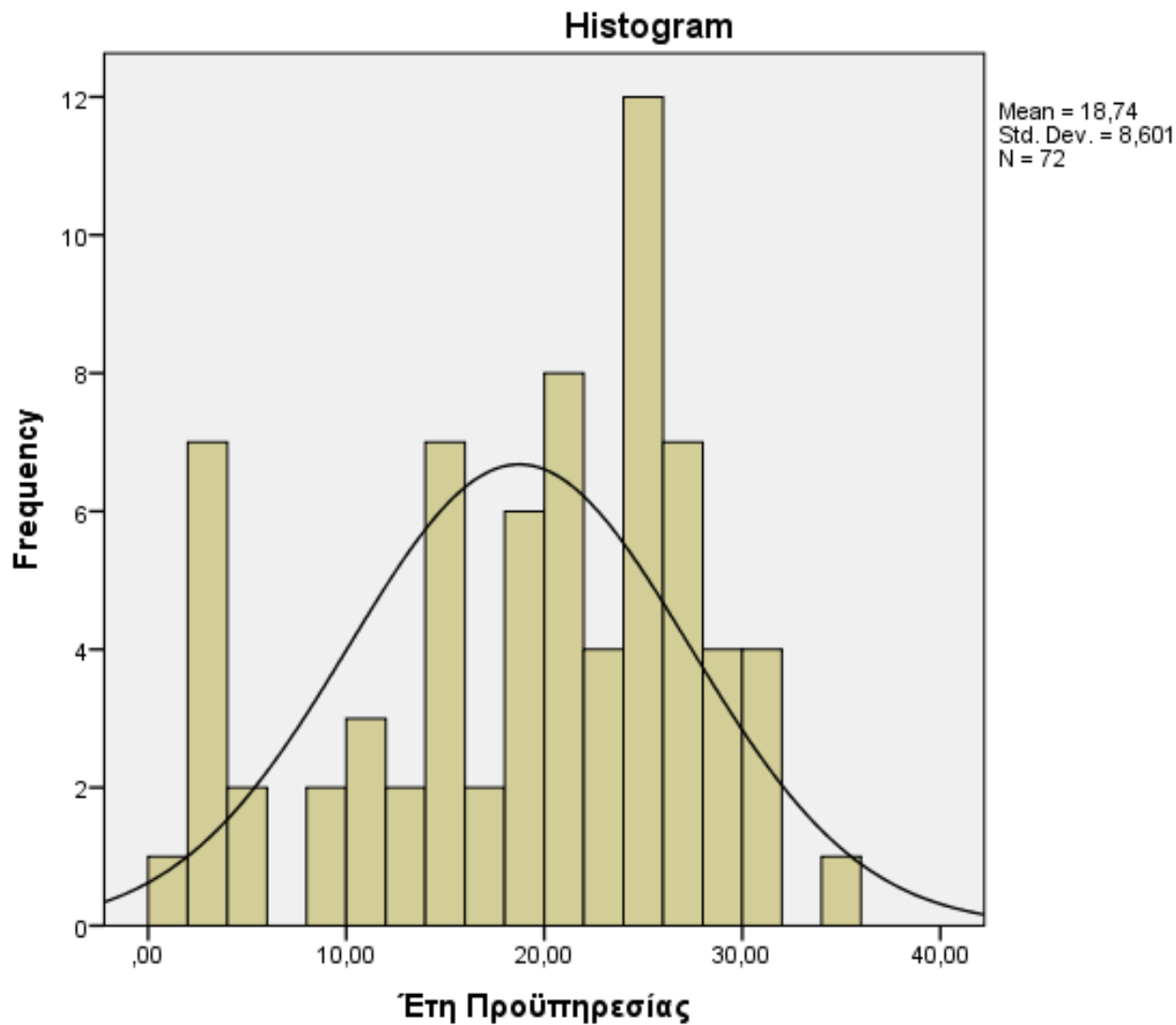
Statistics		
Έτη Προϋπηρεσίας		
N	Valid	72
	Missing	0
Mean		18,7361
Median		20,0000

Από το ιστόγραμμα συχνοτήτων που προκύπτει (Γράφημα 2) μπορούμε να έχουμε μια καλύτερη εικόνα για το δείγμα μας.

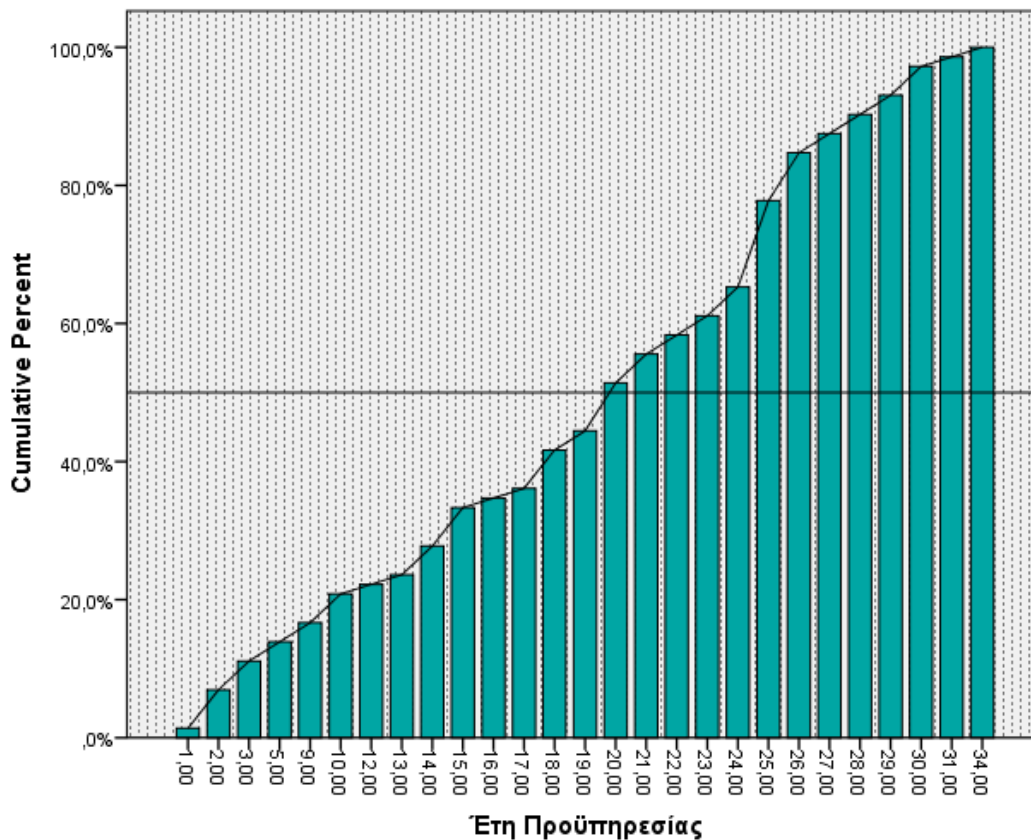
Έτη Προϋπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	1,4	1,4	1,4
	2,00	4	5,6	5,6	6,9
	3,00	3	4,2	4,2	11,1
	5,00	2	2,8	2,8	13,9
	9,00	2	2,8	2,8	16,7
	10,00	3	4,2	4,2	20,8
	12,00	1	1,4	1,4	22,2
	13,00	1	1,4	1,4	23,6
	14,00	3	4,2	4,2	27,8
	15,00	4	5,6	5,6	33,3
	16,00	1	1,4	1,4	34,7
	17,00	1	1,4	1,4	36,1
	18,00	4	5,6	5,6	41,7
	19,00	2	2,8	2,8	44,4
	20,00	5	6,9	6,9	51,4
	21,00	3	4,2	4,2	55,6
	22,00	2	2,8	2,8	58,3
	23,00	2	2,8	2,8	61,1
	24,00	3	4,2	4,2	65,3
	25,00	9	12,5	12,5	77,8
	26,00	5	6,9	6,9	84,7
	27,00	2	2,8	2,8	87,5
	28,00	2	2,8	2,8	90,3
	29,00	2	2,8	2,8	93,1
	30,00	3	4,2	4,2	97,2
	31,00	1	1,4	1,4	98,6
	34,00	1	1,4	1,4	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 9 Πίνακας συχνοτήτων ιστογράμματος



Γράφημα 2 Ιστόγραμμα συχνοτήτων για τα έτη προϋπηρεσίας



Γράφημα 3 Ιστόγραμμα & Πολύγωνο αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων για τα έτη προϋπηρεσίας

Από το ισόγραμμα αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων και το αντίστοιχο πολύγωνο (Γράφημα 3) επίσης μπορούμε να αντλήσουμε κάποια ενδιαφέροντα

Πράγματι βλέπουμε πως το 50% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών έχουν πάνω από 20 περίπου χρόνια υπηρεσίας. Έχουμε πράγματι λοιπόν στο δείγμα μας εμπείρους εκπαιδευτικούς όπως συναντούμε στη Βουλγαρία, την Εσθονία και τη Λετονία.

4.1.4. Σχέση εργασίας

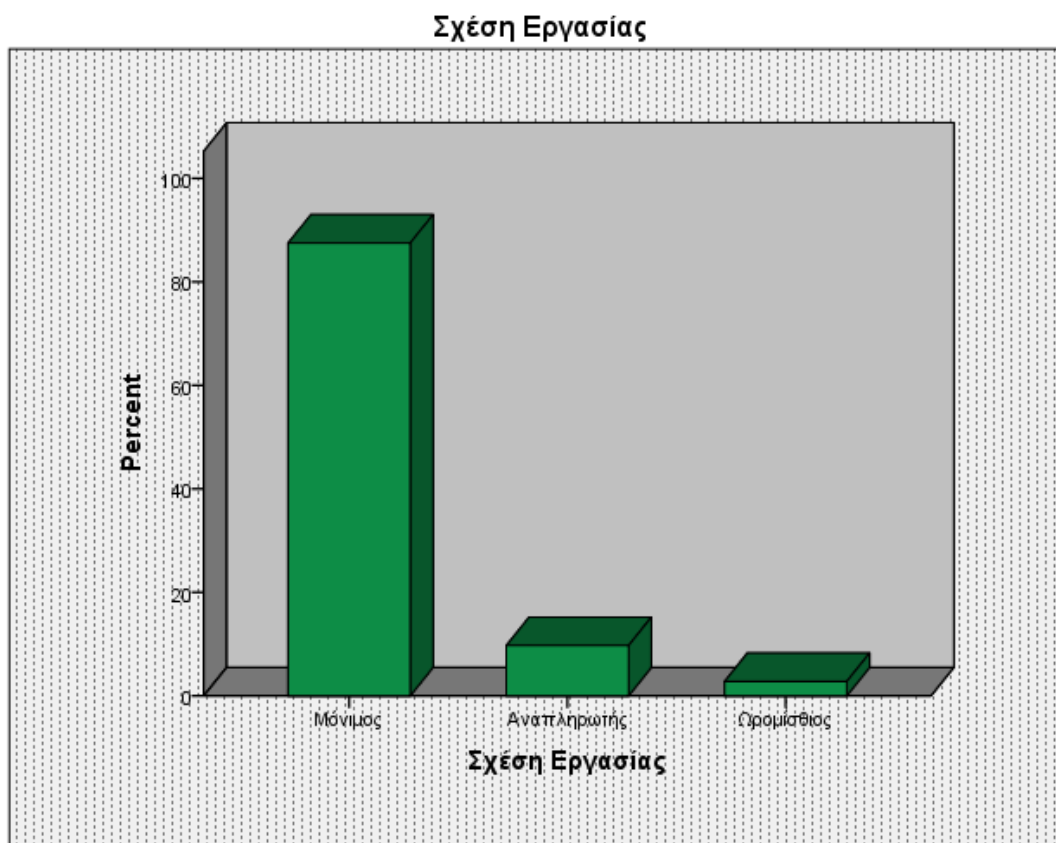
Η σχέση εργασίας μπορεί να είναι ένας δείκτης της εργασιακής ασφάλειας, αν λάβουμε υπόψη τα μακροπρόθεσμα ή βραχυπρόθεσμα συμβόλαια, αλλά επίσης και ένας δείκτης της εργασιακής ελαστικότητας, μέσω της δυνατότητας των εκπαιδευτικών να επιλέξουν αν θέλουν να εργάζονται part time, με μειωμένο δηλαδή ωράριο, και είναι ως εκ τούτου ένας σημαντικός παράγοντας στην προσέγγιση εκπαιδευτικών στο επάγγελμα και στη συγκράτηση τους σε αυτό (OECD, 2005). Η έρευνα TALIS ζήτησε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν στο εάν είναι μόνιμοι στο σχολείο τους ή εάν είναι εργαζόμενοι στα πλαίσια ενός συμβολαίου με συγκεκριμένο χρονικό όριο. Η έρευνα ακόμα ρώτησε τους εκπαιδευτικούς εάν δουλεύουν με πλήρες ή με μειωμένο ωράριο κατά το διδακτικό τους έργο. Κατά μέσο όρο το 83% των εκπαιδευτικών κατά μήκος των συμμετεχουσών χωρών είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το 82% είναι εργαζόμενοι με πλήρες ωράριο. Μόνο το 12% εργάζεται στη βάση κάποιου συμβολαίου με περιορισμένο χρονικό όριο. Υπάρχουν μεγάλες διακυμάνσεις μεταξύ των χωρών στον τύπο της εργασιακής σχέσης. Τα μικρότερα ποσοστά των εκπαιδευτικών με μόνιμη θέση βρίσκονται στη Χιλή (63%), στη Ρουμανία (69%) και στο Άμπου Ντάμπι (50%), ενώ στην αντίθετη κατεύθυνση όλοι οι εκπαιδευτικοί στη Μαλαισία είναι μόνιμα εργαζόμενοι στο σχολείο τους. Από το 18% των εκπαιδευτικών που εργάζονται με μειωμένο ωράριο, περίπου οι μισοί κατέδειξαν ότι δεν είχαν επιλογή να δουλέψουν με πλήρες ωράριο. Στην Κροατία, το Μεξικό, την Πολωνία, την Πορτογαλία, τη Σερβία, οι αριθμοί αυτοί είναι ακόμα μεγαλύτεροι· μεταξύ του 81% και του 96% των εκπαιδευτικών που δουλεύουν με μειωμένο ωράριο σε αυτές τις χώρες δηλώνουν ότι η εργασιακή τους σχέση είναι το αποτέλεσμα της έλλειψης ευκαιρίας πλήρους απασχόλησης. Στην άλλη πλευρά η Αυστραλία, η Δανία, η Γαλλία, η Ολλανδία, η Νορβηγία και η Αγγλία στο Ηνωμένο Βασίλειο εμφανίζουν μία μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που εργάζονται με μειωμένο ωράριο οι οποίοι συνειδητά έκαναν αυτή την

επιλογή. Τα ποσοστά κυμαίνονται μεταξύ του 85% και του 90%. στη χώρα μας οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι είτε μόνιμοι, με πλήρες ωράριο εργασίας, είτε αναπληρωτές, δηλαδή μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί με πλήρες ωράριο εργασίας, είτε ωρομίσθιοι, δηλαδή μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί με μειωμένο ωράριο εργασίας. Αν και δεν υπάρχει κάποιο συναφές ερώτημα στην έρευνά μας σχετικά με την επιλογή ή μη της σχέσης εργασίας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, με δεδομένη την κατάσταση στη χώρα μας στο εκπαιδευτικό και εργασιακό γενικότερα τοπίο, οι εργαζόμενοι στις σχολικές μονάδες στοχεύουν στην κατάληψη μιας μόνιμης θέσης πλήρους ωραρίου και δε βρίσκονται στη θέση του αναπληρωτή ή του ωρομίσθιου εκπαιδευτικού από επιλογή, παρά από ανάγκη τις περισσότερες τουλάχιστον φορές. Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας βρήκαμε τα παρακάτω (Πίνακας 10 και Γράφημα 4).

Πίνακας 10 Μόνιμοι, Αναπληρωτές & Ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί

Σχέση Εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος	63	87,5	87,5	87,5
	Αναπληρωτής	7	9,7	9,7	97,2
	Ωρομίσθιος	2	2,8	2,8	100,0
	Total	72	100,0	100,0	



Γράφημα 4 Μόνιμοι, Αναπληρωτές & Ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί

Εντάσσοντας τη χώρα μας στον πίνακα της έρευνας TALIS 2013 για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς παίρνουμε τον παρακάτω Πίνακα 11.

Employment contract status of teacher

Percentage of lower secondary education teachers with the following employment characteristics

	Permanently employed	
	%	S.E.
Australia	87.4	(1.1)
Brazil	76.5	(0.9)
Bulgaria	87.1	(1.1)
Chile	62.9	(1.7)
Croatia	92.5	(0.6)
Cyprus*	73.1	(1.0)
Czech Republic	82.3	(0.9)
Denmark	95.7	(0.6)
Estonia	84.5	(0.8)
Finland	76.9	(1.1)
France	95.8	(0.5)
Iceland	85.1	(0.9)
Israel	78.6	(1.4)
Italy	81.5	(0.9)
Japan	80.1	(0.9)
Korea	82.6	(0.9)
Latvia	93.1	(0.6)
Malaysia	99.8	(0.1)
Mexico	76.2	(1.1)
Netherlands	84.0	(1.0)
Norway	87.1	(1.0)
Poland	84.5	(1.6)
Portugal	75.7	(1.0)
Romania	69.5	(1.3)
Serbia	82.1	(1.0)
Singapore	90.1	(0.5)
Slovak Republic	80.9	(1.1)
Spain	81.5	(1.0)
Sweden	89.1	(0.7)
Greece	87.5	
Sub-national entities		
Abu Dhabi (United Arab Emirates)	50.0	(2.7)
Alberta (Canada)	80.2	(1.3)
England (United Kingdom)	93.6	(0.5)
Flanders (Belgium)	83.2	(1.0)
Average ¹	82.5	(0.2)
United States	67.1	(2.6)

Πίνακας 11 Εργασιακή σχέση Εκπαιδευτικών (Ποσοστό μόνιμων εκπαιδευτικών)

Βλέπουμε πως η χώρα μας έχει αρκετά μεγάλο ποσοστό μόνιμων εκπαιδευτικών όπως μπορούμε να συμπεράνουμε μέσα από τα αποτελέσματα του δείγματός μας.

Για ορισμένες χώρες υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα στα συγκεκριμένα ζητήματα της μόνιμης ή μη και της πλήρους ή μερικής απασχόλησης, τόσο από την έρευνα TALIS του 2008 όσο και από την αντίστοιχη έρευνα του 2013 όπως μπορεί να φανεί στον παρακάτω Πίνακα 12.

Employment status of teachers, full time or part time, 2008 and 2013
Percentage of lower secondary education teachers who are employed full time and part time (taking into account all their current teaching jobs)^{1,2}

	Full time ³				Part time (50% to 90% of full-time hours)				Part time (less than 50% of full-time hours)			
	2008		2013		2008		2013		2008		2013	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Australia	86.9	(1.0)	84.3	(1.2)	11.0	(0.9)	13.2	(1.0)	2.1	(0.4)	2.5	(0.5)
Brazil	51.6	(1.5)	40.2	(1.2)	37.5	(1.5)	46.5	(1.1)	10.9	(0.7)	13.3	(0.6)
Bulgaria	95.0	(0.8)	92.8	(0.7)	4.2	(0.8)	6.3	(0.7)	0.8	(0.2)	0.9	(0.3)
Denmark	91.2	(0.9)	89.7	(0.9)	7.5	(0.9)	9.3	(0.8)	1.3	(0.3)	1.0	(0.3)
Estonia	71.8	(1.2)	65.4	(1.5)	20.7	(1.1)	24.4	(1.2)	7.5	(0.5)	10.2	(0.7)
Iceland	81.1	(1.0)	83.7	(0.8)	14.8	(0.9)	13.2	(0.8)	4.1	(0.5)	3.1	(0.4)
Italy	89.3	(0.8)	89.1	(0.7)	10.7	(0.8)	8.4	(0.7)	0.0	(0.0)	2.5	(0.3)
Korea	98.8	(0.2)	99.3	(0.2)	1.2	(0.2)	0.6	(0.2)	0.0	(0.0)	0.1	(0.1)
Malaysia	98.7	(0.2)	97.3	(0.4)	1.0	(0.2)	2.6	(0.4)	0.3	(0.1)	0.1	(0.0)
Mexico	35.0	(1.6)	40.4	(1.6)	37.6	(1.2)	35.5	(1.1)	27.4	(1.4)	24.1	(1.1)
Norway	81.7	(0.9)	79.9	(1.4)	17.0	(0.9)	18.1	(1.2)	1.3	(0.3)	1.9	(0.3)
Poland	80.4	(1.6)	81.0	(1.3)	14.2	(1.0)	13.3	(0.8)	5.4	(0.7)	5.7	(0.9)
Portugal	91.2	(0.7)	94.5	(0.5)	5.9	(0.5)	3.7	(0.4)	2.9	(0.4)	1.8	(0.3)
Slovak Republic	90.4	(0.7)	88.4	(0.7)	6.0	(0.6)	6.0	(0.5)	3.6	(0.4)	5.7	(0.5)
Spain	89.0	(0.9)	89.1	(0.9)	9.0	(0.8)	7.8	(0.6)	2.0	(0.3)	3.0	(0.4)
Sub-national entities												
Flanders (Belgium)	77.6	(1.2)	74.8	(1.1)	20.8	(1.1)	23.1	(0.9)	1.6	(0.3)	2.2	(0.4)
Average	81.9	(0.3)	80.6	(0.3)	13.7	(0.2)	14.5	(0.2)	4.5	(0.1)	4.9	(0.1)

Πίνακας 12 Εργασιακή σχέση Εκπαιδευτικών (Πλήρους ή μερικής απασχόλησης)

Η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των δύο κύκλων εντοπίζεται στη Βραζιλία όπου 11% λιγότεροι δάσκαλοι δουλεύουν με πλήρες ωράριο 2013 εάν συγκρίνουμε τις εργασιακές σχέσεις στη χώρα αυτή με τις αντίστοιχες του 2008. Αντίθετα στο Μεξικό, που είχε ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά εκπαιδευτικών με πλήρες ωράριο το 2008, με ποσοστό 35%, φαίνεται μία αύξηση της τάξης του 5% το 2013, με το 40% πλέον των εκπαιδευτικών να δουλεύουν με πλήρες ωράριο.

Λαμβάνοντας υπόψη τη μόνιμη ή μη εργασία, το ποσοστό των εκπαιδευτικών με μόνιμα συμβόλαια είναι τουλάχιστον 10% χαμηλότερα στην Κορέα και το Μεξικό το 2013 εάν συγκρίνουμε τα αντίστοιχα δεδομένα με το 2008. Σε αυτές τις περιπτώσεις η πρόσληψη εκπαιδευτικών με συμβόλαια περιορισμένου χρόνου μπορεί να αποτελεί ένα μέτρο μείωσης του κόστους κατά τη διάρκεια μιας περιόδου οικονομικής ύφεσης. Χωρίς να έχουμε παλαιότερα δεδομένα από τη χώρα μας μπορούμε να δούμε πως την περίοδο αυτή της οικονομικής ύφεσης, αρκετοί μόνιμοι εκπαιδευτικοί συνταξιοδοτούνται ενώ όσοι καλύπτουν τα κενά που δημιουργούνται είναι κυρίως αναπληρωτές και ωρομίσθιοι, σε μια προσπάθεια του κράτους να μειώσει το κόστος για την εκπαίδευση. Αντίθετα κατά τη ίδια περίοδο στην Ισλανδία υπήρξε μία αύξηση μεγαλύτερη από 10 ποσοστιαίες μονάδες στο ποσοστό των εκπαιδευτικών με μόνιμα συμβόλαια, γεγονός το οποίο είναι ενδεικτικό της οικονομικής ανάπτυξης που χαρακτηρίζει τη χώρα μετά τη χρεοκοπία της, την ανάκαμψη της και την επάνοδο της στις αγορές. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να φανούν στο παρακάτω Πίνακα 13.

Employment contract status of teachers, 2008 and 2013
Percentage of lower secondary education teachers with the following employment characteristics^{1,2}

	Permanently employed				Fixed-term contract: More than 1 school year				Fixed-term contract: 1 school year or less			
	2008		2013		2008		2013		2008		2013	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Australia	86.8	(1.0)	87.3	(1.1)	4.3	(0.7)	3.8	(0.5)	8.9	(0.7)	8.9	(0.9)
Brazil	74.2	(1.5)	76.4	(0.9)	7.1	(0.8)	7.8	(0.5)	18.7	(1.4)	15.7	(0.8)
Bulgaria	84.6	(1.2)	87.1	(1.1)	4.4	(0.7)	4.5	(0.5)	11.0	(1.1)	8.4	(0.8)
Denmark	96.6	(0.6)	96.0	(0.5)	0.3	(0.1)	1.0	(0.3)	3.1	(0.6)	3.0	(0.5)
Estonia	84.2	(1.1)	84.8	(0.8)	5.0	(0.5)	5.9	(0.5)	10.8	(0.9)	9.3	(0.6)
Iceland	74.6	(1.1)	85.2	(1.0)	6.2	(0.7)	5.1	(0.6)	19.2	(1.0)	9.6	(0.8)
Italy	80.6	(0.8)	81.5	(0.9)	a	a	a	a	19.4	(0.8)	18.5	(0.9)
Korea	95.6	(0.4)	82.6	(0.9)	4.2	(0.4)	12.0	(0.8)	0.2	(0.1)	5.4	(0.5)
Malaysia	97.8	(0.3)	99.8	(0.1)	1.9	(0.3)	0.1	(0.1)	0.4	(0.2)	0.0	(0.0)
Mexico	86.8	(1.9)	76.3	(1.1)	5.0	(0.6)	12.5	(0.7)	8.2	(1.7)	11.2	(1.0)
Norway	89.9	(0.9)	87.0	(1.0)	1.8	(0.3)	3.3	(0.5)	8.3	(0.8)	9.7	(0.8)
Poland	77.1	(1.1)	84.5	(1.6)	5.1	(0.7)	2.3	(0.4)	17.8	(0.9)	13.2	(1.6)
Portugal	67.6	(1.4)	75.8	(1.0)	15.0	(0.9)	9.1	(0.5)	17.4	(1.0)	15.1	(0.9)
Slovak Republic	82.1	(1.1)	80.9	(1.1)	3.8	(0.5)	4.6	(0.5)	14.1	(1.0)	14.5	(0.9)
Spain	75.6	(1.1)	81.7	(1.0)	6.5	(0.4)	2.5	(0.3)	17.9	(1.0)	15.8	(1.0)
Sub-national entities												
Flanders (Belgium)	80.7	(0.9)	83.2	(1.0)	4.8	(0.4)	4.1	(0.5)	14.6	(0.8)	12.6	(0.7)
Average ¹	83.4	(0.3)	84.4	(0.2)	5.0	(0.1)	5.3	(0.1)	11.9	(0.2)	10.7	(0.2)

Πίνακας 13 Σύγκριση εργασιακής σχέσης μεταξύ των ετών 2008 & 2013 (μόνιμοι & μη)

4.2. Επαγγελματική Ανάπτυξη

Ο παρακάτω Πίνακας 14 δείχνει τους δείκτες συμμετοχής των χωρών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς. Κατά μέσο όρο και κατά μήκος των συμμετεχουσών χωρών περίπου το

88% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι έχουν εμπλακεί σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (εμπλοκή σε τέτοιες δραστηριότητες σημαίνει συμμετοχή σε τουλάχιστον μία τέτοια δραστηριότητα στη διάρκεια των 12 μηνών που προηγήθηκαν της διεξαγωγής της έρευνας).

Αυτά τα αποτελέσματα ενισχύουν παρόμοια ευρήματα της αντίστοιχης έρευνας TALIS του 2008, τα οποία έδειχναν κατά μέσο όρο συμμετοχή

Teachers' recent professional development and personal cost involved

Participation rates and reported personal financial cost of professional development activities undertaken by lower secondary education teachers in the 12 months prior to the survey

	Percentage of teachers who undertook some professional development activities in the previous 12 months ¹		Percentage of teachers who undertook some professional development activities in the previous 12 months without any type of support ²		Percentage of teachers who had to pay for none, some or all of the professional development activities undertaken					
					None		Some		All	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Australia	96.6	(0.5)	1.2	(0.4)	75.0	(1.5)	23.5	(1.3)	1.5	(0.4)
Brazil	91.5	(0.5)	14.7	(0.9)	58.4	(1.1)	21.8	(0.7)	19.8	(1.0)
Bulgaria	85.2	(1.1)	1.4	(0.3)	84.9	(1.2)	12.1	(1.0)	3.0	(0.5)
Chile	71.7	(1.8)	11.2	(1.1)	58.9	(1.8)	23.9	(1.6)	17.2	(1.5)
Croatia	96.8	(0.3)	1.3	(0.2)	73.3	(0.9)	22.9	(0.8)	3.8	(0.4)
Cyprus*	89.1	(0.7)	4.7	(0.7)	81.8	(1.2)	9.7	(0.9)	8.5	(0.9)
Czech Republic	82.5	(1.0)	2.3	(0.4)	77.2	(1.1)	17.5	(0.9)	5.4	(0.6)
Denmark	86.4	(1.1)	1.5	(0.3)	84.9	(1.2)	13.3	(1.1)	1.8	(0.5)
Estonia	93.0	(0.5)	0.4	(0.1)	69.1	(1.1)	29.0	(1.0)	1.9	(0.3)
Finland	79.3	(1.0)	4.1	(0.5)	72.6	(1.1)	21.6	(1.0)	5.8	(0.6)
France	76.4	(0.9)	2.7	(0.4)	75.8	(1.1)	18.8	(1.0)	5.4	(0.6)
Iceland	91.1	(0.8)	2.6	(0.6)	60.8	(1.4)	32.9	(1.4)	6.3	(0.8)
Israel	91.1	(0.6)	10.0	(0.7)	45.0	(1.1)	40.0	(1.2)	15.0	(0.7)
Italy	75.4	(0.9)	9.5	(0.8)	69.2	(1.2)	16.6	(0.9)	14.2	(0.9)
Japan	83.2	(0.8)	6.7	(0.6)	56.4	(1.4)	32.9	(1.2)	10.7	(0.8)
Korea	91.4	(0.6)	7.5	(0.6)	25.2	(1.1)	64.1	(1.3)	10.8	(0.8)
Latvia	96.1	(0.6)	2.1	(0.5)	71.1	(1.7)	24.7	(1.6)	4.3	(0.6)
Malaysia	96.6	(0.4)	0.3	(0.1)	46.8	(1.4)	49.7	(1.4)	3.5	(0.3)
Mexico	95.6	(0.4)	10.0	(0.8)	59.5	(1.2)	26.3	(1.1)	14.3	(0.9)
Netherlands	93.2	(0.6)	2.5	(0.6)	77.5	(1.1)	18.0	(0.9)	4.5	(0.6)
Norway	87.0	(0.9)	2.5	(0.4)	81.0	(1.2)	15.3	(1.0)	3.7	(0.4)
Poland	93.7	(0.7)	7.8	(0.6)	60.9	(1.2)	26.9	(1.1)	12.2	(0.8)
Portugal	88.5	(0.7)	28.6	(1.1)	42.8	(1.3)	24.4	(0.8)	32.8	(1.1)
Romania	83.3	(1.2)	20.9	(1.1)	30.7	(1.2)	41.0	(1.3)	28.3	(1.4)
Serbia	92.9	(0.5)	5.5	(0.6)	52.7	(1.4)	36.7	(1.1)	10.6	(1.0)
Singapore	98.0	(0.3)	0.2	(0.1)	89.7	(0.5)	9.5	(0.5)	0.8	(0.1)
Slovak Republic	73.3	(1.0)	6.8	(0.9)	54.3	(1.8)	31.6	(1.4)	14.0	(1.3)
Spain	84.3	(1.0)	10.5	(0.7)	57.0	(1.2)	30.9	(1.0)	12.1	(0.8)
Sweden	83.4	(1.0)	1.6	(0.3)	86.3	(0.7)	10.7	(0.6)	3.0	(0.4)
Greece	62.5		48.8		71.1		11.1		17.8	
Sub-national entities										
Abu Dhabi (United Arab Emirates)	92.0	(1.3)	1.7	(0.3)	62.5	(1.8)	33.9	(1.8)	3.6	(0.5)
Alberta (Canada)	97.7	(0.4)	1.1	(0.2)	61.9	(1.5)	36.3	(1.5)	1.8	(0.4)
England (United Kingdom)	91.7	(0.7)	0.8	(0.3)	92.7	(0.7)	6.4	(0.6)	0.9	(0.3)
Flanders (Belgium)	88.2	(0.9)	2.4	(0.3)	86.8	(0.7)	9.7	(0.7)	3.5	(0.4)
Average	88.4	(0.1)	5.7	(0.1)	66.1	(0.2)	25.2	(0.2)	8.6	(0.1)
United States	95.2	(0.8)	1.7	(0.5)	74.1	(1.5)	22.8	(1.2)	3.2	(0.6)

Πίνακας 14 Συμμετοχή σε δραστηριότητες Επαγγελματικής ανάπτυξης και προσωπικό κόστος συμμετοχής

της τάξης του 89% και ως εκ τούτου φαίνεται ότι η συμμετοχή σε επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένα κοινό χαρακτηριστικό στην επαγγελματική σταδιοδρομία των περισσότερων εκπαιδευτικών στις συμμετέχουσες χώρες. Όπως και να έχει σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των δεικτών συμμετοχής κατά μήκος των διαφόρων χωρών. Οι δείκτες συμμετοχής είναι μεγαλύτεροι από 95% στην Αυστραλία, την Κροατία, τη Λετονία, τη Μαλαισία, το Μεξικό, τη Σιγκαπούρη, και την Αλμπέρτα του Καναδά. Ωστόσο ο δείκτης συμμετοχής είναι κάτω από 75% στη Χιλή (72%) και στη Σλοβακία (73%). Αυτοί τη σχετικά υψηλοί δείκτες μη συμμετοχής στις χώρες αυτές μπορεί να είναι μία πηγή προβληματισμού για όλους τους συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό σύστημα, από τους εκπαιδευτικούς και τους ηγέτες των σχολικών μονάδων έως τους διαμορφωτές των εκπαιδευτικών πολιτικών.

Η δεύτερη στήλη του ίδιου πίνακα δείχνει το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν έλαβαν κανένα τύπο στήριξης για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Κατά μήκος των συμμετεχουσών χωρών λιγότερο από 6% των εκπαιδευτικών κατά μέσο όρο συμμετείχαν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, χωρίς να λάβουν το παραμικρό τύπος βοήθειας-υποστήριξης. Όπως και αν έχει σε ορισμένες χώρες το ποσοστό αυτό είναι αρκετά πάνω από το μέσο όρο, όπως είναι η Πορτογαλία με ποσοστό 29% και η Ρουμανία με ποσοστό 21%. Το γεγονός αυτό στις προαναφερθείσες χώρες μπορεί να αντανάκλα την υψηλή αφοσίωση των εκπαιδευτικών στη συνεχή βελτίωση τους, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της απόδοσής τους, γεγονός που τους οδηγεί στο να συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ακόμα και χωρίς κάποια μορφή υποστήριξης, μη υπολογίζοντας δηλαδή ούτε το ενδεχόμενο κόστος που θα δούμε αμέσως παρακάτω.

Οι τελευταίες στήλες του πίνακα αντιπροσωπεύουν τα οικονομικά μεγέθη που σχετίζονται με τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Κατά μέσο όρο περίπου τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια των 12 τελευταίων μηνών πριν την έρευνα, ανέφεραν πως δε χρειάστηκε να πληρώσουν προσωπικά για τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετείχαν. Υπάρχουν ωστόσο διαφορές ανάμεσα στις συμμετέχουσες χώρες. Από τη μία πλευρά οι περισσότερες από αυτές τις δραστηριότητες είναι βασικά χωρίς κόστος για τους δασκάλους στις περιπτώσεις της Σιγκαπούρης και της Αγγλίας. Από την άλλη πλευρά ορισμένες χώρες έχουν υψηλότερα ποσοστά εκπαιδευτικών σε σύγκριση με τον γενικό μέσο όρο του 9%, οι οποίοι ανέφεραν ότι

πλήρωσαν ολόκληρο το κόστος της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως για παράδειγμα στη Βραζιλία με ποσοστό 20%, στη Χιλή με ποσοστό 17%, στην Πορτογαλία με ποσοστό 33%, αλλά και στη Ρουμανία με ποσοστό 28%.

Όσον αφορά την έρευνά μας οι 45 από τους 72 εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι συμμετείχαν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, ήτοι 62,5% σαφώς πολύ χαμηλότερο ποσοστό από το μέσο όρο του 88% των συμμετεχουσών κωρών στην έρευνα TALIS 2013 αλλά και από το μέσο όρο του 89% στην έρευνα του 2008. Είναι κάτω από χώρες όπως η Σλοβακία και η Χιλή που εμφάνισαν και αυτές κάποια από τα χαμηλότερα ποσοστά. Το δείγμα μας ωστόσο είναι μικρό και δεν υπάρχει η δυνατότητα γενίκευσης. Μπορούμε όμως να παρατηρήσουμε πως οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της ευρύτερης οικονομικής ύφεσης δε δύνανται πάντα να αναλαμβάνουν το βάρος συμμετοχής σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης αν το κόστος δεν καλύπτεται από το κράτος και με τις υπάρχουσες συνθήκες το κράτος δε μπορεί να καλύψει τις ανάγκες αυτές ούτε και να προσφέρει την ευρεία γκάμα προγραμμάτων που θα μπορούσε να προσφέρει στο παρελθόν οπότε και υπήρχε μια μεγαλύτερη άνεση και περισσότεροι οικονομικοί πόροι προς διάθεση.

Η ίδια αυτή οικονομική ύφεση φαίνεται να έχει δυσχεράνει και την παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Πράγματι βλέπουμε ένα εκκωφαντικό 48,8% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης να μην λαμβάνουν την παραμικρή βοήθεια, με το υψηλότερο ποσοστό που παρατηρείται στην έρευνα TALIS 2013 να είναι αυτό της Πορτογαλίας όπως αναφέραμε και παραπάνω με 29% περίπου. Το ποσοστό αυτό αντανακλά και τη θέληση των Ελλήνων εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε δραστηριότητες παρά τις αντιξοότητες και τη μερική έλλειψη εργοδοτικής υποστήριξης. Όσον αφορά τις τρεις τελευταίες στήλες του πίνακα που έχουν να κάνουν με το ποσοστό των χρημάτων που χρειάστηκε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να

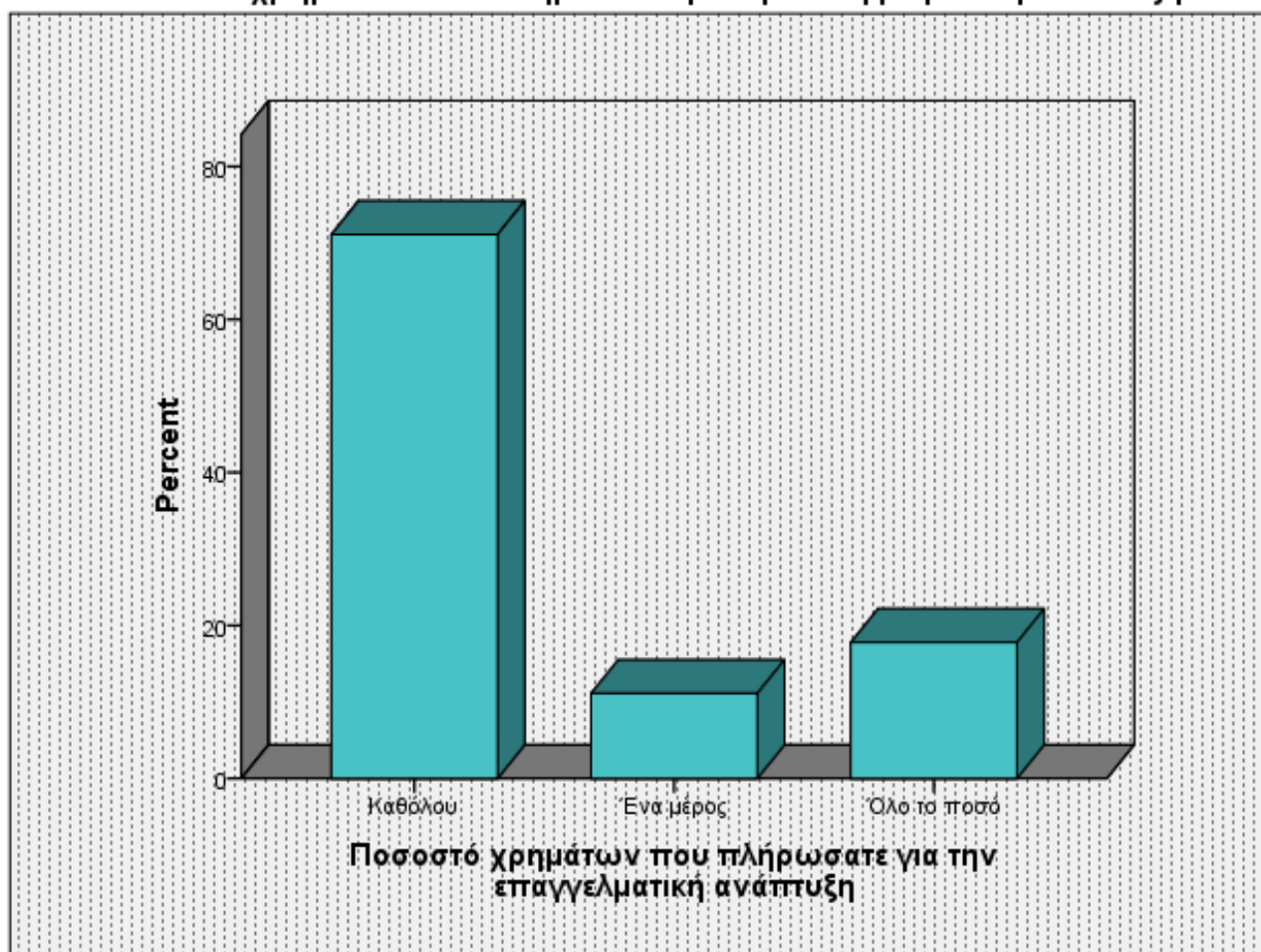
Ποσοστό χρημάτων που πλήρωσατε για την επαγγελματική ανάπτυξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	32	44,4	71,1	71,1
	Ένα μέρος	5	6,9	11,1	82,2
	Όλο το ποσό	8	11,1	17,8	100,0
	Total	45	62,5	100,0	
Missing	System	27	37,5		
Total		72	100,0		

Πίνακας 15 Προσωπικό κόστος για επαγγελματική ανάπτυξη

πληρώσουν, στο δείγμα μας φαίνονται τα εξής (Πίνακας 15 και Γράφημα 5):

Ποσοστό χρημάτων που πλήρωσατε για την επαγγελματική ανάπτυξη



Γράφημα 5 Προσωπικό κόστος για επαγγελματική ανάπτυξη

Βλέπουμε ότι οι συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι δε χρειάστηκε να πληρώσουν καθόλου για τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτό οφείλεται όχι στο ότι έλαβαν χρηματική υποστήριξη αλλά στο ότι οι περισσότερες από τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν ήταν δωρεάν. Στον πίνακα όπου παρουσιάστηκαν και δεδομένα για τις χώρες που συμμετείχαν στην έρευνα TALIS 2013 (Πίνακας 14) είχαμε ήδη προσθέσει τη χώρα μας για να έχουμε μια συγκριτική εικόνα, χρησιμοποιώντας τα δεδομένα που παρουσιάσαμε ακριβώς παραπάνω (Πίνακας 15).

Η χώρα μας φαίνεται ότι έχει από τα υψηλότερα ποσοστά εκπαιδευτικών που δεν πλήρωσαν καθόλου για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτό

οφείλεται όπως είπαμε και σε ορισμένες κρατικές πρωτοβουλίες για κάποια προγράμματα αλλά και σε δωρεάν μεταπτυχιακές σπουδές που ακόμα προσφέρονται σε ορισμένα πανεπιστήμια για παράδειγμα.

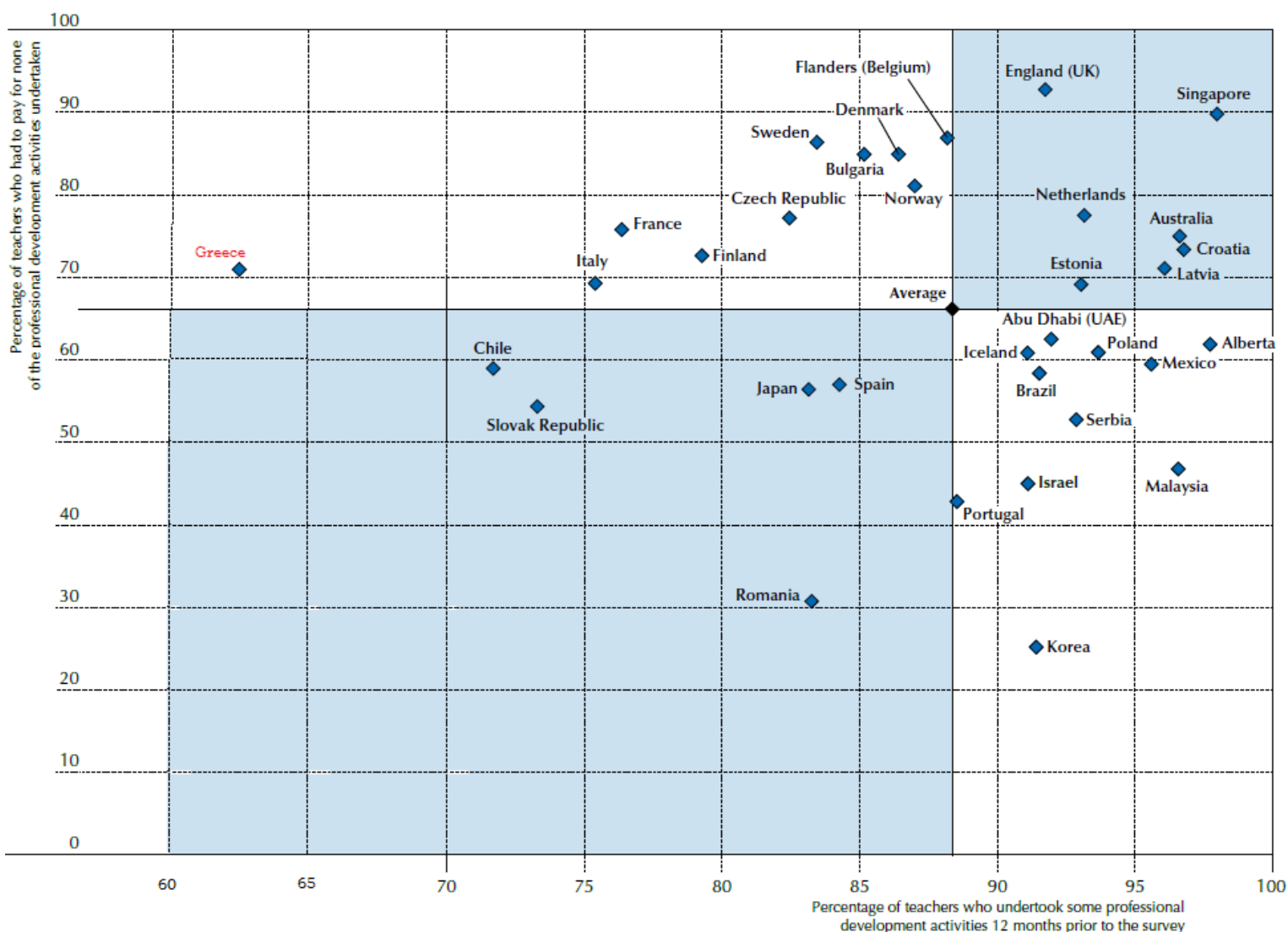
Το παρακάτω Γράφημα 6 δείχνει τη θετική σχέση μεταξύ του ποσοστού των εκπαιδευτικών που ανέφεραν ότι δεν πλήρωσαν για καμία από τις επαγγελματικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν και του ποσοστού των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν τουλάχιστον σε μια δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι χώρες που βρίσκονται στο κάτω αριστερά τεταρτημόριο του σχήματος, δηλαδή η Ιαπωνία, η Χιλή, η Ρουμανία, η Σλοβακία και η Ισπανία δείχνουν ταυτόχρονα χαμηλότερο από το μέσο όρο ποσοστό

Γράφημα 6 Συμμετοχή σε επαγγελματική ανάπτυξη & προσωπικό κόστος

Teachers' recent participation in professional development, by their personal financial cost

Participation rates and reported personal financial cost of professional development activities undertaken by lower secondary education teachers in the 12 months prior to the survey



εκπαιδευτικών που αναφέρουν ότι δε χρειάστηκε να πληρώσουν σε καμία δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης και ταυτόχρονα κάτω από το μέσο όρο συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Το γράφημα δείχνει ξεκάθαρα ότι οι δάσκαλοι είναι πρόθυμοι να αναλάβουν έστω και ένα ποσοστό του κόστους επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς ακόμα και εκεί όπου δεν υποστηρίζονται οικονομικά οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε δραστηριότητες πληρώνοντας τα απαραίτητα έξοδα ανεβάζοντας τις περισσότερες από αυτές τις χώρες πάνω από το μέσο όρο συμμετοχής.

Πράγματι, 11 χώρες βρίσκουν τον εαυτό τους στο κάτω δεξιό τεταρτημόριο του σχήματος. Σε αυτές τις χώρες αν και λιγότεροι δάσκαλοι από το μέσο όρο ανέφεραν ότι δε χρειάζεται να πληρώσουν για καμία από τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, υπάρχουν υψηλότερα από το μέσο όρο ποσοστά συμμετοχής σε δραστηριότητες τέτοιου είδους.

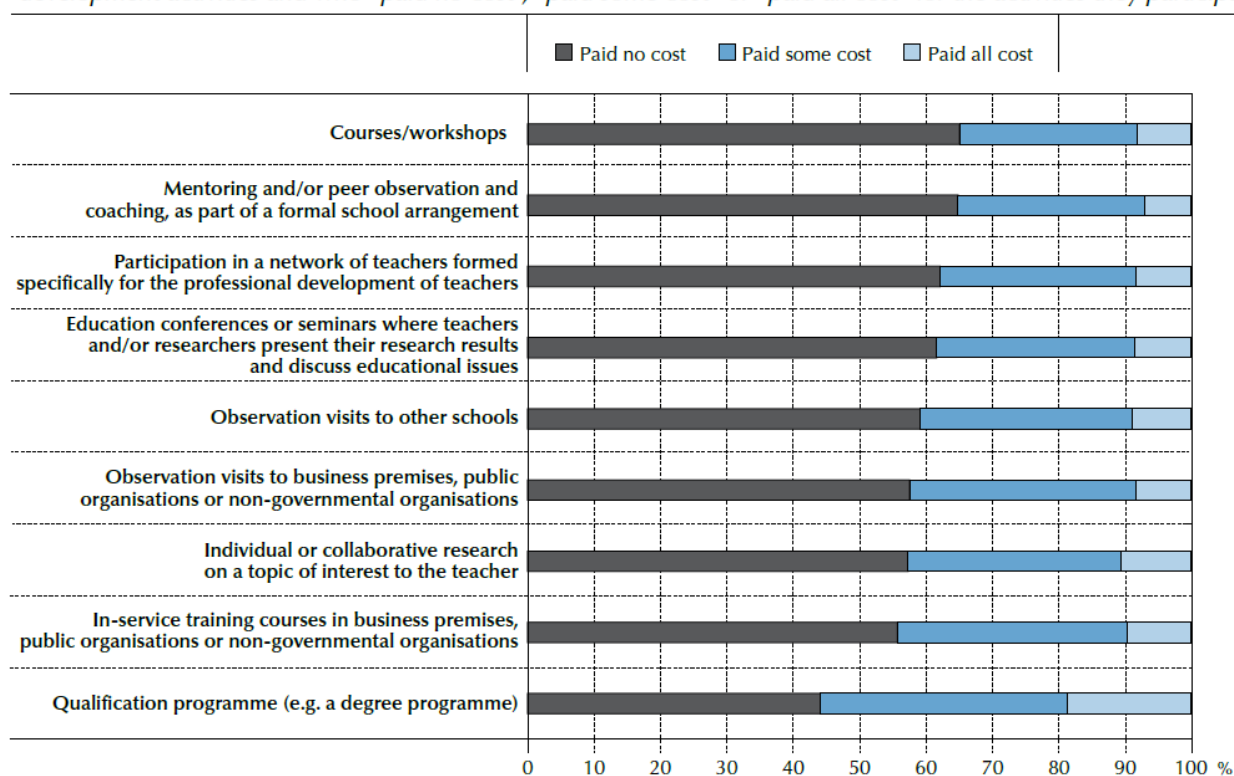
Με δεδομένο ότι στο δείγμα μας το ποσοστό συμμετοχής σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι 62,5% ενώ το 71,1% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε τέτοιες δραστηριότητες ανέφεραν πως δεν πλήρωσαν καθόλου για τη συμμετοχή τους, επιχειρήσαμε να τοποθετήσουμε και τη χώρα μας μέσω του δείγματός μας στο διάγραμμα αυτό. Βλέπουμε πως η χώρα μας μολονότι βρίσκεται οριακά πάνω από το μέσο όρο του ποσοστού των εκπαιδευτικών που ανέφεραν ότι δεν πλήρωσαν καθόλου για τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετείχαν, το ποσοστό συμμετοχής τουλάχιστον μέσα από την έρευνά μας φαίνεται πολύ χαμηλότερο από το μέσο όρο. Αυτό μπορεί να οφείλεται και στις λίγες ενδεχομένως θέσεις που μπορεί να προσφέρονται δωρεάν όπως αναφέραμε παραπάνω και στη μη συμμετοχή σε δραστηριότητες όταν αυτές χρειάζεται να γίνουν επί πληρωμή.

Διαφορετικοί τύποι επαγγελματικής ανάπτυξης απαιτούν και διαφορετικά επίπεδα επένδυσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Το παρακάτω Γράφημα 7 αναπαριστά τα επίπεδα προσωπικής πληρωμής μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τύπο της επαγγελματικής ανάπτυξης στο οποίο συμμετείχαν. Γενικότερα, περισσότερο από το 50% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ανέφεραν ότι δεν πλήρωσαν τίποτα ανεξάρτητα από τον τύπο του προγράμματος που παρακολούθησαν, με εξαίρεση τα προγράμματα απόκτησης προσόντων, ενώ ένα 10% ή και ακόμα λιγότερο ποσοστό των

εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι πλήρωσαν ολόκληρο το ποσό που απαιτήθηκε για τα προγράμματα. Τα προγράμματα ενίσχυσης προσόντων τείνουν να απαιτούν περισσότερη εμπλοκή τόσο σε χρόνο όσο και σε χρήματα, ενώ τείνουν να είναι οργανωμένα έξω από τα στεγανά του σχολείου, σε χώρους όπως είναι για παράδειγμα τα πανεπιστήμια ή τα κολλέγια. Δεν αποτελεί έκπληξη ως εκ τούτου ότι αυτά τα προγράμματα είναι εκείνα για τα οποία οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να πληρώσουν μερικά ή ακόμα και όλα τα χρήματα που απαιτούνται.

Level of personal payment for teachers' professional development participation

Percentage of lower secondary education teachers who report having participated in the following professional development activities and who "paid no cost", "paid some cost" or "paid all cost" for the activities they participated in

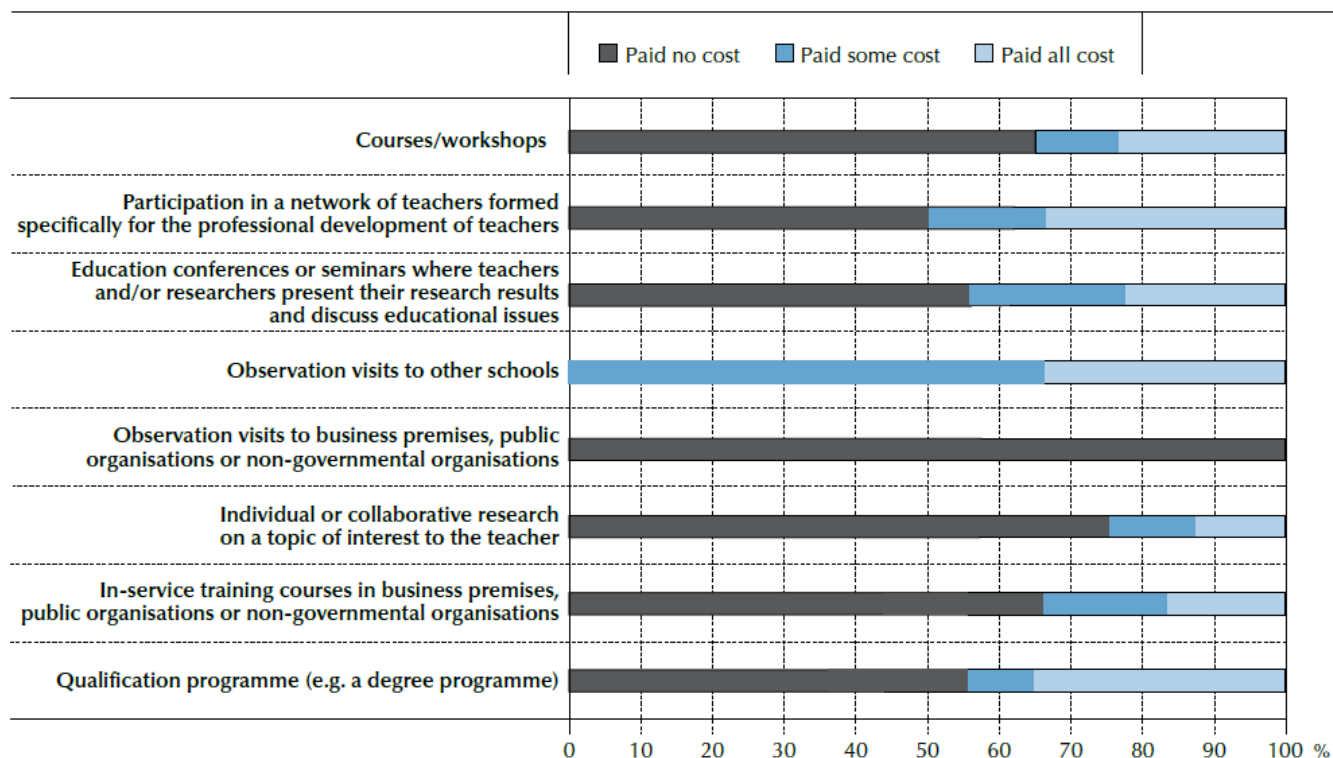


Γράφημα 7 Προσωπικό κόστος ανά δραστηριότητα (TALIS 2013)

Από τους πίνακες 24-31 του παραρτήματός μας, που αφορούν το δείγμα μας κατασκευάσαμε ένα αντίστοιχο γράφημα για τη χώρα μας προκειμένου να εντοπίσουμε διαφορές και ομοιότητες με τα αποτελέσματα της έρευνας TALIS 2013.

Η σημαντικότερη διαφορά παρατηρείται στις επισκέψεις παρατήρησης σε άλλα σχολεία και σε επιχειρήσεις όπου όμως η εικόνα του δείγματός μας

Level of personal payment for teachers' professional development participation



Γράφημα 8 Προσωπικό κόστος ανά δραστηριότητα (δείγμα)

οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο μικρό μέγεθός του. Θα θέλαμε όμως να σταθούμε στα προγράμματα ενίσχυσης προσόντων. Βλέπουμε ότι κατά 10% περισσότερο από το μέσο όρο του TALIS οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας δηλώνουν πως δε χρειάστηκε να πληρώσουν καθόλου για τη συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα. Κι αυτό διότι είτε πρόκειται για προγράμματα τα οποία δωρεάν προσφέρονται από το κράτος είτε για συμμετοχή σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών ή σε διδακτορικές σπουδές όπου και η συμμετοχή είναι κάποιες φορές δωρεάν σε κατά τόπους ελληνικά πανεπιστήμια, με τις θέσεις όμως που μπορεί ακόμα και να δίνονται με εξετάσεις να είναι αυστηρά περιορισμένες.

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τις διαφορές στους δείκτες συμμετοχής της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούμε να προχωρήσουμε σε μία ανάλυση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε τέτοιες δραστηριότητες.

Κατά μέσο όρο και κατά μήκος των συμμετεχουσών χωρών οι δείκτες συμμετοχής που αναφέρθηκαν όσον αφορά τη συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ελαφρώς μεγαλύτερη ανάμεσα στις γυναίκες σε σχέση με τους άντρες. Τα αντίστοιχα ποσοστά

είναι 89% για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς σε σχέση με 87% για τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Η διαφορά αυτή να μένει σταθερή όταν διατηρούμε όλες τις άλλες μεταβλητές επίσης σταθερές. Σε ορισμένες χώρες οι δείκτες συμμετοχής ήταν ίσοι περίπου για τα δύο φύλα. Οι μεγαλύτερες διαφορές υπέρ των γυναικών εκπαιδευτικών εντοπίστηκαν στην Ιταλία και τη Σλοβακία (κατά μέσο όρο 9 και 8 ποσοστιαίες μονάδες αντίστοιχα). Σε πολύ λίγες χώρες για άνδρες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ψηλότερους δείκτες συμμετοχής με τη μεγαλύτερη διαφορά να βρίσκεται στο Άμπου Ντάμπι όπου οι άνδρες συμμετέχουν περισσότερο σε σχέση με τις γυναίκες κατά 5 ποσοστιαίες μονάδες. Στο δείγμα μας οι γυναίκες συμμετέχουν κατά μέσο όρο αρκετά περισσότερο από τους άνδρες σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης όπως μπορούμε να δούμε στους πίνακες 32.α και 32.β του παραρτήματος (ποσοστό 64,3% για τις γυναίκες έναντι 60% για τους άνδρες), επιβεβαιώνοντας έτσι τη γενικότερη εικόνα της έρευνας TALIS 2013.

Κατά μέσο όρο οι δείκτες συμμετοχής σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης δε διαφοροποιούνται ιδιαίτερα όταν λαμβάνουμε υπόψη μας την εμπειρία των εκπαιδευτικών. Πράγματι, ένα ποσοστό της τάξης του 89% των εκπαιδευτικών με περισσότερα από πέντε χρόνια εμπειρίας ανέφεραν συμμετοχή σε κάποια δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ από την άλλη μεριά για τους λιγότερο εμπειρους εκπαιδευτικούς το ποσοστό παραμένει στα ίδια περίπου επίπεδα με 87%. Ωστόσο ορισμένες χώρες και οικονομίες όπως για παράδειγμα η Ισλανδία και το Άμπου Ντάμπι, σημειώνουν μεγαλύτερες διαφορές, με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε δραστηριότητες πολύ περισσότερο και πολύ πιο συχνά σε σχέση με τους λιγότερο έμπειρους (διαφορά της τάξης των 13 ποσοστιαίων μονάδων). Αντιθέτως είναι ενδιαφέρον ότι στη Νορβηγία και την Ισπανία η διαφορά αυτή είναι υπέρ των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών, οι οποίοι δείχνουν να είναι πιο δραστήριοι σε θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με τους σε μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικούς. Παρόμοια εικόνα βλέπουμε και στη χώρα μας όπου οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας συμμετέχουν πολύ περισσότερο σε τέτοιες δραστηριότητες σε σχέση με τους εμπειρότερους. Πράγματι μολονότι ο αριθμός του δείγματος είναι μικρός, όπως φαίνεται από τους πίνακες 33.α και 33.β του παραρτήματος, το 100% των εκπαιδευτικών με λιγότερα από 5 χρόνια εμπειρίας έχουν συμμετάσχει σε κάποια μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης ενώ για τους πιο εμπειρους το ποσοστό αυτό διαμορφώνεται στο 56,5%. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην κατάσταση που έχει διαμορφωθεί στη χώρα μας με τη μεγάλη αναμονή που καταγράφεται για τον διορισμό και στη θέληση των νέων υποψηφίων εκπαιδευτικών να εξασφαλίσουν όσο το δυνατόν περισσότερα προσόντα σε μια αγορά

εργασίας με πολύ περιορισμένες θέσεις και πολλούς υποψηφίους για τις θέσεις αυτές.

Κατά μέσο όρο και κατά μήκος των χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα TALIS 2013 αναφέρθηκαν χαμηλότεροι δείκτες συμμετοχής σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης εκ μέρους των μη μόνιμων εκπαιδευτικών. Γενικότερα οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι συμμετείχαν σε περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα πλαίσια κάποιου συμβολαίου περιορισμένου χρόνου (89% έναντι 85% αντίστοιχα). Η χώρα με τις μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ των δύο αυτών ομάδων είναι η Ισλανδία όπου ο δείκτης συμμετοχής των μη-μόνιμων εκπαιδευτικών είναι κατά 15 ποσοστιαίες μονάδες χαμηλότερος σε σχέση με τον αντίστοιχο δείκτη των μόνιμων εκπαιδευτικών. Μπορεί να υπάρχουν ποικίλες εξηγήσεις για αυτό το εύρημα μεταξύ της διαφοράς των μόνιμων και των μη-μόνιμων εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα αυτοί οι δύο τύποι εκπαιδευτικών μπορεί επίσης να διαφέρουν και ως προς άλλα χαρακτηριστικά, όπως τα κίνητρα και η αφοσίωσή τους στο επάγγελμα, τα οποία επηρεάζουν τόσο το εργασιακό καθεστώς, τη σχέση εργασίας με άλλα λόγια όσο και τη συμμετοχή φυσικά σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Δυστυχώς καθώς τα δεδομένα της έρευνας δε μπορούν να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το ζήτημα αυτό περαιτέρω συμπεράσματα μπορούν να προσεγγιστούν μόνο με επιφύλαξη. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται περισσότερες από 30 ώρες την εβδομάδα ανέφεραν συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης με μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται λιγότερες από 30 ώρες εβδομαδιαίως. Η μεγαλύτερη διαφορά υπέρ των εκπαιδευτικών με πλήρες ωράριο είναι στην Ιαπωνία, όπου εντοπίστηκε μία διαφορά 16 ποσοστιαίων μονάδων. Στο δείγμα μας, όπως φαίνεται από τους πίνακες 34 και 35 του παραρτήματος, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συμμετείχαν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης σε ποσοστό 57,1% ενώ οι μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί (ωρομίσθιοι και αναπληρωτές) στους οποίους ανήκουν και ορισμένοι που δεν έχουν πλήρες ωράριο αλλά εργάζονται με μερική απασχόληση (ωρομίσθιοι) εμφανίζουν πολύ μεγαλύτερα ποσοστά και συγκεκριμένα 100% στο δείγμα μας. Η εικόνα αυτή είναι αντίθετη με την εικόνα του TALIS 2013 και οφείλεται αφενός στον μικρό αριθμό των ατόμων του δείγματός μας αλλά και αφετέρου στην κατάσταση που περιγράψαμε παραπάνω σχετικά με την αναμονή που υπάρχει για τον διορισμό των νέων εκπαιδευτικών.

Η ποικιλομορφία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης μετριέται με βάση τον αριθμό των διαφορετικών τύπων δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης στις

οποίες συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των 12 τελευταίων μηνών πριν από την έρευνα. Η ένταση της συμμετοχής μετριέται από το μέσο όρο των ημερών κατά τη διάρκεια της δωδεκάμηνης περιόδου πριν την έρευνα, οπότε και οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στις εν λόγω δραστηριότητες. Κάποια εμπειρικά δεδομένα, κάποιες εμπειρικές ενδείξεις δείχνουν μία θετική σχέση-συσχέτιση μεταξύ του συνολικού αριθμού των ωρών που επενδυσθήκαν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και των μαθησιακών κερδών που έχουν οι μαθητές (Yoon et al., 2007). Όπως και να έχει θα πρέπει να δοθεί έμφαση στο ότι η ένταση της συμμετοχής δεν είναι ισάξια της ποιότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης. Για να καταλάβουμε καλύτερα τους παράγοντες που συνδέονται με την ένταση της συμμετοχής σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και να μπορέσουμε να διακρίνουμε πιο ξεκάθαρα μία προοπτική για τη διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών, η έρευνα TALIS του 2013 επεκτείνει την αναφορά του πρώτου κύκλου της έρευνας το 2008, εστιάζοντας συγκεκριμένα σε αυτήν ακριβώς την ένταση της συμμετοχής σε τέτοιες δραστηριότητες.

Η έρευνα λοιπόν του 2013 ξεκινά ρωτώντας τους εκπαιδευτικούς σχετικά με διάφορες δραστηριότητες ξεκινώντας από πιο οργανωμένες και δομημένες και προχωρώντας σε περισσότερο ανεπίσημες και αυτοκατευθυνόμενες μορφές. Οι δραστηριότητες που αναφέρονται πιο συχνά φαίνεται πως είναι η παρακολούθηση σειρών μαθημάτων και εκπαιδευτικών εργαστηρίων, με το 71% των εκπαιδευτικών κατά μέσον όρο να αναφέρουν πως συμμετείχαν σε δραστηριότητες αυτού του τύπου. Να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια του δωδεκαμήνου που προηγήθηκε της έρευνας πράγματι σχεδόν σε όλες τις χώρες αυτή η δραστηριότητα αναφέρθηκε περισσότερο συχνά με έναν δείκτη συμμετοχής γύρω στο 80%, με ορισμένες χώρες να εμφανίζουν δείκτη μεγαλύτερο από 90% (Μαλαισία, Μεξικό και Σιγκαπούρη).

Μετά από τις σειρές μαθημάτων και τα εκπαιδευτικά εργαστήρια οι πιο συχνά καταγεγραμμένες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ήταν η παρακολούθηση συνεδρίων και σεμιναρίων με εκπαιδευτικό περιεχόμενο, με ποσοστό 44%, αλλά και η συμμετοχή σε δίκτυα εκπαιδευτικών με ποσοστό 37%. Ο λιγότερο συχνός τύπος επαγγελματικής ανάπτυξης ήταν οι επισκέψεις παρατήρησης σε επιχειρήσεις και οργανισμούς με ποσοστό 13%, αλλά και η συμμετοχή σε ενδοϋπηρεσιακά εκπαιδευτικά προγράμματα στους ίδιους οργανισμούς με ποσοστό 14%. Υπάρχουν ορισμένα ενδιαφέροντα μοτίβα τα οποία μπορεί κανείς να εντοπίσει κατά μήκος των διαφόρων χωρών.

Στο δείγμα μας, όπως παρατηρούμε στους αντίστοιχους πίνακες του παραρτήματος (πίνακες 36-43), καταγράφηκε ό,τι ακριβώς βρέθηκε και

στην έρευνα TALIS 2013 όσον αφορά τουλάχιστον τις δυο πιο δημοφιλείς για τους εκπαιδευτικούς δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Πράγματι με ποσοστό 34,7% οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμμετείχαν σε σειρές μαθημάτων και εκπαιδευτικά εργαστήρια, ενώ αμέσως επομένη δραστηριότητα όσον αφορά τη συμμετοχή ήταν τα εκπαιδευτικά συνέδρια και σεμινάρια. Η συμμετοχή σε δίκτυα εκπαιδευτικών ωστόσο δεν φάνηκε να προσέλκυσε τόσο τους εκπαιδευτικούς μας, όσο τα προγράμματα ενίσχυσης προσόντων που εμφάνισαν ποσοστό συμμετοχής 27,8% και η ατομική ή συνεργατική έρευνα με ποσοστό 22,2%. Να υπογραμμίσουμε εδώ πως μόλις 1,4% των εκπαιδευτικών στην έρευνά μας ανέφεραν ότι συμμετείχαν σε επισκέψεις σε επιχειρήσεις και άλλους οργανισμούς καθιστώντας τις δραστηριότητες αυτές λιγότερο δημοφιλείς από όλες τις υπόλοιπες, κάτι το οποίο παρατηρήσαμε με άλλα βέβαια ποσοστά λόγω της μεγαλύτερης γενικότερης συμμετοχής των συμμετεχουσών χωρών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, και στην έρευνα TALIS.

Όσον αφορά τις σειρές μαθημάτων και τα εκπαιδευτικά εργαστήρια οι δείκτες συμμετοχής γενικά είναι σχετικά κοινοί μεταξύ των περισσότερων χωρών, με εξαίρεση τις περιπτώσεις της Ιταλίας όπου έχουμε ποσοστό 51% , της Ρουμανίας με ποσοστό 52% και ιδίως της Σλοβακίας με 39%, ποσοστά πολύ χαμηλότερα από το μέσο όρο για τις συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά συνέδρια και σεμινάρια περισσότερα από τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι συμμετείχαν σε αυτή τη δραστηριότητα στην Κροατία και στην Αλμπέρτα του Καναδά (ποσοστά 71% και 74% αντίστοιχα). Ωστόσο η συμμετοχή ήταν ίση ή μικρότερη από 25% για την Τσεχία με 22%, τη Γαλλία με 20%, τη Σλοβακία με 25%, την Ισπανία με 24% και τη Φλάνδρα του Βελγίου με 23%.

Όσον αφορά τις επισκέψεις παρατηρήσεις σε άλλα σχολεία οι δείκτες συμμετοχής είναι μικρότεροι από 20% κατά μέσο όρο. Ωστόσο οι περισσότεροι από τους μισούς δασκάλους στην Ισλανδία την Ιαπωνία και τη Λετονία ανέφεραν να έχουν συμμετάσχει σε τέτοιες επισκέψεις. Αυτή η έντονη συμμετοχή έρχεται σε αντίθεση με τους δείκτες συμμετοχής σε χώρες όπως η Δανία με 6% και η Σλοβακία με 4%. Στο δείγμα μας μόλις το 4,2% ανέφερε ότι συμμετείχε σε τέτοιες δραστηριότητες, ποσοστό από τα χαμηλότερα τόσο στο δείγμα μας όσο και συγκριτικά με τις υπόλοιπες χώρες της έρευνας.

Λιγότεροι δάσκαλοι αναφέρουν επισκέψεις παρατήρησης σε επιχειρήσεις και οργανισμούς, με το μέσο όρο να κινείται στο 13%. Η χώρα με τη μεγαλύτερη συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες είναι η Πορτογαλία με

ποσοστό 39%. Στο δείγμα μας παρότι μιλάμε για συμμετοχή πολύ πιο κάτω από το μέσο όρο, παραμένει όπως είδαμε παραπάνω αυτή η δραστηριότητα στη χαμηλότερη θέση ως προς τη συμμετοχή όπως και στην έρευνα TALIS 2013.

Όσον αφορά τα ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα σε επιχειρήσεις, δημοσίους οργανισμούς και μη κερδοσκοπικές επιχειρήσεις, η Βραζιλία έχει τη μεγαλύτερη συμμετοχή με ποσοστό 38%, σε αντίθεση με χώρες όπως η Γαλλία και η Ιταλία όπου η συμμετοχή είναι γύρω στο 3%. Εδώ στο δείγμα μας παρατηρήσαμε ποσοστό γύρω στο 8.3% το οποίο δεν είναι τόσο χαμηλό, γεγονός που μαρτυρά μικρή αλλά σημαντική συμμετοχή σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες.

Σχετικά με τα προγράμματα απόκτησης προσόντων, η Βουλγαρία έχει τη μεγαλύτερη συμμετοχή με δείκτη περίπου 50%, ωστόσο αυτός ο τομέας επαγγελματικής ανάπτυξης έχει πολύ μικρότερη συμμετοχή σε χώρες όπως η Κροατία, η Γαλλία και η Ιαπωνία με τα ποσοστά να κινούνται στο 6% για κάθε μία από τις τρεις αυτές χώρες. Στο δείγμα μας είχαμε ιδιαίτερα μεγάλη συμμετοχή στις δραστηριότητες αυτές και λόγω της ευρύτερης κουλτούρας που επικρατεί στη χώρα μας, στα πλαίσια της προσπάθειας εξασφάλισης όσο το δυνατόν περισσότερων τυπικών προσόντων. Το ποσοστό 27,8% αντανakλά ακριβώς του λόγου το αληθές.

Όσον αφορά τη συμμετοχή σε δίκτυο εκπαιδευτικών περίπου τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών αναφέρουν να έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες στην Κροατία και την Αλμπέρτα του Καναδά με ποσοστά 63% σε κάθε μια από αυτές τις περιοχές. Φαίνεται βέβαια ότι υπάρχει πολύ μικρότερη συμμετοχή στην Τσεχία με ποσοστό 17%, στη Γαλλία με 18% και στην Πορτογαλία με 19%. Τα αντίστοιχα ποσοστά στο δείγμα μας είναι πολύ χαμηλότερα από τα προαναφερθέντα με συμμετοχή 8,3%, η οποία βέβαια αν λάβουμε υπόψη το συνολικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε κάποια δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης δεν είναι μηδαμινή ποσότητα. Όπως κι αν έχει όμως δεν είναι σε εξίσου υψηλή θέση προτίμησης και συμμετοχής όσο στις χώρες της έρευνας TALIS.

Σε ό,τι αφορά την ατομική ή συνεργατική έρευνα περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί (το 49,2% για την ακρίβεια) δήλωσαν ότι συμμετείχαν σε τέτοια μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης στο Μεξικό, στο Άμπου Ντάμπι και στην Αλμπέρτα του Καναδά. Αντιθέτως στη Φινλανδία μόλις το 8% των εκπαιδευτικών ανέφεραν συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Η ατομική ή συνεργατική έρευνα, μια σαφώς λιγότερο τυπική και επίσημη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης φαίνεται πως ταιριάζει περισσότερο στους Έλληνες

εκπαιδευτικούς, καθώς στο δείγμα μας η δραστηριότητα αυτή φαίνεται να είχε συμμετοχή περίπου 22%, ποσοστό ιδιαίτερα υψηλό.

Το παρακάτω Γράφημα 9 δείχνει τόσο τον τύπο όσο και την ένταση της συμμετοχής για όλους τους τύπους επαγγελματικής ανάπτυξης, στην έρευνα TALIS 2013. Κατά μέσον όρο από όλους τους τύπους δραστηριοτήτων οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν να έχουν αφιερώσει τις περισσότερες μέρες στις σειρές μαθημάτων, στα εκπαιδευτικά εργαστήρια, στα σεμινάρια και στα συνέδρια (8 ημέρες). Υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των διάφορων χωρών και σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμα και εντός μιας χώρας όσον αφορά τον αριθμό των ημερών που επενδύθηκαν σε κάποιες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Professional development recently undertaken by teachers, by type and intensity

Participation rates and average number of days for each type of professional development reported to be undertaken by lower secondary education teachers in the 12 months prior to the survey

	Percentage of teachers who participated in the following professional development activities in the 12 months prior to the survey	Average number of days of participation among those who participated
Courses/workshops	71%	8
Education conferences or seminars where teachers and/or researchers present their research results and discuss educational issues	44%	4
Observation visits to other schools	19%	3
In-service training courses in business premises, public organisations or non-governmental organisations	14%	7
Observation visits to business premises, public organisations or non-governmental organisations	13%	3
Participation in a network of teachers formed specifically for the professional development of teachers	37%	
Individual or collaborative research on a topic of interest to the teacher	31%	
Mentoring and/or peer observation and coaching, as part of a formal school arrangement	29%	
Qualification programme (e.g. a degree programme)	18%	

Γράφημα 9 Επαγγελματική ανάπτυξη: Τύπος και διάρκεια (TALIS 2013)

Κατά το πρότυπο του παραπάνω γραφήματος και με τη βοήθεια των πινάκων 36-44 κατασκευάσαμε το παρακάτω Γράφημα 10 για να έχουμε μια εικόνα για το δείγμα μας ως προς τα εξεταζόμενα από το Γράφημα 9 της έρευνας TALIS 2013.

Professional development recently undertaken by teachers, by type and intensity

Participation rates and average number of days for each type of professional development reported to be undertaken by lower secondary education teachers in the 12 months prior to the survey

	Percentage of teachers who participated in the following professional development activities in the 12 months prior to the survey	Average number of days of participation among those who participated
Courses/workshops	34%	3
Education conferences or seminars where teachers and/or researchers present their research results and discuss educational issues	31.9%	3
Observation visits to other schools	4.2%	2
In-service training courses in business premises, public organisations or non-governmental organisations	8.3%	4
Observation visits to business premises, public organisations or non-governmental organisations	1.4%	2
Participation in a network of teachers formed specifically for the professional development of teachers	8.3%	
Individual or collaborative research on a topic of interest to the teacher	22.2%	
Qualification programme (e.g. a degree programme)	27.8%	

Γράφημα 10 Επαγγελματική ανάπτυξη: Τύπος και διάρκεια (δείγμα)

Μπορούμε ξεκάθαρα να δούμε αφενός τα χαμηλότερα γενικότερα ποσοστά πλην των προγραμμάτων απόκτησης τυπικών προσόντων, γεγονός που οφείλεται στη γενικότερη μικρότερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Αφαιτέρου μπορούμε να δούμε τις λιγότερες μέρες συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις σειρές μαθημάτων και στα εκπαιδευτικά εργαστήρια, την πιο δημοφιλή δραστηριότητα, γεγονός που δείχνει τη διαφορετική δομή που ενδεχομένως να έχουν οι δραστηριότητες αυτές στη χώρα μας.

Να σημειώσουμε εδώ ότι υπήρχε καταχώρηση για διάρκεια σειράς μαθημάτων 365 ημέρες, καταχώρηση την οποία όμως δε λάβαμε υπόψη μας στον υπολογισμό του μέσου όρου καθώς θα εκτόξευε το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση μη δίνοντας ακριβή εικόνα για τα συνολικά δεδομένα που αποκομίσαμε από το δείγμα μας.

Το Γράφημα 11 που παρατίθεται στην επόμενη σελίδα δείχνει τη σχέση μεταξύ του επιπέδου και της έντασης της συμμετοχής σε σειρές μαθημάτων και εκπαιδευτικά εργαστήρια, τη δραστηριότητα δηλαδή επαγγελματικής ανάπτυξης με τους μεγαλύτερους δείκτες συμμετοχής κατά μέσο όρο.

Ορισμένες ενδιαφέρουσες αντιθέσεις φαίνονται ξεκάθαρα εδώ. Καταρχάς οι χώρες που βρίσκονται στο πάνω δεξιά τεταρτημόριο του σχήματος είναι αυτές οι χώρες όπου τόσο η ένταση όσο και το επίπεδο της συμμετοχής είναι πάνω από το μέσο όρο της έρευνας TALIS 2013.

Όπως και το 2008, έτσι και το 2013 το Μεξικό βρίσκεται στην «περιοχή» αυτή με περίπου το 90% των μεξικανών εκπαιδευτικών να αναφέρουν ότι έχουν εμπλακεί σε τέτοιες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης για 19 ημέρες κατά μέσο όρο τους 12 τελευταίους μήνες που προηγήθηκαν της έρευνας. Από την άλλη πλευρά χώρες που βρίσκονται στο κάτω αριστερά τεταρτημόριο του σχήματος είναι οι χώρες αυτές όπου οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν χαμηλότερη συμμετοχή και λιγότερες μέρες σε σειρές μαθημάτων και εκπαιδευτικά εργαστήρια.

Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί στη Γαλλία, την Ιταλία, τη Σλοβακία και τη Σουηδία αναφέρουν ότι συμμετείχαν σε τέτοιες δραστηριότητες με λιγότερο έντονο τρόπο (αναφέρθηκε συμμετοχή κάτω από 60% και μέσος όρος ημερών κάτω από το μέσο όρο των 9 ημερών).

Τέλος σε χώρες όπως η Βραζιλία, η Χιλή και η Ρουμανία η συμμετοχή είναι χαμηλή αλλά η ένταση της συμμετοχής είναι υψηλή καθώς οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε δραστηριότητες ανέφεραν 20 ή ακόμη και περισσότερες ημέρες συμμετοχής στις εν λόγω δραστηριότητες.

Αντίθετα χώρες στο πάνω αριστερά τεταρτημόριο δείχνουν ψηλότερη συμμετοχή από το μέσο όρο αλλά με μικρότερο αριθμό ημερών κατά μέσο όρο στην εν λόγω δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης.

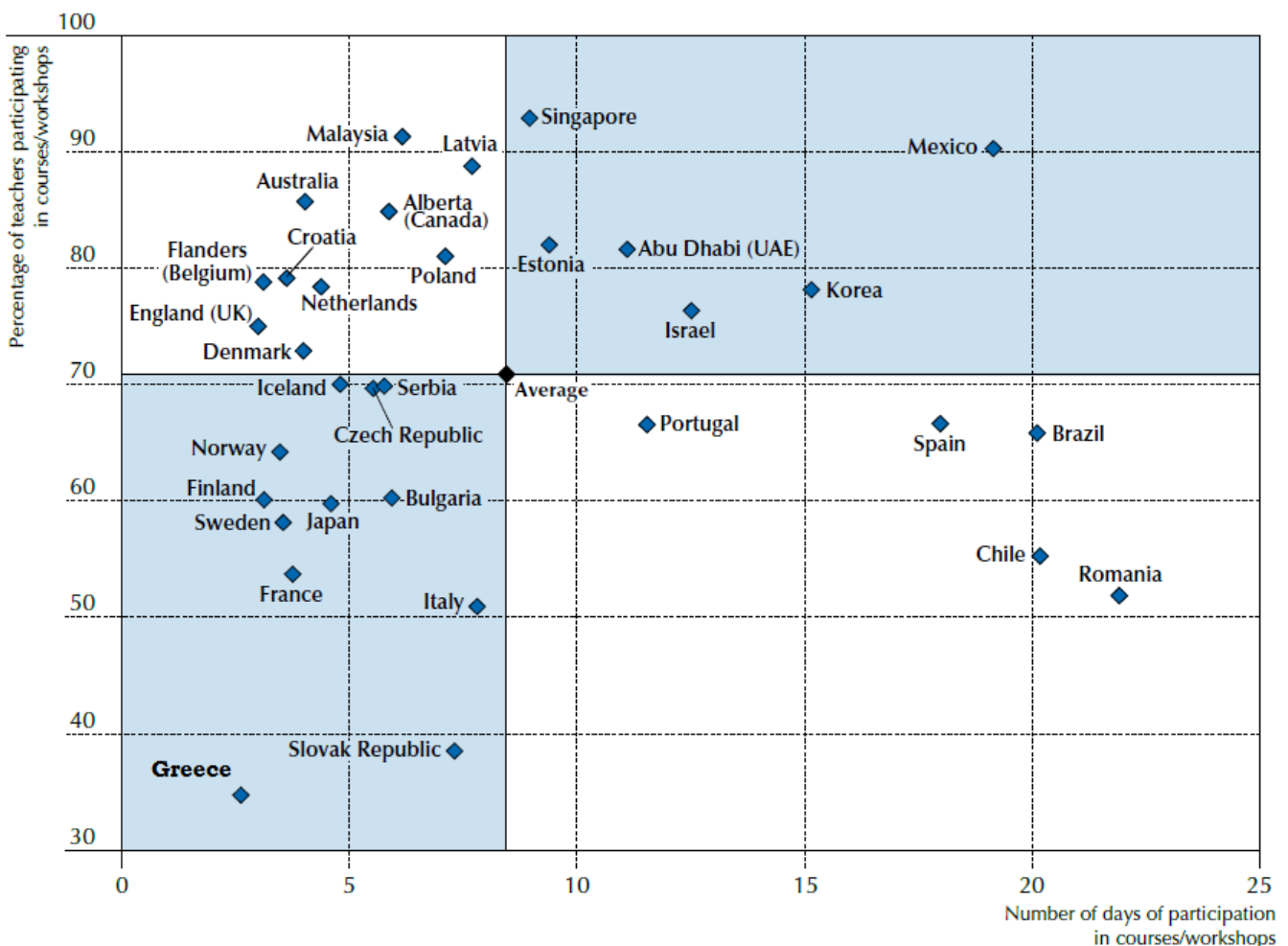
Με δεδομένο ότι στο δείγμα μας είχαμε συμμετοχή της τάξης του 34,7% σε σειρές μαθημάτων και εκπαιδευτικά εργαστήρια και μέσο όρο ημερών 2,62 ημέρες επιχειρήσαμε να τοποθετήσουμε και τη χώρα μας στο συγκεκριμένο γράφημα.

Έτσι, προκύπτει τελικά το παρακάτω γράφημα που μας βοηθά να εντοπίσουμε τη θέση της χώρας μας μέσω του δείγματός μας φυσικά, συγκριτικά με τη θέση των υπολοίπων χωρών.

Βλέπουμε πως η χώρα μας μέσω της εικόνας που προκύπτει από το μικρό σε μέγεθος δείγμα μας βρίσκεται στο κάτω αριστερά τεταρτημόριο, γεγονός που σημαίνει ότι εντοπίζεται κάτω από το μέσο όρο ως προς τις ημέρες που επενδυσθήκαν στις δραστηριότητες επαγγελματικής

Professional development recently undertaken by teachers in days

Percentage of lower secondary education teachers who report having participated in courses/workshops in the 12 months prior to the survey and the number of reported days they participated in courses/workshops over the same period

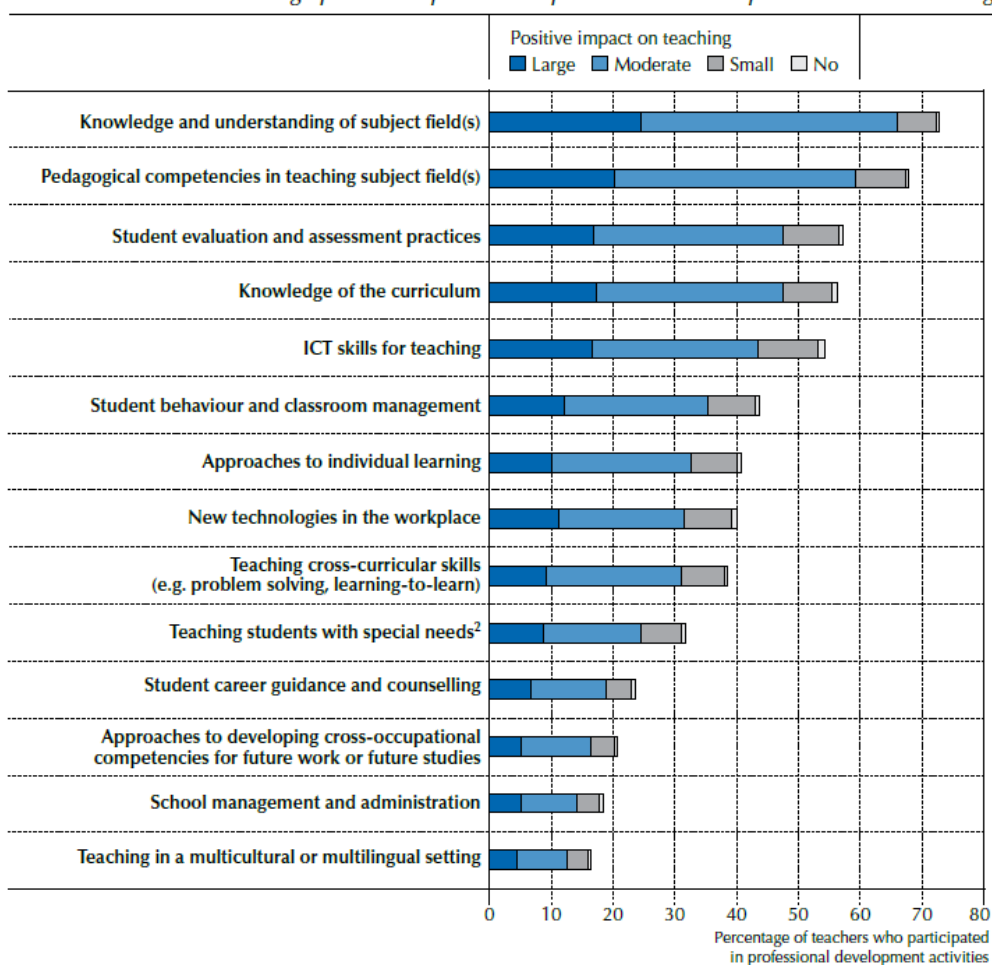


Γράφημα 11 Συμμετοχή σε σειρές μαθημάτων και ημέρες συμμετοχής

ανάπτυξης που εξετάζουμε και πολύ κάτω από το μέσο όρο στο ποσοστό συμμετοχής στις εν λόγω δραστηριότητες. Αυτό το γεγονός οφείλεται εν πολλοίς στη γενικότερη εικόνα που έχουμε περιγράψει παραπάνω με μια οικονομική ύφεση που περικόπτει τις δυνατότητες των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες αλλά και του κράτους να προσφέρει αρκετά τέτοια προγράμματα.

Content and positive impact of professional development activities

Percentage of lower secondary education teachers who report having participated in professional development with the following content in the 12 months prior to the survey and who report a moderate or large positive impact of this professional development on their teaching¹



Γράφημα 12 Περιεχόμενο και θετικών αντίκτυπος ανά δραστηριότητα ε.α. (TALIS 2013)

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον θετικό αντίκτυπο της επαγγελματικής του ανάπτυξης παρουσιάζεται στους πίνακες 59-61 του παραρτήματος αλλά και στο παραπάνω Γράφημα 12.

Η έρευνα TALIS 2013 ρώτησε τους εκπαιδευτικούς εάν οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετείχαν κάλυψαν κάθε μία από 14 συγκεκριμένες «περιοχές» (όπως για παράδειγμα παιδαγωγικές δεξιότητες στη διδασκαλία ενός

συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου, αξιολόγηση των μαθητών και των χρησιμοποιούμενων πρακτικών, προσεγγίσεις στην εξατομικευμένη μάθηση και διδασκαλία σε παιδιά με ειδικές δεξιότητες) και εάν καλύφθηκαν οι περιοχές αυτές κατά πόσο είχε η επαγγελματική ανάπτυξη θετικό αντίκτυπο ακριβώς σε αυτές τις θεματικές, σε αυτούς τους τομείς με άλλα λόγια. Αυτή η αυτό-αναφορική μέτρηση της αποτελεσματικότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να επηρεάσει τη μελλοντική τους συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες.

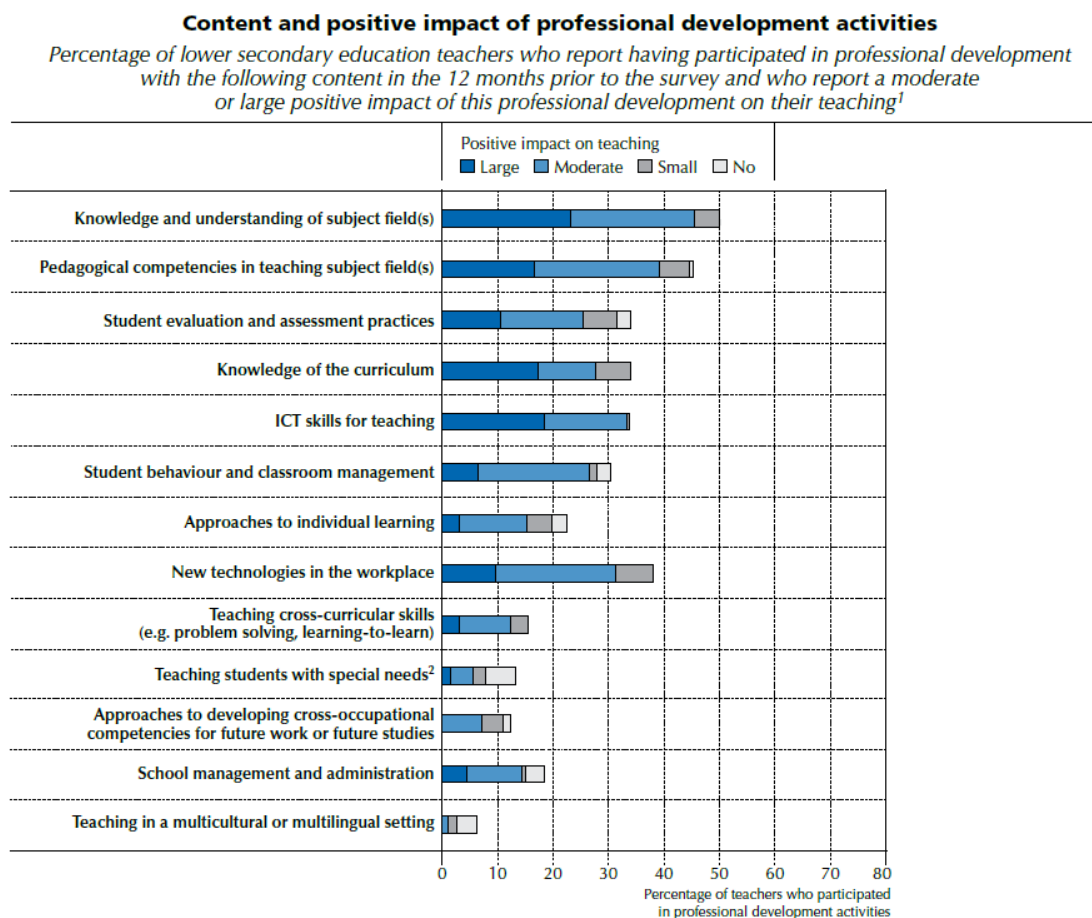
Αν και οι καταγεγραμμένοι δείκτες συμμετοχής σε τέτοιες δραστηριότητες ποικίλουν κατά μήκος των διαφορετικών περιοχών εστίασης (μεταξύ 16% και 73% των εκπαιδευτικών κατά μέσο όρο αναφέρουν ότι έχουν συμμετάσχει σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που καλύπτουν κάποια από αυτές τις περιοχές), οι εκπαιδευτικοί γενικότερα καταδεικνύουν ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη έχει ένα μέσο ή μεγάλο θετικό αντίκτυπο στη διδασκαλία τους, ανεξάρτητα από την περιοχή που καλύφθηκε (μεταξύ του 76% και του 91% των εκπαιδευτικών κατά μέσον όρο ανέφεραν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη στην οποία συμμετείχαν στις περιοχές που κάλυψε, είχε θετικό αντίκτυπο στη διδασκαλία τους).

Ειδικότερα, το γράφημα αυτό δείχνει ότι μεγαλύτερα ποσοστά των εκπαιδευτικών κατά μέσον όρο ανέφεραν ότι είχαν συμμετάσχει σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οι οποίες εστίασαν στη γνώση και την κατανόηση τους για το επιστημονικό τους πεδίο (73%) και στις παιδαγωγικές τους δεξιότητες κατά τη διδασκαλία του γνωστικού τους πεδίου (68%). Αντιθέτως λιγότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι συμμετείχαν σε δραστηριότητες που εστίασαν σε προσεγγίσεις για την ανάπτυξη πολύπλοκων και πέρα από την ύλη δεξιοτήτων για την προετοιμασία των μαθητών για τη μελλοντική αγορά εργασίας και τις μελλοντικές τους σπουδές (21% κατά μέσο όρο), στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά πλαίσια (16% κατά μέσο όρο) ή στη σχολική διοίκηση (18% κατά μέσο όρο). Σχεδόν σε όλες τις συμμετέχουσες χώρες, ανάμεσα στα ποικίλα περιεχόμενα της επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να αναφέρουν ότι τα περιεχόμενα εκείνα που εστίασαν στη γνώση και την κατανόηση του επιστημονικού τους πεδίου και στις παιδαγωγικές δεξιότητες έχουν μέσο ή μεγάλο θετικό αντίκτυπο στη διδασκαλία του (κατά μέσο όρο το 91% και το 87% αντίστοιχα, των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε τέτοιες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ανέφεραν το γεγονός αυτό).

Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες μικρότερα ποσοστά των εκπαιδευτικών απέδωσαν θετικό αντίκτυπο στη διδασκαλία τους είναι αυτές που σχετίζονται με τη σχολική διοίκηση (76%), τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές δεξιότητες (77%) και με τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολυγλωσσικό περιβάλλον (77%).

Αυτά τα αποτελέσματα δείχνουν ότι αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βλέπουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη να είναι σημαντική σε όλους αυτούς τους τομείς της διδασκαλίας, οι δραστηριότητες που στοχεύουν στο περιεχόμενο και την παιδαγωγική γνώση του επιστημονικού πεδίου των εκπαιδευτικών –δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν περισσότερο- φαίνεται να βοηθούν περισσότερο από τις υπόλοιπες τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να αναζητούν τέτοιου είδους δραστηριότητες ολοένα και περισσότερο.

Κατά το πρότυπα του παραπάνω γραφήματος κατασκευάσαμε ένα γράφημα (Γράφημα 13) στο οποίο αποτυπώσαμε τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.



Γράφημα 13 Περιεχόμενο και θετικών αντίκτυπος ανά δραστηριότητα ε.α. (δείγμα)

Βλέπουμε ότι οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί μας, κάλυψαν και αυτές, όπως και στο TALIS, κυρίως τις

περιοχές της γνώσης και κατανόησης του γνωστικού αντικείμενου (50%) και τις παιδαγωγικές δεξιότητες κατά τη διδασκαλία του αντικείμενου αυτού (45,8%). Επίσης οι νέες τεχνολογίες φαίνεται να κατέχουν μια σημαντική θέση στις περιοχές που καλύφθηκαν, γεγονός που μαρτυρά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες εκμάθησης και χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, τόσο στη διδασκαλία (34,7%) όσο και γενικότερα στο ευρύτερο εργασιακό χώρο (37,5%). Έχουμε ακόμα αξιοσημείωτη κάλυψη και της περιοχής της σχολικής διοίκησης και διαχείρισης (19,4%), που βρίσκεται μάλιστα πάνω από το μέσο όρο του TALIS, γεγονός που δικαιολογείται στα πλαίσια της προσπάθειας αρκετών εκπαιδευτικών να λάβουν θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων, αλλά και στα πλαίσια των κατά καιρούς προσπάθειών αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και της γνώσης που ενδεχομένως να απαιτηθεί από τέτοιες διαδικασίες.

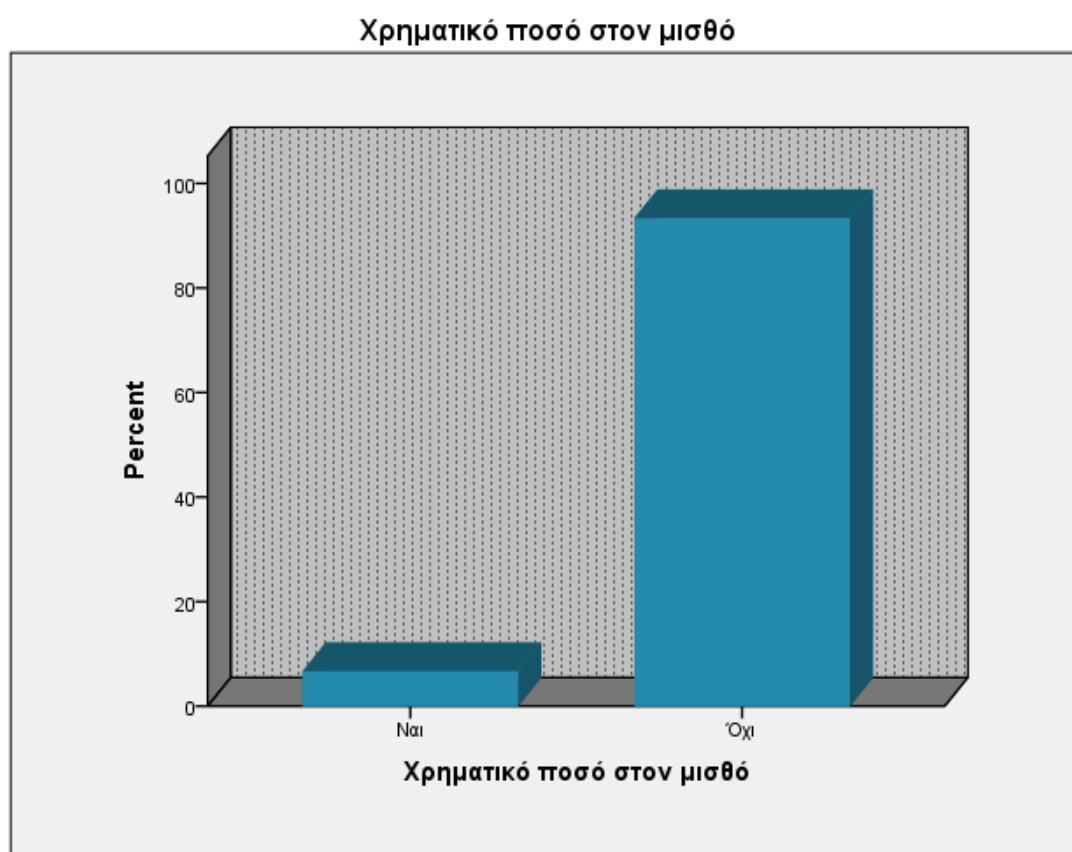
Γενικότερα βλέπουμε να κατέχει μεγάλο ποσοστό ο μέσος ή μεγάλος θετικός αντίκτυπος των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης στις διάφορες περιοχές των οποίων η κάλυψη εξετάστηκε. Τα μεγαλύτερα ποσοστά παρατηρούνται και εδώ στη γνώση και κατανόηση του επιστημονικού αντικείμενου (86,1%), στις παιδαγωγικές δεξιότητες (84,8%), στη γνώση της ύλης (80%), αλλά και στη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία (96%), κάτι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό καθώς πρόκειται για μια σημαντική αλλαγή από την οποία αναμένονται αξιοσημείωτα αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών.

Χαμηλά ωστόσο ποσοστά παρατηρήθηκαν στις περιοχές που αφορούν τις δεξιότητες που προετοιμάζουν τους μαθητές για τη μελλοντική αγορά εργασίας (55,6%), τη συμπεριφορά των μαθητών και τη διαχείριση της σχολικής τάξης (26,3%), τη διδασκαλία των μαθητών με ειδικές δεξιότητες και τέλος τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσία περιβάλλοντα (20%), ζήτημα φλέγον όπως θα δούμε και παρακάτω στα συμπεράσματα της έρευνάς μας.

Το επίπεδο και η ένταση της συμμετοχής σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ως έναν βαθμό συνάρτηση των τύπων υποστήριξης που οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν προκειμένου να συμμετέχουν (Avalos, 2011; Jurasaitė-Harbisson and Rex, 2010). Η υποστήριξη μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, και το ερωτηματολόγιο μας ρώτησε τους εκπαιδευτικούς σχετικά ακριβώς με τις μορφές αυτές υποστήριξης ξεκινώντας από άδειες τις ώρες των δραστηριοτήτων και φτάνοντας μέχρι επιπλέον χρηματική υποστήριξη αλλά και επιπλέον μη

χρηματική υποστήριξη (όπως εκπαιδευτικές άδειες διαρκείας, μειωμένα ωράρια κτλ).

Στο δείγμα μας φαίνεται πως και λόγω της γενικότερης οικονομικής ύφεσης και όχι μονό δε λαμβάνουν πλέον οι εκπαιδευτικοί ιδιαίτερη οικονομική υποστήριξη για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Πράγματι όπως βλέπουμε και στο παρακάτω Γράφημα 14 αλλά και στον αντίστοιχο πίνακα 63 του παραρτήματός μας μόλις το 6.7% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης έλαβαν χρηματική υποστήριξη ενώ από τον πίνακα 62 φαίνεται πως η μορφή στήριξης που αναφέρθηκε πιο συχνά είναι η χορήγηση αδειών για τις ώρες ή τις ημέρες στις οποίες εκτείνονται οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης με ποσοστό 37,8%. Μη χρηματική υποστήριξη άλλης μορφής ανέφερε ένα 13,3 % των εκπαιδευτικών.



Γράφημα 14 Χρηματική ενίσχυση για συμμετοχή σε δραστηριότητες ε.α. (δείγμα)

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά τις προγραμματισμένες άδειες, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς κατά μέσο όρο ανέφεραν ότι τους διατέθηκε χρόνος για να λάβουν μέρος σε τέτοιες δραστηριότητες. Ωστόσο τα ποσοστά ποικίλουν κατά μήκος των διαφόρων χωρών, από ποσοστά της τάξης του 79% στην Αυστραλία, του 82% στην Εσθονία και του 88% στη Μαλαισία έως και σε λιγότερο από 20% στην Πορτογαλία (15%) και στη ρουμάνια (18%). Στο δείγμα μας αυτό όπως αναφέρθηκε παραπάνω είναι της τάξης του 37,8% όπως φαίνεται και στο παρακάτω Γράφημα 15.

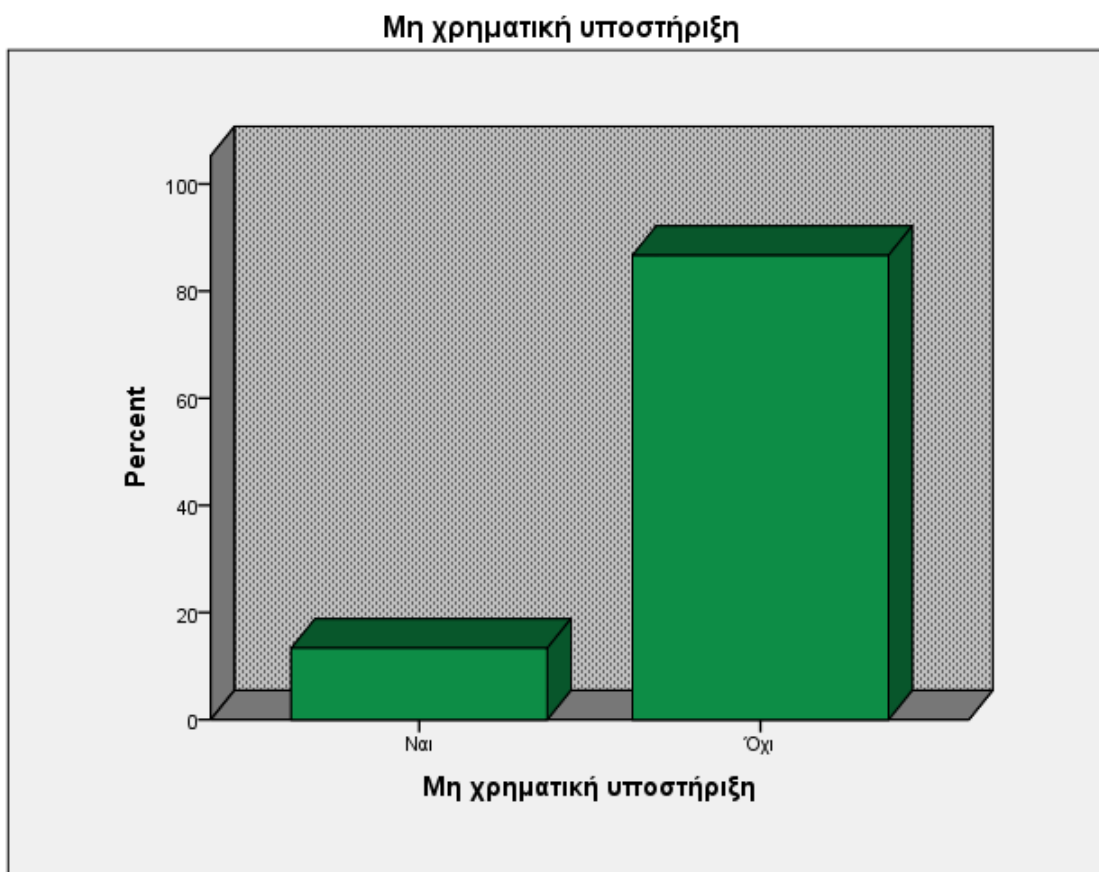


Γράφημα 15 Παροχή προγραμματισμένων αδειών για συμμετοχή σε δραστηριότητες ε.α. (δείγμα)

Η αμιγώς οικονομική υποστήριξη η αλήθεια είναι πως δεν είναι δημοφιλής μορφή υποστήριξης για τις διάφορες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Μόλις το 8% των εκπαιδευτικών κατά μέσον όρο στην έρευνα TALIS ανέφεραν ότι έλαβαν μια τέτοια υποστήριξη. Είναι βεβαίως περισσότερο συχνό το φαινόμενο τέτοιας στήριξης στη Βουλγαρία (26%), την Κορέα (23%), αλλά σε πολλές χώρες η πρακτική αυτή δε χρησιμοποιείται. Λιγότερο από 2% στην Πορτογαλία, τη ρουμάνια, τη Σερβία και τη Φλάνδρα του Βελγίου. Το ποσοστό 6,7% της χώρας μας βρίσκεται κοντά στον μέσο όρο και δείχνει ότι ούτε και στη

χώρα μας η πρακτική αυτή είναι συνήθης τα τελευταία τουλάχιστον χρόνια, ενδεχομένως και λόγω της οικονομικής ύφεσης όπως αναφέρθηκε και παραπάνω.

Τέλος όσον αφορά τη μη χρηματική υποστήριξη των διαφόρων δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών μειωμένο ωράριο κτλ, η έρευνα TALIS έδειξε ότι ούτε αυτή η πρακτική είναι δικαιότερα δημοφιλής, όχι βεβαία στον βαθμό της παροχής χρηματικής υποστήριξης. Κατά μέσο όρο και κατά μήκος των συμμετεχουσών χώρων, το 14% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε τέτοιες δραστηριότητες ανέφεραν μιας τέτοιας μορφής στήριξη. Τα αποτελέσματα είναι παρεμφερή στις διάφορες χώρες με εξαίρεση την Εσθονία και τη Σουηδία που έχουν σχεδόν το διπλάσιο από το μέσο όρο των υπολοίπων χώρων (27% και 31%) αντίστοιχα. Αντιθέτως μόλις το 4% των εκπαιδευτικών στην Πορτογαλία και το 3% στη Φλάνδρα έλαβαν τον τύπο αυτό υποστήριξης. Στο δείγμα μας το ποσοστό αυτό είναι της τάξης του 13,3% κοντά δηλαδή στον μέσο όρο του TALIS. Στο παρακάτω Γράφημα 16 μπορούμε να δούμε μια σχηματική απεικόνιση τάση χρηματικής υποστήριξης που ανέφεραν ότι έλαβαν οι εκπαιδευτικοί στο δείγμα μας.



Γράφημα 16 Παροχή άλλης, μη χρηματικής, υποστήριξης για συμμετοχή σε δραστηριότητες ε.α. (δείγμα)

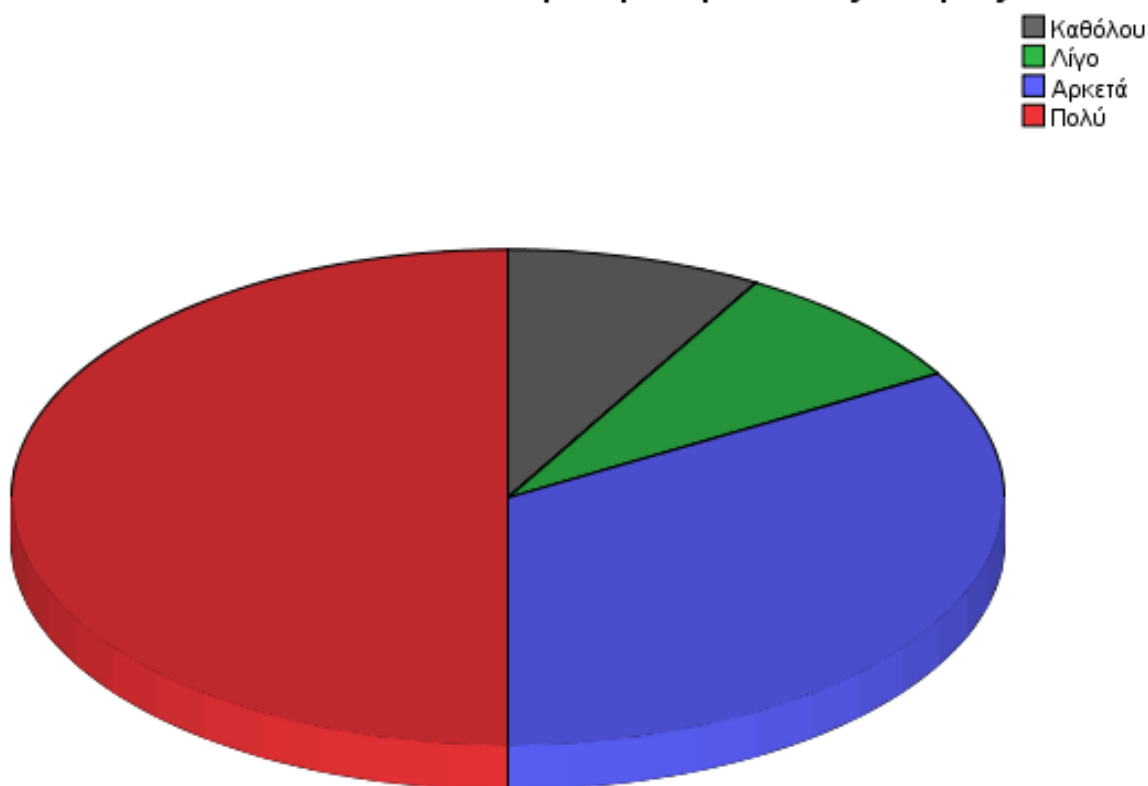
Όσον αφορά τις ανάγκες για επαγγελματική ανάπτυξη που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί στο ερωτηματολόγιο, ενδεχομένως ένα σημείο πολύ ενδιαφέρον για όσους χαράσσουν τις γενικότερες γραμμές της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις υψηλότερες θέσεις κατέχουν η διδασκαλία σε μαθητές με ειδικές δεξιότητες, η διδασκαλία σε πολυγλωσσικό ή πολυπολιτισμικό περιβάλλον και τέλος η χρήση των Νέων τεχνολογιών στον εργασιακό χώρο. Όπως μπορούμε να δούμε από το παρακάτω Γράφημα 17 αλλά και στον αντίστοιχο πίνακα 16, ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 50% των εκπαιδευτικών, δηλώνουν πως νιώθουν ότι

Πίνακας 16 Ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη ως προς τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές δεξιότητες-ανάγκες

Διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	8,3	8,3	8,3
	Λίγο	6	8,3	8,3	16,7
	Αρκετά	24	33,3	33,3	50,0
	Πολύ	36	50,0	50,0	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες

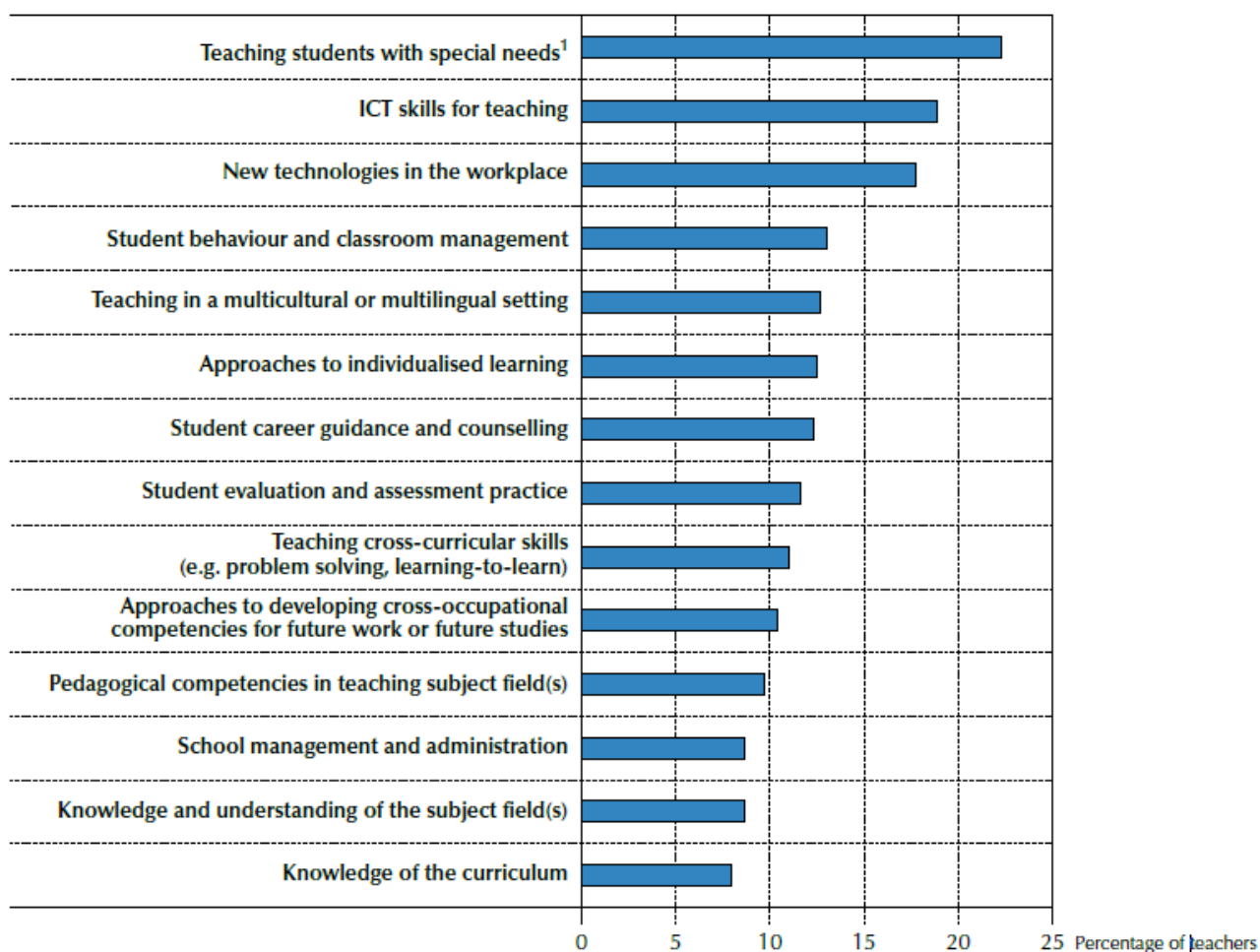


Γράφημα 17 Ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη ως προς τη διδασκαλία μαθητών με ειδικές δεξιότητες-ανάγκες

χρειάζονται συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που να τους βελτιώσουν στον τομέα της διδασκαλίας σε μαθητές με ειδικές δεξιότητες. Είναι πραγματικά ένα εύρημα συγκλονιστικό με πολλές προεκτάσεις τις οποίες θα μελετήσουμε αναλυτικότερα στα συμπεράσματά μας.

Γράφημα 18 Ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη ανά διάφορους τομείς (TALIS 2013)

Percentage of lower secondary education teachers indicating they have a high level of need for professional development in the following areas



Ο τομέας αυτός έχει την πρωτιά και στην έρευνα TALIS 2013, όπως βλέπουμε και στο παραπάνω Γράφημα 18 που αναφέρεται στους μέσο όρο ανά τις διάφορες συμμετέχουσες χώρες στην έρευνα.

Πράγματι, κατά μέσο όρο ένα ποσοστό της τάξης του 22% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι χρειάζονται περισσότερη επαγγελματική ανάπτυξη στον συγκεκριμένο τομέα, με το 60% μάλιστα των εκπαιδευτικών στη Βραζιλία και το 47% στο Μεξικό να δηλώνουν την ανάγκη αυτή, ξεφεύγοντας κατά πολύ όπως μπορούμε να δούμε από το

μέσο όρο. Η χώρα μας βρίσκεται και αυτή πολύ πάνω από το μέσο όρο ενώ η συμμετοχή σε δραστηριότητες που καλύπτουν τον τομέα αυτό φάνηκε να είναι μικρότερη από 14% (πίνακας 60).

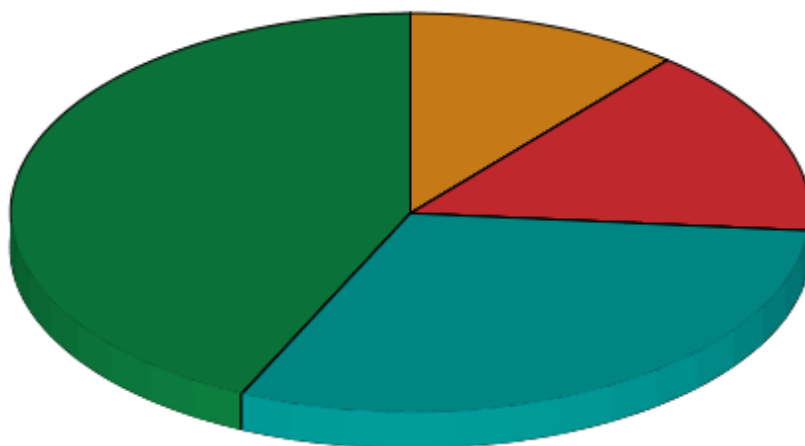
Όπως βλέπουμε ωστόσο και στα παρακάτω Γραφήματα 19 και 20 που

Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολυγλωσσικό περιβάλλον

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	11,1	11,1	11,1
	Λίγο	11	15,3	15,3	26,4
	Αρκετά	22	30,6	30,6	56,9
	Πολύ	31	43,1	43,1	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 17.α Ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη ως προς τη διδασκαλία σε Πολυπολιτισμικό ή πολυγλωσσικό περιβάλλον

Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολυγλωσσικό περιβάλλον



Γράφημα 19 Ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη ως προς τη διδασκαλία σε Πολυπολιτισμικό ή πολυγλωσσικό περιβάλλον

συνοδεύονται από τους αντίστοιχους πίνακες 17.α και 17.β, ιδιαίτερα μεγάλη ανάγκη για συμμετοχή σε επαγγελματική ανάπτυξη δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί και για τους τομείς της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά ή πολυγλωσσικά περιβάλλοντα, αλλά και για τη χρήση των νέων τεχνολογιών στον εργασιακό χώρο. Πράγματι, το 43,1% των

Πίνακας 17.β Ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη ως προς τη χρήση των Νέων τεχνολογιών στον εργασιακό χώρο

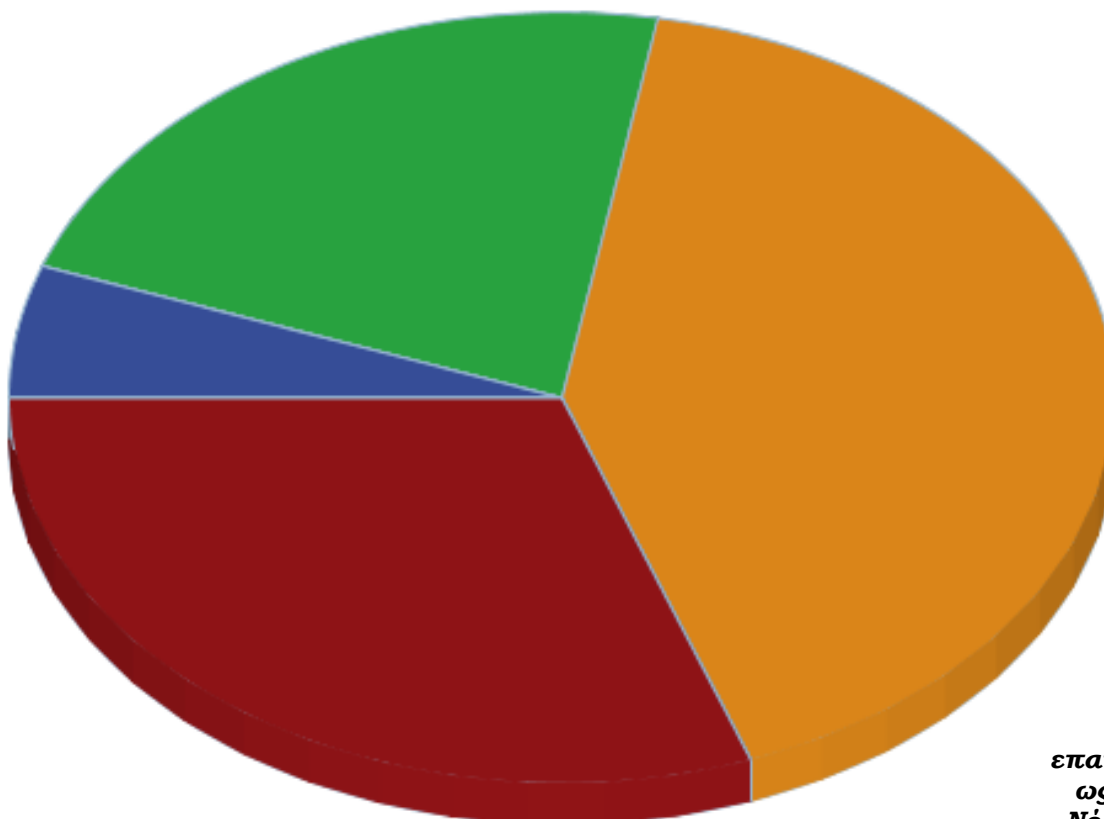
Νέες τεχνολογίες στον εργασιακό χώρο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	4	5,6	5,6	5,6
Λίγο	16	22,2	22,2	27,8
Αρκετά	30	41,7	41,7	69,4
Πολύ	22	30,6	30,6	100,0
Total	72	100,0	100,0	

εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι νιώθουν πως πρέπει να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που να τους βοηθήσουν στον χειρισμό περιβαλλόντων μάθησης όπου υπάρχουν τα στοιχεία της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας (πίνακας 17.α) ενώ το 30,6% των εκπαιδευτικών δηλώνουν πως χρειάζονται συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που να καλύπτουν τη χρήση των ΤΠΕ στον ευρύτερο εργασιακό χώρο (πίνακας 17.β). Αν λάβουμε υπόψη μας και τις απαντήσεις «Αρκετά» που δηλώνουν και αυτές μια αναγκαιότητα μικρότερης βεβαία έντασης τότε τα ποσοστά εκτοξεύονται πολύ πάνω από

Νέες τεχνολογίες στον εργασιακό χώρο

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ



Γράφημα 20

Ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη ως προς τη χρήση των Νέων τεχνολογιών στον εργασιακό χώρο

τους μέσους όρους της έρευνας TALIS.

Πράγματι κατά μέσο, οι δραστηριότητες που βρίσκονται στη δεύτερη και τρίτη θέση των πιο δημοφιλών περιοχών που οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως νέθουν ότι πρέπει να καλυφτούν μέσα από δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία (19%), αλλά και με τη χρήση τους στον ευρύτερο εργασιακό χώρο (18%), δυο περιοχές στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους. Εκπαιδευτικοί από όλες τις συμμετέχουσες χώρες δηλώνουν την ανάγκη για συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες και ειδικότερα στη Βραζιλία (27% για τις τπε στη διδασκαλία και 37% για τον εργασιακό χώρο) και στη Μαλαισία (38% και 31% αντίστοιχα). Με δεδομένο ότι οι τεχνολογίες αυτές συνεχώς εξελίσσονται και αλλάζουν, η αναγνώριση της συγκεκριμένης ανάγκης από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να σηματοδοτεί την αυξανόμενη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και τα ίδια τα σχολεία να τις αξιοποιήσουν για τα βέλτιστα διδακτικά και μαθησιακά αποτελέσματα (Drent and Meelissen, 2008).

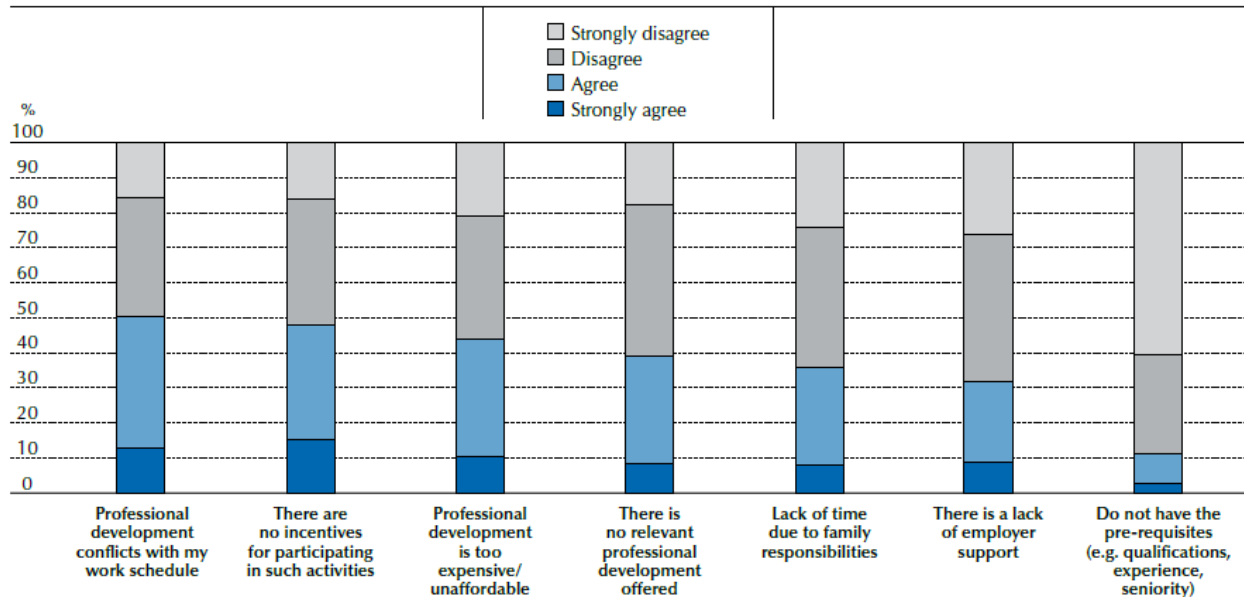
Όσον αφορά την πολυγλωσσία και πολυπολιτισμικότητα που αναφέραμε παραπάνω αν και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες δε θεωρείται ιδιαίτερη ανάγκη από τους εκπαιδευτικούς, στην Ιταλία και στις χώρες της Λατινικής Αμερικής οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ανάγκη κάλυψης της περιοχής αυτής από δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ιδιαίτερα σημαντική (46% στη Βραζιλία, 24% στη Χιλή, 27% στην Ιταλία και 33% στο Μεξικό). Το 43,1% του δείγματός μας που αγγίζει το ψηλότερο ποσοστό στην έρευνα TALIS, αυτό της Βραζιλία, φαίνεται να είναι αποτέλεσμα των έντονων μεταναστευτικών ρευμάτων που παρατηρούνται προς τη χώρα μας, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ανέτοιμοι να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες που διαβλέπουν ότι θα προκύψουν.

4.2.1. Εμπόδια στη συμμετοχή

Όσον αφορά τα εμπόδια τα οποία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως υπάρχουν και δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, αυτά παρατίθενται στο παρακάτω Γράφημα 21 για τις χώρες του TALIS.

Barriers to professional development participation

Percentage of lower secondary education teachers who “strongly disagree”, “disagree”, “agree” or “strongly agree” that the following elements represent barriers to their participation in professional development activities



Γράφημα 21 Εμπόδια στη συμμετοχή σε δραστηριότητες ε.α. (TALIS 2013)

Όπως φαίνεται χαρακτηριστικά, κατά μήκος των συμμετεχουσών χώρων οι αιτίες που οι εκπαιδευτικοί προσδιόρισαν περισσότερο ως εμπόδια στη συμμετοχή τους είναι η σύγκρουση με το ωράριο εργασίας (51%) και η έλλειψη κινήτρων για τη συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες (48%).

Στα παρακάτω γραφήματα και στους αντίστοιχους πίνακες φαίνονται τα αντίστοιχα στοιχεία που εμφανίζουν τη μεγαλύτερη συχνότητα ως εμπόδια για συμμετοχή στα πλαίσια του δείγματός μας.

Πράγματι βλέπουμε πως το 80,6 % των εκπαιδευτικών του δείγματός μας (Πίνακας 19), όπως και στην έρευνα TALIS αλλά με πολύ μεγαλύτερη ένταση εδώ, δηλώνουν πως η σύγκρουση με το ωράριο εργασίας είναι ο κυριότερος λόγος που εμφανίζεται σαν εμπόδιο στη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο παρακάτω Γράφημα 22 μπορούμε να δούμε και μια οπτική απεικόνιση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα αυτό.

Με τη συμφωνία να έχει αποχρώσεις του μπλε και τη διαφωνία αποχρώσεις του πράσινου μπορούμε να δούμε ξεκάθαρα τη θέση των εκπαιδευτικών σχετικά με το ωράριο εργασίας τους ως παράγοντα που τους αποτρέπει να ασχοληθούν με δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

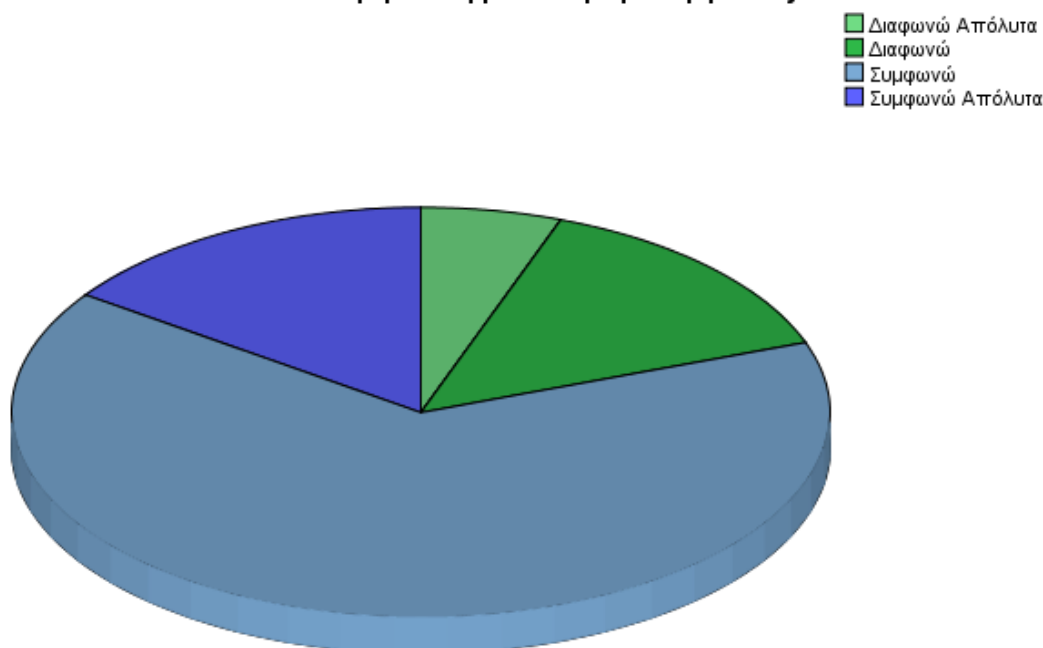
Σύγκρουση με το ωράριο εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	4	5,6	5,6	5,6
	Διαφωνώ	10	13,9	13,9	19,4
	Συμφωνώ	47	65,3	65,3	84,7
	Συμφωνώ Απόλυτα	11	15,3	15,3	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 18 Η σύγκρουση με το ωράριο εργασίας ως εμπόδιο στη συμμετοχή σε δραστηριότητες ε.α. (δείγμα)

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 19 που παρατίθεται παρακάτω, στον οποίο εντάξαμε και το δείγμα μας με την ένδειξη “Greece”, το 86% των εκπαιδευτικών στην Ιαπωνία, το 83% στην Κορέα και το 75% στην Πορτογαλία δείχνουν επίσης μια ιδιαίτερα έντονη συμφωνία στο ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συγκρούεται με το ωράριο εργασίας τους.

Σύγκρουση με το ωράριο εργασίας



Γράφημα 22

Η σύγκρουση με το ωράριο εργασίας ως εμπόδιο στη συμμετοχή σε δραστηριότητες ε.α. (δείγμα)

Αντιθέτως, λιγότεροι εκπαιδευτικοί στην Κροατία (22%), στη Λετονία (29%) και στη Σουηδία (27%) δηλώνουν ότι βλέπουν τον παράγοντα αυτό σαν εμπόδιο στη συμμετοχή τους. Αυτό μπορεί ευκολότερα να εξηγηθεί, στις περιπτώσεις της Λετονίας και της Κροατίας, από τη μεγάλη υποστήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στις χώρες αυτές μέσω αδειών για να συμμετάσχουν σε τέτοιες δραστηριότητες. Πράγματι το ποσοστό που δήλωσαν τέτοια μορφή στήριξης έφτασε το 73% στην Κροατία και το 64% στη Λετονία. Ωστόσο δεν υπάρχει κατά μήκος όλων των χώρων αυτό το εύρημα, γεγονός που αντανακλά ότι οι άδειες που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς δεν είναι επαρκείς για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Barriers to teachers' participation in professional development
Percentage of lower secondary education teachers indicating that they "agree" or "strongly agree" that the following reasons represent barriers to their participation in professional development

	Do not have the pre-requisites (e.g. qualifications, experience, seniority)		Professional development is too expensive/unaffordable		There is a lack of employer support		Professional development conflicts with my work schedule		Lack of time due to family responsibilities		There is no relevant professional development offered		There are no incentives for participating in such activities	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Australia	6.5	(0.5)	38.8	(1.6)	23.9	(1.4)	58.0	(1.4)	32.7	(1.8)	24.6	(1.1)	39.6	(1.5)
Brazil	8.1	(0.4)	44.0	(0.8)	61.2	(1.0)	54.8	(0.9)	25.8	(0.8)	39.8	(0.9)	52.8	(1.1)
Bulgaria	10.4	(1.0)	58.1	(1.3)	12.7	(0.9)	51.3	(1.5)	28.8	(1.1)	45.4	(1.4)	65.7	(1.5)
Chile	24.8	(1.6)	72.8	(1.4)	52.8	(2.0)	62.3	(1.6)	45.8	(1.6)	63.6	(1.4)	73.1	(1.5)
Croatia	3.8	(0.4)	47.9	(1.1)	19.5	(0.9)	22.3	(0.9)	21.8	(0.9)	34.9	(0.9)	39.8	(0.9)
Cyprus*	12.2	(0.8)	44.1	(1.3)	41.3	(1.2)	45.1	(1.3)	52.3	(1.3)	43.0	(1.2)	61.3	(1.2)
Czech Republic	7.2	(0.5)	36.1	(1.3)	21.1	(1.4)	45.0	(1.2)	31.8	(0.9)	25.9	(0.8)	37.8	(1.2)
Denmark	11.0	(0.8)	55.6	(1.3)	26.0	(1.3)	40.2	(1.5)	20.3	(1.2)	38.3	(1.3)	39.2	(1.5)
Estonia	12.0	(0.8)	37.3	(1.1)	16.4	(0.9)	35.4	(1.3)	24.0	(1.1)	29.4	(1.0)	19.3	(0.9)
Finland	7.1	(0.6)	23.1	(1.3)	23.2	(1.6)	51.9	(1.2)	37.0	(1.2)	39.8	(1.2)	42.9	(1.4)
France	9.8	(0.7)	24.4	(0.9)	14.3	(0.7)	42.6	(1.0)	43.9	(1.1)	42.5	(1.3)	49.8	(1.1)
Iceland	5.5	(0.7)	43.1	(1.4)	14.5	(1.2)	57.9	(1.3)	40.7	(1.4)	40.7	(1.4)	40.7	(1.7)
Israel	8.3	(0.6)	28.8	(1.1)	25.9	(1.3)	50.4	(1.2)	49.5	(1.0)	27.3	(0.9)	57.2	(1.1)
Italy	14.0	(0.6)	53.0	(1.1)	39.8	(1.1)	59.6	(1.1)	39.2	(1.1)	66.6	(1.0)	83.4	(0.8)
Japan	26.7	(0.8)	62.1	(1.1)	59.5	(1.0)	86.4	(0.6)	52.4	(0.9)	37.3	(0.9)	38.0	(0.9)
Korea	29.6	(1.0)	47.9	(0.9)	70.2	(1.0)	83.1	(0.8)	47.4	(1.0)	43.4	(1.1)	57.0	(1.1)
Latvia	4.7	(0.5)	30.0	(1.5)	11.2	(0.9)	28.8	(1.2)	21.6	(1.1)	23.2	(1.1)	22.0	(1.1)
Malaysia	9.3	(0.6)	21.8	(1.0)	17.7	(1.0)	55.5	(1.1)	26.6	(0.9)	23.4	(0.8)	36.8	(1.2)
Mexico	26.5	(1.0)	53.7	(1.3)	63.6	(1.2)	53.6	(1.2)	27.6	(1.0)	56.2	(1.4)	63.7	(1.3)
Netherlands	8.2	(0.8)	26.3	(1.5)	26.9	(1.4)	38.3	(1.3)	26.9	(1.5)	39.3	(1.5)	30.9	(1.8)
Norway	8.7	(0.7)	37.1	(1.7)	28.5	(2.1)	48.6	(2.1)	38.2	(1.6)	19.3	(1.0)	31.8	(1.4)
Poland	4.0	(0.4)	53.1	(1.1)	19.9	(1.0)	33.0	(1.2)	43.9	(1.0)	46.6	(1.6)	39.0	(1.2)
Portugal	13.2	(0.6)	80.7	(0.9)	92.1	(0.5)	74.8	(0.9)	48.2	(1.0)	67.5	(1.1)	85.2	(0.7)
Romania	13.1	(1.0)	55.5	(1.3)	18.8	(1.0)	41.8	(1.3)	35.0	(1.4)	21.5	(1.0)	59.9	(1.3)
Serbia	8.7	(0.6)	58.1	(1.2)	34.5	(1.2)	27.4	(1.0)	22.3	(1.0)	47.7	(0.9)	51.9	(1.3)
Singapore	15.6	(0.8)	19.8	(0.7)	21.0	(0.8)	62.2	(0.8)	45.2	(0.9)	22.4	(0.8)	37.3	(0.9)
Slovak Republic	11.0	(0.6)	49.7	(1.5)	17.5	(1.1)	34.2	(1.1)	36.3	(1.1)	43.0	(1.3)	41.6	(1.3)
Spain	7.8	(0.5)	38.1	(1.0)	30.6	(1.0)	59.7	(1.1)	57.5	(1.0)	61.5	(1.1)	80.3	(1.2)
Sweden	7.7	(0.5)	60.6	(1.2)	35.4	(1.3)	58.1	(1.1)	22.6	(0.8)	46.1	(1.2)	38.2	(1.3)
Greece	12.5		56.9		60.7		80.6		66.7		33.3		62.5	
Sub-national entities														
Abu Dhabi (United Arab Emirates)	4.5	(0.5)	41.2	(1.5)	39.6	(1.8)	45.2	(1.5)	27.1	(1.2)	40.9	(1.9)	57.9	(1.7)
Alberta (Canada)	5.8	(0.7)	42.4	(1.6)	21.6	(1.3)	61.2	(1.5)	44.1	(1.3)	32.0	(1.4)	47.6	(1.4)
England (United Kingdom)	10.1	(0.8)	43.4	(1.7)	27.4	(1.4)	60.4	(1.4)	27.0	(1.1)	24.8	(1.1)	38.1	(1.2)
Flanders (Belgium)	9.1	(0.5)	16.8	(0.9)	15.3	(0.9)	42.0	(1.2)	34.3	(1.1)	28.6	(1.0)	25.0	(0.9)
Average	11.1	(0.1)	43.8	(0.2)	31.6	(0.2)	50.6	(0.2)	35.7	(0.2)	39.0	(0.2)	48.0	(0.2)
United States	5.3	(0.8)	30.7	(2.2)	20.7	(1.4)	45.6	(1.4)	38.7	(1.2)	27.6	(1.6)	44.0	(1.6)

Πίνακας 19 Εμπόδια στη συμμετοχή σε δραστηριότητες ε.α

Η απουσία κινήτρων για συμμετοχή επίσης είναι ακόμα ένας λόγος που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί μας ότι εμφανίζεται σαν εμπόδιο στην

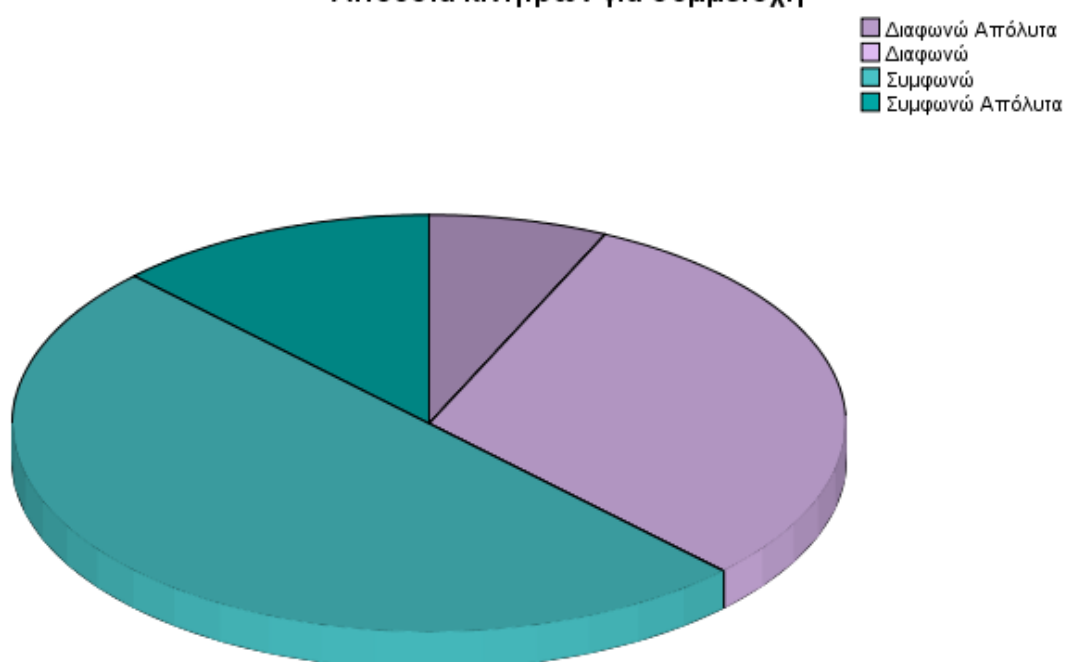
εμπλοκή τους με δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Πράγματι, ένα εντυπωσιακό 62,5% των εκπαιδευτικών όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 20 (αλλά και στον Πίνακα 19) δηλώνει ότι δεν υπάρχουν κίνητρα για να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Από το παρακάτω Γράφημα 23 μπορούμε να λάβουμε μια εικόνα της άποψης αυτής των εκπαιδευτικών του δείγματός μας.

Απουσία κινήτρων για συμμετοχή

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	5	6,9	6,9	6,9
Διαφωνώ	22	30,6	30,6	37,5
Συμφωνώ	36	50,0	50,0	87,5
Συμφωνώ Απόλυτα	9	12,5	12,5	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 20 Η απουσία κινήτρων ως εμπόδιο στη συμμετοχή σε δραστηριότητες ε.α. (δείγμα)

Απουσία κινήτρων για συμμετοχή



Γράφημα 23 Η απουσία κινήτρων ως εμπόδιο στη συμμετοχή σε δραστηριότητες ε.α. (δείγμα)

Τα δεδομένα της έρευνας TALIS δείχνουν πως το πρόβλημα της μη παροχής αρκετών κινήτρων για συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες εντοπίζεται πιο έντονο στην Ιταλία (83%), στην Πορτογαλία (85%) και

στην Ισπανία με 80%. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό διότι στην Ισπανία και την Πορτογαλία τα ποσοστά συμμετοχής σε δραστηριότητες είναι κάτω από το μέσο όρο. Με δεδομένο επίσης ότι ένα υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών στις χώρες αυτές δήλωσαν ότι πληρώνουν ένα μέρος έστω του κόστους της επαγγελματικής ανάπτυξης, μπορούμε να κατανοήσουμε την εικόνα των ποσοστών συμμετοχής.

Ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρούν την επαγγελματική ανάπτυξη ιδιαίτερα ακριβή (44% κατά μέσον όρο). Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς όπως αναφέραμε ακριβώς παραπάνω φαίνεται πως υπάρχει σχέση, όπως είναι και επόμενο, μεταξύ του ποσοστού των χρημάτων που χρειάζεται μνα πληρώσουν οι εκπαιδευτικοί για τις δραστηριότητες και της συμμετοχής τους σε αυτές. Αυτό το γεγονός φαίνεται να εμφανίζεται εντονότερα στη Χιλή (73%) και στην Πορτογαλία (81%). Αντιθέτως είναι λιγότερο σημαντικό στη Σιγκαπούρη (20%) και στη Φλάνδρα του Βελγίου (17%). Στο δείγμα μας το ποσοστό αυτό όπως φαίνεται στον σχετικό Πίνακα 19 που παρατέθηκε παραπάνω είναι της τάξης του 56,9% , σαφώς πάνω από το μέσο όρο της TALIS αλλά όχι σε βαθμό τέτοιο που να καθίσταται ως ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια.

Αντιθέτως η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων είναι κάτι το οποίο φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικό στη χώρα μας. Πράγματι όπως φαίνεται από τον παρακάτω Πίνακα 21 και το αντίστοιχο Γράφημα 24, ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 66,7% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις δεν επιτρέπουν την εμπλοκή με δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Στην έρευνα TALIS έχουμε την αντίθετη εικόνα ωστόσο, στο συγκεκριμένο ζήτημα, με έναν μέσο όρο της τάξης του 35,7%.

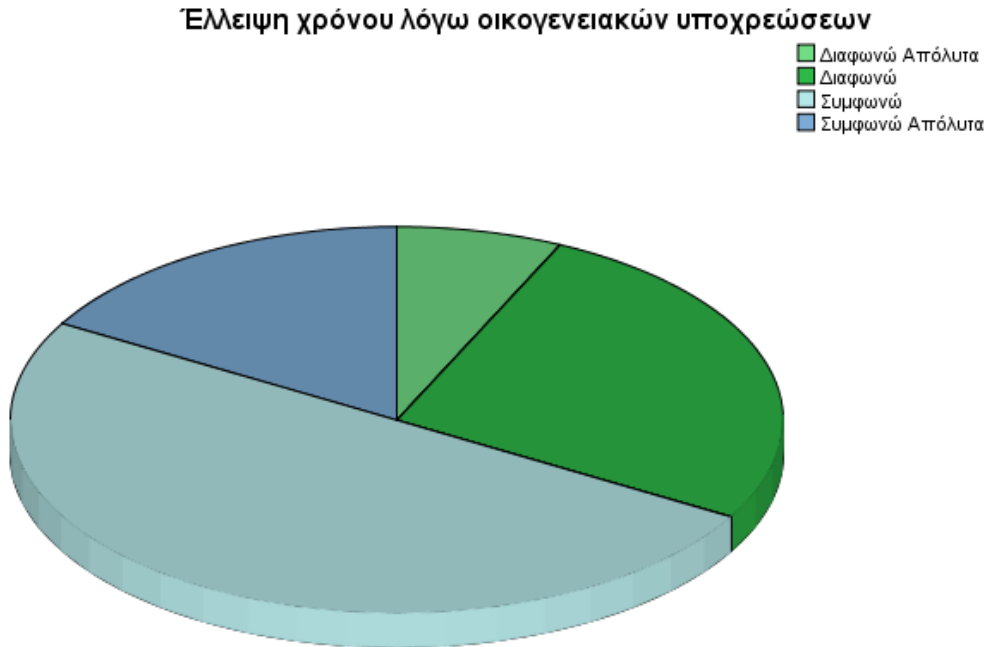
Έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	5	6,9	6,9	6,9
Διαφωνώ	19	26,4	26,4	33,3
Συμφωνώ	36	50,0	50,0	83,3
Συμφωνώ Απόλυτα	12	16,7	16,7	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 21 Η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων ως εμπόδιο στη συμμετοχή σε δραστηριότητες ε.α. (δείγμα)

Γράφημα 24

Η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων ως εμπόδιο στη συμμετοχή σε δραστηριότητες ε.α. (δείγμα)



Τέλος η έλλειψη των προαπαιτούμενων προσόντων είναι σταθερά ένας από τους τελευταίους παράγοντες, με ένα ποσοστό στο δείγμα μας της τάξης του 12,5 %, κοντά στον μέσο όρο του TALIS (11,1%), κάτι σχετικά αναμενόμενο καθώς η ίδια η έρευνα είναι αυτό-αναφορική.

Ένα στοιχείο το οποίο επίσης χρήζει αναφοράς είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αντικρίζουν την έλλειψη εργοδοτικής υποστήριξης ως σημαντικό εμπόδιο στην εμπλοκή τους με δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Στην έρευνα TALIS βλέπουμε έναν μέσο όρο της τάξης του 31,6%, με τη χώρα μας να βρίσκεται πολύ πάνω με ποσοστό 60,7% και την Πορτογαλία να βρίσκεται πραγματικά πάρα πολύ ψηλά, με ένα εκκωφαντικό πραγματικά ποσοστό της τάξης του 92,1%.

4.3. Εργασιακή ικανοποίηση

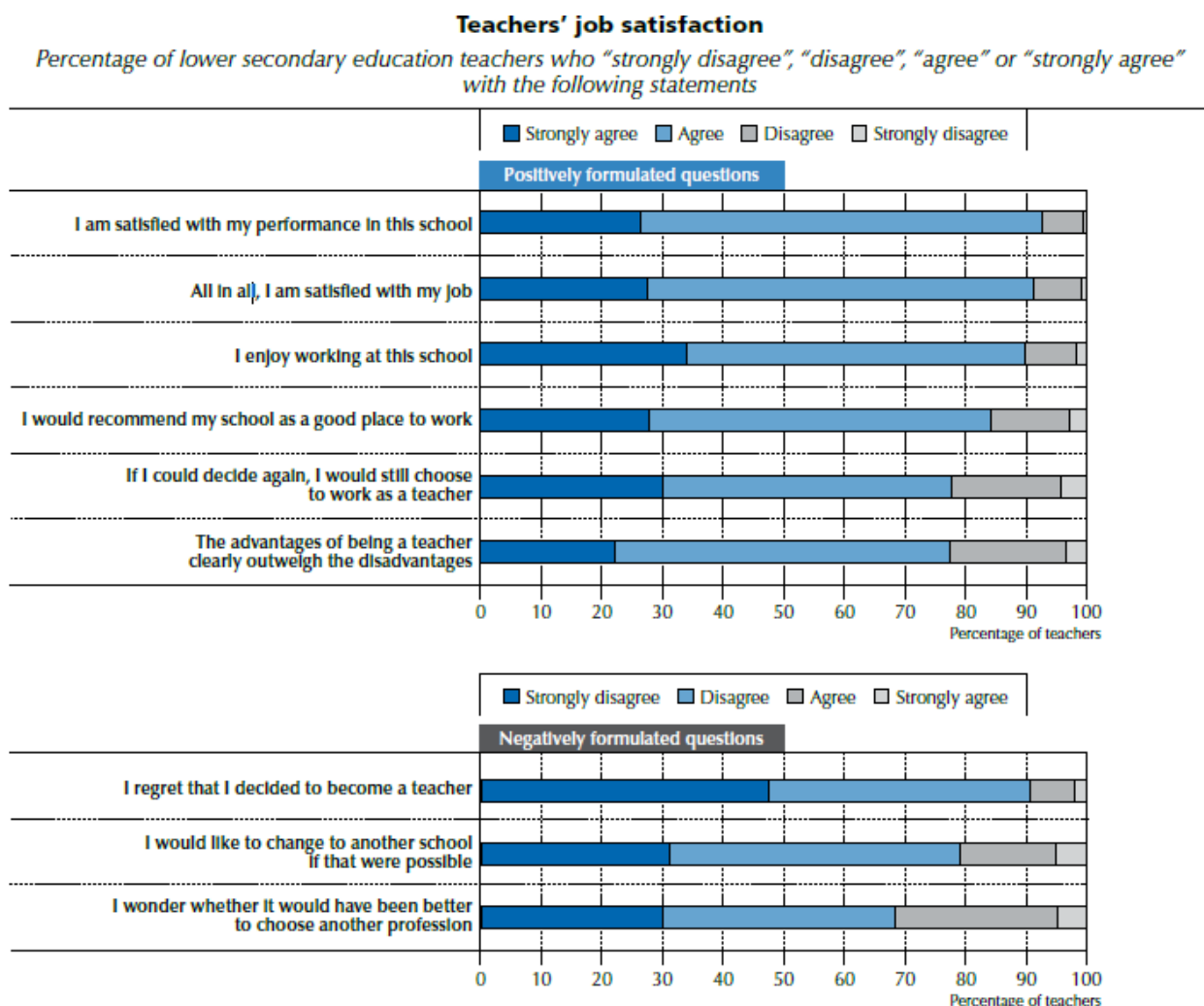
Όπως μπορούμε να δούμε στον πίνακα 85 του παραρτήματός μας αλλά και στο παρακάτω Γράφημα 25, το 91,7% των εκπαιδευτικών του δείγματός μας δηλώνουν πως είναι γενικά ευχαριστημένοι από την εργασία τους. Κατά μέσον όρο το 91% των εκπαιδευτικών κατά μήκος των χωρών του TALIS αναφέρουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους, με τη χώρα μας επομένως να βρίσκεται ακριβώς στον μέσο όρο της έρευνας.

Γράφημα 25 Συνολική ευχαρίστηση από το επάγγελμα (δείγμα)



Στο Γράφημα 26 που ακολουθεί φαίνεται μια αναλυτικότερη εικόνα για τους μέσους όρους των συμμετεχουσών χώρων στην εν λόγω έρευνα. Βλέπουμε (και πιο αναλυτικά μέσα από τους πίνακες 95 και 96) πως το 93% όλων των εκπαιδευτικών αναφέρουν πως είναι ικανοποιημένοι από την απόδοσή τους στο σχολείο στο οποίο διδάσκουν, ενώ το 84% θα συνιστούσαν το σχολείο τους σαν ένα καλό εργασιακό χώρο. Το 90% μάλιστα δήλωσαν ότι απολαμβάνουν την παραμονή τους στο σχολείο που διδάσκουν.

Γράφημα 26 Εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (βαθμός συμφωνίας & διαφωνίας με τις θέσεις του ερωτηματολογίου TALIS 2013)



Από τους ίδιους πίνακες 95 και 96 στους οποίους εντάξαμε και το δείγμα μας φαίνεται ότι το 93,1% των εκπαιδευτικών και εδώ ανέφεραν ότι είναι ικανοποιημένοι με την απόδοσή τους στο σχολείο τους, ποσοστό ακριβώς πάνω στον μέσο όρο του TALIS, ενώ το 93,1%, ποσοστό ψηλότερο από το αντίστοιχο 84% του TALIS δήλωσαν ότι θα συνιστούσαν το σχολείο τους σαν έναν καλό εργασιακό χώρο. Το 93,1% δήλωσαν ότι γενικότερα απολαμβάνουν την παραμονή τους στον εκπαιδευτικό τους ρόλο στο σχολείο που διδάσκουν, ποσοστό και πάλι ψηλότερο από το μέσο όρο της έρευνας του ΟΟΣΑ. Από την άλλη πλευρά μόλις το 50% των εκπαιδευτικών στην Ιαπωνία δήλωσαν ότι είναι ευχαριστημένοι στη σχολική μονάδα που εργάζονται, ενώ το 62% θα συνιστούσαν το σχολείο τους σαν έναν καλό εργασιακό χώρο. Παρόλα αυτά ένα 78% των Ιαπώνων εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι απολαμβάνουν το ότι διδάσκουν στο σχολείο τους.

Ένα εντυπωσιακό δεδομένο είναι το ότι ενώ ο μέσος όρος του TALIS σχετικά με τη συμφωνία των εκπαιδευτικών πάνω στο εάν τα πλεονεκτήματα του επαγγελματικής του εκπαιδευτικού ξεπερνούν ξεκάθαρα τα μειονεκτήματα του είναι ένα ποσοστό της τάξης του 77%, σε ορισμένες χώρες το ποσοστό αυτό είναι πολύ χαμηλότερο αγγίζοντας στη Βραζιλία, στην Τσεχία, τη Γαλλία και τη Σλοβακία ποσοστά της τάξης του 60% ή και ακόμα χαμηλότερα. Αντίθετα στο δείγμα μας οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν με ένα ηχηρό 84,7 % ότι τα πλεονεκτήματα αντισταθμίζουν ξεκάθαρα τα μειονεκτήματα της εργασίας του εκπαιδευτικού, με τη Μαλαισία (98,3%), την Ισλανδία (91,4%), τη Φινλανδία (95,3%) και τη Νορβηγία (91,2%) να βρίσκονται στις ψηλότερες θέσεις στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Ακόμα όμως και στη Βραζιλία, την Τσεχία, τη Γαλλία και τη Σλοβακία που αναφέραμε παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δε μετανιώνουν που αποφάσισαν να επιλέξουν το συγκεκριμένο επάγγελμα. Περίπου το 70% στις χώρες αυτές δήλωσαν ότι θα επέλεγαν και πάλι το ίδιο επάγγελμα, με το μέσο όρο του TALIS να είναι 78%. Περισσότεροι από 9 στους 10 εκπαιδευτικούς στη Μαλαισία και στο Μεξικό θα επέλεγαν να ξαναεργαστούν σαν εκπαιδευτικοί, με την Ιαπωνία (58%) όμως, την Κορέα (63%) και τη Σουηδία (53%) να εμφανίζουν μικρότερα ποσοστά συμφωνίας με τη θέση αυτή. Αξιοσημείωτο είναι ότι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην Κορέα (20%) και τη Σουηδία (18%) δηλώνουν ότι μετανιώνουν που επέλεξαν το συγκεκριμένο επάγγελμα, σε σχέση με το μέσο όρο της έρευνας TALIS που κυμαίνεται στο 9%. Περισσότεροι δάσκαλοι από το μέσο όρο επίσης στην Κορέα τη Σουηδία, τη Βουλγαρία, την Ισλανδία, την Πορτογαλία, τη Σιγκαπούρη και τη Σλοβακία αναφέρουν ότι αναρωτιούνται αν θα ήταν καλύτερο να είχαν επιλέξει κάποιο άλλο επάγγελμα (περίπου 40% ή περισσότερο έναντι ενός μέσου όρου της τάξης του 32%).

Όπως μπορούμε να δούμε στο Γράφημα 27 και τον αντίστοιχο πίνακα 22, στο δείγμα ένα 93,1% των εκπαιδευτικών δε μετανιώνουν που αποφάσισαν να επιλέξουν το συγκεκριμένο επάγγελμα, με το 6,9% που απομένει να είναι πιο χαμηλά από το μέσο όρο του 9% της TALIS. Μάλιστα στην απόλυτη συμφωνία εντοπίζουμε ένα ποσοστό της τάξης του

Πίνακας 22

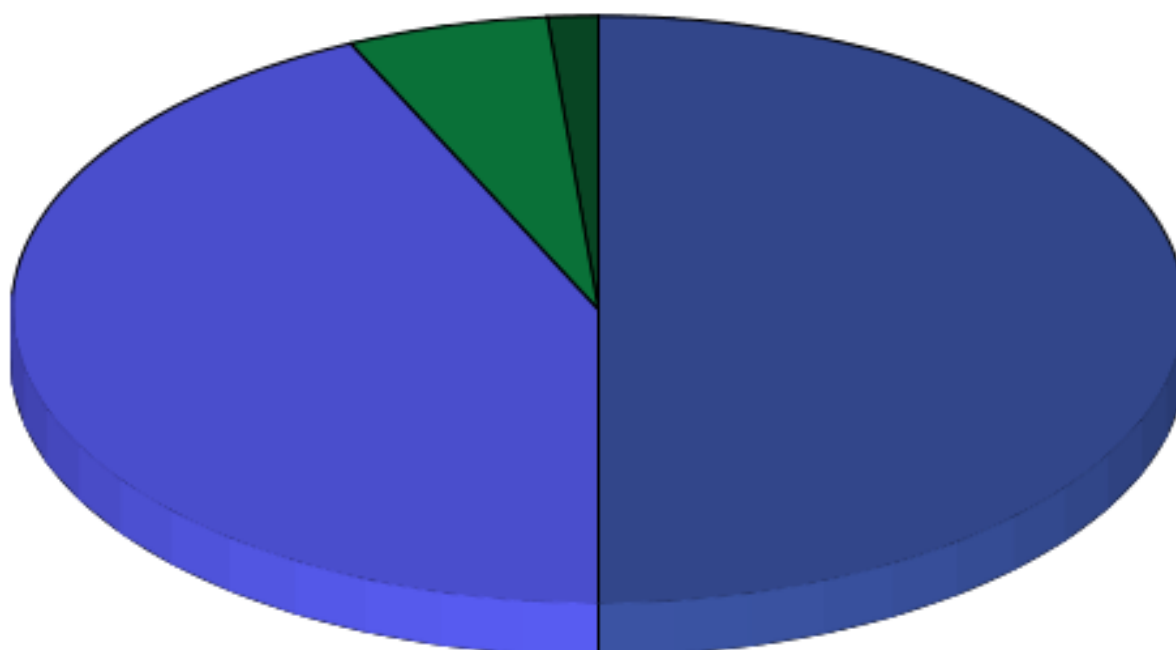
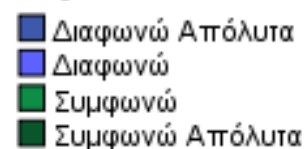
Μετανιών που αποφάσισα να γίνω δάσκαλος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	36	50,0	50,0	50,0
Διαφωνώ	31	43,1	43,1	93,1
Συμφωνώ	4	5,6	5,6	98,6
Συμφωνώ Απόλυτα	1	1,4	1,4	100,0
Total	72	100,0	100,0	

1,4%, ποσοστό πραγματικά πολύ μικρό, γεγονός που δείχνει ότι ακόμα και αυτοί που μετάνιωσαν δε νιώθουν το αίσθημα αυτό τόσο έντονο.

Γράφημα 27

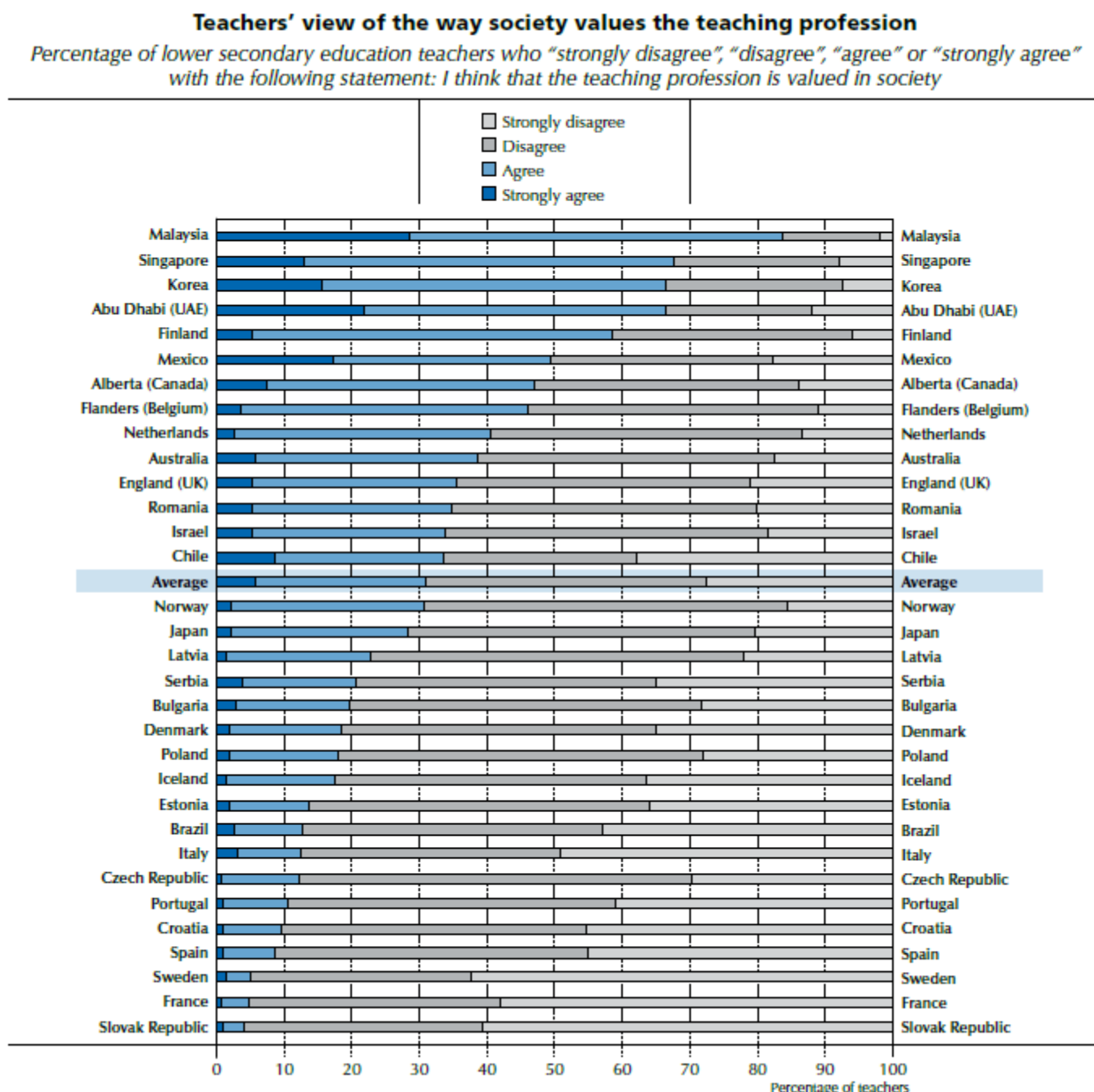
Μετανιών που αποφάσισα να γίνω δάσκαλος



Επίσης το 87,5% δηλώνουν πως θα επέλεγαν και πάλι να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί, ποσοστό αρκετά ψηλότερο από το 78% του μέσου όρου της έρευνας. Μόλις το 23,6 % των εκπαιδευτικών του δείγματός μας

αναφέρουν ότι αναρωτιούνται αν θα ήταν καλύτερο να είχαν επιλέξει κάποιο άλλο επάγγελμα, ποσοστό χαμηλότερο από το 32% που εμφανίζεται κατά μέσο όρο κατά μήκος των υπολοίπων χωρών.

Γράφημα 28 Άποψη των εκπαιδευτικών για την εκτίμηση της κοινωνίας στο επάγγελμά τους (TALIS 2013)



Τέλος, κατά μέσον όρο λιγότερο από το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών κατά μήκος των διαφόρων χωρών θεωρούν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαίρει εκτίμησης στην κοινωνία, όπως φαίνεται και από

το Γράφημα 28 που παρατίθεται παραπάνω. Το εύρημα αυτό είναι από μόνο του σημαντικό καθώς το ένα επάγγελμα εκτιμάται η όχι μπορεί να επηρεάσει την προσέλκυση και τη διατήρηση των διαφόρων υποψηφίων στις αντίστοιχες καθηγητικές σχολές. Ποικίλες διαφοροποιήσεις εντοπίζονται ωστόσο μεταξύ των συμμετεχουσών χωρών στην έρευνα. Το ζήτημα αυτό εμφανίζει μεγαλύτερο πρόβλημα στην Κορέα, τη Γαλλία τη Σλοβακία, την Ισπανία και τη Σουηδία όπου λιγότεροι από το 10% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι το επάγγελμά τους χαιρεί εκτίμησης, Στην Κορέα αντιθέτως, τη Μαλαισία τη Σιγκαπούρη και το Άμπου Ντάμπι, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αισθάνεται διαφορετικά για το θέμα αυτό, με τα δύο τρίτα ή ακόμα και μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών να δηλώνουν πως η κοινωνία εκτιμά το επάγγελμά του εκπαιδευτικού. Στο δείγμα μας όπως φαίνεται από το Γράφημα 29 αλλά και τον αντίστοιχο Πίνακα 23 που βρίσκεται αμέσως παρακάτω, τα πράγματα είναι μοιρασμένα.

Πράγματι, ένα 48% των εκπαιδευτικών να πιστεύει ότι πράγματι το επάγγελμά του εκπαιδευτικού χαιρεί εκτίμησης στην κοινωνία, ποσοστό πολύ πάνω από το μέσο όρο TALIS που κυμαίνεται στο 30% περίπου.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας δήλωσαν με ποσοστό 95,8% ότι νιώθουν πολύ καλά διδάσκοντας στο σχολείο στο οποίο εργάζονται (πίνακας 110), γεγονός που δείχνει μια γενικότερη ικανοποίηση και μάλιστα σε πολύ μεγάλο βαθμό. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανείς από τους εκπαιδευτικούς του δείγματός μας δε διαφώνησε απόλυτα με τη συγκεκριμένη θέση. δήλωσαν επίσης ότι σε γενικές γραμμές η συμπεριφορά των μαθητών τους είναι καλή σε ποσοστό 83% (πίνακας 111), επιβεβαιώνοντας έτσι τη γενικότερη εξαιρετική

Πίνακας 23 Άποψη των εκπαιδευτικών για την εκτίμηση της ελληνικής κοινωνίας στο επάγγελμά τους

Χαιρεί εκτίμησης στην ελληνική κοινωνία

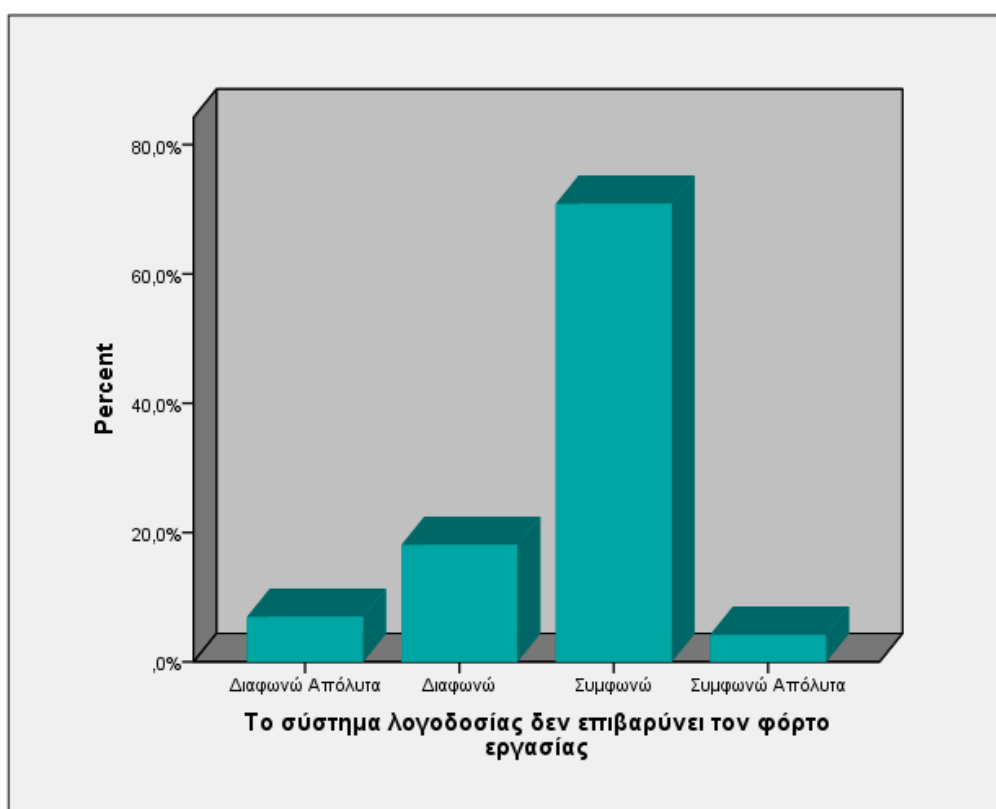
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	13	18,1	18,1	18,1
Διαφωνώ	24	33,3	33,3	51,4
Συμφωνώ	33	45,8	45,8	97,2
Συμφωνώ Απόλυτα	2	2,8	2,8	100,0
Total	72	100,0	100,0	



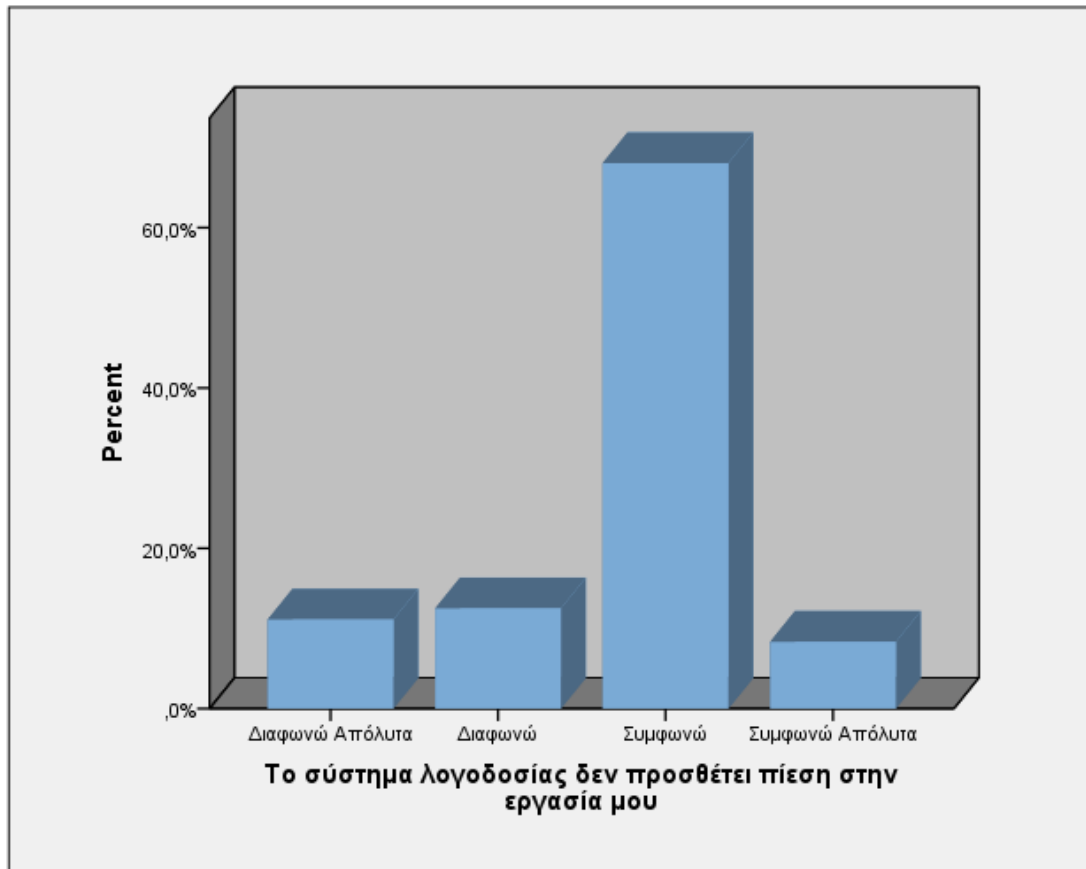
αίσθηση που έχουν από το σχολικό κλίμα και περιβάλλον, αλλά και στις σχέσεις με τους μαθητές όπως θα δούμε αναλυτικότερα παρακάτω. Η ηγεσία του σχολείου συγκεντρώνει θετικές κριτικές, με ένα 90% (πίνακας 112) να δηλώνει ιδιαίτερα ευχαριστημένο από την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και ένα 86% περίπου (πίνακας 113) να επιβεβαιώνει την ικανοποίηση από το όραμα και τις κατευθύνσεις που παρέχει ειδικότερα η ηγεσία της σχολικής μονάδας.

Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί όπως μπορούμε να δούμε στα παρακάτω διαγράμματα και στους αντίστοιχους πίνακες του παραρτήματός μας, μένουν σχετικά ευχαριστημένοι από τις συνθήκες της εργοδοσίας, αν εξαιρέσει κανείς το μισθολογικό σκέλος και τον φόρτο εργασίας, στα οποία θα σταθούμε ειδικότερα στη συνέχεια.

Πράγματι όπως φαίνεται στο παρακάτω Γράφημα 30, αλλά και στον αντίστοιχο πίνακα 122 του παραρτήματός μας, το 75% των εκπαιδευτικών δηλώνουν πως το σύστημα λογοδοσίας δεν επιβαρύνει τον φόρτο εργασίας, ενώ σύμφωνα και με τον πίνακα 123 αλλά και το Γράφημα 31 που παρατίθεται στην επόμενη σελίδα, ένα παρόμοιο ποσοστό, της τάξης του 76% δηλώνουν πως το σύστημα αυτό δεν προσθέτει ιδιαίτερη πίεση στην εργασία.



Γράφημα 30 Επιβάρυνση του φόρτου εργασίας από το σύστημα λογοδοσίας

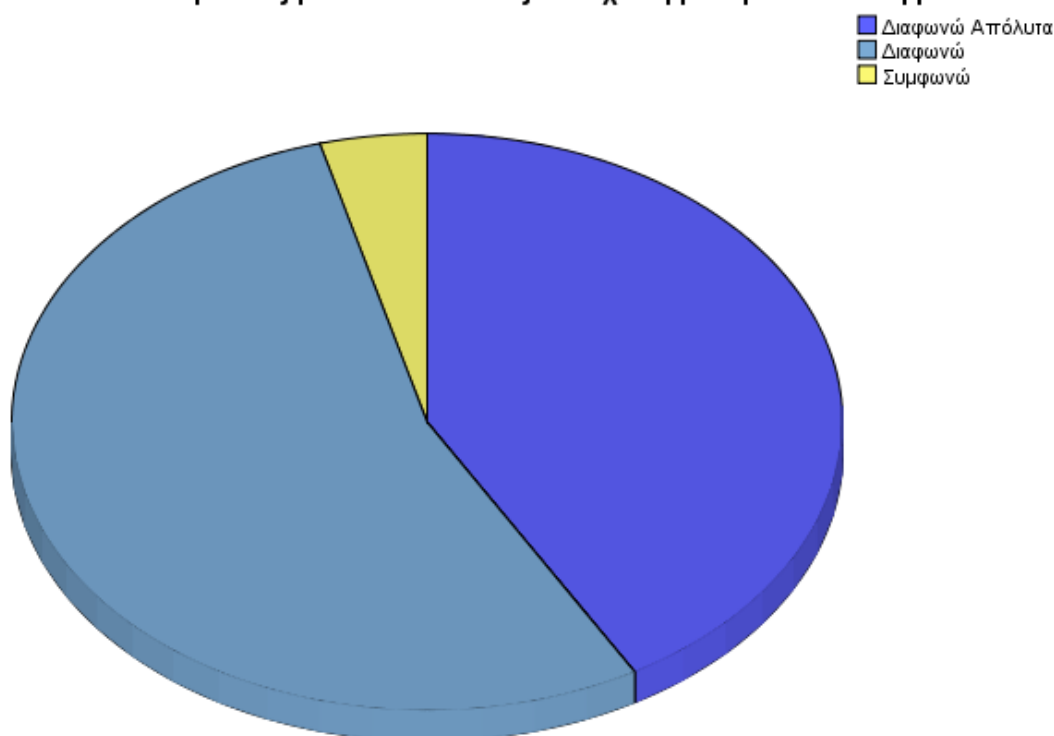


Γράφημα 31 Πίεση στην εργασία λόγω του συστήματος λογοδοσίας

Η εργοδοσία δεν φαίνεται επίσης να περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών καθώς το 72,2% (πίνακας 114) δηλώνει πως διαφωνεί σχετικά με τη μη ύπαρξη αρκετής αυτονομίας κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

Το μισθολογικό σκέλος ωστόσο είναι μια διαφορετική υπόθεση. Ένα εντυπωσιακό 90% των εκπαιδευτικών (πίνακας 115) δηλώνουν πως δεν πληρώνονται όσο άλλα επαγγέλματα παρόμοιας βαρύτητας, ενώ ένα εξίσου εντυπωσιακό 95,8% (πίνακας 116) όπως φαίνεται και στο παρακάτω Γράφημα 32 δηλώνει πως ο μισθός που λαμβάνει δεν είναι δίκαιος σε σχέση με την απόδοση του.

Ο μισθός μου είναι δίκαιος σε σχέση με την απόδοσή μου



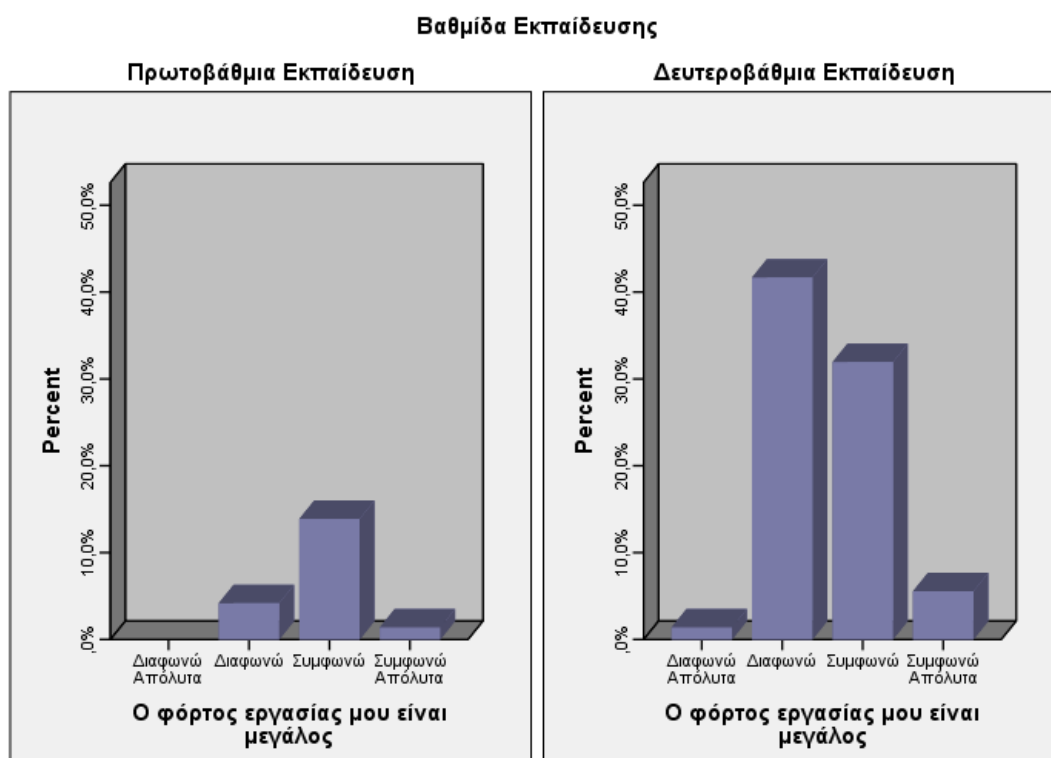
Γράφημα 32

Όπως βλέπουμε με τις αποχρώσεις του μπλε στη διαφωνία σχετικά με το δίκαιο του μισθού, η συντριπτική πλειοψηφία δε θεωρεί δίκαιο τον μισθό που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση πάντα με την απόδοσή τους ενώ το κύριο ποσοστό που εμφανίζει συμφωνία, δεν τη δηλώνει σε απόλυτο βαθμό.

Ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό αλλά και αναμενόμενο με βάση και τα προηγούμενα ευρήματα, παρουσιάστηκε και στην ερώτηση σχετικά με τη βελτίωση των αποδοχών. Το 100% (πίνακας 121) δήλωσαν πως θέλουν να βελτιώσουν τις αποδοχές τους στο μέλλον, χωρίς όμως να βλέπουν όλοι μια διευθυντική θέση ως μονόδρομο σε αυτήν την επιλογή. Πράγματι μόλις ένα 69% των εκπαιδευτικών θέλουν να αναλάβουν κάποια διευθυντική θέση στο μέλλον (πίνακας 120).

Ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών είναι ένα ζήτημα που εμφανίζει ενδιαφέρον καθώς οι απόψεις φαίνονται μοιρασμένες. Όπως φαίνεται στον πίνακα 117 του παραρτήματος το 47,2% των εκπαιδευτικών δηλώνουν πως ο φόρτος εργασίας δεν είναι τόσο μεγάλος. Ένα αξιόλογο εύρημα ωστόσο αποτελεί η διαφορετική εικόνα που αποτυπώνεται

μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πράγματι όπως βλέπουμε στο παρακάτω Γράφημα 33, ενώ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ένα υπερδιπλάσιο ποσοστό δηλώνει ότι ο φόρτος εργασίας είναι μεγάλος σε σχέση με όσους διαφωνούν, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντιθέτως, όπου έχουμε καθηγητές ειδικοτήτων που δεν αναλαμβάνουν πλήρη ευθύνη μιας τάξης (όπως συμβαίνει στην πρωτοβάθμια), βλέπουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δε νιώθουν τόσο επιβαρυνμένοι.



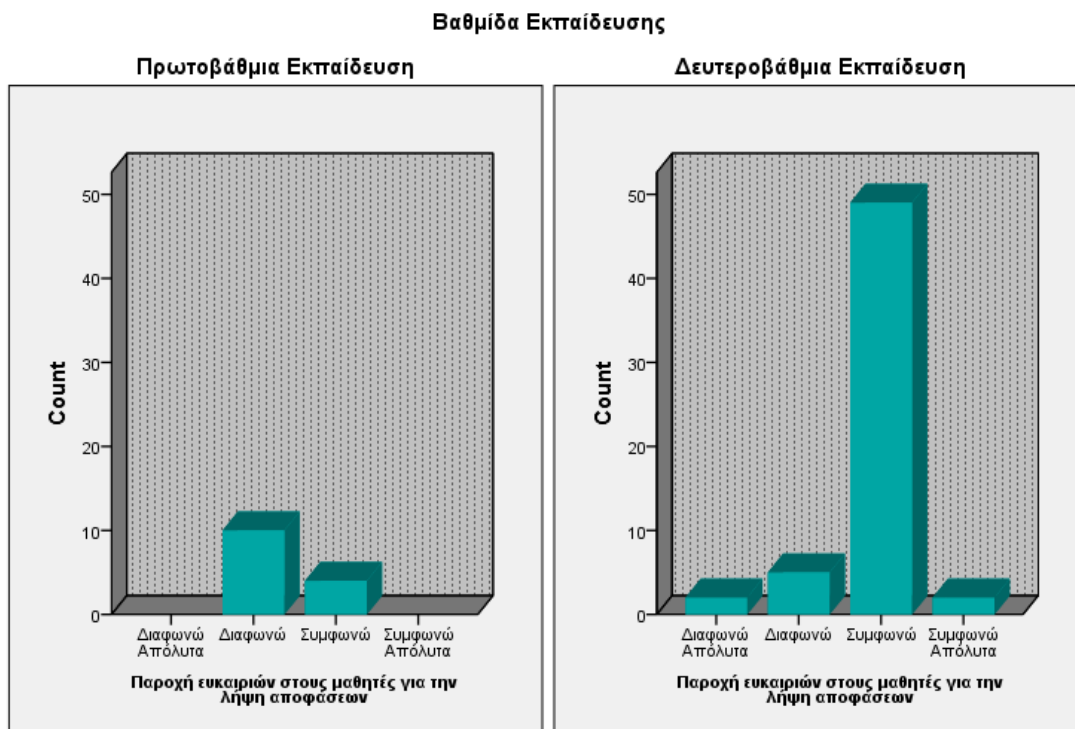
Γράφημα 33 Φόρτος εργασίας ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια)

Τέλος και παρά την εικόνα που μπορεί να έχει κανείς για τις ενδεχόμενες ασυμφωνίες μεταξύ του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και του συλλόγου των καθηγητών, το 78% των εκπαιδευτικών δηλώνουν πως οι κηδεμόνες είναι υποστηρικτικοί στο εκπαιδευτικό έργο, ενώ ένα εντυπωσιακό 99% των εκπαιδευτικών δηλώνουν πως έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τους μαθητές τους να βελτιώνονται, κάτι που αντανakλά τα πολύ υψηλά ποσοστά, που βρίσκονται πάνω από το μέσο όρο του TALIS, σχετικά με την ευρύτερη ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό λειτουργήμα.

4.4. Σχολικό Κλίμα

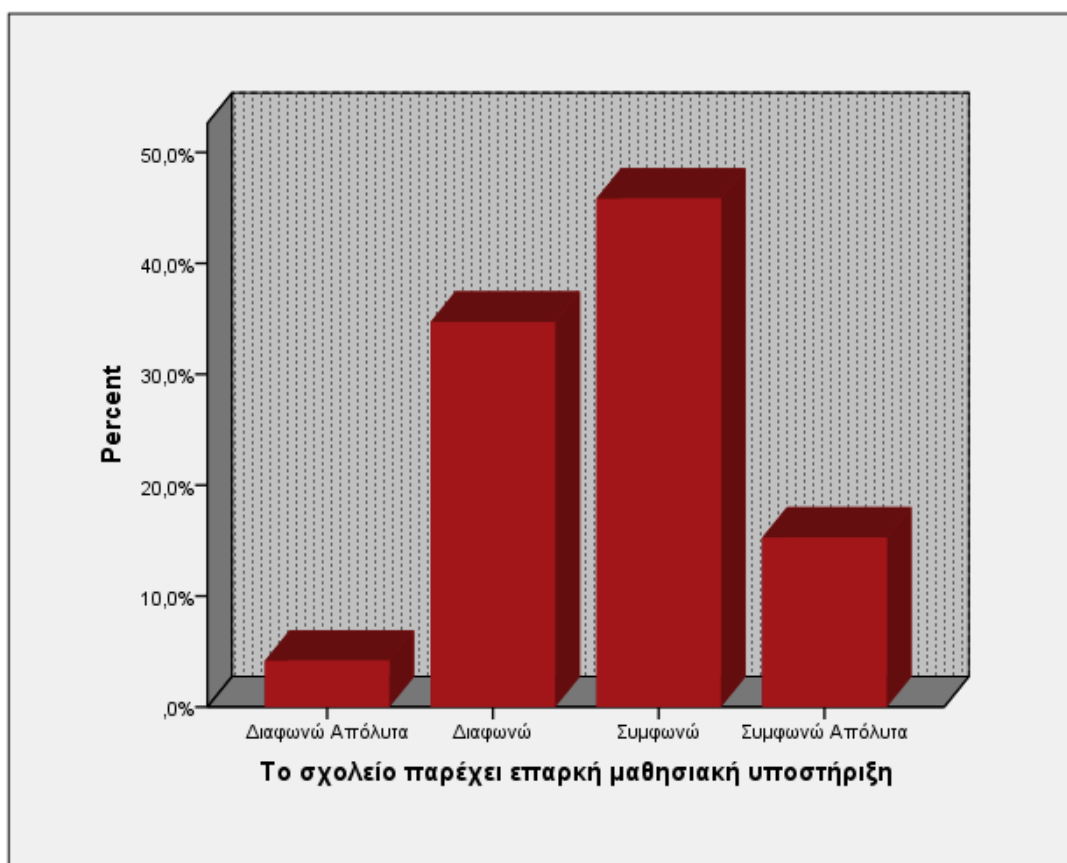
Η λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα είναι μια διαδικασία στην οποία όπως δηλώνουν οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν τόσο οι ίδιοι, όσο και οι μαθητές και οι κηδεμόνες τους, στα πλαίσια μιας ευρύτερης κουλτούρας διαμοιρασμού των ευθυνών. Καθώς μπορούμε να δούμε στους πίνακες 97 και 98 του παραρτήματός μας, το 86% περίπου των εκπαιδευτικών δηλώνουν πως έχουν ευκαιρίες για συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων ενώ το 62% δηλώνει πως τέτοιου είδους ευκαιρίες παρέχονται και στους κηδεμόνες των μαθητών. Όσον αφορά τους ίδιους τους μαθητές και τη συμμετοχή τους στη διαδικασία αυτή, το 76,4% των εκπαιδευτικών, όπως μπορούμε να δούμε στον πίνακα 99, δηλώνουν πως οι μαθητές έχουν ευκαιρίες συμμετοχής, ωστόσο αν κοιτάξουμε καλύτερα στο δείγμα μας και όπως μπορούμε να δούμε και στο παρακάτω Γράφημα 34, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι αυτοί που αναφέρουν έντονη συμμετοχή των μαθητών (15μελες συμβουλίου μονάδας, 5μελη συμβούλια τάξης) ενώ οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας δε βλέπουν κάποια ιδιαίτερη συμμετοχή στη διαδικασία από τους μαθητές.

Γράφημα 34 Παροχή ευκαιριών στους μαθητές για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια)



Γενικότερα ωστόσο, το 80,6% των εκπαιδευτικών διακρίνουν μια ευρύτερη κουλτούρα διαμοιρασμού των ευθυνών (πίνακας 100) που διαπνέει τη σχολική μονάδα. Η κουλτούρα αυτή δεν περιορίζεται μόνο στη λήψη αποφάσεων αλλά και στη γενικότερη συνεργασία των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας όπως δηλώνει το 83,4% των εκπαιδευτικών μας (πίνακας 101).

Όπως μπορεί κανείς να δει στους πίνακες 102-104 του παραρτήματος οι σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς είναι εξαιρετικές, όπως αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, και τόσο σημαντικές για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος, ώστε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να ενδιαφέρονται για τις απόψεις των μαθητών τους. Πράγματι το 95,8% των εκπαιδευτικών δηλώνουν πως οι σχέσεις είναι καλές, ενώ το 98,6% δηλώνει πως για τους περισσότερους δασκάλους είναι ιδιαίτερα σημαντικό να νιώθουν καλά οι μαθητές. Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εκδηλώνεται και για τις απόψεις των μαθητών οι οποίες φαίνεται να βρίσκουν ευήκοα ώτα, όπως δηλώνει το 90% των εκπαιδευτικών. Τέλος, όπως φαίνεται και στο παρακάτω Γράφημα 35, το σχολείο φαίνεται να παρέχει μαθησιακή υποστήριξη σε ορισμένες όμως περιπτώσεις, σημείο στο οποίο οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι μοιρασμένες. Βλέπουμε ότι ναι μεν μια πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (60%) δηλώνει πως είναι πράγματι το σχολείο σε επαγρύπνηση για να βοηθά στηρίζοντας τους μαθητές όποτε αυτό χρειαστεί, ωστόσο και οι εκπαιδευτικοί που διαφωνούν απόλυτα ή μη συγκεντρώνουν ένα όχι ευκαταφρόνητο ποσοστό.



Γράφημα 35 Παροχή μαθησιακής υποστήριξης από το σχολείο

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων που προηγήθηκε και μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί από την αρχή της έρευνας, προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα. Να σημειωθεί εδώ ότι το μεγαλύτερο μέρος των συμπερασμάτων αναφέρεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς πολλές πτυχές του έννοιας αυτής καλύφθηκαν από τη μελέτη. Μικρότερο μέρος του κεφαλαίου καλύπτουν τα συμπεράσματα που απορρέουν σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση και ένα μόνο μικρό μέρος αφιερώνεται σε κάποια ενδεικτικά συμπεράσματα για το σχολικό κλίμα. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην πρόθεση να παραμείνει η παρούσα έρευνα αυστηρά στα πλαίσια της έρευνας TALIS 2013, η οποία εστίασε κυρίως στην επαγγελματική ανάπτυξη, λιγότερο στην εργασιακή ικανοποίηση και πολύ λιγότερο στο σχολικό κλίμα.

1. Πιο συγκεκριμένα, **όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα**, δηλαδή *τη διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας*, προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας δε δείχνουν ιδιαίτερα μεγάλη συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (Πίνακας 14). Μικρή είναι μάλιστα και η διάρκεια της εμπλοκής των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες αυτού του τύπου (Γράφημα 10). Εξαιρεση αποτελεί το ζήτημα των προγραμμάτων απόκτησης τυπικών προσόντων, στα οποία οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμμετέχουν έντονα, γεγονός που επιβεβαιώνει πως οι δραστηριότητες αυτού του τύπου, κατέχουν θέση προτεραιότητας και βαρύτητας στην ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα, ανάμεσα στις υπόλοιπες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Με δεδομένο πως οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν από τη μία τη σχεδόν μηδενική χρηματική υποστήριξη από το κράτος (Γράφημα 14), ενώ από την άλλη ότι δεν πληρώνουν για τις περισσότερες δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν (Γράφημα 5), συμπεραίνουμε ότι συνήθως επιλέγονται δραστηριότητες που παρέχονται δωρεάν, λόγω ενδεχομένως και της οικονομικής κρίσης που μαστίζει τη χώρα μας.

Οι έλληνες εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αναμένουν αρκετό χρονικό διάστημα πρωτού διοριστούν, λόγω της καθυστέρησης που επικρατεί με τους πίνακες των αναπληρωτών και τη σπάνια πλέον διεξαγωγή γραπτών διαγωνισμών. Αυτός είναι πιθανώς ο λόγος που περισσότεροι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αποκτήσουν όσο το δυνατόν περισσότερα τυπικά προσόντα και να βελτιωθούν όσο το δυνατόν περισσότερο, αξιοποιώντας εποικοδομητικά, με τον τρόπο αυτό, τη μακρά περίοδο αναμονής. Για τον λόγο αυτό οι νεότεροι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων έχουν συνήθως εμπλακεί σε περισσότερες δραστηριότητες απόκτησης τυπικών προσόντων σε σχέση με τους εμπειρότερους εκπαιδευτικούς (Πίνακες 33.α & 33.β).

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ακόμα να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που καλύπτουν συχνότερα περιοχές όπως η γνώση του επιστημονικού πεδίου, οι παιδαγωγικές δεξιότητες (πάγιοι στόχοι τέτοιων δραστηριοτήτων) αλλά και οι νέες τεχνολογίες (Γράφημα 13), τομέας στον οποίο δίνεται ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση την περίοδο που διανύουμε, καθώς πολλά από τα προγράμματα τα οποία μάλιστα παρέχονται και δωρεάν από το κράτος, έχουν τέτοιο προσανατολισμό.

Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν να επωφελούνται περισσότερο στο έργο τους από τις δραστηριότητες που κάλυψαν τις περιοχές των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία, της γνώσης του επιστημονικού τους πεδίου και των παιδαγωγικών τους δεξιοτήτων, ενώ δηλώνουν πως συνεχίζουν να έχουν μεγάλες ανάγκες για επαγγελματική ανάπτυξη

στο ζήτημα της διδασκαλίας παιδιών με ειδικές ανάγκες (Γράφημα 17), της διδασκαλίας σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Γράφημα 19) αλλά και στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στον ευρύτερο εργασιακό χώρο (πλην της διδασκαλίας). Φαίνεται έτσι ότι οι δραστηριότητες που κάλυψαν τον τομέα των νέων τεχνολογιών στον εργασιακό χώρο δεν είναι απόλυτα επαρκείς για τους εκπαιδευτικούς μας (Γράφημα 20), σε σχέση τουλάχιστον με τις αντίστοιχες δραστηριότητες που κάλυψαν την περιοχή της διδασκαλίας με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Να σημειωθεί πως ένας από τους λόγους για τους οποίους εμφανίζεται τόσο έντονη η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη όσον αφορά τη διδασκαλία σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Γράφημα 19), είναι ενδεχομένως και τα ολοένα και μεγαλύτερα μεταναστευτικά ρεύματα που περνούν από τη χώρα μας και η συνακόλουθη αγωνιά των εκπαιδευτικών να φάνουν έτοιμοι απέναντι στις νέες προκλήσεις που ενδέχεται να εμφανιστούν στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας βλέπουν ως εμπόδια κατά την εμπλοκή τους (ή την ενδεχομένη εμπλοκή τους) σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, τη σύγκρουση με το ωράριο εργασίας (Γράφημα 22), το κόστος της επαγγελματικής ανάπτυξης και την απουσία κινήτρων για συμμετοχή (Γράφημα 23). Οι οικογενειακές υποχρεώσεις επίσης, φαίνεται να αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα που δυσχεραίνει την εμπλοκή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς μας (Γράφημα 24).

- 2. Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της έρευνας TALIS 2013, προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα.**

Οι εκπαιδευτικοί στις διάφορες συμμετέχουσες χώρες της έρευνας TALIS 2013 έδειξαν, σε γενικές γραμμές, μεγαλύτερη συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς (Πίνακας 14). Η διάρκεια της συμμετοχής στην περίπτωση του TALIS ήταν επίσης μεγαλύτερη σε σχέση με τη χώρα μας (Γράφημα 9). Εξαιρέση αποτελεί το ζήτημα των προγραμμάτων απόκτησης τυπικών προσόντων, όπου οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής σε σχέση με τους συναδέλφους τους στις χώρες του TALIS.

Στις περισσότερες συμμετέχουσες χώρες, αναφέρεται από τους εκεί εκπαιδευτικούς ότι δε χρειάζεται να πληρώσουν καθόλου για τις περισσότερες δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν (Γράφημα 7), κάτι που φαίνεται και στην Ελλάδα, με τη μικρότερη συμμετοχή όμως να δηλώνει ενδεχομένως αδυναμία για εμπλοκή με μη δωρεάν δραστηριότητες που προσφέρονται. Δεν φαίνεται δηλαδή να παρέχεται εδώ μια ευρεία γκάμα δραστηριοτήτων δωρεάν όπως γίνεται σε κάποιες από τις χώρες του TALIS (Μαλαισία, Αγγλία). Αντίθετα παρέχονται μερικές δραστηριότητες δωρεάν και εκεί είναι που στοχεύουν οι εκπαιδευτικοί.

Η εικόνα στις χώρες του TALIS σχετικά με τα προσόντα νεοδιοριστών και εμπειρότερων εκπαιδευτικών είναι μοιρασμένη, με άλλες χώρες να εμφανίζουν παρόμοια συμμετοχή μεταξύ νεοδιοριστών και εμπειρότερων εκπαιδευτικών και άλλες να εμφανίζουν διαφορές, όπως και στη χώρα μας.

Και στην έρευνα TALIS οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερο θετικό αντίκτυπο στη γνώση του αντικείμενου, στις παιδαγωγικές δεξιότητες και στις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία (Γράφημα 12), με τη διδασκαλία όμως σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα να μην

καταδεικνύεται ως τόσο μεγάλη ανάγκη (Γράφημα 18), κάτι που συμβαίνει ωστόσο στους κύκλους των ελλήνων εκπαιδευτικών.

Οι παράγοντες που αποτελούν τα μεγαλύτερα εμπόδια και για τους εκπαιδευτικούς των χωρών του TALIS είναι, όπως και στην Ελλάδα, η σύγκρουση με το ωράριο εργασίας, το κόστος της επαγγελματικής ανάπτυξης και η απουσία κινήτρων για συμμετοχή (Γράφημα 21). Δεν κατέχει ωστόσο εξίσου σημαντική θέση ως παράγοντας που δυσχεραίνει τη συμμετοχή η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων.

Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί πως αν και οι εκπαιδευτικοί του TALIS λαμβάνουν προγραμματισμένες άδειες, το γεγονός ότι επισημαίνουν τη σύγκρουση του ωραρίου ως τόσο σημαντικό παράγοντα σημαίνει ότι ακόμα και οι άδειες αυτές δεν επαρκούν. Πόσο μάλλον στην Ελλάδα που ακόμα και οι άδειες δεν αποτελούν τόσο συνήθη μορφή υποστήριξης των εκπαιδευτικών (Γραφήματα 15 & 16).

3. **Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα**, δηλαδή *τη διερεύνηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας*, προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται ιδιαίτερα ευχαριστημένοι από την εργασία τους όπως δήλωσαν στη συντριπτική τους πλειοψηφία (Γράφημα 25), ενώ αν ξαναεπέλεγαν από την αρχή τον επαγγελματικό δρόμο που θα ακολουθούσαν, θα επέλεγαν και πάλι το εκπαιδευτικό λειτούργημα, μη έχοντας μετανιώσει για την επιλογή τους (Γράφημα 27). Υπάρχουν βέβαια μειονεκτήματα, τα οποία όμως αντισταθμίζονται ξεκάθαρα από τα πλεονεκτήματα της εργασίας.

Οι έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα ευχαριστημένοι και από τη συμπεριφορά των μαθητών αλλά και από τη σχολική ηγεσία που παρέχει σαφές όραμα και κατευθύνσεις (Πίνακες 111,112 & 113).

Οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι το σύστημα λογοδοσίας επιβαρύνει τον φόρτο εργασίας τους (Γράφημα 30), ούτε και ότι περιορίζει την αυτονομία τους (Πίνακας 122), ασκώντας τους πιέσεις (Γράφημα 31).

Θεωρούν όμως ότι αδίκως αμείβονται πολύ λιγότερο σε σχέση με επαγγέλματα αντίστοιχης βαρύτητας (Γράφημα 32) και ότι θα ήθελαν να βελτιώσουν τις αποδοχές τους στο μέλλον, χωρίς ωστόσο να αναλάβουν απαραίτητα κάποιο διευθυντικό πόστο.

Τέλος κάτι που αξίζει ιδιαίτερης αναφοράς ο φόρτος εργασίας, ο οποίος στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκλαμβάνεται ως σαφώς μεγαλύτερος σε σχέση με την περίπτωση της δευτεροβάθμιας (Γράφημα 33). Αυτό οφείλεται και στο ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας αναλαμβάνουν τις περισσότερες φορές μια τάξη εξολοκλήρου, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου μαθήματος (ή μαθημάτων) στις διάφορες τάξεις της σχολικής μονάδας

4. **Σε σχέση με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα**, δηλαδή *τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της έρευνας TALIS 2013*, προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Παρατηρήθηκε πως υπάρχει το ίδιο γενικευμένο θετικό κλίμα και στις χώρες του TALIS (Γράφημα 26), με εντυπωσιακές όμως εξαιρέσεις, όπως στις περιπτώσεις της Ιαπωνίας και της Κορέας. Ενώ γνωρίζουμε ότι στην Κορέα οι εκπαιδευτικοί αμείβονται εξαιρετικά

και το επάγγελμα τους χαίρει ιδιαίτερα μεγάλης εκτίμησης στην κοινωνία (Γράφημα 28), κάτι που δεν ισχύει και για την ελληνική κοινωνία σύμφωνα με τους έλληνες εκπαιδευτικούς (Γράφημα 29), και ότι στην Ιαπωνία το επάγγελμα του δάσκαλου είναι παραδοσιακά ιδιαίτερα σεβαστό, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί κάθε άλλο παρά ικανοποιημένοι είναι στην Ιαπωνία από τον εργασιακό τους χώρο, ενώ στην Κορέα δηλώνουν πως ενδεχομένως να μην επέλεγαν το ίδιο επάγγελμα αν επέλεγαν ξανά από την αρχή την επαγγελματική τους οδό (Πίνακες 95 & 96). Τα ευρήματα αυτά μπορούν να εξηγηθούν από τους ιδιαίτερα γρήγορους ρυθμούς και την πίεση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί και όχι μόνο στις χώρες αυτές. Άλλωστε η Ιαπωνία είναι γνωστή μεταξύ άλλων και για τις ιδιαίτερα επίπονες και αγχογόνες, τύπου πανελληνίων εξετάσεων, εθνικές εξετάσεις της, με αποτελέσματα ιδιαίτερα άσχημα και για τον μαθητικό πληθυσμό της χώρας.

5. **Ως προς το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα**, δηλαδή *τη διερεύνηση του σχολικού κλίματος στη χώρα μας*, προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Οι έλληνες εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές (στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κυρίως όπου τα σχολικά συμβούλια των μαθητών έχουν περισσότερους ρόλους), αλλά και οι κηδεμόνες τους συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων στα πλαίσια μιας ευρύτερης συνεργατικής κουλτούρας αλλά και μιας κουλτούρας διαμοιρασμού των ευθυνών που διαπνέει τη σχολική μονάδα (Πίνακες 97-101).

Το κλίμα που διαμορφώνεται στη σχολική μονάδα έχει καθοριστική σημασία, γεγονός το οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι με τη σειρά τους έχουν εξαιρετικές σχέσεις με τους μαθητές τους και δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον για τις απόψεις τους.

Άλλωστε οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι κομβικής σημασίας το να αισθάνονται καλά οι μαθητές τους (Πίνακες 102-104).

Η μαθησιακή υποστήριξη που παρέχει το σχολείο είναι ένα σημείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μοιρασμένες απόψεις σχετικά με την επάρκειά της. Οριακά οι περισσότεροι ωστόσο πιστεύουν ότι όταν υπάρχει ανάγκη τότε το σχολείο βρίσκεται εκεί (Γράφημα 35).

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Δεν πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε ότι η έρευνα διεξήχθη σε ένα δείγμα περιορισμένο και βολικό, στην περιοχή του Νομού Αχαΐας και κυρίως στην ευρύτερη περιοχή των Πατρών, μια περιοχή σαφώς αστική. Το ζήτημα αυτό της μη αντιπροσωπευτικότητας ως προς τον συνολικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών της Ελλάδος, δε μας επιτρέπει να εξάγουμε με βεβαιότητα συμπεράσματα για τους εκπαιδευτικούς της χώρας μας συνολικά. Ωστόσο στην έκταση της έρευνας γινόταν αναφορά στους εκπαιδευτικούς τους οποίους αφορούν τα παραπάνω συμπεράσματα με τον όρο «Οι εκπαιδευτικοί της χώρας μας» ή «Οι έλληνες εκπαιδευτικοί» μη κρίνοντας σκόπιμο να αναφέρεται κάθε φορά ο περιορισμός ο οποίος ενυπάρχει στην ερευνητική αυτή προσπάθεια. Παρά τον περιορισμό αυτό όμως, σχηματίστηκε μια ικανοποιητική εικόνα για τη δυνητική εικόνα των εκπαιδευτικών της χώρας μας ως προς κάποια τμήματα της έρευνας TALIS 2013 και κατέστη έτσι εφικτό να ενταχτεί και η πατρίδα μας μέσω του δείγματός μας στα πλαίσια της έρευνας. Έτσι ήταν δυνατός ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών με τους εκπαιδευτικούς των υπολοίπων χωρών, των χωρών της έρευνας TALIS, γεγονός που μας γοήτευσε άλλωστε εξ αρχής και αποτέλεσε την αφορμή μας για την ενασχόληση με το εν λόγω αντικείμενο.

Δύο ζητήματα τα οποία σκοπίμως, λόγω της έκτασης της διπλωματικής, δε διερευνήθηκαν και τα οποία μπορούν να αποτελέσουν τον πυρήνα άλλων ερευνών, είναι η διερεύνηση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, η σύγκριση με τα αντίστοιχα ευρήματα του TALIS 2013 αλλά και η σύγκριση των ευρημάτων μας για το σχολικό κλίμα στη χώρα μας με την εικόνα του σχολικού κλίματος όπως την περιέγραψαν οι εκπαιδευτικοί στη διεθνή αυτή έρευνα του ΟΟΣΑ. Τα ζητήματα αυτά όχι μόνο είναι ιδιαίτερος ενδιαφέροντα αλλά είναι κομβικής σημασίας διότι από τη μία είναι ζητήματα που δεν έχουν μελετηθεί έντονα στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

και από την άλλη αποτελούν πυλώνες που όπως είδαμε και στο θεωρητικό μέρος διαμορφώνουν δυνητικά και σε μεγάλο βαθμό τη σταδιοδρομία και ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών αλλά και την απόδοση των εκπαιδευτικών, τη διατήρησή τους στο επάγγελμα και την προσέλκυση νέων εκπαιδευτικών που θα έχουν όραμα και μεράκι για την εργασία τους, που όπως ήδη αναφέρθηκε είναι ένα πραγματικό λειτούργημα.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abdal-Haqq, I. (1996). *Making time for teacher professional development. ERIC Digest*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Aliaga, M., & Gunderson, B. (2000). *Interactive Statistics*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Ancess, J. (2001). Teacher learning at the intersection of school learning and student outcomes. In Lieberman, A. & Miller, L. (ed.). *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368–420.
- Antecol, H., Eren, O., & Ozbeklik, S. (2012). *The effect of teacher gender on student achievement in primary school: Evidence from a randomized experiment*, IZA Discussion Paper, No. 6453, <http://ftp.iza.org/dp6453.pdf>.
- Antoniou, A.S., Polychroni, F., & Vlachakis, A.N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, pp. 682-690.
- Astor, R. A., Benbenisty, R., & Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46, 423–461.

- Attar-Schwartz, S. (2009). Peer sexual harassment victimization at school: The roles of student characteristics, cultural affiliation, and school factors. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79, pp. 407–420.
- Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (2), pp. 806-811.
- Baker, D. & LeTendre, G. (2005). *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. Palo Alto, CA: Stanford University Press,
- Baker, J.A. (1999). Teacher–student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behaviour, relationship quality, and student satisfaction with school. *Elementary School Journal*, 100 (1), pp. 57-70.
- Baker, S. & Smith, S. (1999). Starting off on the right foot: the influence of four principles of professional development in improving literacy instruction in two kindergarten programs. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14(4), pp. 239-253.
- Ball, A.F. (2000). Preparing teachers for diversity: lessons learned from the U.S. and South Africa. *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 491-509.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ. : Prentice Hall.

- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2, pp. 128-163.
- Beilock, S.L. et al. (2009). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America-PNAS*, 107(5), pp.1860-1863.
- Bell, L., R. Bolam & L. Cubillo (2003). *A systematic review of the impact of school leadership and management on student outcomes*. Research Evidence in Education Library, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Ben-Peretz, M. (1995). Curriculum of teacher education programs. In: Anderson, L. (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education (second edition)*. London: Pergamon Press.
- Benbenisty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bennett, N., Harvey, J.A., Wise, C. & Woods, P.A. (2003). *Distributed leadership: A desk study*. Nottingham: NCSL.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2006). *What works in character education: A report for policy makers and opinion leaders*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Blaya, C. (2006). *Harcèlement et maltraitance en milieu scolaire [Harassment and abuse in school environment]*. Paris, France: Armand Colin.

- Blomqvist et al. (2008). *Att välja eller välja bort läraryrket. Manliga klasslärares karriärval (To choose or to avoid choosing teacher profession. Male class teachers' selection of career)*. Turku: Pedagogiska fakulteten, Åbo Akademi (Faculty of Education, Åbo Akademi University).
- Bolam, R. (1982). *In-service education and training of teachers: A condition of educational change. Final Report of CERI Project on INSET*. Paris: OECD.
- Branch, G.F., E.A. Hanushek & S.G. Rivkin (2013). School leaders matter: Measuring the impact of effective principals, *Education Next*, 13(1), pp. 63-69.
- Brief, A.P. & H.M. Weiss (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace, *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 279-307.
- Brophy, J. & T. Good (1986). Teacher behaviour and student achievement, in Wittrock, M. (ed.) *Handbook of Research on Teaching, 3rd edition*. New York, NY: Macmillan.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management, *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brown, J.L. et al. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program, *Journal of Educational Psychology*, 102(1), pp. 153-167.
- Buddin, R. & Zamarro, G. (2009). Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools, *Journal of Urban Economic*, 66, pp. 103-115.

- Butt, G. et al. (2005). Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW pathfinder project, *School Leadership and Management*, 25, pp. 455-471.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: testing for the validity, replication, and invariance of the causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673.
- Cairns, L. G. (1987). Behavior problems. In M. J. Dunkin (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. New York, NY: Pergamon.
- Calderhead, J.; Shorrock, S.B. (1997). *Understanding teacher education: case studies in the professional development of beginning teachers*. London: The Falmer Press.
- Caprara, G.V. et al. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction, *Journal of Educational Psychology*, 95(4), pp. 821-832.
- Caprara, G.V. et al. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level, *Journal of School Psychology*, 44(6), pp. 473-490.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(15), pp. 1-111.

- Chadbourne, R. (1995). Student reluctance to take up school-based teacher education: one university's experience, *Journal of Education for Teaching*, 21(2), pp. 219-228.
- Chaplain, R.P. (2008). Stress and psychological distress among trainee and secondary teachers in England, *Educational Psychology*, 28, pp. 195-209.
- Chin, J.M. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA, *Asia Pacific Education Review*, 8(2), pp. 166-177.
- Chong, W.H. & C.A. Kong (2012). Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of lesson study, *Journal of Experimental Education*, 80(3), pp. 263-283.
- Chong, W.H. et al. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools, *The Journal of Educational Research*, 103, pp. 183-190.
- Chwalisz, K., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11, 377-400.
- Clement, M. & Vandenberghe (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture?, *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 81-101.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2001). How schools leaders can promote teachers' professional development: an account from the field. *School Leadership and Management*, 21(1), pp. 43-57.

- Clotfelter, C.T., Ladd, H.F. & Vigdor, J.L. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects, *Economics of Education Review*, 26(6), pp. 673-682.
- Clotfelter, C.T., Ladd, H.F. & Vigdor, J.L. (2010). Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects, *The Journal of Human Resources*, 45(3), pp. 655-681.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (2001). Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice. In Lieberman, A. & Miller, L. (eds.). *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, B. & Fuller, E. (2006). *Effects of mentoring and induction on beginning teacher retention*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Cohen, D. (1990). A revolution in one classroom: the case of Mrs. Oublier. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(3), pp. 311-329.
- Cohen, D. & Hill, H. (1997). Policy, practice, and learning. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, March 1997. Chicago, IL.
- Cohen, J. (2001). Social and emotional education: Core principles and practices. In J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms/intelligent schools: The social emotional education of young children*. New York, NY: Teachers College Press.

- Cohen, J. & Geier, V.K. (2010). School Climate Research Summary: January 2010. *National School Climate Center, School Climate Brief*, 1(1).
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111, pp. 180–213.
- Collie, R.J., Shapka, J.D. & Perry, N.E. (2012). School climate and socio-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy, *Journal of Educational Psychology*, 104(4), pp. 1189-1204.
- Corcoran, T.B. (1995). *Helping teachers teach well: transforming professional development*. Philadelphia, PA: Policy Brief, Consortium for Policy Research in Education.
- Cordingley P. et al. (2003). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Research Evidence in Education Library, EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, London.
- Croninger, R.G. et al. (2007). Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement, *Economics of Education Review*, 26, pp. 312-324.
- Crossman, A. & P. Harris (2006). Job satisfaction of secondary school teachers, *Educational Management Administration and Leadership*, 34, pp. 29-46.
- Dadds, M. (2001). Continuing professional development: nurturing the expert within. In Soler, J., Craft, A. & Burgess, H. (eds.)

Teacher development: exploring our own practice. London: Paul Chapman Publishing and The Open University.

- Dahlstrom, L., Swarts, P., Zeichner, K. (1999). Reconstructive education and the road to social justice: the case of post-colonial teacher education in Namibia. *International Journal of Leadership in Education*, 2(3), 149-164.
- Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), pp. 597-604.
- Darling-Hammond, L. & N. Richardson (2009). Teacher learning: What matters?, *Educational Leadership*, 66(5), pp. 46-53.
- Darling-Hammond, L. (1998). Teachers and teaching: Testing policy hypotheses from a national commission report, *Educational Researcher*, 27(1), pp. 5-15.
- Darling-Hammond, L. (1999). Target time toward teachers. *Journal of Staff Development*, 20(2), pp. 31-36.
- Darling-Hammond, L. (1998). Policy and change: getting beyond bureaucracy. In Hargreaves, A. et al. (eds.), *International handbook of educational change*. UK: Kluwer Academic Press.
- Day, C. (2000). Stories of change and professional development: the costs of commitment. In Day, C.; Fernandez, A.; Hauge, T.E.; Moller, J. (Eds.), *The life and work of teachers: international perspectives in changing times*. London: Falmer Press.

- Day, C., et al. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research contexts, *School Leadership & Management*, 28(1), pp. 5-25.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire: 1: Etat des lieux* [Violence in school environment: 1: State of play]. Paris: ESF.
- deJung, J., & Duckworth, K. (1986). *High school teachers and their students' attendance: Final report*. Eugene, OR: University of Oregon Center for Education Policy and Management, College of Education.
- Del Rey, R., Ortega, R., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: Fortaleza de la comunidad educativa y proteccion ante la conflictividad escolar [School coexistence: Strength of the educational community and protection against school conflict]. *Revisita Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 66, pp. 159-180.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: The moderating roles of collaborative culture and teachers' selfefficacy, *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, pp. 93-112.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Free Press.
- Dinham, S. & C. Scott (1998). A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction, *Journal of Educational Administration*, 36, pp. 362-378.

- Drent, M. & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively?, *Computers and Education*, 51(1), pp. 187-199.
- Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation, *Gender and Education*, 20(4), pp. 309-323.
- Dubzinski, M., Roszmann-Millican, M. & Shank, K. (2000). Continuing professional development for special educators: reforms and implications for university programs. *Teacher Education and Special Education*, 23(2), 109-124.
- Durkheim, E. (1961). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*. New York, NY: Free Press.
- Emery, D.W. & Vandenberg, B. (2010). Special education teacher burnout and ACT, *International Journal of Special Education*, 25(3), pp. 119-131.
- Epstein, R.M. & Hundert, E.M. (2002). Defining and assessing professional competence, *Journal of the American Medical Association*, 287(2), pp. 226-235.
- Erickson, G. et al. (2005). Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects, *Teacher and Teacher Education*, 21, pp. 787-798.
- European Commission (2012). Supporting the teaching professions for better learning outcomes. Strasbourg: European Commission.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an

innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.

- Evertson, C.M. & Smithey, M.W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study, *Journal of Educational Research*, 93, pp. 294-304.
- Falk, B. (2001). Professional learning through assessment. In Lieberman, A., Miller, L. (Eds.), *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Fielding, G.D. & Schalock, H.D. (1985). *Promoting the professional development of teachers and administrators*. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Fletcher, S.H., Strong, M. & Villar, A. (2008). An investigation of the effects of variations in mentor-based induction on the performance of students in California, *Teachers College Record*, 110, pp. 2271-2289.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86, pp. 28-35.
- Fullan, M. (1987). Implementing the implementation plan. In Wideen, M.; Andrews, I. (Eds.), *Staff development for school improvement*. New York: Falmer Press.
- Futrell, M.H.; Holmes, D.H.; Christie, J.L.; Cushman, E.J. (1995). *Linking education reform and teacher professional development: the efforts of nine school districts*. Occasional Paper Series. Washington, DC: Center for Policy Studies, Graduate School of

Education and Human development. George Washington University.

- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84 (618), pp.6-12.
- Gerrard, S. (2012). A response to raven, *The Psychology of Education Review*, 36(1), pp. 27-30.
- Gipps, C. & Stobart, G. (2004). Fairness in assessment, In Adams, C. (eds.). *Perspectives on Pupil Assessment*, London: General Teaching Council for England (GTC).
- Glatthorn, A. (1995) Teacher development. In Anderson, L. (eds.) *International encyclopedia of teaching and teacher education (second edition)*. London: Pergamon Press.
- Glazerman, S. et al. (2010). *Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study*. Washington, D.C.: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Goleman, D. (2002) *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*. London: Little, Brown.
- Goode, W.J. (1969). The theoretical limits of professionalism, In Etzioni, A. (ed.). *The Semi-Professions and Their Organizations: Teachers, Nurses, and Social Workers*. New York, NY: Free Press.

- Goodson, I., Moore, S., and Hargreaves, A. (2006). Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory and meaning, *Educational Administrative Quarterly*, 42, pp. 42-61.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from national delinquency prevention in school. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, pp. 421-444.
- Grace, D. (1999). Paradigm lost (and regained). *Independent School*, 59(1), 54-57.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, pp. 466-474.
- Greenland, J. (Ed.). (1983). *The in-service training of primary school teachers in English-speaking Africa: a report*. London: Macmillan.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102, pp. 483-496.
- Grissom, J.A., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals, *Educational Researcher*, 42(8), pp. 433-444.

- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman.
- Grosso de Leon, A. (2001). *Higher education's challenge: new teacher education models for a new century*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Guardino, C.A. & Fullerton, E. (2010). Changing behaviours by changing the classroom environment, *Teaching Exceptional Children*, Vol. 42(6), pp. 8-13.
- Guskey, T.R. (1995). Professional development in education: in search of the optimal mix. In Guskey, T.R. & Huberman, M. (eds.), *Professional Development in Education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Guskey, T.R. (1995). *Results-oriented professional development: in search of an optimal mix of effective practices*. North Central Region Educational Laboratory.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading, *Journal of Educational Psychology*, 92, pp. 331-341.
- Guzman, J.L. (1995). *Formando los maestros y maestras de educacion basica del siglo XXI*. San Salvador, El Salvador: Universidad Centroamericana Jose Simeon Canas.
- Haahr, J. H., Nielsen, T. K., Hansen, M. E., & Jakobsen, S. T. (2005). Explaining student performance. Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys. Danish Technological Institute.

- Hacker, D.J. & A. Tenent (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: Overcoming obstacles and making modifications, *Journal of Educational Psychology*, 94, pp. 699-718.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995, *Educational Administration Quarterly*, 32/1, pp. 5-44.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement, *The Elementary School Journal*, 96(5), pp. 527-549.
- Hanushek, E.A. & Rivkin, S.G. (2004). How to improve the supply of high-quality teachers. *Brookings Papers on Education Policy*, 7, pp. 7-25.
- Hargreaves, D. (2007). *System re-design – 1: The road to transformation*. London: SSAT.
- Harris, A. & Muijs, D. (2004) *Teacher leadership: Principles and practice*. General Teaching Council.
- Harris, A. (2004) Distributed leadership: leading or misleading, *Educational Management and Administration*, 32(1), pp. 11-24.
- Harris, A. (2007) Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence, *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), pp. 1-11.

- Harris, A. (2008) *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. London: Routledge & Falmer Press.
- Harris, A. (2012). Distributed leadership: Implications for the role of the principal, *Journal of Management Development*, 31(1), pp. 7-17.
- Harris, D.N. & Sass, T.R. (2011., Teacher training, teacher quality and student achievement, *Journal of Public Economics*, 95, pp. 798-812.
- Hauge, T.E. (2000). Student teachers' struggle in becoming professionals: hopes and dilemmas in teacher education. In Day, C.; Fernandez, A.; Hauge, T.E.; Moller, J. (Eds.), *The life and work of teachers: international perspectives in changing times*. London: Falmer Press.
- Heal, K. H. (1978). Misbehavior among school children: The role of the school in strategies for prevention. *Policy and Politics*, 6, pp. 321-333.
- Henderson, K. et al. (2005). Teachers of children with emotional disturbance: A national look at preparation, teaching conditions, and practices, *Behavioral Disorders*, 31(1), pp. 6-17.
- Henning, E. (2000). Walking with barefoot teachers: an ethnographically fashioned casebook. *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 3-20.
- Hobson, A.J. et al. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(1), pp. 207-216.

- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 117–127.
- Holmlund, H. & Sund, K. (2008). Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher?, *Labour Economics*, 15, pp. 37-53.
- Holzberger, D., Philipp, A. & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis, *Journal of Educational Psychology*, 105(3), pp. 774-786.
- Hutchings, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ingersoll, R.M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis, *American Educational Research Journal*, 38(3), pp. 499-534.
- Ingersoll, R.M. (2001). The realities of out-of-field teaching. *Educational Leadership*, 58(8), pp. 42-45.
- Ingersoll, R.M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of research, *Review of Educational Research*, 81(2), pp. 201-233.
- Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: The standard-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), pp. 127-140.

- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu [The educational environment in the secondary schools: A theoretical model to guide the assessment of the environment]. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27, pp. 285-306.
- Jenlink, P.M. & Kinnucan-Welsch, K. (1999). Learning ways of caring, learning, ways of knowing through communities of professional development. *Journal for a just and Caring Education*, 5(4), pp. 367-385.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, pp. 583-593.
- Jeynes, W.H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*, New York, NY: Routledge.
- Judge, T.A. et al. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review, *Psychological Bulletin*, 127(3), pp. 376-407.
- Kallestad, J.H.; Olweus, D. (1998). Teachers' emphases on general educational goals: a study of Norwegian teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(3), pp. 257-279.
- Karcher, M. J. (2002). Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions. In E. Gerler (Ed.), *Handbook of school violence*. Binghamton, NY: Haworth.

- Kardos, S.M. & Johnson, S.M. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experiences with their colleagues, *Teachers College Record*, 109, pp. 2083-2106.
- Karimi, M.N. (2011). The effects of professional development initiatives on EFL teachers' degree of self-efficacy, *Australian Journal of Teacher Education*, 36(6), pp. 50-62.
- Kasen, S. N., Johnson, P. N., & Cohen, P. N. (1990). The impact of social emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, pp. 165–177.
- Katsiyannis, A., D. Zhang & M.A. Conroy (2003). Availability of special education teachers, *Remedial and Special Education*, 24(4), pp. 246-253.
- Kennedy, M.M. (1997). *Defining an Ideal Teacher Education Program*. Washington, D.C.: National Council for the Accreditation of Teacher Education.
- Kets de Vries, M.F.R. (1990) The organizational fool: balancing a leader's hubris. *Human Relations*, 43(8), pp. 751–770.
- Kettle, B. & Sellars, N. (1996). The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), pp. 1-24.
- King, M.B. & Newmann, F.M. (2000). Will teacher learning advance school goals?. *Phi Delta Kappan*, pp. 576-580.

- Klassen, R.M. & Chiu, M.M. (2010). Effect on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress, *Journal of Educational Psychology*, 102(3), pp. 741-756.
- Klassen, R.M. et al. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries, *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), pp. 67-76.
- Klassen, R.M., Usher, E.L. & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context, *Journal of Experimental Education*, 78, pp. 464-486.
- Klette, K. (2000). Working-time blues: how Norwegian teachers experience restructuring in education. In Day, C., Fernandez, A., Hauge, T.E., Moller, J. (Eds.), *The life and work of teachers: international perspectives in changing times*. London: Falmer Press.
- Kosciw, J. G., & Elizabeth, M. D. (2006). *The 2005 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York, NY: GLSEN.
- Kreft, L. G. G. (1993). Using multilevel analyses to assess school effectiveness: A study of Dutch secondary schools. *Sociology of Education*, 66, pp.104-129.
- Kuperminic, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39, pp. 141-159.
- Kuperminic, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social

adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 76–88.

- Larsen, S.E. (2010). Teacher MA attainment rates, 1970-2000, *Economics of Education Review*, 29, pp. 772-782.
- Larson, M.S. (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, Berkeley, CA: University of California Press.
- LaRusso, M., Romer, D., & Selman, R. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth & Adolescence*, 37, pp. 386–398.
- Lee, K., Carswell, J.J. & Allen, N.J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person- and workrelated variables, *Journal of Applied Psychology*, 85, pp. 799-811.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123-133.
- Lee, T., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2011). High suspension schools and dropout rates for Black and White students. *Education and Treatment of Children*, 34, 167–192.
- Leigh, A. (2010). Estimating teacher effectiveness from two-year changes in students' test scores, *Economics of Education Review*, 29, pp. 480-488.
- Leithwood, K., Mascal, B. & Strauss, T. (2009). *Distributed Leadership According to the Evidence*, London: Routledge.

- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter : Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), pp. 37-67.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the learning from leadership project*. New York: Wallace Foundation.
- Leung, D. Y. P., & Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the components of burnout. *Anxiety, Stress & Coping. An International Journal*, 19, pp. 129-141.
- Lieberman, A. (1994). Teacher development: commitment and challenge. In Grimmer, P.P. & Neufeld, J. (eds.). *Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change*. New York: Teachers College Press.
- Little, J.W. (2001). Professional development in pursuit of school reform. In Lieberman, A., Miller, L. (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Liu, X.S. & J. Ramsey (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000-2001, *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 1173-1184.
- LoCasale-Crouch, J. et al. (2012). The role of the mentor in supporting new teachers: Associations with self-efficacy, reflection,

and quality, *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), pp. 303-323.

- Locke, E. (1969). What is job satisfaction?, *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, pp. 309-336.
- Loucks-Horsley, S. (1998). The role of the teacher and learning in systemic reform: a focus on professional development. *Science Educator*, 7(1), pp. 1-6.
- Loucks-Horsley, S.; Matsumoto, C. (1999). Research on professional development for teachers of Mathematics and Science: the state of the scene. *School Science and Mathematics*, 99(5), pp. 258-271.
- Louis, K.S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust, *Journal of School Leadership*, 16, pp. 477-487.
- Loukas, A. & Murphy, J.L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems, *Journal of School Psychology*, 45, pp. 293-309.
- Lucas, O., et al. (2012). School principal's leadership style: A factor affecting staff absenteeism in secondary schools, *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(4), pp. 444-446.
- Luke, A. et al. (2005). *Innovation and Enterprise in Classroom Practice: A Discussion of Enabling and Disabling Pedagogical Factors in P5 and S3 Classrooms*. Singapore: Centre for Research in Instruction and Practice.

- Lumpe, A. et al. (2012). Beliefs about teaching science: The relationship between elementary teachers' participation in professional development and student achievement, *International Journal of Science Education*, 34(2), pp. 153-166.
- MacNeil, A.J. & Prater, D. (1999). Teachers and principals differ on the seriousness of school discipline: A national perspective, *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 12(3), pp. 1-7.
- Major, A.E. (2012). Job design for special education teachers, *Current Issues in Education*, 15(2).
- Martella, R.C., Nelson, J.R. & Marchand-Martella, N.E. (2003). *Managing Disruptive Behaviour in the Schools: A Schoolwide, Classroom, and Individualized Social Learning Approach*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Marzano, R.J., Waters, T. & McNulty, B.A. (2005). *School Leadership That Works: From Research To Results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *Maslach burnout inventory manual*. Mountain View, CA: CPP, Inc.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual (3rd ed.)*. Mountain View, CA: CPP, Inc.
- McGinn, N.; Borden, A. (1995). *Framing questions, constructing answers: linking research with education policy for developing countries*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- McLaughlin, M.W. & Zarrow, J. (2001). Teachers engages in evidence-based reform: trajectories of teachers' inquiry, analysis and action. In Lieberman, A. & Miller, L. (eds.). *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Moore, K.D. (2014). *Effective Instructional Strategies: From Theory to Practice*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morris, P.; Chan, K.K.; Ling, L.M. (2000). Changing primary schools in Hong Kong: perspectives on policy and its impact. In: Day, C.; Fernandez, A.; Hauge, T.E.; Moller, J. (Eds.). *The life and work of teachers: international perspectives in changing times*. London: Falmer Press.
- Najaka, S. S., Gottfredson, D. C., & Wilson, D. B. (2002). A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. *Prevention Science*, 2, pp. 257–271.
- Nelson, B.S. (1999). Reconstructing teaching. Interactions among changing beliefs, subject-matter knowledge, instructional repertoire, and professional culture in the process of transforming one's teaching. In Solomon, M.Z. (Ed.), *The diagnostic teacher: constructing new approaches to professional development*. New York: Teachers College Press.
- Nelson, T.H. et al. (2008). A culture of collaborative inquiry: Learning to develop and support professional learning communities, *Teachers College Record*, 110, pp. 1269-1303.
- Nie, Y. & Lau, S. (2010). Differential relations of traditional and constructivist instruction to students' cognition, motivation, and achievement, *Learning and Instruction*, 20, pp. 411-423.

- Nie, Y. et al. (2013). The roles of teacher efficacy in instructional innovation: Its predictive relations to constructivist and didactic instruction, *Educational Research for Policy and Practice*, 12(1), pp. 67-77.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Ortega, R., Sanchez, V., & Viejo, C. (2011). La violencia sexual en las relaciones interpersonales de adolescentes [Sexual violence in teenage relationships]. In M. Lameiras & I. Iglesias (Eds.), *Violencia de Género. La violencia sexual a debate*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Patrick, H., Kaplan, A. & Ryan, A.M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate, *Journal of Educational Psychology*, 103(2), pp. 367-382.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Perry, A. (1908). *The management of a city school*. New York, NY: Macmillan.

- Pierce, D. & Hunsanker, W. (1996). Professional development for the teacher, of the teacher, and by the teacher. *Education*, 11(1), pp. 101-105.
- Pines, A. M., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Pont, B., D. Nusche & H. Moorman (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, Paris: OECD Publishing.
- Pounder, D.G. (1999). Teacher teams: Exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement, *Educational Administration Quarterly*, 35(3), pp. 317-348.
- Powell-Moman, A.D. & Brown-Schild, V.B. (2011). The influence of a two-year professional development institute on teacher self efficacy and use of inquiry-based instruction, *Science Educator*, Vol. 20(2), pp. 47-53.
- Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York, NY: Columbia University Press.
- Price, H. & Collett, J. (2012). The role of exchange and emotion on commitment: A study using teachers, *Social Science Research*, 41, pp. 1469-1479.
- Puchner, L.D. & Taylor, A.R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two-school based math lesson study groups, *Teaching and Teacher Education*, 22, pp. 922-934.

- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83, pp. 427–452.
- RAND Education (2004). Focus on the wonder years: Challenges facing the American middle school. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Reid, K. (1982). Retrospection and persistent school absenteeism. *Educational Research*, 25, pp. 110–115.
- Reyes, M.R. et al. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement, *Journal of Educational Psychology*, 104(3), pp. 700-712.
- Reynolds, D., Jones, D., St. Leger, S., & Murgatroyd, S. (1980). School factors and truancy. In Hersove, L. & Berg, I. (Eds.), *Out of school: Modern perspectives in truancy and school refusal*. Chichester, UK: Wiley.
- Rivkin, S., Hanushek, E. & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement, *Econometrica*, 73(2), pp. 417-458.
- Robinson, M. (1999). Initial teacher education in a changing South Africa: experiences, reflections and challenges. *Journal of Education for Teaching*, 25(3), pp. 191-201.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why: Best Evidence Synthesis Iteration*. University of Auckland and the New Zealand Ministry of Education.
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. & Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential

effects of leadership types, *Educational Administration Quarterly*, 44(5), pp. 635-674.

- Rockoff, J. (2008). *Does mentoring reduce turnover and improve skills of new employees? Evidence from teachers in New York City*. NBER Working Paper No. 13868.
- Rockoff, J.E. (2004). The impact of individual teachers on students' achievement: Evidence from panel data, *American Economic Review*, Vol. 94(2), pp. 247-252.
- Rogers, C. R. (1965). The place of the person in the new world of the behavioral sciences. In Severin, F. T. (Ed.), *Humanistic viewpoints in psychology: A book of readings*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Ronfeldt, M. & M. Reininger (2012). More of better student teaching?, *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 1091-1106.
- Rosenfeld, M. & Rosenfeld, S. (2008). Developing effective teacher beliefs about learners: The role of sensitizing teachers to individual learning differences, *Educational Psychology*, 28(3), pp. 245-272.
- Ross, J. & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of a randomized field trial, *Journal of Educational Research*, Vol. 101(1), pp. 50-60.
- Ross, J.A. & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs, *Canadian Journal of Education*, 29(3), pp. 798-822.
- Rumberger, R. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Education Research*, 57, pp. 1-29.

- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E., & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior & Personality*, 35, pp. 919–936.
- Samuel, M. (1998). Changing lives in changing times: pre-service teacher education in post-apartheid South Africa. *Tesol Quarterly*, 32(3), pp. 576-585.
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress, & Coping. An International Journal*, 20, pp. 177-196.
- Schifter, D., Russel, S.J. & Bastable, V. (1999). Teaching to the big ideas. In Solomon, M.Z. (eds.). *The diagnostic teacher: constructing new approaches to professional development*. New York: Teachers College Press.
- Scribner, J. (1999). Professional development: untangling the influence of work context in teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), pp. 238-266.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35, pp. 170–179.

- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout, *Journal of Educational Psychology*, 99(3), pp. 611-625.
- Smylie, M.A., et al. (2007). Trust and the development of distributed leadership, *Journal of School Leadership*, 17(4), pp. 469-503.
- Somech, A. & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 38, pp. 555-577.
- Sommer, B. (1985). What's different about truants? A comparison study of eighth graders. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, pp. 411-422.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2001). *Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective*. Institute for Policy Research Working Article. Northwestern University.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2004) Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), pp. 3-34.
- Strong, M. (2009). *Effective Teacher Induction and Mentoring: Assessing the Evidence*. New York, NY: Teachers College Press.
- Supovitz, J.A., Mayer, D.P., Kahle, J.B. (2000). Promoting inquiry-based instructional practice: the longitudinal impact of

professional development in the context of systemic reform. *Educational Policy*, 14(3), pp. 331-356.

- Supovitz, J.A.; Turner, H.M. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), pp. 963-980.
- Tatto, M.T. (1999). Conceptualizing and studying teacher education across world regions: an overview. A background paper prepared for the Conference on teachers in Latin America: New perspectives on their development and performance. San Juan, Costa Rica.
- Taylor, D.L. & Tashakkori, A. (1994). *Predicting teachers' sense of efficacy and job satisfaction using school climate and participatory decision making*. Presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, January 1994, San Antonio, TX.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct, *Teaching and Teacher Education*, 17(7), pp. 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers, *Teaching and Teacher Education*, 23(6), pp. 944-956.
- Tschannen-Moran, M. & Barr, M. (2004). Fostering student achievement: The relationship between collective teacher efficacy and student achievement, *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), pp. 187-207.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure, *Review of Educational Research*, 68, pp. 202-248.

- UNESCO Institute for Statistics (2006). *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*, Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO Institute for Statistics (2009). *Global Education Digest 2009: Comparing Education Statistics Across the World*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Van Driel, J.H., Beijjard, D., Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: the role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), pp. 137-158.
- Vanhoof, J., et al. (2014). Data use by Flemish school principals: Impact of attitude, self-efficacy and external expectations, *Educational Studies*, 40(1), pp. 48-62.
- Veenman, S., Visser, Y. & Wijkamp, N. (1998). Implementation effects of a program for the training of coaching skills with school principals, *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9(2), pp. 135-156.
- Vieluf, S. et al. (2012). *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*, Paris: OECD Publishing.
- Villegas-Reimers, E. (1998). *The preparation of teachers in Latin America: challenges and trends*. Washington, DC: Latin America and the Caribbean Regional Office, The World Bank.
- Villegas-Reimers, E.; Reimers, F. (1996). Where are 60 million teachers? The missing voice in educational reforms around the world. *Prospects*, 26(3), pp. 469-492.

- Virtanen, M., Kivimaki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J., & Pietikainen, M. (2009). Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health*, 19, pp. 554–560.
- Wahlstrom, K.L. & Louis, K.S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility, *Educational Administration Quarterly*, 44, pp. 458-495.
- Walker, A. & Cheong, C.Y. (1996). Professional development in Hong Kong primary schools: beliefs, practices and change. *Journal of Education for Teaching*, 22(2), pp. 197-212.
- Walling, B. & Lewis, M. (2000). Development of professional identity among professional development school pre-service teachers: longitudinal and comparative analysis. *Action in Teacher Education*, 22(2A), pp. 63-72.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, pp. 249–294.
- Ward, L. et al. (2013). Teacher preparation to proficiency and beyond: Exploring the landscape, *Asia Pacific Journal of Education*, 33(1), pp. 68-80.
- Warwick, D.; Reimers, F. (1995). *Hope or despair. Learning in Pakistan's primary schools*. Westport, Connecticut: Praeger.

- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, pp. 194–213.
- Wayne, A.J. et al. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and methods, *Educational Researcher*, 37(8), pp. 469-479.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: Learning, meaning and identity*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wolters, C.A. & Daugherty, S.G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level, *Journal of Educational Psychology*, 99, pp. 181-193.
- Wood, D.; Bennett, N. (2000). Changing theories, changing practices: exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 635-647.
- Wood, F. & McQuarrie, F. (1999). On-the-job learning. *Journal of Staff Development*, 20(3), pp. 10-13.
- Woods, P. (1994). The conditions for teacher development. In Grimmett, P.P.; Neufeld, J. (Ed.), *Teacher development and the struggle for authenticity: professional growth and restructuring in the context of change*. New York: Teachers College Press.
- Woods, P.A. (2004) Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership, *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), pp. 3–26.

- Woolfolk Hoy, A. & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures, *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 343-356.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational Psychology, 11th edition*. Columbus, OH: Pearson/Allyn and Bacon.
- Wu, S., Pink, W., Crain, R., & Moles, O. (1982). Student suspension: A critical reappraisal. *The Urban Review*, 14, pp. 245–303
- Young, P. (2001). District and state policy influences on professional development and school capacity. *Educational Policy*, 15(2), pp. 278-301.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

8.1. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Πίνακας 24 Ποσοστό χρημάτων-Σεμινάρια

Ποσοστό χρημάτων που πλήρωσατε για την επαγγελματική ανάπτυξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	13	56,5	56,5	56,5
	Ένα μέρος	5	21,7	21,7	78,3
	Όλο το ποσό	5	21,7	21,7	100,0
	Total	23	100,0	100,0	

Πίνακας 25 Ποσοστό χρημάτων-Δίκτυα εκπαιδευτικών

Ποσοστό χρημάτων που πλήρωσατε για την επαγγελματική ανάπτυξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	50,0	50,0	50,0
	Ένα μέρος	1	16,7	16,7	66,7
	Όλο το ποσό	2	33,3	33,3	100,0
	Total	6	100,0	100,0	

Πίνακας 26 Ποσοστό χρημάτων-Επισκέψεις σε σχολικές

Ποσοστό χρημάτων που πλήρωσατε για την επαγγελματική ανάπτυξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ένα μέρος	2	66,7	66,7	66,7
	Όλο το ποσό	1	33,3	33,3	100,0
	Total	3	100,0	100,0	

Πίνακας 27 Ποσοστό χρημάτων-Σειρές μαθημάτων

Ποσοστό χρημάτων που πλήρωσατε για την επαγγελματική ανάπτυξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	16	64,0	64,0	64,0
	Ένα μέρος	3	12,0	12,0	76,0
	Όλο το ποσό	6	24,0	24,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Πίνακας 28 Ποσοστό χρημάτων-Επισκέψεις σε επιχειρήσεις

Ποσοστό χρημάτων που πλήρωσατε για την επαγγελματική ανάπτυξη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	1	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 29 Ποσοστό χρημάτων-Ατομική ή συνεργατική έρευνα

Ποσοστό χρημάτων που πλήρωσατε για την επαγγελματική ανάπτυξη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	12	75,0	75,0	75,0
Ένα μέρος	2	12,5	12,5	87,5
Όλο το ποσό	2	12,5	12,5	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Πίνακας 30 Ποσοστό χρημάτων-Ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα

Ποσοστό χρημάτων που πλήρωσατε για την επαγγελματική ανάπτυξη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	4	66,7	66,7	66,7
Ένα μέρος	1	16,7	16,7	83,3
Όλο το ποσό	1	16,7	16,7	100,0
Total	6	100,0	100,0	

Πίνακας 31 Ποσοστό χρημάτων-Προγράμματα απόκτησης προσόντων

Ποσοστό χρημάτων που πλήρωσατε για την επαγγελματική ανάπτυξη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθόλου	11	55,0	55,0	55,0
Ένα μέρος	2	10,0	10,0	65,0
Όλο το ποσό	7	35,0	35,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Πίνακας 32.α Συμμετοχή ανδρών σε επαγγελματική ανάπτυξη

Συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	18	60,0	60,0	60,0
Όχι	12	40,0	40,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Πίνακας 32.β Συμμετοχή γυναικών σε επαγγελματική ανάπτυξη

Συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	27	64,3	64,3	64,3
Όχι	15	35,7	35,7	100,0
Total	42	100,0	100,0	

Πίνακας 33.α Συμμετοχή εκπαιδευτικών με λιγότερα από 5 χρόνια εμπειρίας σε επαγγελματική ανάπτυξη

Συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	10	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 33.β Συμμετοχή εκπαιδευτικών με περισσότερα από 5 χρόνια εμπειρίας σε επαγγελματική ανάπτυξη

Συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	35	56,5	56,5	56,5
Όχι	27	43,5	43,5	100,0
Total	62	100,0	100,0	

Πίνακας 34 Συμμετοχή μόνιμων εκπαιδευτικών σε επαγγελματική ανάπτυξη

Συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	36	57,1	57,1	57,1
Όχι	27	42,9	42,9	100,0
Total	63	100,0	100,0	

Πίνακας 35 Συμμετοχή μη μόνιμων εκπαιδευτικών σε επαγγελματική ανάπτυξη

Συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	9	100,0	100,0	100,0

Πίνακας 36 Συμμετοχή σε Σειρές μαθημάτων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	25	34,7	34,7	34,7
Όχι	47	65,3	65,3	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 37 Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά σεμινάρια

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	23	31,9	31,9	31,9
Όχι	49	68,1	68,1	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 38 Συμμετοχή σε επισκέψεις σε σχολεία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	3	4,2	4,2	4,2
Όχι	69	95,8	95,8	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 39 Συμμετοχή σε επισκέψεις σε επιχειρήσεις

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	1	1,4	1,4	1,4
	Όχι	71	98,6	98,6	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 40 Συμμετοχή σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	20	27,8	27,8	27,8
	Όχι	52	72,2	72,2	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 41 Συμμετοχή σε δίκτυα εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	6	8,3	8,3	8,3
	Όχι	66	91,7	91,7	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 42 Συμμετοχή σε ατομική ή συνεργατική έρευνα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	16	22,2	22,2	22,2
	Όχι	56	77,8	77,8	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 43 Συμμετοχή σε ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	6	8,3	8,3	8,3
	Όχι	66	91,7	91,7	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 44

Μέσοι όροι ημερών στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Σειρές μαθημάτων ημέρες	24	1,00	10,00	2,6250	2,28059
Εκπαιδευτικά Συνέδρια ημέρες	23	1,00	11,00	3,0000	2,57611
Επισκέψεις παρατήρησης σε άλλα σχολεία ημέρες	3	1,00	4,00	2,3333	1,52753
Επισκέψεις σε επιχειρήσεις, οργανισμούς, μκο ημέρες	1	2,00	2,00	2,0000	.
Ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα ημέρες	6	2,00	12,00	4,3333	3,93277
Valid N (listwise)	0				

Πίνακας 45 Γνώση και Κατανόηση του Επιστημονικού πεδίου-Αντίκτυπος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μικρός	5	13,9	13,9	13,9
	Μέτριος	15	41,7	41,7	55,6
	Μεγάλος	16	44,4	44,4	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Πίνακας 46 Παιδαγωγικές δεξιότητες-Αντίκτυπος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	3,0	3,0	3,0
	Μικρός	4	12,1	12,1	15,2
	Μέτριος	18	54,5	54,5	69,7
	Μεγάλος	10	30,3	30,3	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Πίνακας 47

Αξιολόγηση των μαθητών και των πρακτικών-Αντίκτυπος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	8,0	8,0	8,0
	Μικρός	5	20,0	20,0	28,0
	Μέτριος	11	44,0	44,0	72,0
	Μεγάλος	7	28,0	28,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

Πίνακας 48 Γνώση της ύλης-Αντίκτυπος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μικρός	5	6,9	20,0	20,0
	Μέτριος	9	12,5	36,0	56,0
	Μεγάλος	11	15,3	44,0	100,0
	Total	25	34,7	100,0	
Missing	System	47	65,3		
Total		72	100,0		

Πίνακας 49 Νέες τεχνολογίες στην διδασκαλία-Αντίκτυπος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μικρός	1	1,4	4,0	4,0
	Μέτριος	11	15,3	44,0	48,0
	Μεγάλος	13	18,1	52,0	100,0
	Total	25	34,7	100,0	
Missing	System	47	65,3		
Total		72	100,0		

Πίνακας 50 Παιδαγωγικές δεξιότητες-Αντίκτυπος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,4	3,0	3,0
	Μικρός	4	5,6	12,1	15,2
	Μέτριος	18	25,0	54,5	69,7
	Μεγάλος	10	13,9	30,3	100,0
	Total	33	45,8	100,0	
Missing	System	39	54,2		
Total		72	100,0		

Πίνακας 51

Συμπεριφορά των μαθητών και διαχείριση της τάξης-Αντίκτυπος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,8	9,1	9,1
	Μικρός	1	1,4	4,5	13,6
	Μέτριος	14	19,4	63,6	77,3
	Μεγάλος	5	6,9	22,7	100,0
	Total	22	30,6	100,0	
Missing	System	50	69,4		
Total		72	100,0		

Πίνακας 52 Προσεγγίσεις στην εξατομικευμένη μάθηση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,8	12,5	12,5
	Μικρός	3	4,2	18,8	31,3
	Μέτριος	9	12,5	56,3	87,5
	Μεγάλος	2	2,8	12,5	100,0
	Total	16	22,2	100,0	
Missing	System	56	77,8		
Total		72	100,0		

Πίνακας 53 Διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες-Αντίκτυπος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	5,6	40,0	40,0
	Μικρός	2	2,8	20,0	60,0
	Μέτριος	3	4,2	30,0	90,0
	Μεγάλος	1	1,4	10,0	100,0
	Total	10	13,9	100,0	
Missing	System	62	86,1		
Total		72	100,0		

Πίνακας 54 Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον-Αντίκτυπος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	4,2	60,0	60,0
	Μικρός	1	1,4	20,0	80,0
	Μέτριος	1	1,4	20,0	100,0
	Total	5	6,9	100,0	
Missing	System	67	93,1		
Total		72	100,0		

Πίνακας 55
Προσεγγίσεις για την αναπτυξη δεξιοτήτων για την αγορά εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,4	11,1	11,1
	Μικρός	3	4,2	33,3	44,4
	Μέτριος	5	6,9	55,6	100,0
	Total	9	12,5	100,0	
Missing	System	63	87,5		
Total		72	100,0		

Πίνακας 56 Νέες τεχνολογίες στον εργασιακό χώρο-Αντίκτυπος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μικρός	5	6,9	18,5	18,5
	Μέτριος	15	20,8	55,6	74,1
	Μεγάλος	7	9,7	25,9	100,0
	Total	27	37,5	100,0	
Missing	System	45	62,5		
Total		72	100,0		

Πίνακας 57

Διδασκαλία σύνθετων δεξιοτήτων-Αντίκτυπος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μικρός	2	2,8	18,2	18,2
	Μέτριος	7	9,7	63,6	81,8
	Μεγάλος	2	2,8	18,2	100,0
	Total	11	15,3	100,0	
Missing	System	61	84,7		
Total		72	100,0		

Πίνακας 58

Διαχείριση και διοίκηση της σχολικής μονάδας-Αντίκτυπος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	4,2	21,4	21,4
	Μικρός	1	1,4	7,1	28,6
	Μέτριος	7	9,7	50,0	78,6
	Μεγάλος	3	4,2	21,4	100,0
	Total	14	19,4	100,0	
Missing	System	58	80,6		
Total		72	100,0		

Πίνακας 59 Περιεχόμενο και θετικός αντίκτυπος της επαγγελματικής ανάπτυξης

Content and positive impact of professional development activities

Percentage of lower secondary education teachers who report having participated in professional development with the following content in the 12 months prior to the survey and who report a "moderate" or "large" positive impact of this professional development on their teaching¹

	Knowledge and understanding of subject field(s)		Pedagogical competencies in teaching subject field(s)		Knowledge of the curriculum		Student evaluation and assessment practices		ICT skills for teaching	
	Percentage of teachers	Moderate or large positive impact	Percentage of teachers	Moderate or large positive impact	Percentage of teachers	Moderate or large positive impact	Percentage of teachers	Moderate or large positive impact	Percentage of teachers	Moderate or large positive impact
		% S.E.		% S.E.		% S.E.		% S.E.		% S.E.
Australia	77.9 (1.3)	84.2 (1.0)	65.5 (1.2)	75.0 (1.6)	71.7 (1.7)	77.6 (1.1)	58.6 (1.3)	71.9 (2.0)	71.7 (1.7)	70.5 (1.8)
Brazil	86.3 (0.8)	92.0 (0.6)	81.1 (0.8)	89.2 (0.6)	68.4 (0.9)	86.6 (0.8)	73.1 (0.9)	86.4 (0.6)	45.7 (1.0)	78.8 (1.0)
Bulgaria	60.1 (1.5)	92.4 (1.1)	62.7 (1.5)	89.2 (1.2)	46.4 (1.8)	92.7 (1.0)	47.4 (1.6)	87.8 (1.4)	55.6 (1.8)	84.6 (1.5)
Chile	67.9 (1.6)	94.5 (1.0)	65.5 (1.4)	91.6 (1.2)	54.8 (1.8)	86.4 (1.6)	52.5 (2.3)	86.8 (1.5)	51.4 (2.2)	86.9 (1.7)
Croatia	86.6 (0.6)	85.3 (0.8)	82.1 (0.7)	81.8 (0.9)	68.4 (1.0)	81.1 (1.1)	81.6 (0.8)	85.0 (0.8)	58.2 (1.5)	73.3 (1.1)
Cyprus*	78.3 (1.2)	89.7 (1.2)	73.4 (1.3)	87.2 (1.4)	76.6 (1.3)	92.0 (1.1)	60.8 (1.6)	84.6 (1.5)	53.8 (1.6)	81.1 (1.9)
Czech Republic	65.1 (1.3)	88.5 (0.8)	50.7 (1.2)	85.4 (1.1)	20.3 (1.0)	77.7 (2.3)	29.3 (1.1)	79.2 (1.9)	53.4 (1.6)	82.8 (1.3)
Denmark	62.0 (1.9)	89.7 (1.0)	60.8 (1.7)	86.5 (1.4)	24.8 (1.4)	80.0 (2.1)	31.8 (1.5)	78.8 (2.3)	48.7 (1.9)	81.0 (1.6)
Estonia	79.8 (0.9)	93.4 (0.6)	69.4 (1.0)	87.9 (1.0)	79.6 (1.0)	85.3 (0.8)	71.1 (1.1)	83.4 (1.2)	63.3 (1.3)	83.7 (1.1)
Finland	78.1 (0.9)	81.9 (1.2)	56.5 (1.3)	74.4 (1.2)	31.3 (1.4)	58.9 (2.5)	28.8 (1.2)	62.4 (2.5)	47.6 (1.9)	67.7 (1.9)
France	51.3 (1.4)	86.6 (1.0)	62.7 (1.3)	83.2 (1.0)	45.7 (1.3)	81.7 (1.4)	50.7 (1.5)	77.7 (1.4)	39.8 (1.4)	77.0 (1.7)
Iceland	58.5 (1.6)	94.6 (0.9)	52.4 (1.4)	93.0 (1.4)	73.8 (1.4)	77.1 (1.6)	61.7 (1.6)	79.9 (1.6)	43.9 (1.4)	78.4 (1.9)
Israel	80.2 (1.1)	90.9 (0.7)	74.0 (0.9)	86.1 (0.9)	66.8 (1.2)	86.8 (0.9)	55.8 (1.1)	83.4 (1.3)	60.2 (1.6)	78.8 (1.5)
Italy	62.6 (1.2)	90.2 (0.8)	60.3 (1.2)	88.9 (0.8)	37.2 (1.3)	84.1 (1.5)	42.0 (1.2)	84.9 (1.4)	53.2 (1.3)	82.2 (1.4)
Japan	88.3 (0.7)	90.0 (0.7)	86.4 (0.8)	89.3 (0.8)	47.4 (1.4)	73.0 (1.6)	59.0 (1.3)	76.8 (1.2)	36.0 (1.4)	69.1 (1.9)
Korea	80.8 (0.7)	95.6 (0.5)	81.0 (0.9)	95.4 (0.5)	73.3 (1.0)	93.6 (0.6)	48.9 (1.0)	93.4 (0.8)	54.1 (1.3)	90.3 (0.8)
Latvia	86.4 (1.1)	94.8 (0.7)	83.8 (0.8)	91.5 (0.9)	61.4 (1.4)	86.1 (1.1)	68.5 (1.3)	87.3 (1.3)	72.1 (1.5)	86.9 (1.2)
Malaysia	93.8 (0.6)	97.3 (0.4)	83.5 (0.9)	94.5 (0.5)	90.3 (0.6)	95.2 (0.4)	91.2 (0.6)	93.8 (0.5)	70.8 (1.3)	87.7 (0.8)
Mexico	88.3 (0.7)	95.0 (0.5)	88.8 (0.8)	93.1 (0.7)	89.7 (0.7)	91.0 (0.7)	80.6 (1.0)	88.1 (0.8)	72.6 (1.0)	83.7 (1.0)
Netherlands	69.0 (2.0)	89.5 (1.2)	62.2 (1.6)	82.6 (1.3)	42.5 (1.6)	81.1 (1.9)	37.5 (1.4)	76.1 (1.8)	48.1 (1.9)	72.8 (1.9)
Norway	66.2 (1.9)	92.6 (0.8)	57.6 (2.1)	90.4 (1.1)	37.3 (2.5)	80.4 (2.4)	65.0 (2.5)	86.2 (1.7)	32.8 (2.1)	78.3 (2.3)
Poland	66.0 (1.3)	90.8 (0.7)	61.5 (1.1)	88.5 (0.9)	56.6 (1.4)	87.2 (1.1)	57.6 (1.2)	85.3 (0.9)	51.5 (1.5)	84.9 (1.1)
Portugal	68.6 (1.0)	95.0 (0.5)	64.4 (1.0)	92.5 (0.7)	42.6 (0.9)	91.4 (0.9)	33.2 (1.2)	88.1 (1.1)	49.1 (1.6)	91.8 (0.9)
Romania	75.0 (1.1)	95.9 (0.4)	77.7 (0.9)	94.3 (0.7)	67.1 (1.2)	92.6 (0.9)	66.0 (1.2)	93.2 (0.9)	60.5 (1.4)	91.1 (1.0)
Serbia	71.2 (1.1)	91.1 (0.7)	66.3 (1.1)	88.5 (0.8)	33.1 (1.0)	80.9 (1.5)	72.0 (1.1)	85.9 (0.9)	46.2 (1.2)	84.4 (1.2)
Singapore	88.4 (0.7)	89.0 (0.6)	85.8 (0.6)	86.8 (0.7)	79.8 (0.8)	86.8 (0.7)	69.6 (0.8)	84.5 (0.8)	67.9 (0.8)	72.6 (1.0)
Slovak Republic	59.9 (1.3)	95.7 (0.6)	58.2 (1.3)	93.7 (0.7)	36.3 (1.4)	88.3 (1.0)	38.1 (1.2)	88.5 (1.2)	60.4 (1.3)	91.6 (0.8)
Spain	52.6 (1.1)	91.8 (0.8)	58.1 (1.1)	87.2 (0.8)	33.3 (1.3)	84.8 (1.3)	30.8 (1.5)	82.8 (1.7)	68.2 (1.6)	86.5 (0.9)
Sweden	58.6 (1.4)	84.4 (1.2)	45.4 (1.1)	77.8 (1.3)	70.5 (1.2)	80.3 (1.1)	64.0 (1.5)	75.0 (1.2)	46.8 (1.6)	66.4 (1.9)
Greece	50	86.1	45.8	84.8	34.7	80	34.7	72	34.7	96
Sub-national entities										
Abu Dhabi (United Arab Emirates)	77.3 (1.2)	94.3 (0.9)	78.1 (1.3)	92.0 (1.0)	70.4 (1.6)	93.3 (0.8)	83.2 (1.5)	92.3 (0.8)	76.5 (1.4)	89.5 (1.0)
Alberta (Canada)	83.2 (1.1)	82.3 (1.2)	67.3 (1.3)	73.9 (1.6)	55.3 (1.7)	75.7 (1.5)	72.9 (1.6)	71.2 (1.4)	52.9 (1.9)	69.3 (1.7)
England (United Kingdom)	57.0 (1.1)	87.4 (1.1)	54.7 (1.3)	82.1 (1.5)	49.8 (1.2)	84.0 (1.2)	64.4 (1.3)	77.1 (1.1)	38.9 (1.7)	64.2 (1.5)
Flanders (Belgium)	74.8 (0.9)	89.7 (0.8)	61.9 (1.2)	84.3 (0.8)	54.3 (1.1)	89.5 (1.1)	40.4 (1.3)	79.2 (1.4)	37.2 (1.8)	80.1 (1.5)
Average	72.7 (0.2)	90.8 (0.1)	67.9 (0.2)	87.2 (0.2)	56.3 (0.2)	84.3 (0.2)	57.2 (0.2)	82.9 (0.2)	54.2 (0.3)	80.3 (0.3)
United States	70.3 (1.3)	82.9 (1.4)	60.7 (2.0)	77.3 (1.5)	65.7 (1.8)	78.4 (1.7)	72.2 (1.7)	71.7 (1.6)	49.5 (2.0)	72.8 (1.8)

Πίνακας 60 Περιεχόμενο και θετικός αντίκτυπος της επαγγελματικής ανάπτυξης

Content and positive impact of professional development activities

Percentage of lower secondary education teachers who report having participated in professional development with the following content in the 12 months prior to the survey and who report a "moderate" or "large" positive impact of this professional development on their teaching¹

	Student behaviour and classroom management		School management and administration		Approaches to individual learning		Teaching students with special needs ²		Teaching in a multicultural or multilingual setting												
	Percentage of teachers		Moderate or large positive impact		Percentage of teachers		Moderate or large positive impact		Percentage of teachers		Moderate or large positive impact										
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.									
Australia	35.0	(1.9)	65.2	(2.3)	25.8	(1.2)	63.9	(2.8)	52.4	(1.5)	63.5	(2.3)	32.3	(1.6)	60.0	(2.4)	13.3	(1.5)	64.5	(3.5)	
Brazil	53.9	(1.1)	80.2	(1.0)	23.6	(0.8)	77.0	(1.8)	56.4	(1.1)	84.8	(0.8)	30.8	(1.0)	69.5	(1.5)	19.1	(0.9)	71.8	(1.5)	
Bulgaria	44.6	(1.8)	83.5	(1.8)	11.8	(1.0)	76.9	(3.8)	26.8	(1.5)	86.1	(1.7)	25.7	(1.8)	75.5	(2.3)	20.5	(1.4)	81.7	(2.4)	
Chile	41.1	(1.9)	91.0	(1.6)	25.5	(1.7)	85.3	(2.5)	33.0	(1.7)	89.4	(1.9)	32.8	(1.8)	87.0	(1.9)	17.8	(1.5)	84.5	(2.9)	
Croatia	47.4	(1.2)	77.7	(1.2)	11.3	(0.7)	65.9	(3.3)	46.7	(1.2)	77.1	(1.3)	46.1	(1.4)	77.0	(1.3)	9.1	(0.7)	73.7	(2.2)	
Cyprus*	53.9	(1.8)	81.6	(1.6)	20.2	(1.4)	80.4	(3.0)	33.9	(1.5)	80.3	(2.2)	24.1	(1.4)	73.2	(2.8)	25.9	(1.4)	76.5	(3.1)	
Czech Republic	29.9	(1.5)	80.8	(1.5)	10.5	(0.6)	83.9	(2.3)	23.2	(0.9)	81.2	(1.6)	23.8	(1.1)	80.8	(1.9)	11.4	(0.8)	80.5	(2.4)	
Denmark	37.3	(2.1)	78.5	(2.8)	5.3	(0.5)	71.3	(6.0)	19.5	(1.4)	74.4	(3.0)	25.3	(1.4)	75.0	(2.5)	11.4	(2.3)	69.8	(3.5)	
Estonia	49.8	(1.7)	78.4	(1.4)	9.9	(0.7)	73.1	(2.5)	36.6	(1.4)	85.0	(1.6)	36.9	(1.7)	76.8	(1.8)	21.9	(1.6)	78.3	(2.0)	
Finland	33.3	(1.4)	63.2	(2.0)	9.4	(0.8)	62.0	(4.6)	40.5	(1.3)	66.6	(1.7)	34.7	(1.3)	66.1	(1.6)	14.4	(1.1)	63.7	(2.9)	
France	23.3	(1.2)	70.2	(2.5)	4.5	(0.5)	61.7	(5.1)	29.1	(1.3)	72.7	(2.0)	23.2	(1.3)	72.5	(2.4)	3.6	(0.4)	80.5	(4.7)	
Iceland	31.2	(1.5)	81.8	(2.1)	5.3	(0.7)	77.9	(5.7)	36.6	(1.7)	77.4	(2.3)	25.5	(1.5)	82.1	(2.2)	13.1	(1.1)	66.7	(4.0)	
Israel	45.0	(1.5)	83.6	(1.7)	27.8	(1.1)	81.7	(1.8)	38.1	(1.4)	79.9	(1.4)	32.0	(1.3)	79.1	(2.0)	17.6	(1.1)	79.7	(2.6)	
Italy	34.7	(1.2)	85.5	(1.3)	10.0	(0.7)	74.0	(3.2)	36.6	(1.3)	87.9	(1.4)	44.3	(1.4)	87.1	(1.1)	14.9	(0.9)	86.2	(1.9)	
Japan	44.5	(1.3)	81.4	(1.3)	22.7	(1.1)	72.8	(2.1)	51.5	(1.3)	76.9	(1.3)	44.5	(1.5)	82.2	(1.2)	10.2	(0.7)	71.6	(3.3)	
Korea	63.8	(1.0)	94.2	(0.8)	34.5	(1.0)	88.6	(1.1)	50.1	(1.3)	92.6	(0.9)	56.8	(1.2)	93.2	(0.8)	25.9	(1.1)	87.8	(1.7)	
Latvia	45.6	(1.8)	79.4	(1.6)	13.1	(0.8)	81.2	(2.8)	60.0	(1.7)	84.8	(1.2)	31.1	(2.7)	82.5	(1.8)	21.4	(1.6)	82.1	(1.9)	
Malaysia	74.9	(0.9)	94.0	(0.6)	65.5	(1.1)	88.4	(0.8)	69.0	(1.1)	91.2	(0.6)	17.9	(0.9)	71.2	(2.2)	24.7	(1.2)	78.0	(1.7)	
Mexico	67.0	(1.2)	88.3	(1.0)	35.7	(1.5)	75.3	(2.0)	54.4	(1.1)	82.2	(1.2)	28.8	(1.4)	67.0	(2.2)	26.9	(1.1)	76.9	(1.9)	
Netherlands	51.6	(1.6)	80.3	(1.6)	13.1	(1.2)	64.3	(4.3)	41.0	(1.9)	70.2	(2.1)	35.8	(1.7)	73.1	(2.6)	13.0	(1.4)	68.7	(5.3)	
Norway	41.3	(3.0)	82.7	(1.6)	9.4	(1.0)	80.0	(3.1)	17.9	(0.8)	86.7	(2.5)	24.3	(1.4)	85.2	(2.5)	7.9	(0.8)	77.8	(3.8)	
Poland	43.0	(1.4)	81.4	(1.4)	9.7	(0.6)	76.9	(2.8)	52.8	(1.4)	83.1	(1.2)	57.6	(1.7)	84.4	(1.1)	4.9	(0.5)	85.3	(2.9)	
Portugal	30.2	(1.2)	88.3	(1.2)	6.9	(0.6)	86.4	(3.1)	19.5	(0.9)	88.6	(1.6)	16.5	(1.3)	85.8	(1.8)	9.6	(0.6)	87.4	(2.1)	
Romania	62.2	(1.2)	92.6	(0.7)	19.6	(1.1)	86.3	(2.0)	55.7	(1.2)	91.9	(0.8)	23.6	(1.3)	87.6	(1.9)	18.2	(1.1)	85.3	(1.7)	
Serbia	50.0	(1.3)	86.2	(1.1)	13.8	(0.8)	78.2	(2.5)	43.8	(1.3)	81.1	(1.4)	38.9	(1.5)	77.9	(1.6)	11.3	(0.8)	78.5	(2.4)	
Singapore	45.4	(0.9)	79.0	(1.2)	33.1	(0.8)	72.2	(1.4)	39.1	(1.0)	75.3	(1.4)	23.0	(0.7)	69.9	(1.8)	19.3	(0.8)	75.2	(2.0)	
Slovak Republic	25.5	(1.5)	88.4	(1.5)	14.3	(0.9)	85.7	(1.9)	28.1	(1.2)	88.7	(1.4)	22.3	(1.1)	84.6	(1.9)	13.2	(1.1)	89.4	(1.9)	
Spain	30.5	(1.2)	84.2	(1.4)	11.1	(0.7)	81.9	(2.5)	23.6	(0.9)	83.2	(2.0)	19.6	(1.1)	83.0	(1.9)	25.1	(1.0)	79.1	(2.0)	
Sweden	27.8	(1.5)	69.4	(1.8)	7.1	(0.8)	69.3	(4.5)	24.9	(1.1)	65.1	(2.2)	24.1	(1.4)	64.6	(2.4)	12.7	(1.3)	61.9	(2.9)	
Greece	30.5		26.3		19.4		71.4		22.2		68.8		13.8		40		6.9		20		
Sub-national entities																					
Abu Dhabi (United Arab Emirates)	78.7	(2.6)	90.0	(0.9)	40.2	(1.9)	85.8	(1.3)	65.1	(1.7)	88.4	(1.1)	41.6	(2.1)	79.7	(2.0)	43.1	(1.7)	84.9	(1.4)	
Alberta (Canada)	32.9	(1.6)	64.1	(2.4)	16.9	(0.9)	70.8	(3.0)	64.3	(1.4)	64.7	(1.6)	40.2	(2.1)	63.6	(2.0)	19.1	(1.2)	60.2	(3.0)	
England (United Kingdom)	37.3	(1.9)	63.5	(1.9)	28.8	(1.4)	68.0	(2.4)	51.3	(1.6)	72.0	(1.4)	38.3	(1.9)	67.9	(2.2)	12.9	(1.1)	63.7	(4.1)	
Flanders (Belgium)	29.5	(1.3)	80.9	(1.5)	9.8	(0.6)	75.3	(2.8)	20.9	(0.8)	80.8	(1.8)	23.1	(1.3)	87.1	(1.7)	8.3	(0.8)	78.9	(3.0)	
Average	43.7	(0.3)	80.9	(0.3)	18.4	(0.2)	76.4	(0.5)	40.7	(0.2)	80.4	(0.3)	31.7	(0.3)	77.3	(0.3)	16.4	(0.2)	76.7	(0.5)	
United States	38.1	(2.1)	66.6	(2.3)	16.4	(1.1)	64.2	(3.8)	57.8	(1.8)	69.4	(1.6)	38.6	(1.6)	67.2	(1.9)	23.7	(2.3)	61.4	(2.6)	

Πίνακας 61 Περιεχόμενο και Θετικός αντίκτυπος της επαγγελματικής ανάπτυξης

Content and positive impact of professional development activities

Percentage of lower secondary education teachers who report having participated in professional development with the following content in the 12 months prior to the survey and who report a "moderate" or "large" positive impact of this professional development on their teaching¹

	Teaching cross-curricular skills (e.g. problem solving, learning-to-learn)				Approaches to developing cross-occupational competencies for future work or future studies				New technologies in the workplace				Student career guidance and counselling			
	Percentage of teachers		Moderate or large positive impact		Percentage of teachers		Moderate or large positive impact		Percentage of teachers		Moderate or large positive impact		Percentage of teachers		Moderate or large positive impact	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Australia	37.1	(1.3)	61.8	(2.5)	11.2	(1.1)	58.4	(4.4)	56.8	(1.8)	67.5	(2.0)	13.4	(0.8)	73.1	(3.8)
Brazil	50.9	(1.1)	80.6	(1.0)	47.3	(1.1)	78.7	(1.1)	52.8	(1.2)	79.3	(1.0)	18.9	(1.0)	73.4	(2.0)
Bulgaria	37.0	(1.6)	84.1	(1.7)	27.7	(1.4)	79.1	(2.2)	52.6	(1.7)	82.0	(1.5)	31.8	(1.6)	84.7	(2.2)
Chile	45.6	(2.0)	91.5	(1.5)	28.9	(1.9)	90.6	(1.8)	38.0	(1.8)	86.1	(2.3)	29.5	(1.8)	88.4	(2.1)
Croatia	37.1	(1.1)	77.8	(1.4)	23.7	(0.9)	78.0	(1.6)	41.1	(1.3)	74.2	(1.3)	17.5	(0.9)	79.4	(2.0)
Cyprus*	37.3	(1.6)	79.3	(2.4)	11.6	(1.1)	76.5	(4.1)	47.6	(1.4)	78.2	(2.1)	16.8	(1.2)	77.4	(3.4)
Czech Republic	28.3	(1.3)	80.6	(1.9)	17.0	(1.0)	78.8	(2.1)	42.2	(1.4)	81.6	(1.5)	10.0	(0.6)	86.3	(2.5)
Denmark	16.6	(0.9)	77.8	(2.7)	10.9	(0.9)	72.5	(4.2)	28.8	(2.0)	78.3	(2.3)	6.6	(0.8)	70.2	(6.2)
Estonia	46.6	(1.3)	84.1	(1.2)	24.4	(1.1)	84.2	(1.9)	47.1	(1.7)	83.9	(1.3)	20.0	(1.0)	78.5	(1.9)
Finland	25.4	(1.0)	61.9	(2.6)	10.9	(0.8)	61.1	(4.0)	42.2	(1.7)	63.1	(2.3)	6.9	(0.6)	64.0	(4.4)
France	22.8	(1.2)	68.6	(2.3)	8.9	(0.8)	69.7	(3.6)	10.5	(0.8)	74.4	(3.1)	14.4	(1.1)	72.7	(2.9)
Iceland	16.6	(1.2)	74.6	(3.5)	12.2	(1.1)	80.1	(4.1)	34.1	(1.5)	80.5	(2.4)	7.0	(0.9)	71.9	(5.8)
Israel	44.6	(1.2)	84.2	(1.3)	33.8	(1.1)	83.1	(1.7)	47.7	(1.4)	78.4	(1.4)	31.1	(1.1)	81.9	(1.9)
Italy	34.0	(1.2)	85.9	(1.4)	11.8	(0.8)	84.4	(2.6)	44.7	(1.4)	80.0	(1.6)	30.7	(1.1)	86.6	(1.4)
Japan	54.6	(1.3)	81.1	(1.2)	15.9	(1.0)	77.1	(2.3)	14.8	(0.9)	68.6	(2.5)	40.8	(1.2)	79.7	(1.3)
Korea	47.5	(1.1)	91.7	(1.0)	39.2	(1.0)	89.6	(1.0)	37.4	(1.0)	91.3	(0.8)	74.0	(0.9)	93.4	(0.6)
Latvia	51.9	(1.4)	82.5	(1.7)	20.9	(1.3)	78.6	(2.3)	58.7	(1.6)	86.3	(1.3)	30.7	(1.5)	86.2	(1.9)
Malaysia	70.6	(1.1)	89.0	(0.7)	44.2	(1.2)	84.2	(1.1)	55.5	(1.3)	83.1	(1.1)	44.0	(1.1)	83.4	(1.2)
Mexico	67.5	(1.0)	85.4	(0.9)	39.1	(1.0)	82.8	(1.4)	55.0	(1.4)	80.9	(1.1)	42.5	(1.1)	82.4	(1.2)
Netherlands	33.2	(1.4)	77.6	(2.1)	17.2	(1.0)	76.9	(4.7)	29.8	(2.1)	71.2	(2.6)	30.3	(1.5)	82.5	(2.3)
Norway	28.2	(1.4)	86.4	(2.6)	17.8	(1.4)	85.6	(3.1)	6.8	(1.0)	77.0	(4.8)	11.9	(1.2)	85.0	(3.8)
Poland	31.6	(1.0)	83.4	(1.3)	7.6	(0.7)	82.5	(2.8)	41.5	(1.5)	83.7	(1.4)	13.6	(0.8)	80.8	(2.2)
Portugal	31.5	(1.0)	90.8	(1.3)	12.3	(0.7)	86.0	(1.9)	35.6	(1.4)	92.0	(1.1)	19.5	(1.2)	91.0	(1.4)
Romania	50.4	(1.2)	92.5	(0.9)	28.5	(1.2)	91.1	(1.3)	30.4	(1.2)	87.6	(1.4)	50.1	(1.2)	93.0	(1.0)
Serbia	32.3	(1.1)	84.3	(1.5)	11.9	(0.7)	79.8	(2.5)	33.1	(1.3)	82.9	(1.3)	29.1	(0.9)	87.0	(1.4)
Singapore	36.1	(0.9)	74.7	(1.4)	16.7	(0.7)	74.1	(2.2)	39.8	(0.9)	69.0	(1.5)	28.5	(0.9)	69.3	(1.6)
Slovak Republic	31.7	(1.4)	89.6	(1.3)	13.6	(0.8)	88.5	(2.0)	33.2	(1.4)	89.6	(1.2)	8.0	(0.6)	90.1	(2.5)
Spain	36.3	(1.3)	84.0	(1.5)	15.1	(0.9)	82.5	(1.9)	55.7	(1.5)	85.7	(1.1)	15.9	(0.8)	82.1	(1.9)
Sweden	16.2	(0.9)	65.2	(2.4)	9.0	(0.7)	71.4	(3.0)	37.1	(1.7)	65.4	(2.2)	4.0	(0.4)	56.7	(5.1)
Greece	15.2		81.8		12.5		55.6		37.5		81.5					
Sub-national entities																
Abu Dhabi (United Arab Emirates)	67.4	(1.6)	87.7	(1.1)	60.2	(2.0)	89.8	(0.9)	69.0	(1.7)	88.3	(1.0)	51.7	(1.8)	89.0	(1.2)
Alberta (Canada)	41.1	(1.6)	61.7	(2.3)	15.4	(1.1)	65.6	(3.1)	53.7	(2.1)	64.9	(2.0)	11.7	(0.9)	72.3	(3.7)
England (United Kingdom)	37.4	(1.8)	69.8	(1.6)	10.7	(0.8)	65.9	(3.7)	31.6	(1.7)	64.1	(2.1)	9.8	(0.6)	63.1	(3.9)
Flanders (Belgium)	24.5	(1.0)	85.8	(1.7)	6.1	(0.5)	86.0	(3.1)	13.3	(0.8)	81.8	(2.4)	7.6	(0.7)	81.9	(3.1)
Average	38.5	(0.2)	80.5	(0.3)	20.7	(0.2)	79.2	(0.5)	40.0	(0.3)	78.8	(0.3)	23.6	(0.2)	79.9	(0.5)
United States	49.5	(2.0)	64.5	(1.4)	17.4	(1.1)	69.1	(3.1)	57.4	(2.2)	73.5	(1.6)	11.2	(0.8)	65.1	(5.2)

Πίνακας 62 Προγραμματισμένη άδεια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	17	37,8	37,8	37,8
	Όχι	28	62,2	62,2	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Πίνακας 63 Χρηματική Υποστήριξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	3	6,7	6,7	6,7
	Όχι	42	93,3	93,3	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Πίνακας 64 Μη χρηματική υποστήριξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	6	13,3	13,3	13,3
	Όχι	39	86,7	86,7	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

Πίνακας 65

Γνώση και κατανόηση του επιστημονικού πεδίου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	16	22,2	22,2	22,2
	Λίγο	38	52,8	52,8	75,0
	Αρκετά	15	20,8	20,8	95,8
	Πολύ	3	4,2	4,2	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 66

Παιδαγωγικές δεξιότητες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	10	13,9	13,9	13,9
	Λίγο	30	41,7	41,7	55,6
	Αρκετά	24	33,3	33,3	88,9
	Πολύ	8	11,1	11,1	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 67

Αξιολόγηση των μαθητών και των πρακτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	11	15,3	15,3	15,3
	Λίγο	27	37,5	37,5	52,8
	Αρκετά	29	40,3	40,3	93,1
	Πολύ	5	6,9	6,9	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 68 Γνώση της ύλης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	27	37,5	37,5	37,5
	Λίγο	31	43,1	43,1	80,6
	Αρκετά	11	15,3	15,3	95,8
	Πολύ	3	4,2	4,2	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 69

Νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	8,3	8,3	8,3
	Λίγο	18	25,0	25,0	33,3
	Αρκετά	28	38,9	38,9	72,2
	Πολύ	20	27,8	27,8	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 70

Συμπεριφορά των μαθητών- Διαχείριση της τάξης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	11,1	11,1	11,1
	Λίγο	30	41,7	41,7	52,8
	Αρκετά	23	31,9	31,9	84,7
	Πολύ	11	15,3	15,3	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 71

Διαχείριση και διοίκηση σχολικής μονάδας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	12	16,7	16,7	16,7
	Λίγο	19	26,4	26,4	43,1
	Αρκετά	26	36,1	36,1	79,2
	Πολύ	15	20,8	20,8	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 72

Προσεγγίσεις στην εξατομικευμένη μάθηση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	9	12,5	12,5	12,5
	Λίγο	19	26,4	26,4	38,9
	Αρκετά	28	38,9	38,9	77,8
	Πολύ	16	22,2	22,2	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 73

Διδασκαλία σε μαθητές με ειδικές δεξιότητες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	8,3	8,3	8,3
	Λίγο	6	8,3	8,3	16,7
	Αρκετά	24	33,3	33,3	50,0
	Πολύ	36	50,0	50,0	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 74

Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή πολυγλωσσικό περιβάλλον

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	8	11,1	11,1	11,1
	Λίγο	11	15,3	15,3	26,4
	Αρκετά	22	30,6	30,6	56,9
	Πολύ	31	43,1	43,1	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 75

Διδασκαλία σύνθετων δεξιοτήτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	6,9	6,9	6,9
	Λίγο	18	25,0	25,0	31,9
	Αρκετά	24	33,3	33,3	65,3
	Πολύ	25	34,7	34,7	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 76

Σύνθετες δεξιότητες για την αγορά εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	12	16,7	16,7	16,7
	Λίγο	14	19,4	19,4	36,1
	Αρκετά	31	43,1	43,1	79,2
	Πολύ	15	20,8	20,8	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 77 Νέες τεχνολογίες στον εργασιακό χώρο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	5,6	5,6	5,6
	Λίγο	16	22,2	22,2	27,8
	Αρκετά	30	41,7	41,7	69,4
	Πολύ	22	30,6	30,6	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 78

Κόστος επαγγελματικής ανάπτυξης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	5	6,9	6,9	6,9
	Διαφωνώ	26	36,1	36,1	43,1
	Συμφωνώ	35	48,6	48,6	91,7
	Συμφωνώ Απόλυτα	6	8,3	8,3	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 79

Έλλειψη εργοδοτικής υποστήριξης

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	3	4,2	4,2	4,2
	Διαφωνώ	26	36,1	36,1	40,3
	Συμφωνώ	38	52,8	52,8	93,1
	Συμφωνώ Απόλυτα	5	6,9	6,9	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 80 Σύγκρουση με το ωράριο εργασίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	4	5,6	5,6	5,6
	Διαφωνώ	10	13,9	13,9	19,4
	Συμφωνώ	47	65,3	65,3	84,7
	Συμφωνώ Απόλυτα	11	15,3	15,3	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 81 Έλλειψη προαπαιτούμενων προσόντων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	29	40,3	40,3	40,3
	Διαφωνώ	34	47,2	47,2	87,5
	Συμφωνώ	8	11,1	11,1	98,6
	Συμφωνώ Απόλυτα	1	1,4	1,4	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 82
Απουσία κινήτρων για συμμετοχή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	5	6,9	6,9	6,9
	Διαφωνώ	22	30,6	30,6	37,5
	Συμφωνώ	36	50,0	50,0	87,5
	Συμφωνώ Απόλυτα	9	12,5	12,5	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 83
Απουσία σχετικών προγραμμάτων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	8	11,1	11,1	11,1
	Διαφωνώ	40	55,6	55,6	66,7
	Συμφωνώ	19	26,4	26,4	93,1
	Συμφωνώ Απόλυτα	5	6,9	6,9	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 84
Απουσία χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	5	6,9	6,9	6,9
	Διαφωνώ	19	26,4	26,4	33,3
	Συμφωνώ	36	50,0	50,0	83,3
	Συμφωνώ Απόλυτα	12	16,7	16,7	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 85
Γενικά είμαι ευχαριστημένος με την εργασία μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	6	8,3	8,3	8,3
	Συμφωνώ	48	66,7	66,7	75,0
	Συμφωνώ Απόλυτα	18	25,0	25,0	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 86

Τα πλεονεκτήματα του επαγγέλματος ξεπερνούν ξεκάθαρα τα μειονεκτήματά του

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	11	15,3	15,3	15,3
	Συμφωνώ	44	61,1	61,1	76,4
	Συμφωνώ Απόλυτα	17	23,6	23,6	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 87

Αν αποφάσιζα ξανά θα εργαζόμουν και πάλι σαν δάσκαλος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	3	4,2	4,2	4,2
	Διαφωνώ	6	8,3	8,3	12,5
	Συμφωνώ	38	52,8	52,8	65,3
	Συμφωνώ Απόλυτα	25	34,7	34,7	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 88

Θα ήθελα να εργαστώ σε άλλη σχολική μονάδα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	20	27,8	27,8	27,8
	Διαφωνώ	38	52,8	52,8	80,6
	Συμφωνώ	10	13,9	13,9	94,4
	Συμφωνώ Απόλυτα	4	5,6	5,6	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 89

Μετανιώνω που αποφάσισα να γίνω δάσκαλος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	36	50,0	50,0	50,0
	Διαφωνώ	31	43,1	43,1	93,1
	Συμφωνώ	4	5,6	5,6	98,6
	Συμφωνώ Απόλυτα	1	1,4	1,4	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 90
Μου αρέσει που εργαζομαι στο συγκεκριμένο σχολείο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	5	6,9	6,9	6,9
Συμφωνώ	48	66,7	66,7	73,6
Συμφωνώ Απόλυτα	19	26,4	26,4	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 91
Αναρωτιέμαι αν θα ήταν καλύτερο να είχα επιλέξει κάποιο άλλο επάγγελμα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	25	34,7	34,7	34,7
Διαφωνώ	30	41,7	41,7	76,4
Συμφωνώ	15	20,8	20,8	97,2
Συμφωνώ Απόλυτα	2	2,8	2,8	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 92
Θα συνιστούσα το σχολείο μου σαν ένα καλό εργασιακό χώρο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	1	1,4	1,4	1,4
Διαφωνώ	4	5,6	5,6	6,9
Συμφωνώ	57	79,2	79,2	86,1
Συμφωνώ Απόλυτα	10	13,9	13,9	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 93
Το επάγγελμά μου καίρει εκτίμησης στην ελληνική κοινωνία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	13	18,1	18,1	18,1
Διαφωνώ	24	33,3	33,3	51,4
Συμφωνώ	33	45,8	45,8	97,2
Συμφωνώ Απόλυτα	2	2,8	2,8	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 94
Είμαι ικανοποιημένος από την απόδοσή μου στο συγκεκριμένο σχολείο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	5	6,9	6,9	6,9
Συμφωνώ	57	79,2	79,2	86,1
Συμφωνώ Απόλυτα	10	13,9	13,9	100,0
Total	72	100,0	100,0	

**Πίνακας 95 Εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών
(αθροιστικό ποσοστό συμφωνίας και απόλυτης συμφωνίας)**

Teachers' job satisfaction

Percentage of lower secondary education teachers who "agree" or "strongly agree" with the following statements

	The advantages of being a teacher clearly outweigh the disadvantages		If I could decide again, I would still choose to work as a teacher		I would like to change to another school if that were possible		I regret that I decided to become a teacher		I enjoy working at this school	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Australia	88.6	(0.8)	81.1	(1.0)	23.0	(1.7)	7.2	(0.6)	91.7	(1.1)
Brazil	60.5	(0.9)	69.7	(0.9)	15.0	(0.7)	13.5	(0.6)	93.7	(0.4)
Bulgaria	62.8	(1.3)	70.2	(1.2)	19.8	(1.2)	14.6	(1.0)	90.6	(0.9)
Chile	78.9	(1.4)	83.8	(1.2)	34.0	(1.9)	13.9	(1.6)	88.2	(1.1)
Croatia	71.9	(0.8)	80.4	(0.7)	16.0	(1.0)	5.7	(0.4)	85.5	(0.8)
Cyprus*	86.9	(0.8)	85.3	(0.8)	23.2	(1.1)	7.1	(0.6)	84.8	(1.0)
Czech Republic	53.0	(1.1)	73.3	(0.8)	10.5	(0.8)	8.2	(0.6)	88.8	(0.8)
Denmark	89.2	(0.9)	78.3	(1.4)	11.2	(1.0)	5.2	(0.7)	94.9	(0.7)
Estonia	69.3	(1.1)	70.3	(0.8)	15.7	(1.1)	10.2	(0.7)	80.7	(1.0)
Finland	95.3	(0.4)	85.3	(0.8)	16.2	(1.0)	5.0	(0.4)	90.8	(0.8)
France	58.5	(1.1)	76.1	(0.8)	26.7	(1.2)	9.4	(0.5)	90.6	(0.7)
Iceland	91.4	(0.9)	70.4	(1.4)	18.3	(1.2)	11.6	(0.9)	94.2	(0.7)
Israel	85.8	(0.7)	82.9	(0.8)	14.3	(0.9)	9.1	(0.6)	91.8	(0.6)
Italy	62.1	(1.0)	86.3	(0.8)	16.4	(1.1)	7.4	(0.5)	90.6	(0.7)
Japan	74.4	(0.9)	58.1	(1.1)	30.3	(1.2)	7.0	(0.5)	78.1	(1.0)
Korea	85.8	(0.8)	63.4	(1.0)	31.2	(1.2)	20.1	(0.8)	74.4	(1.2)
Latvia	60.7	(1.5)	67.6	(1.4)	15.7	(1.1)	12.0	(0.8)	92.4	(0.8)
Malaysia	98.1	(0.2)	92.8	(0.6)	41.3	(1.3)	5.4	(0.4)	94.2	(0.5)
Mexico	80.3	(0.9)	95.5	(0.4)	28.6	(1.3)	3.1	(0.4)	94.4	(0.6)
Netherlands	87.0	(1.0)	81.9	(1.1)	17.2	(1.6)	4.9	(0.8)	93.5	(1.0)
Norway	91.2	(1.1)	76.7	(1.4)	11.6	(1.0)	8.3	(0.6)	96.8	(0.4)
Poland	76.4	(1.0)	79.9	(0.9)	17.1	(1.0)	10.3	(0.6)	90.3	(0.7)
Portugal	70.5	(0.9)	71.6	(0.9)	24.0	(1.1)	16.2	(0.7)	92.8	(0.6)
Romania	64.3	(1.5)	78.5	(1.2)	15.3	(0.9)	10.9	(0.9)	91.3	(0.7)
Serbia	81.4	(0.8)	81.4	(0.7)	21.3	(1.0)	7.0	(0.6)	85.1	(0.8)
Singapore	83.6	(0.6)	82.1	(0.7)	35.1	(0.8)	10.7	(0.5)	85.9	(0.6)
Slovak Republic	58.0	(1.2)	71.5	(0.9)	12.7	(0.9)	13.8	(0.7)	90.5	(0.8)
Spain	79.5	(1.0)	88.2	(0.6)	20.1	(1.2)	6.3	(0.5)	89.4	(0.6)
Sweden	71.2	(1.0)	53.4	(1.1)	21.5	(1.0)	17.8	(0.8)	91.6	(0.6)
Greece	84,7		87.5		19.5		7		93.1	
Sub-national entities										
Abu Dhabi (United Arab Emirates)	80.1	(1.4)	77.5	(1.4)	30.7	(1.3)	11.7	(0.8)	86.8	(1.0)
Alberta (Canada)	89.7	(0.8)	82.9	(0.9)	23.1	(1.3)	5.6	(0.5)	95.0	(0.8)
England (United Kingdom)	83.6	(0.7)	79.5	(0.9)	31.0	(1.3)	7.9	(0.5)	87.2	(0.8)
Flanders (Belgium)	84.6	(0.9)	85.4	(0.8)	12.8	(0.9)	5.1	(0.6)	94.5	(0.5)
Average	77.4	(0.2)	77.6	(0.2)	21.2	(0.2)	9.5	(0.1)	89.7	(0.1)
United States	87.1	(1.3)	84.0	(1.3)	20.4	(1.5)	6.0	(1.0)	91.2	(1.0)

**Πίνακας 96 Εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών
(αθροιστικό ποσοστό συμφωνίας και απόλυτης συμφωνίας)**

Teachers' job satisfaction

Percentage of lower secondary education teachers who "agree" or "strongly agree" with the following statements

	I wonder whether it would have been better to choose another profession		I would recommend my school as a good place to work		I think that the teaching profession is valued in society		I am satisfied with my performance in this school		All in all, I am satisfied with my job	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Australia	33.7	(1.7)	85.5	(1.5)	38.5	(1.3)	94.2	(0.5)	90.0	(1.0)
Brazil	32.3	(0.9)	88.0	(0.6)	12.6	(0.5)	90.6	(0.5)	87.0	(0.5)
Bulgaria	42.6	(1.4)	89.4	(0.9)	19.6	(1.1)	93.9	(0.6)	94.6	(0.6)
Chile	31.9	(1.6)	85.1	(1.3)	33.6	(2.3)	94.6	(0.6)	94.6	(0.6)
Croatia	31.7	(1.0)	85.4	(1.0)	9.6	(0.5)	93.2	(0.5)	91.4	(0.5)
Cyprus*	25.9	(1.1)	83.4	(0.9)	48.9	(1.2)	96.0	(0.5)	92.9	(0.6)
Czech Republic	29.8	(0.9)	84.5	(1.2)	12.2	(0.6)	95.2	(0.5)	88.6	(0.7)
Denmark	34.1	(1.7)	88.2	(1.4)	18.4	(1.0)	98.3	(0.3)	92.9	(0.9)
Estonia	37.0	(1.0)	79.9	(1.2)	13.7	(1.0)	88.6	(0.7)	90.0	(0.8)
Finland	27.5	(0.9)	87.5	(1.0)	58.6	(1.2)	95.0	(0.4)	91.0	(0.6)
France	26.0	(0.9)	80.1	(1.3)	4.9	(0.4)	87.5	(0.7)	86.4	(0.8)
Iceland	45.4	(1.5)	90.5	(0.9)	17.5	(1.1)	98.1	(0.3)	94.5	(0.8)
Israel	23.8	(0.9)	86.7	(1.0)	33.7	(1.2)	95.2	(0.5)	94.4	(0.6)
Italy	17.6	(0.9)	87.3	(0.9)	12.5	(0.7)	94.7	(0.5)	94.4	(0.5)
Japan	23.3	(0.8)	62.2	(1.7)	28.1	(1.0)	50.5	(1.3)	85.1	(0.7)
Korea	40.2	(1.0)	65.6	(1.6)	66.5	(1.1)	79.4	(1.0)	86.6	(0.8)
Latvia	36.5	(1.1)	86.2	(1.2)	22.8	(1.5)	92.9	(0.6)	91.0	(1.0)
Malaysia	8.8	(0.7)	89.3	(0.8)	83.8	(1.0)	94.7	(0.4)	97.0	(0.3)
Mexico	10.2	(0.7)	89.2	(0.9)	49.5	(1.3)	97.1	(0.3)	97.8	(0.3)
Netherlands	18.5	(1.1)	84.4	(2.3)	40.4	(1.5)	95.3	(0.8)	90.8	(1.1)
Norway	38.2	(1.5)	91.3	(0.9)	30.6	(1.5)	96.0	(0.6)	94.9	(0.7)
Poland	35.3	(1.0)	84.5	(1.1)	17.9	(0.8)	93.5	(0.6)	92.7	(0.6)
Portugal	44.5	(1.0)	88.1	(0.9)	10.5	(0.6)	97.4	(0.3)	94.1	(0.4)
Romania	29.4	(1.3)	87.4	(0.9)	34.7	(1.4)	97.0	(0.4)	91.1	(0.8)
Serbia	27.1	(1.0)	86.1	(0.9)	20.4	(0.9)	93.3	(0.4)	89.5	(0.6)
Singapore	45.9	(0.9)	73.2	(0.8)	67.6	(0.9)	87.1	(0.5)	88.4	(0.6)
Slovak Republic	45.4	(1.2)	81.4	(1.1)	4.0	(0.4)	94.8	(0.5)	89.0	(0.6)
Spain	21.2	(0.9)	86.6	(1.0)	8.5	(0.8)	95.8	(0.4)	95.1	(0.4)
Sweden	50.4	(1.2)	80.1	(1.2)	5.0	(0.5)	95.9	(0.4)	85.4	(0.9)
Greece	23.6		93.1		48.6		93.1		91.7	
Sub-national entities										
Abu Dhabi (United Arab Emirates)	35.1	(1.7)	81.9	(1.3)	66.5	(1.7)	96.3	(0.4)	88.9	(0.9)
Alberta (Canada)	34.6	(1.3)	88.8	(1.2)	47.0	(1.4)	97.0	(0.5)	91.9	(0.8)
England (United Kingdom)	34.6	(1.2)	77.7	(1.2)	35.4	(1.5)	92.5	(0.6)	81.8	(0.8)
Flanders (Belgium)	22.7	(0.9)	88.1	(1.2)	45.9	(1.1)	94.8	(0.5)	95.3	(0.5)
Average	31.6	(0.2)	84.0	(0.2)	30.9	(0.2)	92.6	(0.1)	91.2	(0.1)
United States	33.5	(1.5)	85.5	(1.5)	33.7	(1.4)	95.0	(0.9)	89.1	(1.1)

Πίνακας 97
Παροχή ευκαιριών στο προσωπικό για την λήψη αποφάσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	3	4,2	4,2	4,2
	Διαφωνώ	7	9,7	9,7	13,9
	Συμφωνώ	53	73,6	73,6	87,5
	Συμφωνώ Απόλυτα	9	12,5	12,5	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 98
Παροχή ευκαιριών στους κηδεμόνες για την λήψη αποφάσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	6	8,3	8,3	8,3
	Διαφωνώ	21	29,2	29,2	37,5
	Συμφωνώ	43	59,7	59,7	97,2
	Συμφωνώ Απόλυτα	2	2,8	2,8	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 99
Παροχή ευκαιριών στους μαθητές για την λήψη αποφάσεων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	2	2,8	2,8	2,8
	Διαφωνώ	15	20,8	20,8	23,6
	Συμφωνώ	53	73,6	73,6	97,2
	Συμφωνώ Απόλυτα	2	2,8	2,8	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 100
Υπαρξη κουλτούρας διαμοιρασμού των ευθυνών στο σχολείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	1	1,4	1,4	1,4
	Διαφωνώ	13	18,1	18,1	19,4
	Συμφωνώ	57	79,2	79,2	98,6
	Συμφωνώ Απόλυτα	1	1,4	1,4	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 101 Υπαρξη συνεργατικής σχολικής κουλτούρας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	12	16,7	16,7	16,7
Συμφωνώ	56	77,8	77,8	94,4
Συμφωνώ Απόλυτα	4	5,6	5,6	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 102 Οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών είναι συνήθως καλές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	3	4,2	4,2	4,2
Συμφωνώ	53	73,6	73,6	77,8
Συμφωνώ Απόλυτα	16	22,2	22,2	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 103

Για τους περισσότερους δασκάλους είναι σημαντικό να νιώθουν καλά οι μαθητές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	1	1,4	1,4	1,4
Συμφωνώ	55	76,4	76,4	77,8
Συμφωνώ Απόλυτα	16	22,2	22,2	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 104

Οι περισσότεροι δάσκαλοι ενδιαφέρονται για τις απόψεις των μαθητών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	7	9,7	9,7	9,7
Συμφωνώ	57	79,2	79,2	88,9
Συμφωνώ Απόλυτα	8	11,1	11,1	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 105

Το σχολείο παρέχει επαρκή μαθησιακή υποστήριξη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	3	4,2	4,2	4,2
Διαφωνώ	25	34,7	34,7	38,9
Συμφωνώ	33	45,8	45,8	84,7
Συμφωνώ Απόλυτα	11	15,3	15,3	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 106
Οι σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών είναι συνήθως καλές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	3	4,2	4,2	4,2
	Συμφωνώ	53	73,6	73,6	77,8
	Συμφωνώ Απόλυτα	16	22,2	22,2	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 107

Για τους περισσότερους δασκάλους είναι σημαντικό να νιώθουν καλά οι μαθητές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	1	1,4	1,4	1,4
	Συμφωνώ	55	76,4	76,4	77,8
	Συμφωνώ Απόλυτα	16	22,2	22,2	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 108

Οι περισσότεροι δάσκαλοι ενδιαφέρονται για τις απόψεις των μαθητών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	7	9,7	9,7	9,7
	Συμφωνώ	57	79,2	79,2	88,9
	Συμφωνώ Απόλυτα	8	11,1	11,1	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 109

Το σχολείο παρέχει επαρκή μαθησιακή υποστήριξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	3	4,2	4,2	4,2
	Διαφωνώ	25	34,7	34,7	38,9
	Συμφωνώ	33	45,8	45,8	84,7
	Συμφωνώ Απόλυτα	11	15,3	15,3	100,0
	Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 110

Το ότι διδάσκω στο συγκεκριμένο σχολείο είναι γενικά πολύ καλό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	3	4,2	4,2	4,2
Συμφωνώ	55	76,4	76,4	80,6
Συμφωνώ Απόλυτα	14	19,4	19,4	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 111

Οι μαθητές μου έχουν καλή συμπεριφορά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	1	1,4	1,4	1,4
Διαφωνώ	4	5,6	5,6	6,9
Συμφωνώ	60	83,3	83,3	90,3
Συμφωνώ Απόλυτα	7	9,7	9,7	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 112

Το σχολείο έχει αποτυχεστική ηγεσία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	7	9,7	9,7	9,7
Συμφωνώ	40	55,6	55,6	65,3
Συμφωνώ Απόλυτα	25	34,7	34,7	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 113

Η ηγεσία του σχολείου παρέχει σαφές όραμα και κατεύθυνση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	1	1,4	1,4	1,4
Διαφωνώ	9	12,5	12,5	13,9
Συμφωνώ	39	54,2	54,2	68,1
Συμφωνώ Απόλυτα	23	31,9	31,9	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 114

Δεν έχω την απαραίτητη αυτονομία για να κάνω καλή δουλειά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	21	29,2	29,2	29,2
Διαφωνώ	31	43,1	43,1	72,2
Συμφωνώ	14	19,4	19,4	91,7
Συμφωνώ Απόλυτα	6	8,3	8,3	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 115

Οι δάσκαλοι πληρώνονται λιγότερο ως προς επαγγέλματα παρόμοιας βαρύτητας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	2	2,8	2,8	2,8
Διαφωνώ	5	6,9	6,9	9,7
Συμφωνώ	30	41,7	41,7	51,4
Συμφωνώ Απόλυτα	35	48,6	48,6	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 116

Ο μισθός μου είναι δίκαιος σε σχέση με την απόδοσή μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	30	41,7	41,7	41,7
Διαφωνώ	39	54,2	54,2	95,8
Συμφωνώ	3	4,2	4,2	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 117

Ο φόρτος εργασίας μου είναι μεγάλος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	1	1,4	1,4	1,4
Διαφωνώ	33	45,8	45,8	47,2
Συμφωνώ	33	45,8	45,8	93,1
Συμφωνώ Απόλυτα	5	6,9	6,9	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 118

Οι κηδεμόνες με στηρίζουν στο διδακτικό μου έργο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	2	2,8	2,8	2,8
Διαφωνώ	14	19,4	19,4	22,2
Συμφωνώ	53	73,6	73,6	95,8
Συμφωνώ Απόλυτα	3	4,2	4,2	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 119

Έχω την δυνατότητα να βοηθήσω τους μαθητές μου να βελτιώνονται

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ	1	1,4	1,4	1,4
Συμφωνώ	54	75,0	75,0	76,4
Συμφωνώ Απόλυτα	17	23,6	23,6	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 120
Θέλω να αναλάβω κάποιο διευθυντικό ρόλο στο μέλλον

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	7	9,7	9,7	9,7
Διαφωνώ	14	19,4	19,4	29,2
Συμφωνώ	40	55,6	55,6	84,7
Συμφωνώ Απόλυτα	11	15,3	15,3	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 121

Θέλω να βελτιώσω τις αποδοχές μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ	58	80,6	80,6	80,6
Συμφωνώ Απόλυτα	14	19,4	19,4	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 122

Το σύστημα λογοδοσίας δεν επιβαρύνει τον φόρτο εργασίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	5	6,9	6,9	6,9
Διαφωνώ	13	18,1	18,1	25,0
Συμφωνώ	51	70,8	70,8	95,8
Συμφωνώ Απόλυτα	3	4,2	4,2	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 123

Το σύστημα λογοδοσίας δεν προσθέτει πίεση στην εργασία μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	8	11,1	11,1	11,1
Διαφωνώ	9	12,5	12,5	23,6
Συμφωνώ	49	68,1	68,1	91,7
Συμφωνώ Απόλυτα	6	8,3	8,3	100,0
Total	72	100,0	100,0	

Πίνακας 124 Εμπόδια στη συμμετοχή σε επαγγελματική ανάπτυξη

Barriers to teachers' participation in professional development

Percentage of lower secondary education teachers indicating that they "agree" or "strongly agree" that the following reasons represent barriers to their participation in professional development

	Do not have the pre-requisites (e.g. qualifications, experience, seniority)		Professional development is too expensive/unaffordable		There is a lack of employer support		Professional development conflicts with my work schedule		Lack of time due to family responsibilities		There is no relevant professional development offered		There are no incentives for participating in such activities	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
Australia	6.5	(0.5)	38.8	(1.6)	23.9	(1.4)	58.0	(1.4)	32.7	(1.8)	24.6	(1.1)	39.6	(1.5)
Brazil	8.1	(0.4)	44.0	(0.8)	61.2	(1.0)	54.8	(0.9)	25.8	(0.8)	39.8	(0.9)	52.8	(1.1)
Bulgaria	10.4	(1.0)	58.1	(1.3)	12.7	(0.9)	51.3	(1.5)	28.8	(1.1)	45.4	(1.4)	65.7	(1.5)
Chile	24.8	(1.6)	72.8	(1.4)	52.8	(2.0)	62.3	(1.6)	45.8	(1.6)	63.6	(1.4)	73.1	(1.5)
Croatia	3.8	(0.4)	47.9	(1.1)	19.5	(0.9)	22.3	(0.9)	21.8	(0.9)	34.9	(0.9)	39.8	(0.9)
Cyprus*	12.2	(0.8)	44.1	(1.3)	41.3	(1.2)	45.1	(1.3)	52.3	(1.3)	43.0	(1.2)	61.3	(1.2)
Czech Republic	7.2	(0.5)	36.1	(1.3)	21.1	(1.4)	45.0	(1.2)	31.8	(0.9)	25.9	(0.8)	37.8	(1.2)
Denmark	11.0	(0.8)	55.6	(1.3)	26.0	(1.3)	40.2	(1.5)	20.3	(1.2)	38.3	(1.3)	39.2	(1.5)
Estonia	12.0	(0.8)	37.3	(1.1)	16.4	(0.9)	35.4	(1.3)	24.0	(1.1)	29.4	(1.0)	19.3	(0.9)
Finland	7.1	(0.6)	23.1	(1.3)	23.2	(1.6)	51.9	(1.2)	37.0	(1.2)	39.8	(1.2)	42.9	(1.4)
France	9.8	(0.7)	24.4	(0.9)	14.3	(0.7)	42.6	(1.0)	43.9	(1.1)	42.5	(1.3)	49.8	(1.1)
Iceland	5.5	(0.7)	43.1	(1.4)	14.5	(1.2)	57.9	(1.3)	40.7	(1.4)	40.7	(1.4)	40.7	(1.7)
Israel	8.3	(0.6)	28.8	(1.1)	25.9	(1.3)	50.4	(1.2)	49.5	(1.0)	27.3	(0.9)	57.2	(1.1)
Italy	14.0	(0.6)	53.0	(1.1)	39.8	(1.1)	59.6	(1.1)	39.2	(1.1)	66.6	(1.0)	83.4	(0.8)
Japan	26.7	(0.8)	62.1	(1.1)	59.5	(1.0)	86.4	(0.6)	52.4	(0.9)	37.3	(0.9)	38.0	(0.9)
Korea	29.6	(1.0)	47.9	(0.9)	70.2	(1.0)	83.1	(0.8)	47.4	(1.0)	43.4	(1.1)	57.0	(1.1)
Latvia	4.7	(0.5)	30.0	(1.5)	11.2	(0.9)	28.8	(1.2)	21.6	(1.1)	23.2	(1.1)	22.0	(1.1)
Malaysia	9.3	(0.6)	21.8	(1.0)	17.7	(1.0)	55.5	(1.1)	26.6	(0.9)	23.4	(0.8)	36.8	(1.2)
Mexico	26.5	(1.0)	53.7	(1.3)	63.6	(1.2)	53.6	(1.2)	27.6	(1.0)	56.2	(1.4)	63.7	(1.3)
Netherlands	8.2	(0.8)	26.3	(1.5)	26.9	(1.4)	38.3	(1.3)	26.9	(1.5)	39.3	(1.5)	30.9	(1.8)
Norway	8.7	(0.7)	37.1	(1.7)	28.5	(2.1)	48.6	(2.1)	38.2	(1.6)	19.3	(1.0)	31.8	(1.4)
Poland	4.0	(0.4)	53.1	(1.1)	19.9	(1.0)	33.0	(1.2)	43.9	(1.0)	46.6	(1.6)	39.0	(1.2)
Portugal	13.2	(0.6)	80.7	(0.9)	92.1	(0.5)	74.8	(0.9)	48.2	(1.0)	67.5	(1.1)	85.2	(0.7)
Romania	13.1	(1.0)	55.5	(1.3)	18.8	(1.0)	41.8	(1.3)	35.0	(1.4)	21.5	(1.0)	59.9	(1.3)
Serbia	8.7	(0.6)	58.1	(1.2)	34.5	(1.2)	27.4	(1.0)	22.3	(1.0)	47.7	(0.9)	51.9	(1.3)
Singapore	15.6	(0.8)	19.8	(0.7)	21.0	(0.8)	62.2	(0.8)	45.2	(0.9)	22.4	(0.8)	37.3	(0.9)
Slovak Republic	11.0	(0.6)	49.7	(1.5)	17.5	(1.1)	34.2	(1.1)	36.3	(1.1)	43.0	(1.3)	41.6	(1.3)
Spain	7.8	(0.5)	38.1	(1.0)	30.6	(1.0)	59.7	(1.1)	57.5	(1.0)	61.5	(1.1)	80.3	(1.2)
Sweden	7.7	(0.5)	60.6	(1.2)	35.4	(1.3)	58.1	(1.1)	22.6	(0.8)	46.1	(1.2)	38.2	(1.3)
Sub-national entities														
Abu Dhabi (United Arab Emirates)	4.5	(0.5)	41.2	(1.5)	39.6	(1.8)	45.2	(1.5)	27.1	(1.2)	40.9	(1.9)	57.9	(1.7)
Alberta (Canada)	5.8	(0.7)	42.4	(1.6)	21.6	(1.3)	61.2	(1.5)	44.1	(1.3)	32.0	(1.4)	47.6	(1.4)
England (United Kingdom)	10.1	(0.8)	43.4	(1.7)	27.4	(1.4)	60.4	(1.4)	27.0	(1.1)	24.8	(1.1)	38.1	(1.2)
Flanders (Belgium)	9.1	(0.5)	16.8	(0.9)	15.3	(0.9)	42.0	(1.2)	34.3	(1.1)	28.6	(1.0)	25.0	(0.9)
Average	11.1	(0.1)	43.8	(0.2)	31.6	(0.2)	50.6	(0.2)	35.7	(0.2)	39.0	(0.2)	48.0	(0.2)
United States	5.3	(0.8)	30.7	(2.2)	20.7	(1.4)	45.6	(1.4)	38.7	(1.2)	27.6	(1.6)	44.0	(1.6)

8.2. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Παρακάτω παραθέτουμε το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας.



Σας παρακαλώ να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, το οποίο εντάσσεται στην έρευνα της διπλωματικής μου εργασίας, στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)» του τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Η συμβολή σας για την ολοκλήρωση αυτής της έρευνας είναι καθοριστική. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τηρείται κάθε ερευνητική δεοντολογία. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας θα είναι στη διάθεσή σας μετά την ολοκλήρωσή της.

Με εκτίμηση,

Κούλης Αθανάσιος

1. Φύλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Έτη Προϋπηρεσίας:

..... έτη

3. Το ανώτερο Επίπεδο Εκπαίδευσής σας:

- Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας
- Απόφοιτος ΑΕΙ
- Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (Master)
- Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος

4. Βαθμίδα Εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε:

- Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
- Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

5. Ειδικότητα:

ΠΕ ...

6. Σχέση Εργασίας

- Μόνιμος
- Αναπληρωτής
- Ωρομίσθιος

(Διευκρινίζεται ότι ο όρος **επαγγελματική ανάπτυξη**, που ακολουθεί, αναφέρεται στη βελτίωση του εκπαιδευτικού στην εργασία του και δεν αφορά την ανάληψη μιας ανώτερης θέσης εργασίας)

7. I. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 12 μηνών συμμετείχατε σε οποιαδήποτε από τις παρακάτω δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και αν ναι πόσες μέρες αυτές διήρκεσαν;

Παρακαλώ σημειώστε την ένδειξη ναι ή όχι για τις παρακάτω δραστηριότητες στο πρώτο μέρος. Αν απαντήσατε ναι παρακαλώ σημειώστε τις μέρες που διήρκεσαν οι δραστηριότητες στο δεύτερο μέρος.

	(A)		(B)
	Συμμετοχή		Διάρκεια σε ημέρες
	Ναι	Όχι	
Σειρές μαθημάτων/Εκπαιδευτικά εργαστήρια (πχ. για ζητήματα ή μεθόδους διδασκαλίας και θέματα σχετικά με την εκπαίδευση)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	□□□
Εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια (όπου εκπαιδευτικοί και ερευνητές παρουσιάζουν τα αποτελέσματα ερευνών και συζητούν για εκπαιδευτικά θέματα)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	□□□
Επισκέψεις παρατήρησης σε άλλα σχολεία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	□□□
Επισκέψεις παρατήρησης σε εγκαταστάσεις επιχειρήσεων δημόσιους οργανισμούς, μη κερδοσκοπικές οργανώσεις κτλ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	□□□
Ενδοϋπηρεσιακά εκπαιδευτικά προγράμματα σε επιχειρήσεις, δημόσιους οργανισμούς, μη κερδοσκοπικές οργανώσεις κτλ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	□□□

II. Κατά τη διάρκεια των 12 τελευταίων μηνών συμμετείχατε σε οποιαδήποτε από τις παρακάτω δραστηριότητες;

Παρακαλώ σημειώστε Ναι ή Όχι για καθεμία από τις παρακάτω δραστηριότητες.

	Ναι	Όχι
Πρόγραμμα ενίσχυσης προσόντων (πχ. Μεταπτυχιακό, διδακτορικό, προγράμματα υπολογιστών κτλ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δίκτυο εκπαιδευτικών δομημένο ειδικά για επαγγελματική ανάπτυξη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ατομική ή συνεργατική έρευνα σε κάποιο ζήτημα ενδιαφέροντος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Εάν συμμετείχατε σε οποιαδήποτε από τις παραπάνω δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των ερωτήσεων 7. I. και 7. II. παρακαλώ συνεχίστε στην ερώτηση 8. Διαφορετικά συνεχίστε στην ερώτηση 12.

8. Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετείχατε κατά τη διάρκεια των 12 τελευταίων μηνών κάλυψαν τα παρακάτω ζητήματα; Εάν ναι τι θετικό αντίκτυπο είχαν αυτές στη διδασκαλία σας;

Για κάθε εναλλακτική απάντηση παρακαλώ σημειώστε την ένδειξη ναι ή όχι στο πρώτο μέρος και αν απαντήσατε ναι παρακαλώ εκτιμείστε τον θετικό αντίκτυπο στο δεύτερο μέρος.

	(A) Θεματική Περιοχή		(B) Θετικός Αντίκτυπος			
	Ναι	Όχι	Καθόλου	Μικρός	Μέτριος	Μεγάλος
Γνώση και κατανόηση του επιστημονικού μου πεδίου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Παιδαγωγικές δεξιότητες κατά τη διδασκαλία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αξιολόγηση των μαθητών και των πρακτικών μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γνώση της ύλης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Νέες τεχνολογίες στην διδασκαλία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμπεριφορά των μαθητών και διαχείριση της τάξης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διαχείριση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Προσεγγίσεις στην εξατομικευμένη μάθηση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	(A) Θεματική Περιοχή		(B) Θετικός Αντίκτυπος			
	Ναι	Όχι	Καθόλου	Μικρός	Μέτριος	Μεγάλος
Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή/και πολυγλωσσικό περιβάλλον	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διδασκαλία σύνθετων Δεξιοτήτων (πχ. επίλυση προβλημάτων κτλ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Προσεγγίσεις για την ανάπτυξη σύνθετων δεξιοτήτων για τη μελλοντική αγορά εργασίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Νέες τεχνολογίες στον εργασιακό χώρο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Για την επαγγελματική ανάπτυξη στην οποία συμμετείχατε τους 12 τελευταίους μήνες, τι ποσοστό των χρημάτων χρειάστηκε να πληρώσετε εσείς προσωπικά;

Παρακαλώ σημειώστε μία από τις παρακάτω επιλογές.

- Καθόλου
- Ένα μέρος
- Όλο το ποσό

10. Για την επαγγελματική ανάπτυξη στην οποία συμμετείχατε τους 12 τελευταίους μήνες λάβατε κάποια από τις παρακάτω μορφές στήριξης;

Παρακαλώ σημειώστε μια επιλογή σε κάθε σειρά

	Ναι	Όχι
Έλαβα προγραμματισμένη άδεια για τις δραστηριότητες που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια των ωρών διδασκαλίας στη σχολική μονάδα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Ναι	Όχι
Έλαβα ένα επιπλέον ποσό στο μισθό μου για δραστηριότητες εκτός των ωρών διδασκαλίας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έλαβα μη χρηματική υποστήριξη για δραστηριότητες εκτός των ωρών διδασκαλίας (μειωμένες ώρες διδασκαλίας άδειες, εκπαιδευτικές άδειες)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Λαμβάνοντας υπόψη τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετείκατε στους τελευταίους 12 μήνες, σε ποιον βαθμό αυτές περιλάμβαναν τα παρακάτω;

Παρακαλώ σημειώστε μία επιλογή σε κάθε σειρά.

	Σε καμία δραστηριότητα	Σε μερικές δραστηριότητες	Σε πολλές δραστηριότητες	Σε όλες τις δραστηριότητες
Μία ομάδα συναδέλφων από το σχολείο μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ευκαιρίες για ενεργητική μάθηση (όχι μόνο ακρόαση ενός ομιλητή)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συνεργατικές δραστηριότητες μάθησης ή έρευνες μαζί με εκπαιδευτικούς	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μεγάλη διάρκεια του προγράμματος δραστηριοτήτων (αρκετές εβδομάδες, ακόμα και μήνες)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Για καθεμιά από τις παρακάτω γνωστικές περιοχές, παρακαλώ σημειώστε το βαθμό στον οποίο νιώθετε ότι χρειάζεστε συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Παρακαλώ σημειώστε μία επιλογή σε κάθε σειρά

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ
Γνώση και κατανόηση του επιστημονικού μου πεδίου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Παιδαγωγικές δεξιότητες κατά τη διδασκαλία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αξιολόγηση των μαθητών και των πρακτικών μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γνώση της ύλης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμπεριφορά των μαθητών και διαχείριση της τάξης	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διαχείριση και διοίκηση της σχολικής μονάδας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Προσεγγίσεις στην εξατομικευμένη μάθηση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διδασκαλία σε πολυπολιτισμικό ή/και πολυγλωσσικό περιβάλλον	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Διδασκαλία σύνθετων δεξιοτήτων (πχ. επίλυση προβλημάτων κτλ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ

Προσεγγίσεις για την
ανάπτυξη σύνθετων
δεξιοτήτων για τη μελλοντική αγορά εργασίας

Νέες τεχνολογίες στον
εργασιακό χώρο

13. Πόσο έντονα συμφωνείτε ή διαφωνείτε με το ότι τα παρακάτω ζητήματα παρουσιάζουν εμπόδια στη συμμετοχή σας σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης;

Παρακαλώ σημειώστε μία επιλογή σε κάθε σειρά

*Διαφωνώ
Απόλυτα Διαφωνώ Συμφωνώ Συμφωνώ
Απόλυτα*

Δεν έχω τα προαπαιτούμενα
(πχ προσόντα, εμπειρία,
παλαιότητα κτλ)

Η επαγγελματική ανάπτυξη
είναι πολύ ακριβή

Υπάρχει έλλειψη εργοδοτικής
υποστήριξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη
συγκρούεται με το ωράριο εργασίας μου

	<i>Διαφωνώ Απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ Απόλυτα</i>
Δεν έχω χρόνο λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δεν υπάρχουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικά με το αντικείμενό μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δεν υπάρχουν κίνητρα για τη συμμετοχή μου σε τέτοιες δραστηριότητες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Πόσο έντονα συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω σχετικά με το σχολείο που εργάζεστε;

Παρακαλώ σημειώστε μία επιλογή σε κάθε σειρά

	<i>Διαφωνώ Απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ Απόλυτα</i>
Το σχολείο παρέχει στο προσωπικό ευκαιρίες να συμμετέχει στην λήψη αποφάσεων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το σχολείο παρέχει στους κηδεμόνες ευκαιρίες να συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Διαφωνώ
Απόλυτα

Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ
Απόλυτα

Το σχολείο παρέχει στους
μαθητές ευκαιρίες να συμμετέχουν
στην λήψη αποφάσεων

Το σχολείο έχει μια γενικότερη
κουλτούρα διαμοιρασμού των
ευθυνών σχετικά με τα σχολικά ζητήματα

Υπάρχει μια συνεργατική
Σχολική κουλτούρα που χαρακτηρίζεται
από αμοιβαία υποστήριξη

15. Πόσο έντονα συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω σχετικά με το τι συμβαίνει στο σχολείο που εργάζεστε;

Παρακαλώ σημειώστε μία επιλογή σε κάθε σειρά

Διαφωνώ
Απόλυτα

Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ
Απόλυτα

Οι σχέσεις μαθητών και
εκπαιδευτικών είναι συνήθως καλές

Οι περισσότεροι δάσκαλοι
πιστεύουν ότι είναι σημαντικό να νιώθουν
καλά οι μαθητές τους

Οι περισσότεροι δάσκαλοι
ενδιαφέρονται για τις απόψεις των μαθητών

*Διαφωνώ
Απόλυτα*

Διαφωνώ

Συμφωνώ

*Συμφωνώ
Απόλυτα*

Το σχολείο παρέχει επαρκή
μαθησιακή υποστήριξη σε μαθητές,
όπου αυτή είναι απαραίτητη

**16. Θα θέλαμε να μάθουμε πως αισθάνεστε γενικά για την
εργασία σας. Πόσο έντονα συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα
παρακάτω;**

Παρακαλώ σημειώστε μία επιλογή σε κάθε σειρά

*Διαφωνώ
Απόλυτα*

Διαφωνώ

Συμφωνώ

*Συμφωνώ
Απόλυτα*

Τα πλεονεκτήματα του
επαγγέλματος του δασκαλού
ξεπερνούν ξεκάθαρα τα
μειονεκτήματά του.

Αν αποφάσιζα ξανά, θα
επέλεγα και πάλι να εργαστώ
σαν δάσκαλος

Θα ήθελα να εργαστώ σε
άλλη σχολική μονάδα αν ήταν δυνατό

	<i>Διαφωνώ Απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ Απόλυτα</i>
Μετανιώνω που αποφάσισα να γίνω δάσκαλος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μου αρέσει που εργάζομαι στο συγκεκριμένο σχολείο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Αναρωτιέμαι αν θα ήταν καλύτερο να είχα επιλέξει κάποιο άλλο επάγγελμα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Θα συνιστούσα το σχολείο μου ως έναν καλό εργασιακό χώρο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Νομίζω πως το επάγγελμα του δάσκαλου χαίρει εκτίμησης στην ελληνική κοινωνία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Είμαι ικανοποιημένος με την απόδοσή μου στο συγκεκριμένο σχολείο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γενικά είμαι ευχαριστημένος από την εργασία μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Θα θέλαμε να κατανοήσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν το πώς νιώθετε για την εργασία σας. Πόσο έντονα συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα παρακάτω;

Παρακαλώ σημειώστε μία επιλογή σε κάθε σειρά

	<i>Διαφωνώ Απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ Απόλυτα</i>
Το ότι διδάσκω στο συγκεκριμένο σχολείο είναι γενικά πολύ καλό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι μαθητές μου έχουν γενικά καλή συμπεριφορά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το σχολείο έχει αποτελεσματική ηγεσία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η ηγεσία του σχολείου παρέχει σαφές όραμα και κατεύθυνση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δεν έχω την απαραίτητη αυτονομία που χρειάζομαι έτσι ώστε να κάνω καλή δουλειά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι δάσκαλοι πληρώνονται πολύ λιγότερο σε σχέση με άλλα επαγγέλματα παρόμοιας βαρύτητας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>Διαφωνώ Απόλυτα</i>	<i>Διαφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ</i>	<i>Συμφωνώ Απόλυτα</i>
Ο μισθός μου είναι δίκαιος σε σχέση με την απόδοσή μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ο φόρτος εργασίας μου είναι μεγάλος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι κηδεμόνες με στηρίζουν στο διδακτικό μου έργο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχω τη δυνατότητα να βοηθήσω τους μαθητές μου να γίνονται ολοένα και καλύτεροι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Θέλω να αναλάβω κάποιο διευθυντικό ρόλο στο μέλλον	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Θέλω να βελτιώσω τις αποδοχές μου στο μέλλον	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το σύστημα λογοδοσίας δεν επιβαρύνει περαιτέρω τον φόρτο εργασίας μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το σύστημα λογοδοσίας δεν προσθέτει πίεση στην εργασία μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

