



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε προγράμματα
Επαγγελματικής Ανάπτυξης κατά την περίοδο
της οικονομικής κρίσης.

Φοιτήτρια: Κοτταρά Παρασκευή

A.M. : 3032201601105

Επιβλέπων καθηγητής: Γ. Μπαγάκης

Κόρινθος, 2018

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους με στήριξαν και συνέβαλαν με οποιονδήποτε τρόπο στην επιτυχή ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Ειδικότερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερος τον επιβλέποντα καθηγητή μου, τον κύριο Γιώργο Μπαγάκη, για την άριστη συνεργασία, την αμέριστη βοήθεια και την πολύτιμη καθοδήγησή του καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Τις θερμές ευχαριστίες μου θα ήθελα να εκφράσω και στους καθηγητές του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για τις γνώσεις που μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια των Μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς των νομών Αργολίδας και Κορινθίας για την προθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα και το χρόνο που μου αφιέρωσαν, συμβάλλοντας έτσι στην ολοκλήρωση των σπουδών μου.

Τέλος ένα μεγάλο «Ευχαριστώ» στην οικογένειά μου για την ηθική συμπαράσταση, την υπομονή και τη βοήθεια που μου πρόσφερε σε όλο το διάστημα των σπουδών μου.

Παρασκευή Κοτταρά

Ιούνιος, 2018

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διεθνής οικονομική κρίση, η οποία την τελευταία δεκαετία πλήττει την ελληνική πραγματικότητα, είναι ιδιαίτερα αισθητή στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής θέτουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος την επαγγελματική ανάπτυξη και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση των μαθητών και τη σχολική αποτελεσματικότητα, την οποία προκρίνουν οι διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές (Cuban, 1990: στο Garet et al., 2001). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια συνεχής διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες τυπικής ή άτυπης μάθησης και συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού, στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και στη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Day, 2003).

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αποτυπώσει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα. Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα και ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα σε Δημόσια Γυμνάσια των νομών Αργολίδας και Κορινθίας.

Επιχειρήθηκε να διερευνηθεί: α) η εννοιολογική προσέγγιση της «Επαγγελματικής Ανάπτυξης» από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, β) η επίδραση της οικονομικής κρίσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η παρακολούθηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, γ) οι Δραστηριότητες Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης, δ) η αποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών.

Όπως προκύπτει από την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται την Επαγγελματική τους Ανάπτυξη ως συνιστώσα της Δια Βίου Μάθησης. Την περίοδο της οικονομικής κρίσης εμφανίζονται να συμμετέχουν σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, δίνοντας έμφαση σε διαδικασίες αυτομόρφωσης και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Προτείνουν τρόπους βελτίωσης

των προσφερόμενων Προγραμμάτων στοχεύοντας στην επαγγελματική τους βελτίωση και εξέλιξη.

Λέξεις – κλειδιά: οικονομική κρίση, επαγγελματική ανάπτυξη, Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, νέος επαγγελματισμός

ABSTRACT

The international financial crisis, which has struck the Greek reality over the last decade, is particularly perceptible in the field of education. Educational policy makers focus on the professional development and the teachers' education, as it is directly linked to the pupils' education and school efficiency, which is promoted by the international education policies (Cuban, 1990: στο Garet et al., 2001). Teachers' professional development is an ongoing process, which includes activities of formal or informal learning and contributes to the improvement of the teacher, the upgrading of the quality of the educational achievement and the improvement of the operation of the school unit (Day, 2003).

This present paper attempts to depict the participation of Secondary Education Teachers in Professional Development Programs during the period of the financial crisis in Greece. Qualitative research was carried out and semi – structured interviews were used as a research tool. Fifteen (15) teachers, who serve in Secondary Education, and specifically in Public Lower grade High Schools in Argolida and Corinthia were the sample of this research.

The research attempted to explore the followings: a) the conceptual approach of “Professional Development” by Secondary School Teachers, b) the impact of financial crisis in the teachers' professional development and their attendance in Professional Development Programs, c) the efficiency of the Professional Development Programs during the period of economic crisis and the teachers' suggestions.

As a result of the research, Secondary Education Teachers consider their Professional Development as component of Lifelong Learning. During this period of financial

crisis, teachers tend to participate in Professional Development Programs, focusing on self - training activities and on distance learning. They propose ways of improving the existing Professional Development Programs, aiming on their professional improvement and development.

Key – words : financial crisis, professional development, professional development programs, new professionalism

b. Επαγγελματική διάκριση (professional discretion).....	σελ.33
c. Επαγγελματικός εαυτός (professional self).....	σελ.34
2.5. Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών.....	σελ.35
2.5.1. Διαστάσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης εκπαιδευτικών....	σελ.35
2.5.2. Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη (Continuing Professional Development).....	σελ.38
2.5.3. Στάδια Επαγγελματικής Ανάπτυξης.....	σελ.40
2.5.4. Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης.....	σελ.44
2.5.5. Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών..	σελ.48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ.....	σελ.52
3.1. Αποτελεσματική Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	σελ.52
3.2. Αναποτελεσματική Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	σελ.54
Β΄ ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	σελ.57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	σελ.58
4.1. Σκοπός έρευνας.....	σελ.58
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	σελ.59
4.3. Ποιοτική έρευνα.....	σελ.60
4.4. Αξιοπιστία, εγκυρότητα και αντικειμενικότητα της έρευνας.....	σελ.61
4.5. Ερευνητικό εργαλείο: Συνέντευξη.....	σελ.64
4.5.1. Η ημι-δομημένη συνέντευξη.....	σελ.66
4.5.2. Σχέδιο ημι-δομημένης συνέντευξης.....	σελ.67
4.5.3. Πρωτόκολλο ημι-δομημένης συνέντευξης.....	σελ.71
4.6. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	σελ.73
4.7. Ανάλυση Περιεχομένου (Content Analysis).....	σελ.78
4.8. Στάδια Ανάλυσης Περιεχομένου.....	σελ.80
➤ Απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και εξοικείωση με τα δεδομένα.....	σελ.80
➤ Καθορισμός μονάδας ανάλυσης και χωρισμός κειμένου σε θεματικές ενότητες.....	σελ.81
➤ Κωδικοποίηση και ανάπτυξη Κατηγοριών.....	σελ.83

- Έλεγχος της κωδικοποίησης σε ένα δείγμα των δεδομένων..... σελ.92
- Κωδικοποίηση όλων των δεδομένων..... σελ.92
- Έλεγχος ως προς τη συνοχή και τη συνέπεια του συστήματος κωδικοποίησης..... σελ.92
- Εξαγωγή συμπερασμάτων από τα κωδικοποιημένα δεδομένα..... σελ.93
- Παρουσίαση της μεθοδολογίας και των πορισμάτων της έρευνας.. σελ.93

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ..... σελ.94

- 5.1. «Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών»..... σελ.94
 - a. Διαστάσεις της έννοιας «Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών»..... σελ.94
 - b. Τρόποι βίωσης Επαγγελματικής Ανάπτυξης εκπαιδευτικών – Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης..... σελ.101
 - c. Χρόνος Επαγγελματικής Ανάπτυξης.....σελ.106
 - d. Στάδια Επαγγελματικής Ανάπτυξης και επιδιώξεις ανά στάδιο Επαγγελματικής Ανάπτυξης..... σελ.108
- 5.2. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών την περίοδο της οικονομικής κρίσης.....σελ.113
 - a. Τρόποι βίωσης της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης την περίοδο της οικονομικής κρίσης.....σελ.114
 - b. Συμμετοχή σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης.....σελ.118
- 5.3. Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης..... σελ.130
 - a. Περιεχόμενο Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης..... σελ.130
 - b. Κριτήρια συμμετοχής σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης..... σελ.135
- 5.4. Αποτελεσματικότητα Προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.....σελ.144
 - a. Ποιότητα των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης που οργανώνονται την περίοδο της οικονομικής κρίσης.....σελ.144

b. Αποτελεσματικότητα Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης.....	σελ.148
c. Προϋποθέσεις και προτάσεις για τη λειτουργία αποτελεσματικών Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.....	σελ.157
Γ' ΜΕΡΟΣ : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	σελ.164
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	σελ.165
Συμπεράσματα.....	σελ.165
Συζήτηση – Επίλογος	σελ. 177
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	σελ.180
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	σελ.192
Πίνακες συνοπτικής παρουσίασης συνεντεύξεων.....	σελ.193

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ο 21^{ος} αιώνας χαρακτηρίζεται από ανάπτυξη σε όλους τους τομείς του κοινωνικού, οικονομικού, επιστημονικού βίου. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Krugman (2009), η δεύτερη δεκαετία του σημαδεύτηκε από μια πρωτοφανούς έκτασης οικονομική κρίση, η οποία έπληξε κυρίως τον ευρωπαϊκό νότο και ειδικότερα την Ελλάδα. Οι επιπτώσεις της κρίσης αυτής επεκτάθηκαν και σε άλλους τομείς της κοινωνικής ζωής, ενώ ο τομέας της εργασίας είναι αυτός που δέχτηκε το μεγαλύτερο πλήγμα, καθώς το κόστος ζωής ανέβηκε κατακόρυφα, και πραγματοποιήθηκαν μεγάλες περικοπές στους μισθούς των εργαζομένων, οι οποίες επηρέασαν και το εκπαιδευτικό σύστημα, αφού οι δαπάνες για την Παιδεία μειώθηκαν, οι προσλήψεις εκπαιδευτικών ανεστάλησαν, ενώ οι οικονομικές τους αποδοχές συρρικνώθηκαν (Ντούρου, 2014· ΟΟΣΑ, 2011· OECD, 2017).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προσδιορισθούν και να διερευνηθούν οι τρόποι επαγγελματικής ανάπτυξης και ο επαγγελματισμός των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης.

Α΄ ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο, ως κοινωνικός θεσμός και κύριος φορέας της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, μεταδίδει στη νέα γενιά τα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα, ενώ βοηθά τους νεαρούς μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις συνθήκες του περιβάλλοντος και τις κοινωνικές απαιτήσεις (Ξωχέλλης, 2005· Smith, 2003: στο Ντούρου, 2014). Οι οικονομικοί ανταγωνισμοί έχουν διεισδύσει και στο χώρο της εκπαίδευσης, ενώ εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχουν εισαχθεί με στόχο τη σχολική βελτίωση (school improvement) και τη σχολική αποτελεσματικότητα (school effectiveness), καθώς η βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με την οικονομική ανάπτυξη και τον εκδημοκρατισμό των χωρών (Owston, 2007· ΟΟΣΑ, 2011).

Πέραν των εγγενών δυσκολιών που συνεπάγεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού λόγω του πολυδιάστατου χαρακτήρα του, αφού απαιτεί τη διατήρηση πολλών και λειτουργικών διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ υπόκειται σε διαρκείς αλλαγές (μεταθέσεις σε διαφορετικές περιοχές και σχολεία, διδακτικά αντικείμενα, ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής κοινότητας), οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν και σε νέα δεδομένα και απαιτήσεις, που υπερβαίνουν τον παραδοσιακό τους ρόλο ως μεταδότες γνώσεων (Day, 2003· Κοντογεωργίου, Κολοκοτρώνης, Λαπούσης, 2015).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα στις αναπτυγμένες και στις αναπτυσσόμενες χώρες υπόκεινται σε ριζική αναδιάρθρωση, η οποία επηρεάζει σημαντικά το έργο των εκπαιδευτικών και διαμορφώνει εκ νέου την επαγγελματική τους ταυτότητα (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). Τα νέα δεδομένα απαιτούν επιμήκυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τονίζουν τη σημασία της Δια Βίου Μάθησης για όλους τους πολίτες, προωθούν τη μάθηση μέσω της συνεργασίας και της ομαδικής εργασίας, ενώ δίνουν έμφαση σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον και την αειφορία, την ανεκτικότητα και την αμοιβαία κατανόηση (Day, 2003). Απότοκο των εξελίξεων αυτών είναι η ανάγκη Δια Βίου Εκπαίδευσης και Μάθησης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αναβαθμιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, να εξοικειωθούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές με θέματα έρευνας και τεχνολογίας, να εφαρμοσθούν σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι και να αξιοποιηθούν

αποτελεσματικά οι νέες τεχνολογίες, με τρόπο που να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη εμπέδωση της διδακτέας ύλης. Παράλληλα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αρτιότερη οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων, στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού και στην ενεργό συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ως παράγοντα ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής και αναβάθμισης του εκπαιδευτικού θεσμού (Χάδου, 2016).

Κι ενώ διεθνώς προωθούνται εκτεταμένες διαρθρωτικές αλλαγές στην εκπαίδευση, επιβαλλόμενες από θεσμικούς παράγοντες και την εκπαιδευτική ηγεσία (Κοντογεωργίου, Κολοκοτρώνης, Λαπούσης, 2015), σχετική έρευνα της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Επιτροπής για την Εκπαίδευση επισημαίνει πως οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης είναι εμφανείς σε προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης (Gheorghiu, 2010: στο Tomuletiu et al., 2011). Ιδιαίτερα επηρεάζεται η δομή και η λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, λόγω της πολυπλοκότητας της στο θεσμικό πλαίσιο και στα αναλυτικά προγράμματα (Bolivar & Domingo, 2006). Στον Ευρωπαϊκό νότο και ειδικότερα στην Ελλάδα έχει επηρεαστεί σημαντικά ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την επαγγελματική τους ζωή και συνακόλουθα την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Flores, 2013· Tomuletiu et al., 2011· Κοντογεωργίου κ.α., 2015).

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα επιχειρήσουμε μια προσέγγιση της έννοιας, της ιστορικής διαδρομής και των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης στην ελληνική κοινωνία εστιάζοντας το ενδιαφέρον μας στον τομέα της εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Η ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ

1.1. Η Οικονομική Κρίση : ορισμός και ιστορική διαδρομή

Η οικονομική κρίση αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο, που επηρεάζει την κοινωνική, οικονομική και πολιτική δομή και υπόσταση των κρατών στις οποίες εκδηλώνεται, ενώ οι επιπτώσεις της αλλάζουν άρδην την καθημερινότητα εκατομμυρίων πολιτών.

Επιχειρώντας μια ερμηνευτική προσέγγιση του όρου «κρίση», διαπιστώνουμε πως χρησιμοποιείται καθημερινά προκειμένου να περιγράψει μια προβληματική

κατάσταση, μια περίοδο αντικανονικότητας, που χρήζει αντιμετώπισης, ενώ αφορά πολλές και διαφορετικές πτυχές του ανθρώπινου βίου, επιτρέποντάς μας να κάνουμε λόγο για οικονομική, πολιτική, ανθρωπιστική, οικολογική και άλλες μορφές κρίσης.

Ο Πανηγυράκης (2001) ορίζει την «κρίση» ως μια κατάσταση δύσκολη και επικίνδυνη, που αποτελεί εκτροπή από την κανονικότητα και η οποία μπορεί να λάβει διαστάσεις κυμαινόμενες από μια κατάσταση απλής διαταραχής ως την εκδήλωση μη ελεγχόμενων εκρηκτικών γεγονότων και την πρόκληση συνθηκών χάους και πανικού. Ο Μπαμπινιώτης (2005) περιγράφει την «κρίση» ως τη διατάραξη της ομαλής πορείας μιας διαδικασίας, την κακή λειτουργία ή την έμπρακτη αμφισβήτηση καθιερωμένων δομών, θεσμών και αξιών.

Περιορίζοντας το πεδίο της διερεύνησής του στον οικονομικό τομέα, ο Κουφάρης (2010) ορίζει την «οικονομική κρίση» ως το φαινόμενο κατά το οποίο μια οικονομία χαρακτηρίζεται από διαρκή και αισθητή μείωση της οικονομικής της δραστηριότητας, ήτοι της απασχόλησης, του εθνικού προϊόντος, των τιμών και κυρίως των επενδύσεων, η αυξομείωση των οποίων συμπαρασύρει και τα υπόλοιπα οικονομικά μεγέθη. Η οικονομική κρίση αποτελεί το δεύτερο κύκλο των οικονομικών διακυμάνσεων, που χαρακτηρίζεται από διαρκή συρρίκνωση των οικονομικών δραστηριοτήτων. Οι οικονομικές διακυμάνσεις ή οικονομικοί κύκλοι «business cycles» διακρίνονται από διαδοχικές αυξομειώσεις της οικονομικής δραστηριότητας, δηλαδή διαστήματα καθόδου και ανάκαμψης, τα οποία διαρκούν από επτά (07) ως έντεκα (11) χρόνια (European Commission, 2009). Οι οικονομικοί κύκλοι περιλαμβάνουν τέσσερις φάσεις. Προηγείται η φάση της ύφεσης, κατά την οποία παρατηρούνται φαινόμενα εκτεταμένης ανεργίας, έλλειψης επενδύσεων και μειωμένη ζήτηση καταναλωτικών αγαθών. Ακολουθεί η φάση της ανόδου ή της οικονομικής άνθησης, οπότε αυξάνεται η παραγωγή, η απασχόληση και το εισόδημα. Άμεσο επακόλουθο είναι η αύξηση των κερδών και των επενδύσεων και εν συνεχεία η αύξηση των τιμών. Κατά τη φάση της κρίσης η οικονομία βρίσκεται στο τελευταίο στάδιο της ανοδικής της πορείας. Οι τιμές αυξάνονται κατακόρυφα, ενώ δυσχεραίνεται η περαιτέρω αύξηση της παραγωγής. Αυτό το διάστημα η οικονομία είναι ευάλωτη σε παράγοντες ανασχετικούς για την ανοδική της πορεία. Τέλος, ακολουθεί η φάση της καθόδου, κατά την οποία σημειώνεται μείωση των επενδύσεων, της κατανάλωσης, του εισοδήματος.

Οι οικονομικές κρίσεις αποτελούν παγκόσμιο φαινόμενο. Αρκετές έχουν συντελεσθεί κατά τον 19^ο και 20^ο αιώνα (Κότιος & Παυλίδης, 2012), με πιο γνωστή την παγκόσμια οικονομική κρίση του 1929-1935, η οποία ξεκίνησε από τις ΗΠΑ και οι συνέπειές της επηρέασαν βαθύτατα όλους τους τομείς της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής ζωής του πλανήτη, καθώς οδήγησε στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.

Σήμερα μια νέα οικονομική κρίση, η σοβαρότερη από όλες τις προηγούμενες, όπως επισημαίνει ο Krugman (2009), ταλανίζει το παγκόσμιο οικονομικό σύστημα. Ξεκίνησε στις ΗΠΑ το 2008 ως χρηματοοικονομική κρίση, επεκτάθηκε στις χώρες της Ευρωζώνης το 2010 (Κότιος & Παυλίδης, 2012), ενώ ιδιαίτερο πλήγμα έχουν δεχθεί οι χώρες του ευρωπαϊκού νότου, Πορτογαλία, Ιταλία, Ελλάδα, Ισπανία, που σκωπτικά αποκαλούνται P.I.G.S., κατά άλλους P.I.I.G.S., συμπεριλαμβάνοντας και την Ιρλανδία (Bellucci et al., 2012).

Ερευνώντας την οικονομική κρίση στην Ελλάδα, στο έργο τους “The economic crisis in Greece: A time of reform and opportunity”, οι Meghir, Vayanos και Vettas (2010) επισημαίνουν πως οι οικονομικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν τα τελευταία τριάντα χρόνια οδήγησαν τη χώρα στη χρεοκοπία. Ως κύριες αιτίες της οικονομικής κρίσης εμφανίζονται οι χρόνιες οικονομικές ανεπάρκειες, η μείωση της παραγωγής, ιδίως του πρωτογενούς και δευτερογενούς τομέα και η συνακόλουθη διόγκωση του δημόσιου τομέα, γεγονός που επέφερε απουσία παραγωγικών επενδύσεων και συνοδεύτηκε από κατακόρυφη αύξηση μισθών και συντάξεων. Αποτέλεσμα των παραπάνω συνθηκών υπήρξε η αύξηση των εισαγόμενων προϊόντων, ιδίως το 2000 λόγω των επικείμενων Ολυμπιακών Αγώνων του 2004, αλλά και ο υπερβολικός δανεισμός από ξένα κράτη. Παράλληλα, η μειωμένη είσπραξη φόρων, η ανορθολογική διαχείριση των δημοσίων εξόδων και τα υψηλά ποσοστά διαφθοράς είχαν ως αποτέλεσμα την κατακόρυφη αύξηση του δημοσίου χρέους.

1.2. Οικονομική κρίση και Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης γίνονται αισθητές σε όλους τους τομείς, ιδιαίτερα όμως πλήττουν την εργασία, την παραγωγή, την οικονομική οργάνωση και τα προϊόντα (Krugman, 2009· Ζένιος, 2010: στο Ντούρου, 2014). Έρευνα της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Επιτροπής για την εκπαίδευση επισημαίνει πως προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως της Ιταλίας, Γαλλίας, Βρετανίας, Ελλάδας, Κύπρου, Εσθονίας, έχουν υποστεί δυσμενείς συνέπειες (Gheorghiu, 2010: στο Tomuletiu, 2011).

Από το 2010 η Ελλάδα θεωρείται και επισήμως μια από τις οικονομικά δυσπραγούσες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στα πλαίσια της οικονομικής επιτήρησης, έχει πραγματοποιήσει οικονομικές και πολιτικές μεταρρυθμίσεις, που περιλαμβάνουν περικοπές μισθών και συντάξεων και μείωση προσωπικού, ενώ ιδιωτικές επιχειρήσεις έχουν προβεί και προβαίνουν σε απολύσεις εργαζομένων.

Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης είναι ιδιαίτερα αισθητές στον τομέα της δημόσιας εκπαίδευσης. Ο προϋπολογισμός και οι αντίστοιχες δαπάνες για την εκπαίδευση έχουν μειωθεί σημαντικά. Σχολικές μονάδες έχουν συγχωνευθεί, ενώ ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα έχει αυξηθεί, γεγονός που συμβάλλει στην ποιοτική υποβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2005). Την ίδια στιγμή οι διορισμοί εκπαιδευτικών και βοηθητικού προσωπικού έχουν ανασταλεί, με αποτέλεσμα ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών να ανεβαίνει, αφού μόλις το 4% έχουν ηλικία μικρότερη των τριάντα (30) ετών (OECD, Education at a glance 2017). Παράλληλα ήδη από το 2010 ως το 2013 μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών συνταξιοδοτήθηκαν, ο οποίος ανέρχεται σε 45.000 περίπου εκπαιδευτικούς σύμφωνα με στοιχεία και εκτιμήσεις του Υπουργείου Παιδείας (ΟΟΣΑ, 2011). Τα κενά που προέκυψαν και προκύπτουν από συνταξιοδοτήσεις δεν αναπληρώνονται επαρκώς, αφού αναπληρωτές εκπαιδευτικοί καλούνται να καλύψουν πάγιες ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Ταυτόχρονα, η συντελεσθείσα αύξηση του διδακτικού ωραρίου (Ν.4152/2013 ΦΕΚ Α 107/2013) έχει επιβαρύνει το εργασιακό πρόγραμμα των Διευθυντών και του εκπαιδευτικού προσωπικού (Ντούρου, 2014).

Οι ελλείψεις που παρατηρούνται σε υλικοτεχνικές υποδομές δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι περικοπές των αποδοχών στα πλαίσια του Ενιαίου

Μισθολογίου, παρεμποδίζουν την κάλυψη επιμορφωτικών αναγκών, αυξάνοντας το άγχος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν διευκολύνονται στην προσπάθειά τους να εξοικειωθούν με τις Νέες Τεχνολογίες και τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα (Κεκκές, 2004 & Δημητρακοπούλου, 2004: στο Ντούρου, 2014).

Σύμφωνα με τα στοιχεία της τελευταίας έκθεσης του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση (OECD, 2017), η οικονομική κρίση είχε ως αποτέλεσμα οι μισθοί των Ελλήνων εκπαιδευτικών, αντίθετα από την πλειοψηφία των χωρών του ΟΟΣΑ, να υποστούν σημαντικές μειώσεις, περίπου 72% σε σχέση με τις αντίστοιχες αποδοχές το 2005, καταλαμβάνοντας έτσι μια από τις χαμηλότερες θέσεις συγκρινόμενες με τις χώρες του ΟΟΣΑ. Ενδεικτικά αναφέρεται πως οι ετήσιες αποδοχές ενός εκπαιδευτικού με 15 έτη υπηρεσίας ανέρχονται σε 25.077 USD (δολάρια ΗΠΑ), ενώ ο μέσος όρος των χωρών του ΟΟΣΑ είναι 44.623 USD για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο χαμηλότερο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο) και 46.631 USD για όσους υπηρετούν στην ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Λύκειο).

Όσον αφορά τα υποχρεωτικά τους καθήκοντα, στην ίδια έκθεση επισημαίνεται πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, εκτός από την προετοιμασία του μαθήματος και τη διόρθωση των γραπτών, αναλαμβάνουν και άλλες υποχρεώσεις, όπως η συμβουλευτική των μαθητών, η επικοινωνία και η συνεργασία με γονείς και κηδεμόνες, η επίβλεψη των μαθητών κατά τις ώρες των διαλειμμάτων, η επικοινωνία και η ομαδική εργασία με συναδέλφους εντός ή εκτός σχολείου, και η καθοδήγηση (mentoring) άλλων εκπαιδευτικών. Πρόκειται για επιπρόσθετους ρόλους, η ανάληψη των οποίων καταδεικνύει την έλλειψη βοηθητικού προσωπικού στα δημόσια σχολεία (OECD, 2017).

Όπως αναφέρουν οι Meghir, Vayanos και Vettas (2010), οι εκθέσεις του ΟΟΣΑ που αφορούν την εκπαίδευση, στηριζόμενες στις χαμηλές επιδόσεις των εφήβων μαθητών στο διαγωνισμό PISA, καταδεικνύουν την ελλιπή αποτελεσματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Χαρακτηριστικά μάλιστα επισημαίνεται πως η Ελλάδα καταλαμβάνει μια από τις χαμηλότερες θέσεις στο Διαγωνισμό PISA, ενώ τονίζεται πως χώρες με τον ίδιο ή και χαμηλότερο επίπεδο δαπανών ανά μαθητή και με αντίστοιχο ή χαμηλότερο επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης έχουν σημειώσει σημαντικότερη και ταχύτερη πρόοδο στον εν λόγω διαγωνισμό (ΟΟΣΑ, 2011). Τα εξαχθέντα αποτελέσματα εγείρουν προβληματισμούς, όχι μόνο αναφορικά με την

ποιοτική διάσταση της εκπαίδευσης, αλλά και ως προς τις μελλοντικές οικονομικές της συνέπειες, αφού δημιουργείται χαμηλής κατάρτισης εργατικό δυναμικό. Η αποτυχία στο διαγωνισμό PISA ερμηνεύεται εν μέρει λόγω του μειωμένου προϋπολογισμού για την εκπαίδευση συγκριτικά με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ωστόσο υπογραμμίζεται πως η αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος αντανακλά στο θεσμό συνολικά και δεν αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς.

Οι συντελεσθείσες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές δημιουργούν νέες προσδοκίες και απαιτήσεις. Εθνικοί και υπερεθνικοί οργανισμοί, μέσω της εκπαιδευτικής ηγεσίας, προωθούν μεταρρυθμίσεις στη λογική του ανταγωνισμού με απώτερο στόχο την εθνική οικονομική ευημερία (ΟΟΣΑ 2011· OECD, 2017· Eurydice, 2013), χωρίς να λαμβάνουν υπ' όψιν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Οι προτεινόμενες αλλαγές δίνουν έμφαση στη διοίκηση του σχολείου, στην απόδοση λόγου στους γονείς – πελάτες και στην παραγωγή μετρήσιμων αποτελεσμάτων, τα οποία συνδέονται με επιδόσεις σε εξετάσεις και διαγωνισμούς και με διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, οι οποίες απουσιάζουν από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Meghir et al., 2010· ΟΟΣΑ, 2011).

Παράλληλα, οι συνθήκες οικονομικής ύφεσης δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς συναισθήματα άγχους που σχετίζονται με το φόβο επικείμενων απολύσεων. Αντίστοιχες καταστάσεις βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σε χώρες με παρόμοιες οικονομικές συνθήκες και προβλήματα, όπως η Πορτογαλία (Flores, 2013) και η Ρουμανία (Tomuletiu et al., 2011), ενώ στη Σκωτία, παρά την ύπαρξη εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα, καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα της εύρεσης εργασίας (Hulme & Menter, 2014).

Μέσα σε αυτές τις συνθήκες η επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών γίνεται πιο πολύπλοκη. Η διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και η επαγγελματική τους ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με την ανταπόκριση στις νέες επιβαλλόμενες εργασιακές συνθήκες και απαιτήσεις, καθώς στο εργασιακό τους περιβάλλον βιώνουν πλέον έντονα αισθήματα επιβίωσης και αντιμετώπισης μιας ενδεχόμενης απόλυσης, παρά συνθήκες επαγγελματικής ανάπτυξης καθ' εαυτής (Flores, 2013· Tomuletiu et al., 2011· Hulme & Menter, 2014· Day, 2000). Η ένταση με την οποία οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τις νέες επαγγελματικές συνθήκες και ο

τρόπος με τον οποίο επιχειρούν να ανταποκριθούν σε αυτές, αποτελεί ένα σύνθετο ζήτημα, το οποίο εξαρτάται τόσο από τις προσωπικές τους στάσεις και αντιλήψεις, όσο και από το κλίμα που δημιουργείται στο ιδιαίτερο εργασιακό τους περιβάλλον (Kelchtermans et al., 2009: στο Κοντογεωργίου κ.α., 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ – ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

2.1. Επαγγελματισμός (Professionalism).

Διερευνώντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητο να παρατηρήσουμε την ιστορική διαδρομή και την εξέλιξη της έννοιας του «επαγγέλματος» κατά τη μετάβαση των δυτικών κοινωνιών στη μετα – μοντέρνα εποχή. Το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «επάγγελμα» έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά σε σχέση με τα χαρακτηριστικά που του αποδίδονταν κατά τη βιομηχανική εποχή, ενώ μεταβάλλεται ανάλογα με τις οικονομικές και τεχνολογικές ανακατατάξεις, τις κοινωνικές απαιτήσεις και τις μεταβολές στην παραγωγική διαδικασία (Bernstein, 1996: στο Bolivar & Domingo, 2006· Λασκαράκης, 2012).

Ήδη κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960 οι κοινωνιολόγοι επιχείρησαν να διακρίνουν την εργασιακή απασχόληση (occupation) από το επάγγελμα (profession), εστιάζοντας στα ιδιαίτερα γνωρίσματα που πρέπει να έχει ένα εργαζόμενος ή μια ομάδα εργαζομένων προκειμένου να θεωρούνται επαγγελματίες. Για το λόγο αυτό καθιέρωσαν την έννοια του «επαγγελματισμού» (professionalism). Όλες οι απόπειρες εννοιολογικής προσέγγισης του όρου συγκλίνουν στην ανάγκη ύπαρξης αντικειμενικών δεικτών που αποδίδουν τα γνωρίσματα του επαγγελματία και τον διαφοροποιούν από τον απλό εργαζόμενο (Yeom & Ginsburg, 2007: στο Φωτοπούλου, 2013· Whitty, 2000). Ο Millerson (1964: στο Whitty, 2000) επισημαίνει πως οι επαγγελματίες πρέπει να διαθέτουν εξειδικευμένες θεωρητικές γνώσεις και δεξιότητες, πιστοποιημένες μέσα από τη διαδικασία εξετάσεων, να διακρίνονται από διάθεση κοινωνικής προσφοράς και δέσμευσης με γνώμονα το κοινό καλό, ενώ έχουν τη δυνατότητα να καθορίζουν τους δικούς τους κώδικες πρακτικής, δεοντολογίας, επιπέδου εκπαίδευσης και κατάρτισης των μελών τους (Ματσαγγούρας, 2005· Whitty, 2001: στο Gewritz, Gribb et al., 2007· Esland, 1980: στο Φωτοπούλου, 2013).

Ο Hoyle (1974: στο Whitty, 2000) παράλληλα προς τον «επαγγελματισμό» (professionism), εισάγει τον όρο «επαγγελματικότητα» (professionalism), αναφερόμενος στις στρατηγικές που ακολουθούν τα μέλη ενός εργατικού συνδικάτου, προκειμένου να αναβαθμίσουν το κοινωνικό τους status, να αυξήσουν τις οικονομικές τους απολαβές και να επιτύχουν καλύτερες εργασιακές συνθήκες.

Μελετώντας την ιστορική διαδρομή του επαγγελματισμού διαπιστώνεται πως η ομαδοποίηση των επαγγελμάτων ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους συντελείται κατά το Μεσαίωνα, ενώ γίνεται σαφής αναφορά στα επαγγέλματα της νομικής, της ιατρικής και της θεολογίας (Whitty, 2000· Whitty, 2008· Vanderstraeten, 2007· Beaton, 2010). Πρόκειται για ανδροκρατούμενα επαγγέλματα με ιδιαίτερα αυξημένο κύρος στην αγγλοσαξωνική κοινωνία, τα οποία λόγω του υψηλού γνωστικού επιπέδου που προϋποθέτουν και της άμεσης σύνδεσής τους με τα ακαδημαϊκά ιδρύματα, αναγνωρίζονται ως ακαδημαϊκά επαγγέλματα, ενώ όσοι τα ασκούν τυγχάνουν κοινωνικής καταξίωσης και έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν σημαντικές οικονομικές απολαβές (Hargreaves & Goodson, 1996· Nixon et al., 1997: στο Φωτοπούλου, 2013). Παράλληλα υπήρχε διάχυτη η αντίληψη πως οι ασκούντες τα συγκεκριμένα επαγγέλματα διακρίνονται από συγκεκριμένες αρετές «virtues», αλτρουϊσμό και διάθεση ανιδιοτελούς προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο. Ταυτόχρονα διέθεταν άρτια γνώση, τεχνική και ορθολογισμό, ενώ οι αμοιβές τους ήταν τυχαίες και παρέχονταν ελάχιστα για τις υπηρεσίες τους (Beaton, 2010).

Στη συνέχεια προστίθενται τα επαγγέλματα του στρατού και της εκπαίδευσης, ως συνέχεια και εξέλιξη των προηγούμενων. Ο στρατός εμφανίζεται ως εξέλιξη της νομικής, καθώς συνδέεται με την ανάγκη επιβολής εξουσίας, που εκπορεύεται από το νόμο. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται ως εξέλιξη του κλήρου, αφού κατά το Μεσαίωνα οι κληρικοί, λόγω του υψηλού μορφωτικού τους επιπέδου, είχαν αναλάβει την εκπαίδευση του λαού, ενώ αυτοί εξουσιοδοτούσαν όποιον επρόκειτο να διδάξει (Beaton, 2010).

Οποιαδήποτε άλλη εργασιακή απασχόληση δεν πληροί τις προδιαγραφές αυτές χαρακτηρίζεται ως non – profession (μη επάγγελμα) ή semi-profession (ημι-επάγγελμα). Πρόκειται κυρίως για επαγγέλματα γυναικοκρατούμενα, τα οποία δεν τυγχάνουν ιδιαίτερης κοινωνικής αναγνώρισης (Etzioni, 1969 : στο Whitty, 2000). Σε αυτά εντασσόταν αρχικά και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς στην Αγγλία

ως το 1970 οι εκπαιδευτικοί ασκούσαν το έργο τους χωρίς να απαιτείται χορήγηση επίσημης κρατικής άδειας, παρά το γεγονός ότι οι γονείς εμπιστεύονταν τους δασκάλους ως τους μόνους ειδικούς για το «καλό» των παιδιών τους. Από το 1970 απαιτείται επίσημη πιστοποίηση, με σκοπό την αποφυγή οποιασδήποτε βλάβης στους μαθητές και στην κοινωνία. Οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί λειτουργοί διαθέτουν ελεγχόμενη αυτονομία και προσανατολίζονται στις επιταγές της οικονομίας και της πολιτείας (Whitty, 2000).

Κριτήριο για την κατάταξη μιας εργασιακής απασχόλησης σε επάγγελμα ή μη-επάγγελμα αποτελούσε ο βαθμός αυτονομίας της, και κάθε επάγγελμα ή επαγγελματική ομάδα που επεδίωκε να αποκτήσει αυτονομία κατατασσόταν στα μη-ή ημι-επαγγέλματα. Ωστόσο μετά το 1970 η διάκριση σε επαγγέλματα και ημι-επαγγέλματα αμφισβητείται, καθώς εγείρονται ερωτήματα ως προς τη δυνατότητα να προσομοιάσουν όλες οι εργασίες με αυτές των νομικών και των γιατρών (Evetts, 2003: στο Φωτοπούλου, 2013).

2.2. Νέος Επαγγελματισμός (New Professionalism)

Όπως επισημαίνει ο Bernstein (1996) στο έργο του «Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique» η μεταβολή των κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών έχει ως συνέπεια την αποσταθεροποίηση της εργασίας και επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση ατομικής, επαγγελματικής και κοινωνικής ταυτότητας.

Οι τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} και η αυγή του 21^{ου} αιώνα σηματοδοτούνται από ολοκληρωτική μεταβολή των κοινωνικο-οικονομικών και πολιτικών συνθηκών, τα αποτελέσματα των οποίων αλλάζουν άρδην και τον τομέα της εργασίας, όπως «προφητικά» επισήμανε ο Handy το 1990 στο βιβλίο του «Η εποχή του παραλόγου», στο οποίο προμηνύονται οι σύγχρονοι όροι εργασίας και η περιοδική απασχόληση (Day, 2000). Η παγκοσμιοποίηση, η επιδίωξη του κέρδους και η διείδυση των όρων της αγοράς σε όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας έχουν μεταβάλει σημαντικά και τις κρατούσες συνθήκες στον τομέα της εργασίας (Κρίβας, 2001· Day, 2000· Whitty, 2000· Hargreaves, 2002). Η έννοια του «επαγγελματισμού» εξελίσσεται, γεγονός που οδήγησε τους μελετητές να κάνουν λόγο για τον «Νέο Επαγγελματισμό» (New Professionalism) (Hargreaves, 1994· Day, 2000).

Αξιοποιώντας το θεωρητικό στοχασμό των Bernstein και Foucault ο Whitty (2000) υπογραμμίζει πως οι παράγοντες της αγοράς και της πολιτικής μας φέρνουν πλέον αντιμέτωπους με νέες συνθήκες και επιβάλλουν την υιοθέτηση νέων ιδεών, ενώ σημαντικές είναι και οι πολιτικές προεκτάσεις, καθώς ταυτοχρόνως παρεισφρέουν αθέατες πολιτικές και μεθοδεύσεις άσκησης συμβολικού και αθέατου ελέγχου από την Πολιτεία.

Οι εργασιακές συνθήκες μεταβάλλονται και η άσκηση ενός επαγγέλματος δεν έχει πια ισόβιο χαρακτήρα. Αντίθετα υφίσταται διαρκείς μεταβολές και ενδέχεται να αλλάξει αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής και πορείας των ανθρώπων. Η έννοια του επαγγέλματος ως σταθερού σημείου αναφοράς των ατόμων μεταβάλλεται και αντικαθίσταται από την «απασχολησιμότητα» και τη «σταδιοδρομία», ως δηλωτική των διαφορετικών επαγγελματικών επιλογών που θα κληθούν να ακολουθήσουν. Ο επαγγελματισμός, τόσο στον ιδιωτικό, όσο και στον δημόσιο τομέα προσανατολίζεται στην αγορά εργασίας (commercialized professionalism), ώστε να εξυπηρετεί το διεθνή ανταγωνισμό, το κέρδος και την προνομιακή διάθεση αγαθών στις ανώτερες τάξεις (Whitty, 2000).

Αναφύεται ένα νέο είδος σταδιοδρομίας, η «Πρωτεύκη» ή «χωρίς όρια» σταδιοδρομία (boundaryless career), η οποία αντιτίθεται στη συμβατική και σχετικά σταθερή «κοινωνική» σταδιοδρομία. Με τους όρους αυτούς δίνεται έμφαση στον ευμετάβολο και παροδικό χαρακτήρα της επαγγελματικής πορείας των ατόμων, αφού, όπως ο μυθικός Πρωτέας, μπορεί να αλλάζει μορφή, ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες. Από την άλλη πλευρά αναφέρεται στη σταδιοδρομία, η οποία δεν κατευθύνεται από συγκεκριμένο εργοδότη, αλλά από τις απροσδιόριστες αλληλεπιδράσεις δυνάμεων ανάμεσα σε επιχειρήσεις και οργανισμούς (Arthur, 1994: στο Κρίβας, 2001· Hall, 1976 & Παλαιοκρασάς, 2006 : στο Λασκαράκης, 2012).

Η νέα αυτή κατάσταση απαιτεί από τους εργαζομένους διαφορετικές ικανότητες και δεξιότητες. Τα άτομα επιβάλλεται να προσαρμόζονται με ταχείς ρυθμούς στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες. Προβάλλει επιτακτική η ανάγκη επικαιροποίησης, διεύρυνσης, αλλά και απόκτησης νέων γνώσεων, προκειμένου ο εργαζόμενος να διατηρήσει την ιδιότητά του όχι μόνο ως απλός εργαζόμενος, αλλά ως επαγγελματίας. Τα άτομα οφείλουν να ενεργούν ως δρώντα υποκείμενα σε

ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Έχοντας αυτογνωσία και ικανότητα να αναζητούν ευκαιρίες και να σχεδιάζουν τη δράση τους, είναι σε θέση να αυτοδιαχειρίζονται την εκπαίδευσή τους, να σκέφτονται δημιουργικά, να λαμβάνουν αποφάσεις, να συνεργάζονται με άλλους στα πλαίσια μιας ομάδας και να επιλύουν προβλήματα εντός αυτής. Οι ίδιοι οι εργαζόμενοι σχεδιάζουν και διαμορφώνουν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία προσαρμόζοντας τις γνώσεις, τις ικανότητες, τους στόχους και τις φιλοδοξίες τους στις ολοένα μεταβαλλόμενες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες (Hargreaves, 1994· Κρίβας, 2001).

Η επαγγελματική εξέλιξη δεν αποτελεί πλέον άμεση απόρροια της τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά είναι αποτέλεσμα συνεχούς εκπαίδευσης και κατάρτισης, συσχετίζεται με την αυτοδιαχειριζόμενη μάθηση και συνδυάζει εκπαιδευτικές και επαγγελματικές εμπειρίες του εργαζομένου. Στο μεταβαλλόμενο αυτό τοπίο τα άτομα και οι οργανισμοί οφείλουν να επενδύσουν στην ενίσχυση διαδικασιών Δια Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, προκειμένου να συμβάλουν αποτελεσματικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων.

2.3. Επαγγελματική Ανάπτυξη

Ο όρος «Επαγγελματική Ανάπτυξη» απαντάται σχεδόν αποκλειστικά στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία και αναφέρεται σε μια σειρά λειτουργιών και δραστηριοτήτων, που αποσκοπούν στην επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη ατόμων που ανήκουν σε έναν συγκεκριμένο επαγγελματικό χώρο ή κλάδο (Δασκολιά, 2000).

Η επαγγελματική ανάπτυξη αναγνωρίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία (Ginzberg, 1972, Sears, 1982, Brown & Brooks, 1990, Amundson, 2005: στο Patton & McMahon, 2006) ως μια δια βίου διαδικασία, η οποία συνεκτιμώντας ψυχολογικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, εκπαιδευτικούς, αλλά και τυχαίους παράγοντες, επιτρέπει στα άτομα να κάνουν την αρχική επαγγελματική επιλογή, αλλά και να συνεχίζουν να επιλέγουν το κατάλληλο επάγγελμα κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Κάντας & Χατζή, 1991). Τα πορίσματα αυτά οδηγούν τον Hartung (2002: στο Patton & McMahon, 2006) και τον Jarvis (2004) στη διαπίστωση πως η επαγγελματική ανάπτυξη τελικά αφορά και την προσωπική ανάπτυξη των ατόμων, καθώς εμπλέκονται και άλλοι ρόλοι που αναλαμβάνουν στην καθημερινή τους ζωή.

Το άτομο γίνεται «ενεργό υποκείμενο», που σχεδιάζει και δομεί τη προσωπική του επαγγελματική πορεία. Ιδιαίτερα οι νέοι εργαζόμενοι λόγω των ευρύτερων οικονομικοκοινωνικών εξελίξεων, ιδίως των περίπλοκων οικονομικών συνθηκών και του φάσματος των απολύσεων και της ανεργίας, ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τις προσωπικές τους ικανότητες και δεξιότητες, να εστιάσουν στην εργασιακή απασχόληση αντί της επαγγελματικής εξασφάλισης και να αντιληφθούν πως η επένδυση στις γνώσεις και τις δεξιότητες θέτει τα θεμέλια της ασφάλειας στην εργασία, αλλά και της επαγγελματικής εξέλιξης (Patton & McMahon, 2006).

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η προσέγγιση της έννοιας από το ΕΚΕΠ (Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού), κατά την οποία η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου γίνεται αντιληπτή ως μια εξελικτική διαδικασία, που ενσωματώνει όλες τις φάσεις που συντελούν στη διαμόρφωση και τη λήψη αποφάσεων σχετιζόμενων με τις επαγγελματικές επιλογές των ατόμων. Συνεπώς, το ευρύτερο κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον, ο κώδικας αξιών και η προσωπικότητα του ατόμου, η περίοδος μαθητείας και η άσκηση του επαγγέλματος επηρεάζουν τα άτομα στη διαμόρφωση αντιλήψεων και στη λήψη αποφάσεων που αφορούν την επαγγελματική τους ζωή. Υπό το πρίσμα αυτό καθίσταται σαφές πως η επαγγελματική ανάπτυξη εκτείνεται και πέραν της ενεργού επαγγελματικής ζωής και της συνταξιοδότησης, για όσο διάστημα τα άτομα έχουν κάποιες δραστηριότητες με στόχο οικονομικό ή κοινωνικό όφελος για τα ίδια ή για τους άλλους (Λασκαράκης, 2012).

Οι Friedman & Phillips (2004) σημειώνουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη γίνεται κατανοητή στο πλαίσιο της επίσημης κατάρτισης, που εκπορεύεται από το εργασιακό περιβάλλον με γνώμονα την απόκτηση συγκεκριμένων επαγγελματικών προσόντων, τα οποία αντιστοιχούν σε κοινωνικές και οικονομικές απολαβές.

Τέλος, ο Κασσωτάκης (2002) προσεγγίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια συνεχή και δυναμική διαδικασία, η οποία συντελείται σε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση αφορά τα χρόνια ως την πρώτη εκπαιδευτική – επαγγελματική επιλογή. Η δεύτερη φάση καλύπτει τις επόμενες εκπαιδευτικές – επαγγελματικές επιλογές και την αρχική εκπαίδευση για κάποιο επάγγελμα, ενώ η τρίτη περιλαμβάνει όλα τα στάδια, από την επιλογή της πρώτης εργασίας, ως το τέλος της σταδιοδρομίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου (Κασσωτάκης, 2002: στο Λασκαράκης, 2012).

2.4. Επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών

2.4.1. Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών

Η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού θεσμού έχει άμεση σχέση με το έργο των εκπαιδευτικών, διότι αυτοί αποτελούν την κινητήρια δύναμη των εκπαιδευτικών συστημάτων (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005· Tomuletiu, 2011· Ξωχέλλης, 2005). Οι Hargreaves & Lo (2000) χαρακτηρίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως ένα «παράδοξο επάγγελμα» (paradoxical profession) καθώς συνδυάζει στοιχεία της παραδοσιακής διδασκαλίας με τις σύγχρονες τάσεις και απαιτήσεις, και με τις προσωπικές αξίες του εκπαιδευτικού. Διαμορφώνει ανθρώπινες ικανότητες και δεξιότητες, ενώ προετοιμάζει τις κοινωνίες να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις της Κοινωνίας της Πληροφορίας (Hargreaves & Lo, 2000).

Ωστόσο, ως τα μέσα του 20^{ου} αιώνα δεν είχε διαμορφωθεί μια σαφής άποψη αναφορικά με τη φύση του επαγγέλματος και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, ενώ αναφύονται ερωτήματα σχετικά με το χαρακτήρα της εκπαίδευσης ως τέχνης ή επαγγέλματος. Το 1921 ο J. Sears, εξέχουσα προσωπικότητα στη διοίκηση της Εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, επισημαίνει την ανάγκη θέσπισης συγκεκριμένων και αντικειμενικών δεικτών, βάσει των οποίων θα μπορούσε να αποτιμηθεί και να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό έργο, ώστε να συμβάλει στην πρόοδο της κοινωνίας και των πολιτών (Παπαναούμ, 2003).

Μεταπολεμικά η δημόσια εκπαίδευση επεκτάθηκε σε ευρύτερες κοινωνικές ομάδες, καθώς συνδέθηκε με την απομάκρυνση του φάσματος της φτώχειας και της εξαθλίωσης, την απόκτηση εθνικής συνοχής και θρησκευτικής ταυτότητας. Παράλληλα συνοδευόταν από την ελπίδα και την πεποίθηση ότι θα μπορούσε να θεραπεύσει τις πληγές του ολοκληρωτισμού, καλλιεργώντας δημοκρατικές αξίες, ενώ στην εκπαίδευση και στη δημιουργία ειδικευμένου εργατικού δυναμικού στηρίχθηκε η ανοικοδόμηση της οικονομίας (Hargreaves & Lo, 2000).

Η μετάβαση από την κοινωνία της γνώσης στην κοινωνία της οικονομίας επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης. Διαμορφώνεται ένας νέος τύπος εκπαιδευτικού επαγγελματισμού, ο οποίος προβάλλει ως επιδιωκόμενα προσόντα την

ευφυΐα και τη δημιουργικότητα, ενώ προωθείται ο γραμματισμός, ο αριθμητισμός, και η επικοινωνία (Day, 2000), ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την προετοιμασία εργατικού δυναμικού με βασικές δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές εστιάζουν στην εξομάλυνση των κοινωνικών επιπτώσεων που επιφέρουν οι οικονομικές ανισότητες, και η «θραυσματικότητα» της ζωής των μαθητών, ως αποτέλεσμα της ανατροπής της παραδοσιακής οικογένειας και των συχνών μεταβολών στην εργασία των γονέων, η οποία συχνά επηρεάζει ακόμη και τον τόπο διαμονής των παιδιών. Το σχολείο καλείται να γεφυρώσει τα κοινωνικά χάσματα και να παράσχει στους μαθητές, των ευάλωτων κυρίως κοινωνικών ομάδων, μια αίσθηση ασφάλειας (Day, 2000· Hargreaves, 2002).

Προκύπτει τώρα ένας διαφορετικός τύπος επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, ο δημοκρατικός επαγγελματισμός, ο οποίος απομυθοποιεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και συνδέει το σχολείο με την κοινωνία και τους γονείς (Knight et al., 1993, Ginsburg, 1997, Apple, 1996: στο Hargreaves, 2002). Στο πλαίσιο αυτό προωθούνται πολιτικές που δίνουν έμφαση στην επίτευξη συγκεκριμένων ποιοτικών δεικτών και στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Εξωτερικοί θεσμοί, όπως ο OFSTED στην Αγγλία, ελέγχουν τα σχολεία, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να εργάζονται βάσει συγκεκριμένων οδηγιών, με συγκεκριμένους στόχους, από την επίτευξη των οποίων εξαρτάται η αυτονομία τους (Day, 2000). Όπως επισημαίνουν οι Jones & Moore (1993) και οι Adams & Tulasiewicz (1995), οι εκπαιδευτικοί έχουν μετατραπεί σε τεχνοκράτες, αντί να διακρίνονται από τον ελευθέριο ανθρωπισμό που διακατέχει την εκπαίδευση (Jones & Moore 1993, Adams & Tulasiewicz 1995: στο Whitty, 2000).

Παράλληλα τον 20^ο και 21^ο αιώνα η εκπαίδευση στηλιτεύεται πανταχόθεν, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται υπεύθυνοι για τις δυσλειτουργίες του θεσμού και της κοινωνίας. Κι ενώ ως το 1970 η εκπαίδευση αποτελούσε τη λύση στα προβλήματα, μετά την πετρελαϊκή κρίση και την κατάρρευση της κεϋνσιανής οικονομίας το 1973 κατέστη η ίδια το πρόβλημα. Τα Μ.Μ.Ε. ως φορείς εξουσίας προωθούν χαμηλή εμπιστοσύνη στον εκπαιδευτικό κόνοντας διαρκείς επιθέσεις στο έργο του (Whitty, 2000).

Υπό τις συνθήκες αυτές ο επαγγελματισμός έχει αντικατασταθεί από την επαγγελματικότητα (professionalism), όρο που εισηγείται ο Hoyle (1974: στο Whitty,

2000), καταδεικνύοντας τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τα μέλη ενός επαγγελματικού συνδικάτου προκειμένου να αναβαθμίσουν το κοινωνικό τους status, να αυξήσουν τις οικονομικές τους απολαβές και να πετύχουν καλύτερες συνθήκες εργασίας. Αναφορικά με το εκπαιδευτικό επάγγελμα εννοούνται όλα όσα πρέπει να περιλαμβάνει το εκπαιδευτικό έργο, δηλαδή οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η διαδικασία της διδασκαλίας (Whitty, 2000).

2.4.2. Μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

Οι Hargreaves & Goodson (1996) στο έργο τους “ Teachers’ professional lives. Aspirations and actualities ” διακρίνουν έξι (06) τύπους επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, που δηλώνουν τη σημασία που αποδίδεται στον όρο «επαγγελματίας» στην εκπαίδευση :

a. Κλασικός επαγγελματισμός (classical professionalism)

Πρόκειται για τη μορφή του επαγγελματισμού που αναλύθηκε παραπάνω στην ιστορική αναδρομή της έννοιας. Ο τύπος αυτός αφορά όλα τα επαγγέλματα, όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς. Περιγράφει τα γνωρίσματα που πρέπει να έχει μια εργασιακή απασχόληση για να θεωρηθεί επάγγελμα, ενώ διακρίνει τα επαγγέλματα από τα μη- ή ημι- επαγγέλματα.

b. Ευέλικτος επαγγελματισμός (flexible professionalism)

Αυτή η μορφή του επαγγελματισμού εξετάζει τα τρωτά σημεία που παρατηρούνται στις μεθόδους και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Προωθείται η συνεργασία μικρότερων ομάδων σε τοπικό επίπεδο, όπως είναι οι σχολικές μονάδες, και η διαμόρφωση επαγγελματικών κοινοτήτων με στόχο την επίλυση προβλημάτων μέσα από τη συνεργασία. Αυτές οι τοπικές κοινότητες των εκπαιδευτικών δημιουργούν ένα αίσθημα βεβαιότητας και ασφάλειας, ωστόσο συχνά ανακύπτουν προβλήματα, που οι Gitlin & Labaree (1996) περιγράφουν ως «κατακερματισμένη κοινότητα» (fragmented community) (Gitlin & Labaree, 1996: στο Φωτοπούλου, 2013). Οι Hargreaves & Goodson (1996) αξιοποιώντας το στοχασμό του Giddens, αναφέρουν πως ο κατακερματισμός αυτός είναι κατασκευασμένος και προωθείται από φορείς της πολιτικής και οικονομικής

εξουσίας προκειμένου να διασπάσει την ενότητα σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο και να μεγιστοποιήσει δικά τους συμφέροντα (Hargreaves & Goodson, 1996).

c. Πρακτικός επαγγελματισμός (practical professionalism)

Ο Πρακτικός επαγγελματισμός αφορά τη βιωματική γνώση που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους πρακτική, η οποία αποκαλύπτει τις προσωπικές τους στοχεύσεις και αξίες, και την οποία αξιοποιούν για τη λήψη αποφάσεων (Hargreaves & Goodson, 1996· Clandinin, 1986: στο Φωτοπούλου, 2013). Με τον πρακτικό επαγγελματισμό αναγνωρίζεται η αξία της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της καθημερινής επαφής με τη διδασκαλία και την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, η οποία πλέον συνιστά την τεχνογνωσία των εκπαιδευτικών και μπορεί να αξιοποιηθεί από τις κυβερνήσεις και τους ασκούντες την εκπαιδευτική πολιτική (Nias, 1996: στο Bolivar & Domingo, 2006· Brown & MacIntyre, 1993: στο Φωτοπούλου, 2013), ενώ επιτρέπει το χαρακτηρισμό των εκπαιδευτικών ως καταρτισμένων ατόμων (Connelly & Clandinin, 1988: στο Φωτοπούλου, 2013).

Από τον πρακτικό επαγγελματισμό προκύπτει και η έννοια του «αναστοχαζόμενου επαγγελματία» (reflective practitioner) και της «αναστοχαστικής πρακτικής» (reflective practice) (Hargreaves & Goodson, 1996), ως μιας σημαντικής διάστασης του πρακτικού επαγγελματισμού, ιδιαίτερα κατά τη λήψη αποφάσεων, τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο, καθώς εκφράζει τη δυνατότητα άσκησης διακριτικής κριτικής σε περιστάσεις μεγάλης αβεβαιότητας (Schön, 1983: στο Hargreaves & Goodson, 1996).

d. Διευρυμένος επαγγελματισμός (extended professionalism)

Ο Νέος ή Διευρυμένος (extended) επαγγελματισμός αντιδιαστέλλεται προς τον Περιορισμένο (restricted), σύμφωνα με το έργο του Hoyle (1974 : στο Hargreaves & Goodson, 1996). Ο περιορισμένος επαγγελματισμός δίνει έμφαση στην ήδη αποκτηθείσα διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού και στη διαίσθηση, ως παράγοντες που του παρέχουν αυτονομία, προκειμένου να λειτουργήσει εντός τάξης, ενώ δεν συμμετέχει σε ευρύτερες δραστηριότητες, που δεν χαρακτηρίζονται αμιγώς εκπαιδευτικές, αλλά συμβάλλουν στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Αντίθετα στο διευρυμένο επαγγελματισμό οι εκπαιδευτικοί συνδυάζουν θεωρία και πράξη κατά τη

άσκηση του διδακτικού τους έργου. Οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να εντάξουν την παρεχόμενη σχολική γνώση στην κοινωνική πραγματικότητα και να αναζητήσουν πεδία εφαρμογής της γνώσης στην καθημερινή ζωή. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην επαγγελματική βιβλιογραφία, στην επαγγελματική κατάρτιση και το συγκεκριμένο θεωρητικής και πρακτικής γνώσης, που αποκτάται μέσα από την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και κατάρτιση. Κατά τον διευρυμένο επαγγελματισμού ο εκπαιδευτικός λειτουργεί βάσει ενός θεωρητικού πλαισίου, γεγονός που του επιτρέπει να οργανώνει το έργο του με μεγαλύτερη μεθοδικότητα, στηριζόμενος περισσότερο στη λογική και λιγότερο στη διαίσθηση (Hargreaves & Goodson, 1996).

Ο David Hargreaves αυτήν την πτυχή του επαγγελματισμού την ορίζει ως «νέο επαγγελματισμό» (Hargreaves, D., 1994: στο Hargreaves & Goodson, 1996). Για την ευρύτερη έννοια του «νέου επαγγελματισμού» στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες έχει γίνει λόγος σε προηγούμενη ενότητα. Αναφερόμενος στον «νέο επαγγελματισμό» των εκπαιδευτικών, ο D. Hargreaves επισημαίνει πως ο εκπαιδευτικός απομακρύνεται από την αυθεντία και την αυτονομία, οι οποίες προσέδιδαν κύρος στο έργο του και τον περιόριζαν στα όρια της τάξης του. Υποδεικνύοντας και προβλέποντας σε κάποιες περιπτώσεις τις συνέπειες από την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών ύστερα από την αναμόρφωση των προγραμμάτων στην Αγγλία και την Ουαλία, προτείνει ένα νέο δίκτυο σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, τους συναδέλφους του, τους γονείς και τους μαθητές. Οι σχέσεις αυτές στηρίζονται στη συνεργασία, ενώ προσδιορίζονται με σαφήνεια οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες.

Στα πλαίσια του «νέου επαγγελματισμού» το σχολείο γίνεται αντιληπτό ως ένα οργανικό σύνολο και τα αναλυτικά προγράμματα εστιάζουν στην πρόοδο των μαθητών και στην ενίσχυση της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι νιώθουν δεσμευμένοι απέναντι στους συναδέλφους τους και επιδιώκουν με κάθε τρόπο να ενισχύσουν τη διδασκαλία και τη μάθηση των ιδίων μέσα στο χώρο του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί επαναπροσδιορίζουν την ταυτότητά τους και αποκτούν νέα χαρακτηριστικά. Καλούνται να διδάξουν νέα αντικείμενα και να εφαρμόσουν μεθόδους τις οποίες δεν έχουν οι ίδιοι διδαχθεί. Επιδιώκουν τη Δια Βίου Εκπαίδευση και μαθαίνουν μέσα από τη συνεργασία με γονείς και μαθητές. Προσπαθούν να βελτιώνουν την εργασία τους, ενώ εισάγουν την έρευνα ως

αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας τους. Αποδέχονται τη διαφορετικότητα και προωθούν το διάλογο, ενώ συχνά αναπτύσσουν μια ισότιμη σχέση με τους μαθητές τους (Hargreaves, 2001: στο Φωτοπούλου, 2013· Γκρίτζιος, 2006· Hargreaves & Goodson, 1996).

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο «νέο επαγγελματισμό» εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους στόχους, τις προσδοκίες και τις αξίες που των ιδίων, όπως και από τη στάση τους απέναντι στις αλλαγές. Χαρακτηριστική ως προς αυτό είναι η αναφορά του Osborn (2006 : στο Φωτοπούλου, 2013) ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί, νεότεροι κυρίως, αντλούν ευχαρίστηση από το έργο τους και εφαρμόζουν πρακτικές του νέου επαγγελματισμού, ακόμα και σε συνθήκες περιοριστικές, επιβαλλόμενες από εξωτερικούς φορείς (Hargreaves & Goodson, 1996).

e. Πολύπλοκος επαγγελματισμός (complex professionalism)

Η πέμπτη πτυχή του επαγγελματισμού συσχετίζει τις διεθνείς οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις με τις μεταβολές που συντελούνται στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Εγείρεται το ερώτημα αν τελικά οι συντελούμενες αλλαγές καθιστούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πιο πολύπλοκο ή αν αποτελούν μια επιβάρυνση ως προς τα εργασιακά καθήκοντα των λειτουργών του. Οι Hargreaves & Goodson (1996) επισημαίνουν πως τα επαγγέλματα πρέπει να χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα σε επίπεδο εργασιακών υποχρεώσεων, αλλά και πως η ίδια η διδακτική πράξη είναι πολύπλοκη.

Αξιοποιώντας το στοχασμό των Devaney και Sykes (1988, 1990) υπογραμμίζεται πως ο επαγγελματισμός δεν αφορά μόνο την εκπαιδευτική ηγεσία, αλλά το σύνολο των εκπαιδευτικών, αφού αυτοί καθορίζουν την πολυπλοκότητα των εργασιών και κατευθύνουν τους μαθητές ως προς την επίλυσή τους. Κρίνεται δε σκόπιμο οι μαθητές παράλληλα με την απόκτηση υψηλού επιπέδου γνώσεων, να καλλιεργήσουν δεξιότητες που συντείνουν στην επίλυση πολύπλοκων προβλημάτων, με έμφαση στις συνεργατικές στρατηγικές μάθησης. Για να ανταποκριθούν σε αυτό το ρόλο οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαθέτουν άρτια γνώση του διδακτικού τους αντικειμένου, να έχουν εμπειρία, να είναι σκεπτόμενοι και αφοσιωμένοι στο έργο τους. Προκύπτει επομένως η ανάγκη να καλλιεργηθεί η έννοια του επαγγελματισμού στο σχολικό πλαίσιο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα

την πολυπλοκότητα του εργασιακού τους περιβάλλοντος (Devaney και Sykes, 1988 & 1990: στο Hargreaves & Goodson, 1996).

Ο Rowan (1994) αξιοποιώντας ποσοτικά δεδομένα που αντλεί από το Υπουργείο Εργασίας των Η.Π.Α (U.S. Department of Labor, 1991) διαπιστώνει πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, συγκρινόμενο με άλλα επαγγέλματα, είναι ιδιαίτερα πολύπλοκο σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και εργασιακών καθηκόντων, ενώ στη συνέχεια τονίζει πως ο βαθμός πολυπλοκότητας του επαγγέλματος ενισχύει το επαγγελματικό κύρος και αυξάνει τις απολαβές των εργαζομένων. Συμπληρωματικά στο στοχασμό του Rowan λειτουργεί η διαπίστωση των Pollard et al. (1994) ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που αφορούν κυρίως θέματα αξιολόγησης, όπως αυτό-αξιολόγηση, αξιολόγηση από συναδέλφους, αξιολόγηση από γονείς, αξιολόγηση χαρτοφυλακίου, καθιστούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ακόμη πιο πολύπλοκο.

f. Μεταμοντέρνος επαγγελματισμός (post-modern professionalism)

Οι Hargreaves & Goodson (1996) εκτιμώντας τις μεταβολές που υφίσταται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, δεδομένων των προκλήσεων που θέτουν οι εκπαιδευτικές πολιτικές, αναφέρονται και σε μια άλλη διάσταση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, τον μεταμοντέρνο επαγγελματισμό (post-modern professionalism), ο οποίος σκιαγραφεί και τις μελλοντικές προεκτάσεις της έννοιας. Επισημαίνουν πως η ρητορική σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών πρέπει να αφορά το μέλλον του επαγγέλματος και τη σωστή προετοιμασία των ενδιαφερομένων, χωρίς να οδηγεί σε πόλωση ή σε ανταγωνισμούς με απώτερο στόχο την εξυπηρέτηση προσωπικών συμφερόντων. Αντίθετα, υπογραμμίζεται πως οι αγώνες των εκπαιδευτικών πρέπει να διακρίνονται από ηθικά, κοινωνικά και πολιτικά οράματα με απώτερο στόχο τη θεμελίωση δημοκρατικών κοινωνιών.

Σύμφωνα λοιπόν με τους Hargreaves & Goodson (1996), παράλληλα με τη γνωστική επάρκεια και αρτιότητα οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν και μια σειρά άλλων ιδιοτήτων. Θα πρέπει να είναι ικανοί να λαμβάνουν αποφάσεις αναφορικά με τα αναλυτικά προγράμματα και τους μαθητές (discretionary judgment). Να τους παρέχονται ευκαιρίες, ώστε να ενσωματώσουν τις ηθικές και κοινωνικές αξίες στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και να εφαρμόσουν την αντίστοιχη στοχοθεσία των

Αναλυτικών Προγραμμάτων. Παράλληλα οφείλουν να αναπτύξουν κουλτούρα συνεργασίας (collaborative culture) με τους συναδέλφους τους, καθώς ευνοείται έτσι η συνεργασία και η αποτελεσματικότερη επίλυση προβλημάτων σχετιζόμενων με την εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνεργασία θα πρέπει να επεκταθεί στην ευρύτερη κοινωνία και κυρίως προς όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αποκτώντας έτσι εργασιακή ετερονομία (occupational heteronomy) έναντι της αυτοπροστατευόμενης αυτονομίας (self-protective autonomy), η οποία αποσκοπεί κυρίως στη διαφύλαξη του κύρους του εκπαιδευτικού. Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών υπαγορεύει την ενεργό εμπλοκή (active care) τους στη διδασκαλία, συνδυάζοντας τη γνωστική και τη συναισθηματική της διάσταση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιδιώκουν τη Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση, η οποία θα σχετίζεται με την εμπειρία και τα πρότυπα πρακτικής που εφαρμόζει ο καθένας. Τέλος επισημαίνουν πως πρέπει να αναγνωρισθεί ως επάγγελμα υψηλής πολυπλοκότητας με ανάλογες διαβαθμίσεις ως προς το κύρος και τις αμοιβές.

2.4.3. Γνωρίσματα επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005), ο όρος «επαγγελματισμός» αποδίδει με πολύ εύστοχο τρόπο τις διαδοχικές φάσεις από τις οποίες διέρχεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στοχεύοντας στην επαγγελματική ποιότητα. Επισημαίνει πως ο επαγγελματισμός αποτελεί τελικά προσωπικό χαρακτηριστικό και προσδιορίζει μια συγκεκριμένη στάση προς την επαγγελματική δραστηριότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλού επιπέδου επιστημονική γνώση, κρίση και δεξιότητες, ακεραιότητα ήθους, διάθεση κοινωνικής προσφοράς. Διαμορφώνονται έτσι οι τρεις ορίζουσες του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, οι οποίες συνοψίζονται στις ακόλουθες τρεις συνιστώσες.

a. Επαγγελματική ειδημοσύνη (professional expertise):

Αποτελεί τη συνισταμένη της άρτιας επιστημονικής γνώσης και της εμπειρίας, ιδιότητες που οδηγούν στην επαγγελματική αποτελεσματικότητα. Η επαγγελματική ειδημοσύνη των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε επιμέρους επίπεδα ανάπτυξης, εξελικτικής φύσεως, τα οποία περιγράφονται παρακάτω και χαρακτηρίζουν ένα ανώτερο επίπεδο επαγγελματικής συμπεριφοράς.

- **Διαχειριστική ειδημοσύνη:** Ο εκπαιδευτικός ιδίως κατά τη φάση της ένταξης στο επάγγελμα (1-3 έτη), επιλέγοντας τις κατάλληλες τεχνικές που έχουν ερευνητικό υπόβαθρο και πρακτική επικύρωση, καθίσταται ικανός να διαχειριστεί αποτελεσματικά την τάξη.
- **Παρεμβατική ειδημοσύνη :** Αφορά τη φάση της ένταξης στο επάγγελμα (4-6 έτη), κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αποκτά την ικανότητα να αναγνωρίζει μοτίβα συμπεριφοράς και να προβλέπει καταστάσεις. Επομένως μπορεί πλέον να προβαίνει σε οργανωμένες στρατηγικές παρέμβασης.
- **Καινοτομική ειδημοσύνη :** Ο εκπαιδευτικός, στη φάση του πειραματισμού και των καινοτομιών (7-11 έτη), έχοντας κατακτήσει την εκπαιδευτική ρουτίνα, έχει την άνεση να προβαίνει σε ιεραρχήσεις, επιλογές και καινοτομίες που αποδεικνύουν πως ο ίδιος κατευθύνει συνειδητά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- **Ενορατική ειδημοσύνη :** Έχοντας διαχειριστεί αποτελεσματικά την κρίση επαγγελματικής ταυτότητας (12-19 έτη), οι εκπαιδευτικοί ενορατικά πλέον αναγνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται τα επιμέρους εκπαιδευτικά ζητήματα μεταξύ τους, αλλά και με τις ευρύτερες κοινωνικές και οργανωτικές δομές. Αυτό τους επιτρέπει να αντιμετωπίζουν συνολικά τις διάφορες καταστάσεις και να μην καταφεύγουν σε πρόσκαιρες και «πυροσβεστικές» λύσεις.
- **Προσαρμοστική ειδημοσύνη:** Ο επαγγελματικά ώριμος πλέον εκπαιδευτικός (20-30 έτη) έχει αποκτήσει την ικανότητα να προσαρμόζει αυθόρμητα τις επιμέρους καταστάσεις στα γενικότερα σχήματα κατανόησης.

b. Επαγγελματική διάκριση (professional discretion):

Ο όρος «επαγγελματική διάκριση» χρησιμοποιείται από τον Hawkins (1992: στο Ματσαγγούρας, 2005) για τα επαγγέλματα εκείνα που ασχολούνται με καταστάσεις αβέβαιες και πολύπλοκες, οι οποίες δεν επιδέχονται αλγοριθμικού τύπου παρεμβάσεις. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, λόγω των πολύπλοκων και απρόβλεπτων καταστάσεων που συνεπάγεται, αλλά και της πιθανότητας αστοχίας ή αποτυχίας, κατατάσσεται στα «αβέβαια» επαγγέλματα (Verhaeghe, 1996 & Spilkona, 2001: στο Ματσαγγούρας, 2005), και χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό διάκρισης,

γεγονός που συνιστά την έκφραση της αυτονομίας του, καθώς επιβάλλει την άμεση λήψη αποφάσεων και την αντιμετώπιση διλημματικών καταστάσεων.

Μελετώντας το θέμα της επαγγελματικής διάκρισης, ο Boote (2004: στο Ματσαγγούρας, 2005) εντοπίζει τρία εξελικτικά στάδια στην απόκτηση της επαγγελματικής διάκρισης.

- **Τεχνοκρατική διάκριση:** Η διάκριση αποκτάται μέσα από τις τεχνοκρατικές επιλογές κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και την οργανωτική διαχείριση της σχολικής τάξης.
- **Διαμορφωτική διάκριση:** Ο εκπαιδευτικός είναι ικανός να αντιστοιχίζει στόχους με ικανότητες και δεξιότητες, να τις προσαρμόζει στις εκπαιδευτικές ανάγκες, προσβλέποντας όχι μόνο στο άμεσο, αλλά και στο απώτερο μέλλον.
- **Ευρηματική διάκριση:** Ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να προβαίνει σε ιδιαίτερα λεπτές και εξειδικευμένες διαγνώσεις και παρεμβάσεις, να προσφέρει λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις με ευρηματικό και αποτελεσματικό τρόπο.

c. **Επαγγελματικός εαυτός (professional self):**

Αναφερόμενοι στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, οι Κασούτας & Ματσαγγούρας (2005) και ο Bauer (1999: στο Ματσαγγούρας, 2005) επισημαίνουν ότι πρόκειται για τις ιδιότητες που συγκεντρώνει ο εκπαιδευτικός ως πρόσωπο, τις εσωτερικές διεργασίες που του επιτρέπουν να συνδυάζει αρμονικά επαγγελματικούς ρόλους, γνώσεις, και δεξιότητες με προσωπικές του αντιλήψεις και στάσεις. Οι διεργασίες αυτές συνιστούν μια ατομική πορεία, συντελούνται όμως εντός ενός συλλογικού πλαισίου, εξαρτώνται άμεσα από τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να ερμηνεύσει, να κρίνει και να επαναπροσδιορίσει τις ανάγκες του, να αναστοχαστεί, να διαμορφώσει ένα διάυλο επικοινωνίας με τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι ιεραρχήσεις και οι επιλογές που κάνει δύνανται να διαφοροποιηθούν σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και ανάγκες. Η συνειδητοποίηση αυτής της ικανότητας από τον εκπαιδευτικό συμβάλλει στην οικοδόμηση της αυτό-εκτίμησης και της αυτό-

αντίληψής του, ενώ αποτελεί την ουσία της διαμόρφωσης του επαγγελματικού του εαυτού (Kelchtermans, 2004· Ματσαγγούρας, 2005).

Η ανάπτυξη του επαγγελματικού εαυτού (Bauer, 2001: στο Ματσαγγούρας, 2005) συντελείται σε τρία στάδια:

- **Τεχνοκρατικός προσανατολισμός του επαγγελματικού Εγώ:** Ο εκπαιδευτικός έχει έντονα τεχνοκρατικό προσανατολισμό για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω.
- **Κλινικός προσανατολισμός του επαγγελματικού Εγώ:** Ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε κλινική ανάλυση και συστηματική μελέτη των προβληματικών καταστάσεων.
- **Στοχαστικός προσανατολισμός του επαγγελματικού Εγώ:** Οι προσωπικές αντιλήψεις, αξίες και επιλογές συμβάλλουν σε κριτική θεώρηση των πολύπλοκων εκπαιδευτικών καταστάσεων. Ο εκπαιδευτικός αποκτά αυτογνωσία, ενώ η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με την προσωπική ανάπτυξη και τη γενικότερη συγκρότησή του.

2.5. Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

2.5.1. Διαστάσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώνουμε ότι, παρά το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί ήδη συμμετείχαν σε διαδικασίες τυπικής ή άτυπης μάθησης με στόχο την επαγγελματική τους βελτίωση και ανάπτυξη, η συστηματική μελέτη της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι σχετικά πρόσφατη, ενώ η εισαγωγή του αντίστοιχου όρου ανάγεται στις τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα, κυρίως μετά το 1980 (Day, 2001· Day, 2003).

Η ρητορική για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εστιάζει στην ικανότητά τους να προσαρμόζονται στις τρέχουσες εξελίξεις και στις διεθνείς πολιτικές επιταγές, να επαναπροσδιορίζουν τις πρακτικές που ακολουθούν και να τις τροποποιούν όποτε κρίνεται απαραίτητο, με στόχο την επαγγελματική τους βελτίωση (Φωτοπούλου, 2013). Κατά συνέπεια, η ποιότητα, το εύρος και η ευελιξία του εκπαιδευτικού έργου συνδέονται άρρηκτα με τον επαγγελματισμό, την

επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών λειτουργών, αλλά και με τη γενικότερη εξέλιξή τους ως άτομα και ως επαγγελματίες (Hargreaves, 1994).

Οι Fullan & Hargreaves (1992) ορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως τη διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων σε νέα θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν ήδη αποκτηθεί, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας, και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με την Darling – Hammond (1994) η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναφέρεται τόσο στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πράξης, όσο και στη δημιουργία προϋποθέσεων μετάβασης από μια απασχόληση σε ένα επάγγελμα, με αποδεκτές επαγγελματικές αρχές, κοινές προϋποθέσεις και πρακτικές, δίνοντας μάλιστα έμφαση στις ερευνητικές πρακτικές (Darling – Hammond, 1994: στο Φωκιάλη, 2005).

Η Grossman (1994) εστιάζει στις διαδικασίες που οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη, με στόχο την ανάπτυξη ιδεών και οραμάτων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα, την επαγγελματική ευθύνη, την επικοινωνία και τη συνειδητοποίηση του κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτικού (Grossman, 1994: στο Φωκιάλη, 2005).

Ο Day (2003) ορίζει ως επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όλες εκείνες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες, τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες, οι οποίες έχουν ως στόχο να ωφελήσουν άμεσα ή έμμεσα το άτομο, την ομάδα ή το σχολείο, συνεισφέροντας στην ποιοτική εκπαίδευση που παρέχεται μέσα στην τάξη. Κατά τη διαδικασία αυτή οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους, ως φορείς αλλαγής, σε σχέση με τον ηθικό σκοπό της διδασκαλίας, με τον οποίο αποκτούν και αναπτύσσουν τη γνώση, τις ικανότητες, τη συναισθηματική νοημοσύνη, στοιχεία απαραίτητα για την άρτια επαγγελματική σκέψη, το σχεδιασμό και την πρακτική με τα παιδιά, τους νέους και τους συναδέλφους, σε κάθε φάση της εκπαιδευτικής τους ζωής.

Ο Ματσαγγούρας (2005) αξιοποιώντας το στοχασμό του Day (2003) αναφέρει πως η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνίσταται στη σταδιακή απόκτηση

εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων για την καλύτερη διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης. Αποσκοπεί στη συγκρότηση προσωπικών σχημάτων κατανόησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων και στην ανάπτυξη ικανοτήτων διακριτικής παρέμβασης, όπου κρίνεται απαραίτητο. Με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός, με αίσθημα προσωπικής ευθύνης και επαγγελματικής επάρκειας, έχει τη δυνατότητα να προβαίνει σε στοχαστικό - κριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών καταστάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών, και να παρεμβαίνει αποτελεσματικά με στόχο την προώθηση των μαθησιακών, αναπτυξιακών, ηθικών, κοινωνικών και πολιτικών σκοπών της εκπαίδευσης.

Η Παπαναούμ (2005) υποστηρίζει πως η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί τη μετεξέλιξη του όρου «επαγγελματική κοινωνικοποίηση του εκπαιδευτικού», ο οποίος κυριάρχησε στη βιβλιογραφία κατά τη δεκαετία του 1970, και εξισώνει την επαγγελματική ανάπτυξη με την προσωπική, υπό την έννοια της διαρκούς διαπλοκής και αλληλεπίδρασης των διαφορετικών όψεων της ανάπτυξης του ατόμου, συναισθηματικής, κοινωνικής, ηθικής, βιολογικής. Ο άριστος εκπαιδευτικός, πέραν της γνωστικής επάρκειας, οφείλει να συστρατεύει και να επιστρατεύει λανθάνουσες νοητικές και συναισθηματικές δυνάμεις, προκειμένου να αντιμετωπίσει τις πολύπλοκες και απαιτητικές ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπό την έννοια αυτή, η επαγγελματική ανάπτυξη αποκτά κανονιστικό χαρακτήρα, αφού προσδιορίζει το πλαίσιο που διαμορφώνει τον ικανό και άριστο εκπαιδευτικό. Στο ίδιο πνεύμα κινούμενοι, οι Richardson & Placier (2001: στο Fraser et al., 2007) θεωρούν πως η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει διαδικασίες κοινωνικοποίησης, εφαρμογής καινοτομιών, και προσωπικής μελέτης, οι οποίες επιφέρουν γνωστικές και αποτελεσματικές αλλαγές.

Οι Fraser et al. (2007), αξιοποιώντας το στοχασμό των Hoban (2002) και Coffield (2000), διακρίνουν την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης (professional development) από αυτήν της επαγγελματικής μάθησης (professional learning). Σημειώνουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη είναι όρος γενικότερος, ο οποίος αντανακλά τις ανάγκες του οργανισμού. Συντελείται σε βάθος χρόνου και επιφέρει ευρύτερες αλλαγές στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και στην ποιοτική του διάσταση. Πρόκειται για μια συνεχιζόμενη διαδικασία, η οποία απαιτεί σχεδιασμό

και συνδυάζει τις ατομικές και επαγγελματικές ανάγκες (Middlewood et al., 2005: στο Fraser et al., 2007).

Από την άλλη πλευρά η επαγγελματική μάθηση συνιστά μια ατομική κυρίως διαδικασία, η οποία αντανακλά τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών ως ατόμων. Αποτελεί ένα σύμπλεγμα αλληλοσυνδεόμενων κοινωνικών, πολιτικών, επαγγελματικών παραγόντων (Clarke & Hollingsworth, 2002) και αφορά συγκεκριμένες διαδικασίες, ατομικές ή κοινωνικές, εκούσιες ή ακούσιες, προγραμματισμένες ή μη, οι οποίες επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις, τις δεξιότητες και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών (Fraser et al., 2007). Οι Bell & Gilbert (1996) υποστηρίζουν πως η επαγγελματική μάθηση εξαρτάται κυρίως από την προσωπική επιθυμία του εκπαιδευόμενου για μάθηση και διαφοροποιείται ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο των ενδιαφερομένων, τις προηγούμενες μαθησιακές και επαγγελματικές τους εμπειρίες, αλλά και τις ετερότητες ανάμεσα στα σχολεία.

2.5.2. Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη (Continuing Professional Development)

Με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επαγγελματικής μάθησης συνδέεται η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη (Continuing Professional Development: CPD) των εκπαιδευτικών. Η ειδοποιός διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη δε γνωρίζει χρονικούς περιορισμούς, καθώς εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας των ατόμων, ενώ επηρεάζεται από το προσωπικό και επαγγελματικό συγκείμενο, αλλά και από το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο (Day, 1999· Fraser et al., 2007). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Day (1999) η ίδια η φύση της διδασκαλίας ευνοεί τη συνεχιζόμενη επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη, η οποία άλλοτε συμβαίνει φυσικά και εξελικτικά, άλλοτε ευκαιριακά, ενώ άλλες φορές είναι αποτέλεσμα σχεδιασμού (McKinney et al., 2005: στο Fraser et al., 2007), αφού συνδέεται με την επαγγελματική επιτυχία και τις διεθνείς πολιτικές, οι οποίες επιβάλλονται ως απότοκο της διεύθυνσης της οικονομίας στον τομέα της εκπαίδευσης (Apple, 1996 & Coolahan, 2002: στο Fraser et al., 2007).

Εύλογα λοιπόν ο Coolahan την εντάσσει στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης και τη συσχετίζει με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και του σχολείου

(Coolahan, 2002: στο Fraser et al., 2007· Clarke & Hollingsworth, 2002). Ο Haberman (2004) υπογραμμίζει την αναγκαιότητα εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ΔΒΜ, καθώς αυτές όχι μόνο συνεισφέρουν στην προσωπική του επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά μούν και τους μαθητές σε μια διαδικασία διαρκούς και συνεχιζόμενης μάθησης και εξέλιξης. Συνδέεται συνεπώς και με διαδικασίες άτυπης μάθησης, καθώς αφορά τη μάθηση που προκύπτει από την ενεργό εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, οι οποίες δεν υποστηρίζονται απαραίτητα από θεσμικούς παράγοντες (Hoekstra et al., 2006).

Διερευνώντας τους παράγοντες που προωθούν επιτυχώς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι Friedman et al. (2000: στο Fraser et al., 2007) αναφέρουν πως πρόκειται για αξιώσεις που προωθούνται από τα επαγγελματικά συνδικάτα, συντελούνται με διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης για τους επαγγελματίες, ενώ αποτελούν ένα μέσο προσωπικής ανάπτυξης των επαγγελματιών, αλλά και ένα μέσο παροχής εργασιακής ασφάλειας και ελέγχου. Οι επαγγελματίες – εδώ οι εκπαιδευτικοί – χρησιμοποιούν τις διαδικασίες επαγγελματικής μάθησης ως ένα μέσο διαβεβαίωσης του κοινού για την επικαιροποίηση των γνώσεών τους και τη γνώση των συντελούμενων τεχνολογικών εξελίξεων. Με αυτόν τον τρόπο οι εργαζόμενοι πιστοποιούν τα εργασιακά τους προσόντα και προσδοκούν επαγγελματική εξέλιξη.

Ως προέκταση και συνώνυμο της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης χρησιμοποιείται και ο όρος «επαγγελματική εξέλιξη» (professional growth), καθώς και οι δύο παραπέμπουν σε διαδικασίες βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Οι Clarke & Hollingsworth (2002: στο Fraser et al., 2007) χρησιμοποιούν τον όρο της επαγγελματικής εξέλιξης δίνοντας έμφαση στις πολύπλοκες αλλαγές που πραγματοποιούνται. Αποφασιστικής σημασίας για τη διαδικασία της αλλαγής είναι το εργασιακό συγκείμενο και η μετάβαση από τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις στην ενεργό δράση και τον αναστοχασμό. Η επαγγελματική αλλαγή παρουσιάζεται ως απότοκο του συγκερασμού γνώσης, εμπειρίας, αντιλήψεων από τη μία και εκπαιδευτικής δράσης από την άλλη πλευρά. Έτσι, η «επαγγελματική εξέλιξη» ενέχει και τη διάσταση της βαθμολογικής και υπηρεσιακής εξέλιξης, που οδηγεί στην ανάληψη διοικητικών καθηκόντων και ηγετικών ρόλων (Μαυρογιώργος, 2005· Λασκαράκης, 2012).

Αξιοποιώντας τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις της «επαγγελματικής ανάπτυξης», προκύπτουν τρεις συνιστώσες της έννοιας, οι οποίες αντιστοιχούν σε διακριτά επίπεδα στόχων και δραστηριοτήτων και διαμορφώνουν τη ζήτηση και τη συγκρότηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο πρώτο επίπεδο ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την επαγγελματική του ανάπτυξη, χωρίς να συνοδεύεται από αλλαγή τυπικού status. Επιζητά την απόκτηση νέων βελτιωμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, αναθεώρηση των αντιλήψεών του σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού και του σχολείου, επαναπροσδιορισμό των σχέσεών του με τη σχολική κοινότητα, αλλά και προσωπική ικανοποίηση. Η δεύτερη συνιστώσα αφορά επαγγελματική ανάπτυξη που επιφέρει αλλαγή του τυπικού status του εκπαιδευτικού, ο οποίος επιδιώκει ανέλιξη στην ιεραρχία και οικονομικά οφέλη. Στην τρίτη παράμετρο η επαγγελματική ανάπτυξη συνεπάγεται αλλαγή status εκτός σχολείου, καθώς επιδιώκεται αλλαγή επαγγέλματος και απόκτηση μεγαλύτερου κοινωνικού κύρους (Φωκιάλη, 2005).

2.5.3. Στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στηρίζεται σε εξελικτικές θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες αναγνωρίζεται ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί μια εξελικτική διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας αλληλεπιδρούν η ηλικία, η εμπειρία, στοιχεία της προσωπικότητας του ατόμου, το ευρύτερο πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών και η ίδια η φύση της διδασκαλίας (Γκοτοβός, 1982: στο Ντούρου, 2014· Fullan & Hargreaves, 1992: στο Παπαναούμ, 2003).

Η βιβλιογραφία που αφορά τα στάδια από τα οποία διέρχεται η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι αρκετά πλούσια. Ο Ματσαγγούρας (2005) κάνοντας μια βιβλιογραφική επισκόπηση διαπιστώνει πως οι επαγγελματικές φάσεις εξέλιξης του εκπαιδευτικού σχετίζονται άμεσα με τις φάσεις εξέλιξης του «εγώ», της προσωπικότητας, και του γνωστικού συστήματος του εκπαιδευτικού. Αναφέρει έξι στάδια – φάσεις επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού.

- a. Φάση Προσαρμογής (1-3 χρόνια):** Καλύπτει τα πρώτα χρόνια του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού και εστιάζει στην ανάγκη να διαχειριστεί τα αγχωτικά συναισθήματα που βιώνει προσπαθώντας να ανταπεξέλθει στις

απαιτήσεις της σχολικής τάξης και να επιβιώσει επαγγελματικά, χωρίς να χάσει τον «παιδαγωγικό ιδεαλισμό» του.

- b. Φάση Ένταξης (4-6 χρόνια):** Ο εκπαιδευτικός, έχοντας αποκτήσει σχετική άνεση στη διαχείριση διδακτικών και οργανωτικών θεμάτων, επιδιώκει να κοινωνικοποιηθεί επαγγελματικά και να γίνει αποδεκτός ως ισότιμο μέλος της σχολικής μονάδας.
- c. Φάση Πειραματισμού (7-11 χρόνια):** Έχοντας κατακτήσει το αίσθημα της ασφάλειας στην τάξη και της αποδοχής από τη σχολική κοινότητα, ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να εμπλουτίσει τη διδακτική ρουτίνα, επιχειρώντας πειραματισμούς και αναγνωρίζοντας την ανάγκη καινοτόμων παρεμβάσεων, οι οποίες συχνά προϋποθέτουν τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς.
- d. Φάση Επαγγελματικής Κρίσης (12-19 χρόνια):** Το στάδιο αυτό αποτελεί σταυροδρόμι στην επαγγελματική πορεία και εξέλιξη του εκπαιδευτικού, καθώς συνοδεύεται από μια περισσότερο ή λιγότερο έντονη κρίση ταυτότητας. Οι εκπαιδευτικοί αμφιβάλλουν για το ρόλο τους και τις προοπτικές βελτίωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ανακύπτουν τρεις εναλλακτικές:
- η έξοδος από το επάγγελμα, σε κοινωνίες που παρέχουν δυνατότητες επαγγελματικής κινητικότητας,
 - η αποδοχή της επαγγελματικής αποτυχίας, με ό, τι συνεπάγεται για τη μετέπειτα επαγγελματική του πορεία, και
 - η επανεξέταση, που θα οδηγήσει σε επαναπροσέγγιση των εκπαιδευτικών θεμάτων και σε ανάληψη δράσεων για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσλειτουργιών.
- e. Φάση Επαγγελματικής Ωριμότητας (20-30 χρόνια):** Τα χαρακτηριστικά αυτής της φάσης εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο βίωσε ο εκπαιδευτικός το προηγούμενο στάδιο. Έτσι, κάποιοι εμφανίζουν έντονα συναισθήματα επαγγελματικής εξουθένωσης, άλλοι αναδιπλώνονται σε συντηρητικές θέσεις, ενώ οι εκπαιδευτικοί που διακρίνονται από υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ειδημοσύνης και αυξημένη επαγγελματική αυτό-εκτίμηση, παραμένουν ενεργοί και αξιοποιούν την εμπειρία τους προκειμένου να αντιμετωπίσουν προβληματικές καταστάσεις.

- f. Φάση Ψυχολογικής Αποστασιοποίησης (31-35 χρόνια):** Η στάση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο έχουν βιώσει τα προηγούμενα στάδια. Αναφαίνονται αισθήματα απόσυρσης και παραίτησης προκειμένου να αναλάβουν δράση νεώτεροι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, όσοι έχουν αναλάβει ηγετικές θέσεις και αισθάνονται επιτυχημένοι επαγγελματικά, εξακολουθούν να είναι ενεργοί.

Ο Μαυρογιώργος (2007: στο Ντούρου, 2014) αναγνωρίζει την πορεία επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ως μια πολύχρονη διαδικασία, που συντελείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του και στην οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο διαφορετικοί και ποικίλοι παράγοντες, διαδικασίες και πολιτικές. Η πορεία αυτή διακρίνεται σε τέσσερις περιόδους:

- a. Σχολική ηλικία ως το διορισμό :** Το διάστημα αυτό αποτελεί μια άτυπη μαθητεία στο επάγγελμα, καθώς ο εκπαιδευτικός λόγω της ανεπαρκούς επαγγελματικής κατάρτισης που παρέχεται στα ελληνικά πανεπιστήμια, ιδίως σε θέματα πρακτικής άσκησης (Μαυρογιώργος, 2007 & Καζαμιάς, Κασσωτάκης, Κλαδής, 1995: στο Ντούρου, 2014), ανασύρει πρότυπα επαγγελματικής συμπεριφοράς από τα μαθητικά του χρόνια.
- b. Επαγγελματική ενσωμάτωση:** Αφορά τα τρία πρώτα χρόνια εργασίας του εκπαιδευτικού στο σχολείο και αποτελεί τη μετάβαση από το ρόλο του μαθητή σε αυτόν του διδάσκοντος. Κατά το διάστημα αυτό ο εκπαιδευτικός βιώνει έντονο «σοκ» και γι' αυτό απαιτείται ένα αποτελεσματικό σύστημα επιμόρφωσης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2005).
- c. Υπόλοιπη θητεία ως την αφυπηρέτηση:** Το στάδιο αυτό είναι στενά συνυφασμένο με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενώ συνδέεται άμεσα με τη σχέση που έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτικός με το εργασιακό του περιβάλλον, αλλά και με την προσωπική, επιστημονική και επαγγελματική του εξέλιξη, καθώς έχει ως σκοπό τη συμπλήρωση, την εμπάθυνση και την περαιτέρω εξέλιξη των γνώσεων, των στάσεων, των ενδιαφερόντων και των δεξιοτήτων του (Μαυρογιώργος, 1999 & Χατζηπαναγιώτου, 2001: στο Ντούρου, 2014).
- d. Προσωπική ανάπτυξη και πορεία αυτογνωσίας:** Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέεται με την προσωπική του ανάπτυξη. Η

κατάκτηση της γνώσης και της αυτογνωσίας αποτελούν για τον εκπαιδευτικό έννοιες αλληλοδιαπλεκόμενες, οι οποίες αφήνουν το στίγμα τους στην επαγγελματική του ταυτότητα και στη διδακτική του πράξη (Λανάρης, 2005, Hargreaves & Fullan, 1995: στο Ντούρου, 2014).

Οι Day & Sachs (2004) και Mendes et al. (2016) αξιοποιώντας το ερευνητικό έργο των Huberman (1989, 1995), Sikes et al. (1985), Christensen (1992) και Marchesi (2008) αναφέρουν πέντε στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών:

- a. Εισαγωγή στο επάγγελμα:** Αφορά τα πρώτα χρόνια άσκησης του επαγγέλματος και συνοδεύεται από συναισθήματα ενθουσιασμού και προβληματισμού σχετικά με τη δυνατότητα συνδυασμού παιδαγωγικής πρακτικής και σχολικής πραγματικότητας (Mendes et al., 2016).
- b. Σταθεροποίηση:** Ο εκπαιδευτικός αποκτά επαγγελματική ταυτότητα. Αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη άνεση τις δυσκολίες που προκύπτουν, αισθάνεται αυτοπεποίθηση και νιώθει αποδεκτός από τους συναδέλφους του.
- c. Πειραματισμός / Διαφοροποίηση – Ανασκόπηση / Έρευνα:** Κατά το διάστημα αυτό ο εκπαιδευτικός εμφορείται από αίσθημα ασφάλειας, ενώ επιχειρεί πειραματισμούς και καινοτομίες που θα προωθήσουν το έργο του, θα τον διαφοροποιήσουν και θα τον βοηθήσουν να αντιμετωπίσει την επαγγελματική μονοτονία και ρουτίνα. Οι εκπαιδευτικοί ευρισκόμενοι στα μέσα της επαγγελματικής τους πορείας κάνουν μια ανασκόπηση στο σύνολο της ζωής τους και αποφασίζουν για τη μετέπειτα επαγγελματική τους στάση.
- d. Γαλήνη – Συντηρητισμός:** Ακολουθεί τη φάση της αναζήτησης και χαρακτηρίζεται από τη αποδοχή του πραγματικού έναντι του ιδεατού επαγγελματικού εαυτού. Η φιλοδοξία υποχωρεί έναντι της αυτοπεποίθησης, ενώ μεγαλώνει η συναισθηματική απόσταση από τους μαθητές, ως απότοκο της διαφοράς ηλικίας. Τέλος εμφανίζεται έντονος συντηρητισμός αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών και τις εφαρμοζόμενες πολιτικές.
- e. Αποδέσμευση:** Πρόκειται για μια φάση «απόσυρσης» που εμφανίζεται τα τελευταία κυρίως χρόνια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, καθώς μετά από τη φάση της ηρεμίας ο εκπαιδευτικός ασχολείται περισσότερο με τον ίδιο. Ωστόσο το στάδιο αυτό δύναται να εμφανιστεί και στη μέση της επαγγελματικής του πορείας, σε περιπτώσεις απογοήτευσης από τα

αποτελέσματα της δουλειάς του ή λόγω μη εκπλήρωσης των επαγγελματικών του φιλοδοξιών.

Η Παπαναούμ (2005) επιχειρώντας μια διαφορετική προσέγγιση διακρίνει τέσσερις κρίσιμες φάσεις στην επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού, στις οποίες η προσωπική του ανάπτυξη συνδυάζεται με τις παρεμβάσεις της Πολιτείας. Συγκεκριμένα αναφέρει τις εξής φάσεις:

- a. **Προσανατολισμός στο επάγγελμα:** Η Πολιτεία καθορίζει τους όρους εργασίας και τις προοπτικές επαγγελματικής και μισθολογικής εξέλιξης, γεγονός που σχετίζεται και με το κριτήριο της ζήτηση από την πλευρά της προσωπικής ανάπτυξης.
- b. **Προετοιμασία στο επάγγελμα:** Οι όροι και τα προγράμματα σπουδών των φορέων αρχικής εκπαίδευσης καθορίζονται από την Πολιτεία, ενώ κριτήριο επιτυχίας συνιστά η ποιότητα της επαγγελματικής μάθησης.
- c. **Είσοδος στο επάγγελμα:** Η Πολιτεία θέτει τους όρους Πιστοποίησης, Επιλογής και Τοποθέτησης, ενώ η απόκτηση επαγγελματικής επάρκειας σχετίζεται με την ατομική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.
- d. **Σταδιοδρομία στο επάγγελμα:** Οι προοπτικές εξέλιξης, το διοικητικό μοντέλο και οι υποδομές, που ορίζονται από την Πολιτεία, επηρεάζουν την προσωπική ικανοποίηση από το επάγγελμα. Παράλληλα παρέχονται διάφοροι τύποι επιμόρφωσης, η επιλογή και η παρακολούθηση των οποίων εναπόκειται στο άτομο και επηρεάζει την ποιότητα της επαγγελματικής μάθησης.

2.5.4. Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης

Στην προσπάθεια να αποδοθεί η επιστημολογική διάσταση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και να παρουσιαστεί η επαγγελματική ανάπτυξη ως αποτέλεσμα σύζευξης θεωρίας και πράξης, κυριαρχούν τρεις επιστημολογικές θέσεις, η θετικιστική, η ερμηνευτική και η κριτική (Carr & Kemmis, 1997: στο Χρυσafiδης, 2005), βάσει των οποίων διαμορφώνονται τρία διαφορετικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, που παραπέμπουν σε διαφορετικές μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και επιχειρούν να καλύψουν τις πολύπλοκες και διαρκώς μεταβαλλόμενες επαγγελματικές τους ανάγκες (Ματσαγγούρας, 2005). Ο Ματσαγγούρας (2005) παρουσιάζει ένα εννοιολογικό πλαίσιο (conceptual

framework) στο οποίο αναλύονται οι πτυχές καθενός από τα τρία κυρίαρχα μοντέλα, το τεχνοκρατικό, το στοχαστικο-κριτικό και το ερμηνευτικό.

- a. Τεχνοκρατικό μοντέλο:** Το μοντέλο αυτό θεμελιώνεται στη Θετικιστική Παιδαγωγική (Harrington, 1982 : στο Ματσαγγούρας, 2005) και υποστηρίζει πως η εκπαιδευτική πράξη απαιτεί οργανωτικές δεξιότητες και τεχνικές, ενώ παρέχει ένα πλαίσιο ασφαλείας στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, το οποίο τους προστατεύει από μεθοδολογικά σφάλματα. Παράλληλα βοηθά τους εμπειρότερους εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με τεχνολογικά κυρίως ζητήματα και να διαχειριστούν τους νέους ρόλους που ανακύπτουν. Ωστόσο, αδυνατεί να προσεγγίσει την αξιακή και πολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης, ενώ ο συνδυασμός του με πρακτικές εξωτερικής αξιολόγησης δημιουργεί συνθήκες απόλυτου ελέγχου των εκπαιδευτικών από διοικητικούς παράγοντες, εστιάζει στην επίτευξη μετρήσιμων αποτελεσμάτων που απαιτούνται από την αγορά εργασίας, όμως αδυνατεί να προσεγγίσει τομείς κατ' εξοχήν παιδαγωγικούς, όπως η αυτορρύθμιση, η υπευθυνότητα, η κριτική και δημιουργική σκέψη.
- b. Ερμηνευτικό μοντέλο:** Αποτελεί το λιγότερο διαδεδομένο μοντέλο και προβάλλει μια υποκειμενική προσέγγιση της εκπαίδευσης, καθώς θεμελιώνεται στην Ερμηνευτική Παιδαγωγική και στηρίζεται στον Κοινωνικό Εποικοδομισμό, τις θεωρίες της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης (G. Mead) και της Βιοματικής Μάθησης μέσω Αυθεντικών Καταστάσεων (Situated Learning). Υποστηρίζει πως η γνώση γίνεται αντιληπτή ως κοινωνική κατασκευή, που επιτυγχάνεται μέσα από τη σύνθεση προσωπικής εμπλοκής και συλλογικής ανάλυσης αυθεντικών καταστάσεων (situated learning). Αναγνωρίζει την αξία της πρακτικής γνώσης, χωρίς να αμφισβητεί την αναγκαιότητα της «αντικειμενικής»- επιστημονικής γνώσης, η οποία αποκτά νόημα όταν συνδυαστεί με τις προσωπικές αντιλήψεις και εμπειρίες του εκπαιδευτικού σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τις παιδαγωγικές σχέσεις, τα φύλα, τη μαθητική συμπεριφορά ή τις σχολικές επιδόσεις (Connolly & Clandinin, 1995: στο Ματσαγγούρας, 2005). Σημαντικός αναδεικνύεται ο ρόλος των προσωπικών αφηγήσεων του εκπαιδευτικού (tacit theory), στις οποίες εξωτερικοί ερευνητές μπορούν να προσδώσουν θεωρητική υπόσταση (Day, 2003· Ματσαγγούρας, 2005). Το μοντέλο αυτό

έχει δεχτεί επικρίσεις από τους θετικιστές λόγω της υποκειμενικής του διάστασης, ενώ οι οπαδοί της Κριτικής Σχολής επισημαίνουν τον κίνδυνο διαμόρφωσης «παραποιημένων συνειδήσεων» από τις κυρίαρχες κοινωνικές εξουσιαστικές δομές.

- c. **Στοχαστικο-κριτικό μοντέλο:** Αντίθετα από τα δύο προηγούμενα, το στοχαστικο-κριτικό μοντέλο αναδεικνύει την πολιτιστική και ηθική διάσταση της εκπαίδευσης. Στηρίζεται στην Κριτική Παιδαγωγική, η οποία αποκαλύπτει τις δεσμεύσεις που επιβάλλει στον εκπαιδευτικό το κοινωνικό σύστημα και υπογραμμίζει πως η εκπαίδευση οφείλει να συμβάλει στη χειραφέτηση του ατόμου και την ανασυγκρότηση της κοινωνίας (Brookfield, 1995 & Ματσαγγούρας, 2002: στο Ματσαγγούρας 2005), γεγονός το οποίο κατατάσσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στα αυτόνομα επιστημονικά ή ελευθέρια επαγγέλματα . Όμως η περιχαράκωση γύρω από τις προσωπικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού, περιορίζει τη σκέψη και στερεί τη δυνατότητα αναπλαισίωσης. Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός οφείλει να αναπλαισιώνει τις εμπειρίες του, να εξετάζει τις συνεπαγωγές του σε σχέση με τα εκπαιδευτικά διλήμματα, να αποκαλύπτει τις εξουσιαστικές σχέσεις που διαπερνούν τις παιδαγωγικές σχέσεις και αναιρούν τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Αναφαίνεται επομένως η ανάγκη να αξιοποίησης της συλλογικής δράσης για την πραγματοποίηση συγκρίσεων, αντιπαραθέσεων και μεταγνωστικών αξιολογήσεων, οι οποίες βοηθούν τον εκπαιδευτικό να οικοδομήσει την προσωπική του θεωρία σύμφωνα με τον εποικοδομισμό, που δύναται να εφαρμοστεί στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Παράλληλα η μελέτη των πορισμάτων της διεθνούς βιβλιογραφίας (Kelchtermans, 2004· Κασούτας & Ματσαγγούρας, 2004: στο Ματσαγγούρας, 2005), καταδεικνύει πως το συλλογικό πλαίσιο δράσης ενδέχεται να επιβάλλει αυστηρά κανονιστικές ρυθμίσεις, αποθαρρύνοντας τα άτομα από το «διαφορετικό», γεγονός που καθιστά απαραίτητη την εύρεση της χρυσής τομής ανάμεσα στο ατομικό και στο συλλογικό πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι Sparks & Loucks-Horsley (1989) χρησιμοποιούν τον όρο **Ανάπτυξη Προσωπικού (Staff Development)**, όρο που εμφανίζεται τη δεκαετία του 1980 και αναφέρεται στις μεθόδους που ακολουθούνται για την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εργαζομένων σε έναν οργανισμό. Ωστόσο οι ερευνητές εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επισημαίνουν πως αρκετά σχολεία έχουν εισαγάγει εντατικά προγράμματα ανάπτυξης προσωπικού με στόχο τη βελτίωση των μαθητών. Οι ίδιοι προτείνουν πέντε μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης προσωπικού (Staff Development) με στόχο την επίτευξη των στόχων για την ανάπτυξη των εργαζομένων, που θεωρείται καθοριστική για τη βελτίωση του σχολείου.

- **Ατομικά κατευθυνόμενη ανάπτυξη (Individually Guided Development):** Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τις μαθησιακές διαδικασίες, ώστε να ανταποκρίνονται στους στόχους που ο ίδιος έχει θέσει και επιλέγει τα μέσα που πρόκειται να χρησιμοποιήσει. Πρόκειται για ένα μοντέλο αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, στο οποίο ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται ενδυναμωμένος, καθώς αντιμετωπίζει προβλήματα που ο ίδιος έχει εντοπίσει, δημιουργώντας έτσι μια δική του αίσθηση επαγγελματισμού.
- **Παρατήρηση και εκτίμηση (Observation and Assessment):** Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η παρατήρηση του μαθήματος από έναν συνάδελφο ή από κάποιο άλλο άτομο παρέχει δυνατότητες ανατροφοδότησης, αναστοχασμού και βελτίωσης, καθώς ο εξωτερικός παρατηρητής μπορεί να παρέχει μια δεύτερη, πιο αντικειμενική γνώμη. Παράλληλα και ο παρατηρητής μαθαίνει παρακολουθώντας τους συναδέλφους του εν δράσει.
- **Εμπλοκή στη διαδικασία ανάπτυξης ή βελτίωσης (Involvement in a Development or Improvement Process):** Η συστημική διαδικασία σχολικής βελτίωσης περιλαμβάνει διάφορες πρακτικές με στόχο τη βελτίωση των μαθητικών αποτελεσμάτων. Οι λύσεις μπορεί να περιλαμβάνουν αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα, ή στις καθημερινές πρακτικές εντός της σχολικής τάξης. Συχνά, νέες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες ενδέχεται να αποκτηθούν μέσω της παρατήρησης, της εξάσκησης, της συζήτησης ή του πειραματισμού.

- **Πρακτική εξάσκηση (Training):** Ένα μοντέλο εκπαίδευσης μέσω πρακτικής εξάσκησης προϋποθέτει την ύπαρξη κάποιου ειδικού, ο οποίος θα επιλέξει τους στόχους και τις μαθησιακές δραστηριότητες, ενώ την ίδια στιγμή θα εκτιμήσει και τα αποτελέσματα, τα οποία συνήθως αποτιμούν την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Ωστόσο συνεκτιμώνται αλλαγές στις στάσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, καθώς η βελτίωση στον τρόπο σκέψης και τη νοοτροπία των εκπαιδευτικών επιφέρει άμεσες και σημαντικές αλλαγές στη διδακτική πράξη. Γι' αυτό τα πιο αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα περιλαμβάνουν ένα θεωρητικό πλαίσιο, επίδειξη πρακτικής με παράλληλη ανατροφοδότηση και καθοδήγηση εντός του εργασιακού περιβάλλοντος.
- **Έρευνα (Inquiry):** Οι εκπαιδευτικοί θέτουν ερωτήματα σχετικά με τις μεθόδους που ακολούθησαν και επιζητούν απαντήσεις. Κατά το ερευνητικό στάδιο συλλέγονται και αναλύονται δεδομένα, ενώ οι εκπαιδευτικοί εργάζονται ατομικά ή σε μικρές ομάδες, δίνοντας έμφαση στην «αναστοχαστική» δράση.

2.5.5. Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Τα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης αποτελούν συστηματικές προσπάθειες προκειμένου να σημειωθούν αλλαγές στις εκπαιδευτικές και διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί εντός των σχολικών αιθουσών, να αλλάξουν οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους, ενώ ο απώτερος στόχος παραμένει η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Guskey, 2002). Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες προωθούν διάφορες πολιτικές Δια Βίου Μάθησης και εφαρμόζουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποσκοπώντας στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, ικανών να ανταποκριθούν στις κοινωνικές και οικονομικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα (Χάδου, 2016). Δίνεται μεγάλη βαρύτητα στη θεωρία, τη μεθοδολογία και τις πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης και αξιοποιούνται παράλληλα οι Νέες Τεχνολογίες.

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέεται στενά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Πραγματοποιούνται επιμορφωτικά Προγράμματα με θεωρητικό – ακαδημαϊκό προσανατολισμό, τα οποία εστιάζουν στη μετάδοση της γνώσης, τη

θεωρητική κατάρτιση και την ενημέρωση σχετικά με τις νέες τεχνικές διδασκαλίας (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005). Μια άλλη πτυχή τους αξιοποιεί την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως ατόμου, και εστιάζει σε προγράμματα εποπτείας και συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών αποσκοπώντας στη βελτίωση του προσωπικού. Αυτά τα προγράμματα έχουν ως επίκεντρο το σχολείο (school – based), και προωθούν συχνά τις κοινότητες μάθησης και τα επιμορφωτικά δίκτυα (Darling - Hammond & McLaughlin, 1995· Μπαγάκης, 2011), τα οποία λειτουργούν υποστηρικτικά στο έργο των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερης σημασίας είναι τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης, που αφορούν νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς, στα οποία καθοδηγητικό - μεντορικό ρόλο αναλαμβάνουν πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί (Darling - Hammond & McLaughlin, 1995).

Παράλληλα αναζητούνται νέες θεσμικές παρεμβάσεις, μέσω των οποίων επιδιώκεται να κινητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να κατακτήσουν και να εφαρμόσουν νέες γνώσεις, δεξιότητες και πρακτικές, υιοθετώντας τρόπους μάθησης που προσιδιάζουν σε μαθητές, όπως η μάθηση μέσα από την εφαρμογή (learning by doing), την παρατήρηση, τη μελέτη, τον αναστοχασμό. Οι εκπαιδευτικοί γίνονται ταυτόχρονα ερευνητές, εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι, ενώ αξιοποιείται η συνεργατική μάθηση. Σε αυτό το πλαίσιο οι Darling - Hammond & McLaughlin (1995) αναφέρουν πως δημιουργούνται στα μεγάλα αστικά κέντρα σχολεία με υψηλής κατάρτισης εκπαιδευτικό προσωπικό, τα οποία παρέχουν υψηλού επιπέδου γνώσεις στους μαθητές και ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης στους διδάσκοντες.

Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με την έννοια και τις διαδικασίες της Δια Βίου Μάθησης. Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες να μοιραστούν τη γνώση, αλλά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους πρακτική. Επιδιώκουν την εμπλοκή τους σε συνεργατικές μεθόδους μάθησης και αλληλεπίδρασης, εξέρχονται από την απομόνωσή τους, αναζητούν ευκαιρίες μάθησης εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, ενώ επιζητούν από επαγγελματικούς οργανισμούς και θεσμικά όργανα την ανάληψη ενεργών καθοδηγητικών ρόλων, όπως του κριτικού φίλου (Darling - Hammond & McLaughlin, 1995).

Γίνεται πλέον καταφανές και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς πως εκτός σχολείου παρέχονται εξαιρετικές ευκαιρίες μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Επιμορφωτικά και μεταπτυχιακά προγράμματα διενεργούνται από τα Πανεπιστήμια, δίκτυα μάθησης ανάμεσα σε σχολεία και εκπαιδευτικούς παρέχουν «κριτικούς φίλους», προωθούν τη συνεργατική και αυθεντική μάθηση και επιτρέπουν την αναζήτηση λύσεων μέσα από την επαφή με άτομα εκτός της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας (Lieberman & McLaughlin, 1996: στο Darling - Hammond & McLaughlin, 1995). Το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον βοηθά τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν καλύτερα το οικογενειακό περιβάλλον και τις ιδιαίτερες συνθήκες ζωής κάθε μαθητή, οι οποίες διαμορφώνουν τη στάση του απέναντι στη μάθηση και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του (Heath & McLaughlin, 1994 & Tellez & Cohen, 1996: στο Darling - Hammond & McLaughlin, 1995). Σημαντική ως προς αυτό είναι και η συνεργασία με συλλόγους γονέων και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά και η διοργάνωση από τη σχολική μονάδα σεμιναρίων ή επιμορφωτικών συναντήσεων για την αντιμετώπιση προβλημάτων που ανακύπτουν.

Ιδιαίτερη είναι και η συμβολή των επιβαλλόμενων εκπαιδευτικών πολιτικών, καθώς ωθούν τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και να συμμετάσχουν σε αντίστοιχες δραστηριότητες, προκειμένου να ανταποκριθούν σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο επαγγελματικό και εργασιακό περιβάλλον. Ιδιαίτερη αξία αποκτά τώρα το διαδίκτυο και η ηλεκτρονική μάθηση, η οποία ευνοεί τη διαρκή ενημέρωση μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Darling - Hammond & McLaughlin, 1995).

Οι Akiba & Liang (2016) στο άρθρο τους «Effects of teachers professional learning activities on student achievement growth» αναφέρονται σε έξι τύπους δραστηριοτήτων επαγγελματικής μάθησης, που συνοψίζουν τα παραπάνω:

- a) **Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης:** Πρόκειται για οργανωμένες δραστηριότητες που αποσκοπούν στη βελτίωση των διδακτικών και μαθησιακών ικανοτήτων.
- b) **Συνεργασία εκπαιδευτικών:** Είναι μια διαρκής διαδικασία, αφορά ομάδες εκπαιδευτικών, κοινότητες και δίκτυα μάθησης, ομάδες έρευνας δράσης και δραστηριότητες που απαιτούν διάδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωση του επαγγελματικού τους έργου.

- c) **Παρακολούθηση πανεπιστημιακών μαθημάτων – μεταπτυχιακών προγραμμάτων:** Πρόκειται για εξειδικευμένα προγράμματα εντός Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων, τα οποία πιστοποιούν την επαγγελματική εξέλιξη παρέχοντας ανάλογες πιστωτικές μονάδες (ECTS).
- d) **Επαγγελματικές συσκέψεις:** Οι επαγγελματικές συναντήσεις παρέχουν στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να παρουσιάσουν το έργο, τις πρακτικές τους, ή έρευνες που εκπονούν, βοηθώντας έτσι όσους παρευρίσκονται να ωφεληθούν από τις ιδέες και τις παρουσιάσεις των άλλων.
- e) **Άτυπη επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς:** Η άτυπη επικοινωνία αναφέρεται σε προγραμματισμένες ή τυχαίες συζητήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, συναδέλφους ή φίλους, οι οποίες έχουν ως κύριο θέμα την επαγγελματική μάθηση σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, έξω όμως από τα όρια των προηγούμενων προγραμματισμένων και στοχευμένων δραστηριοτήτων.
- f) **Ατομικές μαθησιακές δραστηριότητες:** Σε αυτές περιλαμβάνονται δραστηριότητες άτυπης μάθησης. Ο εκπαιδευτικός ενημερώνεται μέσα από επιστημονικά περιοδικά και αναλύσεις μαθητικών εργασιών και επιχειρεί να τις αξιοποιήσει για την επαγγελματική του βελτίωση.

Σημαντικές έρευνες αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχουν εκπονηθεί στη Φιλανδία και στον Καναδά, όπου αποτελεσματικά συστήματα επιμόρφωσης λειτουργούν εντός των δημόσιων σχολικών μονάδων, έχοντας ως στόχο να καταστεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού όσο το δυνατόν πιο ελκυστικό και η Δια Βίου Μάθηση να γίνει πλέον αναπόδραστη ανάγκη για κάθε εκπαιδευτικό (Alliance for Excellent Education, 2011; Blank et al., 2008). Διεθνείς εμπειρικές έρευνες (Goddard et al., 2007, Moolenaar et al., 2012, Lieberman & Miller, 2008: στο Akiba et al., 2016) καταδεικνύουν πως η συνεργασία των εκπαιδευτικών, η δημιουργία δικτύων μάθησης και η συμμετοχή σε κοινότητες επαγγελματικής μάθησης βελτιώνουν σημαντικά το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευτικών και επιδρούν στην επίτευξη υψηλότερων μαθησιακών αποτελεσμάτων από τους μαθητές (McMahon et al., 2005, Vescio et al., 2008, Lomos et al., 2011: στο Akiba et al., 2016). Πιο πρόσφατες έρευνες (Horne et Little, 2010, Bausmith et Barry, 2011, Lieberman et Miller, 2011: στο Akiba et al., 2016) επισημαίνουν τη σημασία της μάθησης μέσα από τις κοινότητες μάθησης και τα δίκτυα, τις εστιασμένες και

ελικρινείς συζητήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, καθώς προάγουν τον αναστοχασμό και συμβάλλουν στη διάχυση της νέας γνώσης (Akiba & Liang, 2016).

Στην Ελλάδα η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με επιμορφωτικές διαδικασίες. Τα τελευταία χρόνια μεγάλα κονδύλια διατέθηκαν από το ΚΠΣ αρχικά και το ΕΣΠΑ στη συνέχεια για την υλοποίηση του πάγιου αιτήματος των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση (Μπαγάκης, 2011), ενώ διεξάγεται διάλογος αναφορικά με τον τρόπο υλοποίησης αντίστοιχων προγραμμάτων, ώστε να είναι σύγχρονα και αποτελεσματικά (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

3.1. Αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση της σχολικής αποτελεσματικότητας (Hargreaves, 1994), διότι με τη διδακτική τους συμπεριφορά και τη συνολική τους προσωπικότητα επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μαθητών και διαμορφώνουν αυτό που τελικά προσλαμβάνουν από το σχολείο (Darling-Hammond & McLaughlin, 1996: στο Παπαναούμ, 2008).

Για την επιτυχή επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να συνεκτιμηθούν οι συνθήκες ζωής και εργασίας των εκπαιδευτικών. Σε αυτές εστιάζουν και οι Mendes et al. (2016), οι οποίοι αξιοποιώντας διεθνείς έρευνες (Pais- Ribeiro, 2016· Jesus & Resende, 2009) επισημαίνουν πως το βιοτικό επίπεδο, η ευμάρεια και η υγεία συμβάλλουν αποφασιστικά στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς του επιτρέπουν να ασχοληθεί απρόσκοπτα με το επάγγελμά του και την επίτευξη των στόχων του. Εδώ εντάσσεται και η παροχή κινήτρων, ώστε να επιδιώξει την επίτευξη των στόχων του και την υπερπήδηση των εμποδίων που συναντά ή των απογοητεύσεων που ενδεχομένως να νιώσει (Grotberg, 2003 & Jesus, 2007: στο Mendes et al., 2016).

Η Hunzicker (2010) υπογραμμίζει πως οι δραστηριότητες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να αποτελούν μέρος της καθημερινής ρουτίνας του εκπαιδευτικού. Για το λόγο αυτό πρέπει να είναι έτσι σχεδιασμένες και δομημένες,

ώστε να ανταποκρίνονται στον τρόπο ζωής του. Παράλληλα, συμπληρώνει, είναι απαραίτητη η αξιοποίηση βιωματικών εμπειριών, ώστε να αποκτήσουν νόημα οι θεωρητικές προσεγγίσεις.

Ο Coolahan (2002: στο Fraser et al., 2007) διερευνώντας τους παράγοντες που καθιστούν αποτελεσματική την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναφέρει πως είναι σημαντικό να συντελείται εντός σχολείου και να λαμβάνει υπ' όψιν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών. Κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θεωρούνται πιο αποτελεσματικές συνεργατικές μέθοδοι, καθώς η συνεργασία με συναδέλφους, οι οποίοι αναλαμβάνουν υποστηρικτικούς ρόλους, όπως του διευκολυντή (facilitator) ή του μέντορα, προάγει τη συναδελφική αλληλεγγύη. Αντιπαραθέτει τις παραδοσιακές top-down διαδικασίες που εφαρμόζουν τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας και εκπαίδευσης με τις bottom – across που εναρμονίζονται με τα μοντέλα ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης που προωθεί ο ΟΟΣΑ. Οι Garet et al. (2001) τονίζουν πως πρέπει να δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στις εφαρμοζόμενες μεθόδους και στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενώ η θεωρία πρέπει να συνδέεται με την πράξη με τρόπο αμφίδρομο (Παπαναούμ, 2008).

Ταυτόχρονα, η επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη οφείλει να είναι σύμφωνη με τις αρχές που διέπουν την εκπαίδευση ενηλίκων, εφ' όσον οι εκπαιδευτικοί δεν παύουν να είναι ενήλικες εκπαιδευόμενοι (Hunzicker, 2010). Απαιτούνται δομές σχεδιασμένες με οξυδέρκεια, με σαφώς προσδιορισμένη αποστολή και σκοπό, συνοχή στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και καθοδηγητικές στρατηγικές. Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και η παροχή πιστοποιήσεων αποτελούν σημαντικό κίνητρο για τη συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς συνδέονται με τις απαιτήσεις του Νέου Επαγγελματισμού και ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης οικονομίας που προωθούνται από τον ΟΟΣΑ.

Σημαντικό ρόλο στην ενδοϋπηρεσιακή κυρίως διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού διαδραματίζει η σχολική ηγεσία, αφού οι σχολικοί ηγέτες είναι αυτοί που επηρεάζουν την υιοθέτηση, τη θεσμοθέτηση και την εφαρμογή των απαιτούμενων αλλαγών, ενώ συνεισφέρουν στην ποιότητα της

επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Οι διευθυντές των σχολείων ασκούν σημαντική επιρροή στον τρόπο με τον οποίο συνδέουν μια κατάσταση με συγκεκριμένες μεταρρυθμίσεις και αλλαγές, καθώς μπορούν να είναι ταυτόχρονα διαχειριστές (stewards), υποδείγματα (models), ειδήμονες (experts) και καθοδηγητές σε εκπαιδευτικά ζητήματα (instructional leaders) (Glasman et al., 2002: στο Αναστασίου κ.α., 2015· Bredeson & Johansson, 2000: στο Φωτοπούλου, 2013).

Μελετώντας τους παράγοντες που προάγουν την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, δεν πρέπει να παραγνωριστεί ο ρόλος της σχολικής κουλτούρας, καθώς αυτή συνδέεται με τις ιδιαίτερες αξίες, τις βαθύτερες παραδοχές και τις προσδοκίες κάθε οργανισμού (Cameron & Quinn, 1994: στο Φωτοπούλου, 2013), γεγονός που επηρεάζει και διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τον κόσμο και τον εαυτό τους, ως αναπόσπαστο κομμάτι του (Hargreaves, 1994). Η σχολική κουλτούρα διέπεται από κανόνες και αξίες που ρυθμίζουν τη λειτουργία της και καθορίζουν τη συμπεριφορά των μελών της (Deal & Peterson, 1999: στο Φωτοπούλου, 2013). Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί πως το σχολείο και ο εκπαιδευτικός αποτελούν οργανικό μέρος της τοπικής κοινωνίας, γι' αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντική η σύνδεση με τις πρωτοβουλίες, τις ιδιαίτερες συνθήκες και τις ανάγκες κάθε περιοχής (Peterson, 2002: στο Αναστασίου κ.α., 2015).

Τέλος, ο παράγοντας που λειτουργεί καθοριστικά στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, είναι η ποιοτική της διάσταση, καθώς συνδέεται με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Σε όλες τις εκθέσεις του ΟΟΣΑ προκρίνεται ως πάγιο αίτημα η ποιοτική διάσταση της εκπαίδευσης σε όλους τους τομείς, διδακτικό, διοικητικό, οικονομικό (Eurymdice, 2013· OECD, 2017). Η επίτευξη της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να αποτελέσει σημαντικό δείκτη ποιότητας, καθώς ο εκπαιδευτικός όντας δια βίου εκπαιδευόμενος προσβλέπει στη βελτίωση του έργου του και στην πρόοδο των μαθητών του (Smith, 2003 & Darling-Hammond, 2000: στο Φωτοπούλου, 2013).

3.2. Αναποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη

Παρά τη γενική αποδοχή της επαγγελματικής ανάπτυξης ως καθοριστικής σημασίας για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού θεσμού, αρκετά προγράμματα επαγγελματικής

ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτυγχάνουν, καθώς δεν λαμβάνουν υπ' όψιν δύο καθοριστικούς παράγοντες: (α) τα στοιχεία που κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς ώστε να αποζητήσουν και να υιοθετήσουν την επαγγελματική ανάπτυξη και (β) τις διαδικασίες με τις οποίες συντελείται η αλλαγή (Guskey, 1986: στο Guskey, 2002).

Όπως επισημαίνει ο Ματσαγγούρας (2005) τα περισσότερα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης δεν έχουν ως σημείο εκκίνησης τον εκπαιδευτικό, αλλά αντικειμενικές, επιστημονικά τεκμηριωμένες προτάσεις για την πολιτική, την κοινωνία και την οικονομία, τις οποίες μετασχηματίζουν σε προτάσεις επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, χωρίς να λαμβάνουν υπ' όψιν τις πραγματικές ανάγκες, προσωπικές και επαγγελματικές, των ίδιων των εκπαιδευτικών. Άλλωστε παρατηρείται συχνά πως τα επιμορφωτικά προγράμματα διακρίνονται από προχειρότητα και έλλειψη συντονισμού, ενώ ουσιαστικά κίνητρα για την υλοποίηση τους είναι η απορρόφηση κονδυλίων και η παροχή τυπικών προσόντων (Μπαγάκης, 2011). Συμπληρωματικά ως προς αυτό η Hunzicker (2010) επισημαίνει πως ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης δεν ανταποκρίνεται στις συνθήκες ζωής του σύγχρονου εκπαιδευτικού, καθώς απαιτεί συνήθως συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο υλοποίησης .

Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες και προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με στόχο τη βελτίωση των μαθητικών επιδόσεων, ενώ παράλληλα προσδοκούν πως θα αποκομίσουν σημαντικές πληροφορίες και οδηγίες πρακτικά αξιοποιήσιμες αναφορικά με τη διαχείριση της τάξης και την αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων (Fullan & Miles, 1992: στο Guskey, 2002). Κι ενώ κοινός στόχος των θεσμικών παραγόντων με τις πολιτικές που εισηγούνται και των εκπαιδευτικών είναι η αλλαγή των στάσεων, των αντιλήψεων και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, παρατηρείται μια διάσταση απόψεων ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την αλλαγή και τους τομείς στους οποίους εκτείνεται. Έτσι, ενώ οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής και η ηγεσία του σχολείου προωθούν και επιδιώκουν αλλαγές στη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ώστε να εναρμονίζονται με τις θεσμικές επιταγές και τις εκάστοτε πολιτικές στοχεύσεις, αδιαφορώντας για τις απόψεις τους, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως τέτοιες αλλαγές ελάχιστα ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες της εκπαίδευσης και στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Guskey, 2002).

Χαρακτηριστικά είναι τα πορίσματα ερευνών των Crandall et al. (1982, 1983) σχετικά με την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών σε σχολεία των ΗΠΑ, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί υιοθέτησαν έμπρακτα τις προτεινόμενες αλλαγές μόνο όταν εφαρμοζόμενες εντός της σχολικής αίθουσας, είχαν θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις, τις αντιλήψεις και στη συμπεριφορά των μαθητών.

Αξιοσημείωτη είναι και η απουσία θετικού κλίματος ανάμεσα στους εμπλεκόμενους σε δραστηριότητες και προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Η έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τις μεταξύ τους σχέσεις και τις σχέσεις τους με τη σχολική ηγεσία, οι εμπάθειες και οι ανταγωνισμοί δυσχεραίνουν την πραγματοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και την αποτελεσματικότητά τους, διότι λειτουργούν αποτρεπτικά ως προς τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, η οποία είναι απαραίτητη (Mendes, 2016).

Β' ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

4.1. Σκοπός έρευνας

Η έρευνα εντάσσεται στον ευρύτερο προβληματισμό αναφορικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές που εφαρμόζονται με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Όπως προκύπτει από την προηγηθείσα θεωρητική προσέγγιση του θέματος ο επαγγελματισμός εξαρτάται από τις ιδιαίτερες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούν και τις απορρέουσες επαγγελματικές απαιτήσεις. Συνακόλουθα, και η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία πολυδιάστατη, η οποία εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών.

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, έχει προηγηθεί πλήθος ερευνών σχετικά με τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι οποίες επιχειρούν να διαφωτίσουν την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και να παρουσιάσουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση της επίδρασης που έχουν ασκήσει οι ιδιαίτερες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί κατά το διάστημα 2010-2017, στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. αντιλαμβάνονται και βιώνουν την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και να παρουσιάσει τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, λόγω της πολυπλοκότητας του θεσμού ως προς τη δομή και τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία διαμορφώνουν και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης βαθμίδας. Η σύνδεση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με τις εισαγωγικές εξετάσεις και οι απορρέουσες απαιτήσεις διαδραματίζουν αποφασιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού και στην επιλογή Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, ενώ τους διαφοροποιούν από εκπαιδευτικούς άλλης βαθμίδας και από άλλες επαγγελματικές ομάδες. Η εστίαση σε μια μικρή σχετικά πληθυσμιακή μονάδα συμβάλλει στην αρτιότερη μελέτη συγκεκριμένων πτυχών της έννοιας του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί

να καταδείξει τις μεταβολές στην επιλογή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, λόγω της ευρύτερης οικονομικής δυσπραγίας, και να επισημάνει τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η έννοια του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής ανάπτυξης από τους εκπαιδευτικούς της Δ.Ε. έναντι άλλων εκπαιδευτικών ή άλλων επαγγελματιών. Η επιλογή της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου εμφανίζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς οι επικρατούσες συνθήκες έχουν επηρεάσει βαθύτατα τη ζωή των εκπαιδευτικών σε ατομικό και επαγγελματικό επίπεδο, αλλά και τις πολιτικές που εφαρμόζονται, οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο άσκησης του εκπαιδευτικού έργου και διαμορφώνουν τους επιδιωκόμενους σκοπούς. Ταυτόχρονα θα συμβάλει κατά τι και στον εμπλουτισμό της ελληνόγλωσσης σχετικής βιβλιογραφίας, ενώ αποκτά μια ξεχωριστή σημειολογία, καθώς η οικονομική κρίση αποτελεί πλέον σημείο αναφοράς για κάθε ζήτημα της καθημερινής ζωής των πολιτών οποιασδήποτε ηλικίας.

Αξιοποιώντας την εννοιολογική προσέγγιση που πραγματοποιήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αποτυπώνει και το σκοπό της εργασίας, διαμορφώνεται ως εξής:

- Πώς έχει επιδράσει η οικονομική κρίση των ετών 2010-2018 στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δ.Ε.;

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Ο ερευνητικός σκοπός διακρίνεται σε πέντε ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία φωτίζουν επιμέρους πτυχές του θέματος.

- a) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. την έννοια «επαγγελματική ανάπτυξη»;
- b) Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δ.Ε.;
- c) Δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης.
- d) Υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί η επαγγελματική ανάπτυξη να καταστεί αποτελεσματική σε περίοδο οικονομικής κρίσης;

4.3. Ποιοτική έρευνα

Κατά τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας οφείλουμε να διακρίνουμε τη μέθοδο από τη μεθοδολογία, καθώς, όπως επισημαίνουν οι Cohen, Manion & Morrison (2008), η επιλογή της μεθόδου προϋποθέτει την απόφαση εφαρμογής συγκεκριμένης μεθοδολογίας. Ο όρος «μέθοδος» αναφέρεται στη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών και εργαλείων συλλογής δεδομένων, όπως το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη, ενώ η «μεθοδολογία» έχει περισσότερο φιλοσοφική διάσταση και αναφέρεται στο πρότυπο (paradigm) που ακολουθεί ο ερευνητής και στο οποίο θεμελιώνει την έρευνά του (Blaxter et al., 2004). Οι δύο κυρίαρχες ερευνητικές μέθοδοι, οι οποίες αντιστοιχούν σε διαφορετικά ερευνητικά πρότυπα (paradigms), είναι οι ποσοτικές και οι ποιοτικές. Στις ποσοτικές ερευνητικές μεθόδους τα δεδομένα παρουσιάζονται με τη μορφή αριθμών, ενώ κατά την ποιοτική έρευνα δεν είναι απαραίτητη η αριθμητική απεικόνιση των δεδομένων, καθώς γίνεται προσπάθεια να περιγραφούν, να αναλυθούν και να κατανοηθούν κοινωνικά φαινόμενα (Ιωσηφίδης, 2003). Παράλληλα η επιλογή μιας ποιοτικής ή ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης συνιστά και κάποιες παραδοχές για την επιστημολογική και οντολογική διάσταση της γνώσης, ήτοι για τη φύση της επιστημονικής γνώσης και της κοινωνικής πραγματικότητας, στην οποία είναι εντεταγμένη. Ο κατάλληλος συνδυασμός των δύο αυτών παραμέτρων παρέχει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τον άρτιο ερευνητικό σχεδιασμό και την τελική συνοχή μιας επιστημονικής έρευνας (Mason, 2003).

Κατά τη διερεύνηση του θέματος στην παρούσα εργασία θα πραγματοποιηθεί ποιοτική εμπειρική έρευνα, η οποία επιτρέπει μια ολιστική θεώρηση και αντιμετώπιση των κοινωνικών φαινομένων, τα οποία παρουσιάζονται εντεταγμένα στην κοινωνική, πολιτισμική, πολιτική πραγματικότητα. Τα επιμέρους στοιχεία συγκεντρώνονται μέσα από την παρατήρηση και τη μέτρηση, ενώ είναι δυνατό να επαναχρησιμοποιηθούν και να αξιολογηθούν στα πλαίσια μιας δευτερογενούς ανάλυσης (Τσιώλης, 2014). Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου κρίθηκε καταλληλότερη, προκειμένου να συλλεχθούν όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία, τα οποία θα φωτίσουν πολλαπλές πτυχές του ερευνώμενου θέματος (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Verma & Mallick, 2014· Κυριαζή, 1999· Τσιώλης, 2014).

Όσον αφορά τον εκπαιδευτικό τομέα οι ποιοτικές έρευνες είναι αρκετά διαδεδομένες, διότι επιτρέπουν στον ερευνητή να εξετάσει σε βάθος ένα θέμα, να κατανοήσει μια

σειρά φαινομένων που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και να δει την πραγματικότητα υπό την οπτική γωνία των ερευνώμενων εκπαιδευτικών (Ιωσηφίδης, 2003). Η επαφή με τους εκπαιδευτικούς, η παρατήρηση και η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεών τους συμβάλλει στην αποφυγή αργίσι κρίσεων από την πλευρά των ερευνητών, και καθιστά την έρευνα πιο ενδιαφέρουσα ως προς την εξέλιξη και τα αποτελέσματά της (Λασκαράκης, 2012).

Ωστόσο και στην ποιοτική προσέγγιση ελλοχεύουν κίνδυνοι αναφορικά με την αξιοπιστία των πληροφοριών. Οι απαντήσεις και η προσέγγιση του θέματος έχουν έντονα υποκειμενικό χαρακτήρα, ενώ οι ερωτώμενοι είναι πιθανό να δίνουν απαντήσεις που θεωρούν επιθυμητές στον ερευνητή. Όπως επισημαίνει η Πηγάκη, 1994 (στο: Φωτοπούλου, 2008), ο εκ των προτέρων σχεδιασμός της έρευνας, η διαμόρφωση των ερευνητικών υποθέσεων και η προσπάθεια να γνωρίσει ο ερευνητής το μελετώμενο αντικείμενο έχουν ως αποτέλεσμα να καθορίζουν τα βήματα της έρευνας, να προκαταβάλλουν τα αποτελέσματα και να παρεμποδίζουν τη ανάδειξη άλλων παραμέτρων, οι οποίες δεν γίνονται άμεσα αντιληπτές. Επιπλέον, η εκπόνηση μιας ποιοτικής έρευνας αποτελεί μια ιδιαιτέρως χρονοβόρα διαδικασία, σε επίπεδο σχεδιασμού και υλοποίησης, γεγονός το οποίο ενίοτε λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς την άρτια ολοκλήρωσή της (Cohen, Manion & Morisson, 2008).

4.4. Αξιοπιστία, εγκυρότητα και αντικειμενικότητα της έρευνας

Η εγκυρότητα, η αντικειμενικότητα και η αξιοπιστία αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ορθή και άρτια διεξαγωγή μιας έρευνας, της οποίας τα αποτελέσματα δύνανται να είναι αξιοποιήσιμα (Τσιώλης, 2014).

Ωστόσο, η ποιοτική έρευνα έχει δεχθεί έντονη κριτική ως προς την τήρηση κριτηρίων που διασφαλίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της. Όπως αναφέρουν οι Denzin & Lincoln (2000: στο Συμεού, 2007) οι ποιοτικές έρευνες θεωρείται, από τους υποστηρικτές των ποσοτικών ερευνών κυρίως, πως εφαρμόζουν “soft” (ήπιες και θαμπές) ερευνητικές διαδικασίες, ότι τα ευρήματά τους δεν είναι επαρκώς τεκμηριωμένα, αλλά ότι συχνά αποτελούν αποκυήματα φαντασίας. Για την αντιμετώπιση αυτής της κριτικής αναζητήθηκαν μεθοδολογικές στρατηγικές, οι οποίες θα διασφαλίσουν τη συνέπεια του μεθοδολογικού σχεδιασμού και την επιστημονικότητα της ποιοτικής έρευνας. Γι’ αυτό οι ερευνητές θα πρέπει να

καθιστούν εμφανείς τις στρατηγικές που εφαρμόζουν σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, έτσι ώστε να ενισχύεται η ποιότητα, το κύρος και η αξιοπιστία της εκπαιδευτικής ποιοτικής έρευνας (Eisenhart & Howe, 1992).

Με τον όρο αξιοπιστία (credibility) στην ποιοτική έρευνα νοείται η ισχύς του μεθοδολογικού σχεδιασμού, η ποιότητα των δεδομένων που συνελέγησαν και ο τρόπος με τον οποίο τα συλλεχθέντα δεδομένα και ο συγκεκριμένος σχεδιασμός οδηγούν σε αξιόπιστα συμπεράσματα, που αναπαριστούν την πραγματικότητα (Lincoln, 2001: στο Συμεού, 2007· Ιωσηφίδης, 2008). Μία συνήθης μεθοδολογική στρατηγική που ακολουθείται και αποβλέπει στην εξαγωγή αξιόπιστων αποτελεσμάτων, είναι η «τριγωνοποίηση» (triangulation) μεθόδων και δεδομένων, δηλαδή η συνδυαστική εφαρμογή διαφορετικών μεθοδολογιών κατά τη διερεύνηση του ίδιου θέματος (Creswell, 1998· Cohen, Manion & Morisson, 2008). Αυτό επιχειρείται και στην παρούσα εργασία με τη βιβλιογραφική επισκόπηση, τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις και την ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων της συνέντευξης.

Η εγκυρότητα (validity) αναφέρεται στην ακρίβεια με την οποία το επιλεγθέν ή τα επιλεγθέντα μεθοδολογικά εργαλεία παρατηρούν, εντοπίζουν και αποτιμούν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που μελετώνται. Απαραίτητη για τη διασφάλιση της εγκυρότητας είναι η κατασκευή λειτουργικών ορισμών, δηλαδή η αποσαφήνιση όλων των απαραίτητων για την έρευνα όρων, ώστε όλοι οι ερευνητές και οι μελετητές να έχουν τα ίδια σημεία αναφοράς (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005), και η σύσταση του κατάλληλου ερευνητικού δείγματος (Mason, 2003).

Οι Παπαναστασίου & Παπαναστασίου (2005) αναφέρουν τέσσερα είδη εγκυρότητας: α) Φαινομενική εγκυρότητα, β) Εγκυρότητα περιεχομένου, γ) Εγκυρότητα σχετιζόμενη με το κριτήριο, δ) Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής. Η **Φαινομενική εγκυρότητα (face validity)** αποτιμά την καταλληλότητα του χρησιμοποιούμενου ερευνητικού εργαλείου, η οποία αξιολογείται είτε από κάποιον ειδικό ή από τα μέλη της ερευνώμενης ομάδας. Η **Εγκυρότητα περιεχομένου (Content validity)** αναφέρεται στο βαθμό ανταπόκρισης των σχεδιασμένων ερωτήσεων στο σκοπό για τον οποίο η έρευνα έχει σχεδιαστεί. Πρόκειται για ένα πολύ βασικό κριτήριο, καθώς συνδέεται άμεσα με το σκοπό της έρευνας. Αναφερόμενοι στην **Εγκυρότητα τη σχετιζόμενη με το κριτήριο (criterion related**

validity) επιχειρούμε να συνδέσουμε την έρευνα με την πρόβλεψη μελλοντικών ή και παροντικών επιτευγμάτων. Στην περίπτωση αυτή αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της έρευνας προκειμένου να δοθούν λύσεις σε καταστάσεις και προβλήματα που αφορούν τόσο το παρόν, όσο και το μέλλον. Η **Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (construct validity)** συνδέεται άμεσα με τις προηγούμενες μορφές εγκυρότητας. Η εννοιολογική κατασκευή παραπέμπει σε έννοιες που περιγράφουν συμπεριφορές και οι οποίες δεν έχουν ακριβείς ορισμούς. Για να μετρηθεί η εγκυρότητα μιας εννοιολογικής κατασκευής πρέπει να συλλεχθούν όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες που συγκλίνουν προς την ίδια κατεύθυνση, οι οποίες πρέπει να εξετάζουν και το βαθμό φαινομενικής εγκυρότητας και το βαθμό εγκυρότητας σχετιζόμενης με το κριτήριο (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Παράλληλα είναι απαραίτητο να τηρηθούν τα βασικά κριτήρια εγκυρότητας, η μεθοδικότητα, η επαναληπτικότητα, η εμπειρική, η δημοσιότητα, η επικύρωση από τους συμμετέχοντες, τα οποία αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Ιωσηφίδης, 2008· Eisenhart & Howe, 1992· Βαμβούκας, 2007· Συμεού, 2007).

Η μεθοδικότητα αφορά τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, ώστε να ανταποκρίνεται στα ερευνητικά ερωτήματα, με τη χρήση των κατάλληλων ερευνητικών μεθόδων και εργαλείων, και την κατάρτιση ενός καθοδηγητικού σχεδίου (Eisenhart & Howe, 1992). Στη συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιείται ποιοτική έρευνα, με την αξιοποίηση ως ερευνητικού εργαλείου της ημι-δομημένης συνέντευξης, ενώ συντάσσεται ένας οδηγός – σχέδιο ημι-δομημένης συνέντευξης, που κατευθύνει τη διεξαγωγή της. Η επαναληπτικότητα αναφέρεται στη λεπτομερή καταγραφή της διαδικασίας που ακολουθείται, ώστε να είναι δυνατή η επανάληψή της στο μέλλον και από άλλους μελετητές (Eisenhart & Howe, 1992· Βαμβούκας, 2007). Η εμπειρική αναφέρεται στον ακριβή εννοιολογικό προσδιορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων, ώστε η έρευνα να επικεντρώνεται μόνο στα υπό εξέταση θέματα. Οι Eisenhart & Howe (1992) στο σημείο αυτό επισημαίνουν την ανάγκη σύνδεσης της έρευνας με την αντίστοιχη προϋπάρχουσα γνώση και το θεωρητικό υπόβαθρο, γεγονός που συντείνει στην τοποθέτηση των εξαγόμενων ερευνητικών συμπερασμάτων στο κατάλληλο γνωστικό και ερευνητικό συγκείμενο.

Μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας, η δημοσιότητα αναφέρεται στη δημοσιοποίηση της έρευνας και των αποτελεσμάτων της, ώστε να παρέχεται η δυνατότητα στο ευρύ κοινό, και όχι μόνο στους συμμετέχοντες να έχουν πρόσβαση σε αυτά (Βαμβούκας, 2007). Η δημοσιότητα συμβάλλει στη μεταβιβασιμότητα και γενικευσιμότητα της έρευνας, καθώς τα εξαχθέντα αποτελέσματα μπορούν να γενικευτούν σε ευρύτερα ομοειδή σύνολα πέραν της πληθυσμιακής ομάδας που αποτέλεσε το δείγμα της έρευνας. Αυτό το στοιχείο αποτελεί και τη νομιμοποίηση που μπορούν να δώσουν στην έρευνα οι ίδιοι οι αναγνώστες της (Συμεού, 2007). Τέλος, ένα επιπλέον κριτήριο που προσδίδει εγκυρότητα και αξιοπιστία στην έρευνα είναι η κατάρτιση καταλόγων ελέγχου των συμμετεχόντων (member checks). Οι συμμετέχοντες μπορούν να λάβουν τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα, να ελέγξουν τα εξαχθέντα συμπεράσματα, την ερμηνεία και τη συζήτηση των πορισμάτων, αλλά και να προβούν σε διορθώσεις, παρατηρήσεις και επισημάνσεις, όπου κρίνεται απαραίτητο, με στόχο την επαλήθευση των ερευνητικών ευρημάτων από τους ίδιους (Συμεού, 2007· Ιωσηφίδης, 2008).

Η αντικειμενικότητα της έρευνας μπορεί να εξασφαλισθεί με τη χρήση περισσότερων του ενός μεθοδολογικών εργαλείων. Στην παρούσα έρευνα ο βαθμός αντικειμενικότητας ενισχύθηκε και με την καθοδήγηση του επιβλέποντος καθηγητή αναφορικά με το μέγεθος του δείγματος, το πλήθος των συνεντεύξεων, που απαιτούνται ώστε να θεωρείται η έρευνα επιστημονική, και την καταλληλότητα των ερωτήσεων. Επιπλέον η περιγραφή του προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ο περιορισμός της έρευνας σε συγκεκριμένες περιοχές (Περιφερειακές Ενότητες Αργολίδας και Κορινθίας), και το γεγονός πως τόσο τα επιμέρους στάδια όσο και τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας τίθενται στη διάθεση της ερευνητικής κοινότητας, αυξάνουν το βαθμό αντικειμενικότητας της έρευνας.

4.5. Ερευνητικό εργαλείο : Η συνέντευξη

Ως ερευνητικό εργαλείο θα αξιοποιηθεί η συνέντευξη, ένα από τα βασικότερα εργαλεία της ποιοτικής έρευνας για τη συλλογή δεδομένων (Cohen, Manion & Morisson, 2008· Verma & Mallick, 2004). Μελετώντας τα εργαλεία συλλογής και ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων οι Ίσαρη και Πουρκός (2015) αναφέρονται σε διαφορετικούς τύπους συνεντεύξεων, οι οποίες όμως παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά:

α) Ποιοτική συνέντευξη σε βάθος (θεματικού τύπου): Πιο διαδεδομένη στην ψυχολογική, κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα είναι η χρήση «ποιοτικών συνεντεύξεων», οι οποίες απαιτούν άρτια προετοιμασία, προσεκτικό σχεδιασμό και δημιουργική σκέψη από την πλευρά του ερευνητή. Όπως επισημαίνει η Κυριαζή (1999) αυτός ο τύπος συνεντεύξεων αφορά ένα σύνολο γενικών και προκαθορισμένων συνεντεύξεων, τις οποίες ο ερευνητής δεν θέτει με τη σειρά που είχε προγραμματίσει, αλλά σύμφωνα με τις απαντήσεις που έχει λάβει από τον ερωτώμενο, ο οποίος τώρα καθίσταται πρωταγωνιστής της διαδικασίας (Κυριαζή, 1999). Πρόκειται για συνεντεύξεις σε βάθος, βασισμένες σε συγκεκριμένες επιστημολογικές και οντολογικές αρχές και άμεσα συνδεδεμένες με τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Η ποιοτική συνέντευξη συνδυάζει την οντολογική προσέγγιση του κοινωνικού κόσμου, δηλαδή τις αντιλήψεις, τις απόψεις, τις εμπειρίες και τις ερμηνείες των ατόμων για τον κόσμο και την κοινωνική πραγματικότητα, με την επιστημολογική θέση. Συνεπώς, προϋπόθεση για τις οντολογικές διαστάσεις της γνώσης είναι η διαδραστική σχέση του ερευνητή με τους ανθρώπους, η δυνατότητα που έχει να ακούσει τις αφηγήσεις και τις εμπειρίες τους. Όμως κι εδώ υπάρχουν περιορισμοί που αφορούν στη διάθεση των ατόμων να αφηγηθούν επιλεκτικά όσα οι ίδιοι επιθυμούν να αποκαλύψουν στο πλαίσιο μιας ποιοτικής συνέντευξης, και την αδυναμία του ερευνητή να το αντιληφθεί (Ίσαρη και Πουρκός, 2015).

β) Βιογραφική αφηγηματική συνέντευξη: Ο όρος «βιογραφική συνέντευξη» προτάθηκε από τον Γερμανό κοινωνιολόγο Fritz Schutze το 1977 στο πλαίσιο της Γερμανικής Βιογραφικής έρευνας (Riemann, 2003: στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015). Αποτελεί μια μορφή μη δομημένης συνέντευξης, στην οποία ο ερωτώμενος καλείται να παρουσιάσει τη ζωή του αξιοποιώντας την αφήγηση. Κύριο στόχο έχει να παράξει ιστορίες και μέσα από την αφήγηση να αναδείξει θέματα που οι τυπικές ερωταποκρίσεις αδυνατούν να αποκαλύψουν. Ο ερευνητής λειτουργεί ως «ενεργητικός ακροατής», καθώς παρακολουθεί προσεκτικά χωρίς να παρεμβαίνει. Στο τέλος της αφήγησης μπορεί να κάνει κάποιες ερωτήσεις, προκειμένου ο ερωτώμενος να συμπληρώσει ή να συνεχίσει την αφήγηση ιστοριών που δεν ολοκλήρωσε (Τσιώλης, 2014). Η επιτυχία αυτής της συνέντευξης εξαρτάται από την ικανότητα των συνεντευξιαζομένων να αφηγηθούν τις εμπειρίες τους και συνδέεται

άμεσα με τους στόχους και τα ερωτήματα της έρευνας (Mishler, 1986: στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015).

γ) *Ομαδικές συνεντεύξεις (focus group)*: Αποτελούν έναν άλλο τύπο ποιοτικών συνεντεύξεων, κατά τις οποίες ο συνεντευκτής απευθύνει ερωτήσεις στο πλαίσιο μιας ομάδας, προκειμένου να αναδειχθεί η οριζόντια (ανάμεσα στους ερωτώμενους) και κάθετη (οι ερωτώμενοι με τον ερευνητή) αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας. Με αυτή τη μέθοδο αναφάνεται η δυναμική φύση της ανθρώπινης αντίληψης, αναδεικνύεται η ρευστότητα και οι αντιθέσεις ανάμεσα στις αντιλήψεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων. Ιδιαίτερη σημασία στο σχεδιασμό ομάδων εστίασης έχει η σύνθεση των ομάδων και ο ομοιογενής ή ετερογενής χαρακτήρας τους ανάλογα με τους σκοπούς της έρευνας (Ίσαρη και Πουρκός, 2015).

Ανάλογα με το βαθμό δόμησης ή τυποποίησής τους, οι συνεντεύξεις ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες: α) *τη δομημένη*, β) *τη μη δομημένη* και γ) *την ημι-δομημένη συνέντευξη*. Στη *δομημένη συνέντευξη*, το άτομο που τη διεξάγει έχει ήδη προετοιμάσει ένα σύνολο ερωτήσεων, από τις οποίες δεν μπορεί να παρεκκλίνει. Στη *μη δομημένη ή ανοιχτή συνέντευξη* ο ερευνητής έχει καθορίσει κάποιους αντικειμενικούς στόχους, ωστόσο αφήνει στον συνεντευξιαζόμενο μεγάλη ελευθερία στις απαντήσεις του, γεγονός που επιτρέπει να αναδυθούν και άλλα ζητήματα προς διερεύνηση και περαιτέρω ανάλυση. Σε αρκετές περιπτώσεις και ανάλογα με τις ικανότητες του συνεντευκτή, δημιουργείται μια ιδιαίτερη σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα σε συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενο, που έχει ως αποτέλεσμα να αποκαλυφθούν πράγματα, τα οποία σε καμία άλλη περίπτωση δεν θα γίνονταν φανερά. Ανάμεσα στις δύο κατηγορίες βρίσκεται η *ημιδομημένη συνέντευξη*, η δομή της οποίας διαφέρει από περίπτωση σε περίπτωση (Verma & Mallick, 2004· Cohen, Manion & Morisson, 2008· Ίσαρη και Πουρκός, 2015).

4.5.1. Η ημι-δομημένη συνέντευξη

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο η ημι-δομημένη συνέντευξη, ως η πλέον κατάλληλη για μια ποιοτική προσέγγιση, καθώς, ενώ έχει δομή και οργάνωση, χαρακτηρίζεται από μεγάλη ευελιξία (Alexiadou, 2001: στο Χωριανόπουλος, 2006). Η ημιδομημένη συνέντευξη προϋποθέτει έναν αρχικό σχεδιασμό, ο οποίος παραπέμπει στους αρχικούς στόχους της μελέτης, ενώ αξιοποιεί

και άλλα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί με άλλους τρόπους (Verma & Mallick, 2004). Πρόκειται για ένα ευέλικτο και δυναμικό εργαλείο, χωρίς να είναι απόλυτα κατευθυντικό και χωρίς αυστηρά καθορισμένη δομή. Επιδέχεται ανοιχτού τύπου απαντήσεις, ενώ επιτρέπει στον υπεύθυνο της συνέντευξης να αναδιατυπώσει τις ερωτήσεις, να τους αλλάξει σειρά, ακόμη και να τροποποιήσει το περιεχόμενό τους ανάλογα με τον ερωτώμενο, ή να προβεί σε προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων προς συζήτηση (Verma & Mallick, 2004· Ιωσηφίδης, 2008). Οι Verma & Mallick (2004) επισημαίνουν πως η ημι-δομημένη συνέντευξη βρίσκεται ανάμεσα στη απόλυτη ελευθερία της συνέντευξης σε βάθος και της δομημένης συνέντευξης, δηλαδή ανάμεσα στην κατάρτιση ενός σχεδίου με «χαλαρές ερωτήσεις», προσιδιάζουσες στη συζήτηση, και στην απόλυτα δομημένη και εκ των προτέρων αυστηρά οργανωμένη συνέντευξη, κατά την οποία τα πάντα, το περιεχόμενο και η σειρά των ερωτήσεων, η στάση, ακόμη και ο τόνος της φωνής του συνεντευκτή, είναι με ακρίβεια σχεδιασμένα και οργανωμένα, χωρίς να επιδέχονται κάποια απόκλιση. Η δόμηση της ημι-δομημένης συνέντευξης μοιάζει με αυτή του ερωτηματολογίου και ακολουθεί το σχέδιο της συνέντευξης (Verma & Mallick, 2004).

4.5.2. Σχέδιο ημι-δομημένης συνέντευξης

Ο Fowler (1993 : στο Verma & Mallick, 2004) επισημαίνει πέντε πτυχές της συμπεριφοράς του συνεντευκτή, οι οποίες πρέπει να τυποποιηθούν προκειμένου να διεξαχθεί επιτυχώς μια συνέντευξη. Αυτές αφορούν τον τρόπο παρουσίασης των στόχων της έρευνας, τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων, τον τρόπο αντιμετώπισης των ανεπαρκών απαντήσεων, τον τρόπο καταγραφής των απαντήσεων και τον τρόπο αντιμετώπισης των διαπροσωπικών πτυχών της συνέντευξης.

Για την πραγματοποίηση της ημι-δομημένης συνέντευξης είναι σημαντικές οι επικοινωνιακές δεξιότητες του ερευνητή – συνεντευκτή. Παράλληλα είναι απαραίτητη η κατάρτιση ενός διαγράμματος, το οποίο θα κατευθύνει το πρόγραμμα και τη ροή της συνέντευξης, ενώ θα μπορεί ο ερευνητής να το εμπλουτίσει με καινούριες, διερευνητικές και διαφωτιστικές ερωτήσεις, ανάλογα με την πορεία της συζήτησης και τις απαντήσεις του συνεντευξιζομένου. Για την παρούσα εργασία συγκροτήθηκε το παρακάτω σχέδιο ημι-δομημένης συνέντευξης, το οποίο δομείται γύρω από τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα, που έχουν τεθεί. Το κάθε ερευνητικό ερώτημα αποτελεί τον βασικό θεματικό άξονα και διακρίνεται σε υποάξονες, οι

οποίοι εξετάζουν τις επιμέρους πτυχές του θέματος που μελετούμε. Αντίστοιχα έχει συνταχθεί ένας βασικός κορμός ερωτήσεων, που οριοθετούν την πορεία της συνέντευξης και βοηθούν τον ερευνητή να μην παρεκκλίνει από το στόχο του, τη διερεύνηση του θέματος, το οποίο εκφράζεται στο σκοπό της έρευνας. Ο οδηγός της ημι-δομημένης συνέντευξης αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα.

Οδηγός / Σχέδιο ημι-δομημένης συνέντευξης											
Σκοπός έρευνας: Να διερευνηθεί η επίδραση της οικονομικής κρίσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δ.Ε.											
1^ο ερευνητικό ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης;	1^{ος} θεματικός άξονας : Περιεχόμενο της έννοιας «επαγγελματική ανάπτυξη».										
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="background-color: #d1c4e9;">Υπόζωνες</th> <th style="background-color: #d1c4e9;">Προτεινόμενες ερωτήσεις</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="background-color: #d1c4e9;"> Διαστάσεις της έννοιας «επαγγελματική ανάπτυξη» </td> <td style="background-color: #d1c4e9;"> 1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης; 2. Ποιες πτυχές της επαγγελματικής σας δραστηριότητας αφορά; </td> </tr> <tr> <td style="background-color: #d1c4e9;"> Τρόποι επαγγελματικής ανάπτυξης </td> <td style="background-color: #d1c4e9;"> 3. Με ποιον/ ποιους τρόπους επιτυγχάνετε την επαγγελματική σας ανάπτυξη; </td> </tr> <tr> <td style="background-color: #d1c4e9;"> Χρόνος / στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης – Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη </td> <td style="background-color: #d1c4e9;"> 4. Ποιος θεωρείτε πως είναι ο κατάλληλος χρόνος να συμμετάσχει κάποιος σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης; </td> </tr> <tr> <td style="background-color: #d1c4e9;"> Στόχοι – επιδιώξεις επαγγελματικής ανάπτυξης </td> <td style="background-color: #d1c4e9;"> 5. Οι επιδιώξεις σας για επαγγελματική ανάπτυξη διαφοροποιούνται ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας σας; 6. Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης διαφοροποιούνται όταν αφορούν θέσεις ευθύνης; </td> </tr> </tbody> </table>	Υπόζωνες	Προτεινόμενες ερωτήσεις	Διαστάσεις της έννοιας «επαγγελματική ανάπτυξη»	1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης; 2. Ποιες πτυχές της επαγγελματικής σας δραστηριότητας αφορά;	Τρόποι επαγγελματικής ανάπτυξης	3. Με ποιον/ ποιους τρόπους επιτυγχάνετε την επαγγελματική σας ανάπτυξη;	Χρόνος / στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης – Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη	4. Ποιος θεωρείτε πως είναι ο κατάλληλος χρόνος να συμμετάσχει κάποιος σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης;	Στόχοι – επιδιώξεις επαγγελματικής ανάπτυξης	5. Οι επιδιώξεις σας για επαγγελματική ανάπτυξη διαφοροποιούνται ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας σας; 6. Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης διαφοροποιούνται όταν αφορούν θέσεις ευθύνης;
	Υπόζωνες	Προτεινόμενες ερωτήσεις									
	Διαστάσεις της έννοιας «επαγγελματική ανάπτυξη»	1. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης; 2. Ποιες πτυχές της επαγγελματικής σας δραστηριότητας αφορά;									
	Τρόποι επαγγελματικής ανάπτυξης	3. Με ποιον/ ποιους τρόπους επιτυγχάνετε την επαγγελματική σας ανάπτυξη;									
Χρόνος / στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης – Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη	4. Ποιος θεωρείτε πως είναι ο κατάλληλος χρόνος να συμμετάσχει κάποιος σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης;										
Στόχοι – επιδιώξεις επαγγελματικής ανάπτυξης	5. Οι επιδιώξεις σας για επαγγελματική ανάπτυξη διαφοροποιούνται ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας σας; 6. Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης διαφοροποιούνται όταν αφορούν θέσεις ευθύνης;										

<p>2^ο ερευνητικό ερώτημα: Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δ.Ε.;</p>	<p>2^ο θεματικός άξονας : Η επίδραση της οικονομικής κρίσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δ.Ε..</p>	
	<p>Υποάξονες</p>	<p>Προτεινόμενες ερωτήσεις</p>
	<p>Η επίδραση της οικονομικής κρίσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών</p>	<p>7. Η οικονομική κρίση των τελευταίων ετών έχει επηρεάσει την επαγγελματική σας ανάπτυξη;</p> <p>8. Ποιες πτυχές της επαγγελματικής σας ανάπτυξης έχουν επηρεαστεί από την οικονομική κρίση;</p>
<p>Δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης</p>	<p>6. Κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης παρακολουθείτε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με την ίδια συχνότητα που παρακολουθούσατε τα προ της κρίσης χρόνια;</p> <p>7. Το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης το διάστημα της οικονομικής κρίσης έχει αλλάξει σε σχέση με το παρελθόν;</p> <p>8. Το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης που επιλέγετε από το 2009 ως σήμερα έχει αλλάξει συγκριτικά με το διάστημα πριν από την οικονομική κρίση;</p>	
	<p>3^ο ερευνητικό ερώτημα: Δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης</p>	<p>3^ο θεματικός άξονας : Τρόποι και κριτήρια επιδίωξης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης.</p>
	<p>Υποάξονες</p>	<p>Προτεινόμενες ερωτήσεις</p>

	<p>Περιεχόμενο προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών την περίοδο της οικονομικής κρίσης</p>	<p>8. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που επιλέγετε παραμένει ίδιο σε σχέση με τα χρόνια πριν από την οικονομική κρίση;</p>
	<p>Κριτήρια επιλογής δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης</p>	<p>9. Με ποια κριτήρια επιλέγετε τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που θα συμμετάσχετε κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης;</p> <p>10. Τι ρόλο παίζει το κόστος συμμετοχής στην απόφασή σας να συμμετάσχετε σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης;</p> <p>11. Στην εποχή της οικονομικής κρίσης, οι μετακινήσεις προκειμένου να παρακολουθήσετε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, επηρεάζουν την απόφασή σας να συμμετάσχετε σε αυτά;</p> <p>12. Πόσο σημαντική για τη συμμετοχή σας σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η παροχή αναγνωρισμένης από το Υπουργείο Παιδείας πιστοποίησης;</p> <p>13. Θα επιλέγατε εξ αποστάσεως προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης;</p>
<p>4^ο ερευνητικό ερώτημα: Υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί η επαγγελματική ανάπτυξη να</p>	<p>4^ο θεματικός άξονας : Αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης.</p>	
	<p>Υπόαξονες</p>	<p>Προτεινόμενες ερωτήσεις</p>

καταστεί αποτελεσματική σε περίοδο οικονομικής κρίσης;	Ποιότητα προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης	14. Ποια είναι η άποψή σας για την ποιότητα των προσφερομένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης από το 2009 ως σήμερα;
	Αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη	15. Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που οργανώνονται τα τελευταία χρόνια ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών;
	Αναποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη	16. Τι δεν σας ικανοποιεί από τα υπάρχοντα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα σε συνθήκες οικονομικής κρίσης, όπως αυτές που βιώνουμε;
	Προϋποθέσεις αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης	17. Τι θα προτεινάτε, ώστε τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης να γίνουν πιο ελκυστικά σε περιόδους οικονομικής κρίσης, όπως αυτή που διανύουμε;

4.5.3. Πρωτόκολλο ημιδομημένης συνέντευξης

Πριν διεξαχθεί η έρευνα, πρέπει να ρυθμιστούν κάποια προκαταρκτικά ζητήματα. Θα καταρτιστεί το πρωτόκολλο της συνέντευξης, το οποίο θα αναγνωσθεί πριν την έναρξη της διαδικασίας, ώστε να ενημερωθούν οι συνεντευξιαζόμενοι αδρομερώς για το ερευνώμενο θέμα, το οποίο εντάσσεται στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας που πραγματοποιείται από την ερευνήτρια, φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, στο τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Αρχικά η ερευνήτρια οφείλει να ευχαριστήσει τους συνεντευξιαζόμενους, επειδή συμφώνησαν

να δώσουν συνέντευξη και να συμμετάσχουν στην έρευνα. Θα παρασχεθούν οι σχετικές διαβεβαιώσεις αναφορικά με την εχεμύθεια και την τήρηση της ανωνυμίας. Ως προς αυτό διευκρινίζεται πως θα χρησιμοποιηθούν ψευδώνυμα, όμως κάποια σύντομα και γενικά δεδομένα συναφή με τον εκάστοτε ερωτώμενο είναι χρήσιμα προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα για το προφίλ του δείγματος της έρευνας. Παράλληλα θα επισημανθεί πως οποιαδήποτε στιγμή ο συνεντευξιαζόμενος επιθυμήσει, μπορεί να αποσυρθεί από τη διαδικασία. Πρέπει όμως να διευκρινιστεί πως όσα έχουν ειπωθεί, πρέπει να παραμείνουν, ως μέρος της έρευνας (Verma & Mallick, 2004). Αν το επιθυμεί μπορεί να ενημερωθεί για τα αποτελέσματα της έρευνας ή να έχει αντίτυπο της δημοσίευσης. Επίσης θα ενημερωθεί πως τα δεδομένα που θα προκύψουν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για δευτερογενή ανάλυση, ύστερα από τη δική του / της συγκατάθεση. Ωστόσο θα τονισθεί πως σε περίπτωση που μέρος της συνέντευξης δημοσιευθεί, θα γίνει με τρόπο που δεν θα «φωτογραφίζει» συγκεκριμένα πρόσωπα και καταστάσεις (Cohen, Manion & Morisson, 2008· Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Verma & Mallick, 2004).

Είναι επίσης σημαντικό να συμφωνηθεί ο τρόπος καταγραφής της συνέντευξης. Συνήθως οι ερευνητές προτιμούν την ηχογράφηση, καθώς παρέχει επιπλέον πληροφορίες, οι οποίες μπορεί να λανθάνουν, όπως ο τόνος και το σκαμπανέβασμα της φωνής, οι εκφράσεις του προσώπου και η στάση του σώματος. Όταν ολοκληρωθεί η μελέτη οι κασέτες πρέπει να σβηστούν ή να καταστραφούν. Σε περίπτωση όμως που ο ερωτώμενος αρνηθεί, η ερευνήτρια οφείλει να σεβασθεί την επιθυμία του και να αρκεστεί στην καταγραφή σημειώσεων (Verma & Mallick, 2004).

Η συνέντευξη θα δομηθεί βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων. Οι αρχικές ερωτήσεις θα είναι κυρίως δημογραφικού τύπου και εύκολες, ώστε να «σπάσει ο πάγος». Το κύριο σώμα των ερωτήσεων θα είναι ανοιχτού τύπου, οι οποίες επιτρέπουν στους συνεντευξιαζόμενους να εκφράσουν απρόσκοπτα τις απόψεις και τα συναισθήματά τους, υπό την καθοδήγηση της ερευνήτριας, ώστε να μην εκτραπεί το θέμα, ενώ θα διατυπωθούν και διευκρινιστικές προκειμένου να διαφωτισθεί όποια πτυχή του ερευνώμενου θέματος το απαιτεί. Ενδέχεται επίσης μέσα από τις ληφθείσες απαντήσεις να αναδυθούν και άλλα θέματα, τα οποία δεν είχαν αρχικά προβλεφθεί. Οι ερωτήσεις είναι προσχεδιασμένες, η ερευνήτρια όμως έχει τη δυνατότητα αναδιατύπωσης, προσθήκης, απαλοιφής, ή αλλαγής στη σειρά, ανάλογα με τις

απαντήσεις που θα λάβει (Cohen, Manion & Morisson, 2008· Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Verma & Mallick, 2004).

Για τη διατύπωση των ερωτήσεων αξιοποιήθηκε η προηγούμενη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τα πορίσματα σχετικών ερευνών που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί, όπως αποτυπώνονται στο Θεωρητικό πλαίσιο, που έχει προηγηθεί.

4.6. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Η μέθοδος δειγματοληψίας, ο αριθμός και τα κριτήρια επιλογής του δείγματος είναι ζητήματα ιδιαίτερα σημαντικά, καθώς καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αποκτούμε πρόσβαση στις μονάδες που θα αξιοποιηθούν για την παραγωγή των ερευνητικών δεδομένων, και στα εξαγόμενα συμπεράσματα. Στην ποιοτική έρευνα οι στατιστικές μέθοδοι, στις οποίες βασίζονται οι συνήθεις δειγματοληπτικές διαδικασίες, δεν βρίσκουν πλήρη εφαρμογή, καθώς προσκρούουν σε μια σειρά δυσχερειών σχετιζόμενων κυρίως με το χρόνο, το κόστος και τις διαδικασίες που απαιτούνται για την εκπόνηση ποιοτικής έρευνας, ιδίως όταν ως μεθοδολογικό εργαλείο αξιοποιείται η συνέντευξη (Mason, 2009· Verma & Mallick, 2004).

Στην ποιοτική έρευνα το μέγεθος του δείγματος ποικίλει και δεν προσδιορίζεται με αυστηρά αριθμητικά μεγέθη και στατιστικούς υπολογισμούς. Όπως επισημαίνει η Marshal (1996: στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015) κατάλληλο θεωρείται το δείγμα που απαντά επαρκώς στο ερευνητικό ή στα ερευνητικά ερωτήματα. Είναι επομένως αναγκαίο να συσχετίζεται το δείγμα με τις ανάγκες της εκάστοτε έρευνας και μελέτης, καθώς σκοπός του δεν είναι η αντιπροσωπευτική εκπροσώπηση του πληθυσμού, αλλά η απόκτηση πρόσβασης σε ποιοτικά δεδομένα που ευνοούν την εις βάθος μελέτη ενός θέματος. Οι παράγοντες που επηρεάζουν το μέγεθος του δείγματος σχετίζονται με τη φύση και το εύρος του ερευνώμενου αντικειμένου, την ποιότητα των ληφθεισών απαντήσεων, αλλά και τη σχέση του ερευνητή με τους ερωτώμενους. Ο Patton (2002) διακρίνει το «εύρος» από το «βάθος» του δείγματος αναφέροντας χαρακτηριστικά πως μια εις βάθος μελέτη λίγων υποκειμένων δύναται να αποφέρει πολύ πιο ουσιαστικά και αξιοποιήσιμα αποτελέσματα. Αντίθετα ένα αριθμητικά ευρύ και πλούσιο δείγμα θα ήταν χρήσιμο σε διερεύνηση περιπτώσεων, στις οποίες μελετώνται οι αποκλίσεις και οι διαφοροποιήσεις.

Άλλωστε ο ευέλικτος χαρακτήρας της ποιοτικής έρευνας ισχύει και στο επίπεδο του ερευνητικού σχεδιασμού. Κατά συνέπεια και ο αριθμός του δείγματος μπορεί να διαμορφώνεται και να επανακαθορίζεται κατά τη διάρκεια της έρευνας, ανάλογα με

το σκοπό του ερευνητή και τα επιμέρους ζητήματα που ενδεχομένως να προκύψουν (Marshall, 1996: στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015). Η τελική απόφαση για το μέγεθος του δείγματος λαμβάνεται όταν η έρευνα φτάσει στο σημείο κορεσμού (saturation), όταν δηλαδή η ενσωμάτωση νέων μελών - μονάδων στο δείγμα δεν προσφέρει νέα δεδομένα προς ανάλυση και εξαγωγή συμπερασμάτων (Καλλινικάκη, 2010: στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015). Για την επιλογή του δείγματος αξιοποιήθηκε συνδυασμός στρατηγικών σκόπιμης δειγματοληψίας (Combination of mixed purposeful sampling), στρατηγική η οποία χαρακτηρίζεται από ευελιξία, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ερευνητικές ανάγκες και ενδιαφέροντα (Ίσαρη και Πουρκός, 2015). Με τη μέθοδο της σκόπιμης τυχαίας δειγματοληψίας (Purposeful random sampling) το δείγμα ενισχύθηκε, όπου κρίθηκε απαραίτητο για τις ανάγκες της έρευνας, με εκπαιδευτικούς που διατελούν σε θέση ευθύνης και ενισχύθηκαν ομάδες που δεν εκπροσωπούσαν επαρκώς, προκειμένου η έρευνα να αποτυπώσει τις απόψεις διαφορετικών ομάδων εντός του εκπαιδευτικού πληθυσμού. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται η ενίσχυση της αξιοπιστίας της έρευνας (Ίσαρη και Πουρκός, 2015).

Τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την επιλογή του δείγματος ήταν το καθεστώς εργασίας των εργαζομένων, αν δηλαδή είναι μόνιμοι ή αναπληρωτές, η κατοχή θέσης ευθύνης, τα χρόνια υπηρεσίας και η ηλικία των εκπαιδευτικών. Έτσι, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλα τα στάδια της επαγγελματικής τους διαδρομής ως εκπαιδευτικοί, για τη συμμετοχή τους σε Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης.

Κατά τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας το δείγμα αποτελούν δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έντεκα (11) γυναίκες και τέσσερις (04) άνδρες, εργαζόμενοι σε Γυμνάσια των νομών Αργολίδας και Κορινθίας. Η επιλογή των περιοχών πραγματοποιήθηκε με κριτήριο την ευκολία πρόσβασης σε αυτές. Επιλέχθηκαν καθηγητές Γυμνασίου, διότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η δομή και η στοχοθεσία που διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία στη συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα διαφοροποιούνται σημαντικά από τα αντίστοιχα στο Λύκειο, όπου κεντρικός πυλώνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι εισαγωγικές εξετάσεις, γύρω από τις οποίες δομείται η οργάνωση και η λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ο επιμερισμός και η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος συμβάλλουν στην καλύτερη

κατανόηση της λειτουργίας, της ιδιαιτερότητας και των αναγκών που χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Η διαίρεση του μελετώμενου δείγματος (11 γυναίκες και 4 άνδρες) βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με το γεγονός πως ο αριθμός των γυναικών εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες Δ.Ε. και ιδιαίτερα στα Γυμνάσια, είναι μεγαλύτερος έναντι των ανδρών. Επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία, μόνιμοι και αναπληρωτές, χωρίς να τίθενται περιορισμοί ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, τη θέση ευθύνης ή τις σπουδές πέραν του απαραίτητου για την εργασία τους τίτλου σπουδών, προκειμένου να καταδειχθεί η αντίληψη που διαμορφώνουν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί για την αναγκαιότητα ή μη συμμετοχής τους σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση τους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους πορείας, δεδομένων των ιδιαίτερων οικονομικών συνθηκών που έχουν διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ελήφθη μέριμνα ώστε να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ως προς τα χρόνια υπηρεσίας τους, προκειμένου να διερευνηθεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης στις διάφορες χρονικές φάσεις της επαγγελματικής τους πορείας. Παράλληλα, κατά την επιλογή των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών υπεισέρχεται και ο υποκειμενικός παράγοντας, καθώς επιλέχθηκαν άτομα με τα οποία η ερευνήτρια διατηρεί πολύ καλές σχέσεις, παράγοντας πολύ σημαντικός για την οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα σε ερευνητή και ερωτώμενους, και την άντληση ειλικρινών απαντήσεων.

Το προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αποτυπώνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

(πίνακας 1)

	Ηλικία	Φύλο	Ειδικότητα	Σπουδές	Επιμόρφωση	Χρόνια υπηρεσίας	Θέση Ευθύνης	Τόπος εργασίας
E1	42	Γυναίκα	Φιλολόγος / Μόνιμη	Μεταπτυχιακό	Ναι (ΤΠΕ, Ξένες γλώσσες)	13	Όχι	Κορινθία
E2	38	Γυναίκα	Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής / Αναπληρώτρια	Μεταπτυχιακό	Ναι (ΤΠΕ, Ξένες γλώσσες, Ειδική Αγωγή)	2	Όχι	Κορινθία
E3	42	Άνδρας	Πληροφορικός / Μόνιμος	Βασικό Πτυχίο	Ναι (ΤΠΕ, Ξένες	16	Υποδιευθυντής	Αργολίδα

					γλώσσες)			
E4	34	Γυναίκα	Γερμανικής Φιλολογίας / Μόνιμη	Μεταπτυχιακό	Ναι (ΤΠΕ, Ξένες γλώσσες)	9	Όχι	Αργολίδα
E5	48	Γυναίκα	Θεολόγος / Αναπληρώτρια	Μεταπτυχιακό	Ναι (ΤΠΕ, Ξένες γλώσσες)	5	Όχι	Κορινθία
E6	38	Γυναίκα	Αγγλικής Φιλολογίας/ Μόνιμη	Βασικό Πτυχίο	Ναι (ΤΠΕ, Ξένες γλώσσες)	14	Όχι	Κορινθία
E7	51	Γυναίκα	Φιλολόγος / Μόνιμη	Δεύτερο Πτυχίο	Ναι (ΤΠΕ, Ξένες γλώσσες)	10	Όχι	Κορινθία
E8	48	Γυναίκα	Φιλολόγος / Μόνιμη	Βασικό Πτυχίο	Ναι, (ΤΠΕ, Ξένες γλώσσες)	20	Όχι	Αργολίδα
E9	49	Γυναίκα	Φιλολόγος / Μόνιμη	Μεταπτυχιακό	Ναι (ΤΠΕ, Ξένες γλώσσες)	17	Υποδιευθύντρια	Κορινθία
E10	55	Άντρας	Φυσικός / Μόνιμος	Βασικό Πτυχίο	Ναι (ΤΠΕ, σεμινάρια)	11	Όχι	Κορινθία
E11	56	Άντρας	Φιλολόγος / Μόνιμος	Δεύτερο Πτυχίο & Μεταπτυχιακό	Ναι(ΤΠΕ, Ξένες γλώσσες)	24	Διευθυντής	Αργολίδα
E12	46	Άντρας	Φυσικός / Μόνιμος	Βασικό Πτυχίο	Ναι (ΤΠΕ (Α' & Β' επίπεδο, Ξένες γλώσσες)	19	Όχι	Αργολίδα
E13	37	Γυναίκα	Μαθηματικός /Αναπληρώτρια	Μεταπτυχιακό	Ναι (ΤΠΕ, Ξένες γλώσσες)	5	Όχι	Αργολίδα
E14	43	Γυναίκα	Μαθηματικός /Αναπληρώτρια	Βασικό Πτυχίο	Ναι (ΤΠΕ, Ξένες γλώσσες)	18	Όχι	Κορινθία
E15	60	Γυναίκα	Χημικός / Μόνιμη	Βασικό Πτυχίο	Ναι (ΤΠΕ)	32	Όχι	Κορινθία

Από τους δεκαπέντε (15) συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς, έντεκα (11) ήταν γυναίκες, δηλαδή το 73% του συνολικού δείγματος, και τέσσερις (04) άνδρες, που αποτελούν το 27% του ερευνώμενου δείγματος. Η ηλικία των συμμετεχόντων εκτείνεται από τριάντα πέντε (35) ετών ως εξήντα τριών (63) ετών. Η πλειοψηφία, έξι (06) εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 40%, ανήκει ηλικιακά στην κατηγορία 35 – 44 ετών. Ακολουθεί σε ποσοστό 33,3 %, δηλαδή πέντε (05) εκπαιδευτικοί, οι ανήκοντες στην κατηγορία 45 - 54 ετών, ενώ σε ποσοστό 20%, δηλαδή τρεις (03) εκπαιδευτικοί

όσοι βρίσκονται ηλικιακά στην κατηγορία 55 - 65 ετών. Τέλος, μόνο ένας (01) εκπαιδευτικός, δηλαδή το 6,7% ανήκει ηλικιακά στην ομάδα 25-34 ετών, γεγονός που ερμηνεύεται λόγω της αναστολής προσλήψεων στην εκπαίδευση την περίοδο της οικονομικής κρίσης.

Η ηλικιακή εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα:

(πίνακας 2)

	Ηλικία			
	25-34	35-44	45-54	55-65
Σύνολο εκπ/κών	01	06	05	03
Ποσοστό επί τοις εκατό (%)	6,7%	40%	33,3%	20%

Εξετάζοντας το πληθυσμιακό δείγμα της έρευνας ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, διαπιστώνουμε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, δέκα (10), δηλαδή το 66,7%, υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση περισσότερο από δέκα (10) έτη. Η πλειοψηφία, δηλαδή οκτώ (08) εκπαιδευτικοί, το 53,2%, έχουν υπηρεσία από 11-20 έτη. Ένας (01) εκπαιδευτικός, 6,7%, έχει 21-25 χρόνια υπηρεσίας. Ένας εκπαιδευτικός, δηλαδή το 6,7% του δείγματος υπηρετεί από 26 - 35 έτη. Πέντε (05) εκπαιδευτικοί, που αποτελούν το 33,3% του ερευνώμενου δείγματος έχουν υπηρεσία λιγότερο από δέκα (10) έτη. Από αυτούς δύο (02) εκπαιδευτικοί, ήτοι 13,3% έχουν υπηρεσία 6-10 έτη, ενώ τρεις (03) εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 20%, από 1-5 έτη. Η κατανομή των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

(πίνακας 3)

	Έτη υπηρεσίας						
	1-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35
Σύνολο εκπ/κών	03	02	04	04	01	0	01
	05		08			01	
Ποσοστό επί τοις εκατό (%)	20%	13,3%	26,6%	26,6%	6,7%	0%	6,7%
	33,3%		53,2%			6,7%	

Ως προς την κατοχή θέσης ευθύνης η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί, δηλαδή 80%, δεν έχουν κάποια θέση ευθύνης. Τρεις (03)

εκπαιδευτικοί, 20%, κατέχουν θέση ευθύνης, και συγκεκριμένα είναι ένας (01) διευθυντής και δύο (02) υποδιευθυντές.

(πίνακας 4)

	Κατοχή θέσης ευθύνης	
	Χωρίς θέση ευθύνης	Με θέση ευθύνης
Σύνολο εκπ/κών	12	03
Ποσοστό επί τοις εκατό (%)	80%	20%

Ως προς τη σχέση εργασίας, οι περισσότεροι, δηλαδή έντεκα (11) εκπαιδευτικοί, το 73,3% είναι μόνιμοι, ενώ τέσσερις (04) εκπαιδευτικοί, το 26,7%, αναπληρωτές.

(πίνακας 5)

	Σχέση εργασίας	
	Μόνιμοι	Αναπληρωτές
Σύνολο εκπ/κών	11	04
Ποσοστό επί τοις εκατό (%)	73,3%	26,7%

4.7. Ανάλυση Περιεχομένου (Content Analysis)

Οι ατομικές συνεντεύξεις, οι οποίες αποτέλεσαν το κύριο ερευνητικό εργαλείο στην παρούσα μελέτη, διεξήχθησαν από τον Απρίλιο ως το Μάιο του 2018. Η συνολική διάρκεια κάθε συνέντευξης ήταν περίπου τριάντα (30) λεπτά, ενώ πραγματοποιήθηκαν σε χώρους και ώρα που επέλεξαν οι συνεντευξιαζόμενοι, προκειμένου να αισθάνονται οικεία, γεγονός που συμβάλλει στην άντληση ειλικρινών απαντήσεων και στην εξαγωγή πιο αξιόπιστων αποτελεσμάτων. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και εν συνεχεία απομαγνητοφωνήθηκαν και μεταγράφηκαν με απόλυτη πιστότητα, ώστε να παραχθεί γραπτό κείμενο, ύστερα από σχετική άδεια των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών. Αρχικά πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις, ώστε να ελεγχθεί η καταλληλότητα, η ακρίβεια και η στόχευση των ερωτήσεων, αλλά και η κατανόησή τους από τους ερωτώμενους. Παράλληλα βοήθησαν την ερευνήτρια να αντιμετωπίσει πιθανά προβλήματα κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, ενώ συνέβαλαν στον

αποτελεσματικότερο χωρισμό των απαντήσεων σε κατηγορίες, γεγονός που επέτρεψε την ευκολότερη καταγραφή των απαντήσεων, με τρόπο που να διευκολύνει την παραγωγή συγκρίσιμων αποτελεσμάτων (Παπαναστασίου, 2005). Για την αξιοποίηση και την ανάλυση των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί κατά τη διάρκεια μιας εμπειρικής έρευνας υπάρχουν αρκετές μέθοδοι: η θεματική ανάλυση, η ανάλυση σύμφωνα με την εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία, η αφηγηματική ανάλυση, η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση, η ανάλυση λόγου, η ανάλυση συνομιλίας, η ανάλυση περιεχομένου (Τσιώλης, 2015). Όπως επισημαίνουν οι Braun & Clarke (2006: στο Τσιώλης, 2015) υπάρχουν δύο ειδών προσεγγίσεις ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων: αυτές που θεμελιώνονται με απόλυτη πιστότητα σε επιστημολογικές και θεωρητικές θέσεις και εκείνες, οι οποίες διακρίνονται από ευελιξία και επιτρέπουν σε ερευνητές που εκκινούν από διαφορετικές θεωρητικές αφηρημένες να τις αξιοποιήσουν με μεγαλύτερη άνεση, ανάλογα με τους ερευνητικούς τους σκοπούς. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκει η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis) και η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis), η οποία επιλέχθηκε στην παρούσα εργασία και η οποία, σύμφωνα με τις Braun & Clarke (2012: στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Τσιώλης, 2015) «εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους τα θέματα εντός ενός κειμένου γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και στη συχνότητα εμφάνισής τους. Η αναζήτηση των θεμάτων γίνεται βάσει προκαθορισμένων ερωτημάτων ή συστήματος κατηγοριών».

Παρά το γεγονός πως η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιείται κυρίως για την ερμηνεία τεκμηρίων γραπτής λεκτικής επικοινωνίας, ωστόσο, τείνει να καθιερωθεί ως μια από τις καλύτερες τεχνικές έρευνας στα πλαίσια των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, η οποία συνίσταται στην αξιοποίηση όλων των στοιχείων της επικοινωνίας και στοχεύει στην «αντικειμενική», ποσοτική και συστηματική καταγραφή του περιεχομένου της επικοινωνίας (Berelson, 1952: στο Verma & Mallick, 2004· Krippendorff, 2013). Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια εναλλακτική λύση, μια πιο σύγχρονη προσέγγιση των παραδοσιακών ποσοτικών αναλύσεων, η οποία συνδυάζει τον ποιοτικό με τον ποσοτικό τρόπο ανάλυσης και παρουσίασης των δεδομένων. Ο ερευνητής επιχειρεί, μέσα από ένα εκτεταμένο σύνολο δεδομένων, να διαμορφώσει κατηγορίες, οι οποίες αποτυπώνουν τη σύγχρονη πραγματικότητα, όπως απορρέει από τις εμπειρίες και τις μαρτυρίες των συμμετεχόντων στην έρευνα. Μέσα από την προσεκτική και συστηματική οργάνωση

των δεδομένων, την κωδικοποίηση και την ερμηνεία τους μπορεί να προκύψουν επαγωγικά νέες θεωρίες ή να επικυρωθούν ήδη υπάρχουσες (Zhang & Wildemuth, 2009). Οι Hsieh & Shannon (2005) επισημαίνουν πως η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια υποκειμενική προσέγγιση και ερμηνεία του περιεχομένου ενός κειμένου, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της συστηματικής κωδικοποίησης και τον εντοπισμό θεμάτων και επαναλαμβανόμενων μοτίβων.

4.8. Στάδια Ανάλυσης Περιεχομένου

Κατά την ανάλυση περιεχομένου (content analysis) ο Berelson (1952 : στο Mason, 2003) προτείνει πέντε βασικά βήματα, τον καθορισμό της μονάδας ανάλυσης, τη διαμόρφωση κατηγοριών, τη σύγκριση, την ερμηνεία και την επαλήθευση των ευρημάτων της έρευνας. Τα στάδια αυτά δεν ακολουθούν απαραιτήτως μια γραμμική πορεία, αλλά χαρακτηρίζουν μια διαδικασία επαναφοράς και κυκλικότητας. Ωστόσο πρόκειται για μια διαδικασία συστηματοποιημένη και οργανωμένη, η οποία μπορεί να συνδυαστεί με άλλες στα πλαίσια του ερευνητικού σχεδιασμού (Erlingsson & Brysiewicz, 2017). Κατά την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας αξιοποιήθηκαν επίσης οι εργασίες των Zhang & Wildemuth (2009) και Erlingsson & Brysiewicz (2017), οι οποίες περιγράφουν λεπτομερώς τα στάδια που ακολουθούνται κατά τη διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου των δεδομένων που απορρέουν από μια συνέντευξη:

➤ Απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και εξοικείωση με τα δεδομένα

Μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης ακολουθεί η απομαγνητοφώνηση του κειμένου, δηλαδή η μεταγραφή του σε γραπτό κείμενο, το οποίο αποτυπώνει με τη μέγιστη δυνατή ακρίβεια την προηγηθείσα ηχητικά καταγεγραμμένη συζήτηση. Κατά τη διαδικασία αυτή καταγράφονται τα λόγια του συνεντευκτή και των συνεντευξιαζομένων χωρίς να διορθώνονται λάθη, ασάφειες, κενά, παραδρομές. Είναι σημαντικό επίσης να αναφερθεί ότι έχουν ιδιαίτερη σημασία όχι μόνο οι απαντήσεις των ερωτώμενων, αλλά και τα λόγια του ερωτώντος.

Για την απομαγνητοφώνηση του κειμένου επιβάλλεται η χρήση ενός συστήματος σημειογραφίας, το οποίο θα επιτρέψει να αποτυπωθούν τα στοιχεία εκείνα του προφορικού λόγου που απουσιάζουν από το γραπτό. Όπως αναφέρει ο Τσιώλης (2014), η επιλογή της ανάλυσης περιεχομένου ως μεθόδου αξιοποίησης ποιοτικών

δεδομένων, επιτρέπει να χρησιμοποιηθεί ένα απλό σύστημα σημειογραφίας, που να αποτυπώνει βασικές παραγωγιστικές πληροφορίες (παύσεις, διακοπή, γέλιο, έμφαση). Τα σύμβολα που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη μεταγραφή του κειμένου αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα:

Σύμβολα μεταγραφής κειμένου	
....	Παύση
(...)	Παρατεταμένη παύση
[γέλιο]	Πληροφορία παραγωγιστική που αναφέρεται από τον ερευνητή
(;)	Απορία / προβληματισμός
-----	Υπογράμμιση / έμφαση

Κατά τη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης ο ερευνητής έρχεται σε μια πρώτη επαφή με τα δεδομένα και το περιεχόμενό τους. Καταγράφει τις αρχικές εντυπώσεις σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου, τις οποίες θα αξιοποιήσει στο στάδιο της αναλυτικής τους επεξεργασίας (Erlingsson & Brysiewicz, 2017).

➤ **Καθορισμός μονάδας ανάλυσης και χωρισμός κειμένου σε θεματικές ενότητες**

Η μονάδα ανάλυσης αποτυπώνει το «πεδίο» στο οποίο θα διεξαχθεί η έρευνα και καθορίζεται από τον ερευνητικό σκοπό. Στην παρούσα εργασία ως μονάδα ανάλυσης καθορίστηκε το θέμα. Στη θεματική ανάλυση περιεχομένου ο ερευνητής εστιάζει κυρίως στο «τι» λέγεται, και λιγότερο στο «πώς», «σε ποιον» ή «με ποιο σκοπό» λέγεται. Αντιδιαστέλλεται μάλιστα προς τη δομική ανάλυση, κατά την οποία δίνεται έμφαση στον τρόπο οργάνωσης του κειμένου και προς τη διαλογική ανάλυση ή την ανάλυση της επιτέλεσης, κατά την οποία το ενδιαφέρον του ερευνητή επικεντρώνεται στη διάδραση και την επικοινωνιακή ανταλλαγή ανάμεσα στον ομιλητή και τον ακροατή (Τσιώλης, 2015).

Ο ερευνητής, έχοντας διαβάσει αρκετές φορές το απομαγνητοφωνημένο κείμενο, το χωρίζει σε θεματικές ενότητες, φροντίζοντας να συσχετίζονται με τον κύριο

ερευνητικό σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα. Πρέπει να λαμβάνεται μέριμνα, ώστε οι θεματικές ενότητες να μην οδηγούν σε κατακερματισμό του κειμένου, ούτε όμως να είναι ιδιαίτερα ευρείες, γεγονός που ενδέχεται να προκαλέσει σύγχυση κατά τη συμπύκνωση των νοημάτων (Erlingsson & Brysiewicz, 2017). Όταν χρησιμοποιείται το θέμα ως μονάδα ανάλυσης, αξιοποιούνται όλα εκείνα τα στοιχεία της λεκτικής επικοινωνίας, όπως συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις που περιέχονται στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο και τα οποία παραπέμπουν στο εξεταζόμενο θέμα (Minichiello et al., 1990).

Αρχικά συγκεντρώθηκαν οι ληφθείσες απαντήσεις και αντιστοιχίστηκαν ανά ερευνητικό ερώτημα. Στη συνέχεια τα δεδομένα που αντλήθηκαν από τις διεξαχθείσες συνεντεύξεις οργανώθηκαν, αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν γύρω από έντεκα (11) θέματα:

- *Περιεχόμενο της έννοιας «Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών»*
- *Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης*
- *Χρόνος – Στάδια Επαγγελματικής Ανάπτυξης*
- *Στόχοι ανά στάδιο Επαγγελματικής Ανάπτυξης*
- *Βίωση της Επαγγελματικής Ανάπτυξης σε περίοδο οικονομικής κρίσης*
- *Συμμετοχή σε Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης σε περίοδο οικονομικής κρίσης συγκριτικά με την προηγούμενη περίοδο*
- *Κριτήρια επιλογής Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης*
- *Περιεχόμενο Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης*
- *Ποιότητα Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης*
- *Αποτελεσματικότητα Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης εκπαιδευτικών την περίοδο της οικονομικής κρίσης*
- *Προτάσεις για βελτίωση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης*

➤ Κωδικοποίηση και ανάπτυξη Κατηγοριών

Κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης ο ερευνητής επιχειρεί να κατανοήσει το νόημα των δεδομένων του και να τους αποδώσει έναν εννοιολογικό προσδιορισμό, που ονομάζεται «κωδικός». Κάθε κωδικός πρέπει να αποδίδει ένα χαρακτηριστικό κάποιου ερευνητικού δεδομένου, ώστε να απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα. Η όλη διαδικασία οφείλει να είναι συστηματική και περιεκτική. Οι κωδικοί μπορεί να είναι περιγραφικοί ή ερμηνευτικοί ανάλογα με το αν το περιεχόμενό τους προκύπτει με φανερό ή λανθάνοντα τρόπο από τη συνέντευξη, ενώ κάποιοι προκύπτουν από το θεωρητικό πλαίσιο και τους εννοιολογικούς προσδιορισμούς (Τσιώλης, 2014· Erlingsson & Brysiewicz, 2017). Δεδομένου ότι σε ένα απόσπασμα απαντώνται συχνά περισσότερα του ενός νοήματα, κάθε κωδικός ενδέχεται να αποδίδεται σε περισσότερα αποσπάσματα, ανάλογα με το περιεχόμενό του. Παράλληλα αρκετοί κωδικοί συσχετίζονται νοηματικά. Στην περίπτωση αυτή οι κωδικοί ομαδοποιούνται και σχηματίζουν κατηγορίες, τα ονόματα των οποίων είθισται να είναι σύντομα και περιεκτικά (Erlingsson & Brysiewicz, 2017).

Οι κατηγορίες και το σύστημα κωδικοποίησης απορρέουν από τρεις βασικές πηγές: α) τα δεδομένα της συνέντευξης, β) προηγούμενες σχετικές έρευνες και γ) το θεωρητικό πλαίσιο. Το σύστημα κωδικοποίησης μπορεί να προκύψει επαγωγικά ή παραγωγικά. Σε περιπτώσεις κατά τις οποίες μια προϋπάρχουσα έρευνα ή μια θεωρία αποτελεί τη βάση μιας ερευνητικής προσπάθειας, δύναται να δημιουργηθεί ένας αρχικός κατάλογος κατηγοριών κωδικοποίησης, ο οποίος όμως μπορεί να αναθεωρηθεί και να τροποποιηθεί ανάλογα με τα δεδομένα που θα προκύψουν από την ανάλυση των συνεντεύξεων. Σε αυτήν την περίπτωση το σύστημα κωδικοποίησης αναπτύσσεται με παραγωγικό τρόπο. Η μέθοδος αυτή παρέχει τη δυνατότητα διασταύρωσης των πορισμάτων της έρευνας με πορίσματα σχετικών ερευνών που έχουν προηγηθεί. Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν υπάρχουν διαθέσιμες θεωρίες αναπτύσσεται ένα σύστημα κωδικών επαγωγικά, από τα δεδομένα των συνεντεύξεων. Οι μελέτες αυτές, οι οποίες αναπτύσσονται με επαγωγικό τρόπο, προσφέρονται περισσότερο για την ανάπτυξη μιας θεωρίας, παρά για την περιγραφή ενός φαινομένου ή την επαλήθευση μιας ήδη υπάρχουσας θεωρίας (Miles & Huberman, 1994).

Στην παρούσα εργασία οι κωδικοί προέκυψαν επαγωγικά από τα δεδομένα που αντλήθηκαν από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, και εμπλουτίστηκαν από το υπάρχον θεωρητικό πλαίσιο και την προηγηθείσα βιβλιογραφική επισκόπηση. Αφού μελετήθηκαν προσεκτικά τα απομαγνητοφωνηθέντα κείμενα, το εννοιολογικό πλαίσιο και ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης, καταρτίστηκαν αρχικά κάποιες κατηγορίες, οι οποίες τροποποιούνταν και βελτιώνονταν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, έως ότου λάβουν την τελική τους μορφή. Έτσι, δημιουργήθηκαν συνολικά εξήντα μία (61) κατηγορίες, οι οποίες περιλαμβάνουν εκατόν εβδομήντα τρεις (173) κωδικούς. Στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν και εντάχθηκαν στα έντεκα (11) θέματα που είχαν αρχικά οριστεί ως μονάδες ανάλυσης. Έπειτα ταξινομήθηκαν σε τέσσερις (04) θεματικούς άξονες, οι οποίοι αντιστοιχούν σε καθένα από τα ερευνητικά ερωτήματα.

Η διαίρεση αυτή αποτυπώνεται στους πίνακες που ακολουθούν:

1^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. την έννοια «επαγγελματική ανάπτυξη»;		
Θέματα	Κατηγορίες	Κωδικοί
<ul style="list-style-type: none"> • Περιεχόμενο του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη» 	<ul style="list-style-type: none"> • Επαγγελματική μάθηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Διδακτικό έργο • Παιδαγωγικό έργο • Διαχείριση κρίσεων • Νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις • Συνεργασία με σχολική κοινότητα
	<ul style="list-style-type: none"> • Προσωπική ανάπτυξη 	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάγκες • Ενδιαφέροντα • Κοινωνικό status/ συνεργασία με τοπική κοινωνία
	<ul style="list-style-type: none"> • Επαγγελματική εξέλιξη 	<ul style="list-style-type: none"> • Θέσεις ευθύνης
	<ul style="list-style-type: none"> • Δια Βίου Μάθηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Χρόνος υλοποίησης • Αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων
<ul style="list-style-type: none"> • Προγράμματα – Δραστηριότητες 	<ul style="list-style-type: none"> • Πανεπιστημιακές σπουδές 	<ul style="list-style-type: none"> • Προπτυχιακές σπουδές

επαγγελματικής ανάπτυξης		<ul style="list-style-type: none"> • Μεταπτυχιακές σπουδές
	<ul style="list-style-type: none"> • Σεμινάρια - επιμόρφωση 	<ul style="list-style-type: none"> • Σεμινάρια / ημερίδες • Επιμόρφωση • Σχολικός σύμβουλος • ΑΣΠΑΙΤΕ/ Ετήσια παιδαγωγική κατάρτιση
	<ul style="list-style-type: none"> • Αυτομόρφωση 	<ul style="list-style-type: none"> • Διαδίκτυο/Πλατφόρμες μάθησης • Κοινότητες μάθησης • Προσωπική έρευνα • Διεθνής βιβλιογραφία
	<ul style="list-style-type: none"> • Επιπλέον σπουδές 	<ul style="list-style-type: none"> • ΤΠΕ • Ξένες γλώσσες
	<ul style="list-style-type: none"> • Εκπαιδευτική Έρευνα 	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή σε έρευνα
<ul style="list-style-type: none"> • Χρόνος – στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης 	Στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης	
	<ul style="list-style-type: none"> • Εισαγωγή στο επάγγελμα (1-3 έτη) 	<ul style="list-style-type: none"> • Παιδαγωγική πρακτική • Σχολική αποτελεσματικότητα
	<ul style="list-style-type: none"> • Σταθεροποίηση (4-6 έτη) 	<ul style="list-style-type: none"> • Επαγγελματική ταυτότητα • Αντιμετώπιση δυσκολιών • Καθιέρωση
	<ul style="list-style-type: none"> • Πειραματισμός (7-19 έτη) 	<ul style="list-style-type: none"> • Αίσθημα ασφάλειας • Πειραματισμοί – καινοτομίες • Αντιμετώπιση ρουτίνας • Ανασκόπηση
	<ul style="list-style-type: none"> • Γαλήνη – Συντηρητισμός (20-30 έτη) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ρεαλισμός • Αυτοπεποίθηση • Συντηρητισμός • Απόσταση από μαθητές
	<ul style="list-style-type: none"> • Αποδέσμευση 	<ul style="list-style-type: none"> • Απόσυρση • Ενδοσκόπηση

	<ul style="list-style-type: none"> Χρόνος επαγγελματικής ανάπτυξης 	<ul style="list-style-type: none"> Αρχή σχολικού έτους Τέλος σχολικού έτους Οποιαδήποτε στιγμή
<ul style="list-style-type: none"> Στόχοι ανά στάδιο επαγγελματικής ανάπτυξης (χρόνια υπηρεσίας) 	Στόχοι ανά στάδιο επαγγελματικής ανάπτυξης	
	I. Εισαγωγή στο επάγγελμα	<ul style="list-style-type: none"> Ενημέρωση Καθοδήγηση
	II. Σταθεροποίηση	<ul style="list-style-type: none"> Ενίσχυση επαγγελματικής ταυτότητας Αντιμετώπιση δυσκολιών Καθιέρωση
	III. Πειραματισμός	<ul style="list-style-type: none"> Πειραματισμοί – Καινοτομίες Αντιμετώπιση ρουτίνας Ιεραρχική εξέλιξη
	IV. Γαλήνη – Συντηρητισμός	<ul style="list-style-type: none"> Επικαιροποίηση γνώσεων Αυτοπεποίθηση Έλλειψη ουσιαστικού ενδιαφέροντος
	V. Αποδέσμευση	<ul style="list-style-type: none"> Εξαρτάται από τα προηγούμενα στάδια Ανάληψη θέσης ευθύνης

2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δ.Ε.;		
Θέματα	Κατηγορίες	Κωδικοί
	1^{ος} θεματικός άξονας: Τρόποι βίωσης επαγγελματικής ανάπτυξης σε περίοδο οικονομικής κρίσης	
	<ul style="list-style-type: none"> Πανεπιστημιακές Σπουδές 	<ul style="list-style-type: none"> Δεύτερο πτυχίο Μεταπτυχιακά Διδακτορικό

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Βίωση επαγγελματικής ανάπτυξης σε περίοδο οικονομικής κρίσης</i> 			<ul style="list-style-type: none"> • ΕΑΠ
	<ul style="list-style-type: none"> • Σεμινάρια / Επιμόρφωση 		<ul style="list-style-type: none"> • ΑΣΠΑΙΤΕ • Σεμινάρια / Ημερίδες • Επιμορφωτικές συναντήσεις • Σχολικός Σύμβουλος • Εξ αποστάσεως εκπαίδευση
	<ul style="list-style-type: none"> • Συνεργασία Εκπαιδευτικών 		<ul style="list-style-type: none"> • Κοινότητες / Δίκτυα μάθησης • Δραστηριότητες εντός σχολικής μονάδας • Άτυπη επικοινωνία εκπαιδευτικών
	<ul style="list-style-type: none"> • Διαδικασίες Αξιολόγησης 		<ul style="list-style-type: none"> • Αξιολόγηση / Αυτοαξιολόγηση
	<ul style="list-style-type: none"> • Ατομικές διαδικασίες 		<ul style="list-style-type: none"> • Αυτομόρφωση • Διαδίκτυο • Βιβλιογραφική μελέτη
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Συμμετοχή σε Προγράμματα / Δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης συγκριτικά με την προηγούμενη περίοδο</i> 	2^{ος} θεματικός άξονας: Συμμετοχή σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης		
	Συγκριτική αποτύπωση συμμετοχής σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης		
	<ul style="list-style-type: none"> • Συμμετοχή ανά στάδιο επαγγελματικής ανάπτυξης 	<ul style="list-style-type: none"> • Εισαγωγή στο επάγγελμα • Σταθεροποίηση • Πειραματισμός • Γαλήνη / Συντηρητισμός • Αποδέσμευση 	
<ul style="list-style-type: none"> • Υπηρεσιακή κατάσταση 	<ul style="list-style-type: none"> • Μόνιμοι 	<ul style="list-style-type: none"> • Διδακτικό έργο • Παιδαγωγικό έργο • Επαγγελματική εξέλιξη • Βελτίωση επαγγελματικού εαυτού 	

			<ul style="list-style-type: none"> • Αξιολόγηση • Φόβος απολύσεων • Αντιμετώπιση ρουτίνας • Πειραματισμοί / καινοτομίες • Μισθολογική εξέλιξη
		• Αναπληρωτές	<ul style="list-style-type: none"> • Πρόσθετα προσόντα / διορισμός • Βελτίωση επαγγελματικού εαυτού • Αντιμετώπιση δυσκολιών • Καθοδήγηση • Διδακτικό έργο • Παιδαγωγικό έργο
		• Στελέχη εκπαίδευσης	<ul style="list-style-type: none"> • Ενημέρωση για εκπαιδευτικές πολιτικές • Ανάλυση θέσης ευθύνης • Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού • Μετρήσιμα προσόντα • Διοικητικές ικανότητες
	• Συχνότητα παρακολούθησης	<ul style="list-style-type: none"> • Μικρότερη • Ίδια • Μεγαλύτερη 	
	• Ηλικιακό εύρος συμμετεχόντων	<ul style="list-style-type: none"> • Μικρότερο • Ίδιο • Μεγαλύτερο 	
	• Παροχή Πιστοποίησης	<ul style="list-style-type: none"> • Υπηρεσιακή αναγνώριση 	
	• Περιεχόμενο	<ul style="list-style-type: none"> • Ίδιο • Διαφορετικό 	

3^ο Ερευνητικό ερώτημα: Δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης		
Θέματα	Κατηγορίες	Κωδικοί
<ul style="list-style-type: none"> • Περιεχόμενο προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών την περίοδο της οικονομικής κρίσης 	<ul style="list-style-type: none"> • Διδακτική / Παιδαγωγικά 	<ul style="list-style-type: none"> • Γνωστικό Αντικείμενο • Παιδαγωγικά / Συμβουλευτική / Ψυχολογία
	<ul style="list-style-type: none"> • Εκπαιδευτικές πολιτικές 	<ul style="list-style-type: none"> • Αναλυτικά Προγράμματα • Αξιολόγηση • Διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές • Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα • Βιωματικές δράσεις • Θεματική εβδομάδα
	<ul style="list-style-type: none"> • Νέες Τεχνολογίες 	<ul style="list-style-type: none"> • ΤΠΕ Α' & Β' επιπέδου
	<ul style="list-style-type: none"> • Εξειδικευμένες σπουδές 	<ul style="list-style-type: none"> • Ειδική Αγωγή • Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
	<ul style="list-style-type: none"> • Διοίκηση / Ηγεσία 	<ul style="list-style-type: none"> • Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού • Εκπαιδευτική ηγεσία
	<ul style="list-style-type: none"> • Άλλες σπουδές 	<ul style="list-style-type: none"> • Ξένες γλώσσες
<ul style="list-style-type: none"> • Κριτήρια επιλογής Προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης 	<ul style="list-style-type: none"> • Επαγγελματισμός εκπαιδευτικών 	<ul style="list-style-type: none"> • Επιστημονική κατάρτιση • Παιδαγωγική κατάρτιση • Διεθνείς εξελίξεις • Τυπικό status
	<ul style="list-style-type: none"> • Θεσμικές επιταγές 	<ul style="list-style-type: none"> • Νέα Αναλυτικά Προγράμματα • Αξιολόγηση • Ενδεχόμενο απολύσεων

		<ul style="list-style-type: none"> • Οργανωτικοί φορείς / Πιστοποίηση
	<ul style="list-style-type: none"> • Περιεχόμενο 	<ul style="list-style-type: none"> • Γνωστικό αντικείμενο • Παιδαγωγική – Ψυχολογία • Ειδική Αγωγή • Διαπολιτισμική Εκπαίδευση • Ηγεσία • ΤΠΕ
	<ul style="list-style-type: none"> • Κόστος 	<ul style="list-style-type: none"> • Κόστος
	<ul style="list-style-type: none"> • Μετακινήσεις 	<ul style="list-style-type: none"> • Εξ αποστάσεως Προγράμματα
	<ul style="list-style-type: none"> • Προσωπικοί λόγοι 	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάγκες / Ενδιαφέροντα • Οικογενειακές υποχρεώσεις

4 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί η επαγγελματική ανάπτυξη να καταστεί αποτελεσματική σε περίοδο οικονομικής κρίσης;		
Θέματα	Κατηγορίες	Κωδικοί
<ul style="list-style-type: none"> • Ποιότητα προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης 	<ul style="list-style-type: none"> • Ποιότητα Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης 	<ul style="list-style-type: none"> • Οργάνωση • Περιεχόμενο • Εκπαιδευτικές ανάγκες • Πιστοποίηση • Αντιστοιχία περιεχομένου - κόστους
<ul style="list-style-type: none"> • Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών την περίοδο της οικονομικής κρίσης 	<ul style="list-style-type: none"> • Αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη 	<ul style="list-style-type: none"> • Μισθολογική εξέλιξη • Επαγγελματική αποκατάσταση • Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (διδασκτικό & παιδαγωγικό έργο) • Ιεραρχική ανέλιξη

		(θέση ευθύνης) <ul style="list-style-type: none"> • Διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές
	<ul style="list-style-type: none"> • Αναποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη 	<ul style="list-style-type: none"> • Οργάνωση • Πλήθος προγραμμάτων • Περιεχόμενο • Εκπαιδευτικές ανάγκες • Δυνατότητα υλοποίησης • Απορρόφηση κονδυλίων • Κόστος
<ul style="list-style-type: none"> • Προϋποθέσεις για τη λειτουργία αποτελεσματικών Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 	<ul style="list-style-type: none"> • Χρόνος υλοποίησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Ευέλικτα ωράρια • Εκπαιδευτικές άδειες
	<ul style="list-style-type: none"> • Περιεχόμενο 	<ul style="list-style-type: none"> • Σύνδεση θεωρίας – πράξης • Γνωστικό αντικείμενο • Σύνδεση με αυτοαξιολόγηση • Εκσυγχρονισμένο μάθημα
	<ul style="list-style-type: none"> • Οργάνωση 	<ul style="list-style-type: none"> • Ευρεία συμμετοχή (χωρίς κλήρωση) • Αξιοποίηση ειδικών & εκπαιδευτικών • Πρόγραμμα / Σχεδιασμός
	<ul style="list-style-type: none"> • Κόστος 	<ul style="list-style-type: none"> • Δωρεάν • Χαμηλά διδάκτρα / διευκολύνσεις • Επιδοτούμενα
	<ul style="list-style-type: none"> • Απόσταση – τόπος υλοποίησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Εξ αποστάσεως
	<ul style="list-style-type: none"> • Φορέας υλοποίησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Δημόσιος • Ιδιωτικός

	<ul style="list-style-type: none"> • Παροχή πιστοποίησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Κρατική πιστοποίηση
	<ul style="list-style-type: none"> • Αξιοποίηση τεχνολογίας 	<ul style="list-style-type: none"> • ΤΠΕ / διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης
	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάγκες εκπαιδευτικών 	<ul style="list-style-type: none"> • Επαγγελματικές • Προσωπικές

➤ **Έλεγχος της κωδικοποίησης σε ένα δείγμα των δεδομένων**

Κατά την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων επιβάλλεται να τηρηθεί μια σταθερή και αξιόπιστη διαδικασία. Για το λόγο αυτό το σύστημα κωδικοποίησης πρέπει να συγκροτηθεί και να αξιολογηθεί από τα πρώτα στάδια της διαδικασίας. Ο καλύτερος τρόπος να ελεγχθεί η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η σαφήνεια των κωδικών και των κατηγοριών, είναι ο έλεγχος της κωδικοποίησης σε ένα μικρό δείγμα δεδομένων (Zhang & Wildemuth, 2009).

Στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα τριών συνεντεύξεων προκειμένου να ελεγχθεί η διαδικασία της κωδικοποίησης ως προς την ακρίβεια, τη συνοχή και τη συνάφειά της. Σε ορισμένες περιπτώσεις χρειάστηκε να αναθεωρηθεί.

➤ **Κωδικοποίηση όλων των δεδομένων**

Αφού έχει πλέον οριστικοποιηθεί η χρήση των συγκεκριμένων κωδικών και των αντίστοιχων κατηγοριών, το σύστημα κωδικοποίησης γενικεύεται στο σύνολο των ερευνητικών δεδομένων. Απαιτείται ωστόσο ιδιαίτερη προσοχή και κατά την ανάλυση των υπολοίπων κειμένων, καθώς από τις συνεντεύξεις απορρέουν καινούρια δεδομένα, τα οποία συχνά δεν έχουν προβλεφθεί, και ενδέχεται να προκύψουν νέα θέματα, που πρέπει να προστεθούν στην κωδικοποίηση των δεδομένων (Zhang & Wildemuth, 2009).

➤ **Έλεγχος ως προς τη συνοχή και τη συνέπεια του συστήματος κωδικοποίησης**

Μετά την ολοκλήρωση της κωδικοποίησης στο σύνολο των απομαγνητοφωνηθέντων κειμένων και των ερευνητικών δεδομένων, είναι αναγκαίο να επανεξετασθεί και να

ελεγχθεί η συνοχή και η συνέπεια της κωδικοποίησης, δεδομένου πως η διαδικασία της επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων ενέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας. Πέραν των πιθανών σφαλμάτων, ενδέχεται να έχουν προστεθεί νέες κατηγορίες ή να έχουν αναιρεθεί άλλες, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη ασυνέπεια. Επιπλέον είναι πιθανό κατά τη διάρκεια της διαδικασίας να έχουν ελαφρώς αλλάξει τόσο η κατανόηση του περιεχομένου των κατηγοριών, όσο και οι κανόνες κωδικοποίησης (Miles & Huberman, 1994). Για όλους τους παραπάνω λόγους κρίνεται απαραίτητος ο επανέλεγχος του συστήματος κωδικοποίησης.

➤ **Εξαγωγή συμπερασμάτων από τα κωδικοποιημένα δεδομένα**

Πρόκειται για το πιο κρίσιμο στάδιο κατά τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων. Ο ερευνητής παρουσιάζει ανακατασκευασμένες τις έννοιες που έχουν προκύψει από τα δεδομένα και την προηγούμενη διαδικασία της κωδικοποίησης, και διατυπώνει τα συμπεράσματά του. Διερευνώνται οι ιδιαίτερες συνιστώσες των κατηγοριών και παρουσιάζεται ο συσχετισμός μεταξύ τους, επιτρέποντας την ανάδυση επαναλαμβανόμενων μοτίβων (Bradley, 1993). Η επιτυχία του σταδίου αυτού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις συλλογιστικές και εκφραστικές δεξιότητες του ερευνητή.

➤ **Παρουσίαση της μεθοδολογίας και των πορισμάτων της έρευνας**

Στο τελευταίο στάδιο περιγράφεται λεπτομερώς η διαδικασία που ακολουθήθηκε και αναλύονται με ακρίβεια οι επιμέρους δραστηριότητες, προκειμένου να καθίσταται δυνατή η επανάληψη της διαδικασίας από μελλοντικούς ερευνητές και να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας (Patton, 2002).

Παρά το γεγονός ότι η Ανάλυση Περιεχομένου είναι μια κατ' εξοχήν ποιοτική ερευνητική πρακτική, η οποία χρησιμοποιείται κυρίως στις ανθρωπολογικές, κοινωνιολογικές και ψυχολογικές έρευνες, ωστόσο δεν αποκλείει και μια ποσοτική προσέγγιση των ερευνητικών δεδομένων. Πρόκειται για δύο διαφορετικές, εντούτοις αλληλοσυμπληρούμενες προσεγγίσεις του ίδιου θέματος. Η ποιοτική προσέγγιση δίνει έμφαση στην παραγωγή περιγραφικών τυπολογιών, οι οποίες αντικατοπτρίζουν την αντίληψη των υποκειμένων για την κοινωνική πραγματικότητα. Στον αντίποδα βρίσκεται η ποσοτική προσέγγιση της Θεματικής Ανάλυσης Περιεχομένου, η οποία

στοχεύει στην παραγωγή αριθμητικά μετρήσιμων και στατιστικά αξιοποιήσιμων ερευνητικών δεδομένων. (Zhang & Wildemuth, 2009).

Σε μία έρευνα που αποτυπώνει πραγματικές συνθήκες καμία προσέγγιση, ποιοτική ή ποσοτική, δεν υπάρχει κατά αποκλειστικότητα. Αντιθέτως και οι δυο αποτελούν διαστάσεις της εμπειρικής προσέγγισης του κόσμου, με την επισήμανση πως η ποιοτική προσέγγιση αναζητά προγενέστερα μορφολογικά πρότυπα, ενώ η ποσοτική αναζητά τη διάρκεια και τη συχνότητα των εμφανιζόμενων συμπεριφορών και αντιλήψεων (Smith, 1975). Για το λόγο αυτό ο Weber (1990) επισημαίνει πως οι πιο επιτυχημένες μελέτες που χρησιμοποιούν Ανάλυση Περιεχομένου συνδυάζουν ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση των ερευνητικών δεδομένων.

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε κυρίως ποιοτική ερμηνεία των δεδομένων, καθώς το ενδιαφέρον εστιάστηκε στα στοιχεία που σχετίζονταν με το σκοπό, και την ευρύτερη προβληματική της έρευνας. Ωστόσο χρησιμοποιήθηκε και ποσοτική προσέγγιση κάποιων δεδομένων, ιδίως όσων αφορούν τη συχνότητα εμφάνισης, όταν είναι χαμηλή ή υψηλή, καθώς επιχειρήθηκε να ερμηνευθεί η διαφορετικότητά τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιασθούν και θα αναλυθούν τα εξαχθέντα από το απομαγνητοφωνημένο κείμενο δεδομένα, τα οποία αποτυπώνουν τις απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο και το στόχο των ερευνητικών ερωτημάτων. Όλες οι ερωτήσεις ελήφθη μέριμνα ώστε να προσιδιάζουν σε οικεία και καθημερινή γλώσσα και ύφος, προκειμένου να εκμαιευθούν αυθόρμητες και ειλικρινείς απαντήσεις. Η σχηματική αποτύπωση των ερευνητικών δεδομένων παρουσιάζεται στους σχετικούς Πίνακες, στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας.

5.1. «Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών»

a. Διαστάσεις της έννοιας «Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών»

Τα δεδομένα των απομαγνητοφωνηθεισών συνεντεύξεων που αφορούν την εννοιολογική προσέγγιση του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη», όπως την αντιλαμβάνονται οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, ταξινομήθηκαν σε τέσσερις

κατηγορίες: «επαγγελματική μάθηση», «προσωπική ανάπτυξη», «επαγγελματική εξέλιξη», «Δια Βίου Μάθηση» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 1).

Δύο εκπαιδευτικοί (E1, E3) αναφέρονται ρητά στην ιδιαίτερη σημασία που αποκτά η επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, λόγω της πολυπλοκότητας της δομής της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας. Επισημαίνουν πως απαιτείται επιστημονική κατάρτιση όσον αφορά το γνωστικό και διδακτικό αντικείμενο, αλλά και γνώση των αρχών της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας, καθώς αποδέκτες της διδακτικής πράξης είναι έφηβοι, με όλες τις ιδιαιτερότητες που απορρέουν από την ηλικία τους. Παράλληλα η σύνδεση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με ένα εξετασιοκεντρικό και ιδιαίτερος ανταγωνιστικό κλίμα καθιστά το έργο των εκπαιδευτικών ακόμη πιο απαιτητικό, αφού η αποτελεσματικότητά τους κρίνεται, ως ένα βαθμό, από τα αποτελέσματα των μαθητών στις ενδοσχολικές και εισαγωγικές εξετάσεις.

(E3): Μιλώντας για επαγγελματική ανάπτυξη, εννοούμε πρώτα απ' όλα, μαθαίνω πώς να κάνω το μάθημα πιο δημιουργικά, εμπλουτισμένο με νέες διδακτικές μεθόδους και προσαρμοσμένο στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα..... Ιδιαίτερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η οποία συνδέεται άμεσα με τις εξετάσεις, αρχικά σε ενδοσχολικό επίπεδο και εν συνεχεία σε πανελλαδικό, (... η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με την άρτια επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού..... [...] Επίσης αφορά την καλύτερη διαχείριση της τάξης και την αντιμετώπιση ενδεχόμενων προβλημάτων.

(E1): [...] Ο εκπαιδευτικός, ιδιαίτερα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση οφείλει και επιδιώκει να ενημερώνεται σχετικά με το αντικείμενο της διδασκαλίας του, λόγω του εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα του συστήματος.

Κατά την εννοιολογική προσέγγιση του όρου «Επαγγελματική Ανάπτυξη» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 1) παρατηρείται πως η επικρατέστερη κατηγορία σε συχνότητα αναφορών είναι η *επαγγελματική μάθηση*, η οποία δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη βελτίωση του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου του εκπαιδευτικού (E4). Η συχνότητα αναφοράς των εκπαιδευτικών στο διδακτικό και παιδαγωγικό

έργο αγγίζει το 100%, καθώς και οι δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί το αναφέρουν ως κύρια συνιστώσα της επαγγελματικής μάθησης. Συμπληρωματικά ως προς τη διδακτική και παιδαγωγική βελτίωση αναφέρουν πως αυτή επιτυγχάνεται με δραστηριότητες που συμβάλλουν στην αρτιότερη επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στην ενημέρωσή τους αναφορικά με τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα και τις διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές, και στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με νέες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις (E4), ενώ κυρίαρχη θέση καταλαμβάνει η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών (E2). Μια σημαντική διάσταση της επαγγελματικής μάθησης είναι και η δεξιότητα διαχείρισης κρίσεων (E4), με συχνότητα αναφοράς τέσσερις (04) απαντήσεις, αλλά και η συνεργασία με την τοπική κοινωνία (E2), με συχνότητα αναφοράς οκτώ (08) απαντήσεις. Ιδιαίτερος υψηλή (13 στους 15 εκπαιδευτικούς) είναι η συχνότητα αναφοράς στην ανάγκη ενημέρωσης ως προς τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις, ενώ ακολουθεί η συνεργασία με την ευρύτερη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, υποδομές) (8 στους 15 εκπαιδευτικούς) και η ανάγκη διαχείρισης κρίσεων (4 στους 15 εκπαιδευτικούς). Επιχειρώντας να ερμηνεύσουμε τη συχνότητα εμφάνισης των απαντήσεων, διαπιστώνουμε πως αυτό που απασχολεί ιδιαίτερος τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από φύλο, ιδιότητα, οικογενειακές ή άλλες υποχρεώσεις, είναι η ανάγκη να ανταποκριθεί στις νεοεπιβληθείσες εκπαιδευτικές πολιτικές, αναφορικά με το ρόλο του εντός της σχολικής αίθουσας, ενώ φαίνεται να τους απασχολεί λιγότερο η διαχείριση ενδεχόμενων κρίσεων.

(E2): [...] Περισσότερο όμως θεωρώ πως αφορά νέες τάσεις και προσεγγίσεις στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία.(...) Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και χρήση εποπτικών μέσων, καλλιέργεια συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την τοπική κοινωνία.

(E4): Αφορά τόσο το διδακτικό έργο, όσο και την παιδαγωγική διάσταση της δουλειάς μας. Επιδιώκουμε να καταρτιστούμε αρτιότερα πάνω στο αντικείμενο των σπουδών μας, να εξοικειωθούμε με τη διδακτική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, αλλά προσπαθούμε την ίδια στιγμή να βελτιώσουμε τον τρόπο προσέγγισης των μαθητών μας

και αναζητούμε τρόπους για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη μετάδοση της γνώσης.

Δεύτερη κατηγορία σε συχνότητα αναφορών αναφαίνεται η *προσωπική ανάπτυξη*. Εννέα (09) στους δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς, συχνότητα αναφοράς που αποτελεί το 60% των απαντήσεων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 1), επισημαίνουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια ατομική κυρίως διαδικασία, η οποία αφορά επαγγελματικές και ατομικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών.

(E7): ...Πιστεύω πως η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εμπεριέχει την έννοια της βελτίωσής του σε ό,τι σχετίζεται με το επάγγελμά του. [...] η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με την ατομική πρωτοβουλία και τη Δια Βίου Μάθηση του εκπαιδευτικού.

(E1): [...] σίγουρα ένα σημαντικό κομμάτι της επαγγελματικής ανάπτυξης καλύπτεται από [...] τις επιμορφώσεις που μπορεί κάποιος εκπαιδευτικός να παρακολουθήσει σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και με διαφορετικά θέματα η καθεμία, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του.

Στη συνέχεια, η ίδια εκπαιδευτικός (E1) προσδιορίζει περαιτέρω τους όρους «ανάγκες» και «ενδιαφέροντα». Αξίζει να επισημανθεί πως είναι η μόνη από τους δεκαπέντε ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, η οποία αναφέρεται διεξοδικά στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα ως εφελθτήριο επαγγελματικής ανάπτυξης. Παρατηρεί πως οι ανάγκες συνδέονται περισσότερο με επαγγελματικές επιλογές, ενώ τα ενδιαφέροντα με τα ατομικά κίνητρα.

(E1): Πρώτα απ' όλα υπάρχουν ανάγκες επαγγελματικές, οικονομικές, κοινωνικές. [...] Είναι ανάγκη να καταρτιστούμε περαιτέρω, να επιμορφωθούμε και να πιστοποιήσουμε τις γνώσεις μας για να διατηρήσουμε τη θέση μας, ... ή έτσι τουλάχιστον νιώθουμε. Ανάγκη είναι να αποκτήσουμε μετρήσιμα και πιστοποιημένα από την Υπηρεσία μας προσόντα.[...]

Τα ενδιαφέροντα είναι άλλο [...] Είναι οι στόχοι, η επιθυμία [...] να κάνουμε το μάθημα πιο ενδιαφέρον στα παιδιά. [...] να αναγνωριστεί η δουλειά και το έργο μας από συναδέλφους και γονείς. Κι εμείς οι ίδιοι

όμως θέλουμε να ξεφύγουμε από την καθημερινή ρουτίνα, ιδίως όταν διδάσκουμε ένα αντικείμενο για αρκετά χρόνια. Όταν επιλέγουμε να τα παρακολουθήσουμε ένα Πρόγραμμα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, σίγουρα κοιτάζουμε το πρακτικό όφελος, αλλά η επιλογή συνδέεται και με τα ενδιαφέροντα.(...) Επομένως δεν διαχωρίζονται εύκολα αυτά τα δύο. Είναι οι δυο όψεις του ίδιου νομίσματος.

Υψηλή είναι η συχνότητα αναφοράς (8 στους 15 εκπαιδευτικούς), που αποτελεί το 53%, στη συνεργασία που, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, απαιτείται με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς (E7, E9), η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη της επαγγελματικής μάθησης και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού. Τονίζεται επίσης η συνεργασία με την τοπική κοινωνία (8 στους 15 εκπαιδευτικούς), η οποία συμβάλει στη βελτίωση του κοινωνικού status του εκπαιδευτικού, συνδέοντας έτσι την επαγγελματική με την προσωπική του ανάπτυξη (E9,E15).

(E7): *...Πιστεύω πως η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού εμπεριέχει την έννοια της βελτίωσής του σε ό,τι σχετίζεται με το επάγγελμά του. Κι αυτό γίνεται με το πέρασμα του χρόνου, με τη συνειδητή αλληλόδρασή του με όλες τις πλευρές αυτού που χαρακτηρίζουμε ως εκπαιδευτική κοινότητα και βέβαια με ενέργειές του που σχετίζονται με τη συνεχή επιμόρφωσή του, καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με την ατομική πρωτοβουλία [...]*

(E9): *Αφορά όλες ή σχεδόν όλες τις πτυχές της επαγγελματικής και προσωπικής ζωής του εκπαιδευτικού, καθώς συνδέεται άμεσα με τις προσωπικές μας επιλογές. Εκτός από το καθαρά διδακτικό ή παιδαγωγικό κομμάτι, αφορά εξ ίσου και τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με την ευρύτερη σχολική κοινότητα, τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς, αλλά και με την τοπική κοινωνία (...) Γιατί όλοι συμβάλλουν στην επιτυχία του θεσμού. Και μέσα από την αγαστή συνεργασία όλων μπορούμε να προσδοκούμε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.*

(E15): *Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συνεργάζεται με τη σχολική κοινότητα, με την ευρύτερη έννοια, αλλά και με την τοπική κοινωνία.*

Την ίδια στιγμή βελτιώνεται το προφίλ και η εικόνα του εκπαιδευτικού στην τοπική κοινωνία.

Εξαιρετικά υψηλή (13 στους 15 εκπαιδευτικούς), που ανέρχεται σε ποσοστό 84%, είναι η συχνότητα αναφοράς των απαντήσεων που συνδέουν την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, την ανάληψη θέσης ευθύνης και την εκτέλεση καθηκόντων στελεχών εκπαίδευσης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - πίνακας 1). Το ποσοστό αυτό δε φαίνεται να επηρεάζεται από φύλο, ηλικία, υπηρεσιακή κατάσταση των συμμετεχόντων στη έρευνα. Εκφράζεται χαρακτηριστικά η πεποίθηση πως και τα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης που επιλέγουν διαφοροποιούνται όταν πρόκειται για την ιεραρχική και διοικητική ανέλιξη τω εκπαιδευτικών (E1, E5, E7).

(E1): [...] Από την άλλη, η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά και την ανέλιξή μας στην ιεραρχία, (...) την ανάληψη θέσης ευθύνης ίσως.

(E5): [...] σχετίζονται κυρίως με την ανάληψη θέσης ευθύνης..... Είναι αυτό που λέμε «μετρήσιμα προσόντα». Αυτά προσμετρώνται κατά τις κρίσεις των στελεχών εκπαίδευσης και τέτοιες πιστοποιήσεις επιδιώκονται από όσους θέλουν να εξελιχθούν στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.

(E7): [...] Αρκετά προγράμματα πραγματοποιούνται με στόχο την ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία..... και αντίστοιχα πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν προγράμματα έχοντας αυτόν το στόχο.... την ιεραρχική εξέλιξη εννοώ.

Μόνο μία εκπαιδευτικός (E9) δεν συνδέει άμεσα την επαγγελματική ανάπτυξη με την ανάληψη θέσης ευθύνης, ενώ μια άλλη ερωτώμενη (E6) εκφράζεται ως προς αυτό με κάποια επιφύλαξη.

(E9): [...]Οι εκπαιδευτικοί είναι πρωτίστως εκπαιδευτικοί και δευτερευόντως στελέχη εκπαίδευσης. Οπότε, όχι,... δε θα έπρεπε τουλάχιστον, να διαφοροποιείται η μορφή και το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης.

(E6): Λογικά, θα έπρεπε να υπάρχει διαφοροποίηση στα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, προκειμένου να είναι πιο κοντά στο αντικείμενο εργασίας/ευθύνης και άρα πιο χρήσιμα

Τέλος, εξαιρετικά υψηλή σε συχνότητα αναφορών (100%) είναι η κατηγορία της Δια Βίου Μάθησης, καθώς οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους συνδέουν την «επαγγελματική ανάπτυξη» με τη Δια Βίου Μάθηση (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - πίνακας 1). Δίνεται έμφαση στο χρονικό της εύρος, καθώς και οι δεκαπέντε εκπαιδευτικοί, συχνότητα αναφοράς που αγγίζει το 100%, αναφέρουν πως χρονικά καλύπτει όλη την επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτικού (E2), και στο γεγονός ότι διέπεται από τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Πέντε (05) εκπαιδευτικοί κάνουν ιδιαίτερη αναφορά και στη γνώση ξένων γλωσσών, η οποία ανάγεται στα χρόνια της σχολικής ή Πανεπιστημιακής τους φοίτησης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 2).

(E1): Έχω επάρκεια στα Αγγλικά, το Sorbonne I στα Γαλλικά, και το Medio στα Ιταλικά. Με τις ξένες γλώσσες ασχολήθηκα κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, και αργότερα, όταν σπούδαζα. Όμως είναι γνώση που αξιοποιώ και σήμερα και τη βρίσκω ιδιαίτερα χρήσιμη.

Έντεκα (11) στους δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί, που αποτελούν το 73% του δείγματος, τονίζουν πως οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν προαιρετικά, ανάλογα με τις ανάγκες και τις προσωπικές στοχεύσεις τους (E7), ενώ υψηλή είναι η συχνότητα αναφορών (9 στους 15 εκπαιδευτικούς) στις συγκεκριμένες απαιτήσεις των εκπαιδευομένων, οι οποίες συχνά διαμορφώνουν το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης (E1).

(E2): Θεωρώ πως ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στην ανάγκη διαρκούς, εμμ.... αυτό που λέμε δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών[...]. Γενικά, αφορά ολόκληρη την επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού, καθώς η φύση της δουλειάς μας, μας καθιστά δια βίου εκπαιδευόμενους. [...]Φροντίζω ωστόσο να ενημερώνομαι και να επιμορφώνομαι σε τακτά χρονικά διαστήματα [...].

(E1): Αυτοί όμως που οργανώνουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, πρέπει να τα σχεδιάζουν πολύ προσεκτικά. Να αφογκράζονται τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών και

να προσπαθούν να τις ικανοποιούν. Να συνειδητοποιήσουν ότι όταν μιλάμε για ενήλικες και δη για ενήλικες με ένα αρκετά καλό γνωστικό υπόβαθρο, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, να καταλάβουν ότι είναι πιο απαιτητικοί. [...]

(E7): [...] Πιστεύω ότι είναι θέμα προσωπικών επιλογών και αν κάποιος έχει πραγματικά την επιθυμία για βελτίωση, θα τον χαρακτηρίζει και θα τον κατευθύνει από την αρχή της σταδιοδρομίας του ως την ολοκλήρωσή της. Ο εκπαιδευτικός είναι Δια Βίου Εκπαιδευόμενος, βρίσκεται σε άμεση επαφή με τη διαδικασία της μάθησης, οπότε όταν οι συνθήκες του το επιτρέπουν, οικογενειακές, προσωπικές ή άλλες καταστάσεις, επιδιώκει την επαγγελματική του ανάπτυξη.

b. Τρόποι βίωσης επαγγελματικής ανάπτυξης – Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης

Οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη συνδέονται άρρηκτα με την παρακολούθηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης και τη συμμετοχή τους σε αντίστοιχες δραστηριότητες. Μελετώντας τις απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τις δραστηριότητες που θεωρούν ότι προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη η έννοια των δραστηριοτήτων / προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης ταξινομήθηκε στις εξής κατηγορίες: «Πανεπιστημιακές σπουδές», «σεμινάρια/ επιμόρφωση», «αυτομόρφωση», «επιπλέον σπουδές», «εκπαιδευτική έρευνα», (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 2).

Επικρατέστερη σε συχνότητα αναφορών (15 στους 15 εκπαιδευτικούς) αναφαίνεται η κατηγορία «Σεμινάρια – επιμόρφωση» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 2). Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με την επιμόρφωση κάθε μορφής. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (E10, E13), καθώς είναι πολύ σημαντική για την είσοδο των νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα και τη σταδιακή εξοικείωσή τους με τις απαιτήσεις που συνεπάγεται η εργασιακή τους απασχόληση. Ιδιαίτερα υψηλή (13 στους 15 εκπαιδευτικούς), δηλαδή ποσοστό 84%, είναι η συχνότητα αναφορών στα σεμινάρια και τις ημερίδες, ανεξαρτήτως φορέα υλοποίησης, τα οποία

πραγματοποιούνται σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και με τα οποία επιχειρούν να καλύψουν ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες.

(E10): [...]σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη παίζει η επιμόρφωση (...). Πολύ σημαντική είναι η εισαγωγική επιμόρφωση, η οποία αφορά τους νεοδιοριζόμενους, αλλά και οι κάθε είδους επιμορφώσεις με διαφορετικά θέματα η καθεμία, ώστε να καλύπτουν διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντά των επιμορφούμενων.

(E13): Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται περισσότερο την εισαγωγική επιμόρφωση, καθώς χρειάζονται μεγαλύτερη καθοδήγηση, λόγω έλλειψης εμπειρίας, αλλά και σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται την επιμόρφωση με οποιαδήποτε μορφή, σεμινάρια, ημερίδες.....

Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη με την παρακολούθηση προγραμμάτων που διοργανώνονται από ενδοϋπηρεσιακούς φορείς, όπως το Υπουργείο ή το ΙΕΠ (E14).

(E14): [...] Σίγουρα μας ενδιαφέρουν προγράμματα που οργανώνονται από το Υπουργείο ή σχετικούς φορείς (...) το ΙΕΠ ή το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παλαιότερα, καθώς είναι τα πλέον αρμόδια για τις εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές [...].

Εννέα (09) εκπαιδευτικοί, συχνότητα αναφορών που αποτελεί το 60%, κάνουν ιδιαίτερη μνεία στις επιμορφωτικές συναντήσεις που οργανώνονται από τους Σχολικούς Συμβούλους (E3, E10), καταδεικνύοντας τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, και τον καθοδηγητικό ρόλο του Σχολικού Συμβούλου.

(E3): [...]τα σεμινάρια που οργανώνονται από τους σχολικούς συμβούλους [...] οι επιμορφωτικές συναντήσεις, οι ημερίδες και τα συνέδρια. [...]

(E10): [...] Οι επιμορφωτικές συναντήσεις με τους Σχολικούς Συμβούλους είναι ιδιαίτερα σημαντικές, διότι μας κατευθύνουν, μας ενημερώνουν για τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα, ενώ η συχνή επικοινωνία διαμορφώνει μια σχέση οικεία και ειλικρινή, που μας

επιτρέπει να απευθυνόμαστε σε αυτούς, όποτε έχουμε κάποιους προβληματισμούς, ή και απορίες.

Εξετάζοντας τα δεδομένα που προκύπτουν από τους έξι εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Αργολίδα, παρατηρούμε πως είναι ιδιαίτερος υψηλή η συχνότητα αναφορών (5 στους έξι εκπαιδευτικούς), το 83% των εργαζομένων στην Αργολίδα, στην παρακολούθηση προγραμμάτων της ΑΣΠΑΙΤΕ, λόγω της λειτουργίας αντίστοιχου τμήματος στο νομό και του αυξημένου αριθμού εκπαιδευτικών που επιλέγουν να το παρακολουθήσουν. Παράλληλα μία (01) εκπαιδευτικός, εργαζόμενη στο νομό Κορινθίας, επεσήμανε τη συμβολή της ΑΣΠΑΙΤΕ και του προγράμματος ετήσιας παιδαγωγικής κατάρτισης, που προσφέρει, στην παιδαγωγική κυρίως κατάρτιση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

(E3): [...]Από την άλλη πλευρά όμως οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και μέσα από παρακολούθηση μεταπτυχιακών σπουδών ή από ετήσια προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης, όπως αυτά που διοργανώνονται από την ΑΣΠΑΙΤΕ, και που, όπως βλέπουμε εμείς που ζούμε και εργαζόμαστε στο νομό, όπου λειτουργεί ένα τέτοιο τμήμα, πολλοί συνάδελφοι τα επιλέγουν επιδιώκοντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Εξίσου μεγάλη σε συχνότητα αναφορών των εκπαιδευτικών είναι η κατηγορία «*Αυτομόρφωση*», καθώς είναι εμφανής στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών η σύνδεση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης με την αυτομόρφωση και την αυτοδιαχειριζόμενη μάθηση (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 2). Και οι δεκαπέντε (15) ερωτηθέντες σημειώνουν πως η ενασχόληση με κάθε είδους δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπορεύεται από την ατομική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιλέγουν με τα δικά τους κριτήρια τους τρόπους, τα μέσα αλλά και τα θέματα με τα οποία θα ασχοληθούν.

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων, το 80% (12 στους 15 εκπαιδευτικούς) δηλώνουν πως βιώνουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από το Διαδίκτυο και τις Πλατφόρμες μάθησης (E12), ενώ εννέα (09) εκπαιδευτικοί, το 60% των ερωτηθέντων, επιλέγει τις Κοινότητες Μάθησης που αναπτύσσονται είτε εντός του σχολικού περιβάλλοντος, είτε διαδικτυακά. Επισημαίνεται η σημασία και της άτυπης

επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ως παράγοντας της επαγγελματικής τους βελτίωσης (E13, E15).

(E12): *Με πολλούς τρόπους βιώνουμε σήμερα την επαγγελματική μας ανάπτυξη. Πρώτα απ' όλα η ενημέρωση μέσω διαδικτύου κερδίζει συνεχώς έδαφος. [...] Τα τελευταία χρόνια αυξάνεται η παρακολούθηση οpencourses σε πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης στο διαδίκτυο.*

(E13): *[...]Σημαντική είναι η διαμόρφωση κοινοτήτων μάθησης και η αλληλεπίδραση με άλλους συναδέλφους που εργαζόμαστε στο ίδιο ή σε διαφορετικό σχολείο. Μέσα από το διάλογο και την ανταλλαγή εμπειριών από την τάξη είναι εκπληκτικό πόσα μπορείς να μάθεις και πόσο μπορείς να βελτιωθείς!*

(E15): *[...] Ως παλαιότερη, θα αναφερθώ στη σημασία που έχει η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τόσο της ίδιας, όσο και άλλης ειδικότητας. Οι συζητήσεις μεταξύ μας, άτυπα, βοηθούσαν και βοηθούν στην επαγγελματική μας βελτίωση.[...] Τώρα, έχουν δημιουργηθεί σύγχρονες κοινότητες μάθησης, που λειτουργούν διαδικτυακά, οι οποίες συμβάλλουν πολύ περισσότερο στην επαγγελματική μας βελτίωση και ανάπτυξη.*

Η συχνότητα αναφοράς στη μελέτη της διεθνούς επιστημονικής βιβλιογραφίας ανέρχεται στο 33% (5 στους 15 εκπαιδευτικούς), ενώ οκτώ (08) εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 53% αναφέρονται στην προσωπική έρευνα ως μέσω κάλυψης των γνωστικών τους κενών και ως παράγοντα αρτιότερης παιδαγωγικής και επιστημονικής κατάρτισης.

(E5): *[...]Μετά, ας μην ξεχνάμε πως ο καθένας ψάχνει και μόνος του. Γνωρίζει τα ενδιαφέροντα, τις ελλείψεις, τις ανάγκες του, και ερευνά σε βιβλιογραφία και διαδίκτυο. Είναι σε μεγάλο βαθμό μια ατομική διαδικασία.*

(E15): *[...]Σίγουρα αναζητούμε πληροφορίες, για θέματα που μας απασχολούν, γνωστικού κυρίως περιεχομένου, από βιβλιογραφικές πηγές - ή πιο συχνά πια - από το Διαδίκτυο. Τελευταία μάλιστα*

χρησιμοποιώ πάρα πολύ και εκπαιδευτικό, διαδραστικό κυρίως υλικό, που βρίσκω στο Διαδίκτυο.

Εξαιρετικά υψηλή είναι επίσης η συχνότητα αναφοράς στην κατηγορία «Πανεπιστημιακές Σπουδές» (15 στους 15 εκπαιδευτικούς). Όλοι οι εκπαιδευτικοί, αναφερόμενοι στον τρόπο με τον οποίο βιώνουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, τονίζουν πως σημαντική θέση κατέχει η παρακολούθηση Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων. Πολύ χαμηλή είναι η συχνότητα αναφοράς (2 στους 15 εκπαιδευτικούς), το 13%, στην εκπόνηση διδακτορικών διατριβών, ενώ λίγο υψηλότερη, σε ποσοστό 27% (4 στους 15 εκπαιδευτικούς), είναι η αφορώσα την απόκτηση ενός δεύτερου πτυχίου, ως παράγοντα που συμβάλει στην επιστημονική τους κατάρτιση και στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

(E1): [...]Σίγουρα η επαγγελματική ανάπτυξη επιτυγχάνεται με την παρακολούθηση Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων ή και Προπτυχιακών για την απόκτηση ενός δεύτερου πτυχίου, ενώ αυξάνεται ο αριθμός όσων συνεχίζουν τις σπουδές τους σε επίπεδο διδακτορικού [...].

Στην κατηγορία «Επιπλέον σπουδές» η συχνότητα αναφορών είναι υψηλή (13 στους 15 εκπαιδευτικοί), ήτοι το 87%. Έντεκα ερωτηθέντες, το 73%, επιλέγουν επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών (E1), με έμφαση στα Προγράμματα ΤΠΕ Α' και Β' Επιπέδου, αφού συνδέονται με τα αναμορφωμένα Αναλυτικά Προγράμματα και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που τα διαμορφώνουν. Σχετικά χαμηλή (5 στους 15 εκπαιδευτικούς) είναι η συχνότητα αναφοράς στην εκμάθηση ξένων γλωσσών ως δραστηριότητας επαγγελματικής ανάπτυξης, παρά το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (13 στους 15 εκπαιδευτικούς), όπως φαίνεται από το προφίλ τους, που αποτυπώνει πληροφορίες για την ταυτότητά τους (πρβλ. πίνακας 1, σελ. 75-76) δηλώνουν πως γνωρίζουν μια τουλάχιστον ξένη γλώσσα (E9).

(E1): [...] Η επιμόρφωση στις Νέες Τεχνολογίες, τα ΤΠΕ Α' και Β' επιπέδου που κερδίζει έδαφος λόγω της αναμόρφωσης των Προγραμμάτων Σπουδών και των αυξημένων απαιτήσεων από τους εκπαιδευτικούς ως προς την ανανέωση των τρόπων διδασκαλίας και μετάδοσης της γνώσης. [...]

(E9): [...] Η εκμάθηση ξένων γλωσσών θεωρώ ότι πρέπει να επιδιώκεται, λόγω της αυξανόμενης επαφής με ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές, αλλά και λόγω μιας αυξητικά διαφαινόμενης επικοινωνίας και συνεργασίας με σχολεία του εξωτερικού.

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι σε μεγάλο ποσοστό συνεχίζουν τις πανεπιστημιακές τους σπουδές σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο, μόνο ένας (01) εκπαιδευτικός αναφέρει τη συμμετοχή τους σε έρευνες που διεξάγονται από Πανεπιστημιακά ιδρύματα, ως δραστηριότητα που συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθιστώντας ιδιαίτερος χαμηλή, σε ποσοστό 7% των συμμετεχόντων, τη συχνότητα αναφοράς στην κατηγορία «εκπαιδευτική έρευνα».

(E8): [...] Ας μην παραβλέψουμε το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν να συνεχίσουν τις Πανεπιστημιακές τους σπουδές σε προπτυχιακό, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό επίπεδο. Στο πλαίσιο των σπουδών τους συμμετέχουν σε έρευνες που διεξάγουν τα Πανεπιστημιακά ιδρύματα, ενισχύοντας έτσι την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

c. Χρόνος επαγγελματικής ανάπτυξης

Ερωτώμενοι αναφορικά με το χρόνο που θεωρούν κατάλληλο για την παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 3), η επικρατέστερη απάντηση ως προς τη συχνότητα αναφορών (11 στους 15 εκπαιδευτικούς), το 73%, είναι «καθ' όλη τη διάρκεια του έτους». Εστιάζοντας στις εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες εμφανίζονται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, αναφέρουν πως δεν υπάρχει κατάλληλο χρονικό διάστημα για επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Υπογραμμίζουν πως το θέμα του χρόνου είναι πολυπαραγοντικό και εξαρτάται από τις επαγγελματικές ανάγκες, τα προσωπικά και επαγγελματικά ενδιαφέροντα, αλλά και από τις ποικίλες υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, κυρίως τις οικογενειακές.

(E8): ... Νομίζω πως ο κατάλληλος χρόνος είναι κάτι διαφορετικό για τον καθένα. Εξαρτάται από τη διάθεσή του, τις αντοχές του, τις εκπαιδευτικές του ανάγκες και τις προσωπικές του υποχρεώσεις. Το ζήτημα είναι να ικανοποιείται από αυτό που κάνει, να νιώθει πως

καλώς το κάνει και πως τον προχωράει μπροστά ως εκπαιδευτικό και ως άνθρωπο.

(E14): Δεν μπορώ να προσδιορίσω ένα κατάλληλο χρονικό διάστημα για διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης. [...] το επάγγελμα μας δεν έχει στατικό χαρακτήρα, ας μου επιτραπεί ο χαρακτηρισμός. Πολλές φορές εμφανίζονται καινούριες ανάγκες και προκλήσεις κατά τη διάρκεια του έτους, στις οποίες τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης δρουν πολύ βοηθητικά.

Επτά (07) εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 47% του συνολικού δείγματος, θεωρούν πως η αρχή του σχολικού έτους αποτελεί το κατάλληλο διάστημα τόσο για την πραγματοποίηση, όσο και για την παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς συνδέεται με την έναρξη των μαθημάτων, τον προγραμματισμό και την οργάνωση της ύλης.

(E5): Στην αρχή του σχολικού έτους, έτσι ώστε να μπορούμε να οργανώσουμε καλύτερα τη δουλειά μας και να προγραμματίσουμε την ύλη μας. Το διάστημα αυτό ξέρουμε τα αντικείμενα που θα διδάξουμε και μπορούμε να προσδιορίσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τις ανάγκες μας και τους στόχους μας.

Η ίδια συχνότητα αναφοράς (7 στους 15 εκπαιδευτικούς) απαντάται και στους εκπαιδευτικούς που θεωρούν τη λήξη του σχολικού έτους και τους θερινούς μήνες ως το καταλληλότερο διάστημα για την παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς τότε οι επαγγελματικές υποχρεώσεις είναι μειωμένες, με αποτέλεσμα να υπάρχει περισσότερος ελεύθερος χρόνος προκειμένου να επιμορφωθούν και να επιχειρήσουν το σχεδιασμό νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και πρακτικών.

(E13): [...] το Καλοκαίρι έχεις χρόνο να επιμορφωθείς, να ενημερωθείς πάνω σε επικείμενες αλλαγές, σε καινούρια διδακτικά αντικείμενα, ακόμη να σχεδιάσεις εκ νέου μαθήματα που έχεις διδάξει αρκετές φορές, αλλά θέλεις να δοκιμάσεις κάποια καινούρια διδακτική προσέγγιση.....

**d. Στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης και επιδιώξεις ανά στάδιο
επαγγελματικής ανάπτυξης**

Αξιοποιώντας την προηγηθείσα βιβλιογραφική επισκόπηση, ο χρόνος εξετάζεται και σε συνάρτηση με τα στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης. Υπό αυτό το πρίσμα διακρίνουμε τις εξής κατηγορίες, οι οποίες ταυτίζονται με τα στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως απαντώνται στη βιβλιογραφία: «Εισαγωγή στο επάγγελμα (1-3 έτη)», «Σταθεροποίηση (4-6 έτη)», «Πειραματισμός (7-19 έτη)», «Γαλήνη – Συντηρητισμός (20-30 έτη)», «Αποδέσμευση» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακες 3 & 4).

Επιχειρείται αρχικά η ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού επαγγέλματος ανάλογα με το χρόνο υπηρεσίας, ο οποίος σχετίζεται με τα διαφορετικά στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης, όρος που απαντάται στη βιβλιογραφία (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 3).

Κατά την «εισαγωγή στο επάγγελμα», που καλύπτει τα τρία πρώτα χρόνια υπηρεσίας των εργαζομένων δεκατέσσερις (14) στους δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς συμφωνούν πως αυτό που προέχει είναι η παιδαγωγική πρακτική, ενώ δώδεκα (12) στους δεκαπέντε (15) αναφέρονται στη σχολική αποτελεσματικότητα (E10). Διαπιστώνεται δε, ότι οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών ταυτίζονται με τα βιβλιογραφικά δεδομένα.

(E10): [...]τα πρώτα χρόνια της εργασίας του ο εκπαιδευτικός «χαρακτηρίζεται» θα έλεγα από άγχος σχετικά με την άρτια γνώση του διδακτικού αντικειμένου, τη διαχείριση του χρόνου και την αποτελεσματικότητα τελικά της εργασίας και των μεθόδων που εφαρμόζει.

Κατά το στάδιο αυτό το 100% των εκπαιδευτικών επιζητούν ενημέρωση, με συχνότητα αναφορών δεκαπέντε (15) απαντήσεις, ενώ δέκα (10) εκπαιδευτικοί, το 67%, επιδιώκουν καθοδήγηση ως προς την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 4).

(E12): [...] Στα πρώτα χρόνια το ενδιαφέρον στρέφεται περισσότερο στην ενημέρωση και την καθοδήγηση σχετικά με τη διεξαγωγή του μαθήματος, τις διδακτικές πρακτικές και τα Αναλυτικά Προγράμματα.

Τα χαρακτηριστικά του επόμενου σταδίου επαγγελματικής ανάπτυξης, της «Σταθεροποίησης», που καλύπτει το αμέσως επόμενο διάστημα ως τα έξι (06) χρόνια, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, χαρακτηρίζεται από τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας, την αντιμετώπιση των δυσκολιών και την καθιέρωση του εκπαιδευτικού στον επαγγελματικό του χώρο. Οι επιδιώξεις των εκπαιδευτικών ταυτίζονται με τις βιβλιογραφικές αναφορές (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 3).

Αξιοποιώντας τις ληφθείσες απαντήσεις, η μεγαλύτερη συχνότητα αναφορών, δώδεκα (12) στους δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς, δηλαδή το 80% των ερωτηθέντων, παρατηρείται στην οικοδόμηση της επαγγελματικής ταυτότητας. Ακολουθεί με συχνότητα εννέα (09) απαντήσεις, δηλαδή το 60%, η εστίαση στην αντιμετώπιση δυσκολιών και διαχείριση κρίσεων, ενώ εννέα (09) εκπαιδευτικοί, το 60%, επιδιώκουν την καθιέρωσή τους στον επαγγελματικό τους χώρο, κερδίζοντας την αναγνώριση των μελών της σχολικής κοινότητας, των συναδέλφων του, των μαθητών, των γονέων και του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 4).

(E2): [...] Από την άλλη πλευρά, οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα, νιώθουν πιο αβέβαιοι. Χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση ε... και [...] αναζητούν ερείσματα για την επαγγελματική τους πρόοδο και την αναγνώρισή τους.

(E14): Σίγουρα [...]για τους νέους εκπαιδευτικούς πέραν της απαραίτητης γνώσης του διδακτικού αντικειμένου της κάθε ειδικότητας, αναφέρονται και άλλα εξίσου ή περισσότερο επιτακτικά θέματα, όπως η συμπεριφορά των μαθητών, τα προβλήματα και η διαχείριση των κρίσεων που ενδεχομένως να προκύψουν μέσα σε μια σχολική τάξη, η σχέση με τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, που θα οδηγήσουν και στην αναγνώρισή τους ως επαγγελματίες και στην καθιέρωσή τους στο χώρο.

Ακολουθεί το διάστημα του «Πειραματισμού» (7-19 έτη), κατά το οποίο, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, ο εκπαιδευτικός έχοντας διαμορφώσει την επαγγελματική του ταυτότητα, διακατέχεται από ένα αίσθημα ασφάλειας. Επιχειρεί να εφαρμόσει καινοτόμες προσεγγίσεις, να ανανεώσει το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο και να αντιμετωπίσει με αυτόν τον τρόπο τη ρουτίνα που επέρχεται με την

πάροδο των χρόνων. Συχνά μάλιστα επιχειρεί να κάνει μια ανασκόπηση των μεθόδων και των πρακτικών που εφαρμόζει, προκειμένου να βελτιωθεί (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 3).

Εξετάζοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα οι εκπαιδευτικοί, με συχνότητα αναφοράς έντεκα (11) απαντήσεις αναφέρονται στο αίσθημα ασφάλειας, το οποίο έχει οικοδομηθεί με τα χρόνια. Με πολύ μεγάλη συχνότητα αναφορών, δεκατέσσερις (14) στους δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς δηλώνουν πως σε αυτό το διάστημα επιχειρούν πειραματισμούς και καινοτομίες. Εννέα (09) εκπαιδευτικοί, που αντιστοιχούν στο 60% του ερευνώμενου δείγματος, εκφράζουν το ενδιαφέρον τους για την αντιμετώπιση της ρουτίνας. Οκτώ (08) εκπαιδευτικοί, το 53% του δείγματος, αναφέρουν πως προβαίνουν σε ανασκόπηση και αναθεώρηση ενίοτε των μεθόδων που εφαρμόζουν, ενώ επιπροσθέτως της βιβλιογραφίας, εννέα (09) εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως σε αυτό το διάστημα σκέφτονται και την ιεραρχική τους ανέλιξη (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 4).

(E2): Οι [...] έχοντες 10-15 χρόνια υπηρεσίας δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την προσαρμογή στα νέα δεδομένα που διαμορφώνουν πλέον το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αυτοί [...] προσπαθούν να βελτιώσουν τον τρόπο εργασίας τους και να κάνουν τη μάθηση και τη διδασκαλία πιο προσιτή στους μαθητές.

(E11): Σαφώς, άλλες είναι οι ανάγκες ενός νέου εκπαιδευτικού και άλλες κάποιου που έχει κάποια χρόνια εμπειρίας. Για να μιλήσω από την προσωπική μου εμπειρία, ως νέος με ενδιέφεραν περισσότερο τα παιδαγωγικά και η διαχείριση της τάξης καθώς και η συνεργασία με τους συναδέλφους μου ή τους γονείς των μαθητών μου. Τώρα πλέον βλέπω ότι υπάρχει μετατόπιση σε επιστημονικό επίπεδο, σχετικά με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις κ.ο.κ.

(E12): [...]με την πάροδο των χρόνων επιχειρούμε πειραματισμούς και καινοτόμες πρακτικές. (...) Σίγουρα για όσους επιθυμούν την ιεραρχική και υπηρεσιακή τους εξέλιξη, (...) αυτοί στρέφονται και σε δραστηριότητες σχετικές με διοικητικές ικανότητες και δεξιότητες.

Το επόμενο στάδιο η βιβλιογραφία το χαρακτηρίζει ως το στάδιο «Γαλήνη – Συντηρητισμός» και εκτείνεται χρονικά ανάμεσα στα είκοσι (20) και τριάντα (30) χρόνια υπηρεσίας. Κατά το διάστημα αυτό με τη μεγαλύτερη συχνότητα αναφορών, δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί, δηλώνουν πως εμφορούνται από ένα αίσθημα αυτοπεποίθησης, ενώ με συχνότητα αναφορών εννέα (09) απαντήσεις, δηλώνουν πως αντιμετωπίζουν με ρεαλισμό την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Δέκα (10) εκπαιδευτικοί, που αντιστοιχούν σε ποσοστό 67% δηλώνουν πως εξακολουθούν να επιδιώκουν την επικαιροποίηση των γνώσεών τους και την ενημέρωση σχετικά με τις νέες εξελίξεις στην εκπαίδευση (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 3).

(E4): Ακόμα και στα είκοσι χρόνια υπηρεσίας ο εκπαιδευτικός εξακολουθεί να ενημερώνεται. Έχει υψηλό αίσθημα ευθύνης και επιδιώκει να ανανεώνει τις γνώσεις του και να είναι καλός στη δουλειά του. Άλλωστε τα Αναλυτικά Προγράμματα και οι τρόποι αξιολόγησης αλλάζουν πολύ συχνά! Και δεν μπορείς να μην τα γνωρίζεις! Η μόνη διαφοροποίηση που θα μπορούσα να επισημάνω είναι η εξοικείωση με το διδακτικό τους ή τα διδακτικά τους αντικείμενα, γεγονός που τους κάνει ίσως πιο απαιτητικούς με το πέρασμα των χρόνων.

Έντεκα (11) εκπαιδευτικοί, συχνότητα αναφορών, η οποία αντιστοιχεί στο 73% των απαντήσεων, αναφέρουν πως το αίσθημα ασφάλειας και η ρεαλιστική εικόνα που έχουν διαμορφώσει για την εκπαίδευση τους οδηγεί σε πιο συντηρητικές τάσεις και πρακτικές. Επίσης δύο (02) εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως κατά το συγκεκριμένο διάστημα αυξάνεται και η ηλικιακή απόσταση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, γεγονός που ως ένα βαθμό ενισχύει τον συντηρητισμό (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 3).

(E15): Είναι γεγονός, πως όσο αυξάνουν τα χρόνια υπηρεσίας, το ενδιαφέρον για Προγράμματα Επαγγελματικής ανάπτυξης ατονεί. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο σίγουροι για το έργο τους, απογοητεύονται συχνά από την εκπαιδευτική πραγματικότητα, ενώ να μην παραβλέψουμε το γεγονός ότι και ηλικιακά μεγαλώνουν (...) και μαζί με αυτό η ηλικιακή απόσταση με τους μαθητές τους! Και αυτό τους κάνει πιο απρόθυμους να συμμετέχουν σε καινοτομίες και πειραματισμούς.

Το τελευταίο στάδιο επαγγελματικής ανάπτυξης είναι της «Αποδέσμευσης» (31-35 έτη), κατά το οποίο το 60 % των εκπαιδευτικών (9 στους 15) δηλώνουν πως αρκετοί εκπαιδευτικοί αποσύρονται από την ενεργό δράση, περιμένοντας τη συνταξιοδότηση (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακες 3 & 4).

(E2): [...] όσο πιο κοντά στη συνταξιοδότηση πλησιάζει ένας εκπαιδευτικός, νομίζω πως το ενδιαφέρον για συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης μειώνεται. [...] Οι μεγαλύτεροι και πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερο..... παγιωμένες (;), σταθερές (;), ιδέες και αντιλήψεις σχετικά με τη φύση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, τις διδακτικές προσεγγίσεις και τις πρακτικές που «πρέπει» να εφαρμόσουν σε διάφορες περιστάσεις. [...]

Ακολουθεί η άποψη, με συχνότητα αναφορών οκτώ (08) απαντήσεις, που ανέρχεται στο 53% των ερωτηθέντων, πως οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και όταν πλησιάζουν στη συνταξιοδότηση, εξακολουθούν να επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, όμως είναι πιο επιλεκτικοί στα Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, ανάλογα με τα προηγούμενα στάδια, όπως χαρακτηριστικά διατυπώνεται στη βιβλιογραφία (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 4).

(E2):[...] θα πρέπει να είναι κάτι καινούριο και ιδιαίτερα ενδιαφέρον για να το παρακολουθήσουν. Γενικά είναι πιο επιλεκτικοί και πιο στοχευμένοι ως προς τις επιλογές τους. [...]

Τρεις (03) εκπαιδευτικοί, το 20%, συμπληρώνουν πως ο εκπαιδευτικός επιχειρεί μια ενδοσκόπηση και μια αποτίμηση του έργου του, η οποία λειτουργεί συνήθως αποτρεπτικά ως προς τη συμμετοχή σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 3).

(E3): [...]Ο εκπαιδευτικός πάντα πρέπει να ενδιαφέρεται για την επαγγελματική και επιστημονική του βελτίωση (....) Βέβαια υπάρχουν και περιπτώσεις εκπαιδευτικών, με πολλά χρόνια υπηρεσίας, οι οποίοι έχουν κουραστεί, ή έχουν απογοητευθεί, γιατί δεν έχουν ικανοποιηθεί οι στόχοι και οι επιδιώξεις τους, οπότε είναι απρόθυμοι. Ωστόσο, άλλες φορές η ρουτίνα μας ωθεί να μάθουμε... ή μάλλον να επιδιώκουμε να μάθουμε πράγματα, ώστε να ανανεώσουμε τη δουλειά μας [...].

Τα δύο τελευταία στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης, «Γαλήνη – Συντηρητισμός» και «Αποδέσμευση», οι εκπαιδευτικοί τα αντιλαμβάνονται ως ένα, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους. Το διάστημα αυτό ο εκπαιδευτικός συνήθως βλέπει με ρεαλισμό τις επικρατούσες συνθήκες και το ενδιαφέρον του για προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης γίνεται πιο επιλεκτικό. Δέκα (10) εκπαιδευτικοί, το 67%, δηλώνουν πως ακόμη και στο τέλος της επαγγελματικής τους πορείας οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να ενημερωθούν και να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους, όμως σε ποσοστό 40%, αναδιπλώνονται σε πιο συντηρητικές τάσεις και προσεγγίσεις. Τέσσερις (04) εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως συχνά εκπαιδευτικοί που τείνουν στη συνταξιοδότηση επιλέγουν να παρακολουθήσουν Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με απώτερο στόχο την ανάληψη θέσης ευθύνης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 4).

(E12): [....] Οι εκπαιδευτικοί που οδεύουν προς το τέλος της επαγγελματικής τους ζωής συνήθως δεν είναι ιδιαίτερα ένθερμοι στην παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, παρά μόνο αν κάτι τους κινητοποιήσει το ενδιαφέρον ή αν ενδιαφέρονται για κάποια θέση ευθύνης. Αυτό βέβαια δεν είναι απόλυτο, καθώς υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν και συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, και άλλοι που αδιαφορούν.

5.2. Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει την Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών το διάστημα πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. Διακρίνουμε δύο θεματικούς υποάξονες που αφορούν τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης βιώνουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης και τη συμμετοχή τους σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης πριν και κατά την ίδια περίοδο. Η παρούσα ενότητα αποτελεί προϊόν συγκριτικής θεώρησης των ερευνητικών δεδομένων. Η ποσοτική αποτύπωση των δεδομένων είναι περιορισμένη, καθώς η έρευνα είναι ποιοτική και το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε είναι μικρό για ποσοτική

ανάλυση, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εξαχθούν ασφαλή ποσοτικά συμπεράσματα.

α. Τρόποι βίωσης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε περίοδο οικονομικής κρίσης

Διερευνώντας τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη από το 2009 και εξής, οπότε ξέσπασε η οικονομική κρίση στην Ελλάδα. Χρησιμοποιούνται οι κατηγορίες «*Επιμορφωτικά Προγράμματα*», «*Πανεπιστημιακές σπουδές*», «*Ατομικές μαθησιακές δραστηριότητες*», «*Διαδικασίες αξιολόγησης*» και «*Συνεργασία εκπαιδευτικών*» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 5).

Οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη με τους «*παραδοσιακούς*» τρόπους, οι οποίοι σχετίζονται με «*Επιμορφωτικά Προγράμματα*». Με συχνότητα αναφοράς δέκα (10) απαντήσεις, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως συμμετέχουν σε σεμινάρια και ημερίδες. Ωστόσο τώρα δίνουν έμφαση σε δραστηριότητες μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, όπως δηλώνουν οκτώ (08) εκπαιδευτικοί, καλύπτουν ένα σημαντικό κομμάτι των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, προάγοντας σύμφωνα με τις δηλώσεις των συνεντευξιαζομένων, την επαγγελματική τους ανάπτυξη, λόγω της σχέσης εμπιστοσύνης που καλλιεργείται.

(E5): [...] Εξακολουθούν να πηγαίνουν σε σεμινάρια και επιμορφωτικές ημερίδες, μόνο που τώρα έχει ενισχυθεί πολύ το διαδίκτυο και η προσωπική αναζήτηση[.....]. Επίσης οργανώνονται πολλά σεμινάρια που μας βοηθούν να καταρτιστούμε σε διάφορα θέματα που αφορούν τη δουλειά μας.Και οι σχολικοί σύμβουλοι τα τελευταία χρόνια οργανώνουν πολλές επιμορφωτικές συναντήσεις και είναι κοντά στον εκπαιδευτικό όταν αυτός χρειάζεται τη συμβουλή και την καθοδήγησή τους [...].

Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών με συχνότητα αναφοράς έντεκα (11) απαντήσεις, δηλαδή το 73% των ερωτηθέντων, (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 5) και η

εξ αποστάσεως εκπαίδευση φαίνονται ιδιαίτερα ενισχυμένες ως προς τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών.

(E4): Το διαδίκτυο όμως είναι η βασική πηγή δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης.... Πλατφόρμες μάθησης, ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, εκπαιδευτικά ιστολόγια..... όλα αυτά αποτελούν τρόπους επαγγελματικής ανάπτυξης.

Για τους εκπαιδευτικούς της Αργολίδας φαίνεται πως η παρακολούθηση τόσο του ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης, όσο και του προγράμματος Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, τα οποία λειτουργούν στο υπάρχον τμήμα της ΑΣΠΑΙΤΕ συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, όπως αποκαλύπτεται από τις απαντήσεις τριών (03) από τους έξι (06) εκπαιδευτικούς που ζουν και εργάζονται στο νομό (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 5). Οφείλουμε στο σημείο αυτό να παρατηρήσουμε πως το δείγμα είναι μικρό, αντιστοίχως και η συχνότητα αναφοράς, εντούτοις οι ληφθείσες απαντήσεις είναι ενδεικτικές ως προς την αποδοχή της συγκεκριμένης νεοσύστατης Σχολής από το σύνολο των εκπαιδευτικών.

(E9): [...] Για εμάς, τους Αργολιείς κυρίως, το τμήμα της ΑΣΠΑΙΤΕ καλύπτει αρκετές επιμορφωτικές μας ανάγκες, ιδίως αυτήν την περίοδο, που οι μετακινήσεις, λόγω οικονομικών κυρίως συγκυριών, είναι δύσκολες....

Εμφανίζεται ιδιαίτερος αυξημένη η ζήτηση «Πανεπιστημιακών σπουδών» σε Προπτυχιακό, με συχνότητα αναφοράς εννέα (09) στις δεκαπέντε (15) απαντήσεις, και Μεταπτυχιακό επίπεδο, με συχνότητα αναφοράς δεκατρείς (13) απαντήσεις, ενώ οκτώ (08) εκπαιδευτικοί αναφέρουν τα Προγράμματα του ΕΑΠ, γεγονός αποκαλυπτικό ως προς τη διάθεση των εκπαιδευτικών να συνεχίσουν περαιτέρω τις σπουδές τους και να καταρτιστούν επιστημονικά (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 5).

(E4): Έχουν αυξηθεί πολύ τα Μεταπτυχιακά, σε σχέση με τα προ κρίσης χρόνια, απ' όσο μπορώ να γνωρίζω. Παράλληλα γίνονται πολλά εξ αποστάσεως Μεταπτυχιακά, ενώ και το ΕΑΠ το προτιμούν πολλοί εκπαιδευτικοί.

Ιδιαίτερος αυξημένες εμφανίζονται οι «Ατομικές μαθησιακές δραστηριότητες», οι διαδικασίες αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών, με την αξιοποίηση του διαδικτύου, της επιστημονικής βιβλιογραφίας, αλλά και της συμμετοχής σε ερευνητικές διαδικασίες, που υπηρετούν τις αρχές της αυτοδιαχειριζόμενης μάθησης.

(E11): [...] Τώρα το πιο σύνηθες είναι μέσα από την μελέτη σε ιδιωτικό επίπεδο, αυτομόρφωση δηλαδή, αλλά και από την παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης τόσο στο χώρο του σχολείου και όχι μόνο. Η τεχνολογία έχει προχωρήσει αρκετά και μπορούμε να κάνουμε πολλά πράγματα σχετικά. Αρκεί βέβαια ο σχεδιασμός των προγραμμάτων αυτών να απαντούν στα επαγγελματικά ενδιαφέροντα και τις ελλείψεις μας.

Στην κατηγορία αυτή επικρατεί με συχνότητα αναφοράς δώδεκα (12) στους δεκαπέντε (15) ερωτηθέντες η διαδικτυακή μάθηση, ενώ ακολουθεί με εννέα (09) απαντήσεις η προσωπική έρευνα.

(E4): Τώρα πια (επιμορφωνόμαστε) μέσα από προσωπική δουλειά. [...] Τώρα αναζητούμε πολλά πράγματα μόνοι μας. Βέβαια το διαδίκτυο έχει συμβάλλει αρκετά σε αυτό..... και καλύπτει πολλές ανάγκες των εκπαιδευτικών.... τους λύνει αρκετές απορίες!

Επτά (07) εκπαιδευτικοί, που αντιστοιχούν στο 47% του δείγματος, μελετούν επιστημονική βιβλιογραφία.

(E5): [...] Μετά, ας μην ξεχνάμε πως ο καθένας ψάχνει και μόνος του. Γνωρίζει τα ενδιαφέροντα, τις ελλείψεις, τις ανάγκες του, και ερευνά σε βιβλιογραφία και διαδίκτυο. Είναι σε μεγάλο βαθμό μια ατομική διαδικασία.

Παρά το γεγονός πως όλοι γνωρίζουν μία τουλάχιστον ξένη γλώσσα, μόνο τρεις (03) εκπαιδευτικοί, το 20%, αναφέρουν τη γλωσσομάθεια ως γνώση που συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, λόγω της επαφής με τις διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές και την επικοινωνία με τα σχολεία του εξωτερικού (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 5).

(E9): [...] Η εκμάθηση ξένων γλωσσών θεωρώ ότι πρέπει να επιδιώκεται, λόγω της αυξανόμενης επαφής με ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές, αλλά και λόγω μιας αυξητικά διαφαινόμενης επικοινωνίας και συνεργασίας με σχολεία του εξωτερικού.

Αναγνωρίζεται η αξία της «Συνεργασίας των εκπαιδευτικών», της επικοινωνίας ανάμεσα σε συναδέλφους, καθώς, όπως προκύπτει από τις απόψεις των συνεντευξιζομένων, εστιάζει σε συγκεκριμένα προβλήματα και δύναται να προσφέρει άμεσες απαντήσεις σε προβληματισμούς των εκπαιδευτικών ή να συμβάλει στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Και οι επτά (07) νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί (25-45 ετών: πρβλ. πίνακας 2, σελ.77), δηλαδή το 100% του δείγματος, κάνουν λόγο για κοινότητες μάθησης και διαμόρφωση δικτύων μάθησης και επικοινωνίας, ενώ έντεκα (11) εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 73%, εκ των οποίων οι πέντε (05) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 46 – 65 (πρβλ. πίνακας 2, σελ.77, καταδεικνύουν τη σημασία της άτυπης επικοινωνίας ανάμεσα σε συναδέλφους. Και αυτοί όμως σε ποσοστό 27% επί του συνολικού δείγματος των δεκαπέντε (15) συμμετεχόντων στην έρευνα, δηλαδή τέσσερις (04) από τους οκτώ (08) που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 46-65 (πρβλ. πίνακας 2, σελ.77), δηλώνουν θετικά προσκείμενοι στη συγκρότηση δικτύων μάθησης. Αυτό όμως που τελικά αποτιμάται είναι η αξία της εμπειρίας και της επικοινωνίας ως πηγής γνώσης και ως παράγοντα επαγγελματικής βελτίωσης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 5).

(E13):[....] αλλά και ομάδες εκπαιδευτικών μπορεί να λειτουργήσουν βοηθητικά ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη. Δηλαδή.... οι νεότεροι ή οι λιγότερο έμπειροι αναζητούν πληροφορίες από εμπειρότερους ή από συναδέλφους που έχουν εφαρμόσει τις καινούριες διδακτικές πρακτικές και προσεγγίσεις.

(E11): [...] Το καλό παράδειγμα και η συζήτηση με τους συναδέλφους μας θα μπορούσε να βοηθήσει αρκετά. Υπάρχουν πολλοί ικανοί και έμπειροι «επαγγελματίες» στο χώρο μας, δεν είναι κακό να μαθαίνει κανείς από την εμπειρία και τις πρακτικές τους. Η συνεργασία θα έπρεπε να είχε παγιωθεί στο χώρο μας και θα έπρεπε να υπήρχαν δίκτυα συνεργασίας όχι μόνο μέσα στην σχολική μας μονάδα αλλά και μεταξύ ομάδων σχολείων.

Ο ίδιος εκπαιδευτικός (E11) είναι ο μόνος, γεγονός που συνιστά χαμηλή συχνότητα αναφοράς, αναφέρεται στη συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που πραγματοποιούνται εντός της σχολικής μονάδας, καταδεικνύοντας πως το σχολείο μπορεί να γίνει και χώρος μάθησης για τους εκπαιδευτικούς!

(E11): [...] Τώρα το πιο σύνθημα είναι μέσα [...] και από την παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης [...] στο χώρο του σχολείου και όχι μόνο.

Ιδιαίτερος ενδιαφέρουσα ήταν η απάντηση τριών (03) εκπαιδευτικών, που αποτελούν το 20% του δείγματος, οι οποίοι κατέδειξαν τη σημασία των διαδικασιών Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης, ως μέσο ανάδειξης ελλείψεων και προβλημάτων, παρά τις επικρίσεις που έχει δεχθεί η Αξιολόγηση ως μέσο βελτίωσης των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 5).

(E1): [...] Από την άλλη πλευρά, οι διαδικασίες Αξιολόγησης, είτε ως κίνητρο συμμετοχής, λόγω της αυξημένης ανησυχίας που προκαλούν, είτε ως μέσο βελτίωσης του εκπαιδευτικού θεσμού και αυτοβελτίωσης του εκπαιδευτικού, μπορούν να λειτουργήσουν ως δραστηριότητες και μέσα επαγγελματικής ανάπτυξης! (...) Αναγκαστικά οδηγείσαι στην αναγνώριση και διόρθωση των σφαλμάτων και των ελλείψεών σου.

(E11): Ανοίγεις ένα μεγάλο κεφάλαιο. Κατ' αρχάς, αξιολογώντας και (αυτό) αξιολογούμενος. Το κεφάλαιο αξιολόγησης που είναι αρκετά παρεξηγημένο στην χώρα μας θα μπορούσε να αναδείξει κατ' αρχάς τις ελλείψεις, παραλείψεις, τα λάθη και τα ελαττώματά μας.

b. Συμμετοχή σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης

Ο δεύτερος θεματικός άξονας εστιάζει το ενδιαφέρον του στη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. Εξετάζοντας τα δεδομένα των απομαγνητοφωνηθεισών συνεντεύξεων, επιχειρείται μια συγκριτική με το προ της κρίσης διάστημα αποτύπωση των εξαχθέντων συμπερασμάτων. Για την ερμηνευτική

προσέγγιση του θέματος αξιοποιούνται οι κατηγορίες «Στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης», «Υπηρεσιακή ιδιότητα», «Συχνότητα Συμμετοχής», «Ηλικιακό εύρος συμμετεχόντων», «Παροχή Πιστοποίησης», «Περιεχόμενο» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακες 6,7,8).

Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης ανά στάδιο επαγγελματικής ανάπτυξης

Κατά την εξέταση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης σε συνάρτηση με τα χρόνια υπηρεσίας τους και τα αντίστοιχα στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης, παρατηρούμε πως οι εκπαιδευτικοί, διακρίνουν την επαγγελματική πορεία τους σε τρία στάδια, την εισαγωγή στο επάγγελμα, που καλύπτει τα πρώτα χρόνια, την υπόλοιπη θητεία, ως τα τριάντα υπηρεσιακά έτη και την αφυπηρέτηση ως τη συνταξιοδότηση. Με τη μέγιστη συχνότητα αναφοράς, δηλαδή δεκαπέντε (15) στους δεκαπέντε (15) ερωτηθέντες, εκφράζουν την πεποίθηση πως κατά τα πρώτα είκοσι υπηρεσιακά έτη, τα οποία αντιστοιχούν στα στάδια της Εισαγωγής στο επάγγελμα, της Σταθεροποίησης και του Πειραματισμού, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 100% θεωρούν απαραίτητη τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Με συχνότητα αναφορών επτά (07) απαντήσεις, δηλαδή 47%, οι συνεντευξιζόμενοι θεωρούν πως κατά το στάδιο της Γαλήνης – Συντηρητισμού (20 – 30 έτη) οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να έχουν τη διάθεση και να συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (E11). Με συχνότητα αναφοράς τρεις (03) απαντήσεις (20%) πιστεύουν πως κατά το τελευταίο στάδιο της Αποδέσμευσης εξακολουθούν να ενδιαφέρονται για προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, επιδιώκοντας την προσωπική και επαγγελματική τους βελτίωση, και όχι λόγω εξωτερικών επιβολών σχετιζόμενων με το φόβο των απολύσεων ή με την Αξιολόγηση (E15) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 6).

(E11): [...] οι εκπαιδευτικοί στην συντριπτική μας πλειοψηφία προερχόμαστε από λαϊκά στρώματα. Ωστόσο ισχύει μάλλον το παράλογο ότι λόγω των παραπάνω συνθηκών, εξαντλούμε και την τελευταία δυνατότητά μας προκειμένου να βελτιωθούμε. Η κρίση έφερε στην επιφάνεια, πέρα από τις επισφάλειες και ανασφάλειες μας και άλλες αξίες, ενώ χρόνο με το χρόνο εδραιώνεται η

πεποίθηση και ιδιαίτερα στους πιο νέους η διάθεση για την δια βίου μάθηση.

(E15): Παρακολουθώ κάποια επιμορφωτικά προγράμματα, περισσότερο όμως ενημερώνομαι διαδικτυακά.[....] Ούτε η οικονομική κρίση, ούτε η διαφαινόμενη αξιολόγηση έχουν επηρεάσει τις επιλογές μου, τα κίνητρα των επιλογών μου. Άλλωστε σε λίγα χρόνια θα συνταξιοδοτηθώ....

Υπηρεσιακή κατάσταση και Επαγγελματική Ανάπτυξη σε περίοδο οικονομικής κρίσης

Την περίοδο της οικονομικής κρίσης η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες και προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης διαμορφώνεται ανάλογα με την υπηρεσιακή τους κατάσταση. Διακρίνονται επομένως τρεις κώδικες: «Αναπληρωτές», «Μόνιμοι», «Στελέχη Εκπαίδευσης» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 7).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί, με συχνότητα αναφοράς δεκαπέντε (15) απαντήσεις, δηλαδή 100% των συμμετεχόντων στην έρευνα, συγκλίνουν στο ότι ανεξαρτήτως υπηρεσιακής κατάστασης, Αναπληρωτές, Μόνιμοι και Στελέχη εκπαίδευσης συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, με ομοιότητες και διαφορές στις επιδιώξεις τους και στο περιεχόμενο των επιλεγθέντων προγραμμάτων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 7).

(E8):[...] Η συμμετοχή σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης είναι σημαντική για την επαγγελματική μας ταυτότητα (...) για την επιστημονική μας κατάρτιση, την παιδαγωγική διάσταση της δουλειάς μας, την κατανόηση και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, Αναπληρωτές, Μόνιμοι, όσοι έχουν θέσεις ευθύνης, οφείλουμε να ενημερωνόμαστε, αν θέλουμε να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις του επαγγέλματός μας.

Από τα ερευνητικά δεδομένα καθίσταται φανερό, όπως αποτυπώθηκε παραπάνω, πως οι εκπαιδευτικοί και των τριών κατηγοριών συμμετέχουν σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, με διαφορετικές κάθε φορά προτεραιότητες. Η αναστολή των προσλήψεων κατά το διάστημα της οικονομικής κρίσης σε συνδυασμό

με τις αλλαγές σε επίπεδο εκπαιδευτικών πολιτικών διαμορφώνουν αναλόγως και τις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών από τα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακες 6 και 7).

Οι Αναπληρωτές σε ποσοστό 80%, που αντιστοιχεί σε δώδεκα (12) απαντήσεις σε σύνολο δεκαπέντε (15), παρακολουθούν Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με βασικό στόχο την απόκτηση πρόσθετων μετρήσιμων προσόντων, τα οποία θα συμβάλουν στον διορισμό τους και στην επαγγελματική τους αποκατάσταση.

(E1): [....] Κοίταξε, θα έλεγα ότι τα χρόνια της κρίσης παρατηρούμε μεγάλη αύξηση στις νεότερες ηλικίες εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Πολλοί αναπληρωτές και ωρομίσθιοι που επιδιώκουν μετρήσιμα στον ΑΣΕΠ προσόντα και έχουν ως άμεσο στόχο το διορισμό τους, ε, αυτοί συμμετέχουν σε αρκετά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και έχουν πολλές πιστοποιήσεις. Μετρούν πιστωτικές μονάδες, έχουν δύο μεταπτυχιακά, διδακτορικά και άλλους πολλούς τίτλους.

Παράλληλα λόγω της εκπαιδευτικής τους ιδιότητας εξακολουθούν να δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την επιστημονική τους κατάρτιση. Συνεπώς επιδιώκουν τη συμμετοχή σε προγράμματα που ενισχύουν τη γνώση τους αναφορικά με το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο, με συχνότητα αναφοράς έντεκα (11) και δέκα (10) απαντήσεις αντίστοιχα (E14), που αναλογούν σε ποσοστό 73% και 67% (E14). Σε ποσοστό 60%, δηλαδή εννέα (09) εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως επιδιώκουν προγράμματα που τους παρέχουν κάποια σχετική καθοδήγηση και τους βοηθούν να διαχειριστούν δύσκολες καταστάσεις, ιδίως στα πρώτα χρόνια της εργασίας τους, ανάγκη που επιτείνεται, λόγω έλλειψης εισαγωγικής επιμόρφωσης για τους αναπληρωτές.

(E14): [....] Οι εκπαιδευτικοί οφείλουμε να ενημερωνόμαστε σε θέματα που αφορούν το διδακτικό μας αντικείμενο και να επικαιροποιούμε τις γνώσεις μας. Ακόμη και οι ασκήσεις που βάζουμε ή οι εκπαιδευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις διαφοροποιούνται. [....] Παράλληλα, όντας αναπληρωτές, δεν έχουμε παρακολουθήσει Εισαγωγική επιμόρφωση, επομένως, τα πρώτα ιδίως χρόνια της

δουλειάς, είναι απαραίτητο να οργανώνονται και να συμμετέχουμε σε σχετικά προγράμματα.

(E13): [...] Εκτός από τα προγράμματα που αφορούν την επιστημονική μας ιδιότητα, τα τελευταία χρόνια, λόγω οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών, αντιμετωπίζουμε συχνά δύσκολες καταστάσεις που σχετίζονται είτε με τη συμπεριφορά των μαθητών ή με δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον και που έχουν αντίκτυπο στη σχολική τους επίδοση και συμπεριφορά. Για τέτοια θέματα χρειαζόμαστε μια επιπλέον καθοδήγηση και βοήθεια.

Πέντε (05) εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης τους βοηθά στη βελτίωση του επαγγελματικού τους εαυτού.

(E5): [...]αν θέλουμε να είμαστε σωστοί επαγγελματίες και να εφαρμόσουμε τα Αναλυτικά Προγράμματα, οφείλουμε να επιμορφωνόμαστε συνεχώς, ανεξάρτητα από τις δυσχερείς συνθήκες που επικρατούν [...] και ανεξάρτητα από την ιδιότητά μας, μόνιμοι, αναπληρωτές (...).

Οι Μόνιμοι εκπαιδευτικοί με συχνότητα αναφοράς δεκατρείς (13) απαντήσεις μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης επιδιώκουν πρωτίστως τη βελτίωση του επαγγελματικού τους εαυτού, όσον αφορά τη διδακτική και παιδαγωγική πτυχή του επαγγέλματός τους.

(E14): Ο εκπαιδευτικός πάνω απ' όλα είναι δάσκαλος και χρέος του είναι η μετάδοση της γνώσης. Σε μια εποχή που πραγματοποιούνται τόσες αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα και στις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, πρώτο μέλημά του είναι η επαγγελματική του κατάρτιση και αρτιότητα. Επομένως αυτό επιδιώκει κυρίως από τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

(E15): Η οικονομική κρίση έχει φέρει στην επιφάνεια και πολλά προβλήματα στην οικογενειακή ζωή των παιδιών, τα οποία βγαίνουν στην επιφάνεια και στο σχολείο, (...) στη συμπεριφορά των

παιδιών.(...) Αυτά ο εκπαιδευτικός καλείται να τα διαχειριστεί και να τα αντιμετωπίσει. Και στο κομμάτι αυτό χρειάζεται μια σχετική καθοδήγηση, καθώς δεν είμαστε ειδικοί.

Με συχνότητα αναφοράς οκτώ (08) και εννέα (09) απαντήσεων, δηλαδή το 60% του ερευνώμενου πληθυσμού, εμφανίζονται προβληματισμένοι από την προώθηση της Αξιολόγησης και το ενδεχόμενο απολύσεων, τα οποία συνδέονται με σχέση αιτίας – αιτιατού (E1, E5). Επιδιώκουν συνεπώς τη συγκέντρωση επιπλέον προσόντων που θα τους βοηθήσουν να διατηρήσουν την εργασιακή τους θέση και να ενισχύσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα (E12). Με συχνότητα αναφοράς οκτώ (08) απαντήσεις οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως η συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης ενθαρρύνει τους πειραματισμούς και την καινοτομία, που ανανεώνει την εκπαιδευτική πρακτική (E12) και αντιμετωπίζει τη ρουτίνα (E12,E3), σύμφωνα με επτά (07) εκπαιδευτικούς, δηλαδή το 47% των ερωτηθέντων.

(E1): [...]Νιώθουν πως έτσι εξασφαλίζουν κατά κάποιον τρόπο την επαγγελματική τους θέση. Η επικείμενη Αξιολόγηση τις περισσότερες φορές λειτουργεί ως «απειλή» και προσπαθούμε, έστω τυπικά, να είμαστε κατοχυρωμένοι (...). Εννοώ να διαθέτουμε τουλάχιστον βασικούς τίτλους και προσόντα.[...] Και την ίδια στιγμή βελτιώνεται η επαγγελματική μας εικόνα και το κοινωνικό μας status.

(E5): [...]Αλλά και άνθρωποι με 10-15-20 χρόνια υπηρεσίας λαμβάνουν μέρος γιατί φοβούνται μια πιθανή αξιολόγηση και τις συνέπειές της..... Ξέρει, δεν είναι όλοι πεπεισμένοι για τις αγαθές προθέσεις της αξιολόγησης μέσα σε συνθήκες οικονομικής κρίσης, οπότε προσπαθούν να έχουν κάποια μετρήσιμα προσόντα.

(E12): Στη συνέχεια επιδιώκουμε την οικοδόμηση - θα έλεγα - της εκπαιδευτικής μας ταυτότητας. Θέλουμε να αναγνωρίσουν οι μαθητές, οι συνάδελφοι και οι γονείς το έργο μας και προσπαθούμε να βελτιώσουμε τις πρακτικές που εφαρμόζουμε. Και όσο αυτό επιτυγχάνεται, με την πάροδο των χρόνων επιχειρούμε πειραματισμού και καινοτόμες πρακτικές. (...)Ανανεώνουμε τη δουλειά μας και αντιμετωπίζουμε τη ρουτίνα της καθημερινής επανάληψης.

(E3): [...]Ωστόσο, άλλες φορές η ρουτίνα μας ωθεί να μάθουμε... ή μάλλον να επιδιώκουμε να μάθουμε πράγματα, ώστε να ανανεώσουμε τη δουλειά μας.

Χαμηλή εμφανίζεται η συχνότητα αναφοράς (4 στους 15 εκπαιδευτικούς) της μισθολογικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών ως απόρροια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, καθώς η αναστολή βαθμολογικής και μισθολογικής εξέλιξης έχει πλέον παγιωθεί στη συνείδηση των εκπαιδευτικών.

(E9): Υπάρχουν και περιπτώσεις, που οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης προσβλέποντας και σε μια μισθολογική εξέλιξη, έστω και μικρή. Γι' αυτό βλέπουμε μεγάλη αύξηση στα Μεταπτυχιακά κυρίως που άμεσα έχουν κάποιο οικονομικό όφελος.

Τα στελέχη εκπαίδευσης και όσοι επιθυμούν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης, επιδιώκουν πιστοποιημένα προγράμματα, τα οποία, με υψηλή συχνότητα αναφοράς (13 στους 15 εκπαιδευτικούς, δηλαδή το 87%) εστιάζουν στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, ενώ δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί, το 80%, επιδιώκουν την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικών με την Ηγεσία και τη Διοίκηση. Ταυτόχρονα ενδιαφέρονται και για προγράμματα τα οποία ενισχύουν τις γνώσεις τους ως προς την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, αλλά και σε άλλα που εστιάζουν σε θέματα Επιστημονικής κατάρτισης, Διδακτικής και Παιδαγωγικής (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακες 6 και 7).

(E5): Ναι [...] σχετίζονται κυρίως με την ανάληψη θέσης ευθύνης. [...]Απλά διαφοροποιείται το περιεχόμενο των προγραμμάτων, το οποίο σε αυτές τις περιπτώσεις αφορά πρωτίστως τη γνώση Νέων Τεχνολογιών, την Ηγεσία και τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, αλλά και το γνωστικό αντικείμενο, διότι, δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός ότι και όσοι έχουν θέσεις διευθυντή ή υποδιευθυντή, είναι και εκπαιδευτικοί που μπαίνουν στην τάξη, κι έχουν και αυτοί τις ίδιες ανάγκες με τους απλούς εκπαιδευτικούς.

Μια εκπαιδευτικός, η οποία έχει συμμετάσχει σε αρκετές και διαφορετικού τύπου δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης παρατηρεί πως είναι διαφορετικό το

προφίλ των συμμετεχόντων στα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης που απευθύνονται σε στελέχη εκπαίδευσης.

(E1): [....]Μάλιστα, αποτελεί προσωπική εκτίμηση, παρατηρώντας τους συμμετέχοντες σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης με σχετικό με τη Διοίκηση περιεχόμενο, είναι εμφανή τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. [....] Ως προς τη συμπεριφορά, τους στόχους γενικά την προσέγγιση των πραγμάτων.

Τέλος, έξι (06) εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως οι κατέχοντες θέσεις ευθύνης ενδιαφέρονται για προγράμματα που αφορούν τις νέες εκπαιδευτικές πολιτικές. Αντιθέτως, με συχνότητα αναφοράς δεκατρείς (13) απαντήσεις, προκρίνουν ως απώτερο στόχο τη διατήρηση ή την ανάληψη ανώτερων διοικητικών θέσεων.

(E5): Ναι.... Εννοείται.... σχετίζονται κυρίως με την ανάληψη θέσης ευθύνης..... Είναι αυτό που λέμε «μετρήσιμα προσόντα». Αυτά προσμετρώνται κατά τις κρίσεις των στελεχών εκπαίδευσης και τέτοιες πιστοποιήσεις επιδιώκονται από όσους θέλουν να εξελιχθούν στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.

Συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης

Ερευνώντας τη συχνότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, οι ληφθείσες απαντήσεις ποικίλουν (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 8). Συνδέοντας την επαγγελματική ανάπτυξη με τη Δια Βίου Εκπαίδευση, δηλώνουν πως η συχνότητα συμμετοχής τους σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης δεν έχει αλλάξει σημαντικά. Οι συχνότητες αναφοράς φαίνονται ισοκατανομημένες (07 και 06 απαντήσεις) ανάμεσα σε αυτούς που υποστηρίζουν πως παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με την ίδια ή με μικρότερη συχνότητα. Μόνο τρεις (03) εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης με μεγαλύτερη συχνότητα, αποσκοπώντας στη βελτίωσή τους. Στην ενότητα αυτή εξετάζεται μόνο η συχνότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ οι λόγοι που ερμηνεύουν τη στάση των εκπαιδευτικών και τα κριτήρια επιλογής των

προγραμμάτων, στα οποία θα συμμετέχουν, θα αναλυθούν σε επόμενη ενότητα (5.3.).

(E14): Σίγουρα είμαι πιο επιλεκτική! Παρακολουθώ λιγότερα προγράμματα, απλά προσέχω ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά μου! Άλλωστε τα περισσότερα απαιτούν κόστος συμμετοχής, το οποίο δεν είναι πάντα εύκολο να διαθέσεις!

(E3): Ναι, παρακολουθώ προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, ίσως και με μεγαλύτερη συχνότητα μπορώ να σου πω. Κι αυτό γιατί μέσω της τεχνολογίας έχουν έρθει τα προγράμματα στο σπίτι μας (...) και σε πολλά από αυτά δε χρειάζεται η φυσική παρουσία.

(E11): Προσωπικά δεν μπορώ να απαντήσω μονολεκτικά με ένα «ναι» ή ένα «όχι», ωστόσο ιδιωτικά, ναι παρακολουθώ κάθε εκδήλωση, ημερίδα ή εργαστήριο που θα μπορούσε να με βοηθήσει στο χώρο μου. Δημόσια, από πλευράς της πολιτείας, παρατηρώ μια σαφή επιβράδυνση στη διοργάνωση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ηλικιακό εύρος συμμετεχόντων σε Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης

Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα επιχειρήθηκε να αποτυπωθεί και το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, για το οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζονται να έχουν μια ενιαία άποψη (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 8).

Πέντε (05) από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, που αποτελεί το 33%, παρατηρούν πως είναι μικρότερο το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Επισημαίνουν σχετικά πως εμφανίζεται αυξημένος ο αριθμός των νέων εκπαιδευτικών, οι οποίοι, προσβλέποντας στην απόκτηση πρόσθετων και αξιολογήσιμων προσόντων προκειμένου να προσληφθούν στη δημόσια εκπαίδευση, όταν αυτό καταστεί εφικτό, συμμετέχουν σε αρκετά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, παρά το κόστος και τις όποιες δυσκολίες.

(E5): Ναι. Τώρα πολλοί νέοι καθηγητές συμμετέχουν σε προγράμματα

επαγγελματικής ανάπτυξης προσβλέποντας στο διορισμό τους όταν και αν θα γίνουν διορισμοί....[μειδιάμα]. Αλλά και άνθρωποι με 10-15-20 χρόνια υπηρεσίας λαμβάνουν μέρος γιατί φοβούνται μια πιθανή αξιολόγηση και τις συνέπειές της [...].

(E7): ...Νομίζω πως συμμετέχουν περισσότεροι νέοι, που δεν είναι ακόμα διορισμένοι. Επιδιώκουν περισσότερα προσόντα για να διοριστούν. [...] παρακολουθούν προγράμματα, Μεταπτυχιακά, σεμινάρια, [...] έχοντας ως στόχο το διορισμό τους, χωρίς απαραίτητα να τους αρέσει αυτός ο τομέας. Απλά εξυπηρετεί τρέχουσες επαγγελματικές ανάγκες.

Ελαφρώς αυξημένη εμφανίζεται η συχνότητα αναφοράς (6 στους 15 εκπαιδευτικούς, το 40%) όσων υποστηρίζουν πως έχει αυξηθεί ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, και αποδίδουν αυτήν την αύξηση σε παράγοντες που σχετίζονται με τις υπάρχουσες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, όπως και με την επιβολή νέων εκπαιδευτικών πολιτικών και στοχεύσεων.

(E12): Νομίζω έχει κάπως διευρυνθεί και σε ηλικίες που παλιότερα δεν τις έβλεπες. Είναι η αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων, η Αξιολόγηση που ακούγεται κάπως απειλητικά, οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εισάγουν πρωτόγνωρες μεταρρυθμίσεις; [...]

(E4): [...] τώρα βλέπω στις επιμορφωτικές συναντήσεις συμπεριλαμβάνω και αυτές τις συναντήσεις που οργανώνουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι, να συμμετέχουν και συνάδελφοι μεγαλύτερης ηλικίας. Επίσης ακούω από συναδέλφους πως παρακολουθούν Μεταπτυχιακά Προγράμματα, ενώ δείχνουν ενδιαφέρον για το περιεχόμενο διαφόρων επιμορφωτικών συναντήσεων [...]. Ταυτόχρονα ψάχνουν πολύ στο διαδίκτυο, ασχολούνται με τις Νέες Τεχνολογίες και προσπαθούν να τις αξιοποιήσουν διδακτικά..... όσο μπορούν. [...].

Ως προς αυτό επισημαίνεται ότι, όπως αναφέρει και ένας εκ των συνεντευξιαζομένων, δεν υπάρχει μεγάλος αριθμός νέων σε ηλικία συμμετεχόντων, λόγω αναστολής των προσλήψεων, απότοκο της οικονομικής κρίσης.

(E11): Ναι, αυτό βέβαια, όσο και αν σου φαίνεται περίεργο, σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στο ότι πλέον δεν υπάρχουν νέοι «επαγγελματίες» στο χώρο μου. Τα σχολεία μικραίνουν πληθυσμιακά, και σε συνάρτηση με τα οικονομικά μέτρα που έχουν ληφθεί δεν προσλαμβάνονται νέοι εκπαιδευτικοί. Ο μέσος όρος καθημερινά ανεβαίνει... Λογικό είναι αυτό να αποτυπώνεται και στα προγράμματα...

Παροχή Πιστοποίησης

Εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα παρακολούθησης πιστοποιημένων από το Υπουργείο Παιδείας και τους αρμόδιους φορείς προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, γίνεται φανερό πως με συχνότητα αναφοράς δέκα (10) στους δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς, δηλαδή το 67%, κρίνουν απαραίτητη την παροχή πιστοποιημένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, διότι στη συνείδησή τους συνδέονται άμεσα με την επαγγελματική αποκατάσταση και ιεραρχική ανέλιξη των εκπαιδευτικών (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 8).

(E10): Θεωρώ πως σήμερα είναι αναγκαία η παροχή πιστοποιημένης από το φορέα σου γνώσης. Δεν αναιρεί τις προθέσεις του εκπαιδευτικού να επιμορφωθεί. Παράλληλα όμως βοηθά στην «απόδειξη» των γνώσεων του εκπαιδευτικού, γεγονός που τον βοηθά και στη διεκδίκηση μιας ιεραρχικά ανώτερης θέσης και μικρής έστω μισθολογικής βελτίωσης (...), αλλά και στην απόδειξη της γνώσης και των δυνατοτήτων του στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας.

(E4): Εννοείται ότι είναι σημαντική η παροχή αναγνωρισμένης πιστοποίησης! Άσε που έχουμε και τη μόνιμη πλέον «απειλή» της αξιολόγησης και των μετρήσιμων και αξιολογήσιμων προσόντων.... Και να σου πω... αν κάποιο πρόγραμμα, ακόμη κι αν με ενδιαφέρει, αν δεν παρέχει αναγνωρισμένη πιστοποίηση, συνήθως δεν το παρακολουθώ.

Περιεχόμενο Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Οκτώ (08) εκπαιδευτικοί, το 53%, θεωρούν πως τα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης έχουν διαφοροποιηθεί σε σχέση με το προ της κρίσης διάστημα, κυρίως λόγω των διαφορετικών αναγκών των εκπαιδευτικών με σημαντικότερη την ανάγκη επαγγελματικής εξασφάλισης μέσα στις συνθήκες αβεβαιότητας που έχουν διαμορφωθεί λόγω της οικονομικής κρίσης.

(E5): Ναι. Από τη στιγμή που αλλάζουν τα προγράμματα σπουδών, οι μέθοδοι οι διδακτικές και παιδαγωγικές μέθοδοι, φυσικά και το περιεχόμενο διαφοροποιείται..... Α, και οι ευρωπαϊκοί στόχοι και τα αντίστοιχα προγράμματα.... Για παράδειγμα αυτή τη στιγμή βλέπουμε να προωθούνται θέματα ειδικής αγωγής, οπότε και τα αντίστοιχα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης βρίσκονται στην ακμή τους....

Τέσσερις (04) εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης δεν έχουν παρουσιάσει σημαντικές αλλαγές, καθώς στο επίκεντρο της επιμορφωτικής διαδικασίας εξακολουθεί να βρίσκεται το γνωστικό αντικείμενο.

(E10): Στον εκπαιδευτικό τομέα δεν νομίζω πως έχει αλλάξει. Ο εκπαιδευτικός, ιδίως στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που η γνώση του αντικειμένου εξακολουθεί να διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο, οι καθηγητές θα συνεχίσουν να παρακολουθούν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικά με το γνωστικό τους αντικείμενο.

(E2): Πιστεύω πως ναι (έχει διαφοροποιηθεί το περιεχόμενό τους), αφού η βασική επιδίωξη για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφορά κυρίως την επαγγελματική τους αποκατάσταση ή σταθερότητα ή ακόμη και τον αυξανόμενο ανταγωνισμό που καλλιεργείται μέσω μιας επερχόμενης «αξιολόγησης».

Με συχνότητα αναφοράς τρεις (03) απαντήσεις οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί είτε δεν γνωρίζουν το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης πριν την οικονομική κρίση, καθώς δεν είχαν σχετική εμπειρία (E4), είτε δεν είναι

σίγουροι για την επίδραση της οικονομικής κρίσης στις αλλαγές που παρατηρούνται (E6, E7).

(E4): Δεν γνωρίζω το περιεχόμενο των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης πριν από την οικονομική κρίση. Τα χρόνια όμως από το 2009 και μετά αυτό που κυριαρχεί στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών.....

(E6): Δεν είμαι σίγουρη.... Νομίζω ότι το περιεχόμενο περισσότερο το προσδιορίζει η εμπειρία και οι ανάγκες του εκπαιδευτικού[....]

(E7): ...Νομίζω πως είναι το ίδιο. Αλλάζει μόνο ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας, καθώς οι ενημερώσεις αφορούν τα όσα συμβαίνουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Όταν για παράδειγμα αλλάζουν τα βιβλία ή ο τρόπος εξέτασης των μαθημάτων, λογικό δεν είναι να αλλάξει και το περιεχόμενο των επιμορφώσεων

5.3. Δραστηριότητες Επαγγελματικής Ανάπτυξης εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης

Μελετώντας τα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης διακρίνονται δύο ειδικότεροι θεματικοί άξονες: «Περιεχόμενο Προγραμμάτων επαγγελματικής Ανάπτυξης το διάστημα της Οικονομικής κρίσης» και «Κριτήρια συμμετοχής σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης κατά την περίοδο της Οικονομικής κρίσης» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακες 9, 10).

α. Περιεχόμενο Προγραμμάτων επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της Οικονομικής κρίσης

Κατά τη διερεύνηση του Περιεχομένου των Προγραμμάτων επαγγελματικής Ανάπτυξης αξιοποιούνται οι κατηγορίες «Διδακτική – Παιδαγωγικά», «Εκπαιδευτικές Πολιτικές», «Νέες Τεχνολογίες», «Εξειδικευμένες σπουδές», «Θέση ευθύνης» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 9).

Η κατηγορία «Διδακτική – Παιδαγωγικά» παρουσιάζει μεγάλη συχνότητα αναφοράς ανάμεσα στους συνεντευξιαζόμενους, καθώς η επιστημονική κατάρτιση και η ενημέρωση σχετικά με το διδακτικό τους αντικείμενο αποτελεί σημαντική

προτεραιότητα για τους εκπαιδευτικούς. Έντεκα (11) εξ αυτών θεωρούν πως και κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης τόσο το γνωστικό αντικείμενο (E10), όσο και ο τομέας των Παιδαγωγικών (E2), της Συμβουλευτικής και της Ψυχολογίας (E14) καλύπτουν μεγάλο μέρος των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης.

(E10): Τα προγράμματα που αφορούν το διδακτικό και γνωστικό μας αντικείμενο θεωρώ πως βρίσκονται και θα βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών. Πρέπει να είμαστε ενημερωμένοι στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, καθώς και σε ό,τι αφορά την ειδικότητά μας[...]. Συμβάλλουν στο να είμαστε ικανοί να μεταδώσουμε στους μαθητές μας ό,τι καλύτερο μπορούμε.

(E2): Σίγουρα και οι νέες τεχνολογίες και η αξιοποίησή τους, η γνώση και οι εφαρμογή νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων ή νέων ρόλων, όπως του μέντορα,, η γνώση ξένων γλωσσών.....

(E14): Εξακολουθώ να επιλέγω προγράμματα επιμορφωτικά [...], τα οποία συναντώνται σε αφθονία και με βοηθούν να ενημερώνομαι σχετικά με τις νέες διδακτικές τάσεις και πρακτικές, αλλά και τις νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Για παράδειγμα, η Συμβουλευτική και η Ψυχολογία είναι ιδιαίτερα χρήσιμες και ενδιαφέρουσες στην εποχή μας που τα προβλήματα των παιδιών δεν είναι μόνο μαθησιακά, αλλά και κοινωνικά και οικογενειακά. Από την άλλη επιδιώκω να βλέπω ασκήσεις νέου τύπου, ώστε να τις αξιοποιώ στην καθημερινή διδασκαλία.

Όσον αφορά τις «Εκπαιδευτικές Πολιτικές», επικρατέστερη ως προς τη συχνότητα αναφοράς (13 στους 15 εκπαιδευτικούς) είναι η παρακολούθηση προγραμμάτων που αφορούν την ενημέρωση σχετικά με τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα, τις καινούριες διδακτικές προσεγγίσεις, καταδεικνύοντας την προτεραιότητα που εξακολουθούν να δίνουν οι εκπαιδευτικοί στο γνωστικό τους αντικείμενο και το διδακτικό τους έργο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 9).

(E3): [...]Τώρα, εγώ προσωπικά παρακολουθώ κάποια προγράμματα όταν θέλω να μάθω κάτι καινούριο, όταν πρόκειται για νέες πρακτικές, για διδακτικές προσεγγίσεις.... να για παράδειγμα την εκπόνηση

μικροσεναρίων, τα οποία πρακτικά τα εφαρμόζουμε, μας λείπει όμως το θεωρητικό υπόβαθρο, η ορολογία, η άρτια γνώση της παιδαγωγικής τους προσέγγισης.

Εννέα (09) εκπαιδευτικοί, το 60%, προτιμούν προγράμματα και δραστηριότητες που εναρμονίζονται με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές. Οι βιωματικές δράσεις, που αρχίζουν πλέον να επιβάλλονται (08 εκπαιδευτικοί), η Θεματική Εβδομάδα, οι Συνθετικές Εργασίες (09 εκπαιδευτικοί), αλλά και τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα ERASMUS+και τα COMMENIUS (03) συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Η χαμηλή συχνότητα αναφοράς των τελευταίων δικαιολογείται και λόγω της απαιτούμενης γλωσσομάθειας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 9).

(E7): Οργανώνονται επίσης επιμορφωτικές δράσεις που αφορούν τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα και στις οδηγίες διδασκαλίας. Τα τελευταία δύο χρόνια το περιεχόμενο πολλών συναντήσεων με τους Συμβούλους αφορούσε τη Θεματική Εβδομάδα, τις Συνθετικές Εργασίες, αλλά και την πραγματοποίηση βιωματικών δράσεων στο σχολείο.

(E6): Προσωπικά βρίσκω πολύ ενδιαφέροντα τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα συνεργασίας ανάμεσα στα σχολεία, όπως τα ERASMUS+και τα COMMENIUS, και βλέπω πως τα τελευταία χρόνια οργανώνονται κάποια σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια. Έχει αυξηθεί άλλωστε και ο αριθμός των σχολείων που συμμετέχουν σε αυτά.

Με συχνότητα αναφοράς οκτώ (08) απαντήσεις, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως πολλά από τα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης που οργανώνονται έχουν περιεχόμενο σχετικό με την Αξιολόγηση.

(E15): Προσπαθώ να παρακολουθώ προγράμματα που αφορούν την αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών, καθώς είναι κάτι καινούριο, με το οποίο αισθάνομαι ότι πρέπει να ασχοληθώ περισσότερο. Παρομοίως φροντίζω να ενημερώνομαι για τις διαδικασίες Αξιολόγησης. Με ενδιαφέρει να δω τις στοχεύσεις των νεοεπιβαλλόμενων εκπαιδευτικών πολιτικών και όσων τις προωθούν.

Στην κατηγορία των «Εξειδικευμένων σπουδών» επικρατέστερη, με συχνότητα αναφοράς έντεκα (11) απαντήσεις, είναι η παρακολούθηση προγραμμάτων που αφορούν την Ειδική Αγωγή. Αισθητά μικρότερη, έξι (06) απαντήσεις είναι η συχνότητα αναφοράς της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ μόνο δύο (02) εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - πίνακας 9). Και οι τρεις κώδικες ανταποκρίνονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως αυτή διαμορφώνεται την περίοδο της οικονομικής κρίσης, καθώς τα συγκεκριμένα προγράμματα και η θεματολογία τους εναρμονίζονται με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές στοχεύσεις και με τη διαμόρφωση αντίστοιχων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία τυγχάνουν ευρείας αποδοχής από τους νέους και τους αδιόριστους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να διοριστούν. Η κατά το ήμισυ μικρότερη συχνότητα αναφοράς στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως και η πολύ χαμηλή συχνότητα αναφοράς στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, δικαιολογείται λόγω της σχετικά πρόσφατης εμφάνισης αντίστοιχων εκπαιδευτικών αναγκών και προγραμμάτων.

(E2): Σίγουρα οι εκπαιδευτικοί στρέφονται σε τομείς που θα τους βοηθήσουν να βρίσκονται στο επίκεντρο των αποφάσεων που προωθεί το υπουργείο, ακόμη και αν δεν αποτελούν μέρος των ενδιαφερόντων τους ή της επιθυμίας τους να εξελιχθούν. Για παράδειγμα, τη στροφή σε επιμορφώσεις Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Έτσι και τα προσφερόμενα προγράμματα και οι οργανωτικοί φορείς επιλέγουν το σχεδιασμό τέτοιων προγραμμάτων, γιατί ας μην ξεχνάμε ότι και η εκπαίδευση, ως ένα βαθμό, και η οργάνωση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, ακολουθούν τους νόμους της αγοράς.... προσφορά και ζήτηση....

(E4): Και αρκετά συχνά βλέπουμε προγράμματα που αφορούν την Ειδική Αγωγή, γραφή Braille, εξ αποστάσεως Μεταπτυχιακά Ειδικής Αγωγής.... Τώρα τελευταία πραγματοποιούνται Μεταπτυχιακά για διαπολιτισμική εκπαίδευση, διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, και άλλα τέτοια. ε.... Υποθέτω πως έχει να κάνει με τις υπάρχουσες ανάγκες και τα ευρωπαϊκά κονδύλια. Έτσι διαμορφώνεται η προσφορά και η ζήτηση!

Όσον αφορά την κατάληψη «Θέσεων ευθύνης» το 80% των ερωτηθέντων, δηλαδή δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί, δηλώνουν πως προκρίνουν Προγράμματα σχετικά με την Ηγεσία και τη Διοίκηση, ενώ δέκα εκπαιδευτικοί, το 80%, αναφέρονται σε προγράμματα σχετικά με τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Αυτά αφορούν κυρίως όσους κατέχουν κάποια θέση ευθύνης ή όσους επιθυμούν να αναλάβουν ανάλογα καθήκοντα και τους παρέχουν σχετικά εφόδια και αντίστοιχη ενημέρωση.

(E10): Ναι, για τις θέσεις ευθύνης, τα προγράμματα είναι προσανατολισμένα και προς άλλες κατευθύνσεις. Διοίκηση προσωπικού, γνώσεις οικονομικών, είναι μερικές από τις διαστάσεις που ενδιαφέρουν όσους αναλαμβάνουν ρόλους ηγετικούς στην εκπαίδευση.

Ένας εκπαιδευτικός (E11), ο οποίος έχει διατελέσει αρκετά χρόνια σε θέσεις ευθύνης και τώρα είναι Διευθυντής σχολικής μονάδας δηλώνει χαρακτηριστικά:

(E11): Εκτιμώ ότι η ανάληψη θέσης ευθύνης διαφοροποιεί τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του εκπαιδευτικού. Διοίκηση, συνεργασία, διαχείριση προσωπικού, οράματα, διαχείριση νέων αντικειμένων κ.ο.κ δεν μπορούν παρά να διαφοροποιήσουν τα ενδιαφέροντα, αλλά και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και των επιμορφωτικών προγραμμάτων που οργανώνονται.

(E15): Υπάρχει μια ιδιαίτερη «άνθιση» σε προγράμματα «μανατζετσιαλιστικού» τύπου, σχετικά με την Ηγεσία, τη Διοίκηση, (...) τα οποία προτιμώνται, καθώς αποτελούν προσόντα για την ανάληψη διευθυντικών θέσεων.

Στην κατηγορία των «Νέων Τεχνολογιών» το 87% , που αντιστοιχεί σε δεκατρείς (13) εκπαιδευτικούς, αναφέρουν πως εν μέσω κρίσης διοργανώνονται πολλά προγράμματα που σχετίζονται με τις Νέες Τεχνολογίες, τομείς που προκρίνονται κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών στην Ευρώπη. Γι' αυτό και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να διαθέτουν Πιστοποίηση ΤΠΕ Α' και Β' Επιπέδου.

(E13): Το γεγονός ότι πλέον η εκπαιδευτική διαδικασία, και όχι μόνο, στηρίζονται στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, καθιστά

απαραίτητη την ύπαρξη, αλλά και την παρακολούθηση αντίστοιχων προγραμμάτων.

(E3): *(Το περιεχόμενο) Έχει αλλάξει ως προς τα προγράμματα σπουδών. Τα σεμινάρια και τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πλέον προσαρμοσμένα στα νέα αναλυτικά προγράμματα..... οπότε ναι, έχουν αλλάξει. Για παράδειγμα στη δική μου ειδικότητα έχει αλλάξει και το διδακτικό αντικείμενο και η διδακτική προσέγγιση, με αποτέλεσμα το περιεχόμενο των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης να έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά σε σχέση με το παρελθόν.*

Με συχνότητα αναφοράς εννέα (09) στους δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς αναφέρεται πως η εκμάθηση ξένων γλωσσών προτείνεται ως τρόπος επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς συνδέεται με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές και την επαφή με σχολεία του εξωτερικού.

(E9): *[...] Η εκμάθηση ξένων γλωσσών θεωρώ ότι πρέπει να επιδιώκεται, λόγω της αυξανόμενης επαφής με ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές, αλλά και λόγω μιας αυξητικά διαφαινόμενης επικοινωνίας και συνεργασίας με σχολεία του εξωτερικού.*

b. Κριτήρια συμμετοχής σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της Οικονομικής κρίσης

Το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Διερευνώντας τα κριτήρια βάσει των οποίων οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης αξιοποιήθηκαν οι κατηγορίες «Επαγγελματική εξασφάλιση», «Επαγγελματισμός εκπαιδευτικών», ο οποίος λόγω του πλήθους των δεδομένων διακρίνεται σε «Επαγγελματική γνώση / Περιεχόμενο» και «Θεσμικές επιταγές», «Κόστος», «Απόσταση – μετακινήσεις», «Προσωπικές ανάγκες». (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 10).

Ο κύριος λόγος που ωθεί τους εκπαιδευτικούς στην παρακολούθηση Προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η ενίσχυση του «Επαγγελματισμού» τους. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, με συχνότητα αναφοράς δεκαπέντε (15) απαντήσεις,

θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την επιστημονική γνώση και την παιδαγωγική κατάρτιση (13), καθώς αντιλαμβάνονται πως στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση η μετάδοση της επιστημονικής γνώσης αποτελεί πρωτεύον μέλημα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 10).

(E3): [....] Τώρα, εγώ προσωπικά παρακολουθώ κάποια προγράμματα [...], όταν πρόκειται για νέες πρακτικές, για διδακτικές προσεγγίσεις.... να για παράδειγμα την εκπόνηση μικροσεναρίων, τα οποία πρακτικά τα εφαρμόζουμε, μας λείπει όμως το θεωρητικό υπόβαθρο, η ορολογία, η άρτια γνώση της παιδαγωγικής τους προσέγγισης.

(E14): Λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι οι στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οφείλουμε να μεταδώσουμε στα παιδιά τη γνώση και να τα προετοιμάσουμε για την επιτυχία στις εξετάσεις, είναι σημαντικό να ενημερωνόμαστε σχετικά με το γνωστικό μας αντικείμενο. Επομένως το περιεχόμενό τους σε μεγάλο βαθμό πρέπει να είναι προσανατολισμένο στην επιστημονική γνώση.

Έντεκα (11) εκπαιδευτικοί δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις διεθνείς εξελίξεις και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές πολιτικές, καθώς αυτές επηρεάζουν άμεσα το διδακτικό τους έργο.

(E2): .[...].Σίγουρα οι εκπαιδευτικοί στρέφονται σε τομείς που θα τους βοηθήσουν να βρίσκονται στο επίκεντρο των αποφάσεων που προωθεί το υπουργείο, ακόμη και αν δεν αποτελούν μέρος των ενδιαφερόντων τους ή της επιθυμίας τους να εξελιχθούν.

Τρεις (03) εκπαιδευτικοί, οι δύο ξένων φιλολογιών και η μία με υψηλό βαθμό γλωσσομάθειας, αναφέρουν πως κριτήριο ώστε να λάβουν μέρος σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης είναι η επιθυμία τους να συμμετάσχουν σε Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακες 9, 10).

(E4): Βρίσκω ιδιαίτερος ενδιαφέρουσα τη συνεργασία με ευρωπαϊκά σχολεία και θέλω κάποια στιγμή να αναλάβω κάποιο ERASMUS, έτσι παρακολουθώ προγράμματα με σχετικό περιεχόμενο, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνω και Ισπανικά.

(E6): Θα ήθελα κάποια στιγμή, όταν και οι οικογενειακές συνθήκες το επιτρέψουν, να κάνω κάποιο ERASMUS ή COMMENIUS. Γι' αυτό προσπαθώ να παρακολουθώ σχετικά προγράμματα. Είναι μια καινούρια και αρκετά ενδιαφέρουσα διάσταση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Αναλύοντας περαιτέρω τις « Θεσμικές επιταγές», διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 100% ενδιαφέρονται για την ενημέρωση σχετικά με το γνωστικό τους αντικείμενο και τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 10).

(E15): Οι αλληπάλληλες αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα και τους τρόπους Αξιολόγησης καθιστούν απαραίτητη την παρακολούθηση σεμιναρίων ή επιμορφωτικών προγραμμάτων προκειμένου να ανταποκριθούμε στις επαγγελματικές μας υποχρεώσεις, αλλά και να διατηρήσουμε κάποιο επίπεδο στη δουλειά μας. Να μην εκτιθέμεθα, αν θέλεις, σε γονείς ,μαθητές, συναδέλφους της δημόσιας ή ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Παράλληλα, η Παιδαγωγική κατάρτιση και η ενημέρωση στους τομείς της Συμβουλευτικής και της Ψυχολογίας αποκτά ιδιαίτερη σημασία και για τους δεκαπέντε (15) συμμετέχοντες στην έρευνα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακες 7,10), καθώς η οικονομική κρίση έχει φέρει στην επιφάνεια προβλήματα και δυσλειτουργίες του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος, τα οποία εκδηλώνονται στη σχολική κοινότητα. Επομένως, η αντιμετώπιση προβλημάτων και η διαχείριση κρίσεων εντός της σχολικής τάξης αποτελεί πλέον πρωτεύον ζήτημα, για το οποίο μάλιστα οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκείς ως προς την κατάρτιση και τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις.

(E1): [...] πέραν της απαραίτητης επιστημονικής γνώσης του διδακτικού αντικειμένου της κάθε ειδικότητας, αναφέρονται και άλλα εξίσου ή περισσότερο επιτακτικά θέματα, όπως η συμπεριφορά των μαθητών, τα προβλήματα και η διαχείριση των κρίσεων που ενδεχομένως να προκύψουν μέσα σε μια σχολική τάξη, η σχέση με τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Η παρακολούθηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης συνδέεται και με την «Επαγγελματική εξασφάλιση» των εκπαιδευτικών. Με συχνότητα αναφοράς επτά (07) απαντήσεις οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με τις γνώσεις που προσφέρουν συμβάλλουν στην κοινωνική αναγνώριση και τη βελτίωση του τυπικού status των εκπαιδευτικών, ενώ και οι δεκαπέντε (15) συνεντευξιζόμενοι συνδέουν τη συμμετοχή σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης με τη μισθολογική, με συχνότητα αναφοράς τέσσερις (04) απαντήσεις ή βαθμολογική τους εξέλιξη με συχνότητα αναφοράς εννέα (09) απαντήσεις, συμπεριλαμβανομένης και της ανάληψης θέσης ευθύνης, με συχνότητα αναφοράς δεκατρείς (13) απαντήσεις (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακες 7, 10).

(E1): [...]Επιθυμούμε να κάνουμε το μάθημα πιο ενδιαφέρον στα παιδιά. Να προσεγγίσουμε τα μέσα που και αυτά χρησιμοποιούν, προκειμένου η γνώση να μην γίνεται αγγαρεία. Επίσης η επιθυμία να αναγνωριστεί η δουλειά και το έργο μας από συναδέλφους και γονείς.[...] Από την άλλη, η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά και την ανέλιξή μας στην ιεραρχία ,εμμ... την ανάληψη θέσης ευθύνης ίσως.

Τέσσερις (04) εκπαιδευτικοί συνδέουν την επαγγελματική ανάπτυξη και με την προσδοκία μισθολογικής εξέλιξης, υπό την προϋπόθεση ότι θα τους οδηγήσει σε ανάληψη θέσης ευθύνης, καταδεικνύοντας έτσι πως οι εκπαιδευτικοί, λόγω και των περικοπών που έχουν υποστεί, προσδοκούν κάποιο οικονομικό όφελος από τη συμμετοχή τους σε Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Ωστόσο η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, έντεκα (11) εκπαιδευτικοί, δεν πιστεύουν πως η συμμετοχή τους σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης θα βελτιώσει την οικονομική τους κατάσταση.

(E7): Η αλήθεια είναι ότι υπάρχει και η ελπίδα αύξησης του μισθού. Βέβαια δεν προσδοκώ κάποιο οικονομικό όφελος άμεσα. Μόνο στην περίπτωση που αναλάβω κάποια θέση ευθύνης, τότε θα δω και τις απολαβές κατά τι αυξημένες. Είναι και αυτό όμως μια προοπτική.

(E11): Μεταπτυχιακοί τίτλοι, τίτλοι συμβουλευτικής (ΑΣΠΑΙΤΕ για παράδειγμα) και ότι άλλο υπολογίζεται στην αξιολόγηση και την μισθολογική προαγωγή ή κατάκτηση κάποιας θέσης ευθύνης είναι

προγράμματα που «συγκινούν», αν ζητάτε την προσωπική μου θέση/άποψη.

Η κατοχύρωση της επαγγελματικής τους θέσης και η απόκτηση επιπλέον προσόντων που ενδεχομένως να οδηγήσουν στο διορισμό τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, για τους Αναπληρωτές, κατευθύνουν σε ποσοστό 80%, που αντιστοιχεί σε δώδεκα (12) απαντήσεις, τις επιλογές τους (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 7,10).

(E2): Πιστεύω πως [...] η βασική επιδίωξη για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφορά κυρίως την επαγγελματική τους αποκατάσταση ή σταθερότητα [...] Για παράδειγμα, τη στροφή σε επιμορφώσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

(E13): Έχω ήδη κάνει μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, και δεν σου κρύβω ότι το έκανα για καθαρά βιοποριστικούς λόγους. Και πράγματι με βοήθησε να προσληφθώ ως αναπληρώτρια. Στη συνέχεια όμως αντιλήφθηκα πόσο ενδιαφέρον είναι να ασχολείσαι με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τώρα νιώθω ότι προσφέρω κοινωνικό έργο κι αυτό με γεμίζει πολύ.

Ξεχωριστή θέση σε αυτήν την κατηγορία με συχνότητα αναφοράς έντεκα (11) απαντήσεις, δηλαδή 73%, κατέχει η Αξιολόγηση, λόγω του ειδικού βάρους που της έχει αποδοθεί το διάστημα της οικονομικής κρίσης, καθώς έχει συνδεθεί με το φόβο επικείμενων απολύσεων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 10).

(E1): [...] Σε εμάς τους εκπαιδευτικούς ακούγεται πολύ έντονα η Αξιολόγηση. Είναι ανάγκη να καταρτιστούμε περαιτέρω, να επιμορφωθούμε και να πιστοποιήσουμε τις γνώσεις μας για να διατηρήσουμε τη θέση μας, ή έτσι τουλάχιστον νιώθουμε.[...] . Η επικείμενη Αξιολόγηση τις περισσότερες φορές λειτουργεί ως «απειλή» και προσπαθούμε, έστω τυπικά, να είμαστε κατοχυρωμένοι [...].

(E11): [...] μπαίνω στον πειρασμό να εκφράσω την άποψη ότι πλέον περισσότερο μας ενδιαφέρει η εδραίωση στο χώρο παρά η «ανάπτυξη», με λίγα λόγια, μετά και από την δύσκολη εποχή της διαθεσιμότητας, τα κριτήρια επιλογής άλλαξαν. Αναζητούμε πλέον, παρά το κόστος,

προγράμματα πιο ολοκληρωμένα και με μεγαλύτερο «ειδικό βάρος». Επιζητούμε την επαγγελματική μας ανάπτυξη, αλλά έχω την αίσθηση ότι, λόγω του αδιόρατου φόβου, υπάρχει και το ανταγωνιστικό πνεύμα ή στην καλύτερη περίπτωση η αμυντική διάθεση. Αισθανόμαστε επισφαλείς περισσότερο λόγω της κρίσης, της μείωσης του μαθητικού πληθυσμού, των αποδοχών μας κ.ο.κ Προσπαθούμε πλέον να βρούμε «τρόπους επιβίωσης» θα έλεγα περισσότερο παρά «ανάπτυξης».

Αυξημένο, με συχνότητα αναφοράς έντεκα (11) απαντήσεις και ποσοστό 73%, εμφανίζεται το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για παροχή πιστοποιημένων από το Υπουργείο γνώσεων και προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 10).

(E1): [...] *Επιδιώκουν να συγκεντρώσουν μετρήσιμα μόρια, πιστοποιήσεις από επίσημους φορείς που τους αναγνωρίζουν διοικητικές ικανότητες, πτυχία που αναγνωρίζονται από το ΑΣΕΠ, (...) και αναγνωρισμένους τίτλους γενικότερα, ξέρεις... γλωσσομάθεια, Νέες Τεχνολογίες..., πανεπιστημιακούς τίτλους, τέτοια...*

(E4): [...] *Σε μια εποχή που για όλα απαιτούνται πιστοποιήσεις και βεβαιώσεις.... εννοείται ότι είναι σημαντική η παροχή αναγνωρισμένης πιστοποίησης! Άσε που έχουμε και τη μόνιμη πλέον «απειλή» της αξιολόγησης και των μετρήσιμων και αξιολογήσιμων προσόντων.... Και να σου πω... αν κάποιο πρόγραμμα, ακόμη κι αν με ενδιαφέρει, αν δεν παρέχει αναγνωρισμένη πιστοποίηση, συνήθως δεν το παρακολουθώ.*

Εντούτοις, δεν θεωρούν όλοι οι εκπαιδευτικοί καθοριστικό τον παράγοντα πιστοποίηση.

(E12): *Η πιστοποίηση είναι αρκετά σημαντική, όχι όμως και καθοριστική. Το Υπουργείο είναι σχετικά δυσκίνητο σε τέτοια θέματα. Αν βρω κάτι που μου ταιριάζει, θα το παρακολουθήσω και χωρίς πιστοποίηση από το Υπουργείο.*

(E11): *Πάνω σε αυτό έχω μια αιρετική για την χώρα μας θέση. Στην χώρα μας ζητούμε πάντα «το χαρτί» κανείς δεν εξετάζει τι πραγματικά*

είσαι σε θέση να κάνεις. Δυστυχώς όμως το πλαίσιο είναι τόσο ασφυκτικό, που αν βγεις έξω από αυτό (όσο παράλογο και αν είναι ή τουλάχιστον σου φαίνεται) θα σε φάει ο κακός ο λύκος. Ναι, λοιπόν, έτσι όπως είναι τα πράγματα, είναι μονόδρομος... όμως επιμένω χρειάζεται αλλαγή νοοτροπίας και πλαισίου...

Όσον αφορά το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, έχει ήδη αναφερθεί στην κατηγορία της «Επαγγελματικής Εξασφάλισης», όπως και στην ενότητα 5.3. πως προκρίνονται Προγράμματα που αφορούν την Ειδική Αγωγή, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, αλλά και Προγράμματα με περιεχόμενο σχετικό με τη Διοίκηση και την Ηγεσία, τα οποία καλύπτουν τις επαγγελματικές ανάγκες των συμμετεχόντων, ιδίως την προοπτική του διορισμού ή της ιεραρχικής και διοικητικής ανέλιξης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακες 9, 10).

Ο οικονομικός παράγοντας, ο οποίος συνδέεται με το κόστος των προγραμμάτων (E4, E10) και τις μετακινήσεις (E5) αναδεικνύεται ιδιαίτερος σημαντικός, με συχνότητα αναφοράς που αντιστοιχεί στο 100% των συμμετεχόντων, ως προς τις επιλογές των εκπαιδευτικών (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 10).

(E4): Προσπαθώ να παρακολουθώ όσα σεμινάρια είναι δωρεάν [...]..... και όσα ανταποκρίνονται στις οικονομικές μου δυνατότητες.

(E10): Προσπαθώ να συμμετέχω σε όσα επιμορφωτικά προγράμματα με ενδιαφέρουν. Όμως δεν σου κρύβω πως ο κυριότερος παράγοντας που καθορίζει τις επιλογές μου είναι το κόστος. Όσα είναι δωρεάν, τα προτιμώ.

(E5): [...] Να σου πω την αλήθεια, παλιότερα που σε πολλές περιπτώσεις καλύπτονταν έξοδα μεταφοράς και διαμονής πολλοί εκπαιδευτικοί επιδίωκαν τέτοια σεμινάρια και προγράμματα. Τώρα το κόστος τα έχει καταστήσει απαγορευτικά! Ψάχνουμε προγράμματα που να μην απαιτούν μεγάλες μετακινήσεις ή διανυκτερεύσεις.

Σημαντικό ρόλο κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης παίζει η απόσταση από τον τόπο κατοικίας και εργασίας των εκπαιδευτικών. Τρεις (03) από τους έξι (06)

εκπαιδευτικούς που ζουν και εργάζονται στην Αργολίδα επιλέγουν να παρακολουθήσουν κάποιο από τα Προγράμματα της ΑΣΠΑΙΤΕ, καθώς αποφεύγουν τις μετακινήσεις (πρβλ. 5.2.a., σελ.115). Τέσσερις (04) από τους οκτώ (08) εκπαιδευτικούς που έχουν πραγματοποιήσει Πανεπιστημιακές σπουδές πέραν του βασικού τους πτυχίου, δηλώνουν πως έχουν παρακολουθήσει ή παρακολουθούν Μεταπτυχιακά ή Προπτυχιακά προγράμματα στην Κόρινθο και το Ναύπλιο, περιοχές που γειτνιάζουν στον τόπο κατοικίας ή εργασίας τους. Προκύπτει επομένως το συμπέρασμα πως η γειτνίαση των δύο νομών και η εγγύτητα στον τόπο κατοικίας των εργαζομένων ωθεί πολλούς εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων περιοχών να παρακολουθούν τα προγράμματα που προσφέρονται από τα αντίστοιχα Πανεπιστημιακά τμήματα.

(E1): Στη συνέχεια, μετά από κάποια χρόνια, και ενώ ήδη εργαζόμουν, παρακολούθησα ένα Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, στο τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής στην Κόρινθο.

(E9): [...] πρόκειται να ολοκληρώσω το Μεταπτυχιακό μου στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Πολιτική στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

(E11): Ναι, έχω τελειώσει το τμήμα Θεατρικών Σπουδών και τώρα τελειώνω ένα μεταπτυχιακό πάνω στην Εκπαίδευση, στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής στην Κόρινθο.

(E7): Εκτός από το βασικό πτυχίο έχω κάνει σπουδές στην εκπαιδευτική πολιτική. Παρακολούθησα το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής στην Κόρινθο, το Προπτυχιακό, από όπου αποφοίτησα πριν λίγα χρόνια.

Στην προσπάθειά τους να περιορίσουν τις μετακινήσεις και το κόστος, οι εκπαιδευτικοί, με συχνότητα αναφοράς δεκατέσσερις (14) απαντήσεις, εμφανίζονται ιδιαίτερος θετικοί στην παρακολούθηση εξ αποστάσεως Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην ενότητα 5.2.a. οκτώ (08) εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως το ΕΑΠ καλύπτει επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (πρβλ. 5.2.a., σελ.115).

(E11): [...] Ευτυχώς όμως εδώ έρχεται η τεχνολογία να προσφέρει προγράμματα και από απόσταση ή υβριδικά, με συνδυασμό εξ αποστάσεως και φυσική παρουσία εννοώ. Πρέπει να εκμεταλλευτούμε τις δυνατότητες της τεχνολογίας. Η τεχνολογία μας έκλεψε αρκετό χρόνο, οφείλει να μας επιστρέψει και κάποιον πίσω! Εν τέλει, ναι το κόστος μετακίνησης πλέον είναι ένας αποτρεπτικός παράγοντας για μένα...

(E1): [...] Πρόσφατα μάλιστα παρακολούθησα ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα σχετικά με τη χρήση της πλατφόρμας Moodle και με εξυπηρέτησε και από άποψη χρόνου, καθώς εξοικονόμησα χρόνο, ενώ σίγουρα και τα έξοδα ήταν λιγότερα. Βέβαια υπάρχουν και εξ αποστάσεως προγράμματα, όπως Μεταπτυχιακά, των οποίων το κόστος είναι, όχι απλά υψηλό, αλλά απαγορευτικό.

Μια εκπαιδευτικός αναφέρει πως όταν πρόκειται για εξ αποστάσεως προγράμματα είναι πιο προσεκτική όσον αφορά το περιεχόμενο των προγραμμάτων και το προφίλ των επιμορφωτών.

(E7): ...Ναι, εφόσον θα είχα ακούσει καλές αξιολογήσεις από ανθρώπους, που ήδη συμμετείχαν σε αυτά και αν είχαν κάτι να μου προσφέρουν στις προσωπικές μου επαγγελματικές ανάγκες. Γι' αυτό, όταν αποφασίζω να παρακολουθήσω ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης, φροντίζω να ενημερώνομαι για το βιογραφικό των επιμορφωτών και τις δραστηριότητές τους. [...] Επίσης κοιτάζω με προσοχή το περιεχόμενό τους.

(E6): Ναι, εννοείται πως με ενδιαφέρουν (τα εξ αποστάσεως Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης), αν και πιστεύω ότι η κλασική διαδικασία διδασκαλίας και παρακολούθησης δεν μπορεί να αντικατασταθεί.

Τέλος, οι οικογενειακές ανάγκες, σε ποσοστό 53%, τα ατομικά ενδιαφέροντα, σε ποσοστό 60%, οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 100%, επηρεάζουν την απόφασή τους να συμμετάσχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 10).

(E6): [...] Πρώτα απ' όλα υπάρχουν ανάγκες επαγγελματικές, οικονομικές, κοινωνικές, οικογενειακές. Το γεγονός ότι τα παιδιά μου είναι ακόμη μικρά δεν μου επιτρέπει να συμμετέχω με μεγάλη ευκολία σε επιμορφωτικά προγράμματα [...]

5.4. Ποιότητα Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης εκπαιδευτικών σε περίοδο οικονομικής κρίσης

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορά την ποιοτική διάσταση και την αποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης που οργανώνονται κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα. Κατά τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θεματικού άξονα διερευνώνται τρεις επιμέρους παράμετροι, που συνιστούν αντίστοιχους θεματικούς υποάξονες:

a. Ποιότητα των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης που οργανώνονται την περίοδο της οικονομικής κρίσης

Κατά την ανάλυση των δεδομένων που αποτιμούν την ποιότητα των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης το διάστημα της οικονομικής κρίσης αξιοποιούμε τους κώδικες «Οργάνωση», «Περιεχόμενο», «Εκπαιδευτικές Ανάγκες», «Πιστοποίηση», «Αντιστοιχία περιεχομένου - κόστους» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 11).

Ερωτηθέντες για την ποιότητα των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που έχουν παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται «διχασμένοι».

(E5): Όσον αφορά τη ποιότητά τους τώρα, θα τη χαρακτηρίζα ικανοποιητική, αναλόγως βέβαια τον φορέα που την οργανώνει [εμμ...] γιατί έχω πάει και σε προγράμματα που έχουν στηθεί με προχειρότητα και ο στόχος τους είναι απλά διεκπεραιωτικός..... να παρουσιαστούν ότι έγιναν..... μέχρι εκεί.....

Έξι (06) από τους συμμετέχοντες, δηλαδή ποσοστό 40%, εμφανίζονται πολύ ικανοποιημένοι από τη γενικότερη «Οργάνωση» και ποιότητα των προσφερομένων Προγραμμάτων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 11).

(E3): *Να σου πω, ... εγώ την ποιότητα των προγραμμάτων τη βρίσκω πολύ καλή. Είναι προγράμματα προσιτά στην τιμή και πολύ στοχευμένα στο περιεχόμενο. Άλλωστε και ο αριθμός των παρεχόμενων προγραμμάτων είναι σχετικά μεγάλος, έτσι που σου δίνει την ευκαιρία να επιλέξεις αυτό που σε ενδιαφέρει.... Επίσης χρησιμοποιούν τα θετικά της τεχνολογίας και εκμηδενίζονται οι αποστάσεις που απαιτούνται για την παρακολούθηση τους.*

Ωστόσο οι περισσότεροι (οκτώ στους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς) αναφέρουν πως δεν είναι ικανοποιημένοι από τα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης τα τελευταία χρόνια. Επισημαίνουν προχειρότητα στην «Οργάνωση» και προβληματίζονται αναφορικά με το σκοπό οργάνωσης των σύγχρονων Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, δίνοντας έμφαση στο διεκπεραιωτικό χαρακτήρα τους και την εξυπηρέτηση ιδιοτελών συμφερόντων, όπως την απορρόφηση Κοινοτικών κονδυλίων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 11).

(E4): *Πάντως τώρα μου φαίνονται πρόχειρα οργανωμένα. Γίνονται απλά για να γίνονται, για να απορροφηθούν ίσως ευρωπαϊκά κονδύλια. [...] Ούτε το πρόγραμμα τηρείται...*

(E7): *Πιστεύω [...] η ποιότητά τους δεν είναι υψηλή. Παλιότερα τα προγράμματα ήταν επιμελέστερα σχεδιασμένα. Είχαν καλύτερη οργάνωση εμμ.... ενώ τώρα είναι λιγότερο απαιτητικά. Στόχος είναι η προσέλκυση περισσότερων εκπαιδευτικών – πελατών. [...] Νομίζω πως στόχος των διοργανωτών, και των επιμορφωτών ίσως, είναι η ποσότητα και όχι η ποιότητα των προγραμμάτων.*

Έξι (06) εκπαιδευτικοί, που αντιστοιχεί σε ποσοστό 40%, εμφανίζονται αρκετά ικανοποιημένοι από το «Περιεχόμενο» των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Εκφράζουν τη άποψη πως είναι στοχευμένα και χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλία (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 11).

(E12): *Νομίζω ότι πλέον υπάρχει μεγαλύτερη προσφορά προγραμμάτων, από περισσότερους φορείς. Συνεχώς ενημερωνόμαστε για τη διοργάνωση Προγραμμάτων, πιστοποιημένων, με μεγάλη ευρύτητα στο περιεχόμενό τους, ώστε να καλύπτουν κάθε εκπαιδευτική*

ανάγκη. Παρατηρείται μάλιστα μεγάλη αύξηση στα εξ αποστάσεως προγράμματα, όπως και στα μεταπτυχιακά, τα οποία έχουν και μεγάλη ανταπόκριση από τους εκπαιδευτικούς.

Αντίστοιχος αριθμός εκπαιδευτικών (06), δηλαδή το 40%, εκφράζουν τον προβληματισμό τους. Αναφέρουν πως το Περιεχόμενό τους εξαντλείται συχνά σε θεωρητικές προσεγγίσεις, ενώ προβληματίζονται με την έμφαση που δίνεται στις Νέες Τεχνολογίες ως αντικείμενο επιμόρφωσης, καθώς αυτό συχνά παραγκωνίζει το διδακτικό αντικείμενο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 11).

(E4): [...] Ούτε από άποψη περιεχομένου προσφέρουν κάτι ιδιαίτερο.... Τις περισσότερες φορές ανακυκλώνουν τα ίδια πράγματα. Ούτε το πρόγραμμα τηρείται... Γενικότητες.... θεωρητικού τύπου γνώση και πολύ μεγάλη έμφαση στις Νέες Τεχνολογίες.... αφήνοντας στην άκρη το περιεχόμενο της διδασκαλίας!

Ερωτώμενοι για την ικανοποίηση των «Εκπαιδευτικών αναγκών», εννέα (09) εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 60%, θεωρούν πως τα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης των τελευταίων ετών ανταποκρίνονται σε ικανοποιητικό βαθμό στις εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέσσερις (04) εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αρνητικοί (E7), ενώ δύο (02) προβληματίζονται ως προς την αποτελεσματικότητά τους (E1) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 11).

(E7): Νομίζω πως δεν ανταποκρίνονται. Εκτός, αν ως ανάγκη των εκπαιδευτικών θεωρήσουμε την «κυνήγι» να προσθέτουν τίτλους προσόντων στο βιογραφικό τους. Στις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού, του εκπαιδευτικού της τάξης, δεν ανταποκρίνονται. Δεν τον βοηθούν επαρκώς στην άσκηση του έργου του. Οι περισσότερες επιμορφώσεις είτε επαναλαμβάνουν πράγματα που ένας εκπαιδευτικός με εμπειρία γνωρίζει, ή προβάλλουν ιδέες ανεφάρμοστες. Νομίζουν πως βρισκόμαστε στην τάξη και το σχολείο με την ιδανική οργάνωση, με τους ιδανικούς μαθητές, που η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται απρόσκοπτα.

(E1): Όπως σε όλα τα πράγματα, υπάρχουν και προγράμματα με άρτια οργάνωση και λειτουργία, αλλά υπάρχουν και αυτά που έχουν στηθεί με

προχειρότητα, που προσφέρουν μια επιφανειακή προσέγγιση του θέματος χωρίς να ικανοποιούν τις επιδιώξεις των συμμετεχόντων.

Αισιόδοξος ως προς την ποιοτική τους διάσταση και προοπτική εμφανίζεται ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος όμως επιβεβαιώνει την άποψη της πλειοψηφίας των συνεντευξιαζομένων ότι δεν υπάρχει σύνδεση θεωρίας – πράξης, καθώς οι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό τους απέχουν από την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

(E11): Νομίζω ότι βαίνει βελτιούμενη και πιο προσεκτικά σχεδιασμένη, ωστόσο χρειάζονται πολλά βήματα ακόμη. Κανείς δεν μας ρωτά τι έχουμε ανάγκη, τα περισσότερα προγράμματα σχεδιάζονται σε αποστειρωμένους θαλάμους, μακριά από τον «σκονισμένο» αέρα της τάξης και του σχολείου αλλά και τις προσωπικές μας ανάγκες.

Όσον αφορά την παροχή «Πιστοποίησης» και οι δεκαπέντε (15) συνεντευξιαζόμενοι δηλώνουν πως στο σύνολό τους τα Προγράμματα που οργανώνονται την περίοδο της οικονομικής κρίσης παρέχουν πιστοποιήσεις στους συμμετέχοντες, οι οποίες όμως δεν έχουν πάντα ουσιαστικό αντίκρισμα. Χαρακτηριστική είναι η επισήμανση ότι παρέχουν πιστοποιημένους τίτλους με ονομαστική αξία (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 11).

(E4): [...] Παρέχουν ενημέρωση για τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα. Παρέχουν πιστοποιήσεις, που όλοι χρειαζόμαστε. Όμως νομίζω πως ίσως όλα αυτά γίνονται με μια δόση υπερβολής! [...] Εννοώ πως έχει γίνει και λίγο μόδα. Όλοι κάνουν Μεταπτυχιακά, τρέχουν σε σεμινάρια και συνέδρια, γιατί επιδιώκουν να μαζέψουν τίτλους.... γιατί όλοι έχουν αντίστοιχους τίτλους (...). Και δεν ξέρω κατά πόσο όλο αυτό έχει αξία!... ή τουλάχιστον την αξία που τους αποδίδεται!

Ο οικονομικός παράγοντας και η σύνδεση «Κόστους – περιεχομένου» προβληματίζει ιδιαίτερα κατά την περίοδο που διανύουμε. Μόνο τρεις (03) εκπαιδευτικοί, που συνιστά χαμηλή συχνότητα αναφοράς, θεωρούν πως το κόστος των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης είναι ανάλογο των παρεχόμενων υπηρεσιών.

(E14): Υπάρχουν προγράμματα προσιτά στην τιμή και άρτια σχεδιασμένα ως προς το περιεχόμενο. Επίσης υπάρχει τόσο μεγάλη

προσφορά σεμιναρίων και επιμορφωτικών προγραμμάτων, που μπορείς να επιλέξεις αυτό που σε ενδιαφέρει.... Ας μην ξεχνάμε ότι και η τεχνολογία βοηθά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση να μειωθεί το κόστος!

Οι υπόλοιποι δώδεκα (12) ερωτηθέντες, δηλαδή το 80%, θεωρούν τα παρεχόμενα Προγράμματα υπερτιμημένα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 11).

(E3): Το οικονομικό κόστος.... είναι πολύ μεγάλο και δεν μπορείς να συμμετέχεις σε αυτά που θέλεις. Επιπλέον δεν γίνονται εκπτώσεις και διευκολύνσεις οικονομικές, οπότε αυτό λειτουργεί αποτρεπτικά ως τους τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.... Όχι μόνο δεν επαρκεί ο μισθός τους για να παρακολουθήσουμε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά πρέπει να βρούμε επιπλέον πόρους και να κάνουμε αιματηρές οικονομίες προκειμένου να ανταποκριθούμε στο απαιτούμενο κόστος.

Μια εκπαιδευτικός συμφωνεί ως προς το υψηλό για τις οικονομικές συνθήκες της εποχής κόστος των παρεχόμενων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, ωστόσο τονίζει τη θετική συμβολή του διαδικτύου, καθώς η ανάρτηση των πρακτικών των συνεδρίων και των επιμορφωτικών προγραμμάτων λειτουργεί θετικά ως προς την ενημέρωση των εκπαιδευτικών.

(E1): Είναι [...] βέβαιο πως δεν υπάρχει περιθώριο για πρόσθετα έξοδα, τη στιγμή που οικονομικά έχουμε επιβαρυνθεί τόσο πολύ. Η ανάρτηση όμως των πρακτικών των συνεδρίων ή των άλλων προγραμμάτων στο διαδίκτυο δίνει τη δυνατότητα να ενημερωθούμε αδρομερώς για το περιεχόμενό τους.

b. Αποτελεσματικότητα επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών την περίοδο της οικονομικής κρίσης

Κατά τη διερεύνηση των παραγόντων που καθιστούν αποτελεσματική την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μετά το 2009, οπότε εκδηλώνεται η οικονομική κρίση στην Ελλάδα, διακρίνουμε τις εξής κατηγορίες: «Αποτελεσματική Επαγγελματική Ανάπτυξη», η οποία εξετάζεται ως προς τους κώδικες «μισθολογική

εξέλιξη», «επαγγελματική αποκατάσταση», «εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (διδακτικό, παιδαγωγικό έργο)», «ιεραρχική ανέλιξη (θέση ευθύνης)», «Αυτομόρφωση», «διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές» και «Αναποτελεσματική Επαγγελματική Ανάπτυξη» η οποία εξετάζεται ως προς τους κώδικες «οργάνωση», «πλήθος προγραμμάτων», «περιεχόμενο», «εκπαιδευτικές ανάγκες», «άλλες υποχρεώσεις», «τόπος / απόσταση», «κόστος», «απορρόφηση κονδυλίων» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 12).

Διερευνώντας τους τομείς, στους οποίους η παρακολούθηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης καθίσταται αποτελεσματική, διαπιστώνουμε πως, παρά τη δυσχερή οικονομική κατάσταση, στην οποία έχουν περιέλθει οι εκπαιδευτικοί μετά το 2009 και τη συνακόλουθη αναστολή της μισθολογικής τους εξέλιξης, τέσσερις (04) εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η συμμετοχή τους σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης ενδέχεται, υπό την προϋπόθεση να επιλέξουν το κατάλληλο Πρόγραμμα ως προς το είδος, το περιεχόμενο και την παροχή πιστοποίησης, να τους δώσει τη δυνατότητα μισθολογικής εξέλιξης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 12).

(E8): *Δε σου κρύβω πως σκέφτομαι να κάνω ένα Μεταπτυχιακό και για λόγους οικονομικούς. Μόνο έτσι υπάρχει μια ελπίδα αύξησης, μέσω της αναγνώρισης του μεταπτυχιακού.*

Αρκετά αποτελεσματική, με συχνότητα αναφοράς δώδεκα (12) απαντήσεις και ποσοστό 80%, θεωρούν τη συμμετοχή τους σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης ως προς την εξασφάλιση της επαγγελματικής τους θέσης και ως απαραίτητο προσόν, το οποίο θα τους εξασφαλίσει το διορισμό τους, όσον αφορά τους αναπληρωτές (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 12).

(E3): *Πολλοί αναπληρωτές και ωρομίσθιοι που επιδιώκουν μετρήσιμα στον ΑΣΕΠ προσόντα και έχουν ως άμεσο στόχο το διορισμό τους, ε, αυτοί συμμετέχουν σε αρκετά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και έχουν πολλές πιστοποιήσεις. Μετρούν πιστωτικές μονάδες, έχουν δύο μεταπτυχιακά, διδακτορικά και άλλους πολλούς τίτλους.*

(E13): Έχω ήδη κάνει μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, και δεν σου κρύβω ότι το έκανα για καθαρά βιοποριστικούς λόγους. Και πράγματι με βοήθησε να προσληφθώ ως αναπληρώτρια.

(E8): Επιλέγω Προγράμματα που μου παρέχουν αναγνωρισμένα από τον ΑΣΕΠ και την υπηρεσία μου προσόντα, ώστε να τα αξιοποιήσω και σε μια ενδεχόμενη αξιολόγηση και να κατοχυρώσω, όσο μπορώ τη θέση μου.

Με συχνότητα αναφοράς δεκατρείς (13) απαντήσεις οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδιαίτερος αποτελεσματική την παρακολούθηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης για την ανάληψη θέσης ευθύνης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 12).

(E15): Πρωτίστως ανταποκρίνονται. στις επιδιώξεις τους. Για παράδειγμα, αυτός που θέλει να ανελιχθεί στην ιεραρχία, παρακολουθώντας κάποιο σχετικό Πρόγραμμα, θα αναλάβει τη θέση που τον ενδιαφέρει.

Σε ποσοστό 87%, που αντιστοιχεί σε δεκατρείς (13) απαντήσεις, οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με τη βελτίωση του επαγγελματική τους εαυτού και την σχολική αποτελεσματικότητα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 12).

(E1): Αν πάρουμε για παράδειγμα την ειδικότητα των φιλολόγων οι ευρύτερες αλλαγές και η επιθυμία μας να προετοιμάσουμε τους μαθητές κατάλληλα, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του Λυκείου, μας κάνει να επιδιώκουμε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που σχετίζονται με το διδακτικό μας αντικείμενο.

(E5): [...] αν θέλουμε να είμαστε σωστοί επαγγελματίες και να εφαρμόσουμε τα Αναλυτικά Προγράμματα, οφείλουμε να επιμορφωνόμαστε συνεχώς [εμμ....] Και με τον τρόπο αυτό αναπτυσσόμαστε επαγγελματικά.

Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι θεώρησαν τα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης εξαιρετικά αποτελεσματικά όσον αφορά την ενημέρωση σχετικά με τις διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 12).

(E14): Σε μεγάλο βαθμό ανταποκρίνονται (στις ανάγκες των εκπαιδευτικών), καθώς ενημερώνουν σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο και τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα. Από την άλλη δύνανται να ικανοποιήσουν τις φιλοδοξίες και τις στοχεύσεις των εκπαιδευτικών για ιεραρχική ανέλιξη, ενώ είναι αυτά κυρίως που ενημερώνουν σχετικά με τις διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες μετά το 2009 επιβάλλονται με πιο εντατικούς και επιτακτικούς, θα έλεγα, ρυθμούς.

Σε ποσοστό 100% αναφέρουν πως το διαδίκτυο και οι διαδικασίες αυτομόρφωσης καθιστούν την παρακολούθηση επιμορφωτικών συναντήσεων και τη συμμετοχή σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς εκμηδενίζουν ανασχετικούς παράγοντες όπως ο χρόνος, η απόσταση και το κόστος (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 12).

(E15): Τη συγκεκριμένη περίοδο παίζει πολύ σημαντικό ρόλο η αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω διαδικτύου. Ο κάθε εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να επιλέξει βάσει των αναγκών του, χωρίς να χρειαστεί να μετακινηθεί ή να καταβάλει τεράστια ποσά για την επιμόρφωσή του.

Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία «Αναποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη», οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη βαθύτατη οικονομική κρίση, η οποία ταλανίζει τη χώρα την τελευταία δεκαετία και που έχει οδυνηρές επιπτώσεις σε κάθε πτυχή του ατομικού και κοινωνικού βίου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 12).

Όπως αποκαλύπτουν οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 100%, αυτή η οικονομική δυσπραγία έχει επιδράσει σημαντικά στον τρόπο με τον οποίο βιώνουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Συγκρίνοντας με το διάστημα πριν από το 2009, και οι δεκαπέντε (15) συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν πως η συμμετοχή τους σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης έχει περιοριστεί σημαντικά, καθώς το

κόστος και η οικονομική δυσχέρεια αποτελούν τον βασικότερο ανασχετικό παράγοντα ιδίως όσον αφορά την παρακολούθηση Μεταπτυχιακών ή άλλων επιμορφωτικών προγραμμάτων που απαιτούν καταβολή διδάκτρων. Οι μισθολογικές περικοπές που έχουν υποστεί οι εκπαιδευτικοί, και η απουσία οικονομικών διευκολύνσεων από την πλευρά των οργανωτικών φορέων, έχουν ως αποτέλεσμα εκπαιδευτικοί που επιθυμούσαν να συμμετέχουν σε σχετικά προγράμματα, υπό τις παρούσες συνθήκες να αδυνατούν (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 12).

(E1): Παλιότερα συμμετείχαμε, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όπως κι εγώ, (...) σε δραστηριότητες και προγράμματα, ακόμη κι αν τα θεωρούσαμε λιγότερο χρήσιμα ή σημαντικά. Τα τελευταία χρόνια είναι έντονο το οικονομικό ζήτημα. Ιδιαίτερα όσον αφορά τα Μεταπτυχιακά Προγράμματα, των οποίων η ζήτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς έχει αυξηθεί κατακόρυφα, εμμ.... το κόστος αποτελεί σίγουρα ανασχετικό παράγοντα, καθώς τα περισσότερα Μεταπτυχιακά απαιτούν καταβολή διδάκτρων και μάλιστα διόλου ευκαταφρόνητων.

(E3): Δεν έχω πλέον την οικονομική άνεση για να καλύπτω και το κόστος συμμετοχής. Ακούς κάτι δίδακτρα υπερβολικά.... Εννοείται πως δεν μπορώ να τα καλύψω.... Επομένως, να επηρεάζει το κόστος, γιατί εκτός από τη δουλειά μου, έχω και άλλες ανάγκες, όπως όλοι μας, και μάλιστα πιο πιεστικές. [...]Επιπλέον δεν γίνονται εκπτώσεις και διευκολύνσεις οικονομικές, οπότε αυτό λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών.... Όχι μόνο δεν επαρκεί ο μισθός μας για να παρακολουθήσουμε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά πρέπει να βρούμε επιπλέον πόρους και να κάνουμε αιματηρές οικονομίες προκειμένου να ανταποκριθούμε στο απαιτούμενο κόστος.

Με μεγάλη επίσης συχνότητα αναφοράς (δεκατέσσερις απαντήσεις και ποσοστό 93%), οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως ο τύπος υλοποίησης των Προγραμμάτων, που συνήθως είναι τα μεγάλα αστικά κέντρα, έχει ως αποτέλεσμα αύξηση των απαιτούμενων δαπανών για συμμετοχή των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, γεγονός που δεν λειτουργεί ενθαρρυντικά ως προς τη συμμετοχή τους (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - πίνακας 12).

(E10): [...] Η απόσταση από τον τόπο κατοικίας και η ανάγκη μετακίνησης προκειμένου να παρακολουθήσω ένα πρόγραμμα ή μια δραστηριότητα δρα ανασταλτικά, καθώς μεταφράζεται σε επιπλέον έξοδα!

(E3): Κόστος δεν είναι μόνο το κόστος συμμετοχής, αλλά και το πήγαινε-έλα. Το τελευταίο μάλιστα πολλαπλασιάζει το κόστος. Βάλε και κάποια μικρότερα ή μεγαλύτερα έξοδα που θα κάνεις εκεί..... διατροφή, διανυκτέρευση ή διανυκτερεύσεις αν πρόκειται για μεταπτυχιακά μακριά από τον τόπο κατοικίας, ή διημερίδες και πολυήμερα συνέδρια.

Μόνο μία (01) εκπαιδευτικός δηλώνει πως η απόσταση από τον τόπο κατοικίας και η μετακίνηση δεν συνιστούν αποτρεπτικό παράγοντα για τη συμμετοχή της σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης.

(E9): Όχι, η απόσταση δεν παίζει σημαντικό ρόλο, διότι πρωτεύον για μένα είναι το συγκεκριμένο πρόγραμμα να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τα ανάγκες μου. Ασφαλώς και η απόσταση παίζει ρόλο, από την άποψη ότι δεν μπορώ να συμμετέχω σε Προγράμματα που πραγματοποιούνται πολύ μακριά.

Εννέα (09) στους δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς, δηλαδή το 60%, απαντώντας σε σχετική ερώτηση τους ερευνήτριας, επισημαίνουν πως οι εργασιακές και οικογενειακές υποχρεώσεις τους δρουν ανασταλτικά στην απόφαση τους να συμμετέχουν σε Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 12).

(E7): [...]οι υποχρεώσεις στην εργασία μου και στο σπίτι είναι πολλές. Σίγουρα η επαγγελματική μας ανάπτυξη και η διαρκής εκπαίδευση είναι πολύ καλά, αλλά δεν πάει να έχουμε και πλήθος άλλων υποχρεώσεων, στις οποίες πρέπει να ανταποκρινόμαστε εξ ίσου!

Δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί, το 80%, διαπιστώνουν προβλήματα και δυσλειτουργίες στην οργάνωση και τη λειτουργία των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, σε επίπεδο υποδομών, τεχνολογικού εξοπλισμού, τήρησης του προγράμματος, οι οποίες δυσχεραίνουν τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν την επαγγελματική τους

ανάπτυξη. Επτά (07) εκπαιδευτικοί, το 47%, εκφράζουν την άποψη πως δεν οργανώνονται από την Πολιτεία επαρκή σε αριθμό προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες, που σχετίζονται και με ευρύτερα κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 12).

(E4): *Μαθαίνουμε για το θεωρητικό υπόβαθρο των όσων καλούμαστε να εφαρμόσουμε, έχουμε μάθει πλήθος λογισμικών και τεχνικών προσέγγισης και αντιμετώπισης διαφόρων προβληματικών καταστάσεων, αλλά αυτά στην πράξη δεν εφαρμόζονται! Θέλω πραγματικά να παρακολουθήσω ένα πρόγραμμα που θα έχει και πρακτική εφαρμογή.... Από την άλλη συχνά δεν υπάρχει ο στοιχειώδης εξοπλισμός και οι απαραίτητες υποδομές, όπως επαρκής αριθμός αιθουσών ή υπολογιστών, οι οποίοι, ακόμη κι αν υπάρχουν, συχνά δε λειτουργούν όλοι.*

(E2): *Και συνάμα η κρίση καθιστά δύσκολο και το Υπουργείο να υλοποιήσει επιμορφωτικά προγράμματα που να αφορούν το σύνολο των εκπαιδευτικών.*

Και ως προς το περιεχόμενό τους έντεκα (11) εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζονται ικανοποιημένοι. Θεωρούν πως ανάλογα με τον οργανωτικό φορέα, εμφανίζουν παραλείψεις, ενώ δε χαρακτηρίζονται από σαφήνεια και ολοκληρωμένη προσέγγιση του αντικειμένου που παρουσιάζουν. Επισημαίνεται δε ως σημαντικό μειονέκτημα η ελλιπής σύνδεση θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εφαρμογής (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 12).

(E4): *[...] Ούτε από άποψη περιεχομένου προσφέρουν κάτι ιδιαίτερο.... Τις περισσότερες φορές ανακυκλώνουν τα ίδια πράγματα. Ούτε το πρόγραμμα τηρείται... Γενικότητες.... θεωρητικού τύπου γνώση και πολύ μεγάλη έμφαση στις Νέες Τεχνολογίες.... αφήνοντας στην άκρη το περιεχόμενο της διδασκαλίας!*

Ως μειονέκτημα καταλογίζεται και η υπερβολική έμφαση που δίνεται στις Νέες Τεχνολογίες, όπως δηλώνουν εννέα (09) εκπαιδευτικοί, που αποτελούν το 60% του

εξεταζόμενου δείγματος, καθώς μετατοπίζει το πραγματικό ενδιαφέρον των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης από το περιεχόμενο στις Νέες Τεχνολογίες, που είναι το μέσο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 12).

(E1): *Οργανώνονται απίστευτα πολλά σεμινάρια, ημερίδες, ενημερώσεις για τις Νέες Τεχνολογίες και τη εκπαιδευτική αξιοποίησή τους. Προβάλλονται ως Πανάκεια για το πρόβλημα της Εκπαίδευσης και των χαμηλών μαθητικών επιδόσεων... Δεν ισχύει όμως... Και αυτό μάλλον συσκοτίζει τα εκπαιδευτικά προβλήματα, παρά βοηθά τον εκπαιδευτικό. Παρακολούθησα ένα σχετικό σεμινάριο, και δεν σου κρύβω πως αισθάνθηκα ότι συμμετείχα σε διαφημιστική προώθηση λογισμικών, παρά σε επιμορφωτικό σεμινάριο που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ουσιαστικά από εκπαιδευτικούς.*

Κάνοντας τη διάκριση ανάμεσα σε Προγράμματα ιδιωτικών και δημόσιων φορέων επισημαίνεται πως τα δημόσια είναι λιγότερα, ενώ τα ιδιωτικά περισσότερα αριθμητικά και στοχεύουν στην απόκτηση μετρήσιμων προσόντων που θα συμβάλουν στην επαγγελματική τους αποκατάσταση και την εξέλιξη στην εκπαιδευτική διοικητική ιεραρχία (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 12).

(E11): *[...]Όπως είπα γίνονται αρκετά λίγα σε επίπεδο πολιτείας, ενώ αυτά που γίνονται στον ιδιωτικό τομέα έχουν αρκετό κόστος και τις περισσότερες φορές απαντούν κυρίως στον «ΑΣΕΠ» και λιγότερο στις πραγματικές μας ανάγκες.*

(E1): *Πολύ συχνά βλέπουμε να παρέχονται προγράμματα που προσμετρώνται για την ανάληψη θέσεων ευθύνης. Ε.... και να μην κρυβόμαστε... βλέπουμε να αναλαμβάνουν τέτοιες θέσεις άτομα με πολλές πιστοποιήσεις, αλλά δυστυχώς με περιορισμένες ικανότητες διαχείρισης των υποχρεώσεων που συνεπάγονται οι θέσεις αυτές!*

Ανασταλτικά σύμφωνα με δέκα (10) εκπαιδευτικούς (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ-πίνακας 12) δρα και η συναισθηματική τους κατάσταση, ο φόβος και η ανασφάλεια, που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές πολιτικές που προωθούνται, και επιδρούν αποφασιστικά στην επιλογή Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης με στόχο

την επαγγελματική τους εξασφάλιση και την ιεραρχική τους ανέλιξη, έναντι της ουσιαστικής επαγγελματικής βελτίωσης.

(E11): Ωστόσο εκτιμώ πως η ανασφάλεια οδηγεί στην επιλογή στην απόκτηση τίτλων και την παρακολούθηση προγραμμάτων που θα ενισχύσουν την θέση μας. Μεταπτυχιακοί τίτλοι, τίτλοι συμβουλευτικής (ΑΣΠΑΙΤΕ για παράδειγμα) και ότι άλλο υπολογίζεται στην αξιολόγηση και την μισθολογική προαγωγή ή κατάκτηση κάποιας θέσης ευθύνης είναι προγράμματα που «συγκινούν», αν ζητάτε την προσωπική μου θέση/άποψη.

Επτά (07) εκπαιδευτικοί εμφανίζονται προβληματισμένοι ως προς τις ιδιοτελείς σκοπιμότητες που ενδεχομένως εξυπηρετούν κάποια Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, με κυριότερη την απορρόφηση κοινοτικών κονδυλίων, που υπαγορεύει την οργάνωση περισσότερων αριθμητικά Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, εις βάρος άλλων επιμελέστερα σχεδιασμένων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 12).

(E14): Πραγματοποιούνται πολλά προγράμματα επιμορφωτικά, τα οποία όμως δεν παρουσιάζουν πάντα κάτι ενδιαφέρον! Ανακυκλώνουν τις ίδιες γνώσεις, ενώ δεν τους απασχολεί ιδιαίτερα η ποιότητα ή η ακριβής τήρηση του προγράμματος. Και πολύ σημαντικό, δεν υπάρχει σύνδεση ανάμεσα σε θεωρία και πράξη.

(E15): Διαρκώς έρχονται ενημερώσεις για μεταπτυχιακά, ημερίδες, σεμινάρια. Πηγαίνοντας να παρακολουθήσεις, βλέπεις ότι δεν είναι αυτό που προσδοκά ο εκπαιδευτικός, και δη ο εκπαιδευτικός της τάξης. Δεν ξέρω, αλλά υπάρχει προβληματισμός ως προς το σκοπό της υλοποίησής τους. Μήπως τελικά στόχος είναι η απορρόφηση κοινοτικών κονδυλίων (;)

c. Προϋποθέσεις και προτάσεις για τη λειτουργία αποτελεσματικών Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Για τη διερεύνηση των προϋποθέσεων που συμβάλλουν στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αξιολογούνται οι κατηγορίες «Χρόνος υλοποίησης», «Περιεχόμενο», «Οργάνωση», «Κόστος», «Απόσταση - τόπος υλοποίησης», «Φορέας υλοποίησης», «Παροχή Πιστοποίησης», «Αξιοποίηση τεχνολογίας», «Ανάγκες εκπαιδευτικών» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 13).

Αναφορικά με τον «χρόνο υλοποίησης» Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί, με συχνότητα αναφοράς έξι (06) απαντήσεις, δηλαδή το 40%, υποστηρίζουν πως πρέπει τα υλοποιούμενα προγράμματα να έχουν ευέλικτα ωράρια, ώστε να μπορούν να προσελκύσουν περισσότερους συμμετέχοντες (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 13).

(E12): Τα ευέλικτα ωράρια είναι επίσης σημαντικά, αφού δεν υπάρχουν πλέον οι εκπαιδευτικές άδειες που τους επέτρεπαν να ασχοληθούν πιο προσεκτικά και ουσιαστικά με την επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Παράλληλα τρεις (03) εκπαιδευτικοί προτείνουν την επαναφορά των εκπαιδευτικών αδειών, προκειμένου να διευκολυνθούν ιδίως όσοι παρακολουθούν Μεταπτυχιακά Προγράμματα ή εκπονούν διδακτορικές διατριβές (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 13).

(E15): Και να επαναφέρουν τις εκπαιδευτικές άδειες για τους συναδέλφους που κάνουν μεταπτυχιακά ή εκπονούν διδακτορικές διατριβές, καθώς πρόκειται για ιδιαίτερα απαιτητικές εργασίες που απαιτούν χρόνο, πνευματική διαύγεια και συγκέντρωση προσοχής.

Όσον αφορά το Περιεχόμενο των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, επικρατέστερη, με συχνότητα αναφοράς δεκατρείς (13) στους δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς, που αντιστοιχεί σε ποσοστό 87%, είναι η πρόταση για μεγαλύτερη εστίαση στο γνωστικό αντικείμενο και για προοπτικές πιο εκσυγχρονισμένου μαθήματος, με συχνότητα αναφοράς δέκα (10) απαντήσεις (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 13).

(E14): *Να είναι πιο στοχευμένα ως προς το περιεχόμενό τους. Καλές είναι οι Νέες Τεχνολογίες, αλλά θα πρέπει λίγο να εστιάσουμε και στο αντικείμενο της διδασκαλίας. Στο τι θα διδάξουμε. Συντελούνται πολλές αλλαγές σε επίπεδο επιστημονικό, σε επίπεδο αξιολόγησης μαθητών και στα Αναλυτικά Προγράμματα, που θεωρώ πως πρέπει να ασχοληθούμε πιο διεξοδικά με αυτά. Τα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης πρέπει να δίνουν ιδέες για ένα πιο εκσυγχρονισμένο μάθημα.*

Το 53% των συμμετεχόντων, δηλαδή οκτώ (08) εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη σύνδεσης θεωρίας – πράξης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 13).

(E4): *Η σύνδεση θεωρίας – πράξης. Συμμετέχουμε σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμορφώσεις θεωρητικού τύπου. Μαθαίνουμε για το θεωρητικό υπόβαθρο των όσων καλούμαστε να εφαρμόσουμε, έχουμε μάθει πλήθος λογισμικών και τεχνικών προσέγγισης και αντιμετώπισης διαφόρων προβληματικών καταστάσεων, αλλά αυτά στην πράξη δεν εφαρμόζονται! Θέλω πραγματικά να παρακολουθήσω ένα πρόγραμμα που θα έχει και πρακτική εφαρμογή.... που θα νιώσω ότι τα όσα λέει μπορώ να τα εφαρμόσω στην τάξη, στην καθημερινή πρακτική!*

Μόνο δύο (02) εκπαιδευτικοί, που συνιστά χαμηλή συχνότητα αναφοράς και αντιστοιχεί στο 13% των ερωτώμενων, θεωρούν πως το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης πρέπει να αξιοποιήσει τα πορίσματα της Αυτοαξιολόγησης, προκειμένου αυτά να συμβάλλουν αποφασιστικά στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 13).

(E11): *[...] Σύνδεση με την αυτοαξιολόγηση, εννοώ κυρίως να αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων. Με αυτόν τον τρόπο θα καταφέρουμε να βελτιώσουμε τα κακώς κείμενα και να προάγουμε τη διδασκαλία και γενικότερα το εκπαιδευτικό μας έργο.*

(E9): *Πρέπει τα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης να εισάγουν και να διδάσκουν την αξιολόγηση. Όχι ως «μπαμπούλα», αλλά ως αφορμή για αναστοχασμό και βελτίωση του εκπαιδευτικού. Τα*

αποτελέσματα της Αξιολόγησης και της Αυτοαξιολόγησης πρέπει να βρουν επιτέλους πρακτική εφαρμογή και να μην αποτελούν απειλή!

Αναφερόμενοι στην «Οργάνωση», εννέα (09) εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη να συμμετέχουν όλοι οι ενδιαφερόμενοι σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, και θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση τη δημιουργία περισσότερων τμημάτων και την άρση την κλήρωσης, ως μεθόδου επιλογής επιμορφούμενων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 13).

(E3): Και αυτά τα οποία είναι δωρεάν, όπως τα προγράμματα για τις Νέες Τεχνολογίες... όπως το Β' επίπεδο..... σε αυτά να γίνονται δεκτοί όλοι οι εκπαιδευτικοί και να μην επιλέγονται με κλήρωση. Η σε αυτήν την περίπτωση να διοργανώνονται περισσότερα σεμινάρια.... ώστε να συμμετέχουν όσοι θέλουν χωρίς να αποκλείονται λόγω κλήρωσης.

Έξι (06) εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την ανάγκη για άρτιο σχεδιασμό των εν λόγω προγραμμάτων και αξιοποίηση τόσο ειδικών επιστημόνων, όσο και εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορούν να λειτουργήσουν ως παράδειγμα και να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους ως προς την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 13).

(E10): Είναι αναγκαίο να δοθεί έμφαση στον άρτιο σχεδιασμό των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, σε επίπεδο προγράμματος, υποδομών, περιεχομένου.[...] Παράλληλα, να αξιοποιηθούν ικανοί και προοδευτικοί συνάδελφοι, που έχουν εφαρμόσει αντίστοιχες πρακτικές και μπορούν να λειτουργήσουν καθοδηγητικά με το παράδειγμά τους.

(E12): Η υψηλή ποιότητα των προγραμμάτων θα πρέπει να απασχολεί σημαντικά τους υπευθύνους, καθώς άρτια καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί σημαίνει ποιοτικότερη εκπαίδευση. Ας μην ξεχνάμε όμως πως οι εκπαιδευτικοί σήμερα διάγουν μια πολύ δύσκολη περίοδο, καθώς συν τοις άλλοις καλούνται να εφαρμόσουν πολιτικές καινούριες και μάλιστα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. [...] Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η υποστήριξη από ομάδα ειδικών και η σύνδεση με τη σχολική πραγματικότητα.

Ένας εκπαιδευτικός, αναφερόμενος στους ιθύνοντες του σχεδιασμού Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης διευκρινίζει πως πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων και το γνωστικό τους υπόβαθρο, το οποίο τους καθιστά ιδιαίτερος απαιτητικούς. Από αυτό συνάγεται πως τα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης πρέπει να σχεδιάζονται αξιοποιώντας τις αρχές εκπαίδευσης Ενηλίκων.

(E1): Αυτοί όμως που οργανώνουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, πρέπει να τα σχεδιάζουν πολύ προσεκτικά. Να αφουγκράζονται τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών και να προσπαθούν να τις ικανοποιούν. Να συνειδητοποιήσουν ότι όταν μιλάμε για ενήλικες και δη για ενήλικες με ένα αρκετά καλό γνωστικό υπόβαθρο, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, να καταλάβουν ότι είναι πιο απαιτητικοί. [...]

Προσδιορίζοντας περαιτέρω τις «Εκπαιδευτικές ανάγκες», οι συμμετέχοντες στην έρευνα σε ποσοστό 100% κάνουν λόγο για επαγγελματικές και προσωπικές ανάγκες, καθώς κάνουν ιδιαίτερη αναφορά και στις ποικίλες ανάγκες και υποχρεώσεις που έχει ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή του ζωή, πλην της επαγγελματικής του ιδιότητας (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 13).

(E7): Να «ακουμπούν» τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, να διοργανώνονται και να διασφαλίζεται η ποιότητά τους από το Υπουργείο Παιδείας και να είναι δωρεάν. [...] να γίνει κατανοητό ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να μετατραπεί σε βιομηχανία.(...) Επιβάλλεται να υπάρχει σεβασμός στον εκπαιδευτικό της τάξης και τις ανάγκες του και να μην αντιμετωπίζεται ως ο συντηρητικός, ο «βολεμένος», που δεν θέλει να ανανεώσει τη δουλειά του και να εφαρμόσει νέες πρακτικές. Όταν οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν προβλήματα που συναντούν και τους εμποδίζουν συχνά στη δουλειά τους, δεν είναι πάντα δικαιολογίες και υπεκφυγές.

(E2): Ας μην παραβλέπουμε το γεγονός ότι πολλοί νέοι κυρίως εκπαιδευτικοί που δεν εργάζονται θα είναι δύσκολο να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα. Αλλά και συνάδελφοι

με παιδιά, εάν υπάρχει άνεργος σύζυγος για παράδειγμα..... Και το μέγεθος των οικογενειακών υποχρεώσεων είναι τέτοιο, που συχνά δυσχεραίνει την παρακολούθηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Γι' αυτό πρέπει να διαμορφωθούν πιο ευέλικτα προγράμματα και πιο οικονομικά, αν όχι δωρεάν ή επιδοτούμενα.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, σε ποσοστό 100% , λαμβάνοντας υπ' όψιν τις δύσκολες οικονομικές συνθήκες που αντιμετωπίζουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζουν ως ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα το «Κόστος» των παρεχόμενων Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Ως προς αυτό προτείνουν την παροχή δωρεάν- με συχνότητα αναφοράς έντεκα (11) απαντήσεις- ή με χαμηλά δίδακτρα -με συχνότητα αναφοράς δέκα (10) - επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία θα λαμβάνουν υπ' όψιν τις οικονομικές δυνατότητες των επιμορφούμενων, ενώ τρεις (03) εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για επιδοτούμενα Προγράμματα από θεσμικούς φορείς (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 13).

(E4): Να είναι δωρεάν. Πρώτα αυτό.... Απευθυνόμαστε σε εκπαιδευτικούς που ζουν και εργάζονται μακριά από τις οικογένειές τους, που οι απολαβές τους είναι περιορισμένες, και αυτό δε γίνεται κατανοητό. Η ευρεία μάζα των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να αναλάβει αυτό το κόστος των επιμορφωτικών προγραμμάτων και γενικά των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. [...]

(E3): Αυτό που θα πρότεινα είναι να μειωθεί το κόστος συμμετοχής. εμμ... Να υπάρχουν δωρεάν προγράμματα ή και επιδοτούμενα από το Κράτος, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν.

Οι εκπαιδευτικοί με συχνότητα αναφοράς δεκαπέντε (15) απαντήσεις, δηλαδή σε ποσοστό 100%, συνιστούν τη διοργάνωση περισσότερων εξ αποστάσεως προγραμμάτων, προκειμένου να αντιπαρέλθουν προσκόμματα που δημιουργεί η «απόσταση» από τον τόπο υλοποίησης των προγραμμάτων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 13).

(E5): Επίσης να υλοποιηθούν περισσότερα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που δημιουργεί η απόσταση από τον τόπο υλοποίησης,

αλλά να περιοριστούν και τα απαιτούμενα έξοδα. Σύν τοις άλλοις, τα εξ αποστάσεως προγράμματα διευκολύνουν και ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων, αφού μπορούν να λάβουν μέρος πολύ περισσότεροι.

Απαραίτητη κρίνεται η «Αξιοποίηση της Τεχνολογίας», την οποία και οι δεκαπέντε εκπαιδευτικοί συνδέουν με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ οκτώ (08), δηλαδή το 53%, κάνει ιδιαίτερη μνεία στις διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης, ως μέσο διαδραστικής συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 13).

(E2): Θεωρώ πως επειδή διανύουμε μια άκρως τεχνολογική εποχή, αλλά με μεγάλες οικονομικές δυσκολίες στη χώρα μας, θα ήταν χρήσιμο να αξιοποιηθεί η τεχνολογία και να παρέχονται επιμορφωτικά προγράμματα δωρεάν από το υπουργείο σε διαδικτυακές πλατφόρμες και με κρατική πιστοποίηση όπου να μπορούν να παρακολουθούν όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά και τους τομείς που επιθυμούν να αναπτύξουν[...]

Έντεκα (11) εκπαιδευτικοί, το 73%, προκρίνουν το Κράτος και το Υπουργείο Παιδείας, το αρμόδιο θεσμικό όργανο, ως «φορέα υλοποίησης» Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, ενώ δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί, το 80%, επιδιώκουν την κρατική πιστοποίηση αναφορικά με τα προγράμματα που παρακολουθούν (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 13).

(E6): Θα ήθελα το Υπουργείο Παιδείας να αναλάβει την οργάνωση και την υλοποίηση περισσότερων επιμορφωτικών προγραμμάτων και φυσικά να παρέχει την αντίστοιχη πιστοποίηση.

(E13): Θα ήταν σημαντικό το Υπουργείο και οι αντίστοιχοι φορείς ή θεσμικά όργανα, το ΙΕΠ ή και τα Πανεπιστημιακά ιδρύματα, για παράδειγμα, να αναλάβουν τη διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων, που φυσικά θα είναι πιστοποιημένα. Έτσι, πιστεύω, η κατάρτιση και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών θα ήταν πιο κοντά στις προωθούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και ως εκ τούτου, πιο ουσιαστική.

Κανένας εκπαιδευτικός δεν προτείνει τη διοργάνωση αντίστοιχων Προγραμμάτων από ιδιωτικούς φορείς, παρά το γεγονός ότι αναφέρουν πως την περίοδο της οικονομικής κρίσης ο ιδιωτικός φορέας έχει αναλάβει τη διοργάνωση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 13).

(E11): [...] γίνονται αρκετά λίγα σε επίπεδο πολιτείας, ενώ αυτά που γίνονται στον ιδιωτικό τομέα έχουν αρκετό κόστος και τις περισσότερες φορές απαντούν κυρίως στον «ΑΣΕΠ» και λιγότερο στις πραγματικές μας ανάγκες.

ΜΕΡΟΣ Γ΄ : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η ανάλυση της έννοιας της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με την έννοια της οποίας συνδέονται άμεσα οι έννοιες της Επαγγελματικής Μάθησης (Professional Learning) και της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Continuous Professional Learning /CPD) (Fraser et al., 2007· Akiba & Liang, 2016). Σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική του ανάπτυξη διαδραματίζουν ατομικοί, κοινωνικοί και θεσμικοί παράγοντες , καθώς συνδέονται με τα συναισθήματα και τη συναισθηματική νοημοσύνη, που επηρεάζουν όλους τους τομείς της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας (Dohms et al., 2014: στο Mendes et al., 2016). Στην Ελλάδα η έλλειψη εκπαιδευτικής αποκέντρωσης στερεί από τους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Παπαπροκοπίου, 2002).

Ως προς το μεθοδολογικό πλαίσιο πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα και χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη. Αξιοποιήθηκε η διεθνής βιβλιογραφία, επιχειρήθηκε ο εννοιολογικός προσδιορισμός των σημαντικών όρων που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ περιγράφονται τα επιμέρους στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, ώστε να καθίσταται δυνατή η επανάληψη της έρευνας.

1. Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια «Επαγγελματική Ανάπτυξη». Παρουσιάζονται οι Δραστηριότητες Επαγγελματικής Ανάπτυξης στις οποίες συμμετέχουν και οι επιδιώξεις τους ανά στάδιο Επαγγελματικής Ανάπτυξης.

Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική μάθηση, δίνοντας προτεραιότητα στην επιστημονική και παιδαγωγική τους κατάρτιση (πρβλ. σελ.95-96). Ενδιαφέρονται ιδιαίτερω για τις διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές και για τα Αναλυτικά Προγράμματα (πρβλ. σελ. 96). Αποσκοπούν σε συνεργασία με την ευρύτερη σχολική κοινότητα, καθώς πιστεύουν πως θα συμβάλει στην αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων και προβληματικών καταστάσεων που ενδέχεται να προκύψουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (πρβλ. σελ. 96).

Συνδέουν την επαγγελματική με την προσωπική τους ανάπτυξη, διότι, όπως επισημαίνουν, συμβάλλει στην ικανοποίηση των επαγγελματικών και προσωπικών αναγκών και ενδιαφερόντων τους (πρβλ. σελ.97). Επιδιώκουν τη συνεργασία με την τοπική κοινωνία και πιστεύουν πως μέσω της γνώσης που αποκτούν ενισχύεται η επαγγελματική τους ταυτότητα και το κοινωνικό τους status (πρβλ. σελ.98). Τέλος, θεωρούν πως η επαγγελματική ανάπτυξη, τους διευκολύνει ως προς την ανάληψη θέσης ευθύνης και την ανέλιξή τους στην εκπαιδευτική ιεραρχία (πρβλ. σελ. 99).

Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την Επαγγελματική Ανάπτυξη με τη Δια Βίου Μάθηση, αφού όπως οι ίδιοι επισημαίνουν συντελείται καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, ενώ αναζητά ερείσματα και στα σχολικά ή φοιτητικά στάδια (πρβλ. σελ. 100). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως το γεγονός ότι πρόκειται για ενήλικες εκπαιδευόμενους με αρκετά υψηλό γνωστικό υπόβαθρο και διαφοροποιούμενες ανάγκες, προσωπικές ή επαγγελματικές (πρβλ. σελ. 97, 100), οι παγιωμένες αντιλήψεις τους (πρβλ. σελ. 111), και η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου (πρβλ. σελ 106), που οδηγεί στην προτίμηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (πρβλ. σελ.141-142), επιβάλλουν τον άρτιο σχεδιασμό των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να γνωρίζουν το θεωρητικό πλαίσιο των Αρχών Εκπαίδευσης Ενηλίκων, όπως διατυπώνονται στη διεθνή βιβλιογραφία, περιγράφουν αδρομερώς το θεωρητικό στοχασμό των Rogers (2002) και Jarvis (2004).

Όσον αφορά τη συμμετοχή τους σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε Επιμορφωτικά Σεμινάρια και Ημερίδες (πρβλ. σελ. 101-102), ενώ επιδιώκουν κυρίως Προγράμματα που οργανώνει ο εργασιακός τους φορέας και σχετιζόμενα με αυτόν θεσμικά όργανα και φορείς, όπως το Υπουργείο Παιδείας, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, το ΙΕΠ (πρβλ. σελ. 102). Οι εκπαιδευτικοί κάνουν ιδιαίτερη αναφορά στους Σχολικούς Συμβούλους και επισημαίνουν την ιδιαίτερη σημασία που έχει η σχέση εμπιστοσύνης που διαμορφώνεται μεταξύ τους και ο καθοδηγητικός τους ρόλος (σελ. 102). Συνδέουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη με την αυτομόρφωση και την αυτοδιαχειριζόμενη μάθηση αναδεικνύοντας την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως ατομική διαδικασία, προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες του (πρβλ. σελ. 102). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η χρήση του διαδικτύου, η συμμετοχή σε μαθήματα μέσα από διαδικτυακές

πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης και η συγκρότηση ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης αποτελούν τους συνηθέστερους τρόπους αυτομόρφωσής τους (πρβλ. σελ. 103). Σημαντικός επίσης αναδεικνύεται και ο ρόλος των Κοινοτήτων μάθησης που διαμορφώνονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος και στηρίζονται στην άτυπη επικοινωνία των εκπαιδευτικών (πρβλ. σελ.103-104), ενώ σε μικρότερο ποσοστό δηλώνουν ότι ενημερώνονται μέσα από τη μελέτη της επιστημονικής βιβλιογραφίας (πρβλ. σελ. 104) και τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές έρευνες (πρβλ. σελ.106). Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία των Πανεπιστημιακών σπουδών, Προπτυχιακών, Μεταπτυχιακών, Διδακτορικής διατριβής, στην επιστημονική τους κατάρτιση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (πρβλ. σελ.105).

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών απορρέει πως επιδιώκουν την επιμόρφωση στις Νέες Τεχνολογίες , κάνοντας ιδιαίτερη αναφορά στα Προγράμματα ΤΠΕ Α΄ και Β΄ επιπέδου, διότι συνδέονται με τα αναμορφωμένα Αναλυτικά Προγράμματα (πρβλ. σελ. 105). Σημαντική επίσης θεωρούν και τη γνώση ξένων γλωσσών, λόγω της συνεργασίας των σχολείων στα πλαίσια ευρωπαϊκών προγραμμάτων (πρβλ. σελ. 105-106).

Όσον αφορά το χρόνο επαγγελματικής ανάπτυξης, οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν πως ο χρόνος για την πραγματοποίηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης εξαρτάται από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (πρβλ. σελ.106). Ωστόσο καταδεικνύουν ως το πλέον κατάλληλο διάστημα την έναρξη του σχολικού έτους, λόγω της ανάγκης για προγραμματισμό και οργάνωση της ύλης, ή τους θερινούς μήνες, καθώς το διάστημα αυτό οι επαγγελματικές υποχρεώσεις είναι μειωμένες (πρβλ. σελ.107).

Ως προς τα στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης και τις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν την επιστημονική βιβλιογραφία σχετικά με τη διάκριση της επαγγελματικής ανάπτυξης σε πέντε στάδια. Εντούτοις από τις απαντήσεις τους προκύπτουν περιγραφικά τα χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν σε κάθε στάδιο Επαγγελματικής Ανάπτυξης, ενώ ανάλογα με το στάδιο στο οποίο βρίσκονται, οι επιδιώξεις αναφορικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη διαφοροποιούνται. Τα στοιχεία που αντλούνται από τις απαντήσεις τους συγκλίνουν στην ανάγκη εισαγωγικής επιμόρφωσης (πρβλ. σελ.101) και καθοδήγησης (πρβλ. σελ. 108) για τους νεοεισερχόμενους στο

επάγγελμα, καθώς το διάστημα αυτό τους χαρακτηρίζει μεγαλύτερο άγχος για τη γνωστική, διδακτική και παιδαγωγική τους επάρκεια (πρβλ. σελ. 108).

Κατά το επόμενο στάδιο της «Σταθεροποίησης», σύμφωνα με τις απαντήσεις των συνεντευξιαζομένων, οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την οικοδόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, την αποτελεσματική διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων και την καθιέρωσή τους στην ευρύτερη σχολική κοινότητα (πρβλ. σελ. 108). Κατά το διάστημα του «Πειραματισμού» οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την ανανέωση της διδασκαλίας τους επιχειρώντας καινοτομίες και πειραματισμούς (πρβλ. σελ. 109-110). Όπως προκύπτει από τις ληφθείσες απαντήσεις, οι εκπαιδευτικοί το διάστημα αυτό εκφράζουν φιλοδοξίες ανέλιξης στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης (πρβλ. σελ. 110). Το διάστημα της «Γαλήνης – Συντηρητισμού», και το τελευταίο στάδιο της «Αποδέσμευσης» οι εκπαιδευτικοί τα περιγράφουν ως μια περίοδο κατά την οποία αντιμετωπίζουν με ρεαλισμό την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Κατά την περίοδο αυτή, όπως απορρέει από τις απαντήσεις τους επιδιώκουν να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους και να ενημερωθούν σχετικά με τις νέες εκπαιδευτικές πολιτικές και τα Αναλυτικά Προγράμματα (πρβλ. σελ. 112). Επισημαίνουν πως η ηλικιακή απόσταση από τους μαθητές τους μεγαλώνει, με αποτέλεσμα οι ίδιοι, όπως δηλώνουν, να γίνονται πιο συντηρητικοί (πρβλ. σελ. 112). Επειδή εμφορούνται από αισθήματα ασφάλειας και αυτοπεποίθησης, συμμετέχουν επιλεκτικά σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Οι ίδιοι επισημαίνουν πως το διάστημα αυτό ενδέχεται να θελήσουν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης, οπότε επιλέγουν την παρακολούθηση αντίστοιχων Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης (πρβλ. σελ.112-113).

2. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αποτελεί μια συγκριτική αποτύπωση των Δραστηριοτήτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης σε σχέση με το προηγούμενο διάστημα. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, εξακολουθούν να επιλέγουν «παραδοσιακούς» τρόπους επιμόρφωσης, παρακολουθώντας σεμινάρια και ημερίδες, ενώ, όπως δηλώνουν, ένα σημαντικό κομμάτι της επιμόρφωσής τους καλύπτεται από τους Σχολικούς Συμβούλους (πρβλ. σελ.114).

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως, επιχειρώντας να μειώσουν το κόστος, αξιοποιούν τις δυνατότητες της Τεχνολογίας και επιλέγουν προγράμματα εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης (πρβλ. σελ.115). Σημαντική είναι η ατομική συμβολή καθώς μέσω διαδικτύου, προσωπικής έρευνας και μελέτης επιστημονικής βιβλιογραφίας επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη (πρβλ. σελ.116). Η επαφή με σχολεία του εξωτερικού και η επιβολή διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στη διαπίστωση πως το διάστημα που διανύουμε επιβάλλεται η γλωσσομάθεια ως συμβάλλουσα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (πρβλ. σελ. 116).

Αναδεικνύεται η σημασία της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και η διαμόρφωση κοινοτήτων μάθησης. Οι νεώτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί προκρίνουν τις διαδικτυακές κοινότητες μάθησης, ενώ οι μεγαλύτεροι ηλικιακά δίνουν έμφαση στην άτυπη επικοινωνία των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής κοινότητας (πρβλ. σελ. 117). Και στις δύο περιπτώσεις αναδεικνύεται η αξία της εμπειρίας και της επικοινωνίας ως φορέα γνώσης και μέσο επαγγελματικής βελτίωσης (πρβλ. σελ. 117).

Δευτερευόντως γίνεται αναφορά στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης εντός του σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο τώρα διευρύνει το ρόλο του ως χώρος μάθησης για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (πρβλ. σελ 118). Γίνεται επίσης αναφορά στην αξιοποίηση των διαδικασιών Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας, προκειμένου να καταδειχθούν και να βελτιωθούν τα κακώς κείμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε επίπεδο εκπαιδευτικών και σχολικής μονάδας (πρβλ. σελ. 118). Στο σημείο αυτό μας επιτρέπεται να συνάγουμε πως διαφαίνεται μια αμυδρή διαφοροποίηση ως προς την αντιμετώπιση της Αξιολόγησης ως μέσο βελτίωσης και όχι τιμωρίας (πρβλ. σελ. 118).

Αναφορικά με τη **συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης** επιχειρήθηκε η συγκριτική αποτύπωση των στοιχείων που προκύπτουν από την έρευνα. Συσχετίζοντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης σε *συνάρτηση με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών*, που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

- Οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν την υπάρχουσα βιβλιογραφία, επομένως μόνο περιγραφικά μπορούν να αποδώσουν τα χαρακτηριστικά και τις επιδιώξεις ανά στάδιο επαγγελματικής ανάπτυξης.
- Διακρίνουν την επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού σε τρία στάδια: α) εισαγωγή στο επάγγελμα / Νεοεισερχόμενοι, β) Υπόλοιπη θητεία και γ) Αφυπηρέτηση (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 6).
- Συγκριτικά με τα προ της κρίσης χρόνια, το παρόν διάστημα οι εκπαιδευτικοί σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας επιδιώκουν τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης πρωτίστως για την επαγγελματική τους βελτίωση και την ανταπόκριση στο διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο, και εν συνεχεία λόγω της επαγγελματικής ανασφάλειας που έχει επιβάλει η οικονομική και κοινωνική συγκυρία με το ενδεχόμενο των Απολύσεων και την αμφίβολη και αδιευκρίνιστη λειτουργία της Αξιολόγησης (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 6).

Ως προς την υπηρεσιακή τους ιδιότητα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως ανεξαρτήτως υπηρεσιακής ιδιότητας, μόνιμοι, αναπληρωτές, στελέχη εκπαίδευσης συμμετέχουν σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης με διαφορετικές ο καθένας επιδιώξεις (πρβλ. σελ. 119-120). Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους όλοι επιδιώκουν την επαγγελματική τους βελτίωση ως προς το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο. Οι Αναπληρωτές ενδιαφέρονται κατά προτεραιότητα να διοριστούν στη Δημόσια Εκπαίδευση, οι Μόνιμοι να διασφαλίσουν την επαγγελματική τους θέση, να ενισχύσουν το επαγγελματικό τους status, να αντιμετωπίσουν τη ρουτίνα και να εξελιχθούν μισθολογικά. Τα στελέχη εκπαίδευσης και όσοι επιδιώκουν την ανάληψη θέσεων ευθύνης προσδοκούν τη συγκέντρωση μετρήσιμων προσόντων που θα συμβάλει στη υπηρεσιακή και ιεραρχική τους εξέλιξη (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 7).

Όσον αφορά τη *συχνότητα συμμετοχής τους σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης*, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι είναι πιο επιλεκτικοί ως προς τα Προγράμματα που παρακολουθούν και πως συμμετέχουν σε Προγράμματα και Δραστηριότητες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, αλλά με μικρότερη συχνότητα (πρβλ. σελ. 125 & ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 8).

Ως προς το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων_οι εκπαιδευτικοί συγκλίνουν στην άποψη ότι έχει αυξηθεί το ηλικιακό εύρος όσων λαμβάνουν μέρος σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, λόγω οικονομικών, κοινωνικών συνθηκών και επιβολής εκπαιδευτικών πολιτικών (πρβλ. σελ. 127). Παράλληλα επισημαίνουν ότι έχει αυξηθεί ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών της Δημόσιας Εκπαίδευσης, λόγω αναστολής των διορισμών (πρβλ. σελ. 128).

Διερευνώντας την αναγκαιότητα παροχής πιστοποίησης οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται σε σχέση με το παρελθόν. Από τις ληφθείσες απαντήσεις συνάγεται πως ενώ πριν την οικονομική κρίση δεν θεωρούσαν απαραίτητη την παροχή πιστοποίησης, τώρα δηλώνουν πως επιδιώκουν Προγράμματα που οργανώνουν επίσημοι θεσμικοί φορείς, που σχετίζονται με το Υπουργείο Παιδείας, και προκρίνουν την παροχή πιστοποίησης, ως απόδειξη των γνώσεών τους εν όψει μιας επικείμενης αξιολόγησης (πρβλ. σελ. 128 & ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 8).

Ως προς το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως στο επίκεντρο εξακολουθεί να βρίσκεται το γνωστικό αντικείμενο. Ωστόσο την περίοδο της οικονομικής κρίσης αυξάνεται ο αριθμός των επιμορφωτικών Προγραμμάτων που σχετίζονται με τις διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές και τα Αναλυτικά Προγράμματα. Εκπαιδευτικοί με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας δηλώνουν χαρακτηριστικά πως δεν γνωρίζουν πώς ήταν το Περιεχόμενο επιμορφωτικών προγραμμάτων προ κρίσης, καθώς δεν έχουν σχετική εμπειρία (πρβλ. σελ. 129 & ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 8).

3. Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζονται οι Δραστηριότητες Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Διερευνώντας το περιεχόμενο των προσφερόμενων Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να προτάσσουν το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο, με αποτέλεσμα να ενδιαφέρονται για προγράμματα σχετικά με το Γνωστικό Αντικείμενο, Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις, Συμβουλευτική και Ψυχολογία (πρβλ. σελ. 131). Ενδιαφέρονται για προγράμματα σχετικά με τις επιβαλλόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές, τα αναμορφωμένα Αναλυτικά Προγράμματα και τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις (πρβλ. σελ. 131-132). Αυξανόμενο εμφανίζεται το ενδιαφέρον τους για τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές και τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως τα ERASMUS και COMMENIUS, αλλά και για

όσα ενημερώνουν σχετικά με τις βιωματικές δράσεις, τις Συνθετικές Εργασίες και τη Θεματική Εβδομάδα (πρβλ. σελ. 132).

Επισημαίνουν πως την περίοδο της Οικονομικής Κρίσης οργανώνονται αρκετά προγράμματα με θέμα την Αξιολόγηση (πρβλ. σελ. 132), ενώ άλλα αφορούν εξειδικευμένους γνωστικούς τομείς, όπως είναι η Ειδική Αγωγή, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Ερμηνεύουν δε την αύξηση τέτοιων Προγραμμάτων ως απόρροια αντίστοιχων ευρωπαϊκών πολιτικών και στοχεύσεων και τονίζουν πως η διαρκώς αυξανόμενη ζήτησή τους από τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται με τη συγκέντρωση προσόντων που θα τους εξασφαλίσουν το διορισμό τους στη Δημόσια εκπαίδευση (πρβλ. σελ. 133). Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την πεποίθηση ότι τα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης διαφοροποιούνται όταν πρόκειται για την ανάληψη θέσεων ευθύνης. Εστιάζουν σε θέματα Διοίκησης, Ηγεσίας, Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού και εξασφαλίζουν μετρήσιμα και αξιολογήσιμα προσόντα για όσους φιλοδοξούν να αναλάβουν θέσεις ευθύνης (πρβλ. σελ. 134 & ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 9).

Οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να επιδιώκουν την επιμόρφωσή τους σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες μέσω της συμμετοχής στο Πρόγραμμα ΤΠΕ Α΄ και Β΄ Επιπέδου (πρβλ. σελ. 134), ενώ τονίζουν την ανάγκη της γλωσσομάθειας, ως απαραίτητης προϋπόθεσης για συνεργασία με σχολικές μονάδες του εξωτερικού (πρβλ. σελ. 135).

Όσον αφορά τα κριτήρια βάσει των οποίων οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν τον επαγγελματισμό τους. Όπως οι ίδιοι δηλώνουν, επιλέγουν κατά προτεραιότητα Προγράμματα που θα συμβάλουν στην επαγγελματική τους αρτιότητα, τη διδακτική και παιδαγωγική τους κατάρτιση. Τονίζουν πως η διάσταση αυτή είναι ιδιαιτέρως σημαντική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που η μετάδοση της γνώσης αναδεικνύεται σε πρωτεύον μέλημα (πρβλ. σελ. 136).

Επιδιώκουν να ενημερώνονται για τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές, καθώς αυτές προωθούνται και σε εθνικό επίπεδο και με τον τρόπο αυτό αποκτούν προσόντα που θα τους εξασφαλίσουν επαγγελματικά, μέσω του διορισμού τους, της διασφάλισης της εργασιακής τους θέσης ή της ιεραρχικής τους ανέλιξης (σελ.138,

141). Επίσης θα τους διευκολύνουν να συμμετάσχουν σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα που προωθούν τη συνεργασία ανάμεσα σε σχολικές μονάδες ευρωπαϊκών κρατών (πρβλ. σελ. 137).

Από τις απαντήσεις που ελήφθησαν συνάγεται πως οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τη συμμετοχή σε Προγράμματα που αφορούν τομείς της Συμβουλευτικής, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, καθώς, όπως επισημαίνουν, οι οικονομικές και κοινωνικές συγκυρίες έχουν φέρει στην επιφάνεια δυσλειτουργίες και κρίσεις σε κοινωνικό και οικογενειακό επίπεδο, οι οποίες επηρεάζουν τη σχολική πραγματικότητα και χρήζουν άμεσης και αποτελεσματικής αντιμετώπισης (πρβλ. σελ. 137).

Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τη συμμετοχή τους σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, καθώς πιστεύουν πως συμβάλλουν στη βελτίωση του κοινωνικού τους status (πρβλ. σελ. 138). Όπως οι ίδιοι επισημαίνουν η αναστολή οποιασδήποτε βαθμολογικής και μισθολογικής εξέλιξης τους οδηγεί στην επιλογή προγραμμάτων, τα οποία προσδοκούν πως θα τους αποφέρουν κάποιο οικονομικό όφελος, και πως θα συμβάλουν στη μισθολογική και ιεραρχική τους εξέλιξη (πρβλ. σελ. 138).

Η διαφανόμενη Αξιολόγηση και η απειλή επικείμενων απολύσεων έχει οδηγήσει έναν σημαντικό αριθμό εκπαιδευτικών στην παρακολούθηση επιμορφωτικών και δη πιστοποιημένων προγραμμάτων από το Υπουργείο Παιδείας, προκειμένου να αποκτήσουν επιπλέον τίτλους, και αντίστοιχα προσόντα, τα οποία θα διασφαλίσουν την επαγγελματική τους θέση. (πρβλ. σελ. 139).

Ως προς το περιεχόμενο, κριτήριο για την παρακολούθηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης είναι η γνωστική επάρκεια και οι εξειδικευμένες γνώσεις που αποκαλύπτουν αντίστοιχες στοχεύσεις των επιβληθέντων εκπαιδευτικών πολιτικών σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Χαρακτηριστικά αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί της Ειδική Αγωγή, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ξένης γλώσσας (πρβλ. σελ. 141).

Σημαντικός παράγοντας ως προς την επιλογή Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης κατά την περίοδο από το 2009 και εξής είναι ο οικονομικός. Η επιλογή των Προγραμμάτων που θα παρακολουθήσουν εξαρτάται από το κόστος των

προσφερόμενων προγραμμάτων, αλλά και από τα έξοδα που απαιτούν οι μετακινήσεις και οι διανυκτερεύσεις, όταν πρόκειται για Προγράμματα που πραγματοποιούνται μακριά από τον τόπο κατοικίας ή εργασίας των εκπαιδευτικών (πρβλ. σελ. 141-143).

Ειδικότερα για τις Περιφερειακές Ενότητες που συμμετέχουν στην έρευνα, Αργολίδα και Κορινθία, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, σημαντικό ρόλο στην επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη διαδραματίζουν τα Πανεπιστημιακά τμήματα και η ΑΣΠΑΙΤΕ, που λειτουργούν στο Ναύπλιο, το Άργος και την Κόρινθο, καταδεικνύοντας τη σημασία που έχει για τους αντίστοιχους νομούς και τις όμορες περιοχές η λειτουργία μιας Ανώτερης ή Ανώτατης Σχολής Πανεπιστημιακής ή Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, καθώς περιορίζει τον παράγοντα «απόσταση και μετακίνηση» (πρβλ. σελ. 142).

Για να αποφύγουν τις μετακινήσεις οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως επιδιώκουν την παρακολούθηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σε αυτήν την περίπτωση όμως επισημαίνουν πως είναι πιο προσεκτικοί σχετικά με το προφίλ των εκπαιδευτών και το περιεχόμενο των προγραμμάτων (πρβλ. σελ. 141, 143).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως η απόφασή τους να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα καθορίζεται και από τις προσωπικές, οικογενειακές και επαγγελματικές τους ανάγκες (πρβλ. σελ. 143-144).

4. Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζεται η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, που οργανώνονται την περίοδο της οικονομικής κρίσης, ενώ παρουσιάζονται οι προϋποθέσεις που θέτουν οι εκπαιδευτικοί και οι προτάσεις τους για την άρτια λειτουργία τους. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται διχασμένοι ως προς την ποιότητα των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης μετά το 2009. Οι περισσότεροι αναφέρονται στο διεκπεραιωτικό χαρακτήρα τους και την προχειρότητα στην *οργάνωση* πρβλ. σελ. 145), ενώ άλλοι εμφανίζονται ικανοποιημένοι από την ποιότητα και την οργάνωσή τους (πρβλ. σελ 146). Ως προς το *περιεχόμενό* τους κάποιοι βρίσκουν τα παρεχόμενα προγράμματα στοχευμένα, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ άλλοι, περίπου οι μισοί, θεωρούν πως εξαντλούνται σε θεωρητικές προσεγγίσεις, χωρίς πρακτική αξιοποίηση,

με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών (πρβλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – πίνακας 11 & σελ. 146). Ως προς την παρεχόμενη *Πιστοποίηση*, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως πλέον όλα τα προσφερόμενα προγράμματα παρέχουν πιστοποίηση, ωστόσο εκφράζουν αμφιβολίες για το ουσιαστικό αντίκρυσμα αυτής της πιστοποίησης, καθώς θεωρούν πως έχει μόνο ονομαστική αξία (πρβλ, σελ 147). Ως προς το *κόστος* τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα παρεχόμενα Προγράμματα υπερτιμημένα (πρβλ. σελ. 148), ενώ τονίζουν τη θετική συμβολή του διαδικτύου αναφορικά με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, μέσω της ανάρτησης των πρακτικών των Συνεδρίων (πρβλ. σελ. 148).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως **τα προσφερόμενα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης μπορούν να αποδειχθούν αποτελεσματικά** ως προς τη μισθολογική και ιεραρχική εξέλιξη των συμμετεχόντων, ενώ συμβάλλουν, εφ' όσον επιλεγούν τα κατάλληλα, στην ανάληψη θέσης ευθύνης και στην επαγγελματική εξασφάλιση των ενδιαφερομένων (πρβλ. σελ.149 – 150). Συγκλίνουν στην άποψη πως τα παρεχόμενα Προγράμματα είναι ιδιαιτέρως αποτελεσματικά ως προς την ενημέρωση σχετικά με τις διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές και τα Αναλυτικά Προγράμματα (πρβλ. σελ. 150). Από τις ληφθείσες απαντήσεις προκύπτει το συμπέρασμα πως την περίοδο της οικονομικής κρίσης το διαδίκτυο και οι διαδικασίες αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών συμβάλλουν αποφασιστικά στην Επαγγελματική τους Ανάπτυξη περιορίζοντας τους ανασχετικούς παράγοντες της απόστασης και του κόστους (πρβλ. σελ. 151).

Ως ανασταλτικούς παράγοντες για τη συμμετοχή τους σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης κατά το διάστημα της οικονομικής κρίσης, συγκριτικά με το προηγούμενο διάστημα, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην οικονομική δυσπραγία και το κόστος της οποιασδήποτε μορφής επιμόρφωσης (πρβλ. σελ. 152), αλλά και στην απόσταση από τον τόπο υλοποίησης των Προγραμμάτων, που είναι συνήθως τα μεγάλα αστικά κέντρα (πρβλ. σελ. 153). Ανασχετικά δρουν και οι αυξημένες οικογενειακές, προσωπικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, όπως και οι δυσλειτουργίες ως προς την οργάνωση και το περιεχόμενο των προσφερόμενων προγραμμάτων (πρβλ. σελ. 153), ιδίως από την έμφαση που δίνεται στις Νέες Τεχνολογίες (πρβλ. σελ. 155). Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν πως τα Προγράμματα που οργανώνονται από Δημόσιους φορείς είναι περιορισμένα αριθμητικά, ενώ όσα

οργανώνονται από Ιδιωτικούς εστιάζουν στην απόκτηση μετρήσιμων προσόντων παραγκωνίζοντας άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες (πρβλ. σελ. 155). Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται προβληματισμένοι ως προς τις ιδιοτελείς σκοπιμότητες αναφορικά κυρίως με την απορρόφηση κοινοτικών κονδυλίων, που εικάζουν πως εξυπηρετούν κάποια από τα προσφερόμενα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης το ερευνώμενο διάστημα (πρβλ. σελ. 156). Από τις ληφθείσες απαντήσεις απορρέει επίσης πως η συναισθηματική ανασφάλεια των εκπαιδευτικών ως προς την επαγγελματική τους διασφάλιση και τη δυνατότητα ιεραρχικής και μισθολογικής ανέλιξης δεν ευνοεί την επαγγελματική τους ανάπτυξη (πρβλ. σελ. 156).

Στον τελευταίο θεματικό υπόζωμα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις προτάσεις τους για την άρτια λειτουργία των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης. Επισημαίνουν πως τα προσφερόμενα προγράμματα πρέπει να έχουν ευέλικτα ωράρια, προκειμένου να προσελκύσουν μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων (πρβλ. σελ. 157). Τονίζουν την ανάγκη «επαναφοράς» των εκπαιδευτικών αδειών, ιδίως όταν πρόκειται για την παρακολούθηση Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων ή την εκπόνηση διδακτορικών διατριβών (πρβλ. σελ. 157). Ως προς το περιεχόμενό τους εκφράζουν την προτίμησή τους για προγράμματα εστιασμένα στο γνωστικό αντικείμενο και τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις που θα συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας επισημαίνοντας την ανάγκη σύνδεσης ανάμεσα στη θεωρητική προσέγγιση και την πρακτική εφαρμογή των παρεχόμενων γνώσεων (πρβλ. σελ. 158). Εκφράζεται η ανάγκη αξιοποίησης των πορισμάτων της Αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας και των διαδικασιών Αξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (πρβλ. σελ. 158).

Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη να αυξηθεί ο αριθμός των συμμετεχόντων και προτείνουν τη συγκρότηση περισσότερων τμημάτων και την άρση της κλήρωσης ως μεθόδου επιλογής επιμορφούμενων (πρβλ. σελ. 159). Τονίζουν την ανάγκη να συμπεριληφθούν εκπαιδευτικοί και ειδικοί επιστήμονες στη διαδικασία σχεδιασμού Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, ώστε να ανταποκρίνονται στις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών (πρβλ. σελ. 159). Καταδεικνύουν την ανάγκη να αξιοποιηθούν οι αρχές Εκπαίδευσης Ενηλίκων και να λαμβάνεται υπ' όψιν το υψηλό

γνωστικό επίπεδο (πρβλ. σελ. 160) και οι οικογενειακές, προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (πρβλ. σελ. 160). Για την αντιμετώπιση του αυξημένου κόστους των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την παροχή οικονομικών διευκολύνσεων, την αύξηση των δωρεάν προγραμμάτων και την οργάνωση επιδοτούμενων από θεσμικούς φορείς (πρβλ. σελ. 161). Προτείνουν την αύξηση των εξ αποστάσεως Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει η Τεχνολογία, κάνοντας ιδιαίτερη αναφορά στις διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προσκόμματα που δημιουργεί η απόσταση (πρβλ. σελ. 161), ενώ δηλώνουν ότι προτιμούν Προγράμματα οργανωμένα από την Πολιτεία έναντι του ιδιωτικού φορέα (πρβλ. σελ. 162-163).

5. Αναφορικά με το σύνολο των προηγούμενων πορισμάτων της έρευνας παρατηρούμε ότι ταυτίζονται με έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας ως προς τη σύνδεση της Επαγγελματικής Ανάπτυξης με τη Δια Βίου Μάθηση, την επιδίωξη της συνεργασίας με τη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία. Ειδικότερα όσον αφορά τη σχέση Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Δια Βίου Μάθησης διαπιστώνονται ομοιότητες με το ερευνητικό έργο των Ginzberg (1972), Sears (1982), Brown & Brooks (1990) και Amundson (2005), όπως αυτό παρατίθεται στο ερευνητικό έργο των Patton & McMahon (2006). Ως προς την ανάγκη συνεργασίας με τη σχολική κοινότητα, αναφέρονται κοινά σημεία με το έργο του Hargreaves (2002), ενώ η επιδίωξη συνεργασίας με την τοπική κοινωνία εμφανίζει ομοιότητες με το στοχασμό του Hoyle (1974: στο Whitty, 2000).

Τα προηγούμενα πορίσματα έχουν κοινά σημεία με διεθνείς έρευνες. Η προτίμηση που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί σε επιμορφωτικά προγράμματα που οργανώνονται από τον εργασιακό φορέα στον οποίο ανήκουν και η αυτομόρφωση, ως απαραίτητη προϋπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελούν συνιστώσες της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που αποτυπώνονται στο ερευνητικό έργο των Friedman & Phillips (2004), όσον αφορά την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και των Clarke & Hollingsworth (2002), Fraser et al. (2007), Bell & Gilbert (1996) αναφορικά με την αξία της αυτομόρφωσης.

Ως προς τη διάκριση των Σταδίων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, τα ερευνητικά αποτελέσματα ταυτίζονται με τη βιβλιογραφική επισκόπηση (Fullan & Hargreaves,

1992· Ματσαγγούρας, 2005· Παπαναούμ, 2005), ωστόσο προσεγγίζουν τη διάκριση του Μαυρογιώργου (2005).

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν το ερευνητικό έργο της Παπαπροκοπίου (2002), που επισημαίνει πως στην Ελλάδα η έλλειψη εκπαιδευτικής αποκέντρωσης στερεί από τους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ολοκληρώνοντας την έρευνα, ως **Συζήτηση – Επίλογο**, επισημαίνεται ότι για τη διεξαγωγή της παρούσας ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε περιορισμένο δείγμα, το οποίο αποτελούν δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί από τις Περιφερειακές Ενότητες Αργολίδας και Κορινθίας, γεγονός που θέτει κάποιους περιορισμούς ως προς τη γενικευσιμότητα των συμπερασμάτων.

Όπως προκύπτει από την προηγηθείσα ανάλυση των αποτελεσμάτων, η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει τον εκπαιδευτικό θεσμό και έχει δημιουργήσει αισθήματα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς. Αυτό συμπίπτει με έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Bolivar & Domingo, 2006· Tomuletiu et al., 2011). Από την παρούσα έρευνα ωστόσο, απορρέει πως έχει επηρεαστεί σημαντικά η επιδίωξη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για επαγγελματική ανάπτυξη και η συμμετοχή τους σε αντίστοιχα Προγράμματα ή Δραστηριότητες, καθώς τη συνδέουν άμεσα με την επαγγελματική τους εξασφάλιση.

Εμφανίζονται αυξημένα σε σχέση με το διάστημα πριν την οικονομική κρίση, τα Προγράμματα που αφορούν τομείς της Συμβουλευτικής, της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής, αποκαλύπτοντας πως οι ευρύτερες οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις της κρίσης έχουν άμεσο αντίκτυπο στην οικογενειακή και σχολική ζωή των παιδιών, ενώ επιφορτίζουν τους εκπαιδευτικούς με πρόσθετους ρόλους.

Παρά το αυξημένο κόστος, παρατηρείται αύξηση στην πραγματοποίηση Μεταπτυχιακών σπουδών, γεγονός που ερμηνεύεται από τη δράση συναισθηματικών παραγόντων, ιδίως της ανασφάλειας των εκπαιδευτικών ως προς τη διατήρηση της

εργασιακής τους θέσης, και την ανάγκη να αντιπαρέλθουν την αναστολή των προσλήψεων και να αντιμετωπίσουν το φάσμα της ανεργίας.

Ολοκληρώνοντας, διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται περισσότερο την Πολιτεία και τους θεσμικούς φορείς ως προς την υλοποίηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, έναντι του ιδιωτικού φορέα, ο οποίος εικάζουν πως εξυπηρετεί τους νόμους της Αγοράς και παραγκωνίζει τις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Akiba, M. & Liang, G. (2016). Effects of teachers professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 21(1), 1-12.

Alliance for Excellent Education (2011). *Teacher and School Leader Effectiveness: Lessons Learned from High – Performing Systems*. Issue Brief, March.

Beaton, G.R. (2010). *Why professionalism is still relevant*. University of Melbourne Legal Studies Research Paper No. 445. Available at SSRN: <http://www.ssrn.com/abstract=1545509>

Bell, B. & Gilbert, J. (1996). *Teacher development: A Model from science education*. London: Falmer Press.

Bellucci, P., Lobo, M.C., Lewis – Beck, M.S. (2012). Economic crisis and elections: The European periphery. *Electoral Studies* 31, 469-471.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis.

Blank, R. K., De las Alas, N. & Smith, C. (2008). *Does teacher professional development have effects on teaching and learning? Analysis of evaluation findings from programs for mathematics and science teachers in 14 states*. Washington D.C.: Council of Chief State School Officers.

Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2004). *How to research* (2nd Ed.). Open University Press.

Bolivar, A., Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain. Crisis and reconstruction. *Theory and research in education*, 4(3), 339-355.

Bradley, J. (1993). Methodological issues and practices in qualitative research. *Library Quarterly*, 63(4), 431-449.

Crandall, D.P., Loucks-Horsley, Bauchner, J.E., Shmidt, J.E., Eiseman, J.W., Cox, P.L., Miles, M.B., Huberman, A.M., Taylor, B.L., Goldberg, J.A., Shive, G., Thompson, C.-L. & Taylor, J.A. (1982): *People, Policies and Practises: Examining the chain of school improvement*. Andoverb, MA, THE NETWORK, Inc.

Crandall, D.P. (1983). The Teachers' role in school improvement. *Educational Leadership* 41 (3), p.p. 6-9.

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Clarke, D., Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teacher and Teaching Education* 18(8), 947-967.

Darling- Hammond, L. & McLaughlin, M. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan* 76, no 8, 597-604.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/ Philadelphia, PA: Routledge / Falmer Press.

Day, C. (2000). Teachers in the Twenty-First century: Time to renew the vision, *Teachers and Teaching* 6(1), 101-115.

Day, C. (2001). Teacher professionalism: Chose and consequence in the new orthodoxy of professional development and training. In P. Xochellis & Z. Papanauom (Eds), *Continuing teacher education and school development* (Symposium Proceedings) (Thessaloniki, Department of Education, School of Philosophy AUTH), p.p. 17-25.

Day, C., Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continual professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press.

Eisenhart, M. & Howe, K. (1992). Validity in Educational Research. In M. LeCompte, W. Millroy & J. Preissle (Eds), *The Handbook of Qualitative Research in Education* (pp. 642-680). San Diego: Academic Press.

Erlingsson, C. & Brysiewicz, P. (2017). A hands – on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine* 7(3), 93-99.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001>

European Commission / EACEA / Eurydice (2013). *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report*. Brussels: Eurydice. Ανακτήθηκε 16/01/2018 από:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/163EN.pdf

European Commission (2009). Economic and Financial Affairs: Economic Crisis in Europe: Causes, consequences and responses. *European Economy*, 7, Brussels, p.p. 1-87. Ανακτήθηκε 13/01/2018 από

http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/pages/publication15887_en.pdf

Flores, M.A. (2013). Be(com)ing a Teacher in Challenging Circumstances: Sustaining Commitment or Giving up in Portugal? In Cheryl, J. Craig, Paulien, C. Meijer, Jan Broeckmans (ed.) *From Teacher Thinking To Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community (Advances in Research on Teaching, Volume 19)*. Emerald Group Publishing Limited, pp. 405-425.

Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., Mckinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153-169.

Friedman, A. & Phillips, M. (2004). Continuing professional development: developing a vision, *Journal of Education and Work*, 17(3), 361-376.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. Falmer Press

Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B., Yoon, K. (2001): What makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal Winter 2001, Vol. 38, No 4*, pp. 915-945.

Gewritz, S., Hextall, I., Gribb, A., Mahony, P. (2007). *Changing Teachers Roles, Identities and Professionalism: An Annotated Bibliography*. King's College London.

Guskey, T. (2002): Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4).

Haberman, M. (2004). Can star teachers create learning communities? *Educational Leadership*, 61(8), 52-56.

Hargreaves, A. & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. In I.F. Goodson and A. Hargreaves (eds.) *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6, 151-182.

Hargreaves, A. & Lo, Leslie N.K. (2000). The Paradoxical Profession: Teaching at the turn of the century. *Prospects*, 30(2), 167-180.

Hargreaves, A. (2002). Teaching in the knowledge society. Technology Colleges Trust – Vision 2020 – Second International Online Conference, 13-26 October and 24 November – 7 December 2002. Ανακτήθηκε 24/01/2018 από

<http://www.cybertext.net.au/tct2002/keynote/printable/hargreaves%20-%20printable.htm>

Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.

Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M. & Korthagen, F. (2006, May 10-12). *Experienced teachers' informal learning in and from classroom teaching*. Paper presented at the Onderwijs Research Dagen (Educational Research Days), Amsterdam.

- Hsieh H.-F. & Shannon S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15(9), 1277-1288.
- Hulme, M., Menter, I. (2014). New professionalism in austere times: the employment experiences of early career teachers in Scotland. *Teachers and Teaching*, 1-16.
- Hunzicker, J. (2010). Viewpoint Article. Effective professional development for teachers. a checklist. *Professional Development in Education*, 37 (2), 177-179.
- Kelchtermans, G. (2004). Moving Beyond Knowledge for Practise. In Day, C. & Sachs, J. (eds). *International Handbook on Continual Professional Development of Teachers*. London: Open University Press.
- Krippendorff, K. (2013). Content Analysis. An Introduction to Its Methodology (3rd ed.). California, CA: Sage Publications.
- Krugman, P. (2009). *The Return of Depression Economics and the Crisis of 2008*. New York: W.W. Norton & Company: ISBN: 978-0-393-33780-8.
- Meghir, C., Vayanos, D., Vettas, N. (2010). The economic crisis in Greece: A time of reform and opportunity. Ανακτήθηκε 14/01/2018 από <http://greekeconomistsforreform.com/the-economic-crisis-in-greece-a-time-of-reform-and-opportunity-2/>
- Mendes, A., Dohms, K., Lettnin, C., Mosquera, J., Stobäus, C. (2016). Elements for the Personal and Professional Development of Teachers. *Creative Education* 7,1444-1445. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.710150>
- Miles, M. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Minichiello, V., Aroni, R., Timewell, E. & Alexander, L. (1990). *In-Depth Interviewing: Researching People*. Hong Kong: Longman Cheshire.

OECD (2017), “Greece”, in *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-49-en>. Προσπελάστηκε 16/01/2018.

Owston, R. (2007). Teachers can make a difference: Professional development as a policy option for improving student learning with ICT. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο CERI-KERIS International Expert Meeting on ICT and Educational Performance. Jeju Island, South Korea, October 16-17, 2007. Ανακτήθηκε 26/12/2017 από <http://www.oecd.org/edu/ceri/39458826.pdf>

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE Publications, California.

Patton, W. & McMahon, M. (2006). *Career Development and Systems Theory: Connecting Theory and Practise, 3rd Edition, Vol.:6*. Sense Publishers.

Pollard, A., Broadfoot, P., Croll, P., Osborn, M., Abbott, M. (1994): *Changing English primary schools? The impact of the education reform act at key stage one*. London: Cassell.

Rowan, B. (1994). Comparing teachers’ work with work in other occupations: Notes on the professional status of teaching. *Educational Researcher* 23(6), 4-17.

Smith, H.W. (1975). *Strategies of Social Research: The Methodological Imagination*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Sparks, D., Loucks-Horsley, S. (1989): Five models of Staff Development. *Journal of Staff Development*, Fall 1989, 10(4).

Tomuletiu, E.-A., Pop, A., David, D., Solovastru, A. & Buicu, G. (2011). The impact of the world financial crisis on romanian educational system case study on teachers’ professional motivation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15 (2011), 1497-1501.

Vanderstraeten, R. (2007). Professions in organizations, professional work in education. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 621-635. DOI:10.1080/01425690701505516.

Weber, R.P. (1990). *Basic Content Analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 281-295. DOI: 10.1080/13674580000200121

Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: Traditional, managerial, collaborative and democratic. In B. Conningham (Ed.), Foreword by Sir D. Watson *Exploring professionalism*. Institute of Education: University of London.

Zhang, Y. & Wildemuth, B.M. (2009). Qualitative analysis of content. In B. Wildemuth (Ed.) *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (pp. 308-319). Westport, CT: Libraries Unlimited.

Ελληνόγλωσση

Αναστασίου, Α., Βαλκάνος, Ε., Φραγκούλης, Ι., Ανδρούτσου, Δ. (2015). Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 3, Τεύχος 1.

Βαμβούκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης

Cohen, L., Manion, L., Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 6. Ιούνιος, 2006.

Δασκολιά, Μ. (2000). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή. Αθήνα.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (Μετάφραση Βακάκη, Α.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ., Σμυρνιαωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 3, 113-123. Ανακτήθηκε 18/2/2018 από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf>

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κάντας, Α. & Χατζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραμπίνη, Π., Ψιλού, Ε. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα - επισημάνσεις και προτάσεις. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμέλεια) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κασούτας, Μ. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Στοχαστικό- κριτικό Μοντέλο Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού. Πάτρα 31/04/2005- 02/05/2005.

Κοντογεωργίου, Α., Κολοκοτρώνης, Δ., Λαπούσης, Γ. (2015). Σημαντικές αλλαγές στην επαγγελματική ζωή των καθηγητών εν μέσω οικονομικής κρίσης: Μια ποιοτική

έρευνα. *Έρκυνα*, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 7, 178- 193. Ανακτήθηκε 26/12/2017 από <http://www.erkyna.gr>.

Κότιος, Α., Παυλίδης, Γ. (2012). *Διεθνείς Οικονομικές Κρίσεις – Κρίσεις του Συστήματος ή της Πολιτικής*. Εκδόσεις Rosili.

Κουφάρης, Γ. (2010). Η παγκόσμια οικονομική κρίση και οι χρηματιστηριακές αγορές. *Περιοδικό Χρήμα*, Ιανουάριος – Μάρτιος 2010.

Κρίβας, Σ. (2001). Νέες ικανότητες για τη μετάβαση των νέων από το σχολείο στο χώρο της εργασίας στα πλαίσια των σύγχρονων κοινωνικοοικονομικών εξελίξεων: μια πρόκληση για την αγωγή και την εκπαίδευση. *Πρακτικά του 10^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος με θέμα «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση»*. Ναύπλιο. Ανακτήθηκε 26/01/2018 από: http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/2/kribas.htm

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

Λασκαράκης, Γ. (2012). *Η συμβολή του Θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμέλεια) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμέλεια) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (επιμέλεια) (2011). *Θεσμοθετημένες και Νέες Μορφές Επιμόρφωσης. Προς Αναζήτηση Συνέργειας και Καλών Πρακτικών*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Μετ. Δημητριάδου, Ε. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Ν.4152/2013: Παρ. Θ'. Διατάξεις αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (ΦΕΚ 107/09-05-2013). Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr>. Προσπελάστηκε 16/01/2018.

Ντούρου, Ε. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο σε περίοδο οικονομικής κρίσης. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 2(3), 79-98.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος.

ΟΟΣΑ (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*. ISBN 978-92-64-11957-4 (έντυπο), ISBN 978-89-26-411958-1 (PDF)

Πανηγυράκης, Γ. (2001). *Σύγχρονη Διοικητική Δημοσίων Σχέσεων*. Αθήνα : Εκδόσεις Μπένου.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμέλεια) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης (2008). *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο: Εισηγήσεις Διημερίδων*.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 24/02/2018 από:
<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/91>

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers & Lithographers.

Παπαπροκοπίου, Ν. (2002). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμέλεια) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παρασκευοπούλου – Κόλλια, Ευ. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1), 2008/ Section one.

Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σοφού, Ε. & Διερονίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: μελέτη περίπτωσης. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 3(1).

Συμεού, Λ. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. *Πρακτικά 5^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας «25 χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας»* (Τομ. 2, σσ. 333-339). Θεσ/νίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και στην ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, 2015. Σελ. 473-498

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ψηφιακό Σχολείο, «Οικονομικές Διακυμάνσεις – Πληθωρισμός – Ανεργία». Ανακτήθηκε 14/1/2018 από

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C117/130/944,3455/>

Φωκιάλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ., Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμέλεια) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Verma, G.K., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Α. Παπασταμάτης (επιμ.), μτφρ. Έ. Γρίβα. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χάδου, Ν. (2016). Δια Βίου Μάθηση – Εκπαίδευση – Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Προσανατολισμένη στην Αγορά Εργασίας. Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1, 163-172. *Πρακτικά 1^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή με θέμα «Ελλάδα – Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Καινοτομία και Οικονομία»*, Αθήνα: 1-3 Ιουλίου 2016. Ανακτήθηκε 28/12/2017 από <http://epublishing.ekt.gr>

Χρυσafiδης, Κ. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμέλεια) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χωριανόπουλος, Ι. (2006). Η Ποιοτική Έρευνα με Ημιδομημένες Συνεντεύξεις και το Πρόβλημα της Εισόδου στο Πεδίο: Η Περίπτωση της Αστικής Πολιτικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο Θ. Ιωσηφίδης & Μ. Σπυριδάκης (επιμ.), *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων* (σσ. 157-175). Αθήνα: Κριτική.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακες συνοπτικής παρουσίασης συνεντεύξεων

(πίνακας 1)

1 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. την έννοια «επαγγελματική ανάπτυξη»;												
1 ^{ος} θεματικός άξονας: (α) Περιεχόμενο της έννοιας «επαγγελματική ανάπτυξη»												
ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΙ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ											
	Επαγγελματική μάθηση					Προσωπική ανάπτυξη			Επαγγελματική εξέλιξη	Δια Βίου Μάθηση		
	ΚΩΔΙΚΕΣ											
	Διδακτικό έργο	Παιδαγωγικό έργο	Διαχείριση κρίσεων	Νέες διδακτικές προσεγγίσεις	Συνεργασία με σχολική κοινότητα	Ατομική Διαδικασία		Κοινωνικό status / συνεργασία με τοπική κοινότητα	Θέσας ευθύνης	Χρόνος υλοποίησης	Ατομική προτοβουλία	Αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων
					Ανάγκες	Ενδιαφέροντα						
E1	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓
E2	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	
E3	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	
E4	✓	✓		✓			✓		✓	✓	✓	
E5	✓	✓		✓					✓	✓		
E6	✓	✓		✓						✓		
E7	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
E8	✓	✓		✓		✓	✓		✓	✓		✓
E9	✓	✓			✓			✓		✓	✓	
E10	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	
E11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
E12	✓	✓		✓		✓		✓	✓	✓	✓	
E13	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
E14	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
E15	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

(πίνακας 2)

1 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. την έννοια «επαγγελματική ανάπτυξη»;															
1 ^{ος} θεματικός άξονας: (β) Δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης															
ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΙ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ														
	Πανεπιστημιακές Σπουδές				Σεμινάρια-Επιμορφώσεις				Αυτομόρφωση				Επιπλέον σπουδές		Έρευνα
	ΚΩΔΙΚΕΣ														
	Προπτυχιακές σπουδές (β' πτυχίο)	Μεταπτυχιακές σπουδές	Έχουν πραγματοποιήσει/ παρακολουθούν ΠΜΣ	Διακτορικό	Σεμινάρια / Ημερίδες	Σχολικός σύμβουλος	ΑΣΠΑΙΤΕ /ετήσια παιδαγωγική κατάρτιση	Επιμόρφωση	Διαδίκτυο /Πλατφόρμες μάθησης	Κοινότητες Μάθησης	Προσωπική έρευνα	Διεθνής βιβλιογραφία	ΤΠΕ	Ξένες γλώσσες	Συμμετοχή σε έρευνα
E1	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓		✓		✓	✓	
E2	✓	✓	✓		✓			✓	✓	✓	✓				
E3		✓			✓	✓	✓	✓	✓				✓		
E4		✓	✓		✓			✓		✓		✓			
E5		✓	✓		✓	✓		✓		✓	✓	✓			
E6		✓			✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓		
E7	✓	✓			✓		✓	✓	✓	✓		✓			
E8		✓			✓		✓	✓	✓	✓		✓		✓	
E9		✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
E10		✓				✓		✓	✓		✓				
E11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
E12		✓					✓	✓	✓		✓	✓			
E13		✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓					
E14		✓			✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓		
E15		✓			✓	✓		✓	✓		✓	✓			

(πίνακας 3)

1 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. την έννοια «επαγγελματική ανάπτυξη»;																	
1 ^{ος} θεματικός άξονας: (γ) Χρόνος- στάδια «επαγγελματική ανάπτυξη»																	
ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΙ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ																
	Στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης (κατά τους Day & Sachs, 2004 Mendes, 2016 Huberman, 1995)															Χρόνος επαγγελματικής ανάπτυξης	
	Εισαγωγή στο επάγγελμα (1-3 έτη)		Σταθεροποίηση (4-6 έτη)			Πειραματισμός (7-19 έτη)				Γαλήνη-Συντηρητισμός (20-30 έτη)			Αποδέσμευση (31-35 έτη)				
	ΚΩΔΙΚΕΣ															ΚΩΔΙΚΕΣ	
	Παιδαγωγική πρακτική	Σχολική αποτελεσματικότητα	Επαγγελματική ταυτότητα	Αντιμέτωπη δυσκολιών	Καθιέρωση	Αίσθημα ασφάλειας	Πειραματισμοί -Καινοτομίες	Αντιμέτωπη ρουτίνας	Ανασκόπηση	Ρεαλισμός	Αυτοπεποίθηση	Συντηρητισμός	Απόσταση από μαθητές	Απόσυρση	Ενδοσκόπηση	Αρχή σχολικού έτους	Τέλος σχολικής χρονιάς
E1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓				✓
E2	✓		✓				✓			✓	✓	✓	✓		✓	✓	
E3	✓			✓			✓	✓		✓	✓		✓		✓	✓	
E4	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	
E5		✓	✓		✓	✓		✓		✓					✓		
E6	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓
E7	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓			✓	✓			✓
E8	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓				✓
E9	✓		✓		✓		✓		✓		✓				✓	✓	✓
E10	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓		✓				✓
E11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓			✓
E12	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓					✓		✓	✓	✓
E13	✓	✓	✓	✓			✓	✓		✓							✓
E14	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓			✓	✓	✓
E15	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓			✓

(πίνακας 4)

1 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. την έννοια «επαγγελματική ανάπτυξη»;														
1 ^{ος} θεματικός άξονας: (δ) Στόχοι – επιδιώξεις εκπαιδευτικών από επαγγελματική ανάπτυξη														
ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΙ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ													
	Στόχοι ανά στάδιο επαγγελματικής ανάπτυξης (χρόνια υπηρεσίας)													
	Εισαγωγή στο επάγγελμα	Σταθεροποίηση				Πειραματισμός			Γαλήνη- Συντηρητισμός			Αποδέσμευση		
	ΚΩΔΙΚΕΣ													
	Ενημέρωση	Καθοδήγηση	Ενίσχυση επαγγελματικής ταυτότητας	Αντιμετώπιση δυσκολιών	Καθιέρωση	Πειραματισμοί -Καινοτομίες	Αντιμετώπιση ρουτίνας	Επαγγελματική εξέλιξη	Επικαιροποίηση γνώσεων	Ενημέρωση	Αυτοπεποίθηση	Έλλειψη ουσιαστικού ενδιαφέροντος / Συντηρητισμός	Εξαρτάται από τα προηγούμενα στάδια	Ανάληψη θέσης ευθύνης
E1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
E2	✓	✓	✓			✓	✓		✓		✓			✓
E3	✓		✓	✓		✓	✓		✓		✓	✓	✓	
E4	✓		✓			✓		✓	✓	✓				
E5	✓		✓		✓			✓		✓			✓	
E6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		
E7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
E8	✓		✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓		✓	
E9	✓			✓	✓	✓		✓		✓				✓
E10	✓	✓		✓		✓	✓			✓	✓			
E11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
E12	✓	✓	✓		✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	
E13	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓			
E14	✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓			✓	
E15	✓	✓				✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓

(πίνακας 5)

2 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης;																
1 ^{ος} θεματικός άξονας: (α) Τρόποι επιδίωξης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών την περίοδο της οικονομικής κρίσης																
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ																
Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης		Αξιολόγηση	Πανεπιστημιακές σπουδές			Συνεργασία εκπαιδευτικών			Ατομικές μαθησιακές δραστηριότητες							
ΚΩΔΙΚΕΣ																
ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΙ	Επιμόρφωση	Σχολικός σύμβουλος	Σεμινάρια / Ημερίδες	ΤΠΕ	ΑΣΠΑΙΤΕ	Διαδικασίες Αξιολόγησης	Προπτυχιακά (εκτός βασικού πτυχίου)	Μεταπτυχιακά	ΕΑΠ	Κοινότητες / Δίκτυα μάθησης	Δράσεις εντός σχολικής κοινότητας	Άτυπη επικοινωνία εκπαιδευτικών	Διαδίκτυο / εξ αποστάσεως	Επιστημονική Βιβλιογραφία	Ξένες γλώσσες	Προσωπική έρευνα
E1	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓		✓	✓		✓	✓
E2	✓		✓				✓	✓	✓	✓		✓				✓
E3	✓	✓	✓	✓	✓			✓		✓		✓				✓
E4	✓	✓	✓	✓				✓	✓	✓		✓				✓
E5	✓	✓	✓	✓					✓	✓		✓	✓			✓
E6	✓		✓	✓				✓		✓		✓	✓			✓
E7	✓		✓	✓	✓		✓	✓		✓		✓	✓			✓
E8	✓	✓						✓	✓						✓	
E9	✓			✓		✓	✓		✓		✓	✓				
E10	✓	✓						✓				✓	✓			
E11	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓
E12	✓			✓			✓	✓	✓			✓	✓			
E13	✓		✓				✓	✓		✓		✓				
E14	✓	✓		✓			✓	✓	✓	✓		✓			✓	
E15	✓	✓	✓	✓			✓	✓				✓	✓			✓

(πίνακας 6)

2 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δ.Ε.;								
2 ^ο θεματικός άξονας: Συμμετοχή σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης								
(α) Συμμετοχή ανά στάδιο επαγγελματικής ανάπτυξης								
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ								
ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΙ	Στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης (χρόνια υπηρεσίας)					Επαγγελματική ιδιότητα		
	ΚΩΔΙΚΕΣ					Αναπληρωτές	Μόνιμοι	Θέσας εφθύνης
	Νεοεισερχόμενοι	Υπόλοιπη θητεία		Αφυπηρέτηση				
	Εισαγωγή στο επάγγελμα (1-3 έτη)	Σταθεροποίηση (4-6 έτη)	Πειραματισμός (7-19 έτη)	Γαλήνη – Συντηρητισμός (20-30 έτη)	Αποδέσμευση (31-35 έτη)			
E1	+	+	+	-	-	✓	✓	✓
E2	+	+	+	-	-	✓	✓	✓
E3	+	+	+	+	-	✓	✓	✓
E4	+	+	+	+	-	✓	✓	✓
E5	+	+	+	-	-	✓	✓	✓
E6	+	+	+	-	-	✓	✓	✓
E7	+	+	+	-	-	✓	✓	✓
E8	+	+	+	+	-	✓	✓	✓
E9	+	+	+	+	-	✓	✓	✓
E10	+	+	+	+	+	✓	✓	✓
E11	+	+	+	+	+	✓	✓	✓
E12	+	+	+	-	-	✓	✓	✓
E13	+	+	+	-	-	✓	✓	✓
E14	+	+	+	+	-	✓	✓	✓
E15	+	+	+	-	+	✓	✓	✓

(πίνακας 7)

2 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δ.Ε.;																			
2 ^ο ς θεματικός άξονας: Συμμετοχή σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης																			
(β) Υπηρεσιακή κατάσταση και επαγγελματική ανάπτυξη																			
ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΙ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ																		
	Υπηρεσιακή κατάσταση																		
	Μόνιμοι									Αναπληρωτές					Στελέχη εκπαίδευσης				
	ΚΩΔΙΚΕΣ																		
	Διδακτικό έργο	Παιδαγωγικό έργο	Επαγγελματική εξέλιξη	Βελτίωση επαγγελματικού εαυτού	Αξιολόγηση	Φόβος απολύσεων	Αντιμετώπιση ρουτίνας	Πειραματισμοί - καινοτομίες	Μισθολογική εξέλιξη	Πρόσθετα προσόντα - Διπλωμάτιο	Βελτίωση επαγγελματικού εαυτού	Αντιμετώπιση δυσκολιών	Καθοδήγηση	Διδακτικό έργο	Παιδαγωγικό έργο	Ενημέρωση για εκπαιδευτικές πολιτικές	Ανάληψη θέσης ευθύνης	Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού	Μετρήσιμα προσόντα
E1	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
E2			✓		✓			✓	✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
E3	✓	✓				✓	✓	✓	✓				✓	✓		✓	✓	✓	✓
E4			✓			✓		✓	✓		✓			✓		✓	✓	✓	✓
E5	✓	✓	✓			✓		✓	✓		✓			✓	✓	✓	✓	✓	
E6	✓	✓					✓	✓			✓	✓							
E7	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
E8	✓	✓	✓	✓	✓		✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
E9	✓	✓						✓		✓						✓	✓	✓	✓
E10	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
E11	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
E12	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓			✓	✓		✓
E13	✓	✓				✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓
E14	✓	✓	✓						✓	✓	✓	✓	✓	✓					
E15	✓	✓			✓	✓			✓				✓		✓	✓	✓	✓	✓

(πίνακας 8)

	2^ο Ερευνητικό ερώτημα: Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δ.Ε.;									
	2^{ος} θεματικός άξονας: Συμμετοχή σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης (γ) Συγκριτική αποτίμηση συμμετοχής σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης									
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ										
ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΙ	Συχνότητα παρακολούθησης			Ηλικιακό εύρος συμμετεχόντων			Πιστοποίηση	Περιεχόμενο		
				ΚΩΔΙΚΕΣ						
	Μικρότερη	Ίδια	Μεγαλύτερη	Μικρότερο	Ίδιο	Μεγαλύτερο	Υπηρεσιακή αναγνώριση	Ίδιο	Διαφορετικό	Δε γνωρίζω
E1	✓					✓	✓	✓		
E2	✓			✓			✓		✓	
E3			✓	✓			✓		✓	
E4	✓				✓	✓	✓			✓
E5	✓					✓	✓		✓	
E6		✓			✓		✓			✓
E7		✓				✓	✓	✓		
E8		✓		✓					✓	
E9			✓		✓			✓		
E10		✓		✓			✓	✓		
E11			✓			✓	✓		✓	
E12		✓				✓			✓	
E13	✓				✓					✓
E14	✓	✓		✓					✓	
E15	✓				✓		✓		✓	

(πίνακας 9)

3 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης															
1 ^{ος} θεματικός άξονας: Περιεχόμενο Προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης															
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ															
	Διδακτική / Παιδαγωγικά		Εκπαιδευτικές πολιτικές						Νέες Τεχνολογίες	Εξειδικευμένες σπουδές			Θέση ευθύνης	Άλλες γνώσεις	
	ΚΩΔΙΚΕΣ														
ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΙ	Γνωστικό αντικείμενο	Παιδαγωγικά - Συμβουλευτική - Ψυχολογία	Αναλυτικά Προγράμματα	Διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές	Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα (ERASMUS / COMMENIUS)	Προγράμματα/βιωματικές δράσεις	Θεματική Εβδομάδα / Συνθετικές εργασίες	Αξιολόγηση	TIPE	Ειδική Αγωγή	Διαπολιτισμική εκπαίδευση	Διδασκαλία Ελληνικής ως β' ξένης γλώσσας	Ηγεσία / Διοίκηση	Διαχείριση ανθρωπίνου δυναμικού	Ξένες γλώσσες
E1	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓			✓	✓	
E2		✓	✓				✓			✓	✓	✓		✓	✓
E3	✓	✓	✓					✓	✓					✓	✓
E4		✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
E5	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓		✓
E6	✓		✓		✓	✓	✓		✓	✓			✓		✓
E7	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓
E8		✓		✓		✓			✓				✓	✓	✓
E9			✓	✓		✓			✓	✓			✓	✓	✓
E10	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓		✓		
E11	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓
E12	✓		✓			✓		✓	✓	✓			✓	✓	
E13	✓	✓		✓						✓	✓			✓	
E14	✓	✓	✓	✓		✓			✓	✓	✓		✓		
E15	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓			✓		✓

(πίνακας 10)

3 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης																		
2 ^ο Θεματικός άξονας: Κριτήρια επιλογής Προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης																		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ																		
	Επαγγελματική εξασφάλιση					Επαγγελματισμός εκπαιδευτικών						Κόστος	Μετακινήσεις	Προσωπικές ανάγκες				
						Θεσμικές επιταγές		Επαγγελματική γνώση / Περιεχόμενο										
ΚΩΔΙΚΕΣ																		
ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΙ	Εξέλιξη (μισθολογική, βαθμολογική)	Διορισμός	Τοπικό status	Αξιολόγηση / Φόβος απολύσεων	Οργανωτικός Φορέας/ Πιστοποίηση	Νέα Αναλυτικά Προγράμματα	Διεθνείς εξελίξεις / πολιτικές	Γνωστικό αντικείμενο	Παιδαγωγική - Ψυχολογία	Ειδική Αγωγή	Διαπολιτισμική εκπαίδευση	ΤΠΕ	Ηγεσία	Κόστος	Εξ αποστάσεως προγράμματα	Επαγγελματικές Ανάγκες	Ατομικά ενδιαφέροντα	Οικογενειακές υποχρεώσεις
E1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	
E2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
E3	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	✓	✓
E4	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
E5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
E6					✓	✓		✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓		✓
E7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
E8	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓		✓
E9	✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓		✓		✓		
E10	✓	✓		✓	✓	✓		✓				✓		✓	✓	✓		
E11	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
E12	✓	✓		✓		✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	
E13	✓	✓	✓			✓		✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓	
E14		✓				✓	✓	✓	✓			✓		✓	✓	✓		
E15	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓			✓		✓		✓		✓

(πίνακας 11)

4^ο Ερευνητικό ερώτημα: Υπό ποιες προϋποθέσεις η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να καταστεί αποτελεσματική σε περίοδο οικονομικής κρίσης;					
4^{ος} θεματικός άξονας: (α) Ποιότητα προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης					
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ					
ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΙ	Ποιότητα προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης				
	ΚΩΔΙΚΕΣ				
	Οργάνωση	Περιεχόμενο	Εκπαιδευτικές ανάγκες	Πιστοποίηση	Αντιστοιχία περιεχομένου - κόστους
E1	+	;	;	+	-
E2	+	;	+	+	+
E3	+	+	+	+	+
E4	-	-	-	+	-
E5	-	+	-	+	-
E6	-	-	;	+	-
E7	-	-	-	+	-
E8	-	-	-	+	-
E9	+	+	+	+	-
E10	-	+	+	+	-
E11	-	+	+	+	-
E12	;	;	+	+	-
E13	+	+	+	+	-
E14	+	;	+	+	+
E15	-	;	+	+	-

(πίνακας 12)

4 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Υπό ποιες προϋποθέσεις η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να καταστεί αποτελεσματική σε περίοδο οικονομικής κρίσης;														
4 ^ο θεματικός άξονας: (β) Αποτελεσματικότητα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών														
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ														
ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΙ	Αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη						Αναποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη							
	ΚΩΔΙΚΕΣ													
	Μισθολογική εξέλιξη	Επαγγελματική αποκατάσταση	Εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (διδακτικό, παιδαγωγικό έργο)	Ιεραρχική ανέλιξη (θέση ευθύνης)	Διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές	Αυτομόρφωση	Οργάνωση (υποδομές, πρόγραμμα)	Πλήθος προγραμμάτων	Περιεχόμενο / Σύνδεση θεωρίας - πράξης	Νέες Τεχνολογίες (υπερβολική εμφάνιση)	Συναισθηματική πίεση	Άλλες υποχρεώσεις	Τόπος / Απόσταση από κατοικία	Κόστος
E1		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
E2		✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	
E3		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
E4		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓
E5		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓		✓	✓	✓
E6	✓		✓		✓	✓	✓			✓		✓	✓	
E7		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
E8	✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
E9			✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓		✓	✓
E10		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	
E11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	
E12		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	
E13		✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	✓	
E14		✓			✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
E15	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓

(πίνακας 13)

4 ^ο Ερευνητικό ερώτημα: Υπό ποιες προϋποθέσεις η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να καταστεί αποτελεσματική σε περίοδο οικονομικής κρίσης;																		
4 ^ο θεματικός άξονας: (γ) Προϋποθέσεις για τη λειτουργία αποτελεσματικών Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης																		
ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ																		
ΕΡΩΤΩΜΕΝΟΙ	Χρόνος υλοποίησης		Περιεχόμενο			Οργάνωση			Κόστος			Απόσταση-τόπος υλοποίησης		Φορέας υλοποίησης		Παροχή πιστοποίησης	Αξιοποίηση τεχνολογίας	Ανάγκες εκπαιδευτικών
	ΚΩΔΙΚΕΣ																	
	Ευέλκτα ωράρια	Εκπαιδευτικές άδειες	Σύνδεση θεωρίας - πράξης	Γνωστικό αντικείμενο	Σύνδεση με αυτοαξιολόγηση	Εκσυγχρονισμένο μάθημα	Ευρεία συμμετοχή (χωρίς κλήρωση)	Αξιοποίηση ειδικών & εκπαιδευτικών	Πρόγραμμα / Σχεδιασμός	Δορεάν	Χαμηλά διδάκτρα / Διευκολύνσεις	Επιδιοτούμενα	Εξ αποστάσεως	Δημόσιος	Ιδιωτικός	Κρατική πιστοποίηση	ΤΠΕ / Διγτοακές πλατφόρμες μάθησης	Επαγγελματικές
E1	✓	✓	✓	✓		✓		✓		✓		✓	✓		✓		✓	✓
E2						✓		✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓
E3	✓		✓					✓	✓		✓	✓	✓		✓		✓	✓
E4			✓	✓				✓	✓			✓	✓				✓	✓
E5				✓		✓			✓	✓		✓			✓		✓	✓
E6	✓		✓	✓		✓		✓		✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓
E7			✓	✓				✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓
E8		✓		✓		✓		✓	✓	✓		✓	✓		✓		✓	✓
E9				✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓
E10				✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
E11				✓	✓			✓	✓			✓	✓		✓	✓	✓	✓
E12	✓		✓	✓		✓		✓		✓		✓					✓	✓
E13			✓	✓		✓			✓		✓	✓			✓		✓	✓
E14	✓			✓		✓			✓	✓		✓			✓		✓	✓
E15	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓			✓	✓		✓		✓	✓