



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**“ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ”**

**Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία:**

Θέμα:

**Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ  
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΗΜΑΘΙΑΣ  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ**

**EXAMINING THE PERCEPTIONS OF SECONDARY SCHOOL  
TEACHERS OF IMATHIA PREFECTURE ON THEIR  
PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

της φοιτήτριας:

ΜΑΡΙΑΣ ΧΑΛΔΑΙΟΠΟΥΛΟΥ

Επιβλέπων καθηγητής: κ. Βαλκάνος Ευθύμιος

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος στις

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ:  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ**

Σεπτέμβριος, 2023

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2023

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: *Διοίκηση και Ηγεσία στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης* και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

**Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή**

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2023

## **ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

1. Επιβλέπων καθηγητής

Βαλκάνος Ευθύμιος

Καθηγητής ΤΕΚΠ/ΠΑΜΑΚ

2. Μέλος επιτροπής

Αναστασίου Αδάμος

Επιστημονικός Συνεργάτης ΤΕΚΠ/ΠΑΜΑΚ

3. Μέλος επιτροπής

Φραγκούλης Ιωσήφ

Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

## Ευχαριστίες

Πλησιάζοντας στο τέλος των μεταπτυχιακών σπουδών μου και συγκεκριμένα της διπλωματικής μου εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλλαν με τον τρόπο τους στην ολοκλήρωση του παρόντος έργου.

Πρωτίστως, ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα Καθηγητή και Διευθυντή του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία», κ. Ευθύμιο Βαλκάνο για τη συνεχή υποστήριξη και καθοδήγηση που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, για τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσε στην εργασία μου αλλά και για την άρτια συνεργασία μας.

Επίσης, εκφράζω τις θερμές ευχαριστίες μου στα μέλη της Τριμελούς Επιτροπής, κ. Αδάμο Αναστασίου, Επιστημονικό Συνεργάτη του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και κ. Ιωσήφ Φραγκούλη, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος της Ανωτάτης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ), για τα εποικοδομητικά σχόλια και για τον χρόνο που διέθεσαν στη μελέτη και αξιολόγηση της εργασίας. Η βοήθειά τους ήταν πολύτιμη και συνέβαλε στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Στο ταξίδι αυτό της γνώσης δεν θα μπορούσαν να λείπουν και οι συνοδοιπόροι, οι καρδιακές μου φίλες, οι συμφοιτητές και συμφοιτήτριες, αλλά και όλοι όσοι συνέδραμαν ποικιλοτρόπως στην περάτωση της εργασίας μου και τους οποίους ευχαριστώ θερμά.

Τέλος, ευχαριστώ ολόψυχα την οικογένεια μου, τους γονείς και τα αδέρφια μου, για τη συμπαράσταση και την ενθάρρυνση που μου δείχνουν όλα αυτά τα χρόνια προκειμένου να συνεχίζω να πετυχαίνω τους στόχους μου.

Μαρία Χαλδαιοπούλου

Σεπτέμβριος, 2023

## **ΠΡΟΛΟΓΟΣ**

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με τίτλο «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία, Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης» του Τμήματος Εκπαιδευτικής Πολιτικής, του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Το υπό μελέτη θέμα της εργασίας αφορά τη διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ημαθίας σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Για τον λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα στην οποία έλαβαν μέρος συνολικά 118 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι κατά το τρέχον σχολικό έτος 2022-2023 υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί στον Νομό Ημαθίας. Μέσα από την έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση της ανταπόκρισης καθώς και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες επιτελούνται τόσο σε τυπικά όσο και σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει αναδυθεί ως ένα σημαντικό θέμα συζήτησης, έρευνας και προβληματισμού το οποίο άπτεται τόσο του ατομικού όσο και του συλλογικού ενδιαφέροντος. Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ημαθίας σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ειδικότερα, στόχος της εργασίας είναι να εξεταστεί η ανταπόκριση και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης. Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτή της ποσοτικής έρευνας με την χρήση σταθμισμένων εργαλείων και συγκεκριμένα των ερωτηματολογίων TAP scale και TPD@Work scale, τα οποία μελετούν αντίστοιχα την ανταπόκριση και τη συμμετοχή σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 118 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ημαθίας.

Από την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα. Αρχικά, διαφάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί είχαν μέτρια προς θετική ανταπόκριση σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης και μεγάλη συμμετοχή στο σύνολο αυτών, ενώ διαφοροποίηση παρουσιάστηκε ως προς το «συνεργατικό μάθημα», στο οποίο οι συμμετέχοντες εμφάνισαν μέτρια συμμετοχή. Επιπρόσθετα, διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν και στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, με τις γυναίκες συμμετέχουσες να εμφανίζουν μεγαλύτερη συμμετοχή στις δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης από τους άνδρες συμμετέχοντες. Παράλληλα, σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης δεν υπήρξαν σημαντικές αποκλίσεις παρά μόνο στην υποκλίμακα της συνεργασίας στην οποία οι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εμφάνισαν μικρότερη συμμετοχή. Ως προς την ηλικία και την εμπειρία των συμμετεχόντων δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές, παρά μόνο στην υποκλίμακα του αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης στην οποία οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μικρότερη συμμετοχή. Τέλος, όπως ήταν αναμενόμενο διαπιστώθηκε συσχέτιση της ανταπόκρισης με την συμμετοχή σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, με τους εκπαιδευτικούς που εμφάνισαν μικρότερη ανταπόκριση να έχουν και μικρότερη συμμετοχή σε αυτές.

**Λέξεις-κλειδιά:** Επαγγελματική ανάπτυξη, επιμόρφωση, εκπαιδευτικός, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

## **ABSTRACT**

Teachers' professional development has emerged as an important topic of discussion, research and concern which is both of individual and collective interest. The purpose of this dissertation is to examine the perceptions of secondary school teachers of Imathia prefecture on their professional development. Specifically, the aim of the research is to examine the response and the participation of teachers in professional development activities. The research method used is the quantitative research using standardized tools namely TAP scale και TPD@Work scale, which respectively study the response and the participation in professional development activities. The research sample consisted of 118 Secondary School teachers of Imathia prefecture.

After the process and data analysis the following results are worth commenting. Initially, it was noted that the teachers had an average to positive response to professional development activities as well as a great willing to take part in all of them, while differentiation was presented regarding the "cooperative course", in which the participants showed moderate participation. Besides, differences were also found in the demographic characteristics of the participants, with the female ones showing greater involvement in professional development activities than their male counterparts. Furthermore, as for the level of education, there were no significant differences except in the cooperation subscale, in which Secondary School graduates were significantly less responsive. Regarding the age and the experience of the participants, no significant differences emerged, except for the reflection and feedback subscale in which older teachers showed less participation. Finally, as it was expected, a correlation of response with participation in professional development activities was found, with those teachers who were less responsive, participate less in these activities.

**Key words:** professional development, teacher training, teacher, secondary education

## **Περιεχόμενα**

|   |             |
|---|-------------|
| <b>Ευχαριστίες</b> .....  | <b>iv</b>   |
| <b>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</b> .....   | <b>v</b>    |
| <b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....   | <b>vi</b>   |
| <b>ABSTRACT</b> .....   | <b>vii</b>  |
| <b>Ευρετήριο Γραφημάτων</b> .....   | <b>xii</b>  |
| <b>Κατάλογος Συντομογραφιών</b> .....   | <b>xiii</b> |
| <b>Εισαγωγή</b> .....   | <b>1</b>    |
| <b>ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup> – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</b> .....  | <b>5</b>    |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup></b> .....   | <b>6</b>    |
| <b>Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων Επαγγελματική Ανάπτυξη, Δια Βίου Μάθηση και Επιμόρφωση</b> ..... | <b>6</b>    |
| 1.1.Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο, νέες προκλήσεις και απαιτήσεις .....                         | 6           |
| 1.2. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών .....                                    | 7           |
| 1.2.1.Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών .....                             | 12          |
| 1.2.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητα της .....      | 13          |
| 1.3. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης.....                                     | 15          |
| 1.3.1. Οι μη ψυχολογικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης .....                                       | 15          |
| 1.3.2. Οι ψυχολογικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης .....  | 16          |
| 1.3.3. Οι γενικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης .....  | 19          |
| 1.3.4. Τα θεωρητικά μοντέλα της επαγγελματικής ανάπτυξης .....  | 19          |
| 1.3.5. Τα στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης .....   | 20          |
| 1.4. Τρόποι και μέσα επαγγελματικής ανάπτυξης .....   | 22          |
| 1.5. Η έννοια της Δια Βίου Μάθησης .....  | 24          |
| 1.6. Η έννοια της Επαγγελματικής Κατάρτισης.....  | 25          |
| 1.7. Η έννοια της επιμόρφωσης.....  | 26          |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup></b> .....   | <b>29</b>   |
| <b>Επαγγελματική ανάπτυξη και σύγχρονος εκπαιδευτικός στην Ελλάδα</b> .....                           | <b>29</b>   |
| 2.1. Ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα .....                            | 29          |
| 2.2. Η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....       | 30          |



|   |           |
|---|-----------|
| 2.2.1. Η εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών .....   | 36        |
| 2.2.2. Η επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και των διοικητικών στελεχών.....   | 38        |
| 2.3. Ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών .....  | 39        |
| 2.4. Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου και του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου .....   | 40        |
| 2.5.Ο θεσμός του μέντορα.....   | 41        |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> .....</b>   | <b>43</b> |
| <b>Επισκόπηση ερευνών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών .....</b>  | <b>43</b> |
| 3.1. Έρευνες σχετικές με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών .....   | 43        |
| 3.2.1. Οι διεθνείς έρευνες του OECD - TALIS.....  | 43        |
| 3.2.2. Οι έρευνες της Kwakman για την επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση των εκπαιδευτικών .....                                       | 44        |
| 3.2.3. Η πρόσφατη έρευνα των Zhang, Admiraal και Saab (2021) για την παρακίνηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών..... | 45        |
| 3.3. Ευρήματα ερευνών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα .....  | 46        |
| <b>ΜΕΡΟΣ 2<sup>ο</sup> – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....</b>  | <b>48</b> |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> .....</b>   | <b>49</b> |
| <b>Μεθοδολογία της έρευνας.....</b>   | <b>49</b> |
| 4.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....   | 49        |
| 4.2. Είδος της έρευνας και περιγραφή του δείγματος .....  | 50        |
| 4.3. Ερευνητικά εργαλεία της έρευνας – η δομή του ερωτηματολογίου .....   | 50        |
| 4.4. Η πορεία της έρευνας.....  | 51        |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>.....</b>  | <b>54</b> |
| <b>Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....</b>  | <b>54</b> |
| 5.1. Ανάλυση δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων .....   | 54        |
| 5.2. Έλεγχος αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων.....   | 58        |
| 5.3. Ερευνητικά Ερωτήματα .....   | 60        |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup> .....</b>   | <b>73</b> |
| <b>Συζήτηση και συμπεράσματα της έρευνας.....</b>   | <b>73</b> |
| 6.1. Συζήτηση.....  | 73        |
| 6.2. Τα συμπεράσματα της έρευνας .....  | 82        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup></b> .....                            | <b>84</b>  |
| <b>Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες</b> ..... | <b>84</b>  |
| 7.1. Οι περιορισμοί της έρευνας.....                           | 84         |
| 7.2. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες .....                   | 85         |
| <b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ</b> .....                           | <b>87</b>  |
| <b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</b> .....                                       | <b>103</b> |
| <b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....        | <b>104</b> |
| <b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. ΠΙΝΑΚΕΣ</b> .....                              | <b>107</b> |
| <b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ. ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ</b> .....                            | <b>116</b> |

## Ευρετήριο Πινάκων

|  |     |
|--|-----|
| <b>Πίνακας 1:</b> Περιγραφικά μέτρα ποιοτικών δημογραφικών χαρακτηριστικών.....  | 107 |
| <b>Πίνακας 2:</b> Περιγραφικά μέτρα ποσοτικών δημογραφικών χαρακτηριστικών και υπολογισμένων βαθμολογιών, Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις.....                     | 107 |
| <b>Πίνακας 3:</b> Συντελεστής Cronbach's alpha για την αξιοπιστία του συνολικού και των επιμέρους ερωτηματολογίων.....   | 108 |
| <b>Πίνακας 4:</b> Περιγραφικά μέτρα βαθμολογιών κλίμακας «Ανταπόκριση σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης».....  | 108 |
| <b>Πίνακας 5:</b> Περιγραφικά μέτρα υπολογισμένων βαθμολογιών κλιμάκων και υποκλιμάκων.....  | 110 |
| <b>Πίνακας 6:</b> T-test έλεγχος ανεξάρτητων των δειγμάτων ως προς το φύλο.....  | 111 |
| <b>Πίνακας 7:</b> Περιγραφικά μέτρα βαθμολογιών με στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο.....   | 112 |
| <b>Πίνακας 8:</b> Συντελεστές συσχέτισης των βαθμολογιών των συμμετεχόντων με την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας.....  | 112 |
| <b>Πίνακας 9:</b> One-way ANOVA για όλες τις βαθμολογίες ως προς το επίπεδο της μόρφωσης.....  | 113 |
| <b>Πίνακας 10:</b> Πολλαπλές συγκρίσεις με διόρθωση σφάλματος Bonferroni για τη βαθμολογία «Συνεργασία για βελτίωση του σχολείου» ως προς το επίπεδο μόρφωσης.....   | 114 |
| <b>Πίνακας 11:</b> One-way ANOVA για όλα τα score ως προς τη θέση εργασίας.....  | 114 |
| <b>Πίνακας 12:</b> Συντελεστής συσχέτισης των βαθμολογιών «Ανταπόκριση σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης» και «Συμμετοχή σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης»..... | 115 |

## **Ευρετήριο Γραφημάτων**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Γράφημα 1:</b> Διαχωρισμός συμμετεχόντων ως προς το φύλο τους.....  | 116 |
| <b>Γράφημα 2:</b> Διαχωρισμός συμμετεχόντων ανάλογα με την εκπαίδευσή τους.....  | 116 |
| <b>Γράφημα 3:</b> Διαχωρισμός συμμετεχόντων ανάλογα με τη θέση εργασίας τους.....  | 117 |
| <b>Γράφημα 4:</b> Θηκόγραμμα ηλικίας συμμετεχόντων.....  | 117 |
| <b>Γράφημα 5:</b> Θηκόγραμμα ετών προϋπηρεσίας συμμετεχόντων.....  | 118 |
| <b>Γράφημα 6:</b> Θηκόγραμμα βαθμολογίας «Ανταπόκρισης σε δράσεις Επαγγελματική Ανάπτυξης» των εκπαιδευτικών.....        | 118 |
| <b>Γράφημα 7:</b> Θηκόγραμμα βαθμολογίας «Συμμετοχής σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης».....                           | 119 |
| <b>Γράφημα 8:</b> Θηκόγραμμα επιμέρους βαθμολογιών υποκλιμάκων της «Συμμετοχής σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης»..... | 119 |

## **Κατάλογος Συντομογραφιών**

**Α.Ε.Ι.** Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

**Α.Ε.Κ.** Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση

**Α.Σ.Π.Α.Ι.Τ.Ε.** Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

**Ε.Α.** Επαγγελματική Ανάπτυξη

**Ε.Α.Π.** Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

**Ε.Β.Π.** Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό

**Ε.Ε.Π.** Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό

**Ε.Κ.Ε.Π.Ε.** Εθνικό Κέντρο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

**Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.** Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού

**Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.** Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης

**Ι.Ε.Π.** Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

**κ.α.** και άλλα

**Κ.Δ.Β.Μ.** Κέντρο Δια Βίου Μάθησης

**Κ.Ε.Κ.** Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης

**Κ.Ε.Μ.Ε.** Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης

**Μ.Ο.** Μέσος Όρος

**Ν.** Νόμος

**Π.Δ.** Προεδρικό Διάταγμα

**Π.Ι.** Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

**Π.Ε.Κ.** Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα

**Π.Ε.Κ.Ε.Σ.** Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

**Ο.ΕΠ.ΕΚ.** Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

**Ο.Ο.Σ.Α.** Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

**Σ.Ε.Κ.** Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση

**Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.** Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.** Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης

**Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.** Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης

**SPSS** Statistical Package for Social Studies

**T.A.** Τυπική Απόκλιση

**T.A.L.I.S.** Teaching And Learning International Survey

**T.E.I.** Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα

**T.Π.Ε.** Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας

**Υ.Α.** Υπουργική Απόφαση

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο γίνεται λόγος για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς δημιουργείται ένα νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο επιτάσσει την αναμόρφωση του ρόλου του εκπαιδευτικού με τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στο σύνθετο και απαιτητικό επάγγελμα που επιτελεί (Ξωχέλλης, 2005). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκρίνονται με επιτυχία στα καθήκοντα τους, να προσαρμόζονται στις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών τους και να συμβαδίζουν με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις, γεγονός που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της διαρκούς ενημέρωσης και επιστημονικής κατάρτισης, της επιμόρφωσης και γενικότερα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Γκρίτζιος, 2006; Παπαναούμ, 2014).

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί τη βάση ανάπτυξης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Ως επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών νοείται η εξέλιξη του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της ζωής του και αποτελεί μία συνεχή διαδικασία μάθησης, δράσης και αναστοχασμού (Saric & Steh, 2017) μέσω τυπικών και άτυπων διαδικασιών και υπό το πρίσμα της αλληλεπίδρασης μίας σειράς προσωπικών και κοινωνικών παραγόντων (Παπαναούμ, 2014). Οι διαδικασίες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μπορούν να αποφέρουν πλείστα θετικά αποτελέσματα με τον εμπλουτισμό και την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών πρακτικών που με τη σειρά τους θα επηρεάσουν θετικά και τη μάθηση των μαθητών (Creemers & Kyriakides, 2013).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται ως ένα συνεχές μάθησης και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την Δια Βίου Μάθηση, της οποίας αποτελεί μέρος και με τις διαδικασίες της επιμόρφωσης – κατάρτισης (Borko, 2004; Desimone, 2009). Παράλληλα, παρέχεται μέσα από μία πληθώρα τυπικών και άτυπων διαδικασιών, όπως είναι τα θεσμοθετημένα και υποχρεωτικά σεμινάρια, τα εργαστήρια εκπαιδευτικών (Καρράς, 2021), αλλά και η συναδελφική συνεργασία, η έρευνα δράσης, η ατομική μελέτη, καθώς και η συμβουλευτική και η καθοδήγηση από εμπειρογνώμονες συμβούλους ή/και μέντορες (OECD, 2009; Postholm, 2012).

Έρευνες τόσο σε διεθνές όσο και σε εγχώριο επίπεδο έχουν καταδείξει την σημαντικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αφενός για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και αφετέρου για τους μαθητές και την σχολική κοινότητα (Ανδρεαδάκης & Καδιενάκη, 2011; OECD, 2009). Όταν οι διαδικασίες της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι καλά οργανωμένες και δομούνται πάνω στις ανάγκες

των εκπαιδευτικών, τότε συμβάλλουν στην επέκταση ή/και στη βελτίωση των δεξιοτήτων, στην συγκρότηση νέας γνώσης, στην αναβάθμιση των παιδαγωγικών πρακτικών, στην μάθηση των μαθητών (Desimone, 2009; Postholm, 2012) και στην επαγγελματική τους ειδημοσύνη (Ματσαγγούρας, 2005).

Η βασική εκπαίδευση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί τους παρέχει όλα τα απαραίτητα εφόδια και την επιστημονική κατάρτιση καθώς και την πρακτική άσκηση που απαιτείται (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005). Οι διαδικασίες της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι εκείνες που στηρίζονται και παράλληλα αναβαθμίζουν τη βασική εκπαίδευση, μέσα από τη συνεχή ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων (Χατζηπαναγιώτου, 2001; Υφαντή, 2014).

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ημαθίας σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον θέμα το οποίο δεν έχει ερευνηθεί σε βάθος σε τοπικό επίπεδο και η μελέτη αυτή φιλοδοξεί να συμβάλει στην ανάδειξη των τομέων επαγγελματικής ανάπτυξης που χρήζουν προσοχής, καθώς και στην ενίσχυση της συλλογικής και ατομικής πρωτοβουλίας για τη δημιουργία και συμμετοχή σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η εργασία μπορεί να χωριστεί σε τρία βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος επιχειρείται η θεωρητική μελέτη του υπό διερεύνηση θέματος. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση της «Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών», της αναγκαιότητας, των μοντέλων, και των σταδίων της, καθώς και αναφορά στους όρους της «Δια Βίου Μάθησης», της «Επαγγελματικής Κατάρτισης» και της «Επιμόρφωσης» και με τη χρήση διεθνών και ελληνικών βιβλιογραφικών πηγών.

Στη συνέχεια, στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος τόσο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, όσο και για την εξέλιξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας. Επιχειρείται δηλαδή μία σύντομη ιστορική αναφορά στην εξέλιξη του θεσμού της επιμόρφωσης στην Ελλάδα. Επιπλέον, γίνεται αναφορά στους βασικούς φορείς και θεσμούς οι οποίοι με το έργο τους προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το πρώτο μέρος της εργασίας ολοκληρώνεται με το τρίτο κεφάλαιο στο οποίο παρουσιάζονται τα ευρήματα διεθνών και εγχώριων ερευνών σχετικών με την παρούσα εργασία.



Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται το ερευνητικό πλαίσιο της έρευνας, η ανάλυση των αποτελεσμάτων, η συζήτηση, τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και οι μελλοντικές προεκτάσεις της έρευνας. Πιο αναλυτικά, στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας, παρουσιάζονται, ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης. Κύριος σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ημαθίας σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Προς αυτή την κατεύθυνση δημιουργήθηκαν και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας όπως αναφέρονται παρακάτω:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ανάγκη και την χρησιμότητα των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης κατά την εργασία τους;
- Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες χρειάζεται να εστιάσουν περισσότερο;
- Υπάρχει τυχόν σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια εμπειρίας, το μορφωτικό επίπεδο και τη θέση εργασίας των εκπαιδευτικών που να επηρεάζει την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης;

Παράλληλα, στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται αναλυτική παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου, του δείγματος των συμμετεχόντων, της μεθόδου έρευνας και της πορείας της έρευνας. Στο επόμενο κατά σειρά κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την συγκέντρωση των ερωτηματολογίων και την στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, τα οποία συνοδεύονται από τους κατάλληλους πίνακες και διαγράμματα.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος της εργασίας παρατίθεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και επιχειρείται η σύνδεση των ευρημάτων με τα θεωρητικά δεδομένα (τι βρέθηκε, που πρωτοτυπεί, που υπάρχει συμφωνία ή/και διαφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνών). Επιπλέον, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της εργασίας και τονίζεται η συνεισφορά της στην εκπαιδευτική κοινότητα. Τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και οι προτάσεις για τους μελλοντικούς ερευνητές.

Την εργασία συμπληρώνει το παράρτημα, το οποίο περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο της έρευνας, τους πίνακες και τα γραφήματα των αποτελεσμάτων της έρευνας.

## **ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup> – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων Επαγγελματική Ανάπτυξη, Δια Βίου Μάθηση και Επιμόρφωση

### 1.1.Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο, νέες προκλήσεις και απαιτήσεις

Στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον της μεταβιομηχανικής εποχής, όπου η τεχνολογία και η επιστήμη εντοπίζονται σε κάθε τομέα του ανθρώπινου βίου και τα κοινωνικοπολιτικά, οικονομικά και εκπαιδευτικά τεκταινόμενα διαρκώς αλλάζουν (Χάδου, 2016) ο ρόλος του εκπαιδευτικού επαναπροσδιορίζεται ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε χωροχρονικού πλαισίου (Μπίκος, 2014).

Θέλοντας να προσεγγίσουμε τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο σήμερα θα πρέπει καταρχάς να λάβουμε υπόψη τις οικονομικές, τεχνολογικές και κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές που επιτελούνται, τις προσδοκίες της κοινωνίας από τον εκπαιδευτικό, καθώς και την ίδια την θέση που κατέχει ως μέλος της κοινωνίας (Ντούσκας, 2007). Σήμερα όσο ποτέ άλλοτε βιώνουμε την συνεχή αλλαγή των τρεχουσών καταστάσεων. Παράδειγμα αποτελεί ο απρόσμενος ιός Covid-19, ο οποίος εκτός των άλλων έφερε αλλαγές και στην επαγγελματική σταδιοδρομία, με την αλλαγή των τρόπων και των καναλιών μετάδοσης της επαγγελματικής γνώσης (εξ αποστάσεως περιβάλλοντα μάθησης), αλλά και με την γρήγορη προσαρμογή των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στις άγνωστες μέχρι τότε συνθήκες (Perry, 2023).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικές αλλαγές που επιτελούνται σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο θέτουν νέες βάσεις στην εκπαίδευση για παροχή μαθησιακών υπηρεσιών υψηλής ποιότητας και επιπέδου (Παπαναούμ, 2014) για συμπερίληψη όλων των μαθητών και για την υιοθέτηση ενός ολοκληρωμένου πλάνου ανάπτυξης των ικανοτήτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών (European Commission, 2020; Πασιάς, 2011).

Το σύγχρονο σχολείο καλείται να ανταπεξέλθει σε όλες αυτές τις προκλήσεις και να επιτελέσει ταυτόχρονα τον κύριο σκοπό του, δηλαδή να βοηθήσει κάθε μαθητή να φτάσει στην γνώση αλλά και να καλλιεργήσει τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες που θα τον καταστήσουν ικανό στο να ανταπεξέλθει σε όλες τις παραπάνω αλλαγές (Παπαναούμ, 2014; Χρυσafiίδης, 2011).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Χρυσafiίδης (2011), στο σύγχρονο σχολείο και μέσω των μεταβολών που προαναφέρθηκαν, επιτελείται μία διττή αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού, πρώτον στην απόρριψη πολλών αναχρονιστικών απόψεων

και δεύτερον στην υιοθέτηση νέων αντιλήψεων και στάσεων που θα του παρέχουν τα κατάλληλα εφόδια προκειμένου να ανταπεξέλθει στις ραγδαίες αλλαγές και να δράσει αποτελεσματικά.

Ο εκπαιδευτικός, καλείται να αναλάβει έναν καινούργιο και πιο αναβαθμισμένο ρόλο, μέσω του οποίου θα ανταποκρίνεται σε κάθε είδους πρόκληση, θα εφαρμόζει νέες μεθόδους διδασκαλίας (Evers, Kreijns & Van der Heijden, 2015), θα καλλιεργεί καινούργιους τρόπους επικοινωνίας, θα προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες των μαθητών του και θα συμβάλλει στην προαγωγή της μάθησης και της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών του (Υφαντή, 2014; Χρυσafίδης, 2011).

Εν κατακλείδι, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δεν γεννιέται αλλά γίνεται, μέσω μίας τριπλής διαδικασίας που περιλαμβάνει τη βιογραφία του, τη βασική του εκπαίδευση και όλες τις δράσεις συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (Hirsch, 1990, όπ. αναφ. στο Ξωχέλλης, 2006), στις οποίες συμμετέχει ενεργά ως συνδιαμορφωτής και αναπτύσσεται ολόπλευρα και αποτελεσματικά (Καλογρίδη, 2022).

## **1.2. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών**

Η έννοια της *επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών* απαντάται στην βιβλιογραφία με διάφορες ονομασίες όπως: ανάπτυξη του προσωπικού, εκπαίδευση-κατάρτιση κατά την διάρκεια της εργασίας, επαγγελματική μάθηση και συνεχιζόμενη εκπαίδευση (Avalos, 2011; Ματσαγούρας, 2005, 2019; Mizell, 2010; Παπαναούμ, 2004; Postholm, 2012; Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ξεκίνησε να μελετάται συστηματικότερα τις τελευταίες δεκαετίες και η μελέτη αυτή συντελεί στην αναβάθμιση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση των σχολείων (Evans, 2002). Στην Ευρώπη, κατά την δεκαετία του 1990 και έπειτα, ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» ήρθε να αντικαταστήσει τον όρο «ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση», ο οποίος στόχευε στην παροχή συμπληρωματικών γνώσεων στους εκπαιδευτικούς (Ματσαγούρας, 2019).

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, συνίσταται στην ανάπτυξη νέας γνώσης και καινούργιων δεξιοτήτων που αφορούν το εκπαιδευτικό επάγγελμα, στη συμπλήρωση και εξειδίκευση των ήδη αποκτηθέντων γνώσεων, στην ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως της διδασκαλίας και της συνεργασίας καθώς και στη βαθύτερη και

πιο ολοκληρωμένη γνώση του επαγγέλματος που επιτελούν (Fullan & Hargreaves, 1992).

Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε πως η επαγγελματική ανάπτυξη είναι το σύνολο των δράσεων και των ενεργειών που επιτελεί και στις οποίες συμμετέχει ο εκπαιδευτικός, οι οποίες με τη σειρά τους βελτιώνουν την απόδοσή του και έπειτα αυξάνουν την ευχαρίστηση που αποκομίζει από την εργασία του, καλλιεργούν τις προσδοκίες του για το μέλλον, αλλά και διαμορφώνουν τις κατάλληλες συνθήκες για τα μετέπειτα στάδια εξέλιξης του (Τζαβάρα & Βεργίδης, 2002). Μάλιστα, όπως σημειώνουν διεθνείς βιβλιογραφικές πηγές (Evers, Kreijns, & Van der Heijden, 2015; Geijssel, Sleegers, Stoel, & Krüger, 2009; Kwakman, 2003; OECD, 2009) η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης περιλαμβάνει τόσο δράσεις αυτοεπιμόρφωσης, όσο και τη συμμετοχή σε δράσεις εντός του σχολικού πλαισίου, οι οποίες στοχεύουν στην καλλιέργεια καινοτόμων δεξιοτήτων όπως είναι ο πειραματισμός, ο αναστοχασμός και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του σχολείου.

Παράλληλα, η επαγγελματική ανάπτυξη στοχεύει και στη διάπλαση «της επαγγελματικής ποιότητας» του εκπαιδευτικού και του έργου που επιτελεί (Ματσαγγούρας, 2005, σ. 69). Υπό την έννοια αυτή, διακρίνεται η άμεση συσχέτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την αναβάθμιση του επιπέδου ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, καθώς η αναβάθμιση στα προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών οδηγεί στην βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Κούτρα & Σμυρνιωτοπούλου, 2007). Όπως υπογραμμίζει ο Ματσαγγούρας (2019) η επαγγελματική ανάπτυξη δηλώνει την εξελικτική επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού, ο οποίος από αρχάριος εξελίσσεται με την πάροδο των ετών σε έμπειρο και ειδήμονα εκπαιδευτικό και μπορεί να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά την ειδημοσύνη, τη διάκριση και την επαγγελματική αυτονομία, δεξιότητες που έχει ήδη αναπτύξει.

Στον παραπάνω ορισμό, η Παπαναούμ (2014) συμπληρώνει πως η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία διαδικασία μάθησης η οποία είναι συνεχής, δηλαδή έχει χωροχρονική συνέχεια και διαμέσου αυτής οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν όλες τις επαγγελματικές γνώσεις και ικανότητες που θα συνδράμουν στην αποτελεσματικότερη εξάσκηση του το επαγγέλματος τους. Εξάλλου, η επαγγελματική ανάπτυξη πηγάζει τόσο από τις προσωπικές εμπειρίες μάθησης του εκπαιδευτικού, όσο και από τα

ιδιαίτερα βιώματά και τις αλληλεπιδράσεις του με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Λιακοπούλου, 2014).

Συνεπώς, η πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι μοναδική και ξεχωριστή για κάθε εκπαιδευτικό, διότι δεν ακολουθείται κάποιο συγκεκριμένο μοτίβο, αλλά η όλη διαδικασία προσαρμόζεται στα προσωπικά χαρακτηριστικά του και συμβάλλει έπειτα στην διαμόρφωση της προσωπικής επαγγελματικής ταυτότητας του (Παπαναούμ, 2014). Σε πρόσφατη μελέτη τους οι Villegas-Torres και Langeling (2021) τονίζουν και εκείνοι με τη σειρά τους, πως η επαγγελματική ανάπτυξη δεν ακολουθεί μία γραμμική πορεία αλλά έχει μία «πολυγωνική» εξέλιξη, επισημαίνοντας τη σημασία των γνωστικών διεργασιών στο γίνεσθαι του εκπαιδευτικού.

Εν συνεχεία και ως προς το χρονικό πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης ο Μαυρογιώργος (2005) αποσαφηνίζει τη συνέχεια της εν λόγω διαδικασίας, η οποία έχει ως αφετηρία της την είσοδο του εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον (στη νηπιακή ηλικία των πέντε ετών ως μαθητής) και εξακολουθεί να επιτελείται μέχρι και την αφυπηρέτηση του. Οι εκπαιδευτικοί είναι ενεργοί σε όλη την διάρκεια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, η οποία πραγματοποιείται μέσα από υλικές και θεσμικές υποχρεώσεις και «κοινωνικούς επικαθορισμούς» (Μαυρογιώργος 2005, σ. 349).

Από όσα προαναφέρθηκαν, προκύπτει εύλογα η διαπίστωση πως η επαγγελματική ανάπτυξη πραγματοποιείται σε ένα συνεχές, τόσο μέσω τυπικών διαδικασιών μάθησης σε συγκεκριμένα πλαίσια, όπως είναι η βασική εκπαίδευση και η πιστοποιημένη παρακολούθηση σεμιναρίων, όσο και μέσω άτυπων διαδικασιών όπως η προσωπική έρευνα και μελέτη (Desimone 2009; Δούκας κ.ά., 2007). Στα παραπάνω πλαίσια επαγγελματικής ανάπτυξης, ο Ματσαγγούρας (2019) διακρίνει την εκπαιδευτική ανάπτυξη μέσω των ενδοσχολικών δράσεων επιμόρφωσης και την ακαδημαϊκή ανάπτυξη μέσω επιπρόσθετων σπουδών, έρευνας και συμμετοχής σε επιστημονικά συνέδρια και ημερίδες. Άλλες έρευνες εστιάζουν την προσοχή τους περισσότερο στα αποτελέσματα της επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία περιλαμβάνουν την βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, ανεξαρτήτως της μορφής που μπορεί να λάβει η επαγγελματική ανάπτυξη (Osman & Warner, 2020).

Όπως συμπληρώνει ο Mizell (2010), η επαγγελματική ανάπτυξη προσδιορίζεται και μέσα από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα σχολεία και τα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα για να εξασφαλίσουν την συνέχεια της πρακτικής εξάσκησης

των εκπαιδευτικών καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου. Μάλιστα, όταν η επαγγελματική ανάπτυξη επιτελείται οργανωμένα μέσα στο σχολικό περιβάλλον είναι η μόνη μέθοδος με την οποία το σχολείο μπορεί να εξασφαλίσει την καλύτερη επίδοση των εκπαιδευτικών (Mizell, 2010).

Σε συνάρτηση με τα προηγούμενα, η επαγγελματική ανάπτυξη δεν μπορεί να ειπωθεί μονομερώς ως μία επιβεβλημένη ή παθητική δραστηριότητα αλλά ως μία ενεργητική διαδικασία, καθώς συνδέεται με τη δημιουργικότητα, την εσωτερική παράθηση και την προσωπική αποφασιστικότητα του εκπαιδευτικού να βελτιωθεί ως επαγγελματίας (Villegas – Torres & Langeling, 2021). Συν τοις άλλοις, η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται και επηρεάζεται από τις πτυχές της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού όπως είναι η ψυχολογική, η συναισθηματική και η ηθική διάσταση του (Παπαναούμ, 2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται επομένως με την αυτοαντίληψη και με την αυτό-συναίσθηση του εκπαιδευτικού. Αυτό σημαίνει πως μπορεί και σκέπτεται βαθιά το εκπαιδευτικό του έργο, πειραματίζεται με τις μεθόδους του και έπειτα προβαίνει σε αποτίμηση των αποτελεσμάτων της εργασίας σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο (Hargreaves, 1994, όπ. αναφ. στο Ανδρός, 2015). Ο Γκρίτζιος (2006) υπογραμμίζει τη διττή σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, αφενός στη σταδιοδρομία και εξέλιξη του εκπαιδευτικού και αφετέρου στην προσωπική του ανάπτυξη.

Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί πως σε πολλούς ορισμούς η επαγγελματική ανάπτυξη τείνει να εκφράζεται εν μέρει ή και απόλυτα με την βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2019). Συνεκδοχικά με τα παραπάνω προκύπτει και η τοποθέτηση της αποτελεσματικότητας ως πρωτεύοντα στόχου των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών (Φώκιαλη, Κουρουτσίδου & Λέφας, 2005).

Νεότερες μελέτες, τείνουν να υιοθετούν και να προτείνουν τη χρήση του όρου «επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη» θέλοντας να τονίσουν τον κοινό στόχο του μετασχηματισμού των στάσεων, των πρακτικών και των ρόλων των εκπαιδευτικών, ο οποίος οδηγεί με τη σειρά του σε μετασχηματισμό της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού και στη αναβάθμιση του παιδαγωγικού του έργου (Ματσαγγούρας, 2019, σ.109).

Αν θέλαμε να εντρυφήσουμε παραπάνω στον όρο «*συνεχής επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη*», “*continuous professional development and learning*”, θα



βλέπαμε πως αυτός συνίσταται ως μία συνεχής διαδικασία συλλογικής και συνεργατικής μάθησης, δοκιμής εκπαιδευτικών πρακτικών και αναστοχασμού, στην οποία ο εκπαιδευτικός λαμβάνει μέρος καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού του βίου (Cordingley, 2015). Επομένως, άμεση είναι η συσχέτιση της επαγγελματικής μάθησης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς η πρώτη αποτελεί προϋπόθεση της δεύτερης, χωρίς να υπάρχει εξ ολοκλήρου ταύτιση των δύο όρων, καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία ευρύτερη έννοια η οποία όπως προαναφέρθηκε περιλαμβάνει διάφορα στοιχεία της προσωπικότητας και του περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού (Λιακοπούλου, 2014).

Γενικότερα, ο εκπαιδευτικός βιώνει πολλές μεταβολές στη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας, βρισκόμενος συνεχώς σε μία διεργασία επαγγελματικής εξέλιξης (Χατζηπαναγιώτου, 2001), κατά την οποία όλες οι εμπειρίες που βιώνει στο επαγγελματικό του περιβάλλον συμβάλλουν στην διαμόρφωση της δικής του προσωπικής επαγγελματικής ταυτότητας (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009). Διαφαίνεται με τον τρόπο αυτό ο δια βίου χαρακτήρας της επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και η σημασία της ως προς την πολύπλευρη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Τριλιανός, 2011).

Όπως επισημαίνει ο Howey (1985, όπ. αναφ. στο Υφαντή, 2014, σ.55) κατά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιτελούνται έξι βασικές λειτουργίες: η διαρκής ενημέρωση σε παιδαγωγικά θέματα, η προσπάθεια για την απόκτηση της αυτογνωσίας, η συνεχής μελέτη των θεμάτων της ειδικότητας του εκπαιδευτικού, η συγκρότηση μίας προσωπικής οπτικής για τον ρόλο που επιτελεί, η προσπάθεια για σύνδεση της θεωρίας με την καθημερινή πράξη και η επαγγελματική του σταδιοδρομία.

Ο Ματσαγγούρας (2005, σ. 69), προσθέτει και έναν επιπλέον όρο στην επαγγελματική ανάπτυξη, τον όρο του επαγγελματισμού «*professionalism*», ο οποίος αποτελεί ένα προσωπικό στοιχείο του κάθε εκπαιδευτικού και «εκφράζεται ως στάση και ως προσέγγιση προς την επαγγελματική δραστηριότητα» (Ματσαγγούρας, 2005, σ. 69).

Η Sachs (2000, σ. 77), αναφέρεται και εκείνη στον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, τον οποίο ορίζει ως ενεργό επαγγελματισμό, «*active professionalism*», διακρίνοντάς τον σε δύο κατηγορίες: α. τον δημοκρατικό που συνδέεται με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με άλλες σχολικές μονάδες και β. τον διαχειριστικό, ο οποίος συνδέεται με την αποκέντρωση της εξουσίας και την αύξηση της αυτονομίας των σχολείων (Sachs, 2000, σ. 77).

Ο νέος επαγγελματισμός περιλαμβάνει μία σειρά από στοιχεία του εκπαιδευτικού όπως είναι η αυτονομία του εκπαιδευτικού, τα νέα προφίλ σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων, με τους μαθητές και την κοινότητα καθώς και την επένδυση στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 1994, όπ. αναφ. στο Day, 2003).

### **1.2.1. Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών**

Οι συνεχείς εξελίξεις και οι ραγδαίες αλλαγές που σημειώνονται στην κοινωνία, την τεχνολογία, την οικονομία και την εκπαίδευση, όπως προλέχθηκε, θέτουν νέες ανάγκες για την συνεχή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις νέες αυτές συνθήκες (Αυγητίδου, 2014). Παράλληλα, εμφανίζονται νέες απειλές και μεγεθύνονται διάφορα κοινωνικά προβλήματα όπως η ανεργία, οδηγώντας με τη σειρά τους στην αύξηση της ανάγκης για αποτελεσματικότερη εκπαίδευση (Βεργίδης, 2007, όπ. αναφ. στο Ανδρής, 2015).

Επιπλέον, η φύση του ίδιου του διδασκαλικού επαγγέλματος απαιτεί την συνεχή ενημέρωση και επικαιροποίηση των γνώσεων του εκπαιδευτικού στο γνωστικό του αντικείμενο, καθώς η παιδαγωγική επιστήμη τείνει να εξελίσσεται συνεχώς (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Μέσα από τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τόσο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επανεκτιμούν τις διδακτικές πρακτικές τους, συμβάλλοντας στην πρόοδο του σχολείου, όσο και το ίδιο το εκπαιδευτικό επάγγελμα καταφέρνει να ξεπερνά τις κρίσεις που προκύπτουν κατά καιρούς (Υφαντή, 2014).

Κρίνεται υψίστης σημασίας ο συνεχής εμπλουτισμός και η αναβάθμιση των γνώσεων του εκπαιδευτικού καθώς και η ανάπτυξη νέων ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που θα συνδράμουν στην αντιμετώπιση όλων των παραπάνω εξελίξεων (Κανδεράκη & Κοτρόγιαννος, 2010). Χρειάζεται επομένως «ένας νέος τύπος εκπαιδευτικού: στοχαζόμενος, ερευνητής και καινοτόμος» (Κανδεράκη & Κοτρόγιαννος, 2010, σ. 353).

Στην επίλυση των παραπάνω ζητημάτων μπορεί να συμβάλει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που προσφέρει πλείστα θετικά αποτελέσματα τόσο στον εκπαιδευτικό ως άτομο όσο και σε ολόκληρη την κοινωνία. Αρχικά, η επαγγελματική ανάπτυξη επιτρέπει τη δημιουργία συνθηκών δια βίου μάθησης για όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως ηλικίας, συμπεριλαμβανομένων και των ειδικών

κατηγοριών των ατόμων με ειδικές ανάγκες καθώς και εκείνων με καταγωγή από διάφορα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια (Jovanova – Mitkovska, 2010).

Παράλληλα, με τη συμμετοχή σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης εντείνεται η παροχή ευκαιριών για την απόκτηση ή ανανέωση των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων με τρόπο συγκεκριμένο, εμπειριστατωμένο και ακαδημαϊκό σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Jovanova – Mitkovska, 2010). Ακριβώς αυτή η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους δραστηριότητες συμβάλλει στον εμπλουτισμό των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, στην αναβάθμιση των διδακτικών πρακτικών τους, καθώς και στην προσωπική, κοινωνική αλλά και συναισθηματική ανάπτυξη τους (Desimone, 2009). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν και αναπτύσσουν καλύτερες μορφές συνεργασίας με τους συναδέλφους τους και μέσα σε αυτό το πλαίσιο προάγεται γενικότερα η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Day, 2003). Παράλληλα, στοιχεία όπως είναι η συναισθηματική νοημοσύνη και η επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται να αναπτύσσονται μέσω της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Ανδρεαδάκης, Παναγιωτόπουλος, Καρανικόλα & Ζιάκας, 2019).

Τέλος, στον όρο επαγγελματική ανάπτυξη εμπεριέχεται και η ικανότητα του εκπαιδευτικού να συμβάλλει θετικά στην μάθηση των μαθητών (Borko, 2004; Kyriakides, Christoforidou, Panayiotou & Creemers, 2017; OECD, 2019; Postholm, 2012), στην καλύτερευση των συνθηκών του σχολείου αλλά και στη διαχείριση κρίσεων στο μέλλον (Τζαβάρα & Βεργίδης, 2002) μέσα από την ανάπτυξη του αισθήματος επαγγελματικής επάρκειας και ευθύνης (Day, 2003; Ματσαγγούρας, 2005). Επομένως, η επαγγελματική ανάπτυξη κρίνεται καθοριστικής σημασίας για την αύξηση της ποιότητας και για τη γενικότερη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Δούκας κ.ά., 2007; Σοφού & Διερωνίτου, 2015).

### **1.2.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητα της**

Μέσα από την έρευνα τους οι Fessler και Christensen (1992) προσδιόρισαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και έπειτα δημιούργησαν ένα «μοντέλο εργασίας». Ειδικότερα, οι παραπάνω ερευνητές εντόπισαν τρεις διαφορετικές περιοχές επιρροής στην επαγγελματική ανάπτυξη. Αυτές, συνοψίζονται ως προς το προσωπικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού, το οποίο περιλαμβάνει τις απόψεις και ιδέες του για την ζωή, την οικογένεια του, τα θετικά και κρίσιμα γεγονότα προς ζωής του, τις ενασχολήσεις και τα ενδιαφέροντα του, το

οργανωτικό περιβάλλον του σχολείου το οποίο περιλαμβάνει μία πληθώρα υποκατηγοριών όπως η διοίκηση, οι κανόνες και η συνεργασία με την κοινότητα. Τέλος και η ίδια η επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού μπορεί να επηρεάσει την όλη εξέλιξη του ως επαγγελματία (Fessler & Christensen, 1992).

Νεότερες θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης, «βλέπουν» τον εκπαιδευτικό ως ενεργό επαγγελματία και την επαγγελματική του ανάπτυξη ως μία πολύπλευρη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως είναι ο εσωτερικός αναστοχασμός και οι γνωστικές διαδικασίες (Villegas-Tores & Langeling, 2021).

Σχετικά με τα χαρακτηριστικά στοιχεία που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης, αυτά περιγράφονται αναλυτικά από τους ερευνητές Darling- Hammond, Hylar & Gardner (2017), οι οποίοι στην έρευνα τους μελέτησαν ακριβώς την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, κύριο χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί η ενεργητική μάθηση των εκπαιδευτικών μέσα σε «αυθεντικά» περιβάλλοντα μάθησης, εμπλοκής και συνεργασίας με τους συναδέλφους, τη σχολική ηγεσία και την ευρύτερη σχολική κοινότητα (Darling- Hammond et al., 2017).

Επιπλέον, χαρακτηριστικό αποτελεσματικότητας αποτελεί και το περιεχόμενο των δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης το οποίο θα πρέπει να είναι κατάλληλο και να ενισχύει την μάθηση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Λάναρη, 2005). Επιπρόσθετα, παράγοντες όπως η ενεργητική πρακτική εξάσκηση με δράσεις όπως, η παρακολούθηση της τάξης των συναδέλφων, η επίβλεψη από μέντορες, και οι διαδικασίες όπως η ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός συντελούν στην αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης (Darling- Hammond et al., 2017).

Προς επίρρωση των παραπάνω αξίζει να αναφερθούν και ορισμένοι παράγοντες οι οποίοι αποτελούν βασική προϋπόθεση για την καλύτερη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Αρχικά, κρίνεται απαραίτητο τα προγράμματα αυτά να είναι καλά οργανωμένα, να εστιάζουν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και να διεξάγονται από έμπειρους επιμορφωτές και σχολικούς μέντορες (Coenders, & Verhoef, 2019; Γραίκος, 2014). Στα παραπάνω προστίθενται η συσχέτιση της θεωρίας με την πράξη με την παροχή πρακτικών λύσεων στα καινούργια και καθημερινά προβλήματα των εκπαιδευτικών (Λάναρη, 2005) καθώς και η συμμετοχή

των εκπαιδευτικών στην οργάνωση των προγραμμάτων και η θέληση των ίδιων να συμμετάσχουν στις δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία (θέληση) επηρεάζεται από προσωπικούς του παράγοντες όπως είναι οι αξίες και τα ιδανικά, οι οικογενειακές και προσωπικές του σχέσεις (Ματσαγγούρας, 2005).

Αντίθετα, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να πληρούν μία σειρά προϋποθέσεων ως προς την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξή τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Υφαντή (2014), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις ανάγκες τους για περαιτέρω επιμόρφωση και ανάπτυξη, να δρουν ως προς την εκπλήρωση αυτών, να μπορούν συνδέουν τη θεωρία με την πράξη αλλά και να συνεργάζονται αρμονικά και αποτελεσματικά μεταξύ τους.

Τέλος, αξίζει να τονιστεί, πως οι προϋποθέσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω αποτελούν και στοιχεία για τα οποία αρκετά προγράμματα (τυπικής μορφής) επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δεν καταφέρνουν να υλοποιήσουν τους στόχους τους και οδηγούν έπειτα τους εκπαιδευτικούς σε διαρροή ή μη συμμετοχή (Λάναρη, 2005; Παπαναούμ, 2004).

### **1.3. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης**

Το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου αποτελεί προβληματική συλλογισμού και μελέτης σε πολλούς τομείς, όπως η Ψυχολογία, η Συμβουλευτική, η Παιδαγωγική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Δημητρόπουλος, 2002). Πολλοί είναι οι μελετητές οι οποίοι από διαφορετική σκοπιά εξέτασαν τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή και την ανάπτυξη του επαγγέλματος (Κεδράκα, 2022) με απώτερο σκοπό την κατάλληλη καθοδήγηση από τους υπεύθυνους του επαγγελματικού προσανατολισμού (Παπάνης, Βίκη & Πρασά, 2022).

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να ομαδοποιηθούν σύμφωνα με τον Crites (1963), σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: τις μη ψυχολογικές, τις ψυχολογικές και τις γενικές θεωρίες. Την ίδια ομαδοποίηση των θεωριών επαγγελματικής εξέλιξης ασπάζονται και οι Δημητρόπουλος (2002) και Κεδράκα, (2022) και την οποία θα ακολουθήσουμε και στην παρούσα εργασία.

#### **1.3.1. Οι μη ψυχολογικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης**

Οι μη ψυχολογικές θεωρίες ερμηνεύουν την επαγγελματική ανάπτυξη ως αποτέλεσμα εξωτερικών παραγόντων όπως είναι η τύχη, οι τρέχουσες οικονομικές συνθήκες, οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες, ενώ χαρακτηριστικά όπως είναι τα

ενδιαφέροντα, η προσωπικότητα ή/και οι αξίες του ατόμου φαίνεται να μην συμβάλλουν σε καθοριστικό βαθμό στην επαγγελματική πορεία του ατόμου (Παπάνης κ.ά., 2022). Οι μη ψυχολογικές θεωρίες σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2002, σ. 105) μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες, α. την θεωρία της τύχης, β. τις οικονομολογικές θεωρίες και γ. τις κοινωνιολογικές θεωρίες.

Η θεωρία της τύχης αναφέρει πως η επιλογή του επαγγέλματος είναι ένα γεγονός που συμβαίνει εξαιτίας τυχαίων παραγόντων και απρογραμμάτιστων συγκυριών, ενώ το άτομο καταλαμβάνει έναν παθητικό ρόλο και κατευθύνεται σε ένα επάγγελμα (Παπάνης κ.ά., 2022).

Στη δεύτερη κατηγορία, εκείνη των οικονομικών θεωριών, το άτομο καταφεύγει στην επιλογή ενός επαγγέλματος ωθούμενο από κίνητρα για όφελος (οικονομικό, χρονικό), έχοντας πάρα ταύτα την απαραίτητη ελευθερία στην επικείμενη εκλογή που θα πραγματοποιήσει. Παράλληλα, οι οικονομικές θεωρίες θέτουν ως βασικούς παράγοντες για την εκλογή επαγγέλματος την πληροφόρηση σχετικά με αυτό, καθώς και την όποια δαπάνη για την απαραίτητη εκπαίδευση (Δημητρόπουλος, 2002).

Η τρίτη και τελευταία κατηγορία των μη ψυχολογικών θεωριών είναι η κατηγορία των κοινωνικών-πολιτιστικών θεωριών. Βασικός παράγοντας που συμβάλλει στην επιλογή επαγγέλματος και στην ανάπτυξη αυτού, σύμφωνα με τα παραπάνω, αποτελούν οι κοινωνικές και οι πολιτιστικές επιρροές, δηλαδή η οικογένεια, το σχολείο αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον του ατόμου (Κεδράκα, 2022).

### **1.3.2. Οι ψυχολογικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης**

Στη δεύτερη ομάδα, εκείνη των ψυχολογικών θεωριών, ψυχολογικοί παράγοντες όπως είναι η νοημοσύνη, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα του ατόμου, οι αξίες και τα ιδανικά του επηρεάζουν την επιλογή και την εξέλιξη του επαγγέλματος του (Κεδράκα, 2022). Ο Δημητρόπουλος (2002), κατατάσσει τις ψυχολογικές θεωρίες σε επιμέρους κατηγορίες βασιζόμενος στο θεωρητικό τους υπόβαθρο.

Την πρώτη κατηγορία αποτελεί η θεωρία των χαρακτηριστικών και των παραγόντων με κύριο εκφραστή τον Parsons (1909, όπ. αναφ. στο Δημητρόπουλος, 2002). Η θεωρία αυτή έχει ως αφετηρία της την ψυχολογία των ατομικών διαφορών και βασίζεται στην αναλογία των χαρακτηριστικών του ατόμου με τα χαρακτηριστικά της εργασίας. Το άτομο σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία πρέπει να περάσει από τρία

στάδια: α. κατανόηση του εαυτού, β. γνώση επαγγελμάτων, γ. λογική απόφαση και επιλογή επαγγέλματος (Δημητρόπουλος, 2002).

Στη συνέχεια έπονται οι ψυχοδυναμικές θεωρίες, κατά τις οποίες η επιλογή του επαγγέλματος καθορίζεται από την αρχή της ευχαρίστησης και της πραγματικότητας και από τον μηχανισμό ταύτισης. Παράλληλα, η ίδια η εκλογή του επαγγέλματος αποτελεί μετουσίωση εσωτερικών παρορμήσεων και απωθημένων σε αρμόζουσες μορφές συμπεριφοράς (Τσιαπαρίκου, 2014). Στην τρίτη κατηγορία των ψυχολογικών θεωριών περιλαμβάνονται οι θεωρίες αναγκών κατά τις οποίες η εκλογή του επαγγέλματος σχετίζεται με την ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου (Δημητρόπουλος, 2002).

Η θεωρία της Anne Roe (1956 & 1972, όπ. αναφ. στο Παπάνης κ.ά., 2022), ερεύνησε την επίδραση των βιωμάτων κατά την παιδική ηλικία του ατόμου ως προς την μετέπειτα επαγγελματική του εκλογή και συμπεριφορά. Ορμώμενη από τη θεωρία αναγκών του Maslow (1970, όπ. αναφ. στο Παπάνης κ.ά., 2022) και τις θεωρίες γενετικών επιδράσεων, η θεωρία αυτή συσχετίζει τόσο την συμπεριφορά των γονέων προς τα μικρά παιδιά όσο και τους κληρονομικούς παράγοντες με την μελλοντική επιλογή του επαγγέλματος από αυτά.

Περνώντας στην τέταρτη κατά σειρά ψυχολογική θεωρία, συναντάμε την ευρέως γνωστή θεωρία του Holland (1985), η οποία μέχρι και σήμερα χρησιμοποιείται στη Συμβουλευτική και στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Βασικές αρχές της θεωρίας του Holland (1985) συνιστούν οι παρακάτω: 1. η επιλογή του επαγγέλματος αποτελεί απεικόνιση της προσωπικότητας του ατόμου, 2. τα τεστ ενδιαφερόντων αποτελούν στην πραγματικότητα τεστ προσωπικότητας του ατόμου, 3. τα στερεότυπα του κάθε επαγγέλματος μπορούν και αποφέρουν έγκυρα ψυχολογικά και κοινωνικά αποτελέσματα, 4. τα άτομα που επιτελούν το ίδιο επάγγελμα τείνουν να έχουν μεταξύ τους κοινά στοιχεία προσωπικότητας και ανάλογη προσωπική εξέλιξη, 5. ενώ τείνουν να έχουν και παρόμοιο τρόπο αντίδρασης σε πολλά προβλήματα και τέλος, 6. στοιχεία όπως είναι η επαγγελματική ικανοποίηση, σταθερότητα και επιτυχία στο επάγγελμα, συνδέονται από την ισορροπία της προσωπικότητας του ατόμου και του περιβάλλοντος εργασίας του. Με βάση τις παραπάνω αρχές, ο Holland (1985) διαμόρφωσε έξι βασικούς τύπους προσωπικότητας μέσω σταθμισμένων τεστ μέσω ποσοτικών και ποιοτικών μετρήσεων.

Η πέμπτη κατά σειρά συστάδα ψυχολογικών θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης είναι εκείνη των εξελικτικών θεωριών, οι οποίες στο σύνολό τους υποστηρίζουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου είναι μία συνεχής διαδικασία η οποία έχει ως αρχή της την παιδική ηλικία και στην πορεία αυτής επιτελούνται βασικές λειτουργίες όπως είναι η προσαρμογή και η αποκατάσταση στο επάγγελμα (Παπάνης κ.ά., 2022).

Οι Ginzberg, Ginsburg, Axelrad και Herma (1951) διατύπωσαν την πρώτη εξελικτική θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης η οποία βασίζεται σε τρεις θεμελιώδεις αρχές, α. ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία διαδικασία συνεχής κατά τη ζωή του ατόμου, β. ότι είναι μία μη αναστρέψιμη διεργασία και γ. ότι το άτομο συμβιβάζεται τις δικές του επιθυμίες με την τρέχουσα επαγγελματική πραγματικότητα που επικρατεί.

Ο Super (1953), επηρεασμένος από τις αρχές της Εξελικτικής Ψυχολογίας μελέτησε την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου σχετιζόμενη με την αυτοαντίληψη του και υποστήριξε πως το επάγγελμα παράγοντας οργάνωσης της προσωπικότητας του. Λίγα χρόνια αργότερα, ο Super (1963, όπ. αναφ. στο Δημητρόπουλος, 2002, σ. 128) διατύπωσε και ένα ξεχωριστό σχήμα το οποίο περιλαμβάνει τις φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και ένα χρήσιμο ψυχοτεχνικό εργαλείο το Career Development Inventory-CDI.

Οι Tiedeman και O'Hara (1963, όπ. αναφ. στο Παπάνης κ.ά., 2022) διερευνώντας την επαγγελματική ανάπτυξη, αναφέρθηκαν σε δύο στάδια, το προπαρασκευαστικό κατά το οποίο επιτελείται η προεπαγγελματική διαδικασία και το στάδιο υλοποίησης και προσαρμογής με την είσοδο στο επάγγελμα και την προσαρμογή σε αυτό.

Στην έκτη κατά σειρά κατηγορία των ψυχολογικών θεωριών επαγγελματικής ανάπτυξης περιλαμβάνονται οι θεωρίες μάθησης. Οι θεωρίες αυτές συνδέουν την επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου με τη μάθηση και την εκπαίδευση που έχει λάβει στο σχολικό του περιβάλλον (Δημητρόπουλος, 2002).

Η τελευταία ομάδα ψυχολογικών θεωριών για την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου συνίσταται στις θεωρίες λήψης αποφάσεων. Οι θεωρίες αυτές συνδέουν την επιλογή του επαγγέλματος με μία σειρά παραγόντων που εκτείνονται από τα προσωπικά γνωρίσματα μέχρι και την πιθανή επιτυχία της εργασίας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.ά., 2008).



### **1.3.3. Οι γενικές θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης**

Η τελευταία κατηγορία των θεωριών της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι αυτή των γενικών θεωριών. Οι θεωρίες αυτές εξετάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη υπό ένα πολυπαραγοντικό πρίσμα, το οποίο περιλαμβάνει τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου (χαρακτήρας, προσωπικά χαρακτηριστικά, κλήσεις, επιθυμίες, επίπεδο εκπαίδευσης) (Παπάνης κ.ά., 2022), καθώς και τις διάφορες συνθήκες που επικρατούν στο ευρύτερο επαγγελματικό περιβάλλον του (εργασιακή κουλτούρα, οικονομικές συνθήκες, απαιτήσεις, κανονισμοί, χρηματικές απολαβές) (Κεδράκα, 2022).

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2002), τρεις είναι οι βασικές γενικές θεωρίες επαγγελματικής εξέλιξης. Η πρώτη θεωρία, του Blau (1956, όπ. αναφ. στο Παπάνης κ.ά., 2022), υποστηρίζει πως το άτομο εισέρχεται στο επάγγελμα ύστερα από τις διεργασίες της επαγγελματικής προτίμησης και επιλογής, ενώ η ίδια η διαδικασία της επαγγελματικής εκλογής είναι συνεχής και επηρεάζει δυναμικά όλη τη ζωή του ατόμου.

Η δεύτερη θεωρία, εκείνη του Bill Law (1992 & 1993, όπ. αναφ. στο Δημητρόπουλος, 2002), η οποία πραγματεύεται ένα τριπλό πλαίσιο ιδεολογίας, θεωρίας και πράξης μέσα από συνεχείς αλληλεπιδράσεις. Τέλος, η θεωρία των ζωντανών συστημάτων υποστηρίζει πως μία σειρά από τέσσερις διαφορετικούς παράγοντες επηρεάζουν την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου. Οι παράγοντες αυτοί είναι: α. η γνώση του εαυτού και του περιβάλλοντος, β. οι γνωστικές λειτουργίες, γ. οι αξιολογήσεις και δ. οι διαδικασίες για έλεγχο (Δημητρόπουλος, 2002).

### **1.3.4. Τα θεωρητικά μοντέλα της επαγγελματικής ανάπτυξης**

Για να μελετήσουμε εις βάθος τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη κρίνεται αναγκαία μία σύντομη θεωρητική ανασκόπηση των θεωρητικών μοντέλων αυτής. Πολλοί είναι οι θεωρητικοί οι οποίοι ασχολήθηκαν διεξοδικά με τον συγκεκριμένο όρο και ανέπτυξαν διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα. Στην παρούσα εργασία θα προχωρήσουμε στην αναφορά των τριών βασικών θεωρητικών μοντέλων: α. του θετικιστικού – τεχνοκρατικού (technocratic model), β. του ερμηνευτικού μοντέλου και γ. του στοχαστικό-κριτικού μοντέλου (reflective model) (Ματσαγγούρας, 2002, 2005).

#### **Το Τεχνοκρατικό Μοντέλο Επαγγελματικής Ανάπτυξης**

Το τεχνοκρατικό μοντέλο προέρχεται από την «Θετικιστική Παιδαγωγική» (Ματσαγγούρας, 2005, σ. 74) και παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα ασφαλές πεδίο δράσης, προφυλάσσοντας τους από λάθη μεθοδολογίας, προσφέροντας τους παράλληλα

την ευκαιρία να γνωρίσουν και να εφαρμόσουν πρακτικά νέα προγράμματα στο εκπαιδευτικό τους έργο. Ωστόσο, στο μοντέλο αυτό δεν λαμβάνονται υπόψη σημαντικά προσωπικά στοιχεία όπως είναι τα ατομικά πιστεύω, η κριτική σκέψη και η εμπειρία του εκπαιδευτικού (Μπότσογλου, Μπεαζίδου & Τσολακίδης, 2014).

#### Το Ερμηνευτικό Μοντέλο Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Το Ερμηνευτικό Μοντέλο προέρχεται από την «Ερμηνευτική Παιδαγωγική» εστιάζει την προσοχή του στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και ειδικότερα στην προσωπική εμπειρία του και στην πρακτική του γνώση, βοηθώντας τον να ενισχύσει το κύρος του και την επίδραση του τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην επαγγελματική του ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 2005; Χρυσafiίδης, 2005).

#### Το Στοχαστικό – Κριτικό Μοντέλο Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Τέλος, το Στοχαστικό - Κριτικό μοντέλο έχει ως βάση του την «Κριτική Παιδαγωγική» (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009) και σύμφωνα με αυτό οι δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να οργανώνονται με τρόπο ώστε να οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην αναγνώριση των καταστάσεων που εμποδίζουν την κοινωνία και την εκπαίδευση από την χειραφέτηση. Ακολουθώντας το παραπάνω μοντέλο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναβαθμίζεται και ο ίδιος ξεκινά να στοχάζεται κριτικά και να αναζητά λύσεις σε κοινωνικά αλλά και ηθικά ζητήματα (Λιοναράκης & Φραγκάκη, 2009; Ματσαγγούρας, 2005).

Κλείνοντας την αναφορά στα θεωρητικά μοντέλα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, για να επιτύχουν οι επιμορφωτικές δραστηριότητες θα πρέπει να υπάρξει σύμπραξη των τριών μοντέλων (Ματσαγγούρας 2005; Χρυσafiίδης, 2005) με την κάθοδο του τεχνοκρατικού μοντέλου και την άνοδο των υπολοίπων δύο, κατά την εξέλιξη (χρονικά) του εκπαιδευτικού. Δυστυχώς όμως, στην σύγχρονη πραγματικότητα του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, κανένα από τα τρία θεωρητικά μοντέλα δεν μπορεί να ικανοποιήσει πλήρως και επαρκώς τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2005).

#### **1.3.5. Τα στάδια της επαγγελματικής ανάπτυξης**

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μία αρκετά σύνθετη διαδικασία η οποία περιλαμβάνει πολλές συνιστώσες. Πολλοί είναι οι ερευνητές οι οποίοι μελέτησαν εις βάθος τον όρο και ανέλυσαν διεξοδικά τα στάδια της

επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Huberman, 1995; Bolam, 1990 όπ. αναφ. στο Day, 2003, σ. 141-142).

Ειδικότερα, με την εξέλιξη της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού ασχολήθηκαν οι ερευνητές όπως ο Huberman (1995 όπ. αναφ. στο Day 2003) και ο Flesser (1985, όπ. αναφ. στο Day 2003). Οι ίδιοι αναφέρουν πως η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έχει ως αρχή τον πρώτο του διορισμό και ως ολοκλήρωση την απόκτηση της απαραίτητης εμπειρίας και καταξίωσης για να μπορέσει να γίνει ειδικός στην διδασκαλία και στο επάγγελμα που επιτελεί.

Επομένως, διακρίνονται πέντε φάσεις επαγγελματικής εξέλιξης: «α) 1-3 χρόνια νεοδιοριστος εκπαιδευτικός, φάση εισαγωγής και προσαρμογής, β) 4-6 χρόνια, φάση ένταξης και σταθεροποίησης, γ) 7-18 χρόνια, φάση πειραματισμού, δ) 19-30 χρόνια, φάση επαγγελματικής κρίσης και επαγγελματικής ωριμότητας και στ) 31-40 χρόνια φάση επαγγελματικής αποστασιοποίησης,» (Huberman, 1995, όπ. αναφ. Day, 2003, σ. 142).

Ο Ματσαγγούρας (2005), αναλύει διεξοδικά τις φάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης, αναφέροντας για τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό πως βρίσκεται σε μία φάση προσαρμογής και επαγγελματικής επιβίωσης στο νέο εργασιακό περιβάλλον του. Στα επόμενα χρόνια του επαγγελματικού του βίου, ο εκπαιδευτικός αρχίζει να εμπλουτίζεται παιδαγωγικά, να διαμορφώνει και να πειραματίζεται δοκιμάζοντας νέες παιδαγωγικές τεχνικές και οδηγείται συνειδητοποίηση του έργου του. Παρά ταύτα, ελλοχεύει ο κίνδυνος της ρουτίνας και της επαγγελματικής κρίσης, που μπορεί να οδηγήσει στην έξοδο από το επάγγελμα ή στην αποτυχία. Αν ο εκπαιδευτικός μπορέσει να διαχειριστεί κατάλληλα την παραπάνω κατάσταση μπορεί να φτάσει στην επαγγελματική ωριμότητα και τέλος στην επαγγελματική ολοκλήρωση, στην οποία όντας μεστός από γνώσεις και εμπειρίες, πορεύεται προς την αφυπηρέτηση του.

Σε καθεμία από τις παραπάνω φάσεις τονίζεται ιδιαίτερα η αξία και η προσφορά της Δια Βίου Μάθησης και επιμόρφωσης τόσο στην απόκτηση νέων γνώσεων, όσο και ανάπτυξη καινούργιων δεξιοτήτων όπως είναι η συνεργασία, η λήψη πρωτοβουλιών και η διαχείριση των κρίσεων. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως η εξελικτική πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού δεν ακολουθεί πάντοτε γραμμικά τις παραπάνω φάσεις, αλλά αναλόγως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού και των διαφόρων περιστάσεων στις οποίες εμπλέκεται, η επαγγελματική του ανάπτυξη

προσαρμόζεται καταλλήλως (Day, 2003; Ματσαγγούρας, 2005; Villegas –Torres & Langeling, 2021).

Άλλοι ερευνητές, όπως ο Bolan (1990, όπ. αναφ. στο Day, 2003) εντοπίζουν και καταγράφουν περισσότερες φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, διακρίνονται οι εξής φάσεις: η προπαρασκευαστική, η φάση του διορισμού, η φάση της ένταξης στο επάγγελμα, η φάση της υπηρεσίας και τέλος η μεταβατική φάση προς την προαγωγή ή την συνταξιοδότηση του εκπαιδευτικού.

Σε μία διαφορετική προσέγγιση καταφεύγουν οι Φώκιαλη και οι συνεργάτες της (2005), οι οποίοι παρουσιάζουν τρία επίπεδα επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο πρώτο επίπεδο περιλαμβάνεται η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού χωρίς να επιδιώκεται μεταβολή του τυπικού του status. Στο δεύτερο επίπεδο ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την αλλαγή του status της καριέρας του, μέσα από την κατοχή υψηλόβαθμων θέσεων αλλά και μέσα την αύξηση των οικονομικών απολαβών. Το τρίτο και τελευταίο επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης εντοπίζεται εκτός σχολείου, όπου ο εκπαιδευτικός στοχεύει στην αλλαγή του status του μέσω της εργασιακής ευελιξίας, με ενασχόληση με άλλους επαγγελματικούς τομείς και μέσω της απόκτησης κοινωνικού κύρους (Φώκιαλη κ.ά., 2005, σ. 133).

Συμπερασματικά και σύμφωνα με τα παραπάνω, προκύπτει πως η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μία «δια βίου διαδικασία» η οποία πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου του εκπαιδευτικού και επιτελείται εξίσου μέσω άτυπων δραστηριοτήτων μάθησης καθώς και μέσω τυπικών δράσεων του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Υφαντή & Βοζαίτης, 2009, σ. 36).

#### **1.4. Τρόποι και μέσα επαγγελματικής ανάπτυξης**

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως προαναφέρθηκε, συνίσταται ως μία δια βίου διαδικασία που επιτελείται σε τυπικά αλλά και άτυπα περιβάλλοντα (Desimone, 2009; Postholm, 2012; Τριλιανός, 2011). Από τη μία πλευρά, η τυπική επαγγελματική ανάπτυξη επιτελείται σε οργανωμένα πλαίσια υπό το πρίσμα των επιμορφωτικών δράσεων και σεμιναρίων που διενεργούνται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων καθώς και από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Καρράς, 2021). Από την άλλη πλευρά, τα άτυπα περιβάλλοντα επαγγελματικής ανάπτυξης περιλαμβάνουν την συναδελφική υποστήριξη, την πρακτική έρευνα, καθώς και την μάθηση εκτός σχολικού πλαισίου (Day, 2003).

Στην πρώτη έρευνα του προγράμματος TALIS 2008, του OECD (2009) σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μελετήθηκαν διάφορες δράσεις στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί. Ως προς τα τυπικά περιβάλλοντα μάθησης, αυτά παίρνουν κυρίως την μορφή επιμορφωτικών σεμιναρίων, ημερίδων αλλά και θεσμοθετημένων προγραμμάτων κατάρτισης.

Στη δεύτερη κατηγορία, αυτή των άτυπων πλαισίων επαγγελματικής ανάπτυξης, μπορεί να γίνει μία αδρομερής κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων, στις οποίες μπορούν να συμμετάσχουν οι εκπαιδευτικοί ατομικά ή ομαδικά (OECD, 2009). Τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, αφορούν την παρατήρηση της τάξης των συναδέλφων, τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά δίκτυα και forums, την ατομική ή/και συνεργατική έρευνα σε θέματα επιστημονικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, την έρευνα δράσης, την συλλογή και ανάλυση δεδομένων, την αυτοαξιολόγηση (Lieberman & Miller 1999, όπ. αναφ. στο Λιακοπούλου, 2014, σ. 6), καθώς και την ανάγνωση θεματικής παιδαγωγικής λογοτεχνίας, την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και τον διάλογο με συναδέλφους με σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης (Ζαρίφης, 2022; Postholm, 2012; OECD, 2009). Επιπλέον, έρευνες σημειώνουν πως σταδιακά εισάγονται νέες δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης όπως είναι οι κύκλοι μελέτης, ο αναστοχασμός, το mentoring και το coaching των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, οι οποίες παρέχουν καλύτερη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη (Garet, Porter, Desimone, Birman & Yoon, 2001).

Στην έρευνα τους, ο Evers και οι συνεργάτες του (2015) σημείωσαν έξι βασικές κατηγορίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών κατά την εργασία τους, οι οποίες θα εξεταστούν στην παρούσα έρευνα. Οι κατηγορίες αυτές περιλαμβάνουν τον πειραματισμό, τη συνεργασία για τη βελτίωση του σχολείου, την ενημέρωση και την επικαιροποίηση των γνώσεων μέσω επιμόρφωσης και ανάγνωσης, τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση και το συνεργατικό μάθημα με τους συναδέλφους, με σκοπό τη βελτίωση του μαθήματος. Στην πραγματικότητα οι παραπάνω κατηγορίες αποτελούν εξέλιξη των μέσων και των τρόπων στους οποίους αναφέρονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Kwakman, 2003).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως στην πολυδύναμη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τα τυπικά και άτυπα πλαίσια για την επαγγελματική μάθηση μπορούν και να διαπλέκονται μεταξύ τους και να εφαρμόζονται και ταυτόχρονα (Ματσαγούρας, 2019).

## 1.5. Η έννοια της Δια Βίου Μάθησης

Στην προσπάθειά μας να μελετήσουμε διεξοδικότερα τον όρο της επαγγελματικής ανάπτυξης θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε και άλλες συναφείς με το θέμα έννοιες, μία εκ των οποίων είναι η έννοια της Δια Βίου Μάθησης, η οποία διαφοροποιείται από την έννοια της Δια Βίου Εκπαίδευσης (Παπαναούμ, 2014).

Στην αναφορά του ως προς την εκπαίδευση των ενηλίκων, ο Jarvis (2004, σ.78) υπογραμμίζει πως η εκπαίδευση αυτή «είναι οποιαδήποτε διαδικασία που αποσκοπεί στην κατανόηση και τη μάθηση αυτών που συμμετέχουν, όπου αυτοί που συμμετέχουν, θεωρούν τους εαυτούς τους και θεωρούνται από αυτούς κοινωνικά ώριμοι» (Jarvis, 2004, σ.78).

Σύμφωνα με τον Bown (2000, όπ. αναφ. στο Πανισίδου, 2013), ο όρος Δια Βίου Εκπαίδευση σχετίζεται με την παροχή εκπαίδευσης μέσα σε ένα θεσμοθετημένο πλαίσιο και κάτω από οργανωμένες δραστηριότητες. Παράλληλα, η Δια Βίου Εκπαίδευση βρίσκεται σε μία συνεχή διάδραση με ολόκληρη την κοινωνία και τις αλλαγές που συμβαίνουν σε αυτήν και προσδιορίζεται από «ευκαμψία στον χώρο και στο χρόνο, από το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας» (Βεργίδης, 2002, σ.138).

Αντίθετα, η Δια Βίου Μάθηση εστιάζει το ενδιαφέρον της στο ίδιο το άτομο (Πανισίδου, 2013) και περιλαμβάνει τις δραστηριότητες μάθησης που επιτελούνται καθ' όλη τη διάρκεια τη ζωής του ανθρώπου και με τις οποίες το άτομο λαμβάνει νέες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, έχοντας επιπλέον την ευκαιρία να εξελιχθεί κοινωνικά και επαγγελματικά, να συγκροτήσει την προσωπικότητά του, να αυξήσει την συμμετοχή του στα κοινά και να αναπτυχθεί ολόπλευρα.

Στη Δια Βίου Μάθηση περιλαμβάνονται εξίσου η τυπική, η μη τυπική και η άτυπη εκπαίδευση (European Commission, 2021). Αξίζει να τονιστεί, πως η Δια Βίου Μάθηση δεν μπορεί να ειπωθεί αποκλειστικά ως ξεχωριστή έννοια από την Δια Βίου Εκπαίδευση, διότι μία τέτοια διαφοροποίηση θα οδηγούσε στο επισφαλές συμπέρασμα πως η μάθηση είναι καθαρά προσωπική υπόθεση και πως δεν υπάρχει σύνδεση με τις θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές διαδικασίες (Βεργίδης, 2002).

Επιπρόσθετα, η έννοια της Δια Βίου Μάθησης εμπεριέχεται και στους στόχους της Στρατηγικής «ΕΥΡΩΠΗ 2020». Μάλιστα, η Δια Βίου Μάθηση έχει χαρακτηρη πανανθρώπινο, προσφέροντας με τον τρόπο αυτό σε όλους τη δυνατότητα να ανανεώσουν και να εξελίξουν τις γνώσεις και τον εαυτό τους, προωθώντας με τον

τρόπο αυτό «την επαγγελματική τους εξέλιξη αλλά και την ομαλή κοινωνική τους ενσωμάτωση και καταξίωση» (Μπουτσιούκη, 2017, σ. 233). Η Δια Βίου Μάθηση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους πυλώνες της Στρατηγικής, καθώς καλύπτει όλα τα πλαίσια και τα επίπεδα εκπαίδευσης για την υλοποίηση του στόχου της εκπαίδευσης (Στρατηγική Ευρώπη, 2020).

Στην Ελλάδα, με τον Νόμο 3879/2010, άρθρο 2, διαμορφώθηκε μία ενιαία πολιτική για την Δια Βίου Μάθηση και τέθηκαν οι κατευθυντήριες γραμμές και οι στόχοι που αναμένονται να πραγματοποιηθούν μέσα από την εφαρμογή τους.

### **1.6. Η έννοια της Επαγγελματικής Κατάρτισης**

Βασικές λειτουργίες της Δια Βίου Μάθησης αποτελούν η αρχική και η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (European Commission, 2021). Η Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (ΑΕΚ), συμβάλλει στην απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων στον επαγγελματικό τομέα και έχει ως στόχο της την «ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα και ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας, καθώς και την επαγγελματική και προσωπική του ανάπτυξη» (Νόμος 3879/2010, άρθ. 2, παρ.6).

Έπεται αργότερα, η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (ΣΕΚ), η οποία είναι αυτή που συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή/και αναβαθμίζει τις γνώσεις που αποκτήθηκαν στην αρχική επαγγελματική κατάρτιση (Νόμος 3879/2010 Άρθρο 2, παρ.7), με σκοπό την ένταξη ή επανένταξη στο περιβάλλον εργασίας, τη διασφάλιση της παραμονής στην εργασία καθώς και τη βελτίωση της θέσης του εργαζομένου (Γιώτη, 2022).

Στην Ελλάδα, παρά τις όποιες δυσκολίες και ελλείψεις της επαγγελματικής κατάρτισης, εξακολουθούν να οργανώνονται ποικίλα προγράμματα κρατικά και ιδιωτικά. Πιο αναλυτικά, ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ), είναι ο κύριος υπεύθυνος για μία σειρά δράσεων όπως, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση πολιτικών πιστοποίησης και επαγγελματικής κατάρτισης, η πιστοποίηση φορέων μη τυπικής εκπαίδευσης καθώς και η δημιουργία κατάλληλων επιστημονικών εργαλείων. Επιπρόσθετα, φορείς του δημοσίου όπως τα Υπουργεία αλλά και τα δημόσια και ιδιωτικά Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ), τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) και διάφοροι κοινωνικοί εταίροι είναι φορείς προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης (Γιώτη, 2022).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, η αρχική επαγγελματική τους κατάρτιση συμβάλλει στον εφοδιασμό τους (γνωστικά και πρακτικά) κατά την είσοδο τους στο επάγγελμα, ενώ η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση περιλαμβάνει όλες τις επιμορφωτικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν καθ' όλη την εξέλιξη του επαγγελματικού τους βίου (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου – Βραχάμη, 2011). Τέλος, ο Day (2003) στην μελέτη του αναφέρει και την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οποία μέσα σε ένα καθορισμένο και σύντομο χρονικό πλαίσιο σκοπεύει στην εντατική παροχή γνώσης.

### **1.7. Η έννοια της επιμόρφωσης**

Η έννοια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει όλες τις δράσεις που επιτελούνται σε οργανωμένα ή μη περιβάλλοντα μάθησης και οι οποίες συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2014). Παράλληλα, η επιμόρφωση συνδέεται στενά με την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη, στοχεύοντας στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο χώρο του σχολείου, η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Αυγητίδου, 2014). Βασική διαφοροποίηση των δύο εννοιών αποτελεί το γεγονός πως η επαγγελματική ανάπτυξη εστιάζεται στην ευρύτερη μάθηση και αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών και στο αποτέλεσμα αυτών των διαδικασιών, ενώ η επιμόρφωση αναφέρεται πιο συγκεκριμένα στη διαδικασία της μάθησης (Hargreaves & Fullan, 2012, όπ. αναφ. στο Καλογρίδη, 2022). Επιπρόσθετα, η επιμόρφωση είναι μία διαρκής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, «είναι συστηματικά οργανωμένη και θεσμοθετημένη ή μη» και επιτελείται μέσα από θεσμοθετημένες (Τυπική Εκπαίδευση) και μη (Μη Τυπική Εκπαίδευση) δράσεις (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σ. 23).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στηρίζεται στη βασική εκπαίδευση, η οποία παρέχει στους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς όλα τα απαραίτητα επιστημονικά και ψυχοπαιδαγωγικά εφόδια, τις γνώσεις και την πρακτική άσκηση (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005). Εν συνεχεία, η επιμόρφωση έρχεται να εμπλουτίσει και να βελτιώσει την βασική εκπαίδευση, μέσω της διαρκούς ανανέωσης και επικαιροποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Ως στόχοι της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών νοούνται η διαρκής επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη, με τρόπο ώστε να προάγονται η αποτελεσματικότητα γενικότερα του σχολικού συνόλου καθώς και η βελτίωση της



παρεχόμενης εκπαίδευσης (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Παράλληλα, οι μορφές που μπορεί να λάβει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι η υποχρεωτική, μέσω της εισαγωγικής και περιοδικής επιμόρφωσης και η προαιρετική σε διάφορους μαθησιακούς τομείς που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί (Γραίκος, 2014).

Αναλυτικότερα, τα υποχρεωτικά προγράμματα επιμόρφωσης περιλαμβάνουν μία εκτενή σειρά δραστηριοτήτων όπως: α. η εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών οι οποίοι εισέρχονται για πρώτη φορά στο επάγγελμα, β. τα προγράμματα μικρής, μέσης και μεγάλης – ετήσιας διάρκειας που στοχεύουν στη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας, γ. η επιμόρφωση των διοικητικών στελεχών και δ. οι επιμορφώσεις σε ειδικά θέματα (προς τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, ΤΠΕ, προγράμματα για συγκεκριμένες ειδικότητες εκπαιδευτικών, Εργαστήρια Δεξιοτήτων) (Καρράς, 2021; Μάνεσης, 2014). Τα προαιρετικά προγράμματα επιμόρφωσης περιλαμβάνουν εξίσου μία πληθώρα δραστηριοτήτων και παίρνουν συνήθως την μορφή των ημερίδων, των συνεδρίων, καθώς και των σεμιναρίων στα οποία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί (Μάνεσης, 2014).

Συμπληρωματικά, ως προς τον προγραμματισμό και την υλοποίηση των δράσεων επιμόρφωσης, αυτές ξεκινούν από κεντρικούς αλλά και περιφερειακούς φορείς (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής – Ι.Ε.Π., ΑΕΙ και ΤΕΙ, η ΑΣΠΑΙΤΕ) καθώς και από τη σχολική μονάδα, τους σχολικούς διευθυντές και τους σχολικούς συμβούλους και περιλαμβάνουν το σύνολο των εκπαιδευτικών (νεοδιόριστοι, εν ενεργεία – έμπειροι εκπαιδευτικοί και διοικητικά στελέχη) (Γραίκος, 2014; Καρράς, 2021; Μάνεσης, 2014).

Ομοίως, σύμφωνα με το περιεχόμενο και την δομή τους, τα επιμορφωτικά προγράμματα μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο τομείς: α. σε εκείνα που έχουν ως στόχο να καλύψουν ανεπάρκειες και ελλείψεις τόσο των συμμετεχόντων σε θέματα βασικής κατάρτισης, όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος σε θέματα αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, και β. σε εκείνα που συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της διερευνητικής μάθησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, όπ. αναφ. στο Υφαντή, 2014). Ο συνδυασμός των παραπάνω επιμορφωτικών προγραμμάτων αποτελεί δράση της συνεχιζόμενης μάθησης των εκπαιδευτικών (Υφαντή, 2014).

Για να μπορούν τα επιμορφωτικά προγράμματα να πετυχαίνουν τους στόχους τους, καθίστανται αναγκαίες ορισμένες προϋποθέσεις όπως, η σύνδεση της θεωρίας με

την πράξη, η ενεργή συμμετοχή, η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων, η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (Μάνεσης, 2014), το κατάλληλο κλίμα καθώς και η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων όπως ο αναστοχασμός (Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά, 2014).

Η επιτυχία των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων διαφαίνεται όταν οι συμμετέχοντες καταφέρουν να αναπτύξουν την επαγγελματική τους γνώση και να γίνουν μετέπειτα πιο παραγωγικοί και αποτελεσματικοί στο πολυποίκιλο έργο τους (Παπαναούμ, 2008, όπ. αναφ. στο Υφαντή, 2014).

Κλείνοντας την αναφορά μας στις έννοιες της επαγγελματικής ανάπτυξης, της Δια Βίου Μάθησης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωση αποτελούν μέρος της Δια Βίου Μάθησης και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις παραπάνω διαδικασίες μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες για μάθηση αλλά και να αυξήσουν εν συνόλω την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2019; Υφαντή, 2014). Ο εκπαιδευτικός, συμμετέχοντας κατά την πορεία της εκπαιδευτικής του καριέρας σε δράσεις Δια Βίου Μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, μπορεί να φτάσει στην φάση της επαγγελματικής ωριμότητας, κατά την οποία έχοντας αποκτήσει τις απαραίτητες εμπειρίες και την αρμόζουσα πείρα, είναι σε θέση να διενεργεί εκ νέου εξέταση της σταδιοδρομίας, των αξιών, των δεξιοτήτων του και έπειτα να εργάζεται ως προς την ανάληψη νέων εργασιακών ευκαιριών (Κεδράκα, 2022).

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας πραγματοποιήθηκε αρχικά η καταγραφή των συνθηκών που επιτάσσουν τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, επιχειρήθηκε μία ουσιαστική βιβλιογραφική αναδίφηση της θεωρητικής προσέγγισης του όρου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, των μέσων, των σταδίων και των θεωρητικών μοντέλων αυτής, μέσα από την διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Τέλος, έγινε αναφορά στους όρους της Δια Βίου Μάθησης, της κατάρτισης και της επιμόρφωσης, οι οποίοι συνδέονται στενά με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας επιχειρείται μία σύντομη αναφορά στις θεσμοθετημένες δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Επίσης, γίνεται αναφορά στους βασικούς φορείς και θεσμούς οι οποίοι με το έργο τους προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### Επαγγελματική ανάπτυξη και σύγχρονος εκπαιδευτικός στην Ελλάδα

#### 2.1. Ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Η Δια Βίου Μάθηση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, είναι ένα ζήτημα που απασχολεί διαχρονικά το εκπαιδευτικό σύστημα και συνδέεται άμεσα με την αναβάθμιση της παρεχόμενης παιδείας και την γενικότερη βελτίωση της ελληνικής εκπαίδευσης (Υφαντή, 2014).

Για να μπορέσουν οι διαδικασίες της Δια Βίου Μάθησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών να αποφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, χρειάζεται μία ριζική αλλαγή στον τρόπο μετάδοσης της γνώσης, στις πρακτικές που χρησιμοποιούνται και στην ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών, με τρόπο ώστε να μπορούν να αναπτύσσονται ολόπλευρα και αποτελεσματικά (Day, 2003; Καρράς, 2021; Παπαναούμ, 2014).

Οι πρώτες διαδικασίες θέσπισης και θεμελίωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ξεκίνησαν λίγο μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους και ολοκληρώθηκαν το έτος 1837. Σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών, αυτή συγκροτήθηκε σε δύο βαθμίδες το Ελληνικό σχολείο που ήταν τριτάξιο και το Γυμνάσιο που ήταν τετρατάξιο και λειτουργούσε προπαρασκευαστικά για τις μετέπειτα πανεπιστημιακές σπουδές (Γεωργιάδης, 2004).

Το Ελληνικό Κράτος ξεκίνησε από νωρίς να θέτει τις κατευθυντήριες γραμμές ως προς την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών άρχισε από την σύσταση του Ελληνικού κράτους το 1830 και ισχύει μέχρι και σήμερα (Καρράς, 2021).

Ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αυτή θεσμοθετήθηκε με τη σύσταση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης το 1910 (Υφαντή, 2014) και μετά την Μεταπολίτευση με την ίδρυση των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) και των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) (Βεργίδης, 2012). Έπειτα από λίγα χρόνια, οι σχολές επιμόρφωσης αντικαταστάθηκαν από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) στα οποία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελούσε υποχρέωση τους και τα οποία αργότερα ενισχύθηκαν με την οργάνωση πολλών ταχύρυθμων προγραμμάτων επιμόρφωσης (Βεργίδης, 2012).

Σήμερα, σύμφωνα με τον Νόμο 1566/1985 (άρθρο 24, παρ. 1) το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) νυν Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (σύμφωνα με τον Νόμο 3966/2011, άρθρα 22, 23), είναι υπεύθυνο για τη δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, με απώτερο σκοπό οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές παιδαγωγικές ανάγκες όλων των μαθητών (Καρράς, 2021).

Οι επιμορφωτικές δράσεις για τους εκπαιδευτικούς διακρίνονται σε υποχρεωτικές και προαιρετικές, οργανώνονται κεντρικά ή σε περιφερειακό επίπεδο και απευθύνονται σε όλες τις βαθμίδες εκπαιδευτικών (νεοδιοριζόμενοι και εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και διοικητικά στελέχη) (Γραΐκος, 2014). Παράλληλα, φορείς που αναλαμβάνουν την επιμόρφωση είναι το ΙΕΠ, τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ), τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ), αλλά και ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (Γραΐκος, 2014; Καρράς, 2021; Υφαντή, 2014).

Η θεματολογία της επιμόρφωσης ποικίλει και συχνά ανανεώνεται. Συνοπτικά αναφέρουμε τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), την επιμόρφωση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών και την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Το ίδιο ισχύει και για τον τρόπο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ο οποίος γίνεται δια ζώσης, διαδικτυακά e-learning, ιδιαίτερα στην περίοδο της πανδημίας και με μεικτή μέθοδο (Καρράς, 2021). Τέλος, το ελληνικό κράτος παρέχει ειδική άδεια στους μόνιμους εκπαιδευτικούς για συμμετοχή σε προγράμματα υπηρεσιακής εκπαίδευσης (Νόμος 1566/1985 άρθρο 16, παρ. 5), αλλά και άδεια (σε μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς) για επιστημονικούς και επιμορφωτικούς λόγους (Νόμος 3528/2007, άρθρο 59, & Νόμος 4351/2015, άρθρο 38, παρ. 6)

## **2.2. Η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Μολονότι η πολιτική για τη δημιουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ξεκίνησε στις αρχές του 1830, υπήρξε μόνο μέριμνα για την βασική εκπαίδευση των καθηγητών που θα δίδασκαν στα Γυμνάσια της χώρας και καμία πρόβλεψη για την επιμόρφωσή τους. Πιο αναλυτικά, οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν σταδιακά μέχρι τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα ως προς την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση των καθηγητών ήταν ανεπαρκείς (Γεωργιάδης, 2004).

Για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με τη δημιουργία του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης το 1910, στην Αθήνα, και συγκεκριμένα με τον Νόμο ΓΨΙΗ (3718) (Υφαντή, 2014; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2005) θεσπίστηκε για πρώτη φορά η επιμόρφωση τους. Αρχικός σκοπός του Διδασκαλείου ήταν η παροχή κατάλληλης παιδαγωγικής μόρφωσης στους εκπαιδευτικούς Μέσης Εκπαίδευσης, η ανάπτυξη προσωπικού διοικητικών καθηκόντων και η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών των Νηπιαγωγών της χώρας (Ανδρέου, 1987 & 1992, όπ. αναφ. στο Υφαντή, 2014).

Έπειτα, με βάση τις εκάστοτε πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις, οι στόχοι, το πρόγραμμα και η φοίτηση στο Διδασκαλείο μεταβάλλονταν και τροποποιούνταν αναλόγως (Υφαντή, 2014). Παράλληλα, με τον Νόμο 2245/1920, τα μαθήματα επιμόρφωσης κατηγοριοποιήθηκαν σε γενικά και ειδικά (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2005) και με τον Νόμο 4372/1929 ορίστηκε ως κύριος σκοπός του Διδασκαλείου η συμπλήρωση των γνώσεων καθώς και η θεωρητική και πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης. Τέλος, η διάρκεια της φοίτησης αυξήθηκε από ένα σε δύο έτη, πολιτική που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά το έτος 1951-1952 (Υφαντή, 2014).

Λίγο αργότερα με τον Νόμο 3971/1959, (άρθρο 24, παρ. 1) ιδρύθηκε η Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.) εξαμηνιαίας μέχρι διετούς διάρκειας, η οποία επιμόρφωνε και συνέβαλε στην παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών των Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών και των εκπαιδευτικών των τεχνολογικών μαθημάτων (Υφαντή, 2014; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2005). Ακολούθως, με τον Νόμο 4376/1964 ιδρύθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) το οποίο εκτός των άλλων είχε ως στόχο του την μετεκπαίδευση των στελεχών, την καθοδήγηση του προσωπικού εποπτείας των σχολείων καθώς και διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου – Βραχάμη, 2011).

Κατά την οκταετία 1967-1974, τροποποιήθηκε και πάλι ο κανονισμός του Διδασκαλείου, οποιοδήποτε πρωτότερο μέτρο για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έπαυσε να ισχύει (Υφαντή, 2014), ενώ καταργήθηκε αργότερα και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με τον Νόμο 186/1975 (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου – Βραχάμη, 2011).

Συνεπώς, με τον Νόμο 748/1970 (άρθρα 2 & 4) θεσπίστηκε για πρώτη φορά η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων, ενώ παράλληλα

καθορίστηκε και η χρονική της διάρκεια. Ταυτόχρονα, προτάθηκε η οργάνωση σεμιναρίων επιστημονικού και παιδαγωγικού ενδιαφέροντος και δόθηκαν ευκαιρίες που προωθούσαν την αυτό-επιμόρφωση των καθηγητών (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2005). Το μόνιμο προσωπικό θα μπορούσε να μετεκπαιδευτεί για ένα εξάμηνο και μετά το πέρας της μετεκπαίδευσης θα λάμβανε πιστοποιητικό. Αντίθετα, το προσωπικό διοικητικών θέσεων επιθεωρητών και γυμνασιάρχων θα μετεκπαιδευόταν με μορφή σεμιναρίου και στο τέλος θα λάμβανε συναφές πτυχίο (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2008). Το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης λειτούργησε μέχρι το έτος 1981 και καταργήθηκε με τον Νόμο 1566/1985. Τα προγράμματα του Διδασκαλείου στόχευαν στην παιδαγωγική κατάρτιση και στην συμπλήρωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών και είχαν ρόλο αρχικής ή και συμπληρωματικής επιμόρφωσης (Υφαντή, 2014).

Κατά την Μεταπολίτευση και με το Νόμο 186/1975, (άρθρο 2), ιδρύθηκε το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (Κ.Ε.Μ.Ε.), το οποίο εκτός των άλλων είχε ως στόχο την οργάνωση και τον συντονισμό κέντρων ταχύρυθμης εκπαίδευσης καθώς και επιμορφωτικών σεμιναρίων (Υφαντή, 2014).

Αργότερα, με το Προεδρικό Διάταγμα 459/1978 ιδρύθηκαν οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.) οι οποίες είχαν διάφορα βραχύχρονα ή μακροπρόθεσμα επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία κάλυπταν τις ανάγκες ολόκληρου του προσωπικού των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης (διοριζόμενοι, εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, διοικητικά στελέχη και εποπτικό προσωπικό) (Σακκούλης, Ασημάκη & Βεργίδης, 2017; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2005). Η ίδρυση των Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. σε αρκετές ελληνικές πόλεις έδωσε την ευκαιρία σε μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών να συμμετάσχει στα επιμορφωτικά προγράμματα, όμως τα πολλά προβλήματα που προέκυψαν οδήγησαν λίγα χρόνια αργότερα στην αντικατάστασή τους από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου – Βραχάμη, 2011; Υφαντή, 2014).

Στη συνέχεια, ο Νόμος 1566/1985 κατέστησε την επιμόρφωση αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2012). Με την ίδρυση των Π.Ε.Κ. σε αρκετές πόλεις της Ελλάδας, ξεκίνησε μία νέα εποχή για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων. Αρχικά, αν και αυτά θεσμοθετήθηκαν με τον Νόμο 1566/1985, ξεκίνησαν να λειτουργούν αρκετά αργότερα και συγκεκριμένα από την σχολική χρονιά 1992-1993. Ως προς τα προγράμματα επιμόρφωσης, αυτά περιελάμβαναν όλες τις βαθμίδες εκπαιδευτικών και

εξακολουθούσαν να επιτελούνται καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού βίου των εκπαιδευτικών (Υφαντή, 2014).

Ειδικότερα, υπήρχε πρόβλεψη για την εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, για επιμορφωτικά προγράμματα των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2005), τα οποία είχαν κατά βάση υποχρεωτικό χαρακτήρα, καθώς και για την οργάνωση ειδικών ημερίδων και συνεδρίων παιδαγωγικού ενδιαφέροντος (Υφαντή, 2014). Τέλος, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν και ταχύρυθμα προγράμματα επιμόρφωσης σε θέματα εκπαιδευτικής πρωτοπορίας (Δούκας κ.ά., 2007).

Αξίζει να τονιστεί πως με τον παραπάνω νόμο θεσπίστηκε για πρώτη φορά η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω της σχολικής μονάδας, των Ανώτατων και Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι) και με τον τρόπο αυτό οι συνολικοί φορείς επιμόρφωσης ανέρχονταν πλέον σε αριθμό τους πέντε (σχολική μονάδα, Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι., Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε, Π.Ε.Κ.). Πάρα ταύτα, η παραπάνω πρόταση υλοποιήθηκε αργότερα. Συνεκδοχικά, τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν από την πλήρη εξάρτηση από την κρατική ηγεσία καθώς και τον γραφειοκρατικό τρόπο οργάνωσης και δράσης των Π.Ε.Κ. δυσχέραναν την ομαλή λειτουργία τους (Βοζαϊτης & Υφαντή, 2008; Υφαντή, 2014).

Από το έτος 1995 και έπειτα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπήκε σε μία νέα τροχιά καθώς ξεκίνησε να γίνεται εμφανής η επιρροή της ευρωπαϊκής πολιτικής καθώς και των επιχειρησιακών προγραμμάτων (Υφαντή, 2014), ενώ με τις Υπουργικές Αποφάσεις Γ2/3222/29-3-95 και Γ2/7578/12-10-95 συστάθηκαν τα ευέλικτα προγράμματα επιμόρφωσης και έγινε λόγος για πρώτη φορά στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Δούκας κ.ά., 2007). Την ίδια χρονιά και με τις παραπάνω Υπουργικές Αποφάσεις, άρχισαν τα βραχύχρονα και αμειβόμενα επιμορφωτικά σεμινάρια ελεύθερης επιλογής (Γρόλλιος, 1998, όπ. αναφ. στο Δούκας κ.ά., 2007), ενώ η λειτουργία των Π.Ε.Κ. έγινε περισσότερο αυτόνομη (Δούκας κ.ά., 2007).

Έναν χρόνο μετά ξεκίνησαν τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.), στα οποία και συμμετείχε μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, παρόλα αυτά παρουσίασαν δυσλειτουργίες και δεν ανταποκρίθηκαν πλήρως στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, με τρόπο ώστε να περιοριστούν μόνο στην εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων (Γραϊκος, 2014; Υφαντή, 2014).

Στην αυγή της νέας χιλιετίας, συστάθηκε στην Αθήνα ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) ο οποίος σύμφωνα με τον Νόμο 2986/2002 (άρθρο 6), ήταν αρμόδιος τόσο για την οργάνωση και ανάθεση ποικίλων επιμορφωτικών προγραμμάτων τα οποία και απευθυνόταν σε όλες τις βαθμίδες εκπαιδευτικών, όσο και για την παροχή των ανάλογων πιστοποιήσεων των φορέων και των τίτλων επιμόρφωσης (Υφαντή, 2014). Οι παραπάνω εξελίξεις οδήγησαν συν το χρόνο στον περιορισμό του έργου των Π.Ε.Κ. στην επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (Βεργίδης, 2012).

Στους στόχους του Ο.ΕΠ.ΕΚ. περιλαμβάνονταν μεταξύ άλλων, η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, η προώθηση της Δια Βίου εκπαίδευσης, η συμμετοχή σε διεθνείς εκδηλώσεις επιμόρφωσης (Νόμος 2986/2002, άρθρο 6) καθώς και ο σχεδιασμός επιμορφωτικών δράσεων των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων (Σαλτερής, 2011, όπ. αναφ. στο Κουγιουμτζής, 2011). Παράλληλα, στις δράσεις του παραπάνω φορέα συγκαταλέχθηκε η αξιολόγηση των κέντρων παροχής επιμόρφωσης καθώς και η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών (Υφαντή, 2014).

Παράλληλα, στην συγκεκριμένη χρονική περίοδο οι φορείς που πραγματοποιούσαν επιμορφωτικές δράσεις ήταν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα Α.Ε.Ι., τα Τ.Ε.Ι., οι σχολικές μονάδες, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.), η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ), επιστημονικές οργανώσεις εκπαιδευτικών, Ινστιτούτα συνδικαλιστικών φορέων, καθώς και διάφοροι φορείς όπως Ειδικής και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Δούκας κ.ά., 2007).

Όπως προαναφέρθηκε, σήμερα σύμφωνα με τον Νόμο 3966/2011 το Ι.Ε.Π. είναι υπεύθυνο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, το οποίο και έχει ενσωματώσει παλαιότερους φορείς όπως Ο.ΕΠ.ΕΚ. και το Π.Ι. (Σακκούλης κ.ά., 2017). Με τον Νόμο 4547/2018 (άρθρο 4) ιδρύθηκαν τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, τα οποία εκτός των άλλων, αναλαμβάνουν την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, καθώς και την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων (Eurydice, 2023).

Τέλος, τα τελευταία χρόνια και συγκεκριμένα με τον Νόμο 4610/2019 ιδρύθηκε το Εθνικό Κέντρο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ε.Κ.ΕΠ.Ε.) το οποίο εντάσσεται στο



Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) και αναλαμβάνει την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, των στελεχών εκπαίδευσης καθώς και των μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού (Ε.Β.Π.) (Eurydice, 2023).

Κάθε χρόνο διοργανώνονται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων σε συνεργασία με το Ι.Ε.Π. επιμορφωτικές δράσεις για τους εκπαιδευτικούς οι οποίες και πραγματοποιούνται πλέον με διάφορες μεθόδους διδασκαλίας (δια ζώσης, εξ αποστάσεως, μεικτή). Παράλληλα τα πανεπιστημιακά τμήματα των Α.Ε.Ι. διοργανώνουν ετήσια σεμινάρια σε θέματα ειδικού παιδαγωγικού ενδιαφέροντος (Ειδική Αγωγή, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση) τα οποία και συμβάλλουν στην μοριοδότηση των εκπαιδευτικών στους διαγωνισμούς διορισμού (Καρράς, 2021).

Συνεκδοχικά με τα παραπάνω, προκύπτουν και οι διαφορετικοί τύποι προγραμμάτων επιμόρφωσης τα οποία επιχειρούν να καλύψουν τις διάφορες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στη μελέτη τους, ο Σακκούλης και οι συνεργάτες του (2017), επιχείρησαν να χαρτογραφήσουν το εύρος των επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα και κατέληξαν σε μία περιγραφική αποτύπωση όλων των μορφών επιμόρφωσης. Επί παραδείγματι αναφέρονται, «ο χαρακτήρας της συμμετοχής (υποχρεωτική, προαιρετική), ο χώρος διεξαγωγής (ενδοσχολικός, με επίκεντρο τη σχολική μονάδα, εκτός σχολικής μονάδας,) η εμπειρία των συμμετεχόντων (εισαγωγική, συνεχιζόμενη επιμόρφωση)» και άλλα (Σακκούλης κ.ά., 2017, σ.116).

Κλείνοντας την αναφορά μας στην κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο, κρίνεται σημαντική μία σύντομη κριτική ανάλυση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Σοφός (2021), η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανήκε από την αρχή της θέσπισης της, στο μοντέλο της ακαδημαϊκής κατεύθυνσης, καθώς οι όποιες προσπάθειες εκπαίδευσης και επιμόρφωσης αποσκοπούσαν κυρίως και κατά βάση στην ειδίκευση τους στο συγκεκριμένο αντικείμενο σπουδών τους.

Επιπρόσθετα, ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας των προγραμμάτων, η συνεχής αλλαγή των προσώπων ευθύνης, η ανακολουθία των θεμάτων είναι μερικά από τα ζητήματα που μέχρι και σήμερα εξακολουθούν να υφίστανται και να δυσχεραίνουν την αποτελεσματική επιμόρφωση (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου – Βραχάμη, 2011). Από τα παραπάνω προκύπτει εύλογα η διαπίστωση πως τα προγράμματα και τα σχέδια

κατάρτισης και επιμόρφωσης δεν ενθαρρύνουν στο βαθμό που χρειάζεται την έμπνευση, την δημιουργικότητα και την προσωπική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών (Υφαντή, 2014), στοιχεία που όπως μελετήσαμε κρίνονται απαραίτητα για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Villegas – Torres & Langeling, 2021).

Μολονότι, οι προσπάθειες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που έχουν καταβληθεί και εξακολουθούν να καταβάλλονται κατά καιρούς από την Πολιτεία είναι πολλές, μέχρι σήμερα το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει καταφέρει να διαμορφώσει μία ενιαία πολιτική επιμόρφωσης, με ειδικευμένους επιμορφωτές, προσανατολισμένη στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και στις καθημερινές σχολικές συνθήκες (Κασσωτάκης, Αθανασοπούλου – Στραβάκου, 2011; Υφαντή, 2014), η οποία και θα προάγει ουσιαστικά την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2014).

Στη συνέχεια αυτού του κεφαλαίου και ως προς τους τύπους επιμόρφωσης θα αναφερθούμε αποκλειστικά στο κριτήριο της εμπειρίας των συμμετεχόντων και στην επικείμενη τυπολογία επιμόρφωσης, σε εισαγωγική και συνεχιζόμενη, καθώς η εργασιακή εμπειρία των συμμετεχόντων αποτέλεσε παράμετρο της παρούσας έρευνας.

### **2.2.1. Η εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών**

Στην ανατολή της εκπαιδευτικής τους καριέρας οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται στήριξη και καθοδήγηση μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία θα τους υποστηρίξουν στο να σχηματίσουν και να εδραιώσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006; Pillen, Beijaard, & DenBrok, 2013). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η Hargreaves (1994), η επιμόρφωση βρίσκεται στη ρίζα της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης. Συνεπώς, από τα παραπάνω διαφαίνεται η στενή σχέση των δύο εννοιών της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Πριν περάσουμε στην αναφορά μας στα χαρακτηριστικά της εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, κρίνεται αναγκαία μία σύντομη παράθεση των ελλείψεων που διαπιστώνονται και καθιστούν την αρχική επιμόρφωση απαραίτητη. Σύμφωνα με τον Χρυσοφίδη (2014) υπάρχει μία πληθώρα προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί, όπως η ανεργία, η υποτίμηση της επαγγελματικής τους γνώσης και η μη ύπαρξη καλά δομημένων προγραμμάτων υποδοχής, τα οποία στο σύνολο τους οδηγούν και πάλι τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στην θέση των εκπαιδευόμενων. Αν και τις τελευταίες δεκαετίες η

βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα έχει αυξηθεί χρονικά, παρατηρούνται ακόμη ελλείψεις ως προς την πρακτική άσκηση των καθηκόντων των εν δυνάμει εκπαιδευτικών (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006).

Το σύνολο των παραπάνω ελλείψεων επιχειρεί να καλύψει η αρχική ή εισαγωγική επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών, η οποία εκτός των άλλων καλύπτει και το χρονικό διάστημα που προκύπτει από την απόκτηση του πτυχίου μέχρι τον διορισμό τους (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006). Όπως σημειώνουν οι Καραμπίνη και Ψιλού (2005), η βασική εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι δύο έννοιες στενά συνδεδεμένες και αλληλοσυμπληρούμενες, καθώς η μία στηρίζεται και ενισχύει την άλλη. Επιπλέον, η αρχική επιμόρφωση έχει ως κύριο σκοπό της να στηρίζει τους εκπαιδευτικούς κατά την πορεία της προσαρμογής στο επάγγελμα και στο νέο εργασιακό περιβάλλον τους (Ματσαγγούρας, 2019). Από τα παραπάνω διαφαίνεται ο αντισταθμιστικός ρόλος της εισαγωγικής επιμόρφωσης, η οποία δρα συμπληρωματικά ως προς τις ήδη κεκτημένες γνώσεις του εκπαιδευτικού (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006).

Επιπρόσθετα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης στοχεύει στην ολόπλευρη εκπαίδευση των επιμορφούμενων με τρόπο ώστε να είναι ικανοί και να διαχειρίζονται επιτυχώς τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους (Eurydice, 2023). Παράλληλα, μέσω της εισαγωγικής επιμόρφωσης δίνεται η ευκαιρία στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς να λάβουν τις απαραίτητες πρακτικές γνώσεις για την επιτέλεση του επαγγέλματος τους και να καλλιεργήσουν δεξιότητες ως προς την διαχείριση της τάξης τους (Coenders & Verhoef, 2019).

Τέλος, με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται η εισαγωγή των νεοδιόριστων και η μετέπειτα ανάπτυξη τους στη σχολική κουλτούρα καθώς και η εξέλιξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Pillen et al., 2013). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί πως η αρχική επιμόρφωση εξ' ορισμού της δεν δύναται να καλύψει ολόκληρη την επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2019). Για τον παραπάνω λόγο θα πρέπει να υπάρχει πρόβλεψη για μία Δια Βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, σε ποικίλα θεματολογία, η οποία και θα ανταποκρίνεται στα εξελικτικά στάδια της επαγγελματικής τους πορείας (Hargreaves, 1994).

Σήμερα, στον ελλαδικό χώρο, ο επίσημος φορέας που αναλαμβάνει την εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων είναι το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (Καρράς, 2021). Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα Π.Δ. 45/1999, η εισαγωγική

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι υποχρεωτική και έχει διάρκεια τουλάχιστον εκατό (100) ωρών (Υφαντή, 2014).

### **2.2.2. Η επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών και των διοικητικών στελεχών**

Μολονότι, τα περισσότερα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι συνήθως προ-επαγγελματικά και σχετίζονται με την επαγγελματική κατάρτιση ή και την ακαδημαϊκή εκπαίδευση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (Jarvis, 2004) η ευρύτερη έννοια της επιμόρφωσης περιλαμβάνει και χρησιμοποιεί τα νεότερα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα, δίνοντας στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να εξελιχθεί γνωστικά και επαγγελματικά (Φώκιαλη κ.ά., 2005). Με τον τρόπο αυτό, η διαδικασία της επιμόρφωσης προσφέρει στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση, την ανανέωση και κατά περιπτώσεις την αντικατάσταση της αρχικής τους εκπαίδευσης καθώς και την σύνδεση των θεωρητικών γνώσεων με την πρακτική εξάσκηση (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Στο σύνολο της, η διαδικασία της επιμόρφωσης αποτελεί στοιχείο της Δια Βίου Μάθησης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης των ενηλίκων και συγκροτεί μία διαρκή διαδικασία που επαναλαμβάνεται και οδηγεί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Hargreaves, 1994). Για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, η επιμόρφωση καθίσταται ως μία συνεχιζόμενη διαδικασία κυρίως εμπλουτισμού των γνώσεων και των παιδαγωγικών τεχνικών τους (Coenders & Verhoe, 2019).

Η συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διοικητικών στελεχών διακρίνεται σε υποχρεωτική και προαιρετική. Με βάση το Π.Δ. 250/1992 η υποχρεωτική επιμόρφωση λαμβάνει τη μορφή της περιοδικής επιμόρφωσης, η οποία χωρίζεται σε δύο επιμορφωτικά στάδια ανά ακαδημαϊκό έτος και έχει διάρκεια έως τρεις μήνες (Eurydice, 2023). Επιπρόσθετα, για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πραγματοποιούνται υποχρεωτικά προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης, όπως είναι τα επιμορφωτικά σεμινάρια ή οι ημερίδες (Eurydice, 2023).

Αξίζει να τονιστεί πως παραπάνω περιγράφονται εν συντομία οι θεσμοθετημένες από το ελληνικό κράτος επιμορφωτικές δράσεις και δεν γίνεται αναφορά στις δράσεις όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμμετάσχει εθελοντικά και από δικό του ενδιαφέρον. Οι μη υποχρεωτικές δράσεις (τυπικές, μη τυπικές και άτυπες, όπως περιγράφηκαν στα παραπάνω κεφάλαια) άπτονται της προσωπικής του κρίσης και

επιλογής, οι οποίες και συμβάλλουν καθοριστικά στη επαγγελματική του πορεία και εξέλιξη (Παπαναούμ, 2014).

### **2.3. Ο ρόλος του διευθυντή – ηγέτη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών**

Η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως μελετήσαμε, περιλαμβάνει μία πληθώρα διαδικασιών στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί και οι οποίες στοχεύουν τόσο στον μετασχηματισμό της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού όσο και στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2019).

Η θεσμοθέτηση θέσεων και ρόλων σε έμπειρο εκπαιδευτικό προσωπικό, μπορεί να λειτουργήσει ως κινητήριο δύναμη για την επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των ιδίων αλλά και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών τους οποίους επικουρούν (Shawer, 2010, όπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας, 2019). Μερικούς από τους σημαντικότερους ρόλους των στελεχών παιδαγωγικής στήριξης θα προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε στο παρόν μέρος της εργασίας, ξεκινώντας την αναφορά μας από την «κεφαλή» της σχολικής μονάδας, τον διευθυντή

Ο ρόλος της ηγεσίας κρίνεται υψίστης σημασίας για την επιτυχία οποιoδήποτε οργανισμού (Ullah et al., 2021). Ειδικότερα, για τη σχολική μονάδα, η σχολική ηγεσία και συγκεκριμένα ο διευθυντής μπορεί να καλλιεργήσει ένα περιβάλλον μάθησης το οποίο και θα προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma, & Geijsel, 2011). Επιπρόσθετα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο κατά βάση αρμόδιος για την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών καθώς και την εξέλιξη των ηγετικών ικανοτήτων τους (Gumus & Kemal, 2013).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν στη μελέτη τους οι Ullah et al. (2021), ο σχολικός διευθυντής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου. Με άλλα λόγια και όπως επισημαίνουν οι παραπάνω μελετητές, ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί το «άτομο κλειδί» το οποίο θα οργανώνει, θα υλοποιεί και θα αξιολογεί τις δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού μέσα σε ένα συνεργατικό κλίμα. Παράλληλα, στις αρμοδιότητες του περιλαμβάνονται διαδικασίες όπως ο εντοπισμός των αναγκών των εκπαιδευτικών, η ενθάρρυνση του πειραματισμού, η εύρεση και ο καταμερισμός απαραίτητων πόρων για

την μάθηση των εκπαιδευτικών καθώς και η ενίσχυση της εφαρμογής νέων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης (Thoonen et al., 2011).

Με βάση τα παραπάνω, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να κατέχει μία σειρά από χαρακτηριστικά τα οποία θα περιλαμβάνουν τόσο τα αντικειμενικά προσόντα, με την έννοια της εμπειρίας και της επιστημονικής κατάρτισης, όσο και τις κατάλληλες δεξιότητες που συντελούν στην αποτελεσματική διεύθυνση του σχολείου (Argyropoulou & Symeonidis, 2017).

Σχετικά με την εξέλιξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού προσωπικού, ο διευθυντής είναι ο πλέον υπεύθυνος για την καθοδήγηση και την παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς καθώς και για τον σχεδιασμό – προγραμματισμό και την υλοποίηση επιμορφώσεων εντός της σχολικής μονάδας (Φ.Ε.Κ. 1340/16-10-2002).

Συμπερασματικά, η θέση του διευθυντή του σχολείου αποτελεί τόσο για τον ίδιο όσο και για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου κομβικό σημείο στην επαγγελματική τους πορεία, στον ίδιο μεν τον διευθυντή ως μία θέση αναβάθμισης και ηγεσίας στους δε εκπαιδευτικούς ως ένας συμπαραστάτης και βοηθός στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Argyropoulou & Symeonidis, 2017).

#### **2.4. Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου και του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου**

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου καθιερώθηκε με τον Νόμο 1304/1982 και σύμφωνα με αυτόν ορίστηκαν τα καθήκοντα του, τα οποία αφορούσαν την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών με τρόπο παιδαγωγικό και επιστημονικό, καθώς και την συμμετοχή στις δράσεις αξιολόγησης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Βοζαΐτης, 2016). Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου περιλαμβάνει, σύμφωνα με τον Καραμήνα (2013), πέντε τομείς δράσης στους οποίους εμπεριέχεται. εκτός των άλλων και ο τομέας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσω της ανάληψης πρωτοβουλίας για την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στις οργανωμένες δομές επιμόρφωσης καθώς και στις σχολικές μονάδες.

Στην έρευνα του ο Καραμητόπουλος (2016) μελέτησε τις απόψεις σχολικών συμβούλων σχετικά με τον ρόλο, το έργο τους και τις διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Η έρευνα αυτή, κατέδειξε τη μεγάλη συμβολή του Σχολικού Συμβούλου τόσο στην καθοδήγηση όσο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Προσφάτως και σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση Φ12/102913/ΓΔ4/2022 ορίστηκε ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαιδευτικού έργου. Κύριο μέλημα του

Συντονιστή εκπαιδευτικού έργου είναι η παροχή συντονισμού και υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, ο ρόλος του συντονιστή επεκτείνεται σε όλους σχεδόν τους τομείς της σχολικής ζωής, από την εποπτεία της διδακτέας ύλης έως και τις διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών. Τέλος στην παρούσα Υπουργική Απόφαση καθορίζονται τα κριτήρια επιλογής των συντονιστών εκπαιδευτικού έργου καθώς και η χρονική διάρκεια της θητείας τους.

Σχετικά με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ο ρόλος του Συντονιστή εκπαιδευτικού έργου κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς στα καθήκοντα και στις αρμοδιότητες του εντάσσεται ο σχεδιασμός-προγραμματισμός και η υλοποίηση δράσεων για την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Υπουργική Απόφαση Φ12/102913/ΓΔ4/2022).

## **2.5.Ο θεσμός του μέντορα**

Η έννοια του mentoring (καθοδήγηση), περιλαμβάνει προκαθορισμένους στόχους καθώς και την λειτουργία της ανάπτυξης δεξιοτήτων και αποτελεί μία στενή σχέση συνεργασίας του μέντορα και του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, η σχέση αυτή περιλαμβάνει και ταυτόχρονα στοχεύει στην επίτευξη ευρύτερων αποτελεσμάτων όπως είναι, η αρμονική συνύπαρξη του επαγγελματικού και του προσωπικού βίου και η ενδυνάμωση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του νέου εκπαιδευτικού, όπως η αυτοαντίληψη και η αυτοπεποίθηση του (Κουγιουμτζής, 2018α; Κουγιουμτζής, 2018β).

Σύμφωνα με την υπ' αριθμόν 102919/ΓΔ4/25-8-2022 (άρθρα 1-4) πρόσφατη Υπουργική Απόφαση καθιερώθηκε ο θεσμός του Παιδαγωγικού Συμβούλου – Μέντορα, ο οποίος έχει ως καθήκον του να εμπνέει, να στηρίζει και να καθοδηγεί τον νεοδιόριστο διδάσκοντα, με απώτερο στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού του έργου. Ο Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας είναι εκείνος ο εκπαιδευτικός ο οποίος με τα χρόνια εμπειρίας του και τις δεξιότητες του μπορεί να αποτελέσει ένα πρότυπο επαγγελματία αλλά και να πληροφορήσει, να εξηγήσει, να ενισχύσει και να βοηθήσει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό με τρόπο ώστε να καλλιεργήσει τις επαγγελματικές δεξιότητες του.

Ομοίως, με την παραπάνω Υπουργική Απόφαση ορίστηκαν τα καθήκοντα, οι αρμοδιότητες καθώς και τα κριτήρια επιλογής των Παιδαγωγικών Συμβούλων – Μεντόρων, οι οποίοι καλούνται να κατέχουν την ορισμένη επαγγελματική – διδακτική

εμπειρία καθώς και τα απαραίτητα ακαδημαϊκά προσόντα για να αναλάβουν τον παραπάνω ρόλο (Υπουργική Απόφαση 102919/ΓΔ4/25-8-2022).

Έχοντας ήδη αναφερθεί παραπάνω, στις αδυναμίες της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, μπορούμε να επισημάνουμε πως ο μέντορας καλείται να συμπληρώσει τα κενά των εκπαιδευτικών που ενδεχομένως υπάρχουν και μέσα από την ενεργή επικοινωνία και συνεργασία του να συνδράμει στην καθοδήγηση και στη διαχείριση των προβλημάτων της σχολικής καθημερινότητας που πρέπει να χειριστεί ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός (Μπούγλας, 2007, όπ. αναφ. στο Κουγιουμτζής, 2018β).

Από όσα προλέχθηκαν παραπάνω, ο ρόλος του μέντορα στη σύγχρονη σχολική μονάδα μπορεί να συντελέσει στην επαγγελματική εξέλιξη των νεοδιόριστων και σε συνάρτηση με την εισαγωγική τους επιμόρφωση να τους παρέχει ένα ξεκάθαρο προσανατολισμό και μία πολύπλευρη υποστήριξη στο νέο επάγγελμα τους (Κουγιουμτζής, 2018β).

Στο παραπάνω κεφάλαιο επιχειρήθηκε μία διεξοδική παρουσίαση των εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας μέχρι και σήμερα, ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα των θεσμοθετημένων επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παράλληλα, έγινε λόγος για τους ρόλους των σημαντικών εκπαιδευτικών προσωπικοτήτων όπως ο διευθυντής σχολικής μονάδας, ο σχολικός σύμβουλος, ο συντονιστής εκπαιδευτικού έργου και ο μέντορας και η συσχέτιση τους με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται διεθνείς αλλά και ελληνικές έρευνες σχετικές με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### Επισκόπηση ερευνών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

#### 3.1. Έρευνες σχετικές με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τη διεθνή αλλά και την εγχώρια έρευνα και οι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί για το ζήτημα αυτό είναι πολλές. Για τον λόγο αυτό, στο παρακάτω κεφάλαιο θα επικεντρωθούμε στην αναφορά σε διεθνείς και εγχώριες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στα αποτελέσματα που αναδύθηκαν από αυτές.

#### 3.2.1. Οι διεθνείς έρευνες του OECD - TALIS

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ – OECD) πραγματοποίησε κατά τα παρελθόντα έτη 2008, 2013 και 2018 διεθνείς έρευνες σχετικές με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με την ονομασία TALIS (Teaching And Learning International Survey). Οι παραπάνω έρευνες εστιάζουν την προσοχή τους στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων και περιλαμβάνουν ποικίλα θεματολογία, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη, η σχολική ηγεσία, οι παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές τους, η ανατροφοδότηση που λαμβάνουν και άλλα (Κούλης & Μπαγάκης, 2018).

Κατά την πιο πρόσφατη και πιο αναβαθμισμένη έρευνα του προγράμματος TALIS (2018) (OECD, 2019) έγινε διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων εκπαιδευτικών και διευθυντών σε θέματα σχετικά με τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά και τη Δια Βίου Μάθηση σε 48 χώρες (η Ελλάδα δεν συμμετείχε σε καμία έρευνα TALIS). Ένα από τα στοιχεία που διερευνήθηκαν ήταν και η επαγγελματική τους ανάπτυξη. Στην αρχή διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα με τη χρήση ποιοτικών εργαλείων σε περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων, έπειτα δοκιμή πεδίου και τέλος η κυρίως έρευνα σε όλους τους συμμετέχοντες.

Η κυρίως έρευνα έγινε με τη χρήση ποσοτικών εργαλείων και ειδικότερα ξεχωριστών ερωτηματολογίων τα οποία χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς και στους διευθυντές των χωρών που συμμετείχαν. Αφού έγιναν οι απαραίτητες διαδικασίες (όπως η μετάφραση των ερωτηματολογίων, η διασφάλιση της ποιότητας, της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας) έγινε διαμοιρασμός των ερωτηματολογίων στα σχολεία πρωτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (OECD, 2019).

Μετά την συλλογή των δεδομένων και όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (90%) έλαβε μέρος τουλάχιστον σε μία δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης τον τελευταίο χρόνο που διεξήχθη η έρευνα. Επιπρόσθετα, η πλειονότητα από αυτούς θεώρησε την συμμετοχή τους σε σεμινάρια εκτός σχολείου αρκετά σημαντική για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αντιθέτως, λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες έλαβα μέρος σε δράσεις που περιελάμβαναν τη συνεργατική μάθηση με συναδέλφους, παρόλο που στην πλειονότητα τους θεώρησαν τη συνεργατική προσέγγιση σημαντική για αυτούς (OECD, 2019).

Επιπροσθέτως, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες θεώρησαν θετική τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης ως προς τις διδακτικές πρακτικές τους και ως προς την αυτό-αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση. Παράλληλα, μέσα από την έρευνα εντοπίστηκαν και πεδία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τα οποία χρήζουν περαιτέρω μελέτη, όπως η κατάρτιση τους στον τομέα της Τεχνολογίας των Πληροφοριών και της Εκπαίδευσης (ΤΠΕ), στην διαπολιτισμική και πολυγλωσσική εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως σημειώθηκαν και οι ελλείψεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές τα οποία στο σύνολο τους αποτελούν τροχοπέδη για την συμμετοχή τους στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (OECD, 2019).

### **3.2.2. Οι έρευνες της Kwakman για την επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση των εκπαιδευτικών**

Στις έρευνες που πραγματοποίησε η Kwakman (2003) μελέτησε τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες ενδοσχολικής επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης. Αναλυτικότερα, η έρευνα είχε έναν διττό στόχο, αφενός τη δημιουργία ενός ορισμού για την μάθηση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του εργασιακού τους χώρου και αφετέρου τη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την παραπάνω διαδικασία. Επιπρόσθετα χρησιμοποιήθηκαν και οι δύο μορφές έρευνας η ποιοτική με τη μέθοδο των συνεντεύξεων και η ποσοτική με τη μέθοδο των ερωτηματολογίων.

Για τη διεξαγωγή της πρώτης έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος των συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν προς σχολιασμό και απάντηση αφορούσαν τις πρόσφατες

εξελίξεις στο επάγγελμα τους και πως αυτές επηρεάζουν τη διδασκαλία τους, την μάθηση μέσω της διδασκαλίας, τις δύσκολες καταστάσεις, την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της καριέρας τους, την συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες και την συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους (Kwakman, 2003, p.154).

Βασιζόμενη στην παραπάνω έρευνα η Kwakman (2003) προχώρησε σε μία δεύτερη έρευνα η οποία μελετούσε τόσο τους παράγοντες όσο και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες επαγγελματικής μάθησης. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο συχνά συμμετείχαν σε δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης. Τέλος χρησιμοποιήθηκαν και επιπλέον ήδη σταθμισμένα ερευνητικά εργαλεία για να μετρήσουν τους προσωπικούς, περιβαλλοντικούς και τους παράγοντες εργασίας των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα της τελευταίας έρευνας κατέδειξαν ότι οι δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης ποικίλουν στους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τα καθήκοντα που οι ίδιοι επιτελούν. Παράλληλα και η συμμετοχή τους στις δράσεις επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης εμφανίζει διαφορετική συχνότητα. Τέλος, παρέχεται μία σειρά από εμπειρικά στοιχεία τα οποία επηρεάζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης (Kwakman, 2003).

### **3.2.3. Η πρόσφατη έρευνα των Zhang, Admiraal και Saab (2021) για την παρακίνηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών**

Σε μία πρόσφατη έρευνα που πραγματοποίησαν οι ερευνητές Zhang, Admiraal και Saab (2021) μελετήθηκε η παρακίνηση και η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών στην Κίνα. Συγκεκριμένα, έγινε διερεύνηση των στάσεων εκπαιδευτικών σχετικά με τους προσωπικούς παράγοντες και τους παράγοντες του σχολείου οι οποίοι συνδέονται με την παρακίνηση τους για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

Η έρευνα διεξήχθη με τη χρήση ποσοτικής μεθόδου (ερωτηματολογίου) σε 472 καινέζους εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματα κατέδειξαν πως μία σειρά από διάφορους προσωπικούς παράγοντες όπως, η προηγούμενη εμπειρία συμμετοχής, η επαγγελματική εμπειρία και η αυτό-αποτελεσματικότητα συμβάλλουν στην παρακίνηση για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη. Το ίδιο αποδείχτηκε και για μερικά στοιχεία του σχολικού περιβάλλοντος όπως η εργασιακή πίεση, η σχολική ηγεσία, η συναδελφικότητα και το υποστηρικτικό σχολικό κλίμα.

### **3.3. Ευρήματα ερευνών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα**

Στον ελλαδικό χώρο έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι οποίες στην πλειονότητα τους περιλαμβάνουν περισσότερες από μία συνιστώσες και έχουν διαφορετικό πληθυσμό μελέτης. Μετά από εκτενή ανασκόπηση ερευνών στην ελληνική, σχετικών με την παρούσα διπλωματική εργασία παρουσιάζονται παρακάτω τρεις σχετικές μελέτες.

Η πρώτη έρευνα των Ανδρεαδάκη και Καδιανάκη (2011) διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση τους σε συνδυασμό με τη σημαντικότητα των επιμορφωτικών δράσεων και τη συμμετοχή τους σε αυτές. Η έρευνα ήταν ποσοτική και για την διεξαγωγή της χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο του ερωτηματολογίου. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 305 Έλληνες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι και απάντησαν στο γραπτό ερωτηματολόγιο.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμμετείχε ενεργά σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, ενώ διαφάνηκαν και οι λόγοι που αποτελούν τροχοπέδη για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δράσεις επιμόρφωσης. Εκτός των άλλων, μελετήθηκαν και συνιστώσες που αφορούσαν την βελτίωση των συνθηκών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Από τις αναλύσεις των δεδομένων που έγιναν, κατέστη σαφές, πως το φύλο και τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων αποτέλεσαν παράγοντα διαφοροποίησης της συμμετοχής στις επιμορφωτικές δράσεις και των επιμορφωτικών αναγκών τους αντίστοιχα. Τέλος, διαφάνηκε το πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση των αποδοχών τους και την παροχή περισσότερων ευκαιριών για επιμόρφωση από την Πολιτεία (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011).

Η δεύτερη έρευνα διεξήχθη από τους Μπίκο και Τζιφόπουλο (2013), οι οποίοι μελέτησαν την επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, στην παραπάνω έρευνα παρουσιάστηκε το μοντέλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως εργαλείο επιμόρφωσης στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν 1.068 έλληνες εκπαιδευτικοί ανά την επικράτεια, οι οποίοι συμμετείχαν στο μοντέλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τέλος, τα αποτελέσματα κατέδειξαν τα πλεονεκτήματα της χρήσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως προς την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς δίνεται η ευκαιρία μέσω

της ευελιξίας και της οικονομίας περισσότεροι εκπαιδευτικοί να συμμετάσχουν σε αυτά.

Η τρίτη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις Σοφού και Διερωνίτου (2015) και αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τις πρακτικές αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Για την εκπόνηση της παραπάνω έρευνας έγινε διερεύνηση των απόψεων 93 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας στον γεωγραφικό χώρο του νομού Πέλλας με χρήση ανώνυμων ερωτηματολογίων. Τα θέματα που μελετήθηκαν αφορούσαν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συλλογικές δράσεις, την αξιολόγηση και συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων, την έρευνα και τη δράση, την ενδοσχολική επιμόρφωση και τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούνται κατά την αυτοαξιολόγηση του σχολείου για να προάγεται η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως οι συμμετέχοντες θεώρησαν ως τον πιο σημαντικό παράγοντα επαγγελματικής ανάπτυξης τη συμμετοχή τους στις ομάδες εργασίας, καθώς και τη μεταξύ τους συνεργασία. Επιπρόσθετα, διαφάνηκε πως επιθυμούσαν να επιμορφώνονται με βάση τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους κυρίως στο χώρο εντός του σχολείου αναγνωρίζοντας με τον τρόπο αυτό την αξία της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης. Τέλος, καταγράφηκαν και οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την χρήση πρακτικών αυτοαξιολόγησης οι οποίες προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Σοφού & Διερωνίτου, 2015).

Στο παραπάνω κεφάλαιο επιχειρήθηκε μία σποραδική αναφορά σε μελέτες σχετικές με το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και σε εγχώριο. Εκ παραλλήλου έγινε και αδρομερής αναφορά στα ευρήματα και στα συμπεράσματα των παραπάνω ερευνών. Στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας θα ακολουθήσει το ερευνητικό μέρος με την μεθοδολογία της έρευνας.

## **ΜΕΡΟΣ 2<sup>ο</sup> – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

## Μεθοδολογία της έρευνας

### 4.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ημαθίας σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Παράλληλα, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στοχεύει στην ανάδειξη της ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών απέναντι στην επαγγελματική ανάπτυξη και στη συμμετοχή τους σε αυτές τις δράσεις εντός της εργασίας τους.

Η χρησιμότητα και η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός πως πραγματεύεται ένα πρωτότυπο θέμα για την τοπική περιοχή του νομού Ημαθίας και συγκεκριμένα για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να δώσουν έναυσμα τόσο για τον σχεδιασμό νέων επιμορφωτικών προγραμμάτων τα οποία θα ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και παράλληλα θα προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, όσο και για την ανάληψη ατομικής πρωτοβουλίας από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς προς αυτή την κατεύθυνση.

Ύστερα από την απαραίτητη μελέτη και βιβλιογραφική επισκόπηση, διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα τα οποία απευθύνονται στον πληθυσμό – στόχο:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ανάγκη και την χρησιμότητα των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης κατά την εργασία τους;
- Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες χρειάζεται να εστιάσουν περισσότερο;
- Υπάρχει τυχόν σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια εμπειρίας, το μορφωτικό επίπεδο και τη θέση εργασίας των εκπαιδευτικών που να την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης;

Για την απάντηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων έγινε συσχέτιση των αποτελεσμάτων με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων και έπειτα για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική (υπολογισμός μέσου όρου, τυπικής απόκλισης, ελάχιστης και μέγιστης τιμής και συχνοτήτων για τις μεταβλητές) και έλεγχοι επαγωγικής στατιστικής (Cronbach's  $\alpha$ , Pearson's  $r$ , T-test, ισότητα διασπορών Levene's, One – way Anova), με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS v2.7 (Statistical Package for Social Studies).

#### **4.2. Είδος της έρευνας και περιγραφή του δείγματος**

Για τη διενέργεια της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα με τη μορφή σταθμισμένων ερωτηματολογίων. Αξίζει να τονιστεί πως η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας, που επιλέχθηκε, δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εξετάσει εις βάθος και να κατανοήσει τις απόψεις του δείγματος που μελετά (Holton & Burnett, 2019).

Για τις ανάγκες της έρευνας πραγματοποιήθηκε απλή τυχαία δειγματοληψία, δηλαδή στάλθηκε ηλεκτρονικά ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις όλων των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ημαθίας και έπειτα συλλέχθηκαν οι απαντήσεις. Επιπλέον, σε δεύτερο χρόνο λόγω της μικρής συμμετοχής των εκπαιδευτικών έγινε βολική δειγματοληψία με δείγμα ευκολίας τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας που εργάζονται στην πόλη της Νάουσας, όπου και διαμοιράστηκαν έντυπα ερωτηματολόγια (σε συνδυασμό με τα ηλεκτρονικά) σε όλα τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ο πληθυσμός – στόχος της έρευνας απαρτίζεται από άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι κατά το τρέχον σχολικό έτος 2022-2023 εργάζονται στον Νομό Ημαθίας ως μόνιμοι, αναπληρωτές και ωρομίσθιοι. Συγκεκριμένα, κατά το τρέχον σχολικό έτος 2022-2023 εργάζονται στον Νομό Ημαθίας συνολικά 1.226 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και στα 45 σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τον συνολικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 118 εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 9,62%.

#### **4.3. Ερευνητικά εργαλεία της έρευνας – η δομή του ερωτηματολογίου**

Ύστερα από αναζήτηση και διεξοδική μελέτη επιλέχθηκαν τα εξής ερευνητικά εργαλεία: TAP scale (Torff & Sessions, 2005) και TPD@Work (Evers at al., 2015) τα



οποία και μελετούν την ανταπόκριση και τη συμμετοχή σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης (των εκπαιδευτικών) αντίστοιχα.

Ειδικότερα, το πρώτο ερωτηματολόγιο “TAP scale” των Torff, Sessions και Byrnes (2005), επιχειρεί να προσδιορίσει τον βαθμό θετικής ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε (5) ερωτήσεις κλειστού τύπου οι οποίες δηλώνουν διαφορετικό βαθμό συμφωνίας και είναι σταθμισμένες σε εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1-συμφωνώ απολύτως, 2-συμφωνώ μέτρια, 3-συμφωνώ περισσότερο απ’ όσο διαφωνώ, 4-διαφωνώ περισσότερο απ’ όσο συμφωνώ, 5-διαφωνώ μέτρια, 6-διαφωνώ απολύτως).

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο “TPD@Work” των Evers, Kreijns και Van der Heijden (2015), μελετά την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες κατά την εργασία τους που συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Πιο αναλυτικά πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτό-αναφορών το οποίο περιλαμβάνει είκοσι μία (21) ερωτήσεις οι οποίες σταθμίζονται σε τετράβαθμη κλίμακα συχνότητας της συμπεριφοράς (1-σχεδόν ποτέ, 2-μερικές φορές, 3-αρκετά συχνά, 4-συχνά). Επιπρόσθετα, οι παραπάνω ερωτήσεις ομαδοποιούνται σε έξι (6) υποκλίμακες οι οποίες μελετούν τον πειραματισμό (στοιχεία: B11,12,13,14,15) τη συνεργασία στο σχολείο με σκοπό την βελτίωση της ανάπτυξης του σχολείου (στοιχεία: B17,22,23,26) την ενημέρωση και επικαιροποίηση γνώσεων με επιμόρφωση σχετική με την εργασία (στοιχεία: B9,10) τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση (στοιχεία: B16,18,19,20) την ενημέρωση και επικαιροποίηση των γνώσεων με την ανάγνωση σχετικής βιβλιογραφίας (στοιχεία: B6,7,8) και τέλος το συνεργατικό μάθημα - συνεργατική διδασκαλία με συναδέλφους με στόχο τη βελτίωση του μαθήματος (στοιχεία: B21,24,25).

#### **4.4. Η πορεία της έρευνας**

Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας απεστάλη από την ερευνήτρια αίτημα χρήσης των δύο ερωτηματολογίων TAP scale (Torff & Sessions, 2005) και TPD@Work (Evers et al., 2015) στους δημιουργούς το οποίο και έγινε δεκτό. Μετά την έγκριση χρήσης των ερωτηματολογίων και εφόσον τα δύο ερευνητικά εργαλεία TAP και TPD@Work είχαν δημιουργηθεί στην αγγλική γλώσσα έγινε η μετάφραση τους στην ελληνική γλώσσα με την μέθοδο forward και backward translation (Koller et al., 2012). Η πρώτη μετάφραση από τα αγγλικά στα ελληνικά έγινε από την ερευνήτρια και η δεύτερη μετάφραση από συνάδελφο Καθηγήτρια Αγγλικής Φιλολογίας ΠΕ06. Αφού έγινε

σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο μεταφράσεων στα ελληνικά, στη συνέχεια ακολουθήθηκε η backward translation όπου μία δεύτερη συνάδελφος, επίσης Καθηγήτρια Αγγλικής Φιλολογίας ΠΕ06 μετέφρασε την ελληνική εκδοχή των ερωτηματολογίων στα αγγλικά. Τέλος, έγινε σύγκριση των αποτελεσμάτων και ολοκληρώθηκε η τελική μορφή των ερωτηματολογίων στην ελληνική γλώσσα.

Στη συνέχεια, με τη χρήση του Ψηφιακού Εργαλείου Google Forms δημιουργήθηκε η τελική μορφή του ερωτηματολογίου η οποία περιελάμβανε πέντε (5) δημογραφικές ερωτήσεις (φύλο, ηλικία, επίπεδο σπουδών, θέση εργασίας, έτη προϋπηρεσίας) και τις είκοσι έξι (26) ερωτήσεις των δύο ερωτηματολογίων. Το ερωτηματολόγιο εμπεριέχεται αυτούσιο στο Παράρτημα της εργασίας. Έπειτα πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με σκοπό να διαπιστωθεί η αξιοπιστία με τον υπολογισμό της τιμής του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας Alpha Cronbach των δύο ερευνητικών εργαλείων. Μετά από επιλογή ευκολίας 15 εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, απεστάλη από την ερευνήτρια ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου προς συμπλήρωση και έπειτα λήφθηκαν οι απαντήσεις.

Στη συνέχεια από την πιλοτική έρευνα που διεξήχθη, έγινε ανάλυση των δεδομένων και βρέθηκε πως οι τιμές της αξιοπιστίας Alpha Cronbach (1952) των δύο ερευνητικών εργαλείων TAP scale και TPD@Work ήταν 0.813 και 0.925 αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας κατέστησαν σαφή την υψηλή εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία των δύο ερωτηματολογίων και την επιτυχία της πιλοτικής έρευνας.

Μετά την διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας και συγκεκριμένα στις αρχές του μηνός Μαρτίου 2023 απεστάλησαν από την ερευνήτρια τα ερωτηματολόγια σε ηλεκτρονική μορφή με τη χρήση της εφαρμογής Google Forms. Εφόσον η έρευνα είχε ως γεωγραφική περιοχή μελέτης της τον νομό Ημαθίας, απεστάλησαν τα ερωτηματολόγια στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις όλων και των 45 σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ημαθίας (Γυμνάσια, ΓΕΛ-Λύκεια, ΕΠΑΛ, Μουσικά Σχολεία, Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., Σ.Δ.Ε.). Επιπλέον για να ενισχυθεί η συμμετοχή στην έρευνα, έγινε διαμοιρασμός του ερωτηματολογίου και σε έντυπη μορφή σε όλα τα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ, ΕΕΕΕΚ) της πόλης της Νάουσας.

Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και προαιρετική και διασφαλιζόταν η ανωνυμία των συμμετεχόντων καθ' όλη τη διάρκεια συμπλήρωσης του

ερωτηματολογίου. Μετά την παρέλευση τεσσάρων (4) εβδομάδων και συγκεκριμένα στο τέλος του μηνός Μαρτίου 2023, συγκεντρώθηκαν όλες οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων σε ηλεκτρονική και έντυπη μορφή και όλα τα δεδομένα περάστηκαν στο λογισμικό πρόγραμμα – πακέτο Στατιστικής Ανάλυσης SPSS (v. 27), από όπου και έγιναν οι στατιστικοί και παραμετρικοί έλεγχοι και διαπιστώθηκαν τα αποτελέσματα, όπως περιγράφονται στο παρακάτω κεφάλαιο.

Συνοψίζοντας, στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας έγινε αναφορά στο ερευνητικό πλάνο της επικείμενης έρευνας με την ανάλυση του σκοπού, των ερευνητικών ερωτημάτων, του είδους της έρευνας καθώς και με την παρουσίαση τόσο των ερευνητικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν όσο και της πορείας της έρευνας. Στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας τα οποία συνοδεύονται από τους κατάλληλους πίνακες και γραφήματα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

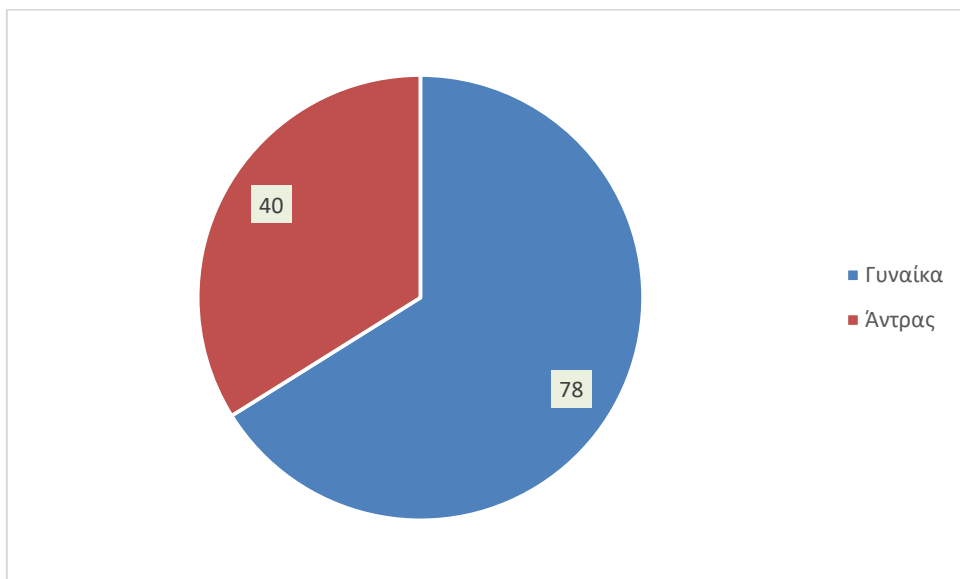
#### 5.1. Ανάλυση δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων

Στο πρώτο στάδιο της ανάλυσης υπολογίστηκαν οι βαθμολογίες (scores) των συμμετεχόντων (N=118) για κάθε ερωτηματολόγιο (συνολικό και επιμέρους). Επίσης, υπολογίστηκαν τα περιγραφικά μέτρα για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, καθώς και των υπολογισμένων βαθμολογιών. Τα δύο επιμέρους ερωτηματολόγια αφορούν την «ανταπόκριση στην Επαγγελματική Ανάπτυξη (Ε.Α.) των εκπαιδευτικών», ερωτηματολόγιο “TAP scale” (Torff & Sessions, 2005) -στο εξής Ανταπόκριση σε δράσεις Ε.Α.- και τη «Συμμετοχή σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης» κατά την εργασία τους -στο εξής συμμετοχή σε δράσεις Ε.Α.- “TPD@Work” (Evers et al., 2015). Τα περιγραφικά μέτρα συνοδεύονται από αντίστοιχους πίνακες και γραφήματα για καλύτερη κατανόηση των δεδομένων της έρευνας.

**Πίνακας 1:** Περιγραφικά μέτρα ποιοτικών δημογραφικών χαρακτηριστικών.

| Μεταβλητή              | Τιμές                    | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|------------------------|--------------------------|-----------|-----------|
| <b>Φύλο</b>            | Γυναίκα                  | 78        | 66.1%     |
|                        | Άντρας                   | 40        | 33.9%     |
| <b>Επίπεδο Σπουδών</b> | Δευτεροβάθμια εκπαίδευση | 2         | 1.7%      |
|                        | Τριτοβάθμια εκπαίδευση   | 52        | 44.1%     |
|                        | Μεταπτυχιακό δίπλωμα     | 59        | 50.0%     |
|                        | Διδακτορικό Δίπλωμα      | 5         | 4.2%      |
| <b>Θέση Εργασίας</b>   | Μόνιμος                  | 60        | 50.8%     |
|                        | Αναπληρωτής              | 41        | 34.7%     |
|                        | Ωρομίσθιος               | 17        | 14.4%     |

Από τα δεδομένα που προέκυψαν παρατηρήθηκε ότι στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 118 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (N=118) από τους οποίους η πλειοψηφία και συγκεκριμένα σε αριθμό 78 και σε ποσοστό 66,1% ήταν γυναίκες ενώ οι άνδρες συμμετέχοντες ήταν σε αριθμό 40 και σε ποσοστό 33,9%, όπως φαίνεται και στο παρακάτω Γράφημα 1.

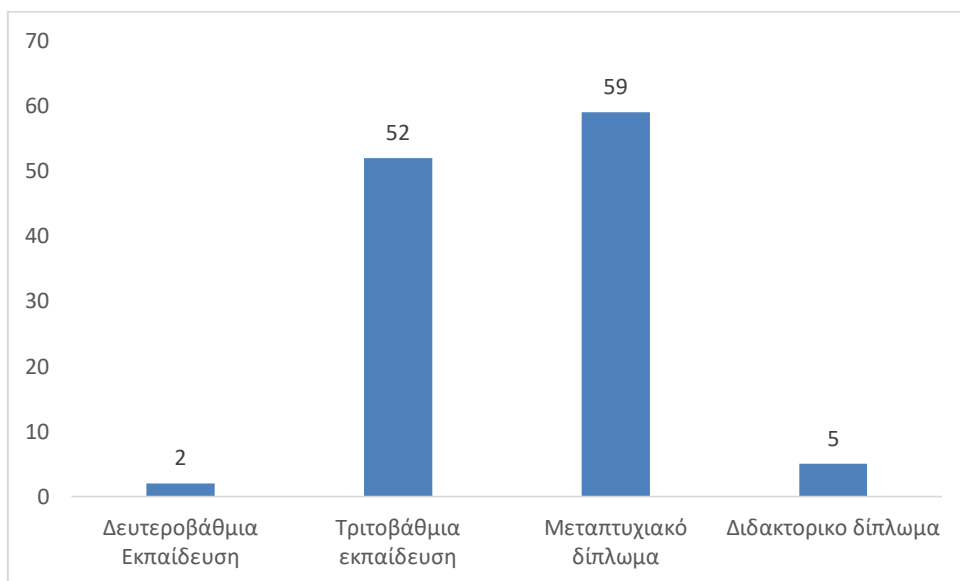


**Γράφημα 1:** Διαχωρισμός συμμετεχόντων ως προς το φύλο τους.

Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, φάνηκε ότι οι 2 συμμετέχοντες και σε ποσοστό 1,7% δήλωσαν ότι είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι 52 συμμετέχοντες και σε ποσοστό 44,1% δήλωσαν ότι είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι 59 συμμετέχοντες και σε ποσοστό 50% δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, ενώ μόλις 5 συμμετέχοντες σε ποσοστό 4,2% δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Από τα παραπάνω αξίζει να σημειώσουμε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε πως κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα, ενώ μικρή ήταν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών αποφοίτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αντιστοίχως κατόχων διδακτορικού διπλώματος, όπως σημειώνεται και στο Γράφημα 2.

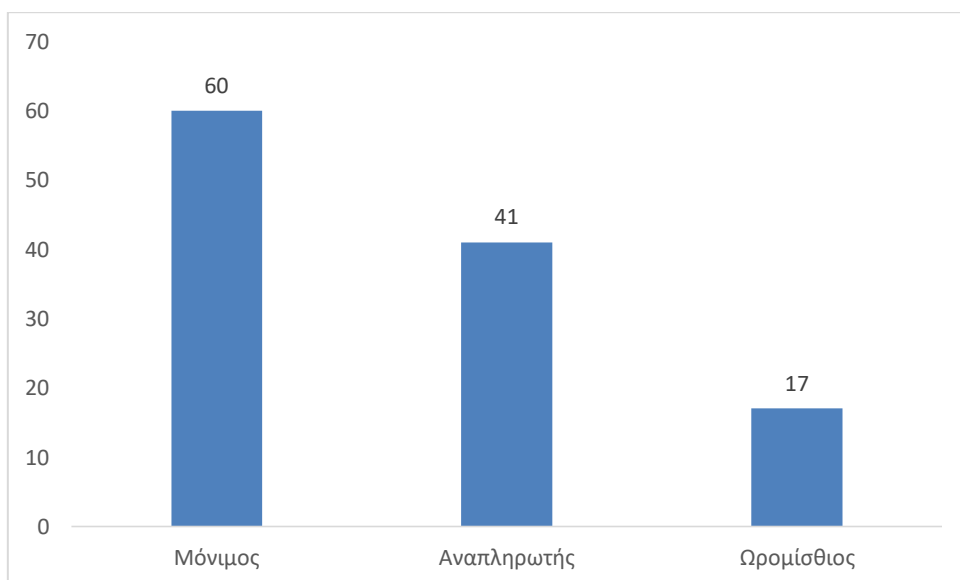
Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινίσουμε πως στην έρευνα συμμετείχαν και απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς το ερωτηματολόγιο στάλθηκε προς συμπλήρωση σε όλα τα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ημαθίας,

όπου συγκεκριμένα σε Μουσικά Σχολεία και στα Ειδικά Σχολεία (στην συγκεκριμένη περίπτωση Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και Μουσικό Σχολείο) δύνανται να απασχοληθούν και απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.



**Γράφημα 2:** Διαχωρισμός συμμετεχόντων ανάλογα με την εκπαίδευσή τους.

Σχετικά με τη θέση εργασίας των συμμετεχόντων φάνηκε ότι η πλειοψηφία αυτών κατείχε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα 60 στον αριθμό εκπαιδευτικοί και 50,8% σε ποσοστό, οι 41 εκπαιδευτικοί και σε ποσοστό 34,7% κατείχαν θέση αναπληρωτή εκπαιδευτικού, ενώ μόλις 17 από τους συμμετέχοντες και σε ποσοστό 14,4% κατείχαν θέση ωρομίσθιου εκπαιδευτικού, όπως ακριβώς παρουσιάζεται στο Γράφημα 3.



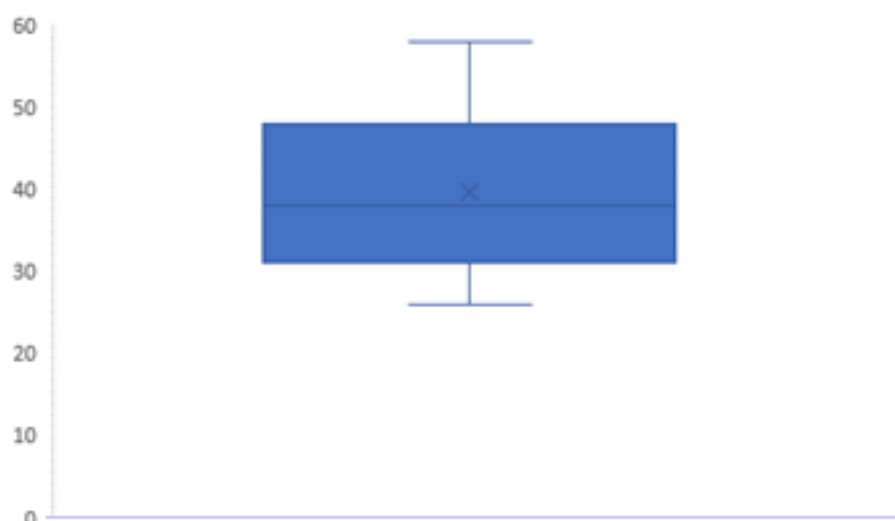
**Γράφημα 3:** Διαχωρισμός συμμετεχόντων ανάλογα με τη θέση εργασίας τους.

Στη συνέχεια έγινε ο υπολογισμός των Μέσων Όρων και των Τυπικών Αποκλίσεων του δείγματος των συμμετεχόντων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.

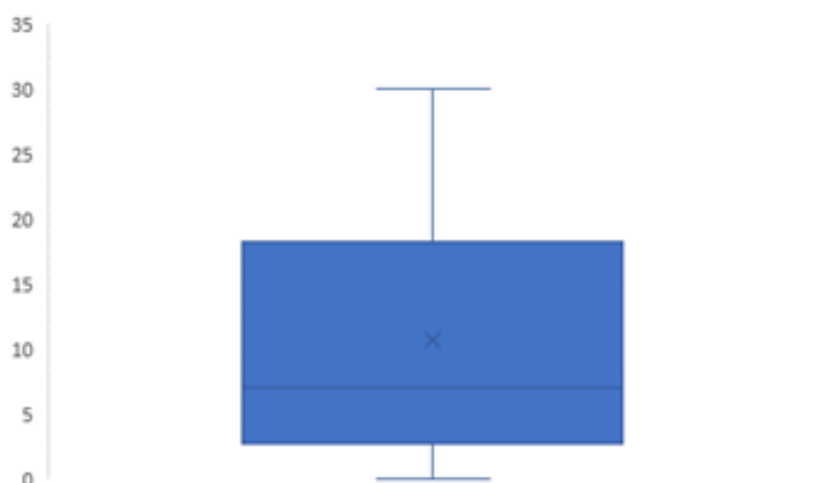
**Πίνακας 2:** Περιγραφικά μέτρα ποσοτικών δημογραφικών χαρακτηριστικών και υπολογισμένων βαθμολογιών, Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις

| Μεταβλητή        | N   | Ελάχιστη τιμή | Μέγιστη τιμή | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση |
|------------------|-----|---------------|--------------|-----------|-----------------|
| Ηλικία           | 118 | 26            | 58           | 39.54     | 9.249           |
| Έτη προϋπηρεσίας | 118 | 0             | 30           | 10.64     | 8.906           |

Υπολογίζοντας τους Μέσους Όρους των δημογραφικών στοιχείων, των δύο κλιμάκων, καθώς και των υποκλιμάκων του δεύτερου ερωτηματολογίου, φάνηκε πως η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν τα 39,54 έτη (με Ελάχιστη Τιμή ηλικίας τα 26 έτη και Μέγιστη Τιμή ηλικίας τα 58 έτη) και η μέση τιμή των ετών προϋπηρεσίας ήταν 10,64 έτη (με Ελάχιστη Τιμή τη μηδενική προϋπηρεσία και Μέγιστη Τιμή προϋπηρεσίας τα 30 έτη), όπως αυτά παρουσιάζονται στα παρακάτω Γραφήματα 4 και 5.



**Γράφημα 4:** Θηκόγραμμα ηλικίας συμμετεχόντων



**Γράφημα 5:** Θηκόγραμμα ετών προϋπηρεσίας συμμετεχόντων.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω γραφήματα, οι ποσοτικές μεταβλητές των βαθμολογιών (scores) είναι αρκετά συμμετρικές και μπορούν να προσεγγιστούν από την κανονική κατανομή. Αυτή την υπόθεση την ισχυροποιεί και το γεγονός ότι το πλήθος των συμμετεχόντων ήταν πολύ μεγάλο και ειδικότερα μεγαλύτερο του 30, που είναι η εμπειρική τιμή υπόθεσης της κανονικής κατανομής.

## 5.2. Έλεγχος αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων

Στο επόμενο στάδιο της ανάλυσης υπολογίστηκε ο δείκτης Alpha ( $\alpha$ ) του Cronbach (1952), για την αξιοπιστία του συνολικού ερωτηματολογίου, των δύο επιμέρους ερωτηματολογίων που το συνθέτουν καθώς και των υποκλιμάκων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

**Πίνακας 3:** Συντελεστής Cronbach's alpha για την αξιοπιστία του συνολικού και των επιμέρους ερωτηματολογίων

| Ερωτηματολόγιο                 | Cronbach's alpha | Συμπέρασμα |
|--------------------------------|------------------|------------|
| Ανταπόκριση σε δράσεις<br>Ε.Α. | 0.799            | Αξιοπιστία |
| Συμμετοχή σε δράσεις<br>Ε.Α.   | 0.897            | Αξιοπιστία |
| Πειραματισμός                  | 0.893            | Αξιοπιστία |



|  |       |                   |
|--|-------|-------------------|
| <b>Συνεργασία για βελτίωση του σχολείου</b>                          | 0.795 | Αξιοπιστία        |
| <b>Ενημέρωση-επικαιροποίηση με επιμόρφωση σχετική με την εργασία</b> | 0.782 | Αξιοπιστία        |
| <b>Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση</b>                               | 0.715 | Αξιοπιστία        |
| <b>Ενημέρωση - επικαιροποίηση με ανάγνωση</b>                        | 0.767 | Αξιοπιστία        |
| <b>Συνεργατικό μάθημα</b>  | 0.635 | Χαμηλή αξιοπιστία |
| <b>Συνολικό ερωτηματολόγιο</b>                                       | 0.758 | Αξιοπιστία        |

Ο συντελεστής αξιοπιστίας, Cronbach's alpha δηλώνει ότι το ερωτηματολόγιο είναι αξιόπιστο όταν η τιμή του ξεπερνά το 0,7 (Cronbach, 1952). Όπως φαίνεται και από τον παραπάνω πίνακα, τόσο στο συνολικό, όσο και στα επιμέρους ερωτηματολόγια ο συντελεστής υπολογίστηκε επαρκής και συγκεκριμένα υψηλότερος από 0.7 (Cronbach's alpha > 0.7) και μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα ερωτηματολόγια και οι απαντήσεις αυτών είναι αξιόπιστα.

Σχετικά με το ερωτηματολόγιο "TAP scale" (Evers et al., 2005), η πρωτότυπη έρευνα έδειξε καλή αξιοπιστία (Cronbach's alpha = 0.87), στοιχείο που αποδεικνύεται και στην παρούσα έρευνα. Σχετικά με το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο "TPD@Work" (Torff & Sessions, 2005) όλες οι υποκλίμακες του εμφάνισαν καλή αξιοπιστία (Alpha Cronbach's > 0.7) εκτός των υποκλιμάκων «Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση» και «Συνεργατικό μάθημα» στις οποίες βρέθηκε χαμηλότερος βαθμός αξιοπιστίας (Cronbach's alpha = 0.67). Στην παρούσα έρευνα από τις μετρήσεις της αξιοπιστίας φάνηκε πως σε όλες τις παραπάνω υποκλίμακες βρέθηκε καλή αξιοπιστία (Alpha Cronbach's > 0.7). Εξαίρεση αποτελεί η υποκλίμακα «Συνεργατικό μάθημα» στην οποία βρέθηκε χαμηλή αξιοπιστία (Cronbach's alpha = 0.635).

### 5.3. Ερευνητικά Ερωτήματα

Εξετάζοντας το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ανάγκη και την χρησιμότητα των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, έχουμε να ισχυριστούμε τα εξής. Αρχικά παρατηρήθηκε πως σχετικά με την «Ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης», η Μέση Τιμή των απαντήσεων καθορίστηκε στο ποσοστό των 2.84 δείχνοντας την μέτρια «Ανταπόκριση σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης» και με Τυπική Απόκλιση 0.901, όπως φαίνεται και στον παρακάτω Πίνακα 4.

**Πίνακας 4:** Περιγραφικά μέτρα υπολογισμένων βαθμολογιών κλίμακας «Ανταπόκρισης σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης»

| Μεταβλητή   | N   | Μέση τιμή | Τυπική Απόκλιση |
|---|-----|-----------|-----------------|
| Ανταπόκριση σε δράσεις Ε.Α.   | 118 | 2.84      | 0.901           |
| 1. Τα εργαστήρια επαγγελματικής ανάπτυξης συχνά βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν νέες τεχνικές διδασκαλίας | 118 | 2.5       | 1.252           |
| 2. Αν δεν χρειαζόταν να παρακολουθήσω ενδοϋπηρεσιακά εργαστήρια δεν θα το έκανα                                     | 118 | 3.033     | 1.632           |
| 3. Οι δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης αξίζουν το χρόνο που καταλαμβάνουν   | 118 | 2.516     | 1.130           |
| 4. Οι επιμορφώσεις εκπαιδευτικών που έχω παρακολουθήσει με έχουν  | 118 | 2.618     | 1.313           |

---

**εμπλουτίσει**

|   |     |       |       |
|---|-----|-------|-------|
| <b>5. Οι<br/>πρωτοβουλίες<br/>ανάπτυξης<br/>προσωπικού δεν<br/>είχαν μεγάλη<br/>επίδραση στη<br/>διδασκαλία μου</b> | 118 | 3.516 | 1.305 |
|---|-----|-------|-------|

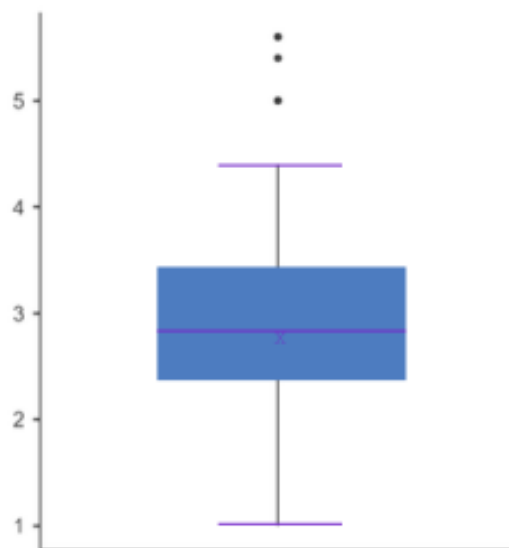
---

Πιο αναλυτικά, μελετώντας τα στοιχεία του ερωτηματολογίου της «Ανταπόκρισης σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης» παρατηρούμε πως οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους συμφωνούν σε μέτριο βαθμό πως οι δράσεις της Επαγγελματικής Ανάπτυξης είναι χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς (στοιχείο 1: Μ.Ο. 2.5 και Τ.Α. 1.252), αξίζουν τον χρόνο που καταλαμβάνουν (στοιχείο 3: Μ.Ο.2.516 και Τ.Α. 1.130) και στο σύνολο τους, τους έχουν εμπλουτίσει (στοιχείο 4: Μ.Ο. 2.618 και Τ.Α. 1.313). Παράλληλα, από την ανάλυση όλων των απαντήσεων μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι συμμετέχοντες ανταποκρίνονται σε μέτριο βαθμό και πιστεύουν πως οι δράσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης τους έχουν βοηθήσει (στοιχείο 4: Μ.Ο. 2.618 και Τ.Α. 1.313, στοιχείο 5: Μ.Ο. 3.516 και Τ.Α. 1.305).

Στο σημείο αυτό, πρέπει να επισημανθεί και το γεγονός πως τα στοιχεία 2 και 5 του παραπάνω ερωτηματολογίου αποτελούν αντίστροφες δηλώσεις και για τον λόγο αυτό έγιναν οι απαραίτητες αλλαγές με σκοπό να οδηγηθούμε σε ασφαλή αποτελέσματα. Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες και στις δύο αντίστροφες δηλώσεις έδειξαν τη διαφωνία τους (στοιχείο 2: Μ.Ο. 3.033 και Τ.Α. 1.632, στοιχείο 5: Μ.Ο. 3.516 και Τ.Α. 1.305). Αξίζει όμως να τονιστεί πως σε όλα τα στοιχεία του Ερωτηματολογίου «Ανταπόκρισης σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης», η Τυπική Απόκλιση των απαντήσεων ήταν μεγαλύτερη του 0.5 γεγονός που αποδεικνύει ότι υπήρχε αρκετή ανομοιογένεια στις επιμέρους απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός πως τρεις από τους συμμετέχοντες εμφάνισαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Κρίνοντας από το γεγονός πως το ερωτηματολόγιο TAP scale μετρά τις απαντήσεις σε βαθμό συμφωνίας – διαφωνίας (1 συμφωνώ απολύτως – 6 διαφωνώ απολύτως) παρατηρούμε πως οι τρεις αυτοί συμμετέχοντες εμφάνισαν αρνητική

ανταπόκριση σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως φαίνεται και στο παρακάτω Γράφημα 6.



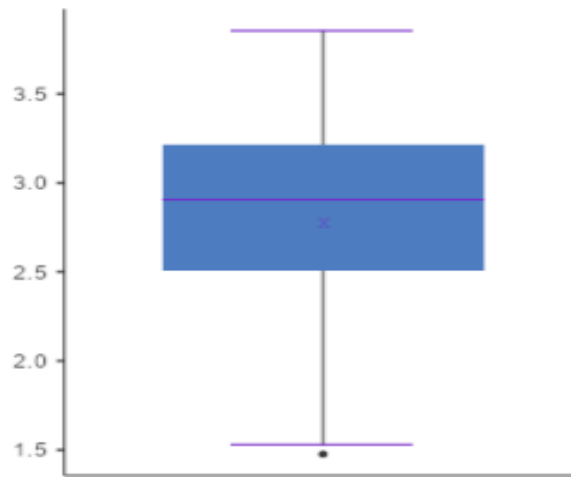
**Γράφημα 6:** Θηκόγραμμα βαθμολογίας «Ανταπόκρισης σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης» των εκπαιδευτικών

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης κατά την εργασία τους, παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους παρουσίασαν θετική - αρκετή συμμετοχή στις δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης (Μ.Ο. 2.84 και Τ.Α. 0.496). Ειδικότερα, από τις υποκλίμακες της «Συμμετοχής σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης» οι συμμετέχοντες εμφάνισαν μεγαλύτερη συμμετοχή σε δράσεις «Πειραματισμού» (Μ.Ο. 3 και Τ.Α. 0.727), στην «Συνεργασία για βελτίωση του σχολείου» (Μ.Ο. 2.95 και Τ.Α. 0.528) και στην «Ενημέρωση – επικαιροποίηση με ανάγνωση» (Μ.Ο. 3.1 και Τ.Α. 0.681), και στην όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 5. Επιπρόσθετα παρατηρούμε πως υπάρχει σχετική συμμετρία στην κατανομή των παραπάνω απαντήσεων.

**Πίνακας 5:** Περιγραφικά μέτρα υπολογισμένων βαθμολογιών κλιμάκων και υποκλιμάκων «Ανταπόκριση σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης» και «Συμμετοχής σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης»

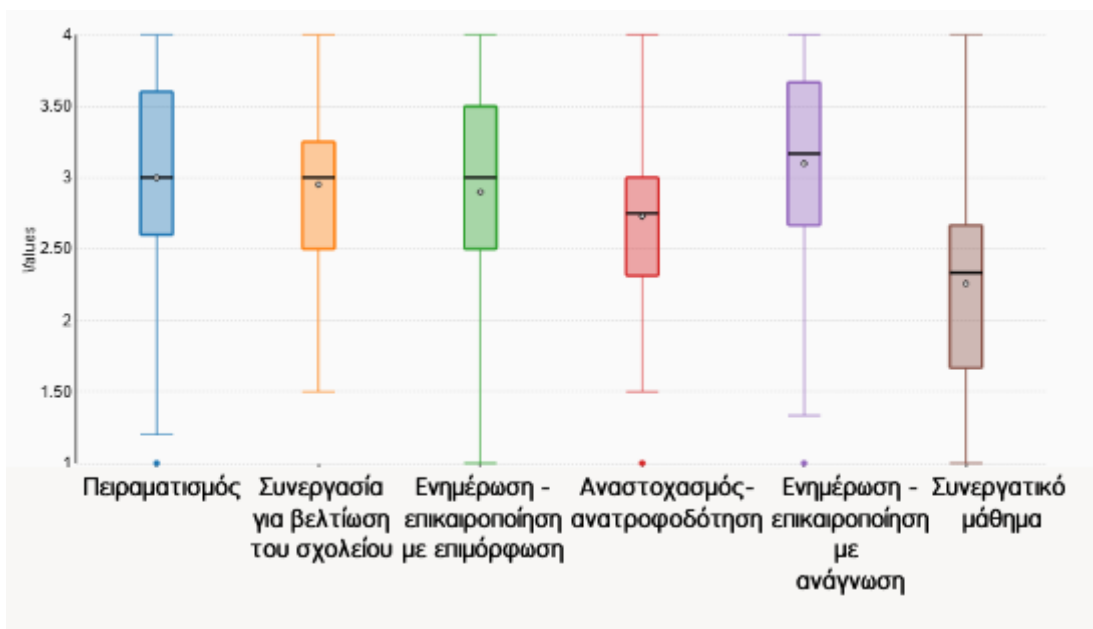
| <b>Μεταβλητή</b>   | <b>N</b> | <b>Μέση τιμή</b> | <b>Τυπική Απόκλιση</b> |
|--|----------|------------------|------------------------|
| <b>Ανταπόκριση σε δράσεις Ε.Α.</b>                                     | 118      | 2.84             | 0.901                  |
| <b>Συμμετοχή σε δράσεις Ε.Α.</b>                                       | 118      | 2.84             | 0.496                  |
| <b>Πειραματισμός</b>   | 118      | 3                | 0.727                  |
| <b>Συνεργασία για βελτίωση του σχολείου</b>                            | 118      | 2.95             | 0.528                  |
| <b>Ενημέρωση – επικαιροποίηση με επιμόρφωση σχετική με την εργασία</b> | 118      | 2.90             | 0.794                  |
| <b>Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση</b>                                 | 118      | 2.73             | 0.573                  |
| <b>Ενημέρωση – επικαιροποίηση με ανάγνωση</b>                          | 118      | 3.10             | 0.681                  |
| <b>Συνεργατικό μάθημα</b>  | 118      | 2.26             | 0.710                  |

Παρακάτω στο Γράφημα 7 παρουσιάζεται το εύρος βαθμολογιών των συμμετεχόντων σχετικά με την «Συμμετοχή σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης».



**Γράφημα 7:** Θηκόγραμμα βαθμολογίας «Συμμετοχής σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης»

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας, αυτό διερευνούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες χρειάζεται να εστιάσουν περισσότερο. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων και συγκεκριμένα στην κλίμακα «Συμμετοχή σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης», παρατηρήσαμε πως στην υποκλίμακα «Συνεργατικό Μάθημα» οι συμμετέχοντες εμφάνισαν μικρότερη ανταπόκριση άρα και μικρότερη συμμετοχή (με Μ.Ο. 2.26 και Τ.Α. 0.710), καθώς και στον «Αναστοχασμό και ανατροφοδότηση» (με Μ.Ο. 2.73 και Τ.Α. 0.573), ενώ στις υπόλοιπες υποκλίμακες της «Συμμετοχής σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης» εμφάνισαν σχετικά μεγαλύτερη ανταπόκριση, όπως φαίνεται και στον παραπάνω Πίνακα 5. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως οι συμμετέχοντες στο σύνολο τους χρειάζεται να δώσουν περισσότερη προσοχή και να εντείνουν τη συμμετοχή τους σε δράσεις συνεργασίας με τους συναδέλφους. Στο Γράφημα 8 παρουσιάζονται αναλυτικά οι βαθμολογίες των συμμετεχόντων σε όλες τις υποκλίμακες της «Συμμετοχής σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης».



**Γράφημα 8:** Θηκογράμματα επιμέρους βαθμολογιών υποκλιμάκων «Συμμετοχής σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης»

Σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας το οποίο αφορούσε τυχόν σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια εμπειρίας, το μορφωτικό επίπεδο και τη θέση εργασίας των εκπαιδευτικών που να επηρεάζει την ανταπόκριση και τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, διαφάνηκαν τα εξής πορίσματα όπως περιγράφονται παρακάτω.

Με τη χρήση της επαγωγικής στατιστικής, έγινε αρχικά εφαρμογή της T-test δοκιμασίας σύγκρισης δύο ανεξάρτητων δειγμάτων (T-test for independent samples) για να εξακριβωθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση των βαθμολογιών (συνολικών και επιμέρους) των συμμετεχόντων ως προς το φύλο. Τα αποτελέσματα αυτών των ελέγχων παρουσιάζονται παρακάτω στον Πίνακα 6, ενώ τα αντίστοιχα περιγραφικά μέτρα παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.

**Πίνακας 6:** T-test έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων για όλες τις βαθμολογίες ως προς το φύλο

| Μεταβλητή                   | Ισότητα διασπορών (Levene's test) | t στατιστική | p – value | Συμπέρασμα           |
|-----------------------------|-----------------------------------|--------------|-----------|----------------------|
| Ανταπόκριση σε δράσεις Ε.Α. | Ναι                               | -1.588       | 0.115     | Μη σημαντική διαφορά |

|  |     |       |       |                      |
|--|-----|-------|-------|----------------------|
| <b>Συμμετοχή σε δράσεις Ε.Α.</b>   | Ναι | 2.004 | 0.047 | Σημαντική διαφορά    |
| <b>Πειραματισμός</b>   | Ναι | 0.569 | 0.571 | Μη σημαντική διαφορά |
| <b>Συνεργασία για βελτίωση του σχολείου</b>                                    | Ναι | 3.810 | 0.000 | Σημαντική διαφορά    |
| <b>Ενημέρωση – επικαιροποίηση γνώσεων με επιμόρφωση σχετική με την εργασία</b> | Ναι | 0.594 | 0.554 | Μη σημαντική διαφορά |
| <b>Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση</b>   | Ναι | 2.663 | 0.009 | Σημαντική διαφορά    |
| <b>Ενημέρωση – επικαιροποίηση με ανάγνωση</b>                                  | Όχι | 0.863 | 0.392 | Μη σημαντική διαφορά |
| <b>Συνεργατικό μάθημα</b>  | Όχι | 0.925 | 0.358 | Μη σημαντική διαφορά |

Σύμφωνα με τα παραπάνω, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p - value < 0.05$ ) σε επίπεδο σημαντικότητας 5% μεταξύ των ανδρών και γυναικών όσον αφορά τη «Συμμετοχή σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης» συνολικά, και επιμέρους όσο αφορά τη «Συνεργασία για βελτίωση του σχολείου» και την «Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση». Στη συνέχεια, στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται ξεχωριστά για τους άνδρες και τις γυναίκες τα περιγραφικά μέτρα των βαθμολογιών που βρέθηκαν με στατιστικά σημαντικές διαφορές.



**Πίνακας 7:** Περιγραφικά μέτρα βαθμολογιών με στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο.

| Μεταβλητή                            | Φύλο    | Μέση Τιμή | Τυπική Απόκλιση |
|--------------------------------------|---------|-----------|-----------------|
| Συμμετοχή σε δράσεις Ε.Α.            | Γυναίκα | 2.90      | 0.470           |
|                                      | Άντρας  | 2.71      | 0.527           |
| Συνεργασία για βελτίωση του σχολείου | Γυναίκα | 3.08      | 0.516           |
|                                      | Άντρας  | 2.71      | 0.465           |
| Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση      | Γυναίκα | 2.83      | 0.619           |
|                                      | Άντρας  | 2.54      | 0.619           |

Με βάση τον Πίνακα 7, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι γυναίκες παρουσίασαν υψηλότερο score (υψηλότερη μέση τιμή) συνολικά στη «Συμμετοχή σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης» αλλά και επιμέρους στη «Συνεργασία για βελτίωση του σχολείου» και στον «Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση».

Στη συνέχεια της ανάλυσης, υπολογίστηκε ο παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης του Pearson's  $r$  για να μελετηθεί η σχέση μεταξύ των βαθμολογιών των συμμετεχόντων (συνολικές και επιμέρους – των υποκλιμάκων αυτής) με την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας. Η συγκεκριμένη τεχνική επιλέχθηκε διότι τόσο οι βαθμολογίες των συμμετεχόντων όσο και η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας είναι ποσοτικές μεταβλητές. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 8:

**Πίνακας 8:** Συντελεστές συσχέτισης των βαθμολογιών των συμμετεχόντων με την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας.

| Μεταβλητή                   | Ηλικία      |             | Έτη προϋπηρεσίας |             |
|-----------------------------|-------------|-------------|------------------|-------------|
|                             | Συντελεστής | $p - value$ | Συντελεστής      | $p - value$ |
| Ανταπόκριση σε δράσεις Ε.Α. | -0.157      | 0.090       | -0.169           | 0.068       |
| Συμμετοχή σε δράσεις Ε.Α.   | -0.031      | 0.739       | -0.028           | 0.760       |
| Πειραματισμός               | 0.004       | 0.964       | -0.058           | 0.532       |
| Συνεργασία για βελτίωση του | 0.048       | 0.607       | 0.097            | 0.296       |

| σχολείου  |        |       |        |       |
|---|--------|-------|--------|-------|
| Ενημέρωση-επικαιροποίηση γνώσεων με επιμόρφωση σχετική με την εργασία | 0.033  | 0.721 | 0.021  | 0.819 |
| Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση                                       | -0.175 | 0.058 | -0.137 | 0.140 |
| Ενημέρωση-επικαιροποίηση με ανάγνωση                                  | 0.013  | 0.888 | 0.068  | 0.468 |
| Συνεργατικό μάθημα  | -0.055 | 0.552 | -0.070 | 0.453 |

Παρατηρήθηκε ότι όλοι οι συντελεστές συσχέτισης κρίθηκαν στατιστικά μη σημαντικοί ( $p - value > 0.05$ ) και συνεπώς δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των βαθμολογιών των συμμετεχόντων με την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας.

Στη συνέχεια, έγινε χρήση της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (one-way ANOVA) για να εξετάσουμε αν υπάρχει διαφοροποίηση των βαθμολογιών (συνολικών και επιμέρους) των συμμετεχόντων ως προς το επίπεδο μόρφωσης. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε καθώς το επίπεδο μόρφωσης διαθέτει περισσότερες από δύο κατηγορίες. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 9, παρακάτω:

Πίνακας 9 : One-way ANOVA για όλες τις βαθμολογίες ως προς το επίπεδο μόρφωσης.

| Μεταβλητή                   | <i>F</i> στατιστική | <i>p - value</i> | Συμπέρασμα           |
|-----------------------------|---------------------|------------------|----------------------|
| Ανταπόκριση σε δράσεις Ε.Α. | 0.854               | 0.462            | Μη σημαντική διαφορά |
| Συμμετοχή σε δράσεις Ε.Α.   | 1.895               | 0.134            | Μη σημαντική διαφορά |
| Πειραματισμός               | 1.154               | 0.331            | Μη σημαντική διαφορά |

|   |       |       |                      |
|---|-------|-------|----------------------|
| Συνεργασία για βελτίωση του σχολείου                                  | 4.786 | 0.004 | Σημαντική διαφορά    |
| Ενημέρωση-επικαιροποίηση γνώσεων με επιμόρφωση σχετική με την εργασία | 1.436 | 0.236 | Μη σημαντική διαφορά |
| Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση                                       | 1.342 | 0.364 | Μη σημαντική διαφορά |
| Ενημέρωση-επικαιροποίηση με ανάγνωση                                  | 0.871 | 0.458 | Μη σημαντική διαφορά |
| Συνεργατικό μάθημα  | 1.453 | 0.231 | Μη σημαντική διαφορά |

Παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p - value < 0.05$ ) στη βαθμολογία «Συνεργασία στο σχολείο» ως προς τα διάφορα επίπεδα μόρφωσης, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Για να εξετάσουμε ποιο επίπεδο μόρφωσης διαφέρει με ποιο, έγιναν πολλαπλές συγκρίσεις με τη διόρθωση σφάλματος που προτείνει ο Bonferroni, για να αποφύγουμε το πρόβλημα των πολλαπλών συγκρίσεων. Τα αποτελέσματα των πολλαπλών συγκρίσεων παρουσιάζονται παρακάτω, στον Πίνακα 10.

**Πίνακας 10:** Πολλαπλές συγκρίσεις με διόρθωση σφάλματος Bonferroni για τη βαθμολογία «Συνεργασία για βελτίωση του σχολείου» ως προς το επίπεδο μόρφωσης.

| Κατηγορία 1              | Κατηγορία 2            | Μέση διαφορά | $p - value$ | Συμπέρασμα           |
|--------------------------|------------------------|--------------|-------------|----------------------|
| Δευτεροβάθμια εκπαίδευση | Τριτοβάθμια εκπαίδευση | -4.404       | 0.018       | Σημαντική διαφορά    |
| Δευτεροβάθμια εκπαίδευση | Μεταπτυχιακό δίπλωμα   | -3.492       | 0.106       | Μη σημαντική διαφορά |
| Δευτεροβάθμια εκπαίδευση | Διδακτορικό δίπλωμα    | -2.800       | 0.600       | Μη σημαντική διαφορά |

|                                   |                         |       |       |                         |
|-----------------------------------|-------------------------|-------|-------|-------------------------|
| <b>Τριτοβάθμια<br/>εκπαίδευση</b> | Μεταπτυχιακό<br>δίπλωμα | 0.912 | 0.115 | Μη σημαντική<br>διαφορά |
| <b>Τριτοβάθμια<br/>εκπαίδευση</b> | Διδακτορικό<br>δίπλωμα  | 1.604 | 0.554 | Μη σημαντική<br>διαφορά |
| <b>Μεταπτυχιακό<br/>δίπλωμα</b>   | Διδακτορικό<br>δίπλωμα  | 0.692 | 1.000 | Μη σημαντική<br>διαφορά |

Παρατηρήθηκε ότι η μοναδική στατιστικά σημαντική ( $p - value < 0.05$ ) εντοπίζεται μεταξύ της Δευτεροβάθμιας και της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι στην αντίστοιχη σύγκριση η μέση διαφορά βρέθηκε ίση με  $-4.404$  και μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η βαθμολογία των συμμετεχόντων με Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην κατηγορία «Συνεργασία για βελτίωση του σχολείου» είναι στατιστικά σημαντικά υψηλότερη από το την αντίστοιχη βαθμολογία των συμμετεχόντων με δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η ίδια ανάλυση (One-way ANOVA) επαναλήφθηκε για να εξεταστεί αν υπάρχει διαφοροποίηση των βαθμολογιών (συνολικών και επιμέρους) των συμμετεχόντων ως προς τη θέση εργασίας. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε καθώς η θέση εργασίας διαθέτει περισσότερες από δύο κατηγορίες. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 10, παρακάτω:

**Πίνακας 11:** One-way ANOVA για όλα τα score ως προς τη θέση εργασίας.

| <b>Μεταβλητή</b>                                | <b>F στατιστική</b> | <b>p – value</b> | <b>Συμπέρασμα</b>       |
|---|---------------------|------------------|-------------------------|
| <b>Ανταπόκριση σε<br/>δράσεις Ε.Α.</b>          | 0.924               | 0.400            | Μη σημαντική<br>διαφορά |
| <b>Συμμετοχή σε δράσεις<br/>Ε.Α.</b>            | 0.075               | 0.928            | Μη σημαντική<br>διαφορά |
| <b>Πειραματισμός</b>                            | 0.617               | 0.541            | Μη σημαντική<br>διαφορά |
| <b>Συνεργασία για<br/>βελτίωση του σχολείου</b> | 1.679               | 0.191            | Μη σημαντική<br>διαφορά |

|  |       |       |                      |
|--|-------|-------|----------------------|
| <b>Ενημέρωση-επικαιροποίηση γνώσεων με επιμόρφωση σχετική με την εργασία</b> | 0.004 | 0.996 | Μη σημαντική διαφορά |
| <b>Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση</b>                                       | 0.577 | 0.563 | Μη σημαντική διαφορά |
| <b>Ενημέρωση – επικαιροποίηση με ανάγνωση</b>                                | 0.301 | 0.741 | Μη σημαντική διαφορά |
| <b>Συνεργατικό μάθημα</b>  | 0.525 | 0.593 | Μη σημαντική διαφορά |

Παρατηρήθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη θέση εργασίας για καμία βαθμολογία ( $p - value > 0.05$ ).

Στο τελευταίο στάδιο της ανάλυσης υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ των δύο βασικών βαθμολογιών της έρευνας: της «Ανταπόκρισης σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών» και της «Συμμετοχής σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης». Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 12, παρακάτω:

**Πίνακας 12:** Συντελεστής συσχέτισης των βαθμολογιών «Ανταπόκριση σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης» και «Συμμετοχή σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης»

| <b>Συντελεστής Συσχέτισης</b> | <b>p-value</b> | <b>Συμπέρασμα</b>   |
|-------------------------------|----------------|---------------------|
| <b>-0.401 ***</b>             | 0.000          | Σημαντική συσχέτιση |

Παρατηρήθηκε τέλος μια μέτρια συσχέτιση μεταξύ της «Ανταπόκρισης σε δράσεις Επαγγελματική Ανάπτυξη» και στη «Συμμετοχή σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης» των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η συσχέτιση αυτή κρίθηκε στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ( $p - value < 0.05$ ). Συνεπώς, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη βαθμολογία στην «Ανταπόκριση στην Επαγγελματική Ανάπτυξη» τείνουν να έχουν χαμηλότερες βαθμολογίες στη «Συμμετοχή σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης» και αντίστροφα. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που εμφάνισαν αρνητική ανταπόκριση σε δράσεις της επαγγελματικής

ανάπτυξης, εμφάνισαν και μικρότερη συμμετοχή στις δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης και το αντίστροφο.

Στο παραπάνω κεφάλαιο της εργασίας έγινε η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την συλλογή των ερωτηματολογίων. Με τη χρήση παραμετρικών και μη αναλύσεων έγιναν οι απαραίτητες συσχετίσεις και αποδόθηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας με τη χρήση των κατάλληλων πινάκων και γραφημάτων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### Συζήτηση και συμπεράσματα της έρευνας

#### 6.1. Συζήτηση

Κύριος σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ημαθίας σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Για τον λόγο αυτό έγινε έρευνα τόσο της ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης όσο και της συμμετοχής τους σε αυτές. Σε γενικές γραμμές, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εμφάνισαν μέτρια ανταπόκριση και αρκετή συμμετοχή σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης κατά την εργασία τους, καταγράφοντας όμως διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ανάγκη και τη χρησιμότητα των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, φάνηκε πως οι συμμετέχοντες στο σύνολο τους είχαν μέτρια ανταπόκριση στις δράσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα αυτά εμφάνισαν διαφοροποίηση από τα ευρήματα άλλων παρόμοιων ερευνών με την χρήση του ίδιου ερωτηματολογίου (TAP scale), στα οποία οι εκπαιδευτικοί έδειξαν σε μεγαλύτερο βαθμό θετική ανταπόκριση στην επαγγελματική ανάπτυξη (Ozer & Beycioglu, 2010; Torff & Sessions, 2008). Το γεγονός αυτό, είναι πιθανό να συμβαίνει λόγω των διαφορετικών κινήτρων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Αυγητίδου, 2014) της κουλτούρας και του σχολικού κλίματος (Pasternak et al., 2023) της διαφορετικής γεωγραφικής περιοχής (Boateng & Wolfenden, 2022) αλλά και των δημογραφικών χαρακτηριστικών τους. Πάρα ταύτα, υπάρχει και η πιθανότητα τα παραπάνω αποτελέσματα να έχουν επηρεαστεί από την πανδημία του Covid-19, καθώς υπήρξε αλλαγή των εκπαιδευτικών δεδομένων αλλά και των τρόπων και μέσων διεξαγωγής των δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης (μέρος των οποίων μεταφέρθηκε σε εξ αποστάσεως περιβάλλοντα μάθησης).

Αξίζει να σημειωθεί και το γεγονός πως ο τρόπος σχεδιασμού, οργάνωσης αλλά και υλοποίησης πολλών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης συμβάλλουν στην αποδοχή τους ή μη από τους εκπαιδευτικούς, με την έννοια πως αυτά θα πρέπει να πληρούν μία σειρά από προϋποθέσεις (όπως να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, να τους συμπεριλαμβάνουν κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού, να προάγουν την κατάκτηση νέων και χρήσιμων δεξιοτήτων κ.α.) ούτως ώστε να είναι

αποτελεσματικά και να συμβάλλουν ουσιαστικά στην επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών (Bozkuş & Bayrak, 2019).

Αναλυτικότερα, τα πορίσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν πως οι προηγούμενες εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων είναι αρκετά χρήσιμες για εκείνους, αξίζουν τον χρόνο που καταλαμβάνουν και στο σύνολο τους, τους έχουν βοηθήσει. Το εύρημα αυτό είναι πιθανό να αποκαλύπτεται λόγω της θετικής επίδρασης των προηγούμενων δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης στα κίνητρα, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Μάλιστα και άλλες πρόσφατες έρευνες επί του θέματος (Ανδρεαδάκης κ.ά., 2019; Zhang et al., 2021) έχουν καταδείξει πως οι προηγούμενες εμπειρίες επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης μπορούν να αυξήσουν την παρακίνηση και τη συμμετοχή σε νέες εμπειρίες και δράσεις μάθησης, οι οποίες με τη σειρά τους θα προάγουν την επαγγελματική σταδιοδρομία, καθώς και τη βελτίωση των παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών (Kyriakides et al., 2017). Το ίδιο επισημαίνουν και τα ευρήματα της πιο πρόσφατης έρευνας του TALIS (2018) του OECD (2019), στην οποία φάνηκε πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν πως οι δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν θετική επίδραση στις πρακτικές διδασκαλίας τους.

Παράλληλα, ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης κατά την εργασία τους, διαπιστώθηκε πως το δείγμα έδειξε μεγάλη και θετική συμμετοχή με συμμετρία και κανονική κατανομή στο σύνολο των δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης. Η θετική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δράσεις αυτές έγκειται στο γεγονός πως η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία διαδικασία που επιτελείται μέσα από μία σειρά ποικίλων ευκαιριών μάθησης και ανάπτυξης σε τυπικά αλλά και άτυπα περιβάλλοντα, τα οποία μπορούν να επιλέξουν για να συμμετάσχουν οι εκπαιδευτικοί. Καθώς το ερωτηματολόγιο της «Συμμετοχής σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης» αφορούσε τις δράσεις κατά την εργασία, μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι παράγοντες του σχολείου όπως το σχολικό κλίμα, οι συναδελφικές σχέσεις, η σχολική ηγεσία αλλά και η κουλτούρα μάθησης και ανάπτυξης (των εκπαιδευτικών) που προωθείται στον Νομό Ημαθίας ίσως να επηρέασαν θετικά το παραπάνω αποτέλεσμα.

Παρόμοια αποτελέσματα παρουσίασαν και άλλες προγενέστερες έρευνες επί του θέματος, στις οποίες οι συμμετέχοντες εμφάνισαν θετική συμμετοχή (Evers et al.,



2015; Kwakman, 2003). Ειδικότερα, ως προς τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου της «συμμετοχής σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης», στην παρούσα έρευνα, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί έδειξαν να έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στις κατηγορίες: «Πειραματισμός», «Ενημέρωση – επικαιροποίηση των γνώσεων με επιμόρφωση σχετική με την εργασία», «Ενημέρωση – επικαιροποίηση των γνώσεων με ανάγνωση» και «Συνεργασία για τη βελτίωση του σχολείου».

Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα, τα οποία ήταν και αναμενόμενα, μπορούμε να διακρίνουμε δύο βασικά στοιχεία. Το πρώτο είναι πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζονται δεκτικοί σε δράσεις πειραματισμού, συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις και αυτοεπιμόρφωσης και αυτοκατευθυνόμενης μάθησης μέσω της ανάγνωσης. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να συμβαίνει λόγω της άμεσης και σχετικά εύκολης πρόσβασης σε δράσεις αυτοεπιμόρφωσης (ανάγνωση, πλοήγηση σε εκπαιδευτικές ιστοσελίδες κ.α.). Μάλιστα, πρόσφατες έρευνες δείχνουν πως τα προγράμματα της επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να πειραματίζονται στο αντικείμενο τους και σε νέες πρακτικές μάθησης (SUMMA, 2021, as stated in Boateng & Wolfenden, 2022). Παράλληλα, τα ευρήματα της πιο πρόσφατης έρευνας του OECD (2019) έδειξαν πως παρόλο που τα σχολεία είναι ανοιχτά σε νέες πρακτικές και καινοτομίες, οι νέοι κυρίως εκπαιδευτικοί εμφανίζονται λιγότερο δεκτικοί σε δράσεις πειραματισμού και εκπαιδευτικής αλλαγής. Το στοιχείο αυτό δεν επιβεβαιώνεται από την παρούσα έρευνα.

Αξίζει να σημειωθεί πως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις σχετικές με την εργασία αποτελεί μέρος της συνεχούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης (OECD, 2009). Παράλληλα, η ανάγνωση είναι μία ευρέως γνωστή μορφή αυτοεπιμόρφωσης, η οποία μπορεί να προσφέρει στον εκπαιδευτικό νέες γνώσεις και παιδαγωγικές μεθόδους καθώς και μία γενικότερη ενημέρωση στα κοινωνικά τεκταινόμενα (Kwakman, 2003).

Εξάλλου, προηγούμενες έρευνες της επαγγελματικής σταδιοδρομίας καταδεικνύουν τη σημαντικότητα των δράσεων του πειραματισμού, της ενημέρωσης - επικαιροποίησης των γνώσεων (“keep up-to-date”) με επιμόρφωση σχετική με την εργασία και της ενημέρωσης - επικαιροποίησης των γνώσεων (“keep up-to-date”) μέσω της ανάγνωσης (βιβλίων, άρθρων, ιστοσελίδων), ως βασικούς τρόπους συνεχιζόμενης επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης στους οποίους εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί (Evers et al., 2015; Geijsel et al., 2009; OECD, 2009; Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013).

Συνεκδοχικά και αναλογιζόμενοι τα παραπάνω μπορούμε να επισημάνουμε πως πράγματι η επαγγελματική εξέλιξη είναι μία κατά βάση προσωπική διεργασία και πως οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ατομική πρωτοβουλία για την ανάπτυξη αυτής.

Το δεύτερο στοιχείο αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την βελτίωση του σχολείου, στοιχείο στο οποίο διαπιστώθηκε μεγαλύτερη συμμετοχή. Το αποτέλεσμα αυτό ενδεχομένως να συνδέεται και να προκύπτει από μία σειρά παραγόντων, όπως είναι η σχολική ηγεσία, η κουλτούρα, το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων σε κάθε σχολείο, στοιχεία που επηρεάζουν την κοινή δράση για την πρόοδο και αναβάθμιση του σχολείου. Μάλιστα, η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους μέσω διάλογου, μικρών ομάδων εργασίας και της ενεργητικής εμπλοκής αποτελούν άτυπες μορφές επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης (Bozkus & Bayrak, 2019). Ήδη, μελέτες έχουν συνδέσει με σχέση αιτίου αποτελέσματος την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την βελτίωση της αποτελεσματικότητας της μάθησης των μαθητών αλλά και της γενικότερης παρεχόμενης παιδείας (Ματσαγγούρας, 2019; Υφαντή, 2014). Μάλιστα και στα ευρήματα της διεθνούς έρευνα του TALIS (OECD, 2009) φάνηκε η μεγάλη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις συνεργασίας με τους συναδέλφους και τα διοικητικά στελέχη με απώτερο στόχο την γενικότερη βελτίωση του σχολείου. Στην έρευνα των Σοφού και Διερωνίτου (2015), οι εκπαιδευτικοί κατέδειξαν σημαντική την ανάπτυξη της συνεργασίας με τους συναδέλφους και τη σχολική ηγεσία ως μηχανισμό επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης του σχολείου, υποδεικνύοντας όμως και την επιφύλαξη τους ως προς την εφαρμογή της.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δραστηριότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες πρέπει να εστιάσουν περισσότερο την προσοχή τους. Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μερικές διαφοροποιήσεις με μικρότερη κατά περιπτώσεις συμμετοχή στις δράσεις επαγγελματικής εξέλιξης στις οποίες και είναι θεμιτό να συμμετάσχουν περισσότερο. Σε παρόμοιες έρευνες έχει αποδειχθεί πως αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν δίνουν την απαραίτητη σημασία και το ενδιαφέρον που απαιτείται στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Bozkus & Bayrak, 2019; Bozkus & Taştan, 2016) στοιχείο που πρέπει άμεσα να επιληφθεί της προσοχής τους. Πιο αναλυτικά, στην παρούσα έρευνα φάνηκε πως οι συμμετέχοντες στο σύνολο τους εμφάνισαν μικρότερη συμμετοχή στο «Συνεργατικό μάθημα», μολονότι εμφάνισαν μεγαλύτερη συμμετοχή στην υποκλίμακα της «Συνεργασίας για βελτίωση του

σχολείου». Το αποτέλεσμα αυτό ενδεχομένως να εξηγείται διττά. Υπάρχει η πιθανότητα να μην παρέχονται οι κατάλληλες ευκαιρίες από την πλευρά της πολιτείας λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και της αδυναμίας προαγωγής πιο καινοτόμων προσεγγίσεων της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως είναι η συνδιδασκαλία και το συνεργατικό μάθημα. Το παραπάνω αποτέλεσμα πιθανώς να προέκυψε και λόγω του ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην μετά Covid-19 περίοδο, κατά την οποία τα πλαίσια διαπροσωπικής επικοινωνίας και συνεργασίας των συναδέλφων κατά τη διάρκεια του μαθήματος ήταν αρκετά περιορισμένα. Ωστόσο, ο παραπάνω παράγοντας (Covid-19) ίσως να έδωσε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τη συνεργασία ως προς τη βελτίωση του σχολείου, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες ως προς αυτή την κατεύθυνση (ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων για την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κ.α.).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μπορούμε να ισχυριστούμε πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θα πρέπει να εστιάσουν περισσότερο την προσοχή τους σε δράσεις που προάγουν το συνεργατικό μάθημα και την συνεργασία με τους συναδέλφους με σκοπό την βελτίωση του μαθήματος και των διδακτικών πρακτικών τους. Εξάλλου, θεωρητικές προσεγγίσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης τονίζουν τη σημασία της συνεργατικότητας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συναδέλφων ως βασική παράμετρο της εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Desimone, 2009; Postholm, 2012).

Το ίδιο πόρισμα καταδεικνύει και η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Butler & Schnellert (2012), η οποία κατέστησε φανερή την επίδραση της συνεργασίας με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ως προς την προαγωγή της επαγγελματικής εξέλιξης και μάθησης αλλά και της εκπαιδευτικής αλλαγής. Τα ευρήματα της διεθνούς έρευνας του OECD (2020) κατέδειξαν την σημασία της συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων καθώς και την συσχέτιση της με τις δράσεις της ανατροφοδότησης. Μάλιστα και η πρωτότυπη έρευνα του Evers και των συνεργατών του (2015) έδειξε την καταλυτική επίδραση οργανωσιακών παραγόντων του σχολείου και της αλληλεπίδρασης με τους συναδέλφους στην επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού. Τέλος και η πρόσφατη έρευνα των Richit, Ponte και Tomassi (2021) έδειξε πως το συνεργατικό μάθημα προωθεί την ενθάρρυνση, την αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των συναδέλφων καθώς και τον κοινό αναστοχασμό μέσω των οποίων προάγεται και η επαγγελματική τους εξέλιξη.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τις τυχόν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, την ηλικία, τη θέση εργασίας, τα χρόνια εμπειρίας και το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης. Ως προς τη συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων και των απαντήσεων τους, η πρώτη σημαντική διαφοροποίηση εμφανίζεται στο φύλο των συμμετεχόντων και συγκεκριμένα στη σημαντική διαφορά των ανδρών και των γυναικών ως προς τη συμμετοχή τους στις δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης. Στην παρούσα έρευνα, το εύρημα αυτό είναι πιθανό να προκύπτει και να δικαιολογείται λόγω του μεγαλύτερου αριθμού γυναικών συμμετεχόντων. Τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών παρουσιάζουν διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων σχετικά με το φύλο, με κάποιες έρευνες να μην βρίσκουν σημαντική διαφορά (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013) ενώ κάποιες άλλες να εμφανίζουν σημαντική διαφορά (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011; Hursen, 2012).

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα αποδείχθηκε σημαντική διαφορά με τις γυναίκες συμμετέχουσες να παρουσιάζουν μεγαλύτερη συμμετοχή τόσο στο σύνολο των δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης, όσο και στις υποκλίμακες της «συνεργασίας για βελτίωση του σχολείου» και του «αναστοχασμού και ανατροφοδότησης», από τους άνδρες συμμετέχοντες. Αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό, ότι μελέτες έχουν δείξει πως η γενικότερη επαγγελματική ανάπτυξη των γυναικών είναι διαφορετική και περισσότερο σύνθετη από εκείνη των ανδρών (Σιδηροπούλου – Δημακάκου, 2002). Από τα παραπάνω, θα ήταν αναμενόμενο και στην παρούσα έρευνα να αποκαλυφθούν διαφορές στην παράμετρο του φύλου σχετικά με την επαγγελματική εξέλιξη. Τα συγκεκριμένα ευρήματα της έρευνας έρχονται σε συνάρτηση με τα ευρήματα άλλων παρόμοιων ερευνών στα οποία οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους παρουσιάζουν μεγαλύτερη συμμετοχή σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης από τους άνδρες (Ahmed, Pasha & Malik, 2021; Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011; Hursen, 2012).

Ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων και τα έτη προϋπηρεσίας τους, από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε δεν φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με την ανταπόκριση και τη συμμετοχή σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης. Σχετικά με το παραπάνω αποτέλεσμα μπορούμε να επισημάνουμε δύο βασικά στοιχεία, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων. Το πρώτο στοιχείο, σχετικά με την ηλικία, αφορά τα ευρήματα παρόμοιων ερευνών τα οποία ποικίλουν, καθώς κάποιες έρευνες δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφορά της ηλικίας με τη συμμετοχή σε

δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης (Hursen, 2012; Krille, 2017; OECD, 2019) (με τους μικρότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ανταπόκριση και συμμετοχή), ενώ κάποιες άλλες έρευνες όχι (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011; Torff & Sessions, 2008). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες κατέδειξαν πως ο παράγοντας της ηλικίας δεν φαίνεται να επηρεάζει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011; Torff & Sessions, 2008).

Η μόνη μικρή ασθενής συσχέτιση που μπορούμε να εντοπίσουμε εμφανίζεται στην υποκλίμακα του «Αναστοχασμού και ανατροφοδότησης» όπου εκεί οι συμμετέχοντες με μεγαλύτερη ηλικία έχουν μικρότερα σκορ και κατ' επέκταση μικρότερη συμμετοχή. Το εύρημα αυτό ενδεχομένως να προκύπτει λόγω του ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να μην έχουν λάβει την απαραίτητη επιμόρφωση στις πιο καινοτόμες δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης όπως ο αναστοχασμός και η ανατροφοδότηση, οι οποίες μπορούν να συνδράμουν στην ανάπτυξη των πρακτικών διδασκαλίας τους και της αποτελεσματικότητας τους. Οι δραστηριότητες της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού αποτελούν κομβικά στοιχεία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς μέσω αυτών οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρατηρούν, να αξιολογούν και να αναστοχάζονται την συμπεριφορά και τις πρακτικές τους (Zeincher & Liston, 1987, as cited in Korkko, Kyro-Ammala & Turunen, 2016). Παράλληλα, οι διαδικασίες του αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης μπορούν να αναπτυχθούν μέσω πρακτικών όπως το mentoring, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά εργαστήρια και η αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους (Darling – Hammond et al., 2017). Τα πορίσματα που προέκυψαν από τη διεθνή έρευνα του OECD (2019), παρόλο που δεν έδειξαν διαφορά ως προς την παράμετρο της ηλικίας, κατέστησαν όμως φανερό πως στην πλειονότητα τους οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν ανατροφοδότηση την θεωρούν σημαντική και ωφέλιμη ως προς τη βελτίωση της διδασκαλία τους.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα μπορούμε να πούμε πως οι οργανωμένες και θεσμοθετημένες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε μεγαλύτερη ηλικία να αποκτήσουν τις νέες δεξιότητες που απαιτούνται στη σύγχρονη εποχή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Το ίδιο καταδεικνύουν και άλλες παρόμοιες έρευνες (Gumus & Kemal, 2013), καθώς και οι θεωρητικές προσεγγίσεις επί του θέματος, αναφέροντας μάλιστα πως η επαγγελματική ανάπτυξη βιώνεται ως ένα συνεχές κατά την επαγγελματική πορεία του

εκπαιδευτικού, το οποίο θα πρέπει να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευτικών (Day, 2003; Παπαναούμ, 2004; Ματσαγγούρας, 2019).

Σχετικά με τον παράγοντα των ετών προϋπηρεσίας, θα αναμέναμε να ανακαλύψουμε πως οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία, δηλαδή οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα, θα ήταν εκείνοι που θα εμφάνιζαν μεγαλύτερη ανταπόκριση και συμμετοχή στις δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως ακριβώς αναφέρουν άλλες παρόμοιες έρευνες (OECD, 2009). Δεδομένου ότι οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από απειρία και προσπαθούν να προσαρμοστούν και να αντεπεξέλθουν στο νέο ρόλο τους, θα αναμέναμε να εμφανίσουν μεγαλύτερη συμμετοχή σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες κατά βάση προσφέρουν πληθώρα πλεονεκτημάτων και επιδρούν αθροιστικά στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Μάλιστα, στα αποτελέσματα της έρευνας των (Torff & Sessions, 2008) μεταξύ άλλων φάνηκε πως στα πρώτα χρόνια του επαγγέλματος τους οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο δεκτικοί σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ κατά την εξέλιξη της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας η συμμετοχή τους μειώνεται.

Εξάλλου, όπως έδειξαν τα ευρήματα της έρευνας της Hursen (2012), οι έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν μεγαλύτερη αυτονομία και ήδη η προηγούμενη συμμετοχή τους σε δράσεις επαγγελματικής εξέλιξης φαίνεται να επηρεάζει την συμμετοχή τους σε μελλοντικές παρόμοιες δράσεις. Αντίθετα, στην παρούσα έρευνα, από την ανάλυση των δεδομένων δεν φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων και στην ανταπόκριση και συμμετοχή τους σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς στο σύνολο τους εμφάνισαν μέτρια ανταπόκριση και θετική συμμετοχή.

Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με την παράμετρο της θέσης εργασίας, όπου θα ήταν αναμενόμενο να βρούμε κάποια διαφοροποίηση μεταξύ των μόνιμων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό, όπως αποδεικνύουν και η προηγούμενη έρευνα της Κυρίμη (2018). Το παραπάνω πόρισμα θα ήταν αναμενόμενο και θα αιτιολογούταν λόγω των επικείμενων διορισμών των εκπαιδευτικών (από αναπληρωτές σε μόνιμους) μέσω της αξιολόγησης και μοριοδότησης των τυπικών προσόντων τους. Εν τούτοις, δεν φάνηκε κάποια σημαντική διαφορά, καθώς ανεξαρτήτως της θέσης εργασίας τους (μόνιμοι,

αναπληρωτές, ωρομίσθιοι) οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν θετική ανταπόκριση και συμμετοχή στις δράσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης,

Κατά παρόμοιο τρόπο, ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων και την ανταπόκριση και τη συμμετοχή τους σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά. Εξάιρεση αποτελεί η υποκλίμακα «Συνεργασία για βελτίωση του σχολείου» όπου εκεί φάνηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αποφοίτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι σημείωσαν μικρότερη συμμετοχή και των αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι σημείωσαν μεγαλύτερη συμμετοχή. Η εξήγηση για το παραπάνω εύρημα ενδεχομένως να αποδίδεται στους οργανωσιακούς παράγοντες του σχολείου, στους ατομικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών και στη θέληση τους ή μη για την από κοινού εργασία για τη βελτίωση και αναβάθμιση του σχολείου. Το παραπάνω στοιχείο είναι αξιοσημείωτο, καθώς οι εκπαιδευτικοί με «χαμηλότερο» επίπεδο εκπαίδευσης θα ήταν εκείνοι που θα αποκόμιζαν περισσότερα οφέλη από τα εκπαιδευτικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης δεδομένης της βαθμίδας εκπαίδευσης τους, όπως σημειώνει η έρευνα του OECD (2019).

Στην έρευνά τους οι Torff και Sessions (2008) σημειώνουν πως όσο οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μεγαλύτερη εκπαίδευση και περισσότερα ακαδημαϊκά πτυχία, τόσο λιγότερο δεκτικοί γίνονται σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς η απόκτηση περισσότερων πτυχίων μπορεί να θεωρηθεί πως μειώνει την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη. Αυτό όμως δε βλέπουμε να ισχύει στην παρούσα έρευνα, γεγονός που αποδεικνύει πως η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία προσωπική διαδικασία και επηρεάζεται τόσο από προσωπικούς παράγοντες του ατόμου (κίνητρα, πιστεύω, επιδιώξεις) όσο και από το κοινωνικό του πλαίσιο. Αξίζει να τονιστεί στο σημείο αυτό πως εκπαιδευτικοί με πτυχίο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συγκεκριμένων κατά περίπτωση κλάδων, δύνανται να διδάξουν σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (σε ΕΠΑΛ, σε Μουσικά Σχολεία, σε Ειδικά Σχολεία ως Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό κ.α.) και για τον λόγο αυτό υπήρξαν στην έρευνα και συμμετέχοντες με πτυχίο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τέλος, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε συσχέτιση της ανταπόκρισης σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης με την συμμετοχή στις δράσεις αυτές. Το αποτέλεσμα αυτό ήταν αναμενόμενο, καθώς οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερο αρνητική στάση απέναντι στην επαγγελματική ανάπτυξη είναι φυσικό να έχουν και

λιγότερη συμμετοχή στις δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης. Αντίστροφα εκπαιδευτικοί που έχουν θετική ανταπόκριση σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης εμφανίζουν και μεγαλύτερη συμμετοχή σε αυτές. Το αποτέλεσμα αυτό ενδεχομένως να εξηγείται και να προκύπτει από τις προηγούμενες εμπειρίες μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης που είχαν οι συμμετέχοντες (μία θετική εμπειρία πιθανό να τους οδήγησε στην επανάληψη της συμμετοχής τους και το αντίστροφο) αλλά και από τα προσωπικά τους κίνητρα και προτιμήσεις.

Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσαμε να προτείνουμε την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις ποικίλες δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και την παροχή κινήτρων από την πλευρά της πολιτείας προς αυτή την κατεύθυνση. Όπως υπογραμμίζει η Germouth (2018), η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να αναπτυχθεί ποικιλοτρόπως μέσω της δημιουργίας εκπαιδευτικών κοινοτήτων μάθησης, με την παροχή κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς, μέσω της σχολικής ηγεσίας, αλλά και της ενεργούς εμπλοκής των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και στην οργάνωση δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης.

## **6.2. Τα συμπεράσματα της έρευνας**

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα συνεχές το οποίο επιτελείται καθ' όλη τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου και το οποίο εξελίσσεται μέσω της συμμετοχής σε τυπικά και άτυπα πλαίσια μάθησης και επιμόρφωσης (Ματσαγγούρας, 2019; Φερεσίδη, 2021). Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ανταπόκριση και με τη συμμετοχή τους σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης.

Από την έρευνα που διεξήχθη στην παρούσα διπλωματική εργασία διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν μέτρια προς θετική ανταπόκριση σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης και θετική συμμετοχή σε αυτές. Πιο συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες του δείγματος εμφάνισαν πιο θετική συμμετοχή στις υποκλίμακες «Πειραματισμός», «Ενημέρωση – επικαιροποίηση των γνώσεων με επιμόρφωση σχετική με την εργασία», «Ενημέρωση – επικαιροποίηση των γνώσεων με ανάγνωση» και «Συνεργασία για τη βελτίωση του σχολείου». Επιπρόσθετα, στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οι δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες έχουν συμμετάσχει κατά το παρελθόν τους έχουν βοηθήσει και είναι χρήσιμες για εκείνους.



Παράλληλα, αξίζει να τονιστεί πως διαπιστώθηκαν μικρές διαφορές ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και συγκεκριμένα ως προς το φύλο των συμμετεχόντων, την ηλικία και το επίπεδο εκπαίδευσης τους, οι οποίες στην πλειοψηφία τους αφορούσαν κάποιες από τις υποκλίμακες της «συμμετοχής σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης».

Πιο αναλυτικά, φάνηκε πως οι γυναίκες συμμετέχουσες εμφάνισαν μεγαλύτερη συμμετοχή στο σύνολο των δράσεων της επαγγελματικής ανάπτυξης από τους άνδρες συμμετέχοντες, καθώς και στις υποκλίμακες της «Συνεργασίας για βελτίωση του σχολείου» και «αναστοχασμός και ανατροφοδότηση» Σχετικά με τους παράγοντες της ηλικίας και των ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων δε φάνηκαν σημαντικές διαφορές, παρά μόνο στην υποκλίμακα του «Αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης», στην οποία οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συμμετέχοντες παρουσίασαν μικρότερη συμμετοχή από τους νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς.

Παρόμοια ευρήματα φάνηκαν και στον παράγοντα της θέσης εργασίας, με τους αναπληρωτές και τους μόνιμους εκπαιδευτικούς να μην εμφανίζουν σημαντικές διαφορές. Αναφορικά με τον παράγοντα του επιπέδου εκπαίδευσης δε φάνηκαν σημαντικές διαφορές, παρά μόνο στην υποκλίμακα της «Συνεργασίας για τη βελτίωση του σχολείου», στην οποία οι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εμφάνισαν μικρότερη συμμετοχή από τους αντίστοιχους αποφοίτους Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα, οι εκπαιδευτικοί είναι θεμιτό να εστιάσουν την προσοχή τους και να εντείνουν τη συμμετοχή τους στις δράσεις που εμφάνισαν μικρότερη συμμετοχή.

Τέλος, όπως ήταν αναμενόμενο διαπιστώθηκε συσχέτιση της ανταπόκρισης με τη συμμετοχή σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, με τους εκπαιδευτικούς που εμφάνισαν μικρότερη ανταπόκριση να έχουν και μικρότερη συμμετοχή σε αυτές και το αντίστροφο.

Συνοψίζοντας, στο παραπάνω κεφάλαιο της εργασίας έγινε η συζήτηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε. Απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί και έγινε σύγκριση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της συγκεκριμένης θεματικής, καθώς και με τα ευρήματα άλλων παρόμοιων ερευνών, οι οποίες άπτονται του θέματος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Τέλος, παρουσιάστηκαν συνοπτικά τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>

### Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

#### 7.1. Οι περιορισμοί της έρευνας

Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας παρατίθενται οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και μερικές προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, όπως προέκυψαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση του υπό εξέταση θέματος και ύστερα από την διεξαγωγή της σχετικής έρευνας.

Μολονότι η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη χωρίς εμφανή εμπόδια, προέκυψαν όμως κάποιοι περιορισμοί που αξίζει να αναφερθούν. Αρχικά, ως περιορισμός της έρευνας μπορεί να χαρακτηριστεί η μικρή συμμετοχή των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ημαθίας, καθώς συνολικά από τους 1.226 εκπαιδευτικούς (αριθμός υπολογισμένος μέχρι τον μήνα Μάρτιο 2023) οι οποίοι υπηρετούν σε όλα τα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ημαθίας (σύνολο 45 σχολεία) κατά το τρέχον σχολικό έτος 2022-2023 συμμετείχαν μόλις 118, σε ποσοστό 9,62%. Το γεγονός αυτό είναι πιθανό να περιόρισε την αντιπροσωπευτικότητα των αποτελεσμάτων σε ένα μικρό ποσοστό από το σύνολο των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ημαθίας.

Επίσης, υπήρξε δυσκολία στη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων με αποτέλεσμα η ερευνήτρια να οδηγηθεί στην επανειλημμένη ηλεκτρονική αποστολή των ερωτηματολογίων στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις όλων των σχολείων, αλλά και στον διαμοιρασμό έντυπων ερωτηματολογίων σε όλα τα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην πόλη της Νάουσας. Παράλληλα, μικρή ήταν και η επιμέρους συμμετοχή των ανδρών εκπαιδευτικών οι οποίοι κατέλαβαν μόλις το 33,9% του συνολικού ποσοστού, ενώ οι γυναίκες συμμετέχουσες κατέλαβαν την πλειοψηφία σημειώνοντας το 66,1% των συμμετεχόντων.

Επιπρόσθετα, περιορισμός της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί και η επιλογή του γεωγραφικού χώρου του νομού Ημαθίας που αποτελεί επαρχιακή περιοχή, καθώς η μελέτη του ίδιου πληθυσμού – στόχου σε μία μεγαλύτερη αστική περιοχή ίσως να έδινε διαφορετικά αποτελέσματα σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τέλος, η ερευνητική μεθοδολογία με την επιλογή της ποσοτικής έρευνας μπορεί να κατέστησε τα αποτελέσματα περισσότερο αντικειμενικά αλλά μερικώς «τυποποιημένα», για τον λόγο αυτό θα μπορούσε να γίνει μία δεύτερη

συνοδευτική έρευνα, ποιοτικού χαρακτήρα, με τη μορφή συνεντεύξεων σε ορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών ή να γίνει χρήση μικτής μεθόδου έρευνας (ποσοτική και ποιοτική) για να συμπεριληφθεί και ο υποκειμενικός χαρακτήρας των απαντήσεων και έπειτα σε δεύτερο χρόνο να γίνει συσχέτιση των αποτελεσμάτων των ερευνών.

## **7.2. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Μελλοντικές έρευνες στο σχετικό πεδίο θα μπορούσαν να επεκταθούν συμπεριλαμβάνοντας τη συσχέτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με επιμέρους μεταβλητές, όπως είναι το στυλ σχολικής ηγεσίας του διευθυντή, η χρήση των Νέων Τεχνολογιών και άλλα. Επιπλέον, η συνέχεια στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια θα μπορούσε να περιλάβει και την μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και έπειτα να πραγματοποιηθεί σύγκριση των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης ως προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Παράλληλα, κρίνεται σκόπιμο, οι μελλοντικές προσπάθειες να ερευνήσουν τις απόψεις όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη. Ειδικότερα, θα ήταν ενδιαφέρουσα η μελέτη των απόψεων των διοικητικών στελεχών εκπαίδευσης, των Σχολικών Συμβούλων αλλά και των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων και βαθμίδων εκπαίδευσης. Η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων όλων των παραπάνω εμπλεκομένων θα μπορούσε να προσθέσει επιπλέον ερευνητικά δεδομένα για την εξέλιξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, για την διερεύνηση των πραγματικών επιμορφωτικών αναγκών τους, αλλά και να συμβάλλει στη δημιουργία και στην αναβάθμιση επιμορφωτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης τα οποία θα προάγουν ουσιαστικά την επαγγελματική μάθηση και την εξέλιξη του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών.

Εστιάζοντας την προσοχή μας στους εκπαιδευτικούς, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να ασχοληθεί με τη διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη τους και με άλλες συνιστώσες όπως είναι η επαγγελματική ικανοποίηση από την εργασία τους. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί και μία δεύτερη έρευνα σε βάθος χρόνου στους ίδιους εκπαιδευτικούς, με απώτερο στόχο να εξάγουμε μακροχρόνια αποτελέσματα για την πρόοδο της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

Το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών προσφέρεται για την αξιοποίηση ποικίλων ερευνητικών μεθόδων, καθεμία από τις οποίες μπορεί να συνεισφέρει στην σφαιρικότερη μελέτη του. Μολονότι στην παρούσα έρευνα

χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά εργαλεία συλλογής των δεδομένων, δεν μπορούν να αποκλειστούν η ποιοτική προσέγγιση ή ο συνδυασμός των μεθόδων για το υπό διερεύνηση θέμα.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν επομένως να προβούν στην χρήση ποιοτικών μεθόδων συλλογής των δεδομένων αλλά και στο συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στη δημιουργία μίας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας, στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας αναφέρθηκαν οι περιορισμοί που προέκυψαν κατά τη διαδικασία της έρευνας και έγιναν ποικίλες προτάσεις για τους μελλοντικούς ερευνητές του θέματος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Βιβλιογραφία στα Ελληνικά

- Ανδρεαδάκης, Ν., & Καδιανάκη, Μ. (2011). Εμπειρική προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.734-745). Αθήνα: Πεδίο.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Παναγιωτόπουλος, Γ., Καρανικόλα, Ζ., & Ζιάκας, Ε. (2019). Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού: η συμβολή της επιμόρφωσης στην εργασιακή αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Στο Ν. Ανδρεαδάκης, Ζ. Καρανικόλα, Μ. Κόνσολας & Γ. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού* (σ. 247-258). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ανδρής, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015: Πρακτικά 1*, (σ. 156-160). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π. Τ. Δ. Ε., Κέντρο μελέτης ψυχοφυσιολογίας και εκπαίδευσης.
- Argyropoulou, E., & Symeonidis, A. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1). 53–72. <https://doi.org/10.12681/hjre.10846>
- Αυγητίδου, Σ. (2014). Διαδικασίες, στρατηγικές και τεχνικές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια προτεινόμενη μεθοδολογία. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σ. 241-254). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Βεργίδης, Δ. (2002). «Ομιλία στη Διεθνή Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων». Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων* (σ. 243-245). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*. 29, 97-126. Αθήνα: Σάκκουλα. <https://doi.org/10.12681/sas.871>.

- Βοζαΐτης, Γ. (2016). *Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμη από: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Βοζαΐτης, Γ., & Υφαντή, Α. (2008). Η κοινωνία της μάθησης και το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, *Διοικητική Ενημέρωση*, 44, 68-84.
- Γεωργιάδης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Γιώτη, Α. (2022). Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Στο Θ. Καραλής & Π. Λιντζέρης (Επιμ.), *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (σ. 265-272). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6 (1). 152-158. Ανακτήθηκε από: [https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_6/12\\_gritzios.pdf](https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_6/12_gritzios.pdf).
- Γραίκος, Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σ.61-75). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός* (σ. 101-166). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 113-123. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf>.
- Ζαρίφης, Γ. (2022). Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Στο Θ. Καραλής & Π. Λιντζέρης (Επιμ.), *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (σ. 30-34). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

- Καλογρίδη, Σ. (2022). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Θ. Καραλής & Π. Λιντζέρης (Επιμ.), *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (σ. 128-134). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κανδεράκη, Μ., & Κοτρόγιαννος, Δ. (2010). Εκπαιδευτικό σύστημα και επιμόρφωση. Η περίπτωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Στο Ν. Παπαδάκης & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Αγορά εργασίας, κατάρτιση, δια βίου μάθηση και απασχόληση: Δομές, Θεσμοί, Πολιτικές* (σ. 351-375). Αθήνα: Σιδέρης.
- Καράμηνας, Ι. (2013). *Ο σχολικός σύμβουλος ως εκπαιδευτής ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καραμητόπουλος, Θ. (2016). *Οι σχολικοί σύμβουλοι μιλούν για τον ρόλο, το έργο και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: I write Publications.
- Καραμπίνη, Π., & Ψιλού, Ε. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα – επισημάνσεις και προτάσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 139-147). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καρράς, Κ. (2021). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Κ. Καρράς (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον σύγχρονο κόσμο: συστήματα εκπαίδευσης, επίκαιροι προβληματισμοί και καλές πρακτικές* (σ.236-247). Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ., & Αθανασοπούλου – Βραχάμη, Γ. (2011). Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.673-705). Αθήνα: Πεδίο.
- Καψάλης, Α., & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 3. 257-273. Ανακτήθηκε από: [http://journal.primedu.uoa.gr/greek/issue\\_3/pdf/kapsalis.pdf](http://journal.primedu.uoa.gr/greek/issue_3/pdf/kapsalis.pdf)
- Κεδράκα, Κ. (2022). Επαγγελματική Ανάπτυξη. Στο Θ. Καραλής & Π. Λιντζέρης (Επιμ.), *Λεξικό Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (σ. 123-127). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κουγιουμτζής, Γ. (2018α). Η επιμόρφωση και καθοδήγηση/ mentoring των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης. Στο Γ. Κουγιουμτζής (Επιμ.),

- Mentoring εκπαιδευτικών & διαστάσεις εφαρμοσμένης σχολικής ψυχολογίας και συμβουλευτικής* (σ. 30-55). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουγιουμτζής, Γ. (2018β). *Mentoring και Coaching: η συμβουλευτική διάσταση στο ρόλο του μέντορα εκπαιδευτικών*. Στο Γ. Κουγιουμτζής (Επιμ.), *Mentoring εκπαιδευτικών & διαστάσεις εφαρμοσμένης σχολικής ψυχολογίας και συμβουλευτικής* (σ. 137-145). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κούλης, Α., & Μπαγάκης, Γ. (2018). *Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στις χώρες του TALIS 2013*. Στο Γ. Νικολάου, Σ. Τσεσμελή, Κ. Μαλαφάντης & Ι. Δημάκος (Επιμ.), *11<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον»*, Πάτρα 23-25 Νοεμβρίου 2018 (σ.365-376). Πάτρα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Κυρίμη, Β. (2018). *Επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Ανακτήθηκε από: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2814983/file.pdf>
- Λάναρη, Κ. (2005). *Ο ρόλος της έρευνας – εκπαίδευσης (recherche – formation) στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.196-204). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιακοπούλου, Μ. (2014). *Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών*. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σ.1-25). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Λιοναράκης, Α., & Φραγκάκη, Μ. (2009). *Στοχαστοκριτικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: μια πρόταση με πολυμορφική διάσταση*. In Α. Lionarakis (Ed.), *5<sup>th</sup> International conference in Open and Distance Learning, Athens 27-29 November 2009*, (2) 1, (p. 228-243). Athens: Hellenic Open University The Open Educational Journal.
- Μάνεσης, Ν. (2014). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σ.77-94 ). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.



- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Θεωρία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2019). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη και διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.348-354). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπίκος, Κ & Τζιφόπουλος, Μ. (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Πρακτικά 7<sup>ου</sup> Συνεδρίου για την Ανοιχτή & Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μεθοδολογίες Μάθησης»*, Αθήνα 8-10 Νοεμβρίου 2013, (σ. 60-77). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοιχτής και Εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Μπίκος, Κ. (2014). Η εξ αποστάσεως/ηλεκτρονική επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Μία καινοτομία που ανταποκρίνεται στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σ. 95-107). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Μπουτσιούκη, Σ. (2017). *Ευρωπαϊκή πολιτική στην εκπαίδευση: Από τη στρατηγική της Λισαβόνας στη Στρατηγική «ΕΥΡΩΠΗ 2020»*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
- Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα.*, 6, 28-41. Ανακτήθηκε από: [https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_7/02\\_doyskas.pdf](https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_7/02_doyskas.pdf)
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπότσογλου Κ., Μπεαζίδου Ε., & Τσολακίδης Ι. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών από την ενασχόλησή τους με την πρακτική άσκηση των φοιτητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(2), 51–64. doi: 10.12681/hjre.8937
- Παντισίδου, Ε. (2013). *Δια βίου εκπαίδευση: Μία σύγχρονη «Πανάκεια»;* *Ευρύτερα ατομικά και κοινωνικά οφέλη*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σ.13-20). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Παπάνης, Ε., Βίκη, Α., & Πρασά, Ε. (2022). *Επαγγελματική συμβουλευτική και προσανατολισμός*. Αθήνα: Σιδέρης. Ανακτήθηκε από: [https://psychologiagr.com/wp-content/uploads/2022/02/FINAL\\_EPAGGELMATIKHSYMBOLYTYTIKH\\_BOOK.pdf](https://psychologiagr.com/wp-content/uploads/2022/02/FINAL_EPAGGELMATIKHSYMBOLYTYTIKH_BOOK.pdf)
- Πασιάς, Γ. (2011). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού στην "Ευρώπη της γνώσης"- προκλήσεις και διακυβεύματα. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.109-120). Αθήνα: Πεδίο.
- Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Εκπαιδευτικός κύκλος*. 5(1), 104-126. Ανακτήθηκε από: [https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2017/teuxos1/teuxos\\_5\\_1\\_5.pdf](https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2017/teuxos1/teuxos_5_1_5.pdf).
- Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ. (2002). Επαγγελματική αξιολόγηση και συμβουλευτική των γυναικών. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός* (σ. 623-634). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Δ., & Δρόσος, Ν. (2008). *Πρόγραμμα ανάπτυξης δεξιοτήτων λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης στην Επαγγελματική Συμβουλευτική.
- Σοφός, Α. (2021). Παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών: επισκόπηση πρακτικών και προτάσεις. Στο Χ. Κοσμίδου – Hardy & Α. Σοφός (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας: η ταυτότητα και το εργασιακό του προφίλ*. (σ. 81-114), Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σοφού, Ε., & Διερωνίτου, 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), 61-82. Ανακτήθηκε από: <http://educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2015/teuxos1/4.pdf>.
- Στρατηγική ΕΥΡΩΠΗ 2020, στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και κατάρτισης «ΕΚ 2020»* (2013, Φεβρουάριος 26). Ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2023 από: <http://www.gsae.edu.gr/el/european-union/europe-2020-strategy/812-2020>.
- Τριλιανός, Α. (2011). Η ποιότητα της διδασκαλίας στην εκπαίδευση της μετανεωτερικής εποχής. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.45-56). Αθήνα: Πεδίο.
- Τσιαπαρικού, Ι. (2014). *Οικονομικοί και θεσμικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος και την ανάπτυξη σταδιοδρομίας*. (Διδακτορική διατριβή). Διαθέσιμη από: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Τζαβάρια, Δ., & Βεργίδης, Δ. (2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ- Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σ. 333-342). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Ν. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη*, 3, 31-46. Ανακτήθηκε από: <https://www.pedagogy.gr/images/tefxoi/teuxos3.pdf>.
- Υφαντή, Α. (2014). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: πολιτικές και πρακτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Φερεσίδη, Κ. (2021). *Η φρόνηση του εκπαιδευτικού: Αξιολόγηση και αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ., & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.131-138). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χάδου, Ν. (2016). Δια βίου Μάθηση- Εκπαίδευση- Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προσανατολισμένη στην αγορά εργασίας. Στο Ε., Καραίσκου, Γ., Κουτρομάνος, Ι., Βουτσινάς, Π. Πέγκας, Π., Πρόντζας, Γ., Ρεντίφης, & Μ., Σολάκη (Επιμ.), *Ελλάδα – Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου*

*Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία: 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή, 1-3 Ιουλίου 2016: Πρακτικά 1*, (σ. 163-172). Αθήνα: Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Διά Βίου Μάθησης, της Έρευνας & Καινοτομίας. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/elrie.783>.

Χατζηδήμου, Δ., & Στραβάκου, Π. (2005). *Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη. Το παράδειγμα του 1<sup>ου</sup> ΠΕΚ Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηπαναγιώτου, Π., & Μαρμαρά, Χ. (2014). Πρακτικές δικτύωσης σχολείων: τα δίκτυα μάθησης ως μηχανισμός για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και διευθυντών. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σ.151-160 ). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Χρυσαφίδης, Κ. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ.92-103). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χρυσαφίδης, Κ. (2011). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή της μετανεωτερικότητας. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σ.36-44). Αθήνα: Πεδίο.

Χρυσαφίδης, Κ. (2014). Ο ρόλος των πρακτικών ασκήσεων στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για το «Νέο Σχολείο». Έρευνα στην εκπαίδευση: Hellenic Journal of research in education, 1, 86-104. Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8939>.

### **Βιβλιογραφία στα Αγγλικά**

Ahmed, N., Pasha, H., Rizwan A., & Munawar, M. (2021). The Role of Teacher Training Programs in Optimizing Teacher Motivation and Professional Development Skills. *Bulletin of Education and Research*, 43(2), 17-37. Ανακτήθηκε από: <https://ssrn.com/abstract=4048001>.

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Boateng, P., & Wolfenden, F. (2022). *TPD@Scale briefing note: Moving towards successful teacher professional development in the Global South*. Foundation for Information Technology Education and Development.
- Boeren, E. (2011). Gender differences in formal, non-formal and informal adult learning' *Studies in Continuing Education*, 33(3), 333-346., doi 10.1080/0158037X.2011.610301.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>.
- Bozkuş, K., & Taştan, M. (2016). Teacher opinions about qualities of effective teaching. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(4), 469-490. doi: 10.14527/pegegog.2016.023
- Bozkus, K., & Bayrak, C. (2019). The application of the dynamic teacher professional development through experimental action research. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11 (4), 335-352. doi: 10.26822/iejee.2019450792
- Butler, D. L., & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1206–1220. doi:10.1016/j.tate.2012.07.009
- Coenders, F., & Verhoef, N. (2019). Lesson Study: professional development (PD) for beginning and experienced teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 217-230. DOI: 10.1080/19415257.2018.1430050.
- Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Oxford Review of Education*, 41(2), 234–52. doi:10.1080/03054985.2015.1020105.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2013). Using the Dynamic Model of Educational Effectiveness to Identify Stages of Effective Teaching: An Introduction to the Special Issue. *The Journal of Classroom Interaction*, 48(2), 4–10. Ανακτήθηκε από: <http://www.jstor.org/stable/43858890>.

- Crites, J. O. (1963). Vocational interest in relation to vocational motivation. *Journal of Educational Psychology*, 54(5), 277–285. doi: <https://doi.org/10.1037/h0046215>
- Cronbach, L.J. (1952). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16 (3), 297–334, Ανακτήθηκε από: [http://cda.psych.uiuc.edu/psychometrika\\_highly\\_cited\\_articles/cronbach\\_1951.pdf](http://cda.psych.uiuc.edu/psychometrika_highly_cited_articles/cronbach_1951.pdf).
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης* (Α. Βακάλη, μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- European Commission (2022, Δεκέμβριος 6). *Ellada. Στρατηγική Δια Βίου Μάθησης*. Ανακτήθηκε στις 3 Ιανουαρίου 2023 από: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-33\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-33_el).
- Eurydice (2023, Μάρτιος 17). *Διαρκής Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Προσχολικής και της Σχολικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2023 από: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece/diarkis-epimorfosi-ton-ekpaideytikon-tis-prosholikas-kai-tis>.
- Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28(1). 122-137. doi: [10.1080/03054980120113670](https://doi.org/10.1080/03054980120113670).
- Evers, A., Kreijns K., & Van der Heijden, B. (2015). The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work, *Studies in Continuing Education*, 1-17. doi: 10.1080/0158037X.2015.1055465.
- Fessler, R., & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). Teacher Development and Educational Change. Στο M. Fullan & A. Hargreaves. (Eds.), *Teacher Development and Educational Change* (σ.1-9). New York: RoutledgeFalmer.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of

- Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.  
<https://doi.org/10.3102/00028312038004915>.
- Geijsel, F. P., Sleegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The Effect of Teacher Psychological and School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406–427. doi:10.1086/59394010.1086/593940.
- Germouth, A. (2018). Professional development that changes teaching and improves learning. *Journal of Interdisciplinary Teacher Leadership*, 2(1), 77-90. doi: 10.46767/kfp.2016-0025.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational Choice. An Approach to a General Theory*. New York: College University Press.
- Gumus, S., & Kemal, M. (2013). The Effects of Teacher and School-Level Factors on Teachers' Participation in Professional Development Activities: The role of principal leadership. *Journal of International Education Research, Fourth Quarter* 9(4), 371-380. doi: [10.19030/jier.v9i4.8089](https://doi.org/10.19030/jier.v9i4.8089)
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Holland, J. (1985). *Making vocational choices*. N.J.: Prentice Hall.
- Holton, E. III., & Burnett, M. (2019). The basics of quantitative research. In R. Swanson & E. Holton III. (Eds.). *Research in Organizations. Foundations and Methods of Inquiry*. San Fransisco: Berrett – Koehler Publishers.
- Hürsen, C. (2012). Determine the attitudes of teachers towards professional development activities. *Procedia Technology*, 1, 420-425. doi: <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2012.02.094>.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη* (Α. Μανιάτη, μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jovanova-Mitskova, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2, 2921-2926.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.441>
- Koller, M., Kantzer, V., & Mear, I., Zarzar, K., Martin, M., & Greimel, E., Bottomley, A., Arnott, M., & Kuliś, D. (2012). The process of reconciliation: Evaluation of

- guidelines for translating quality-of-life questionnaires. *Expert review of pharmacoeconomics & outcomes research*, 12, 189-197. doi: 10.1586/erp.11.102.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206. doi:10.1016/j.tate.2016.01.014
- Krille, C. (2017). Prospective teachers' training motivation and its influence on training success. In E. Wuttke. & J. Seifried (Eds.). *Professional error competence of preservice teachers, evaluation and support*. 99-114. New York: Springer.
- Kyriakides, L., Christoforidou, M., Panayiotou., & Creemers, M. (2017). The impact of a three-year teacher professional development course on quality of teaching: strengths and limitations of the dynamic approach. *European Journal of Teacher Education*, 40, 465-486. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1349093>.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19 (2), 149–170. doi:10.1016/s0742-051x(02)00101-4 10.1016/s0742-051x(02)00101-4.
- Mizell, H. (2010). *Why Professional Development matters*. Oxford: Learning Forward.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/23129638>.
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Osman, D. J., & Warner, J. R. (2020). Measuring teacher motivation: The missing link between professional development and practice. *Teaching and Teacher Education*, 92, 1-12. doi:10.1016/j.tate.2020.103064 10.1016/j.tate.2020.103064.
- Ozer, N., & Beycioglu, K. (2010). The relationship between professional development and burnout. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*. 2(2), 4923-4932. doi: [10.1016/j.sbspro.2010.03.797](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.797)
- Pasternak, D., & Harris, S., Lewis, C., Wolk, M., Wu, X., & Evans, L. (2023). Engaging culturally responsive practice: Implications for continued learning and teacher



- empowerment. *Teaching and Teacher Education*. 122. (103976). doi: 10.1016/j.tate.2022.103976.
- Perry, E. (2023). Teacher Professional Development in Changing Circumstances: The Impact of COVID-19 on Schools' Approaches to Professional Development. *Hybrid Ecologies for Teacher Professional Learning*. 13(1), 48, doi: ; <https://doi.org/10.3390/educsci13010048>
- Pillen, M., Beijaard, D., & Den Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240–260. doi:10.1080/02619768.2012.696192
- Postholm, B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405–429. doi:10.1080/00131881.2012.734725.
- Richit, A., Ponte, J. P., & Tomasi, A. P. (2021). Aspects of Professional Collaboration in a Lesson Study. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 16(2), 1-15, doi: 10.29333/iejme/10904
- Saric, M., & Steh, B. (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: challenges and possibilities. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 67-85. doi: 10.26529/cepsj.288.
- Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1, 77-95. doi: <https://doi.org/10.1023/A:1010092014264>.
- Super, D. (1953). A theory of vocational development. *The American Psychologist*, 8, 185-190. doi: <https://doi.org/10.1037/h0056046>.
- Thoonen, E., Slegers, P., Oort, J., Peetsma, T., & Geijsel, P. (2011). How to improve teaching practices, the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536. doi:10.1177/0013161X11400185.
- Torff, B., Sessions, D. & Byrnes, K. (2005). Assessment of Teachers' Attitudes about Professional Development. *Educational and Psychological Measurement - EDUC PSYCHOL MEAS*. 65. 820-830. doi: 10.1177/0013164405275664.

- Torff, B., & Sessions, D. (2008). Factors Associated with Teachers' Attitudes about Professional Development. *Teacher Education Quarterly*. 35 (2), 123-133. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ817314.pdf>.
- Ullah, J., Hussain, L., Atta, M., Khan, Z., Bakhsh, K., & Sibtain, M. (2021). Role of the principal in improving teachers' professional development (TPD). *Elementary Education Online*, 20 (5), 7860-7867. doi:10.17051/ilkonline.2021.05.890
- Villegas-Torres, P., & Lengeling, M. (2021). Approaching Teaching as a Complex Emotional Experience: The Teacher Professional Development Stages Revisited. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*. 23(2), 231-242. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.89181>
- Zhang, X., Admiraal, W., & Saab, N. (2021). Teachers' motivation to participate in continuous professional development: relationship with factors at the personal and school level. *Journal of Education for Teaching*, 1–18. doi:10.1080/02607476.2021.1942804

## **NOMOI**

Νόμος ΓΨΗ΄ (3718)/1910, Περί παιδαγωγικής μορφώσεως και δοκιμασίας των λειτουργών της μέσης εκπαίδευσως, 8/22 Απριλίου 1910.

Νόμος 2245/1920 Περί μεταρρυθμίσεως και συμπληρώσεως του Διδασκαλείου της Μέσης Εκπαίδευσως. (Φ.Ε.Κ. 144<sup>Α</sup>/30-6-1920).

Νόμος 4372/1929, Περί μεταρρυθμίσεως του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσως. (Φ.Ε.Κ. 296<sup>Α</sup> /20-8-1929).

Νόμος 3971/1959, άρθρο 24. παρ.1, Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσως, οργανώσεως της Μέσης Εκπαίδευσως και διοικήσεως της παιδείας. (Φ.Ε.Κ. 187<sup>Α</sup> / 7-9-1959).

Νόμος 4376/1964, Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαίδευσως. (Φ.Ε.Κ. 128<sup>Α</sup>/ 24-10-1964).

Νόμος 748/1970, Περί επιμορφώσεως και μετεκπαίδευσως του εκπαιδευτικού προσωπικού Μέσης Εκπαίδευσως και αναδιοργανώσεως του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσως, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (Φ.Ε.Κ. 274<sup>Α</sup>/16-12-1970).

Νόμος 186/1975, Περί του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.) και διατάξεων τινών του προσωπικού της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (Φ.Ε.Κ. 214<sup>Α</sup>/4-101975).

Νόμος 1304/1982, Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (Φ.Ε.Κ. Α'144/7.12.1982).

Νόμος 1566/1985, άρθρο 24, παρ. 1, Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (Φ.Ε.Κ. 167/Α/30-9-1985).

Νόμος 2986/2002, άρθρο 6, Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας». (Φ.Ε.Κ. 24/13-2-2002).

Νόμος 3528/2007, άρθρο 59, Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ., Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (Φ.Ε.Κ. 26Α/9-2-2007)

Νόμος 3879/2010, άρθρο 2, παρ. 1, 6, 7, Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (Φ.Ε.Κ. 163/Α/21-9-2010).

Νόμος 3966/2011, άρθρα 22, 23, Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (Φ.Ε.Κ. 118/Α/24-5-2011).

Νόμος 4351/2015, άρθρο 38, παρ. 6, «Βοσκήσιμες γαίες Ελλάδας και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας» (Φ.Ε.Κ. 164/Α/4-12-2015).

Νόμος 4547/2018, άρθρο 4, Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (Φ.Ε.Κ. 102 Α/12-6-2018).

Νόμος 4610/2019, Συνέργειες Πανεπιστημίων και Τ.Ε.Ι., πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πειραματικά σχολεία, Γενικά Αρχεία του Κράτους και λοιπές διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. (Φ.Ε.Κ. 70 Α/ 7-5-2019).

#### **ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ**

Π.Δ. 459/1978, Περί οργάνωσης και λειτουργίας Σχολών Επιμορφώσεως Λειτουργών Μέσης Εκπαιδύσεως. (Φ.Ε.Κ. 93 Α/ 14-6-1978).

Π.Δ. 250/1992, Ρύθμιση θεμάτων υποχρεωτικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων. (Φ.Ε.Κ. 138/10-8-1992).

Π.Δ. 45/1999, Εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών. (Φ.Ε.Κ. 46/11-3-1999).

#### **ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ**

Υπουργική Απόφαση Γ2/3222/29-3-95, Ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα. (Φ.Ε.Κ. 245B/29-3-1995).

Υπουργική Απόφαση Γ2/7578/12-10-95, Πραγματοποίηση ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων ευέλικτων μορφών επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (Φ.Ε.Κ. 862B/12-10-1995).

Υπουργική Απόφαση, 353.1./324/105657/A1, Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων. (ΦΕΚ 1340/16-10-2002).

Υπουργική Απόφαση Φ12/102913/ΓΔ4/2022, Ενδοσχολικός Συντονιστής. (Φ.Ε.Κ. ΦΕΚ 4509/B/25-8-2022).

Υπουργική Απόφαση 102919/ΓΔ4/25-8-2022, Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (Φ.Ε.Κ. 4509/B/25-08-2022).

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: "Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ημαθίας για την επαγγελματική τους ανάπτυξη", διεξάγω έρευνα με το παρόν ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση.

Η συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα είναι πολύτιμη και για τον λόγο αυτό παρακαλώ να απαντήσετε στις ερωτήσεις με ειλικρίνεια ακολουθώντας τις σχετικές οδηγίες.

Η ανωνυμία των απαντήσεων διασφαλίζεται σε όλες τις φάσεις της έρευνας και τα στοιχεία που συλλέγονται είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων,

Μαρία Χαλδαιοπούλου

#### Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας..... Γυναίκα.....
2. Ηλικία .....
3. Ανώτερο επίπεδο μόρφωσης  
Δευτεροβάθμια, ΑΕΙ/ΤΕΙ, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό, Άλλο....
4. Θέση εργασίας σας κατά το τρέχον σχολικό έτος  
Μόνιμος, Αναπληρωτής, Ωρομίσθιος
5. Έτη προϋπηρεσίας .....

Α. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μία σειρά από προτάσεις στις οποίες παρακαλείσθε να δηλώσετε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα (μόνο μία απάντηση):

1. Συμφωνώ απολύτως
2. Συμφωνώ μέτρια
3. Συμφωνώ περισσότερο απ' όσο διαφωνώ
4. Διαφωνώ περισσότερο απ' όσο συμφωνώ
5. Διαφωνώ μέτρια
6. Διαφωνώ απολύτως

A1. Τα εργαστήρια επαγγελματικής ανάπτυξης συχνά βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν νέες τεχνικές διδασκαλίας

A2. Αν δεν χρειαζόταν να παρακολουθήσω ενδουπηρειακά εργαστήρια ΔΕΝ θα το έκανα

A3. Οι δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης αξίζουν το χρόνο που καταλαμβάνουν

A4. Οι επιμορφώσεις εκπαιδευτικών που έχω παρακολουθήσει με έχουν εμπλουτίσει

A5. Οι πρωτοβουλίες ανάπτυξης προσωπικού ΔΕΝ είχαν μεγάλη επίδραση στη διδασκαλία μου

B. Στις παρακάτω ερωτήσεις παρουσιάζεται μια σειρά από δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης κατά την εργασία σας, στις οποίες καλείστε να απαντήσετε πόσο συχνά συμμετέχετε σε αυτές (μόνο μία απάντηση).

1. Σχεδόν ποτέ
2. Μερικές φορές
3. Αρκετά συχνά
4. Συχνά

B6. Μελετώ θεματική λογοτεχνία

B7. Επισκέπτομαι εκπαιδευτικές ιστοσελίδες στο διαδίκτυο

B8. Μελετώ βιβλιογραφία εκπαιδευτικών/παιδαγωγικών θεμάτων

B9. Συμμετέχω σε μονοήμερα σεμινάρια ή ημερίδες που επικεντρώνονται στο αντικείμενο της παιδαγωγικής

B10. Συμμετέχω σε εκπαιδευτικά σεμινάρια που επικεντρώνονται σε θέματα παιδαγωγικής

B11. Δοκιμάζω νέες μεθόδους διδασκαλίας στο μάθημα μου

B12. Δοκιμάζω νέες εφαρμογές των ΤΠΕ στο μάθημα μου

B13. Δοκιμάζω εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό στην τάξη

B14. Εφαρμόζω και αξιολογώ άλλες μορφές αξιολόγησης

B15. Διερευνώ νέες μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη

B16. Ζητώ ανατροφοδότηση από τους μαθητές σχετικά με τον τρόπο που διδάσκω

B17. Αναστοχάζομαι στα δυνατά και αδύναμα στοιχεία μου

B18. Προσκαλώ συναδέλφους να παρακολουθήσουν το μάθημα μου

B19. Προσαρμόζω τις μεθόδους διδασκαλίας μου ώστε να ανταποκρίνονται στις αντιδράσεις των μαθητών μου

- B20. Συζητώ με τους συναδέλφους μου τις διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιώ στην τάξη
- B21. Προετοιμάζω μαθήματα μαζί με τους συναδέλφους
- B22. Συμφωνώ με τους συναδέλφους σχετικά με τις παιδαγωγικές μεθόδους
- B23. Συζητώ με συναδέλφους για ιδέες σχετικά με την εκπαιδευτική βελτίωση και την καινοτομία στο σχολείο μου
- B24. Σκέφτομαι μαζί με συναδέλφους για τον σχεδιασμό και τη μέθοδο της συμβουλευτικής των μαθητών
- B25. Δημιουργώ με συναδέλφους μία σχολική ομάδα εργασίας ή επιτροπή
- B26. Εκφέρω την άποψη μου μαζί με τους συναδέλφους, στην διεύθυνση του σχολείου, σχετικά με θέματα οργάνωσης του σχολείου



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1: Περιγραφικά μέτρα ποιοτικών δημογραφικών χαρακτηριστικών.

| Μεταβλητή              | Τιμές                       | Συχνότητα | Ποσοστό % |
|------------------------|-----------------------------|-----------|-----------|
| <b>Φύλο</b>            | Γυναίκα                     | 78        | 66.1%     |
|                        | Άντρας                      | 40        | 33.9%     |
| <b>Επίπεδο Σπουδών</b> | Δευτεροβάθμια<br>εκπαίδευση | 2         | 1.7%      |
|                        | Τριτοβάθμια<br>εκπαίδευση   | 52        | 44.1%     |
|                        | Μεταπτυχιακό<br>δίπλωμα     | 59        | 50.0%     |
|                        | Διδακτορικό<br>Δίπλωμα      | 5         | 4.2%      |
| <b>Θέση Εργασίας</b>   | Μόνιμος                     | 60        | 50.8%     |
|                        | Αναπληρωτής                 | 41        | 34.7%     |
|                        | Ωρομίσθιος                  | 17        | 14.4%     |

Πίνακας 2: Περιγραφικά μέτρα ποσοτικών δημογραφικών χαρακτηριστικών και υπολογισμένων βαθμολογιών, Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις

| Μεταβλητή                   | N   | Ελάχιστη<br>τιμή | Μέγιστη<br>τιμή | Μέση<br>τιμή | Τυπική<br>Απόκλιση |
|-----------------------------|-----|------------------|-----------------|--------------|--------------------|
| <b>Ηλικία</b>               | 118 | 26               | 58              | 39.54        | 9.249              |
| <b>Έτη<br/>προϋπηρεσίας</b> | 118 | 0                | 30              | 10.64        | 8.906              |

**Πίνακας 3:** Συντελεστής Cronbach's alpha για την αξιοπιστία του συνολικού και των επιμέρους ερωτηματολογίων

| <b>Ερωτηματολόγιο</b>   | <b>Cronbach's alpha</b> | <b>Συμπέρασμα</b> |
|---|-------------------------|-------------------|
| <b>Ανταπόκριση σε δράσεις<br/>Ε.Α.</b>  | 0.799                   | Αξιοπιστία        |
| <b>Συμμετοχή σε δράσεις<br/>Ε.Α.</b>  | 0.897                   | Αξιοπιστία        |
| <b>Πειραματισμός</b>  | 0.893                   | Αξιοπιστία        |
| <b>Συνεργασία για<br/>βελτίωση του σχολείου</b>                                   | 0.795                   | Αξιοπιστία        |
| <b>Ενημέρωση-<br/>επικαιροποίηση με<br/>επιμόρφωση σχετική με<br/>την εργασία</b> | 0.782                   | Αξιοπιστία        |
| <b>Αναστοχασμός και<br/>ανατροφοδότηση</b>  | 0.715                   | Αξιοπιστία        |
| <b>Ενημέρωση -<br/>επικαιροποίηση με<br/>ανάγνωση</b>                             | 0.767                   | Αξιοπιστία        |
| <b>Συνεργατικό μάθημα</b>   | 0.635                   | Χαμηλή αξιοπιστία |
| <b>Συνολικό<br/>ερωτηματολόγιο</b>  | 0.758                   | Αξιοπιστία        |

**Πίνακας 4:** Περιγραφικά μέτρα υπολογισμένων βαθμολογιών κλίμακας «Ανταπόκρισης σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης»

| <b>Μεταβλητή</b>      | <b>N</b> | <b>Μέση τιμή</b> | <b>Τυπική Απόκλιση</b> |
|-----------------------|----------|------------------|------------------------|
| <b>Ανταπόκριση σε</b> | 118      | 2.84             | 0.901                  |

---

| <b>δράσεις Ε.Α.</b>   |     |       |       |
|---|-----|-------|-------|
| <b>Τα εργαστήρια επαγγελματικής ανάπτυξης συχνά βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν νέες τεχνικές διδασκαλίας</b> | 118 | 2.5   | 1.252 |
| <b>Αν δεν χρειαζόταν να παρακολουθήσω ενδοϋπηρεσιακά εργαστήρια δεν θα το έκανα</b>                                     | 118 | 3.033 | 1.632 |
| <b>Οι δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης αξίζουν το χρόνο που καταλαμβάνουν</b>   | 118 | 2.516 | 1.130 |
| <b>Οι επιμορφώσεις εκπαιδευτικών που έχω παρακολουθήσει με έχουν εμπλουτίσει</b>  | 118 | 2.618 | 1.313 |
| <b>Οι πρωτοβουλίες ανάπτυξης προσωπικού δεν είχαν μεγάλη επίδραση στη διδασκαλία μου</b>                                | 118 | 3.516 | 1.305 |

---

**Πίνακας 5:** Περιγραφικά μέτρα υπολογισμένων βαθμολογιών κλιμάκων και υποκλιμάκων «Συμμετοχής σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης»

| <b>Μεταβλητή</b>   | <b>N</b> | <b>Μέση τιμή</b> | <b>Τυπική Απόκλιση</b> |
|--|----------|------------------|------------------------|
| <b>Ανταπόκριση σε δράσεις Ε.Α.</b>                                     | 118      | 2.84             | 0.901                  |
| <b>Συμμετοχή σε δράσεις Ε.Α.</b>                                       | 118      | 2.84             | 0.496                  |
| <b>Πειραματισμός</b>   | 118      | 3                | 0.727                  |
| <b>Συνεργασία για βελτίωση του σχολείου</b>                            | 118      | 2.95             | 0.528                  |
| <b>Ενημέρωση – επικαιροποίηση με επιμόρφωση σχετική με την εργασία</b> | 118      | 2.90             | 0.794                  |
| <b>Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση</b>                                 | 118      | 2.73             | 0.573                  |
| <b>Ενημέρωση – επικαιροποίηση με ανάγνωση</b>                          | 118      | 3.10             | 0.681                  |
| <b>Συνεργατικό μάθημα</b>  | 118      | 2.26             | 0.710                  |

**Πίνακας 6:** T-test έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων για όλες τις βαθμολογίες ως προς το φύλο

| <b>Μεταβλητή</b>   | <b>Ισότητα διασπορών (Levene's test)</b> | <b>t στατιστική</b> | <b>p – value</b> | <b>Συμπέρασμα</b>    |
|--|--|---------------------|------------------|----------------------|
| <b>Ανταπόκριση σε δράσεις Ε.Α.</b>   | Ναι                                      | -1.588              | 0.115            | Μη σημαντική διαφορά |
| <b>Συμμετοχή σε δράσεις Ε.Α.</b>   | Ναι                                      | 2.004               | 0.047            | Σημαντική διαφορά    |
| <b>Πειραματισμός</b>   | Ναι                                      | 0.569               | 0.571            | Μη σημαντική διαφορά |
| <b>Συνεργασία για βελτίωση του σχολείου</b>                                    | Ναι                                      | 3.810               | 0.000            | Σημαντική διαφορά    |
| <b>Ενημέρωση – επικαιροποίηση γνώσεων με επιμόρφωση σχετική με την εργασία</b> | Ναι                                      | 0.594               | 0.554            | Μη σημαντική διαφορά |
| <b>Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση</b>   | Ναι                                      | 2.663               | 0.009            | Σημαντική διαφορά    |
| <b>Ενημέρωση – επικαιροποίηση με ανάγνωση</b>                                  | Όχι                                      | 0.863               | 0.392            | Μη σημαντική διαφορά |
| <b>Συνεργατικό μάθημα</b>  | Όχι                                      | 0.925               | 0.358            | Μη σημαντική διαφορά |

**Πίνακας 7:** Περιγραφικά μέτρα βαθμολογιών με στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο.

| Μεταβλητή                            | Φύλο    | Μέση Τιμή | Τυπική Απόκλιση |
|--------------------------------------|---------|-----------|-----------------|
| Συμμετοχή σε δράσεις Ε.Α.            | Γυναίκα | 2.90      | 0.470           |
|                                      | Άντρας  | 2.71      | 0.527           |
| Συνεργασία για βελτίωση του σχολείου | Γυναίκα | 3.08      | 0.516           |
|                                      | Άντρας  | 2.71      | 0.465           |
| Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση      | Γυναίκα | 2.83      | 0.619           |
|                                      | Άντρας  | 2.54      | 0.619           |

**Πίνακας 8:** Συντελεστές συσχέτισης των βαθμολογιών των συμμετεχόντων με την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας.

| Μεταβλητή   | Ηλικία      |                  | Έτη προϋπηρεσίας |                  |
|---|-------------|------------------|------------------|------------------|
|   | Συντελεστής | <i>p</i> – value | Συντελεστής      | <i>p</i> – value |
| Ανταπόκριση σε δράσεις Ε.Α.   | -0.157      | 0.090            | -0.169           | 0.068            |
| Συμμετοχή σε δράσεις Ε.Α.   | -0.031      | 0.739            | -0.028           | 0.760            |
| Πειραματισμός   | 0.004       | 0.964            | -0.058           | 0.532            |
| Συνεργασία για βελτίωση του σχολείου                                  | 0.048       | 0.607            | 0.097            | 0.296            |
| Ενημέρωση-επικαιροποίηση γνώσεων με επιμόρφωση σχετική με την εργασία | 0.033       | 0.721            | 0.021            | 0.819            |
| Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση                                       | -0.175      | 0.058            | -0.137           | 0.140            |
| Ενημέρωση-επικαιροποίηση με ανάγνωση                                  | 0.013       | 0.888            | 0.068            | 0.468            |

|                    |        |       |        |       |
|--------------------|--------|-------|--------|-------|
| Συνεργατικό μάθημα | -0.055 | 0.552 | -0.070 | 0.453 |
|--------------------|--------|-------|--------|-------|

**Πίνακας 9:** One-way ANOVA για όλες τις βαθμολογίες ως προς το επίπεδο μόρφωσης.

| Μεταβλητή   | <i>F</i> στατιστική | <i>p</i> – <i>value</i> | Συμπέρασμα           |
|---|---------------------|-------------------------|----------------------|
| Ανταπόκριση σε δράσεις Ε.Α.   | 0.854               | 0.462                   | Μη σημαντική διαφορά |
| Συμμετοχή σε δράσεις Ε.Α.   | 1.895               | 0.134                   | Μη σημαντική διαφορά |
| Πειραματισμός   | 1.154               | 0.331                   | Μη σημαντική διαφορά |
| Συνεργασία για βελτίωση του σχολείου                                  | 4.786               | 0.004                   | Σημαντική διαφορά    |
| Ενημέρωση-επικαιροποίηση γνώσεων με επιμόρφωση σχετική με την εργασία | 1.436               | 0.236                   | Μη σημαντική διαφορά |
| Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση                                       | 1.342               | 0.364                   | Μη σημαντική διαφορά |
| Ενημέρωση-επικαιροποίηση με ανάγνωση                                  | 0.871               | 0.458                   | Μη σημαντική διαφορά |
| Συνεργατικό μάθημα  | 1.453               | 0.231                   | Μη σημαντική διαφορά |

**Πίνακας 10:** Πολλαπλές συγκρίσεις με διόρθωση σφάλματος Bonferroni για τη βαθμολογία «Συνεργασία για βελτίωση του σχολείου» ως προς το επίπεδο μόρφωσης.

| <b>Κατηγορία 1</b>          | <b>Κατηγορία 2</b>        | <b>Μέση<br/>διαφορά</b> | <b><i>p</i> – <i>value</i></b> | <b>Συμπέρασμα</b>       |
|-----------------------------|---------------------------|-------------------------|--------------------------------|-------------------------|
| Δευτεροβάθμια<br>εκπαίδευση | Τριτοβάθμια<br>εκπαίδευση | –4.404                  | 0.018                          | Σημαντική<br>διαφορά    |
| Δευτεροβάθμια<br>εκπαίδευση | Μεταπτυχιακό<br>δίπλωμα   | –3.492                  | 0.106                          | Μη σημαντική<br>διαφορά |
| Δευτεροβάθμια<br>εκπαίδευση | Διδακτορικό<br>δίπλωμα    | –2.800                  | 0.600                          | Μη σημαντική<br>διαφορά |
| Τριτοβάθμια<br>εκπαίδευση   | Μεταπτυχιακό<br>δίπλωμα   | 0.912                   | 0.115                          | Μη σημαντική<br>διαφορά |
| Τριτοβάθμια<br>εκπαίδευση   | Διδακτορικό<br>δίπλωμα    | 1.604                   | 0.554                          | Μη σημαντική<br>διαφορά |
| Μεταπτυχιακό<br>δίπλωμα     | Διδακτορικό<br>δίπλωμα    | 0.692                   | 1.000                          | Μη σημαντική<br>διαφορά |

**Πίνακας 11:** One-way ANOVA για όλα τα score ως προς τη θέση εργασίας.

| <b>Μεταβλητή</b>                                    | <b><i>F</i> στατιστική</b> | <b><i>p</i> – <i>value</i></b> | <b>Συμπέρασμα</b>       |
|---|----------------------------|--------------------------------|-------------------------|
| <b>Ανταπόκριση σε<br/>δράσεις Ε.Α.</b>              | 0.924                      | 0.400                          | Μη σημαντική<br>διαφορά |
| <b>Συμμετοχή σε δράσεις<br/>Ε.Α.</b>                | 0.075                      | 0.928                          | Μη σημαντική<br>διαφορά |
| <b>Πειραματισμός</b>                                | 0.617                      | 0.541                          | Μη σημαντική<br>διαφορά |
| <b>Συνεργασία για<br/>βελτίωση του σχολείου</b>     | 1.679                      | 0.191                          | Μη σημαντική<br>διαφορά |
| <b>Ενημέρωση-<br/>επικαιροποίηση<br/>γνώσεων με</b> | 0.004                      | 0.996                          | Μη σημαντική<br>διαφορά |

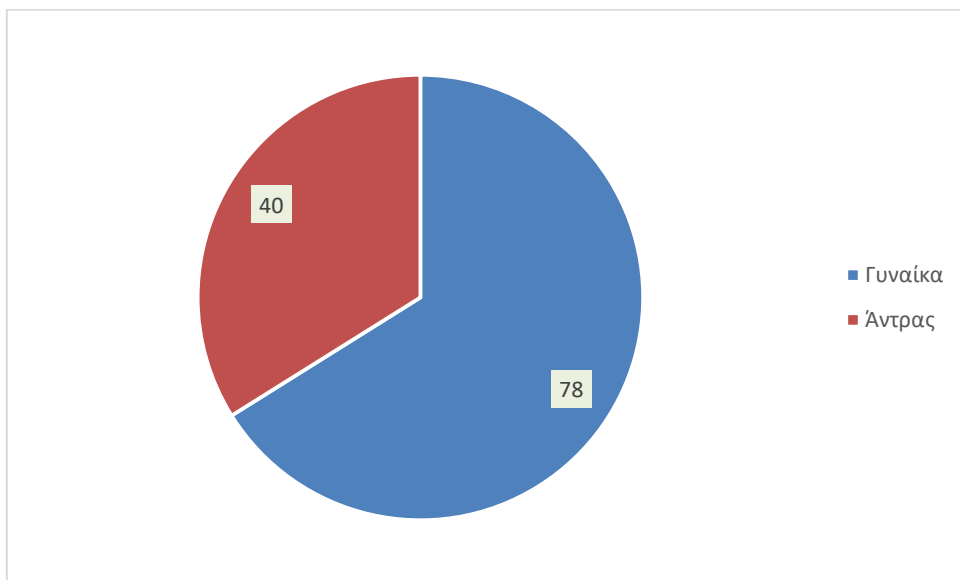


|   |       |       |                      |
|---|-------|-------|----------------------|
| <b>επιμόρφωση σχετική με την εργασία</b>      |       |       |                      |
| <b>Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση</b>        | 0.577 | 0.563 | Μη σημαντική διαφορά |
| <b>Ενημέρωση – επικαιροποίηση με ανάγνωση</b> | 0.301 | 0.741 | Μη σημαντική διαφορά |
| <b>Συνεργατικό μάθημα</b>                     | 0.525 | 0.593 | Μη σημαντική διαφορά |

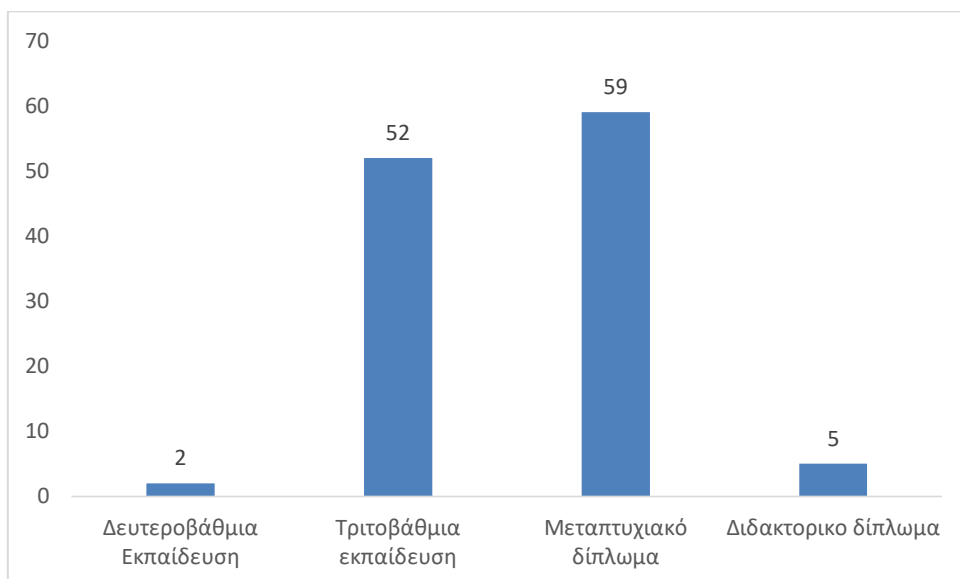
**Πίνακας 12:** Συντελεστής συσχέτισης των βαθμολογιών «Ανταπόκριση σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης» και «Συμμετοχή σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης»

| <b>Συντελεστής Συσχέτισης</b> | <b>p-value</b> | <b>Συμπέρασμα</b>   |
|-------------------------------|----------------|---------------------|
| <b>-0.401</b>                 | 0.000          | Σημαντική συσχέτιση |

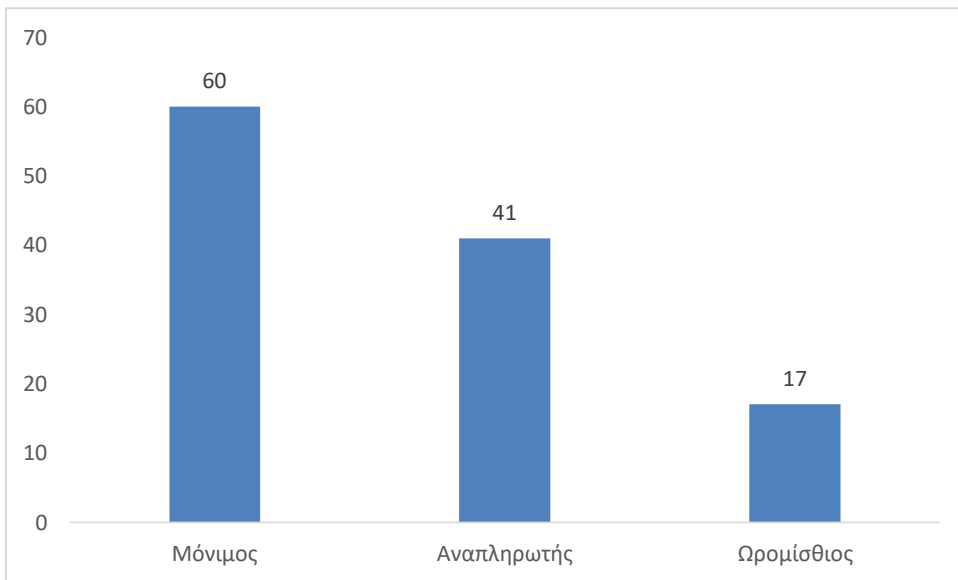
## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ. ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ



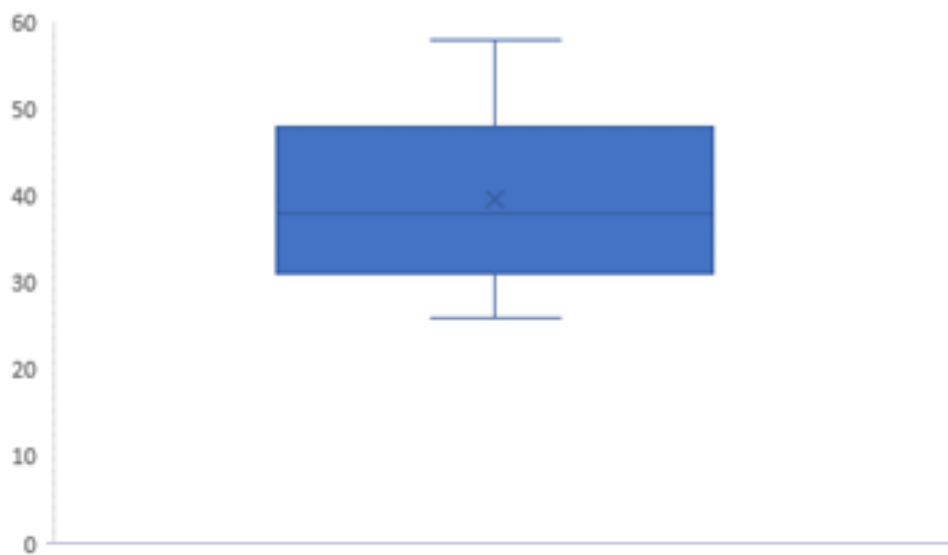
**Γράφημα 1:** Διαχωρισμός συμμετεχόντων ως προς το φύλο τους.



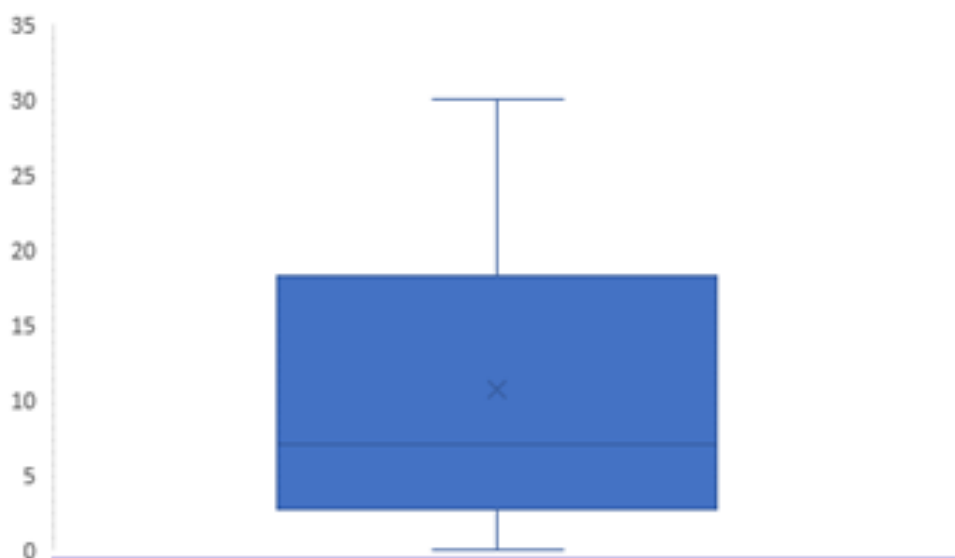
**Γράφημα 2:** Διαχωρισμός συμμετεχόντων ανάλογα με την εκπαίδευσή τους.



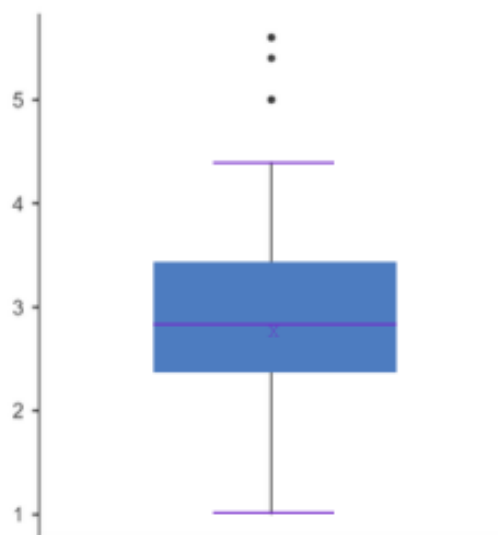
**Γράφημα 3:** Διαχωρισμός συμμετεχόντων ανάλογα με τη θέση εργασίας τους



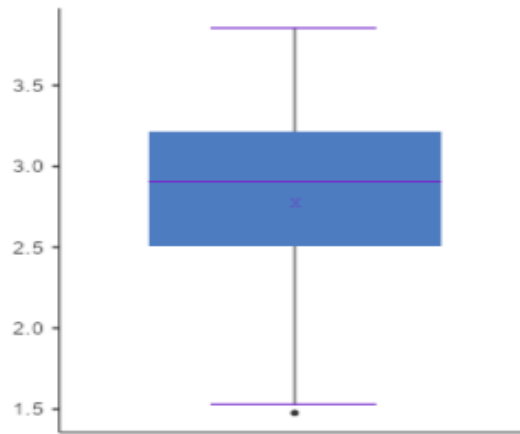
**Γράφημα 4:** Θηκόγραμμα ηλικίας συμμετεχόντων



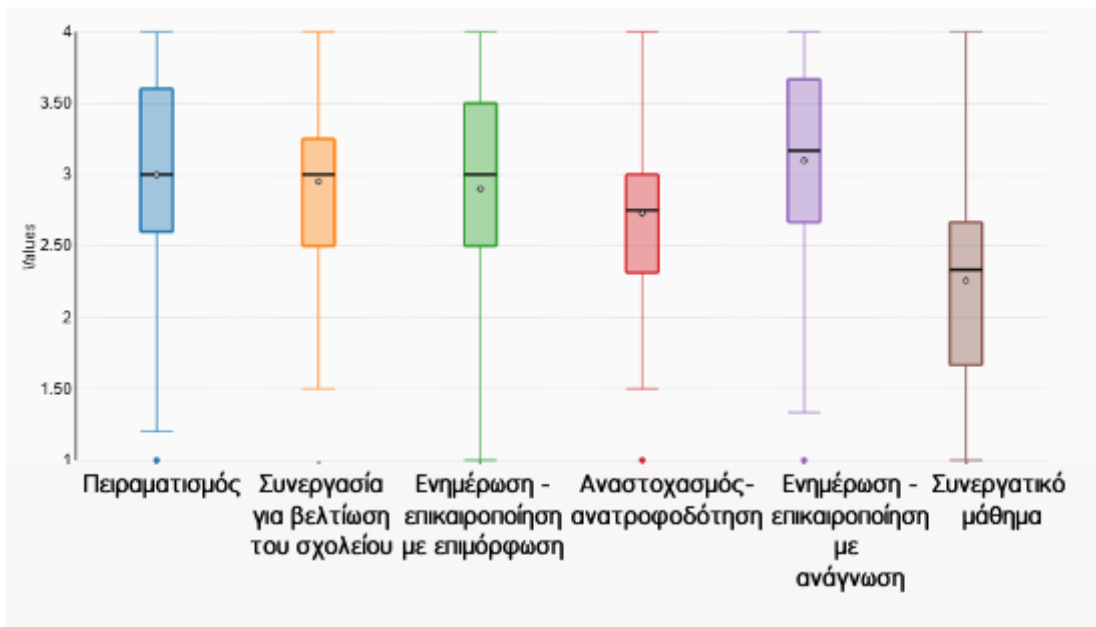
**Γράφημα 5:** Θηκόγραμμα ετών προϋπηρεσίας συμμετεχόντων.



**Γράφημα 6:** Θηκόγραμμα βαθμολογίας «Ανταπόκρισης σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης» των εκπαιδευτικών



**Γράφημα 7:** Θηκόγραμμα βαθμολογίας συμμετοχής σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης



**Γράφημα 8:** Θηκογράμματα επιμέρους βαθμολογιών υποκλιμάκων «Συμμετοχής σε δράσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης»