

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

**ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

Π.Μ.Σ.: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΠΑΠΑΔΙΑΜΑΝΤΑΚΗ
ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ**

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

*<<ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ>>*

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΗ: ΠΑΣΧΑΛΟΥΔΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία ασχολείται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αρχικά, στην εργασία γίνεται αναφορά στην έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και συγκεκριμένα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επίσης, αναφέρονται οι ανάγκες και τα εμπόδια των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη και παρουσιάζονται στοιχεία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Τέλος, γίνεται αναφορά στη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, όπου παρουσιάζονται σχετικές έρευνες. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας πραγματοποιείται έρευνα με σκοπό να διερευνηθεί η σχολική μονάδα ως φορέας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την έρευνα έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί πόσο συχνά πραγματοποιούνται προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ποια είναι τα πιο σημαντικά αποτελέσματα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και τους σημαντικότερους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα επέλεγε να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Επίσης, διερευνήθηκαν οι σημαντικότεροι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα σημαντικότερα κριτήρια που είναι σημαντικό να πληρούνται ώστε τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που οργανώνονται στο σχολείο να είναι αποτελεσματικά και οι δυνατότητες που προσφέρονται στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί για επαγγελματική ανάπτυξη.

Λέξεις - κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, ενδοσχολική επιμόρφωση, εκπαιδευτικοί

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΙΤΥΞΗ*

ABSTRACT

The present work deals with the professional development of teachers. Initially, the work refers to the concept of professional development and specifically to the professional development of teachers. Also, the needs and obstacles of teachers for professional development are reported and elements of the professional development of teachers in schools are presented. Finally, reference is made to the professional development of teachers in Greece, where relevant research is presented. In the second part of the work, research is carried out in order to investigate the school unit as a body of professional development of teachers. More specifically, through the research, an attempt was made to investigate how often in - school training programs are carried out, what are the most important results of in - school training and the most important reasons why teachers would choose to attend an in - school training program. The most important factors on which the professional development of teachers depends, the most important criteria that are important to be met in order for the professional development programs organized in the school to be effective and the possibilities offered in the school where the teachers serve for business development.

Keywords: professional development, in - school training, teachers

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	2
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
ABSTRACT.....	4
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	5
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	13
2.1 Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης.....	13
2.2 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	14
2.3 Ανάγκες και εμπόδια εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη.....	25
2.4 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στα σχολεία.....	28
2.5 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματική ανάπτυξη	34
2.6 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	36
2.6.1 Περίοδοι επαγγελματικής ανάπτυξης.....	36
2.6.2 Η σχολική μονάδα ως φορέας επαγγελματικής ανάπτυξης.....	37
2.6.3 Σχετικές έρευνες	38

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	42
3.1 Σκοπός	42
3.2 Δείγμα έρευνας	42
3.3 Μέθοδος και εργαλείο συλλογής δεδομένων	43
3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	44
3.5 Στατιστική ανάλυση	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	46
4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	46
4.2 Ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών	49
4.3 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών	61
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	75
5.1 Βασικά συμπεράσματα.....	75
5.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	77
5.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	78
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	91

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Φύλο	46
Πίνακας 2: Ηλικία	46
Πίνακας 3: Σπουδές.....	47
Πίνακας 4: Προϋπηρεσία.....	47
Πίνακας 5: Σχέση Εργασίας.....	48
Πίνακας 6: Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης στο παρελθόν;	48
Πίνακας 7: Αριθμός προγραμμάτων	48
Πίνακας 8: Κατά την διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς πόσες φορές πραγματοποιούνται προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε;.....	49
Πίνακας 9:Βελτίωση των δικών μου γνώσεων	50
Πίνακας 10:Βελτίωση των γνώσεων των μαθητών μου.....	50
Πίνακας 11:Απόκτηση νέων δεξιοτήτων.....	51
Πίνακας 12:Ανταλλαγή εμπειριών	51
Πίνακας 13: Απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών	52
Πίνακας 14: Απόκτηση επιπρόσθετων προσόντων.....	52
Πίνακας 15:Συγγραφική δραστηριότητα (πχ. δημοσιεύσεις)	53
Πίνακας 16:Γνωριμία με συναδέλφους	53
Πίνακας 17: Βελτίωση της πρακτικής τους στην τάξη	54
Πίνακας 18:Αποτελεί προσωπική μου ανάγκη.....	54
Πίνακας 19:Για να ακολουθήσω την παρέα μου	55

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Πίνακας 20:Για να γνωρίσω νέους ανθρώπους	55
Πίνακας 21:Επιθυμώ να αποκτήσω επιπλέον τυπικά προσόντα	56
Πίνακας 22:Για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές	56
Πίνακας 23:Για να είμαι περισσότερο αποδοτικός/η στην εργασία μου	57
Πίνακας 24:Επιθυμώ να εξελιχθώ επαγγελματικά	57
Πίνακας 25:Για να βελτιώσω την καθημερινότητά μου στην τάξη.....	58
Πίνακας 26:Για να ανανεωθεί το ενδιαφέρον μου για τη δουλειά μου.....	58
Πίνακας 27:Γιατί θα με εφοδιάσει με αισθήματα ασφάλειας & επαγγελματικής επάρκειας	59
Πίνακας 28:Για να απουσιάσω από το χώρο εργασίας μου	59
Πίνακας 29: Κατά τη γνώμη σας η ενδοσχολική επιμόρφωση στοχεύει στην ενίσχυση της θεωρητικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών;.....	60
Πίνακας 30: Κατά τη γνώμη σας η ενδοσχολική επιμόρφωση στοχεύει στην βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών;.....	60
Πίνακας 31: Κατά τη γνώμη σας η ενδοσχολική επιμόρφωση στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;	61
Πίνακας 32:Από τις βασικές σπουδές σας, που αποτέλεσαν προσόν πρόσληψης στην εκπαίδευση.....	62
Πίνακας 33:Από τα βιώματά σας στην εκπαίδευση κατά τα δύο πρώτα χρόνια της επαγγελματικής σας ζωής.....	62
Πίνακας 34:Από τη συμμετοχή σε προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης	63
Πίνακας 35:Από τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας	63
Πίνακας 36:Από τη μετακίνησή σας σε διαφορετικά σχολεία και διαφορετικές θέσεις ευθύνης	64

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Πίνακας 37:Από τη συμμετοχή σε προγράμματα συνεχούς και οργανωμένης επιμόρφωσης από την Πολιτεία σε όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου.....	65
Πίνακας 38:Από την επαγγελματική στήριξη και παρακίνηση που δεχθήκατε από διευθυντές και σχολικούς συμβούλους	65
Πίνακας 39:Από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας	66
Πίνακας 40:Από τη σχολική κουλτούρα και την δυνατότητα ανάπτυξης δικών σας πρωτοβουλιών στη σχολική μονάδα	66
Πίνακας 41:να εστιάζουν στο αντικείμενο της διδασκαλίας και τις πρακτικές διδασκαλίας.....	67
Πίνακας 42:να δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να είναι ενεργός εκπαιδευόμενος, εμπλεκόμενος σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, διδασκαλίας, αξιολόγησης, παρατήρησης και ανατροφοδότησης.....	68
Πίνακας 43:να λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών	68
Πίνακας 44:να παρέχουν τη δυνατότητα για πρακτική εφαρμογή στην τάξη.....	69
Πίνακας 45:να δίνουν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών	69
Πίνακας 46:να υλοποιούνται σε επαρκή χρονική έκταση	70
Πίνακας 47:να δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εμπλέκονται στην έρευνα και τον πειραματισμό.....	70
Πίνακας 48:σας προσφέρονται ευκαιρίες για εξάσκηση και εφαρμογή των δεξιοτήτων που αποκτήσατε από τη συμμετοχή σας σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης	71
Πίνακας 49:υποστηρίζεται η εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών	71
Πίνακας 50:ενθαρρύνεται η δημιουργία ομάδων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των στόχων του σχολείου.....	72
Πίνακας 51:παίρνετε ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους σας για τις διδακτικές και παιδαγωγικές σας πρακτικές.....	73

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Πίνακας 52:ο σύλλογος διδασκόντων έχει σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου.....	73
Πίνακας 53:υποστηρίζεται η ανάληψη πρωτοβουλιών και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.....	74

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έρευνα αναφέρει ότι η αποτελεσματικότητα ενός δασκάλου είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με το σχολείο που επηρεάζει την επίδοση των μαθητών. Η διαχρονική έρευνα διαπίστωσε ότι η συνεχής, υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της σκέψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Άλλοι μελετητές της εκπαίδευσης κατέληξαν πρόσφατα στο συμπέρασμα ότι οι αποτελεσματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές έχουν τη δύναμη να οδηγήσουν και να δημιουργήσουν ικανότητα για τις απαραίτητες βελτιώσεις στην εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, η επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς, όταν γίνεται καλά, είναι ένας κρίσιμος παράγοντας για τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας διδακτικού δυναμικού (Levin, 2014).

Αποφασίστηκε η παρούσα εργασία να ασχοληθεί με τη διερεύνηση της σχολικής μονάδας ως φορέα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την παρούσα έρευνα αναμένεται να απαντηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Πόσο συχνά πραγματοποιούνται προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης;
- Ποια είναι τα πιο σημαντικά αποτελέσματα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης;
- Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα επιλέγανε να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης;
- Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

- Ποια είναι τα σημαντικότερα κριτήρια που είναι σημαντικό να πληρούνται ώστε τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που οργανώνονται στο σχολείο να είναι αποτελεσματικά;
- Ποιες δυνατότητες προσφέρονται στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί για επαγγελματική ανάπτυξη;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη έχει οριστεί με διάφορους τρόπους και περιλαμβάνει κυρίως ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και εργαστήρια. Είναι μια διαδικασία στην οποία οι εκπαιδευτικοί εργάζονται υπό επίβλεψη για να αποκτήσουν εμπειρίες και είναι μια συνεχής διαδικασία μάθησης στην οποία οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν κυρίως στο πώς να διδάσκουν σύμφωνα με τις προσδοκίες και τις ανάγκες των μαθητών. Φαίνεται έντονα ότι αυτός ο όρος δεν αναφέρεται μόνο σε μια έννοια, αλλά περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές αρχές, οι οποίες είναι πιθανό να απαριθμηθούν ως εξής (Clarke, 1994; Clarke, 2001; Clarke, 2003):

- Συμμετοχή ομάδων και όχι ατόμων από διάφορους επαγγελματικούς χώρους, ζητώντας την υποστήριξη της διοίκησης και της ευρύτερης επαγγελματικής κοινότητας.
- Αναγνωρίζει και αντιμετωπίζει τα πολλά εμπόδια στην ανάπτυξη των επαγγελματιών σε επίπεδο ατόμου και επιχείρησης.
- Αφήνει χρόνο και ευκαιρίες για προγραμματισμό, προβληματισμό και ανατροφοδότηση προκειμένου να αναφερθούν επιτυχίες και αποτυχίες στην ομάδα, να μοιραστούν «τη σοφία της πρακτικής» και να συζητήσουν προβλήματα και λύσεις σχετικά με μεμονωμένα προβλήματα και προκλήσεις.
- Επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αποκτήσουν σημαντικό βαθμό ιδιοκτησίας με τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και με το να θεωρούνται αληθινοί εταίροι στη διαδικασία αλλαγής.
- Αναγνωρίζει ότι η αλλαγή είναι μια σταδιακή, δύσκολη και συχνά οδυνηρή διαδικασία και παρέχει ευκαιρίες για συνεχή υποστήριξη από συναδέλφους και κριτικούς φίλους.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

- Ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να θέσουν περαιτέρω στόχους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού υπάρχουν πολλές θεωρίες για τη σημασία της κατάρτισης και της ανάπτυξης. Στη Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν νέες τεχνικές και γνώσεις αλληλεπιδρώντας με άλλα μέλη του προσωπικού. Σε αυτή τη μέθοδο η εκπαίδευση μπορεί να γίνει εύκολα με περισσότερη αλληλεπίδραση. Αυτή η μέθοδος βοηθά στην εκμάθηση δεξιοτήτων με ενθάρρυνση, παρουσιάσεις και μέσω της παρατήρησης των άλλων. Η θεωρία ενίσχυσης υιοθετήθηκε ως πολιτική για να κάνει την εργασία ενδιαφέρουσα για τους εργαζόμενους και να βελτιώσει την απόδοση και την παραγωγικότητά τους. Αυτή η μέθοδος αυξάνει τη δημιουργικότητά τους, την καινοτομία και το κίνητρο μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης. Η ανάλυση συναλλαγών παρέχει στους εργαζομένους μια συμπεριφορική μέθοδο βασισμένη στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται μεταξύ τους. Είναι μια ρεαλιστική μέθοδος και σε κάθε κοινωνική συμπεριφορά παρέχει κίνητρα ο ένας στον άλλο. Αυτό δείχνει τη σχέση μεταξύ τους (Jinju & Vijayan, 2018).

2.2 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Η βιβλιογραφία παρουσιάζει πολλαπλές αντιλήψεις σχετικά με το πεδίο, την εστίαση και τους στόχους της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Μία από τις πτυχές όπου δεν υπάρχει πλήρης συναίνεση είναι το κοινό - στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι περισσότεροι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς, καθώς μόνο αυτοί μπορούν να θεωρηθούν ως επαγγελματίες (Little, 1993). Σε αυτήν την προοπτική, η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται ισοδύναμη με την ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (συνεχιζόμενη, δια βίου). Αντιθέτως, άλλοι συγγραφείς καταλαβαίνουν ότι τα

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτελούν μέρος του επαγγελματικού ταξιδιού των εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντας επομένως ότι οι εκπαιδευτικοί (πριν από την υπηρεσία) μπορούν επίσης να θεωρηθούν ως το κοινό - στόχος των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών (Niemi, 2015).

Όσον αφορά την εστίαση και τους κύριους στόχους της επαγγελματικής ανάπτυξης, συγγραφείς όπως ο Borko (2004) και οι Desimone et al. (2002) ορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών ως ουσιαστικό μηχανισμό για την ενίσχυση των γνώσεων και των εκπαιδευτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών. Το να επιφέρει αλλαγές στις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι, για συγγραφείς όπως ο Guskey (2002), ένας άλλος σημαντικός στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης. Πιο πρόσφατα, συγγραφείς όπως οι Kazemi και Hubbard (2008) και Opfer και Peder (2011) έχουν τονίσει την ανάγκη για πιο περίπλοκες αντιλήψεις, υποστηρίζοντας ότι η επαγγελματική ανάπτυξη έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει πολλές πτυχές της επαγγελματικής και προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας τους εκπαιδευτικούς σε γνώση, ικανότητες και αξίες. Όπως καταγράφεται στον ορισμό του Avalos (2011), η εστίαση και ο απώτερος στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών πρέπει να είναι το όφελος της μάθησης και των επιτευγμάτων των μαθητών.

«[...] Η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την εκμάθηση πώς να μάθουν και τη μετατροπή των γνώσεών τους σε πρακτική προς όφελος της ανάπτυξης των μαθητών τους. Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί τη γνωστική και συναισθηματική συμμετοχή των εκπαιδευτικών ατομικά και συλλογικά, την ικανότητα και την προθυμία να εξετάσει πού βρίσκεται ο καθένας από την άποψη των πεποιθήσεων και της διάγνωσης και εφαρμογής κατάλληλων εναλλακτικών λύσεων για βελτίωση ή αλλαγή.» (Avalos, 2010; σελ. 10)

Ο τομέας της επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών αποτελεί ένα πεδίο έρευνας από μόνο του, με το δικό του σύνολο θεωριών και μοντέλων (Avalos, 2011). Οι

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

ερευνητές έχουν προτείνει πολλαπλές θεωρητικές προοπτικές για το πώς οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν και αλλάζουν. Αυτά κυμαίνονται από μονοκατευθυντικά (Guskey, 2002) και πολυκατευθυντικά μοντέλα (Desimone, 2009), στα οποία η μάθηση των εκπαιδευτικών θεωρείται ως μια μάλλον άμεση συνέπεια ορισμένων διαδικασιών και συνθηκών, έως μοντέλα που βασίζονται σε θεωρίες πολυπλοκότητας (Opfer & Peder, 2011), στα οποία η εκμάθηση των εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτή ως ένα μάλλον απρόβλεπτο αποτέλεσμα κυκλικών και δυναμικών διαδικασιών.

Η βιβλιογραφία περιέχει πολλούς τύπους μελετών, από μικρές έως μεγάλης κλίμακας, συμπεριλαμβανομένων ποσοτικών, μικτών μεθόδων και ποιοτικών σχεδίων. Οι αξιολογήσεις προγράμματος είναι πιθανώς ο πιο κοινός τύπος μελέτης. Σε αυτά, οι ερευνητές εξέτασαν τον αντίκτυπο συγκεκριμένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς (π.χ., εάν και πώς η επαγγελματική ανάπτυξη προώθησε τις αλλαγές στις πεποιθήσεις τους, τη γνώση περιεχομένου ή τις παιδαγωγικές τεχνικές) και / ή τους μαθητές (π.χ. εάν και πώς η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέθηκε με τα κέρδη μάθησης ή την καλύτερη απόδοση σε τυποποιημένες δοκιμές). Επιπλέον, υπήρξαν πολλές μελέτες έρευνας σχετικά με τις προηγούμενες εμπειρίες στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σε βάθος ανάλυση επιτυχημένων πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης και πιο πρόσφατα, πειραματικές μελέτες (π.χ. τυχαιοποιημένες δοκιμές συμπλέγματος) (πχ. Avalos, 2011).

Τα δομικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν τη μορφή της επαγγελματικής αναπτυξιακής δραστηριότητας, τη συλλογική συμμετοχή και τη διάρκεια της δραστηριότητας (Haslam & Seremet, 2001).

Για πολλούς εκπαιδευτικούς, η επαγγελματική ανάπτυξη έχει θεωρηθεί ως καθήκον που περιλαμβάνει γενικά μια ημερήσια ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση ή εργαστήριο, με ελάχιστη ή καθόλου προσδοκία για το τι πρέπει να κάνει ο δάσκαλος με τις πληροφορίες ή πώς ο δάσκαλος πρέπει να μοιράζεται τις πληροφορίες με άλλους συναδέλφους (Garet et al., 2001; Guskey & Yoon, 2009). Οι Birman, Desimone, Porter

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

και Garet (2000) υποστήριξαν ότι σε σύγκριση με τις δραστηριότητες μικρότερης διάρκειας, οι δραστηριότητες μεγαλύτερης διάρκειας έχουν μεγαλύτερη εστίαση στο περιεχόμενο του θέματος, περισσότερες ευκαιρίες για ενεργή μάθηση και περισσότερη συνοχή με τις άλλες εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Αυτό ενισχύεται περαιτέρω από τους Garet et al. (2001) οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης μεγαλύτερης διάρκειας είναι πιο πιθανό να παρέχουν ευκαιρίες για σε βάθος συζήτηση του περιεχομένου, της παιδαγωγικής και των αντιλήψεων / παρανοήσεων των μαθητών. Οι συγγραφείς προτείνουν επίσης ότι οι δραστηριότητες που επεκτείνονται με την πάροδο του χρόνου είναι πιο πιθανό να επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς περισσότερο χρόνο να δοκιμάσουν νέες πρακτικές στην τάξη και να λάβουν σχόλια σχετικά με τη διδασκαλία τους (Girvan et al., 2016; Sedova, Sedlacek, & Svaricek, 2016).

Όσον αφορά τις μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, το TALIS (2013) συμπεριέλαβε στην έρευνά του εννέα διαφορετικές επιλογές: μαθήματα / εργαστήρια, εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια, πρόγραμμα προσόντων, επισκέψεις παρατήρησης σε άλλα σχολεία, συμμετοχή σε δίκτυο εκπαιδευτικών, ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ένα θέμα, και καθοδήγηση ή / και ομότιμη παρατήρηση και καθοδήγηση. Αυτές και άλλες μορφές συζητούνται επίσης σε άλλες μελέτες (δηλαδή, Birman et al., 2000; Erickson, Noonan, Brussow, & Carter, 2016).

Η συλλογική συμμετοχή αναφέρεται στο ενδιαφέρον ομάδων εκπαιδευτικών από το ίδιο σχολείο, τμήμα ή τάξη στην επαγγελματική ανάπτυξη (Garet et al., 2001). Με τη συλλογική συμμετοχή, τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν σχεδιαστεί για να συμβάλλουν στην κοινή καλλιέργεια όλων των συμμετεχόντων. Ως αποτέλεσμα, οι δάσκαλοι από το ίδιο σχολείο, το επίπεδο βαθμού ή το μάθημα αναπτύσσουν μια κοινή κατανόηση. Τα κοινά θέματα μπορεί να περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς στόχους, μεθόδους, προβλήματα και λύσεις (Diaz Maggioli, 2012).

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Όσον αφορά τις αποτελεσματικές στρατηγικές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αυτές μπορούν να συνοψιστούν στις εξής:

Ομότιμη καθοδήγηση

Η ομότιμη καθοδήγηση βασίζεται σε αμοιβαίες επισκέψεις δύο δασκάλων όπου παρέχουν ο ένας στον άλλο ανατροφοδότηση και συμβουλές σχετικά με τη διδασκαλία τους. Στην ομότιμη καθοδήγηση, κάθε δάσκαλος ενεργεί τόσο ως προπονητής όσο και ως εκπαιδευόμενος, γεγονός που δημιουργεί βιωσιμότητα και μειώνει το κόστος της εκπαίδευσης με τη συμμετοχή κάθε συμμετέχοντος ως ίσου συνεργάτη στη διαδικασία. Ο Hismanoglu (2010) προτείνει πολλά οφέλη από την ομότιμη καθοδήγηση ως εξής:

- Μειώνει την απομόνωση μεταξύ των ηγετών
- Καθιέρωση κανόνων συνεργασίας
- Δημιουργεί μια κοινή βάση γνώσεων
- Μοιράζονται επιτυχημένες πρακτικές
- Ενθαρρύνεται η στοχαστική πρακτική
- Πιο συνεκτική οργανωτική κουλτούρα

Λόγω του επαγγελματικού διαλόγου, παρέχει υποστηρικτικό και αναπτυξιακό πλαίσιο για τους εκπαιδευτικούς, κάτι που είναι ευεργετικό για τους καθηγητές γλωσσών που χρειάζονται να μάθουν και να χρησιμοποιούν νέα γλωσσικά αντικείμενα και πολιτιστικές πρακτικές.

Ομάδες μελέτης

Οι ομάδες μελέτης αποτελούνται από έναν αριθμό εκπαιδευτικών και διαχειριστών που τείνουν να ανταλλάσσουν ιδέες, να σχεδιάζουν μαθήματα, να αναλύουν τα έργα των μαθητών και ακόμη και να συζητούν τη σχολική πολιτική (Murphy, 1992), οπότε αυτές

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

οι ομάδες σχηματίζουν τις αλληλεπιδράσεις τους γύρω από σενάρια ή ατζέντες που ονομάζονται πρωτόκολλα (Birchak et al. , 1998). Οι συζητήσεις μπορεί να είναι πολύ σημαντικές όσον αφορά την κλίση των μεθόδων και των στρατηγικών διδασκαλίας άλλων εκπαιδευτικών και αντικατοπτρισμού των αποτελεσματικών στις δικές τους τάξεις. Ωστόσο, βασικές έννοιες όπου πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή είναι το μέγεθος των ομάδων (ιδανικά έξι άτομα για κάθε ομάδα), η συχνότητα και η κανονικότητα των συναντήσεων, η ανάγκη των αρχηγών και των εκπροσώπων της ομάδας (Joyce & Showers, 1995). Διαφορετικά, μπορεί να μετατραπεί σε χάος παρά σε συνεργατικό και συνεκτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Έρευνα δράσης

Η έρευνα δράσης είναι μια διαδικασία στην οποία οι συμμετέχοντες εξετάζουν τη δική τους εκπαιδευτική πρακτική συστηματικά και προσεκτικά, χρησιμοποιώντας τις τεχνικές της έρευνας (Ferrance, 2000). Με αυτόν τον τρόπο επαγγελματικής ανάπτυξης, οι δάσκαλοι και οι διευθυντές εργάζονται για τα προβλήματα που έχουν εντοπίσει για τον εαυτό τους, βοηθώντας ο ένας τον άλλο. Έτσι, ορισμένες χρήσιμες οδηγίες στα ακόλουθα πρέπει να ακολουθούνται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δράσης:

- Επιλέγεται η ρύθμιση,
- Προσδιορίζεται τι πρέπει να αξιολογηθεί
- Επιλέγεται ή σχεδιάζεται η διαδικασία συλλογής δεδομένων
- Συλλογή των δεδομένων
- Ανάλυση αυτών των ευρημάτων με αναφορά στους αρχικούς σκοπούς (Nunan, 1992, σ. 4)

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΑΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Καθοδήγηση

Η καθοδήγηση είναι μια μορφή προσωπικής και επαγγελματικής συνεργασίας που γενικά περιλαμβάνει έναν πιο έμπειρο επαγγελματία που υποστηρίζει έναν λιγότερο έμπειρο που συνήθως είναι νέος στη δουλειά, την οργάνωση ή το επάγγελμα (Butcher, 2002). Η καθοδήγηση απαιτεί οι μέντορες να γίνουν κύριοι ορισμένων τυπικών πρακτικών, κυρίως ικανοτήτων όπως:

- Παρατήρηση των μαθημάτων αναλυτικά
- Παροχή των κατάλληλων και χρήσιμων σχολίων για τη διδασκαλία
- Εκμετάλλευση των πλεονεκτημάτων των μαθησιακών ευκαιριών
- Ορισμός των κατάλληλων στόχων για την ανάπτυξη των μαθητών
- Αξιολόγηση και ανάλυση των δυνατών και αδύνατων σημείων ενός εκπαιδευτικού (Malderez & Bodóczyk, 1999; Fletcher, 2000).

Χαρτοφυλάκια διδασκαλίας

Το χαρτοφυλάκιο διδασκαλίας μπορεί να είναι χρήσιμο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον προγραμματισμό και την προετοιμασία των μαθημάτων, την πραγματική παρουσίαση της διδασκαλίας, την αξιολόγηση και τη διαδικασία παροχής σχολίων (Seldin, 1993). Έτσι, οι Edgerton et al. (1991) περιγράφουν τα χαρτοφυλάκια ως εξής:

- Τα χαρτοφυλάκια παρέχουν τεκμηριωμένα αποδεικτικά στοιχεία διδασκαλίας που συνδέονται με τις ιδιαιτερότητες και τα συμφραζόμενα του τι διδάσκει.
- Ξεπερνούν την αποκλειστική εξάρτηση από τις βαθμολογίες των μαθητών, επειδή περιλαμβάνουν μια σειρά αποδεικτικών στοιχείων από μια ποικιλία πηγών, όπως η διδακτέα ύλη, δείγματα φοιτητικής εργασίας, αυτοαναστολές, αναφορές για έρευνα στην τάξη και προσπάθειες ανάπτυξης σχολών.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

- Για να αποφασίσει τι πρέπει να πάει σε ένα χαρτοφυλάκιο και πώς πρέπει να αξιολογηθεί, τα ιδρύματα πρέπει υποχρεωτικά να εξετάσουν το ερώτημα ποια είναι η αποτελεσματική διδασκαλία και ποια πρότυπα πρέπει να οδηγούν τη διδακτική πρακτική.
- Τα χαρτοφυλάκια είναι ένα βήμα προς μια πιο δημόσια, επαγγελματική άποψη της διδασκαλίας. Αντικατοπτρίζουν τη διδασκαλία ως μια ακαδημαϊκή δραστηριότητα.

Ενδο - υπηρεσιακή κατάρτιση

Η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση περιγράφεται ως προγραμματισμένη εκδήλωση, σειρά εκδηλώσεων ή εκτεταμένο πρόγραμμα διαπιστευμένης ή μη διαπιστευμένης μάθησης, προκειμένου να την διαφοροποιήσει από λιγότερο επίσημη εργασία σχολικής ανάπτυξης και εκτεταμένες συνεργασίες και δίκτυα μεταξύ σχολείων (Day, 1999). Όπως επιβεβαιώνει ο Özen (Hier, 2001), γίνονται γρήγορες αλλαγές στον σημερινό κόσμο και, ως επαγγελματίες, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμβαδίζουν με αυτήν την ταχεία πρόοδο. Επομένως, αυτά τα προγράμματα είναι ικανά να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τις διδακτικές εμπειρίες, να προβληματιστούν σχετικά με την πρακτική στην τάξη και να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές και τις διαφορές (Hier, 2001).

Ομαδική διδασκαλία

Η ομαδική διδασκαλία περιλαμβάνει μια ομάδα εκπαιδευτικών που εργάζονται μαζί με σκοπό, τακτικό και συνεργατικό τρόπο για να διδάξουν μια ομάδα μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί θέτουν μαζί στόχους για ένα μάθημα, σχεδιάζουν ένα πρόγραμμα σπουδών, προετοιμάζουν μεμονωμένα σχέδια μαθημάτων, διδάσκουν τους μαθητές και

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

αξιολογούν τα αποτελέσματα, γεγονός που οδηγεί σε μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών (Buckley, 1998). Εάν η εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας ακολουθεί ορισμένα βήματα όπως ο προγραμματισμός, η διεξαγωγή και η αξιολόγηση, η αποτελεσματικότητα μπορεί να αυξηθεί σε μεγάλο βαθμό.

Όσον αφορά τα μοντέλα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους Gaible & Burns (2005) η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να χωριστεί σε τρεις ευρείες κατηγορίες:

- **Τυποποιημένη (Standardized):** Η πιο συγκεντρωτική προσέγγιση, χρησιμοποιείται καλύτερα για τη διάδοση πληροφοριών και δεξιοτήτων μεταξύ μεγάλων πληθυσμών εκπαιδευτικών
- **Site - based:** Εντατική μάθηση από ομάδες εκπαιδευτικών σε σχολείο ή αλλού, προωθώντας ουσιαστικές και μακροπρόθεσμες αλλαγές στις εκπαιδευτικές μεθόδους
- **Αυτοκατευθυνόμενη (Self - directed):** Ανεξάρτητη μάθηση, μερικές φορές ξεκινά κατά τη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού, χρησιμοποιώντας διαθέσιμους πόρους που μπορεί να περιλαμβάνουν υπολογιστές και Διαδίκτυο.

Τα τρία μοντέλα περιγράφονται με περισσότερες λεπτομέρειες παρακάτω.

Η τυποποιημένη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αντιπροσωπεύει συνήθως μια συγκεντρωτική προσέγγιση, που περιλαμβάνει εργαστήρια, εκπαιδευτικές συνεδρίες και σε πολλές περιπτώσεις το μοντέλο κλιμακωτής παράδοσης. Οι τυποποιημένες προσεγγίσεις βασισμένες στην εκπαίδευση επικεντρώνονται γενικά στην εξερεύνηση νέων εννοιών και στην επίδειξη και μοντελοποίηση δεξιοτήτων. Η τυποποιημένη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματική στην οικοδόμηση ευαισθητοποίησης σχετικά με τους υπολογιστές, τη διδασκαλία με επίκεντρο τους μαθητές ή / και τα νέα προγράμματα σπουδών. Στο μοντέλο αυτό, μια μικρή ομάδα

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

εκπαιδευτικών επιλέγεται για την εντατική εκπαίδευση πριν επιστρέψει στα δικά τους ιδρύματα για να παρέχει εκπαίδευση. Το μοντέλο έχει τεράστιες δυνατότητες, ιδίως όσον αφορά την παροχή υποστήριξης σε σχολικό επίπεδο. Ωστόσο, το μοντέλο τείνει προς μια τεχνική ορθολογιστική προσέγγιση (Butler & Leahy 2003). Η προσέγγιση αιωρείται σε μια αρχή «one fit for all» για την αναβάθμιση της βάσης γνώσεων των εκπαιδευτικών που είναι ανεξάρτητη από το πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί είναι κατασκευασμένοι ως καταναλωτές γνώσης με την ευθύνη να επαναφέρουν όσα έχουν μάθει στις τάξεις τους και να το εφαρμόσουν. Τα εργαστήρια που πραγματοποιούνται ταυτόχρονα και σε μια τοποθεσία χωρίς συνεχή υποστήριξη, έχουν ως αποτέλεσμα αποτελεσματικές αλλαγές στη διδασκαλία και τη μάθηση. Η τυποποιημένη επαγγελματική ανάπτυξη ρέει μέσα από επίπεδα λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτών έως ότου φτάσει στην ομάδα στόχου και κατά τη διαδικασία, πολύπλοκες πληροφορίες τείνουν να χαθούν. Χωρίς κίνητρα για να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν, να συνεργαστούν και να πειραματιστούν με νέες στρατηγικές, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι απρόθυμοι να «εκμεταλλευτούν» τους «πιο γνωστούς» συναδέλφους τους στις «ομάδες πρωτοπόρων». Συνεπώς στο μοντέλο αυτό για να επιτευχθεί αλλαγή θα χρειαστούν περισσότερα από την ανταλλαγή πληροφοριών που είναι τυπικά των κεντρικών μοντέλων «make and take» επαγγελματικής ανάπτυξης (Butler & Leahy, 2003).

Η Site - based επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται συχνά σε σχολεία ή επιμορφωτικά κέντρα. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τοπικούς («εσωτερικούς») διευθυντές ή δασκάλους για να συμμετάσχουν σε πιο σταδιακές διαδικασίες μάθησης, οικοδόμηση παιδαγωγικής, περιεχομένου και τεχνολογικών δεξιοτήτων. Το μοντέλο αυτό εστιάζει συχνά στα συγκεκριμένα, προβλήματα κατάστασης που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί καθώς προσπαθούν να εφαρμόσουν νέες τεχνικές στις πρακτικές τους στην τάξη. Τα μοντέλα Site - based τείνουν να:

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

- Συγκεντρώνουν τους ανθρώπους για να αντιμετωπίσουν τοπικά ζητήματα και ανάγκες για μια χρονική περίοδο
- Ενθαρρύνουν την ατομική πρωτοβουλία και τις συνεργατικές προσεγγίσεις στα προβλήματα
- Επιτρέπουν πιο ευέλικτη, σταθερή και εντατική επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών
- Παρέχουν συνεχείς ευκαιρίες για επαγγελματική μάθηση σε ένα ενιαίο σύνολο εκπαιδευτικών (Gaible & Burns, 2006)

Πολλές μελέτες έχουν επισημάνει τη σημασία των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, τα οποία μπορούν να συνδεθούν με την αλλαγή και την καινοτομία σε επίπεδο τάξης και σχολείου (Pelgrum & Law, 2003). Επίσης, το μοντέλο αυτό μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικό όταν «συνδέεται με ένα σχέδιο ανάπτυξης σχολείου». Το επίκεντρο είναι να βοηθηθούν οι συμμετέχοντες στο έργο όχι μόνο να εφαρμόσουν νέες προσεγγίσεις, αλλά και να «ξεχάσουν τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις υποθέσεις και τον πολιτισμό που διέπουν την πρακτική τους» (Butler & Leahy, 2003). Οι Butler και Leahy (2003) επισημαίνουν την αξία της στοιχειώδους μάθησης που σχετίζεται με κοινότητες Site - based πρακτικής, όπου κάθε συμμετέχων έχει τις δικές του προοπτικές, αξίες και υποθέσεις που γίνονται μέρος της διαδικασίας κατασκευής νέων κατανοήσεων. Ωστόσο, αυτές οι προσεγγίσεις απαιτούν χρόνο και εργατικό δυναμικό που απαιτούν τοπικούς παρόχους επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών που είναι ειδικευμένοι στη διευκόλυνση, τη διδασκαλία, το περιεχόμενο, το πρόγραμμα σπουδών, την αξιολόγηση και την τεχνολογία - καθώς και στην καθοδήγηση εκπαιδευτικών για την εξεύρεση λύσεων κατάλληλα για τις ανάγκες και το περιβάλλον τους (Gaible & Burns, 2005).

Τέλος, στο αυτοκατευθυνόμενο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην έναρξη και το σχεδιασμό της δικής τους επαγγελματικής ανάπτυξης και μοιράζονται υλικό και ιδέες, καθώς και συζητούν για

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

προκλήσεις και λύσεις. Αυτή η προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη βοηθά τους εκπαιδευτικούς να γίνουν πρότυπα δια βίου μαθητών. Οι άτυπες εκδόσεις του αυτοκατευθυνόμενου μοντέλου βρίσκουν εκπαιδευτικούς που αναζητούν έμπειρους συναδέλφους για συμβουλές ή αναζητούν σχέδια μαθημάτων στο Διαδίκτυο. Η εμφάνιση διαδικτυακών κοινοτήτων εκπαιδευτικών που παρέχουν υποστήριξη στην επαγγελματική ανάπτυξη σε μια σειρά θεματικών τομέων και θεμάτων (Pelgrum & Law, 2003) Οι Gaible & Burns (2005) θεωρούν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί πρέπει σίγουρα να ενθαρρυνθούν να συμμετέχουν σε συνεχή, αυτοκινούμενη μάθηση, οι αυτοκατευθυνόμενες δραστηριότητες πρέπει δεν χρησιμοποιούνται ως το κύριο μέσο παροχής επαγγελματικής ανάπτυξης. Αντ' αυτού, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται για να συμπληρώνουν και να επεκτείνουν την τυποποιημένη επαγγελματική ανάπτυξη ή / και Site - based.

2.3 Ανάγκες και εμπόδια εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη

Η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να παρέχει μια σημαντική τακτική για τη βελτίωση των σχολείων, την αύξηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Girvan et al., 2016; Opfer, Pedder, & Lavicza, 2011; Witte & Jansen, 2016). Η επαγγελματική ανάπτυξη αντιμετωπίζεται ταχέως ως υψηλής ποιότητας προγράμματα συνεχούς κατάρτισης με εντατική παρακολούθηση και υποστήριξη κατά την εργασία. Οι Hill, Beisiegel και Jacob (2013) παρείχαν αποτελέσματα βάσει αποδεικτικών στοιχείων για να δείξουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται σημαντικά με την επίδοση των μαθητών. Αυτά τα ευρήματα και παρόμοιες αναφερόμενες αποδείξεις δείχνουν τον αντίκτυπο της ανάπτυξης ικανοτήτων εκπαιδευτικών (Meissel, Parr, & Timperley, 2016). Η ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικά ποιοτικά αποτελέσματα, όπως η δημιουργία μιας θετικής σχολικής κουλτούρας, η ιθαγένεια, η βελτίωση των

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

ατομικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη ευκαιριών για μάθηση από ομοτίμους (Willemse, Dam, Geijssel, van Wessum, & Volman, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν καλύτερα μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης που καλύπτει τις ανάγκες τους (Meissel et al., 2016). Το θεωρητικό πλαίσιο της θεωρίας μάθησης ενηλίκων μοιράζεται την ανάγκη για συνεχή ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία απαιτεί από τους δασκάλους να γίνουν δια βίου εκπαιδευόμενοι ενήλικες (Eleonora, 2003; Hiebert, Gallimore, & Stigler, 2002). Οι ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης περιλαμβάνουν πολλές διαφορετικές δραστηριότητες. Ορισμένες δραστηριότητες επικεντρώνονται σε μαθητές με ειδικές ανάγκες και τη διαχείριση της τάξης. Άλλες δραστηριότητες περιλαμβάνουν το σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών και το σχεδιασμό μονάδων (Garet et al., 2001; Pehmer, Groschner, & Seidel, 2015). Από τη διοικητική πλευρά του σχολείου, ορισμένοι πρότειναν τη διαχείριση προϋπολογισμών και αγορών (Sağır & Memişoğlu, 2013). Οι Evers et al. (2016) ανέφεραν δραστηριότητες που σχετίζονται με την υποστήριξη στρατηγικής διδασκαλίας, πληροφορίες σχετικά με το πού να αναζητήσουν τους απαραίτητους πόρους, τη διαχείριση της τάξης και τη συμμετοχή των γονέων. Ο Daresh (2003) ανέφερε επίσης δραστηριότητες απαραίτητες για τους αρχάριους δασκάλους για να συμπεριλάβουν πώς να σχεδιάσουν μαθήματα, να διαχειριστούν τη συμπεριφορά των μαθητών και να εργαστούν σύμφωνα με τους κανόνες. Ανέφερε επίσης προσωπικές ανησυχίες διδασκαλίας. Σε μια έρευνα για νέους εκπαιδευτικούς, ο Yohon (2005) εντόπισε εργαλεία αξιολόγησης, κίνητρα μάθησης, ανάπτυξη προγράμματος σπουδών, σχεδιασμό μαθημάτων και τεκμηρίωση προτύπων. Η αναγνώριση και ο σεβασμός για τις ηγετικές ικανότητες των εκπαιδευτικών και όλων των μελών της σχολικής κοινότητας είναι απαραίτητη (Witte & Jansen, 2016). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν την εξουσία να αναπτύσσουν περαιτέρω εμπειρογνωμοσύνη σε περιεχόμενο, τεχνολογίες και άλλα βασικά στοιχεία που οδηγούν σε υψηλά πρότυπα ή ποιοτική διδασκαλία (Korkko, Kyro - Ammala, & Turunen, 2016; Witte & Jansen, 2016). Το NSDC (2007) δημιούργησε ένα σύνολο εννέα προτύπων που πρέπει να

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

ακολουθήσει όλη η επαγγελματική ανάπτυξη. Περιλαμβάνουν γνώση περιεχομένου και ποιοτική διδασκαλία, βάση έρευνας, συνεργασία, ποικίλες μαθησιακές ανάγκες, μαθησιακά περιβάλλοντα, συμμετοχή στην οικογένεια, αξιολόγηση, σχεδιασμός βάσει δεδομένων και εκμάθηση εκπαιδευτικών.

Οι προγραμματιστές και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής απαιτούν πιο αυστηρά στοιχεία που περιγράφουν πώς τα στοιχεία σχεδιασμού επαγγελματικής ανάπτυξης επηρεάζουν την πιθανότητα επιτυχίας του προγράμματος (Witte & Jansen, 2016). Ο Poskitt (2005) τόνισε ότι οι συμμετοχές στην επαγγελματική ανάπτυξη έχουν κάποια επίδραση στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να αποκτήσουν και να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες. Ο Gabriel, Day και Allington (2011) σημείωσαν τη σημασία των δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης που είναι απαραίτητες για την καλή σκέψη, τον σχεδιασμό και ασχολούνται με μαθητές και συναδέλφους. Ο Desimone (2009) σημειώνει τη σημασία του θετικού αντίκτυπου της επαγγελματικής ανάπτυξης στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να αποφασίζουν και να εφαρμόζουν σημαντικές αλλαγές στη διδασκαλία. Ο Bolam (2002) τονίζει τον αντίκτυπο της επαγγελματικής ανάπτυξης στη συμπεριφορά ηγεσίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους πιο αποτελεσματικά, επιτυγχάνοντας έτσι μια επιθυμητή ισορροπία μεταξύ ατομικής, σχολικής και εθνικής ανάγκης.

Οι Powell, Terrell, Furey και Scott - Evans (2003) σημείωσαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη έχει άμεσες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις. Προσθέτουν ότι η ικανότητα προβληματισμού δίνει στους εκπαιδευτικούς καλύτερες δεξιότητες για καλύτερη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της πρακτικής τους. Ορισμένες μελέτες σημείωσαν ότι ο μακροπρόθεσμος αντίκτυπος της επαγγελματικής ανάπτυξης έχει να κάνει με την ανάπτυξη μεγαλύτερης εμπιστοσύνης με την πρακτική τους (Buczynski & Hansen, 2010; Harris et al., 2011; Harris & Sass, 2011).

Μελέτες δείχνουν ότι υπάρχουν πολλές προκλήσεις όσον αφορά την αποτελεσματική εφαρμογή της επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι μορφές υποστήριξης μπορούν να

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

αποτελούνται από αμειβόμενο χρόνο εργασίας και αντικαταστάσεις (συχνά αποθαρρύνονται για προϋπολογισμούς και οργανωτικούς λόγους), δαπάνες χρηματοδότησης που συντηρούνται από εκπαιδευτικούς, μισθολογικά κίνητρα, ως προϋπόθεση για την εξέλιξη και την προώθηση των μισθών, εθνικές πολιτικές και εκστρατείες (όπως αυτές της Σουηδίας, OECD, 2005). Η διαθεσιμότητα συνεργασίας, χρόνου, μακροπρόθεσμης δέσμευσης και πόρων είναι σημαντικές για την επιτυχή υλοποίηση της επαγγελματικής ανάπτυξης (Maria & Garcia, 2016). Πολλοί πιστεύουν ότι το επίπεδο έντασης της συμμετοχής σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι εν μέρει συνάρτηση του είδους υποστήριξης που οι εκπαιδευτικοί παίρνουν να συμμετάσχουν σε αυτές ή του είδους των εμποδίων που αντιμετωπίζουν (Avalos, 2011; Jurasaitė - Harbison & Rex, 2010; Mahmoudia , & Özkana, 2015). Το North Central Regional Educational Laboratory (NCREL) ανέφερε την ανάγκη για την εκπαιδευτική κοινότητα να απομακρυνθεί από προηγούμενα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης που εμφανίζονται μόνο τις εργάσιμες ημέρες των δασκάλων, μετά το σχολείο ή τα σαββατοκύριακα. Τονίστηκε η ανακατανομή των πόρων - ειδικά ο χρόνος. Επιπλέον, συνιστάται ιδιαίτερα η αναδιάρθρωση του έργου του δασκάλου για τη δημιουργία «ψυχικού χώρου» (Drage, 2010). Άλλα εμπόδια αφορούν την εκπλήρωσή τους, την προσβασιμότητα, τα κίνητρα προσωπικού, το μάρκετινγκ και η διαφήμιση και οικονομικά ζητήματα (Geldenhuis & Oosthuizen, 2015). Η ηλικία, οι ελλείψεις προσωπικού, οι μη υποστηρικτικοί διευθυντές, η στάση του προσωπικού, η διαθεσιμότητα προγραμμάτων, η πίεση εργασίας, οι οικογενειακές δεσμεύσεις, τα μη ασφαλή περιβάλλοντα και η συμμετοχή στον ίδιο χρόνο προσδιορίζονται επίσης ως εμπόδια (Drage, 2010; Fernandez - Manzanal et al., 2015).

2.4 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στα σχολεία

Δεδομένου ότι τα αποτελέσματα των μαθητών εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των εκπαιδευτικών, οι κυβερνήσεις, οι τοπικοί πολιτικοί και οι διευθυντές

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

σχολείων πρέπει να προωθήσουν τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις συνεχιζόμενες αλλαγές και να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Η ενίσχυση των εσωτερικών σχολικών συνθηκών για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντική προϋπόθεση για την αντιμετώπιση μιας συνεχούς ροής αλλαγών στο περιβάλλον τους (π.χ. δημογραφικές αλλαγές, μεγάλης κλίμακας εκπαιδευτικές καινοτομίες, κοινωνικοπολιτισμική ανανέωση), τις πολυδιάστατες απαιτήσεις αναδιάρθρωσης στις οποίες πρέπει να αποκρίνεται και τις σημαντικές εξωτερικές πιέσεις που προκύπτουν από τους αυστηρότερους ελέγχους «παραγωγής» που εισάγονται από τις πολιτικές λογοδοσίας. Επιπλέον, η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αναμένεται επίσης να μειώσει την αποξένωση που μπορεί να παράγει η γραφειοκρατία.

Οι περισσότερες προσπάθειες επαγγελματικής ανάπτυξης στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 βασίστηκαν σε ένα πρότυπο κατάρτισης το οποίο συνεπαγόταν ένα μοντέλο έλλειψης γνώσης και αποτελούταν από προσεγγίσεις επαγγελματικής ανάπτυξης «μεμονωμένα». Η έρευνα σε αυτά τα προγράμματα έδωσε στοιχεία για την αποτυχία παλαιότερων εννοιών της μάθησης των εκπαιδευτικών ως κάτι που γίνεται στους εκπαιδευτικούς (Richardson and Placier, 2001; Clarke and Hollingsworth, 2002). Αυτά τα ευρήματα και η αυξημένη κριτική έδωσαν ώθηση σε πολλούς ερευνητές να ξανασκεφτούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας μια προοπτική «αλλαγή ως επαγγελματική ανάπτυξη ή μάθηση» στην επαγγελματική ανάπτυξη. Εμπνευσμένη από θεωρίες μάθησης ενηλίκων και σύμφωνα με τις τοποθετημένες γνωστικές προοπτικές για τη μάθηση (Anderson et al., 2000; Clarke and Hollingsworth, 2002; Jarvis, 1987; Kwakman, 2003; Putnam and Borko, 2000; Smylie, 1995), η μάθηση των εκπαιδευτικών θεωρείται μια ενεργή και εποικοδομητική διαδικασία που είναι προσανατολισμένη στα προβλήματα, στηρίζεται σε κοινωνικές συνθήκες και περιστάσεις και λαμβάνει χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, οι ερευνητές έχουν τονίσει την

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

έννοια της συνεχιζόμενης και δια βίου επαγγελματικής μάθησης που ενσωματώνεται στα σχολεία ως ένα φυσικό και αναμενόμενο συστατικό των επαγγελματικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών και βασικό στοιχείο της βελτίωσης του σχολείου (Putnam and Borko, 2000; Sleegers, Bolhuis και Geijsel, 2005 Smylie and Hart, 1999).

Από αυτή την προοπτική, το επίκεντρο της μάθησης των εκπαιδευτικών είναι στις επαγγελματικές δραστηριότητες στα σχολεία και στη συμμετοχή σε μια κοινότητα μαθητών (Sfard, 1988; ten Dam and Blom, 2006). Αυτή η προοπτική μάθησης συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις δικές τους ενέργειες και αποκτούν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και ρεπερτόριο δραστηριοτήτων για να αυξήσουν τη συμμετοχή τους στο περιβάλλον του σχολικού εργασιακού χώρου.

Συμμετέχοντας σε μια ποικιλία επαγγελματικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί διεγείρουν τόσο τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη όσο και την ανάπτυξη του σχολείου και, συνεπώς, συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Υπό αυτήν την έννοια, δίνεται προσοχή στους εκπαιδευτικούς ως μέλη ενός επαγγέλματος στο οποίο «οι εκπαιδευτικοί αποκτούν νέες γνώσεις, δεξιότητες και αξίες, οι οποίες θα βελτιώσουν την υπηρεσία που παρέχουν» (Hoyle and John, 1995, σελ. 17).

Προκειμένου να βελτιωθούν τα σχολεία ως χώροι για να μάθουν οι εκπαιδευτικοί, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η μάθηση όλων των εκπαιδευτικών δεν συμβάλλει στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και της βελτίωσης του σχολείου. Η αναγνώριση αυτού εγείρει τα σημαντικά ερωτήματα των οποίων οι επαγγελματικές δραστηριότητες μπορούν να βελτιώσουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη σχολική πρακτική και ποιος τύπος μάθησης εκπαιδευτικών πρέπει να προωθηθεί. Με βάση τη διαθέσιμη βιβλιογραφία και έρευνα, οι ακόλουθες δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης, οι οποίες είναι ζωτικής σημασίας για να δώσουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τις ταχείες αλλαγές που

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

αντιμετωπίζουν, μπορούν να διακριθούν: ενημέρωση (συλλογή νέων γνώσεων και πληροφοριών), πειραματισμός, ανακλαστική πρακτική (δίνοντας και ζητώντας ανατροφοδότηση), ανταλλαγή γνώσεων και καινοτομία (Geijsel et al., 2009).

Κατά την τελευταία δεκαετία, οι ερευνητές έδωσαν προσοχή σε συνθήκες που επηρεάζουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών. Στις περισσότερες περιπτώσεις, λαμβάνεται υπόψη μόνο μία θεωρητική προοπτική (ψυχολογική ή οργανωτική). Σε μια πρώτη γραμμή έρευνας, εξετάζεται ο ρόλος των ψυχολογικών παραγόντων στην εξήγηση της μάθησης των εκπαιδευτικών. Αυτή η γραμμή έρευνας περιλαμβάνει μελέτες που προσπαθούν να διευκρινίσουν την επίδραση της γνώσης και των κινήτρων των εκπαιδευτικών στη μάθηση των εκπαιδευτικών. Μια δεύτερη γραμμή έρευνας περιλαμβάνει μελέτες σχετικά με την οργανωτική μάθηση και τις κοινότητες επαγγελματικής μάθησης, στις οποίες οι οργανωτικές συνθήκες, συμπεριλαμβανομένης της ηγεσίας, θεωρούνται οι κύριοι μοχλοί της ικανότητας ενός σχολείου να αλλάξει και προϋπόθεση για τη σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη σχολική ανάπτυξη (Leithwood και Louis , 1998; Toole and Louis, 2002). Αυτές οι μελέτες χρησιμοποιούν συχνά τη θεωρία του συστήματος για την αλλαγή που συνδέει τις δομικές, πολιτιστικές και πολιτικές διαστάσεις των σχολικών εργασιακών χώρων με την επαγγελματική μάθηση.

Υπάρχουν ενδείξεις ότι οι δύο ξεχωριστές γραμμές έρευνας δείχνουν σημαντικές προϋποθέσεις που επηρεάζουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών. Για το άτομο, τονίζεται η ατομική ικανότητα να μαθαίνει και να (ξανα) κατασκευάζει και να εφαρμόζει τη γνώση. Αυτό φαίνεται να επηρεάζεται από ψυχολογικούς παράγοντες όπως τα κίνητρα σταδιοδρομίας, η αυτο - έννοια, η αυτο - αποτελεσματικότητα, η αυτονομία των εκπαιδευτικών και ο αντιληπτός έλεγχος και η λογική των εκπαιδευτικών (van Veen, Sleegers και van den Ven, 2005; Runhaar, 2008).

Μεταξύ των οργανωτικών συνθηκών που επηρεάζουν τη μάθηση μεταξύ του προσωπικού, ο ρόλος των ηγετών του σχολείου είναι ένας βασικός παράγοντας, ειδικά

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

όταν εμπνέεται από την έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Τα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με την μετασχηματιστική ηγεσία σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εντόπισαν τρεις βασικές διαστάσεις: δημιουργία όρασης, παροχή ατομικής υποστήριξης και παροχή διανοητικής διέγερσης (Geijsel et al., 2009). Μεταξύ των οργανωτικών συνθηκών, η συνεργασία εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης είναι επίσης πολύ σχετική (Zwart, 2007). Οι συνεργατικές και φιλικές συλλογικές σχέσεις, η ανοιχτή επικοινωνία και η ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών μπορεί να αποτελούν πηγές συναισθηματικής και ψυχολογικής υποστήριξης για το έργο των εκπαιδευτικών και να προωθήσουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Geijsel et al., 2009). Η ένταση της συνεργασίας και της μάθησης μεταξύ του προσωπικού, καθώς και η ανάπτυξη του σχολείου στο σύνολό του, εξαρτώνται από το βαθμό στον οποίο τα σχολεία δημιουργούν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Sleegers, Geijsel και van den Berg, 2002).

Επιπλέον, τα ευρήματα δείχνουν ότι η αλληλεξάρτηση των καθηκόντων και των αποτελεσμάτων μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα της ομάδας και να δημιουργήσει ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη (van der Vegt, Emans και van de Vliert, 1998; Runhaar, 2008). Όπως ανέφερε ο Wageman (1995), η αλληλεξάρτηση των καθηκόντων και των αποτελεσμάτων μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη ομαδικών κανόνων και να επηρεάσει την ομαδική και ατομική μάθηση μέσα σε οργανισμούς. Επιπλέον, η έρευνα έχει δείξει ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, η οποία υποστηρίζει μια «οργανική» μορφή σχολικής οργάνωσης, έχει θετικά αποτελέσματα στην παρακίνηση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για αλλαγή (π.χ. Geijsel et al., 2001, 2009). Επιπλέον, η επαγγελματική ανάπτυξη εξαρτάται επίσης από τη διαθεσιμότητα σχετικών δεδομένων και συμφωνημένων προτύπων για την ερμηνεία των δεδομένων. Η μάθηση είναι δυνατή μόνο εάν το προσωπικό του σχολείου διαθέτει πληροφορίες για σημαντικά σχολικά ζητήματα (π.χ.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

εξελιξίσεις στην απόδοση των μαθητών ή την έκταση της γονικής συμμετοχής) (Earl and Katz, 2006).

Αν και οι μελετητές έχουν τονίσει την ανάγκη για έρευνα που εστιάζει στην αλληλεπίδραση ψυχολογικών παραγόντων, ηγεσίας και οργανωτικών συνθηκών και χρησιμοποιεί διαφορετικές προοπτικές και πολυεπίπεδα μοντέλα (Smylie and Hart, 1999), εντούτοις η συστηματική έρευνα είναι λιγοστή. Τα αποτελέσματα των λίγων διαθέσιμων μελετών δείχνουν ότι οι ψυχολογικοί παράγοντες έχουν σχετικά μεγάλες επιπτώσεις στη μάθηση των εκπαιδευτικών. Η επίδραση διαφορετικών διαστάσεων της ηγεσίας και των οργανωτικών συνθηκών στην επαγγελματική μάθηση φαίνεται να μεσολαμβάνεται από αυτούς τους παράγοντες (Geijsel et al., 2009).

Παρόλο που υπάρχουν ενδείξεις ότι τα σχολεία με αυτά τα χαρακτηριστικά προωθούν πράγματι την εκπαιδευτική αλλαγή και ενισχύουν τη μάθηση των μαθητών, είναι απαραίτητο να βρεθούν πιο αυστηρές και ισχυρές αποδείξεις για τον ισχυρισμό ότι η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη στα σχολεία μπορεί να διατηρήσει τη βελτίωση και να βελτιώσει τη μάθηση των μαθητών. Επιπλέον, η διαθέσιμη βάση γνώσεων σχετικά με τη μάθηση των εκπαιδευτικών και τις συνθήκες που ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας είναι πολύ κατακερματισμένη: οι διαφορετικές μελέτες δεν αλληλοενημερώνονται και βασίζονται σε διαφορετικές έννοιες, μεθόδους και μέσα (Verloop and Kessels, 2006). Ο κατακερματισμένος χαρακτήρας της έρευνας για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα σχολεία εμποδίζει την οικοδόμηση της θεωρίας και τη δοκιμή σύνθετων μοντέλων πολλαπλών επιπέδων εξηγώντας τον αντίκτυπο της μάθησης των εκπαιδευτικών στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών. Αυτά τα πιο περίπλοκα μοντέλα απαιτούνται για την κατανόηση των δυναμικών και αναδρομικών δεσμών μεταξύ συνθηκών και αποτελεσμάτων και πώς η συνεργασία, η συμμετοχή, η ηγεσία και η ομαδοποίηση μπορούν να αποτελέσουν είσοδο, διεκπεραίωση ή αποτέλεσμα μαθησιακών διαδικασιών (Imants, Sleegers and Witziers, 2001) . Τέλος, απαιτείται

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

περισσότερη έρευνα για να δοθεί φως στη φύση και τη διαδικασία της συνεχιζόμενης μάθησης των εκπαιδευτικών, της βελτίωσης του σχολείου και της μάθησης των μαθητών, χρησιμοποιώντας μικτή μέθοδο και έγκυρες και αξιόπιστες διαχρονικές πηγές δεδομένων (Vescio, Ross και Adams, 2008).

2.5 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματική ανάπτυξη

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρούνται κεντρικοί μηχανισμοί για τη βελτίωση της γνώσης περιεχομένου των εκπαιδευτικών και των διδακτικών δεξιοτήτων και πρακτικών τους προκειμένου να πληρούν υψηλά εκπαιδευτικά πρότυπα (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Χρόνο με το χρόνο, οι απαιτήσεις για ποιότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση αυξάνονται ώστε να ανταποκρίνονται στα ακαδημαϊκά πρότυπα, και αυτό απαιτεί να δοθεί προσοχή στην παροχή αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, των ερευνητών, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική ανάπτυξη είναι δύο γενικοί στόχοι στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τους Richards και Farrell (2005: 03), ο όρος επιμόρφωση αναφέρεται στις δραστηριότητες που εστιάζονται άμεσα στις σημερινές ευθύνες ενός εκπαιδευτικού και συνήθως στοχεύει σε βραχυπρόθεσμους και άμεσους στόχους. Συχνά θεωρείται ως προετοιμασία για διδασκαλία σε μια πρώτη θέση διδασκαλίας ή ως προετοιμασία για την ανάληψη μιας νέας ανάθεσης ή ευθύνης διδασκαλίας. Η εκπαίδευση περιλαμβάνει την κατανόηση βασικών εννοιών και αρχών ως προϋπόθεση για την εφαρμογή τους στη διδασκαλία και την ικανότητα επίδειξης αρχών και πρακτικών στην τάξη. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει επίσης τη δοκιμή νέων στρατηγικών στην τάξη, συνήθως με επίβλεψη και παρακολούθηση και λήψη σχολίων από άλλους.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη, από την άλλη πλευρά, χρησιμοποιείται συνήθως για να περιλαμβάνει «όλους τους τύπους μάθησης που πραγματοποιούνται από εκπαιδευτικούς πέρα από την αρχική τους εκπαίδευση» (Craft, 2000: 9).

Στους ορισμούς που παρέχονται στη βιβλιογραφία σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, δίνεται έμφαση στις πτυχές της αλλαγής και της ανάπτυξης των γνώσεων, των πεποιθήσεων και των στάσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Ο Guskey (2000) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια σκόπιμη διαδικασία, μια συνεχής διαδικασία και μια συστηματική διαδικασία. Αποτελείται από προγραμματισμένα γεγονότα που έχουν ένα καλά δομημένο περίγραμμα με σαφώς καθορισμένους στόχους. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική ανάπτυξη δεν πρέπει ποτέ να θεωρηθούν ως αυτό που ο Guskey (2000: 17) περιέγραψε ως «ένα σύνολο τυχαίων, άσχετων δραστηριοτήτων χωρίς σαφή κατεύθυνση ή πρόθεση».

Δεδομένης της κεντρικής σημασίας που έχει η εκπαίδευση σε οποιαδήποτε κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται όχι μόνο να είναι ικανοί αλλά και να είναι επαγγελματίες στους σχετικούς τομείς και τα θέματα τους. Για το λόγο αυτό, πρέπει να διαθέτουν πολλές γνώσεις και δεξιότητες όσον αφορά τόσο τις πρακτικές διδασκαλίας όσο και τις πρακτικές αξιολόγησης προκειμένου να ανταποκριθούν στις υψηλές απαιτήσεις και τα πρότυπα της ποιοτικής εκπαίδευσης. Τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και επαγγελματικής ανάπτυξης καλής ποιότητας παράλληλα με κίνητρα θα έχουν θετικές επιπτώσεις στη βελτίωση της διδασκαλίας / μάθησης.

2.6 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

2.6.1 Περίοδοι επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια διαδικασία, η οποία διαρκεί πολλά χρόνια και εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Διάφοροι παράγοντες, διαδικασίες και πολιτικές δρουν με συμπληρωματικό τρόπο μεταξύ τους σε όλη αυτή την πορεία και σε συνεχή αλληλεπίδραση διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, εμπλουτίζοντάς την σε κάθε στάδιο της συγκεκριμένης πορείας. Η μακρόχρονη αυτή διαδρομή λοιπόν μπορεί να χωριστεί σε τέσσερις περιόδους.

Αρχικά, η 1η περίοδος αναφέρεται στα χρόνια της σχολικής ηλικίας έως τον διορισμό του εκπαιδευτικού. Ο μελλοντικός εκπαιδευτικός, ως μαθητής, για 12 - 14 χρόνια συνθέτει στο μυαλό του τις βασικές εικόνες για την Εκπαίδευση και με τις συγκεκριμένες εικόνες μεταβαίνει στον χώρο του Πανεπιστημίου, ώστε να λάβει τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία θα τον προετοιμάσει, παρέχοντάς του επιστημονικές και ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις και μεριμνώντας σχετικά με την πρακτική του άσκηση (Ντούρου, 2014: 82).

Η 2η περίοδος σχετίζεται με την επαγγελματική ενσωμάτωση. Η περίοδος των πρώτων χρόνων του εκπαιδευτικού στο σχολείο (2 - 3 χρόνια) είναι καθοριστική, διότι ο εκπαιδευτικός καλείται για πρώτη φορά να εφαρμόσει στην πράξη όλα όσα έμαθε προηγουμένως και να ανταποκριθεί στον νέο του ρόλο, για τον οποίο προετοιμάστηκε όλα τα προηγούμενα χρόνια. Η συγκεκριμένη περίοδος αποτελεί δηλαδή ένα μεταβατικό στάδιο στην πορεία του εκπαιδευτικού. Ένα οργανωμένο σύστημα υποδοχής νεοδιόριστων εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητο, προκειμένου να στηριχτούν οι νέοι εκπαιδευτικοί και να αντιμετωπιστούν τυχόν δυσκολίες και προβλήματα που ενδεχομένως προκύψουν λόγω της απειρίας τους (Ντούρου, 2014: 82).

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Η 3η περίοδος αφορά την υπόλοιπη θητεία στον χώρο της Εκπαίδευσης μέχρι την αφυπηρέτηση. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια όλης αυτής της πορείας. Η σημαντικότητα της επιμόρφωσης στη διάρκεια της θητείας του εκπαιδευτικού έγκειται στο ότι αυτή θα τον βοηθήσει σημαντικά να ανταποκριθεί στο εκπαιδευτικό του έργο στα πλαίσια του σχολείου και στο ότι θα αναπτυχθεί ο ίδιος σε επιστημονικό, επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο (Ντούρου, 2014: 83).

Τέλος, η 4η περίοδος αναφέρεται στην προσωπική ανάπτυξη και πορεία αυτογνωσίας. Η κατάκτηση της αυτογνωσίας δεν είναι κάτι, το οποίο επιτυγχάνεται εύκολα και σε σύντομο χρονικό διάστημα, καθώς ο άνθρωπος διανύει ολόκληρη τη ζωή του μέσα σε μια συνεχή διαδικασία προσωπική ανάπτυξης, προκειμένου να την επιτύχει. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, σε ένα μεγάλο μέρος της πορείας αυτής, η προσωπική και η επαγγελματική ανάπτυξη πορεύονται ταυτόχρονα και τροφοδοτούν η μία την άλλη.

2.6.2 Η σχολική μονάδα ως φορέας επαγγελματικής ανάπτυξης

Σχετικά με τη συνεισφορά της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αυτή μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους και κυρίως με πρωτοβουλία του Διευθυντή αυτής. Η Διεύθυνση του σχολείου μπορεί σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπηρετούν σε αυτή, να σχεδιάσουν προγράμματα, στα οποία μπορούν να συμμετάσχουν οι εκπαιδευτικοί και μέσω της συνεργασίας τους κατά τη διάρκεια αυτών να μοιραστούν εμπειρίες και να ανταλλάξουν απόψεις. Επίσης, οι Διευθυντές έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν εσωτερικές έρευνες και προγράμματα συμβουλευτικής καθώς και να καλούν τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους σε τακτές συναντήσεις προσωπικού, όπου θα διεξάγεται συζήτηση σχετικά με διάφορα ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

γενικότερα αλλά και ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς ειδικότερα και σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία (Ανδρέου, 2009: 22).

Ένας ακόμη τρόπος, μέσα από τον οποίο οι σχολικές μονάδες έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά, είναι η δημιουργία και η λειτουργία δικτύων σχολείων και οι σχολικές συμπράξεις με εκπαιδευτικά ιδρύματα (π.χ. Πανεπιστήμια) και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Μέσω των δικτύων σχολείων οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις σχετικά με τις πρακτικές τους με άλλους εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων και να μάθουν ο ένας από τον άλλο καθώς και να εμπλακούν σε έρευνα δράσης (Μιχαηλίδου - Ευριπίδου, 2005 - 2006: 15).

2.6.3 Σχετικές έρευνες

Αρκετές έρευνες παγκοσμίως έχουν ασχοληθεί με την επιμόρφωση που επιλέγουν εκπαιδευτικοί διαφόρων κλάδων και βαθμίδων και πως αυτή συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξή τους. Στην Ελλάδα καταγράφονται επιμορφώσεις που υποστηρίζουν καινοτόμες παρεμβάσεις στη διδακτική διαδικασία με ορατά αποτελέσματα για τους μαθητές.

Σύμφωνα με έρευνα των Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου (2006: 150) που διεξήχθη το 2005 σε 226 Νηπιαγωγούς της 2ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση, περισσότεροι από το 50% των ερωτηθέντων αξιολόγησαν την επιμόρφωση ως πολύ σημαντική διαδικασία για την ανανέωση και απόκτηση νέων γνώσεων, την αποτελεσματικότερη άσκηση του διδακτικού έργου, τη βελτίωση των διδακτικών τους ικανοτήτων, λιγότερο δε την επαγγελματική τους ανέλιξη στην ιεραρχία. Ταυτόχρονα το 68,6% εξέφρασε την ανάγκη να «συνακαθορίσει» το περιεχόμενο/μορφή και τη διάρκεια της επιμόρφωσής

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

τους από τους Σχολικούς Συμβούλους, επιδεικνύοντας στάση σκεπτόμενων επαγγελματιών. Ως προς τις προτιμήσεις τους, το 46% δήλωσε ότι προτιμά την ενδοσχολική επιμόρφωση, με εφαρμογές - πρακτικές εντός χώρου και χρόνου εργασίας, δηλαδή εν ολίγοις την άμεση σύνδεση της προσφερόμενης επιμόρφωσης με το διδακτικό τους έργο, το 52,7% τη συμμετοχική - ενεργή βιωματική επιμόρφωση με παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, επίλυση προβλημάτων. Ελάχιστοι ερωτώμενοι φάνηκε να προτιμούν τη διάλεξη - εισήγηση ή την εξ αποστάσεως επιμόρφωση (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006: 152 - 153).

Σε έρευνα των Λογιώτη κ.ά. (2015) σε 66 εκπαιδευτικούς Β/βάθμιας Εκπαίδευσης της κατά το διάστημα Μαρτίου - Ιουνίου 2014 φάνηκε η αναγκαιότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα (Λογιώτη κ.ά., 2015).

Σε έρευνα του Κατσαφούρου (2009: 69 - 71) στην Πιερία σε 125 εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπαίδευσης, αναφέρθηκαν ως λόγοι συμμετοχής η θεματική του επιμορφωτικού προγράμματος, το πρόσωπο του εισηγητή, ο χρόνος και ο τόπος διεξαγωγής του. Στους σημαντικότερους λόγους που επηρέασαν την απόφασή τους να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα αναδείχτηκε η προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη και απόκτηση περισσότερων προσόντων, η ανάγκη για αλλαγή στο τρόπο εργασίας τους, ενώ μικρότερο ποσοστό των ερωτώμενων εκπαιδευτικών απάντησαν για τις ανάγκες της σχολικής τους μονάδας, για καλύτερη αμοιβή αλλά και εξαιτίας της παρότρυνσης της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούσαν.

Σε έρευνα της Χριστοφορίδου, οι Νηπιαγωγοί - ως λόγους - κίνητρα συμμετοχής - προέβαλαν το προσωπικό ενδιαφέρον, την απόκτηση νέων γνώσεων, τη θεματολογία του προγράμματος, τη σύνδεση θεωρίας & πράξης, τη δυνατότητα άμεσης εφαρμογής στη τάξη, το πρόσωπο του επιμορφωτή, την παροχή υποστηρικτικού υλικού, το τόπο και το χρόνο υλοποίησης της επιμόρφωσης, τη χρήση μικτών τεχνικών και μεθόδων. Αντίθετα, η διάρκεια του προγράμματος, η μοριοδότηση και πιστοποίηση, η

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

αξιολόγηση του προγράμματος δεν φαίνεται να αποτελούν λόγους που επηρεάζουν τη συμμετοχή των συγκεκριμένων Νηπιαγωγών σε επιμορφώσεις. Αναδείχτηκαν από τις απαντήσεις τους ως λόγοι συμμετοχής η διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στη τάξη, η εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, η επικαιροποίηση των γνώσεων, η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας του Νηπιαγωγείου, η υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, η δυνατότητα χρήσης ΤΠΕ και η αλληλεπίδραση με συναδέλφους (Χριστοφορίδου, 2012: 4,7).

Σύμφωνα με την έρευνα του Κατσαφούρου (2009: 69 - 71) ως προς τα οφέλη συμμετοχής σε διαδικασίες επιμόρφωσης (ενδοϋπηρεσιακής), το μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών προέβαλε αρχικά τη βελτίωση της πρακτικής τους στη τάξη, τη βελτίωση των προσωπικών τους γνώσεων, την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, την ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ τους, τη βελτίωση των γνώσεων των μαθητών τους, ενώ μικρότερο ποσοστό απαντήσεων έλαβαν η γνωριμία με νέους συναδέλφους, η συγγραφική δραστηριότητα και η απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών.

Οι Μπότσογλου κ.ά. (2014: 57 - 61) διερεύνησαν τις απόψεις 18 αποσπασμένων εκπαιδευτικών στα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (για την πρακτική άσκηση των φοιτητών) σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα συμπεράσματα της έρευνας ανέδειξαν τη συμβολή της συγκεκριμένης ενασχόλησης στην επαγγελματική ανάπτυξη της πλειονότητας των ερωτηθέντων, συγκεκριμένα ως προς τον εμπλουτισμό των γνώσεων σε θέματα παιδαγωγικής, με τη συνέχιση των σπουδών των ιδίων, με ευκαιρίες προβληματισμού και αναστοχασμού, με εμβάθυνση σε ζητήματα διδακτικής και μεθοδολογίας. Μάλιστα, η εμπλοκή αυτή στην πρακτική των φοιτητών αποτέλεσε πεδίο προβληματισμού και αναζήτησης, εντάσσοντας με αυτό το τρόπο την επαγγελματική τους ανάπτυξη στο «στοχαστικό - κριτικό» μοντέλο Ε.Α.

Τέλος, σε έρευνα τη σχολική χρονιά 2014 σε 93 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Πέλλας σχετικά με τη σύνδεση της συμμετοχής τους στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που αναμενόταν να εφαρμοσθεί (σύμφωνα

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

με υπουργική απόφαση στις 15/03/2013) και την προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη, τα συμπεράσματα έδειξαν ότι οι ίδιοι ανέμεναν να αναπτυχθούν επαγγελματικά αρκετά από τη συμμετοχή τους σε ομάδες έρευνας, λίγο έως αρκετά από την αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση μεταξύ ομοτέχνων (peer to peer evaluation), λίγο έως αρκετά από την ενασχόλησή τους με τα σχέδια δράσης (action - research), λίγο έως αρκετά από την οργάνωση και υλοποίηση ενδοσχολικών επιμορφώσεων με τη συμμετοχή ή μη Σχολικών Συμβούλων και τη συνεργασία και μη με άλλα σχολεία (Σοφού & Διερωνίτου, 2015).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, προκύπτει ότι στο ελληνικό πλαίσιο σπάνια υπάρχουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που είναι οργανωμένα από τη σχολική δομή. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε η παρούσα έρευνα να ασχοληθεί με αυτό το ζήτημα. Μέσα από την παρούσα έρευνα αναμένεται να προκύψουν ιδιαίτερα σημαντικά συμπεράσματα τα οποία θα ενισχύσουν θετικά τον εκπαιδευτικό τομέα σε ότι αφορά το ρόλο της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Τα συμπεράσματα της μελέτης μπορεί να αποτελέσουν έναυσμα για τη δημιουργία ή τη βελτίωση κατάλληλων προγραμμάτων εκπαίδευσης ή/και ανάπτυξης των στελεχών της εκπαίδευσης ώστε να ανταποκρίνονται περισσότερο στις απαιτήσεις και προσδοκίες της εργασίας τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η σχολική μονάδα ως φορέας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την παρούσα έρευνα αναμένεται να απαντηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Πόσο συχνά πραγματοποιούνται προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης;
- Ποια είναι τα πιο σημαντικά αποτελέσματα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης;
- Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα επιλέγανε να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης;
- Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;
- Ποια είναι τα σημαντικότερα κριτήρια που είναι σημαντικό να πληρούνται ώστε τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που οργανώνονται στο σχολείο να είναι αποτελεσματικά;
- Ποιες δυνατότητες προσφέρονται στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί για επαγγελματική ανάπτυξη;

3.2 Δείγμα έρευνας

Για την πραγματοποίηση της μελέτης, χρησιμοποιήθηκε δείγμα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στην έρευνα έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί που προσεγγίστηκαν σε σχολεία της Αττικής (στάλθηκαν ερωτηματολόγια σε 15 δημοτικά σχολεία της περιοχής της Κυψέλης και προσεγγίστηκαν περίπου 300 εκπαιδευτικοί). Δεδομένης της δύσκολης κατάστασης που επικρατούσε την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας στη χώρα μας εξαιτίας της πανδημίας COVID-19 επιλέχτηκε

να πραγματοποιηθεί βολική δειγματοληψία (Convenience sampling). Η βολική δειγματοληψία χρησιμοποιείται επειδή είναι γρήγορη, φθηνή και βολική. Τα δείγματα ευκολίας είναι χρήσιμα για ορισμένους σκοπούς και απαιτούν πολύ μικρό σχεδιασμό. Οι ερευνητές χρησιμοποιούν απλώς συμμετέχοντες που είναι διαθέσιμοι τη δεδομένη χρονική στιγμή. Η δειγματοληψία ευκολίας απαιτεί πολύ λιγότερη προσπάθεια (Lavrakas, 2008). Συνολικά από το σύνολο των ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 105 τα οποία και συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση.

3.3 Μέθοδος και εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η ερευνητική μέθοδος που αποφασίστηκε να ακολουθηθεί είναι η ποσοτική με τη χρήση ερωτηματολογίου. Στη συγκεκριμένη εργασία έγινε ποσοτική πρωτογενής έρευνα με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου .

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η χρήση ερωτηματολογίου η οποία κρίθηκε ότι ήταν η ενδεδειγμένη μέθοδος για την έρευνα αφού εμφανίζει πολλά πλεονεκτήματα. Σύμφωνα με τους Cohen et al. (2008) τα ερωτηματολόγια είναι αποτελεσματικά ως προς το κόστος και ειδικά όταν στέλνονται ηλεκτρονικά έχουν μηδαμινό κόστος. Επίσης, τα ερωτηματολόγια είναι πρακτικά και ευέλικτα, καθώς επιτρέπουν γρήγορη συλλογή δεδομένων. Ακόμη τα ερωτηματολόγια επιτρέπουν την εξαγωγή γρήγορων αποτελεσμάτων. Είναι γρήγορο και εύκολο να συλλεχθούν αποτελέσματα με online εργαλεία. Τα ερωτηματολόγια, επιπλέον, επιτρέπουν τη συγκέντρωση πληροφοριών από ένα μεγάλο κοινό και εξασφαλίζουν την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Τέλος, με τη χρήση των ερωτηματολογίων επιτρέπεται η επιστημονική ανάλυση και οι προβλέψεις (Cohen et al., 2008) .

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε αποτελούνταν από συνολικά 53 ερωτήσεις και χωρίστηκε σε τρία μέρη:

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

- Το πρώτο μέρος περιλάμβανε 7 ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, η προϋπηρεσία, η βαθμίδα εκπαίδευσης, η σχέση εργασίας, αν έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί προγράμματα επιμόρφωσης στο παρελθόν και ο αριθμός των προγραμμάτων αυτών.
- Το δεύτερο μέρος περιελάμβανε 24 ερωτήσεις που αφορούσαν την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διερεύνησε πόσο συχνά πραγματοποιούνται προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, τα πιο σημαντικά αποτελέσματα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και τους σημαντικότερους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα επιλέγανε να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης.
- Το τρίτο μέρος περιελάμβανε 22 ερωτήσεις που αφορούσαν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και διερεύνησε τους σημαντικότερους παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα σημαντικότερα κριτήρια που είναι σημαντικό να πληρούνται ώστε τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που οργανώνονται στο σχολείο να είναι αποτελεσματικά και τις δυνατότητες που προσφέρονται στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί για επαγγελματική ανάπτυξη.

3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2021. Το δείγμα τελικά αποτελούνταν από 105 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα στηρίχτηκε σε αυτό - συμπλήρωση, η οποία δεν απαιτούσε πάνω από 10 λεπτά. Τα ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν μέσω του Google Forms και στάλθηκαν στους συμμετέχοντες ηλεκτρονικά. Ακολουθήθηκε η ίδια σειρά συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων σε όλα τα άτομα.

3.5 Στατιστική ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS (Version 23.0), με τη βοήθεια του οποίου ερμηνεύτηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το σύνολο των ερωτηματολογίων που επεστράφησαν. Για να διερευνηθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Η εσωτερική συνοχή υπολογίστηκε μέσω του συντελεστή alpha του Cronbach. Τα αποτελέσματα του ελέγχου δείχνουν υψηλή αξιοπιστία για το ερωτηματολόγιο καθώς ο δείκτης Cronbach alpha είναι ίσος με $0,940 > 0,7$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 105 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι περισσότεροι ήταν άνδρες με ποσοστό 55,2% και ακολουθούν οι γυναίκες με 44,8%.

Πίνακας 1: Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Άνδρας	58	55,2	55,2	55,2
Γυναίκα	47	44,8	44,8	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν ηλικίες που κυμαίνονταν μεταξύ 41 - 50 ετών με ποσοστό 31,4% και ακολουθούν όσοι είχαν ηλικίες μεταξύ 31 - 40 ετών με ποσοστό 28,6%.

Πίνακας 2: Ηλικία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μέχρι 30 ετών	16	15,2	15,2	15,2
31 - 40 ετών	30	28,6	28,6	43,8
41 - 50 ετών	33	31,4	31,4	75,2
51 - 60 ετών	17	16,2	16,2	91,4
Πάνω από 60 ετών	9	8,6	8,6	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων πέραν του βασικού τίτλου σπουδών οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι έχουν μεταπτυχιακό με ποσοστό 51,4% και ακολουθούν με 40% όσοι δεν έχουν επιπλέον σπουδές.

Πίνακας 3: Σπουδές

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καμία	42	40,0	40,0	40,0
Δεύτερο πτυχίο	7	6,7	6,7	46,7
Μεταπτυχιακό	54	51,4	51,4	98,1
Διδακτορικό	2	1,9	1,9	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση, οι περισσότεροι εργάζονται μεταξύ 6 - 10 χρόνια ή 11 - 15 χρόνια με ποσοστό 27,6% αντίστοιχα και ακολουθούν με 23,8% όσοι εργάζονται μέχρι 5 έτη.

Πίνακας 4: Προϋπηρεσία

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μέχρι 5 χρόνια	25	23,8	23,8	23,8
6 - 10 χρόνια	29	27,6	27,6	51,4
11 - 15 χρόνια	29	27,6	27,6	79,0
16 - 20 χρόνια	13	12,4	12,4	91,4
Πάνω από 20 χρόνια	9	8,6	8,6	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με ποσοστό 65,7% και ακολουθούν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί με 34,3%.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Πίνακας 5: Σχέση Εργασίας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μόνιμος	36	34,3	34,3	34,3
Αναπληρωτής	69	65,7	65,7	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Αναφορικά με το αν έχουν παρακολουθήσει οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προγράμματα επιμόρφωσης στο παρελθόν, όλοι απάντησαν θετικά, γεγονός ιδιαίτερα ενθαρρυντικό.

Πίνακας 6: Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης στο παρελθόν;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ναι	105	100,0	100,0	100,0

Τέλος, αναφορικά με τον αριθμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει, οι περισσότεροι ανέφεραν ότι είναι λιγότερα από 5 με ποσοστό 87,6% και ακολουθούν με 12,4% όσοι έχουν παρακολουθήσει 5 - 10 προγράμματα.

Πίνακας 7: Αριθμός προγραμμάτων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λιγότερα από 5	92	87,6	87,6	87,6
5 - 10	13	12,4	12,4	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

4.2 Ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Το δεύτερο μέρος της έρευνας ασχολήθηκε με την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αρχικά, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν κατά την διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς πόσες φορές πραγματοποιούνται προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται, όπου οι περισσότεροι ανέφεραν ότι δεν πραγματοποιούνται τέτοια προγράμματα με ποσοστό 56,2% και ακολουθούν όσοι υποστήριξαν ότι πραγματοποιούνται μία φορά προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης με 41,9%.

Πίνακας 8: Κατά την διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς πόσες φορές πραγματοποιούνται προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καμία	59	56,2	56,2	56,2
Μία	44	41,9	41,9	98,1
Δύο	2	1,9	1,9	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Στη συνέχεια της έρευνας οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναφέρουν ποια θεωρούν ως τα πιο σημαντικά αποτελέσματα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Όσον αφορά τη βελτίωση των δικών τους γνώσεων, οι περισσότεροι ανέφεραν ότι είναι πολύ σημαντικό αποτέλεσμα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με ποσοστό 41,9%. Συνολικά, το 62,9% έδειξε να υποστηρίζει την άποψη αυτή ενώ μόλις το 13,3% ήταν αντίθετο και το 23,8% κράτησε ουδέτερη στάση.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Πίνακας 9:Βελτίωση των δικών μου γνώσεων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	3,8	3,8	3,8
Λίγο	10	9,5	9,5	13,3
Μέτρια	25	23,8	23,8	37,1
Πολύ	44	41,9	41,9	79,0
Πάρα πολύ	22	21,0	21,0	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Όσον αφορά τη βελτίωση των γνώσεων των μαθητών τους, οι περισσότεροι ανέφεραν ότι είναι πολύ σημαντικό αποτέλεσμα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με ποσοστό 41%. Συνολικά, το 61,9% έδειξε να υποστηρίζει την άποψη αυτή ενώ μόλις το 13,3% ήταν αντίθετο και το 24,8% κράτησε ουδέτερη στάση.

Πίνακας 10:Βελτίωση των γνώσεων των μαθητών μου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	3,8	3,8	3,8
Λίγο	10	9,5	9,5	13,3
Μέτρια	26	24,8	24,8	38,1
Πολύ	43	41,0	41,0	79,0
Πάρα πολύ	22	21,0	21,0	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Όσον αφορά την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, οι περισσότεροι ανέφεραν ότι είναι μέτρια σημαντικό αποτέλεσμα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με ποσοστό 42,9%. Και πάλι το 13,3% δεν υποστήριξε τη σημαντικότητα της απόκτησης νέων δεξιοτήτων ενώ το 43,8% την υποστήριξε.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Πίνακας 11: Απόκτηση νέων δεξιοτήτων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	3,8	3,8	3,8
Λίγο	10	9,5	9,5	13,3
Μέτρια	45	42,9	42,9	56,2
Πολύ	37	35,2	35,2	91,4
Πάρα πολύ	9	8,6	8,6	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Όσον αφορά την ανταλλαγή εμπειριών, οι περισσότεροι ανέφεραν ότι είναι μέτρια σημαντικό αποτέλεσμα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με ποσοστό 39%. Και πάλι το 13,3% δεν υποστήριξε τη σημαντικότητα της ανταλλαγής εμπειριών ενώ το 47,7% την υποστήριξε.

Πίνακας 12: Ανταλλαγή εμπειριών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	3,8	3,8	3,8
Λίγο	10	9,5	9,5	13,3
Μέτρια	41	39,0	39,0	52,4
Πολύ	28	26,7	26,7	79,0
Πάρα πολύ	22	21,0	21,0	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Όσον αφορά την απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών, οι περισσότεροι ανέφεραν ότι είναι πολύ σημαντικό αποτέλεσμα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με ποσοστό 37,1%. Συνολικά, το 57,1% έδειξε να υποστηρίζει την άποψη αυτή ενώ μόλις το 13,3% ήταν αντίθετο και το 28,6% κράτησε ουδέτερη στάση.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Πίνακας 13: Απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	3,8	3,8	3,8
Λίγο	10	9,5	9,5	13,3
Μέτρια	30	28,6	28,6	41,9
Πολύ	39	37,1	37,1	79,0
Πάρα πολύ	22	21,0	21,0	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Όσον αφορά την απόκτηση επιπρόσθετων προσόντων, οι περισσότεροι ανέφεραν ότι είναι μέτρια σημαντικό αποτέλεσμα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με ποσοστό 34,3%. Εντούτοις, με την άποψη αυτή συμφώνησε το 52,4%.

Πίνακας 14: Απόκτηση επιπρόσθετων προσόντων

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	3,8	3,8	3,8
Λίγο	10	9,5	9,5	13,3
Μέτρια	36	34,3	34,3	47,6
Πολύ	33	31,4	31,4	79,0
Πάρα πολύ	22	21,0	21,0	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Όσον αφορά τη συγγραφική δραστηριότητα (πχ. δημοσιεύσεις) , οι περισσότεροι ανέφεραν ότι είναι λίγο σημαντικό αποτέλεσμα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με ποσοστό 41%, ενώ αυτοί που την υποστήριξαν αποτελούσαν το 32,4%.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Πίνακας 15: Συγγραφική δραστηριότητα (πχ. δημοσιεύσεις)

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	3,8	3,8	3,8
Λίγο	43	41,0	41,0	44,8
Μέτρια	24	22,9	22,9	67,6
Πολύ	28	26,7	26,7	94,3
Πάρα πολύ	6	5,7	5,7	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Όσον αφορά τη γνωριμία με συναδέλφους, οι περισσότεροι ανέφεραν ότι είναι μέτρια σημαντικό αποτέλεσμα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με ποσοστό 45,7%, ενώ όσοι την υποστήριζαν πολύ ή πάρα πολύ αποτελούν το 41%.

Πίνακας 16: Γνωριμία με συναδέλφους

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	3,8	3,8	3,8
Λίγο	10	9,5	9,5	13,3
Μέτρια	48	45,7	45,7	59,0
Πολύ	34	32,4	32,4	91,4
Πάρα πολύ	9	8,6	8,6	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Όσον αφορά τη βελτίωση της πρακτικής τους στην τάξη, οι περισσότεροι ανέφεραν ότι είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντικό αποτέλεσμα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με ποσοστό 72,4%, ενώ μόλις το 13,3% είχε αντίθετη άποψη και το 14,3% κράτησε ουδέτερη στάση.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Πίνακας 17: Βελτίωση της πρακτικής τους στην τάξη

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	3,8	3,8	3,8
Λίγο	10	9,5	9,5	13,3
Μέτρια	15	14,3	14,3	27,6
Πολύ	63	60,0	60,0	87,6
Πάρα πολύ	13	12,4	12,4	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν τους σημαντικότερους λόγους για τους οποίους θα επιλέγανε να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Το γεγονός ότι αποτελεί προσωπική τους ανάγκη χαρακτηρίστηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως πολύ σημαντικός λόγος με ποσοστό 32,4% ενώ συνολικά το 56,2% συμφώνησε με τη σημαντικότητα αυτού του λόγου.

Πίνακας 18: Αποτελεί προσωπική μου ανάγκη

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	3,8	3,8	3,8
Λίγο	15	14,3	14,3	18,1
Μέτρια	27	25,7	25,7	43,8
Πολύ	34	32,4	32,4	76,2
Πάρα πολύ	25	23,8	23,8	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Για να ακολουθήσουν την παρέα τους χαρακτηρίστηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως λίγο σημαντικός λόγος με ποσοστό 55,2%, ενώ ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντικός υποστηρίχθηκε ότι είναι από το 26,7%..

Πίνακας 19:Για να ακολουθήσω την παρέα μου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	3,8	3,8	3,8
Λίγο	58	55,2	55,2	59,0
Μέτρια	15	14,3	14,3	73,3
Πολύ	25	23,8	23,8	97,1
Πάρα πολύ	3	2,9	2,9	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Το γεγονός να γνωρίσουν νέους ανθρώπους χαρακτηρίστηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως πολύ σημαντικός λόγος με ποσοστό 48,6% ενώ συνολικά το 56,261% συμφώνησε με τη σημαντικότητα αυτού του λόγου .

Πίνακας 20:Για να γνωρίσω νέους ανθρώπους

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	3,8	3,8	3,8
Λίγο	22	21,0	21,0	24,8
Μέτρια	15	14,3	14,3	39,0
Πολύ	51	48,6	48,6	87,6
Πάρα πολύ	13	12,4	12,4	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Το ότι επιθυμούν να αποκτήσουν επιπλέον τυπικά προσόντα χαρακτηρίστηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως πολύ σημαντικός λόγος με ποσοστό 42,9% ενώ συνολικά το 55,3% συμφώνησε με τη σημαντικότητα αυτού του λόγου και το 30,5% διαφώνησε.

Πίνακας 21:Επιθυμώ να αποκτήσω επιπλέον τυπικά προσόντα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	3,8	3,8	3,8
Λίγο	28	26,7	26,7	30,5
Μέτρια	15	14,3	14,3	44,8
Πολύ	45	42,9	42,9	87,6
Πάρα πολύ	13	12,4	12,4	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Το γεγονός να αυξήσουν τις οικονομικές τους απολαβές χαρακτηρίστηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως πολύ σημαντικός λόγος με ποσοστό 37,1% ενώ συνολικά το 49,5% συμφώνησε με τη σημαντικότητα αυτού του λόγου και το 36,2% διαφώνησε.

Πίνακας 22:Για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	3,8	3,8	3,8
Λίγο	34	32,4	32,4	36,2
Μέτρια	15	14,3	14,3	50,5
Πολύ	39	37,1	37,1	87,6
Πάρα πολύ	13	12,4	12,4	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Για να είναι περισσότερο αποδοτικός/η στην εργασία τους χαρακτηρίστηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως πολύ σημαντικός λόγος με ποσοστό 44,8% ενώ συνολικά το 61% συμφώνησε με τη σημαντικότητα αυτού του λόγου.

Πίνακας 23: Για να είμαι περισσότερο αποδοτικός/η στην εργασία μου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	8	7,6	7,6	7,6
Λίγο	10	9,5	9,5	17,1
Μέτρια	23	21,9	21,9	39,0
Πολύ	47	44,8	44,8	83,8
Πάρα πολύ	17	16,2	16,2	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Το ότι επιθυμούν να εξελιχθούν επαγγελματικά χαρακτηρίστηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντικός λόγος με ποσοστό 66,4% ενώ μόλις το 13,3% διαφώνησε.

Πίνακας 24: Επιθυμώ να εξελιχθώ επαγγελματικά

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	3,8	3,8	3,8
Λίγο	10	9,5	9,5	13,3
Μέτρια	21	20,0	20,0	33,3
Πολύ	51	48,6	48,6	81,9
Πάρα πολύ	19	18,1	18,1	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Το να βελτιώσουν την καθημερινότητά τους στην τάξη χαρακτηρίστηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντικός λόγος με ποσοστό 72,4% ενώ μόλις το 13,3% διαφώνησε.

Πίνακας 25: Για να βελτιώσω την καθημερινότητά μου στην τάξη

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	3,8	3,8	3,8
Λίγο	10	9,5	9,5	13,3
Μέτρια	15	14,3	14,3	27,6
Πολύ	63	60,0	60,0	87,6
Πάρα πολύ	13	12,4	12,4	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Το γεγονός ότι θα ανανεωθεί το ενδιαφέρον τους για τη δουλειά τους χαρακτηρίστηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως λίγο ή καθόλου σημαντικός λόγος με ποσοστό 56,2% ενώ το 29,6% συμφώνησε.

Πίνακας 26: Για να ανανεωθεί το ενδιαφέρον μου για τη δουλειά μου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	14	13,3	13,3	13,3
Λίγο	45	42,9	42,9	56,2
Μέτρια	15	14,3	14,3	70,5
Πολύ	28	26,7	26,7	97,1
Πάρα πολύ	3	2,9	2,9	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Το ότι θα τους εφοδιάσει με αισθήματα ασφάλειας & επαγγελματικής επάρκειας χαρακτηρίστηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως πολύ ή πάρα πολύ σημαντικός λόγος με ποσοστό 49,5% ενώ το 36,2% διαφώνησε.

Πίνακας 27: Γιατί θα με εφοδιάσει με αισθήματα ασφάλειας & επαγγελματικής επάρκειας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	3,8	3,8	3,8
Λίγο	34	32,4	32,4	36,2
Μέτρια	15	14,3	14,3	50,5
Πολύ	39	37,1	37,1	87,6
Πάρα πολύ	13	12,4	12,4	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Τέλος, το ότι θα απουσιάσουν από το χώρο εργασίας τους χαρακτηρίστηκε από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως λίγο ή καθόλου σημαντικός λόγος με ποσοστό 76,2%.

Πίνακας 28: Για να απουσιάσω από το χώρο εργασίας μου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	34	32,4	32,4	32,4
Λίγο	46	43,8	43,8	76,2
Μέτρια	15	14,3	14,3	90,5
Πολύ	8	7,6	7,6	98,1
Πάρα πολύ	2	1,9	1,9	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν θεωρούν ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση στοχεύει στην ενίσχυση της θεωρητικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, όπου οι περισσότεροι συμφώνησαν σε μέτριο βαθμό με ποσοστό 58,1% και ακολουθούν όσοι συμφώνησαν πολύ ή πάρα πολύ με την άποψη αυτή με ποσοστό 28,6%.

Πίνακας 29: Κατά τη γνώμη σας η ενδοσχολική επιμόρφωση στοχεύει στην ενίσχυση της θεωρητικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	3,8	3,8	3,8
Λίγο	10	9,5	9,5	13,3
Μέτρια	61	58,1	58,1	71,4
Πολύ	23	21,9	21,9	93,3
Πάρα πολύ	7	6,7	6,7	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση στοχεύει στην βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι συμφώνησαν πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 71,4%.

Πίνακας 30: Κατά τη γνώμη σας η ενδοσχολική επιμόρφωση στοχεύει στην βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	3,8	3,8	3,8
Λίγο	10	9,5	9,5	13,3
Μέτρια	16	15,2	15,2	28,6
Πολύ	50	47,6	47,6	76,2
Πάρα πολύ	25	23,8	23,8	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Τέλος, σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν η ενδοσχολική επιμόρφωση στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι συμφώνησαν πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 57,2%.

Πίνακας 31: Κατά τη γνώμη σας η ενδοσχολική επιμόρφωση στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	3,8	3,8	3,8
Λίγο	10	9,5	9,5	13,3
Μέτρια	31	29,5	29,5	42,9
Πολύ	53	50,5	50,5	93,3
Πάρα πολύ	7	6,7	6,7	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

4.3 Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Το τρίτο και τελευταίο μέρος της έρευνας ασχολήθηκε με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αρχικά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν από ποιους παράγοντες εξαρτάται η επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Από τις βασικές σπουδές, που αποτέλεσαν προσόν πρόσληψης στην εκπαίδευση, οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι εξαρτάται η επαγγελματική τους ανάπτυξη μέτρια με ποσοστό 52,4%.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

**Πίνακας 32: Από τις βασικές σπουδές σας, που αποτέλεσαν προσόν
πρόσληψης στην εκπαίδευση**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	2	1,9	1,9	1,9
Λίγο	27	25,7	25,7	27,6
Μέτρια	55	52,4	52,4	80,0
Πολύ	18	17,1	17,1	97,1
Πάρα πολύ	3	2,9	2,9	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Από τα βιώματά τους στην εκπαίδευση κατά τα δύο πρώτα χρόνια της επαγγελματικής σας ζωής, οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι εξαρτάται η επαγγελματική τους ανάπτυξη πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 73,3%.

**Πίνακας 33: Από τα βιώματά σας στην εκπαίδευση κατά τα δύο
πρώτα χρόνια της επαγγελματικής σας ζωής**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	2	1,9	1,9	1,9
Λίγο	12	11,4	11,4	13,3
Μέτρια	14	13,3	13,3	26,7
Πολύ	39	37,1	37,1	63,8
Πάρα πολύ	38	36,2	36,2	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Από τη συμμετοχή σε προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης, οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι εξαρτάται η επαγγελματική τους ανάπτυξη πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 42,9%, ενώ το 33,3% είχε αντίθετη άποψη.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

**Πίνακας 34: Από τη συμμετοχή σε προγράμματα εισαγωγικής
επιμόρφωσης**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	2	1,9	1,9	1,9
Λίγο	33	31,4	31,4	33,3
Μέτρια	25	23,8	23,8	57,1
Πολύ	42	40,0	40,0	97,1
Πάρα πολύ	3	2,9	2,9	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Από τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας, οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι εξαρτάται η επαγγελματική τους ανάπτυξη μέτρια με ποσοστό 29,5%. Συνολικά, το 42,8% συμφώνησε και ακολουθούν με 27,6% όσοι διαφώνησαν.

**Πίνακας 35: Από τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα
κινητικότητας**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	2	1,9	1,9	1,9
Λίγο	27	25,7	25,7	27,6
Μέτρια	31	29,5	29,5	57,1
Πολύ	18	17,1	17,1	74,3
Πάρα πολύ	27	25,7	25,7	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Από τη μετακίνησή τους σε διαφορετικά σχολεία και διαφορετικές θέσεις ευθύνης, οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι εξαρτάται η επαγγελματική τους ανάπτυξη πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 65,7%.

Πίνακας 36: Από τη μετακίνησή σας σε διαφορετικά σχολεία και διαφορετικές θέσεις ευθύνης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	2	1,9	1,9	1,9
Λίγο	24	22,9	22,9	24,8
Μέτρια	10	9,5	9,5	34,3
Πολύ	42	40,0	40,0	74,3
Πάρα πολύ	27	25,7	25,7	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Από τη συμμετοχή σε προγράμματα συνεχούς και οργανωμένης επιμόρφωσης από την Πολιτεία σε όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου, οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι εξαρτάται η επαγγελματική τους ανάπτυξη μέτρια με ποσοστό 30,5%. Συνολικά, το 442,8% συμφώνησε και ακολουθούν με 24,8% όσοι διαφώνησαν.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Πίνακας 37: Από τη συμμετοχή σε προγράμματα συνεχούς και οργανωμένης επιμόρφωσης από την Πολιτεία σε όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	2	1,9	1,9	1,9
Λίγο	24	22,9	22,9	24,8
Μέτρια	32	30,5	30,5	55,2
Πολύ	28	26,7	26,7	81,9
Πάρα πολύ	19	18,1	18,1	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Από την επαγγελματική στήριξη και παρακίνηση που δεχθήκανε από διευθυντές και σχολικούς συμβούλους, οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι εξαρτάται η επαγγελματική τους ανάπτυξη μέτρια με ποσοστό 46,7% και ακολουθούν όσοι υποστήριξαν ότι εξαρτάται πολύ ή πάρα πολύ με 42,9%.

Πίνακας 38: Από την επαγγελματική στήριξη και παρακίνηση που δεχθήκατε από διευθυντές και σχολικούς συμβούλους

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	2	1,9	1,9	1,9
Λίγο	9	8,6	8,6	10,5
Μέτρια	49	46,7	46,7	57,1
Πολύ	42	40,0	40,0	97,1
Πάρα πολύ	3	2,9	2,9	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας, οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι εξαρτάται η επαγγελματική τους ανάπτυξη πολύ ή πάρα πολύ με ποσοστό 61,9% ενώ μόλις το 10,5% είχε αντίθετη άποψη.

Πίνακας 39: Από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	2	1,9	1,9	1,9
Λίγο	9	8,6	8,6	10,5
Μέτρια	29	27,6	27,6	38,1
Πολύ	62	59,0	59,0	97,1
Πάρα πολύ	3	2,9	2,9	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Τέλος, από τη σχολική κουλτούρα και την δυνατότητα ανάπτυξης δικών τους πρωτοβουλιών στη σχολική μονάδα, οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι εξαρτάται η επαγγελματική τους ανάπτυξη με ποσοστό 63,8% ενώ μόλις το 10,5% διαφώνησε.

Πίνακας 40: Από τη σχολική κουλτούρα και την δυνατότητα ανάπτυξης δικών σας πρωτοβουλιών στη σχολική μονάδα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	2	1,9	1,9	1,9
Λίγο	9	8,6	8,6	10,5
Μέτρια	27	25,7	25,7	36,2
Πολύ	42	40,0	40,0	76,2
Πάρα πολύ	25	23,8	23,8	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν ποια κριτήρια είναι σημαντικό να πληρούνται ώστε τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που οργανώνονται στο σχολείο να είναι αποτελεσματικά.

Οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντικό να εστιάζουν στο αντικείμενο της διδασκαλίας και τις πρακτικές διδασκαλίας με ποσοστό 69,6%.

**Πίνακας 41:να εστιάζουν στο αντικείμενο της διδασκαλίας και τις
πρακτικές διδασκαλίας**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	15	14,3	14,3	14,3
Μέτρια	17	16,2	16,2	30,5
Πολύ	49	46,7	46,7	77,1
Πάρα πολύ	24	22,9	22,9	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Επίσης, οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι είναι σημαντικό να δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να είναι ενεργός εκπαιδευόμενος, εμπλεκόμενος σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, διδασκαλίας, αξιολόγησης, παρατήρησης και ανατροφοδότησης με ποσοστό 69,5%.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Πίνακας 42:να δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να είναι ενεργός εκπαιδευόμενος, εμπλεκόμενος σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, διδασκαλίας, αξιολόγησης, παρατήρησης και ανατροφοδότησης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	15	14,3	14,3	14,3
Μέτρια	17	16,2	16,2	30,5
Πολύ	53	50,5	50,5	81,0
Πάρα πολύ	20	19,0	19,0	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Επιπλέον, οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι είναι πολύ σημαντικό να λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών με ποσοστό 52,4%.

Πίνακας 43:να λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	15	14,3	14,3	14,3
Μέτρια	17	16,2	16,2	30,5
Πολύ	55	52,4	52,4	82,9
Πάρα πολύ	18	17,1	17,1	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Στη συνέχεια, η πλειοψηφία υποστήριξε ότι είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντικό να παρέχουν τη δυνατότητα για πρακτική εφαρμογή στην τάξη με ποσοστό 72,4%.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

**Πίνακας 44:να παρέχουν τη δυνατότητα για πρακτική εφαρμογή
στην τάξη**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	15	14,3	14,3	14,3
Μέτρια	14	13,3	13,3	27,6
Πολύ	23	21,9	21,9	49,5
Πάρα πολύ	53	50,5	50,5	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Όμοια, οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι είναι σημαντικό να δίνουν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών με ποσοστό 69,5%.

**Πίνακας 45:να δίνουν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση μεταξύ
των εκπαιδευτικών**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	15	14,3	14,3	14,3
Μέτρια	17	16,2	16,2	30,5
Πολύ	55	52,4	52,4	82,9
Πάρα πολύ	18	17,1	17,1	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Επίσης, με το ίδιο ποσοστό (69,5%) οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι είναι σημαντικό να υλοποιούνται σε επαρκή χρονική έκταση.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Πίνακας 46:να υλοποιούνται σε επαρκή χρονική έκταση

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	15	14,3	14,3	14,3
Μέτρια	17	16,2	16,2	30,5
Πολύ	61	58,1	58,1	88,6
Πάρα πολύ	12	11,4	11,4	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Τέλος, οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι είναι πολύ ή πάρα πολύ σημαντικό να δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εμπλέκονται στην έρευνα και τον πειραματισμό με ποσοστό 69,5%.

Πίνακας 47:να δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εμπλέκονται στην έρευνα και τον πειραματισμό

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λίγο	15	14,3	14,3	14,3
Μέτρια	17	16,2	16,2	30,5
Πολύ	67	63,8	63,8	94,3
Πάρα πολύ	6	5,7	5,7	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Τελειώνοντας, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν σχετικά με τις δυνατότητες που προσφέρονται στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν για επαγγελματική ανάπτυξη.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Με την άποψη «σας προσφέρονται ευκαιρίες για εξάσκηση και εφαρμογή των δεξιοτήτων που αποκτήσατε από τη συμμετοχή σας σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης», οι πιο πολλοί συμφώνησαν μέτρια με ποσοστό 37,1% και ακολουθούν με 36,2% όσοι συμφώνησαν πολύ ή πάρα πολύ.

Πίνακας 48:σας προσφέρονται ευκαιρίες για εξάσκηση και εφαρμογή των δεξιοτήτων που αποκτήσατε από τη συμμετοχή σας σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	6	5,7	5,7	5,7
Λίγο	22	21,0	21,0	26,7
Μέτρια	39	37,1	37,1	63,8
Πολύ	30	28,6	28,6	92,4
Πάρα πολύ	8	7,6	7,6	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Με την άποψη «υποστηρίζεται η εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών», οι πιο πολλοί συμφώνησαν μέτρια με ποσοστό 42,9%.

Πίνακας 49:υποστηρίζεται η εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	6	5,7	5,7	5,7
Λίγο	22	21,0	21,0	26,7
Μέτρια	45	42,9	42,9	69,5
Πολύ	24	22,9	22,9	92,4
Πάρα πολύ	8	7,6	7,6	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Με την άποψη «ενθαρρύνεται η δημιουργία ομάδων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των στόχων του σχολείου», οι πιο πολλοί συμφώνησαν μέτρια με ποσοστό 56,2%.

**Πίνακας 50: ενθαρρύνεται η δημιουργία ομάδων συνεργασίας
μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των στόχων του
σχολείου**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	6	5,7	5,7	5,7
Λίγο	22	21,0	21,0	26,7
Μέτρια	59	56,2	56,2	82,9
Πολύ	12	11,4	11,4	94,3
Πάρα πολύ	6	5,7	5,7	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Με την άποψη «παίρνετε ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους σας για τις διδακτικές και παιδαγωγικές σας πρακτικές», οι πιο πολλοί συμφώνησαν μέτρια με ποσοστό 66,7%.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Πίνακας 51:παίρνετε ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους σας για τις διδακτικές και παιδαγωγικές σας πρακτικές

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	4	3,8	3,8	3,8
Λίγο	19	18,1	18,1	21,9
Μέτρια	70	66,7	66,7	88,6
Πολύ	6	5,7	5,7	94,3
Πάρα πολύ	6	5,7	5,7	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Με την άποψη «ο σύλλογος διδασκόντων έχει σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου», οι πιο πολλοί συμφώνησαν μέτρια με ποσοστό 61%.

Πίνακας 52:ο σύλλογος διδασκόντων έχει σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	6	5,7	5,7	5,7
Λίγο	19	18,1	18,1	23,8
Μέτρια	64	61,0	61,0	84,8
Πολύ	12	11,4	11,4	96,2
Πάρα πολύ	4	3,8	3,8	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

Τέλος, με την άποψη «υποστηρίζεται η ανάληψη πρωτοβουλιών και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων», οι πιο πολλοί συμφώνησαν μέτρια με ποσοστό 53,3%.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

**Πίνακας 53: υποστηρίζεται η ανάληψη πρωτοβουλιών και η
συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου	6	5,7	5,7	5,7
Λίγο	19	18,1	18,1	23,8
Μέτρια	56	53,3	53,3	77,1
Πολύ	18	17,1	17,1	94,3
Πάρα πολύ	6	5,7	5,7	100,0
Σύνολο	105	100,0	100,0	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Βασικά συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την έρευνα έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί πόσο συχνά πραγματοποιούνται προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ποια είναι τα πιο σημαντικά αποτελέσματα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και τους σημαντικότερους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα επιλέγανε να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Επίσης, διερευνήθηκαν οι σημαντικότεροι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα σημαντικότερα κριτήρια που είναι σημαντικό να πληρούνται ώστε τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που οργανώνονται στο σχολείο να είναι αποτελεσματικά και οι δυνατότητες που προσφέρονται στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί για επαγγελματική ανάπτυξη.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 105 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων οι περισσότεροι ήταν άνδρες με ηλικίες που κυμαίνονταν μεταξύ 41 - 50 ετών κυρίως κάτοχοι μεταπτυχιακό με έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση μεταξύ 6 - 15 χρόνια. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Αναφορικά με το αν έχουν παρακολουθήσει οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί προγράμματα επιμόρφωσης στο παρελθόν, όλοι απάντησαν θετικά, ενώ αναφορικά με τον αριθμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει, οι περισσότεροι ανέφεραν ότι είναι λιγότερα από 5.

Ένα από τα σημαντικότερα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι κατά την διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς δεν πραγματοποιούνται προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται, και ακολουθούν όσοι υποστήριξαν ότι

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

πραγματοποιούνται μία φορά προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Τα πιο σημαντικά αποτελέσματα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι η βελτίωση της πρακτικής στην τάξη, η βελτίωση των γνώσεων, η βελτίωση των γνώσεων των μαθητών, η απόκτηση επιπρόσθετων προσόντων και η ανταλλαγή εμπειριών. Αναφορικά με τους λόγους που χαρακτηρίστηκαν ως οι πιο σημαντικοί ώστε οι εκπαιδευτικοί να επιλέξουν να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι η επιθυμία τους να εξελιχθούν επαγγελματικά και η βελτίωση της καθημερινότητά τους στην τάξη, η προσωπική ανάγκη για επιμόρφωση και το γεγονός ότι θέλουν να είναι περισσότερο αποδοτικοί στην εργασία τους. η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση στοχεύει στην ενίσχυση της θεωρητικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, στην βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι σημαντικότεροι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι τα βιώματά τους στην εκπαίδευση κατά τα δύο πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους ζωής, η σχολική κουλτούρα και η δυνατότητα ανάπτυξης δικών τους πρωτοβουλιών στη σχολική μονάδα και η μετακίνησή τους σε διαφορετικά σχολεία και διαφορετικές θέσεις ευθύνης. Όσον αφορά τα σημαντικότερα κριτήρια που είναι σημαντικό να πληρούνται ώστε τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που οργανώνονται στο σχολείο να είναι αποτελεσματικά είναι τα προγράμματα να παρέχουν τη δυνατότητα για πρακτική εφαρμογή στην τάξη, να εστιάζουν στο αντικείμενο της διδασκαλίας και τις πρακτικές διδασκαλίας και να δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να είναι ενεργός εκπαιδευόμενος, εμπλεκόμενος σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, διδασκαλίας, αξιολόγησης, παρατήρησης και ανατροφοδότησης. Τέλος, οι σημαντικότερες δυνατότητες που προσφέρονται στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί για επαγγελματική ανάπτυξη είναι ότι προσφέρονται ευκαιρίες για εξάσκηση και εφαρμογή των δεξιοτήτων που αποκτήσανε από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

το ότι υποστηρίζεται η εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών, ωστόσο οι περισσότερες δυνατότητες αξιολογήθηκαν ότι προσφέρονται κάτω του μετρίου.

Από τα παραπάνω, προκύπτει, συνολικά, ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ενδοσχολική επιμόρφωση είναι μικρή. Χαρακτηριστικό είναι ότι αναφέρθηκε από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ότι κατά την διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς δεν πραγματοποιούνται προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα τους. επίσης, χαρακτηριστικό γνώρισμα των απαντήσεων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν απαντούν μόνο για τις εμπειρίες τους αλλά και για τις αντιλήψεις τους σχετικά με την ενδοσχολική επιμόρφωση και για το τι θεωρούν ότι θα γινόταν με την επιμόρφωση και τι χωρίς αυτή.

5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί που εντοπίστηκαν κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της εργασίας αφορούν κυρίως περιορισμούς που σχετίζονται με τις ποσοτικές έρευνες που πραγματοποιούνται και έχουν να κάνουν με ζητήματα κατανόησης από τους συμμετέχοντες του ερωτηματολογίου. Εντούτοις, έγινε προσπάθεια να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα με την ύπαρξη διευκρινιστικών οδηγιών στην εισαγωγή του ερωτηματολογίου. Ένας άλλος σημαντικός περιορισμός ήταν η δύσκολη κατάσταση που επικρατούσε την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας στη χώρα μας εξαιτίας της πανδημίας COVID-19. Για το λόγο αυτό επιλέχτηκε να πραγματοποιηθεί βολική δειγματοληψία η οποία είναι γρήγορη, φθηνή και βολική, εντούτοις, έρχεται με πιθανά προβλήματα. Τα δείγματα ευκολίας είναι δείγματα μη πιθανότητας. Επομένως, δεν είναι δυνατό να προσδιοριστεί η πιθανότητα επιλογής στοιχείου πληθυσμού για το δείγμα. Πράγματι, δεν είναι δυνατόν να καθοριστεί ο πληθυσμός από τον οποίο αντλήθηκε το δείγμα και είναι δύσκολη η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε όλον τον πληθυσμό (Lavrakas, 2008).

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Τέλος, υπήρξε περιορισμός χρόνου καθώς πρόκειται για εργασία μεταπτυχιακού επιπέδου με συγκεκριμένες ημερομηνίες παράδοσης.

5.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ως μια πρόταση για μελλοντική έρευνα προτείνεται η διενέργεια έρευνας που θα διερευνά τις απόψεις μεγαλύτερου δείγματος συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με σκοπό τη δημιουργία συγκριτικών αποτελεσμάτων μεταξύ περιοχών. Επίσης, τα ευρήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη διενέργεια έρευνας που θα διερευνά τις απόψεις εκτός των εκπαιδευτικών και των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης και να αποτελέσουν βάση για περαιτέρω μελέτη και έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

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

Birchak, B., Connor, C., Crawford, K., Kahn, L., Kayser, S., Turner, S., & Short, K. (1998). *Teacher study groups: Building community through dialog and reflection*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57, 28 - 33.

Bolam, R. (2002). Professional development and professionalism. In T. Bush & R. Bell (Eds.), *The principles and practice of educational management* (pp. 103 - 118). London, England: Paul Chapman.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3 - 15.

Buckley, F.J. (1998). *Team Teaching: What, Why, and How?* Thousand Oaks, CA: Sage.

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

Clarke, D. M. (1994). Ten key principles from research for the professional development of mathematics teachers. In D. B. Aichele & A. F. Croxford (Eds.), *Professional development for teachers of mathematics* (pp. 37 - 48). Reston, VA: NCTM.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Clarke, D. M. (2001). Understanding, assessing and developing young children's mathematical thinking: Research as powerful tool for professional growth. In J. Bobis, B. Perry, & M. Mitchelmore (Eds.), Numeracy and beyond (Proceedings of the 24th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, Vol. 1, pp. 9 - 26). Sydney: MERGA.

Clarke, D. M. (2003). Effective professional development: What does research say? (ACU/CEO Research Monograph Series). Melbourne, Australia: Mathematics Teaching and Learning Centre, Australian Catholic University.

Darsh, J. C. (2003). Teachers mentoring teachers. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Day, C. (1999). Developing teachers: the challenges of Lifelong Learning. London: Routledge.

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

Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three - year longitudinal study. Educational Evaluation and Policy Analysis, 24(2), 81 - 112.

Desimone, L. M., Smith, T., & Ueno, K. (2006). Are teachers who need sustained, content - focused professional development getting it? An administrator's dilemma. Educational Administration Quarterly, 42, 179 - 215.

Diaz Maggioli, G. (2012). Teaching language teachers: Scaffolding professional learning. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

Drage, K. (2010). Professional development: Implications for Illinois career and technical education teachers. Journal of Career and Technical Education, 25, 24 - 37.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΙΤΥΞΗ*

Edgerton, R., Hutchings, P and Quinlan, K. (1991). *The Teaching Portfolio: Capturing the Scholarship in Teaching*. Washington, DC: The American Association for Higher Education.

Eleonora, V. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris, France: UNESCO: International Institute for Education Planning. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>

Erickson, A., Noonan, P., Brussow, J., & Carter, K. (2016). Measuring the quality of professional development training. *Professional Development in Education*. Advance online publication. doi: 10.1080/19415257.2016.1179665

Evers, A., Van der Heijden, B., & Kreijns, K. (2016). Organizational and task factors influencing teachers' professional development at work. *European Journal of Training and Development*, 40, 36 - 55.

Fernandez - Manzanal, R., Serra, L., Morales, M., Carrasquer, J., Rodríguez - Barreiro, L., del Valle, J., & Murillo, M. (2015). Environmental behaviors in initial professional development and their relationship with university education. *Journal of Cleaner Production*, 108, 830 - 840.

Ferrance, E. (2000). *Action Research. Themes in Education*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University. USA

Fletcher, S. (2000). *Mentoring in Schools: A Handbook of Good Practice*. London: Kogan Page.

Gabriel, R., Day, J. P., & Allington, R. (2011). Exemplary teacher voices on their own development. *Phi Delta Kappa*, 92, 37 - 41.

Garet, M., Cronen, S., Eaton, M., Kurki, A., Ludwig, M., Jones, W., . . . Szejnberg, L. (2008). The impact of two professional development interventions on early reading

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

instruction and achievement. Washington, DC: National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/pdf/20084030.pdf>

Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915 - 945.

Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915 - 945.

Geldenhuys, J., & Oosthuizen, L. (2015). Challenges influencing teachers' involvement in continuous professional development: A South African perspective. *Challenges influencing teachers' involvement in continuous professional development: A South African perspective. Teaching and Teacher Education*, 51, 203 - 212.

Girvan, C., Conneely, C., & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 58, 129 - 139.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381 - 389.

Guskey, T., & Yoon, K. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, 90, 495 - 500.

Harris, D., & Sass, T. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95, 798 - 812.

Harris, J., Cale, L., & Musson, H. (2011). The effects of a professional development programme on primary school teachers' perceptions of physical education. *Professional Development in Education*, 37, 291 - 305. doi: 10.108019415257.2010.531973

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΙΤΥΞΗ*

Haslam, M. B., & Seremet, C. P. (2001). Strategies for improving professional development: A guide for school districts. Retrieved from www.policystudies.com/studies/?download=55&id=49

Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3 - 15.

Hiep, P. H. (2001). Teacher Development: A real need for English departments in Vietnam. *English Teaching Forum*, 39(4), 30 - 33.

Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional development research consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher*, 42, 476 - 487. doi: 10.3102/0013189X13512674

Hismanoglu, M. (2010). Effective professional development strategies of English language teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010) 990–995.

Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development: Fundamentals of school renewal*. White Plains, NY: Longman Publishers USA.

Jurasaite - Harbison, E., & Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 267 - 277.

Kazemi, E., & Hubbard, A. (2008). New directions for the design and study of professional development: Attending to the coevolution of teachers' participation across contexts. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 428 - 441.

Korkko, M., Kyro - Ammala, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198 - 206.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΙΤΥΞΗ*

Lavrakas, P. J. (2008). Encyclopedia of survey research methods (Vols. 1-0). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412963947

Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129 - 151.

Mahmoudia, F., & Özkana, Y. (2015). Exploring experienced and novice teachers' perceptions about professional development activities. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 199, 57 - 64.

Malderez, A. and C. Bodóczy. (1999). *Mentor Courses*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maria, M., & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291 - 307.

Meissel, K., Parr, J., & Timperley, H. (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? *Teaching and Teacher Education*, 58, 163 - 173.

Murphy, C. (1992). Study groups foster schoolwide learning. *Educational Leadership*, 50(3), 71 - 74.

National Staff Development Council. (2001). *NSDC's standards for staff development*. Oxford, OH: Author.

Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 279 - 294.

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΙΤΥΞΗ*

Opfer, V. D., & Peder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.

Opfer, V. D., Pedder, D. G., & Lavicza, Z. (2011). The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education*, 27, 443 - 453.

Pehmer, A., Groschner, A., & Seidel, T. (2015). How teacher professional development regarding classroom dialogue affects students' higher - order learning. *Teaching and Teacher Education*, 47, 108 - 119.

Poskitt, J. (2005). Towards a model of New Zealand school - based teacher professional development. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 2, 136 - 151.

Powell, E., Terrell, I., Furey, S., & Scott - Evans, A. (2003). Teachers' perceptions of the impact of CPD: An institutional case study. *Journal of In - service Education*, 29, 389 - 404.

Sağır, M. (2014). Teachers' professional development needs and the systems that meet them. *Creative Education*, 5, 1497 - 1511. doi: 10.4236/ce.2014.516167

Sağır, M., & Memişoğlu, S. P. (2013). The perceptions of administrators and teachers on elementary school administrators' educational leadership roles. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2, 1 - 12.

Seldin, Peter and Associates. (1993). *Successful Use of Teaching Portfolios*. Belton, MA: Anker Publishing.

Willemse, T., Dam, G., Geijsel, F., van Wessum, L., & Volman, M. (2015). Fostering teachers' professional development for citizenship Education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 118 - 127.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Witte, T., & Jansen, E. (2016). Students' voice on literature teacher excellence. Towards a teacher organized model of continuing professional development. *Teaching and Teacher Education*, 56, 162 - 172.

Yohon, T. (2005). Investigation of the challenges, mentoring needs, and support for business and marketing teachers. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 47, 53 - 66.

Clarke, D.J. and Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947 - 967.

Richardson, V. and Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching*, 905 - 947. Washington D.C: American Educational Research Association.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149 - 170.

Anderson, J.R., Greeno, J.G., Reder, L.M. and Simon, H.A. (2000). Perspectives on learning, thinking, and activity. *Educational Researcher*, 29, 11 - 13.

Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom Helm.

Putnam, R.T. and Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*, 29, 4 - 15.

Slegers, P., Bolhuis, S. and Geijsel, F. (2005). School improvement within a knowledge economy: Fostering professional learning from a multidimensional perspective. In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood and D. Livingstone (eds.), *International Handbook of Educational Policy*, 527 - 543. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΙΤΥΞΗ*

Smylie, M.A. (1995). Teacher learning in the workplace: Implications for school reform. In T.R. Guskey and M. Huberman (eds.), Professional development in education: New paradigms and practices, 92 - 113. New York: Teachers College Press.

Smylie, M.A. and Hart, A.W. (1999). School leadership for teacher learning and change: A human and social capital development perspective. In J. Murphy, and K.S. Louis (eds.), Handbook of Research on Educational Administration, 2nd ed., 297 - 322. San Francisco: Jossey - Bass.

Sfard, A. (1988). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. Educational Researcher, 27, 4 - 13.

Dam, G. ten and Blom, S. (2006). Learning through participation. The potential of school - based teacher education for developing a professional identity. Teaching and Teacher Education, 22, 647 - 660.

Geijsel, F., Slegers, P., Stoel, R. and Krüger, M. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. The Elementary School Journal, 109(4), 406 - 427.

Hoyle, E. and John, P.D. (1995). Professional knowledge and professional practice. London: Cassell. Leithwood, K. and Louis, K.S. (eds.) (1998). Organizational learning in schools. Lisse: Swets and Zeitlinger.

Tobias, S. (1991). An eclectic examination of some issues in the constructivist - ISP controversy. Educational Technology, 31(9), 41 - 43.

Toole, J. and Louis, K.S. (2002). The role of professional learning communities in international education. In K. Leithwood and Ph. Hallinger (eds.), Second International Handbook of Educational Leadership and Administration, 245 - 281. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΙΤΥΞΗ*

Veen, K. van, Slegers, P. and Ven, P - H. van **den (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive - affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917 - 934

Rowan, B. (1995). The organizational design of schools. In S.B. Bacharach and B. Mundell (eds.), *Images of schools. Structures and roles in organizational behaviour*, 11 - 42. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Slegers, P.J.C., Geijssel, F.P. and van den Berg, R.M. (2002). Conditions fostering educational change. In K. Leithwood, and P. Hallinger (eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, 75 - 102. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Zwart, R. (2007). Individual teacher learning in a context of collaboration in teams. Dissertation, ICLON, Universiteit van Leiden.

Verloop, N. and Kessels, J.W.M. (2006). *Opleidingskunde: ontwikkelingen rond het opleiden en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven*. *Pedagogische Studiën*, 83, 301 - 321.

Vescio, V., Ross, D. and Adams. A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80 - 91.

Imants, J., Slegers, P. and Witziers, B. (2001). The tension between organisational sub - structures in secondary schools and educational reform. *School Leadership and Management*, 21, 289 - 308.

Earl, L. and Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world. Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Ανδρέου, Α. (2009) Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η σχέση της με την αυτο - αποτελεσματικότητα και τις αντιλήψεις τους για την παρακίνηση των μαθητών. (Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14304/P0014304.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Μιχαηλίδου - Ευριπίδου, Α. (2005 - 2006) Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού. Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, 7, 14 - 16. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: http://www.pi.ac.cy/pi/files/tekmiriosi/ekdoseis/deltia/deltio07_sep2005_feb2006.pdf.

Ντούρου, Ε. (2014) Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο, σε περίοδο οικονομικής κρίσης. Εκπ@ιδευτικός Κύκλος, 2(3), 79 - 98. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2014/teuxos3/4.pdf>

Μπατσούτα, Μ. & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 11, 143 - 158.

Λογιώτης, Γ., Μάλαμας, Κ. & Παπατριανταφύλλου, Αντ. (2015). Σκιαγράφηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Έρκυνα. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, 7, 194 - 210.

Κατσαφούρος, Κ. (2009). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία του Ν. Πιερίας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Μακεδονίας: Τ.Ε.Κ.Π., Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13285/1/KatsafourosMsc2009.pdf>.

Μπότσογλου, Κ., Μπεαζίδου, Ελ. & Τσολακίδης, Ι. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών από την ενασχόλησή τους με την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 1(2), 51 - 64.

Σοφού, Ε. & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: μελέτη περίπτωσης, Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 1, 61 - 82.

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΩΣ ΦΟΡΕΑΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

A. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

1. Φύλο:

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία:

- Μέχρι 30 ετών
- 31 - 40 ετών
- 41 - 50 ετών
- Πάνω από 50 ετών

3. Σπουδές πέραν του βασικού τίτλου:

- Καμία
- Δεύτερο πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

4. Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση;

- Μέχρι 5 χρόνια
- 6 - 10 χρόνια
- 11 - 15 χρόνια
- 16 - 20 χρόνια
- Πάνω από 20 χρόνια

5. Σχέση Εργασίας

- Μόνιμος
- Αναπληρωτής

6. Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης στο παρελθόν;

- Ναι
- Όχι

7. Αν ναι, πόσα προγράμματα επιμόρφωσης έχετε παρακολουθήσει;

- Λιγότερα από 5
- 5 - 10
- Περισσότερα από 10

B. Ενδοσχολική επιμόρφωση εκπαιδευτικών

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

1. Κατά την διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς πόσες φορές πραγματοποιούνται προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε;

- Καμία
- Μία
- Δύο
- Τρεις
- Πάνω από τρεις

2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω αποτελούν σημαντικά αποτελέσματα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης; Στις προτάσεις που ακολουθούν επιλέξτε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε, όπου 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ.

Βελτίωση των δικών μου γνώσεων	1	2	3	4	5
Βελτίωση των γνώσεων των μαθητών μου	1	2	3	4	5
Απόκτηση νέων δεξιοτήτων	1	2	3	4	5
Ανταλλαγή εμπειριών	1	2	3	4	5
Απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών	1	2	3	4	5
Απόκτηση επιπρόσθετων προσόντων	1	2	3	4	5

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Συγγραφική δραστηριότητα (πχ. δημοσιεύσεις)	1	2	3	4	5
Γνωριμία με συναδέλφους	1	2	3	4	5
Βελτίωση της πρακτικής μου στην τάξη	1	2	3	4	5

3. Σε ποιο βαθμό σας εκφράζουν οι παρακάτω λόγοι, για τους οποίους θα επιλέγατε εσείς να παρακολουθήσετε ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης; Στις προτάσεις που ακολουθούν επιλέξτε το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε, όπου 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ.

Αποτελεί προσωπική μου ανάγκη	1	2	3	4	5
Για να ακολουθήσω την παρέα μου	1	2	3	4	5
Για να γνωρίσω νέους ανθρώπους	1	2	3	4	5
Επιθυμώ να αποκτήσω επιπλέον τυπικά προσόντα	1	2	3	4	5
Για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές	1	2	3	4	5
Για να είμαι περισσότερο αποδοτικός/η στην εργασία μου	1	2	3	4	5

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Επιθυμώ να εξελιχθώ επαγγελματικά	1	2	3	4	5
Για να βελτιώσω την καθημερινότητά μου στην τάξη	1	2	3	4	5
Για να ανανεωθεί το ενδιαφέρον μου για τη δουλειά μου	1	2	3	4	5
Γιατί θα με εφοδιάσει με αισθήματα ασφάλειας & επαγγελματικής επάρκειας	1	2	3	4	5
Για να απουσιάσω από το χώρο εργασίας μου	1	2	3	4	5

4. Κατά τη γνώμη σας η ενδοσχολική επιμόρφωση στοχεύει στην ενίσχυση της θεωρητικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

5. Κατά τη γνώμη σας η ενδοσχολική επιμόρφωση στοχεύει στην βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

- Πολύ
- Πάρα πολύ

6. Κατά τη γνώμη σας η ενδοσχολική επιμόρφωση στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Γ. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η επαγγελματική σας ανάπτυξη εξαρτάται:

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ.

Από τις βασικές σπουδές σας, που αποτέλεσαν προσόν πρόσληψης στην εκπαίδευση	1	2	3	4	5
Από τα βιώματά σας στην εκπαίδευση κατά τα δύο πρώτα χρόνια της επαγγελματικής σας ζωής	1	2	3	4	5
Από τη συμμετοχή σε προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης	1	2	3	4	5

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

Από τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα κινητικότητας	1	2	3	4	5
Από τη μετακίνησή σας σε διαφορετικά σχολεία και διαφορετικές θέσεις ευθύνης	1	2	3	4	5
Από τη συμμετοχή σε προγράμματα συνεχούς και οργανωμένης επιμόρφωσης από την Πολιτεία σε όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου	1	2	3	4	5
Από την επαγγελματική στήριξη και παρακίνηση που δεχθήκατε από διευθυντές και σχολικούς συμβούλους	1	2	3	4	5
Από τον τρόπο άσκησης της σχολικής ηγεσίας	1	2	3	4	5
Από τη σχολική κουλτούρα και την δυνατότητα ανάπτυξης δικών σας πρωτοβουλιών στη σχολική μονάδα	1	2	3	4	5

2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικό να πληρούνται τα παρακάτω κριτήρια ώστε τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που οργανώνονται στο σχολείο να είναι αποτελεσματικά;

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ.

να εστιάζουν στο αντικείμενο της διδασκαλίας και τις πρακτικές διδασκαλίας	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

να δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να είναι ενεργός εκπαιδευόμενος, εμπλεκόμενος σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, διδασκαλίας, αξιολόγησης, παρατήρησης και ανατροφοδότησης	1	2	3	4	5
να λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
να παρέχουν τη δυνατότητα για πρακτική εφαρμογή στην τάξη	1	2	3	4	5
να δίνουν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
να υλοποιούνται σε επαρκή χρονική έκταση	1	2	3	4	5
να δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εμπλέκονται στην έρευνα και τον πειραματισμό	1	2	3	4	5

3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε:

1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ.

σας προσφέρονται ευκαιρίες για εξάσκηση και εφαρμογή των δεξιοτήτων που αποκτήσατε από τη συμμετοχή σας σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

*ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ*

υποστηρίζεται η εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών	1	2	3	4	5
ενθαρρύνεται η δημιουργία ομάδων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των στόχων του σχολείου	1	2	3	4	5
παίρνετε ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους σας για τις διδακτικές και παιδαγωγικές σας πρακτικές	1	2	3	4	5
ο σύλλογος διδασκόντων έχει σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου	1	2	3	4	5
υποστηρίζεται η ανάληψη πρωτοβουλιών και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5