



Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Σχολή Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

**Δια βίου μάθηση και σχολική πραγματικότητα.
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Νομού Κορινθίας**

Μαρία Παπαδά
Α.Μ.: 3032201501502

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:
Μαρία Νικολακάκη (Επιβλέπουσα Καθηγήτρια)
Κωνσταντίνος Δημόπουλος
Γεώργιος Μπαγάκης

Κόρινθος, Μάιος 2017

*Στη διευθύντρια
της καρδιάς μου
Γκλόκα Αναστασία*

«Αν θέλουμε τα σχολεία να παράγουν πιο ισχυρή μάθηση από πλευράς μαθητών, οφείλουμε να προσφέρουμε πιο ισχυρές ευκαιρίες μάθησης στους εκπαιδευτικούς» Feiman-Nemser (2001)

Ευχαριστίες

Νιώθω τυχερή που στη μέχρι τώρα επαγγελματική και διαπροσωπική μου πορεία έχω συναντήσει ανθρώπους που ήταν δίπλα μου και είχαν την αληθινή πρόθεση να με στηρίξουν, να με εμπυχώσουν και να μου επιβεβαιώσουν το σπουδαίο νόημα της ενσυναίσθησης. Αυτούς τους ανθρώπους θέλω να ευχαριστήσω και είναι το ελάχιστο που μπορώ να κάνω για αυτούς.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τη διευθύντριά μου Αναστασία Γκιόκα που κάθε μέρα με κάνει καλύτερη εκπαιδευτικό και που το παράδειγμά της ήταν ο λόγος της σύλληψης του θέματος της διπλωματικής μου. Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου Μαρία Νικολακάκη που μου έδωσε την ευκαιρία να κάνω την ιδέα αυτή πραγματικότητα και που με τις συμβουλές της με οδήγησε στα κατάλληλα μονοπάτια για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Ακόμα, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στη συνάδελφό μου Αντιγόνη Τσακούμη που στάθηκε φύλακας άγγελός μου και σε όλους τους συναδέλφους μου που βοήθησαν στη διανομή και τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων της έρευνας. Τέλος, ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου το Νίκο και την οικογένειά μου για την υποστήριξη και την υπομονή τους.

Περίληψη

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης και στη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών, η αναγκαιότητα της οποίας ενισχύεται λόγω των επιτάσεων της κοινωνίας της γνώσης και της σύγχρονης εκπαιδευτικής ατζέντας. Η ανάγκη ανταπόκρισης σε αυτές τις μεταβολές σε όλη τη διάρκεια και σε κάθε χώρο δραστηριοποίησης του ανθρώπου, διαμορφώνει ένα νέο ρόλο του εκπαιδευτικού ο οποίος θέτει ως βασική προτεραιότητα τη βελτίωση της κατάρτισής του και την ανάπτυξη μιας κουλτούρας δια βίου μάθησης γενικότερα.

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας, σχετικά με την αντίληψη του ρόλου τους ως προς τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις, τους παράγοντες που καθορίζουν τη συμμετοχή τους σε τέτοιες δράσεις καθώς και τη σκιαγράφηση των απόψεών τους σχετικά με τις ωφέλειες και την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδύουν πτυχές που συνδέουν την επιμόρφωση με πρακτικά ζητήματα διδασκαλίας και ενίσχυσης γνώσεων περιεχομένου, ενώ ακόμα αποδεικνύεται ότι η σχολική κουλτούρα, η ηγεσία και η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για καλύτερα επιμορφωτικά αποτελέσματα.

Λέξεις κλειδιά: δια βίου μάθηση, επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή.....8

Α΄ ΜΕΡΟΣ

1. Κεφάλαιο 1: Δια βίου μάθηση: έννοιες και προεκτάσεις
 - 1.1. Αποσαφήνιση εννοιών: Δια βίου Μάθηση και Δια βίου Εκπαίδευση.....11
 - 1.2. Το τρίγωνο της Δια Βίου Μάθησης.....13
 - 1.3. Η έννοια της Δια Βίου Μάθησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση.....15
 - 1.4. Δημοκρατικότητα Πολιτικών Δια Βίου Μάθησης στην Ευρωπαϊκή
Πραγματικότητα.....16
2. Κεφάλαιο 2: Δια Βίου Μάθηση Εκπαιδευτικών
 - 2.1. Μορφές Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών.....20
 - 2.2. Μορφές Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.....21
 - 2.3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: ανάγκη ή επιβολή;.....22
 - 2.4. Οι μεταβλητές της επιμόρφωσης.....26
 - 2.5. Η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης.....28
3. Κεφάλαιο 3: Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης
 - 3.1. Δια Βίου Μάθησης και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών.....32
 - 3.2. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών: Η αλλαγή των Εκπαιδευτικών....33
 - 3.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την Αλλαγή του Εκπαιδευτικού.....36
 - 3.4. Ηγεσία και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών.....39

Β΄ ΜΕΡΟΣ

4. Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία Έρευνας
 - 4.1. Διεξαγωγής της Έρευνας.....44
 - 4.2. Σκοπός της Έρευνας.....44
 - 4.3. Ερευνητικά Ερωτήματα.....45
 - 4.4. Επιλογή Ερευνητικής Μεθόδου.....46

| | |
|--|----|
| 4.5. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων..... | 47 |
| 4.6. Επιλογή Δείγματος..... | 48 |
| 4.7. Εγκυρότητα – Αξιοπιστία Έρευνας..... | 48 |
| 4.8. Διεξαγωγή Έρευνας..... | 49 |
| | |
| 5. Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα Έρευνας | |
| 5.1. Δημογραφικά Στοιχεία..... | 51 |
| 5.2. Ρόλος Εκπαιδευτικών και Επιμόρφωση..... | 54 |
| 5.3. Απόψεις Εκπαιδευτικών σχετικά με την Επιμόρφωση..... | 57 |
| 5.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στην Επιμόρφωση..... | 62 |
| 5.5. Στοιχεία Αποτελεσματικότητας και Ωφέλειας της Επιμόρφωσης: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών..... | 68 |
| 5.6. Συσχετίσεις Εξαρτημένων και Ανεξάρτητων Μεταβλητών..... | 70 |
| | |
| 6. Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα και Προτάσεις | |
| 6.1. Συμπεράσματα Έρευνας..... | 75 |
| 6.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα..... | 76 |
| | |
| Βιβλιογραφία..... | 78 |
| | |
| Παράρτημα..... | 84 |

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική προτάσσει το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού ως δια βίου εκπαιδευόμενο και κατ' επέκταση τη νέα αντίληψη της επαγγελματικής ανάπτυξής του. Η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρεί τον εκπαιδευτικό ενεργό συμμετέχοντα στη μάθηση, εφόσον ο ίδιος εμπλέκεται σε διδακτικές δραστηριότητες, τις παρατηρεί και τις αναστοχάζεται κριτικά, και θεωρείται αποτελεσματική μόνο αν γίνεται αντιληπτή ως συνεργατική διαδικασία κυρίως με άλλους εκπαιδευτικούς αλλά και με την εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα.

Επομένως, η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης κυριαρχεί στις προσεγγίσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και αφορά στην εξέλιξη που επιτυγχάνει ένας εκπαιδευτικός ως αποτέλεσμα αυξανόμενης εμπειρίας και συνεχούς και συστηματικής εξέτασης της διδασκαλίας του (Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Κούτρα, Σμυρνωτοπούλου, 2007). Ωστόσο, πολλές φορές, στη σχολική πραγματικότητα τα επιμορφωτικά προγράμματα υστερούν σε θέματα ανατροφοδότησης ως προς τα θετικά ή τα αρνητικά αποτελέσματα της επιμόρφωσης ή σε προβληματισμούς όπως ποια κίνητρα κάνουν τους εκπαιδευτικούς να θέλουν να επιμορφωθούν και τι προσδοκούν από την επιμόρφωσή τους ή και ακόμα πώς θα ωφεληθούν περισσότερο στο διατιθέμενο χρόνο (Νικολακάκη, 2003).

Η παρούσα εργασία, σκοπό έχει να ερευνήσει τους παραπάνω προβληματισμούς σχετικά με την επιμόρφωση όπως αυτοί αναδύονται μέσα από τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας στη σχολική πραγματικότητα. Πιο αναλυτικά, αυτή η ερευνητική εργασία αποτελείται από δύο αλληλοσυμπληρωμένα μέρη το Α' μέρος που αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο μιας τέτοιας διερεύνησης και αποτελείται από τρία κεφάλαια και το Β' μέρος που περικλείει την έρευνα πεδίου και αποτελείται από τρία κεφάλαια επίσης.

Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται οι έννοιες της δια βίου μάθησης και της δια βίου εκπαίδευσης υπογραμμίζοντας την οικονομική, προσωπική και δημοκρατική διάσταση της δια βίου μάθησης καθώς και το γεγονός ότι στη σύγχρονη ευρωπαϊκή πραγματικότητα η κύρια λειτουργία της φαίνεται να είναι η μάθηση για την απόκτηση γνώσεων, με σκοπό τα άτομα να παραμείνουν απασχολήσιμα και παραγωγικά στο βωμό των απαιτήσεων της νέας, παγκόσμιας οικονομίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύονται οι μορφές εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η σύνδεση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική ανάπτυξή τους, τη δια βίου διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ακόμα, εκφράζεται ο προβληματισμός αν η δια βίου μάθηση αποτελεί πραγματική ανάγκη των εκπαιδευτικών ή αν μπορεί να θεωρηθεί ως μια νέα μορφή κοινωνικού ελέγχου με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Τέλος, σε αυτό το κεφάλαιο, υπογραμμίζονται οι αλληλεπικαλυπτόμενες μεταβλητές που κάνουν την επιμόρφωση αποτελεσματική.

Στο τρίτο κεφάλαιο, συνδέεται το πλαίσιο της δια βίου μάθησης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών η οποία, όπως τονίζεται μπορεί να οδηγήσει όχι μόνο στη μάθηση των εκπαιδευτικών αλλά και σε αλλαγές στη στάση τους και κατ' επέκταση στην αλλαγή των πρακτικών τους σε συνδυασμό φυσικά με σημαντικούς παράγοντες όπως η ηγεσία, η σχολική κουλτούρα και η εκπαιδευτική πολιτική.

Στη συνέχεια, το τέταρτο κεφάλαιο αφορά στη μεθοδολογία της έρευνας περιλαμβάνοντας το σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, την επιλογή της ερευνητικής μεθόδου και του εργαλείου συλλογής των δεδομένων, την επιλογή του δείγματος και ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, περιγράφονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας και τέλος, στο έκτο κεφάλαιο εξάγονται τα συμπεράσματα της έρευνας πεδίου και βάση αυτών διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

Κεφαλαίο 1

Δια βίου μάθηση: έννοιες και προεκτάσεις.

1.1. Αποσαφήνιση εννοιών: Δια Βίου Μάθηση και Δια Βίου Εκπαίδευση

Προκειμένου να καταστεί σαφής η έννοια της δια βίου μάθησης (lifelong learning), είναι σημαντικό να αποσαφηνιστούν, αρχικά, οι έννοιες της μάθησης και της εκπαίδευσης. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Jarvis (2004), *μάθηση* θεωρείται οποιαδήποτε διεργασία πρόσληψης και αξιολόγησης, οποιασδήποτε πτυχής ή πτυχών της κουλτούρας. Ορίζεται ως *μια διεργασία μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση, στάσεις και αξίες*. Αντίθετα, ως *εκπαίδευση* μπορεί να οριστεί *οποιαδήποτε σχεδιασμένη σειρά περιστατικών που έχει ανθρωπιστική βάση και στοχεύει στη μάθηση και την κατανόηση από την πλευρά αυτών που συμμετέχουν σε αυτήν*. Επομένως, η εκπαίδευση φαίνεται να αφορά μια διεργασία μάθησης και γι' αυτό αποτελεί απάντηση στη βασική ανάγκη του ανθρώπου για μάθηση.

Ως ορισμός της *δια βίου εκπαίδευσης*, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ο ορισμός της εκπαίδευσης με την απαίτηση μόνο να προστεθεί στο τέλος του ορισμού η φράση *«και μπορεί να συμβεί σε οποιαδήποτε φάση της ζωής του ανθρώπου»* (Jarvis, 2004). Σύμφωνα, όμως, με τον Τσαούση (2007), η απόδοση του όρου *«δια βίου εκπαίδευση»* είναι εσφαλμένη μιας και δεν συνάδει εννοιολογικά ούτε με τον αγγλικό όρο *“lifelong learning”*, αλλά ούτε με τους πολιτικούς στόχους που σηματοδοτεί.

Όταν οι έννοιες της εκπαίδευσης και της μάθησης παίρνουν πολιτική διάσταση, τότε σύμφωνα με τους Σταμέλο, Βασιλόπουλο και Καβασακάλη (2015) διαφοροποιούνται σημαντικά. Σε αυτήν την περίπτωση η εκπαίδευση εκφράζει τη συλλογική ευθύνη για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών, ενώ η μάθηση υποδηλώνει την ατομική ευθύνη για συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση. Επομένως η δια βίου εκπαίδευση αναφέρεται κυρίως σε οργανωμένες προσπάθειες επίσημων φορέων για παροχή ευκαιριών μάθησης.

Η *δια βίου εκπαίδευση* και η *δια βίου μάθηση* είναι οι δύο βασικές ιδέες της εκπαίδευσης ενηλίκων ως ένας χώρος για θεωρητική αντανάκλαση. Είναι ιδέες που βλέπουν την εκπαίδευση και τη μάθηση ως περιεκτικές, ποικίλες και πολύπλοκες διαδικασίες. Αυτές οι ποικίλες και διαφοροποιημένες διαδικασίες έχουν

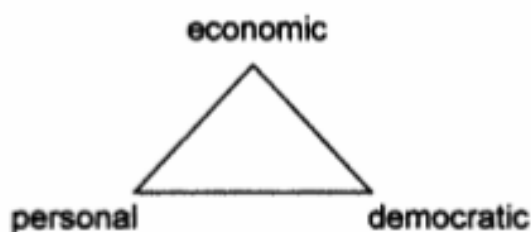
υπηρετήσει ως αντίβαρο στην κυριαρχία εκείνων των επίσημων και έντονα σχολειο-κεντρικών προσεγγίσεων (Lima & Guimarães, 2011).

Με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης, το πλαίσιο αυτό έχει σημαντικές πτυχές μέσω του οποίου γίνεται μια προσπάθεια για τον περαιτέρω εξανθρωπισμό της ανάπτυξης. Ο ρόλος της UNESCO προς αυτήν την κατεύθυνση ήταν ιδιαίτερα σημαντικός για την ανάπτυξη αντίστοιχων πολιτικών. Με τη δέσμευσή της για τη δια βίου εκπαίδευση, η οργάνωση προσπάθησε να πραγματοποιήσει έναν καινοτόμο συνδυασμό των διαφόρων μορφών της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Η δια βίου εκπαίδευση βασίζεται, άλλωστε, σε μια ισχυρή κριτική του σχολείου σχετικά με το ότι πάνω από τρεις δεκαετίες, τα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών έχουν αποτύχει να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των ανθρώπων για ανοδική κοινωνική κινητικότητα και την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών. Αυτός είναι ο λόγος ενίσχυσης της ανάγκης να οικοδομηθεί μια πιο δίκαιη κοινωνία, η οποία προσφέρει καλύτερες συνθήκες ζωής (Rubenson, 2004, όπως αναφέρεται στο Lima & Guimarães, 2011).

Οι ανησυχίες αυτές θα οδηγήσουν στην εμφάνιση της κοινωνίας της γνώσης, με βάση μια ουμανιστική αντίληψη της εκπαίδευσης. Η *δια βίου μάθηση* αρχικά ξεκίνησε ως μια δημοκρατική και ανθρωπιστική έννοια, στενά συνδεδεμένη με την έννοια της ισότητας. Στόχος της ήταν να δείξει ότι όχι μόνο τα παιδιά και οι νέοι, αλλά και ο πληθυσμός των ενηλίκων πρέπει να μαθαίνει και να έχει πρόσβαση σε εκπαιδευτικές παροχές. Αντί της παροχής εκπαίδευσης σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο, η ιδέα της δια βίου μάθησης αποδίδεται στον εκδημοκρατισμό και στην απελευθερωτική δύναμη της μόνιμης διαθεσιμότητας της εκπαίδευσης και της μάθησης (Lima & Guimarães, 2011). Επομένως η εδραίωση του όρου *δια βίου μάθηση* (lifelong learning) ήρθε ως απάντηση στην παραδοσιακή αντίληψη για την εκπαίδευση, αντιπροσωπεύοντας δύο διαστάσεις: μια κάθετη που σχετίζεται με την έννοια της διαρκούς άντλησης εμπειρίας και γνώσης και μια οριζόντια που έχει την έννοια της αναζήτησης τρόπων και εφαρμογών της γνώσης (Τσαούσης, 2007).

1.2. Το τρίγωνο της Δια Βίου Μάθησης

Σύμφωνα με τον Biesta (2006) η έννοια της *δια βίου μάθησης* είναι μια σύνθετη και ίσως «απατηλή» έννοια. Οι Aspin & Chapman (2001, όπως αναφέρεται στο Biesta, 2006) υποστήριξαν ότι η δια βίου μάθηση αποτελείται από τρεις διαφορετικές «ατζέντες» και ως εκ τούτου μπορεί να εξυπηρετήσει τρεις διαφορετικές λειτουργίες και σκοπούς που, σύμφωνα με τα λόγια τους, δημιουργούν ένα «τρίγωνο» και είναι οι εξής: (1) δια βίου μάθηση για την οικονομική πρόοδο και την ανάπτυξη, (2) δια βίου μάθηση για την προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση και (3) δια βίου μάθηση για την κοινωνική ένταξη και τη δημοκρατική κατανόηση και δραστηριότητα (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Biesta (2006). *What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning.*

Αν σκεφτούμε τη δια βίου μάθηση ως μάθηση που συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, δηλαδή ως μάθηση που συνδέεται με τη ζωή του ανθρώπου και ως μάθηση που λαμβάνει χώρα πέρα από την αρχική φάση της τυπικής εκπαίδευσης, τότε υπάρχει πράγματι μια πτυχή της δια βίου μάθησης, που έχει να κάνει με την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων σε σχέση με τον κόσμο της εργασίας, κάτι που είναι σημαντικό τόσο για την απασχολησιμότητα και την οικονομική ευημερία του ατόμου όσο και με την ευημερία της οικονομίας στο σύνολό της. Αυτό μπορεί να ονομαστεί η *οικονομική λειτουργία της δια βίου μάθησης*.

Υπάρχει επίσης μια διάσταση της δια βίου μάθησης που έχει να κάνει με την προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση, όχι μόνο όσον αφορά την ανάπτυξη των

ατομικών δυνατοτήτων και ταλέντων, αλλά και από την άποψη της μάθησης που συνδέεται με τις συγκυρίες και τις εμπειρίες της ζωής, βοηθώντας κάθε άνθρωπο να βρίσκει το «νόημα» της ζωής του, και ίσως ακόμη και να μάθει να ζει με καλύτερο τρόπο. Αυτή είναι η *προσωπική διάσταση της δια βίου μάθησης*.

Τρίτον, υπάρχει μια διάσταση της δια βίου μάθησης που έχει να κάνει με τη δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη, με την ενδυνάμωση και τη χειραφέτηση των ατόμων, έτσι ώστε τα άτομα να καταστούν ικανά να ζήσουν σε ένα πιο δημοκρατικό, δίκαιο και χωρίς αποκλεισμούς περιβάλλον, γεγονός το οποίο, και πάλι, δεν είναι μόνο σημαντικό για την ευημερία των ατόμων, αλλά για την ποιότητα της ίδιας της δημοκρατικής ζωής. Αυτή η σκοπιά θεωρείται ως η *δημοκρατική διάσταση της δια βίου μάθησης*.

Αν κοιτάξουμε πιο προσεκτικά τις πολιτικές και τις πρακτικές της δια βίου μάθησης από αυτήν την οπτική γωνία, γίνεται σαφές ότι στις περισσότερες περιπτώσεις υπάρχει μια αναγνώριση του πολυδιάστατου χαρακτήρα της δια βίου μάθησης.

Στην έκθεση του ΟΟΣΑ, όπως αναφέρει ο Τσαούσης (2007), μπορούμε επίσης να δούμε μια αναγνώριση του σύνθετου χαρακτήρα της δια βίου μάθησης. Όλο το πλαίσιο της έκθεσης τονίζει ότι η δια βίου μάθηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την προώθηση της απασχόλησης, της οικονομικής ανάπτυξης, της δημοκρατίας και της κοινωνικής συνοχής. Η έκθεση αναφέρει ότι το νέο επίκεντρο των πολιτικών εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι η ανάπτυξη ικανοτήτων για να αξιοποιηθεί το ανθρώπινο δυναμικό προς όφελος της παγκόσμιας οικονομίας και να συμβάλει στην απασχόληση, τον πολιτισμό, τη δημοκρατία και, πάνω απ' όλα, στην κοινωνική συνοχή. Όλοι οι υπουργοί Παιδείας του ΟΟΣΑ είναι πεπεισμένοι για την καίρια σημασία της δια βίου μάθησης για τον εμπλουτισμό της προσωπικής ζωής, την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης και τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και για το γεγονός ότι η οικονομική ευημερία, η συμμετοχική δράση, η κοινωνική και πολιτική συνοχή εξαρτώνται από ένα καλά εκπαιδευμένο πληθυσμό.

1.3. Η έννοια της Δια Βίου Μάθησης στον Ευρωπαϊκή Ένωση

Σύμφωνα με τους Βεργίδη, Γκλαβά, Κουτούζη και Φωτόπουλο (2012), τον Μάρτιο του 2000 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας αποφάσισε ότι απαιτείται «ένα τολμηρό πρόγραμμα για τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης». Υπογραμμίστηκε ότι η διά βίου μάθηση συνιστά ζωτικής σημασίας πολιτική για την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη, της κοινωνικής συνοχής και της απασχόλησης και ως δια βίου μάθηση ορίστηκε «κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής, κοινωνικής οπτικής και/ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση».

Τον Μάρτιο του 2001 επικυρώθηκαν από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τρεις στρατηγικοί στόχοι που θα έπρεπε να επιτευχθούν έως το 2010. Συγκεκριμένα «τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης θα έπρεπε να συνδυάζουν: τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, το άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στον ευρύτερο πληθυσμό». Είναι σαφές ότι οι παραπάνω στρατηγικοί στόχοι εντάσσονται σε μια πολιτική που αποσκοπεί στην αποτελεσματική δια βίου μάθηση της πλειονότητας του πληθυσμού.

Τέλος, η Νέα Στρατηγική «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020», η οποία αποτελεί προέκταση της Στρατηγικής της Λισαβόνας, θέτει ως προκλήσεις ύψιστης προτεραιότητας την επιτάχυνση των μεταρρυθμίσεων, τη συνέχιση των επενδύσεων, τη καθιέρωση νέων τρόπων οργάνωσης της μάθησης, την επικαιροποίηση των μεθόδων αξιολόγησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων της μη τυπικής και άτυπης μάθησης και την αντίστοιχη αναγνώριση προσόντων, καθώς και τη σύμπραξη των συστημάτων της εκπαίδευσης και κατάρτισης με το χώρο της εργασίας (Τσαμαδιάς, 2011).

1.4. Δημοκρατικότητα Πολιτικών Δια Βίου Μάθησης στην ευρωπαϊκή πραγματικότητα

Ενώ στα πολιτικά διακυβεύματα αναγνωρίζεται η τριαδική φύση της δια βίου μάθησης (οικονομική, προσωπική, δημοκρατική διάσταση), στη σύγχρονη ευρωπαϊκή πραγματικότητα παρουσιάζεται ένα πλαίσιο στο οποίο οι οικονομικές εκτιμήσεις έχουν γίνει ο κύριος μοχλός της δια βίου μάθησης καθώς και ότι η κύρια λειτουργία της φαίνεται να είναι η μάθηση για την απόκτηση γνώσεων, με σκοπό τα άτομα να παραμείνουν απασχολήσιμα και παραγωγικά στο βωμό των απαιτήσεων της νέας, παγκόσμιας οικονομίας. Οι αναφορές της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι απίστευτα σαφείς και επιτακτικές σχετικά με την προτεραιότητα της οικονομικής ανάπτυξης. Η αναφορά των άλλων λειτουργιών της δια βίου μάθησης φαίνεται να έχει περάσει σε δεύτερη μοίρα, φτάνοντας σε σημείο ο κόσμος της εργασίας και ο κόσμος της προσωπικής ολοκλήρωσης και της ενεργού ιδιότητας του πολίτη να είναι αυτόνομες έννοιες (Biesta, 2006).

Για τον Faure, όπως αναφέρει ο Biesta (2006), η δημοκρατία είναι η βασική κινητήρια δύναμη για τη δια βίου μάθηση. Υπάρχει σαφής έμφαση στην προσωπική διάσταση της δια βίου μάθησης, καθώς, η προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση θεωρείται πάντοτε υπό το πρίσμα του εκδημοκρατισμού, της κοινωνικής δικαιοσύνης και της διεθνούς αλληλεγγύης. Η δημοκρατία αποτελεί έτσι μια εγγενή αξία λαμβάνοντας υπόψη ότι η προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη καταλαμβάνει μια πιο οργανική θέση. Η οικονομική διάσταση είναι μάλλον ξεχωριστά. Για τον Faure δεν είναι καν απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της δημοκρατίας. Όμως, στη σύγχρονη πολιτική ατζέντα η οικονομική λειτουργία της δια βίου μάθησης έχει λάβει κεντρική θέση, και θα μπορούσαμε μάλιστα να πούμε ότι στο ισχύον σύστημα, η οικονομική ανάπτυξη έχει γίνει μια εγγενής αξία. Άλλωστε, η ιδέα ότι η οικονομική ανάπτυξη είναι αυτοσκοπός είναι ένα από τα καθοριστικά χαρακτηριστικά του καπιταλισμού.

Στο πλαίσιο αυτό, η δια βίου μάθηση μπορεί να θεωρηθεί ως μέσω υποταγής στον κυβερνητικό έλεγχο (Olssen, 2006), με την εκπαίδευση να μετατρέπει τους πολίτες σε παθητικούς δέκτες του νεοφιλελεύθερου δόγματος και να οδηγεί στην

«αγοραιοποίηση» (marketization), με καταστροφικές συνέπειες (Nikolakaki, 2011). Η δια βίου μάθηση αποτελεί μια παγκόσμια συζήτηση για την ευέλικτη προετοιμασία των υποκειμένων. Χαρακτηρίζεται ως μια «ειδική τεχνολογία» που καθιστά το εργατικό δυναμικό σε μια νέα μορφή ευέλικτου εξορθολογισμού. Σύμφωνα, μάλιστα, με την κενσσιανή άποψη (Olssen, 2006), η ελεύθερη ανάπτυξη της παγκόσμιας οικονομίας καθυστέρησε λόγω της έλλειψης κοινωνικών και τεχνικών μέσων για τον έλεγχο των εργαζομένων.

Ο ρόλος της δια βίου μάθησης που από τη μία πλευρά, επιτρέπει τόσο την εξατομίκευση της ευθύνης για εκπαίδευση ή μάθηση και από την άλλη επιτρέπει την κατάργηση των υποχρεώσεων για ευημερία των κρατών, ενεργοποίησε την υποβάθμιση των κοινωνικών δικαιωμάτων και την προτίμηση για ένα παγκόσμιο ίσων όρων ανταγωνισμό που χαρακτηρίζεται από την ισότητα των ευκαιριών. Έτσι, επιτρέπει στις επιχειρήσεις και τις κυβερνήσεις να αποφεύγουν την άμεση ευθύνη και επιτρέπει την προσαρμοστικότητα των εργαζομένων όσον αφορά την κινητικότητα τους εντός του εργατικού δυναμικού μεταξύ των επιχειρήσεων και των χωρών. Αυτού του είδους η ευελιξία απαιτεί επιδεξιότητα και ικανότητα προσαρμοστικότητας σε ένα περιβάλλον βραχυπρόθεσμου χαρακτήρα. Η βασική στρατηγική, της οποίας η δια βίου μάθηση είναι ένα συστατικό είναι αυτό της «*ευελιξίας του εργατικού δυναμικού*», το οποίο επιτρέπει υψηλά επίπεδα επαγγελματικής κινητικότητας, στηρίζεται σε ένα υψηλό επίπεδο γενικής και τεχνικής κατάρτισης και είναι έτοιμο να προσθέτει νέες δεξιότητες, προκειμένου να είναι δυνατή οποιαδήποτε αλλαγή. Έτσι, ο δια βίου εργαζόμενος ισοδυναμεί άμεσα με τον «*ιδανικό εργαζόμενο*» (Olssen, 2006).

Ως στρατηγική, στη συνέχεια, η δια βίου μάθηση προωθεί την ανεκτικότητα των νομικών περιορισμών για τις συνθήκες εργασίας και απασχόλησης, ιδίως όσον αφορά την απόλυση. Αυτό μεταφράζεται ως ένα νέο κανονιστικό περιβάλλον που αυξάνει την κινητικότητα του κεφαλαίου μειώνοντας την εξάρτησή της από την παραδοσιακή σύμβαση εργασίας και απαλλάσσοντας την εκάστοτε εταιρεία από την ευθύνη για την ασφάλεια και την ευημερία των πολιτών. Η νέα τεχνολογία της ευέλικτης προσαρμογής εξασφαλίζει ότι η ευθύνη για την απασχόληση είναι ατομική. Αντικαθιστά τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των εργαζομένων και μετατρέπει

το δικαίωμα στη γνώση ένα αυτόματο σύστημα που βασίζεται στην άμεση διαθεσιμότητα των πληροφοριών και των δεξιοτήτων. Έτσι, η έννοια της δια βίου μάθησης περιλαμβάνει μια αναδιάρθρωση του πλαισίου της εκπαίδευσης προς όφελος της αποδοτικότητας.

Στη σύγχρονη εποχή, σύμφωνα με τον Olssen (2006), σκοπός είναι να αλλάξει το πεδίο της μάθησης, προκειμένου η μάθηση να υπολογίζεται συνολικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αναδιαμόρφωση του τρόπου απόκτησης της γνώσης και κατ' επέκταση την αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, που θα είναι υποχρεωμένα να επιδεικνύουν στρατηγικά γνώσεις και δεξιότητες. Ειδικά τα πεδία της μη-τυπικής και άτυπης μάθησης θα πρέπει να παρουσιάζονται ως προσιτά και εύχρηστα. Αυτό ενεργοποιεί με τη σειρά του μια σειρά από τεχνικές που επιτρέπουν σε ιδιώτες και θεσμικά όργανα την εγγραφή, την αποθήκευση, την επεξεργασία και τις δράσεις μεταφοράς της μάθησης. Οι κύριες δραστηριότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον τομέα αυτό επικεντρώνονται γύρω από αυτές τις τεχνικές. Σκοπός της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να γίνει η δια βίου μάθηση πιο χειροπιαστή.

Εν κατακλείδι, αυτή η απελευθερωτική φύση της δια βίου μάθησης, ουσιαστικά, περιθωριοποιεί ή αποκλείει κάθε δέσμευση για κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα και επικεντρώνεται σε μεγάλο βαθμό στα ατομικά συμφέροντα και στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων προς το συμφέρον των υπηρεσιών της παγκόσμιας οικονομίας (Bagnall, 2000) μετατρέποντας τη δια βίου μάθηση σε καταναλωτικό προϊόν που απευθύνεται σε άτομα οικονομικής ευημερίας (Νικολακάκη, 2006).

Κεφαλαίο 2

Δια βίου μάθηση εκπαιδευτικών.

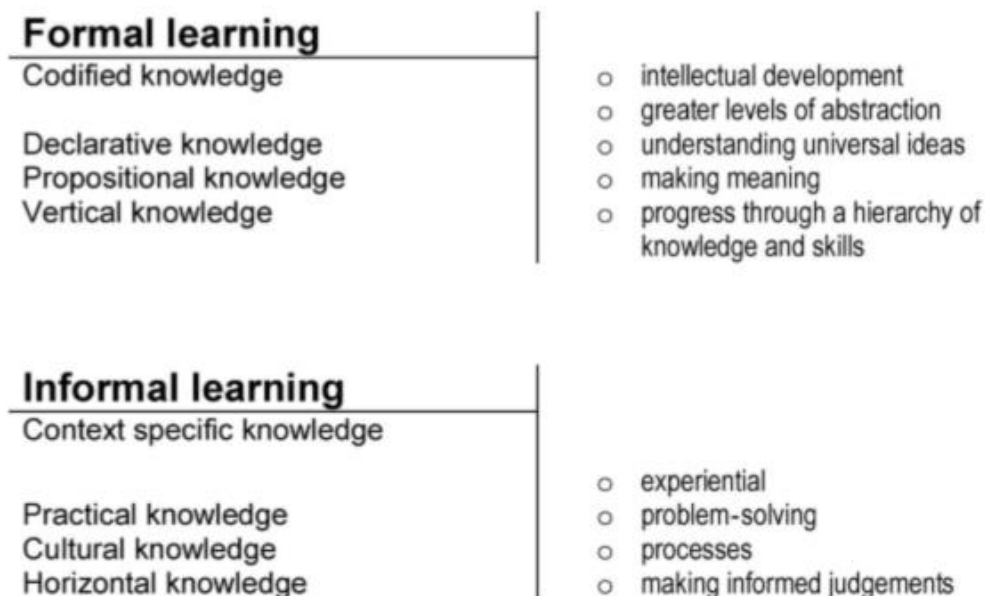
2.1. Μορφές Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών

Οι διαδικασίες εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, μπορούν να ενταχθούν στην τυπική, τη μη-τυπική και την άτυπη εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, η *τυπική εκπαίδευση* (formal learning) αφορά το ιεραρχικά δομημένο και χρονικά διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα, από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως το πανεπιστήμιο, που περιλαμβάνει, πέραν των γενικών ακαδημαϊκών σπουδών, μια ποικιλία εξειδικευμένων προγραμμάτων και οργανισμών για τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση (Καραλής, 2013). Αυτή η ακαδημαϊκή γνώση βασίζεται κυρίως στην ιδέα ότι η μάθηση είναι πρωτίστως μια δραστηριότητα συσσώρευσης γνώσης η οποία μπορεί να μεταφερθεί στην πράξη. Αυτή η γνώση είναι ενσωματωμένη σε κείμενα, βάσεις δεδομένων, σε πρακτικές της διδασκαλίας και γενικά σε κάθε υλικό που παίρνει τη μορφή πληροφοριών και αναφέρεται από τον Knight (2002, όπως αναφέρεται στο Wilson & Demetriou, 2007) ως δηλωτική ή προτασιακή γνώση (declarative knowledge) και ως κάθετη γνώση (vertical knowledge) από τον Bernstein (1999, όπως αναφέρεται στο Wilson & Demetriou, 2007) δηλαδή, γνώσεις που σχετίζονται με την πνευματική ανάπτυξη και εξελίσσεται μέσα από μια ιεραρχία που οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα βαθύτερης κατανόησης της διδασκαλίας (Εικόνα 2).

Η δεύτερη μορφή εκπαίδευσης εμπίπτει στην κατηγορία κάθε οργανωμένης εκπαιδευτικής δραστηριότητας εκτός του καθιερωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, είτε μεμονωμένη είτε ως μέρος μιας ευρύτερης δραστηριότητας, που στοχεύει σε συγκεκριμένο κοινό μιας και βασίζεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και αναφέρεται στη *μη-τυπική εκπαίδευση* (non formal learning) (Καραλής, 2013).

Τέλος, η *άτυπη εκπαίδευση* (informal learning) αναφέρεται σε μια δια βίου διαδικασία όπου κάθε άτομο αποκτά στάσεις, αξίες, δεξιότητες και γνώσεις από την καθημερινή εμπειρία του και την επίδραση του περιβάλλοντος, από την οικογένεια, τη γειτονιά, την εργασία, την ψυχαγωγία, την αγορά εργασίας, τις βιβλιοθήκες και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας (Καραλής, 2013). Αυτή η τρίτη μορφή απόκτησης γνώσης αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως πολιτιστική γνώση (cultural knowledge)

(Eraut, 2004, όπως αναφέρεται στο Wilson & Demetriou, 2007) ή ως οριζόντια γνώση (horizontal knowledge) (Bernstein, 1999, όπως αναφέρεται στο Wilson & Demetriou, 2007) μιας και σε μεγάλο βαθμό αποκτάται άτυπα μέσω της συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες (Wilson & Demetriou, 2007) (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Wilson & Demetriou (2007): New teacher learning substantive knowledge and contextual factors.

2.2. Μορφές Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Η οριοθέτηση της έννοιας της επιμόρφωσης, ακολουθεί την παραπάνω ομαδοποίηση των μορφών εκπαίδευσης καθώς διακρίνεται σε τυπική, μη τυπική και άτυπη επιμόρφωση (Σαλτερής, 2006). Πιο αναλυτικά, ως *τυπική επιμόρφωση* ορίζεται κάθε μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται στο πλήρως θεσμοθετημένο και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα και στοχεύει στη συνολική ή επιμέρους και ανά γνωστικό αντικείμενο στήριξή τους ως επαγγελματιών, με βάση ανάγκες που ιεραρχούνται πρωτίστως από το σύστημα και δευτερευόντως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Ως *μη τυπική επιμόρφωση* νοείται οποιαδήποτε οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται έξω από το κατεστημένο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, με επιμέρους θεματικούς άξονες, στόχο και συγκεκριμένο κοινό εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, ενώσεις, σύλλογοι ή ομάδες φίλων με χαλαρούς ή δυνατούς δεσμούς, των οποίων κοινός σκοπός είναι η προώθηση και διάδοση στην εκπαίδευση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, των ΤΠΕ, του σκακιού, των καλών τεχνών, της κλασικής μουσικής ή του θεάτρου. Επιπλέον η οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων εκτός εκπαιδευτικού συστήματος και εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών, όπου συμμετέχουν ελεύθερα και προαιρετικά όσοι ασπάζονται τους συγκεκριμένους στόχους και επιθυμούν να αποκτήσουν ανάλογες διδακτικές δεξιότητες (Σαλτερής, 2006).

Τέλος, μέσω της *άτυπης επιμόρφωσης*, ο εκπαιδευτικός μαθαίνει καθημερινά, μέσα από επιδράσεις που δέχεται στο επαγγελματικό του περιβάλλον. Αυτές έχουν ως αποτέλεσμα να διαφοροποιεί τις στάσεις και τις αξίες του σχετικά με την εκπαίδευση και παράλληλα να αποκτά ικανότητες και δεξιότητες που ανανεώνουν τις διδακτικές του πρακτικές. Πολύ σχηματικά, θα λέγαμε πως αποτελεί ο,τιδήποτε προσδιορίζεται ως διδακτική κουλτούρα και κυρίαρχη εκπαιδευτική ιδεολογία του εκπαιδευτικού συστήματος, που μεταβιβάζεται από τις προηγούμενες στις νεότερες γενιές εκπαιδευτικών. Διαφέρει από τη μαθητεία και τη μεντορική σχέση επειδή είναι διάχυτη και μη θεσμικά προσδιορισμένη (Σαλτερής, 2006).

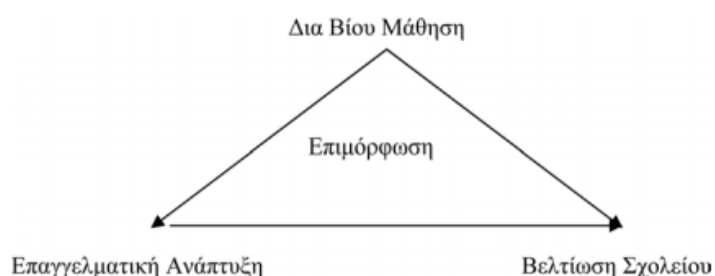
2.3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: ανάγκη ή επιβολή;

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης και στη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών (Νικολακάκη, 2003), η αναγκαιότητα της οποίας ενισχύεται λόγω των συνεχών μεταβολών στο περιβάλλον της κοινωνίας της γνώσης και της μάθησης. Η ανάγκη ανταπόκρισης σε αυτές τις μεταβολές σε όλη τη διάρκεια και σε κάθε χώρο της ζωής του ανθρώπου, διαμορφώνει ένα νέο ρόλο του εκπαιδευτικού (Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Κούτρα, Σμυρνωτοπούλου, 2007), ο οποίος θέτει ως βασική προτεραιότητα τη βελτίωση της κατάρτισής του. Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται πλέον ως δια βίου

εκπαιδευόμενος και αναστοχαζόμενος επαγγελματίας (Schon, 1983, όπως αναφέρεται στο Δούκας κ.α., 2007), που εισέρχεται στο επάγγελμα με συγκεκριμένη βασική γνώση και στη συνέχεια αποκτά νέα γνώση και εμπειρία βασισμένη στην προϋπάρχουσα.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δίνει έμφαση σε αυτόν το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού και στη νέα αντίληψη της επαγγελματικής ανάπτυξής του. Η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρεί τον εκπαιδευτικό ενεργό συμμετέχοντα στη μάθηση, εφόσον εμπλέκεται σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες, τις παρατηρεί και τις αναστοχάζεται κριτικά και θεωρείται αποτελεσματική μόνο αν γίνεται αντιληπτή ως συνεργατική διαδικασία κυρίως με άλλους εκπαιδευτικούς, με στελέχη της εκπαίδευσης, με γονείς και την εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα (Δούκας κ.α., 2007).

Οι Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Kalantzis, Κούτρα, Σμυρνωτοπούλου (2008), τονίζουν πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται πέρα από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη δια βίου διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης σε όλη τη διάρκεια και σε κάθε χώρο της εκπαιδευτικής ζωής, με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Εικόνα 3). Στο πλαίσιο αυτό, η αρχική εκπαίδευση δε θεωρείται πλέον αποτελεσματική και για αυτό η αντίληψη της επαγγελματικής ανάπτυξης κυριαρχεί στις προσεγγίσεις της επιμόρφωσης και αφορά στην εξέλιξη που επιτυγχάνει ένας εκπαιδευτικός ως αποτέλεσμα αυξανόμενης εμπειρίας και συνεχούς και συστηματικής εξέτασης της διδασκαλίας του (Δούκας κ.α., 2007).



Εικόνα 3: Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Kalantzis, Κούτρα, Σμυρνωτοπούλου, (2008). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου.

Σε αυτήν την τροχιά κινούνται και οι γενικές κατευθύνσεις που δίνονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, οι οποίες εστιάζονται στη θέση ότι η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η υποδοχή στο σχολείο, η επιμόρφωση, οι συνθήκες και όροι εργασίας στο σχολείο εντάσσονται λειτουργικά και συστηματικά σε ένα πλαίσιο σύλληψης, σχεδιασμού και συντονισμού μιας «ανοιχτής συστημικής» δια βίου συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 2009).

Αυτές οι προτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής έχουν ως επίκεντρο τον εκπαιδευτικό και το νέο του ρόλο που προτάσσεται ως μονόδρομος στη κοινωνία της γνώσης. Ωστόσο, αυτές ακριβώς οι επίσημες θέσεις πάσχουν από την άποψη ότι προτείνουν λύσεις σε κοινωνικοπολιτικό και ιδεολογικό κενό, καθώς αποσιωπούν τις κοινωνικές σχέσεις άνισης κατανομής πλούτου, προνομίων και εξουσίας στην κοινωνία και στο σχολείο, με αποτέλεσμα να μην έχουν ουσιαστικό αντίκρισμα στις καθημερινές συνθήκες εργασίας και στο έργο των εκπαιδευτικών και να μη δημιουργούν προϋποθέσεις για μετασχηματιστική παρέμβαση και αλλαγή. Θα πρέπει, επομένως, να αναζητηθούν οι πολιτικο- ιδεολογικοί όροι, κάτω από τους οποίους, οι εκπαιδευτικοί έχουν οδηγηθεί στην πρόταξη της ανάγκης για επιμόρφωση, και την υιοθετούν ως το ορθολογικό πλαίσιο επιμόρφωσης. Οι πολιτικές, δηλαδή, για τον εκπαιδευτικό δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερες. Μπορούν να ενσωματώνουν και να συμμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς στη λογική της υφιστάμενης κοινωνικής τάξης ή να υποστηρίζουν την ανάπτυξη θεσμικών, υλικών και εκπαιδευτικών προϋποθέσεων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν με θεμελιωμένη και με εμπειριστατωμένη κριτική δράση την εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα για να τη βελτιώνουν (Μαυρογιώργος, 2009).

Με εξαίρεση ίσως την άτυπη επιμόρφωση, η οποία απαιτεί άλλους τρόπους προσέγγισης, ο τρόπος που συλλαμβάνουμε, προσεγγίζουμε και αναλύουμε τις μορφές και τους τύπους επιμόρφωσης εξαρτάται από την τοποθέτησή μας στην ιδεολογική σύγκρουση που παρατηρείται στις μέρες μας και αφορά στο χαρακτήρα που αποκτά αυτό που ονομάζεται γενικά «*δια βίου εκπαίδευση*». Με άλλα λόγια, εξαρτάται από το βαθμό που υποτασσόμαστε ή όχι στην τάση που κυριαρχεί τις τελευταίες δεκαετίες και στρέφει τα επιμορφωτικά προγράμματα σταδιακά προς

την κατάρτιση, δηλαδή τις τεχνικές και τεχνολογίες του επαγγέλματος, μεταφέροντας ταυτόχρονα την ευθύνη και το κόστος της επιμόρφωσης των επαγγελματιών, και στην περίπτωση μας των εκπαιδευτικών, στους ίδιους (Σαλτερής 2006).

Η ιδεολογική αυτή τάση θεωρεί τη στροφή που επιβάλλεται ως αναγκαία, ώστε οι εργαζόμενοι να καταστούν ικανοί είτε να διατηρήσουν την εργασία τους (απόκτηση δεξιοτήτων) είτε να βελτιώσουν την επαγγελματική τους θέση (καριέρα). Η κυριαρχία της ιδεολογίας της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης έχει ως αποτέλεσμα την απεμπόληση εκ μέρους των θεσμών (π.χ. του εκπαιδευτικού συστήματος) της ευθύνης να προσφέρουν στους εργαζόμενους σταθερά και με επαναλαμβανόμενο τρόπο (επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση) ευκαιρίες ανανέωσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους, αλλά και χρόνο για αναστοχασμό των επαγγελματικών τους πρακτικών.

Σε διάφορα κριτικά σχόλια για τη δια βίου μάθηση, η εμφάνισή της συνδέεται με τη συρρίκνωση του κράτους κοινωνικής πρόνοιας, και την κυριαρχία της εποχής της εξατομίκευσης, της παγκοσμιοποίησης και της υπονόμευσης της δημόσιας σφαίρας (Griffin, 1999a, β, 2001 Martin, 1999, 2001, 2003, όπως αναφέρεται στο Νικολακάκη, 2006). Ένα βασικό στοιχείο της παραπάνω θέσης είναι ότι η δια βίου μάθηση είναι ένα αναπόσπαστο τμήμα του τρόπου με τον οποίο τα νεοφιλελεύθερα έθνη/κράτη μετασχηματίζουν τη δημόσια παροχή της εκπαίδευσης με το να την αντικαταστήσουν με τα συστήματα αγοράς και της εξατομικευμένης ευθύνης. Ταυτόχρονα, οι άνθρωποι ωθούνται να συμμετέχουν στη δια βίου μάθηση και να θεωρηθούν ως ενεργοί μαθητές- ενήλικες συνδέοντας τη δια βίου μάθηση με την προοπτική της επιτυχίας στον επαγγελματικό στίβο (Νικολακάκη, 2006).

Με αυτόν τον τρόπο, η δια βίου μάθηση καθίσταται μια «επιχείρηση» μεγάλης οικονομικής επένδυσης όπου η γνώση και η δια βίου μάθηση είναι κερδοφόρα καταναλωτικά στοιχεία. Διαφαίνεται, επομένως, ότι παρότι η δια βίου μάθηση μπορεί να αποτελεί απελευθέρωση της εκπαίδευσης ενηλίκων από τα δεσμά των θεσμικά καθορισμένων μορφών παροχής και αξιολόγησης της γνώσης, υπάρχει μια ισχυρή πιθανότητα ότι η συμμετοχή στη δια βίου μάθηση μπορεί να

θεωρηθεί ως μια νέα μορφή κοινωνικού ελέγχου (Νικολακάκη, 2004 β, όπως αναφέρεται στο Νικολακάκη, 2006).

2.4. Οι μεταβλητές της επιμόρφωσης

Οι Admiraal, Kruiter, Lockhorst, Schenke, Sligne, Smit, Tigelaar & De Wit (2016), αναδύουν τρία επικαλυπτόμενα συστήματα που εμπλέκονται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και αυτά είναι: ο δάσκαλος ως άτομο, το σχολείο και οι δραστηριότητες μάθησης. Συγκεκριμένα, το σύστημα του δασκάλου ως άτομο αναφέρεται σε προηγούμενες εμπειρίες των δασκάλων, τον προσανατολισμό και πεποιθήσεις τους για τη μάθηση, την προηγούμενη γνώση τους και την πρακτική διδασκαλία τους. Οι μεταβλητές σε επίπεδο σχολείου αναφέρονται στο πλαίσιο του σχολείου που υποστηρίζει τη διδασκαλία, τη μάθηση, το συλλογικό προσανατολισμό, το όραμα και τις πρακτικές του σχολείου. Τέλος, οι δραστηριότητες μάθησης καλύπτουν το φάσμα των καθηκόντων και των πρακτικών που οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μέρος.

Σε πιο παραδοσιακά εκπαιδευτικά μοντέλα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού καταλήγει συχνά να σχετίζεται με την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός τοποθετείται στις εκπαιδευτικές δομές ως εκτελεστής των εξωτερικών πολιτικών ο οποίος λαμβάνει και εκτελεί κεντρικές τυποποιημένες αποφάσεις και ουσιαστικά οι «καλές πρακτικές» θα προκύψουν έξω από το σχολείο και από τον ίδιο. Μέσα σε ένα τέτοιο παραδοσιακό σύστημα ο δάσκαλος είναι περιορισμένος, με μια πειστική αίσθηση ότι η γνώση που έχει ο ίδιος δεν είναι έγκυρη έχοντας μάθει να πιστεύει ότι τα οράματα και οι εμπειρίες των άλλων είναι πολύ καλύτερα από τα δικά του. Η αναζήτηση των «ειδικών» γίνεται έξω από αυτόν και από το εσωτερικό του σχολείου. Κάπως έτσι οι εκπαιδευτικοί έχουν διδαχθεί να υποτιμήσουν την εσωτερική φωνή τους, τη δική τους εμπειρία και τις δικές τους ιδέες (Dadds, 2014).

Ωστόσο, στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα σημειώνεται μια στροφή στην αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού, η οποία ενισχύει την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν δεξιότητες και αποκτούν γνώσεις και εμπειρία

(Billett, 2001, όπως αναφέρεται στο Wilson & Demetriou, 2007) τόσο σε *ατομικό επίπεδο* μέσα από τη συνεχή προσαρμογή και τροποποίηση των πρακτικών τους ανάλογα με τις αλληλεπιδράσεις και την προσέγγιση των καταστάσεων που διαμορφώνονται στη σχολική τάξη, όσο και σε *επίπεδο συνεργασίας* με τους άλλους μέσα στο σχολείο μέσω ερωτήσεων, ανταλλαγής πληροφοριών, πειραματισμών σε καινοτόμες δράσεις και ανατροφοδότησης (Eraut, 2002 όπως αναφέρεται στο Wilson & Demetriou, 2007).

Όμως, πέρα από την προσωπική παρότρυνση που μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επαγγελματικές δραστηριότητες μάθησης, η πρόσβαση, υποστήριξη και ενθάρρυνση για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το σχολείο. Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας τους, οι Orfer και Pedder (2011, όπως αναφέρεται στο Admiraal et al., 2016) υποστηρίζουν ότι το σχολείο πρέπει να αναπτύξει τις διαδικασίες και τις πρακτικές μάθησης προκειμένου να μπορέσει να προσφέρει τις συνθήκες που βελτιστοποιούν και ενισχύουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών. Οι Admiraal et al. (2016) σκιαγραφούν, μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, ορισμένα χαρακτηριστικά τέτοιων σχολείων τονίζοντας μεταξύ αυτών την παγιοποίηση ενός περιβάλλοντος μάθησης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, τη δημιουργία συστημάτων διαχείρισης της γνώσης, το χρόνο που έχει καθοριστεί για επιμόρφωση, τη γειτνίαση των επιμορφωτικών φορέων με το χώρο εργασίας, τη συλλογική διάθεση και υποστήριξη, την ποιότητα της υποστήριξης, καθοδήγησης και εποπτείας των διαδικασιών μάθησης και την εκπαιδευτική ηγεσία.

Τα παραπάνω προτάσσουν τον ουσιαστικό ρόλο των *επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης* (professional learning communities) οι οποίες εστιάζουν στη συλλογική επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο μιας συνεκτικής ομάδας που λειτουργεί με συλλογικότητα, εμπιστοσύνη και παραγωγικές επαγγελματικές σχέσεις. Οι επιτυχημένες κοινότητες μάθησης είναι εκείνες που προκαλούν τα μέλη να επανεξετάσουν απόψεις που έχουν ληφθεί ως δεδομένο, γιατί αυτός είναι ο μόνος δρόμος που οδηγεί στην πραγματική μάθηση. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η επαγγελματική σύγκρουση πρέπει να

ενθαρρύνεται, δεδομένου ότι προωθεί την αυστηρή έρευνα και την ανάπτυξη (Brodie, 2013).

Ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ασχολούνται με διάφορες ομάδες και δίκτυα, να συνεργάζονται με συναδέλφους και να έχουν τις ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη πέρα από το σχολείο και τις προτεραιότητες των κυβερνήσεων. Οι κοινότητες μάθησης δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες για τη βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας καθώς και της ατομικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της συλλογικής ικανότητας των σχολείων (Achinstein 2002, Grossman, Wineburg και Woolworth 2001, Piazza, McNeill & Hittinger 2009, όπως αναφέρεται στο Admiraal et al., 2016). Ακόμα, η συνεργασία των εκπαιδευτικών εντός των κοινοτήτων είναι ένας τρόπος για την καταπολέμηση της απομόνωσης, τη βελτίωση των πρακτικών των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία ενός κοινού οράματος για την εκπαίδευση (Achinstein 2002, Hodkinson & Hodkinson 2003, όπως αναφέρεται στο Admiraal et al., 2016).

Συμπερασματικά, όπως περιγράφεται παραπάνω δεν μπορούμε να κατανοήσουμε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μόνο μέσα από τη διερεύνηση των δραστηριοτήτων και των προγραμμάτων που οι ίδιοι συμμετέχουν αλλά διερευνώντας ακόμα το σχολικό πλαίσιο, το πώς δηλαδή τα σχολεία παρέχουν ευκαιρίες που οδηγούν στην επαγγελματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

2.5. Η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης

Σε γενικές γραμμές, η έρευνα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών απέδωσε απογοητευτικά αποτελέσματα, με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να χαρακτηρίζεται συχνά ως αναποτελεσματική (Borko, 2004, DeSimone 2009, Timperley και Alton-Lee, 2008 όπως αναφέρεται στο Admiraal et al., 2016). Ένας από τους λόγους αυτού του χαρακτηρισμού είναι αποτυχία σύνδεσης της έννοιας της επιμόρφωσης με την επαγγελματική ζωή και τις συνθήκες εργασίας. Στην πράξη, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η δια βίου μάθηση έχουν παραμείνει ξεχωριστές οντότητες (Dolan, 2012) μιας και η επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους Admiraal et al. (2016), επικεντρώνεται κυρίως σε ατομικές δραστηριότητες ή προγράμματα, χωρίς την επιρροή και τη συμπερίληψη θεσμικού ή σχολικού συστήματος.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται στην ελληνική ατζέντα εκπαιδευτικής πολιτικής, με τις τυπικές επιμορφωτικές δραστηριότητες που οργανώνονται στη χώρα τις τελευταίες δεκαετίες να παλινωδούν τις περισσότερες φορές σε βασικά ζητήματα επιμορφωτικής οργάνωσης και να αντιφάσκουν ως προς την επιμορφωτική στοχοθεσία (Γραικός, 2014). Το κυριότερο όμως πρόβλημα είναι ότι η νομοθεσία, πολλές φορές είτε υλοποιείται εν μέρει είτε αργεί για πολλά χρόνια να εφαρμοστεί, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή καμία ανατροφοδότηση ως προς τα θετικά ή τα αρνητικά αποτελέσματα της επιμόρφωσης (Γραικός, 2014). Επιπρόσθετα, ο νομοθέτης δε φαίνεται να προβληματίζεται με θέματα όπως ποια κίνητρα κάνουν τους εκπαιδευτικούς να θέλουν να επιμορφωθούν και τι προσδοκούν από την επιμόρφωσή τους ή ακόμα πώς θα ωφεληθούν περισσότερο στο διατιθέμενο χρόνο (Νικολακάκη, 2003).

Καταδεικνύεται επομένως, ότι για να παίξει η επιμόρφωση το ρόλο που αναμένεται στη βελτίωση του σχολείου, πρέπει πρωτίστως να αποτελεί μέρος του ευρύτερου σχεδιασμού για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και εν συνεχεία να σχεδιάζεται με βάση σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα. Αν δε διασφαλιστούν οι παραπάνω προϋποθέσεις, τότε όχι μόνο θα επενδυθεί κόπος και χρήμα χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα, αλλά η επιμόρφωση θα έχει ευκαιριακό χαρακτήρα οδηγώντας σε εφησυχασμό και συγκαλύπτοντας χρόνιες ανεπάρκειες του σχολικού θεσμού (Παπαναούμ, 2008) αδυνατώντας να ενισχύσει τον μετασχηματιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα επιτάσσει προγράμματα επιμόρφωσης που δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται και να ενεργούν ως υπεύθυνοι επαγγελματίες. Επιπλέον, επειδή οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο τα προγράμματα αυτά, χρειάζεται οι επιμορφωτικές δράσεις να προφέρουν πολλαπλές πληροφορίες και

εμπειρίες ώστε να ταιριάζουν στα διαφορετικά κίνητρα και στάσεις των εκπαιδευτικών.

Το αισιόδοξο μήνυμα είναι παρά την κοινή διαπίστωση ότι η συνεχής επιμόρφωση δεν έχει ενσωματωθεί ακόμη ούτε στη λογική ούτε στην πρακτική του Έλληνα εκπαιδευτικού, υπάρχουν διασταυρωμένα ερευνητικά στοιχεία που τεκμηριώνουν ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν θετική στάση για την επιμόρφωση με έναν στους δύο να επιθυμούν να επιμορφώνονται «σε διαρκή βάση». Φαίνεται, λοιπόν, ότι ωριμάζουν οι συνθήκες, ώστε η ελληνική πολιτεία να διασφαλίσει τη συνοχή και τη συνέχεια των ρυθμίσεων που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αποδίδοντας την αναγκαία βαρύτητα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Παπαναούμ, 2008).

Κεφάλαιο 3

**Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών
στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης**

3.1. Δια βίου μάθηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

Παρόλο που, όπως έχει ήδη αναφερθεί, σε θεωρητικό επίπεδο η δια βίου μάθηση συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη και τη βελτίωση του σχολείου, η Nicholls (2000) τονίζει ότι η σύνδεση μεταξύ της επαγγελματικής ανάπτυξης, της διδασκαλίας και του ρόλου της δια βίου μάθησης δε γίνεται σαφής. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ένας τρόπος για να βελτιωθεί η ποιότητα της μάθησης και της διδασκαλίας και να αναπτυχθεί μια κουλτούρα δια βίου μάθησης γενικά. Επομένως θα πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες στα άτομα να επεκτείνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους μέσω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Οι Hargreaves και Fullan (1992, όπως αναφέρεται στο Nicholls, 2000) υπογραμμίζουν ότι η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η διεύρυνση των γνώσεων και των δεξιοτήτων είναι το κλειδί για την επιτυχή δια βίου μάθηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Σε αυτήν την περίπτωση, η δια βίου μάθηση μπορεί να θεωρηθεί ότι συνδέεται με την ανάπτυξη μιας σειράς αλληλεπιδράσεων μεταξύ των θεσμικών οργάνων και των εκπαιδευτικών, μαθητών και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια προσπάθεια οργάνωσης της διαρκούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με τέτοιο τρόπο ώστε στα πλαίσιά της να παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ασχολείται προσωπικά και συλλογικά με τις τεχνικές αποδοτικότητας της διδασκαλίας. Ακόμα, με αυτό τον τρόπο ισχυροποιείται το επίπεδο της συναισθηματικής δέσμευσής του απέναντι στη δουλειά του και αναπτύσσεται το δυναμικό επίγνωσης και επιδεξιότητάς του με τέτοιο τρόπο ώστε οι ποικίλες αυτές διαστάσεις να βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας, προκειμένου να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του εργασιακού του περιβάλλοντος (Σαλτερής, 2006).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται, μάλιστα, μια στροφή στην προσέγγιση του όρου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρουν οι Kane & Francis (2013), η οποία κινείται πέρα από την απλή απόκτηση νέων θεματικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Η μεταβολή αυτή βασίζεται στην υιοθέτηση μιας

διευρυμένης άποψής της έννοιας του δασκάλου σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γίνεται εκ νέου αντιληπτή ως μια προοπτική αλλαγής από τη γνώση στην πρακτική διδασκαλία και από την ατομική στη συνεργατική μάθηση (Borko 2004, Putnam & Borko 2000, Watson και Manning 2008, όπως αναφέρεται στο Kane & Francis, 2013).

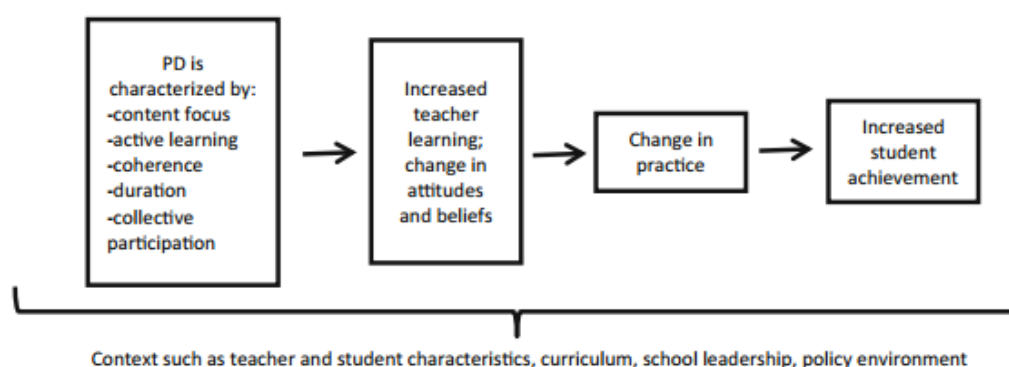
Οι Orfer & Pedder (2011, όπως αναφέρεται στο Kane & Francis, 2013), λαμβάνοντας υπόψη την συνολική επισκόπηση της τρέχουσας βιβλιογραφίας στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, υποστηρίζουν ότι η συνεργατική συνεχής επαγγελματική ανάπτυξή τους είναι αποτελεσματική μόνο όταν επιφέρει θετικές αλλαγές στην πράξη, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, με την DeSimone (2009, όπως αναφέρεται στο Kane & Francis, 2013) να διαπιστώνει ότι τα πέντε χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι: η εστίαση στο περιεχόμενο της μάθησης, η ενεργητική μάθηση, το πλαίσιο της εκπαίδευσης, η διάρκειά της και η προώθηση της συνεργασίας.

Τα παραπάνω συνηγορούν στην άποψη ότι θα πρέπει να αναπτυχθούν κοινότητες μάθησης που συμβάλλουν στην παροχή εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης για τους εκπαιδευτικούς ώστε να συμμετάσχουν οι ίδιοι στην επαγγελματική ανάπτυξη στο πλαίσιο της προετοιμασίας τους για τη δια βίου μάθηση. Η αλλαγή αυτή σημαίνει αλλαγή του εργασιακού περιβάλλοντος και καταδεικνύει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να θεωρηθεί ως μια μακροπρόθεσμη διαδικασία η οποία είναι προοδευτική και διευρύνεται πέρα από τη χρονική διάρκεια εργασίας ενός επαγγελματία. Μέσα από αυτό φαίνεται ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένα στοιχείο της δια βίου μάθησης (Nicholls, 2000).

3.2. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών: Η αλλαγή των Εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στοχεύει στη βελτίωση της μάθησης και των πρακτικών των ίδιων με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της μάθησης

των μαθητών (student achievement). Η DeSimone (2009, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015) τονίζει μάλιστα ότι η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να οδηγήσει όχι μόνο στη μάθηση των εκπαιδευτικών (teacher learning) αλλά και σε αλλαγές στη στάση και τις πεποιθήσεις τους και κατ' επέκταση στην αλλαγή των πρακτικών των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό φυσικά με την ηγεσία του σχολείου, την εκπαιδευτική πολιτική και τα προγράμματα σπουδών (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Whitworth & Chiu, (2014). Professional Development and Teacher Change: The Missing Leadership Link.

Οι ερευνητές γενικά συμφωνούν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να περιλαμβάνει *ενεργή μάθηση, ισχυρή εστίαση περιεχόμενου, συνοχή και σημαντική διάρκεια και να αφορά στη συλλογική συμμετοχή* (Birman, DeSimone, Porter, & Garet, 2000, DeSimone, 2009, Garet, Porter, DeSimone, Birman, & Yoon, 2001, Luft & Hewson, 2014, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015). Αυτά τα γενικά χαρακτηριστικά είναι μερικά από τα θεμελιώδη στοιχεία και τις συνθήκες της επαγγελματικής ανάπτυξης σε συνάρτηση με μια επιτυχημένη προώθηση της αλλαγής των εκπαιδευτικών και των μαθησιακών επιτευγμάτων.

Πιο αναλυτικά, η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να υποστηρίξει την *ενεργητική μάθηση* μέσω ποικίλων τρόπων όπως: παρατήρηση άλλων εκπαιδευτικών, εξάσκηση των κατακτημένων γνώσεων και ανατροφοδότηση, αναθεώρηση και ανάλυση των εργασιών των μαθητών, συμμετοχή σε συζητήσεις εφαρμόζοντας νέες γνώσεις σε σχέδια μαθήματος, συμμετοχή σε δραστηριότητες, όπως οι μαθητές. Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλουν να

ενσωματώνουν ενεργά στρατηγικές μάθησης, όπως η πρακτική διδασκαλία, ο σχεδιασμός και η παρουσίαση (Whitworth & Chiu, 2015).

Η γνώση περιεχομένου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τόσο στην ποιότητα της διδασκαλίας όσο και στις επιδόσεις των μαθητών. Η επαγγελματική ανάπτυξη που χαρακτηρίζεται από την εστίαση του περιεχομένου όχι μόνο οδηγεί σε αυξημένη γνώση των εκπαιδευτικών, αλλά μπορεί ακόμα και να οδηγήσει σε αλλαγές στις πρακτικές των εκπαιδευτικών (DeSimone, 2009, DeSimone, Porter, Garet, Yoon, & Birman, 2002, Kennedy, 1999, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015).

Όσον αφορά τη *συνοχή*, αυτή αναφέρεται στο βαθμό που η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να ενσωματωθεί σε ένα πρόγραμμα σπουδών (Birman et al., 2000, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015), μιας και η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να είναι καλά ευθυγραμμισμένη με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του κάθε κράτους. Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάζουν να εφαρμόσουν τις αλλαγές στις τάξεις τους (Ottoson, 1997, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015) και να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν εμπόδια και να επαναπροσδιορίζονται μέσω της εποπτείας και καθοδήγησης (Luft et al., 2011, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015).

Η *διάρκεια* αφορά τον αριθμό των ωρών της επαγγελματικής ανάπτυξης και το χρονικό διάστημα που αφιερώνεται σε αυτή (DeSimone, 2009, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015). Οι έρευνες δείχνουν ότι τα μεγάλης διάρκειας προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πιο αποτελεσματικά και οδηγούν στην αλλαγή των πρακτικών των εκπαιδευτικών (Banilower, Heck & Weiss, 2007, Boyle, Lamprianou & Boyle, 2005, Cohen & Hill, 2000, Gerard, Varma, Corliss, & Linn, 2011, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015).

Τέλος, η *συλλογική συμμετοχή* αφορά την ταυτόχρονη συμμετοχή και παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου, τάξης ή και αντικείμενου (DeSimone, 2009, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015). Η συλλογική συμμετοχή προτρέπει το διάλογο

αυξάνοντας την πιθανότητα αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης και αλλαγής των εκπαιδευτικών (Birman et al, 2000, Borko, 2004, Loucks-Horsley & Matsumoto, 1999, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015). Άλλη μια θετική πτυχή της συλλογικής συμμετοχής είναι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να συζητήσουν τις αλλαγές των προγραμμάτων σπουδών ως ομάδα και να εργαστούν προς την ανάπτυξη της δική τους επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Birman et al. 2000, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015).

3.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την Αλλαγή του Εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στον χώρο της επαγγελματικής ανάπτυξης με διαφορετικό υπόβαθρο, αυτοπεποίθηση και κίνητρα (motivation). Τα σχολεία λειτουργούν με διαφορετικές πολιτικές, προσεγγίσεις και οράματα. Το μέγεθος των πόρων, οι συνθήκες εργασίας και τα συλλ ηγεσίας των διαχειριστών των σχολικών μονάδων είναι επίσης μοναδικά. Επομένως, υπάρχουν σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την αλλαγή των εκπαιδευτικών και, τελικά, τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (DeSimone, 2009, όπως αναφέρεται στο όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015).

Πιο αναλυτικά, η *εμπειρία των εκπαιδευτικών* (έτη στην τάξη) είναι ένας κρίσιμος παράγοντας για να εξεταστεί η επαγγελματική εξέλιξη και η αλλαγή των εκπαιδευτικών (Smith, Hofer, Gillespie, Solomon & Rowe, 2003, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015). Οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στην αρχή της σταδιοδρομίας τους ή κατέχουν λιγότερες γνώσεις τυπικής εκπαίδευσης, συμμετέχουν περισσότερο σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σε σύγκριση με τους υπόλοιπους ομόλογούς τους (Livneh & Livneh, 1999, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015) και αυτό γιατί οι νεοεισερχόμενοι στην εκπαίδευση εκπαιδευτικοί αλλάζουν περισσότερο τις πεποιθήσεις από τις πρακτικές τους, ενώ οι έμπειροι εκπαιδευτικοί αλλάζουν περισσότερο τις πρακτικές τους από τους πεποιθήσεις τους (Luft, 2001, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015). Ομοίως, η εμπειρία των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει το είδος της

επαγγελματικής ανάπτυξης που οι ίδιοι θα επιλέξουν. Για παράδειγμα, οι νέοι εκπαιδευτικοί τείνουν να επιλέγουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που επικεντρώνονται στη διαχείριση της τάξης και τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους, ενώ οι έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν να αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη για την προώθηση της γνώσης περιεχόμενου και τις παιδαγωγικές γνώσεις (Lewis et al., 1999, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015).

Ένας άλλος παράγοντας που σχετίζεται με την αλλαγή του δασκάλου είναι η *αυτο-αποτελεσματικότητα* (self-efficacy). Ως αυτο-αποτελεσματικότητα ορίζεται η εμπιστοσύνη στις ικανότητες του ατόμου να οργανώσει και να εκτελέσει ορθά τις κατάλληλες πρακτικές που απαιτούνται για τη διαχείριση μελλοντικών καταστάσεων (Bandura, 1995, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015). Η αυτο-αποτελεσματικότητα σχετίζεται με τους ατομικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένου και του παράγοντα της εμπειρίας καθώς οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν πιο σταθερή αυτο-αποτελεσματικότητα, ενώ οι νέοι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αναπτύσσουν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Ross, 1994, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με ισχυρότερη αυτο-αποτελεσματικότητα είναι πιο πιθανό να αλλάξουν τις πρακτικές τους ως αποτέλεσμα της επαγγελματικής ανάπτυξης, ανεξαρτήτως εμπειρίας. Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, μπορούν να αυξήσουν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους με την εφαρμογή νέων πρακτικών (Stein & Wang, 1988, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015) και επαρκούς διάρκειας επαγγελματική ανάπτυξη.

Η *σχολική κουλτούρα* αποτελεί επίσης έναν παράγοντα που επηρεάζει την αλλαγή των εκπαιδευτικών καθώς η συλλογικότητα δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου μπορούν να αναπτυχθούν οι επαγγελματικές κοινότητες των εκπαιδευτικών και οι συνεργασίες (Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2000, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2014). Επιπλέον, όσο μεγαλύτερη συνεργασία υπάρχει μέσα σε ένα σχολείο, τόσο περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται για τη διδασκαλία, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να είναι πιο ανοιχτοί σε νέες πρακτικές και γνώσεις (Rosenholtz, 1986, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015).

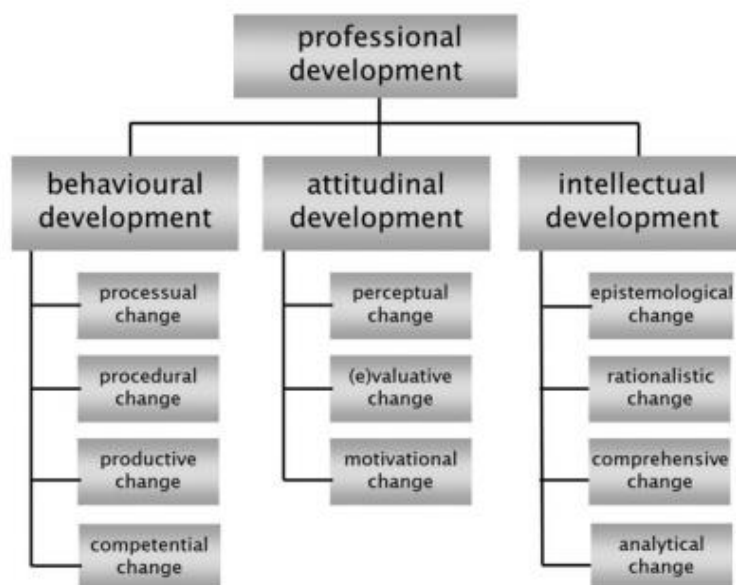
Ακόμα, οι *συνθήκες εργασίας*, όπως η σχέση απασχόλησης σε πλήρες ωράριο ή μη και το επίπεδο παροχών και μισθών, έχουν επιπτώσεις στην αλλαγή των εκπαιδευτικών, καθώς οι χαμηλοί μισθοί, η μικρή υποστήριξη από τη διοίκηση, τα θέματα συμπεριφοράς των μαθητών, η μικρή ως ανύπαρκτη συμβολή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι πιθανόν να δράσουν ως ανασταλτικοί παράγοντες αλλαγής και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Smith et al., 2003, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015).

Τέλος, ο παράγοντας της *ηγείας* διαδραματίζει σημαντικό ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση (Leithwood, Seashore-Louis, Anderson & Wahlström, 2004, Marsh, 2002, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015). Οι έννοιες της παρακίνησης και της μάθησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένες (Martin, 2012), γι' αυτό και η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης και κατ' επέκταση της σχολικής μονάδας συνδέονται, όπως φαίνεται, έμμεσα και πιο δυναμικά με το ρόλο του διευθυντή, μέσα από την επιρροή που αυτός μπορεί να ασκεί σχετικά με τα κίνητρα του προσωπικού, τη δέσμευση για ανάληψη πρωτοβουλιών και τις συνθήκες εργασίας. Καταδεικνύεται λοιπόν, πως ένα βασικό καθήκον του διευθυντή – ηγέτη είναι η βελτίωση της απόδοσης του προσωπικού μιας και οι επιδόσεις βελτίωσης του προσωπικού είναι συνάρτηση των κινήτρων των μελών του προσωπικού, των δεσμεύσεων, των δεξιοτήτων, των γνώσεών τους και των εργασιακών συνθηκών (Day & Sammons, 2013).

Σύμφωνα με την Evans (2014), αυτό που θα πρέπει να έχει αποδεχτεί ένας ηγέτης για την επαγγελματική ανάπτυξη, είναι η πολυδιάστατη έννοιά της. Μια έννοια που σχετίζεται όχι απλά με την αλλαγή της συμπεριφοράς των ατόμων, αλλά με τις αλλαγές στην στάση τους (behavioural development), την πνευματική ικανότητα (intellectual development) και τη νοοτροπία τους (attitudinal development) (Εικόνα 5).

Χωρίς τις διαστάσεις της συμπεριφορικής και την πνευματικής ανάπτυξης, η επαγγελματική ανάπτυξη θα είναι επιφανειακή και ρηχή, χωρίς το ζωτικό συστατικό της μόνιμης αλλαγής με την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δεσμευτούν. Εδώ ακριβώς, σύμφωνα με την Evans (2014), έγκειται ένα βασικό στοιχείο του ρόλου του

αποτελεσματικού ηγέτη και αυτό είναι η επαγρύπνηση για να πείσει ή να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν οι ίδιοι τις ευκαιρίες της επαγγελματικής ανάπτυξης ως δίοδο προσωπικής αυτο-βελτίωσης και αυτο-αποτελεσματικότητας.



Εικόνα 5: Evans, (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop

3.4. Ηγεσία και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

Ο ρόλος του διευθυντή ως παρακινητής αναδεικνύεται, όπως τονίζεται και παραπάνω, ως ζωτικής σημασίας γιατί οι ηγετικές πρακτικές που χρησιμοποιεί κάθε διευθυντής αποτελούν ισχυρή επιρροή στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνοντας τις συνθήκες εργασίας τους καθώς συνδέονται άμεσα με τα κίνητρα και την ετοιμότητά τους για την εφαρμογή αυτών των στρατηγικών πρακτικών (Day & Sammons, 2013).

Με αυτόν τον τρόπο, τονίζεται ότι η αποτελεσματική ηγεσία μπορεί να προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς για την επαγγελματική τους αλλαγή με τη δημιουργία περιβαλλόντων που επιτρέπουν να επέλθει αυτή η αλλαγή με φυσικό τρόπο (Sparks, 1995, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015) και όχι αποσπασματικά με ασύνδετες επιμορφώσεις και εργαστήρια που συχνά

στερούνται συνοχής (Spillane, 2002, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015) και αποτελεσματικότητας (DeSimone, Smith, & Phillips, 2007, Pianta, 2011, όπως αναφέρεται στο Whitworth & Chiu, 2015).

Η μελέτη των Day & Sammons (2013) σχετικά με την αποτελεσματική ηγεσία παραθέτει μια κριτική της θεωρίας της ηγεσίας εντοπίζοντας βιβλιογραφικά, σε πρώτο στάδιο, είκοσι έναν (21) τύπους ηγεσίας και καταλήγοντας, σε δεύτερο στάδιο, κατά κύριο λόγο σε δύο (2) μοντέλα – θεωρίες αποτελεσματικής ηγεσίας και πιο συγκεκριμένα στο μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας (transformational leadership) και το μοντέλο της παιδαγωγικής-διδασκτικής ηγεσίας (pedagogical/instructional leadership). Η επιλογή των δύο αυτών τύπων ηγεσίας, φαίνεται να επικράτησε λόγω της μετατόπισης των σχολείων του 21^{ου} αιώνα από συμβατικές και ιεραρχικές δομές γραφειοκρατικού ελέγχου προς συμμετοχικές ενέργειες και συλλογικές λήψεις αποφάσεων και στο νέο ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη και όχι ως διαχειριστή εντολών.

Πιο αναλυτικά, η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) βοηθά τους διευθυντές των σχολείων να πλαισιώσουν τη στάση τους προκειμένου να βελτιώσουν τις σχολικές μονάδες των οποίων ηγούνται (Balyer, 2012). Τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του τύπου ηγεσίας, σύμφωνα με τους Balyer (2012) και τους Aydin, Sarier & Uysal (2013) είναι η *εξιδανικευμένη επιρροή* (idealized Influence) η οποία αναφέρεται στην ισχυρή αποφασιστικότητα, στη διαμόρφωση οράματος και την αποστολή του μετασχηματιστικού ηγέτη, το *εμπνευσμένο κίνητρο* (inspirational motivation) το οποίο αφορά στον εντοπισμό υψηλών στόχων, στη δημιουργία ομαδικού πνεύματος, στον ενθουσιασμό και τη συνεχή παρακίνηση της ομάδας του ηγέτη με σκοπό την παραγωγή ιδεών και την αλλαγή, η *πνευματική διέγερση* (intellectual stimulation), σύμφωνα με την οποία ο μετασχηματιστικός ηγέτης παρακινεί τους εκπαιδευτικούς ώστε να είναι καινοτόμοι, αναλυτικοί, δημιουργικοί και να βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα και τέλος το *εξατομικευμένο ενδιαφέρον* (individualized consideration) με το οποίο ο μετασχηματιστικός ηγέτης ενεργεί ως προπονητής της ομάδας, λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές επιθυμίες και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών προκειμένου να τους βοηθήσει να είναι επιτυχημένοι και παραγωγικοί.

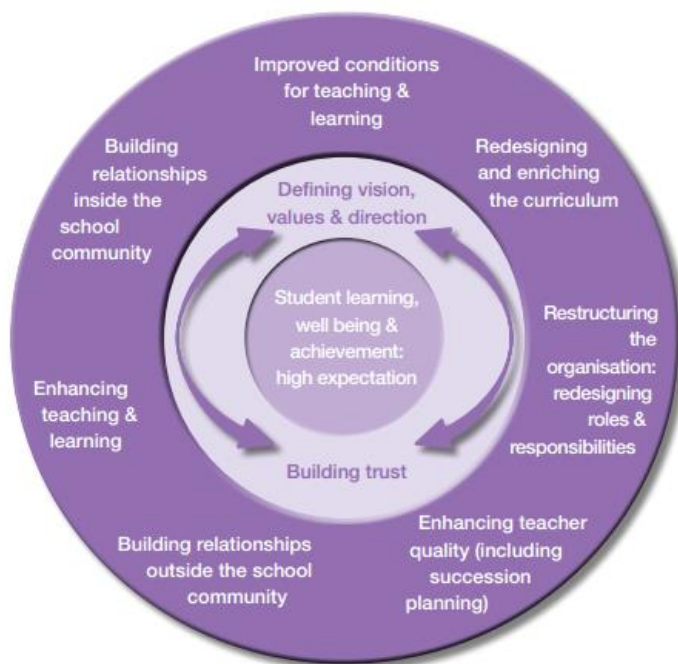
Ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία, όπως αναλύθηκε παραπάνω, τονίζει το όραμα και την έμπνευση, το δεύτερο μοντέλο αποτελεσματικής ηγεσίας, η παιδαγωγική – διδακτική ηγεσία (pedagogical/instructional leadership) τονίζει τη σημασία της θέσπισης σαφών εκπαιδευτικών στόχων, το σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών και της διδακτικής πράξης και την αξιολόγηση των δασκάλων. Θέτει στο επίκεντρο τον ηγέτη ως υπεύθυνο για προώθηση καλύτερων αποτελεσμάτων για τους μαθητές, τονίζοντας τη σημασία της διδασκαλίας και της μάθησης και ενισχύοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης (Day & Sammons, 2013).

Σε αυτόν τον τύπο ηγεσίας, είναι παραδεκτό ότι όσο περισσότερο εστιάζουν οι ηγέτες στις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και στον πυρήνα της διδασκαλίας και της μάθησης, τόσο μεγαλύτερη είναι η επιρροή τους στα μαθητικά αποτελέσματα (Robinson, Hohera & Lloyd, 2009, όπως αναφέρεται στο Day & Sammons, 2013). Κάτι τέτοιο βέβαια έχει επικριθεί για το λόγο ότι είναι μια μη ρεαλιστική προσδοκία οι διευθυντές σχολείων να έχουν ειδικές γνώσεις σε όλους τους τομείς της διδασκαλίας και της μάθησης (Day & Sammons, 2013).

Στην ανάλυση αυτού του τύπου ηγεσίας εντοπίστηκαν πέντε βασικές διαστάσεις που επηρεάζουν την προώθηση καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτά τα πέντε χαρακτηριστικά δεν είναι εντελώς ανόμοια με εκείνα της μετασχηματιστικής ηγεσίας και συνοψίζονται ως εξής: *καθιέρωση στόχων και των προσδοκιών* (establishing goals and expectations), ώστε να διασφαλιστούν σαφείς στόχοι και να αναπτύξουν την αίσθηση δέσμευσης του προσωπικού στην επίτευξη των στόχων, *στρατηγική διάθεση πόρων* (resourcing strategically) ώστε να χρησιμοποιούνται σαφή κριτήρια που ευθυγραμμίζονται με τους παιδαγωγικούς σκοπούς και να διασφαλίζεται η σταθερή χρηματοδότηση για παιδαγωγικές προτεραιότητες, *σχεδιασμός, συντονισμός και αξιολόγηση διδασκαλίας και προγράμματος σπουδών* (planning, coordinating, and evaluating teaching and the curriculum), ώστε να επιτευχθεί προώθηση συλλογικών συζητήσεων, ενεργή εποπτεία και συντονισμός του προγράμματος διδασκαλίας και ανατροφοδότηση ώστε να διασφαλιστεί η συστηματική παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και της αξιοποίησης των αποτελεσμάτων αξιολόγησης για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, *προώθηση και συμμετοχή στη μάθηση και την*

ανάπτυξη εκπαιδευτικών (promoting and participating in teacher learning and development) κατά την οποία οι ηγέτες εξασφαλίζουν την εντατική εστίαση στις σχέσεις διδασκαλίας – μάθησης και την προώθηση της συλλογικής ευθύνης και λογοδοσίας για τις επιδόσεις των μαθητών και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών παρέχοντας ταυτόχρονα χρήσιμες συμβουλές για το πώς να λύσουν τα προβλήματα της διδασκαλίας και τέλος εξασφάλιση υποστηρικτικού περιβάλλοντος (ensuring an orderly and supportive environment) για τη διαχείριση του χρόνου των εκπαιδευτικών, τη συνεπή πειθαρχία σε πάγια χρονικά πλαίσια και τον εντοπισμό και την επίλυση των συγκρούσεων γρήγορα και αποτελεσματικά.

Συνοψίζοντας, οι βασικές διαστάσεις της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι ο καθορισμός οράματος, αξιών και κατευθύνσεων, η βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης και της ίδιας της διδασκαλίας και της μάθησης, η αναδιάρθρωση της οργάνωσης και ο επανασχεδιασμός των ρόλων και των ευθυνών, ο επανασχεδιασμός και ο εμπλουτισμός του προγράμματος σπουδών, βελτίωση ποιότητας της διδασκαλίας μέσω της παροχής ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης, δημιουργία ευνοϊκού κλίματος συνεργασίας μέσα και έξω από την σχολική κοινότητα και τέλος τη δημιουργία κοινών αξιών με σκοπό την αποτελεσματικότερη απόδοση της σχολικής μονάδας (Day & Sammons, 2013) (Εικόνα 6).



Εικόνα 6: Day & Sammon, (2013). Successful Leadership: a review of the international literature.

Κεφάλαιο 4

Μεθοδολογία Έρευνας

4.1. Αναγκαιότητα Διεξαγωγής της Έρευνας

Σύμφωνα με όσα έχουν ήδη αναλυθεί, παρόλο που σε θεωρητικό επίπεδο η δια βίου μάθηση συνδέεται με την επαγγελματική ανάπτυξη και την βελτίωση του σχολείου, υπογραμμίζεται ότι η σύνδεση μεταξύ της επαγγελματικής ανάπτυξης, της διδασκαλίας και του ρόλου της δια βίου μάθησης δε γίνεται σαφής. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας τρόπος για να βελτιωθεί η ποιότητα της μάθησης και της διδασκαλίας και να αναπτυχθεί μια κουλτούρα δια βίου μάθησης γενικότερα, όμως στην εκπαιδευτική πραγματικότητα κάτι τέτοιο φαίνεται να μην επιβεβαιώνεται καθώς οι επιμορφωτικές δράσεις χαρακτηρίζονται συχνά ως αναποτελεσματικές.

Αυτή ακριβώς η διαπίστωση κάνει αναγκαία την περαιτέρω έρευνα σχετικά με τις απόψεις που έχουν σχηματίσει οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας γύρω από την επιμόρφωση, τους παράγοντες που καθορίζουν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις και τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την επιμόρφωση ως αποτελεσματική.

4.2. Σκοπός της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας, σχετικά με την αντίληψη του ρόλου τους ως προς τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις, τους παράγοντες που καθορίζουν τη συμμετοχή τους σε τέτοιες δράσεις καθώς και τη σκιαγράφηση των απόψεών τους σχετικά με τις ωφέλειες και την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης.

4.3. Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που ανακύπτουν από το σκοπό της έρευνας είναι τα εξής:

1. Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους σχετικά με την επιμόρφωση;

- 1.α. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιμορφώνονται με κάθε ευκαιρία;
- 1.β. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν την επιθυμία να επιμορφώνονται;
- 1.γ. Οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί σε συλλογικές συμμετοχές σε επιμορφωτικές δράσεις;

2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση;

- 2.α. Η επιμόρφωση απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς με λιγότερη εμπειρία;
- 2.β. Η επιμόρφωση που έχουν λάβει ως τώρα τους ικανοποιεί επαγγελματικά;
- 2.γ. Η επιμόρφωση πρέπει να οδηγεί σε αύξηση των γνώσεων ή/ και σε αλλαγή των πρακτικών;
- 2.δ. Η επιμόρφωση πρέπει να συνάδει με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική;
- 2.ε. Η χρηματοδότηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων πρέπει να είναι κρατική;
- 2.στ. Η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις πρέπει να συνδέεται με μισθολογική, επαγγελματική εξέλιξη ή/και διαδικασίες αξιολόγησης;

3. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις;

- 3.α. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις εξαρτάται από τη χρονική διάρκεια του προγράμματος;
- 3.β. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις εξαρτάται από το κόστος συμμετοχής;

3.γ. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις εξαρτάται από το επίπεδο του μισθού τους ή/και της σχέσης απασχόλησής;

3.δ. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις εξαρτάται από την θέση ευθύνης τους;

3.ε. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις εξαρτάται από το ρόλο του σχολείου;

3.στ. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις εξαρτάται από το ρόλο του διευθυντή;

3.ζ. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις εξαρτάται από τη γεινίαση του χώρου διεξαγωγής της επιμόρφωσης και της σχολικής μονάδας που εργάζονται;

4. Ποια στοιχεία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι κάνουν την επιμόρφωση αποτελεσματική και ωφέλιμη;

4.4. Επιλογή Ερευνητικής Μεθόδου

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα επιδιώκοντας να καθοριστεί μια γενική τάση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας σχετικά με τη επιμόρφωση μιας και η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος εξετάζει ένα ζήτημα και την ποικιλομορφία των απόψεων πάνω σε αυτό. Ακόμα, μέσω της συγκεκριμένης μεθοδολογίας μπορεί να διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών για μεγάλο αριθμό περιπτώσεων αφού επιτρέπει την έρευνα σε μεγάλο δείγμα (αντιπροσωπευτικό) του πληθυσμού οδηγώντας στην εξαγωγή συμπερασμάτων σε συνάρτηση με τις ερευνητικές ερωτήσεις (Creswell, 2012).

4.5. Εργαλείο Συλλογής Δεδομένων

Στην ποσοτική συλλογή δεδομένων, χρησιμοποιούνται εργαλεία μέτρησης, παρατήρησης ή τεκμηρίωσης ποσοτικών δεδομένων που περιέχουν συγκεκριμένες ερωτήσεις. Ένα τέτοιο εργαλείο είναι το ερωτηματολόγιο έρευνας με το οποίο ο ερευνητής μπορεί να συλλέξει δεδομένα και, αφού τα αναλύσει, να εξάγει συμπεράσματα. Η συλλογή δεδομένων αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των ποσοτικών ερευνών αφού παρέχει πληροφορίες για τη διαλεύκανση των ερευνητικών ερωτημάτων (Creswell, 2012).

Για το σκοπό αυτό, στη συγκεκριμένη εργασία χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε μέρη:

1. Τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, περιοχή σχολικής μονάδας, χρόνια προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας και σπουδές)
2. Δεκατρείς ερωτήσεις σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού και την επιμόρφωση
3. Δεκατρείς ερωτήσεις σχετικά με το ρόλο του σχολείου, του διευθυντή και του κράτους απέναντι στην επιμόρφωση
4. Επτά ερωτήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης
5. Επτά ερωτήσεις σχετικά με τις ωφέλειες των επιμορφωτικών προγραμμάτων

Ειδικότερα, για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διατυπώθηκαν έξι επιμέρους ερωτήσεις, για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διατυπώθηκαν εννιά ερωτήσεις, για το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διατυπώθηκαν έντεκα επιμέρους ερωτήσεις και τέλος για το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διατυπώθηκαν δεκατέσσερις επιμέρους ερωτήσεις.

Η διατύπωση των ερωτήσεων είναι βασισμένη στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας και όλες οι ερωτήσεις χαρακτηρίζονται ως «κλειστού τύπου» μιας και οι απαντήσεις του δεύτερου και του τρίτου μέρους δόθηκαν στην πεντάβαθμη κλίματα Likert (1=Διαφωνά Απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Διαφωνώ,

ούτε Συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ Απόλυτα) ενώ του τέταρτου και πέμπτου μέρους δόθηκαν σε ιεραρχική κλίμακα τοποθετώντας κατά σειρά προτεραιότητας επτά ερωτήσεις κατάταξης (ιεράρχηση από το 1 ως το 7, δίνοντας στο 1 το πιο σημαντικό) (βλ. Παράρτημα).

4.6. Επιλογή Δείγματος

Η επιλογή του δείγματος έγινε με *κατά στρώματα τυχαία δειγματοληψία*. Αυτός ο τύπος δειγματοληψίας διαφέρει από την απλή τυχαία επιλογή δείγματος στο ότι ο χωρισμός των μελών του πληθυσμού γίνεται σε υπο-ομάδες ή κατηγορίες ή στρώματα όπου και εξάγεται το τυχαίο δείγμα. Αυτού του είδους επιλογής δείγματος αυξάνει την αντιπροσωπευτικότητά του σε σχέση με ορισμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού (Παπαγεωργίου, 2012). Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση μας η επιλογή του δείγματος έγινε επιλέγοντας ισάριθμο πλήθος συμμετεχόντων από κάθε περιοχή (αστική, ημιαστική, αγροτική) σχολικών μονάδων του Νομού Κορινθίας. Ο συνολικός πληθυσμός του δείγματος ανήλθε στους 102 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας.

4.7. Εγκυρότητα – Αξιοπιστία Έρευνας

Οι δύο βασικές ιδιότητες ενός ερευνητικού εργαλείου είναι η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του. Η αξιοπιστία αναφέρεται στη σταθερότητα που εμφανίζει το συγκεκριμένο εργαλείο σε διαδοχικές μετρήσεις ενώ η εγκυρότητα αφορά στην εκτίμηση, του κατά πόσο ένα εργαλείο μέτρησης μετράει αυτό για το οποίο υποστηρίζει ότι σκοπεύει να μετρήσει (Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Ανάμεσα στα διαφορετικά είδη αξιοπιστίας και εγκυρότητας ξεχωρίζουν η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας ή συνοχής και η εγκυρότητα περιεχομένου. Η εκτίμηση της αξιοπιστίας γίνεται συνήθως μέσω του δείκτη ή συντελεστή αξιοπιστίας με πιο διαδεδομένο το δείκτη *Cronbach's Alpha*. Τιμές του δείκτη αυτού μεγαλύτερες του 0,7 ή του 0,8 θεωρούνται ικανοποιητικές (Μάρκος, 2012). Η

εγκυρότητα περιεχομένου για κάθε στοιχείο του ερωτηματολογίου μπορεί να εκτιμηθεί σε πιλοτικό στάδιο εφαρμογής του ερωτηματολογίου το οποίο απευθύνεται σε μια ομάδα ατόμων που θεωρούνται ειδικοί αναφορικά με την έννοια που μετρά το ερωτηματολόγιο (Γαλάνης, 2013).

Στην παρούσα εργασία ο δείκτης αξιοπιστίας ο οποίος προέκυψε από την στατιστική ανάλυση δεδομένων κυμάνθηκε στην τιμή 0,75 για το σύνολο των ερωτήσεων (Εικόνα 7) γεγονός που επιβεβαιώνει την αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου. Τέλος, όσον αφορά την παράμετρο της εγκυρότητας κάτι τέτοιο επιβεβαιώθηκε κατά το πιλοτικό στάδιο εφαρμογής του ερωτηματολογίου από την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν.

| Reliability Statistics | |
|-------------------------------|-------------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,750 | 40 |

Εικόνα 7: Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. (SPSS v.23)

4.8. Διεξαγωγή Έρευνας

Με την ολοκλήρωση της πιλοτικής εφαρμογής των ερωτηματολογίων και την αντίστοιχη ανατροφοδότηση, διανεμήθηκαν 102 ερωτηματολόγια έρευνας στα δημοτικά σχολεία του Νομού Κορινθίας, τόσο σε αστικές, όσο σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές (34 σε κάθε περιοχή) κατά το χρονικό διάστημα από 26/04/2017 ως 10/05/2017.

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων IBM SPSS version 23.

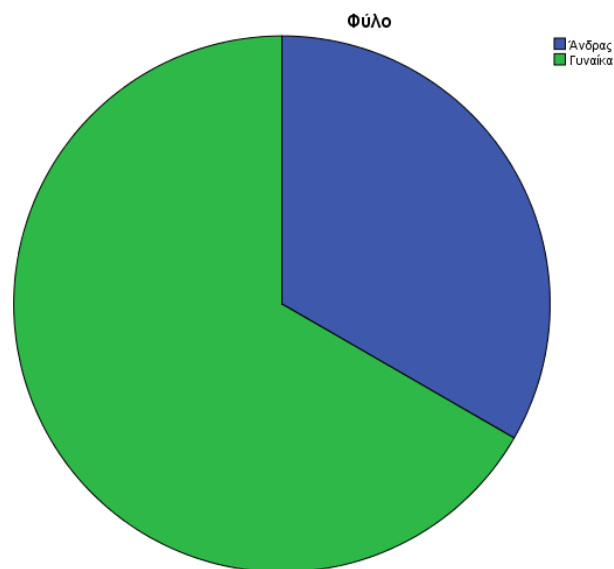
Β' ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 5

Αποτελέσματα Έρευνας

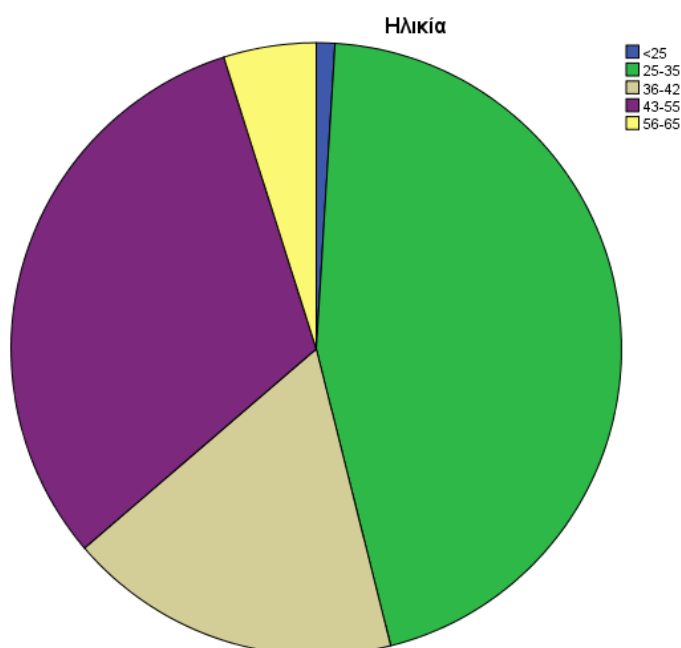
5.1. Δημογραφικά Στοιχεία

Από τους 102 (100%) εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα οι 34 (33,3 %) ήταν άνδρες και οι 68 (66,6%) ήταν γυναίκες (Διάγραμμα 1).



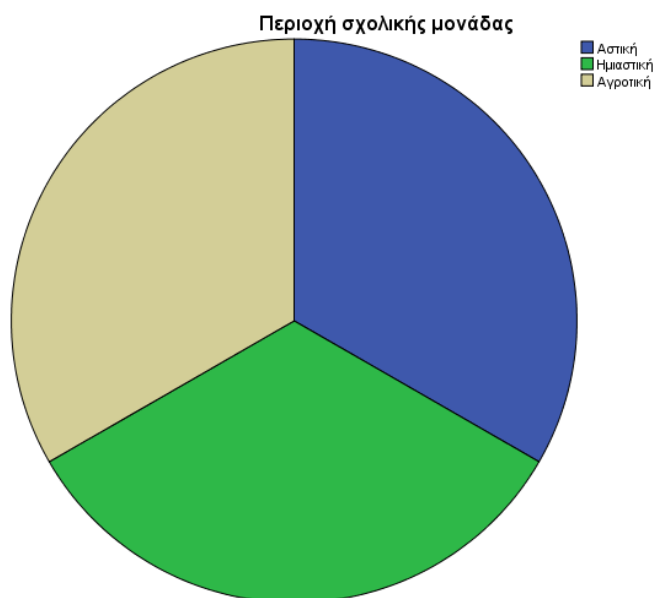
Διάγραμμα 1: Δημογραφικά στοιχεία: Φύλο

Ηλικιακά το δείγμα της έρευνας κατανεμήθηκε ως εξής: 1 (1%) εκπαιδευτικός κάτω των 25 ετών, 46 (45,1%) εκπαιδευτικοί ηλικίας 25 ως 35 ετών, 18 εκπαιδευτικοί (17,6%) ηλικίας 36 ως 42 ετών, 32 εκπαιδευτικοί (31,4%) ηλικίας 43 ως 55 ετών και τέλος 5 εκπαιδευτικοί (4,9%) ηλικίας 56 ως 65 ετών (Διάγραμμα 2).



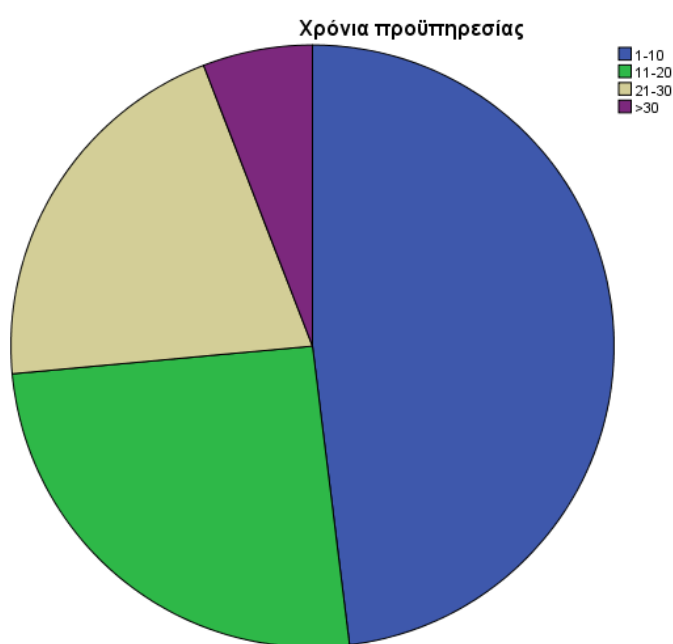
Διάγραμμα 2: Δημογραφικά στοιχεία: Ηλικία

Ός προς την κατανομή του δείγματος σε αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές των σχολικών μονάδων ακολουθήθηκε η κατά στρώματα τυχαία δειγματοληψία, όπως έχει ήδη αναφερθεί, επομένως κάθε περιοχή λαμβάνει το 33,3 % του συνόλου (Διάγραμμα 3).



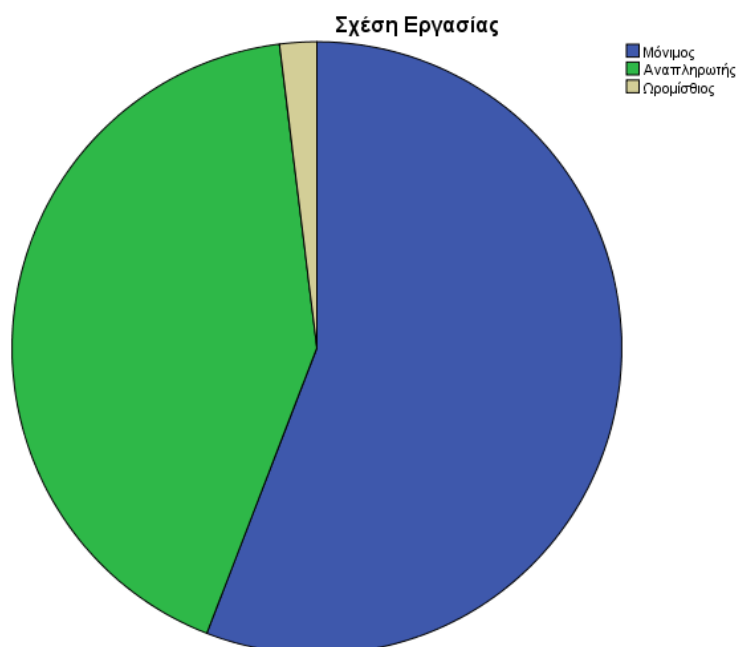
Διάγραμμα 3: Δημογραφικά στοιχεία: Περιοχή σχολικής Μονάδας

Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, η κατανομή του δείγματος διαμορφώθηκε ως εξής: 49 (48%) εκπαιδευτικοί εργάζονται από 1 ως 10 έτη, 26 (25,5%) εργάζονται από 11 ως 20 έτη, 21 εκπαιδευτικοί (20,6%) εργάζονται από 21 ως 30 έτη και τέλος 6 (5,9%) εργάζονται πάνω από 30 έτη.



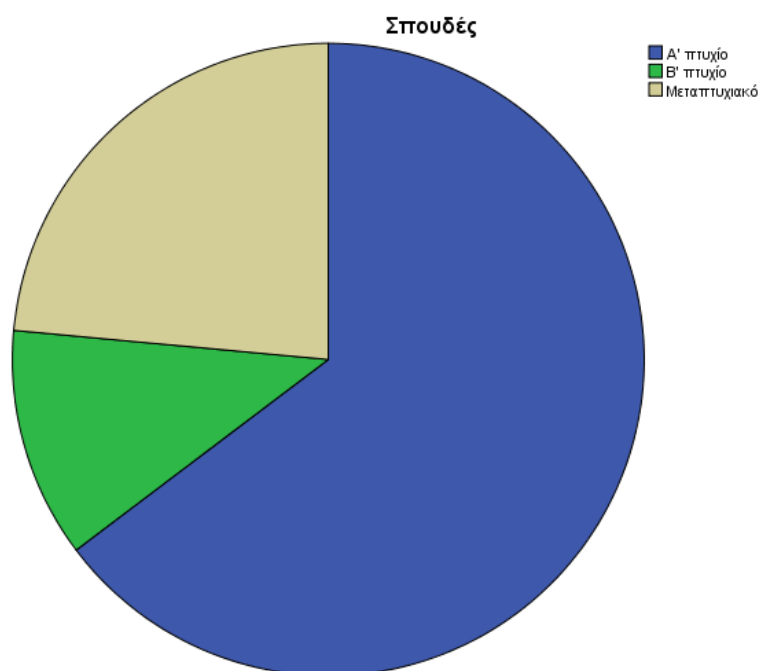
Διάγραμμα 4: Δημογραφικά στοιχεία: Χρόνια προϋπηρεσίας

Ακόμα, όσον αφορά τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών, πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος είναι μόνιμοι (55,9%) και ακολουθούν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με ποσοστό 42,2%. Τέλος οι ωρομίσθιοι καταλαμβάνουν το ποσοστό του 2% (Διάγραμμα 5).



Διάγραμμα 5: Δημογραφικά στοιχεία: Σχέση εργασίας

Τέλος, όσον αφορά τις σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος στη συντριπτική πλειοψηφία (64,7%) τους είναι αποκλειστικά κάτοχοι βασικού πτυχίου, ενώ ένα ποσοστό 23,5% έχει ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές. Τέλος, οι κάτοχοι Β' πτυχίου ανέρχονται σε ποσοστό 11,8% (Διάγραμμα 6).



Διάγραμμα 6: Δημογραφικά στοιχεία: Σπουδές

5.2. Ρόλος Εκπαιδευτικών και Επιμόρφωση

Η καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας εμπίπτει στις ακόλουθες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και βάση αυτών μπορούν να εξαχθούν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Οι εκπαιδευτικοί του Νομού Κορινθίας θεωρούν υποχρέωσή τους να επιμορφώνονται με κάθε ευκαιρία καθώς με ποσοστό που φτάνει το 90,2% (συμφωνώ=50% και συμφωνώ απόλυτα=40,2%) εκφράζουν ότι οφείλουν ως εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις (Πίνακας 1). Πέρα από την αίσθηση υποχρέωσης, νιώθουν ακόμα την ανάγκη να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα δείχνοντας την ισχυρή πεποίθησή τους, με ποσοστό 95,1% (συμφωνώ=62,7 και συμφωνώ απόλυτα=32,4%), ότι η προσωπική παρότρυνση παίζει σπουδαίο ρόλο σε θέματα συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις (Πίνακας 2).

Πίνακας 1: Ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιμορφώνεται με κάθε ευκαιρία

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 1 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| Διαφωνώ | 1 | 1,0 | 1,0 | 2,0 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 8 | 7,8 | 7,8 | 9,8 |
| Συμφωνώ | 51 | 50,0 | 50,0 | 59,8 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 41 | 40,2 | 40,2 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 2: Ως εκπαιδευτικός νιώθω την επιθυμία να συμμετέχω σε επιμορφωτικά προγράμματα

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 2 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 3 | 2,9 | 2,9 | 4,9 |
| Συμφωνώ | 64 | 62,7 | 62,7 | 67,6 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 33 | 32,4 | 32,4 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Τέλος, όσον αφορά την αντίληψη του ρόλου τους σχετικά με την επιμόρφωση μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας, προκύπτει ερευνητικά ότι οι εκπαιδευτικοί του Νομού Κορινθίας είναι θετικά προσκείμενοι σε συλλογικές συμμετοχές σε επιμορφωτικά προγράμματα (συμφωνώ=59,8% και συμφωνώ απόλυτα=26,5%. Πίνακας 3) καθώς πιστεύουν ότι η επιμόρφωση έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν υπάρχει συλλογική συμμετοχή εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου, ίδιας τάξης ή αντικειμένου (συμφωνώ=58,8% και συμφωνώ απόλυτα=20,6%. Πίνακας 4) ή και ακόμα μέσω της δημιουργίας δικτύων συνεργασίας μεταξύ των σχολείων (συμφωνώ=52,9% και συμφωνώ απόλυτα=21,6%. Πίνακας 5). Σημαντικό στοιχείο, εν κατακλείδι, σχετικά με το συνεργατικό κλίμα είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στο να κάνουν διάχυση των επιμορφωτικών γνώσεων που έχουν λάβει οι ίδιοι σε συναδέλφους τους με ποσοστό συμφωνίας και απόλυτης συμφωνίας που φτάνει το 78,5% (Πίνακας 6).

Πίνακας 3: Ως εκπαιδευτικός είμαι ανοικτός σε συλλογικές συμμετοχές επιμόρφωσης

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 2 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| Διαφωνώ | 1 | 1,0 | 1,0 | 2,9 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 11 | 10,8 | 10,8 | 13,7 |
| Συμφωνώ | 61 | 59,8 | 59,8 | 73,5 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 27 | 26,5 | 26,5 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 4: Η επιμόρφωση έχει καλύτερα αποτελέσματα αν υπάρχει συλλογική συμμετοχή των εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου, τάξης ή αντικειμένου

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 1 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| Διαφωνώ | 2 | 2,0 | 2,0 | 2,9 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 18 | 17,6 | 17,6 | 20,6 |
| Συμφωνώ | 60 | 58,8 | 58,8 | 79,4 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 21 | 20,6 | 20,6 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 5: Η δημιουργία ομάδων δράσης και δικτύων συνεργασίας μεταξύ σχολείων ενισχύει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 3 | 2,9 | 2,9 | 2,9 |
| Διαφωνώ | 6 | 5,9 | 5,9 | 8,8 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 17 | 16,7 | 16,7 | 25,5 |
| Συμφωνώ | 54 | 52,9 | 52,9 | 78,4 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 22 | 21,6 | 21,6 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 6: Ως εκπαιδευτικός είμαι θετικός στο να κάνω διάχυση των επιμορφωτικών γνώσεων που έλαβα στους συναδέλφους μου

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ | 6 | 5,9 | 5,9 | 5,9 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 16 | 15,7 | 15,7 | 21,6 |
| Συμφωνώ | 52 | 51,0 | 51,0 | 72,5 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 28 | 27,5 | 27,5 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

5.3. Απόψεις Εκπαιδευτικών σχετικά με την Επιμόρφωση

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Νομού Κορινθίας διερευνήθηκαν μέσα από μια σειρά ερωτήσεων που περιελάμβαναν σημαντικές πτυχές σφαιρικής σκιαγράφησης των στάσεων τους σχετικά με την επιμόρφωση.

Αρχικά, αποδεικνύεται ερευνητικά ότι οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν ιδιαίτερα σίγουροι για το αν η επιμόρφωση που έχουν λάβει ως σήμερα τους ικανοποιεί επαγγελματικά μιας και το 39,2% των ερωτηθέντων κράτησαν ουδέτερη στάση σε σχετική ερώτηση (ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ) χωρίς επίσης το ισόποσο σχεδόν ποσοστό των όσων συμφωνούν (26,5%) και των όσων διαφωνούν (27,5%) να μεταβάλλει την αρχική άποψη περί ουδέτερης στάσης απέναντι σε αυτήν την παράμετρο (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Η επιμόρφωση που έχω λάβει ως τώρα με ικανοποιεί επαγγελματικά

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 6 | 5,9 | 5,9 | 5,9 |
| Διαφωνώ | 27 | 26,5 | 26,5 | 32,4 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 40 | 39,2 | 39,2 | 71,6 |
| Συμφωνώ | 28 | 27,5 | 27,5 | 99,0 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 1 | 1,0 | 1,0 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Η ουδέτερη στάση, όμως, φαίνεται να αποδομείται στην ερώτηση σχετικά με το αν η επιμόρφωση απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς με λιγότερη εμπειρία με την πλειοψηφία να διαφωνεί (51%) και να διαφωνεί απόλυτα (32,4%) αναδεικνύοντας την άποψη ότι η επιμόρφωση αφορά όλο τον εκπαιδευτικό κλάδο ανεξάρτητα από την επαγγελματική εμπειρία (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Η επιμόρφωση αφορά κυρίως τους εκπαιδευτικούς με λιγότερη εμπειρία

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 33 | 32,4 | 32,4 | 32,4 |
| Διαφωνώ | 52 | 51,0 | 51,0 | 83,3 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 7 | 6,9 | 6,9 | 90,2 |
| Συμφωνώ | 8 | 7,8 | 7,8 | 98,0 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 2 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Σχετικά με το αν τα επιμορφωτικά προγράμματα οφείλουν να οδηγούν σε αύξηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, σε αλλαγές των πρακτικών των εκπαιδευτικών και με το αν θα πρέπει να συνάδουν με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του κράτους, μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος (50%) πιστεύουν ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να οδηγεί σε αύξηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών με 30% ακόμα να ενισχύει απόλυτα την παραπάνω θέση (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Η επιμόρφωση οφείλει να οδηγεί σε αύξηση γνώσεων των εκπαιδευτικών

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 2 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| Διαφωνώ | 1 | 1,0 | 1,0 | 2,9 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 17 | 16,7 | 16,7 | 19,6 |
| Συμφωνώ | 51 | 50,0 | 50,0 | 69,6 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 31 | 30,4 | 30,4 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Ωστόσο, στην ερώτηση σχετικά με το αν η επιμόρφωση οφείλει να οδηγεί σε αλλαγές των πρακτικών των εκπαιδευτικών, ενώ και πάλι οι ίδιοι είναι σύμφωνοι με κάτι τέτοιο, όπως και με την άποψη ότι η επιμόρφωση οφείλει να οδηγεί σε αύξηση των γνώσεων, το ποσοστό συμφωνίας είναι αποδυναμωμένο (συμφωνώ=46,1%) σε

σχέση με την προηγούμενη ερώτηση και σε συνάρτηση με το 31,4% της ουδέτερης στάσης (ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ) υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν πιο εύκολα την αύξηση των γνώσεών τους παρά την αλλαγή των πρακτικών τους (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Η επιμόρφωση οφείλει να οδηγήσει σε αλλαγές των πρακτικών των εκπαιδευτικών

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ | 3 | 2,9 | 2,9 | 2,9 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 32 | 31,4 | 31,4 | 34,3 |
| Συμφωνώ | 47 | 46,1 | 46,1 | 80,4 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 20 | 19,6 | 19,6 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνοχή των επιμορφώσεων με το επίσημο πρόγραμμα σπουδών και την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του κράτους. Σε ποσοστό 39,2% (το μεγαλύτερο σε αυτή την ερώτηση) οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι πρέπει να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ επιμορφώσεων και επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Όμως, το 29,4% της ουδέτερης στάσης και το 21,6% της διαφωνίας καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν ισχυρή ετοιμότητα για απόκλιση από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (Πίνακας 11).

Πίνακας 11: Η επιμόρφωση οφείλει να συνάδει με το πρόγραμμα σπουδών και την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του κράτους

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 1 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| Διαφωνώ | 22 | 21,6 | 21,6 | 22,5 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 30 | 29,4 | 29,4 | 52,0 |
| Συμφωνώ | 40 | 39,2 | 39,2 | 91,2 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 9 | 8,8 | 8,8 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Ως προς τη χρηματοδότηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική πλειοψηφία τους με ποσοστό 94,1% (συμφωνώ=46,1% και συμφωνώ απόλυτα=48%) συμφωνούν ότι αυτή θα πρέπει να είναι κρατική (Πίνακας 12) ενώ ταυτόχρονα πιστεύουν ότι δεν είναι απαραίτητο ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα με ατομική χρηματική συμμετοχή εξασφαλίζουν με αυτόν τον τρόπο την ποιότητά τους (38,2%=διαφωνώ και 12,7%=διαφωνώ απόλυτα. Πίνακας 13).

Πίνακας 12: Τα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών πρέπει να χρηματοδοτούνται από το κράτος

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 1 | 1,0 | 1,0 | 1,0 |
| Διαφωνώ | 1 | 1,0 | 1,0 | 2,0 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 4 | 3,9 | 3,9 | 5,9 |
| Συμφωνώ | 47 | 46,1 | 46,1 | 52,0 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 49 | 48,0 | 48,0 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 13: Τα επιμορφωτικά προγράμματα με ατομική χρηματική συμμετοχή είναι πιο ποιοτικά

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 13 | 12,7 | 12,7 | 12,7 |
| Διαφωνώ | 39 | 38,2 | 38,2 | 51,0 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 28 | 27,5 | 27,5 | 78,4 |
| Συμφωνώ | 16 | 15,7 | 15,7 | 94,1 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 6 | 5,9 | 5,9 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Τέλος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών που διαμορφώθηκαν σχετικά με το αν η επιμόρφωση πρέπει να συνδέεται με μισθολογική ή/και επαγγελματική ανέλιξη ή και ακόμα με διαδικασίες αξιολόγησης δείχνουν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις πρέπει να ανοίγει το δρόμο για μισθολογική ή/και επαγγελματική ανέλιξη (συμφωνώ=35,3% και 23,5%=συμφωνώ απόλυτα. Πίνακας 14), κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώνεται από τους ίδιους για διαδικασίες αξιολόγησης. Το ποσοστό ουδετερότητας (38,2%=ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ) σε συνδυασμό με τα σχεδόν ίδια ποσοστά διαφωνίας (22,5%) και συμφωνίας (23,5%) στην ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν ζητήματα αξιολόγησης (Πίνακας 15).

Πίνακας 14: Η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις πρέπει να συνδέεται με επαγγελματική ή/και μισθολογική ανέλιξη

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 2 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| Διαφωνώ | 10 | 9,8 | 9,8 | 11,8 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 30 | 29,4 | 29,4 | 41,2 |
| Συμφωνώ | 36 | 35,3 | 35,3 | 76,5 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 24 | 23,5 | 23,5 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 15: Η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις πρέπει να συνδέεται με διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 8 | 7,8 | 7,8 | 7,8 |
| Διαφωνώ | 23 | 22,5 | 22,5 | 30,4 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 39 | 38,2 | 38,2 | 68,6 |
| Συμφωνώ | 24 | 23,5 | 23,5 | 92,2 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 8 | 7,8 | 7,8 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

5.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στην Επιμόρφωση

Προκειμένου να ερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις, διατυπώθηκαν ερωτήσεις που περικλείουν ένα ευρύ φάσμα παραγόντων όπως η χρονική διάρκεια, ο τόπος διεξαγωγής, το κόστος των προγραμμάτων, ο ρόλος του σχολείου, ο ρόλος του διευθυντή, οι απολαβές των εκπαιδευτικών και η θέση ευθύνης που οι ίδιοι κατέχουν στη σχολική μονάδα που εργάζονται.

Πιο αναλυτικά, προκύπτει ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα φαίνεται να επηρεάζεται από τη χρονική διάρκειά τους (48%=συμφωνώ και 6,9%=συμφωνώ απόλυτα) μιας και πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος απάντησαν θετικά (Πίνακας 16). Ο χώρος διεξαγωγής των επιμορφωτικών δράσεων φαίνεται να διαδραματίζει επίσης σημαντικό ρόλο επιρροής αφού οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με ποσοστό 61,8% (46,1%=συμφωνώ και 15,7%=συμφωνώ απόλυτα) θεωρούν τη γειτνίαση του χώρου διεξαγωγής των επιμορφωτικών δράσεων με τη σχολική μονάδα που εργάζονται καθοριστικό παράγοντα συμμετοχής (Πίνακας 17). Τέλος, ως σημαντικός παράγοντας επιρροής αναδεικνύεται το κόστος συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις με το 54,9% των ερωτηθέντων να υποστηρίζει αυτή τη θέση και 22,5% να ενισχύει απόλυτα την παραπάνω άποψη σχετικά με το καταλυτικό παράγοντα του κόστους συμμετοχής (Πίνακας 18).

Πίνακας 16: Η συμμετοχή μου σε επιμορφωτικές δράσεις εξαρτάται από τη χρονική τους διάρκεια

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Διαφωνώ Απόλυτα | 4 | 3,9 | 3,9 | 3,9 |
| | Διαφωνώ | 19 | 18,6 | 18,6 | 22,5 |
| | Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 23 | 22,5 | 22,5 | 45,1 |
| | Συμφωνώ | 49 | 48,0 | 48,0 | 93,1 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 7 | 6,9 | 6,9 | 100,0 |
| | Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 17: Η συμμετοχή μου σε επιμορφωτικές δράσεις καθορίζεται σημαντικά από τη γειτνίαση του χώρου διεξαγωγής της επιμόρφωσης με το σχολείο μου

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 4 | 3,9 | 3,9 | 3,9 |
| Διαφωνώ | 16 | 15,7 | 15,7 | 19,6 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 19 | 18,6 | 18,6 | 38,2 |
| Συμφωνώ | 47 | 46,1 | 46,1 | 84,3 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 16 | 15,7 | 15,7 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 18: Η συμμετοχή μου σε επιμορφωτικές δράσεις εξαρτάται από το κόστος συμμετοχής

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 2 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| Διαφωνώ | 6 | 5,9 | 5,9 | 7,8 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 15 | 14,7 | 14,7 | 22,5 |
| Συμφωνώ | 56 | 54,9 | 54,9 | 77,5 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 23 | 22,5 | 22,5 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Ωστόσο, το επίπεδο του μισθού των εκπαιδευτικών, η σχέση απασχόλησής τους (πλήρες ή μειωμένο ωράριο) και η θέση ευθύνης που οι ίδιοι κατέχουν στη σχολική μονάδα που εργάζονται, δε φαίνεται να επηρεάζουν στον ίδιο βαθμό με τα παραπάνω τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Ως προς το επίπεδο του μισθού τους το ποσοστό συμφωνίας 37,3% και το ποσοστό διαφωνίας(25,5%) και απόλυτης διαφωνίας (8,8%) δείχνουν ότι όντως το μισθολογικό προφίλ τους δεν επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις (Πίνακας 19). Με τον ίδιο τρόπο επιβεβαιώνεται ότι η σχέση απασχόλησής τους (33,3%=διαφωνώ, 27,5%=ούτε συμφωνώ-ούτε διαφωνώ, 23,5%=συμφωνώ. Πίνακας

20) και η θέση ευθύνης που έχουν (29,4%=διαφωνώ, 26,5%=ούτε συμφωνώ-ούτε διαφωνώ, 27,5%=συμφωνώ. Πίνακας 21) δεν καθορίζει απόλυτα τη συμμετοχή του σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Πίνακας 19: Η συμμετοχή μου σε επιμορφωτικές δράσεις γενικά καθορίζεται σημαντικά από το επίπεδο του μισθού μου

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 9 | 8,8 | 8,8 | 8,8 |
| Διαφωνώ | 26 | 25,5 | 25,5 | 34,3 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 18 | 17,6 | 17,6 | 52,0 |
| Συμφωνώ | 38 | 37,3 | 37,3 | 89,2 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 11 | 10,8 | 10,8 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 20: Η συμμετοχή μου σε επιμορφωτικές δράσεις καθορίζεται σημαντικά από τη σχέση απασχόλησης μου(πλήρες ή μειωμένο ωράριο)

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 8 | 7,8 | 7,8 | 7,8 |
| Διαφωνώ | 34 | 33,3 | 33,3 | 41,2 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 28 | 27,5 | 27,5 | 68,6 |
| Συμφωνώ | 24 | 23,5 | 23,5 | 92,2 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 8 | 7,8 | 7,8 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 21: Η συμμετοχή μου σε επιμορφωτικές δράσεις καθορίζεται σημαντικά από τη θέση ευθύνης που έχω

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 15 | 14,7 | 14,7 | 14,7 |
| Διαφωνώ | 30 | 29,4 | 29,4 | 44,1 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 27 | 26,5 | 26,5 | 70,6 |
| Συμφωνώ | 28 | 27,5 | 27,5 | 98,0 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 2 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Ως προς το ρόλο του σχολείου απέναντι στην επιμόρφωση η πλειοψηφία του δείγματος υποστηρίζει ότι θα πρέπει να αναπτύσσονται πρακτικές επιμορφωτικών δράσεων στις σχολικές μονάδες (58,8%=συμφωνώ και 24,5%=συμφωνώ απόλυτα) και να αφιερώνεται κατάλληλος χρόνος για επιμόρφωση μέσα σε αυτές (64,7%=συμφωνώ και 22,5%=συμφωνώ απόλυτα) καταδεικνύοντας ότι το σχολείο οφείλει να αποτελεί αρωγό τέτοιων δράσεων (Πίνακας 22 και 23 αντίστοιχα). Φαίνεται μάλιστα ότι οι ίδιοι δεν είναι απόλυτα ικανοποιημένοι σε επίπεδο επιμόρφωσης από το σχολικό τους περιβάλλον μιας ένα σημαντικό ποσοστό θεωρεί ότι στο σχολείο τους δεν ενισχύεται η επιμόρφωση (18,6%=διαφωνώ, 8,8%=διαφωνώ απόλυτα σε συνάρτηση με το 20,6%=ούτε συμφωνώ-ούτε διαφωνώ και το 37,3%=συμφωνώ. Πίνακας 24).

Πίνακας 22: Το ίδιο το σχολείο οφείλει να αναπτύξει πρακτικές επιμορφωτικής δράσης

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 2 | 2,0 | 2,0 | 2,0 |
| Διαφωνώ | 4 | 3,9 | 3,9 | 5,9 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 11 | 10,8 | 10,8 | 16,7 |
| Συμφωνώ | 60 | 58,8 | 58,8 | 75,5 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 25 | 24,5 | 24,5 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 23: Το ίδιο το σχολείο οφείλει να αφιερώνει χρόνο για επιμόρφωση

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 4 | 3,9 | 3,9 | 3,9 |
| Διαφωνώ | 1 | 1,0 | 1,0 | 4,9 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 8 | 7,8 | 7,8 | 12,7 |
| Συμφωνώ | 66 | 64,7 | 64,7 | 77,5 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 23 | 22,5 | 22,5 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 24: Στο σχολείο μου ενισχύεται η συμμετοχή σε επιμόρφωση

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid Διαφωνώ Απόλυτα | 9 | 8,8 | 8,8 | 8,8 |
| Διαφωνώ | 19 | 18,6 | 18,6 | 27,5 |
| Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 21 | 20,6 | 20,6 | 48,0 |
| Συμφωνώ | 38 | 37,3 | 37,3 | 85,3 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 15 | 14,7 | 14,7 | 100,0 |
| Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του Νομού Κορινθίας δε φαίνεται να επηρεάζονται από το ρόλο του διευθυντή προκειμένου να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα (34,3=διαφωνώ, 9,8%=διαφωνώ απόλυτα. Πίνακας 25) όμως θεωρούν υποχρέωση του διευθυντή να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς σε επιμορφωτικές δράσεις καταδεικνύοντας την θέση ότι η ενίσχυση του προσωπικού είναι βασικό καθήκον του διευθυντή (Πίνακας 26).

Πίνακας 25: Η συμμετοχή μου σε επιμορφωτικές δράσεις καθορίζεται σημαντικά από το ρόλο του διευθυντή

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Διαφωνώ Απόλυτα | 10 | 9,8 | 9,8 | 9,8 |
| | Διαφωνώ | 35 | 34,3 | 34,3 | 44,1 |
| | Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 33 | 32,4 | 32,4 | 76,5 |
| | Συμφωνώ | 22 | 21,6 | 21,6 | 98,0 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 2 | 2,0 | 2,0 | 100,0 |
| | Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 26: Ο διευθυντής οφείλει να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς σε επιμορφωτικές δράσεις

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Διαφωνώ | 7 | 6,9 | 6,9 | 6,9 |
| | Ούτε διαφωνώ-ούτε συμφωνώ | 27 | 26,5 | 26,5 | 33,3 |
| | Συμφωνώ | 48 | 47,1 | 47,1 | 80,4 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 20 | 19,6 | 19,6 | 100,0 |
| | Total | 102 | 100,0 | 100,0 | |

5.5. Στοιχεία Αποτελεσματικότητας και Ωφέλειας της Επιμόρφωσης: Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί του Νομού Κορινθίας θεωρούν ότι τα σημαντικότερα στοιχεία που κάνουν την επιμόρφωση αποτελεσματική είναι η σύνδεσή της με την πρακτική διδασκαλία και το περιεχόμενό της (λαμβάνοντας τις πρώτες θέσεις στη σειρά σημαντικότητας) ενώ δεν φαίνεται να τους απασχολεί η διάρκειά των επιμορφωτικών προγραμμάτων ως παράγοντας αποτελεσματικότητάς τους. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί σημαντικό κριτήριο αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης (Πίνακας 27). Αποδεικνύεται, επομένως, ότι οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως προτεραιότητα πρακτικά ζητήματα διδασκαλίας και απόκτησης γνώσεων.

Πίνακας 27: Θεωρώ ότι το πιο σημαντικό στοιχείο αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης είναι:

| | | Η σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη | Η συνοχή της με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική | Το περιεχόμενό της | Η σύνδεσής της την πρακτική διδασκαλία | Η σύνδεσή της με τα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών | Η διάρκειά της | Η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολειών |
|---|----------------|---|---|--------------------|--|---|----------------|--|
| N | Valid | 102 | 102 | 102 | 102 | 102 | 102 | 102 |
| | Missing | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Mean | 4,03 | 5,13 | 2,31 | 2,07 | 4,45 | 5,41 | 4,60 |
| | Median | 4,00 | 6,00 | 2,00 | 2,00 | 5,00 | 5,50 | 5,00 |
| | Mode | 4 | 6 | 1 | 1 | 5 | 7 | 6 |
| | Std. Deviation | 1,783 | 1,584 | 1,428 | 1,322 | 1,639 | 1,563 | 1,781 |

Ως προς την μεγαλύτερη ωφέλεια που μπορούν να κερδίσουν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντας σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, φαίνεται ότι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης θεωρείται η σημαντικότερη (σειρά προτεραιότητα 1) και ακολουθεί η διεύρυνση των γνώσεών τους (σειρά προτεραιότητας 2) επιβεβαιώνοντας, όπως στον παραπάνω πίνακα που αφορά την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης, ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν αναγκαία την σύνδεση της επιμόρφωσης με τη διδασκαλία (Πίνακας 28) . Τέλος, φαίνεται ότι η

συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα δεν αποσκοπεί στον εμπλουτισμό του βιογραφικού τους (τελευταία θέση στη σειρά προτεραιότητας=7) αλλά στον εμπλουτισμό των γνώσεών τους.

Πίνακας 28: Θεωρώ ότι η πιο σημαντική ωφέλεια που προκύπτει από τη συμμετοχή μου σε επιμορφωτικές δράσεις είναι:

| | | Ανταλλαγή εμπειριών | Διεύρυνση γνώσεων | Απόκτηση επιπλέον προσόντων στο βιογραφικό σημείωμα | Βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης | Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ή και μεταξύ σχολείων | Τόνωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών | Ανάπτυξη κουλτούρας δια βίου μάθησης εκπαιδευτικών |
|---|----------------|---------------------|-------------------|---|--|---|---|--|
| N | Valid | 102 | 102 | 102 | 102 | 102 | 102 | 102 |
| | Missing | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Mean | 4,00 | 2,81 | 6,16 | 2,13 | 4,64 | 3,61 | 4,66 |
| | Median | 4,00 | 3,00 | 7,00 | 1,00 | 5,00 | 3,00 | 5,00 |
| | Mode | 4 ^a | 2 | 7 | 1 | 6 | 3 | 6 |
| | Std. Deviation | 1,746 | 1,507 | 1,311 | 1,513 | 1,658 | 1,490 | 1,821 |

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

5.6. Συσχετίσεις Εξαρτημένων και Ανεξάρτητων Μεταβλητών

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας πεδίου σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές φύλο, ηλικία, περιοχή σχολικής μονάδας, χρόνια προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας και σπουδές.

1. Φύλο

Ο παράγοντας του φύλου των εκπαιδευτικών φαίνεται να μη σχετίζεται στατιστικά με τις παραμέτρους το πρώτου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με το αίσθημα υποχρέωσης και ανάγκης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση. Ωστόσο, όσον αφορά την παράμετρο των συλλογικών συμμετοχών σε επιμορφωτικές δράσεις, αποδεικνύεται ότι οι γυναίκες σε σχέση με τους άντρες υιοθετούν περισσότερο την άποψη ότι η δημιουργία ομάδων δράσης και δικτύων συνεργασίας μεταξύ των σχολείων ενισχύει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ($t(100)=-2,96, p=0,16$).

Στο μεγαλύτερο μέρος του ερευνητικού πλαισίου που περικλείει το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα δε σημειώνεται στατιστική συσχέτιση ως προς τον παράγοντα του φύλου. Το σημείο όμως που αφορά στην ομάδα-στόχο (target group) στην οποία απευθύνεται η επιμόρφωση οι άνδρες περισσότερο από τις γυναίκες πιστεύουν πως η επιμόρφωση στοχεύει κυρίως σε εκπαιδευτικούς με λιγότερη εμπειρία ($t(100)=-3,339, p=0,06$).

Στους παράγοντες που καθορίζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα δε σημειώνεται στατιστική συσχέτιση με το φύλο εκτός από το σημείο στο οποίο οι γυναίκες περισσότερο από τους άνδρες πιστεύουν ότι θα πρέπει να αφιερωθεί ουσιαστικός χρόνος επιμόρφωσης εντός της σχολικής μονάδας ($t(100)=-3,52, p=0,005$). Τέλος όσον αφορά την αποτελεσματικότητα και την ωφέλεια των επιμορφωτικών δράσεων, που αποτελεί το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρείται στατιστική συσχέτιση μόνο ως προς το ότι οι άνδρες περισσότερο από τις γυναίκες δίνουν έμφαση στη σύνδεση της επιμόρφωσης με την πρακτική διδασκαλία ($t(100)=3,64, p=0,003$).

2. Ηλικία

Σε όλο το εύρος των ερευνητικών ερωτημάτων δεν παρατηρήθηκε στατιστική συσχέτιση με τον ηλικιακό παράγοντα ή σημειώθηκε πολύ μικρή συσχέτιση χωρίς ιδιαίτερη στατιστική σημασία. Το μοναδικό σημείο που σημειώθηκε μικρή συσχέτιση ήταν στην ερώτηση που αφορά στην ομάδα-στόχο (target group) στην οποία απευθύνεται η επιμόρφωση, με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας να υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση αφορά κυρίως εκπαιδευτικούς με λιγότερη εμπειρία ($\rho(102)=0,253, p=0,005$).

3. Περιοχή Σχολικής Μονάδας

Σε καμία ερώτηση δε σημειώθηκε στατιστική συσχέτιση που να αφορά στην περιοχή της σχολικής μονάδας και την αντίληψη του ρόλου των εκπαιδευτικών και των απόψεων που οι ίδιοι γενικά έχουν σχηματίσει σχετικά με την επιμόρφωση.

4. Σχέση Εργασίας ως Εκπαιδευτικός

Από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι ο παράγοντας της σχέσης εργασίας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με μια σειρά από άλλες μεταβλητές.

Αρχικά παρατηρείται ότι οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν περισσότερο από τους μόνιμους και τους αναπληρωτές το επίπεδο του μισθού τους σημαντικό παράγοντα συμμετοχής σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. ($t(57)=-1,16, p=0,000$ και $t(43)=-0,823, p=0,000$). Αντίθετα τόσο οι μόνιμοι όσο και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι σε σχέση με τους ωρομίσθιους θεωρούν σημαντικότερους παράγοντες συμμετοχής σε ένα τέτοιο πρόγραμμα τη θέση ευθύνης ($t(57)=0,934, p=0,000$ και $t(43)=0,23, p=0,000$) που οι ίδιοι έχουν και τη σύνδεση του προγράμματος αυτού με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική ($t(57)=1,966, p=0,000$ και $t(43)=2,100, p=0,000$)

Μέσα από τη στατιστική συσχέτιση τονίζεται, ακόμα, ότι τόσο οι αναπληρωτές όσο και οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν περισσότερο από τους μόνιμους στον παρωθητικό ρόλο του διευθυντή για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις ($t(98)=-3,302, p=0,001$ και $t(57)=-2,412, p=0,000$) και ακόμα ότι συμμετοχή σε αυτά τα προγράμματα πρέπει να συνδέεται με την μισθολογική ή/και επαγγελματική ανέλιξη ($t(98)=-3,086, p=0,002$ και $t(57)=-2,412, p=0,000$).

Τέλος, αναπληρωτές και μόνιμοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν, πιο έντονα σε σχέση με τους ωρομίσθιους ότι οι ωφέλειες που προκύπτουν από την συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις είναι η ανταλλαγή εμπειριών ($t(57)=2,418, p=0,000$ και $t(43)=2,614, p=0,000$), η διεύρυνση των γνώσεών τους ($t(57)=0,716, p=0,000$ και $t(43)=0,849, p=0,000$) και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ή και σχολείων ($t(57)=1,114, p=0,000$ και $t(43)=1,854, p=0,000$). Αντίθετα οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν περισσότερο από τους αναπληρωτές και τους μόνιμους εκπαιδευτικούς ότι οι ωφέλειες που ανακύπτουν από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα είναι η τόνωση των ικανοτήτων τους ($t(57)=-1,084, p=0,000$ και $t(43)=-1,731, p=0,000$) και η ανάπτυξη κουλτούρας δια βίου μάθησης ($t(57)=-1,975, p=0,001$ και $t(43)=-1,686, p=0,000$).

5. Χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός

Αυτή η στατιστική συσχέτιση είχε ίδια αποτελέσματα με τον ηλικιακό παράγοντα. Κάτι τέτοιο είναι απόλυτα λογικό αφού ο παράγοντας της ηλικίας των εκπαιδευτικών και τα χρόνια προϋπηρεσίας τους διαμορφώνονται συνήθως ανάλογα. Επομένως, σε όλο το εύρος των ερευνητικών ερωτημάτων δεν παρατηρήθηκε στατιστική συσχέτιση με τα χρόνια προϋπηρεσίας ή σημειώθηκε πολύ μικρή συσχέτιση χωρίς ιδιαίτερη στατιστική σημασία. Το μοναδικό σημείο που σημειώθηκε μικρή συσχέτιση ήταν, όπως και στην μεταβλητή της ηλικίας, στην ερώτηση που αφορά στην ομάδα-στόχο (target group) στην οποία απευθύνεται η επιμόρφωση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια

προϋπηρεσίας να υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση αφορά κυρίως εκπαιδευτικούς με λιγότερη εμπειρία ($\rho(102)=0,231, p=0,010$).

6. Σπουδές

Ως προς το είδος πτυχίου που κατέχουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές στατιστικές συσχετίσεις με τα ερευνητικά ερωτήματα εκτός από το σημείο που οι εκπαιδευτικοί κάτοχοι βασικού πτυχίου πιστεύουν πιο έντονα σε σχέση με τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ότι η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να οδηγεί σε μισθολογική ή/ και επαγγελματική ανέλιξη ($t(88)=-3,120, p=0,000$).

Κεφάλαιο 6

Συμπεράσματα και Προτάσεις

6.1. Συμπεράσματα Έρευνας

Ολοκληρώνοντας την παρούσα ερευνητική εργασία και συσχετίζοντας τη βιβλιογραφική με την πρακτική έρευνα που διενεργήθηκαν, εξάγονται σημαντικά συμπεράσματα τα οποία ανταποκρίνονται στο σκοπό της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, σε ότι αφορά την αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού απέναντι στην επιμόρφωση, συμπεραίνεται τόσο βιβλιογραφικά όσο και ερευνητικά ότι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από την επαγγελματική εμπειρία τους, επιθυμούν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις με κάθε ευκαιρία και ακόμα πιστεύουν ότι οι συλλογικές συμμετοχές σε τέτοιες δράσεις και η δημιουργία δικτύων συνεργασίας φέρνουν καλύτερα επιμορφωτικά αποτελέσματα.

Ως προς τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από την επιμόρφωση, καταδεικνύεται τόσο από βιβλιογραφική και όσο και από ερευνητική σκοπιά ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πλήρως ικανοποιημένοι από τη μέχρι τώρα επιμόρφωση που έχουν λάβει. Σε θεωρητικό επίπεδο αναδύεται η άποψη ότι η επιμόρφωση πρέπει να είναι ευθυγραμμισμένη με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του κράτους και ότι οι επιμορφωτικές δράσεις θα πρέπει να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αυξήσουν τις γνώσεις τους αλλά και να σχεδιάζουν ή να εφαρμόζουν αλλαγές στις τάξεις τους. Σε ερευνητικό επίπεδο, ωστόσο, ενώ επίσης τείνουν να συμφωνούν σχετικά με την εστίαση και τη συνοχή της επιμόρφωσης με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, αποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο σκοπός της επιμόρφωσης πρέπει να είναι περισσότερο η αύξηση των γνώσεών τους παρά η αλλαγή των πρακτικών τους.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις αντλήθηκαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Ερευνητικά επιβεβαιώθηκε ότι καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν ο παράγοντας της χρονικής διάρκειας του προγράμματος, η γειννίαση του χώρου διεξαγωγής της επιμόρφωσης με τη σχολική μονάδα που εργάζονται και το κόστος συμμετοχής τονίζοντας σε αυτό το σημείο ότι η χρηματοδότηση τέτοιων προγραμμάτων θα πρέπει να είναι κρατική. Ακόμα, σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζει για τους ίδιους ο ρόλος του σχολείου και ο ρόλος του διευθυντή, καθώς η κατάλληλη σχολική κουλτούρα και η ηγεσία

μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον επιμορφωτικών προκλήσεων. Αντίθετα, παράγοντες όπως το επίπεδο του μισθού τους, η σχέση απασχόλησής τους (πλήρες ή μειωμένο ωράριο) και η θέση ευθύνης τους δε φαίνεται να επηρεάζουν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Επιπρόσθετα, η έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη σύνδεση της συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης με μισθολογική ή/και επαγγελματική εξέλιξη, χωρίς όμως αυτή η σύνδεση να εγείρει ζητήματα αξιολόγησης. Είναι γεγονός ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί αμφιλεγόμενο ζήτημα στον εκπαιδευτικό κλάδο καθώς οι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν τους επίσημους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με την αξιολόγηση και κάτι τέτοιο επιβεβαιώθηκε στην παρούσα έρευνα.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα σημαντικότερα στοιχεία που κάνουν την επιμόρφωση αποτελεσματική και ωφέλιμη είναι η σύνδεσή της με την πρακτική διδασκαλία και τη μάθηση και το γνωστικό περιεχόμενό της. Αποδεικνύεται, επομένως, ότι οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως προτεραιότητα πρακτικά ζητήματα διδασκαλίας και απόκτησης γνώσεων τονίζοντας ότι η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα δεν αποσκοπεί στον εμπλουτισμό του βιογραφικού τους αλλά στον εμπλουτισμό των γνώσεών τους.

6.2. Προτάσεις για περαιτέρω Έρευνα

Στην παρούσα εργασία ερευνήθηκαν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας γύρω από την επιμόρφωση. Ωστόσο, θα άξιζε να ερευνηθούν μελλοντικά οι παραπάνω πτυχές περικλείοντας μεγαλύτερο εύρος δείγματος εκπαιδευτικών περιλαμβάνοντας εκπαιδευτικό πληθυσμό τόσο της νησιωτικής όσο και της ηπειρωτικής Ελλάδας για να ερευνηθούν τυχόν διαφορές επιμορφωτικών προτεραιοτήτων με σημείο αναφοράς την περιοχή των σχολικών μονάδων.

Μια ακόμα σημαντική πρόταση για περαιτέρω έρευνα θα ήταν να εξεταστούν οι στάσεις και οι απόψεις των στελεχών εκπαίδευσης όπως των

διευθυντών των σχολικών μονάδων, των σχολικών συμβούλων, διευθυντών εκπαίδευσης και των υπεύθυνων σχολικών δραστηριοτήτων γύρω από την επιμόρφωση προκειμένου να διαπιστωθούν ομοιότητες και διαφορές σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Τέλος, θα άξιζε ερευνητικά η διενέργεια ποιοτικής έρευνας μέσω συνεντεύξεων, με τα προτερήματα που απορρέουν από αυτήν τη μέθοδο, σε υπουργικά στελέχη υπεύθυνα σε θέματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιτευχθεί μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται και ενεργούν άτομα που εκφράζουν την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του κράτους.

Βιβλιογραφία

- Admiraal, W., Kruijer, J., Lockhorst, D., Schenke, W., Sligte, H., Smit, B., Tigelaar, D. & de Wit, W. (2016) *Affordances of teacher professional learning in secondary schools*, *Studies in Continuing Education*, 38:3, 281-298, DOI: 10.1080/0158037X.2015.1114469
- Aydin, A., Sarier, Y., Uysal, S. (2013). *The Effect of School Principals' Leadership Styles on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction*. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13:2, 806-811
- Bagnall, R. (2000). *Lifelong learning and the limitations of economic determinism*, *International Journal of Lifelong Education*, 19:1, 20-35, DOI: 10.1080/026013700293430
- Bayler, A. (2012). *Transformational Leadership Behaviors of School Principals: A Qualitative Research Based on Teachers' Perceptions*. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4:3, 581-591
- Biesta, G. (2006). *What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning*. *European Educational Research Journal*. 5: 3-4. Ανακτήθηκε ηλεκτρονικά από: DOI: 10.2304/eerj.2006.5.3.169
- Brodie, K. (2013) *The power of professional learning communities*, *Education as Change*, 17:1, 5-18, DOI: 10.1080/16823206.2013.773929
- Βεργίδης, Δ., Γκλαβάς, Σ., Κουτούζης, Μ., Φωτόπουλος, Ν. (2012). Εκπαιδευτικές Ανισότητες. Στο: Μουζέλης Ν. (Επιμ.), *Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Όψεις και Βασικά Μεγέθη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην προ Μνημονίου Εποχή*. (σσ. 15-48), Αθήνα.

- Creswell, John W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education. Ανακτήθηκε ηλεκτρονικά από: <http://basu.nahad.ir/uploads/creswell.pdf>
- Γαλάνης, Π. (2012). *Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες*. Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 30(1): 97-110
- Γραίκος, Ν. (2014). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού*. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.
- Dadds, M. (2014) *Continuing Professional Development: nurturing the expert within, Professional Development in Education*, 40:1, 9-16, DOI: 10.1080/19415257.2013.871107
- Day, C. & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. CfBT Education Trust.
- Dolan, A. (2012) *Reforming teacher education in the context of lifelong learning: the case of the BEd degree programme in Ireland, European Journal of Teacher Education*, 35:4, 463-479, DOI: 10.1080/02619768.2012.696190
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., Σμυρνωτοπούλου, Α. (2008). *Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. σσ. 357-391. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ., Σμυρνωτοπούλου, Α. (2007). *Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. τ.13. σσ.113-123. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Evans, L. (2014). *Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop*, *Cambridge Journal of Education*, 44:2, 179-198. Ανακτήθηκε ηλεκτρονικά από: DOI: 10.1080/0305764X.2013.860083
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kane, R. & Francis, A. (2013) *Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction?* *Teacher Development*, 17:3, 362-379.
Ανακτήθηκε ηλεκτρονικά από: DOI: 10.1080/13664530.2013.813763
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και Εμπόδια για τη Συμμετοχή των Ενηλίκων στη Δια Βίου Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ και Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων ΓΣΕΒΕΕ. Ανακτήθηκε ηλεκτρονικά από: <http://www.imegsevee.gr/attachments/article/662/MELETH%20INEGSEE-IMEGSEVEE.pdf>
- Lima, L., Guimarães, P. (2011). *European Strategies in Lifelong Learning: A Critical Introduction. Study Guides in Adult Education*.
Ανακτήθηκε ηλεκτρονικά από : DOI: 10.3224/86649444

- Martin, G. (2012). *Motivation for lifelong learning: a biographical account of efficacy and control*, *International Journal of Lifelong Education*, 31:6, 669-685. Ανακτήθηκε ηλεκτρονικά από: DOI: 10.1080/02601370.2012.723048
- Μάρκος, Α. (2012). *Οδηγός Ανάλυσης Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας Ψυχομετρικών Κλιμάκων με το SPSS*. Σημειώσεις του μαθήματος «Πολυμεταβλητή Στατιστική Ανάλυση», Π.Τ.Δ.Ε., Δ.Π.Θ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009) «*Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Η άλλη αντί-παλη πρόταση*», Πρακτικά Συνεδρίου, Επιστημονικό Συμβούλιο/ΚΕΕΑ/ΥΠΠ, Λευκωσία
- Nicholls, G. (2000) *Professional development, teaching, and lifelong learning: the implications for higher education*, *International Journal of Lifelong Education*, 19:4, 370-377, DOI: 10.1080/02601370050110419
- Nikolakaki, M. (2011). *Critical pedagogy and democracy: cultivating the democratic ethos*. *Journal for Critical Education Policy Studies*. 9:1 ανακτήθηκε ηλεκτρονικά από: <http://www.iceps.com/wp-content/uploads/PDFs/09-1-03.pdf>
- Νικολακάκη, Μ. (2006). *Παιδαγωγικές διαστάσεις της Δια Βίου Μάθησης: σχέση προγράμματος σπουδών, διδακτικών προσεγγίσεων και διεύρυνσης της συμμετοχής*. Πρακτικά Συνεδρίου «Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απαχόληση και την Κοινωνική Συνοχή», Βόλος, 31 Μαρτίου – 2 Απριλίου 2006, σ. 83-88
- Νικολακάκη, Μ. (2003). *Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. τ.8. σσ.5-19. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Olssen, M. (2006). *Understanding the Mechanisms of Neoliberal Control: Lifelong Learning, flexibility and Knowledge Capitalism*. 25:3, 213-230
Ανακτήθηκε ηλεκτρονικά από: DOI:10.1080/02601370600697045
- Ουζούνη, Χ., Νακάκης, Κ. (2011). *Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες*. Νοσηλευτική 2011, 50(2): 231–239
- Παπαγεωργίου, Γ. (2012). *Ποσοτική Ανάλυση στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Σεμινάριο Μεθοδολογίας «Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις στην Κοινωνική Έρευνα», Πάντειο Πανεπιστήμιο, Ιανουάριος 2012
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Πρακτικά Δημερίδας «Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο», Αθήνα, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, 17-18 Απριλίου 2008, σ. 54-61
- Σαλτερής, Ν. (2006). *Επιμορφωτικά Μορφώματα και Συστήματα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Εννοιολογικές Διευκρινίσεις, Σχέσεις και Στόχοι*. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών (σσ. 7-13). Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ).
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α, Καβασακάλης, Α. (2015). *Οι ελληνικές πολιτικές δια βίου μάθησης: κριτική προσέγγιση*. Στο: Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α, Καβασακάλης, Α. (2015) Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές πολιτικές. Ανακτήθηκε ηλεκτρονικά από: <http://hdl.handle.net/11419/230>

- Τσαμαδιάς, Κ. (2011). *Η δια βίου μάθηση στην Ελλάδα. Διαχρονική εξέλιξη και προοπτική. Φιλελεύθερη Έμφαση. Στρατηγικές για την εκπαίδευση του μέλλοντος* (σσ. 98-110).
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών: Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg
- Wilson, E. & Demetriou, H. (2007) *New teacher learning: substantive knowledge and contextual factors*, *The Curriculum Journal*, 18:3, 213-229, DOI: 10.1080/09585170701589710
- Whitworth, A. & Chiu, J. (2015). *Professional Development and Teacher Change: The Missing Leadership Link*. *Journal of Science Teacher Education*, 26: 2, σσ. 121–137 Ανακτήθηκε ηλεκτρονικά από: DOI 10.1007/s10972-014-9411-2

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Η παρούσα έρευνα, στην οποία σας καλώ να λάβετε μέρος, διεξάγεται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: «Δια βίου μάθηση και σχολική πραγματικότητα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας.»

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας σχετικά με τη συνεχή επιμόρφωση και την εικόνα που οι ίδιοι έχουν σχηματίσει γι' αυτή στη σχολική πραγματικότητα.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, τα δεδομένα που θα συλλεχθούν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά εκπαιδευτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, διασφαλίζοντας την εμπιστευτικότητα και την ανωνυμία, όπως επιβάλλει η ερευνητική δεοντολογία.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,
Μαρία Παπαδά - Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

Στοιχεία επικοινωνίας: mariapapada28@hotmail.com

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

| | | | | | |
|---|---|---|--|--------------------------------|--------------------------------|
| Φύλο | Άνδρας <input type="checkbox"/> | Γυναίκα <input type="checkbox"/> | | | |
| Ηλικία | <25 <input type="checkbox"/> | 25-35 <input type="checkbox"/> | 36-42 <input type="checkbox"/> | 43-55 <input type="checkbox"/> | 56-65 <input type="checkbox"/> |
| Περιοχή σχολικής μονάδας | Αστική (>10.000) <input type="checkbox"/> | Ημιαστική (2.000-10.000) <input type="checkbox"/> | Αγροτική (<2.000) <input type="checkbox"/> | | |
| Χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός | 1-10 <input type="checkbox"/> | 11-20 <input type="checkbox"/> | 21-30 <input type="checkbox"/> | >30 <input type="checkbox"/> | |
| Σχέση εργασίας ως εκπαιδευτικός | Μόνιμος <input type="checkbox"/> | Αναπληρωτής <input type="checkbox"/> | Ωρομίσθιος <input type="checkbox"/> | | |
| Σπουδές | | | | | |

| | | | | | |
|--|----------------------------------|-----------------------|---|-----------------------|----------------------------------|
| | (1) Διαφωνώ απόλυτα | (2) Διαφωνώ | (3) Ούτε διαφωνώ- ούτε συμφωνώ | (4) Συμφωνώ | (5) Συμφωνώ απόλυτα |
|--|----------------------------------|-----------------------|---|-----------------------|----------------------------------|

Α' πτυχίο

Β' πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

| A. | ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ | | | | | |
|------|--|--|--|--|--|--|
| A.1 | Ο εκπαιδευτικός οφείλει να επιμορφώνεται με κάθε ευκαιρία | | | | | |
| A.2 | Ως εκπαιδευτικός νιώθω την επιθυμία να συμμετέχω σε επιμορφωτικά προγράμματα | | | | | |
| A.3 | Η επιμόρφωση αφορά κυρίως τους εκπαιδευτικούς με λιγότερη εμπειρία | | | | | |
| A.4 | Η επιμόρφωση που έχω λάβει ως τώρα με ικανοποιεί επαγγελματικά | | | | | |
| A.5 | Η επιμόρφωση οφείλει να οδηγεί σε αύξηση γνώσεων των εκπαιδευτικών | | | | | |
| A.6 | Η επιμόρφωση οφείλει να οδηγεί σε αλλαγές των πρακτικών των εκπαιδευτικών | | | | | |
| A.7 | Η επιμόρφωση οφείλει να συνάδει με το πρόγραμμα σπουδών και την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του κράτους | | | | | |
| A.8 | Η συμμετοχή μου σε επιμορφωτικές δράσεις εξαρτάται από τη χρονική τους διάρκεια | | | | | |
| A.9 | Η συμμετοχή μου σε επιμορφωτικές δράσεις εξαρτάται από το κόστος συμμετοχής | | | | | |
| A.10 | Ως εκπαιδευτικός είμαι ανοικτός σε συλλογικές συμμετοχές επιμόρφωσης | | | | | |
| A.11 | Ως εκπαιδευτικός είμαι θετικός στο να κάνω διάχυση των επιμορφωτικών γνώσεων που έλαβα στους συναδέλφους μου | | | | | |
| A.12 | Η συμμετοχή μου σε επιμορφωτικές δράσεις | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| | γενικά καθορίζεται σημαντικά από το επίπεδο του μισθού μου | | | | | |
| A.13 | Η συμμετοχή μου σε επιμορφωτικές δράσεις καθορίζεται σημαντικά από τη θέση ευθύνης που έχω | | | | | |
| B. ΡΟΛΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ/ΔΕΥΘΥΝΤΗ/ΚΡΑΤΟΥΣ | | | | | | |
| B.1 | Το ίδιο το σχολείο οφείλει να αναπτύξει πρακτικές επιμορφωτικές δράσεις | | | | | |
| B.2 | Το ίδιο το σχολείο οφείλει να αφιερώνει χρόνο για επιμόρφωση | | | | | |
| B.3 | Στο σχολείο μου ενισχύεται η συμμετοχή σε επιμόρφωση | | | | | |
| B.4 | Η επιμόρφωση έχει καλύτερα αποτελέσματα αν υπάρχει συλλογική συμμετοχή των εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου, τάξης ή αντικειμένου | | | | | |
| B.5 | Η συμμετοχή μου σε επιμορφωτικές δράσεις καθορίζεται σημαντικά από τη γειτνίαση του χώρου διεξαγωγής της επιμόρφωσης με το σχολείο μου | | | | | |
| B.6 | Η δημιουργία ομάδων δράσης και δικτύων συνεργασίας μεταξύ σχολείων ενισχύει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών | | | | | |
| B.7 | Η συμμετοχή μου σε επιμορφωτικές δράσεις καθορίζεται σημαντικά από τη σχέση απασχόλησης μου (πλήρες ή μειωμένο ωράριο) | | | | | |
| B.8 | Τα επιμορφωτικά προγράμματα των | | | | | |

| | | | | | | |
|------|--|--|--|--|--|--|
| | εκπαιδευτικών πρέπει να χρηματοδοτούνται από το κράτος | | | | | |
| B.9 | Τα επιμορφωτικά προγράμματα με ατομική χρηματική συμμετοχή είναι πιο ποιοτικά | | | | | |
| B.10 | Η συμμετοχή μου σε επιμορφωτικές δράσεις καθορίζεται σημαντικά από το ρόλο του διευθυντή | | | | | |
| B.11 | Ο διευθυντής οφείλει να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς σε επιμορφωτικές δράσεις | | | | | |
| B.12 | Η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις πρέπει να συνδέεται με επαγγελματική ή/και μισθολογική ανέλιξη | | | | | |
| B.13 | Η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις πρέπει να συνδέεται με διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του έργου τους | | | | | |

Γ. Θεωρώ ότι το πιο σημαντικό στοιχείο αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης είναι:
(Παρακαλώ ιεραρχήστε τις απαντήσεις σας από 1 έως 7, δίνοντας το 1 στην πιο σημαντική)

| | | |
|-----------|--|--|
| Γ.1 | Η σύνδεσή της με την επαγγελματική ανάπτυξη | |
| Γ.2 | Η συνοχή της με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική | |
| Γ.3 | Το περιεχόμενό της | |
| Γ.4 | Η σύνδεσής της την πρακτική διδασκαλία | |
| Γ.5 | Η σύνδεσή της με τα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών | |
| Γ.6 | Η διάρκειά της | |
| Γ.7 | Η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολείων | |
| Δ. | | |
| Δ. | Θεωρώ ότι η πιο σημαντική ωφέλεια που προκύπτει από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις είναι: (Παρακαλώ ιεραρχήστε τις απαντήσεις σας από 1 έως 7, δίνοντας το 1 στην πιο σημαντική) | |
| Δ.1 | Ανταλλαγή εμπειριών | |
| Δ.2 | Διεύρυνση γνώσεων | |
| Δ.3 | Απόκτηση επιπλέον προσόντων στο βιογραφικό σημείωμα | |
| Δ.4 | Βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης | |
| Δ.5 | Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ή και μεταξύ σχολείων | |
| Δ.6 | Τόνωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών | |
| Δ.7 | Ανάπτυξη κουλτούρας δια βίου μάθησης εκπαιδευτικών | |

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας.