

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Εκπαιδευτική Πολιτική: Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Διοίκηση»

Ειδίκευση: «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό (Συμβατικές και e-
Μορφές): Πολιτικές και Πρακτικές»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών
και διαμόρφωση του προτύπου του σύγχρονου
εκπαιδευτικού»**

Γεωργιά Ελένη Δήμητρα (ΑΜ: 3032202202001)

**Επιβλέπων Καθηγητής: Φωτόπουλος Νίκος, Αναπληρωτής Καθηγητής
Πανεπιστημίου Πελοποννήσου**

Μέλη Τριμελούς Εξεταστικής Επιτροπής:

**Καρακατσάνη Δέσποινα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
Δημόπουλος Κωνσταντίνος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου**

Κόρινθος, Φεβρουάριος 2024

Ευχαριστίες

Πρωτίστως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής της διπλωματικής μου εργασίας: τον επιβλέποντα κ. Ν. Φωτόπουλο, Αν. Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, καθώς και τα άλλα δύο μέλη της: την κ. Δ. Καρακατσάνη, Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και τον κ. Κ. Δημόπουλο, Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Ακολούθως, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στη συνεργάτιδα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κ. Σοφία Κουτσιούρη για τη συμβολή της και την καθοδήγηση που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω εκ βάθους καρδιάς τον κ. Αναστασόπουλο Ευάγγελο, Διευθυντή του 2^{ου} Εσπερινού ΕΠΑ.Λ Πειραιά κατά το σχολικό έτος 2022-2023, τον κ. Γκολώνη Χρύσανθο, Διευθυντή του 2^{ου} Ε.Κ. Πειραιά και τον κ. Βλάχο Αναστάσιο, Τομεάρχη Γεωπονίας, Τεχνολογίας Τροφίμων και Διατροφής του 2^{ου} Εσπερινού ΕΠΑ.Λ Πειραιά, για την αμέριστη βοήθεια που μου παρείχαν. Δίχως αυτούς θα ήταν αδύνατον να ολοκληρωθεί η φοίτησή μου στο μεταπτυχιακό αυτό πρόγραμμα σπουδών.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και είχαν την ευγένεια να ανταποκριθούν στο κάλεσμα για συμμετοχή στην εν λόγω έρευνα.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια απόπειρα διερεύνησης του σύγχρονου εκπαιδευτικού τοπίου στην Ελλάδα, μέσα από το πρίσμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η έρευνα επικεντρώνεται στη μελέτη των εμπειριών που αποκόμισαν νεοπροσληφθέντες/είσες εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που υλοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής το σχολικό έτος 2022-2023. Εμβαθύνει στον τρόπο με τον οποίο το συγκεκριμένο πρόγραμμα ενδέχεται να επηρέασε τις υποκειμενικότητες των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές τους στη σχολική τάξη, μέσω της προώθησης ενός συγκεκριμένου προτύπου «καλού εκπαιδευτικού». Χρησιμοποιώντας μια ποιοτική μέθοδο συγκέντρωσης εμπειρικών δεδομένων και με εργαλείο την ημι-δομημένη συνέντευξη, η μελέτη διερευνά τις απόψεις εννέα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες που ενδεχομένως καλλιέργησαν μέσω της εισαγωγικής επιμόρφωσής τους. Εξετάζει επίσης τις απόψεις τους σχετικά με τον βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο η εισαγωγική επιμόρφωση ενδέχεται να επηρέασε τις πρακτικές τους στη σχολική τάξη. Η ανάλυση των δεδομένων αποκαλύπτει ότι το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης προωθεί την καλλιέργεια συγκεκριμένων επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, αξιών και πρακτικών. Με αυτό τον τρόπο, συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός χώρου επαγγελματικής δράσης που ασκεί επίδραση (σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό) στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και πραγματοποιούν την εργασία τους. Η μελέτη ολοκληρώνεται με μια συζήτηση για το πιθανό περιεχόμενο μελλοντικών προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών και περιγράφει διάφορους δρόμους για περαιτέρω έρευνα, ώστε να ενισχυθεί η κατανόηση και να υποστηριχθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με τρόπο επωφελή για το σύγχρονο σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: εισαγωγική επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικές πρακτικές, πρότυπο «καλού εκπαιδευτικού», ελληνική εκπαίδευση.

Abstract

This paper attempts to explore the contemporary educational landscape in Greece through the prism of teachers' professional development. The research focuses on the experience gained by newly recruited teachers from their participation in the initial teacher training programme implemented by the Institute of Educational Policy during the school year 2022-2023. It delves into the way this programme influenced teachers' subjectivity and their classroom practices through the implementation of the 'good teacher' model. By using a qualitative method of empirical data collection and a semi-structured interview, the study explores the views of nine secondary school teachers on the knowledge, skills, attitudes and values they may have acquired through their induction training. It also explores their views on how the induction training may have influenced their classroom practices and to what extent this may have occurred. Analysis of the data reveals that the induction training programme enhances the cultivation of specific professional knowledge, skills, attitudes, values and practices. In this way, it contributes to the creation of space for professional action that has an impact (to a greater or lesser extent) on the way teachers perceive and carry out their work. The paper concludes with a discussion of the potential future material for teacher education programmes and outlines several routes for further research in order to enhance teachers' understanding and to support their professional development in a way that is beneficial to the modern school.

Keywords: induction training, professional teacher development, educational practices, 'good teacher' model, Greek education.

Συντομογραφίες

ΕΕ: Ευρωπαϊκή Ένωση

ΙΕΠ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

Π.Σ.: Πρόγραμμα Σπουδών

PISA: Programme for International Student Assessment

TALIS: Teaching and Learning International Survey

ΤΠΕ: Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνία

ΥΠΕΠΘ: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	2
Περίληψη.....	3
Abstract	4
Συνοπτομογραφίες.....	5
Κεφάλαιο 1ο. Εισαγωγή.....	9
1.1 Η προβληματική της διπλωματικής εργασίας	9
1.2 Σκοπός της διπλωματικής εργασίας	11
1.3 Δομή της διπλωματικής εργασίας.....	11
Κεφάλαιο 2ο. Η σημασία της κατάρτισης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών.....	14
2.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη εκπαίδευση	14
2.2 Προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί.....	15
2.3 Η ανάγκη για αποτελεσματική κατάρτιση	18
Κεφάλαιο 3ο. Υπερεθνικές και εθνικές πολιτικές για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	21
3.1 Πολιτικές του ΟΟΣΑ για την κατάρτιση και την επαγγελματική των εκπαιδευτικών	21
3.2 Ευρωπαϊκές πολιτικές κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....	23
3.3 Σημαντικά εθνικά προγράμματα κατάρτισης για νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς.....	24
3.4. Πολιτικές κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εθνικό πλαίσιο - Το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.....	26
3.4.1 Ιστορική αναδρομή.....	26
3.4.2 Η ταυτότητα του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της περιόδου 2020-2023	27
Κεφάλαιο 4ο. Θεωρητικό πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας	30
4.1 Νέες μορφές διακυβέρνησης της εκπαίδευσης με παιδαγωγικά μέσα	30
4.2 Εννοιολογική προσέγγιση του προτύπου του «καλού εκπαιδευτικού»	30
4.3 Ο ρόλος του ΟΟΣΑ στη διαμόρφωση του παγκόσμιου προτύπου του «καλού εκπαιδευτικού»	32
Κεφάλαιο 5ο. Μεθοδολογία της Έρευνας	34
5.1 Εισαγωγή.....	34
5.2 Σχεδιασμός της Έρευνας.....	35
5.3 Επιλογή των Συμμετεχόντων.....	38

5.4 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων.....	41
5.5 Ηθικοί προβληματισμοί	44
5.6 Ανάλυση των δεδομένων.....	46
5.7 Περιορισμοί της έρευνας.....	48
Κεφάλαιο 6°. Ανάλυση περιεχομένου του επιμορφωτικού υλικού	51
6.1 Δεξιότητες χρήσης ΤΠΕ και ενσωμάτωσής τους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.....	51
6.2 Ένταξη στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον	53
6.3 Ψηφιακές Δεξιότητες και Διαδικτυακή Ασφάλεια στη Σύγχρονη Εκπαίδευση	54
6.4 Το Σχολείο Δεξιοτήτων: Προετοιμάζοντας τους μαθητές για τη σύγχρονη εποχή	55
6.5 Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Ακρογωνιαίος λίθος της αποτελεσματικής μάθησης	57
6.6 Εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές: Δημιουργία μιας ελκυστικής σύγχρονης τάξης	58
6.7 Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και Ποιότητα στην Εκπαίδευση.....	59
Κεφάλαιο 7ο. Ανάλυση των δεδομένων της εμπειρικής έρευνας	62
7.1 Δημογραφικά Στοιχεία.....	62
7.2 1 ^{ος} Άξονας Ερωτήματος: Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες που αποκτώνται μέσω της εισαγωγικής κατάρτισης των Νεοδιοριζόμενων Εκπαιδευτικών.....	63
7.3 2 ^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Επίδραση της εισαγωγικής επιμόρφωσης στις πρακτικές που αναπτύσσουν οι Νεοδιόριστοι Εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη.....	74
7.4 3 ^{ος} Άξονας: Γενικότερες σκέψεις για το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών.....	84
Κεφάλαιο 8ο. Συζήτηση	91
8.1 Προβληματισμός σχετικά με τα βασικά πορίσματα της έρευνας	91
8.2 Εξοικείωση με νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών	93
8.3 Θεωρητική γνώση έναντι πρακτικής εφαρμογής: Γεφύρωση του χάσματος.....	95
8.4 Η εξελισσόμενη φύση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στην ψηφιακή εποχή	97
Κεφάλαιο 9ο. Συμπέρασμα	100
9.1 Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα	100
9.2 Περιορισμοί της μελέτης.....	108
9.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	110
Βιβλιογραφία.....	113
Δικτυογραφία.....	119

Παράρτημα.....	120
-----------------------	------------

Κεφάλαιο 1ο. Εισαγωγή

1.1 Η προβληματική της διπλωματικής εργασίας

Τις τελευταίες δεκαετίες, η ανάγκη προώθησης συστημικών αλλαγών στον τομέα της εκπαίδευσης, σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, συνδέεται με μια στροφή προς ένα μοντέλο εκπαίδευσης που επικεντρώνεται στην καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων, οι οποίες καθιστούν -μεταξύ άλλων- τα άτομα ικανά για συνεχή εκπαίδευση και δια βίου μάθηση (π.χ. Μήτση-Αναγνώστου, 2020). Ουσιαστικά, πρόκειται για την ανάδυση ενός νέου παιδαγωγικού μοντέλου, αυτού που ο Βρετανός κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης Bernstein (2000; βλ. και Singh, 2015) έχει αποκαλέσει «Καθολικά Παιδαγωγημένη Κοινωνία» («Totally Pedagogised Society»). Σε αυτό το νέο εκπαιδευτικό και κοινωνικό παράδειγμα, κυρίαρχη είναι η ιδέα της «εκπαιδευσιμότητας» («trainability»), δηλαδή της ικανότητας του ατόμου να μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τοποθετείται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, καθώς ιδιαίτερα επιδραστικοί λόγοι (discourses) συναρθρώνονται γύρω από την ανάγκη «κατασκευής» ενός νέου υποκειμένου εκπαιδευτικού, μέσω της συνεχούς επαγγελματικής κατάρτισης και δια βίου μάθησης (Beck & Young, 2005; Bonal & Rambla, 2003).

Υπό την επίδραση αυτού του νέου εκπαιδευτικού παραδείγματος, ο τομέας της εκπαίδευσης θεωρείται ακρογωνιαίος λίθος της οικονομικής και κοινωνικής προόδου, διαδραματίζοντας κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση των μελλοντικών γενεών και κοινωνιών. Στην καρδιά αυτού του εκπαιδευτικού πλαισίου βρίσκεται ο/η εκπαιδευτικός, του/της οποίου/ας η επιρροή εκτείνεται πολύ πέρα από την απλή ακαδημαϊκή διδασκαλία, επηρεάζοντας την προσωπική, κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Darling-Hammond, 2000). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι νεοδιοριζόμενοι/ες, βρίσκονται αντιμέτωποι/ες με σημαντικές επαγγελματικές προκλήσεις.

Πιο συγκεκριμένα, η μετάβαση από το να είναι κανείς μαθητής σε έναν ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σε μια τάξη περιλαμβάνει πολύπλευρες αλλαγές, τόσο στην επαγγελματική ταυτότητα όσο και στην πρακτική εκτέλεση (Flores & Day, 2006). Αυτοί οι νέοι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμβιβάσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη διδασκαλία με την πραγματικότητα της τάξης, εξισορροπώντας τη θεωρητική γνώση με τις πρακτικές απαιτήσεις και προσαρμοζόμενοι διαρκώς σε ένα συνεχώς

εξελισσόμενο εκπαιδευτικό τοπίο. Δεδομένων αυτών των πολυδιάστατων προκλήσεων, η σημασία των αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης για τους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς δεν μπορεί να υποτιμηθεί.

Παράλληλα, τις τελευταίες δεκαετίες, υπήρξε μια απτή παγκόσμια τάση που τονίζει τη σημασία της ποιότητας των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση των αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών. Αρκετές μελέτες έχουν υπογραμμίσει σταθερά την άμεση συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας των εκπαιδευτικών και των επιδόσεων των μαθητών/τριών (Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005). Με την αυξανόμενη αναγνώριση του σημαντικού αντίκτυπου που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη μάθηση των μαθητών/τριών, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τα ενδιαφερόμενα μέρη έχουν επικεντρώσει τις προσπάθειές τους στη βελτίωση της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών και των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Μια τέτοια έμφαση δόθηκε στην ενίσχυση του πλαισίου κατάρτισης για τους/τις νεοδιοριζόμενους/νες εκπαιδευτικούς, διασφαλίζοντας ότι είναι εξοπλισμένοι όχι μόνο με γνώση περιεχομένου αλλά και με παιδαγωγικές δεξιότητες και βαθιά κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας (Ingersoll & Strong, 2011)

Στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, ιδίως μετά τη Συνθήκη της Λισαβόνας το 2000, σημειώθηκε σημαντική στροφή προς την αναγνώριση και την προώθηση της έννοιας της διά βίου μάθησης. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως ένα συνεχές ταξίδι, όπου τα άτομα ενθαρρύνονται, και συχνά αναμένεται, να συνεχίσουν τη μάθηση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Εγγενής σε αυτή τη φιλοσοφία είναι η ανάγκη για τους/τις εκπαιδευτικούς, ειδικά τους νεοδιορισθέντες/τις νεοδιορισθείσες, να βελτιώνουν συνεχώς τις δεξιότητές τους, να προσαρμόζονται σε νέες μεθοδολογίες και να παραμένουν ενήμεροι για τις εξελίξεις στην παιδαγωγική και τη γνώση περιεχομένου.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν έχει μείνει ανεπηρέαστο από αυτό το νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα, καθώς πολιτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών εφαρμόζονται δυναμικά τις τελευταίες δεκαετίες, προωθώντας νέες μορφές επαγγελματικής γνώσης. Ωστόσο, πάντα εύλογο αναδύεται το ερώτημα σε ποιο βαθμό αυτές οι πολιτικές συμβάλλουν στη ρύθμιση του σύγχρονου εκπαιδευτικού πεδίου, μέσω της διαμόρφωσης ενός νέου υποκειμένου εκπαιδευτικού.

1.2 Σκοπός της διπλωματικής εργασίας

Επιχειρώντας να φωτίσει περισσότερο το ζήτημα της ρύθμισης της εργασίας των εκπαιδευτικών μέσω της επαγγελματικής κατάρτισής τους, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στο «Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού», το οποίο οργανώθηκε και υλοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), την περίοδο 2020-2023 (Υπουργική Απόφαση 143616/Ε3/18-11-2022). Κρίθηκε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελεί ένα παράδειγμα πολιτικής για την επιμόρφωση των νεοπροσληφθέντων/εισών εκπαιδευτικών, του οποίου η επίδραση στη διαμόρφωση των επαγγελματικών υποκειμενικότητων και των πρακτικών τους αξίζει να διερευνηθεί.

Για αυτόν τον σκοπό, αρχικά μελετήθηκε ένα μέρος του επιμορφωτικού υλικού, με σκοπό να σκιαγραφηθεί το μοντέλο του «καλού/σύγχρονου» εκπαιδευτικού που προβάλλεται σε αυτό. Λαμβάνοντας υπόψη, ωστόσο, ότι μια πολιτική «μεταφράζεται» και ερμηνεύεται διαφορετικά από τους ποικίλους δρώντες που εμπλέκονται σε αυτή (Ball, Maguire, & Braun, 2012), πραγματοποιήθηκε μια εμπειρική μελέτη με ένα δείγμα εννέα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην εισαγωγική επιμόρφωση. Σκοπός της εμπειρικής έρευνας ήταν η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η συγκεκριμένη πολιτική έγινε αντιληπτή από τους/τις εκπαιδευτικούς, και κυρίως, η εξέταση των απόψεών τους σχετικά με τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες που ενδεχομένως πιστεύουν ότι καλλιέργησαν μέσω της επιμόρφωσης, καθώς και αναφορικά με την πιθανή επίδραση της επιμόρφωσης στις παιδαγωγικές πρακτικές τους. Ουσιαστικά, απώτερος σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του προτύπου του επαγγελματία της εκπαίδευσης που προωθείται μέσω της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και του βαθμού στον οποίο αυτό ενδέχεται να επιδρά στη διαμόρφωση της υποκειμενικότητας και των επαγγελματικών πρακτικών των εκπαιδευτικών.

1.3 Δομή της διπλωματικής εργασίας

Η δομή αυτής της διατριβής είναι οργανωμένη σε οκτώ κεφάλαια, καθένα από τα οποία εξυπηρετεί έναν ξεχωριστό σκοπό στη διερεύνηση της κατάρτισης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών.

«Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή»

Αυτό το κεφάλαιο θέτει τα θεμέλια της διατριβής. Το κεφάλαιο αναφέρεται στον ορισμό του προβλήματος που αντιμετωπίζει η διατριβή, περιγράφει τον σκοπό της και στη συνέχεια περιγράφει τη συνολική δομή της διατριβής.

«Κεφάλαιο 2: Η σημασία της κατάρτισης νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών»

Η διατριβή εμβαθύνει στον κρίσιμο ρόλο των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη εκπαίδευση, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι νεοδιοριζόμενοι και την αναγκαιότητα αποτελεσματικής κατάρτισης. Εξετάζει επίσης στρατηγικές για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και τις προκλήσεις που αυτές συνεπάγονται, καθορίζοντας το πλαίσιο της μελέτης.

«Κεφάλαιο 3: Υπερεθνικές και Εθνικές Πολιτικές για την Κατάρτιση και την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών»

Το κεφάλαιο αυτό εξετάζει διάφορα πλαίσια πολιτικής τόσο σε υπερεθνικό όσο και σε εθνικό επίπεδο που επηρεάζουν την κατάρτιση και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, παρέχοντας μια μακροοικονομική εικόνα του εκπαιδευτικού τοπίου.

«Κεφάλαιο 4: Θεωρητικό Πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας»

Στην ενότητα αυτή, η διατριβή παρουσιάζει το θεωρητικό της υπόβαθρο. Συζητά τις νέες μορφές διακυβέρνησης στην εκπαίδευση, την εννοιολόγηση του παραδείγματος του «καλού εκπαιδευτικού» και τον ρόλο του ΟΟΣΑ στον καθορισμό εκπαιδευτικών προτύπων. Το κεφάλαιο διερευνά επίσης τις πολιτικές κατάρτισης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, εστιάζοντας ιδιαίτερα στο πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

«Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία Έρευνας»

Αυτό το κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην περιγραφή της ερευνητικής μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη. Καλύπτει τον σχεδιασμό της έρευνας, την επιλογή των συμμετεχόντων, τις μεθόδους συλλογής δεδομένων, τις δεοντολογικές εκτιμήσεις, την ανάλυση δεδομένων και τους περιορισμούς της μελέτης.

«Κεφάλαιο 6: Ανάλυση Περιεχομένου του Εκπαιδευτικού Υλικού»

Το έκτο κεφάλαιο παρουσιάζει μια λεπτομερή ανάλυση του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιείται στα προγράμματα εισαγωγικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, εστιάζοντας σε πτυχές όπως οι δεξιότητες ΤΠΕ, η ενσωμάτωση στη σύγχρονη εκπαίδευση, η ψηφιακή ασφάλεια και η παιδαγωγική αλληλεπίδραση.

«Κεφάλαιο 7: Ανάλυση Εμπειρικών Ερευνητικών Δεδομένων»

Το κεφάλαιο αυτό αναλύει τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την εμπειρική έρευνα. Περιλαμβάνει δημογραφικά στοιχεία, απαντήσεις συμμετεχόντων σε ερευνητικά ερωτήματα και πληροφορίες σχετικά με τον αντίκτυπο της εισαγωγικής κατάρτισης στις πρακτικές των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών στην τάξη.

«Κεφάλαιο 8: Συζήτηση»

Το τελευταίο αυτό εξετάζει τα βασικά ευρήματα, συζητά την ενσωμάτωση της παιδαγωγικής και της τεχνολογίας και εξετάζει το χάσμα μεταξύ θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εφαρμογής. Εξετάζει επίσης τον ρόλο της πολυμορφίας των εκπαιδευτικών και την εξελισσόμενη φύση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στην ψηφιακή εποχή.

«Κεφάλαιο 9: Συμπεράσματα»

Το κεφάλαιο αυτό απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα, αναγνωρίζει τους περιορισμούς της μελέτης και προτείνει τομείς για περαιτέρω διερεύνηση.

Κεφάλαιο 2ο. Η σημασία της κατάρτισης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών

2.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη εκπαίδευση

Στη σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης και των ραγδαία μεταβαλλόμενων τεχνολογικών εξελίξεων, ο ρόλος των εκπαιδευτικών θεωρείται πιο κρίσιμος από ποτέ. Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί, ειδικότερα, απαιτούν αποτελεσματική κατάρτιση, για να πλοηγηθούν στα πολύπλοκα εδάφη της σύγχρονης εκπαίδευσης. Ένας καλά προετοιμασμένος εκπαιδευτικός αποτελεί θεωρείται θεμελιώδης πυλώνας για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, την προώθηση της συμμετοχικότητας και την επίτευξη των συνολικών εκπαιδευτικών στόχων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000).

Το εκπαιδευτικό τοπίο έχει μεταμορφωθεί με την πάροδο των ετών, όπου η έμφαση δίνεται τώρα στην παραγωγή διά βίου εκπαιδευομένων, ικανών να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές απαιτήσεις. Όπως σημειώνουν οι Ozga et al. (2011), η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από αυξανόμενη ζήτηση για διακυβέρνηση βάσει δεδομένων στην εκπαίδευση. Αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να είναι εξοπλισμένοι με δεξιότητες που υπερβαίνουν την παραδοσιακή παιδαγωγική, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη να λάβουν ποιοτική κατάρτιση.

Σχετικά με το θέμα της ποιότητας, ο Ball (1985) ρώτησε περίφημα: ‘What the hell is quality?’ Αυτό το ερώτημα παραμένει επίκαιρο στις σημερινές συζητήσεις σχετικά με τα εκπαιδευτικά πρότυπα και πρακτικές.

Επιπλέον, ο ρόλος των αριθμών στη διακυβέρνηση (governance) της εκπαίδευσης, όπως συζητήθηκε από τον Ball (2018), μπορεί να θεωρηθεί ως ενσάρκωση των σύγχρονων εκπαιδευτικών πρακτικών. Όπως υποστηρίζει η Grek (2009), υπάρχει ένα αυξανόμενο «φαινόμενο PISA» στην Ευρώπη, όπου η πίεση για καλές επιδόσεις στις διεθνείς αξιολογήσεις επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές. Αυτές οι εξωτερικές πιέσεις υπογραμμίζουν περαιτέρω την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να είναι επαρκώς καταρτισμένοι, ώστε να πληρούν τα παγκόσμια πρότυπα (Grek et al., 2009).

Στο ελληνικό πλαίσιο, η συμβολή της έρευνας των εκπαιδευτικών αναγκών για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών θεωρείται υψίστης σημασίας. Όπως επισημαίνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010), η κατανόηση αυτών των αναγκών παρέχει μια συγκριτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων, η οποία μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τα

προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη μετάβαση από τα πρωτοβάθμια διδακτικά βοηθήματα σε πιο προηγμένα ψηφιακά εργαλεία, τονίζοντας την αναγκαιότητα της κατάρτισης σε αυτόν τον τομέα.

Η αξιολόγηση διαδραματίζει επίσης ζωτικό ρόλο στη σύγχρονη εκπαιδευτική αρένα. Όπως επισημαίνεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA (2015), η διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση περιλαμβάνει διάφορες πολιτικές και προσεγγίσεις για τις αξιολογήσεις των σχολείων. Ομοίως, οι Μαντάς, Ταβουλάρη και Δαλαβίκας (2009) υπογραμμίζουν τη σημασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, η οποία, με τη σειρά της, απαιτεί άρτια κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Ο ευρύτερος διάλογος γύρω από τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, όπως αναπτύχθηκε από τους Frazer (1992) και Harvey και Green (1993), παραπέμπει στην περίπλοκη σχέση μεταξύ των θεσμικών πολιτικών, των προσδοκιών των ενδιαφερόμενων μερών και της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, η σημασία της ολοκληρωμένης κατάρτισης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών δεν μπορεί να υπερεκτιμηθεί.

Ο Morley (2005) εμβαθύνει στη «μικροπολιτική της ποιότητας», τονίζοντας τις λεπτές προκλήσεις εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Αυτές οι προκλήσεις, σε συνδυασμό με τους συνεχώς εξελισσόμενους ορισμούς της ποιότητας στην εκπαίδευση (Witteck & Kvernbekk, 2011), απαιτούν ένα ισχυρό σχήμα κατάρτισης για νέους εκπαιδευτικούς.

Σε κάθε περίπτωση, αξίζει να σημειωθεί ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη εκπαίδευση είναι πολύπλευρος και εξελισσόμενος. Για τους νεοδιορισθέντες/τις νεοδιορισθείσες εκπαιδευτικούς, η ολοκληρωμένη κατάρτιση καθίσταται υψίστης σημασίας για να διασφαλιστεί ότι είναι εξοπλισμένοι για να πλοηγηθούν στις πολύπλοκες απαιτήσεις των σημερινών τάξεων. Οι παρεχόμενες αναφορές αποσαφηνίζουν διάφορες πτυχές του σύγχρονου εκπαιδευτικού τοπίου, τονίζοντας τη σημασία της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών για τη διασφάλιση της ποιότητας και την προώθηση της δια βίου μάθησης.

2.2 Προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί

Με την ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στις σχολικές αίθουσες, οι προκλήσεις αυτές συχνά αποκτούν νέα διάσταση. Στο σημερινό

τεχνολογικά καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό τοπίο, οι αγώνες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών συχνά περιστρέφονται γύρω από την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της τεχνολογίας κατά την πλοήγηση στις περιπλοκές της (Αποστόλου, 2020).

Οι νεοδιοριζόμενοι/ες εκπαιδευτικοί συχνά φέρνουν ενθουσιασμό και νέες προοπτικές στους ρόλους τους. Ωστόσο, χωρίς κατάλληλη κατάρτιση, ενδέχεται να αντιμετωπίσουν προκλήσεις στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας και άλλων σύγχρονων εργαλείων διδασκαλίας στις μεθόδους τους. Ο Latchem (2010) υπογραμμίζει τη σημασία της χρήσης των ΤΠΕ για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, υποδηλώνοντας ότι αυτή η προσέγγιση όχι μόνο τους εξοικειώνει με τα ψηφιακά εργαλεία, αλλά και ενισχύει τη συνολική αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους.

Ένα από τα βασικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι το επίπεδο της διαθέσιμης υποδομής ΤΠΕ. Ο Αποστόλου (2020) επισημαίνει πώς το επίπεδο ενσωμάτωσης των ΤΠΕ συνδέεται στενά με τη διαθέσιμη υποδομή. Χωρίς τους κατάλληλους πόρους, οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από τις δεξιότητες και τις προθέσεις τους, μπορεί να δυσκολευτούν να ενσωματώσουν αποτελεσματικά την τεχνολογία. Αυτό μπορεί να είναι απογοητευτικό, ειδικά όταν είναι πρόθυμοι να προσφέρουν μια σύγχρονη εκπαιδευτική εμπειρία, αλλά περιορίζονται από εξωτερικούς παράγοντες.

Επιπλέον, υπάρχει η πρόκληση της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ σε περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης. Ο Bingimlas (2009) αποσαφηνίζει διάφορα εμπόδια, που κυμαίνονται από τις στάσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών έως τους θεσμικούς παράγοντες. Για τους νέους εκπαιδευτικούς, αυτά τα εμπόδια μπορεί να είναι ακόμη πιο έντονα. Η απειρία μπορεί να επιδεινώσει τον αγώνα με τεχνικά ζητήματα ή την αντίσταση στην αλλαγή, ακόμη και όταν τα οφέλη της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ είναι προφανή.

Αυτή η πρόκληση περιπλέκεται περαιτέρω από τις συνέπειες της ενσωμάτωσης της πανταχού παρούσας επιστήμης της Πληροφορικής. Οι Drayton et al. (2010) σημείωσαν ότι ακόμη και στα σχολεία υψηλής τεχνολογίας, η υπόσχεση της απρόσκοπτης ενσωμάτωσης παραμένει άπιαστη. Οι εκπαιδευτικοί παλεύουν με την προσαρμογή των μεθοδολογιών διδασκαλίας τους, τη διασφάλιση της ισότητας και τη διατήρηση της συμμετοχής των μαθητών σε έναν κόσμο γεμάτο ψηφιακού περισπασμού.

Στη συνέχεια, υπάρχει η συζήτηση για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Όπως δηλώνει ο Gaille (2018), ενώ η τεχνολογία μπορεί να προσφέρει διαδραστικές εμπειρίες μάθησης, ενέχει επίσης κινδύνους όπως η προώθηση της ρηχής κατανόησης ή η απλή απόσπαση της προσοχής. Ομοίως, ο Shatri (2020) θεωρεί ότι ενώ οι ΤΠΕ μπορούν να βελτιώσουν τις διαδικασίες μάθησης, είναι επίσης ένα δίκικο μαχαίρι με πιθανά μειονεκτήματα. Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να σταθμίσουν αυτούς τους παράγοντες, μερικές φορές μαθαίνοντας μέσω δοκιμών και σφαλμάτων.

Οι Hennessy et al. (2004) εμβαθύνουν στην τεχνολογικά ολοκληρωμένη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, υποδεικνύοντας ότι ενώ οι ευκαιρίες αφθονούν, υπάρχουν σημαντικοί περιορισμοί. Πολλά από αυτά είναι εξωτερικά, όπως οι σχολικές πολιτικές ή η έλλειψη πόρων. Ωστόσο, μερικά είναι εγγενή στην κατανόηση και την κατάρτιση του εκπαιδευτικού στην τεχνολογία. Αυτό αντικατοπτρίζει τον ισχυρισμό του Shulman (1986) σχετικά με την ανάπτυξη της γνώσης στη διδασκαλία. Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί μπορεί να κατανοούν το αντικείμενό τους, αλλά η ενσωμάτωση της τεχνολογίας απαιτεί ένα διαφορετικό είδος γνώσης, που συχνά χτίζεται με την πάροδο του χρόνου.

Ο εθισμός στο διαδίκτυο και την τεχνολογία είναι μια άλλη ανησυχία (Mitchell, 2000). Η σύγχρονη τάξη είναι όλο και περισσότερο online, καθιστώντας ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν σημάδια εθισμού και να διαχειρίζονται ανάλογα τις τάξεις τους. Αυτό συνδέεται με ανησυχίες σχετικά με την ασφάλεια στο διαδίκτυο, ειδικά για τους νεότερους μαθητές (Καμάρης, 2014).

Περαιτέρω, η αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών στις ψηφιακές τάξεις παρουσιάζει ένα άλλο επίπεδο πολυπλοκότητας. Οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης μπορεί να μην είναι κατάλληλες για τεχνολογικά ενισχυμένη διδασκαλία (Κασσωτάκης, 1999). Ο Shrestha (2013) προσφέρει εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης για τάξεις αγγλικής γλώσσας, ενδεικτικές μιας ευρύτερης τάσης: οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καινοτομούν στις μεθόδους αξιολόγησης σε τάξεις με υψηλή τεχνολογία.

Ο ρόλος των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι τεράστιος και εξακολουθεί να εξελίσσεται (Osborne & Hennessy, 2003). Ενώ Έλληνες εκπαιδευτικοί όπως ο Ζωγόπουλος (2001) και ο Κραγιόπουλος (2012) εμβαθύνουν στα μέσα επικοινωνίας στις νέες

εκπαιδευτικές διαδικασίες και τη χρήση των νέων τεχνολογιών από τους καθηγητές φυσικών επιστημών, υπάρχει ένα υποκείμενο θέμα συνεχούς προσαρμογής. Οι εκπαιδευτικοί, ειδικά οι νέοι, θεωρείται πρέπει να είναι ευέλικτοι, πρόθυμοι να μάθουν και ανοιχτοί στην αλλαγή.

Τέλος, η αυξανόμενη επικράτηση καινοτόμων παιδαγωγικών μοντέλων, όπως η ανεστραμμένη τάξη (Πετροπούλου, 2021), απαιτεί από τους νέους εκπαιδευτικούς όχι μόνο να είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, αλλά και έμπειροι στην ενσωμάτωσή της με μετασχηματιστικούς τρόπους. Οι προκλήσεις είναι πολλαπλές, αλλά με τη σωστή υποστήριξη, κατάρτιση και πόρους, μπορούν να ξεπεραστούν, οδηγώντας σε εμπλουτισμένες μαθησιακές εμπειρίες για τους μαθητές.

2.3 Η ανάγκη για αποτελεσματική κατάρτιση

Σε μια εποχή που καθοδηγείται από την τεχνολογία, η ανάγκη για αποτελεσματική κατάρτιση στην ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση θεωρείται επιτακτική. Από τις ελληνικές τάξεις φυσικών επιστημών γυμνασίου έως τις παγκόσμιες εκπαιδευτικές σφαίρες, οι εκπαιδευτικοί και τα ιδρύματα βρίσκονται υπό πίεση, προκειμένου να διασφαλίσουν ότι η μάθηση παραμένει σχετική και εμπλέκεται σε έναν ψηφιακά εξελιγμένο κόσμο (Αποστόλου, 2020).

Ο Bingimlas (2009) υπογραμμίζει διάφορα εμπόδια που εμποδίζουν την επιτυχή ενσωμάτωση των ΤΠΕ στις τάξεις, που κυμαίνονται από την έλλειψη πόρων έως την απειρία των εκπαιδευτικών. Ενώ η τεχνολογία υπόσχεται μυριάδες ευκαιρίες για ενισχυμένη μάθηση, οι εκπαιδευτικοί συχνά ασχολούνται με τις πρακτικές πτυχές της χρήσης της τεχνολογίας στη διδασκαλία. Για παράδειγμα, ενώ ένα σχολείο υψηλής τεχνολογίας μπορεί να είναι εξοπλισμένο με τα πιο πρόσφατα ψηφιακά εργαλεία, η χρησιμότητά του εξακολουθεί να εξαρτάται από την ικανότητα των εκπαιδευτικών να το ενσωματώσουν απρόσκοπτα στα μαθήματά τους (Drayton et al., 2010).

Ωστόσο, οι δυνατότητες της τεχνολογίας στην εκπαίδευση είναι αναμφισβήτητες. Ο Gaille (2018) αναλύει πώς η τεχνολογία όχι μόνο καθιστά τη μάθηση πιο ελκυστική, αλλά διευκολύνει επίσης προσαρμοσμένες μαθησιακές εμπειρίες, αντιμετωπίζοντας τις ατομικές ανάγκες των μαθητών. Αυτό το συναίσθημα επαναλαμβάνεται από τους Hennessy, Deaney και Ruthven (2004), οι οποίοι τονίζουν τις μυριάδες ευκαιρίες που

προσφέρει η ολοκληρωμένη στην τεχνολογία διδασκαλία των φυσικών επιστημών, αν και με ορισμένους περιορισμούς.

Είναι σημαντικό, ωστόσο, να αντιμετωπίσουμε την άλλη πλευρά. Ο Mitchell (2000) εισάγει μια αξιοσημείωτη ανησυχία – τον εθισμό στο διαδίκτυο. Καθώς οι αίθουσες διδασκαλίας γίνονται πιο ψηφιακές, οι θολές γραμμές μεταξύ επικοινωνιακής χρήσης και υπερβολικής εξάρτησης από την τεχνολογία μπορούν να επηρεάσουν την ευημερία των μαθητών. Επιπλέον, η δίκοπη φύση της τεχνολογίας αναπτύσσεται περαιτέρω από τον Shatri (2020), συζητώντας τόσο τα πλεονεκτήματά της στην προώθηση της διαδραστικής και καθηλωτικής μάθησης όσο και τις παγίδες της, όπως οι περισπασμοί και η πιθανή παραπληροφόρηση.

Οι Osborne και Hennessy (2003) υποστηρίζουν ότι ο ρόλος των ΤΠΕ στην εκπαίδευση των φυσικών επιστημών είναι μετασχηματιστικός, προσφέροντας ποικίλους τρόπους εμπλοκής, αλληλεπίδρασης και κατανόησης. Η βιβλιογραφική τους ανασκόπηση δείχνει ότι, ενώ η υπόσχεση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι τεράστια, οι προκλήσεις αφθονούν, απαιτώντας προσοχή.

Πράγματι, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις εξελίσσονται με την τεχνολογία. Η προοπτική του Shulman (1986) για την «ανάπτυξη της γνώσης στη διδασκαλία» γίνεται ακόμη πιο σχετική στο σημερινό πλαίσιο. Καθώς αναδύονται νέα εργαλεία και πλατφόρμες, το βάρος πέφτει στους εκπαιδευτικούς να συμβαδίζουν, απαιτώντας συνεχή κατάρτιση και ανάπτυξη.

Η ελληνική βιβλιογραφία προσφέρει βαθιές γνώσεις σε αυτόν τον λόγο. Ο Ζωγόπουλος (2001) τονίζει τη σημασία των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας στις σύγχρονες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Στο ίδιο πνεύμα, ο Καμάρης (2014) υπογραμμίζει τους κινδύνους και τις ανησυχίες για την ασφάλεια στο διαδίκτυο, ιδιαίτερα για τους νέους. Οι ανησυχίες αυτές καταδεικνύουν την ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών όχι μόνο στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ αλλά και στη διασφάλιση ενός ασφαλούς ψηφιακού περιβάλλοντος.

Η σημασία της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι καλά τεκμηριωμένη (Κασσωτάκης, 1999; Shrestha, 2013). Με την τεχνολογία στο μείγμα, αναδύονται νέες μορφές αξιολόγησης, αξιοποιώντας τη δύναμη των εκπαιδευτικών τεχνολογιών (Πετρόπουλου, Κασσιμάτη & Ρετάλης, 2015). Ως εκ τούτου, τα αποτελεσματικά

προγράμματα κατάρτισης πρέπει να περιλαμβάνουν αυτές τις εξελισσόμενες μεθοδολογίες.

Κατά συνέπεια, ο δρόμος προς τα εμπρός απαιτεί την υιοθέτηση νεότερων παιδαγωγικών, όπως το μοντέλο της «ανεστραμμένης τάξης» που συζητήθηκε από τον Πετρόπουλο (2021). Τέτοιες καινοτόμες προσεγγίσεις, όταν συνδυάζονται με ισχυρή κατάρτιση στις ΤΠΕ, μπορούν να φέρουν επανάσταση στη σύγχρονη εκπαίδευση.

Συμπερασματικά, όπως εύγλωττα έθεσε ο Ρέλλος (2003), η διαδικασία μάθησης και αξιολόγησης της απόδοσης πρέπει να εξελίσσεται συνεχώς. Καθώς η τεχνολογία γίνεται όλο και πιο αναπόσπαστο μέρος της ζωής μας, η ανάγκη για αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν είναι απλώς μια απαίτηση - είναι μια αναγκαιότητα. Καθώς περιηγούμαστε σε αυτήν την ψηφιακή εποχή, η δέσμευση για συνεχή μάθηση, προσαρμογή και εξέλιξη στις εκπαιδευτικές μας μεθοδολογίες παραμένει υψίστης σημασίας.

Κεφάλαιο 3ο. Υπερεθνικές και εθνικές πολιτικές για την κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Από τη δεκαετία του 1990 οι υπερεθνικοί οργανισμοί που διαδραματίζουν ρυθμιστικό ρόλο στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής διαχέουν παγκοσμίως ένα σύνολο πολιτικών οι οποίες προωθούν την καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων (skills) και ικανοτήτων (competences) στους/στις σύγχρονους/ες εκπαιδευόμενους/ες, μέσω της εκπαίδευσης, της επαγγελματικής κατάρτισης και της δια βίου μάθησης (Williams, Gannon, & Sawyer, 2013). Οι προωθούμενες δεξιότητες και ικανότητες θεωρείται ότι θωρακίζουν τα άτομα (μεταξύ αυτών και τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης) απέναντι στις αυξανόμενες προκλήσεις των σύγχρονων κοινωνικών και εργασιακών περιβαλλόντων. Η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) και ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) -συχνά συνεργαζόμενοι μεταξύ τους- διαδραματίζουν ηγετικό ρόλο στη διάχυση πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών στον ευρωπαϊκό χώρο, με τη χρήση ποικίλων εργαλείων (π.χ. μέσω της προώθησης και χρηματοδότησης συγκεκριμένων πολιτικών επιμόρφωσης και κατάρτισης, όπως στην περίπτωση της ΕΕ, ή μέσω διεθνών ερευνών, όπως στην περίπτωση της έρευνας «Teaching and Learning International Survey» («TALIS») του ΟΟΣΑ).

3.1 Πολιτικές του ΟΟΣΑ για την κατάρτιση και την επαγγελματική των εκπαιδευτικών

Ο ΟΟΣΑ αντιμετωπίζει τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως αναγκαία, προκειμένου αυτοί/ές να καθίστανται ικανοί/ές να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις (π.χ. τεχνολογικές καινοτομίες, εισροή προσφυγικών ρευμάτων) (Schleicher, 2020). Έτσι, σε πολλά επίσημα κείμενά του, ο ΟΟΣΑ τονίζει τη σημασία και την αναγκαιότητα της δια βίου μάθησης για την εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο επικεφαλής της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων του ΟΟΣΑ A. Schleicher (2020, 19),

[σ]υχνά, η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τείνει ακόμη να επικεντρώνεται στην αρχική εκπαίδευσή τους, δηλαδή στη γνώση και τις δεξιότητες που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί, πριν ξεκινήσουν να εργάζονται ως εκπαιδευτικοί. Ομοίως, οι περισσότεροι πόροι για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τείνουν να διατίθενται στην εκπαίδευσή τους πριν εισαχθούν στο επάγγελμα. Ωστόσο,

δεδομένων των ραγδαίων αλλαγών στην εκπαίδευση και της μακρόχρονης σταδιοδρομίας πολλών εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρέπει να ιδωθεί με όρους διά βίου μάθησης, με την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να λειτουργεί ως το θεμέλιο για τη συνεχιζόμενη μάθηση, όχι ως το επιστέγασμα της επαγγελματικής ανάπτυξής (τους).

Η έρευνα TALIS του ΟΟΣΑ θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως ένα πολύ επιδραστικό εργαλείο διαμόρφωσης πολιτικών κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Διερευνά τις απόψεις ενός δείγματος εκπαιδευτικών και διευθυντών 200 σχολείων κάθε συμμετέχουσας χώρας, σχετικά με τις συνθήκες εργασίας και τα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Στον κύκλο του 2018, ένα σύνολο 48 χωρών συμμετείχαν στην έρευνα (OECD, 2019). Οι αναφορές, οι οποίες δημοσιεύονται μετά την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, αποτελούν επιδραστικά κείμενα πολιτικής, καθώς περιγράφουν επιθυμητές δεξιότητες και ικανότητες εκπαιδευτικών, συνθήκες μάθησης και παιδαγωγικές πρακτικές που θεωρούνται αποτελεσματικές. Παράλληλα, προσφέρουν «καλά παραδείγματα» χωρών που εφαρμόζουν συγκεκριμένα προγράμματα κατάρτισης και ανάπτυξης των επαγγελματιών της εκπαίδευσης.

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της αναφοράς του TALIS 2018 (OECD, 2019), στην οποία περιγράφονται οι δεξιότητες και οι ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας σύγχρονος εκπαιδευτικός: ικανότητα χρήσης αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών (π.χ. παροχής κινήτρων μάθησης, διαχείρισης της σχολικής τάξης, σαφήνειας της διδασκαλίας). Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται επίσης η ικανότητα ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία, χρήσης συγκεκριμένων πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών (π.χ. της αυτοαξιολόγησης), αποτελεσματικής διαχείρισης του διδακτικού χρόνου, αυτό-αποτελεσματικότητας, δεκτικότητας προς την καινοτομία κ.ά.

Τέλος, η αναφορά του TALIS 2018 (ό.π.), σημειώνει εμφατικά την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μέσω δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης των ενεργεία εκπαιδευτικών, πέραν της αρχικής και εισαγωγικής εκπαίδευσής τους. Υπό αυτό το πρίσμα, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως διά βίου εκπαιδευόμενοι και η διά βίου εκπαίδευση και κατάρτισή τους προβάλλεται ως ένα καθήκον με το οποίο επιφορτίζονται όχι μόνο τα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι οφείλουν να αναζητούν και να εμπλέκονται σε σχετικά προγράμματα (π.χ.

σεμινάρια, εκπαιδευτικά συνέδρια, τυπικά προγράμματα απόκτησης προσόντων, συμμετοχή σε επαγγελματικά δίκτυα κ.ά.).

3.2 Ευρωπαϊκές πολιτικές κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Από την αλλαγή της χιλιετίας, ο τομέας της κατάρτισης και της ανάπτυξης, ιδίως στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, γνώρισε σημαντικές αλλαγές. Η εξέλιξη αυτή προωθήθηκε από διάφορους κοινωνικοοικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες, με τη Συνθήκη της Λισαβόνας το 2000 να σηματοδοτεί μια αξιοσημείωτη καμπή όσον αφορά τον επηρεασμό των εθνικών πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Η Συνθήκη της Λισαβόνας, γνωστή και ως Μεταρρυθμιστική Συνθήκη, είχε ως στόχο να καταστήσει την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) «πιο δημοκρατική, πιο διαφανή και πιο αποτελεσματική» (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2007). Ενώ η συνθήκη ασχολήθηκε κυρίως με θεσμικές αλλαγές εντός της δομής της ΕΕ, υπογράμμισε επίσης τον ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην προώθηση της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης της ΕΕ.

Μετά από αυτή τη συνθήκη, η έμφαση μετατοπίστηκε προς τη δημιουργία ενός πιο συνεκτικού εκπαιδευτικού πλαισίου για τα κράτη μέλη. Η διαδικασία της Μπολόνια, η οποία ξεκίνησε το 1999, απέκτησε μεγαλύτερη δυναμική. Κύριος στόχος του ήταν να εξασφαλίσει πιο συγκρίσιμα, συμβατά και συνεκτικά συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη (Ευρωπαϊκός Χώρος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 2010). Κατά συνέπεια, έως το τέλος της πρώτης δεκαετίας του 2000, πολλές χώρες της ΕΕ αναδιάρθρωσαν τα εθνικά τους συστήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές της Μπολόνια, επηρεάζοντας τις τάσεις κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Μια άλλη σημαντική εξέλιξη ήταν η αυξημένη εστίαση στη διά βίου μάθηση. Η ΕΕ άρχισε να συνειδητοποιεί ότι, σε μια εποχή ραγδαίων τεχνολογικών αλλαγών και παγκοσμιοποίησης, η απλή στήριξη σε συμβατικά εκπαιδευτικά συστήματα ήταν ανεπαρκής. Η έμφαση στη διά βίου μάθηση αποσκοπούσε στην ενίσχυση της προσαρμοστικότητας και της ανθεκτικότητας του ευρωπαϊκού εργατικού δυναμικού. Ως αποτέλεσμα αυτού, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ξεκίνησε το Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης το 2007, το οποίο χρηματοδότησε μια σειρά εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε όλα τα κράτη μέλη μέχρι το 2013 (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006).

Επιπλέον, η σημασία του ψηφιακού γραμματισμού άρχισε να αντηχεί βαθύτερα μετά το 2007. Θεσπίστηκε το ψηφιακό θεματολόγιο για την Ευρώπη, μία από τις επτά εμβληματικές πρωτοβουλίες της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», με στόχο τη μεγιστοποίηση του κοινωνικού και οικονομικού δυναμικού των ΤΠΕ, ιδίως μέσω της καλύτερης κατάρτισης και ανάπτυξης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Αυτή η κίνηση ήταν σε αναγνώριση της ψηφιακής επανάστασης και των επιπτώσεών της στο εργατικό δυναμικό. Ως εκ τούτου, πολλά κράτη μέλη άρχισαν να ενσωματώνουν ψηφιακά εργαλεία στα εθνικά τους προγράμματα κατάρτισης και ανάπτυξης, αντανακλώντας μια πιο σύγχρονη προσέγγιση στη μάθηση.

Ωστόσο, το ταξίδι δεν ήταν χωρίς προκλήσεις. Η οικονομική ύφεση που έπληξε τον κόσμο το 2008 είχε επιπτώσεις και στον τομέα της εκπαίδευσης. Πολλές χώρες της ΕΕ αντιμετώπισαν δημοσιονομικούς περιορισμούς, οι οποίοι επηρέασαν τη χρηματοδότηση που διατίθεται για την κατάρτιση και την ανάπτυξη. Αυτή την περίοδο σημειώθηκε αύξηση των διαδικτυακών μαθημάτων και των πλατφορμών ηλεκτρονικής μάθησης, καθώς ήταν συχνά πιο οικονομικά αποδοτικά από τα παραδοσιακά συστήματα μάθησης. Αυτή η τάση δεν ήταν μόνο θέμα οικονομικής αναγκαιότητας, αλλά αντανακλούσε επίσης την παγκόσμια στροφή προς την ψηφιοποίηση στην εκπαίδευση.

Συμπερασματικά, το τοπίο της κατάρτισης και της ανάπτυξης στην ΕΕ μετά το 2000, και πιο συγκεκριμένα μετά τη Συνθήκη της Λισαβόνας, χαρακτηρίστηκε από προσπάθειες εναρμόνισης, εκσυγχρονισμού και προσαρμοστικότητας. Η έμφαση δόθηκε στη δημιουργία ενός ανθεκτικού και προσαρμόσιμου εργατικού δυναμικού - και επαγγελματιών της εκπαίδευσης- που μπορεί να πλοηγηθεί στις πολυπλοκότητες του 21ου αιώνα. Ενώ εξακολουθούν να υπάρχουν προκλήσεις, οι στρατηγικές κινήσεις μετά τη Συνθήκη της Λισαβόνας αντικατοπτρίζουν ένα όραμα που εκτιμά την εκπαίδευση ως τον ακρογωνιαίο λίθο της ανάπτυξης.

3.3 Σημαντικά εθνικά προγράμματα κατάρτισης για νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς

Η μύηση και η επαγγελματική ένταξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στο διδακτικό εργατικό δυναμικό αποτελεί κομβική φάση της σταδιοδρομίας τους. Δεδομένης της επιρροής που έχουν αυτοί οι εκπαιδευτικοί στα αποτελέσματα των μαθητών και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό τοπίο, είναι υψίστης σημασίας να τους

παρέχεται ολοκληρωμένη κατάρτιση. Τα τελευταία χρόνια, διάφορα εθνικά πλαίσια έχουν αναπτύξει σημαντικές πρωτοβουλίες κατάρτισης, για να διασφαλίσουν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί τους είναι εξοπλισμένοι για να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις προκλήσεις στη σχολική τάξη.

Ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα είναι το Πρόγραμμα Εισαγωγής για Πρόσφατα Καταρτισμένους Εκπαιδευτικούς στην Αγγλία. Με επικεφαλής το Υπουργείο Παιδείας, το πρόγραμμα αυτό επεκτείνεται για περίοδο δύο ετών και παρέχει στους εκπαιδευτικούς πρώιμης σταδιοδρομίας δομημένη υποστήριξη, συμπεριλαμβανομένου του μειωμένου χρονοδιαγράμματος, ευκαιριών για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και τακτικής ανατροφοδότησης από μέντορες (Department for Education, 2019). Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στην παραδοχή ότι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά τα πρώτα έτη της ζωής τους μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένα ποσοστά παραμονής στο επάγγελμα και βελτιωμένη ποιότητα διδασκαλίας.

Μεταφερόμενοι στις Ηνωμένες Πολιτείες, το New Teacher Center (NTC) έχει συμβάλει στην προσφορά προγραμμάτων εισαγωγής και καθοδήγησης για νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς. Το μοντέλο τους επικεντρώνεται σε τακτικές συνεδρίες εξατομικευμένης καθοδήγησης, οι οποίες είναι προσαρμοσμένες στις ατομικές ανάγκες του εκπαιδευτικού. Μια μελέτη που διεξήχθη από το NTC διαπίστωσε ότι οι μαθητές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο πρόγραμμά τους ξεπέρασαν τους συνομηλίκους τους, τόσο στην αγγλική γλώσσα, όσο και στα μαθηματικά, υπογραμμίζοντας την αξία της εισαγωγής των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα με αυστηρά κριτήρια (New Teacher Center, 2015).

Ομοίως, στην Ασία, το Πρόγραμμα Εισαγωγής Εκπαιδευτικών της Σιγκαπούρης ξεχωρίζει. Το Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης (NIE) στη Σιγκαπούρη παρέχει στους αρχάριους εκπαιδευτικούς μια δομημένη αρχή, συνδυάζοντας τόσο θεωρητικές όσο και πρακτικές γνώσεις. Η καθοδήγηση βρίσκεται και πάλι στο επίκεντρο αυτής της πρωτοβουλίας, με τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε ανώτερες θέσεις να παρέχουν καθοδήγηση και να διευκολύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των κατώτερων ομολόγων τους (Goh & Wong, 2015).

Ωστόσο, ο τομέας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών δεν είναι χωρίς προκλήσεις. Σε πολλά μέρη του κόσμου, ειδικά σε χώρες χαμηλότερου εισοδήματος, τα δομημένα προγράμματα εισαγωγής συχνά απουσιάζουν. Ακόμη και όταν υπάρχουν, μπορεί να

στερούνται συνέπειας, συνέχειας και πόρων. Μια μελέτη των Ingersoll and Strong (2011) διαπίστωσε ότι ενώ τα προγράμματα επαγωγής είναι ευεργετικά, η αποτελεσματικότητά τους μπορεί να ποικίλει σημαντικά ανάλογα με τη διάρκεια, την ένταση και την ποιότητα της παρεχόμενης καθοδήγησης.

Είναι επίσης σημαντικό να αναγνωρίσουμε την εξελισσόμενη φύση της διδασκαλίας και την επακόλουθη ανάγκη για συνεχή ενημέρωση των προγραμμάτων κατάρτισης. Με τις εξελίξεις στην τεχνολογία, τις αλλαγές στην κοινωνική δυναμική και τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, οι ικανότητες που απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς βρίσκονται σε κατάσταση ροής. Ως εκ τούτου, οι πρωτοβουλίες κατάρτισης για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς πρέπει να είναι ευέλικτες, προσαρμόσιμες και προνοητικές.

Συμπερασματικά, η αναγνώριση της σημασίας της δομημένης, αυστηρής και συνεχούς κατάρτισης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών έχει οδηγήσει στη δημιουργία εθνικών προγραμμάτων κατάρτισης σε διάφορες χώρες. Αυτές οι πρωτοβουλίες, αν και ποικίλλουν στην εκτέλεσή τους, υπογραμμίζουν μια συλλογική κατανόηση του θεμελιώδους ρόλου που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην αρχή της σταδιοδρομίας τους στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού μέλλοντος. Ωστόσο, παραμένει επιτακτική ανάγκη για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και τους ενδιαφερόμενους φορείς να αξιολογούν, να βελτιώνουν και να καινοτομούν συνεχώς αυτά τα προγράμματα ανταποκρινόμενοι στη δυναμική φύση του εκπαιδευτικού τοπίου.

3.4. Πολιτικές κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εθνικό πλαίσιο - Το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

3.4.1 Ιστορική αναδρομή

Οι πολιτικές κατάρτισης στο πλαίσιο των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων γνώρισαν, τον 21ο αιώνα, αλλαγές που επιταχύνθηκαν από παγκόσμιες επιρροές, τεχνολογικές εξελίξεις και τοπικές απαιτήσεις. Αυτή η αναπλαισίωση ή ο τρόπος με τον οποίο οι παγκόσμιες πρακτικές και ιδέες προσαρμόζονται στα τοπικά πλαίσια, ήταν ιδιαίτερα εμφανής στις στρατηγικές που υιοθετήθηκαν και από τη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες για την ενίσχυση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, ειδικά στον τομέα του ψηφιακού γραμματισμού.

Στο ελληνικό εθνικό πλαίσιο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ουσιαστικά θεσμοθετήθηκε μετά τη Μεταπολίτευση (Βεργίδης, 2012). Στο τέλος της δεκαετίας του 1970, ιδρύθηκαν οι πρώτες Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) και οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ), οι οποίες στη συνέχεια αυξήθηκαν σε αριθμό και λειτούργησαν μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 (ό.π.). Το 1992, με την έναρξη της λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ), εγκαινιάστηκε μια νέα περίοδος εφαρμογής πολιτικών επιμόρφωσης, η οποία διακρίνεται για την υλοποίηση πιο ευέλικτων προγραμμάτων επιμόρφωσης (π.χ. διδακτικής μεθοδολογίας, χρήσης των ΤΠΕ κ.ά.). Αυτή την περίοδο, η επιμόρφωση προσφέρεται όχι μόνο από τα ΠΕΚ, αλλά και από άλλους φορείς όπως τα Πανεπιστήμια, η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ) κ.ά. Το 2002, ιδρύθηκε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας, με σκοπό τον καλύτερο σχεδιασμό και τον συντονισμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. και ειδικότερα της εισαγωγικής επιμόρφωσης που υλοποιούνταν από τα ΠΕΚ (Βεργίδης, 2012). Σταδιακά, ποικίλα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών υλοποιούνται από διάφορους φορείς δημόσιους ή μη (π.χ. από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής που διαδέχθηκε το πρώτο).

3.4.2 Η ταυτότητα του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της περιόδου 2020-2023

Το «Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού» υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2022-2023 από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014 -2020». Εντάσσεται στην Πράξη «Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών», η οποία ξεκίνησε το 2020 (Πράξη με κωδικό ΟΠΣ 5070654) (Υπουργική Απόφαση 143616/Ε3/21-11-2022). Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα πρόγραμμα συγχρηματοδοτούμενο από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)). Απευθυνόταν σε περίπου 15.280 εκπαιδευτικούς και μέλη Ειδικού Εκπαιδευτικού και Βοηθητικού Προσωπικού που διορίστηκαν: α) από τις 12-06-2018 (ημερομηνία δημοσίευσης του ν. 4547/2018, Α' 120 στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως) έως και τις 30-06-2022, και β)

μετά το 1999 και πριν τον Σεπτέμβριο του 2012, οι οποίοι εξακολουθούσαν να κατέχουν τον εισαγωγικό βαθμό, και υπέβαλαν αίτηση στο ηλεκτρονικό Μητρώο του ΙΕΠ (ό.π.).

Το πρόγραμμα περιελάμβανε την παραγωγή επιμορφωτικού υλικού από επόπτες και εκπονητές, το οποίο εν συνεχεία θα αξιοποιούνταν για την υλοποίηση της επιμόρφωσης σε δύο φάσεις. Αρχικά οι Επιμορφωτές Α' επιμόρφωσαν έναν ικανό αριθμό Επιμορφωτών Β', οι οποίοι, λειτουργώντας πολλαπλασιαστικά, επιμόρφωσαν έναν μεγάλο αριθμό επωφελούμενων νεοπροσληφθέντων/εισών εκπαιδευτικών¹. Πιο συγκεκριμένα, η επιμορφωτική περίοδος άρχισε στις 20-02-2023 και ολοκληρώθηκε στις 12-05-2023. Ο αρχικός σχεδιασμός προέβλεπε τη λειτουργία 604 τμημάτων επιμορφούμενων, με την εφαρμογή τεχνικών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (24 ώρες σύγχρονης και 72 ώρες ασύγχρονης). Η επιμόρφωση αφορούσε στα ακόλουθα θεματικά πεδία και διδακτικά αντικείμενα, και είχε την εξής δομή (ό.π.):

ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΠΕΔΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	Ώρες		
	Σύγχρονη επιμόρφωση	Ασύγχρονη επιμόρφωση	Σύνολο
ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ Α	15	45	60
A1. Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση	3	9	12
A2. Διαχείριση Ποικιλομορφίας	2	6	8
A3. Διδακτικές Μέθοδοι και Τεχνικές	3	9	12
A4. Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής	2	6	8
A5. Το Σχολείο των Δεξιοτήτων	3	9	12

¹ Πηγή: Ιστοσελίδα του ΙΕΠ <https://iep.edu.gr/>.

Α6. Οργάνωση και Διοίκηση ατην Εκπαίδευση	2	6	8
ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ Β	6	18	24
B.1. Προγραμματισμός και Οργάνωση Διδακτέας Ύλης	3	9	12
B2. Παιδαγωγική Αξιοποίηση των ΤΠΕ	3	9	12
ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ Γ	3	9	12
Γ.1 Εκπαιδευτική Αξιολόγηση & Ποιότητα στην Εκπ/ση)	3	9	12
Γενικά Σύνολα	24	72	96

Ο παραπάνω πίνακας καθώς και το οπτικοακουστικό υλικό που είναι διαθέσιμο στην Ιστοσελίδα του ΙΕΠ², αναδεικνύουν, με τρόπο επιγραμματικό, τα εφόδια που πρέπει να διαθέτει ένας σύγχρονος εκπαιδευτικός: ικανότητες παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, εφαρμογής νέων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, διαχείρισης της ποικιλομορφίας των σύγχρονων σχολικών τάξεων, καλλιέργειας συγκεκριμένων δεξιοτήτων στους μαθητές, εφαρμογής νέων μεθόδων αξιολόγησης κ.ά.

² <https://iep.edu.gr/>.

Κεφάλαιο 4^ο. Θεωρητικό πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας

4.1 Νέες μορφές διακυβέρνησης της εκπαίδευσης με παιδαγωγικά μέσα

Ένας αυξανόμενος αριθμός μελετών εξετάζουν τους νέους τρόπους διακυβέρνησης (governance) (ρύθμισης) της εκπαίδευσης με παιδαγωγικά μέσα. Πρόκειται για διαδικασίες και εργαλεία/μηχανισμούς με τους οποίους η γνώση «παιδαγωγικοποιείται» (Singh, 2015), προκειμένου να λειτουργήσει ως εργαλείο ρύθμισης της εκπαίδευσης στις σύγχρονες συνθήκες της παγκοσμιοποίησης (π.χ. Bonal & Rambla, 2003; Robertson & Sorensen, 2018; Singh, 2015). Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην εισαγωγή της παρούσας εργασίας, οι συγκεκριμένοι ερευνητές επισημαίνουν ότι στις μέρες μας συντελείται μια παγκόσμια διάδοση αόρατων μορφών παιδαγωγικής, στο πλαίσιο της «Καθολικά Παιδαγωγημένης Κοινωνίας» («Totally Padagogised Society») (Bernstein, 2000), οι οποίες διαμορφώνουν τις υποκειμενικότητες των ατόμων και, στη συγκεκριμένη περίπτωση, των επαγγελματιών της εκπαίδευσης. Στην Καθολικά Παιδαγωγημένη Κοινωνία κυριαρχεί ο λόγος (discourse) της διά βίου μάθησης και της διαρκούς (επανα)κατάρτισης των ατόμων, προκειμένου αυτά να (επανα)προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της εργασίας και της καθημερινής ζωής. Πρόκειται για τον λόγο της εκπαιδευσιμότητας («trainability»), ο οποίος στον χώρο της εκπαίδευσης διαμορφώνει το κυρίαρχο πρότυπο του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτικού του 21^{ου} αι.

Σε αυτές τις συνθήκες, η ρύθμιση του πεδίου της εκπαίδευσης με παιδαγωγικά μέσα δεν επιτελείται μόνο από το κράτος αλλά και από υπερεθνικούς και παγκόσμιους δρώντες (π.χ. ΕΕ, ΟΟΣΑ) (Robertson, 2012; Robertson & Sorensen, 2018; Singh, 2015). Οι συγκεκριμένοι φορείς ρυθμίζουν την εργασία των εκπαιδευτικών, παράγοντας γνώση σχετικά με το ποιος είναι «καλός εκπαιδευτικός», ποιες είναι καλές πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης ή καλές μέθοδοι διδασκαλίας (Maguire, 2010; Singh, 2015; Robertson & Sorensen, 2018). Αυτές οι νέες μορφές γνώσης προβάλλουν ως πρότυπο νέες μορφές επαγγελματισμού και διαμορφώνουν νέες επαγγελματικές ταυτότητες εκπαιδευτικών (Beck & Young, 2005).

4.2 Εννοιολογική προσέγγιση του προτύπου του «καλού εκπαιδευτικού»

Στο σύγχρονο τοπίο της παγκοσμιοποίησης, ο ρόλος και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών έχουν επεκταθεί πολύ πέρα από την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη. Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), μέσω των

πολυάριθμων πρωτοβουλιών και μελετών του όπως η έρευνα TALIS (Teaching and Learning International Survey), δίνει έμφαση σε ένα σύνολο χαρακτηριστικών που καθορίζουν έναν «καλό», ή μάλλον, έναν «παγκόσμιο δάσκαλο». Συνθέτοντας ιδέες από τις παρεχόμενες αναφορές, μπορούμε να σκιαγραφήσουμε αυτά τα χαρακτηριστικά του «καλού εκπαιδευτικού».

Το έργο του Connell (2009) υποθέτει ότι οι καλοί εκπαιδευτικοί βρίσκονται τώρα σε «επικίνδυνο έδαφος», υπονοώντας τα μεταβαλλόμενα πεδία της ποιότητας και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να ενσωματώσουν υψηλά πρότυπα γνώσης περιεχομένου σε μια περίπλοκη κατανόηση των παιδαγωγικών πρακτικών. Επιπλέον, ο «παγκόσμιος εκπαιδευτικός» είναι επίσης στοχαστικός και προσαρμοστικός, βελτιώνοντας συνεχώς τις πρακτικές του με βάση την ανατροφοδότηση και τη συνεχώς εξελισσόμενη εκπαιδευτική έρευνα.

Η διερεύνηση του έργου των εκπαιδευτικών από τον Reid (2003) φωτίζει άλλες πτυχές των εργασιακών διαδικασιών στην εκπαίδευση. Ο σημερινός «παγκόσμιος εκπαιδευτικός» αναμένεται να διαχειριστεί πολλαπλούς ρόλους: αυτόν του εκπαιδευτή, μέντορα, συμβούλου και μερικές φορές του κοινωνικού λειτουργού. Η ικανότητα πολλαπλών εργασιών, αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου και κάλυψης των ποικίλων αναγκών των μαθητών καθίσταται ζωτικής σημασίας.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό που τονίζεται από την Robertson (2000) και συζητείται περαιτέρω από τους Robertson και Sorensen (2018) είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να πλοηγείται στις διασταυρώσεις της κρατικής διακυβέρνησης, των παγκόσμιων εκπαιδευτικών προτύπων και των τοπικών διδακτικών πρακτικών. Ο παγκόσμιος εκπαιδευτικός δεν είναι επομένως μόνο ένας εκπαιδευτικός, αλλά και ένας διαμεσολαβητής που γεφυρώνει την πολιτική με την πρακτική, την παγκόσμια με την τοπική.

Η μελέτη του Scanlon (2004) ρίχνει φως στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την ποιοτική διδασκαλία. Από την πλεονεκτική θέση ενός μαθητή, ο «παγκόσμιος εκπαιδευτικός» είναι προσιτός, επικοινωνιακός και κατανοεί τους μαθητές ως άτομα. Αυτό δίνει έμφαση στα ανθρωπιστικά χαρακτηριστικά ενός/μιας εκπαιδευτικού: ενσυναίσθηση, συμπόνια και αποτελεσματική διαπροσωπική επικοινωνία.

Η έρευνα των Tahirsylaj et al. (2021) επιβεβαιώνει τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης στο ταξίδι ενός εκπαιδευτικού. Η συνεχής μάθηση, το άνοιγμα στις

παγκόσμιες παιδαγωγικές τάσεις και η προσαρμοστικότητα είναι χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός «καλού» εκπαιδευτικού σε ένα πλαίσιο που καθοδηγείται από τον ΟΟΣΑ.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί από όλο τον κόσμο κατανοούν τις ευρύτερες επιπτώσεις της δουλειάς τους. Αναγνωρίζουν την επίδραση που έχουν οι διδακτικές πρακτικές τους στους μαθητές, την κοινωνία, ακόμη και την παγκόσμια κοινότητα. Όπως διευκρινίζουν οι Sammons et al. (2007), οι διαφορές στην εργασία και τη ζωή των εκπαιδευτικών έχουν βαθιές επιπτώσεις στους μαθητές, υπογραμμίζοντας τη διασύνδεση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με ευρύτερα κοινωνικά αποτελέσματα

4.3 Ο ρόλος του ΟΟΣΑ στη διαμόρφωση του παγκόσμιου προτύπου του «καλού εκπαιδευτικού»

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) έχει συμβάλει στη διαμόρφωση της κατανόησης και των προτύπων της εκπαίδευσης παγκοσμίως. Παρέχοντας δεδομένα, εμπειρογνωμοσύνη και πλατφόρμες διαλόγου, ο ΟΟΣΑ έχει επηρεάσει σημαντικά την έννοια του «παγκόσμιου εκπαιδευτικού».

Οι Apple, Ball και Gandin (2010) στην αναλυτική συλλογή τους παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την πολυπλοκότητα του παγκόσμιου εκπαιδευτικού λόγου, όπου ιδρύματα όπως ο ΟΟΣΑ, με τις ερευνητικές πρωτοβουλίες και τις συστάσεις πολιτικής τους, διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση παιδαγωγικών προτύπων. Το έργο τους δίνει έμφαση στη διασύνδεση των παγκόσμιων οντοτήτων, των κρατικών μηχανισμών και των τοπικών πρακτικών στον τομέα της εκπαίδευσης.

Το βιβλίο της Robertson (2000) "A Class Act: Changing Teachers' Work, Globalization and the State" ερευνά τον βαθύ αντίκτυπο της παγκοσμιοποίησης στους εκπαιδευτικούς. Αν και δεν είναι αποκλειστικότητα του ΟΟΣΑ, ο οργανισμός είναι εμβληματικός των παγκόσμιων θεσμών που επιμελούνται τη συζήτηση γύρω από τους ρόλους των εκπαιδευτικών σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται όλο και περισσότερο από διασύνδεση. Αυτό το επιχείρημα επεκτείνεται περαιτέρω από τους Robertson και Sorensen (2018), καθώς υπογραμμίζουν τον μετασχηματισμό της κρατικής διακυβέρνησης και τις επιπτώσεις του στην εργασία των εκπαιδευτικών ενόψει των παγκόσμιων προτύπων και μετρήσεων.

Μια ουσιαστική συμβολή στη συζήτηση είναι η Διεθνής Έρευνα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση (TALIS), μια πρωτοβουλία του ΟΟΣΑ. Όπως περιγράφεται από τους

Tahirsylaj et al. (2021), το TALIS παρέχει μια ολοκληρωμένη εξέταση των εκπαιδευτικών και των συνθηκών εργασίας τους σε διάφορες χώρες. Εστιάζοντας στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τις πεποιθήσεις, τις επαγγελματικές πρακτικές και την ικανοποίηση από την εργασία, το TALIS συμβάλλει σημαντικά στην εννοιολογική και μεθοδολογική κατασκευή μιας «παγκόσμιας» ταυτότητας εκπαιδευτικών.

Ο Connell (2009) προσθέτει μια κρίσιμη διάσταση διερευνώντας τις αποχρώσεις της ποιότητας και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών σε ένα μεταβαλλόμενο παγκόσμιο πλαίσιο. Θεσμοί όπως ο ΟΟΣΑ, θέτοντας σημεία αναφοράς και πρότυπα, έχουν κάνει τους εκπαιδευτικούς να βαδίζουν τόσο σε ελπιδοφόρα όσο και σε επικίνδυνα εδάφη. Καθώς οι εκπαιδευτικοί πλοηγούνται σε αυτά τα παγκόσμια πρότυπα, οι διασταυρώσεις της ποιότητας, της ταυτότητας και του επαγγελματισμού γίνονται ακόμη πιο περίπλοκες.

Οι ιδέες του Reid (2003) μάς ωθούν να εξετάσουμε κριτικά τις μακροοικονομικές δομές που επηρεάζουν την εργασία και τις διαδικασίες των εκπαιδευτικών. Ενώ η επιρροή του ΟΟΣΑ στη διαμόρφωση των ρόλων και των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών είναι σιωπηρή, η κατανόηση των ευρύτερων δυνάμεων που παίζουν ρόλο επιτρέπει μια πλουσιότερη εκτίμηση του αντίκτυπου του οργανισμού.

Στο πλαίσιο αυτό, η φωνή των μαθητών προσφέρει μια μοναδική προοπτική. Ο Scanlon (2004) υπογραμμίζει τις βασικές ιδιότητες που οι μαθητές συνδέουν με την αποτελεσματική διδασκαλία. Αυτός ο μαθητοκεντρικός βρόχος ανατροφοδότησης, τον οποίο ο ΟΟΣΑ συχνά ενσωματώνει στην έρευνά του, παρέχει πολύτιμες πληροφορίες τόσο για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Κεφάλαιο 5^ο. Μεθοδολογία της Έρευνας

5.1 Εισαγωγή

Ο τομέας της εκπαίδευσης, ένας δυναμικός και συνεχώς εξελισσόμενος τομέας, αντικατοπτρίζει τις αλλαγές στις κοινωνικές αξίες, τις τεχνολογικές εξελίξεις και τις αναδυόμενες παιδαγωγικές θεωρίες. Αυτό το συνεχώς μεταβαλλόμενο τοπίο επηρεάζει σημαντικά όσους βρίσκονται στην πρώτη γραμμή της εκπαίδευσης, ιδίως τους εκπαιδευτικούς. Η κατάρτιση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών είναι υψίστης σημασίας, καθώς επηρεάζει άμεσα το μελλοντικό περίγραμμα των εκπαιδευτικών πρακτικών. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο που υιοθετήθηκε για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών εμπειριών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε διάφορες περιφέρειες της Ελλάδας, με έμφαση στην ποιοτική έρευνα με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Αυτή η μελέτη επεκτείνεται πέρα από τα όρια της Αθήνας, καλύπτοντας ευρύτερες γεωγραφικές περιοχές, συμπεριλαμβανομένης της Κορίνθου, της Φλώρινας, την Κέρκυρα, την Αργολίδα, την Αιτωλοακαρνανία και την Κοζάνη, προσφέροντας έτσι μια ολιστική κατανόηση των εκπαιδευτικών εμπειριών σε διαφορετικές ελληνικές περιοχές.

Η επιλογή ενός ποιοτικού ερευνητικού σχεδιασμού βασίζεται στην ικανότητά του να συλλάβει το βάθος, τον πλούτο και την πολυπλοκότητα που είναι εγγενής στην κατανόηση των ανθρώπινων συμπεριφορών και εμπειριών. Η ποιοτική έρευνα, γνωστή για τον διερευνητικό της χαρακτήρα, ενδείκνυται για την αποκάλυψη των περίπλοκων αποχρώσεων των προσωπικών εμπειριών και αντιλήψεων. Αυτή η προσέγγιση είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για αυτή τη μελέτη, η οποία στοχεύει να εμβαθύνει στις εμπειρίες των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών, διερευνώντας τις αντιλήψεις τους για την κατάρτιση που έλαβαν και τον επακόλουθο αντίκτυπό της στις επαγγελματικές τους πρακτικές (Creswell & Poth, 2018).

Η γεωγραφική έκταση αυτής της μελέτης, που περιλαμβάνει διάφορες περιοχές της Ελλάδας, προσθέτει ένα επίπεδο πολυπλοκότητας και πλούτου στην έρευνα. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει μια ολοκληρωμένη εξέταση των εκπαιδευτικών εμπειριών των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται για αυτή τη μελέτη προσανατολίζονται στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων κατάρτισης, των συνόλων δεξιοτήτων και των γνώσεων που μεταδίδονται στους εκπαιδευτικούς και πώς

αυτά τα στοιχεία προωθούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τις πρακτικές στην τάξη. Αυτά τα ερωτήματα αναπτύσσονται στρατηγικά για να ευθυγραμμιστούν με τον πρωταρχικό στόχο της κατανόησης του σημερινού τοπίου και του εντοπισμού πιθανών βελτιώσεων στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε όλη την Ελλάδα.

Επιπλέον, η επιλογή μιας ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης καθοδηγείται από την ικανότητά της να παρέχει μια λεπτομερή και ολοκληρωμένη κατανόηση σύνθετων κοινωνικών φαινομένων μέσα στα φυσικά τους πλαίσια. Η μεθοδολογία αυτή είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην εξέταση των υποκειμενικών εμπειριών και προοπτικών των εκπαιδευτικών σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Δίνοντας έμφαση στην λεπτή εξερεύνηση των εμπειριών των μεμονωμένων εκπαιδευτικών μέσα στα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά τους πλαίσια, η ποιοτική προσέγγιση είναι έμπειρη στην αποκάλυψη των περιπλοκών των προσωπικών αντιλήψεων και των επαγγελματικών πρακτικών σε διάφορα περιβάλλοντα (Merriam & Tisdell, 2015).

Συλλήβδην, το κεφάλαιο αυτό θέτει τις βάσεις για μια μεθοδολογικά ορθή και ολοκληρωμένη διερεύνηση των εκπαιδευτικών εμπειριών των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Μέσω της υιοθέτησης ενός ποιοτικού ερευνητικού σχεδιασμού και της εστίασης σε ημι-δομημένες συνεντεύξεις, η μελέτη είναι σε θέση να αποκαλύψει τις πλούσιες, λεπτομερείς και λεπτές κατανοήσεις των εμπειριών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών στα μοναδικά εκπαιδευτικά τους πλαίσια. Η γεωγραφική ποικιλομορφία των περιοχών μελέτης εμπλουτίζει περαιτέρω την έρευνα αυτή, καθιστώντας την σημαντική συμβολή στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα.

5.2 Σχεδιασμός της Έρευνας

Ο ερευνητικός σχεδιασμός αυτής της μελέτης είναι δομημένος έτσι ώστε να διερευνήσει μεθοδικά τις εμπειρίες κατάρτισης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Υιοθετώντας ένα ποιοτικό ερευνητικό παράδειγμα, αυτός ο σχεδιασμός είναι ιδιαίτερα κατάλληλος για την εμβάθυνση σε πολύπλοκα κοινωνικά φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον. Διευκολύνει μια εις βάθος διερεύνηση των υποκειμενικών εμπειριών και προοπτικών των μεμονωμένων εκπαιδευτικών, μια κρίσιμη πτυχή για την κατανόηση της πολύπλευρης φύσης της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Creswell & Poth, 2018). Αυτός ο σχεδιασμός επιλέγεται σχολαστικά για να ευθυγραμμιστεί με τους στόχους της μελέτης, με στόχο

να ξετυλίξει την λεπτή κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και βιώνουν την αρχική τους κατάρτιση.

Κεντρικό στοιχείο αυτής της έρευνας είναι μια ποιοτική προσέγγιση, επιλεγμένη για τη βαθιά ικανότητά της να διερευνά τις περιπλοκές και τις λεπτές αποχρώσεις των ανθρώπινων εμπειριών, πεποιθήσεων και αλληλεπιδράσεων. Η ποιοτική έρευνα, σε αντίθεση με τις ποσοτικές μεθόδους που στοχεύουν στην ποσοτικοποίηση των φαινομένων και περιλαμβάνουν στατιστική ανάλυση, δίνει έμφαση στην κατανόηση των εννοιών που τα άτομα ή οι ομάδες αποδίδουν σε κοινωνικά ή ανθρώπινα προβλήματα. Αυτή η προσέγγιση είναι απαραίτητη για αυτή τη μελέτη, καθώς επιδιώκει να αποκτήσει γνώσεις σχετικά με τις προσωπικές εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τους προβληματισμούς των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτισή τους (Merriam & Tisdell, 2015).

Το πεδίο εφαρμογής της μελέτης εκτείνεται πέρα από μια μοναδική εστίαση, ενσωματώνοντας διαφορετικές γεωγραφικές τοποθεσίες εντός της Ελλάδας, συμπεριλαμβανομένης της Αθήνας, της Κορίνθου, της Φλώρινας, της Κέρκυρας, της Αργολίδας, της Αιτωλοακαρνανίας και της Κοζάνης. Αυτή η ευρεία προσέγγιση επιτρέπει την εξερεύνηση των εκπαιδευτικών εμπειριών σε διάφορα πολιτιστικά και εκπαιδευτικά πλαίσια. Κάθε τοποθεσία παρέχει ένα μοναδικό σκηνικό, επηρεασμένο από τις τοπικές εκπαιδευτικές πρακτικές, το ιστορικό υπόβαθρο και τις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις. Εστιάζοντας σε αυτές τις διαφορετικές περιοχές, η μελέτη στοχεύει να προσφέρει μια ολοκληρωμένη κατανόηση των εμπειριών κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ρίχνοντας φως τόσο στις ομοιότητες όσο και στις διακυμάνσεις μεταξύ διαφορετικών πλαισίων.

Η διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων αποτελεί ζωτικό στοιχείο αυτού του σχεδιασμού. Αυτές οι ερωτήσεις αποσκοπούν στην αποκάλυψη των αποχρώσεων των εκπαιδευτικών εμπειριών των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, της αντιληπτής επίδρασής τους στην επαγγελματική ανάπτυξη και της αποτελεσματικότητάς τους στις πρακτικές της τάξης. Ένα παράδειγμα μιας τέτοιας ερώτησης θα μπορούσε να είναι: «Με ποιους τρόπους οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας αντιλαμβάνονται την εισαγωγική τους κατάρτιση για να επηρεάσουν τις μεθοδολογίες διδασκαλίας και την επαγγελματική τους ανάπτυξη;» Αυτές οι ερωτήσεις είναι προσεκτικά σχεδιασμένες για να διασφαλίσουν ότι αντηχούν με τον ευρύτερο στόχο

της ενίσχυσης της κατανόησης της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά ελληνικά πλαίσια.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση και κατανόηση του τοπίου της κατάρτισης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, με έμφαση στον εντοπισμό των δεξιοτήτων, των γνώσεων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς. Με βάση αυτόν τον στόχο, τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν αυτή τη μελέτη είναι τα εξής:

- i. Ποιες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες χρειάζεται να έχει ο/η σύγχρονος/-η εκπαιδευτικός σύμφωνα με το υλικό για την επιμόρφωση των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών;
- ii. Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην εισαγωγική επιμόρφωση, οι ίδιοι/ες καλλιέργησαν ή απέκτησαν γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις μέσω αυτής; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;
- iii. Σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εισαγωγική επιμόρφωση επηρέασε τις πρακτικές τους στη σχολική τάξη;

Το σκεπτικό πίσω από την εστίαση σε νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς σε διαφορετικές περιφέρειες έγκειται στον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζουν αυτοί οι εκπαιδευτικοί στο εξελισσόμενο τοπίο της εκπαίδευσης. Καθώς ο τομέας προσαρμόζεται στις νέες προκλήσεις και τις αλλαγές στα παιδαγωγικά πρότυπα, η κατανόηση των εμπειριών και των απαιτήσεων όσων εισέρχονται στο επάγγελμα είναι ζωτικής σημασίας. Οι γνώσεις που συλλέγονται από αυτή την κατανόηση μπορούν να ενημερώσουν την ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών, απαραίτητων για τον εξοπλισμό των εκπαιδευτικών με τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται για τους ρόλους τους (Darling-Hammond, 2006).

Επιπλέον, ο ποιοτικός χαρακτήρας αυτής της μελέτης επιτρέπει ευελιξία στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων, προσαρμόζοντας την πολυπλοκότητα και την ποικιλομορφία στις ατομικές εμπειρίες. Οι σε βάθος, ημιδομημένες συνεντεύξεις σχεδιάζονται ως η κύρια μέθοδος συλλογής δεδομένων. Αυτή η προσέγγιση διευκολύνει την εξαγωγή πλούσιων, λεπτομερών δεδομένων, προσφέροντας την ευελιξία διερεύνησης ενδιαφερόντων περιοχών που προκύπτουν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). Οι συνεντεύξεις προορίζονται να είναι

συνομιλητικές αλλά δομημένες γύρω από βασικά θέματα σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα (Τσιώλης & Κασσέρη, 2014).

Επιπλέον, ο ποιοτικός σχεδιασμός περιλαμβάνει μια ολοκληρωμένη και συστηματική προσέγγιση στην ανάλυση δεδομένων. Τηρώντας τις αρχές της θεματικής ανάλυσης, η μελέτη περιλαμβάνει την κωδικοποίηση των δεδομένων για τον εντοπισμό αναδυόμενων μοτίβων και θεμάτων. Αυτή η προσέγγιση δομεί και ερμηνεύει αποτελεσματικά ποιοτικά δεδομένα, αποδίδοντας σημαντικές γνώσεις σχετικά με τις εμπειρίες των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών (Braun & Clarke, 2006).

Συνολικά, ο ποιοτικός ερευνητικός σχεδιασμός αυτής της μελέτης είναι περίπλοκα επιλεγμένος ώστε να ταιριάζει στη διερεύνηση των σύνθετων, υποκειμενικών εμπειριών των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας. Προσφέρει το απαραίτητο βάθος και ευελιξία για να κατανοήσουν τις αποχρώσεις των εκπαιδευτικών εμπειριών και αντιλήψεών τους. Αυτός ο σχεδιασμός είναι έτοιμος να συνεισφέρει πολύτιμες γνώσεις στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την κατανόησή μας για την ποικιλομορφία και την πολυπλοκότητα των εμπειριών κατάρτισης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

5.3 Επιλογή των Συμμετεχόντων

Η επιλογή των συμμετεχόντων αποτελεί βασική πτυχή της ποιοτικής έρευνας, επηρεάζοντας σημαντικά το βάθος και τη συνάφεια των δεδομένων που συλλέγονται. Σε αυτή τη μελέτη, η οποία επικεντρώνεται στις εμπειρίες κατάρτισης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, συμπεριλαμβανομένης της Αθήνας, της Κορίνθου, της Φλώρινας της Κέρκυρας, της Αργολίδας, της Αιτωλοακαρνανίας και της Κοζάνης, η διαδικασία επιλογής καθοδηγείται από την αρχή της σκόπιμης δειγματοληψίας. Αυτή η στρατηγική χρησιμοποιείται συνήθως στην ποιοτική έρευνα για τον εντοπισμό και την επιλογή περιπτώσεων πλούσιων σε πληροφορίες που σχετίζονται με το φαινόμενο ενδιαφέροντος (Palinkas et al., 2015).

Η σκόπιμη δειγματοληψία περιλαμβάνει την επιλογή συμμετεχόντων που έχουν βιώσει άμεσα το κεντρικό φαινόμενο ή διαθέτουν εις βάθος γνώση σχετικά με το ερευνητικό θέμα. Στην περίπτωση αυτή, η μελέτη απευθύνεται σε νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα. Εννέα συμμετέχοντες θα επιλεγούν με βάση συγκεκριμένα κριτήρια για να διασφαλιστεί η ολοκληρωμένη κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου. Τα κριτήρια

αυτά περιλαμβάνουν την επικαιρότητα του διορισμού τους, ώστε να διασφαλίζεται ότι οι εμπειρίες κατάρτισής τους είναι συναφείς και επίκαιρες, και την ποικιλομορφία του διδακτικού τους υπόβαθρου, ώστε να περιλαμβάνουν ευρύ φάσμα προοπτικών και εμπειριών. Επιπλέον, η προθυμία τους να συμμετάσχουν και να μοιραστούν ανοιχτά τις εμπειρίες τους είναι ζωτικής σημασίας για τη συλλογή πλούσιων, διορατικών δεδομένων (Guest et al., 2006).

Η απόφαση να επικεντρωθούμε σε εννέα συμμετέχοντες ενημερώνεται από την έννοια του κορεσμού δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Ο κορεσμός δεδομένων συμβαίνει όταν δεν παρατηρούνται νέες πληροφορίες ή θέματα στα δεδομένα. Ενώ δεν υπάρχει ακριβής αριθμός για την επίτευξη κορεσμού, ένα μικρότερο μέγεθος δείγματος είναι συχνά επαρκές σε ποιοτικές μελέτες που χρησιμοποιούν σε βάθος συνεντεύξεις. Ο πλούτος των δεδομένων που λαμβάνονται από τέτοιες συνεντεύξεις μπορεί να αντισταθμίσει τον μικρότερο αριθμό συμμετεχόντων, επιτρέποντας μια διεξοδική διερεύνηση του φαινομένου (Morse, 1994). Αυτό το μέγεθος δείγματος είναι επίσης πρακτικό για τη διεξαγωγή λεπτομερών και εξατομικευμένων συνεντεύξεων, επιτρέποντας μια εις βάθος ανάλυση εντός των περιορισμών της μελέτης.

Η πρόσληψη των συμμετεχόντων θα πραγματοποιηθεί μέσω ενός συνδυασμού δικτύωσης με εκπαιδευτικά ιδρύματα στις προαναφερθείσες περιφέρειες και σύνδεσης με συλλόγους εκπαιδευτικών. Αυτή η προσέγγιση εξασφαλίζει ένα ποικίλο και αντιπροσωπευτικό δείγμα νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες θα ενημερωθούν διεξοδικά σχετικά με τον σκοπό της μελέτης, τη φύση της συμμετοχής τους και τα δεοντολογικά ζητήματα, συμπεριλαμβανομένων ζητημάτων εμπιστευτικότητας και του δικαιώματός τους να αποσυρθούν από τη μελέτη ανά πάσα στιγμή.

Το σκεπτικό πίσω από την εστίαση σε νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς από διάφορες περιοχές της Ελλάδας πηγάζει από το στόχο της διερεύνησης εμπειριών κατάρτισης σε συγκεκριμένα πολιτιστικά και εκπαιδευτικά πλαίσια. Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει μια λεπτομερή εξέταση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών σε διαφορετικές τοποθεσίες. Επιπλέον, προσφέρει τη δυνατότητα να συμβάλει στην ευρύτερη κατανόηση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ποικίλα πλαίσια, καθώς τα ευρήματα μπορεί να έχουν επιπτώσεις ή να έχουν απήχηση σε παρόμοια εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Τέλος, η διαδικασία επιλογής σε αυτή τη μελέτη είναι προσεκτικά σχεδιασμένη για να εξασφαλίσει τη συλλογή πλούσιων, σχετικών και ουσιαστικών δεδομένων. Εστιάζοντας σε ένα στοχευμένο δείγμα νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών από διάφορες περιοχές της Ελλάδας και τηρώντας αυστηρά ηθικά πρότυπα, η έρευνα αυτή στοχεύει στην εις βάθος κατανόηση των εκπαιδευτικών εμπειριών τους. Η προσέγγιση αυτή αναμένεται να συμβάλει σημαντικά στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας και πρακτικής.

Πίνακας 1. Δημογραφικά Στοιχεία Συμμετεχόντων

Κωδικός εκπαιδευτικού	Φύλος	Ηλικιακή ομάδα	Ειδικότητα	Χρόνια Εμπειρίας	Σπουδές	Εκπαίδευση	Βαθμίδα Εκπαίδευσης
Εκπαιδευτικός 1	Άρρεν	36-45	Χημικός (ΠΕ04-02)	4	Διδακτορικό	Νέα Προγράμματα Σπουδών, Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ΕΠΑ.Λ
Εκπαιδευτικός 2	Άρρεν	46-55	Φιλολόγος (ΠΕ02)	3	Διδακτορικό	Επιμόρφωση στο «Μια νέα αρχή στα ΕΠΑΛ», σεμινάριο 400 ωρών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ΕΠΑ.Λ
Εκπαιδευτικός 3	Θήλυ	56-65	Φιλολόγος, Γενικής Παιδείας (ΠΕ02)	13	Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης	Κατάρτιση σε νέα προγράμματα σπουδών λογοτεχνίας και άλλα	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Γυμνάσιο
Εκπαιδευτικός 4	Θήλυ	36-45	Βιολόγος (ΠΕ04.04)	2.5	Διδακτορικό	Κατάρτιση στη διαχείριση κρίσεων	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Γενικό Λύκειο
Εκπαιδευτικός 5	Θήλυ	56-65	Πλοίαρχος Εμπορικού Ναυτικού (ΠΕ 90)	8	Ανωτέρα Σχολή Εμπορικού Ναυτικού (ΑΕΝ)	Κανένας	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-ΕΠΑ.Λ
Εκπαιδευτικός 6	Θήλυ	46-55	Μαθηματικός (ΠΕ03)	Πάνω από 20	Μαθηματικός	Μεταπτυχιακό στη σχολική ψυχολογία, σεμινάρια ειδικής αγωγής και μαθηματικών	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Γυμνάσιο
Εκπαιδευτικός 7	Θήλυ	46-55	Φιλολόγος (ΠΕ02)	10	Ιστορικό – Αρχαιολογικό, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Διάφορα, συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας ΕΕ ΕΕΠΕΚ, ΣΔΕ	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Γυμνάσιο

Κωδικός εκπαιδευτικού	Φύλος	Ηλικιακή ομάδα	Ειδικότητα	Χρόνια Εμπειρίας	Σπουδές	Εκπαίδευση	Βαθμίδα Εκπαίδευσης
Εκπαιδευτικός 8	Θήλυ	46-55	Νοσηλευτική (ΠΕ87.02)	17	Μαιευτική, ΤΕΙ Αθήνας. Μεταπτυχιακό στις Επιστήμες της Αγωγής	Σύμβουλος σχολικής ζωής, Μαθητεία, Σχολική ψυχολογία	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-ΕΠΑ.Λ
Εκπαιδευτικός 9	Θήλυ	36-45	Δασοπονία και Φυσικό Περιβάλλον (ΠΕ88.05)	5 έως 6	Διδακτορικό	«Εργαστήρια δεξιοτήτων», «Μια νέα αρχή στα ΕΠΑΛ»	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-ΕΠΑ.Λ

5.4 Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Στην ποιοτική έρευνα, οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιούνται είναι ζωτικής σημασίας για τη διασφάλιση του βάθους και της εγκυρότητας της μελέτης. Για την έρευνα αυτή, η οποία επικεντρώνεται στις εκπαιδευτικές εμπειρίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμεύουν ως η κύρια μέθοδος συλλογής δεδομένων. Η επιλογή αυτή ευθυγραμμίζεται με τον διερευνητικό χαρακτήρα της ποιοτικής έρευνας, η οποία επιδιώκει να κατανοήσει σε βάθος τις προοπτικές και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006).

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις είναι ιδιαίτερα κατάλληλες για αυτή τη μελέτη, καθώς προσφέρουν ισορροπία μεταξύ της παροχής καθοδήγησης μέσω συγκεκριμένων ερωτήσεων και της ευελιξίας των συμμετεχόντων να εκφράσουν τις απόψεις τους με τους δικούς τους όρους. Αυτή η μορφή ευνοεί τη διερεύνηση σύνθετων ζητημάτων όπως οι εκπαιδευτικές εμπειρίες, όπου οι προσωπικές αντιλήψεις και οι λεπτές αποχρώσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο (Brinkmann & Kvale, 2015). Κατά την ανάπτυξη του οδηγού συνέντευξης, οι ερωτήσεις διατυπώνονται για να αποσπάσουν λεπτομερείς απαντήσεις σχετικά με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων με την εκπαίδευσή τους, τις αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητά της και τον αντίκτυπο της στην επαγγελματική τους πρακτική.

Η κατασκευή του οδηγού συνέντευξης είναι ένα κρίσιμο βήμα σε αυτή την ερευνητική διαδικασία. Ο οδηγός είναι δομημένος γύρω από βασικά ζητήματα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τα ερευνητικά ερωτήματα, διασφαλίζοντας ότι κάθε συνέντευξη καλύπτει πλήρως τους στόχους της μελέτης (Rubin & Rubin, 2011).

Οι ερωτήσεις έχουν σχεδιαστεί έτσι ώστε να είναι ανοικτές για να ενθαρρύνουν λεπτομερείς και στοχαστικές απαντήσεις, ενώ παράλληλα είναι αρκετά συγκεκριμένες ώστε να διατηρούν τη συζήτηση επικεντρωμένη στο ερευνητικό θέμα. Πριν από την κύρια φάση της συλλογής δεδομένων, θα διεξαχθεί πιλοτική δοκιμή του οδηγού συνέντευξης με μια μικρή ομάδα συμμετεχόντων, δύο ερωτηθέντων που περιλαμβάνονται στην κύρια μελέτη. Αυτή η πιλοτική δοκιμή στοχεύει στη βελτίωση των ερωτήσεων για λόγους σαφήνειας και συνάφειας, διασφαλίζοντας ότι εκμαιεύουν αποτελεσματικά τις επιθυμητές πληροφορίες (Van Teijlingen & Hundley, 2001).

Η έρευνα διαρθρώνεται γύρω από τρεις βασικούς άξονες, καθένας από τους οποίους εστιάζει σε διαφορετικές πτυχές της εκπαιδευτικής εμπειρίας και των αποτελεσμάτων της. Οι άξονες αυτοί προκύπτουν από ένα λεπτομερές ημι-δομημένο ερωτηματολόγιο συνεντεύξεων, σχεδιασμένο να αποτυπώνει μια ολοκληρωμένη εικόνα του εκπαιδευτικού προγράμματος από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων.

1ος Άξονας: Γνώσεις, Δεξιότητες, Στάσεις και Αξίες που Αποκτώνται μέσω της Εισαγωγικής Εκπαίδευσης

Αυτός ο άξονας εμβαθύνει στα βασικά συστατικά της εισαγωγικής κατάρτισης, διερευνώντας τις συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες που στόχευε να ενσταλάξει στους νέους εκπαιδευτικούς. Αξιολογεί την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης στη μετάδοση αυτών των στοιχείων, ζητώντας από τους συμμετέχοντες να προβληματιστούν σχετικά με το τι πιστεύουν ότι το πρόγραμμα σκόπευε να καλλιεργήσει και το προσωπικό τους κέρδος από αυτό. Οι βασικοί τομείς έρευνας περιλαμβάνουν τον εντοπισμό νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν, τυχόν κενά στην κατάρτιση και τη σύγκριση αυτών των νέων ικανοτήτων με τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες τους. Αυτός ο άξονας διερευνά επίσης το ρόλο του εκπαιδευτή στην ενίσχυση αυτών των χαρακτηριστικών και κατά πόσον η κατάρτιση ανέδειξε ορισμένες επαγγελματικές ικανότητες έναντι άλλων. Επιπλέον, εξετάζει την επιρροή άλλων προγραμμάτων κατάρτισης που μπορεί να έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί, παρέχοντας περαιτέρω μια ολιστική άποψη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

2ος Άξονας: Επίδραση της Εισαγωγικής Εκπαίδευσης στις Πρακτικές της Τάξης

Ο δεύτερος άξονας επικεντρώνεται στην πρακτική εφαρμογή της κατάρτισης και συγκεκριμένα στο πώς επηρεάζει τις πρακτικές των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών

στην τάξη. Αυτό το μέρος της έρευνας είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση του πραγματικού αντίκτυπου του εκπαιδευτικού προγράμματος. Διερευνά εάν οι συμμετέχοντες παρατήρησαν αλλαγές στις πρακτικές τους στην τάξη ως άμεσο αποτέλεσμα της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της υιοθέτησης συγκεκριμένων τεχνικών ή εργαλείων που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Το ερωτηματολόγιο ενθαρρύνει επίσης τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τομείς πρακτικής στην τάξη που θα μπορούσαν να επωφεληθούν από πιο εμπειριστατωμένη κάλυψη στην εκπαίδευση και άλλους παράγοντες που επηρεάζουν τις πρακτικές τους στην τάξη, παρέχοντας έτσι πληροφορίες σχετικά με πιθανούς τομείς βελτίωσης σε μελλοντικά προγράμματα κατάρτισης.

3ος Άξονας: Γενικές Σκέψεις για το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Ο τελικός άξονας ζητά συνολικές εντυπώσεις και γενικά σχόλια σχετικά με το πρόγραμμα εισαγωγικής εκπαίδευσης. Αυτό περιλαμβάνει αξιολογήσεις συγκεκριμένων συνεδριών ή στοιχείων της κατάρτισης, συμπεριλαμβανομένων όσων κρίθηκαν ιδιαίτερα ωφέλιμα ή λιγότερο σχετικά. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εξετάσουν εάν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο ευθυγραμμίζεται με την πραγματικότητα που αντιμετωπίζουν στην τάξη και πόσο καλά τους προετοιμάζει για τις προκλήσεις της σύγχρονης διδασκαλίας. Αυτή η ενότητα είναι ζωτικής σημασίας για τη συλλογή ολιστικών και υποκειμενικών αξιολογήσεων της χρησιμότητας της εκπαίδευσης και τον εντοπισμό τομέων για μελλοντική βελτίωση. Οι συμμετέχοντες ενθαρρύνονται να παρέχουν προτάσεις για τη βελτίωση της κατάρτισης για μελλοντικές ομάδες νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών.

Η διεξαγωγή συνεντεύξεων απαιτεί προσεκτική εξέταση τόσο δεοντολογικών όσο και πρακτικών ζητημάτων. Οι συνεντεύξεις θα προγραμματίζονται σε ώρες και τοποθεσίες κατάλληλες για τους συμμετέχοντες, εξασφαλίζοντας ένα άνετο και ιδιωτικό περιβάλλον που ευνοεί την ανοιχτή συζήτηση (Seidman, 2013). Όλες οι συνεντεύξεις θα καταγράφονται με τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων και θα απομαγνητοφωνούνται αυτολεξεί για ανάλυση. Η εμπιστευτικότητα των συμμετεχόντων θα τηρείται αυστηρά καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, με όλα τα δεδομένα ανώνυμα για την προστασία της ταυτότητάς τους.

Η ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα είναι μια συνεχής και επαναληπτική διαδικασία, ξεκινώντας από τα πρώτα στάδια της συλλογής δεδομένων. Καθώς τα

δεδομένα συλλέγονται και μεταγράφονται, θα ξεκινήσει προκαταρκτική ανάλυση, η οποία περιλαμβάνει κωδικοποίηση και εντοπισμό θεμάτων και μοτίβων μέσα στα δεδομένα (Braun & Clarke, 2006). Αυτή η επαναληπτική διαδικασία επιτρέπει προσαρμογές στις μεθόδους συλλογής δεδομένων εάν προκύψουν νέα θέματα ή εάν απαιτούνται πρόσθετες πληροφορίες για την ολοκληρωμένη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Συμπερασματικά, οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων για αυτή τη μελέτη επιλέγονται σχολαστικά και σχεδιάζονται για να παρέχουν μια ολοκληρωμένη κατανόηση των εκπαιδευτικών εμπειριών των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, που συμπληρώνονται από ανασκόπηση εγγράφων και παρατήρηση όπου είναι δυνατόν, η μελέτη στοχεύει στην καταγραφή σε βάθος γνώσης σχετικά με τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, συμβάλλοντας έτσι πολύτιμες γνώσεις στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

5.5 Ηθικοί προβληματισμοί

Οι ηθικοί προβληματισμοί κατέχουν εξέχουσα θέση στη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας, ιδιαίτερα όταν η μελέτη περιλαμβάνει ανθρώπους συμμετέχοντες, όπως συμβαίνει με τη διερεύνηση των εμπειριών κατάρτισης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Αυτή η ενότητα δίνει έμφαση στις ηθικές αρχές και πρακτικές που καθοδηγούν αυτή την έρευνα, ευθυγραμμιζόμενες με τα πρότυπα που ορίζονται από την Αμερικανική Ένωση Εκπαιδευτικής Έρευνας (AERA) και άλλους σχετικούς φορείς (American Educational Research Association, 2011).

Η συναίνεση κατόπιν ενημέρωσης αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της δεοντολογικής έρευνας. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει διεξοδική ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με τον σκοπό της μελέτης, τις σχετικές διαδικασίες, τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν τα δεδομένα, τα δικαιώματά τους ως συμμετέχοντες και τα μέτρα που εφαρμόζονται για τη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας και της προστασίας των δεδομένων (Seidman, 2013). Οι συμμετέχοντες πρέπει να κατανοήσουν ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική και ότι έχουν το δικαίωμα να αποσυρθούν από τη μελέτη ανά πάσα στιγμή χωρίς αρνητικές επιπτώσεις. Σε αυτή τη μελέτη, λεπτομερή έντυπα συναίνεσης κατόπιν ενημέρωσης, που εξηγούν όλες αυτές τις πτυχές, θα

παρέχονται στους συμμετέχοντες πριν από την έναρξη οποιωνδήποτε δραστηριοτήτων συλλογής δεδομένων.

Η εμπιστευτικότητα και η ανωνυμία είναι κρίσιμες στην ποιοτική έρευνα, ειδικά σε μελέτες όπου μοιράζονται προσωπικές και επαγγελματικές εμπειρίες, όπως σε αυτήν την έρευνα. Όλα τα δεδομένα που συλλέγονται από τους συμμετέχοντες θα κωδικοποιούνται για να διασφαλιστεί η ανωνυμία και τυχόν πληροφορίες ταυτοποίησης θα αφαιρεθούν ή θα τροποποιηθούν κατά την παρουσίαση των ευρημάτων (Braun & Clarke, 2006). Τα δεδομένα θα αποθηκεύονται με ασφάλεια, τόσο σε φυσική όσο και σε ηλεκτρονική μορφή, για προστασία από μη εξουσιοδοτημένη πρόσβαση.

Ο σεβασμός των συμμετεχόντων περιλαμβάνει την αναγνώριση της αξιοπρέπειας, της ιδιωτικής ζωής και της αυτονομίας τους. Η ερευνητική διαδικασία θα διεξαχθεί με ευαισθησία στα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και το πολιτιστικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες θα προσεγγιστούν με σεβασμό και ενσυναίσθηση, ειδικά λαμβάνοντας υπόψη την προσωπική φύση των θεμάτων που συζητήθηκαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων (Rubin & Rubin, 2011). Ο σεβασμός αυτός περιλαμβάνει επίσης την επίγνωση της δυναμικής ισχύος που μπορεί να υπάρχει μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων, διασφαλίζοντας ότι οι συμμετέχοντες δεν αισθάνονται εξαναγκασμένοι ή αδικαιολόγητα επηρεασμένοι να συμμετάσχουν.

Η εκτίμηση κινδύνου και η ελαχιστοποίηση είναι σημαντικές, ακόμη και σε μελέτες χωρίς φυσικούς κινδύνους. Η φύση των ερωτήσεων που τίθενται κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων μπορεί να οδηγήσει σε συζητήσεις σχετικά με εμπειρίες ή απόψεις που οι συμμετέχοντες μπορεί να βρουν ευαίσθητες. Για να αντιμετωπιστεί αυτό, ο ερευνητής θα δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να παραλείψουν ερωτήσεις που αισθάνονται άβολα να απαντήσουν και διασφαλίζοντας ότι γνωρίζουν το δικαίωμά τους να αποσυρθούν ανά πάσα στιγμή (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006).

Ο χειρισμός ευαίσθητων πληροφοριών είναι ζωτικής σημασίας, ειδικά δεδομένης της εστίασης της μελέτης στις εμπειρίες κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Υπάρχει πιθανότητα να αποκαλυφθούν ευαίσθητες ή κρίσιμες πληροφορίες σχετικά με συγκεκριμένα προγράμματα κατάρτισης ή ιδρύματα. Είναι σημαντικό να διαχειριζόμαστε αυτές τις πληροφορίες με λεπτότητα, διασφαλίζοντας ότι τα

πορίσματα παρουσιάζονται κατά τρόπο που δεν βλάπτει τους συμμετέχοντες ή τα εμπλεκόμενα ιδρύματα. Αυτό περιλαμβάνει την προσεκτική και ισορροπημένη αναφορά των ευρημάτων, τη διατήρηση της αντικειμενικότητας και την αποφυγή διάδοσης πληροφοριών που θα μπορούσαν να είναι επιβλαβείς ή παρερμηνευμένες (Merriam & Tisdell, 2015).

Συμπερασματικά, αυτή η έρευνα δεσμεύεται να διατηρήσει τα υψηλότερα δεοντολογικά πρότυπα κατά την εκτέλεσή της. Η τήρηση αυτών των αρχών και πρακτικών θα διασφαλίσει την προστασία των δικαιωμάτων και της ευημερίας των συμμετεχόντων, συμβάλλοντας παράλληλα πολύτιμες γνώσεις στον τομέα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Τσιώλης & Κασσέρη, 2014).

5.6 Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα είναι μια λεπτή και επαναληπτική διαδικασία, που περιλαμβάνει την οργάνωση, την εξέταση και την ερμηνεία των διαφόρων μορφών δεδομένων που συλλέγονται. Σε αυτή τη μελέτη, η οποία επικεντρώνεται στις επιμορφωτικές εμπειρίες των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, η θεματική ανάλυση θα χρησιμοποιηθεί ως η κύρια μέθοδος ανάλυσης δεδομένων. Αυτή η μέθοδος είναι ιδιαίτερα κατάλληλη για τον εντοπισμό, την ανάλυση και την αναφορά μοτίβων (θεμάτων) εντός των δεδομένων, παρέχοντας μια πλούσια και λεπτομερή, αλλά πολύπλοκη περιγραφή του συνόλου δεδομένων (Braun & Clarke, 2006).

Η θεματική ανάλυση είναι μια ευέλικτη μέθοδος που επιτρέπει μια λεπτομερή και περιεκτική αλλά σύνθετη περιγραφή των δεδομένων. Περιλαμβάνει τον εντοπισμό θεμάτων και μοτίβων που προκύπτουν από τα δεδομένα, προσφέροντας μια βαθιά κατανόηση των εμπειριών και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιούμε αυτή τη μέθοδο για την παρούσα μελέτη, όπου ο στόχος είναι να κατανοήσουμε τις αποχρώσεις των προσωπικών εμπειριών και προοπτικών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Braun & Clarke, 2006).

Η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης ξεκινά με την εξοικείωση με τα δεδομένα. Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων και την επακόλουθη απομαγνητοφώνησή τους, το αρχικό βήμα περιλαμβάνει μια διεξοδική ανάγνωση των απομαγνητοφωνήσεων για να εξοικειωθούν στενά με το περιεχόμενο. Αυτό το στάδιο είναι κρίσιμο, καθώς θέτει τις βάσεις για την καταγραφή αρχικών ιδεών και τον εντοπισμό πιθανών μοτίβων.

Μετά την εξοικείωση, το επόμενο βήμα είναι η δημιουργία αρχικών κωδικών. Αυτή η φάση είναι συστηματική και περιλαμβάνει την κωδικοποίηση ολόκληρου του συνόλου δεδομένων με ολοκληρωμένο και οργανωμένο τρόπο. Η κωδικοποίηση στη θεματική ανάλυση αναφέρεται στη διαδικασία τμηματοποίησης και κατηγοριοποίησης των δεδομένων για τον εντοπισμό και την εξέταση των διαφόρων τρόπων με τους οποίους αντιμετωπίζονται συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα στα αντίγραφα (Saldaña, 2015). Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, ο ερευνητής θα κωδικοποιήσει όσο το δυνατόν περισσότερα πιθανά θέματα και μοτίβα, χωρίς να προσπαθήσει να χωρέσει τα δεδομένα σε προκαταλήψεις ή υποθέσεις (Τσιώλης, 2018).

Το τρίτο βήμα περιλαμβάνει την αναζήτηση θεμάτων, η οποία περιλαμβάνει τη συγκέντρωση κωδικών σε πιθανά θέματα και τη συλλογή όλων των δεδομένων που σχετίζονται με κάθε πιθανό θέμα. Αυτό το στάδιο κινείται πέρα από την απλή κωδικοποίηση δεδομένων για να αρχίσει πραγματικά να ερμηνεύει και να κατανοεί αυτούς τους κώδικες. Τα θέματα που εντοπίστηκαν σε αυτό το στάδιο είναι ακόμη διστακτικά και υπόκεινται σε περαιτέρω βελτίωση (Braun & Clarke, 2006).

Η αναθεώρηση των θεμάτων, το τέταρτο βήμα, περιλαμβάνει τον έλεγχο των θεμάτων σε σχέση με το σύνολο δεδομένων για να διασφαλιστεί ότι αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια τα δεδομένα που συλλέγονται. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει διαχωρισμό, συνδυασμό ή απόρριψη θεμάτων. Είναι μια κρίσιμη πτυχή της ανάλυσης, καθώς διασφαλίζει ότι τα θέματα είναι συνεκτικά, συνεπή και διακριτά (Braun & Clarke, 2006).

Ο ορισμός και η ονομασία θεμάτων είναι το πέμπτο βήμα. Αυτό περιλαμβάνει την ανάπτυξη μιας λεπτομερούς ανάλυσης κάθε θέματος, τον προσδιορισμό της «ουσίας» του τι αφορά κάθε θέμα και τον προσδιορισμό της πτυχής των δεδομένων που συλλαμβάνει κάθε θέμα. Αυτό είναι όπου η ανάλυση γίνεται πιο εκλεπτυσμένη και εστιασμένη, με κάθε θέμα σαφώς καθορισμένο και ονομασμένο (Braun & Clarke, 2006).

Το τελευταίο βήμα είναι η εκπόνηση της έκθεσης. Αυτό περιλαμβάνει την ύφανση της αναλυτικής αφήγησης και των αποσπασμάτων δεδομένων μαζί και την πλαισίωση της ανάλυσης σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Η έκθεση θα πρέπει να μεταφέρει στον αναγνώστη μια συνεκτική και πειστική ιστορία σχετικά με τα δεδομένα, βασισμένη στα ίδια τα δεδομένα (Braun & Clarke, 2006).

Καθ' όλη τη διαδικασία ανάλυσης, ο ερευνητής θα διατηρήσει αντανακλαστικό, έχοντας επίγνωση των δικών του προκαταλήψεων και πώς αυτές θα μπορούσαν να επηρεάσουν την ανάλυση. Ο αναστοχασμός περιλαμβάνει μια συνεχή διαδικασία αυτο-προβληματισμού σχετικά με τις υποθέσεις, τις αξίες και τις προκαταλήψεις του ατόμου και τον αντίκτυπο που έχουν στην ερευνητική διαδικασία (Finlay, 2002).

Σε κάθε περίπτωση, η θεματική ανάλυση παρέχει ένα ισχυρό και ευέλικτο πλαίσιο για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων σε αυτή τη μελέτη (Τσιώλης, 2018). Ακολουθώντας σχολαστικά τα βήματα που περιγράφονται από τους Braun και Clarke (2006), η μελέτη στοχεύει στη δημιουργία διορατικών, ουσιαστικών και αξιόπιστων ευρημάτων που συμβάλλουν στην κατανόηση των εκπαιδευτικών εμπειριών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

5.7 Περιορισμοί της έρευνας

Κάθε ερευνητική μελέτη έχει εγγενείς περιορισμούς και η αναγνώρισή τους είναι ζωτικής σημασίας για μια ολοκληρωμένη κατανόηση του πεδίου εφαρμογής και του πλαισίου των ευρημάτων. Αυτή η μελέτη, εστιάζοντας στις εμπειρίες κατάρτισης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, υπόκειται σε αρκετούς περιορισμούς που απορρέουν από το σχεδιασμό, τη μεθοδολογία και τους παράγοντες πλαισίου.

Ένας από τους πρωταρχικούς περιορισμούς είναι η εξάρτηση από μια ποιοτική μεθοδολογία έρευνας, ιδιαίτερα η χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Ενώ η ποιοτική έρευνα προσφέρει σε βάθος πληροφορίες και πλούσιες λεπτομέρειες σχετικά με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, συχνά δεν έχει την ικανότητα να γενικεύσει τα ευρήματα. Τα αποτελέσματα μιας ποιοτικής μελέτης, ειδικά μιας μελέτης με σχετικά μικρό μέγεθος δείγματος όπως αυτή, δεν μπορούν να γενικευτούν ευρέως σε όλους τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα ή σε άλλες περιοχές. Αυτός ο περιορισμός είναι εγγενής στον σχεδιασμό της μελέτης, καθώς η εστίαση είναι στην απόκτηση μιας βαθιάς κατανόησης των ατομικών εμπειριών και όχι στην παραγωγή στατιστικά γενικευμένων αποτελεσμάτων (Bryman, 2012).

Ένας άλλος περιορισμός αφορά το μέγεθος και τη σύνθεση του δείγματος. Στη μελέτη συμμετέχουν εννέα νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί από διαφορετικές γεωγραφικές τοποθεσίες εντός της Ελλάδας, οι οποίοι επιλέχθηκαν μέσω σκόπιμης δειγματοληψίας. Αν και αυτός ο αριθμός επιτρέπει μια εις βάθος εξερεύνηση των εμπειριών κάθε

συμμετέχοντα, αντιπροσωπεύει μόνο ένα μικρό κλάσμα του πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η σκόπιμη δειγματοληψία, ενώ είναι αποτελεσματική στην απόκτηση υποθέσεων πλούσιων σε πληροφορίες, μπορεί να εισαγάγει μεροληψία επιλογής. Οι συμμετέχοντες που επιθυμούν ή μπορούν να συμμετάσχουν μπορεί να έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά ή εμπειρίες που δεν είναι αντιπροσωπευτικά όλων των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών στις περιοχές που μελετήθηκαν (Palinkas et al., 2015).

Η γεωγραφική εστίαση της μελέτης σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, ενώ αποτελεί δύναμη στην κατανόηση διαφορετικών εκπαιδευτικών πλαισίων, θέτει επίσης έναν περιορισμό. Τα ευρήματα μπορεί να μην ισχύουν για άλλες πόλεις ή χώρες με διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και πολιτιστικά πλαίσια. Αυτός ο γεωγραφικός περιορισμός σημαίνει ότι τα ευρήματα της μελέτης πρέπει να ερμηνευθούν στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των περιοχών που περιλαμβάνονται.

Επιπλέον, η μέθοδος συλλογής δεδομένων των ημιδομημένων συνεντεύξεων έχει τους περιορισμούς της. Οι συνεντεύξεις βασίζονται στην ικανότητα των συμμετεχόντων να ανακαλούν και να αρθρώνουν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους, οι οποίες θα μπορούσαν να επηρεαστούν από προκαταλήψεις μνήμης ή την επιθυμία να παρουσιαστούν υπό ένα συγκεκριμένο πρίσμα (Seidman, 2013). Παρά τις προσπάθειες για τη δημιουργία ενός άνετου και αξιόπιστου περιβάλλοντος συνεντεύξεων, η πιθανότητα μεροληψίας κοινωνικής επιθυμίας, όπου οι συμμετέχοντες παρέχουν απαντήσεις που πιστεύουν ότι είναι κοινωνικά αποδεκτές ή ευνοϊκές, δεν μπορεί να εξαλειφθεί εντελώς.

Η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης, αν και συστηματική, είναι εγγενώς υποκειμενική. Οι προκαταλήψεις, οι προοπτικές και οι ερμηνείες του ερευνητή/της ερευνητριας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία ανάλυσης και στην ανάπτυξη θεμάτων. Αν και ο αναστοχασμός και η αξιολόγηση από ομοτίμους χρησιμοποιούνται για να μετριάσουν αυτόν τον περιορισμό, η επιρροή της προοπτικής του ερευνητή δεν μπορεί να αφαιρεθεί εντελώς (Braun & Clarke, 2006).

Η μελέτη αντιμετωπίζει επίσης πιθανούς ηθικούς περιορισμούς. Η τήρηση δεοντολογικών κατευθυντήριων γραμμών και μέτρων για τη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας και της συναίνεσης κατόπιν ενημέρωσης είναι υψίστης σημασίας, ωστόσο η συζήτηση για τις εμπειρίες επαγγελματικής κατάρτισης θα μπορούσε να είναι

ευαίσθητη για ορισμένους συμμετέχοντες. Αυτή η ευαισθησία μπορεί να περιορίσει το βάθος των πληροφοριών που μοιράζονται, καθώς οι συμμετέχοντες μπορεί να είναι απρόθυμοι να συζητήσουν αρνητικές εμπειρίες ή να κριτικάρουν ανοιχτά τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006).

Τέλος, το ταχέως μεταβαλλόμενο τοπίο της εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών αποτελεί περιορισμό. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης είναι συμφραζόμενα και χρονικά περιορισμένα. Καθώς εξελίσσονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές, ειδικά ως απάντηση σε παγκόσμιες προκλήσεις όπως οι τεχνολογικές εξελίξεις και η πανδημία COVID-19, η συνάφεια και η εφαρμοσιμότητα των ευρημάτων της μελέτης μπορεί να αλλάξει με την πάροδο του χρόνου (Darling-Hammond et al., 2020).

Ενώ αυτή η μελέτη παρέχει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις εμπειρίες κατάρτισης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, πρέπει να αναγνωριστούν οι περιορισμοί της όσον αφορά τη γενίκευση, το μέγεθος και την επιλογή του δείγματος, τη γεωγραφική εστίαση, τις μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, τους ηθικούς προβληματισμούς και την εξελισσόμενη φύση της εκπαίδευσης. Αυτοί οι περιορισμοί θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων και κατά την καθοδήγηση μελλοντικών ερευνητικών προσπαθειών.

Κεφάλαιο 6°. Ανάλυση περιεχομένου του επιμορφωτικού υλικού

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, παρουσιάζεται ένα μέρος του υλικού της επιμόρφωσης. Το υλικό προσφέρθηκε στην ερευνήτρια από επιμορφούμενους/ες που συμμετείχαν στην εμπειρική έρευνα. Η επιλογή του υλικού που μελετήθηκε έγινε με κριτήριο τη θεματική ενότητα στην οποία ανήκει (επιλέχθηκε υλικό από όλες τις θεματικές ενότητες), καθώς και με βάση τον βαθμό στον οποίο αυτό προβάλλει συγκεκριμένες δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και αξίες που παρουσιάζονται ως απαραίτητο εφόδιο για έναν/μία σύγχρονο/η εκπαιδευτικό.

6.1 Δεξιότητες χρήσης ΤΠΕ και ενσωμάτωσής τους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο, η επιτακτική ανάγκη για ενσωμάτωση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στις τάξεις αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως κρίσιμο συστατικό της σύγχρονης παιδαγωγικής. Αυτό το κεφάλαιο, αντλώντας πληροφορίες από διάφορους ερευνητές, εμβαθύνει στις αποχρώσεις του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εξοπλίζονται με τις απαραίτητες δεξιότητες για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση.

Το εκπαιδευτικό υλικό που εξετάζεται σε αυτό το κεφάλαιο τονίζει την παγκόσμια στροφή προς τον ψηφιακό γραμματισμό ως θεμελιώδη δεξιότητα για τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι κυβερνήσεις σε όλο τον κόσμο, κατανοώντας τις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής, έχουν προχωρήσει ενεργά στο σχεδιασμό προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών που δίνουν έμφαση στην ψηφιακή ικανότητα. Η πρωτοβουλία αυτή πηγάζει από την αναγνώριση ότι το εργατικό δυναμικό του 21ου αιώνα απαιτεί άτομα που δεν είναι μόνο ικανά στο αντικείμενό τους, αλλά και έμπειρα στη χρήση ψηφιακών εργαλείων (Αποστόλου & Ζέππος, 2023). Έτσι, ο ρόλος των εκπαιδευτικών εξελίσσεται. Δεν είναι πλέον απλώς μεταφορείς γνώσης, αλλά διευκολυντές που μπορούν να καθοδηγήσουν τους μαθητές στην πλοήγηση στο ψηφιακό τοπίο.

Ωστόσο, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση δεν είναι χωρίς προκλήσεις. Ένα σημαντικό εμπόδιο, όπως δείχνει το εκπαιδευτικό υλικό, είναι να διασφαλιστεί ότι αυτές οι ψηφιακές πρωτοβουλίες ευθυγραμμίζονται με τους τοπικούς εκπαιδευτικούς στόχους και τα πολιτιστικά πλαίσια. Υπάρχει η κατανόηση ότι η αναπαραγωγή ενός

επιτυχημένου μοντέλου από το ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο άλλο δεν αποδίδει απαραίτητα τα ίδια αποτελέσματα (Μακρή & Πανταζής, 2023). Ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό υλικό υπογραμμίζει τη σημασία της προσαρμογής των ψηφιακών προγραμμάτων κατάρτισης ώστε να ταιριάζουν στις μοναδικές ανάγκες και τα πλαίσια διαφορετικών εκπαιδευτικών πλαισίων.

Επιπλέον, η διαδικασία ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την τεχνική επάρκεια. Περιλαμβάνει μια ευρύτερη παιδαγωγική μετατόπιση, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υιοθετήσουν νέες μεθοδολογίες διδασκαλίας και να αναπτύξουν μια νοοτροπία που ευνοεί τα τεχνολογικά βελτιωμένα μαθησιακά περιβάλλοντα. Αυτό περιλαμβάνει την προώθηση της ψηφιακής αυτονομίας μεταξύ των μαθητών, διασφαλίζοντας παράλληλα την ασφάλειά τους στο διαδίκτυο (Αποστόλου & Ζέππος, 2023). Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να ενσταλάξουν κριτική σκέψη, δημιουργικότητα και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για την πλοήγηση στον ψηφιακό κόσμο.

Οι Κουκουνάρας κ.ά. (2023) δίνουν έμφαση στον μετασχηματισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ. Οι εκπαιδευτικοί γίνονται τώρα αρχιτέκτονες μαθησιακών εμπειριών όπου η τεχνολογία λειτουργεί ως καταλύτης και όχι απλώς ως εργαλείο. Αυτή η αλλαγή απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να είναι ικανοί όχι μόνο στη χρήση ψηφιακών εργαλείων αλλά και στο σχεδιασμό και τη διευκόλυνση μαθησιακών εμπειριών που αξιοποιούν αυτά τα εργαλεία για βελτιωμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Συμπερασματικά, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, όπως παρουσιάζεται στο εκπαιδευτικό υλικό, είναι μια πολύπλευρη διαδικασία που απαιτεί ολοκληρωμένη κατανόηση των ψηφιακών εργαλείων και των παιδαγωγικών εφαρμογών τους. Απαιτεί μια ολιστική προσέγγιση όπου οι εκπαιδευτικοί είναι εξοπλισμένοι όχι μόνο με τεχνικές δεξιότητες αλλά και με την ικανότητα να προσαρμόζουν αυτές τις δεξιότητες σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και ανάγκες των μαθητών. Ο πρωταρχικός στόχος, όπως υπογραμμίζεται από το εκπαιδευτικό υλικό, είναι να προετοιμάσει εκπαιδευτικούς που μπορούν να πλοηγηθούν αποτελεσματικά στις προκλήσεις της ψηφιακής εποχής και να αξιοποιήσουν την τεχνολογία για να δημιουργήσουν εμπλουτισμένα, χωρίς αποκλεισμούς και δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης (Ξέστερνου κ.ά., 2023; Βεντούρης κ.ά., 2023).

6.2 Ένταξη στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Στον εξελισσόμενο τομέα της εκπαίδευσης, η σημασία της ένταξης δεν μπορεί να υποτιμηθεί. Οι σημερινές αίθουσες διδασκαλίας είναι μικρόκοσμοι της ποικιλόμορφης κοινωνίας μας, προκαλώντας την ανάγκη για μια πιο ολιστική προσέγγιση που περιλαμβάνει τη μοναδική ταυτότητα και τις εμπειρίες κάθε μαθητή. Όπως υποστηρίζεται από τις Μακρή και Πανταζή (2023), η πραγματική ένταξη κινείται πέρα από την επιφανειακή ένταξη μαθητών από διαφορετικά υπόβαθρα. Αντ' αυτού, επιδιώκει να δημιουργήσει ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον όπου κάθε μαθητής αισθάνεται ορατός, κατανοητός και αναπόσπαστο μέρος του συλλογικού ταξιδιού μάθησης.

Η ώθηση προς την ένταξη πηγάζει από μια ανανεωμένη κατανόηση της ποικιλομορφίας της τάξης. Η αναγνώριση των διαφορών, είτε όσον αφορά τις μαθησιακές ικανότητες, το πολιτισμικό υπόβαθρο ή τις προσωπικές εμπειρίες, δεν αφορά την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων, αλλά την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων που φέρνουν αυτές οι διαφορετικές προοπτικές (Μακρή & Πανταζή, 2023). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι μαθητές όχι μόνο μαθαίνουν από το πρόγραμμα σπουδών αλλά και από τις ποικίλες εμπειρίες και ιδέες του άλλου.

Μια κρίσιμη πτυχή της προώθησης της ένταξης είναι η αναγνώριση και η αντιμετώπιση της πολύπλευρης φύσης της πολυμορφίας. Δεν περιορίζεται σε προφανείς παράγοντες όπως η φυλή ή οι φυσικές ικανότητες, εμβαθύνει σε πτυχές όπως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, οι γλωσσικές ικανότητες, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις και οι προσωπικές ιστορίες (Μακρή & Πανταζή, 2023). Μια λεπτή κατανόηση αυτών των στοιχείων δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν μαθησιακές εμπειρίες που αντηχούν και αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα των μαθητών τους.

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργήσουν αποτελεσματικά μια τάξη χωρίς αποκλεισμούς, πρέπει να εξελιχθούν παιδαγωγικές στρατηγικές. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως τονίζουν οι Μακρή και Πανταζή (2023), είναι καθοριστική. Περιλαμβάνει τη δημιουργία μαθημάτων που είναι προσβάσιμα σε ένα ευρύ φάσμα μαθητών, διασφαλίζοντας ότι κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να εμπλακεί και να ευδοκιμήσει. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει διάφορες μεθόδους διδασκαλίας, από αναγνώσεις και διαλέξεις έως συζητήσεις και βιωματικά έργα, παρέχοντας πολλαπλές οδούς για τους μαθητές να συνδεθούν με το υλικό.

Επιπλέον, η σημασία της θεμελίωσης ενός θεμελίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μέσα στην τάξη είναι υψίστης σημασίας (Μακρή & Πανταζή, 2023). Όταν οι μαθητές αισθάνονται πολύτιμοι και κατανοητοί, είναι πιο διατεθειμένοι να συμμετέχουν ενεργά, να μοιράζονται τις προοπτικές τους και να συνεργάζονται με τους συνομηλίκους τους. Ένα τέτοιο ευνοϊκό περιβάλλον όχι μόνο προάγει την ακαδημαϊκή ανάπτυξη, αλλά και καλλιεργεί βασικές δεξιότητες ζωής όπως η ενσυναίσθηση, η συνεργασία και ο αμοιβαίος σεβασμός.

Σε κάθε περίπτωση, η προσπάθεια ένταξης στις σύγχρονες τάξεις είναι τόσο μια αντανάκλαση των διαφορετικών κοινωνιών μας όσο και μια απόδειξη των εξελισσόμενων αρχών της εκπαίδευσης. Με έμφαση στην αναγνώριση, την κατανόηση και την εκτίμηση του μοναδικού ταξιδιού κάθε μαθητή, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν εμπλουτισμένα μαθησιακά περιβάλλοντα όπου κάθε μαθητής αισθάνεται ότι ανήκει και έχει την ευκαιρία να ανθίσει.

6.3 Ψηφιακές Δεξιότητες και Διαδικτυακή Ασφάλεια στη Σύγχρονη Εκπαίδευση

Καθώς ο κόσμος ψηφιοποιείται όλο και περισσότερο, είναι υψίστης σημασίας για τους εκπαιδευτικούς να εξοπλίσουν τους μαθητές με τις απαραίτητες ψηφιακές δεξιότητες, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα την ασφάλειά τους στο διαδίκτυο. Οι Αποστόλου και Ζέπος (2023) ρίχνουν φως στις αλληλένδετες σφαίρες της προώθησης της αυτονομίας των μαθητών στην ψηφιακή εποχή και στην επιτακτική ανάγκη της διαδικτυακής ασφάλειας, οι οποίες έχουν βαθιές επιπτώσεις στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα.

Η ενδυνάμωση των μαθητών με ψηφιακές ικανότητες υπερβαίνει την απλή διδασκαλία τους να χρησιμοποιούν την τεχνολογία. Στην καρδιά αυτής της ενδυνάμωσης βρίσκεται η καλλιέργεια της μαθητικής αυτονομίας. Με πρόσβαση σε τεράστιες ποσότητες πληροφοριών στα χέρια τους, οι μαθητές έχουν πλέον τη δυνατότητα να καθοδηγήσουν τα δικά τους μαθησιακά ταξίδια, ξεφεύγοντας από τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους. Ωστόσο, όπως τονίζουν οι Αποστόλου και Ζέπος (2023), ενώ το διαδίκτυο έχει εκδημοκρατίσει την πληροφορία, έχει θέσει και νέες προκλήσεις. Για να αξιοποιήσουν πραγματικά οι μαθητές τα οφέλη του ψηφιακού κόσμου, χρειάζονται τις δεξιότητες για να διακρίνουν αξιόπιστες από αναξιόπιστες πηγές, να αναλύουν κριτικά πληροφορίες και να συνδέουν ανόμοια κομμάτια γνώσης για να σχηματίσουν μια συνεκτική κατανόηση.

Ωστόσο, με αυτή τη νεοαποκτηθείσα αυτονομία έρχεται επίσης η ανάγκη για υπευθυνότητα, ιδίως όσον αφορά την ασφάλεια στο διαδίκτυο. Το διαδίκτυο, ενώ είναι ένας θησαυρός πληροφοριών, φιλοξενεί επίσης πιθανές απειλές. Ο διαδικτυακός εκφοβισμός, η έκθεση σε ακατάλληλο περιεχόμενο και οι παραβιάσεις απορρήτου δεδομένων είναι μεταξύ των ανησυχιών που αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικοί και γονείς (Αποστόλου & Ζέππος, 2023). Ως εκ τούτου, ο ψηφιακός γραμματισμός δεν αφορά αποκλειστικά την αποτελεσματική χρήση της τεχνολογίας. Συνεπάγεται επίσης την κατανόηση των δεοντολογικών ζητημάτων και των ζητημάτων ασφάλειας που σχετίζονται με τη χρήση του.

Για το σκοπό αυτό, οι Αποστόλου και Ζέππος (2023) υπογραμμίζουν την ανάγκη για ολοκληρωμένα προγράμματα ψηφιακής εκπαίδευσης στα σχολεία. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να επιδιώκουν τον διττό στόχο της προώθησης της ψηφιακής αυτονομίας και της διασφάλισης της ασφάλειας. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει δραστηριότητες που προσομοιώνουν πραγματικές διαδικτυακές εμπειρίες, επιτρέποντας στους μαθητές να εξασκήσουν τις δεξιότητές τους ψηφιακής πλοήγησης, ενώ καθοδηγούνται στις πιθανές παγίδες και πώς να τις αποφύγουν. Επιπλέον, οι ανοιχτοί διάλογοι σχετικά με τις προκλήσεις και τα διλήμματα του διαδικτυακού κόσμου μπορούν να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όπου οι μαθητές αισθάνονται άνετα να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και να αναζητήσουν καθοδήγηση.

Συμπερασματικά, καθώς τα όρια μεταξύ του ψηφιακού και του φυσικού κόσμου συνεχίζουν να θολώνουν, ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προετοιμασία των μαθητών για αυτή τη νέα πραγματικότητα γίνεται ακόμη πιο κρίσιμος. Δίνοντας έμφαση τόσο στην ψηφιακή αυτονομία όσο και στην ασφάλεια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές δεν είναι μόνο ικανοί χρήστες της τεχνολογίας αλλά και υπεύθυνοι και ασφαλείς ψηφιακοί πολίτες.

6.4 Το Σχολείο Δεξιοτήτων: Προετοιμάζοντας τους μαθητές για τη σύγχρονη εποχή

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από ταχείες τεχνολογικές εξελίξεις, παγκόσμια διασύνδεση και ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικοοικονομικό τοπίο. Σε αυτό το πλαίσιο, οι δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για την επιτυχία εξελίσσονται. Το «Σχολείο Δεξιοτήτων», όπως το αντιλαμβάνονται οι Κουκουναράς κ.ά. (2023), θέτει μια αλλαγή παραδείγματος στην εκπαίδευση, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη

δεξιοτήτων σχετικών με τη σύγχρονη εποχή και στις μεθοδολογίες για την προώθησή τους στους μαθητές.

Κεντρικό στοιχείο αυτής της σύγχρονης παιδαγωγικής προοπτικής είναι ο προσδιορισμός των βασικών δεξιοτήτων για τον σημερινό κόσμο. Έχουν περάσει οι μέρες που η μάθηση και η απλή διατήρηση πληροφοριών μπορούσαν να εγγυηθούν την επιτυχία. Αντ' αυτού, οι Κουκουναράς κ.ά. (2023) σκιαγραφούν ένα σύνολο δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτουν οι μαθητές για να ευδοκιμήσουν. Αυτά περιλαμβάνουν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, την επικοινωνία και τη συνεργασία, που συχνά αναφέρονται ως «4C». Επιπλέον, δεξιότητες όπως ο ψηφιακός γραμματισμός, η επίλυση προβλημάτων, η προσαρμοστικότητα και η συναισθηματική νοημοσύνη έχουν αναδειχθεί ως ζωτικής σημασίας για την πλοήγηση στις πολυπλοκότητες του 21ου αιώνα.

Ωστόσο, η αναγνώριση αυτών των δεξιοτήτων είναι μόνο το πρώτο βήμα. Η πιο πιεστική πρόκληση έγκειται στην προώθησή τους μέσα στο περιβάλλον της τάξης. Σύμφωνα με τους Κουκουναράς κ.ά. (2023), αυτό απαιτεί απομάκρυνση από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Αντί της παθητικής μάθησης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προωθούν την ενεργό συμμετοχή, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αμφισβητούν, να συζητούν και να εξερευνούν. Για παράδειγμα, η μάθηση βάσει έργου μπορεί να είναι μια αποτελεσματική προσέγγιση, όπου οι μαθητές εργάζονται σε πραγματικά προβλήματα, συνεργάζονται με συνομηλίκους, ερευνούν και καινοτομούν λύσεις. Τέτοιες μεθοδολογίες όχι μόνο ακονίζουν τις προαναφερθείσες δεξιότητες, αλλά και ενσταλάζουν την αγάπη για τη διά βίου μάθηση.

Επιπλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού υφίσταται μετασχηματισμό στο «Σχολείο Δεξιοτήτων». Δεν είναι πλέον απλώς ένας διανομέας γνώσης, ο εκπαιδευτικός γίνεται διευκολυντής, καθοδηγώντας τους μαθητές, παρέχοντάς τους πόρους και αμφισβητώντας τις διαδικασίες σκέψης τους. Δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου τα λάθη θεωρούνται ευκαιρίες ανάπτυξης και καλλιεργείται η περιέργεια, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διασφαλίσουν ότι οι μαθητές δεν είναι μόνο εξοπλισμένοι με δεξιότητες, αλλά και ανθεκτικά και γεμάτα αυτοπεποίθηση άτομα.

Συνοψίζοντας, το «Σχολείο Δεξιοτήτων» προσφέρει μια οραματική προοπτική για την εκπαίδευση, προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Δίνοντας έμφαση στις βασικές δεξιότητες και χρησιμοποιώντας καινοτόμες μεθοδολογίες για την

προώθησή τους, επιδιώκει να προετοιμάσει τους μαθητές για έναν κόσμο που είναι τόσο προκλητικός όσο και γεμάτος ευκαιρίες.

6.5 Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Ακρογωνιαίος λίθος της αποτελεσματικής μάθησης

Στον πολύπλευρο χώρο της εκπαίδευσης, ο ρόλος της αλληλεπίδρασης, ιδιαίτερα της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, ξεχωρίζει ως κεντρικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας. Αντλώντας στοιχεία από τα έργα του Μπρούζου κ.ά. (2023), αυτή η ομιλία υπογραμμίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης στη μάθηση και εμβαθύνει σε μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μέσα στο περιβάλλον της τάξης (Τσιωτάκης & Κουρκούλη, 2023).

Η πράξη της μάθησης, όπως διατυπώνουν οι Μπρούζος κ.ά. (2023), δεν είναι μια μοναχική προσπάθεια. Αντίθετα, ευδοκιμεί στην αλληλεπίδραση - τις δυναμικές ανταλλαγές μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών, καθώς και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευομένων. Αυτή η αλληλεπίδραση διευκολύνει μια βαθιά εμπλοκή με το περιεχόμενο, προωθώντας μια κατανόηση που υπερβαίνει την απομνημόνευση. Μέσω παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων, δίνεται στους μαθητές ο χώρος να αρθρώσουν την κατανόησή τους, να αμφισβητήσουν τις υπάρχουσες έννοιες και να κατασκευάσουν τη γνώση συνεργατικά. Είναι μέσα σε αυτό το διαδραστικό χωνευτήρι που οι αφηρημένες έννοιες γίνονται απτές και ουσιαστικές και η μάθηση γίνεται μια ενεργή, παρά παθητική, διαδικασία.

Αλλά η αναγνώριση της σημασίας της αλληλεπίδρασης είναι μόνο η αρχή. Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς έγκειται στην καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος στην τάξη όπου ανθίζουν οι παιδαγωγικές αλληλεπιδράσεις. Αντλώντας από τις κατευθυντήριες γραμμές που παρέχονται από τον Μπρούζο και την ομάδα του (2023), μερικές στρατηγικές αναδεικνύονται ιδιαίτερα αποτελεσματικές.

Πρώτον, το περιβάλλον της τάξης πρέπει να δίνει προτεραιότητα στην αίσθηση της ψυχολογικής ασφάλειας. Οι μαθητές θα πρέπει να αισθάνονται άνετα να εκφράζουν τις απόψεις τους, να κάνουν ερωτήσεις και να κάνουν λάθη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την προώθηση ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς, όπου οι διαφορετικές προοπτικές εκτιμώνται και γίνονται σεβαστές.

Δεύτερον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν συνεργατικές δομές μάθησης. Τεχνικές όπως οι μέθοδοι think-pair-share ή παζλ μπορούν να είναι

αποτελεσματικές στην προώθηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ομοτίμων. Εδώ, οι μαθητές εργάζονται συνεργατικά, διδάσκοντας και μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλο, ενισχύοντας έτσι την κατανόησή τους για το περιεχόμενο.

Επιπλέον, η χρήση ανοιχτών ερωτήσεων από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να χρησιμεύσει ως καταλύτης για εις βάθος συζητήσεις (Τσιωτάκης & Κουρκούλη, 2023).

Τέλος, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας μπορεί επίσης να διαδραματίσει κεντρικό ρόλο. Οι ψηφιακές πλατφόρμες και τα εργαλεία μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία διαδραστικών μαθησιακών εμπειριών, τη γεφύρωση των φυσικών αποστάσεων και την παροχή οδών για συνεργατικά έργα και συζητήσεις.

Συμπερασματικά, η παιδαγωγική αλληλεπίδραση, όπως διευκρινίζεται από τους Μπρούζο κ.ά. (2023), είναι η ψυχή της αποτελεσματικής μάθησης. Μετατρέπει την τάξη από χώρο παθητικής λήψης πληροφοριών σε ενεργό πεδίο εξερεύνησης και κατασκευής γνώσης. Με την εφαρμογή στρατηγικών για την προώθηση τέτοιων αλληλεπιδράσεων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξασφαλίσουν μια ολιστική και εμπλουτισμένη μαθησιακή εμπειρία για τους μαθητές τους.

6.6 Εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές: Δημιουργία μιας ελκυστικής σύγχρονης τάξης

Το εξελισσόμενο τοπίο της εκπαίδευσης απαιτεί συνεχή επαναξιολόγηση και προσαρμογή των εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών. Η έρευνα που διεξήχθη από τους Ξέστερνου κ.ά. (2023) στοχεύει να αναδείξει μερικές από τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας προσαρμοσμένες στη σύγχρονη τάξη και να εμβαθύνει στις αποχρώσεις της προσαρμογής στα ποικίλα στυλ μάθησης των σημερινών μαθητών.

Στην καρδιά της αποτελεσματικής διδασκαλίας βρίσκεται η κατανόηση ότι οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες πληροφοριών αλλά ενεργοί συμμετέχοντες στο μαθησιακό ταξίδι. Όπως έθεσαν οι Ξέστερνου κ.ά. (2023), η σύγχρονη τάξη απαιτεί εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που όχι μόνο μεταφέρουν περιεχόμενο αλλά και εμπλέκουν, προκαλούν και εμπνέουν τους μαθητές. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, επομένως, δεν είναι απλώς ένας πομπός γνώσης, αλλά ένας διευκολυντής βαθιών, ουσιαστικών μαθησιακών εμπειριών.

Μια βασική στρατηγική που επισημάνθηκε είναι η υιοθέτηση μιας μαθητοκεντρικής προσέγγισης. Αυτό συνεπάγεται τη μετατόπιση από τις παραδοσιακές μορφές που

βασίζονται σε διαλέξεις σε πιο διαδραστικές και συμμετοχικές μεθόδους. Η μάθηση βάσει έργων, για παράδειγμα, επιτρέπει στους μαθητές να εξερευνήσουν πραγματικές προκλήσεις και να αναπτύξουν λύσεις, προωθώντας την κριτική σκέψη και τη συνεργασία στη διαδικασία. Ομοίως, η μάθηση με βάση το πρόβλημα ενθαρρύνει τους μαθητές να προσεγγίσουν το περιεχόμενο από ερευνητική άποψη, δημιουργώντας λύσεις σε προβλήματα που τίθενται.

Επιπλέον, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία προσφέρει πληθώρα ευκαιριών για την ενίσχυση της μάθησης. Τα ψηφιακά εργαλεία και πλατφόρμες, σύμφωνα με τους Ξέστερνου κ.ά. (2023), μπορούν να προωθήσουν διαδραστικές προσομοιώσεις, εικονικά εργαστήρια και συνεργατικά διαδικτυακά έργα, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία πιο δυναμική και προσβάσιμη.

Αλλά ενώ η εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών είναι ζωτικής σημασίας, η αναγνώριση και η προσαρμογή σε διαφορετικά στυλ μάθησης είναι εξίσου υψίστης σημασίας. Κάθε μαθητής εισέρχεται στην τάξη με ένα μοναδικό σύνολο δυνατών σημείων, προκλήσεων και προτιμήσεων. Μερικοί μπορεί να είναι οπτικοί μαθητές, προτιμώντας διαγράμματα και γραφήματα, ενώ άλλοι μπορεί να κλίνουν προς ακουστικούς ή κιναισθητικούς τρόπους μάθησης. Αναγνωρίζοντας αυτή την ποικιλομορφία, η Ξέστερνου και οι συνεργάτες της (2023) τονίζουν τη σημασία της χρήσης μιας πολυτροπικής εκπαιδευτικής προσέγγισης. Αυτό συνεπάγεται την παρουσίαση περιεχομένου σε ποικίλες μορφές - από διαλέξεις και αναγνώσεις έως βίντεο, πρακτικές δραστηριότητες και ομαδικές συζητήσεις. Μια τέτοια διαφορετική προσέγγιση διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το προτιμώμενο στυλ μάθησης, έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν βαθιά με το περιεχόμενο.

Συνοψίζοντας, η σύγχρονη τάξη είναι ένας ζωντανός, δυναμικός χώρος που ευδοκιμεί στην αλληλεπίδραση, την εξερεύνηση και την εξατομίκευση. Με την υιοθέτηση καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων και την κάλυψη των ποικίλων στυλ μάθησης των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξασφαλίσουν μια ολιστική, εμπλουτισμένη και αποτελεσματική μαθησιακή εμπειρία.

6.7 Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και Ποιότητα στην Εκπαίδευση

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο, ο ρόλος της αξιολόγησης και της διατήρησης της ποιότητας στην εκπαίδευση δεν μπορεί να υπερεκτιμηθεί. Όπως περιγράφεται στο έργο του Βεντούρη και της ομάδας του (2023), αυτές οι δύο συνιστώσες λειτουργούν ως

πυλώνες που συγκρατούν τη δομή της αποτελεσματικής μάθησης. Αυτή η συζήτηση προσπαθεί να εμβαθύνει στη βαθιά σημασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και στις βέλτιστες πρακτικές που εδραιώνουν την ποιοτική εκπαίδευση.

Η αξιολόγηση στη μάθηση, όπως υποστηρίζεται από τους Βεντούρης κ.ά. (2023), δεν είναι απλώς μια διαδικασία μέτρησης της κατανόησης ή της διατήρησης της γνώσης των μαθητών. Πηγαίνει πέρα από αυτό, χρησιμεύοντας ως διαγνωστικό εργαλείο για τον εντοπισμό κενών στη μάθηση, την προσαρμογή της διδασκαλίας και την παροχή ανατροφοδότησης για συνεχή βελτίωση. Η αξιολόγηση, όταν σχεδιάζεται και εκτελείται προσεκτικά, γίνεται ένα ανεκτίμητο εργαλείο τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον εκπαιδευόμενο. Για τους εκπαιδευτικούς, παρέχει πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθοδολογιών τους, ενώ για τους μαθητές, προσφέρει μια σαφή εικόνα των πλεονεκτημάτων τους, των τομέων βελτίωσης και της προόδου του μαθησιακού τους ταξιδιού.

Ωστόσο, η σημασία της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι βαθιά συνυφασμένη με τη μεθοδολογία που υιοθετείται. Οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης, οι οποίες συχνά δίνουν έμφαση στη μάθηση, μπορεί να μην συλλάβουν πραγματικά τις ικανότητες κατανόησης ή κριτικής σκέψης των μαθητών. Όπως προτείνουν ο Βεντούρης και οι συνεργάτες του (2023), οι διαμορφωτικές αξιολογήσεις, οι οποίες είναι συνεχείς και συνυφασμένες με εκπαιδευτικές στρατηγικές, μπορούν να παρέχουν πιο αυθεντική, άμεση και εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Αυτή η προσέγγιση διασφαλίζει ότι η αξιολόγηση δεν είναι το αποκορύφωμα της μάθησης αλλά μέρος της μαθησιακής διαδικασίας.

Στρέφοντας το βλέμμα προς τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, οι Βεντούρης κ.ά. (2023) υποστηρίζουν ότι πρόκειται για μια συγχώνευση διαφόρων παραγόντων – από τον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών και τις μεθοδολογίες διδασκαλίας έως το μαθησιακό περιβάλλον και τους πόρους. Η διασφάλιση της ποιότητας αφορά τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού οικοσυστήματος όπου κάθε στοιχείο συνεργάζεται για να προσφέρει μια εμπλουτισμένη, ολοκληρωμένη και αποτελεσματική μαθησιακή εμπειρία. Οι βέλτιστες πρακτικές, όπως επισημάνθηκαν από τους ερευνητές, περιλαμβάνουν ένα ισχυρό πρόγραμμα σπουδών που είναι σύγχρονο, σχετικό και ευθυγραμμισμένο με τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διασφαλίζει ότι

είναι εξοπλισμένοι με τις τελευταίες παιδαγωγικές στρατηγικές και είναι έμπειροι στην εξυπηρέτηση διαφορετικών μαθητών.

Ένας άλλος ακρογωνιαίος λίθος της ποιοτικής εκπαίδευσης, όπως υπογραμμίζεται από τον Βεντούρης και την ομάδα του (2023), είναι η προώθηση ενός συνεργατικού και χωρίς αποκλεισμούς μαθησιακού περιβάλλοντος. Μια ατμόσφαιρα όπου κάθε μαθητής αισθάνεται ότι εκτιμάται, ακούγεται και παρακινείται να συμμετάσχει ενεργά διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Κεφάλαιο 7ο. Ανάλυση των δεδομένων της εμπειρικής έρευνας

7.1 Δημογραφικά Στοιχεία

Η έρευνα στην οποία συμμετείχαν εννέα εκπαιδευτικοί από διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ελλάδα παρέχει ένα στιγμιότυπο του σύγχρονου διδακτικού τοπίου, αντικατοπτρίζοντας τη διαφορετικότητα στο φύλο, την ηλικία, το ακαδημαϊκό υπόβαθρο, την εξειδίκευση και την επαγγελματική ανάπτυξη. Αυτή η ποικιλόμορφη ομάδα προσφέρει έναν μικρόκοσμο του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, απεικονίζοντας τον πλούτο και την πολυπλοκότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Δημογραφική Σύνοψη και Εξειδίκευση

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα περιλαμβάνουν έξι γυναίκες και τρεις άνδρες, αντανακλώντας μια κατανομή των φύλων που ευθυγραμμίζεται με τις παγκόσμιες τάσεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Katsarova, 2020). Το ηλικιακό εύρος εκτείνεται από περίπου τα 35 έως τα 65 έτη. Οι ειδικότητες αυτών των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα ποικίλες, περιλαμβάνοντας θέματα όπως η χημεία, η φιλολογία, η βιολογία, οι ναυτιλιακές σπουδές, τα μαθηματικά, η νοσηλευτική και η περιβαλλοντική επιστήμη.

Ακαδημαϊκά Προσόντα

Ένα εντυπωσιακό χαρακτηριστικό αυτής της ομάδας είναι το υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκών προσόντων, με αρκετούς/ές καθηγήτριες να κατέχουν διδακτορικά. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί 1, 2, 4 και 9, όλοι κάτοχοι διδακτορικών τίτλων, φέρνουν ένα βάθος γνώσης στη διδασκαλία τους, που πιθανώς εμπλουτίζει τη μαθησιακή εμπειρία για τους μαθητές τους.

Επαγγελματική Εμπειρία και Ανάπτυξη

Τα έτη διδακτικής εμπειρίας μεταξύ των ερωτηθέντων ποικίλλουν σημαντικά, κυμαινόμενα από 2,5 έως περισσότερο από 20 χρόνια. Αυτό το εύρος παρέχει ένα φάσμα επιπέδων εμπειρίας, από σχετικά νέους εκπαιδευτικούς που φέρνουν νέες προοπτικές σε έμπειρους εκπαιδευτικούς με χρόνια πρακτικών γνώσεων.

Η επαγγελματική ανάπτυξη εμφανίζεται ως βασικός στόχος των εκπαιδευτικών, με τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε διάφορα προγράμματα κατάρτισης για να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους και να ενημερώνονται για τις εκπαιδευτικές τάσεις. Για

παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός 1 έχει εκπαιδευτεί σε νέα προγράμματα σπουδών, εργαστήρια δεξιοτήτων και διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενώ ο εκπαιδευτικός 6 έχει μεταπτυχιακό στη σχολική ψυχολογία και πρόσθετη κατάρτιση στην ειδική αγωγή. Τα παραπάνω στοιχεία αναδεικνύουν την επιδραστικότητα του λόγου (discourse) της διάβιου μάθησης (lifelong learning), ο οποίος έχει αποδειχθεί ηγεμονικός και στο πεδίο της εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Bonal & Rambla, 2003; Gewirtz, 2008).

Θεσμικό πλαίσιο

Οι τύποι σχολείων στα οποία απασχολούνται αυτοί οι εκπαιδευτικοί κυμαίνονται από γενικά έως επαγγελματικά λύκεια, τόσο σε αστικές όσο και σε αγροτικές περιοχές. Αυτή η ποικιλία στο θεσμικό πλαίσιο δείχνει τα ποικίλα περιβάλλοντα στα οποία λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί. Γενικότερα, η έρευνα παρουσιάζει μια εικόνα ενός δυναμικού και ποικιλόμορφου εκπαιδευτικού εργατικού δυναμικού στην Ελλάδα.

7.2 1^{ος} Άξονας Ερωτήματος: Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες που αποκτώνται μέσω της εισαγωγικής κατάρτισης των Νεοδιοριζόμενων Εκπαιδευτικών

Αναλύοντας τις απαντήσεις των εννέα εκπαιδευτικών σχετικά με το πρώτο ερώτημα του άξονα, το οποίο διερευνά τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις και τις αξίες που προωθούνται από το πρόγραμμα εισαγωγικής κατάρτισης για νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς, προκύπτουν αρκετά βασικά θέματα. Αυτή η οριζόντια ανάλυση εξετάζει τις συλλογικές ιδέες των συμμετεχόντων, αντανακλώντας το γενικό ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος κατάρτισης στον επαγγελματικό εξοπλισμό των σύγχρονων εκπαιδευτικών.

Ενσωμάτωση Παιδαγωγικής και Τεχνολογίας: Κυρίαρχο θέμα στις συνεντεύξεις είναι η έμφαση στην ανάμειξη παραδοσιακών παιδαγωγικών προσεγγίσεων με σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία. Ο εκπαιδευτικός 1 υπογράμμισε αυτή την ενσωμάτωση, σημειώνοντας: *«Πρώτα απ' όλα, θα πρέπει να σχεδιάσει το μάθημά του... και συνεπώς για να έχει στα χέρια του τις μεθόδους διδασκαλίας και τα εργαλεία που μπορεί να χρησιμοποιήσει, θα πρέπει να είναι εξοικειωμένος με τις Νέες Τεχνολογίες και πώς μπορεί να τις ενσωματώσει στην καθημερινή του πρακτική»*. Αυτή η άποψη επαναλαμβάνεται από τον Εκπαιδευτικό 4, ο οποίος τόνισε την εστίαση του προγράμματος σε *«διαφορετικές και εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, σχετικά με τη*

χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση». Αυτές οι απαντήσεις υποδηλώνουν ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στόχευε στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για ένα τεχνολογικά προηγμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, τονίζοντας τη σημασία της ενσωμάτωσης ψηφιακών εργαλείων και μεθόδων στη διδασκαλία.

Γνώση θέματος και διαχείριση τάξης: Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα φάνηκε επίσης να δίνει προτεραιότητα σε βάθος γνώση του θέματος παράλληλα με αποτελεσματικές δεξιότητες διαχείρισης της τάξης. Όπως επεσήμανε ο Εκπαιδευτικός 2, βασικό στοιχείο ήταν *«η γνώση του αντικειμένου, η καλή γνώση του αντικειμένου, η καλή κατοχή του αντικειμένου, δεύτερον, η παιδαγωγική κατάρτιση, δηλαδή η απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης της τάξης»*. Αυτή η διπλή εστίαση δείχνει ότι το πρόγραμμα προσπάθησε να διασφαλίσει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνο καλά εξοικειωμένοι με τους τομείς σπουδών τους, αλλά είναι επίσης σε θέση να διαχειριστούν διαφορετικές δυναμικές στην τάξη.

Επαγγελματικές σχέσεις και δεξιότητες επικοινωνίας: Μια άλλη σημαντική πτυχή που επισημάνθηκε ήταν η ανάπτυξη επαγγελματικών σχέσεων και αποτελεσματικών δεξιοτήτων επικοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός 5 τόνισε τη σημασία της ικανότητας *«αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους μαθητές, με τους γονείς... εκπαιδευτικοί, επόπτες, βοηθητικό προσωπικό... καλές σχέσεις»*. Αυτή η πτυχή της κατάρτισης υπογραμμίζει τον πολύπλευρο ρόλο των εκπαιδευτικών ως επικοινωνούντων και συνεργατών εντός του εκπαιδευτικού οικοσυστήματος.

Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις και Συμμετοχικότητα: Η ενσωμάτωση σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και η εστίαση στη συμμετοχικότητα σημειώθηκαν επίσης ως βασικά συστατικά της κατάρτισης. Ο εκπαιδευτικός 4 ανέφερε την έμφαση σε *«μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση, συμμετοχικό στυλ διδασκαλίας... διαχείριση θεμάτων ένταξης και διαφορετικότητας»*. Αυτό αντικατοπτρίζει μια σύγχρονη εκπαιδευτική τάση που εκτιμά τις συμπεριληπτικές, ελκυστικές και συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας.

Αντιληπτά κενά και συνάφεια: Συγκεκριμένα, υπήρχαν αποκλίνουσες απόψεις σχετικά με τη συνάφεια και την αποτελεσματικότητα της κατάρτισης. Μερικοί εκπαιδευτικοί, όπως ο Εκπαιδευτικός 7, εξέφρασαν επιφυλάξεις, δηλώνοντας τα εξής:

«(.) Ναι, εε, όπως είπαμε, δεδομένου ότι ξεκίνησα το 2008 να διδάσκω και την εισαγωγική επιμόρφωση την έκανα το 2022, ε δε θεωρώ ότι είχε και πολλά να

προσφέρει. Δηλαδή, εε, στην ουσία αυτοαναιρείται. Η εισαγωγική επιμόρφωση για κάποιους που ξεκινούν τώρα την, να πω::, την επαγγελματική τους πορεία; Ναι. Ε τα περισσότερα μου ήτανε γνωστά, μπορεί να μην ήταν τα πιο ειδικά σε επίπεδο νομοθεσίας και τα λοιπά. Αλλά::, εγώ σκεφτείτε ότι είχα παρακολουθήσει τα αντίστοιχα – πως τα λέγαμε τότε- το:: '09- '10; Εεε ΠΕΚ; Προγραμ.. ΠΕΚ νομίζω τα λέγαν τότε, το αντίστοιχο της εισαγωγικής επιμόρφωσης που γινόταν δια ζώσης.».

Ομοίως, ο Εκπαιδευτικός 9 έκανε τις ακόλουθες παρατηρήσεις:

«(.) Βασικά τις, αα, όλες αυτές τις γνώσεις και τις δεξιότητες που ήθελε η:: εισαγωγική:: επιμόρφωση να καλύψει, στην ουσία, εε, τις γνωρίζαμε. Εεε, ήταν πιο πολύ βοηθητικές, δηλαδή κάποιες σε κάποια πράγματα εμβαθύνουμε, το να μελετάμε κάποιες μελέτες περι::, περιπτώσεων το οποίο, εε, μας έλεγε και ο επιμορφωτής αλλά και κάποιες εμπειρίες που είχαν κάποιοι συνάδελφοι. Οπότε μιλούσαμε για συγκεκριμένα, εε, προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν σε κάποια τάξη ή κάποια έτσι περιστατικά, εε κι εκεί::, εε, προσπαθούσαμε όλοι μαζί να δώσουμε μία λύση, λέγαμε την άποψη μας.».

Αυτές οι προοπτικές υποδηλώνουν ότι ενώ το πρόγραμμα ήταν επωφελές για ορισμένους συμμετέχοντες, μπορεί να μην έχει αντιμετωπίσει επαρκώς τις ανάγκες των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών, υποδεικνύοντας ένα πιθανό κενό στην ικανότητα του προγράμματος να καλύψει ένα ευρύ φάσμα απαιτήσεων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Αυτή η ανάλυση των απαντήσεων στο πρώτο ερώτημα του άξονα αποκαλύπτει μια συναίνεση γύρω από τις προσπάθειες του προγράμματος κατάρτισης να εξοπλίσει τους εκπαιδευτικούς με ένα μείγμα παραδοσιακών και σύγχρονων παιδαγωγικών δεξιοτήτων, δίνοντας έμφαση στην τεχνολογική ολοκλήρωση, την κυριαρχία του γνωστικού αντικειμένου και τη διαχείριση της τάξης. Ωστόσο, η αντιληπτή αποτελεσματικότητα και συνάφεια του προγράμματος ποικίλλει, ιδιαίτερα μεταξύ των πιο έμπειρων εκπαιδευτικών. Αυτές οι απόψεις δείχνουν την ανάγκη το πρόγραμμα εισαγωγής να περιλαμβάνει ενδεχομένως πιο προηγμένα, ποικίλα ή προσαρμοσίμα στοιχεία, για να καλύψει ένα ευρύτερο φάσμα αναγκών επαγγελματικής ανάπτυξης εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Αναλύοντας τις απαντήσεις των εννέα εκπαιδευτικών σχετικά με το δεύτερο ερώτημα του άξονα, το οποίο διερευνά τον βαθμό στον οποίο απέκτησαν ή καλλιέργησαν

γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες, μέσω της εισαγωγικής εκπαίδευσης, γίνεται εμφανές ένα φάσμα εμπειριών και αντιλήψεων. Αυτή η οριζόντια ανάλυση εξετάζει αυτές τις προοπτικές στο πλαίσιο της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Περιορισμένη απόκτηση δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών: Ένα κοινό θέμα μεταξύ των εκπαιδευτικών ήταν η πεποίθηση ότι ενώ αποκτήθηκε κάποια γνώση, η απόκτηση δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών ήταν περιορισμένη. Ο εκπαιδευτικός 1 διατύπωσε αυτό το συναίσθημα, δηλώνοντας: *«Αλλά όχι δεξιότητες, στάσεις και αξίες, πιστεύω ότι οι δεξιότητες, οι στάσεις και οι αξίες είναι κάτι που αποκτάται με τον χρόνο και την τριβή και σίγουρα δεν μπορεί να καλυφθεί στο πλαίσιο δύο μηνών...»*. Αυτή η άποψη επαναλαμβάνεται από τον Εκπαιδευτικό 7, ο οποίος αισθάνθηκε ότι *«δεν κέρδισε τίποτα επιπλέον»* όσον αφορά αυτές τις πτυχές. Αυτές οι απαντήσεις υπογραμμίζουν ένα αντιληπτό κενό στην ικανότητα του προγράμματος κατάρτισης να ενσταλάξει βαθύτερες επαγγελματικές ικανότητες πέρα από τις βασικές γνώσεις.

Θεωρητικές γνώσεις έναντι πρακτικών δεξιοτήτων: Αρκετοί εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι η κατάρτιση ήταν πιο αποτελεσματική στην παροχή θεωρητικών γνώσεων παρά πρακτικών δεξιοτήτων: εξοικείωση με νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, με έννοιες όπως η πολυπολιτισμικότητα και η διαχείρισή της στη σχολική τάξη ή η εφαρμογή αντιαυταρχικών μεθόδων μάθησης. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις:

«Δεν νομίζω ότι έμαθα. Είχα μια καλύτερη κατάρτιση, θα έλεγα, θεωρητική μέσα από την εισαγωγική εκπαίδευση. Έμαθα λίγο καλύτερα την ορολογία της σύγχρονης παιδαγωγικής και ίσως λίγο περισσότερο το πλαίσιο το νομικό στο οποίο βρισκόμαστε» (Εκπαιδευτικός 4)

«...[Δ]όθηκε σημασία στη πολυπολιτισμικότητα και στο πώς να... Μια τάξη να μην είναι δικαστική αίθουσα και ούτε να υπάρχει κάποια μορφή εξουσίας» (Εκπαιδευτικός 5)

Οι παραπάνω απόψεις υποδηλώνουν ότι, ενώ η επιμόρφωση μπορεί να διεύρυνε την κατανόησή τους για τις εκπαιδευτικές έννοιες, ήταν λιγότερο επιδραστική όσον αφορά τις πραγματικές δεξιότητες διδασκαλίας και εφαρμογές.

Η αξία της εισαγωγικής επιμόρφωσης συγκριτικά με προηγούμενη εμπειρία και κατάρτιση: Η αμφισβήτηση της αξίας της εισαγωγικής επιμόρφωσης συγκριτικά με προηγούμενες εμπειρίες και εκπαίδευση των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα ήταν ένα αξιοσημείωτο εύρημα που αναδείχθηκε από την ανάλυση των δεδομένων. Ο εκπαιδευτικός 5 παρατήρησε ότι η εκπαίδευση ήταν «*αρκετά χρήσιμη, όχι περισσότερο από ό,τι είχαμε μάθει στην... ΑΣΠΑΙΤΕ*». Ομοίως, ο Εκπαιδευτικός 6 αναλογίστηκε τον ρόλο της εμπειρίας του στην τάξη, σημειώνοντας τα εξής:

«...[Χ]ωρίς να ακουστεί υπερβολικό ή εγωιστικό, θεωρώ ότι η εμπειρία μου στην τάξη με τους μαθητές έπαιξε πολύ μεγάλο ρόλο...συγγνώμη...στην ...για τις δεξιότητες κ.τ.λπ. τώρα σίγουρα πήρα κάποια πράγματα αλλά θεωρώ περισσότερο ότι ήταν δική μου εμπειρία [...] Κάποιες δεξιότητες και στάσεις, και...νέες γνώσεις, όχι, γιατί περισσότερο ήτανε παιδαγωγικής μορφής και περιεχομένου όλο το πλαίσιο....

Αυτές οι ιδέες υποδηλώνουν ότι για ορισμένους εκπαιδευτικούς, η εισαγωγική εκπαίδευση δεν ξεπέρασε σημαντικά τις προηγούμενες εκπαιδευτικές εμπειρίες τους ή την πρακτική στην τάξη. Αναδεικνύει, επίσης, ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική μορφή γνώσης αυτή που συνδέεται με το γνωστικό αντικείμενο (subject) που διδάσκουν, ενώ αμφισβητούν άλλες μορφές της (π.χ. τη γνώση της παιδαγωγικής).

Μερική αύξηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων: Ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν περιορισμένο όφελος από την κατάρτιση, άλλοι αναγνώρισαν μερικά οφέλη. Ο εκπαιδευτικός 8 ανέφερε ότι η εκπαίδευση «*ενεργοποίησε*» ορισμένες πτυχές λόγω «*ενός εξαιρετικού εκπαιδευτικού*», υποδεικνύοντας έναν μέτριο βαθμό οφέλους. Ομοίως, ο Εκπαιδευτικός 9 αναγνώρισε κάποια οφέλη, ειδικά στη χρήση της τεχνολογίας, αν και σημείωσε ότι πολλά από αυτά ήταν ήδη γνωστά λόγω των προηγμένων σπουδών τους.

Αυτή η ανάλυση αποκαλύπτει μια διττή εικόνα της αποτελεσματικότητας της εισαγωγικής εκπαίδευσης. Ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν κάποια κέρδη στη θεωρητική γνώση, υπάρχει μια συνεπής άποψη ότι το πρόγραμμα ήταν λιγότερο αποτελεσματικό στην καλλιέργεια βαθύτερων δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών. Οι εμπειρίες δείχνουν ότι ο αντίκτυπος του προγράμματος ήταν περιορισμένος από τη διάρκεια και το πεδίο εφαρμογής του, με πολλούς εκπαιδευτικούς να βασίζονται περισσότερο στην προηγούμενη εκπαίδευση και την πρακτική εμπειρία τους στην

τάξη. Αυτές οι γνώσεις υποδεικνύουν την ανάγκη η εισαγωγική κατάρτιση να ενισχύσει τα πρακτικά συστατικά της και να παρέχει πιο εμπεριστατωμένες, βιωματικές ευκαιρίες μάθησης για την αποτελεσματικότερη υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών.

Κατά την αξιολόγηση των απαντήσεων των εννέα εκπαιδευτικών στο τρίτο ερώτημα του άξονα, το οποίο διερευνά συγκεκριμένες νέες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες που αποκτήθηκαν μέσω της εισαγωγικής εκπαίδευσης, αποκαλύπτεται μια σειρά εμπειριών. Αυτή η οριζόντια ανάλυση επιδιώκει να εντοπίσει κοινά θέματα και μοναδικές ιδέες, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη την ατομικότητα της εμπειρίας κάθε εκπαιδευτικού.

Εξοικείωση με Παιδαγωγικές Τεχνικές και Θεωρίες: Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών ανέφερε ότι απέκτησε νέες γνώσεις στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και τεχνικές διδασκαλίας. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός 2 σημείωσε ότι απέκτησαν *«μερικές πιο σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες από ό, τι ήξερα ήδη από τις σπουδές μου»* και εμβάθυναν σε ορισμένες τεχνικές διδασκαλίας. Αυτό είναι σύμφωνο με την εμπειρία του Εκπαιδευτικού 1, ο οποίος απέκτησε γνώσεις σχετικά με την προετοιμασία του μαθήματος και τις μεθόδους διδασκαλίας για να απομακρυνθεί από την παραδοσιακή, μετωπική διδασκαλία.

Εστίαση στην αλληλεπίδραση και την ένταξη: Οι εκπαιδευτικοί 3 και 5 τόνισαν τη μάθηση σχετικά με την παιδαγωγική αλληλεπίδραση, την εμπιστοσύνη στην τάξη και την ένταξη. Ο Εκπαιδευτικός 3 ανέφερε συγκεκριμένα τη δεξιότητα πώς να μαθαίνει, πώς να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις και να λειτουργεί σε κοινότητες μάθησης, ενώ ο Εκπαιδευτικός 5 επικεντρώθηκε στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και σεβασμού, σηματοδοτώντας μια ολιστική προσέγγιση στη διαχείριση της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών.

Νομοθεσία και Εκπαιδευτικό Πλαίσιο: Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, όπως ο Εκπαιδευτικός 7, απέκτησαν ειδικές γνώσεις σε τομείς όπως η νομοθεσία, η οποία είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική πλοήγηση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο εκπαιδευτικός 4 αναγνώρισε επίσης την καλύτερη κατανόηση του νομικού και λειτουργικού πλαισίου του επαγγέλματός του, αν και δεν το προσδιόρισε ως νέα δεξιότητα ή στάση.

Καινοτόμες έννοιες και τεχνικές: Καινοτόμες έννοιες όπως η «ανεστραμμένη τάξη» αναφέρθηκαν από τον Εκπαιδευτικό 8 ως νέες γνώσεις που αποκτήθηκαν. Αυτό δείχνει ότι το πρόγραμμα εξοικείωσε τους εκπαιδευτικούς με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας που ενδέχεται να μην καλύπτονται στην παραδοσιακή εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

Περιορισμοί στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων και στάσεων: Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί, όπως ο Εκπαιδευτικός 9, θεώρησαν ότι δεν απέκτησαν σημαντικές νέες δεξιότητες ή γνώσεις, εκτός από ορισμένους τομείς όπως η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αυτό υποδηλώνει ότι, ενώ το πρόγραμμα προσέφερε νέες ιδέες σε συγκεκριμένους τομείς, ο αντίκτυπός του στην ευρύτερη επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα κυμάνθηκε σε διαφορετικά επίπεδα.

Αυτή η ανάλυση δείχνει ότι το πρόγραμμα εισαγωγικής κατάρτισης ήταν αποτελεσματικό ως προς την εισαγωγή νέων παιδαγωγικών θεωριών, τεχνικών διδασκαλίας και εννοιών, όπως η συμμετοχικότητα στην τάξη και η νομική γνώση. Ωστόσο, ο βαθμός στον οποίο αυτά μεταφράστηκαν σε πρακτικές δεξιότητες, συμπεριφορές και στάσεις διαφέρει μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών. Ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν την εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και μια βαθύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού πλαισίου, άλλοι θεώρησαν ότι η κατάρτιση ενισχύει ή επεκτείνει ελαφρώς την υπάρχουσα γνώση.

Αναλύοντας τις απαντήσεις των εννέα εκπαιδευτικών σχετικά με την 4^η και 5^η ερώτηση του άξονα, οι οποίες αντιμετωπίζουν τα αντιληπτά κενά στην εισαγωγική κατάρτιση και το βαθμό στον οποίο η κατάρτιση τους βοήθησε να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες που δεν καλύπτονται στην αρχική τους εκπαίδευση, αποκαλύπτει ποικίλες εμπειρίες και ανάγκες.

Αντιληπτά κενά στην εισαγωγική κατάρτιση: Οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν αρκετούς τομείς που θεώρησαν ότι δεν καλύπτονταν επαρκώς από την εισαγωγική επιμόρφωση. Ο εκπαιδευτικός 1 επεσήμανε την έλλειψη εστίασης στη «*διαχείριση γονέων*» και στα «*εξωσχολικά καθήκοντα*», τονίζοντας την ανάγκη για πρακτική καθοδήγηση σε τομείς εκτός της άμεσης διδασκαλίας στην τάξη. Ο Εκπαιδευτικός 4 τόνισε την ανάγκη για πιο πρακτικά, πραγματικά παραδείγματα, ιδιαίτερα στη «*διαχείριση της τάξης και της σχολικής ζωής*», απηχώντας ένα αίτημα για πιο εφαρμοσμένη επιμόρφωση. Ο

Εκπαιδευτικός 6 σημείωσε επίσης την επιθυμία για πιο πρακτικά παραδείγματα, παρά για θεωρητικό υλικό.

Οφέλη και προτάσεις για αλλαγή στην αρχική εκπαίδευση: Αντίθετα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί βρήκαν την κατάρτιση επωφελή σε τομείς τους οποίους η αρχική τους εκπαίδευση δεν κάλυπτε. Ο εκπαιδευτικός 1, ο οποίος είχε υπόβαθρο στη Χημεία χωρίς παιδαγωγικά μαθήματα, απέκτησε πολύτιμες γνώσεις στη «δημιουργία διδακτικών σεναρίων και την εφαρμογή τους στην τάξη». Ο εκπαιδευτικός 2 είδε την απόκτηση πιο σύγχρονων τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας ως σημαντικό κέρδος. Ο εκπαιδευτικός 3 θεώρησε ότι η εκπαίδευση βοήθησε στη γεφύρωση των κενών που άφησαν οι προηγούμενες αποσπασματικές μαθησιακές εμπειρίες, παρέχοντας μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της παιδαγωγικής.

Μικτές απαντήσεις σχετικά με τα νέα αποκτήματα: Οι απαντήσεις διέφεραν ανάλογα με το αν η κατάρτιση παρείχε νέες γνώσεις ή δεξιότητες. Ενώ ο Εκπαιδευτικός 6 αναγνώρισε κάποια οφέλη, ο Εκπαιδευτικός 8 βρήκε την εκπαίδευση κάπως επαναλαμβανόμενη, προσφέροντας ανανεώσεις αλλά όχι απαραίτητα νέες ιδέες. Ο εκπαιδευτικός 9 ήταν πιο επικριτικός, σημειώνοντας ότι η επιμόρφωση δεν συνδέθηκε επαρκώς με την πρακτική πραγματικότητα της διδασκαλίας στην τάξη και δεν προσέφερε νέες γνώσεις ή δεξιότητες.

Αυτές οι απαντήσεις δείχνουν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εισαγωγικής εκπαίδευσης. Ενώ το πρόγραμμα εισήγαγε ορισμένους εκπαιδευτικούς σε νέες παιδαγωγικές έννοιες και τεχνικές, καλύπτοντας κενά στην αρχική τους εκπαίδευση, άλλοι διαπίστωσαν ότι στερείται πρακτικών εφαρμογών στον πραγματικό κόσμο. Αυτή η διαφοροποίηση υποδηλώνει την ανάγκη για εισαγωγικά προγράμματα που εξισορροπούν τη θεωρητική γνώση με μια πιο πρακτική κατάρτιση και την προσαρμογή του περιεχομένου για την αντιμετώπιση του διαφορετικού υπόβαθρου και των εμπειριών των νέων εκπαιδευτικών. Η ανατροφοδότηση επισημαίνει την ανάγκη να συμπεριληφθούν περισσότερα σενάρια πραγματικής ζωής και πρακτική καθοδήγηση σχετικά με μη διδακτικές πτυχές του ρόλου του εκπαιδευτικού, όπως η επικοινωνία με τους γονείς και ενημέρωση για τις εξωσχολικά-διοικητικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών, για την καλύτερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την πολύπλευρη φύση του επαγγέλματός τους.

Αναλύοντας τις απαντήσεις των εννέα εκπαιδευτών στις ερωτήσεις έξι και επτά, οι οποίες διερευνούν το ρόλο του εκπαιδευτή στην εισαγωγική κατάρτιση και εάν ο εκπαιδευτής προώθησε συγκεκριμένες επαγγελματικές γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις ή αξίες, είναι εμφανές ένα ευρύ φάσμα εμπειριών και αντιλήψεων.

Διαφορετικές απόψεις για τη συμβολή και τον ρόλο των εκπαιδευτών: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή των εκπαιδευτών τους στη μάθησή τους διέφεραν σημαντικά. Ο εκπαιδευτικός 1 αισθάνθηκε ότι η μάθησή τους ήταν σε μεγάλο βαθμό αυτοκατευθυνόμενη, όπως ανέφερε χαρακτηριστικά:

«Νομίζω ότι δεν έκανε μεγάλη προσπάθεια, απλώς ακολούθησε τις οδηγίες που του δόθηκαν από το ΙΕΠ... Δεν νομίζω ότι ο εκπαιδευτής έκανε κάτι παραπάνω».

(Εκπαιδευτικός 1)

Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την εμπειρία του Εκπαιδευτικού 2, ο οποίος περιέγραψε τον εκπαιδευτή του ως εξής: *«[Π]ολύ αποφασιστικός, πολύ ενημερωμένος και πράγματι βοήθησε όχι μόνο ατομικά τη βελτίωση του καθενός, αλλά και την ομάδα να τα πάει καλύτερα».* Ο Εκπαιδευτικός 3 μίλησε επίσης με εγκωμιαστικά λόγια για τον εκπαιδευτή του, τονίζοντας την αποτελεσματικότητά του όσον αφορά την προσωπικότητα, τις γνώσεις και το στυλ διδασκαλίας.

Προώθηση ειδικών επαγγελματικών πτυχών από τους εκπαιδευτές: Όσον αφορά την προώθηση συγκεκριμένων επαγγελματικών πτυχών, οι απαντήσεις κυμαίνονταν από τη γενική ικανοποίηση έως την αίσθηση ανεκπλήρωτων προσδοκιών. Ο εκπαιδευτικός 1 αναγνώρισε ότι ο εκπαιδευτής προώθησε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, όπως η βιωματική μάθηση και η χρήση νέων τεχνολογιών, καθώς και στάσεις και αξίες όπως η δημοκρατική εκπαίδευση και η ένταξη. Αντίθετα, ο Εκπαιδευτικός 5 θεώρησε ότι ο εκπαιδευτής δεν εισήγαγε κάτι νέο, δηλώνοντας: *«Δεν νομίζω ότι είχε κάτι νέο».* Ο Εκπαιδευτικός 9 εξέφρασε ένα παρόμοιο συναίσθημα, νιώθοντας ότι η εκπαίδευσή τους δεν προσέφερε πολλά πέρα από αυτά που είχαν ήδη βιώσει, σημειώνοντας, *«Δεν είχε τίποτα να μας προσφέρει».*

Εστίαση στη θεωρητική έναντι της πρακτικής γνώσης: Αρκετοί εκπαιδευτικοί παρατήρησαν μια διαφορά μεταξύ των θεωρητικών γνώσεων που μεταδίδονται από τους εκπαιδευτές και της πρακτικής εφαρμογής αυτών των γνώσεων. Ενώ ορισμένοι εκπαιδευτές θεωρήθηκαν αποτελεσματικοί στην εισαγωγή νέων εννοιών και παιδαγωγικών μεθόδων, άλλοι θεωρήθηκαν λιγότερο επιτυχημένοι στη μετάφρασή

τους σε πρακτικές δεξιότητες ή στην ευθυγράμμισή τους με τις πραγματικές προκλήσεις της διδασκαλίας.

Η ανάλυση αυτών των απαντήσεων δείχνει ότι η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης και η επιρροή που δέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί από τους εκπαιδευτές διέφερε σημαντικά μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ενώ ορισμένοι εκπαιδευτές θεωρήθηκαν ιδιαίτερα αποτελεσματικοί, τόσο στη μετάδοση γνώσεων όσο και στην προώθηση δεξιοτήτων, η συμβολή άλλων κρίθηκε πιο περιορισμένη, είτε γιατί εστίαζαν σε θεωρητικές πτυχές της επιμόρφωσης, είτε γιατί δεν προσάρμοζαν επαρκώς την προσέγγισή τους στις ποικίλες ανάγκες των εκπαιδευομένων. Αυτή η διακύμανση υπογραμμίζει τον κρίσιμο ρόλο των εκπαιδευτών ως δρώντων που αναπλαισιώνουν την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών, μεταφράζοντάς τις πολιτικές επιμόρφωσης μέσα από τη δική τους οπτική.

Η ανάλυση των απαντήσεων στις ερωτήσεις οκτώ και εννέα, όπου οι εκπαιδευτικοί συζητούν τη συμμετοχή τους σε πρόσθετα προγράμματα κατάρτισης και τις απόψεις τους σχετικά με τις βασικές ιδιότητες για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς, αποκαλύπτει ένα ευρύ φάσμα εμπειριών και προοπτικών.

Αντίκτυπος πρόσθετων εκπαιδευτικών προγραμμάτων: Οι εκπαιδευτικοί μοιράστηκαν διάφορες εμπειρίες με πρόσθετα προγράμματα κατάρτισης που ενίσχυσαν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες. Ο εκπαιδευτικός 1, για παράδειγμα, βρήκε αξία στην εκμάθηση εφαρμογών πολυμέσων για τη διδασκαλία της Πειραματικής Χημείας, οι οποίες βοήθησαν να ξεπεραστούν πρακτικές προκλήσεις στην τάξη. Η εμπειρία του εκπαιδευτικού 2 με προγράμματα που επικεντρώνονται στα μαθήματα γλώσσας και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση διέυρνε την κατανόησή του για τη διδασκαλία σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Αντίστοιχα, ο Εκπαιδευτικός 3 έδωσε έμφαση στην εκπαίδευση στη λογοτεχνική διδασκαλία, δίνοντας έμφαση στις δημιουργικές και βιωματικές μεθόδους μάθησης. Αυτές οι απαντήσεις υποδηλώνουν ότι τα συμπληρωματικά προγράμματα κατάρτισης μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, ειδικά σε εξειδικευμένους τομείς που δεν καλύπτονται από την αρχική κατάρτιση.

Βασικές ιδιότητες για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς: Όσον αφορά τις ιδιότητες που είναι απαραίτητες για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς, υπήρξε συναίνεση σχετικά με την ανάγκη για ένα μείγμα παραδοσιακών και σύγχρονων

δεξιοτήτων. Ο Εκπαιδευτικός 1 έδωσε έμφαση στην ενημέρωση με την επιστημονική γνώση και την τεχνολογία και υποστήριξε την παροχή κινήτρων σε μαθητές με διαφορετικά επίπεδα ενδιαφέροντος και μαθησιακές ικανότητες. Ο/Η εκπαιδευτικός 4 τόνισε την ανάγκη για καλή γνώση του αντικειμένου, σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων και κατανόηση των γραφειοκρατικών πτυχών της σχολικής εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός 7 μίλησε για τη σημασία της ειλικρινούς αγάπης για τους μαθητές, της ενσυναίσθησης και της ικανότητας ενεργού συμμετοχής των μαθητών. Είναι εμφανές, λοιπόν, ότι στον λόγο των εκπαιδευτικών εντοπίζονται στοιχεία του κυρίαρχου λόγου για τον σύνθετο επαγγελματικό οπλισμό που πρέπει να διαθέτει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός, όπως αποτυπώνεται με σαφήνεια στο παρακάτω απόσπασμα από τη συνέντευξη του Εκπαιδευτικού 5.

«Σίγουρα ο χώρος αυτός και ο ρόλος είναι πιο απαιτητικός από προηγούμενα χρόνια, για αυτό χρειάζονται σίγουρα και πολλά περισσότερα εργαλεία, εεε... Για να προσεγγίσει... Εεε... Και πολλές ικανότητες. Εεε... Πρέπει να έχει:: πολύ καλή επικοινωνία, εεε, να μπορεί να δημιουργήσει μία... Ένα καλό κλίμα, ένα θετικό κλίμα μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Εμμμ... Να παίρνει υπόψη του ότι κάθε μαθητής έχει διαφορετικές ανάγκες από έναν άλλον. Να μπορεί να ανταλλάσσει πληροφορίες, γνώσεις και να ενσωματώνει, βέβαια, τις καινούριες μεθόδους που διδαχθήκαμε και ξαναθυμηθήκαμε στην επιμόρφωση και να τους εντάσσει μέσα στη... στην τάξη, έτσι ώστε να δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας.»

Διακύμανση στην αποτελεσματικότητα της κατάρτισης: Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσον αφορά το περιεχόμενο και την παράδοση ποικίλλει μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ενώ μερικοί βρήκαν ότι αυτά τα προγράμματα διευρύνουν τον επαγγελματικό οπλισμό τους, άλλοι θεώρησαν ότι αλληλεπικαλύπτονται με την προηγούμενη εκπαίδευση και κατάρτισή τους ή δεν προσφέρουν νέες ιδέες και δεξιότητες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η απάντηση του εκπαιδευτικού 7, σύμφωνα με τον οποίο « (.) Ε με, πάλι θα πω, με δεδομένο ότι έκανα και μεταπτυχιακό στην εκπαίδευση ενηλίκων και τα λοιπά, εε, και πολλά πράγματα τα είχα διδαχτεί κι εκεί, θεωρώ ότι πιο πολύ λειτούργησε ως προς την επικαιροποίηση κάποιων από αυτά, να τα ξαναφέρω έτσι, στη μνήμη μου, παρά να::, θα έλεγα νέα πράγματα που προστέθηκαν.»

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν, λοιπόν, ότι τα πρόσθετα προγράμματα κατάρτισης διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην ενίσχυση συγκεκριμένων επαγγελματικών ικανοτήτων, ιδιαίτερα σε τομείς που δεν καλύπτονται πλήρως από την αρχική κατάρτιση. Οι ιδιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς αντικατοπτρίζουν ένα ολοκληρωμένο σύνολο δεξιοτήτων που περιλαμβάνει σύγχρονες γνώσεις, τεχνολογική ικανότητα, συμμετοχή των μαθητών και αποτελεσματική διαχείριση της τάξης. Με άλλα λόγια, διαμορφώνουν ένα συγκεκριμένο πρότυπο εκπαιδευτικού, το οποίο προβάλλεται ως κυρίαρχο, τόσο σε επίπεδο υπερεθνικό από τους παγκόσμιους δρώντες (βλ. Robertson & Sorensen, 2018) όσο και εθνικό επίπεδο από τη συγκεκριμένη πολιτική επιμόρφωσης.

7.3 2^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Επίδραση της εισαγωγικής επιμόρφωσης στις πρακτικές που αναπτύσσουν οι Νεοδιόριστοι Εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον αντίκτυπο της εισαγωγικής κατάρτισης στις πρακτικές τους στην τάξη προσφέρουν μια πολύπλευρη άποψη της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Αυτή η οριζόντια ανάλυση επιδιώκει να συνθέσει αυτές τις προοπτικές, αντανακλώντας το κυρίαρχο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η εισαγωγική κατάρτιση επηρεάζει τις μεθοδολογίες τάξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών.

Εφαρμοσιμότητα της επαγγελματικής γνώσης που προσφέρει η επιμόρφωση : Ένα επαναλαμβανόμενο θέμα είναι η εφαρμοσιμότητα των νέων τεχνικών και γνώσεων από την εισαγωγική εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός 2 ανέφερε:

«Να πω ότι η σχολική επιμόρφωση την οποία παρακολούθησα εγώ τελείωσε περίπου στο τέλος της περσινής σχολικής χρονιάς. Επομένως δεν είχα τη δυνατότητα, δεν πρόλαβα να εφαρμόσω κάποιες νέες τεχνικές. Δοκίμασα να κάνω κάποιες τεχνικές διδασκαλίας αλλά πολύ περιορισμένες, ας πούμε δοκίμασα την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κάποια στιγμή προς το τέλος, αλλά οι συνθήκες ήταν λίγο δύσκολες στο τέλος της χρονιάς και δεν πρόλαβα να κάνω κάποια παραδείγματα πολύ συγκεκριμένα.»

Αυτό το συναίσθημα εκφράστηκε και από τον Εκπαιδευτικό 4, ο οποίος σημείωσε τη δυσκολία εφαρμογής της θεωρητικής γνώσης σε ένα κατακερματισμένο εργασιακό περιβάλλον:

«Προσωπικά όχι, γιατί θεωρώ ότι ήταν πολύ θεωρητική η εισαγωγική επιμόρφωση, δεν είχε συγκεκριμένα παραδείγματα στην πράξη, θέλω να πω ότι συνεχώς μιλούσαμε για τη δόμηση της σχέσης, αυτό για το νεοδιόριστο είναι πάρα πού δύσκολο, γιατί ουσιαστικά αλλάζουμε συνεχώς σχολεία, δεν έχουμε μόνιμες θέσεις έχουμε πάρα πολύ μεγάλο ωράριο, μοιραζόμαστε σε σχολικές μονάδες, και είναι και πάρα πολλές ώρες εργασίας, αυτό είναι πάρα πολύ δύσκολο να δομήσουμε καλές παιδαγωγικές σχέσεις με τα παιδιά, εγώ για παράδειγμα, μες τα 3 χρόνια που δουλεύω έχω διδάξει σε 30 διαφορετικά τμήματα μαθητών, άρα πώς θα εφαρμόσω αυτά τα οποία μου είπαν στην πράξη, όταν το περιβάλλον στο οποίο δουλεύω είναι πάρα πολύ διαφορετικό. Το ίδιο και με τις νέες μεθόδους διδασκαλίας, ας πούμε με τις τεχνολογίες... όταν πηγαίνεις σ'ένα σχολείο και δεν υπάρχει εργαστήριο, για παράδειγμα εμείς που είμαστε εργαστηριακή ειδικότητα, πώς να εφαρμόσεις αυτά που έμαθες στην επιμόρφωση;»

Αυτές οι απόψεις υπογραμμίζουν ένα χάσμα μεταξύ του εκπαιδευτικού περιεχομένου και της πρακτικής εφαρμογής του.

Θετικές επιρροές και υιοθέτηση νέων στρατηγικών: Παρά τις κάποιες προκλήσεις στην εφαρμογή της κατάρτισης, αρκετοί εκπαιδευτικοί σημείωσαν θετικές αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές τους. Ο εκπαιδευτικός 3, για παράδειγμα, δήλωσε ότι χρησιμοποιεί περισσότερες μεθόδους όπως η μέθοδος ομαδικής συνεργασίας και η δημιουργική γραφή, υποδεικνύοντας ότι η εκπαίδευση είχε από αντίκτυπο στο στυλ διδασκαλίας του. Ομοίως, ο Εκπαιδευτικός 6 παρατήρησε αλλαγές στην παιδαγωγική προσέγγιση των μαθητών, αν και σε μικρότερη κλίμακα: *«Επιτρέψτε μου να σας πω ότι οι αλλαγές που έχω αναπτύξει... Είναι λίγες και μικρές»*. Αυτά τα παραδείγματα αντικατοπτρίζουν τον βαθμό αποτελεσματικότητας της εισαγωγικής επιμόρφωσης ως προς τη μετάδοση νέων μεθοδολογιών που ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να ενσωματώσουν στην πρακτική τους.

Έλλειψη σημαντικών αλλαγών ή συνάφειας: Από την άλλη, ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν παρατήρησαν σημαντικές αλλαγές στις πρακτικές τους ή βρήκαν την κατάρτιση άσχετη με τις ανάγκες τους. Ο εκπαιδευτικός 8 εξέφρασε: *«Δεν έκανα τίποτα περισσότερο μετά την εισαγωγική εκπαίδευση, στην πραγματικότητα, μας έχει κουράσει πολύ»*. Ο εκπαιδευτικός 9 παρατήρησε επίσης μια αποσύνδεση της εκπαίδευσης από

την πρακτική, δηλώνοντας, *«αυτό που μας είπαν στην εισαγωγική εκπαίδευση, συχνά δεν ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί στην τάξη»*. Αυτές οι απαντήσεις υπογραμμίζουν τις προκλήσεις στον σχεδιασμό κατάρτισης, ώστε αυτή να είναι σχετική και προσαρμόσιμη στις ποικίλες και δυναμικές συνθήκες της διδασκαλίας στην τάξη.

Λεπτές αλλά πολύτιμες αλλαγές στην προσέγγιση: Αν και δεν ανέφεραν όλοι οι εκπαιδευτικοί δραστικές αλλαγές, ορισμένοι αναγνώρισαν λεπτές αλλά πολύτιμες αλλαγές στην προσέγγιση ή τη στάση τους. Για παράδειγμα, ο Εκπαιδευτικός 7 πίστευε ότι η εκπαίδευση θα μπορούσε να συμβάλει στην προσωπική τους ανάπτυξη, ακόμη και αν δεν άλλαξε ριζικά τις καθιερωμένες πρακτικές τους: *«αυτή η εκπαίδευση θα προσθέσει κάτι στη συγκρότηση της προσωπικότητάς μου, το φαντάζομαι»*. Αυτό υποδηλώνει ότι ο αντίκτυπος της εισαγωγικής κατάρτισης μπορεί να επεκταθεί πέρα από τις άμεσες πρακτικές στην τάξη, για να επηρεάσει την ευρύτερη επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη.

Αυτή η ανάλυση αποκαλύπτει μια σύνθετη εικόνα του αντίκτυπου της εισαγωγικής εκπαίδευσης στις πρακτικές της τάξης. Ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί ήταν σε θέση να υιοθετήσουν και να επωφεληθούν από νέες στρατηγικές και προσεγγίσεις, άλλοι βρήκαν την κατάρτιση λιγότερο εφαρμόσιμη ή πολύ θεωρητική για τα συγκεκριμένα πλαίσια διδασκαλίας τους. Η διαφορετικότητα των εμπειριών υποδηλώνει ότι τα προγράμματα εισαγωγικής κατάρτισης μπορεί να χρειαστεί να προσαρμοστούν περισσότερο, για να αντιμετωπίσουν τις ποικίλες ανάγκες και συνθήκες των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών, με μεγαλύτερη έμφαση στην πρακτική εφαρμογή, την ευελιξία και τη συνεχή υποστήριξη. Επιπλέον, οι ανεπαίσθητες επιρροές στη στάση και την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι ο αντίκτυπος μιας τέτοιας κατάρτισης μπορεί να είναι πιο βαθύς και πολύπλευρος από τις άμεσα παρατηρήσιμες αλλαγές στις πρακτικές της τάξης. Ως εκ τούτου, η κατανόηση και η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της εισαγωγικής κατάρτισης απαιτεί μια λεπτή προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη το πλαίσιο, τις ανάγκες και τη δυναμική φύση των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων του κάθε εκπαιδευτικού.

Εξετάζοντας τις απαντήσεις στον δεύτερο άξονα ερωτήσεων σχετικά με τον αντίκτυπο της εισαγωγικής κατάρτισης στις πρακτικές της τάξης, οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν μια ποικιλία εμπειριών, αντανακλώντας την επίδραση της κατάρτισης στις μεθόδους διδασκαλίας τους. Αυτή η οριζόντια ανάλυση στοχεύει στη διερεύνηση αυτών των

εμπειριών υπό το πρίσμα των ερευνητικών ερωτημάτων, λαμβάνοντας υπόψη το βαθμό στον οποίο η εισαγωγική εκπαίδευση έχει διαμορφώσει τις πρακτικές στην τάξη.

Ενσωμάτωση και προκλήσεις στην εφαρμογή νέων πρακτικών: Ένα κοινό νήμα μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι η πρόκληση της ενσωμάτωσης νέων πρακτικών από την εισαγωγική εκπαίδευση στις τάξεις τους. Ο εκπαιδευτικός 1 σημείωσε μια θετική αλλαγή, λέγοντας: *«Νομίζω ότι χρησιμοποιώ αναπαραστάσεις περισσότερο στην τάξη και... Χρησιμοποιώ αυτές τις εφαρμογές πολυμέσων που σας είπα»*, υποδεικνύοντας την επιτυχή ενσωμάτωση συγκεκριμένων νέων στρατηγικών. Ωστόσο, ο Εκπαιδευτικός 2 ανέφερε, *«Δεν είχα χρόνο να εφαρμόσω κάποιες νέες τεχνικές»* και ο Εκπαιδευτικός 4 εξέφρασε την απογοήτευσή του για τη θεωρητική φύση της εκπαίδευσης και τη δυσκολία εφαρμογής της λόγω των συνεχών αλλαγών στο περιβάλλον διδασκαλίας του. Αυτές οι απαντήσεις υπογραμμίζουν ένα κρίσιμο χάσμα μεταξύ των δυνατοτήτων της εισαγωγικής κατάρτισης και της πραγματικότητας της εφαρμογής της σε διαφορετικά περιβάλλοντα τάξης.

Σταδιακές αλλαγές και παιδαγωγικές προσαρμογές: Ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν παρατήρησαν δραστικές αλλαγές, άλλοι σημείωσαν πιο λεπτές αλλαγές στην προσέγγισή τους. Ο εκπαιδευτικός 6 ανέφερε: *«Οι αλλαγές που έχω αναπτύξει... είναι λίγες και μικρές»*, δίνοντας έμφαση στις σταδιακές προσαρμογές και όχι στους ολοκληρωμένους μετασχηματισμούς. Αυτό υποδηλώνει ότι ενώ η εισαγωγική κατάρτιση μπορεί να μην φέρει επανάσταση στις διδακτικές πρακτικές για κάθε εκπαιδευτικό, μπορεί να συμβάλει στη σταδιακή εξέλιξη των παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών.

Έλλειψη εφαρμογής και εξάντλησης: Αρκετοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μια αίσθηση εξάντλησης ή έλλειψης δυνατότητας εφαρμογής της επιμόρφωσης στο πραγματικό διδακτικό τους πλαίσιο. Ο εκπαιδευτικός 8 θεώρησε ότι η εκπαίδευση ήταν κουραστική και δεν οδήγησε σε πρόσθετες αλλαγές στις πρακτικές τους. Παρόμοια, ο Εκπαιδευτικός 9 επεσήμανε, *«αυτό που μας είπαν στην εισαγωγική εκπαίδευση, συχνά δεν ήταν δυνατό να γίνει στην τάξη»*. Αυτά τα συναισθήματα αντικατοπτρίζουν την κρίσιμη ανάγκη τα προγράμματα κατάρτισης να ευθυγραμμίζονται ρεαλιστικά με το εργασιακό περιβάλλον και τα χρονοδιαγράμματα διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Προσωπική ανάπτυξη και επιρροή εμπειρίας: Συγκεκριμένα, ο Εκπαιδευτικός 7, με 15 χρόνια εμπειρίας, θεώρησε ότι η εκπαίδευση δεν επηρέασε σημαντικά τις

καθιερωμένες πρακτικές τους, αλλά αναγνώρισε ότι μπορεί να ωφελήσει εκείνους με λιγότερη εμπειρία. Αυτό υπογραμμίζει τον ποικίλο αντίκτυπο της εισαγωγικής κατάρτισης με βάση την προηγούμενη εμπειρία και την προσωπική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού.

Η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αποκαλύπτει μια λεπτή εικόνα του αντίκτυπου της εισαγωγικής κατάρτισης στις πρακτικές της τάξης. Ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ενσωμάτωσαν επιτυχώς νέες μεθόδους και εκτίμησαν την κατάρτιση, άλλοι δυσκολεύτηκαν να εφαρμόσουν τις θεωρητικές γνώσεις στην πράξη ή βρήκαν την κατάρτιση άσχετη λόγω του επιπέδου εμπειρίας τους. Αυτές οι ιδέες υπογραμμίζουν την ανάγκη τα προγράμματα εισαγωγής να είναι προσαρμόσιμα, πρακτικά και να λαμβάνουν υπόψη τις ποικίλες ανάγκες και τα πλαίσια των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών. Η προσαρμογή της κατάρτισης σε διάφορα περιβάλλοντα διδασκαλίας, η παροχή πιο πρακτικών παραδειγμάτων και η εξέταση της προηγούμενης εμπειρίας των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της εισαγωγικής κατάρτισης, καθιστώντας την πιο πολύτιμη πηγή για τη διαμόρφωση των πρακτικών των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών.

Σε αυτή την ανάλυση των απαντήσεων στην ερώτηση σχετικά με την υιοθέτηση νέων τεχνικών ή εργαλείων από την εισαγωγική εκπαίδευση στις πρακτικές της τάξης, οι εκπαιδευτικοί παρείχαν ποικίλες εμπειρίες. Ορισμένες έχουν ενσωματώσει αποτελεσματικά νέες στρατηγικές, ενώ άλλες αντιμετώπισαν προκλήσεις λόγω εξωτερικών παραγόντων ή βρήκαν το περιεχόμενο της κατάρτισης περιττό σε σχέση με τις υπάρχουσες πρακτικές τους.

Επιτυχής ενσωμάτωση νέων στρατηγικών: Ο εκπαιδευτικός 1 μίλησε θετικά για την υιοθέτηση νέων εργαλείων και τεχνικών, δηλώνοντας: *«Χρησιμοποιώ τις αναπαραστάσεις περισσότερο στην τάξη... Χρησιμοποιώ αυτές τις εφαρμογές πολυμέσων που σας είπα.»* Ομοίως, ο Εκπαιδευτικός 3 ανέφερε την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση συνεργατικών μεθόδων και μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων. Αυτά τα παραδείγματα υποδηλώνουν ότι για ορισμένους εκπαιδευτικούς, η επιμόρφωση προσέφερε μορφές επαγγελματικής γνώσης οι οποίες συνάδουν με το κυρίαρχο πρότυπο του «καλού/παγκόσμιου εκπαιδευτικού» (Connell, 2009; Maguire, 2010; Robertson & Sorensen, 2018): έναν εκπαιδευτικό που χρησιμοποιεί συνεργατικές και

μαθητοκεντρικές μεθόδους μάθησης, ικανού να ανανεώνει διαρκώς τα επαγγελματικά εργαλεία του.

Εμπόδια στην εφαρμογή: Αντίθετα, αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν εμπόδια στην εφαρμογή των νέων τεχνικών. Ο εκπαιδευτικός 2 είχε την πρόθεση να εφαρμόσει νέα εργαλεία, αλλά περιοριζόταν από το χρονοδιάγραμμα της εκπαίδευσης και το σχολικό έτος. Ο εκπαιδευτικός 4 θεώρησε ότι η εκπαίδευση δεν προσέφερε τίποτα νέο ή πρακτικό λόγω των υφιστάμενων απαιτήσεων του προγράμματος σπουδών. Ο εκπαιδευτικός 9 τόνισε επίσης τα υλικοτεχνικά ζητήματα ως σημαντικό εμπόδιο, δηλώνοντας, «ενώ η εισαγωγική εκπαίδευση λέει πράγματα που πρέπει να κάνουμε στην τάξη... Είναι αδύνατο γιατί δεν υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή». Αυτές οι απαντήσεις υπογραμμίζουν τη σημασία της εξέτασης των πρακτικών περιορισμών και της υπάρχουσας βάσης γνώσεων των εκπαιδευτικών κατά τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου.

Περιορισμένες αλλαγές ή πλεονασμός: Ορισμένοι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν περιορισμένες αλλαγές ή βρήκαν την κατάρτιση περιττή. Για παράδειγμα, ο Εκπαιδευτικός 7 ανέφερε: «Δούλεβα ήδη συνεργατικά και χρησιμοποιούσα ΤΠΕ, δεν νομίζω ότι πρόσθεσε κάτι άλλο». Ο εκπαιδευτικός 8 προσπάθησε να δουλέψει πάνω στην τεχνική της ανεστραμμένης τάξης και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά δεν προσδιόρισε την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών του. Αυτές οι απαντήσεις υποδηλώνουν ότι η επιμόρφωση μπορεί να μην προσφέρει πάντα νέες ιδέες για έμπειρους εκπαιδευτικούς ή για εκείνους που χρησιμοποιούν ήδη μεθόδους διδασκαλίας που θεωρούνται σύγχρονες.

Επιλεκτική υιοθέτηση και εξατομίκευση: Αρκετοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν την επιλεκτική υιοθέτηση ορισμένων πτυχών της εκπαίδευσης. Ο Εκπαιδευτικός 6 βρήκε τη βιωματική μάθηση ιδιαίτερα σημαντική και ο Εκπαιδευτικός 8 ανέφερε ότι προσπάθησε να εφαρμόσει τεχνικές ανεστραμμένης τάξης. Αυτά τα παραδείγματα δείχνουν ότι, αν και δεν μπορούν να υιοθετηθούν όλες οι πτυχές της κατάρτισης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν ακόμα να βρουν συγκεκριμένες στρατηγικές που αντηχούν με το στυλ διδασκαλίας και το πλαίσιο της εργασίας τους.

Η ανάλυση αποκαλύπτει ένα σύνθετο τοπίο όσον αφορά την υιοθέτηση νέων στρατηγικών διδασκαλίας μετά την εισαγωγική κατάρτιση. Ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν ενσωματώσει επιτυχώς νέες μεθόδους, ενισχύοντας τις διδακτικές

πρακτικές τους, άλλοι αντιμετωπίζουν εμπόδια όπως ο χρόνος, οι υπάρχουσες γνώσεις ή οι υλικοτεχνικοί περιορισμοί που περιορίζουν την εφαρμογή της κατάρτισης. Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί βρίσκουν την κατάρτιση περιττή ή υιοθετούν μόνο επιλεκτικά πτυχές της. Αυτά τα δεδομένα υποδηλώνουν ότι τα προγράμματα εισαγωγικής κατάρτισης θα μπορούσαν να ωφεληθούν από μια πιο προσαρμοσμένη προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας, τα πλαίσια διδασκαλίας και τους πρακτικούς περιορισμούς που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, η παροχή συνεχούς υποστήριξης και πόρων μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν τα εμπόδια στην εφαρμογή νέων στρατηγικών, διασφαλίζοντας ότι η κατάρτιση έχει διαρκή και ουσιαστικό αντίκτυπο στις διδακτικές πρακτικές τους.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους τομείς της πρακτικής στην τάξη που θα ήθελαν να είχαν καλυφθεί σε μεγαλύτερο βάθος κατά τη διάρκεια της εισαγωγικής εκπαίδευσης προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τα αντιληπτά κενά και τους τομείς βελτίωσης. Αυτή η οριζόντια ανάλυση διερευνά αυτές τις προοπτικές υπό το πρίσμα των ερευνητικών ερωτημάτων, λαμβάνοντας υπόψη το βαθμό στον οποίο η εισαγωγική κατάρτιση ανταποκρίθηκε στις ποικίλες ανάγκες των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών.

Επιθυμία για εξειδικευμένο περιεχόμενο: Αρκετοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία για πιο εξειδικευμένο περιεχόμενο σχετικά με το διδακτικό τους πλαίσιο. Για παράδειγμα, ο Εκπαιδευτικός 1, χημικός, ήθελε περισσότερη εστίαση στην *«εργαστηριακή διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών»*, τονίζοντας την ανάγκη για ειδική εκπαίδευση σε πρακτικά περιβάλλοντα. Ομοίως, ο Εκπαιδευτικός 6 εξέφρασε την επιθυμία για περισσότερα *«βιοματικά παραδείγματα και... παραδείγματα δόγματος»*, υποδεικνύοντας την ανάγκη για συγκεκριμένα, πρακτικά παραδείγματα στον τομέα τους.

Τεχνολογική ολοκλήρωση και υποδομή: Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία και την απαραίτητη υποδομή ήταν ένα επαναλαμβανόμενο θέμα. Ο εκπαιδευτικός 3 σημείωσε την επιθυμία για βαθύτερη κάλυψη σχετικά με το χειρισμό της τεχνολογίας και εξέφρασε τη λύπη του για την έλλειψη υποδομής για την αποτελεσματική εφαρμογή της: *«στην πράξη είναι λίγο αδύνατο..., να τις εφαρμόσουμε»*. Αυτό το συναίσθημα υπογραμμίζει το χάσμα μεταξύ της ιδανικής

χρήσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και της πραγματικότητας των διαθέσιμων πόρων.

Παραδείγματα πραγματικής ζωής και πρακτική εφαρμογή: Εκπαιδευτικοί όπως ο Εκπαιδευτικός 2 και ο Εκπαιδευτικός 9 εξέφρασαν την επιθυμία για εκπαίδευση που περιλαμβάνει παραδείγματα πραγματικής ζωής και πρακτική εφαρμογή. Ο εκπαιδευτικός 2 πρότεινε ότι η εκπαίδευση *«θα ήταν προτιμότερη... να πραγματοποιηθεί τουλάχιστον μερικές ώρες αυτοπροσώπως, ώστε τα παραδείγματα να είναι πιο ζωντανά»*. Ο εκπαιδευτικός 9 ήθελε να δει *«βίντεο μαθημάτων όπου τα μαθήματα γίνονται πραγματικά σε μια τάξη»*, για να παρέχει μια ρεαλιστική εικόνα της δυναμικής και των προκλήσεων της τάξης.

Διαχείριση τάξης και συμπεριφοράς: Αρκετοί εκπαιδευτικοί επιθυμούσαν πιο εμπειρισταωμένη κάλυψη σχετικά με τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών και των κρίσεων στην τάξη. Ο Εκπαιδευτικός 4 ήθελε περισσότερο για *«τη διαχείριση των μαθητών στην τάξη και πώς μπορούμε να διαχειριστούμε τις κρίσεις στο σχολείο»*, ενώ ο Εκπαιδευτικός 5 ανέφερε την ανάγκη για στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς και ένα πιο προοδευτικό πρόγραμμα σπουδών.

Βιωματική Μάθηση και Συμμετοχικότητα: Ο Εκπαιδευτικός 6 τόνισε την επιθυμία η εκπαίδευση να περιλαμβάνει περισσότερο για τη βιωματική μάθηση, τη συμμετοχικότητα, την ανοχή και την υπομονή. Αυτό δείχνει μια επιθυμία για κατάρτιση που δεν καλύπτει μόνο τις ακαδημαϊκές στρατηγικές διδασκαλίας, αλλά αντιμετωπίζει επίσης τις ευρύτερες κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές της διδασκαλίας.

Ανησυχίες σχετικά με την ένταση και τη συνάφεια της κατάρτισης: Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, όπως ο Εκπαιδευτικός 7 και ο Εκπαιδευτικός 8, δεν προσδιόρισαν συγκεκριμένους τομείς για βαθύτερη κάλυψη, αλλά υπαινίχθηκαν ανησυχίες σχετικά με την ένταση ή τη συνάφεια της κατάρτισης. Ο Εκπαιδευτικός 7 ανέφερε τη δυνατότητα μιας πιο χαλαρής, λιγότερο καθοδηγούμενης από την εργασία κατάρτισης, ενώ ο Εκπαιδευτικός 8 θεώρησε ότι ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης μπορεί να μην άφηνε περιθώρια για εστίαση σε προσωπικούς τομείς ενδιαφέροντος.

Αυτή η ανάλυση αποκαλύπτει ότι ενώ η εισαγωγική κατάρτιση παρέχει μια βάση για νέους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν σημαντικοί τομείς όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι απαιτείται βαθύτερη κάλυψη. Αυτές περιλαμβάνουν πρακτικές που αφορούν

συγκεκριμένα θέματα, τεχνολογική ολοκλήρωση, πρακτική εφαρμογή με παραδείγματα πραγματικής ζωής, διαχείριση τάξης και εστίαση στις κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές της διδασκαλίας. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών υποδηλώνουν την ανάγκη τα εισαγωγικά προγράμματα να είναι πιο προσαρμοσμένα, προσφέροντας μια ισορροπία μεταξύ θεωρητικής γνώσης και πρακτικής, πραγματικής εφαρμογής και λαμβάνοντας υπόψη τις ποικίλες ανάγκες και τα πλαίσια διδασκαλίας των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών. Με την αντιμετώπιση αυτών των τομέων, η εισαγωγική κατάρτιση μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματική και σχετική, προετοιμάζοντας καλύτερα τους εκπαιδευτικούς για τις πολύπλευρες προκλήσεις της σύγχρονης τάξης.

Κατά τη διερεύνηση των απαντήσεων στο ερώτημα σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις πρακτικές στην τάξη πέρα από τις επαγγελματικές γνώσεις που αποκτήθηκαν μέσω της επαγωγής και της αρχικής κατάρτισης, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν μια σειρά προσωπικών εμπειριών και εξωτερικών επιρροών που διαμορφώνουν τη διδασκαλία τους. Αυτή η οριζόντια ανάλυση στοχεύει στη σύνθεση αυτών των προοπτικών, λαμβάνοντας υπόψη το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί και τις ποικίλες επιρροές στις μεθοδολογίες διδασκαλίας τους.

Προσωπικές και επαγγελματικές εμπειρίες: Πολλοί εκπαιδευτικοί επεσήμαναν τις μοναδικές προσωπικές και επαγγελματικές εμπειρίες τους ως σημαντικές επιρροές στις διδακτικές πρακτικές τους. Ο εκπαιδευτικός 1 θεωρεί ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές και η εμπειρία του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρέασαν, δηλώνοντας: *«Δεν ήμουν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για πολλά χρόνια., οπότε εξακολουθώ να συζητώ, να συλλέγω πληροφορίες και να συζητώ καθημερινά μαζί τους»*. Ομοίως, ο Εκπαιδευτικός 4 φέρνει την ερευνητική του εμπειρία στην τάξη, με στόχο να *«εξερευνήσει το διερευνητικό στυλ διδασκαλίας»*. Αυτές οι απαντήσεις δείχνουν ότι οι προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευτικών και η συνεχής μάθηση διαμορφώνουν τα στυλ και τις μεθόδους διδασκαλίας τους.

Προσωπικότητα και διαπροσωπικές δεξιότητες: Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και η ικανότητά του να αλληλεπιδρά με μαθητές και συναδέλφους σημειώνονται επίσης ως επιρροή. Ο εκπαιδευτικός 7 αναφέρει, *«Πρώτα απ' όλα, η προσωπικότητα του δασκάλου, η προσωπικότητά μου»*, υποδηλώνοντας ότι τα προσωπικά

χαρακτηριστικά παίζουν κρίσιμο ρόλο στον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με τους μαθητές και διαχειρίζονται την τάξη. Αυτό το συναίσθημα επαναλαμβάνεται από τον Εκπαιδευτικό 8, του οποίου το υπόβαθρο στη μαιευτική ενστάλαξε την αξία για της κατανόησης των ανθρώπων, την οποία εφαρμόζουν τώρα στην κατανόηση των μαθητών τους.

Τεχνολογικές δεξιότητες και πρόσβαση: Η τεχνολογική επάρκεια και η πρόσβαση σε πόρους αναφέρονται συχνά ως παράγοντες που επηρεάζουν τις πρακτικές στην τάξη. Ο/Η εκπαιδευτικός 5 συζητά τη σημασία της αξιοποίησης των τεχνολογικών εργαλείων και της ενημέρωσης για τις παιδαγωγικές και επιστημονικές εξελίξεις. Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός 7 επισημαίνει τους περιορισμούς που προκαλούνται από την έλλειψη πρόσβασης σε τεχνολογικό εξοπλισμό σε ορισμένα σχολεία, τονίζοντας ότι δεν είναι όλες οι αίθουσες διδασκαλίας εξοπλισμένες με σύγχρονα εργαλεία διδασκαλίας.

Κοινωνικοοικονομικοί και πολιτιστικοί παράγοντες: Αρκετοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τον αντίκτυπο του κοινωνικοοικονομικού και πολιτιστικού υποβάθρου των μαθητών στις πρακτικές της τάξης. Ο/Η εκπαιδευτικός 6 σημειώνει την επίδραση του οικονομικού και κοινωνικού προφίλ των μαθητών και των οικογενειών τους, δηλώνοντας: *«Υπάρχουν παιδιά που δεν θέλουν να έρθουν στο σχολείο... που αφήνουν τα παιδιά και κοιμούνται τις πρώτες ώρες, χάνουν μαθήματα»*. Αυτό υπογραμμίζει την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να είναι προσαρμόσιμοι και ευαίσθητοι στις ποικίλες ανάγκες και συνθήκες των μαθητών τους.

Εξωτερική επαγγελματική ανάπτυξη: Η συμμετοχή σε εξωτερικές δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης επηρεάζει επίσης τις πρακτικές της τάξης. Ο εκπαιδευτικός 9 μοιράζεται πώς η συμμετοχή σε ένα πανεπιστημιακό ερευνητικό πρόγραμμα παρείχε πρακτικές γνώσεις που τώρα ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους, ιδιαίτερα στη φυσικοχημεία. Αυτό υποδηλώνει ότι η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και η συμμετοχή σε δραστηριότητες πέραν της τυπικής κατάρτισης μπορούν να εμπλουτίσουν σημαντικά τις διδακτικές πρακτικές.

Η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αποκαλύπτει μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση παραγόντων που επηρεάζουν τις πρακτικές στην τάξη πέρα από την εισαγωγή και την αρχική κατάρτιση. Οι προσωπικές εμπειρίες, το επαγγελματικό υπόβαθρο, η προσωπικότητα, οι τεχνολογικές δεξιότητες, η πρόσβαση σε πόρους και οι κοινωνικοοικονομικοί και πολιτιστικοί παράγοντες παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση

του τρόπου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Αυτές οι γνώσεις υποδηλώνουν ότι, ενώ η επαγγελματική κατάρτιση παρέχει μια θεμελιώδη βάση γνώσεων, οι πραγματικές πρακτικές που αναπτύσσονται στην τάξη επηρεάζονται από ένα ευρύτερο φάσμα παραγόντων, απαιτώντας από τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζονται συνεχώς και να μαθαίνουν από τις εμπειρίες και το πλαίσιο τους. Η κατανόηση και η υποστήριξη αυτής της πολύπλευρης αναπτυξιακής διαδικασίας μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της συνάφειας των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς.

7.4 3^{ος} Άξονας: Γενικότερες σκέψεις για το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με στοιχεία εισαγωγικής εκπαίδευσης που ξεχώρισαν ως ιδιαίτερα ευεργετικά προσφέρουν πληροφορίες για πτυχές του προγράμματος που είχαν καλή απήχηση σε αυτούς. Αυτή η ανάλυση επιδιώκει να συνθέσει αυτές τις προοπτικές, αντανακλώντας τα μέρη της κατάρτισης που είχαν τον μεγαλύτερο αντίκτυπο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

Ενσωμάτωση Τέχνης και Δημιουργικότητας: Αρκετοί εκπαιδευτικοί τόνισαν την ενσωμάτωση της τέχνης και της δημιουργικότητας στα μαθήματά τους ως ξεχωριστό στοιχείο. Ο εκπαιδευτικός 1 εντυπωσιάστηκε από την ιδέα της χρήσης της τέχνης στα μαθήματα των φυσικών επιστημών, σημειώνοντας: *«Το έμαθα στην εισαγωγική εκπαίδευση και... Το έχω ήδη εφαρμόσει και πηγαίνει πολύ καλά»*. Ομοίως, ο εκπαιδευτικός 3 εκτίμησε τη σύγκλιση της τέχνης με τα μαθήματα, δηλώνοντας ότι μπορεί να τα *«ξεδιπλώσει και να τα ξεκλειδώσει»* για τους μαθητές. Αυτές οι απαντήσεις υποδηλώνουν ότι οι καινοτόμες διεπιστημονικές προσεγγίσεις που εισάγονται στην κατάρτιση μπορούν να εμπνεύσουν τους εκπαιδευτικούς και να ενισχύσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους.

Πρακτικά εργαλεία και τεχνικές: Πρακτικά εργαλεία και τεχνικές αναφέρθηκαν ως ωφέλιμα από αρκετούς εκπαιδευτικούς. Ο Εκπαιδευτικός 1 συζήτησε τη χρήση καταγισμού ιδεών και λογικής χαρτογράφησης για την αξιολόγηση των μαθητών, ενώ ο Εκπαιδευτικός 6 εκτίμησε τα συνέδρια και τις εποικοδομητικές συζητήσεις που προσέφεραν παραδείγματα πραγματικού κόσμου και ευκαιρίες μάθησης από ομοτίμους. Αυτά τα στοιχεία πιθανότατα ξεχώρισαν λόγω της άμεσης εφαρμογής τους και της δυνατότητάς τους να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση και τη μάθηση στην τάξη.

Ένταξη και Διαφορετικότητα: Ο Εκπαιδευτικός 4 και ο Εκπαιδευτικός 5 βρήκαν τις συνεδρίες σχετικά με την ένταξη, τη διαχείριση της διαφορετικότητας και τις ίσες ευκαιρίες ιδιαίτερα πολύτιμες. Ο εκπαιδευτικός 4 ανέφερε, *«το μέρος της ένταξης, της διαχείρισης της διαφορετικότητας, [ήταν] το σημαντικό μέρος της κατάρτισης»*, υποδεικνύοντας τη συνάφεια και την αναγκαιότητα αυτών των θεμάτων στη σύγχρονη εκπαίδευση. Αυτό υπογραμμίζει μια αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας της αντιμετώπισης και της αποδοχής της διαφορετικότητας στην τάξη.

Νομικές γνώσεις: Μερικοί εκπαιδευτικοί, όπως ο Εκπαιδευτικός 9, εκτίμησαν τις συνεδρίες σχετικά με τις νομοθετικές πτυχές της διδασκαλίας, οι οποίες τους παρείχαν βασικές γνώσεις που προηγουμένως αγνοούσαν. Η κατανόηση του νομοθετικού πλαισίου εντός του οποίου λειτουργούν μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και την ικανότητά τους να πλοηγούνται αποτελεσματικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Προσωπικές εμπειρίες και ανέκδοτα: Ο εκπαιδευτικός 8 ανέφερε ότι οι προσωπικές εμπειρίες και τα παραδείγματα του εκπαιδευτή από τη σχολική του ζωή έκαναν τις συνεδρίες πιο ελκυστικές και σχετικές. Αυτή η προσωπική πινελιά φαίνεται να έχει κάνει την εκπαίδευση πιο επιδραστική συνδέοντας τη θεωρητική γνώση με σενάρια πραγματικής ζωής.

Μεταβλητότητα στον αντίκτυπο: Παρά αυτά τα θετικά στοιχεία, ορισμένοι εκπαιδευτικοί όπως ο Εκπαιδευτικός 7 δεν βρήκαν συγκεκριμένες συνεδρίες να ξεχωρίζουν σημαντικά, αντανακλώντας τη μεταβλητότητα στον τρόπο με τον οποίο διαφορετικές πτυχές της κατάρτισης έχουν απήχηση σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς με βάση τις προηγούμενες γνώσεις, την εμπειρία και το διδακτικό τους πλαίσιο.

Αυτή η ανάλυση αποκαλύπτει ότι, ενώ ορισμένες πτυχές της εισαγωγικής κατάρτισης ξεχωρίζουν ως ιδιαίτερα επωφελείς για ορισμένους εκπαιδευτικούς, ο αντίκτυπος ποικίλλει σημαντικά μεταξύ των ατόμων. Στοιχεία που συνδυάζουν την πρακτικότητα με την καινοτομία, όπως η ενσωμάτωση της τέχνης στην επιστήμη ή η εστίαση στην ένταξη και την ποικιλομορφία, εκτιμώνται ιδιαίτερα. Επιπλέον, οι συνεδρίες που παρέχουν νέες, ουσιαστικές γνώσεις ή πρακτικά εργαλεία και τεχνικές επισημαίνονται ως επωφελείς. Αυτές οι γνώσεις υποδηλώνουν ότι τα προγράμματα εισαγωγικής κατάρτισης μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικά, εάν ενσωματώνουν ένα μείγμα καινοτόμων διεπιστημονικών προσεγγίσεων, πρακτικών εργαλείων και τεχνικών,

εστιάζουν στην ένταξη και την ποικιλομορφία και παρέχουν βασικές νομοθετικές γνώσεις. Η εξατομίκευση της κατάρτισης ώστε να αντικατοπτρίζει τις διαφορετικές εμπειρίες και ανάγκες των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχύσει περαιτέρω τη συνάφεια και τον αντίκτυπό της.

Εξετάζοντας τις απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με τις συνεδρίες ή τα στοιχεία της εισαγωγικής κατάρτισης που θεωρούνται λιγότερο συναφή ή χρήσιμα, οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν ποικίλες γνώσεις σχετικά με τις πτυχές του προγράμματος που αισθάνθηκαν ότι θα μπορούσαν να βελτιωθούν ή δεν ήταν ιδιαίτερα επωφελείς. Αυτή η ανάλυση στοχεύει στη σύνθεση αυτών των προοπτικών, αντανακλώντας τα στοιχεία της κατάρτισης που δεν ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες ή τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Έλλειψη συνάφειας του περιεχομένου της επιμόρφωσης: Ένα κοινό θέμα που εντοπίστηκε στον λόγο αρκετών εκπαιδευτικών ήταν η συμπερίληψη περιεχομένου το οποίο οι εκπαιδευτικοί βρήκαν άσχετο με τους συγκεκριμένους ρόλους τους ως εκπαιδευτικών. Ο εκπαιδευτικός 1 αναφέρθηκε σε μια συνεδρία σχετικά με τη διοίκηση των σχολικών μονάδων, δηλώνοντας: *«Νομίζω ότι αυτή η ενότητα θα ήταν πιο κατάλληλη για μια εκπαίδευση που θα γινόταν σε στελέχη και όχι σε εκπαιδευτικούς»*. Αυτό το συναίσθημα δείχνει την επιθυμία το εκπαιδευτικό περιεχόμενο να είναι πιο προσαρμοσμένο στις πρακτικές ανάγκες και τους ρόλους των εκπαιδευτικών που παρακολουθούν τις συνεδρίες.

Υπερβολική θεωρητική εστίαση: Αρκετοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την αίσθηση ότι η εκπαίδευση ήταν υπερβολικά επικεντρωμένη στη θεωρία, την οποία βρήκαν λιγότερο ελκυστική ή χρήσιμη. Ο εκπαιδευτικός 2 ανέφερε ότι *«τα κομμάτια της θεωρητικής κατάρτισης»* θα μπορούσαν να είχαν συντομευθεί για να βρουν χρόνο για πιο πρακτικά παραδείγματα. Ομοίως, ο Εκπαιδευτικός 3 πρότεινε ότι το θεωρητικό μέρος θα έπρεπε να υπάρχει μέσα σε στενότερα χρονικά πλαίσια, δείχνοντας μια προτίμηση για μια πιο ισορροπημένη προσέγγιση μεταξύ θεωρίας και πράξης.

Μη παραγωγικές εργασίες και φόρτος εργασίας: Ορισμένοι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι ορισμένες εργασίες και ο συνολικός φόρτος εργασίας της κατάρτισης ήταν υπερβολικοί και όχι ιδιαίτερα χρήσιμοι. Ο Εκπαιδευτικός 4 σημείωσε: *«Οι εργασίες στις οποίες μας έβαλαν δεν μας πρόσφεραν τίποτα, ήταν επιπλέον δουλειά»* και ο Εκπαιδευτικός 9 ανέφερε έναν μεγάλο φόρτο εργασίας με πάρα πολλές εργασίες που

δεν προσέφεραν μεγάλη αξία. Αυτές οι απαντήσεις υπογραμμίζουν τη σημασία της διασφάλισης ότι οι εργασίες και ο φόρτος εργασίας στα προγράμματα κατάρτισης είναι ουσιαστικοί και διαχειρίσιμοι για τους εκπαιδευτικούς.

Γενική ικανοποίηση από τη μεταβλητότητα του αντίκτυπου: Ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν συγκεκριμένες συνεδρίες ή στοιχεία που θεωρούσαν λιγότερο χρήσιμα, άλλοι, όπως οι εκπαιδευτικοί 5 και 7, δεν προσδιόρισαν συγκεκριμένα μέρη της κατάρτισης ως λιγότερο συναφή ή χρήσιμα. Ο εκπαιδευτικός 8 εξέφρασε μάλιστα υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από την εκπαίδευση, δηλώνοντας ότι θα ήταν πρόθυμος να συμμετάσχει ξανά. Αυτή η μεταβλητότητα δείχνει ότι η συνάφεια και η χρησιμότητα των εκπαιδευτικών συνιστωσών μπορεί να είναι εξαιρετικά υποκειμενική, ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα διδακτικά πλαίσια των μεμονωμένων εκπαιδευτικών.

Η ανάλυση αποκαλύπτει ότι ενώ η εισαγωγική κατάρτιση εκτιμάται γενικά, υπάρχουν συγκεκριμένοι τομείς όπου οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να γίνουν βελτιώσεις. Η καλύτερη προσαρμογή του περιεχομένου στους πρακτικούς ρόλους των εκπαιδευτικών, η εξισορρόπηση θεωρητικών και πρακτικών στοιχείων, η διασφάλιση ότι οι εργασίες έχουν νόημα και η διαχείριση του φόρτου εργασίας είναι όλοι τομείς που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη συνάφεια και τη χρησιμότητα των προγραμμάτων κατάρτισης. Η κατανόηση και η αντιμετώπιση αυτών των ανησυχιών μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην εισαγωγική κατάρτιση, καθιστώντας την μια πιο πολύτιμη και εμπλουτισμένη εμπειρία.

Κατά την αξιολόγηση του βαθμού στον οποίο η κατάρτιση συνέβαλε στην προετοιμασία τους για τις προκλήσεις της σύγχρονης διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ένα ευρύ φάσμα απόψεων, αντανακλώντας τη συνάφεια και την εφαρμοσιμότητα του εκπαιδευτικού περιεχομένου σε σενάρια διδασκαλίας πραγματικού κόσμου. Αυτή η οριζόντια ανάλυση συνθέτει αυτές τις προοπτικές, λαμβάνοντας υπόψη το βαθμό στον οποίο η κατάρτιση εξόπλισε τους εκπαιδευτικούς για να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες προκλήσεις στην τάξη.

Μερική προετοιμασία και κενά στο περιεχόμενο: Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι ενώ η κατάρτιση παρείχε κάποιες χρήσιμες γνώσεις και εργαλεία, υπήρχαν σημαντικά κενά, ιδιαίτερα όσον αφορά την πραγματική διαχείριση της τάξης και την ένταξη

διαφορετικών μαθητών. Ο εκπαιδευτικός 1 βρήκε επαρκείς τις πτυχές σχεδιασμού του μαθήματος, αλλά σημείωσε την έλλειψη επαρκούς περιεχομένου σχετικά με τη διαχείριση της τάξης και την ένταξη των μη ελληνόφωνων μαθητών. Ομοίως, ο Εκπαιδευτικός 4 εξέφρασε ότι η εκπαίδευση ήταν «πολύ μακριά από την πραγματικότητα που αντιμετωπίζουμε στην τάξη», υπογραμμίζοντας μια αποσύνδεση μεταξύ θεωρητικής κατάρτισης και πρακτικής εφαρμογής.

Θεωρητική έμφαση έναντι πρακτικής πραγματικότητας: Η διαφορά μεταξύ θεωρητικής γνώσης και πρακτικής πραγματικότητας στην τάξη ήταν ένα κοινό θέμα. Ο εκπαιδευτικός 2 αναγνώρισε ότι ενώ η εκπαίδευση παρείχε χρήσιμα εργαλεία, υπάρχει μια έντονη διαφορά μεταξύ της «πραγματικότητας Α» στα σεμινάρια και της «πραγματικότητας Β» στην τάξη. Αυτό το συναίσθημα επαναλήφθηκε από τον Εκπαιδευτικό 9, ο οποίος θεώρησε ότι η εκπαίδευση δεν τους προετοίμασε επαρκώς για τις «πολύ δύσκολες» πραγματικότητες της σύγχρονης διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός 8 ανέφερε επίσης την πρόκληση της εφαρμογής θεωρητικών γνώσεων στο πρακτικό πλαίσιο ενός βραδινού σχολείου.

Συμβολή στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη: Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την κατάρτιση ως συστατικό της συνεχούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης και όχι ως ολοκληρωμένη προετοιμασία για όλες τις διδακτικές προκλήσεις. Ο εκπαιδευτικός 5 δήλωσε ότι η εκπαίδευση «σίγουρα συνέβαλε», υποδηλώνοντας ότι είναι μέρος μιας συνεχιζόμενης διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός 8, με 15 χρόνια εμπειρίας, είδε την εκπαίδευση ως πρόσθετο πόρο, σημειώνοντας ότι «έβαλε μια πέτρα» στη συνεχή ανάπτυξή τους.

Ο ρόλος της εμπειρίας και της προσωπικής πρωτοβουλίας: Η εμπειρία και η προσωπική πρωτοβουλία επισημάνθηκαν ως κρίσιμοι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός 6, ενώ αναγνώρισε τη μερική βοήθεια της εκπαίδευσης, θεώρησε ότι θα έπρεπε να είναι μεγαλύτερη και πιο εμπειρισταωμένη. Ο εκπαιδευτικός 7, με μεγάλη εμπειρία, βρήκε την εκπαίδευση περιττή, γεγονός που υποδηλώνει ότι ο αντίκτυπος της κατάρτισης ποικίλλει σημαντικά ανάλογα με το υπόβαθρο και την πρωτοβουλία του καθενός να ενημερώνεται για τις εκπαιδευτικές τάσεις.

Η ανάλυση αποκαλύπτει μια διαφοροποιημένη προοπτική σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εισαγωγικής κατάρτισης στην προετοιμασία των

εκπαιδευτικών για τις σύγχρονες προκλήσεις διδασκαλίας. Ενώ ορισμένοι το βρήκαν επωφελές στην παροχή θεμελιωδών γνώσεων και νέων ιδεών, πολλοί τόνισαν ένα χάσμα μεταξύ της θεωρητικής κατάρτισης και της πολυπλοκότητας των πραγματικών περιβαλλόντων στην τάξη. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών υποδηλώνουν ότι, ενώ η εισαγωγική κατάρτιση αποτελεί πολύτιμη συνιστώσα της επαγγελματικής ανάπτυξης, πρέπει να ευθυγραμμιστεί στενότερα με τις πρακτικές πραγματικότητες της διδασκαλίας και να περιλαμβάνει πιο πρακτικά, ρεαλιστικά σενάρια. Η προσαρμογή της κατάρτισης στις ποικίλες εμπειρίες των εκπαιδευτικών και η παροχή συνεχούς υποστήριξης θα μπορούσε να ενισχύσει τη συνάφεια και την αποτελεσματικότητά της στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τις πολύπλευρες προκλήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Κατά την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους για την εισαγωγική εκπαίδευση, υιοθετείται μια προσέγγιση οριζόντιας ανάλυσης, εστιάζοντας στις συλλογικές ιδέες και από τις εννέα συνεντεύξεις. Αυτή η μέθοδος στοχεύει να διακρίνει γενικά θέματα, να προσδιορίσει ποιος ωφελήθηκε περισσότερο από την εκπαίδευση και να επισημάνει τυχόν αντιθέσεις στις εμπειρίες.

Ενισχυμένη συνάφεια με τον πραγματικό κόσμο: Ο εκπαιδευτικός 2 και ο εκπαιδευτικός 9 πρότειναν ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να περιλαμβάνει περισσότερα παραδείγματα πραγματικής ζωής και διαδραστικές ασκήσεις. Ο εκπαιδευτικός 9 τόνισε την ανάγκη η κατάρτιση να αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα των προκλήσεων στην τάξη, τονίζοντας τον ρόλο των διαμεσολαβητών σε δύσκολες καταστάσεις. «*Ε, ναι, είπαμε ότι πρέπει να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα*» (Εκπαιδευτικός 9) τονίζει το χάσμα μεταξύ θεωρητικής κατάρτισης και πρακτικής εφαρμογής.

Εστίαση στις συνεργατικές και διαμορφωτικές πρακτικές: Ο εκπαιδευτικός 3 ζήτησε μεγαλύτερη έμφαση στην ομαδική συνεργατική εργασία και τη διαμορφωτική αξιολόγηση, υποδεικνύοντας ότι αυτοί οι τομείς δεν αξιοποιούνται επαρκώς στην πράξη, αλλά έχουν σημαντικές δυνατότητες για την ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Διαχείριση χρόνου και φόρτος εργασίας: Ο εκπαιδευτικός 5 και ο εκπαιδευτικός 6 εξέφρασαν ανησυχίες σχετικά με το χρονοδιάγραμμα και τον φόρτο εργασίας της κατάρτισης, υποδεικνύοντας ότι μια πιο ευέλικτη και λιγότερο επαχθής προσέγγιση θα

μπορούσε να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της κατάρτισης και να μειώσει το άγχος στους εκπαιδευτικούς.

Εξειδίκευση και προσαρμογή: Ο Εκπαιδευτικός 4 και ο Εκπαιδευτικός 8 συνέστησαν ότι η κατάρτιση θα πρέπει να είναι πιο εξειδικευμένη και προσαρμοσμένη σε διαφορετικά θέματα και πλαίσια διδασκαλίας για να εξασφαλιστεί η συνάφεια και η πρακτικότητα.

Τα σχόλια των εκπαιδευτικών υπογραμμίζουν τη σημασία του καινοτόμου, πρακτικού και χωρίς αποκλεισμούς περιεχομένου στα προγράμματα εισαγωγικής κατάρτισης. Ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί βρήκαν πτυχές της κατάρτισης επωφελείς, ο αντίκτυπος ποικίλλει, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για πιο εξατομικευμένες και ευέλικτες προσεγγίσεις. Οι προτεινόμενες βελτιώσεις επικεντρώνονται στην ενίσχυση της πραγματικής συνάφειας της κατάρτισης, στη μείωση του φόρτου εργασίας και στην προσαρμογή του περιεχομένου για την καλύτερη κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Αυτές οι γνώσεις παρέχουν πολύτιμη κατεύθυνση για τη μελλοντική ανάπτυξη προγραμμάτων εισαγωγικής κατάρτισης, με στόχο την καλύτερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την πολυπλοκότητα της σύγχρονης διδασκαλίας.

Κεφάλαιο 8ο. Συζήτηση

8.1 Προβληματισμός σχετικά με τα βασικά πορίσματα της έρευνας

Τα βασικά ευρήματα της μελέτης, όταν αντιπαραβάλλονται με τη βιβλιογραφία, παρέχουν μια πολύπλευρη εικόνα της τρέχουσας κατάστασης και των προκλήσεων της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Η δημογραφική ποικιλομορφία, τα ακαδημαϊκά προσόντα και τα διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αντικατοπτρίζουν ένα πλούσιο μωσαϊκό εκπαιδευτικού επαγγελματισμού που ευθυγραμμίζεται με τις παγκόσμιες τάσεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Connell, 2009). Η υπεροχή των γυναικών που συμμετείχαν στην έρευνα αντικατοπτρίζει την παγκόσμια κατανομή των φύλων στη διδασκαλία, ένα επάγγελμα που χαρακτηρίζεται όλο και περισσότερο από τη γυναικεία πλειοψηφία του (Rice, 2003).

Η ενσωμάτωση της παιδαγωγικής και της τεχνολογίας, που προσδιορίστηκε ως κυρίαρχο θέμα στις απαντήσεις της έρευνας, απηχεί τη βιβλιογραφία τονίζοντας την ανάγκη για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς να πλοηγούνται αποτελεσματικά στα ψηφιακά εργαλεία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Ωστόσο, αυτή η ενσωμάτωση δεν είναι χωρίς προκλήσεις. Όπως σημείωσαν οι Ertmer & Ottenbreit-Leftwich (2010), ενώ η τεχνολογία προσφέρει καινοτόμες οδούς για παιδαγωγική παράδοση, η αποτελεσματική ενσωμάτωσή της εξαρτάται από την άνεση και την επάρκεια του εκπαιδευτικού με αυτά τα νέα εργαλεία. Αυτό το συναίσθημα επαναλήφθηκε στην έρευνα, όπου οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν διαφορετικούς βαθμούς ευκολίας με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας, υποδεικνύοντας μια πιθανή αποσύνδεση μεταξύ των φιλοδοξιών της εκπαιδευτικής πολιτικής και της πραγματικότητας της πρακτικής στην τάξη.

Το χάσμα μεταξύ θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εφαρμογής, όπως επισημάνθηκε από τους συμμετέχοντες, αποτελεί κρίσιμο ζήτημα στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Αυτό το εύρημα ευθυγραμμίζεται με τις παρατηρήσεις των Darling-Hammond & Bransford (2005), οι οποίοι υποστηρίζουν μια παιδαγωγική που γεφυρώνει αποτελεσματικά τη θεωρία με την πράξη. Η επιθυμία των εκπαιδευτικών για πιο πρακτικά, πραγματικά παραδείγματα και λιγότερη θεωρητική αφαίρεση υποδηλώνει την ανάγκη για μια πιο βιοματική, πρακτική προσέγγιση στα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών, ένα συναίσθημα που υποστηρίζεται έντονα από τη βιβλιογραφία (Ingersoll & Strong, 2011).

Το διαφορετικό υπόβαθρο και οι εξειδικεύσεις των εκπαιδευτικών σε αυτή τη μελέτη αντικατοπτρίζουν την πολυπλοκότητα και τον πλούτο του εκπαιδευτικού τοπίου, ένα φαινόμενο καλά τεκμηριωμένο στη βιβλιογραφία. Όπως σημειώνει ο Darling-Hammond (2000), αυτή η ποικιλομορφία είναι ζωτικής σημασίας για μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία, επιτρέποντας στους μαθητές να ασχοληθούν με μια σειρά επιστημονικών κλάδων και απόψεων. Ωστόσο, η μελέτη υπογραμμίζει επίσης τις προκλήσεις που θέτει αυτή η ποικιλομορφία για τη δημιουργία ενός ενιαίου προγράμματος κατάρτισης. Αυτό το εύρημα υπογραμμίζει την ανάγκη, όπως προτείνεται από τον Feiman-Nemser (2001), για εξατομικευμένα και προσαρμοσμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που αναγνωρίζουν το μοναδικό υπόβαθρο και τις εμπειρίες κάθε εκπαιδευτικού.

Η εξελισσόμενη φύση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στην ψηφιακή εποχή είναι ένα άλλο κρίσιμο θέμα που προκύπτει από τη μελέτη. Η αυξανόμενη πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού τοπίου, με έμφαση στη βαθύτερη γνώση του αντικειμένου και τις προηγμένες ερευνητικές δεξιότητες (Darling-Hammond et al., 2020), είναι εμφανής στο υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκών επιδόσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στην έρευνα. Πολλοί από αυτούς τους εκπαιδευτικούς κατέχουν ανώτερα πτυχία, γεγονός που αντικατοπτρίζει μια τάση προς υψηλότερα προσόντα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αυτή η τάση ευθυγραμμίζεται με την έμφαση της βιβλιογραφίας στην ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη σε ένα εκπαιδευτικό τοπίο που χαρακτηρίζεται από ταχεία αλλαγή και εξελισσόμενες παιδαγωγικές θεωρίες (Darling-Hammond et al., 2020).

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της μελέτης, εξεταζόμενα μέσα από το πρίσμα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, υπογραμμίζουν τις πολύπλευρες προκλήσεις και ευκαιρίες στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Η ενσωμάτωση της παιδαγωγικής και της τεχνολογίας, το χάσμα μεταξύ θεωρητικών γνώσεων και πρακτικής εφαρμογής, η ποικιλομορφία του υπόβαθρου και των εμπειριών των εκπαιδευτικών και η εξελισσόμενη φύση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στην ψηφιακή εποχή είναι όλοι τομείς που απαιτούν προσεκτική εξέταση και δράση. Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν την ανάγκη για μια πιο διαφοροποιημένη, προσαρμοστική και δασκαλοκεντρική προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στη δυναμική φύση του εκπαιδευτικού τοπίου. Καθώς το εκπαιδευτικό περιβάλλον συνεχίζει να

εξελίσσεται, το ίδιο πρέπει να συμβαίνει και με τις στρατηγικές για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών και τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη, διασφαλίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο είναι καλά προετοιμασμένοι για τις προκλήσεις της σύγχρονης διδασκαλίας, αλλά είναι επίσης εξοπλισμένοι για να διαμορφώσουν το μέλλον της εκπαίδευσης σε έναν όλο και πιο περίπλοκο και ψηφιακό κόσμο.

8.2 Εξοικείωση με νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών

Η ενσωμάτωση της παιδαγωγικής και της τεχνολογίας είναι μια κρίσιμη πτυχή της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής, αλλά παρουσιάζεται ως δίκωπο μαχαίρι, προσφέροντας τόσο ευκαιρίες όσο και προκλήσεις. Τα ευρήματα της έρευνας αντικατοπτρίζουν ένα τοπίο όπου η αναγκαιότητα ανάμειξης παραδοσιακών παιδαγωγικών προσεγγίσεων με σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία αναγνωρίζεται ευρέως μεταξύ των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Η αναγνώριση αυτή αντικατοπτρίζει τις παγκόσμιες τάσεις και την αυξανόμενη έμφαση στην ψηφιακή ικανότητα ως κρίσιμη συνιστώσα της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Ωστόσο, η πρακτική υλοποίηση αυτής της ολοκλήρωσης είναι γεμάτη πολυπλοκότητες.

Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα τόνισαν τη σημασία της ενσωμάτωσης ψηφιακών εργαλείων και μεθόδων στη διδασκαλία τους, απηχώντας τα συναισθήματα της ευρύτερης εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας που υπογραμμίζει τις μετασχηματιστικές δυνατότητες της τεχνολογίας στην ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Η βιβλιογραφία δείχνει ότι όταν ενσωματώνεται αποτελεσματικά, η τεχνολογία μπορεί να διευκολύνει καινοτόμες στρατηγικές διδασκαλίας, να υποστηρίξει τη διαφοροποιημένη μάθηση και να παρέχει πρόσβαση σε πληθώρα πόρων και πληροφοριών (Bingimlas, 2009). Ωστόσο, οι απαντήσεις της έρευνας αποκαλύπτουν επίσης μια ένταση μεταξύ της φιλοδοξίας για ενσωμάτωση της τεχνολογίας και της πραγματικότητας της εφαρμογής της στην τάξη.

Μία από τις σημαντικές προκλήσεις που εντοπίστηκαν είναι η ασυμφωνία μεταξύ της θεωρητικής γνώσης των ψηφιακών εργαλείων και της πρακτικής εφαρμογής τους. Αυτή η πρόκληση είναι καλά τεκμηριωμένη στη βιβλιογραφία, με ερευνητές όπως οι Ertmer & Ottenbreit-Leftwich (2010) να σημειώνουν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν την αξία της τεχνολογίας, η πραγματική ενσωμάτωση στη διδακτική πρακτική συχνά περιορίζεται από παράγοντες όπως η έλλειψη κατάρτισης, πόρων και

υποστήριξης. Η έκκληση των εκπαιδευτικών για περισσότερα παραδείγματα πραγματικής ζωής και πρακτικές εμπειρίες στα εκπαιδευτικά τους προγράμματα αντηχεί με την ανάγκη για μια πιο εφαρμοσμένη εστίαση σε πρωτοβουλίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Ingersoll & Strong, 2011).

Επιπλέον, ο ταχύς ρυθμός των τεχνολογικών αλλαγών παρουσιάζει ένα άλλο επίπεδο πολυπλοκότητας. Καθώς συνεχώς αναδύονται νέα εργαλεία και πλατφόρμες, οι εκπαιδευτικοί πρέπει όχι μόνο να μάθουν να χρησιμοποιούν αυτές τις τεχνολογίες, αλλά και να αξιολογήσουν κριτικά την παιδαγωγική τους αξία και να προσαρμόσουν ανάλογα τις διδακτικές στρατηγικές τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Αυτό απαιτεί συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη, ωστόσο, όπως δείχνει η έρευνα, η ένταση και η συνάφεια αυτής της κατάρτισης μπορεί να ποικίλει σημαντικά, αφήνοντας ορισμένους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται απροετοίμαστοι και συγκλονισμένοι.

Επιπλέον, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας δεν είναι μόνο μια τεχνική πρόκληση αλλά και μια παιδαγωγική πρόκληση. Όπως τονίζουν οι Darling-Hammond & Bransford (2005), η αποτελεσματική διδασκαλία στην ψηφιακή εποχή απαιτεί κάτι περισσότερο από απλή γνώση εργαλείων. Απαιτεί κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η τεχνολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ενίσχυση των παιδαγωγικών στόχων και την υποστήριξη ποικίλων μαθησιακών αναγκών. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα πιθανά οφέλη της τεχνολογίας, υπάρχει ανάγκη για βαθύτερη παιδαγωγική κατανόηση και πιο στρατηγική υποστήριξη στην αξιοποίηση αυτών των εργαλείων για τη δημιουργία ουσιαστικών μαθησιακών εμπειριών.

Η ποικιλομορφία των εμπειριών και του υπόβαθρου των εκπαιδευτικών περιπλέκει περαιτέρω την εικόνα. Όπως υποδηλώνει η βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί έρχονται στο επάγγελμα με διαφορετικά επίπεδα άνεσης και εμπειρογνωμοσύνης με την τεχνολογία (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Η έρευνα αντικατοπτρίζει αυτή την ποικιλομορφία, με ορισμένους εκπαιδευτικούς να υιοθετούν τις νέες τεχνολογίες, ενώ άλλοι εκφράζουν επιφυλάξεις ή προτίμηση για πιο παραδοσιακές μεθόδους. Αυτή η ποικιλομορφία υπογραμμίζει την ανάγκη για διαφοροποιημένες και εξατομικευμένες προσεγγίσεις στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας, αναγνωρίζοντας τις μοναδικές προοπτικές και τα αναπτυξιακά στάδια των μεμονωμένων εκπαιδευτικών.

Υπό το φως αυτών των ευρημάτων, η ενσωμάτωση της παιδαγωγικής και της τεχνολογίας αναδύεται ως μια σύνθετη, δυναμική διαδικασία και όχι ως ένας απλός

στόχος. Απαιτεί προσεκτική εξέταση των ατομικών αναγκών και πλαισίων των εκπαιδευτικών, καθώς και συνεχή υποστήριξη και πόρους για τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ θεωρητικών γνώσεων και πρακτικής εφαρμογής. Καθώς οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής πλοηγούνται σε αυτό το έδαφος, η εστίαση πρέπει να είναι στη δημιουργία ευέλικτων, προσαρμοστικών ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης που δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά τις δυνατότητες της τεχνολογίας, παραμένοντας παράλληλα θεμελιωμένοι σε υγιείς παιδαγωγικές αρχές. Μόνο τότε μπορεί η ενσωμάτωση της παιδαγωγικής και της τεχνολογίας να ενισχύσει πραγματικά τη διδασκαλία και τη μάθηση, αντί να γίνει πηγή απογοήτευσης ή αναποτελεσματικότητας. Η πρόκληση, επομένως, δεν είναι απλώς να εξοπλίσουμε τους εκπαιδευτικούς με τα πιο σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία, αλλά να προωθήσουμε μια κουλτούρα συνεχούς μάθησης και προσαρμογής που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ευδοκιμήσουν σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο τεχνολογικό τοπίο.

8.3 Θεωρητική γνώση έναντι πρακτικής εφαρμογής: Γεφύρωση του χάσματος

Η διχοτόμηση μεταξύ θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εφαρμογής στην εισαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι ένα κρίσιμο ζήτημα που επισημαίνεται από τα ευρήματα της έρευνας και είναι καλά τεκμηριωμένο στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία. Η έρευνα υπογραμμίζει ένα συναίσθημα που συμμερίζονται πολλοί εκπαιδευτικοί: ενώ η θεωρητική γνώση είναι θεμελιώδης, η αξία της μειώνεται σημαντικά εάν δεν μεταφράζεται αποτελεσματικά σε πρακτικές και κατάλληλες για την τάξη στρατηγικές (Darling-Hammond, 2000). Αυτή η ένταση δεν εντοπίζεται μόνο στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά αντικατοπτρίζει ευρύτερες προκλήσεις στον τομέα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών παγκοσμίως.

Η θεωρητική γνώση χρησιμεύει ως η ραχοκοκαλιά της επαγγελματικής πρακτικής, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς ένα θεμέλιο στις παιδαγωγικές αρχές, τις θεωρίες μάθησης και την εκπαιδευτική ψυχολογία (Darling-Hammond & Bransford, 2005). Εξοπλίζει τους εκπαιδευτικούς με ένα πλαίσιο για την κατανόηση της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών, καθώς και ένα ρεπερτόριο στρατηγικών για αποτελεσματική διδασκαλία και αξιολόγηση. Ωστόσο, όπως δείχνουν οι απαντήσεις στην έρευνα, όταν αυτή η γνώση παραμένει αφηρημένη ή αποσυνδεδεμένη από την πραγματικότητα της τάξης, ο αντίκτυπός της είναι σημαντικά περιορισμένος. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την επιθυμία για περισσότερα παραδείγματα πραγματικής ζωής, πρακτικές ασκήσεις

και ευκαιρίες να παρατηρήσουν και να εξασκήσουν μεθόδους διδασκαλίας σε πραγματικές ρυθμίσεις τάξης (Ingersoll & Strong, 2011).

Η βιβλιογραφία τονίζει ότι τα αποτελεσματικά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρέπει να επιτυγχάνουν ισορροπία μεταξύ της παροχής μιας σταθερής θεωρητικής βάσης και της εξασφάλισης άφθονων ευκαιριών για πρακτική εφαρμογή (Darling-Hammond, 2000). Αυτή η ισορροπία είναι ζωτικής σημασίας για διάφορους λόγους. Πρώτον, οι πρακτικές εμπειρίες βοηθούν στην πλαισίωση της θεωρητικής γνώσης, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να δουν πώς οι έννοιες διαδραματίζονται σε πραγματικές συνθήκες (Korthagen, Loughran, & Russell, 2006). Δεύτερον, οι πρακτικές εμπειρίες χτίζουν αυτοπεποίθηση και δεξιότητες, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν και να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον (Feiman-Nemser, 2001). Τέλος, η ενασχόληση με την πραγματική δυναμική και τις προκλήσεις της τάξης προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς για την πολυπλοκότητα και το απρόβλεπτο της διδασκαλίας, προωθώντας την προσαρμοστικότητα και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Ωστόσο, η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ θεωρίας και πράξης δεν είναι χωρίς προκλήσεις. Ένα σημαντικό εμπόδιο είναι η δομή και το περιεχόμενο πολλών προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τα οποία μπορεί να δίνουν προτεραιότητα στην ακαδημαϊκή γνώση έναντι των πρακτικών δεξιοτήτων ή να αποτυγχάνουν να ενσωματώσουν αποτελεσματικά τα δύο (European Higher Education Area, 2010). Επιπλέον, οι υλικοτεχνικές προκλήσεις της παροχής ποιοτικών εμπειριών πεδίου για όλους τους εκπαιδευόμενους, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης σε καθοδήγηση και ποικίλες ρυθμίσεις στην τάξη, μπορεί να είναι σημαντικές (Ingersoll & Strong, 2011).

Τα ευρήματα της έρευνας και η βιβλιογραφία προτείνουν διάφορες στρατηγικές για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων. Μια προσέγγιση είναι να ενισχυθεί η πρακτική συνιστώσα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών μέσω εκτεταμένων εμπειριών πεδίου, πρακτικής άσκησης και ευκαιριών πρακτικής άσκησης όπου οι θεωρητικές γνώσεις μπορούν να εφαρμοστούν και να προβληματιστούν (Darling-Hammond, 2000). Μια άλλη στρατηγική είναι η προώθηση ισχυρότερων εταιρικών σχέσεων μεταξύ ιδρυμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και σχολείων, επιτρέποντας την πιο απρόσκοπτη ενσωμάτωση της ακαδημαϊκής μάθησης και της πρακτικής στην τάξη

(Darling-Hammond & Bransford, 2005). Επιπλέον, η καθοδήγηση και η καθοδήγηση από έμπειρους εκπαιδευτικούς μπορεί να παρέχει στους αρχάριους εκπαιδευτικούς καθοδήγηση, ανατροφοδότηση και υποστήριξη καθώς πλοηγούνται στη μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη (Ingersoll & Strong, 2011).

Επιπλέον, η χρήση περιπτώσιολογικών μελετών, προσομοιώσεων και ανάλυσης βίντεο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να προσφέρει ισχυρά εργαλεία για τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ θεωρίας και πράξης. Αυτές οι μέθοδοι επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να ασχολούνται με πολύπλοκα, αυθεντικά σενάρια και να αναπτύσσουν κριτική σκέψη και αντανάκλαστικές δεξιότητες σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον (Darling-Hammond, Hyster, & Gardner, 2020). Αναλύοντας και συζητώντας πραγματικές καταστάσεις στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμβαθύνουν την κατανόησή τους για θεωρητικές έννοιες και να εξετάσουν διάφορες στρατηγικές για την αντιμετώπιση πρακτικών προκλήσεων.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της έρευνας αντικατοπτρίζουν μια κρίσιμη ανάγκη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για καλύτερη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εφαρμογής. Ενώ τα θεωρητικά θεμέλια είναι απαραίτητα, η αξία τους πραγματοποιείται πλήρως μόνο όταν ενσωματώνονται αποτελεσματικά με την πρακτική, βιωματική μάθηση. Ενισχύοντας την πρακτική συνιστώσα της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, προωθώντας συνεργασίες μεταξύ ιδρυμάτων και σχολείων και αξιοποιώντας καινοτόμα παιδαγωγικά εργαλεία, τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μπορούν να προετοιμάσουν καλύτερα τους εκπαιδευτικούς για τις σύνθετες, δυναμικές πραγματικότητες της τάξης. Η γεφύρωση αυτού του χάσματος δεν είναι απλώς θέμα σχεδιασμού προγραμμάτων σπουδών, αλλά μια θεμελιώδης στροφή προς μια πιο ολοκληρωμένη, αντανάκλαστική και προσαρμοστική προσέγγιση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

8.4 Η εξελισσόμενη φύση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στην ψηφιακή εποχή

Η εξελισσόμενη φύση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στην ψηφιακή εποχή αποτελεί κριτική αντανάκλαση των ευρύτερων αλλαγών που συμβαίνουν στα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Όπως δείχνουν τα ευρήματα της έρευνας από Έλληνες εκπαιδευτικούς, υπάρχει επιτακτική ανάγκη ενσωμάτωσης της παιδαγωγικής και της τεχνολογίας, μια τάση που αντικατοπτρίζει την παγκόσμια κίνηση προς ένα πιο ψηφιοποιημένο εκπαιδευτικό τοπίο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010). Η πρόκληση και η

ευκαιρία έγκειται στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αυτή η αλλαγή επηρεάζει τον ορισμό, τις προσδοκίες και τις πρακτικές του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στον 21ο αιώνα.

Στο πλαίσιο της Ελλάδας, η ποικιλομορφία του διδακτικού εργατικού δυναμικού, σε συνδυασμό με τις αυξανόμενες απαιτήσεις για τεχνολογική επάρκεια, υπογραμμίζει την εξελισσόμενη φύση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πλέον μόνο ειδικοί σε θέματα. Απαιτείται επίσης να είναι έμπειροι στην ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στην παιδαγωγική τους, μια αναγκαιότητα που αντικατοπτρίζει μια παγκόσμια τάση προς τεχνολογικά βελτιωμένα μαθησιακά περιβάλλοντα (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Αυτή η ενσωμάτωση απαιτεί όχι μόνο τεχνικές δεξιότητες αλλά και παιδαγωγική κατανόηση του τρόπου αποτελεσματικής χρήσης της τεχνολογίας για την ενίσχυση της μάθησης, μια πτυχή που τονίζεται έντονα από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Darling-Hammond, Hyster, & Gardner, 2020).

Η ψηφιακή εποχή έχει επίσης οδηγήσει σε επαναπροσδιορισμό της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Οι παραδοσιακές, ενιαίες προσεγγίσεις αντικαθίστανται όλο και περισσότερο από πιο εξατομικευμένα, συνεργατικά και συνεχή μοντέλα επαγγελματικής μάθησης. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν την κατάρτιση που είναι σχετική, πρακτική και ευθυγραμμισμένη με τις ατομικές τους ανάγκες και την πραγματικότητα της τάξης (Darling-Hammond, 2000). Αυτό ευθυγραμμίζεται με τη βιβλιογραφία που υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη που αντικατοπτρίζει τις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής - ευέλικτη, προσβάσιμη και επικεντρωμένη τόσο στις παιδαγωγικές όσο και στις τεχνικές πτυχές της διδασκαλίας.

Επιπλέον, η ψηφιακή εποχή έχει επεκτείνει την έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών ώστε να συμπεριλάβει τον ψηφιακό γραμματισμό και την ιδιότητα του πολίτη. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται τώρα να καθοδηγήσουν τους μαθητές όχι μόνο στο ακαδημαϊκό περιεχόμενο αλλά και στην πλοήγηση στον τεράστιο και περίπλοκο ψηφιακό κόσμο. Αυτό περιλαμβάνει την κατανόηση της ψηφιακής ηθικής, της ασφάλειας και της κριτικής κατανάλωσης πληροφοριών (Αποστόλου, 2020). Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα εξέφρασαν την ανάγκη για κατάρτιση που τους εξοπλίζει για να χειριστούν αυτές τις πτυχές, αντανakλώντας μια ευρύτερη κατανόηση ότι ο

επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει πλέον έναν ρόλο ως μέντορες στην ψηφιακή ιθαγένεια (Rudd, 2009).

Ωστόσο, η μετάβαση σε αυτό το νέο πρότυπο επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών δεν είναι χωρίς προκλήσεις. Η έρευνα ανέδειξε μια διαφορά μεταξύ θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εφαρμογής, ένα κενό που αναγνωρίζεται ευρέως στη βιβλιογραφία (Ertmer, 2005). Οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται προετοιμασμένοι στη θεωρία, αλλά λιγότερο στην πράξη, υποδεικνύοντας την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη που είναι πιο πρακτική και τοποθετείται σε πραγματικά πλαίσια τάξης (Bingimlas, 2009). Αυτό το χάσμα είναι ιδιαίτερα έντονο στον ψηφιακό τομέα, όπου ο ταχύς ρυθμός της τεχνολογικής αλλαγής μπορεί να καταστήσει δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να συμβαδίσουν και να ενσωματώσουν αποτελεσματικά νέα εργαλεία στη διδασκαλία τους (Redecker, 2017).

Επιπλέον, η ψηφιακή εποχή φέρνει μαζί της ζητήματα ισότητας και πρόσβασης. Δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί το ίδιο επίπεδο πρόσβασης σε ψηφιακούς πόρους και κατάρτιση, μια ανησυχία που αντικατοπτρίζεται στις ποικίλες εμπειρίες των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Ο επαγγελματισμός σε αυτό το πλαίσιο σημαίνει όχι μόνο να έχουμε τις δεξιότητες και τις γνώσεις για να χρησιμοποιήσουμε την τεχνολογία, αλλά και να υποστηρίζουμε και να εργαζόμαστε για ένα πιο δίκαιο εκπαιδευτικό τοπίο όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έχουν πρόσβαση στα απαραίτητα ψηφιακά εργαλεία και πόρους (Watson, 2006).

Συμπερασματικά, η εξελισσόμενη φύση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών στην ψηφιακή εποχή είναι ένα πολύπλευρο ζήτημα που αντικατοπτρίζει ευρύτερες κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές. Οι εμπειρίες των Ελλήνων εκπαιδευτικών, όπως αποκαλύπτονται στην έρευνα, υπογραμμίζουν την ανάγκη για μια νέα κατανόηση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, η οποία θα περιλαμβάνει τον ψηφιακό γραμματισμό, την παιδαγωγική καινοτομία και τη δέσμευση για δια βίου μάθηση. Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να εξελιχθούν για να καλύψουν αυτές τις ανάγκες, προσφέροντας κατάρτιση που είναι σχετική, πρακτική και αντικατοπτρίζει τις ποικίλες εμπειρίες και ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 9ο. Συμπέρασμα

9.1 Απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα

Η ανάλυση του περιεχομένου του επιμορφωτικού υλικού αναδεικνύει τις γνώσεις δεξιότητες, στάσεις και αξίες που θεωρείται ότι πρέπει να διαθέτουν οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί. Περαιτέρω, η ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων επιτρέπει την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό της εμπειρικής έρευνας.

1^ο ερευνητικό ερώτημα:

1. Ποιες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις πρέπει να έχουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με το υλικό για την κατάρτιση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών;

Το εκπαιδευτικό υλικό για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς υπογραμμίζει ένα δυναμικό και ολοκληρωμένο σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που είναι απαραίτητες για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς. Το υλικό αυτό φαίνεται να ενημερώνεται από σύγχρονα εκπαιδευτικά παραδείγματα, δίνοντας έμφαση στην ισορροπία μεταξύ βαθιάς γνώσης του αντικειμένου, παιδαγωγικής επάρκειας, τεχνολογικής ολοκλήρωσης και έντονης κατανόησης του κοινωνικο-συναισθηματικού τοπίου της τάξης.

Στον πυρήνα του, το υλικό προϋποθέτει ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ισχυρή και σε βάθος γνώση των θεματικών περιοχών τους. Αυτό δεν είναι απλώς μια κατανόηση των γεγονότων και των αριθμών, αλλά μια βαθιά εμπλοκή με το θέμα που τους επιτρέπει να μεταφέρουν πολύπλοκες ιδέες με προσβάσιμους τρόπους. Με άλλα λόγια, προβάλλει ως απαραίτητα την ικανότητα αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης σε σχολική γνώση (Bernstein, 1990). Ωστόσο, η γνώση του γνωστικού αντικειμένου και η ικανότητα αναπλαισίωσής του σε σχολική γνώση από μόνη της δεν αρκεί. Το υλικό υπογραμμίζει την ανάγκη για παιδαγωγικές δεξιότητες - κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι άνθρωποι και τις καλύτερες στρατηγικές για τη διευκόλυνση αυτής της διαδικασίας. Προτείνει ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι έμπειροι σε μια ποικιλία μεθόδων διδασκαλίας, ικανοί να προσαρμοστούν σε διαφορετικά στυλ μάθησης και ανάγκες. Ουσιαστικά, στο επιμορφωτικό υλικό σκιαγραφείται ένα πρότυπο εκπαιδευτικού ο οποίος -μεταξύ άλλων- διακρίνεται από παιδαγωγική ευελιξία και προσαρμοστικότητα.

Επιπλέον, το υλικό αναγνωρίζει τον ζωτικό ρόλο της τεχνολογίας στη σύγχρονη εκπαίδευση. Τονίζει τη σημασία της ενσωμάτωσης ψηφιακών εργαλείων και μεθόδων στη διδασκαλία. Αυτό δεν αφορά μόνο τη χρήση της τεχνολογίας για χάρη της τεχνολογίας, αλλά και την αξιοποίηση αυτών των εργαλείων για τη δημιουργία πιο ελκυστικών, διαδραστικών και αποτελεσματικών μαθησιακών εμπειριών. Πρόκειται για την προετοιμασία των μαθητών για έναν κόσμο όπου ο ψηφιακός γραμματισμός είναι υψίστης σημασίας. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί πρέπει όχι μόνο να είναι εξοικειωμένοι με τις τελευταίες τεχνολογίες, αλλά και ικανοί να επιλέγουν με οξυδέρκεια τον τρόπο με τον οποίο τις ενσωματώνουν στην παιδαγωγική τους.

Ωστόσο, οι γνώσεις και οι δεξιότητες μεμονωμένα δεν επαρκούν. Το υλικό υπογραμμίζει τη σημασία των στάσεων και των αξιών - τα πιο ήπια, συχνά πιο αόριστα χαρακτηριστικά που καθορίζουν το ήθος ενός αποτελεσματικού δασκάλου. Αυτό περιλαμβάνει τη δέσμευση για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, όπως φαίνεται από τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε διάφορα προγράμματα κατάρτισης για να συμβαδίζουν με τις εκπαιδευτικές τάσεις. Ουσιαστικά, αναδεικνύεται η επιδραστικότητα του παγκόσμιου λόγου (discourse) της διά βίου μάθησης (lifelong learning), ο οποίος φαίνεται να διαπερνά τα εθνικά πλαίσια και να κυριαρχεί και στο πεδίο της εκπαίδευσης/κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, το υλικό αντικατοπτρίζει μια λεπτή κατανόηση της τάξης ως μικρόκοσμου της κοινωνίας. Μιλά για την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να είναι έμπειροι στη διαχείριση της διαφορετικότητας και στην προώθηση της ένταξης. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ευαίσθητοι σε διαφορετικά πολιτιστικά, κοινωνικοοικονομικά και μαθησιακά υπόβαθρα, διασφαλίζοντας ότι η διδασκαλία τους είναι προσβάσιμη και σχετική με όλους τους μαθητές. Πρέπει να είναι εξοπλισμένοι για να χειριστούν όχι μόνο τις ακαδημαϊκές προκλήσεις αλλά και τις κοινωνικο-συναισθηματικές πολυπλοκότητες της ζωής των μαθητών τους.

Οι στάσεις που τονίζονται περιλαμβάνουν επίσης μια ισχυρή ηθική πυξίδα και μια δέσμευση για την προώθηση των δημοκρατικών αξιών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται όχι μόνο ως μεταφορείς γνώσης, αλλά και ως διαμορφωτές μελλοντικών πολιτών. Αυτό απαιτεί από αυτούς να μοντελοποιήσουν και να διδάξουν σεβασμό, κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση και αίσθηση κοινωνικής ευθύνης. Πρόκειται για την καλλιέργεια όχι

μόνο ακαδημαϊκά ικανών, αλλά και συναισθηματικά ευφυών και κοινωνικά συνειδητών ατόμων.

Επιπλέον, το υλικό δείχνει τη σημασία της προσαρμοστικότητας και της ανθεκτικότητας. Το σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο αλλάζει συνεχώς, με νέες προκλήσεις και τεχνολογίες να αναδύονται συνεχώς. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ευέλικτοι, ικανοί να προσαρμόζουν τις μεθόδους και τις στρατηγικές τους ανταποκρινόμενοι στις νέες εξελίξεις και τις ποικίλες καταστάσεις στην τάξη. Χρειάζονται την ανθεκτικότητα για να χειριστούν τις αναπόφευκτες προκλήσεις και αποτυχίες που έρχονται με το έδαφος της διδασκαλίας.

Εν ολίγοις, το εκπαιδευτικό υλικό για τους νεοδιορισθέντες/ τις νεοδιορισθείσες εκπαιδευτικούς ζωγραφίζει μια εικόνα του σύγχρονου εκπαιδευτικού ως ενός βαθιά ενημερωμένου, παιδαγωγικά εξειδικευμένου, τεχνολογικά και συναισθηματικά ευφυούς ατόμου. Είναι κάποιος που δεν είναι απλώς δάσκαλος αλλά δια βίου μαθητής, οικοδόμος κοινότητας και πλοηγός στο περίπλοκο κοινωνικο-συναισθηματικό έδαφος της τάξης. Ωστόσο, αναγνωρίζει επίσης το χάσμα μεταξύ αυτών των ιδανικών και της πραγματικότητας, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για κατάρτιση που είναι τόσο πρακτική και συγκεκριμένη όσο και φιλόδοξη.

2^ο ερευνητικό ερώτημα

2. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην εισαγωγική εκπαίδευση, καλλιέργησαν οι ίδιοι ή απέκτησαν γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις μέσα από αυτήν; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην εισαγωγική εκπαίδευση παρείχαν ποικίλη ανατροφοδότηση σχετικά με το βαθμό στον οποίο καλλιέργησαν ή απέκτησαν νέες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις μέσω του προγράμματος. Οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις τους ρίχνουν φως στην αποτελεσματικότητα της κατάρτισης και στους τομείς όπου αυτή πέτυχε ή υπολείπεται.

Πρώτον, πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την απόκτηση θεωρητικών γνώσεων και την εξοικείωση με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και τεχνικές. Για παράδειγμα, αρκετοί εκπαιδευτικοί, όπως εκείνοι που ειδικεύονται στη χημεία και τη βιολογία, ανέφεραν την απόκτηση σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών και την εμπάθυνση σε τεχνικές διδασκαλίας που δεν είχαν συναντήσει στις προηγούμενες σπουδές τους. Αυτή

η απόκτηση γνώσεων φαίνεται να είναι ένα από τα πιο συνεπή αποτελέσματα της κατάρτισης, με τους εκπαιδευτικούς να εκτιμούν τη διεύρυνση της κατανόησης των εκπαιδευτικών εννοιών και την εισαγωγή σε νέα παραδείγματα διδασκαλίας. Υποδηλώνει ότι η κατάρτιση ήταν επιτυχής στην παροχή μιας θεωρητικής βάσης και στην έκθεση των εκπαιδευτικών σε ένα ευρύτερο φάσμα παιδαγωγικών ιδεών.

Όσον αφορά τις δεξιότητες, οι απαντήσεις δείχνουν μια πιο λεπτή εικόνα. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η κατάρτιση ήταν πιο αποτελεσματική στην παροχή θεωρητικών γνώσεων παρά πρακτικών δεξιοτήτων. Εξέφρασαν την επιθυμία για πιο πρακτικά παραδείγματα και πραγματικές εφαρμογές των εννοιών που συζητήθηκαν. Η αίσθηση ότι η εκπαίδευση έκλινε σε μεγάλο βαθμό προς θεωρητικές πτυχές, χωρίς επαρκείς πρακτικές ασκήσεις ή παραδείγματα για να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης, ήταν ένα επαναλαμβανόμενο θέμα. Ωστόσο, υπήρχαν εξαιρέσεις. Μερικοί εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι είχαν υιοθετήσει συγκεκριμένες νέες στρατηγικές ή εργαλεία ως αποτέλεσμα της κατάρτισης, όπως εφαρμογές πολυμέσων για διδασκαλία ή συνεργατικές μεθόδους. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί είδαν μια άμεση σχέση μεταξύ της κατάρτισης και των πρακτικών τους στην τάξη, υποδεικνύοντας ότι το πρόγραμμα είχε τη δυνατότητα να ενισχύσει τις πρακτικές δεξιότητες διδασκαλίας, τουλάχιστον για ορισμένους συμμετέχοντες.

Η ανάπτυξη στάσεων και αξιών μέσω της εκπαίδευσης ήταν ίσως το πιο μεταβλητό αποτέλεσμα. Ενώ μερικοί εκπαιδευτικοί αισθάνθηκαν ότι δεν είχαν αλλάξει σημαντικά από αυτή την άποψη, άλλοι αναγνώρισαν λεπτές αλλά σημαντικές αλλαγές στην προσέγγιση ή τη σκέψη τους. Για παράδειγμα, μερικοί εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι η εκπαίδευση τόνισε τη σημασία της ένταξης, της ποικιλομορφίας και της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Αυτό υποδηλώνει ότι, ενώ το πρόγραμμα μπορεί να μην έχει μεταμορφώσει ριζικά τη στάση των εκπαιδευτικών, ενδεχομένως συνέβαλε σε μια σταδιακή εξέλιξη της προοπτικής τους προς μια πιο περιεκτική και ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση.

Ωστόσο, αρκετοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ότι πολλές από τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που συζητήθηκαν στην εκπαίδευση δεν ήταν εντελώς νέες για αυτούς. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, ειδικότερα, θεώρησαν ότι η κατάρτιση συχνά επαναλάμβανε αυτό που ήδη γνώριζαν ή είχαν ανακαλύψει μέσω της διδακτικής τους εμπειρίας. Αυτό το συναίσθημα υπογραμμίζει ένα κρίσιμο σημείο: τα διαφορετικά

επίπεδα εμπειρίας μεταξύ των εκπαιδευτικών απαιτούν ένα πρόγραμμα κατάρτισης που είναι προσαρμόσιμο και προσαρμοσμένο για να καλύψει ένα ευρύ φάσμα αναγκών. Για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, η αξία της κατάρτισης μπορεί να έγκειται περισσότερο στην επικύρωση των υφιστάμενων πρακτικών τους και στον λεπτό εμπλουτισμό των δεξιοτήτων και των στάσεων τους, παρά στην απόκτηση εντελώς νέων γνώσεων.

Επιπλέον, η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών υπογραμμίζει ένα αντιληπτό κενό στην εκπαίδευση σχετικά με το βάθος της ανάπτυξης δεξιοτήτων. Η απόκτηση δεξιοτήτων, ιδιαίτερα εκείνων που σχετίζονται με τη διαχείριση της τάξης και την πρακτική εφαρμογή παιδαγωγικών τεχνικών, θεωρήθηκε περιορισμένη. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την επιθυμία η κατάρτιση να παρέχει πιο πρακτικά, πραγματικά παραδείγματα και να επικεντρωθεί περισσότερο στην ανάπτυξη αυτών των απτών δεξιοτήτων. Αυτό υποδηλώνει ότι ενώ η θεωρητική βάση που παρέχεται από την εκπαίδευση ήταν πολύτιμη, υπάρχει σημαντική ανάγκη να συμπληρωθεί με πρακτικές ασκήσεις, σενάρια πραγματικής ζωής και παραδείγματα που μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα στην τάξη.

Η συζήτηση σχετικά με τον ρόλο των στάσεων και των αξιών στη διδασκαλία αποκάλυψε ότι ενώ η κατάρτιση στόχευε στην προώθηση ορισμένων επαγγελματικών στάσεων, η εσωτερίκευση αυτών των αξιών διέφερε μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη σημασία της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης και την ανάγκη για προσαρμοστικότητα και ανθεκτικότητα, στάσεις που είναι ζωτικής σημασίας στο συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό τοπίο. Ωστόσο, ο βαθμός στον οποίο η κατάρτιση ενστάλαξε επιτυχώς αυτές τις στάσεις φάνηκε να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον βαθμό στον οποίο κάθε εκπαιδευτικός είναι ανοιχτός στην αλλαγή και από τις προηγούμενες εμπειρίες του.

Συμπερασματικά, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι η εισαγωγική κατάρτιση παρείχε κάποιο βαθμό νέας γνώσης, ιδιαίτερα όσον αφορά τη θεωρητική κατανόηση και την έκθεση σε σύγχρονες παιδαγωγικές ιδέες. Ωστόσο, ο βαθμός απόκτησης πρακτικών δεξιοτήτων και η ανάπτυξη νέων στάσεων και αξιών φαίνεται να ποικίλλει. Η αποτελεσματικότητα της κατάρτισης σε αυτούς τους τομείς φάνηκε να επηρεάζεται από παράγοντες όπως η προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευτικών, η πρακτικότητα του περιεχομένου της κατάρτισης και ο βαθμός στον οποίο η κατάρτιση ασχολήθηκε με σενάρια διδασκαλίας που συνδέονται με την πραγματική ζωή. Αυτή η

ανατροφοδότηση υπογραμμίζει την ανάγκη τα προγράμματα εισαγωγικής κατάρτισης να επιτύχουν ισορροπία μεταξύ θεωρητικών γνώσεων και πρακτικής εφαρμογής και να είναι προσαρμόσιμα για να ανταποκριθούν στις ποικίλες ανάγκες και εμπειρίες των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών.

3^ο ερευνητικό ερώτημα

3. Σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η εισαγωγική εκπαίδευση έχει επηρεάσει τις πρακτικές τους στην τάξη;

Η έκταση και ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον αντίκτυπο της εισαγωγικής κατάρτισης στις πρακτικές τους στην τάξη διέφεραν σημαντικά μεταξύ των συμμετεχόντων, αντανακλώντας ένα φάσμα εμπειριών και την πολύπλευρη φύση της διδασκαλίας. Οι σκέψεις τους παρέχουν πληροφορίες τόσο για την αποτελεσματικότητα της κατάρτισης όσο και για την πολύπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης και εφαρμογής στην τάξη.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη θετική επίδραση της κατάρτισης στις πρακτικές τους στην τάξη, σημειώνοντας ότι τους εισήγαγε σε νέες στρατηγικές και προσεγγίσεις. Για παράδειγμα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την ενσωμάτωση πιο διαδραστικών και συνεργατικών μεθόδων, την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση της τεχνολογίας και την υιοθέτηση μιας πιο μαθητοκεντρικής προσέγγισης. Αυτές οι αλλαγές υποδηλώνουν ότι η κατάρτιση ήταν επιτυχής όχι μόνο στη μετάδοση γνώσεων αλλά και στον επηρεασμό των πρακτικών πτυχών της διδασκαλίας. Φαίνεται ότι για αυτούς τους εκπαιδευτικούς, η κατάρτιση παρείχε μια νέα προοπτική και νέα εργαλεία που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν άμεσα στις τάξεις τους, ενισχύοντας τη διδασκαλία τους και ενδεχομένως βελτιώνοντας τη συμμετοχή των μαθητών και τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ωστόσο, η ικανότητα εφαρμογής αυτών των νέων στρατηγικών δεν ήταν ομοιόμορφη σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Μια κοινή πρόκληση που αναφέρθηκε ήταν η δυσκολία μετάφρασης της θεωρητικής γνώσης στην πράξη, ειδικά ενόψει των περιορισμών στην πραγματική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι ενώ η κατάρτιση προσέφερε πολύτιμες γνώσεις, η έλλειψη συγκεκριμένων, πρακτικών παραδειγμάτων κατέστησε δύσκολη την αποτελεσματική εφαρμογή αυτών των ιδεών. Εξέφρασαν την επιθυμία η εκπαίδευση να περιλαμβάνει περισσότερα σενάρια πραγματικής ζωής, πρακτικές ασκήσεις και λεπτομερείς μελέτες περιπτώσεων που θα μπορούσαν να παράσχουν έναν

σαφέστερο οδικό χάρτη για την εφαρμογή. Αυτή η ανατροφοδότηση υπογραμμίζει ένα χάσμα μεταξύ των ιδανικών σεναρίων που παρουσιάζονται συχνά στις εκπαιδευτικές συνεδρίες και της πολύπλοκης, απρόβλεπτης φύσης των πραγματικών περιβαλλόντων στην τάξη.

Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η εισαγωγική κατάρτιση είχε ελάχιστη ή καθόλου επίδραση στις πρακτικές τους, ειδικά εκείνοι με σημαντική προηγούμενη εμπειρία. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί συχνά ένιωθαν ότι η εκπαίδευση επαναλάμβανε αυτό που ήδη γνώριζαν ή ότι οι στρατηγικές που συζητήθηκαν δεν ήταν εφικτές λόγω διαφόρων περιορισμών όπως ο χρόνος, οι πόροι ή η σχολική κουλτούρα. Αυτό υποδηλώνει ότι η εκπαίδευση θα μπορούσε να ήταν πιο επωφελής για λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς που εξακολουθούσαν να διαμορφώνουν τα στυλ διδασκαλίας και τις πρακτικές τους, παρά για βετεράνους που είχαν ήδη καθιερώσει τις μεθόδους τους.

Είναι ενδιαφέρον ότι, ακόμη και μεταξύ των εκπαιδευτικών που δεν εφάρμοσαν σημαντικές αλλαγές στις πρακτικές τους στην τάξη, ορισμένοι αναγνώρισαν μια πιο λεπτή, πιο αντανακλαστική επίδραση της εκπαίδευσης. Μίλησαν για το πώς η εκπαίδευση επηρέασε τη σκέψη τους για τη διδασκαλία, κάνοντάς τους να συνειδητοποιήσουν περισσότερο τις διαφορετικές προσεγγίσεις, τη σημασία της συμμετοχικότητας ή τις δυνατότητες της τεχνολογίας. Για αυτούς τους εκπαιδευτικούς, η εκπαίδευση μπορεί να μην έχει φέρει επανάσταση στις πρακτικές τους, αλλά συνέβαλε στον συνεχή επαγγελματικό προβληματισμό και ανάπτυξή τους, αλλάζοντας διακριτικά τις στάσεις και τις προοπτικές τους.

Οι ποικίλες εμπειρίες των εκπαιδευτικών υπογραμμίζουν επίσης τη σημασία των προσωπικών και συγκυριακών παραγόντων για τον προσδιορισμό του αντίκτυπου της κατάρτισης. Το υπόβαθρο, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον, τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών και τα συστήματα υποστήριξης που εφαρμόζονται, όλα διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στο πόσο αποτελεσματικά μπορούν να ενσωματώσουν νέες ιδέες από την κατάρτιση στις πρακτικές της τάξης τους. Αυτή η πολυπλοκότητα καταδεικνύει την ανάγκη για εισαγωγική κατάρτιση που δεν είναι μόνο ευέλικτη και ποικίλη, αλλά και υποστηρικτική, προσφέροντας συνεχή καθοδήγηση και πόρους για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της εφαρμογής νέων στρατηγικών.

Συμπερασματικά, ενώ η εισαγωγική κατάρτιση θεωρήθηκε πολύτιμη πηγή νέων ιδεών και προσεγγίσεων για πολλούς εκπαιδευτικούς, ο αντίκτυπός της στις πρακτικές της τάξης ήταν άνισος. Η εκπαίδευση επηρέασε ορισμένους εκπαιδευτικούς να κάνουν απτές αλλαγές στη διδασκαλία τους, ενώ για άλλους, το αποτέλεσμα ήταν πιο λεπτό, ενισχύοντας την αναστοχαστική πρακτική τους παρά τις καθημερινές τους μεθόδους. Τα σχόλια των εκπαιδευτικών υπογραμμίζουν την ανάγκη για προγράμματα εισαγωγικής εκπαίδευσης για την παροχή ισορροπίας θεωρητικών γνώσεων και πρακτικών στρατηγικών συγκεκριμένου πλαισίου, μαζί με συνεχή υποστήριξη για τον πραγματικό μετασχηματισμό των πρακτικών στην τάξη.

Γενικότερα, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αναδεικνύει ότι η συγκεκριμένη πολιτική επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών λειτούργησε ως ένα μέσο διακυβέρνησης (governance) της εκπαίδευσης, που στηρίζεται στην προώθηση και διάχυση συγκεκριμένων μορφών επαγγελματικής γνώσης. Με άλλα λόγια, πρόκειται για μια πολιτική διακυβέρνησης της εκπαίδευσης που στηρίζεται σε παιδαγωγικά μέσα (Singh, 2015). Όπως αποτυπώνεται στον λόγο των εκπαιδευτικών, η διάχυση ενός συγκεκριμένου προτύπου «καλού εκπαιδευτικού» επιδρά σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την εργασία τους. Κατά τις διαδοχικές αναπλαισιώσεις της συγκεκριμένης πολιτικής από τους ποικίλους δρώντες που εμπλέκονται σε αυτή (π.χ. συγγραφείς του επιμορφωτικού υλικού, επιμορφωτές), ο κυρίαρχος λόγος που κατασκευάζει το πρότυπο του καλού εκπαιδευτικού αναπαράγεται και επηρεάζει τις υποκειμενικότητες των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, δεν απουσιάζουν και οι αντιστάσεις από την πλευρά των επιμορφούμενων, οι οποίοι κάποιες φορές αμφισβητούν τον ηγεμονικό λόγο που διαμορφώνει το κυρίαρχο πρότυπο εκπαιδευτικού, θεωρώντας το ακατάλληλο για συγκεκριμένα τοπικά σχολικά πλαίσια. Ωστόσο, ο κυρίαρχος λόγος δεν αμφισβητείται ποτέ πλήρως από τα υποκείμενα της έρευνας.

Λιγότερο επιδραστική αναδείχθηκε η επιμόρφωση όσον αφορά τη διαμόρφωση των πρακτικών των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη, σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα. Αυτό το εύρημα είναι μάλλον αναμενόμενο, όχι μόνο εξαιτίας της μικρής διάρκειας του επιμορφωτικού προγράμματος, αλλά και εξαιτίας της συνθετότητας των παραγόντων που επηρεάζουν τις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών (π.χ. εδραιωμένες πρακτικές, ιδιαιτερότητες του εκάστοτε σχολικού πλαισίου κ.ά.) (Κουτσιούρη, 2021). Ωστόσο, ο λόγος τον

εκπαιδευτικών αποκαλύπτει ότι οι συγκεκριμένες μορφές γνώσης που προωθήθηκαν μέσω του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης άσκησαν κάποια επίδραση στις παιδαγωγικές πρακτικές των περισσότερων εκπαιδευτικών, βέβαια με έναν τρόπο όχι ντερμινιστικό και πάντα απόλυτα προσδιορισίμο.

9.2 Περιορισμοί της μελέτης

Η παρούσα μελέτη, ενώ παρέχει διορατικά ευρήματα στο σύγχρονο διδακτικό τοπίο στην Ελλάδα, δεν είναι χωρίς περιορισμούς. Η κατανόηση αυτών των περιορισμών είναι ζωτικής σημασίας για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και για την καθοδήγηση της μελλοντικής έρευνας στον τομέα αυτό.

Πρώτον, το μέγεθος του δείγματος, που αποτελείται από εννέα εκπαιδευτικούς από διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ελλάδα, αν και ποικίλο, είναι σχετικά μικρό. Αυτό το μέγεθος και η μη τυχαία φύση του δείγματος περιορίζουν τη γενίκευση των ευρημάτων. Όπως αναγνωρίζεται από τους Guest, Bunce, και Johnson (2006), ενώ μικρότερα, εστιασμένα δείγματα μπορούν να παρέχουν σε βάθος πληροφορίες, ενδέχεται να μην συλλαμβάνουν το πλήρες φάσμα εμπειριών και προοπτικών που υπάρχουν στον ευρύτερο πληθυσμό. Ως εκ τούτου, τα ευρήματα θα πρέπει να θεωρούνται ενδεικτικά και όχι οριστικά, αντικατοπτρίζοντας τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις μιας συγκεκριμένης ομάδας εκπαιδευτικών.

Η εξάρτηση της μελέτης από αυτο-αναφερόμενα δεδομένα παρουσιάζει έναν άλλο περιορισμό. Ενώ οι συνεντεύξεις είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την απόκτηση βαθιάς γνώσης (Seidman, 2013), υπόκεινται σε προκαταλήψεις όπως η ανάκληση μνήμης και η κοινωνική επιθυμία, οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν την αυθεντικότητα και την ακρίβεια των παρεχόμενων πληροφοριών (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). Κατά συνέπεια, οι απαντήσεις μπορεί να αντικατοπτρίζουν τις αντιλήψεις και τις ερμηνείες των συμμετεχόντων, οι οποίες μπορεί να μην ευθυγραμμίζονται πάντα με τις πραγματικές πρακτικές ή εμπειρίες τους.

Το πεδίο εφαρμογής της μελέτης, που επικεντρώνεται ειδικά στους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, σημαίνει ότι τα ευρήματα είναι συγκεκριμένα για το πλαίσιο. Ενώ αυτό παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τις μοναδικές προκλήσεις και ευκαιρίες του, τα αποτελέσματα ενδέχεται να μην είναι άμεσα εφαρμόσιμα σε άλλα πλαίσια ή εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των χωρών λόγω των διαφορών στους

πολιτιστικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες (Akkari, 2004), και αυτό που ισχύει σε ένα πλαίσιο μπορεί να μην ισχύει απαραίτητα σε ένα άλλο.

Επιπλέον, η μελέτη διερεύνησε κυρίως τις προοπτικές των εκπαιδευτικών χωρίς να ενσωματώνει τις απόψεις άλλων ενδιαφερομένων, όπως μαθητές, γονείς ή διευθυντές σχολείων. Η συμπερίληψη αυτών των πρόσθετων προοπτικών θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο ολιστική κατανόηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και του αντίκτυπου των προσόντων, των εμπειριών και της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών στη μάθηση των μαθητών και στη σχολική κουλτούρα (Rice, 2003).

Η ταχέως μεταβαλλόμενη φύση της τεχνολογίας και της εκπαίδευσης θέτει έναν άλλο περιορισμό. Όπως τόνισε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010), το ψηφιακό θεματολόγιο για την Ευρώπη εξελίσσεται συνεχώς και αυτό που θεωρείται προηγμένο και καινοτόμο σήμερα μπορεί σύντομα να καταστεί παρωχημένο. Ο γρήγορος ρυθμός αλλαγής στις εκπαιδευτικές τεχνολογίες και τις παιδαγωγικές στρατηγικές σημαίνει ότι τα ευρήματα που σχετίζονται με την ενσωμάτωση της παιδαγωγικής και της τεχνολογίας μπορεί να έχουν περιορισμένη διάρκεια ζωής, απαιτώντας συνεχή έρευνα για να παραμείνουν επίκαιρα.

Η μελέτη επίσης δεν διερεύνησε εκτενώς τους θεσμικούς και συστημικούς παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές στην τάξη. Όπως σημειώνουν οι Robertson και Sorensen (2018), το ευρύτερο πολιτικό, οικονομικό και θεσμικό πλαίσιο μπορεί να επηρεάσει σημαντικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, διαμορφώνοντας ευκαιρίες και περιορισμούς για τη μάθηση και την πρακτική των εκπαιδευτικών. Μια πιο ολοκληρωμένη εξέταση αυτών των εξωτερικών παραγόντων θα μπορούσε να προσφέρει μια βαθύτερη κατανόηση των προκλήσεων και των ευκαιριών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα.

Τέλος, ενώ η μελέτη βασίστηκε σε μια πλούσια βιβλιογραφία για να πλαισιώσει τα ευρήματά της, η εξάρτηση από συγκεκριμένες πηγές σημαίνει ότι άλλες δυνητικά σχετικές έρευνες θα μπορούσαν να έχουν παραβλεφθεί. Αυτή η επιλεκτική εστίαση μπορεί να επηρέασε την ερμηνεία των ευρημάτων και των συμπερασμάτων που εξήχθησαν (Braun & Clarke, 2006).

Υπό το πρίσμα αυτών των περιορισμών, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εξετάσει το ενδεχόμενο χρήσης ενός μεγαλύτερου και πιο ποικίλου δείγματος, ενδεχομένως ενσωματώνοντας μια προσέγγιση μικτών μεθόδων για την τριγωνοποίηση των

ευρημάτων και την ενίσχυση της ευρωστίας τους (Carter et al., 2014). Η συμπερίληψη προοπτικών από άλλους εκπαιδευτικούς φορείς και η εξέταση της επιρροής ευρύτερων συστημικών παραγόντων θα παρείχε επίσης μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του διδακτικού τοπίου. Επιπλέον, η συνεχιζόμενη έρευνα είναι απαραίτητη για να συμβαδίσει με τον ταχέως εξελισσόμενο τομέα της εκπαίδευσης, ιδίως όσον αφορά την ενσωμάτωση της τεχνολογίας και την παιδαγωγική καινοτομία. Παρά τους περιορισμούς αυτούς, η μελέτη αυτή συνεισφέρει πολύτιμες γνώσεις σχετικά με τις εμπειρίες και τις προοπτικές των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, προσφέροντας μια βάση για περαιτέρω έρευνα και συζήτηση στον τομέα της εκπαίδευσης.

9.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Οι συστάσεις αυτές αποσκοπούν στην αντιμετώπιση των κενών που εντοπίστηκαν, στην αξιοποίηση των πορισμάτων και στη συμβολή σε μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του εξελισσόμενου χαρακτήρα της διδασκαλίας και της επαγγελματικής εξέλιξης.

Πρώτον, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εξετάσει το ενδεχόμενο επέκτασης του μεγέθους και της ποικιλομορφίας του δείγματος. Ένα μεγαλύτερο και πιο ποικίλο δείγμα θα παρείχε μια πιο αντιπροσωπευτική εικόνα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα, ενισχύοντας τη γενίκευση των ευρημάτων. Όπως προτείνουν οι Guest, Bunce, and Johnson (2006), ενώ τα μικρότερα δείγματα μπορούν να παρέχουν βάθος, τα μεγαλύτερα δείγματα προσφέρουν εύρος και μια πιο ποικίλη προοπτική. Η στρωματοποιημένη δειγματοληψία θα μπορούσε να εξασφαλίσει εκπροσώπηση από διαφορετικές περιοχές, τύπους σχολείων και επίπεδα διδασκαλίας, παρέχοντας πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα διάφορα πλαίσια επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές και τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ένας διαχρονικός σχεδιασμός μελέτης θα προσφέρει πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι πρακτικές, οι στάσεις και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου, αντιμετωπίζοντας τον περιορισμό της εφάπαξ φύσης αυτής της μελέτης. Η διαχρονική έρευνα, όπως σημειώνεται από τους Creswell και Poth (2018), μπορεί να παρακολουθεί τις αλλαγές και τις εξελίξεις, παρέχοντας μια δυναμική εικόνα του υπό μελέτη θέματος. Αυτή η προσέγγιση θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι

συνεχιζόμενες αλλαγές στην τεχνολογία, την πολιτική και τις εκπαιδευτικές θεωρίες επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές και την επαγγελματική ανάπτυξη.

Η ενσωμάτωση μιας προσέγγισης μικτών μεθόδων θα μπορούσε επίσης να εμπλουτίσει τη μελλοντική έρευνα. Ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων θα επέτρεπε μια πιο ολοκληρωμένη ανάλυση, καθώς τα ποσοτικά δεδομένα θα μπορούσαν να παρέχουν εύρος και γενίκευση, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα θα μπορούσαν να προσφέρουν βάθος και πλαίσιο (Carter et al., 2014). Για παράδειγμα, οι έρευνες θα μπορούσαν να ποσοτικοποιήσουν την επικράτηση ορισμένων διδακτικών πρακτικών ή στάσεων, ενώ οι συνεντεύξεις ή οι ομάδες εστίασης θα μπορούσαν να διερευνήσουν τους λόγους πίσω από αυτές τις τάσεις.

Η περαιτέρω έρευνα θα πρέπει επίσης να έχει ως στόχο να συμπεριλάβει απόψεις από ευρύτερο φάσμα ενδιαφερομένων. Οι μαθητές, οι γονείς, οι διευθυντές σχολείων και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στο εκπαιδευτικό οικοσύστημα. Οι γνώσεις τους θα παρέχουν μια πιο ολιστική κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές και την επαγγελματική ανάπτυξη. Αυτή η προσέγγιση πολλαπλών προοπτικών ευθυγραμμίζεται με τις απόψεις του Connell (2009), ο οποίος υποστηρίζει μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της ποιότητας και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών που λαμβάνει υπόψη τις απόψεις των διαφόρων ενδιαφερομένων.

Δεδομένου του ταχέως ρυθμού των τεχνολογικών αλλαγών, η συνεχής έρευνα για την ολοκλήρωση της τεχνολογίας και της παιδαγωγικής είναι ουσιαστικής σημασίας. Όπως σημειώνει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010), το ψηφιακό θεματολόγιο για την Ευρώπη εξελίσσεται συνεχώς. Η έρευνα θα πρέπει να συμβαδίζει με αυτές τις αλλαγές, διερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο οι αναδυόμενες τεχνολογίες μπορούν να ενσωματωθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι μελέτες θα μπορούσαν να εξετάσουν τον αντίκτυπο συγκεκριμένων τεχνολογιών στη συμμετοχή των μαθητών και τα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς και την υποστήριξη που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να ενσωματώσουν αποτελεσματικά αυτά τα εργαλεία στην πρακτική τους.

Το πολιτιστικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ποικίλλει σημαντικά μεταξύ των χωρών, όπως τονίζει η Akkari (2004). Οι συγκριτικές διεθνείς μελέτες θα μπορούσαν να παράσχουν πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο

διαφορετικά συστήματα αντιμετωπίζουν παρόμοιες προκλήσεις, προσφέροντας διδάγματα και βέλτιστες πρακτικές που θα μπορούσαν να ενημερώσουν την πολιτική και την πρακτική στην Ελλάδα. Μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε επίσης να διερευνήσει πώς οι παγκόσμιες τάσεις στην εκπαίδευση προσαρμόζονται στα τοπικά πλαίσια.

Υπάρχει επίσης ανάγκη για έρευνα που εμβαθύνει στους θεσμικούς και συστημικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές στην τάξη. Όπως σημειώνουν οι Robertson και Sorensen (2018), η κατανόηση του ευρύτερου πλαισίου είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση των ευκαιριών και των περιορισμών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να εξετάσουν πώς οι πολιτικές, οι σχολικές κουλτούρες και οι κοινωνικές συμπεριφορές επηρεάζουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές στην τάξη.

Τέλος, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να επαναξιολογεί συνεχώς τα θεωρητικά πλαίσια και τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιούνται για την ερμηνεία των ευρημάτων. Καθώς η εκπαίδευση είναι ένας ταχέως εξελισσόμενος τομέας, νέες θεωρίες και έρευνες αναδύονται συνεχώς. Η τακτική επικαιροποίηση της βιβλιογραφικής βάσης θα διασφαλίσει ότι οι ερμηνείες και τα συμπεράσματα παραμένουν συναφή και θεμελιωμένα στην τρέχουσα γνώση.

Συμπερασματικά, ενώ αυτή η μελέτη παρέχει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τις εμπειρίες και τις προοπτικές των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, υπάρχουν πολλά περισσότερα που πρέπει να διερευνηθούν και να κατανοηθούν. Οι συστάσεις για περαιτέρω έρευνα στοχεύουν να βασιστούν σε αυτό το θεμέλιο, συμβάλλοντας σε μια πιο λεπτή και ολοκληρωμένη κατανόηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και της ανάπτυξής του. Μέσω της συνεχούς διερεύνησης, μπορούμε να υποστηρίξουμε καλύτερα τους εκπαιδευτικούς στον κρίσιμο ρόλο τους στη διαμόρφωση του μυαλού και του μέλλοντος της επόμενης γενιάς.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Akkari, A. (2004). Education in the Globalization Era: The Need for Grounded Comparative Educational Research. *Current Issues in Comparative Education*, 6(2), 5-13.
- American Educational Research Association. (2011). *Code of ethics*. American Educational Research Association.
- Apple, M. W., Ball, S. J., & Gandin, L. A. (Eds.). (Year of Publication). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (1st ed.). Routledge.
- Apostolou, C. (2020). The Level of ICT Infrastructure as a Factor of ICT Integration in Greek High School Science Teaching. *The Electronic Journal of e-Learning*, 18(6), 562-574.
- Balanskat, A., & Bannister, B. (2006). *The ICT Impact Report: A Review of Studies of ICT Impact on Schools in Europe*. European Schoolnet.
- Ball, J.S., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique* (Rev.ed.). New York: Rowman & Littlefield.
- Beck, J., & Young, M.F.D. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic identities: A Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 183–197.
- Bingimlas, K. A. (2009). Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2009, 5(3), 235-245.
- Bonal, X., & Rambla, X. (2003). Captured by the Totally Pedagogised Society: Teachers and teaching in the knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education*, 1(2), 169-184.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage Publications.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., & Neville, A. J. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545-547.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2020). Preparing educators for the time of COVID... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465.
- Dede, C. (2006). *Online professional development for teachers: Emerging models and methods*. Harvard Education Press.
- Department for Education. (2019). *Statutory induction guidance for newly qualified teachers (NQTs)*. London: Department for Education.
- Department of Education, Employment and Workplace Relations. (2008). *Digital Education Revolution*. Canberra: Australian Government.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314-321.
- Drayton, B., Falk, J., Stroud, R., Hobbs, K., & Hammerman, J. (2010). After installation: Ubiquitous computing and high school science in three experienced, high technology schools. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 9(3), 4-56.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- European Commission. (2010). *A Digital Agenda for Europe*.
- European Commission. (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission.
- European Higher Education Area. (2010). *Bologna Process*.
- European Union. (2007). *The Treaty of Lisbon*. Official Journal of the European Union.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Finnish National Agency for Education. (2014). *National Core Curriculum for Basic Education*. Helsinki: Finnish National Agency for Education.
- Finlay, L. (2002). "Outing" the researcher: The provenance, process, and practice of reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12(4), 531-545.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.

- Gaille, B. (2018). Advantages and Disadvantages of Technology in Education. Retrieved from <https://brandongaille.com/23-advantages-disadvantages-technology-education/>.
- Goh, P. S. C., & Wong, K. Y. (2015). Beginning teachers' conceptions of competency: Implications for educational policy and teacher education in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 351-362.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82.
- Hinostroza, J. E., Guzmán, A., & Isaacs, S. (2002). Innovative uses of ICT in Chilean schools. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(4), 459-469.
- Hennessy S., Deaney R., & Ruthven K. (2004). *Technology-integrated science teaching: Exploiting opportunities and adapting to constraints*. Retrieved from <http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/istl/ScT2.doc>.
- Ingersoll, R. M. (2003). *Is there really a teacher shortage?* Center for the Study of Teaching and Policy and Consortium for Policy Research in Education.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Korthagen, F. A., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Mitchell, K. (2000). Internet addiction: genuine diagnosis or not. *Lancet*, 355(9204), 632.
- Morse, J. M. (1994). Designing funded qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 220-235). Sage.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544.
- New Teacher Center. (2015). *NTC's Teacher Induction Program Proves Effective in Increasing Student Achievement*. Santa Cruz, CA: New Teacher Center.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: OECD Publishing.
- Official Journal of the European Union. (2006). *Decision No 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006*.
- Osborne, J., & Hennessy, S. (2003). *Literature review in science education and the role of ICT: Promise, problems and future directions*. NESTA Futurelab Series, Bristol: NESTA Futurelab.

- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Reid, A. (2003). Understanding teachers' work: is there still a place for labour process theory? *British Journal of Sociology of Education*, 24(5), 559-573.
- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Economic Policy Institute.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Robertson, S. L. (2000). *A Class Act: Changing Teachers' Work, Globalisation and the State*. New York: Falmer Press.
- Robertson, S. L., & Sorensen, T. (2018). Global transformations of the state, governance and teachers' labour: Putting Bernstein's conceptual grammar to work. *European Educational Research Journal*, 17(4), 470-488. <https://doi.org/10.1177/1474904117724573>.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.). Sage Publications.
- Rudd, K. (2009). The global financial crisis. *The Monthly*, February 2009, 42. Accessed at [www/themonthly.com.au/tm/node/1421rl](http://www.themonthly.com.au/tm/node/1421rl).
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Sage Publications.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Qing Gu, G. Stobart, G. & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives, and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681-701.
- Scanlon, L. (2004). 'She just blends and just comes down to our level and communicates with us like we're people': Students' perceptions of quality teaching and teaching standards. *Change: Transformations in Education*, 7(1), 93-108.
- Schleicher, A. (2020). *Teaching and Learning International Survey. TALIS 2018. Insights and Interpretations*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/talis>
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (4th ed.). Teachers College Press.
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. London: Bloomsbury Publishing.
- Shatri, Z. G. (2020). Advantages and Disadvantages of Using Information Technology in Learning Process of Students. *Journal of Turkish Science Education*, 17(3), 420-428.

- Shrestha, P. (2013). Alternative assessment approaches in Primary English language classrooms. *Journal of NELTA*, 18(1-2), 148-163.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Singh, P. (2015). Performativity and pedagogising knowledge: globalising educational policy formation, dissemination and enactment. *Journal of Education Policy*, 30(3), 363-384.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Stevenson, H. (2007). Restructuring teachers' work and trade unions in England: bargaining for change? *American Educational Research Journal*, 44(2), 224-251.
- Tahirsylaj, A., Smith, W. C., Khan, G., & Wermke, W. (2021). The Conceptual and Methodological Construction of a 'Global' Teacher Identity through TALIS. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(3), 75. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1090>.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Van Teijlingen, E., & Hundley, V. (2001). The importance of pilot studies. *Social Research Update*, 35, 1-4.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Watson, D. (2006). Understanding the relationship between ICT and education means exploring innovation and change. *Education and Information Technologies*, 11(3-4), 199-216.
- Williams, C., Gannon, S., & Sawyer, W. (2013). A genealogy of the 'future': antipodean trajectories and travels of the '21st century learner'. *Journal of Education Policy*, 28(6), 792-806. DOI: 10.1080/02680939.2013.776117
- Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Ελληνόγλωσση

- Αποστόλου, Χ., & Ζεππος, Δ. (2023). *Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών (Υλικό Υποχρεωτικής Μελέτης) Β3. ΤΠΕ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με έμφαση στην αυτενέργεια των μαθητών/-τριών και την ασφάλεια στο διαδίκτυο*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Βεντούρης, Α. (Επόπτης), Κολλιοπούλου, Κ., Σαμαρά, Α., & Φαναράς, Β. (2023). *Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών (Ενότητα Α- Εισαγωγή στη Νέα Φιλοσοφία). Γ. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση & Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*. 29,97-126. Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2001). *Νέες τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στη νέα εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Καμάρης, Α. (2014) *Κίνδυνοι και ασφάλεια στο Διαδίκτυο για τη νεολαία: Μία κριτική επισκόπηση*, Πτυχιακή Εργασία. Αθήνα, Τμήμα Πληροφορικής
- Κασσωτάκης, Μ. (1999). *Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουκουναράς Λιάγκης, Μ. (Επόπτης), Πουλιός, Ι., Σταμπούλη, Μ., & Θεριανός, Κ. (2023). *Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών (Υλικό Υποχρεωτικής Μελέτης) Α.5. Το Σχολείο των Δεξιοτήτων*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Κραγιόπουλος, Ν. (2012). *Η χρήση νέων τεχνολογιών από τους εκπαιδευτικούς των θετικών επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 15-11-2023 από http://ikee.lib.auth.gr/rec_ord/131004/files/GRI-2013-9840.pdf.
- Κόπτσης, Α. (2009). Βασικές αρχές της σύγχρονης Διδακτικής και εφαρμογή τους στη μεθοδολογία Project. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ανακτήθηκε 15-11-2023 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/016-028.pdf>.
- Μακράκη Ε., (2021). *Ετήσια Έκθεση 2021. Σχολικά Εγχειρίδια: Από τη Θεωρία στα Κριτήρια Αξιολόγησης*. Αθήνα: Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.
- Μακρή, Δ. (Επόπτρια) & Πανταζή, Β. (2023). *Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Α2. Διαχείριση Πολυμορφίας*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ματσαγγούρας Η., Αντωνίου Ι., Ρουσσάκης Ι., Αποστολόπουλος Κ., Γιαλλούση Μ., Καδιανάκη Μ., Πήλιουρας Π., Μουζάκης Χ., Μπινιάρη Λ., Κασούτας, Μ., Χαλκιαδάκη, Α., Ποταμιάς Γ. & Μικρόπουλος Τ. (2005). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*, Ιωάννινα.
- Μήτση-Αναγνώστου, Μ. (2020). Το νέο επαγγελματικό profil του εκπαιδευτικού στον λόγο της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών και η Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 24, 101-126.
- Μπρούζος, Α. (Επόπτης), & Θεοδωρίδης, Α. (2023). *Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών (Επιμορφωτικό Υλικό). Α1. Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

- Μπρούζος, Α. (Επόπτης), & Πολυζώης Γ. (2023). *Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών (Α Επιμορφωτικό Υλικό- Παράρτημα). Α1. Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Ξέστερνου, Μ. (Επόπτης), Γομάτος, Λ., Καφετζόπουλος, Κ., & Κοταδάκη, Μ. (2023). *Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών (Επιμορφωτικό Υλικό) Α3. Διδακτικές Μέθοδοι & Τεχνικές*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πετροπούλου, Α. (2021). Μοντέλο Ανεστραμμένης Διδασκαλίας και Πληροφοριακή Παιδεία: διερεύνηση σε one-shot πρόγραμμα στη μη τυπική εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 5-11-2023 από <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/13400>.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών* [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 5-11- 2023 από <http://hdl.handle.net/11419/232>.
- Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος μάθησης, αξιολόγησης επίδοσης* (1η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 5(1), 104-222.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. σελ. 97-125.
- Τσιώλης, Γ., & Κασσέρη, Ζ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Κριτική.
- Τσιωτάκης, Π. (Επόπτης), & Κουρκούλη Αικ. (2023). *Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών (Τηλεσυνεδρία). Α4.Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 143616/Ε3/2022 (ΦΕΚ 5939/Β/21-11-2022) *Πραγματοποίηση Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού*.

Δικτυογραφία

Ιστοσελίδα Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) <https://www.iep.edu.gr/el/>

Παράρτημα

Οδηγός Ημι-δομημένων Συνεντεύξεων

Εισαγωγικές Πληροφορίες

Παρακαλείσθε να παράσχετε ορισμένα προσωπικά στοιχεία για να βοηθήσετε στην πλαισίωση των ευρημάτων της έρευνας. Οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν εμπιστευτικές.

1. Φύλο:

- Άρρεν
- Θήλυ
- Μη δυαδικό
- Προτιμώ να μην αναφέρω.

2. Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε;

- 25-35
- 36-45
- 46-55
- 56-65

3. Ειδικότητα: _____

4. Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε; _____

5. Σπουδές: _____

6. Επιμορφώσεις (άλλες, εκτός από την εισαγωγική)

7. Τύπος σχολείο στο οποίο υπηρετείτε την παρούσα στιγμή και περιοχή στην οποία αυτό εδρεύει; _____

1^{ος} Άξονας Ερωτήσεων: Γνώσεις, δεξιότητες στάσεις και αξίες που αποκτήθηκαν μέσω της εισαγωγικής επιμόρφωσης των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών

I. Η εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, στην οποία συμμετείχατε, είχε ως στόχο την καλλιέργεια συγκεκριμένων γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών στους/στις επιμορφούμενους/ες, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την επιτυχή άσκηση του επαγγελματικού έργου τους.

1. Κατά τη γνώμη σας, ποιες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες πιστεύετε ότι είχε σκοπό να προβάλλει και να καλλιεργήσει το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης στους συμμετέχοντες/συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς;
2. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι έχετε αποκτήσει ή καλλιεργήσει αυτές τις γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες μέσω της εισαγωγικής εκπαίδευσης;
3. Μπορείτε να αναφέρετε τυχόν συγκεκριμένες νέες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις ή αξίες που πιστεύετε ότι αποκτήσατε μέσω της εισαγωγικής επιμόρφωσης;
4. Υπήρχαν τομείς γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων ή αξιών που πιστεύετε ότι έλειπαν ή δεν καλύπτονταν επαρκώς από την εισαγωγική επιμόρφωση;
5. Πιστεύετε ότι η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην οποία συμμετείχατε βοήθησε εσάς, προσωπικά, να αποκτήσετε/να καλλιεργήσετε κάποιες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες, που δεν είχατε αποκτήσει μέσω της αρχικής σας εκπαίδευσης (των προπτυχιακών σπουδών σας, που ήταν προαπαιτούμενες για την εισαγωγή σας στη δημόσια εκπαίδευση); Αν ναι, ποιες είναι αυτές;
6. Σε ποιον βαθμό ο επιμορφωτής/η επιμορφώτριά σας συνέβαλε στην καλλιέργεια αυτών των γνώσεων, στάσεων, δεξιοτήτων και αξιών, κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης;
7. Θεωρείτε ότι, κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, ο επιμορφωτής/η επιμορφώτριά σας προώθησε διαφορετικές επαγγελματικές γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις ή αξίες, τις οποίες ο ίδιος /η ίδια θεωρούσε πιο απαραίτητα εφόδια για τους/τις νεοεισερχόμενους/ες στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;
8. Έχετε συμμετάσχει σε άλλα επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία πιστεύετε ότι σας βοήθησαν να αποκτήσετε ή να καλλιεργήσετε συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις ή αξίες σχετικές με το επάγγελμά σας; Αν ναι, ποια είναι

αυτά τα επιμορφωτικά προγράμματα και ποιες γνώσεις, δεξιότητες στάσεις και αξίες πιστεύετε ότι αποκτήσατε ή καλλιεργήσατε μέσω αυτών;

9. Ποιες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες πιστεύετε εσείς, προσωπικά, ότι πρέπει να διαθέτει ένας σύγχρονος/μία σύγχρονη εκπαιδευτικός, για να επιτελέσει το επαγγελματικό έργο του επιτυχώς;

2^{ος} Άξονας ερωτήσεων: Επίδραση της εισαγωγικής επιμόρφωσης στις πρακτικές που αναπτύσσουν οι Νεοδιόριστοι Εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη

II. Όπως προαναφέρθηκε, η εισαγωγική επιμόρφωση είχε ως σκοπό την προετοιμασία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την είσοδό τους στο επάγγελμα, μέσω της παροχής και καλλιέργειας συγκεκριμένων γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, οι οποίες θα διαμορφώσουν/επηρεάσουν τις πρακτικές τους στη σχολική τάξη.

1. Έχετε παρατηρήσει αλλαγές στις πρακτικές που αναπτύσσετε στη σχολική τάξη ως άμεσο αποτέλεσμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης; Παρακαλείσθε να αναφέρετε παραδείγματα.
2. Παρουσιάστηκαν άλλες συγκεκριμένες τεχνικές ή εργαλεία στην εκπαίδευση που υιοθετήσατε έκτοτε στην τάξη σας; Αν ναι, δώστε σχετικά παραδείγματα.
3. Υπάρχουν τομείς της πρακτικής στην τάξη που θα θέλατε να είχε καλύψει η εισαγωγική εκπαίδευση σε μεγαλύτερο βάθος;
4. Ποιοι άλλοι παράγοντες, εκτός, από τις επαγγελματικές γνώσεις που έχετε αποκτήσει μέσω της αρχικής εκπαίδευσης και της επιμόρφωσής σας, πιστεύετε ότι επηρεάζουν τις πρακτικές που αναπτύσσετε στη σχολική τάξη;

3^{ος} Άξονας: Γενικότερες σκέψεις για το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Νεοδιόριστων Εκπαιδευτικών

III. Η συμμετοχή σας στο πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ενδεχομένως σας προκάλεσε κάποιες γενικότερες σκέψεις και σας οδήγησε σε προτάσεις για τη βελτίωσή του στο μέλλον.

1. Αναλογιζόμενοι την επιμόρφωση που λάβατε, υπήρξαν συνεδρίες ή στοιχεία που ξεχώρισαν ως ιδιαίτερα ευεργετικά; Γιατί;
2. Υπήρξαν συνεδρίες ή στοιχεία που θεωρήσατε λιγότερο συναφή ή χρήσιμα; Γιατί;

3. Πιστεύετε ότι το περιεχόμενο της επιμόρφωσης που λάβατε ως νεοδιορισθείς/είσα εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα που αντιμετωπίζετε στη σχολική τάξη;
4. Πιστεύετε ότι η επιμόρφωση που λάβατε συνέβαλε ουσιαστικά στην προετοιμασία σας για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της σύγχρονης διδασκαλίας; Παρακαλείσθε να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.
5. Ποια είναι η συνολική σας εκτίμηση για τη χρησιμότητα της επιμόρφωσης για τους/τις νεοδιοριζόμενους/ες εκπαιδευτικούς στην πράξη;
6. Υπάρχουν πτυχές της επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να βελτιωθούν για τους/τις μελλοντικούς εκπαιδευτικούς; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;