

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Τσιλιγγίρη Θεοδώρα

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου
Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην
Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Ιούνιος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF
TEACHERS: THE CASE OF PRIMARY EDUCATION

By

Tsilingiri Theodora

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational

Units

Piraeus, Greece, June 2022

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τον επιβλέποντα μου κ. Παναγιώτη Καλογεράκη για την βοήθεια και την καθοδήγηση που προσέφερε όλο αυτό το διάστημα, καθώς και τα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, την κα. Σάιτη Άννα και τον κ. Χλέτσο Θεολόγο-Μιχαήλ, για την υποστήριξή τους. Επίσης ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ σε όλους τους εκπαιδευτικούς που αφιέρωσαν τον χρόνο τους και μοιράστηκαν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους για την διεξαγωγή αυτής της μεταπτυχιακής έρευνας.

Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Σημαντικοί Όροι: επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα, επαγγελματισμός, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Περίληψη

Αυτή η εργασία αποτελεί μια συνεισφορά στα πεδία της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, και πιο συγκεκριμένα στην περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις που έγιναν σε 10 (δέκα) εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έγινε προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων και των πρακτικών των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναφορικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, θέτοντας παράλληλα και τα ζητήματα της επαγγελματικής ταυτότητας και της βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί γενικά έδειξαν θετική στάση σε ότι αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη και συνειδητοποιούν την σημασία της σε μια κοινωνία που συνεχώς εξελίσσεται. Τα κεντρικά ζητήματα που προέκυψαν από την ανάλυση δεδομένων είναι η ανάγκη για πιο βιωματικές επιμορφώσεις, η σημασία και αναγκαιότητα των επιμορφώσεων, η αξία της αλληλεπίδρασης με άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας (συνάδελφοι, σχολικοί ηγέτες, επιμορφωτές) καθώς και η αξία της εργασιακής εμπειρίας. Παράλληλα, αναδείχθηκαν ως βασικά ζητήματα στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών οι επιρροές στις επιδόσεις των μαθητών, η ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας, συμπερίληψης και χρήσης ΤΠΕ και η αδυναμία του σχολικού συστήματος να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά κρίσεις που προκύπτουν (πανδημία Covid-19). Οι μελλοντικές μελέτες θα είχε ενδιαφέρον να στραφούν στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών και τη σημασία αυτής στην επαγγελματική ανάπτυξη και ταυτότητα των εκπαιδευτικών, ειδικά σε πλαίσιο αλληλεπικαλυπτόμενων κρίσεων – συγκεκριμένα η οικονομική, η μεταναστευτική και η πανδημική κρίση.

Training and professional development of teachers: The case of Primary Education

Keywords: professional development, professional identity, professionalism, teacher training, primary education

Abstract

This study is a qualitative research on educators' training and professional development. Through semi-structured interviews conducted with 10 (ten) teachers of Primary Education, an attempt was made to investigate their views and practices regarding their professional development, while raising the issues of professional identity and the effect on student outcomes. Teachers have generally shown a positive attitude towards their professional development and are aware of its importance in an ever-evolving society. The main issues that emerged from the data analysis are the need for more experiential training, the importance and necessity of training, the value of interacting with other members of the school community (colleagues, school leaders, trainers) as well as the value of work experience. At the same time, the influences on students' performance, the need for training in intercultural practices, inclusion and the use of ICT, and also the inability of the school system to deal effectively with emerging crises (such as the Covid-19 pandemic) emerged as key issues in the professional development of teachers. Future studies could focus on teacher-student interaction and its importance to teachers' professional development and identity, especially in the context of overlapping crises – namely the economic, immigration and pandemic crises.

Περιεχόμενα

Περίληψη	iv
Abstract.....	v
Συνοτομογραφίες	viii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	4
1. Η έννοια του Επαγγελματισμού στην εκπαίδευση	4
2. Επαγγελματική Ταυτότητα του Εκπαιδευτικού	6
3. Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού	7
3.1. Επαγγελματική Ανάπτυξη: Πολιτικές και Πρακτικές σε Διεθνές και Εθνικό επίπεδο	9
3.2. Επιρροές επαγγελματικής ανάπτυξης στις επιδόσεις των μαθητών	11
3.3. Εμπόδια και κίνητρα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.....	12
4. Ηγεσία και Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	13
5. Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην περίπτωση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	16
6. Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην περίπτωση της Ειδικής Αγωγής.....	18
7. Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην περίπτωση των ΤΠΕ (Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας).....	20
8. Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση και Επιμορφώσεις Εκπαιδευτικών την περίοδο της Πανδημίας Covid-19	23
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ	27
1. Μέθοδος.....	28
2. Θέματα που αναδείχθηκαν	29
3. Ηθική στην εκπαιδευτική και κοινωνική έρευνα	30
ΑΝΑΛΥΣΗ.....	32
1. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών και Κατάρτιση: η βιωματική προσέγγιση και η αναγκαιότητα των επιμορφώσεων.....	32

2. Επαγγελματική Ταυτότητα Εκπαιδευτικού: η επαγγελματική εμπειρία και η συνεργασία.....	34
3. Επιρροές στις Επιδόσεις των μαθητών μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	36
4. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών: οι επιρροές σε θέματα Διαπολιτισμικότητας, Συμπερίληψης και χρήσης ΤΠΕ	37
5. Η περίπτωση της πανδημίας Covid-19 στο σχολικό περιβάλλον: εμπόδια, επιμορφώσεις και νέες ευκαιρίες.....	40
6. Πρακτικές και Ζητήματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης ...	41
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	45
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	48
Ενημερωτική Επιστολή.....	48
Ερωτηματολόγιο	49
Εννοιολογική Εξομάλυνση	51
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	53
Ελληνική.....	53
Ξενόγλωσση.....	54

Συντομογραφίες

ΕΑΠ = Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

ΕΕ = Ευρωπαϊκή Ένωση

ΕΕΚ = Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση

ΕΚΕΠΕ = Εθνικό Κέντρο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

ΙΕΠ = Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΟΟΣΑ = Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

ΠΕΚΕΣ = Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

ΤΠΕ = Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας

ICT = Information and Communication Technology

TALIS = Teaching and Learning International Survey

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τους Meijer, Kuijpers, Boei, Vrieling και Geijsel (2017) στις σύγχρονες κοινωνίες των διαρκών οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων, οι επαγγελματίες πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται γρήγορα και επαρκώς στις νέες και μεταβαλλόμενες συνθήκες περισσότερο από ποτέ. Αυτοί οι επαγγελματίες χαρακτηρίζονται από την ικανότητα να ανανεώνουν συνεχώς τις επιδόσεις τους καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής με βάση την ποιοτική πληροφόρηση, τη γνώση και την εμπειρία των άλλων.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου προσεγγίζει τους ανθρώπινους πόρους ως υπεύθυνους για την αναβάθμιση των αναπτυσσόμενων οικονομιών και για τη διασφάλιση της ανάπτυξης και την περαιτέρω μεγέθυνση των προηγμένων οικονομιών (Moutsios, 2009). Σύμφωνα με την προαναφερθείσα θεωρία, η οικονομία θα πρέπει να είναι βασισμένη στη γνώση και ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να θεωρηθεί ως μια πτυχή της οικονομικής πολιτικής (Bøyum, 2014). Προς αυτή την κατεύθυνση, οι γνώσεις και οι δεξιότητες είναι οι σημαντικότερες επενδύσεις για την ατομική και κοινωνική πρόοδο και εξαρτώνται από την εκπαίδευση, η οποία επομένως θεωρείται επίσης επένδυση από τις κυβερνήσεις (Sianou-Kyrgiou, 2010). Συνεπώς, μια συμπεριφορά συνεχούς αναζήτησης και διερεύνησης συμβάλλει στην ικανότητα καινοτομίας και στην κυκλοφορία της γνώσης, η οποία επακολούθως θα τονώσει την οικονομία (Meijer et al., 2017).

Τέλος, ο Moutsios (2010) υποστηρίζει ότι η σχέση εξουσίας και πολιτικής υπό τις συνθήκες της οικονομικής παγκοσμιοποίησης και της διακρατικής χάραξης πολιτικής στην εκπαίδευση δεν ανήκει μόνο στους παραγωγούς του κυρίαρχου εκπαιδευτικού λόγου ούτε απλώς στον ίδιο τον λόγο που κυκλοφορεί και αναπαράγεται στις εθνικές νομοθεσίες, τις τοπικές πολιτικές και τις παιδαγωγικές πρακτικές, αλλά έγκειται στην ολόενα και πιο παγκόσμια αποδοχή μιας συγκεκριμένης αντίληψης για το τι πρέπει να είναι η εκπαίδευση, όπως η διατήρηση ή αύξηση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας, η ανάπτυξη, η εξέλιξη και τελικά η πρόοδος.

Στη συγκεκριμένη εργασία θα ασχοληθούμε με την περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς της εν λόγω βαθμίδας. Αρχικά, μέσα από την βιβλιογραφική επισκόπηση ζητημάτων όπως η επαγγελματική ανάπτυξη

των εκπαιδευτικών, η εκπαιδευτική ηγεσία, η επαγγελματική ανάπτυξη σε τομείς που απασχολούν τη σύγχρονη κοινωνία (διαπολιτισμική εκπαίδευση, ειδική αγωγή, χρήση ΤΠΕ), αλλά και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω της πανδημίας Covid-19, προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς και σε ποιο βαθμό επηρεάζει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών την εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία και ποιες οι επιρροές της στις επιδόσεις των μαθητών;
- Πώς οι επιμορφώσεις σε θέματα Διαπολιτισμικότητας, Συμπερίληψης και χρήσης ΤΠΕ διαμορφώνουν τις απόψεις και μετατοπίζουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών;
- Ποιες επιμορφωτικές ανάγκες προέκυψαν την περίοδο της πανδημίας Covid-19 και κατά πόσο καλύφθηκαν;

Μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα δημιουργήθηκε μια σειρά ερωτήσεων, οι οποίες επιχειρήθηκαν να καλυφθούν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων από 10 (δέκα) εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έγινε προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων, των πρακτικών και της πορείας των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναφορικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, θέτοντας παράλληλα και τα ζητήματα που συνδέονται με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αλλά και τις αντιλήψεις τους για τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών που πιθανά προέκυψε ως απότοκο της ευρύτερης διαδικασίας της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Για την πλαισίωση των παραπάνω ζητημάτων αναπτύσσονται κεντρικές έννοιες που διέπουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τομείς που τη διαμορφώνουν, καθώς επίσης η αναγκαιότητα και η σημασία της. Παράλληλα θέτουμε και αναλύουμε τα ζητήματα που προέκυψαν μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που μάς παραχώρησαν τις παραπάνω συνεντεύξεις, το πως τα διαχειρίστηκαν και που οδηγήθηκαν ως άνθρωποι και ως επαγγελματίες της εκπαίδευσης.

Η δομή της παρούσας εργασίας διαμορφώνεται ως εξής: αρχικά, θα ακολουθήσει μια βιβλιογραφική επισκόπηση βασικών εννοιών όπως ο επαγγελματισμός μέσα στην εκπαίδευση, η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Επίσης, η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας θα περιλαμβάνει τα ζητήματα της επαγγελματικής ανάπτυξης και των πολιτικών και πρακτικών σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, τις επιρροές της επαγγελματικής ανάπτυξης στις επιδόσεις των μαθητών, τα

εμπόδια και τα κίνητρα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τέλος, γενικότερα, την ηγεσία και την επαγγελματική ανάπτυξη. Ειδικότερα, αντλώντας στοιχεία από προηγούμενες έρευνες θα γίνει αναφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, της Ειδικής Αγωγής και των ΤΠΕ (Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας), καθώς και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών την περίοδο της πανδημίας Covid-19.

Στη συνέχεια θα αναπτυχθεί η μεθοδολογία και η μέθοδος που επιλέχθηκε και θα ακολουθήσει το κεφάλαιο της ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσα από την ανάδειξη των κεντρικών θεματικών κατηγοριών που προέκυψαν, την παράθεση των δεδομένων και την κριτική συζήτησή – σύνδεσή τους με τη σχετική βιβλιογραφία. Τέλος, θα παρατεθούν τα συμπεράσματα της έρευνας. Το παράρτημα περιλαμβάνει μία αποδελτιωμένη συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο και την ενημερωτική επιστολή προς τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1. Η έννοια του Επαγγελματισμού στην εκπαίδευση

Ο επαγγελματισμός είναι μια βασική έννοια στην κοινωνιολογική μελέτη της εργασίας, των επαγγελμάτων, των επιστημών και των οργανισμών, αλλά ο επαγγελματισμός αλλάζει και εξελίσσεται συνεχώς. Ο επαγγελματισμός ως κανονιστικό σύστημα αξιών και ιδεολογία χρησιμοποιείται τώρα όλο και περισσότερο ως αιτία διαλόγου σε σύγχρονους οργανισμούς και άλλους θεσμούς και χώρους εργασίας ως μηχανισμός για τη διευκόλυνση και προώθηση της επαγγελματικής αλλαγής (Evetts, 2013).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Evetts (2013) η ιδεολογία που διέπει την έννοια του επαγγελματισμού περιλαμβάνει πτυχές όπως η αποκλειστική ιδιοκτησία ενός τομέα εξειδίκευσης και γνώσης και η αυτοδιάθεση του να ορίζει τη φύση των προβλημάτων σε αυτόν τον τομέα καθώς και τον έλεγχο εύρεσης λύσεων. Περιλαμβάνει επίσης μια εικόνα συλλογικών εργασιακών σχέσεων αμοιβαίας βοήθειας και υποστήριξης αντί για ιεραρχικό, ανταγωνιστικό ή διευθυντικό έλεγχο. Πρόσθετες πτυχές της ιδεολογίας του επαγγελματισμού είναι η αυτονομία στη λήψη αποφάσεων και η διακριτική ευχέρεια στις εργασιακές πρακτικές, η λήψη αποφάσεων προς όφελος του δημόσιου συμφέροντος επηρεαζόμενη μόνο οριακά από οικονομικούς περιορισμούς, και σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμη και η αυτορρύθμιση ή ο επαγγελματικός έλεγχος της εργασίας (Evetts, 2013).

Αν περάσουμε σε μια παρατήρηση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού και των χαρακτηριστικών που συνθέτουν την επαγγελματική του ιδιότητα διαπιστώνουμε ότι δε μπορούμε να περιοριστούμε σε μία μοναδική καταγραφή των χαρακτηριστικών που τον προσδιορίζουν, καθώς υπάρχει μεγάλο εύρος επιρροών και συστημάτων που αλληλοεπιδρούν με τον εκπαιδευτικό, επιφέρουν αλλαγές και νέες συνδέσεις (Sachs, 2005).

Μέσα από μία κριτική ανάλυση, οι Berkovich και Benoliel (2020) διερεύνησαν εκθέσεις της έρευνας TALIS (Teaching and Learning International Survey) του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και διαπίστωσαν ότι βασίζονται και επηρεάζονται από ατομικιστικούς προσανατολισμούς. Οι εκθέσεις TALIS φαίνεται να αντανakλούν μια σχετική ομοιομορφία μεταξύ της δομής και της

λειτουργίας των σχολικών συστημάτων παγκοσμίως. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που αναδύονται στον τρέχοντα διάλογο για τον επαγγελματισμό της πρωτοβουλίας TALIS του ΟΟΣΑ καταδεικνύουν ότι η ομπρέλα του επαγγελματισμού κρύβει πολλαπλές αντιλήψεις και παραδοχές. Αυτές οι αντιλήψεις και παραδοχές πολλές φορές δεν είναι καθολικά αποδεκτές, όπως στην περίπτωση εκπαιδευτικών στόχων με συγκεκριμένο κοινωνικό προσανατολισμό και οι οποίοι αφορούν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες..

Τα τελευταία χρόνια, ως μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας παγκοσμιοποίησης, ο εθνικός διάλογος για την εκπαιδευτική πολιτική έχει επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από τον παγκόσμιο διάλογο. Σε αυτή τη διαδικασία, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που εκτείνονται πέρα από τα εθνικά σύνορα έχουν αποκτήσει μεγάλη επιρροή για τις κοινωνίες και τα άτομα. Εκτός από τις οικονομικές τους επιπτώσεις, οι διαδικασίες παγκοσμιοποίησης έχουν αποσυνδέσει κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες από τις εθνικές επικράτειες, οδηγώντας στην κρίση του μοντέλου του έθνους-κράτους και σε σημαντική αποδυνάμωση της χάραξης εθνικής πολιτικής (Berkovich & Benoliel, 2020). Η βιβλιογραφία έχει εντοπίσει μια σειρά από άμεσες και έμμεσες επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Μεταξύ αυτών είναι η μείωση της θέσης των εκπαιδευτικών ως έγκυρων πηγών γνώσης, η αύξηση της πολιτισμικής διαφοροποίησης των μαθητών και η μεγαλύτερη ομοιομορφία που προκύπτει από τις πιέσεις διεθνών συγκρίσεων (Berkovich & Benoliel, 2020).

Οι ομοιότητες στις εργασιακές πρακτικές και διαδικασίες, οι κοινοί τρόποι αντίληψης των προβλημάτων και οι πιθανές λύσεις τους και οι κοινοί τρόποι αντίληψης και αλληλεπίδρασης με πελάτες και συνεργάτες οδηγούν σε ένα κανονιστικό σύστημα αξιών του επαγγελματισμού στην εργασία και του τρόπου συμπεριφοράς, ανταπόκρισης και συμβουλών (Evetts, 2013). Αν και εντοπίζονται διαφορές μεταξύ των επαγγελματιών αναφορικά με την επαγγελματική κοινωνικοποίηση τους, παρ'όλα αυτά η γενική διαδικασία ανάπτυξης κοινής επαγγελματικής ταυτότητας μέσω των εργασιακών κουλτούρων, της εκπαίδευσης και της εμπειρίας θεωρήθηκε παρόμοια μεταξύ των επαγγελματιών και μεταξύ των κοινωνιών (Evetts, 2013).

2. Επαγγελματική Ταυτότητα του Εκπαιδευτικού

Ο όρος επαγγελματική ταυτότητα είναι μία σύνθεση συγκεκριμένων ιδιοτήτων που προσδιορίζουν τον εκπαιδευτικό και το επάγγελμα του και οι οποίες ορίζονται από το περιβάλλον του εκπαιδευτικού ή και από τον ίδιο. Ακόμη, η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί έναν τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αυτό-καθορίζεται σε αντιδιαστολή με το σύνολο του περιβάλλοντός του και με τους γύρω του. Η επαγγελματική ταυτότητα διαμορφώνεται από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τους στόχους που έχει θέσει για τον εαυτό του, την επαγγελματική του ικανοποίηση, τα εμπόδια που θα συναντήσει στην επαγγελματική του πορεία, τα βιώματά του και τις επιρροές των διαπροσωπικών και επαγγελματικών σχέσεων που θα αναπτύξει (Πολυμεροπούλου, Σκόδρα & Σόρκος, 2015).

Η επαγγελματική ταυτότητα είναι μια δια βίου ενέργεια που αποτελείται από προσωπικές και επαγγελματικές στάσεις που αποκτά το κάθε άτομο για να γίνει και να είναι εκπαιδευτικός. Επακολούθως, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα σε συνάρτηση με τις επιρροές του περιβάλλοντος (Hong, 2010). Επίσης, η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι η ουσία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και δίνει στον εκπαιδευτικό έναν χώρο για να αναπτύξει τις δικές του ιδέες αναφορικά με το πώς να είναι, πώς να λειτουργεί και πώς να αντιλαμβάνεται την εργασία του και τη θέση του στην κοινωνία. Επιπλέον, αποτελεί μια έννοια που συνεχώς επαναπροσδιορίζεται μέσα από τις εμπειρίες, το περιβάλλον και την κατάκτηση γνώσεων (Sachs, 2005).

Η σύνδεση επαγγελματιών στο πλαίσιο της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης σε χώρους εργασίας όπως τα σχολεία και η ανάπτυξη κοινών επαγγελματικών αξιών και ταυτοτήτων σε νέους εργαζόμενους και η διατήρηση αυτών στους υπάρχοντες εργαζόμενους είναι μείζονος σημασίας. Αυτή η κοινή επαγγελματική ταυτότητα συνδέεται με μια αίσθηση κοινών εμπειριών, κατανοήσεων και τεχνογνωσίας, κοινούς τρόπους αντίληψης των προβλημάτων και πιθανών λύσεων τους. Αυτή η κοινή ταυτότητα παράγεται και αναπαράγεται μέσω της επαγγελματικής και εργασιακής κοινωνικοποίησης μέσω κοινών μορφωτικών υποβάθρων, επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικών εμπειριών και από τη συμμετοχή σε επαγγελματικές ενώσεις και ινστιτούτα όπου οι επαγγελματίες αναπτύσσουν και διατηρούν κοινές εργασιακές κουλτούρες και κοινές αξίες (Evetts, 2013).

Τα χαρακτηριστικά των σύγχρονων εκπαιδευτικών που αποκτήθηκαν κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία είναι και αυτά που διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Χαρακτηριστικά όπως η αντίληψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία και το επάγγελμά τους, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και τέλος, οι προτεραιότητες που δίνουν οι εκπαιδευτικοί για να ενισχύσουν την ταυτότητά τους αποκτώντας μια ικανοποιητική βάση γνώσεων. Μια βάση γνώσεων, όπως η καλλιέργεια παιδαγωγικών δεξιοτήτων στη σύγχρονη εποχή, η επικαιροποίηση των ψηφιακών γνώσεων και δεξιοτήτων τους, προσαρμοσμένη στις ανάγκες του επαγγέλματός τους και στα ενδιαφέροντα των μαθητών τους (Tzifopoulos, 2020).

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Hong (2010) ανέλυσε την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών περαιτέρω σε έξι παράγοντες: αξία, αποτελεσματικότητα, δέσμευση, συναισθήματα, γνώσεις και πεποιθήσεις και μικροπολιτική. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι δάσκαλοι χωρίς προϋπηρεσία έτειναν να έχουν αφελείς και ιδεαλιστικές αντιλήψεις για τη διδασκαλία και οι δάσκαλοι που εγκατέλειπαν το σχολείο είχαν τη μεγαλύτερη συναισθηματική εξουθένωση.

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ ο νέος ρόλος που έχει τεθεί στον εκπαιδευτικό μέσα από ένα παγκόσμιο πρότυπο μπορεί να επιτευχθεί με το να πραγματοποιηθούν ενδοσχολικές επιμορφώσεις, να δοθούν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και να δημιουργηθεί το απαραίτητο κλίμα που θα βοηθήσει τη σχολική μονάδα να αντεπεξέλθει σε νέες προκλήσεις. Βέβαια πολλές φορές οι συνεχώς εξελισσόμενες απαιτήσεις της σχολικής μονάδας και της κοινωνίας επιφορτίζουν τον εκπαιδευτικό με μεγάλο όγκο ευθυνών και διαρκή φόρτο εργασίας (Δουράνου, 2007), γεγονός που οδηγεί στην αντίθετη κατεύθυνση.

3. Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού

Η επαγγελματική ανάπτυξη προσδιορίζεται από τις εμπειρίες και τις δραστηριότητες εκείνες που συντελούν στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής γνώσης, των δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα και ο ίδιος ακολούθως να βελτιώσει και να ενισχύσει τη μάθηση των μαθητών (Guskey, 2000). Ο καταγισμός πληροφοριών και γνώσεων που δέχεται καθημερινά ο κάθε εκπαιδευτικός με αποτέλεσμα να υπάρχει διαρκής εξέλιξη των

δεδομένων και οι συνεχώς μεταβαλλόμενοι ρυθμοί της κοινωνίας αναπόφευκτα οδηγούν στη συσχέτιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Κασιμάτη & Μπάρτσα, 2020).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια διεργασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί, ατομικά ή ομαδικά, αξιολογούν, αναθεωρούν και ορίζουν τα διδακτικά τους καθήκοντα και κατορθώνουν μέσα σε ένα κριτικό πλαίσιο να κατακτήσουν νέες γνώσεις, δεξιότητες και συναισθηματική νοημοσύνη, κάτι πολύ σημαντικό για την ενδεδειγμένη λειτουργία τους ως επαγγελματίες καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Day, 2002).

Επιπρόσθετα, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν είναι μία απλή διαδικασία με συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια. Είναι μια συνεχώς μεταβαλλόμενη διαδικασία που δεν περιορίζεται από χρονικά περιθώρια και μπορεί να οργανωθεί και να διεκπεραιωθεί από επίσημους κρατικούς φορείς ή και από την ίδια την σχολική μονάδα ή μπορεί ακόμη ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με προσωπική πρωτοβουλία να επιδιώξει την επαγγελματική του ανάπτυξη, αναζητώντας μόνος του τρόπους και μεθόδους επιμόρφωσης (Βασιλόπουλος, 2018).

Τα αποτελέσματα ερευνών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα δείχνουν εξαιρετικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους όσον αφορά τις πρακτικές και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης. Αυτό συνεπάγεται μια σχετική επίδραση των ιδιοτήτων του σχολικού συστήματος στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι διαφορές εξηγούνται από ποικίλες αντιλήψεις πάνω στις πηγές γνώσης για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη, την επίδραση διαφορετικών μέσων σχολικής διακυβέρνησης και στους διαφορετικούς τρόπους που ορίζονται οι ρόλοι των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το ιστορικό υπόβαθρο της κάθε χώρας (Wermke, 2011).

Σε έρευνα του Παπαοικονόμου (2015) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα είναι πρόθυμοι και ικανοί να εξελιχθούν, να προωθήσουν θετικά το ρόλο τους εντός της σχολικής μονάδας και μέσω καινοτόμων διδακτικών πρακτικών να αναπτύξουν το επαγγελματικό τους κύρος και ταυτόχρονα να ενισχύσουν το εκπαιδευτικό σύστημα.

3.1. Επαγγελματική Ανάπτυξη: Πολιτικές και Πρακτικές σε Διεθνές και Εθνικό επίπεδο

Στις πρώτες έρευνες TALIS του ΟΟΣΑ του 2008 και του 2013 δόθηκε υψηλή προτεραιότητα στην επαγγελματική ανάπτυξη και την ανατροφοδότηση, που αντιπροσωπεύονται ως δύο ξεχωριστά θέματα, που εκφράζονται ως εκπαίδευση εκπαιδευτικών, από την αρχική εκπαίδευση έως την εισαγωγή στην επαγγελματική ανάπτυξη και αξιολόγηση και ανατροφοδότηση εκπαιδευτικών. Ενώ και οι δύο τομείς αποτελούν τομείς υψηλής προτεραιότητας για το TALIS 2018, συνδυάστηκαν σε ένα θέμα, αυτό της ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών και ανάπτυξης (Ainley & Carstens, 2018). Ο συνδυασμός των δύο αναγνωρίζει τη σχέση και τη σύνδεσή τους μεταξύ τους και τον ρόλο τους στη συνεχή επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών. Το νέο υλικό περιλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αποτελεσματικές μορφές ανατροφοδότησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, δεσμούς μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης και καινοτομίας και συνδέσμους μεταξύ ανατροφοδότησης και επαγγελματικής ανάπτυξης (Ainley & Carstens, 2018).

Σύμφωνα με τους Ainley και Carstens (2018) η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε ως θέμα στο TALIS 2013 και κάλυψε δείκτες που αφορούν την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ιδίως την εκπαίδευση σε τομείς περιεχομένου και την παιδαγωγική, καθώς και την πρακτική εμπειρία στα σχολεία, μαζί με δείκτες επαγγελματικής ανάπτυξης και τον αντίκτυπό της στους εκπαιδευτικούς. Το TALIS 2018 συνέλεξε πληροφορίες που θα επιτρέψουν τη δημιουργία αρχικών προφίλ εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και θα επιτρέψουν σε βάθος αναλύσεις των επιπτώσεων αυτών των προφίλ σε αποτελέσματα όπως η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και η εργασιακή ικανοποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η σύνδεση μεταξύ της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Πολλές χώρες αγωνίζονται όχι μόνο να προσλάβουν εκπαιδευτικούς υψηλής ικανότητας αλλά και να τους διατηρήσουν στο επάγγελμα (Ainley & Carstens, 2018).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μπορεί να είναι υποχρεωτική ή προαιρετική. Οι υποψήφιοι που θα διοριστούν είτε στην πρωτοβάθμια είτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να ακολουθήσουν υποχρεωτική εισαγωγική κατάρτιση διάρκειας τουλάχιστον 100 διδακτικών ωρών. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των

εκπαιδευτικών είναι προαιρετική και εφαρμόζεται από διάφορους παρόχους κατάρτισης, όπως σχολικές μονάδες, πανεπιστήμια, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) κ.λπ. (Karagiannidis, Karamatsouki & Chorozidis, 2020).

Ένα αντιπροσωπευτικό πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι το χρηματοδοτικό πρόγραμμα Erasmus+ για την εκπαίδευση. Το χρηματοδοτικό πρόγραμμα Erasmus+ της ΕΕ για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό 2014-2020 περιλαμβάνει τη βασική δράση «έργο κινητικότητας για το σχολικό εκπαιδευτικό προσωπικό», ένα πρόγραμμα που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επισκέπτονται και να ζουν σε άλλες χώρες για ορισμένο χρονικό διάστημα με σκοπό να αποκτήσουν διαφορετικές μαθησιακές εμπειρίες, συμπεριλαμβανομένων δραστηριοτήτων όπως εργασίες διδασκαλίας, παρακολούθηση εν ώρα εργασίας κ.λπ. (Karagiannidis et al., 2020).

Στην Ελλάδα, το ΙΕΠ εφάρμοσε την Ενδοϋπηρεσιακή Εκπαίδευση και Κατάρτιση Εκπαιδευτικών για την παροχή επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς σε θέματα όπως το πρόγραμμα σπουδών, τα ψηφιακά εργαλεία, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η διαμορφωτική αξιολόγηση και η μαθητεία ΕΕΚ. Πολλά από αυτά τα προγράμματα συγχρηματοδοτούνται από την ΕΕ και υποστηρίζουν την εφαρμογή ευρύτερων πολιτικών. Η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών προσφέρει επίσης επαγγελματική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της εισαγωγής για τους νεοδιοριζόμενους και τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Το 2019 δημιουργήθηκε το Εθνικό Κέντρο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΕΚΕΠΕ) ως ξεχωριστή ακαδημαϊκή μονάδα που συνδέεται με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) και ανέλαβε την ευθύνη για τον εντοπισμό των συνεχών αναπτυξιακών αναγκών των εκπαιδευτικών, το σχεδιασμό προγραμμάτων και την παροχή σχετικής παροχής, τόσο αυτοπροσώπως όσο και εξ αποστάσεως (OECD, 2020).

Η πρόσφατη νομοθεσία αποκαθιστά και ενισχύει τα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία ως πρώτο βήμα προς την επέκταση. Αυτά τα σχολεία στοχεύουν να λειτουργήσουν τόσο ως κέντρα αριστείας όσο και ως κόμβοι καινοτομίας για να συμβάλουν στην ανάπτυξη και τη διάδοση βελτιωμένων μοντέλων εκπαίδευσης σε όλο το σχολικό δίκτυο (OECD, 2020).

3.2. Επιρροές επαγγελματικής ανάπτυξης στις επιδόσεις των μαθητών

Η ερευνητική βιβλιογραφία δείχνει μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Κατά συνέπεια, κάθε επίπεδο της εκπαιδευτικής κοινότητας εκφράζει ενδιαφέρον για τους τρόπους με τους οποίους η επαγγελματική ανάπτυξη και η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών μπορούν να συμβάλουν στη μάθηση των εκπαιδευτικών και στη βελτιωμένη διδασκαλία (Ainley & Carstens, 2018).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρείται ως βασικό συστατικό για τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων και την αύξηση της απόδοσης των μαθητών. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την πιο άμεση επαφή με τους εκπαιδευόμενους και σημαντικό έλεγχο σε όσα διδάσκονται και πώς διδάσκονται, θεωρείται εύλογα ότι η ενίσχυση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων των εκπαιδευτικών είναι ένα κρίσιμο βήμα προς τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών (Steyn, 2005).

Ακόμη, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και οι επιμορφώσεις που παρακολουθεί είναι άμεσα συνδεδεμένες με τη διαχείριση της σχολικής τάξης, δίνοντας την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να διαχειριστεί δύσκολες καταστάσεις και επικοινωνιακά εμπόδια που μπορεί να υπάρξουν στη διάρκεια του εκπαιδευτικού έργου. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν το γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό κόσμο των μαθητών μέσα από διδακτικές διαδικασίες που προωθούν την βελτίωση των παραπάνω, αφού και οι ίδιοι μέσα από την επαγγελματική τους ανάπτυξη διαθέτουν εφόδια που θα τους επιτρέψουν να κατανοήσουν καλύτερα τους μαθητές τους και να οργανώσουν ανάλογες διδακτικές πρακτικές (Βασιλόπουλος, 2018).

Οι εκπαιδευτικές κοινότητες ενισχύουν τους ρόλους της ανατροφοδότησης και της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών λόγω της επίδρασης της ποιότητας της διδασκαλίας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής έως τους επαγγελματίες, η διδακτική βελτίωση είναι συνήθως βασική προτεραιότητα, με την ανατροφοδότηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών να θεωρούνται μοχλός για την επίτευξη ποιοτικής διδασκαλίας.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει τον ισχυρότερο αντίκτυπο στις αλλαγές στη μάθηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Ainley και Carstens

(2018) οι εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να παρακινήσουν, να ενημερώσουν και να υποστηρίξουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν καινοτομία στη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι τομείς ενδιαφέροντος που σχετίζονται με τις συνδέσεις μεταξύ της επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτών των παιδαγωγικών χαρακτηριστικών περιλαμβάνουν ερεθίσματα για νέες ιδέες και επαγγελματικό πειραματισμό, καθώς και παράγοντες που διευκολύνουν ή εμποδίζουν την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών και την ικανότητα καινοτομίας (Ainley & Carstens, 2018).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι το κλειδί για κάθε εκπαιδευτική αλλαγή και είναι κρίσιμη κατά την καθοδήγηση και την αφομοίωση της αλλαγής (Klieger & Yakobovitch, 2012). Η επιτυχής επαγγελματική ανάπτυξη οδηγεί τους δασκάλους να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους με έμφαση στην εμπάθυση της μάθησης των μαθητών. Η πρόκληση είναι να δημιουργηθούν συνθήκες που να ανοίγουν τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν την αλλαγή και, τελικά, να ενισχύσουν την πρακτική τους (Sheppard, Kortecamp, Jencks, Flack, & Wood, 2019).

3.3. Εμπόδια και κίνητρα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Μέσα από την βιβλιογραφική επισκόπηση πρακτικών και πολιτικών εγείρονται μια σειρά επιπτώσεων για τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη, όπως την ανάγκη εξισορρόπησης του ατομικού προβληματισμού με τη συνεργατική μάθηση και την κοινή κριτική σκέψη, τις δυνατότητες χρήσης τεχνολογίας για την υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης, και την ανάγκη διάδοσης των ευρημάτων της έρευνας και της συζήτησης για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην επιλογή αποτελεσματικών προσεγγίσεων (Cherrington & Thornton, 2013).

Σύμφωνα με έρευνα του ΟΟΣΑ (OECD, 2020), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχύσει τον επαγγελματισμό και την απόδοση, υπό την προϋπόθεση ότι περιλαμβάνει ένα στοιχείο βελτίωσης που δίνει έμφαση στην αναπτυξιακή αξιολόγηση και ένα στοιχείο προόδου σταδιοδρομίας. Επίσης, η αξιολόγηση εκπαιδευτικών δεν υπάρχει στην Ελλάδα και ένας μηχανισμός που εισήχθη το 2013, που συνδέει την αξιολόγηση και την επαγγελματική ανάπτυξη, αρχικά αναστάλθηκε και στη συνέχεια καταργήθηκε επίσημα το 2018 λόγω της άρνησης της πλειοψηφίας των σχολείων να συμμετάσχουν και της αντίθεσης

από τα σωματεία εκπαιδευτικών (OECD, 2020). Οι Έλληνες δάσκαλοι επίσης σπάνια λαμβάνουν άτυπη ανατροφοδότηση σχετικά με την πρακτική τους, κάτι που είναι σχετικά ασυνήθιστο μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ (OECD, 2020).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Πολυμεροπούλου κ.ά. (2015) το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα δεν εφαρμόζει τα κατάλληλα κίνητρα, όπως εμπιστοσύνη και σιγουριά για το μέλλον, αξιοκρατία και επαγγελματική ανέλιξη, για να ενισχυθούν οι επιμορφώσεις και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Έτσι, οι διάφορες πολιτικές διαστάσεις που παίρνει η εκπαίδευση επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Πολυμεροπούλου κ.ά., 2015).

Οι τρέχουσες εντάσεις και προκλήσεις εντός των επαγγελματικών ομάδων, κουλτουρών και πλαισίων μπορεί να εμποδίσουν τη μάθηση και, ως εκ τούτου, να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην επαγγελματική ανάπτυξη. Για παράδειγμα, οι πολιτικές ατζέντες και η ψυχοδυναμική της οργανωτικής ζωής βρέθηκε ότι εμποδίζουν ή αποθαρρύνουν τη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή την πιθανότητα να επιφέρει αλλαγή, υπέρ της διατήρησης του status quo για τα ίδια τα άτομα και τις οργανωτικές τους δομές (Stark, 2006).

Τα αποτελέσματα των εμπειριών των Elges, Righetini και Combs (2006) κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού διαδικτυακού μαθήματος για την επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση εκπαιδευτικών υποδηλώνουν την ανάγκη κατανόησης της φύσης της επαγγελματικής γνώσης των εκπαιδευτικών, των επιπτώσεων της κοινωνικά δομημένης επαγγελματικής ανάπτυξης και των απαιτήσεων της μάθησης σε ένα ψηφιακό περιβάλλον.

Παράλληλα, σύμφωνα με έρευνα των Χρυσουφίδου και Αλεξανδρόπουλου (2019) η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών λειτουργούν αντισταθμιστικά, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μην αναπτύξουν μελλοντικά κάποιο πιθανό παράγοντα συναισθηματικής εξάντλησης.

4. Ηγεσία και Επαγγελματική Ανάπτυξη

Η ηγεσία παραμένει βασικό μέλημα για τις χώρες που συμμετέχουν στο TALIS και τον κόσμο της εκπαίδευσης γενικότερα. Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία θεωρείται ολοένα και περισσότερο ως το κλειδί για μια μεγάλης κλίμακας εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και για

βελτιωμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα για τον ΟΟΣΑ, ο οποίος μέσω της έρευνας TALIS αναδεικνύει το εν λόγω ζήτημα και ως εκ τούτου προσδιορίζει τον επιδιωκόμενο τύπο ηγεσίας. Συγκεκριμένα, ο επιθυμητός τύπος ηγεσίας αναφέρεται στην υποστήριξη και ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρακτικών υψηλής ποιότητας, στην ανάπτυξη και εφαρμογή πολιτικών που υποστηρίζουν τις επιδόσεις των μαθητών, στην ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης, στην παροχή ανατροφοδότησης για τη διδασκαλία, στη μοντελοποίηση αποτελεσματικής διδασκαλίας και στην υποστήριξη της χρήσης δεδομένων αξιολόγησης (Ainley & Carstens, 2018).

Στην περίπτωση της Ελλάδας, ο ΟΟΣΑ (OECD, 2020) υπογραμμίζει ότι οι ισχυροί σχολικοί ηγέτες οφείλουν να έχουν σαφώς καθορισμένους ρόλους για τους οποίους λογοδοτούν. Παράλληλα, μέσω των συστάσεων του τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες, σε τοπικό επίπεδο, πρέπει να διαδραματίσουν μεγαλύτερο ρόλο στη μετατροπή των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης, στο άνοιγμα στη συμμετοχή της κοινότητας, στη χρήση δεδομένων για την αξιολόγηση της απόδοσης και τη μάθηση από άλλους. Για τους εκπαιδευτικούς υψηλής ποιότητας, όπως ορίστηκαν στην παραπάνω έρευνα (OECD, 2020) οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη ενεργό επαγγελματική δράση και ανάπτυξη, ο ΟΟΣΑ συνέστησε την ενίσχυση της σχέσης μεταξύ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ανάπτυξης, καθιερώνοντας πλαίσια αξιολόγησης και δίνοντας στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερη παιδαγωγική και διοικητική αυτονομία. Ο ΟΟΣΑ συνέστησε επίσης στην Ελλάδα να ενισχύσει την αξιολόγηση των ηγετών των σχολείων, μετατοπίζοντας το επίκεντρο του ρόλου τους από τη διοίκηση στη διδακτική ηγεσία για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών και του σχολείου. Επιπλέον, ο ΟΟΣΑ συνέστησε την ανάπτυξη ενός μακροπρόθεσμου σχεδίου για ένα συνολικό πλαίσιο αξιολόγησης και εκτίμησης που θα εστιάζεται στη μάθηση και την ευημερία των μαθητών και την εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης απόδοσης για τα πανεπιστήμια (OECD, 2020).

Η προσέλκυση, η διατήρηση και η ανάπτυξη σχολικών ηγετών είναι το κλειδί για τη βελτίωση των μαθησιακών περιβαλλόντων και την προώθηση της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας. Στην Ελλάδα, οι διευθυντές/διευθύντριες σχολείων διορίζονται για τριετή θητεία σύμφωνα με ακαδημαϊκά προσόντα, εμπειρία και συνέντευξη με την εξεταστική επιτροπή. Ωστόσο, οι Έλληνες διευθυντές έχουν μάλλον διοικητικό διαχειριστικό ρόλο, εν μέρει λόγω έλλειψης αυτονομίας αν και οι προσπάθειες διαμόρφωσης και χάραξης πολιτικής φαίνεται να συμβάλλουν στην ενίσχυση των διδακτικών πρακτικών ηγεσίας (OECD, 2020). Προηγούμενες

εργασίες του ΟΟΣΑ επεσήμαναν την ανάγκη για μεγαλύτερο επαγγελματισμό του ρόλου μέσω της εισαγωγής δομών εξέλιξης σταδιοδρομίας, στοχευμένης κατάρτισης και αξιολόγησης σε σχέση με ένα πλαίσιο επαγγελματικών προτύπων (OECD, 2020). Από το 2012 έγιναν διαθέσιμα ορισμένα εξειδικευμένα προγράμματα κατάρτισης για διευθυντές, ενώ το 2018 εγκρίθηκε ένα νομικό πλαίσιο για την αξιολόγηση ως μέρος των αλλαγών στην αυτό-αξιολόγηση των σχολείων (OECD, 2020).

Τα δομικά εμπόδια συχνά δυσκολεύουν τους ανθρώπους να κοινωνικοποιηθούν και τα πολιτισμικά εμπόδια αναγκάζουν τους εκπαιδευτικούς να αντιστέκονται στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους με νέους τρόπους. Τέτοια προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν με προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για διευθυντές και εκπαιδευτικούς. Η δημιουργία ενός ουσιαστικού οράματος βοηθά το προσωπικό να δει ότι συνεισφέρει ουσιαστικά. Η προσέγγιση του σχολείου θα πρέπει να συμμορφώνεται με τις προϋποθέσεις για την επιτυχή ανάπτυξη ενός αυτόνομου συστήματος μάθησης, όπου το πιο πολύτιμο πλεονέκτημα είναι η ικανότητα του σχολείου να βασίζεται στη βιωμένη εμπειρία του, να μαθαίνει από την εμπειρία και να έχει καλύτερες επιδόσεις προσκαλώντας όλους να αποφασίσουν μόνοι τους ποια θα είναι αυτή η απόδοση (Steyn, 2005).

Η ενεργή σχολική ηγεσία συνεπάγεται ηγέτες που παρείχαν μία ή περισσότερες από τις ακόλουθες προϋποθέσεις, π.χ. οργάνωσαν ενεργά ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για την προώθηση επαγγελματικών ευκαιριών μάθησης και την εφαρμογή νέων πρακτικών στις τάξεις, εστίασαν στην ανάπτυξη μιας μαθησιακής κουλτούρας μέσα στο σχολείο και ήταν μαθητές και δάσκαλοι, παρείχαν εναλλακτικά οράματα και στόχους για τα αποτελέσματα των μαθητών και παρακολούθησαν εάν αυτά πληρούνταν και δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για την κατανομή της ηγεσίας αναπτύσσοντας την ηγεσία των άλλων (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2008).

Τέλος, σε έρευνα των Fonsén & Ukkonen-Mikkola (2019) σε σχολικά περιβάλλοντα νηπιαγωγείου, τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης που εντοπίστηκαν διερευνήθηκαν μέσα από το πρίσμα της παιδαγωγικής ηγεσίας και ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις διαστάσεις: αυξημένη γνώση, επίγνωση της ποιότητας της προηγουμένως εφαρμοσμένης παιδαγωγικής, αναπτυξιακές δεξιότητες και ικανότητα να στηρίζεται η παιδαγωγική προσχολικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, στην παραπάνω έρευνα, εντοπίστηκαν συνδέσεις και σχέσεις μεταξύ της περαιτέρω κατάρτισης και της επαγγελματικής ανάπτυξης στην παιδαγωγική ηγεσία.

5. Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην περίπτωση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η πληθώρα πληροφοριών, οι συνεχείς και γρήγορες μεταλλάξεις σε μια ανταγωνιστική και διαρκώς εξελισσόμενη κοινωνία που λειτουργεί σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να παρακολουθεί απλώς τις εξελίξεις. Σύμφωνα με τις Λιακοπούλου και Παπαδοπούλου (2019) η βασική εκπαίδευση του εκπαιδευτικού, ασχέτως με τη δομή, την ύλη και τον τρόπο διεξαγωγής της, δεν είναι επαρκής για να ολοκληρώσει τον εκπαιδευτικό σε γνωστικό επίπεδο και να αναδείξει νέες ικανότητες στην επαγγελματική του εξέλιξη. Ο εκπαιδευτικός πρέπει συνεχώς να προσπαθεί για να εκσυγχρονίζει τις ιδιότητές του και να αναπτύσσει τα ταλέντα του σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές εξελίξεις. Συνεπώς, η επιμόρφωση αποτελεί μονόδρομο αν θέλουμε να διασφαλιστεί η ποιότητα και η συνέπεια της διδακτικής διαπολιτισμικής εμπειρίας. Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμική επιμόρφωση έχει παρατηρηθεί ότι επηρεάζει θετικά την αυτό-εικόνα του εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα βοηθά σημαντικά στην επαγγελματική του εξέλιξη και σε μια γενικότερη καθιέρωση σωστών διδακτικών μεθόδων και συμπεριφορών προς αλλοεθνείς μαθητές και τις οικογένειες τους (Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019).

Στη διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζεται η θέση ότι η συνεχιζόμενη προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιδρά σημαντικά στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών και στην εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων. Η συνύπαρξη διαφορετικών εθνικοτήτων στις σχολικές αίθουσες της Ελλάδας τα τελευταία χρόνια καθιστά αναγκαία την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στο να αντιμετωπίσουν τα νέα δεδομένα. Αυτό αποτελεί μια επαγγελματική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και τους οδηγεί να αναπτύξουν τις ικανότητές τους λαμβάνοντας την πλέον απαραίτητη διαπολιτισμική επιμόρφωση (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2013).

Η διαπολιτισμική επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αναπτύσσεται με ένα συνδυασμό παιδαγωγικών προσεγγίσεων, όπως νέες γνώσεις από μια συμπεριληπτική διαπολιτισμική προοπτική, κριτική κοινωνικοπολιτισμική αυτοεξέταση, πραγματικές συναντήσεις με νέοαφιχθέντες πρόσφυγες και μια στοχαστική προσέγγιση που βασίζεται στην παρέμβαση στην επαγγελματική μάθηση και την ανανέωση του προγράμματος σπουδών. Η

προσέγγιση που βασίζεται στην παρέμβαση έχει αποδειχθεί η πιο σημαντική για την υπηρεσία των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική ανάπτυξη του σχολείου (Leeman & van Koeven, 2019).

Σύμφωνα με τους Αγγελοπούλου και Μάνεση (2017) σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε Δημοτικά σχολεία της Αχαΐας το επίπεδο των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική επιμόρφωση ήταν στοιχειώδες ή και κατώτερο, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε στερεοτυπικές απόψεις και προκαταλήψεις. Επίσης διαπιστώθηκε ότι σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση απόψεων και του τρόπου αντιμετώπισης της διαπολιτισμικότητας, έπαιξε το φύλο και τα χρόνια προϋπηρεσίας.

Μέσα από βιωματικά εκπαιδευτικά σεμινάρια και συνεδρίες οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν τις προϋπάρχουσες απόψεις για ελλειμματική διδακτική ικανότητα και ενδυναμώνονται ως ηγέτες για οποιαδήποτε σχολική αλλαγή. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εμπλακούν σε κριτική ανασκόπηση των πρακτικών τους και να εφαρμόσουν στρατηγικές για συνεργατική εργασία και συμμετοχή της κοινότητας στο σχολείο (Sales, Traver & García, 2011).

Οι Hajisoteriou, Karousiou και Angelides (2018) πραγματοποίησαν έρευνα που επικεντρώθηκε στο σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας διαδικτυακής πλατφόρμας επαγγελματικής ανάπτυξης προσαρμοσμένης στις ανάγκες των εκπαιδευτικών για βελτίωση και προώθηση της διαπολιτισμικής γνώσης τους. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν τη δημιουργία νέων γνώσεων σχετικά με τις νέες παιδαγωγικές πρακτικές σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς και την αυξημένη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μελών. Μέσω της ενεργού συμμετοχής στην πλατφόρμα που δημιουργήθηκε, οι εκπαιδευτικοί έγιναν σκεπτόμενοι επαγγελματίες έχοντας ευκαιρίες να υψώσουν τη φωνή τους και να μοιραστούν απόψεις σχετικά με τις διαπολιτισμικές πρακτικές τους.

Τα αποτελέσματα έρευνας των Biasutti, Concina and Frate (2019) έδειξαν ότι τα επιμορφωτικά εκπαιδευτικά μαθήματα είναι μια ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, στρατηγικές διδασκαλίας και πρακτικές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα ευρήματα ακόμη έδειξαν ότι οι δραστηριότητες δημιούργησαν ένα περιβάλλον για τους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν σχετικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές τους. Τέλος, οι παρεμβάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης αυτού του είδους μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση των διαπολιτισμικών παιδαγωγικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Παράλληλα, σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Παλαιοχωρινού, Σιπητάνου και Παμπούρη (2017) υπό μορφή συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δίδασκαν σε σχολεία με μουσουλμάνους μαθητές στη δυτική Θράκη, οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν το διάστημα 2002 με 2013 συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα ειδικά σχεδιασμένο για τις διδακτικές ανάγκες των μαθητών τους και που είχε σκοπό να τους παρουσιάσει εκπαιδευτικά εργαλεία που δημιουργήθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος και να τους βοηθήσει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας των μαθητών. Το πρόγραμμα στήριξε σημαντικά τους εκπαιδευτικούς στο να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών που μιλούσαν άλλη γλώσσα ή είχαν άλλη θρησκεία, αλλά το πλέον σημαντικό συμπέρασμα που αναδείχθηκε ήταν ότι επιτεύχθηκε η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής φύσεως και διαπολιτισμικής διαπαιδαγώγησης.

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τον Ochoa (2010) είναι επιτακτική η ανάγκη διαπολιτισμικής πλαισίωσης σε προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών έτσι ώστε ουσιαστικά να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί παγκόσμιες προοπτικές και απόψεις. Επίσης, θεμιτή είναι η έκθεση των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε διεθνείς εμπειρίες και την ενσωμάτωση της διεθνούς παγκόσμιας εκπαίδευσης στη διαδικασία προετοιμασίας τους ως εκπαιδευτικών. Ο τομέας της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών λειτουργεί για την προώθηση και την ενσωμάτωση της διεθνούς παγκόσμιας εκπαίδευσης και ωθεί τους εκπαιδευτικούς στο να αποκτήσουν παγκόσμιες συνειδήσεις και να γίνουν εκπαιδευτικοί της παγκόσμιας κοινότητας (Ochoa, 2010).

6. Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην περίπτωση της Ειδικής Αγωγής

Αν και η πρόσβαση στην επίσημη εκπαίδευση έχει βελτιωθεί διεθνώς για τα παιδιά με αναπηρίες, εξακολουθούν να υπάρχουν ανησυχίες σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης για αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό. Αναλυτικότερα, ο Cooc (2018) χρησιμοποιώντας δεδομένα για 121.173 δασκάλους από 38 χώρες από το TALIS του 2013 εξέτασε τα προσόντα και τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των δασκάλων που εργάζονται με παιδιά με ειδικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν υπεύθυνοι για μαθητές με

ειδικές ανάγκες είχαν, κατά μέσο όρο, χαμηλότερα προσόντα, εργάζονταν σε πλανόδιες θέσεις πιο συχνά και εξέφραζαν μεγαλύτερη ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης από συναδέλφους που δεν δίδασκαν μαθητές με ειδικές ανάγκες. Η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη μεταξύ των δασκάλων που δίδασκαν μαθητές με ειδικές ανάγκες ήταν χαμηλότερη σε σχολεία με μεγαλύτερη διδακτική ηγεσία. Επιπλέον, μόνο ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη είχε θετικό αντίκτυπο στη διδασκαλία τους.

Η πρόκληση της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης για παιδιά με αναπηρίες σε όλο τον κόσμο εξαρτάται από την κατάρτιση και την προετοιμασία των δασκάλων. Η έρευνα του Cooc (2018) παρέχει νέα εικόνα για το εύρος αυτής της παγκόσμιας πρόκλησης, δείχνοντας ότι σχεδόν τα μισά σχολεία αντιμετωπίζουν έλλειψη δασκάλων με ειδικές ικανότητες εκπαίδευσης. Οι δάσκαλοι φαίνεται επίσης να αναγνωρίζουν τα δικά τους κενά καθώς σχεδόν το ένα τέταρτο εκφράζουν υψηλή ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη ειδικής αγωγής, ιδιαίτερα μεταξύ εκείνων που εργάζονται με περισσότερους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Παρά αυτές τις προκλήσεις στελέχωσης, υπάρχει επίσης λόγος για αισιοδοξία. Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη της ειδικής αγωγής φαίνεται να ενθαρρύνει τους δασκάλους να αναζητήσουν περισσότερη κατάρτιση και η ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία μπορεί να υποστηρίξει τις επαγγελματικές ανάγκες των δασκάλων. Τα ευρήματα καταδεικνύουν την επιτακτική ανάγκη για τη βελτίωση του τρόπου πρόσληψης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών που εργάζονται με μαθητές με ειδικές ανάγκες και την διασφάλιση του δικαιώματος ποιοτικής εκπαίδευσης για αυτόν τον πληθυσμό (Cooc, 2018).

Σε συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση των Holmqvist και Lelinge (2020) που στόχο είχε τη συστηματική σύνθεση της έρευνας για τη συνεργατική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο ορισμός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης διαφέρει, από το δικαίωμα στη σχολική φοίτηση έως την πλήρη ένταξη με τη συμμετοχή στις ίδιες τάξεις με άλλους συνομηλίκους στις ίδιες ηλικιακές ομάδες και περιβάλλον. Ως εκ τούτου, τα μοντέλα για συνεργατική επαγγελματική ανάπτυξη ποικίλλουν επίσης και δεν υπήρξαν αποτελέσματα που να δείχνουν ισχυρά συνεργατικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης. Ωστόσο, η συμμετοχή σε σεμινάρια επαγγελματικής ανάπτυξης είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση. Βρέθηκαν επίσης αποτελέσματα που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν πιο θετικοί στην ένταξη είχαν επίσης τους υψηλότερους κινδύνους επαγγελματικής εξουθένωσης (Holmqvist & Lelinge, 2020). Τέλος, τα ερευνητικά αποτελέσματα δεν

παρουσιάζουν σταθερά αποτελέσματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο η συνεργατική επαγγελματική ανάπτυξη θα μπορούσε να οδηγήσει σε διδασκαλία υψηλής ποιότητας και βελτιωμένα αποτελέσματα των μαθητών. Αντίθετα, η ανασκόπηση επισημαίνει κενά και έλλειψη μελετών σχετικά με το πώς μπορεί να αναπτυχθεί συνεργατική επαγγελματική ανάπτυξη για να αποτυπωθούν οι προκλήσεις και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις καθημερινές τους τάξεις χωρίς αποκλεισμούς, ώστε να ενισχυθεί η ανάπτυξη τόσο των δασκάλων όσο και των μαθητών (Holmqvist & Lelinge, 2020).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι ένα επίκαιρο θέμα που απασχολεί πολλούς ερευνητές τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό και αποτελεί μια νέα ώθηση για την ανάπτυξη του σημερινού σχολείου. Επιπρόσθετα, η πανδημική κρίση Covid-19 επηρέασε πολλά άτομα σε όλο τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρία και σαφώς επηρέασε την εκπαίδευση κωφών και βαρήκοων μαθητών στην προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός αυτής της ομάδας αναπήρων έχουν ενισχυθεί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι στο παρελθόν (Mantzikos & Lappa, 2020).

Στα ελληνικά δημόσια σχολεία υπάρχει έλλειψη πόρων και υπάρχουν πολλά εμπόδια στην προσβασιμότητα για κωφά και βαρήκοα άτομα στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η έρευνα των Mantzikos και Lappa (2020) αποκάλυψε ότι η πλειονότητα των δασκάλων έχουν θετική στάση απέναντι στην ένταξη κωφών και βαρήκοων παιδιών, αλλά αισθάνονται απροετοίμαστοι να τα διδάξουν. Ως εκ τούτου, απαιτείται περισσότερη ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση προκειμένου να διδαχθούν αποτελεσματικά αυτά τα παιδιά.

7. Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην περίπτωση των ΤΠΕ (Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας)

Η στρατηγική του ψηφιακού σχολείου στην Ελλάδα στόχευε στον ψηφιακό μετασχηματισμό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω της ανάπτυξης ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου, της παροχής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, της ενίσχυσης της ψηφιακής υποδομής της τάξης και της ενίσχυσης των ηλεκτρονικών διοικητικών συστημάτων. Οι ψηφιακές τάξεις ιδρύθηκαν αρχικά σε 800 σχολεία πρωτοβάθμιας και

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταξύ 2014 και 2020, άλλα 7.350 σχολεία αναμενόταν να επωφεληθούν από ένα συνεχιζόμενο πρόγραμμα παροχής ψηφιακού εξοπλισμού, με οικονομική υποστήριξη από την ΕΕ. Μέσω αυτής της στρατηγικής, έχουν δημιουργηθεί περίπου 7.500 ανοιχτοί εκπαιδευτικοί πόροι, 100 ψηφιακά εγχειρίδια με διαδραστικούς πόρους, μια ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα (e-me) για μαθητές και δασκάλους και πέντε εθνικά διαδικτυακά αποθετήρια ψηφιακών πόρων μάθησης (OECD, 2020). Αυτοί οι πόροι και τα εργαλεία αποδείχθηκαν χρήσιμα κατά τη στροφή προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως αποτέλεσμα της πανδημίας Covid-19. Έχουν γίνει προσπάθειες και πέρα από το σχολικό επίπεδο, για παράδειγμα το Εθνικό Πλαίσιο Ψηφιακών Δεξιοτήτων αναλαμβάνει διάφορες πρωτοβουλίες για την αναβάθμιση των ψηφιακών δεξιοτήτων των ενηλίκων (OECD, 2020).

Προκειμένου να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας στις αίθουσες διδασκαλίας, είναι απαραίτητο να ενισχυθεί η τεχνολογική παιδαγωγική γνώση των μελλοντικών εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες καταστάσεις, όπως εκδηλώνεται στο επαγγελματικό τους όραμα, δηλαδή η παρατήρηση και η βασισμένη στη γνώση συλλογιστική των τεχνολογικά αναπτυγμένων τάξεων (Wekerle & Kollar, 2021).

Ένα από τα πιο αντιπροσωπευτικά προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ, η οποία αποτελείται από δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο (A-level training course) υλοποιήθηκε από το 2002 έως το 2008 με τίτλο: «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις βασικές δεξιότητες των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση». Στόχος του προγράμματος ήταν να παράσχει στους εκπαιδευτικούς βασικές γνώσεις και δεξιότητες στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Ήταν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης 48 ωρών, όπου είχαν πιστοποιηθεί σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ελληνική εκπαίδευση. Το δεύτερο επίπεδο (B-level training course) αποτελείται από δύο υποεπίπεδα: την εισαγωγική εκπαίδευση για την εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ (B1-επίπεδο) και την προχωρημένη εκπαίδευση για την εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ (B2-επίπεδο) (Karagiannidis et al., 2020). Η εκπαίδευση «εκπαιδευτικών επιπέδου B1» στις ΤΠΕ στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τη χρήση νέων ψηφιακών υποδομών και σύγχρονων εκπαιδευτικών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ η εκπαίδευση «εκπαιδευτικών επιπέδου B2» στις ΤΠΕ στοχεύει όχι μόνο στη διεύρυνση και εμβάθυνση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική χρήση των εργαλείων Web 2.0 αλλά και στην απόκτηση

δεξιοτήτων για το σχεδιασμό και τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού, ανάλογα με την εξειδίκευσή τους (Karagiannidis et al., 2020).

Οι ψηφιακές τεχνολογίες όσον αφορά προγράμματα ή εφαρμογές που βασίζονται στην τεχνολογία που βοηθούν στην παράδοση μαθησιακού υλικού και υποστηρίζουν τις μαθησιακές διαδικασίες πιστεύεται ότι έχουν ιδιαίτερες δυνατότητες για τη μάθηση των μαθητών (Wekerle & Kollar, 2021). Ωστόσο, οι διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την τεχνολογία, όπως περιγράφονται στο πλαίσιο τεχνολογικών παιδαγωγικών γνώσεων και γνώσεων περιεχομένου, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική χρήση των δυνατοτήτων των ψηφιακών τεχνολογιών στις μελλοντικές τάξεις (Wekerle & Kollar, 2021).

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ περισσότερο ως πηγή πληροφόρησης και διδακτικού υλικού παρά ως μέσο επίβλεψης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Ωστόσο, η χρήση των ΤΠΕ ως αυτόνομης διδακτικής μονάδας φαίνεται να είναι ακόμη περιορισμένη στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι δάσκαλοι διατηρούν προσεκτική χρήση της συστηματικής χρήσης των ΤΠΕ στην καθημερινή τους διδακτική πρακτική. Ειδικότερα, οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ περισσότερο ως πηγή πληροφοριών όχι μόνο για να οργανώσουν καλύτερα το μάθημά τους αλλά και για να δημιουργήσουν διαγωνισμούς ή άλλα τεστ αξιολόγησης για τους μαθητές τους, παρά ως αυτοδίδακτο μάθημα που εμπεριέχεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού (Karagiannidis et al., 2020).

Σε ένα διαρκώς εξελισσόμενο τεχνολογικό τοπίο που προκαλεί την ψηφιακή ικανότητα των επαγγελματιών διδασκαλίας, η έρευνα των Härmäläinen, Nissinen, Mannonen, Lämsä, Leino και Taajamo (2021) συμπληρώνει προηγούμενες μελέτες παρέχοντας μια συνολική εικόνα της ψηφιακής ικανότητας των επαγγελματιών διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα βρήκαν αξιοσημείωτη διακύμανση στις δεξιότητες και τις γνώσεις των επαγγελματιών διδασκαλίας, αλλά λιγότερη ποικιλία στις στάσεις. Οι ερωτηθέντες αναγνώρισαν γενικά τη σημασία των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους. Οι ηλικιωμένοι επαγγελματίες συχνά έδειχναν αδύναμες δεξιότητες, αλλά αναγνώρισαν επίσης την ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη στη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών.

Μέχρι στιγμής, σύμφωνα με τους Härmäläinen et al., (2021) είναι κατανοητό ότι οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης έχουν γενικά θετική στάση απέναντι στη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία και στην ευρύτερη κοινωνία και ότι αισθάνονται σίγουροι για τις

δικές τους δεξιότητες. Παρά αυτή τη θετική στάση, υπάρχει σημαντική απόκλιση στις δεξιότητες των επαγγελματιών της διδασκαλίας καθώς και διακύμανση μεταξύ και εντός ευρωπαϊκών χωρών στον βαθμό στον οποίο οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις ψηφιακές τεχνολογίες στην εργασία τους. Με βάση τα μετρημένα αποτελέσματα, δύο στους πέντε επαγγελματίες διδάσκοντες έχουν αδύναμες ή πολύ αδύναμες δεξιότητες. Η εκπαίδευση σήμερα και στο μέλλον εξαρτάται από την ανάπτυξη κοινοτήτων εργασίας στις οποίες διαφορετικές ικανότητες αλληλοσυμπληρώνονται και οι δεξιότητες, οι στάσεις και οι γνώσεις των επαγγελματιών της διδασκαλίας μπορούν να βελτιωθούν με την επαγγελματική ανάπτυξη. Η αύξηση της χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών στις παιδαγωγικές πρακτικές θα πρέπει να παρέχει στους επαγγελματίες της διδασκαλίας επαναλαμβανόμενες ευκαιρίες να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους. Εξίσου σημαντική είναι η ενθάρρυνση των επαγγελματιών της διδασκαλίας να δοκιμάσουν νέες πρακτικές χρησιμοποιώντας ψηφιακές τεχνολογίες, να αναπτύξουν νέες μεθόδους αξιολόγησης των δεξιοτήτων και να δημιουργήσουν μια ατμόσφαιρα αποδοχής στην οποία η μάθηση εκτιμάται (Hämäläinen et al., 2021).

8. Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση και Επιμορφώσεις Εκπαιδευτικών την περίοδο της Πανδημίας Covid-19

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είχε ήδη εμφανιστεί από το 1970. Κατά την πρώτη περίοδο εφαρμογής αφορούσε κυρίως ενήλικες και εκπαίδευση σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Τα τελευταία χρόνια, μέσω της ανάπτυξης του διαδικτύου, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει αποκτήσει νέα υπόσταση, καθώς καινοτόμες εφαρμογές έχουν διευκολύνει την εφαρμογή της σε πολλαπλά πλαίσια. Παρόλα αυτά, η εκπαίδευση παρέμεινε κυρίως σε φυσικό επίπεδο, αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο, ενώ η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν μάλλον συμπληρωματική, υβριδική ή μικτή μάθηση. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19, της πρώτης πανδημίας στην ψηφιακή εποχή, προέκυψε μια επείγουσα ανάγκη που οδήγησε σε μια καθολική και βίαιη μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συχνά χωρίς να διασφαλιστούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις (Nikiforos, Tzanavaris & Kermanidis, 2020).

Η καθολική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης λόγω του Covid-19 υπήρξε παγκόσμιο γεγονός και παγκόσμια αναγκαιότητα κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021. Η μαθησιακή διαδικασία στην εκπαίδευση έπρεπε να μεταμορφωθεί καθώς

εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς έπρεπε να μάθουν να συνεργάζονται σε μια νέα βάση, διαφορετική από την παραδοσιακή. Φυσικά, η Ελλάδα δεν μπορούσε να ξεφύγει από αυτή την αναγκαιότητα. Σε πολλές χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας, το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς να εξασκούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και πώς να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες διδασκαλίας ήταν χαμηλό (OECD, 2020). Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί αναζητούσαν πόρους, κατάρτιση και συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών προκειμένου να διασφαλίσουν την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας (Polymili, 2021).

Μια νέα κατάσταση εμφανίζεται στο προσκήνιο. Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι κοινωνίες προσαρμόζονται σε αυτά τα νέα δεδομένα, λόγω του Covid-19, με κοινωνικές, πολιτιστικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές επιπτώσεις. Επιπλέον, σήμερα ζητείται από τους εκπαιδευτικούς, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, να αναδιαρθρώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και να συμβαδίσουν με αυτές τις αλλαγές, ακόμα κι αν όλα αυτά είναι πολύ σύντομα. Και το πιο σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να το κάνουν χωρίς να είναι καθόλου προετοιμασμένοι (Tziforoulos, 2020).

Σε ό,τι αφορά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα πέρασαν μια βίαιη μετάβαση. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ορισμένοι από αυτούς είναι μεγαλύτερης ηλικίας με σημαντικές ελλείψεις στον ψηφιακό γραμματισμό, το πρόβλημα ήταν αρκετά οξύ (Polymili, 2021). Κάνοντας τα πράγματα χειρότερα, οι περισσότεροι από αυτούς δεν είχαν εκπαίδευση για αυτή τη μορφή διδασκαλίας ούτε κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ούτε κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Ήταν εντελώς απροετοίμαστοι όταν εμφανίστηκε η εξ αποστάσεως διδασκαλία, με αποτέλεσμα να αρχίσουν να αναζητούν διάφορους τρόπους εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Polymili (2021) εξίσου προβληματικό είναι το γεγονός ότι, μέχρι σήμερα, δεν έχει προσφερθεί εκπαίδευση από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έκαναν την εξ αποστάσεως διδασκαλία τους χρησιμοποιώντας, στις περισσότερες περιπτώσεις, μια χρηστική προσέγγιση. Ταυτόχρονα, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, οι μαθητές δεν είναι πολύ εξοικειωμένοι με τη χρήση του υπολογιστή ή του διαδικτύου. Αυτή η αντικειμενική έλλειψη των μαθητών αντισταθμίστηκε με τη γονική βοήθεια. Ωστόσο, καθώς οι γονείς έμεναν συχνά παρόντες για όλη τη διάρκεια του μαθήματος, πρόσθεταν άγχος στους δασκάλους που ένιωθαν

ότι κρίνονται και αξιολογούνται συνεχώς από τους γονείς, αφαιρώντας έτσι τον αυθορμητισμό από τη διδασκαλία τους (Polymili, 2021).

Ένα ακόμη θέμα που προέκυψε εν μέσω πανδημίας αφορά τον τεχνικό εξοπλισμό (υπολογιστές, tablet, κάμερες κ.λπ.) και αφορά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές. Το πρόβλημα έγινε πιο έντονο όταν δύο ή περισσότερα παιδιά παρακολουθούσαν ένα διαδικτυακό μάθημα ενώ οι γονείς εργάζονταν επίσης από το σπίτι. Όσον αφορά τον τεχνικό εξοπλισμό, αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν διέθεταν τα απαραίτητα μέσα για να ολοκληρώσουν τη διδασκαλία τους (Polymili, 2021). Φαίνεται όμως ότι η έλλειψη τεχνολογικών συσκευών ήταν συχνότερη από την πλευρά των μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συχνά δυσκολεύονταν να συνδεθούν με την ψηφιακή τάξη λόγω χαμηλού σήματος σύνδεσης δεδομένων ή υπερφόρτωσης δικτύου. Τα προβλήματα με τον ήχο συνέχισαν να επιμένουν μέχρι το τέλος της χρήσης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, προκαλώντας έτσι εκνευρισμό και άγχος τόσο στους δασκάλους όσο και στους μαθητές (Polymili, 2021).

Σε διαδικτυακές πρακτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών λόγω της πανδημίας Covid-19 και εφόσον η δια ζώσης πρακτική άσκηση ήταν αδύνατο να εφαρμοστεί, οι εκπαιδευτικοί εξοικειώθηκαν σε μεγάλο βαθμό με τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, ανέπτυξαν επίσης δεξιότητες που θα αποδειχθούν χρήσιμες για τις μελλοντικές τους διδασκαλίες, όπως η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία και ο χειρισμός της αλληλεπίδρασης των μαθητών σε διαδικτυακά περιβάλλοντα, τις οποίες δεν θα είχαν αναπτύξει σε ένα παραδοσιακό περιβάλλον (Brinia & Psoni, 2021). Για τον λόγο αυτό, διαπιστώνεται η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των βέλτιστων πρακτικών αναφορικά με τις διαδικτυακές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών και η ενσωμάτωση τέτοιων πρακτικών στα Προγράμματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, όμως, οι υποψήφιοι δάσκαλοι δήλωσαν ότι η διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο είναι αναντικατάστατη, καθώς παρέχει στον δάσκαλο οφέλη, όπως η παρακολούθηση της γλώσσας του σώματος των μαθητών και η διευκόλυνση της ομαδικής εργασίας και των βιωματικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται στη διδακτική διαδικασία (Brinia & Psoni, 2021).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Samioti (2021) σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά το πρώτο κύμα της πανδημίας Covid-19 στην Ελλάδα, τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες αντιμετώπισαν προβλήματα σε σχέση με την προσωπική τους επικοινωνία και

αλληλεπίδραση με τους μαθητές, τον εξοπλισμό και το διαδίκτυο, τη συμμετοχή των μαθητών και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω στην διαδικτυακή εκπαίδευση. Οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες αναφορικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που προέκυψε ως έκτακτη ανάγκη είναι κοινές με αυτές των συναδέλφων τους από άλλες χώρες. Ως εκ τούτου, αυτή η μελέτη, επίσης, εξέτασε ορισμένες πιθανές μελλοντικές αλλαγές, οι οποίες θα μετατρέψουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία έκτακτης ανάγκης σε μια αποτελεσματική διαδικτυακή εκπαίδευση μετά την πανδημία. Ορισμένες από τις συστάσεις περιλαμβάνουν την ενσωμάτωση των αρχών της ισότητας στις εκπαιδευτικές πολιτικές και την επιτακτική ανάγκη της κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Είναι απαραίτητο να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς περιοδική κατάρτιση σχετικά με τη χρήση των νέων εκπαιδευτικών τεχνολογιών, δίνοντάς τους έτσι τη δυνατότητα να τις χρησιμοποιούν άνετα προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας. Οι νέες τεχνολογίες θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στην καθημερινή διαπροσωπική διδασκαλία για να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές και οι δάσκαλοι είναι επαρκώς εξοικειωμένοι με αυτές όταν πρέπει να διακόπτεται η ζωντανή διδασκαλία. Με αυτόν τον τρόπο θα διατηρηθεί ο ρυθμός διδασκαλίας και θα εξασφαλιστεί η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών. Επιπλέον, όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί δεν θα ανησυχούν πλέον για την εγκυρότητα και την αντικειμενικότητά της εάν οι μαθητές συνηθίσουν να εξετάζονται με ηλεκτρονικά μέσα ακόμη και κατά τη διάρκεια της δια ζώσης διδασκαλίας (Polymili, 2021).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναζητήσουν μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας που θα κάνουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση πιο ελκυστική, αντισταθμίζοντας έτσι την απώλεια προσωπικής επαφής με τους μαθητές τους αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Σε κάθε περίπτωση, δεν μπορεί να αμφισβητηθεί ότι η παγκόσμια πανδημική κρίση που προκλήθηκε από τον Covid-19 έχει αλλάξει σημαντικά την καθημερινότητα όλων μας και ιδιαίτερα το εργασιακό και εκπαιδευτικό μας περιβάλλον (Polymili, 2021).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ

Στο πλαίσιο της βιβλιογραφικής διερεύνησης του ευρύτερου πεδίου της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, προέκυψαν ζητήματα και προβληματισμοί σχετικά με τον βαθμό επιρροής της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία και στις επιδόσεις των μαθητών, τη διαμόρφωση απόψεων και εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα από επιμορφώσεις σε θέματα Διαπολιτισμικότητας, Συμπερίληψης και χρήσης ΤΠΕ, και τις επιμορφωτικές ανάγκες που προέκυψαν την περίοδο της πανδημίας Covid-19 και κατά πόσο αυτές καλύφθηκαν.

Το μεθοδολογικό πλαίσιο που επιλέχθηκε για να εξεταστούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι η ποιοτική έρευνα πεδίου. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 10 (δέκα) εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα δεδομένα παρήχθησαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Αρχικά, στάλθηκαν στους συνεντευξιαζόμενους, μέσω e-mail, δύο αρχεία pdf. Το ένα εξ αυτών ήταν μια ενημερωτική επιστολή με τα στοιχεία και την ιδιότητα της ερευνήτριας, καθώς και λεπτομέρειες αναφορικά με τη φοίτηση στο ΠΜΣ «Οικονομική της Εκπαίδευσης και διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων». Ειδικότερα, υπήρξε περιγραφή του θέματος της μεταπτυχιακής εργασίας και ρητή διαβεβαίωση περί ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας των δεδομένων. Το δεύτερο αρχείο περιείχε τις ερωτήσεις που θα γίνονταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και επιπρόσθετα, μια εννοιολογική εξομάλυνση των όρων «επαγγελματική ανάπτυξη» και «επαγγελματική ταυτότητα» προς διευκόλυνση της συζήτησης. Τα παραπάνω αρχεία παρατίθενται στο παράρτημα της εργασίας, μαζί με μία ενδεικτική αποδελτιωμένη συνέντευξη που επιλέχθηκε μέσα από το σύνολο των συνεντεύξεων.

Η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων είναι συχνά πολύπλοκη αναφορικά με την ερμηνεία, και πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν συχνά πολλαπλές ερμηνείες για τα ποιοτικά δεδομένα. Η σημασία του να αποφασιστεί ο σκοπός είναι αυτό που θα καθορίσει το είδος της ανάλυσης που θα γίνει στα δεδομένα. Η ανάλυση των δεδομένων θα επηρεαστεί επίσης από το είδος της ποιοτικής μελέτης που πραγματοποιείται. Μια θεμελιωμένη θεωρία και ανάλυση περιεχομένου θα προχωρήσει μέσω μιας συστηματικής σειράς αναλύσεων, συμπεριλαμβανομένης της κωδικοποίησης και της κατηγοριοποίησης, έως ότου εμφανιστεί η θεωρία που εξηγεί τα φαινόμενα που μελετώνται ή που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για προγνωστικούς σκοπούς (Cohen, Manion & Morrison, 2002). Η ανάλυση θα επηρεαστεί επίσης από τον αριθμό των

συνόλων δεδομένων και των ατόμων από τα οποία έχουν συλλεχθεί δεδομένα. Τα ποιοτικά δεδομένα συχνά επικεντρώνονται σε μικρότερο αριθμό ατόμων από τα ποσοτικά δεδομένα, ωστόσο τα δεδομένα τείνουν να είναι λεπτομερή και πλούσια (Cohen et al., 2002).

Με τη θεματική ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, στο πλαίσιο μιας εμπειρικής μελέτης, επιχειρείται η απόδοση νοήματος στα δεδομένα αυτά προκειμένου να προκύψουν απαντήσεις στα κεντρικά ζητήματα της έρευνας (Τσιώλης, 2018). Ο ερευνητής εντοπίζει και αναδεικνύει μοτίβα νοήματος σχετικά με το ζήτημα που τον απασχολεί. Προς αυτή την κατεύθυνση, ο ερευνητής κωδικοποιεί τα δεδομένα – ως κωδικοποίηση καλείται η διαδικασία κατά την οποία εντοπίζονται νοήματα σε συγκεκριμένα τμήματα των δεδομένων, στα οποία αποδίδονται εννοιολογικοί προσδιορισμοί / κώδικες – και ακολούθως μεταβαίνει από τους κώδικες στα θέματα (Τσιώλης, 2018). Τα θέματα προκύπτουν κατόπιν επεξεργασίας και ομαδοποίησης των κωδίκων.

Έτσι, περάσαμε από το σχεδιασμό των ερωτήσεων και την επιλογή και ενημέρωση των εκπαιδευτικών στη διενέργεια των συνεντεύξεων. Εδώ επιλέξαμε οι συνεντεύξεις να πραγματοποιηθούν μέσω Skype, για να διαχειριστούμε ζητήματα όπως οι αποστάσεις μεταξύ των υποκειμένων, τα μέτρα υγιεινής κατά του κορονοϊού και το η πιθανή απώλεια πληροφοριών, όπως οι εκφράσεις του προσώπου που θα μπορούσαν να μεταφέρουν διαφορετικά νοήματα από τα λεγόμενα.

1. Μέθοδος

Σε αυτή την υποενότητα παρατίθενται οι βασικές ενότητες που εμπεριέχονται στο ερωτηματολόγιο που δομήθηκε για την διεξαγωγή των συνεντεύξεων και μια συνοπτική περιγραφή αυτού. Μία βασική ενότητα είναι ο τρόπος και ο βαθμός που επηρεάζει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών την εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία αλλά και τις επιδόσεις των μαθητών. Έπειτα, ο τρόπος που οι επιμορφώσεις σε θέματα διαπολιτισμικότητας, συμπερίληψης και χρήσης ΤΠΕ διαμορφώνουν τις απόψεις και μετατοπίζουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Ακόμη, μια βασική ενότητα που διερευνάται είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες που προέκυψαν την περίοδο της πανδημίας Covid-19 και η προσπάθεια αντιμετώπισής τους. Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε δύο μέρη, με το πρώτο να

αφορά τα ατομικά στοιχεία και λοιπές πληροφορίες για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκάστοτε εκπαιδευτικού και το δεύτερο μέρος να διερευνά τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Αναφορικά με το πρώτο μέρος, στοιχεία που ζητήθηκαν ήταν η ιδιότητα του εκπαιδευτικού (μόνιμος ή αναπληρωτής), η περιφέρεια υπηρεσίας, η προϋπηρεσία, η ενδεχόμενη θέση ευθύνης, το επίπεδο μόρφωσης (βασικός τίτλος, μεταπτυχιακό κλπ.) και η συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια. Μετέπειτα, στο δεύτερο μέρος οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για τις προσδοκίες και τους στόχους των επιμορφώσεων, για την επιρροή της επαγγελματικής ανάπτυξης πάνω στις διδακτικές πρακτικές, στις μαθητικές επιδόσεις και στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας και των ηγετικών ικανοτήτων. Καθώς επίσης, τέθηκαν ερωτήματα για την επιρροή της επαγγελματικής ταυτότητας, των απόψεων και των μαθητικών επιδόσεων στο πλαίσιο της σχολικής εμπειρίας και της επιμορφωτικής διαδικασίας σε θέματα διαπολιτισμικότητας, συμπερίληψης και χρήσης ΤΠΕ. Τέλος, επικεντρωθήκαμε στο ζήτημα της πανδημίας Covid-19 και συζητήθηκαν θέματα όπως η ετοιμότητα, ο εξοπλισμός, οι επιμορφώσεις και η συνεργασία των εκπαιδευτικών. Όλες οι συνεντεύξεις έκλεισαν με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης σε γενικό και προσωπικό πλαίσιο.

2. Θέματα που αναδείχθηκαν

Μέσα από τις συνεντεύξεις αναδείχθηκαν κεντρικές θεματικές αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη και ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, αυτές παρατίθενται παρακάτω:

- Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών και Κατάρτιση: η βιωματική προσέγγιση και η αναγκαιότητα των επιμορφώσεων
- Επαγγελματική Ταυτότητα Εκπαιδευτικού: η επαγγελματική εμπειρία και η συνεργασία
- Επιρροές στις Επιδόσεις των μαθητών μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

- Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών: οι επιρροές σε θέματα Διαπολιτισμικότητας, Συμπερίληψης και χρήσης ΤΠΕ
- Η περίπτωση της πανδημίας Covid-19 στο σχολικό περιβάλλον: εμπόδια, επιμορφώσεις και νέες ευκαιρίες

3. Ηθική στην εκπαιδευτική και κοινωνική έρευνα

Η αναλογία κόστους/οφέλους είναι μια θεμελιώδης έννοια που εκφράζει το πρωταρχικό ηθικό δίλημμα στην κοινωνική έρευνα. Τα πιθανά οφέλη που προκύπτουν από την έρευνα μπορεί να λάβουν τη μορφή κρίσιμων ευρημάτων που οδηγούν σε σημαντική πρόοδο στη θεωρητική και εφαρμοσμένη γνώση. Η αποτυχία να γίνει η έρευνα μπορεί να κοστίζει στην κοινωνία τα πλεονεκτήματα των ευρημάτων της έρευνας και τελικά την ευκαιρία να βελτιώσει την ανθρώπινη κατάσταση (Cohen et al., 2002). Το κόστος για τους συμμετέχοντες μπορεί να περιλαμβάνει προσβολή της αξιοπρέπειας, αμηχανία, απώλεια εμπιστοσύνης στις κοινωνικές σχέσεις, απώλεια αυτονομίας και αυτοδιάθεσης και μειωμένη αυτοεκτίμηση. Από την άλλη πλευρά, τα οφέλη για τους συμμετέχοντες θα μπορούσαν να λάβουν τη μορφή ικανοποίησης λόγω της συνεισφοράς τους στην επιστήμη και μιας μεγαλύτερης προσωπικής κατανόησης του υπό εξέταση ερευνητικού τομέα (Cohen et al., 2002). Η διαδικασία εξισορρόπησης των οφελών έναντι του πιθανού κόστους είναι κυρίως υποκειμενική και καθόλου εύκολη.

Στο σημείο αυτό προκύπτει η έννοια της ενημερωμένης συναίνεσης που πηγάζει από το δικαίωμα του υποκειμένου στην ελευθερία και την αυτοδιάθεση. Μερικά από τα κεντρικά σημεία που συνθέτουν την ενημερωμένη συναίνεση είναι η ικανότητα του υποκειμένου, ο εθελοντισμός, η πλήρης ενημέρωση και η κατανόηση του αντικειμένου της έρευνας (Cohen et al., 2002). Οι κατευθυντήριες γραμμές για μια εύλογα ενημερωμένη συναίνεση αφορούν μια σωστή εξήγηση των διαδικασιών που πρέπει να ακολουθηθούν και των σκοπών τους, μια περιγραφή των συνακόλουθων ενοχλήσεων και κινδύνων που αναμένονται, μια περιγραφή των οφελών που προκύπτουν, μια διερεύνηση των κατάλληλων εναλλακτικών διαδικασιών που μπορεί να ωφελήσουν τους συμμετέχοντες, μια προσφορά απάντησης σε οποιαδήποτε ερώτηση σχετικά με τις διαδικασίες και μια οδηγία ότι το άτομο είναι ελεύθερο να ανακαλέσει τη

συγκατάθεσή του και να διακόψει τη συμμετοχή στο έργο ανά πάσα στιγμή με την επιφύλαξη του συμμετέχοντος (Cohen et al., 2002). Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τους Cohen et al. (2002) οι προϋποθέσεις και οι εγγυήσεις για ένα επιτυχημένο ερευνητικό πρόγραμμα στην εκπαίδευση υποδεικνύουν ότι πρέπει να δοθεί σε όλους τους συμμετέχοντες η ευκαιρία να παραμείνουν ανώνυμοι, όλα τα δεδομένα πρέπει να τηρούνται αυστηρά απόρρητα, οι συνεντευξιαζόμενοι θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να επαληθεύουν δηλώσεις στο στάδιο της σύνταξης της έκθεσης, θα πρέπει να δοθεί στους συμμετέχοντες ένα αντίγραφο της τελικής έκθεσης, πρέπει να ληφθεί άδεια δημοσίευσης από τους συμμετέχοντες και, εάν είναι δυνατόν, η έκθεση της έρευνας θα πρέπει να ωφελήσει το σχολείο και τους συμμετέχοντες.

Αναλόγως και στην προκειμένη έρευνα έγινε κάθε δυνατή προσπάθεια για τήρηση κανόνων ηθικής και δεοντολογίας και, όπως προαναφέρθηκε, στάλθηκαν στους συνεντευξιαζόμενους, μέσω e-mail, δύο αρχεία pdf. Συγκεκριμένα στάλθηκε, μια ενημερωτική επιστολή με τα στοιχεία και την ιδιότητα της ερευνήτριας, καθώς και λεπτομέρειες αναφορικά με τη φοίτηση στο ΠΜΣ «Οικονομική της Εκπαίδευσης και διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων». Ειδικότερα, υπήρξε περιγραφή του θέματος της μεταπτυχιακής εργασίας και ρητή διαβεβαίωση περί ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας των δεδομένων. Επιπλέον, στάλθηκε αρχείο με τις ερωτήσεις που θα γίνονταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και επιπρόσθετα, μια εννοιολογική εξομάλυνση των όρων «επαγγελματική ανάπτυξη» και «επαγγελματική ταυτότητα» προς διευκόλυνση της συζήτησης.

ΑΝΑΛΥΣΗ

1. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών και Κατάρτιση: η βιωματική προσέγγιση και η αναγκαιότητα των επιμορφώσεων

Από τα δεδομένα που προέκυψαν, ένα κεντρικό ζήτημα που τέθηκε σχεδόν από όλους τους εκπαιδευτικούς και αφορούσε τις προσδοκίες τους από τις επιμορφώσεις και την στοχοθεσία αυτών, ήταν η ανάγκη για πιο βιωματικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές που είναι εφαρμόσιμες μέσα στην σχολική τάξη. Άρα, η μεταφορά από την θεωρία στην πράξη και η σύνδεση των όσων διδάσκονται στις επιμορφώσεις με την σχολική πραγματικότητα και την καθημερινή διδασκαλία είναι μία σημαντική διάσταση που αποτυπώνεται στη θεματική ανάλυση και η οποία πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω. Επίσης, προκύπτει το θέμα της αναθεώρησης των στόχων των επιμορφώσεων που αφορούν εκπαιδευτικούς και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα, και η ένταξη στον προγραμματισμό των επιμορφώσεων διδακτικών σεναρίων και πρακτικών που μπορούν να ενταχθούν αντίστοιχα στην σχολική τάξη.

Ακολούθως συμπεριλαμβάνονται χαρακτηριστικές παραθέσεις από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, στις οποίες στηρίζεται και η παραπάνω τοποθέτηση: «Γενικά οι προσδοκίες που έχω είναι να με εξελίξουν σαν εκπαιδευτικό... να αποκομίσω γνώσεις ώστε να μπορώ να τις εφαρμόσω στα πλαίσια της δικής μου διδασκαλίας για να μπορώ να ανταπεξέλθω στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών μου» (Σ3). «Θεωρώ ότι οι επιμορφώσεις πρέπει να ανταποκρίνονται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και να εκπαιδευόμαστε και σε πιο πρακτικά ζητήματα (που προκύπτουν) όχι μόνο σε θεωρητικό πλαίσιο... όπως κάνουν συνήθως για παράδειγμα οι εξ αποστάσεως επιμορφώσεις» (Σ7). «Ένας βασικός στόχος... Αυτό στο οποίο επιμορφώνομαι να είναι πρακτικά εφαρμόσιμο και άμεσα... δηλαδή πρακτικά εφαρμόσιμο μέσα στη δουλειά μου... στο σχολικό περιβάλλον» (Σ2). Η θεωρία έναντι της πράξης είναι ένα σημαντικό ζήτημα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Hsu (2008) η θεωρία αναφέρεται συνήθως σε όλα όσα συμβαίνουν στο σχολείο και η πρακτική σε όλα όσα συμβαίνουν στο πραγματικό περιβάλλον. Με άλλα λόγια, αυτό που διδάσκουν οι επιμορφωτές είναι αυτό που πρέπει να είναι, αλλά αυτό που πρέπει να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν οι επαγγελματίες είναι αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα. Συχνά υπάρχει

ένα χάσμα μεταξύ αυτού που λέει το σχολικό βιβλίο και αυτού που συμβαίνει στην πραγματική ζωή. Συνεπώς, ένα κύριο μέλημα θα πρέπει να είναι το πώς θα βοηθηθούν οι επαγγελματίες να συντομεύσουν την περίοδο σύνδεσης θεωρίας και πράξης (Hsu, 2008).

Επιπροσθέτως, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησαν για την αναγκαιότητα και την σημασία των επιμορφώσεων σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία που διαρκώς προκύπτουν νέα δεδομένα και προκλήσεις. Αντίστοιχα, οι απόψεις ήταν διχασμένες αναφορικά με τη υποχρεωτικότητα των επιμορφώσεων, καθώς κάποιοι θεώρησαν απαραίτητη την υποχρεωτική συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών σε οργανωμένες από αρμόδιους φορείς διαδικασίες επιμόρφωσης, ενώ άλλοι δήλωσαν ότι θεωρούν την συμμετοχή ή όχι σε επιμορφώσεις προσωπική υπόθεση και επιλογή. Παρ' όλα αυτά από τους περισσότερους τονίστηκε η ανάγκη να πραγματοποιούνται οι επιμορφώσεις εντός εργασιακού ωραρίου, καθώς αντιλαμβάνονται την διεξαγωγή τους εκτός εργασιακού ωραρίου ως εισβολή στην ιδιωτική και οικογενειακή τους ζωή και στέρηση του προσωπικού τους χρόνου.

Ομοίως μερικές ακόμη παραθέσεις ως δείγμα των όσων ειπώθηκαν και καταγράφηκαν στις συνεντεύξεις: «Θα έπρεπε να δίνονται κίνητρα από την ίδια την υπηρεσία (της Πρωτοβάθμιας Διεύθυνσης) και να γίνονται τα ωράρια πιο ευέλικτα ώστε να μπορούμε να έχουμε τον χρόνο να παρακολουθήσουμε όλα τα σεμινάρια» (Σ10).

Επίσης, νηπιαγωγός με μεταπτυχιακό τίτλο και πολλαπλές επιμορφωτικές πιστοποιήσεις δήλωσε ότι:

Τα σεμινάρια και οι επιμορφώσεις είναι απαραίτητα γιατί αλλάζουν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και πρέπει να επιμορφωνόμαστε και σε περαιτέρω τομείς... γιατί από την παραδοσιακή διδασκαλία έχουμε περάσει σε μια πιο μαθητο-κεντρική διδασκαλία που πρέπει να δώσουμε στα παιδιά ερεθίσματα, να κινητοποιήσουμε το ενδιαφέρον τους, να ενώσουμε ίσως παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Σ3).

Ακόμη, στην περίπτωση προϊσταμένης νηπιαγωγείου τέθηκε η παρακάτω άποψη:

Θεωρώ ότι θα πρέπει να είναι υποχρεωτικές κάποιες επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς εντός όμως του εργασιακού τους ωραρίου και με απαλλαγή ενδεχομένως από το διδακτικό τους ωράριο αν είναι μεγάλης διάρκειας... Επίσης θεωρώ αναγκαία κάποια θέματα στα οποία θα πρέπει να επιμορφωθούμε (Σ2).

Ο σημαντικός ρόλος του δασκάλου όσον αφορά τη μετάδοση γνώσης είναι αδιαμφισβήτητος και μέσα από αυτό διαφαίνεται η σημασία του να ενισχυθεί η συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και να τονιστεί η εν λόγω ενίσχυση στις εκπαιδευτικές πολιτικές που ακολουθούνται (Κασιμάτη & Μπάρτσα, 2020). Συμπερασματικά, είναι απαραίτητη η ενίσχυση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η διαρκής επαγγελματική ανάπτυξη όχι μόνο σε επαγγελματικό αλλά και σε προσωπικό πλαίσιο, αλλά και η προσπάθεια το επάγγελμα του εκπαιδευτικού να είναι θελκτικό για τον ίδιο (Κασιμάτη & Μπάρτσα, 2020).

2. Επαγγελματική Ταυτότητα Εκπαιδευτικού: η επαγγελματική εμπειρία και η συνεργασία

Για πολλούς εκπαιδευτικούς η εμπειρία μέσα στην τάξη και η συνεργασία με συναδέλφους είχε πιο σημαντική επιρροή στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και επαγγελματική ταυτότητα από τις επιμορφώσεις. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι διαπίστωσαν την μεγαλύτερη επιρροή στην επαγγελματική τους ταυτότητα και τις ηγετικές τους ικανότητες μέσα από τις εμπειρίες που βίωσαν στο σχολικό περιβάλλον και την ίδια την διδακτική διαδικασία, αλλά και την αλληλεπίδραση με συναδέλφους, όπως η βοήθεια από πιο έμπειρους και παλιούς εκπαιδευτικούς, η σωστή καθοδήγηση από διευθυντές και προϊσταμένους και η ανταλλαγή απόψεων και ιδεών μεταξύ συναδέλφων. Επομένως, προκύπτει η ανάγκη να διερευνηθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την σχολική εμπειρία και συνεργασία.

Κάποιες χαρακτηριστικές δηλώσεις αναφορικά με την επίδραση της επαγγελματικής εμπειρίας και της συνεργατικότητας στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αποτελούν: η δήλωση εκπαιδευτικού ειδικότητας με προϋπηρεσία 9 (εννέα) χρόνων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και επιπλέον 7 (εφτά) χρόνων στην Δευτεροβάθμια «Όλα όσα έχω

βιώσει και μάθει μέσα στην τάξη, οι επιμορφώσεις που έχω παρακολουθήσει, η αλληλεπίδραση των συναδέλφων μαζί μου αλλά και με τα παιδιά, έχουν βάλει το λιθαράκι τους να πάω ένα βήμα πιο μπροστά» (Σ6). Καθώς και, η δήλωση νηπιαγωγού με προϋπηρεσία 4 (τεσσάρων) χρόνων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και επιπλέον 8 (οκτώ) χρόνων στην Ιδιωτική Εκπαίδευση «Η μέχρι στιγμής διδακτική μου εμπειρία πιστεύω ότι έχει τονώσει την αυτοπεποίθησή μου μέσα στην τάξη και έχει βελτιώσει τις οργανωτικές μου ικανότητες» (Σ5).

Στην περίπτωση νηπιαγωγού με οκταετή εμπειρία διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έγινε η ακόλουθη δήλωση:

Νομίζω η εμπειρία είναι αυτή που βοηθάει να αναπτυχθούν ηγετικές ικανότητες αλλά και να διαμορφωθεί η επαγγελματική ταυτότητα και όχι η εκπαιδευτική κατάρτιση και επιμόρφωση... και ίσως πήρα και από τους πιο έμπειρους συναδέλφους πράγματα, αλλά και από την μεταξύ μας αλληλεπίδραση (Σ3).

Αντιστοίχως, στην περίπτωση νηπιαγωγού με εξαετή εμπειρία διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δηλώθηκε ότι:

Όσον αφορά την επαγγελματική μου ταυτότητα σε συνάρτηση με τις εμπειρίες, τα βασικά στοιχεία που διακρίνω είναι ο χρόνος που περνάς μέσα στην τάξη μαζί με τα παιδιά, τα ίδια τα παιδιά γιατί θεωρώ ότι μαθαίνω μέσα από τα παιδιά και εξελίσσομαι μέσα από τα παιδιά και οι συνάδελφοι που έχουν χρόνια εμπειρία και μου έχουν δώσει πολλές πτυχές γνώσεων (Σ4).

Διεθνείς και Υπερεθνικοί Οργανισμοί, όπως και ο ΟΟΣΑ μέσω του TALIS (Ainley & Carstens, 2018), τονίζουν τη σημασία του να διερευνηθεί ο ρόλος της συνεργασίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και του επαγγελματικού πειραματισμού των εκπαιδευτικών με καινοτόμες παιδαγωγικές. Μια ισχυρή συνεργασία φαίνεται να παρέχει τον πιο πολλά υποσχόμενο δρόμο για τους στόχους της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της σχολικής βελτίωσης. Πιο συγκεκριμένα, οι έννοιες της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και της συλλογικότητας θα πρέπει να συζητούνται ως μέρος της ιδέας των κοινοτήτων επαγγελματικής μάθησης ή των κοινοτήτων πρακτικής (Ainley & Carstens, 2018).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Hsu (2008) η διδασκαλία, ιδιαίτερα η διδασκαλία των μικρών παιδιών, είναι δεξιότητα και τέχνη και ένας επαγγελματίας δεν θα κατανοήσει πλήρως τη διδασκαλία των μικρών παιδιών μέχρι να ασχοληθεί με τη διδασκαλία. Η εργασιακή εμπειρία ωφελεί την ανάπτυξη, ιδιαίτερα η εμπειρία της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν κάνοντας και συχνά η συζήτηση και η ανταλλαγή είναι χρήσιμες, επομένως θα πρέπει να παρέχονται στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων εντός και εκτός της σχολικής μονάδας. Επίσης, απαραίτητη είναι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών με τους σχολικούς ηγέτες και των εκπαιδευτικών με τους επιμορφωτές (Hsu, 2008).

3. Επιρροές στις Επιδόσεις των μαθητών μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών δεν υπήρξαν ξεκάθαρες απόψεις για το πως επηρεάζονται οι μαθητές από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά θεωρήθηκε ότι υπάρχει σύνδεση με τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και το πόσο έτοιμοι και σίγουροι αισθάνονται να διαχειριστούν καταστάσεις. Επίσης, ένας σημαντικός παράγοντας, που σύνδεσε θετικά τις επιδόσεις των μαθητών με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ήταν οι νέες γνώσεις και ιδέες που έδωσαν στους εκπαιδευτικούς ένα αίσθημα ανανέωσης και εξέλιξης, με αποτέλεσμα να ωφεληθούν συναισθηματικά και σε προσωπικό επίπεδο, κάτι που μετέδωσαν και προς τους μαθητές τους. Δηλαδή, προκύπτει ένα θετικό σχολικό κλίμα που επηρεάζει θετικά εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Ακολουθούν αυτούσιες παραθέσεις που συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την επιρροή της στις επιδόσεις των μαθητών. Αρχικά, εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακό τίτλο, πολλαπλές επιμορφωτικές πιστοποιήσεις και οκταετή διδακτική εμπειρία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανέφερε ότι:

Επειδή στο νηπιαγωγείο οι επιδόσεις δεν είναι μετρήσιμες... αυτό που διαπιστώνω είναι ότι ως επακόλουθο της επαγγελματικής μου ανάπτυξης, προσπαθώ να δημιουργήσω ένα κλίμα εμπιστοσύνης για τα παιδιά, όπου θα υπάρχει συνεργασία και αλληλεγγύη και αυτό βοηθάει τα παιδιά να πάνε παρακάτω και να βελτιωθούν (Σ3).

Επιπρόσθετα, εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακό τίτλο στην οργάνωση και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, προϋπηρεσία 16 (δεκαέξι) χρόνων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και θέση ευθύνης αντίστοιχων χρόνων σχολίασε ότι:

Όταν με την συμμετοχή σε διάφορες επιμορφώσεις παίρνεις καινούριες ιδέες, ανανεώνεις λίγο και τις δικές σου, οπότε θεωρώ ότι ουσιαστικά εμπλουτίζω τη δική μου τη δουλειά... όχι απαραίτητα με κάτι καλύτερο... απλά εγώ ανανεώνομαι και αυτό βγαίνει και στα παιδιά (Σ2).

Τέλος, η παραπάνω εκπαιδευτικός ανέφερε ότι: «Όταν μου πει ένας συνάδερφος μια ιδέα ή σε μια επιμόρφωση δω κάτι καινούριο και το κάνω και εγώ με μεγαλύτερη όρεξη, άρα και τα παιδιά... γιατί εγώ θα έχω άλλη όρεξη... έμμεσα το όφελος» (Σ2).

Οι εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να παρακινήσουν, να ενημερώσουν και να υποστηρίξουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν καινοτομία στη διδασκαλία και τη μάθηση (Ainley & Carstens, 2018). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τον γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό κόσμο των μαθητών μέσα από διδακτικές διαδικασίες που προωθούν την βελτίωση των παραπάνω, αφού και οι ίδιοι μέσα από την επαγγελματική τους ανάπτυξη διαθέτουν εφόδια που θα τους επιτρέψουν να κατανοήσουν καλύτερα τους μαθητές τους και να οργανώσουν ανάλογες διδακτικές πρακτικές (Βασιλόπουλος, 2018). Τέλος, η επαγγελματική ανάπτυξη οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους με έμφαση στην εμπάθυση της μάθησης των μαθητών (Sheppard, Kortecamp, Jencks, Flack, & Wood, 2019).

4. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών: οι επιρροές σε θέματα Διαπολιτισμικότητας, Συμπερίληψης και χρήσης ΤΠΕ

Οι επιμορφώσεις σε θέματα Διαπολιτισμικότητας και Συμπερίληψης στους περισσότερους εκπαιδευτικούς δημιούργησαν θετικά συναισθήματα και απόψεις, αν και κάποιοι δήλωσαν ότι είχαν ήδη θετική προδιάθεση και ήταν ευαισθητοποιημένοι σε σχετικά ζητήματα. Σχεδόν όλοι

δήλωσαν ότι ένιωσαν πιο έτοιμοι να αντιμετωπίσουν καταστάσεις και ζητήματα που ενδεχομένως να προκύπταν και σε κάποιες περιπτώσεις ίσως και να μπόρεσαν να εντοπίσουν κάποιο πρόβλημα πριν αυτό εκδηλωθεί πλήρως.

Αναφορικά με τη χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πολλές φορές αποκτήθηκαν γνώσεις που δεν μπόρεσαν να εφαρμόσουν λόγω έλλειψης εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες. Παρ' όλα αυτά, από την πλειοψηφία θεωρήθηκαν απαραίτητες οι γνώσεις σε ΤΠΕ στη σημερινή πραγματικότητα για την αποτελεσματική βελτίωση των ίδιων και των μαθητών τους. Αλλά, αρκετοί είναι και αυτοί που αντιμετωπίζουν την χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ως βοηθητικό εργαλείο και όχι ως μέρος της διδασκαλίας και του μαθήματος.

Ακολούθως παρατίθενται σχετικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων που αναδεικνύουν τον παραπάνω θεματικό άξονα: όπως στην περίπτωση νηπιαγωγού με διδακτική εμπειρία στην ειδική αγωγή που δήλωσε ότι «Γενικά κατάλαβα ότι πρέπει να δημιουργούμε τάξεις για όλα τα παιδιά... ότι δε γίνεται να τα διαχωρίζουμε... έγινε πιο σαφές μέσα μου ότι έπρεπε να αποκτήσω πιο ισχυρή στάση απέναντι στην ήδη υπάρχουσα άποψη που είχα σε θέματα διαφορετικότητας» (Σ10).

Αντίστοιχα, νηπιαγωγός με πολύμηνη διαπολιτισμική επιμόρφωση και πολυετή εμπειρία διδασκαλίας σε γενικό τμήμα με τμήμα ένταξης:

Η επιμόρφωση που πραγματοποίησα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν θεωρώ ότι μου άλλαξε την άποψη, ούτως ή άλλως ήμουν θετική. Απλά μου έδωσε ιδέες σε περίπτωση που ερχόταν η στιγμή να έχω παιδιά προσφύγων πως θα το διαχειριζόμουν, αλλά και όχι μόνο αυτό... αλλά και στη γενική τάξη πως θα ευαισθητοποιούσα τα παιδιά απέναντι σε αυτό το θέμα (Σ2).

Ακόμη, εκπαιδευτικός, κάτοχος μεταπτυχιακού με ειδίκευση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, δήλωσε ότι:

Μέσα από το μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής που κάνω αυτό το διάστημα, έχω παρατηρήσει ότι μπορώ πλέον να παρατηρήσω και να αντιληφθώ πιο γρήγορα κάποια σημάδια που αφορούν κάποια συγκεκριμένη διαταραχή και να παραπέμψω ανάλογα για

να γίνει διάγνωση... επίσης κέρδισα χρόνο και προσαρμόστηκα στις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού (Σ1).

Επίσης, εκπαιδευτικός με πιστοποίηση ΤΠΕ του Υπουργείου Παιδείας ανέφερε ότι:

Είναι η εποχή τέτοια όπου χρειαζόμαστε την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στη τάξη... τα παιδιά είναι πολύ εξοικειωμένα από μικρή ηλικία, οπότε από την επιμόρφωση σε ΤΠΕ έχω εφαρμόσει πρακτικές... έχω μάθει να φτιάχνω παιχνίδια στον υπολογιστή, να κάνω παρουσιάσεις που να είναι ελκυστικές στα παιδιά και χρησιμοποιώ online διδακτικά παιχνίδια... κάτι που αρέσει στα παιδιά και διατηρεί το ενδιαφέρον τους (Σ3).

Η διαπολιτισμική επιμόρφωση έχει παρατηρηθεί ότι επηρεάζει θετικά την αυτό-εικόνα του εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα βοηθά σημαντικά στην επαγγελματική του εξέλιξη και σε μια γενικότερη καθιέρωση σωστών διδακτικών μεθόδων και συμπεριφορών προς αλλοεθνείς μαθητές και τις οικογένειες τους (Λιακοπούλου & Παπαδοπούλου, 2019). Ακόμη, απαραίτητη είναι η έκθεση των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε διεθνείς εμπειρίες και την ενσωμάτωση της διεθνούς παγκόσμιας εκπαίδευσης στη διαδικασία προετοιμασίας τους ως εκπαιδευτικών (Ochoa, 2010).

Παρομοίως, η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη της ειδικής αγωγής φαίνεται να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν περισσότερη κατάρτιση και να τους ωθεί στο να αναγνωρίζουν τα δικά τους κενά (Cooc, 2018). Επίσης, η συμμετοχή σε σεμινάρια επαγγελματικής ανάπτυξης έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να έχουν πιο θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση και τη συμπεριληπτική διδασκαλία (Holmqvist & Lelinge, 2020).

Τέλος, η αύξηση της χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών στις παιδαγωγικές πρακτικές καταδεικνύει την ανάγκη να παρέχονται στους εκπαιδευτικούς επαναλαμβανόμενες ευκαιρίες να αναπτύξουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες (Hämäläinen et al., 2021). Προκειμένου να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες της ψηφιακής τεχνολογίας στις αίθουσες διδασκαλίας, είναι απαραίτητο να ενισχυθεί η τεχνολογική παιδαγωγική γνώση των μελλοντικών εκπαιδευτικών

για συγκεκριμένες καταστάσεις και ιδίως μέσα σε περιβάλλοντα τεχνολογικά αναπτυγμένων τάξεων (Wekerle & Kollar, 2021).

5. Η περίπτωση της πανδημίας Covid-19 στο σχολικό περιβάλλον: εμπόδια, επιμορφώσεις και νέες ευκαιρίες

Στην περίοδο της πανδημίας Covid-19 οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τηλεκπαίδευσης. Οι επιμορφώσεις του Υπουργείου Παιδείας έγιναν σε μετέπειτα χρόνο και η σωστή προετοιμασία εξαρτήθηκε από τα κατά τόπους ΠΕΚΕΣ και τους συντονιστές εκπαίδευσης. Ενώ υπήρχαν περιπτώσεις εκπαιδευτικών στους οποίους δεν δόθηκε καμία βοήθεια από την περιφέρειά τους και στηρίχθηκαν σε δικές τους προσπάθειες ή στη συμβολή συναδέλφων. Επίσης, όλες οι σχολικές μονάδες του δείγματος της έρευνας είχαν ανεπαρκή εξοπλισμό για την διεκπεραίωση της τηλεκπαίδευσης. Στην κρίση που προέκυψε λόγω της πανδημίας, φάνηκαν πολλές αδυναμίες του σχολικού συστήματος και η δυσκινησία για άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση κρίσεων από πλευράς των διοικητικών υπευθύνων, με αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτικοί να βασιστούν στις δικές τους δυνάμεις και στην βοήθεια των συναδέλφων τους.

Ακολουθούν ορισμένες παραθέσεις που τονίζουν και περιγράφουν τα εν λόγω ζητήματα: «Στην αρχή της πανδημίας πραγματοποιήθηκε ένα υποτυπώδες σεμινάριο από την συντονίστρια εκπαίδευσης... στο οποίο δεν παρουσιάστηκε κάτι ουσιαστικό και ιδιαίτερα βοηθητικό» (Σ4). «Ο εξοπλισμός δεν ήταν επαρκής για όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και αν επέλεγαν όλοι οι εκπαιδευτικοί να κάνουν τηλεκπαίδευση από το σχολείο θα είχαμε πρόβλημα» (Σ2). «Τα περισσότερα παιδιά παρακολουθούσαν το μάθημα από το κινητό διότι δεν υπήρχε ο κατάλληλος εξοπλισμός στο σπίτι... οπότε εκεί συναντήσαμε δυσκολία στην εξ αποστάσεως διδασκαλία γιατί δεν μπορούσαμε να κάνουμε το μάθημα πιο διαδραστικό» (Σ3). Αντίστοιχα, προϊσταμένη σχολικής μονάδας δήλωσε τα παρακάτω:

Θεωρώ ότι η πρώτη επιμόρφωση που έγινε από το ΠΕΚΕΣ και διοργανώθηκε από τη συντονίστρια και τους υπόλοιπους συντονιστές... και ότι οργανώθηκε γενικά από το ΠΕΚΕΣ ήταν πάρα πολύ καλό... ήταν επαρκείς αυτές οι επιμορφώσεις και έγκαιρες. Οτιδήποτε άλλο σε επίπεδο Υπουργείου ήταν κατόπιν εορτής (Σ2).

Χρειαζόταν πάρα πολύς χρόνος για να τα στήσεις όλα αυτά και να φτιάξεις ψηφιακό υλικό και δεν ήμουν διατεθειμένη να κόψω χρόνο από την υπόλοιπη ζωή μου για να βρω αυτό το χρόνο. Δεν μας δόθηκε έτοιμο υλικό από κάπου, έπρεπε εμείς να δημιουργήσουμε (Σ2).

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19, της πρώτης πανδημίας στην ψηφιακή εποχή, προέκυψε μια επείγουσα ανάγκη που οδήγησε σε μια καθολική και βίαιη μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συχνά χωρίς να διασφαλιστούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις (Nikiforos, Tzanavaris & Kermanidis, 2020). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκε να αναζητήσουν μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας που θα έκαναν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση πιο ελκυστική, αντισταθμίζοντας έτσι την απώλεια προσωπικής επαφής με τους μαθητές τους (Polymili, 2021). Λόγω της πανδημίας Covid-19 και εφόσον η δια ζώσης διδασκαλία ήταν αδύνατο να εφαρμοστεί, οι εκπαιδευτικοί εξοικειώθηκαν σε μεγάλο βαθμό με τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, ανέπτυξαν επίσης δεξιότητες που θα αποδειχθούν χρήσιμες για τις μελλοντικές τους διδασκαλίες, όπως η προσαρμοστικότητα, η ευελιξία και ο χειρισμός της αλληλεπίδρασης των μαθητών σε διαδικτυακά περιβάλλοντα και τις οποίες δεν θα είχαν αναπτύξει σε ένα παραδοσιακό περιβάλλον (Brinia & Psoni, 2021).

6. Πρακτικές και Ζητήματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης

Ο φόρτος εργασίας και η έλλειψη χρόνου αναφέρθηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς ως εμπόδιο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η συνεχής επιφόρτιση των εκπαιδευτικών με όλο και περισσότερες ευθύνες, όπως διοικητικό έργο και καταγραφή σχεδίων δράσης, αποτέλεσε για τους περισσότερους συνεντευξιαζόμενους ανασταλτικό παράγοντα στο να διαθέσουν επιπλέον χρόνο και κόπο σε επιμορφώσεις. Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές στις καθημερινές τους σχολικές ευθύνες, έτσι ώστε να οδηγηθούν σε μια αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη.

Επιπλέον, οι περισσότεροι έδειξαν προτίμηση στις δια ζώσης επιμορφώσεις λόγω καλύτερης επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τον επιμορφωτή και ως πιο διαδραστικές και αποτελεσματικές λόγω των βιωματικών προσεγγίσεων. Αν και θεωρήθηκαν αναγκαίες και οι

ασύγχρονες εξ αποστάσεως επιμορφώσεις, και χρηστικές αναφορικά με το θεωρητικό κομμάτι της επιμόρφωσης ώστε να κανονίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός το πότε και πως θα μελετήσει το υλικό που του διατέθηκε. Συμπληρωματικά, οι εκπαιδευτικοί που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και παράλληλα είχαν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο μεγάλης διάρκειας (400+ ωρών) ανέφεραν τα μεταπτυχιακά ως πιο σημαντικά και χρήσιμα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενώ τα σεμινάρια πολλές φορές αντιμετωπιζόνταν ως απλά ένα επιπρόσθετο προσόν.

Στο τέλος, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν πως αντιλαμβάνονται την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, παρακάτω καταγράφονται μερικές από τις πιο χαρακτηριστικές απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί, όπου εκφράστηκε η ανάγκη της συνεχούς αλλαγής:

Το να αισθάνομαι εγώ ότι αλλάζω προς το καλύτερο, ότι αναθεωρώ ενδεχομένως λάθη ή τέλος πάντων παραλείψεις που είχα και να μπορώ να τις εντοπίζω και το να αισθάνομαι εγώ καλύτερα στη δουλειά μου... σε όποιο κομμάτι της δουλειάς μου. Για μένα είναι σημαντικό το ότι αλλάζω και να μην αισθάνομαι ότι βαλτώνω και μένω εκεί που είμαι. Ακόμη και αν η αλλαγή μπορεί να εμπεριέχει ένα λάθος... ότι δηλαδή άλλαξα κάτι στον επαγγελματικό μου τομέα αλλά τελικά διαπίστωσα ότι είναι λάθος... για μένα αυτό είναι θετικό. Σημαντικό δηλαδή είναι να υπάρχει αλλαγή (Σ2).

Ακόμη, τέθηκε η άποψη της βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών:

Για μένα επαγγελματική ανάπτυξη είναι να μπορώ να βελτιώνομαι συνεχώς ως προς το επάγγελμά μου και αυτό θα μου φέρει βελτίωση και ως προς τη διδασκαλία μου... παίρνοντας γνώσεις από άλλους τομείς μπορώ και βελτιώνομαι και μπορώ να αντιλαμβάνομαι διαφορετικά πράγματα και καταστάσεις (Σ3).

Επίσης, έγινε αναφορά στην αναγνώριση της προσφοράς και του έργου του εκπαιδευτικού, κοινωνικά και οικονομικά: «Επαγγελματική ανάπτυξη σημαίνει ότι γίνομαι καλύτερος στη δουλειά μου, ότι αναγνωρίζεται αυτό, έχω αναγνώριση και από συναδέλφους και κοινωνική αναγνώριση και μισθολογική ανέλιξη... είμαι αποτελεσματικός στη δουλειά μου» (Σ5).

Τέλος, αναφέρθηκε ο τρόπος αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά κυρίως όσον αφορά τους μαθητές:

... το πως μπορείς να εξελίξεις τον τρόπο που διδάσκεις μέσα στο μάθημα, τον τρόπο που αντιμετωπίζεις τους μαθητές, τον τρόπο που αντιμετωπίζεις τους συναδέλφους σου και όλους τους φορείς τέλος πάντων που εμπλέκονται στο σχολείο... και πως μπορείς να μάθεις πράγματα για σένα πρώτα... να τα μάθω εγώ δηλαδή και να μπορέσω να τα δώσω και στους μαθητές για να γίνεται ένα μάθημα καλύτερο και οι μαθητές μου να μαθαίνουν κάποια πράγματα καλύτερα... όχι να γίνονται καλοί μαθητές... να μάθουν πράγματα... να τους μείνουν πληροφορίες και να έχουν κριτική σκέψη (Σ8).

Ο καταγισμός πληροφοριών και γνώσεων που δέχεται καθημερινά ο κάθε εκπαιδευτικός με αποτέλεσμα να υπάρχει διαρκής εξέλιξη των δεδομένων και οι συνεχώς μεταβαλλόμενοι ρυθμοί της κοινωνίας αναπόφευκτα οδηγούν στη συσχέτιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Κασιμάτη & Μπάρτσα, 2020). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια διεργασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί, ατομικά ή ομαδικά, αξιολογούν, αναθεωρούν και ορίζουν τα διδακτικά τους καθήκοντα και κατορθώνουν μέσα σε ένα κριτικό πλαίσιο να κατακτήσουν νέες γνώσεις, δεξιότητες και συναισθηματική νοημοσύνη (Day, 2002). Ακολούθως, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια συνεχώς μεταβαλλόμενη διαδικασία που δεν περιορίζεται από χρονικά περιθώρια και μπορεί να οργανωθεί και να διεκπεραιωθεί από επίσημους κρατικούς φορείς ή και από την ίδια την σχολική μονάδα ή μπορεί ακόμη ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με προσωπική πρωτοβουλία να επιδιώξει την επαγγελματική του ανάπτυξη, αναζητώντας μόνος του τρόπους και μεθόδους επιμόρφωσης (Βασιλόπουλος, 2018).

Συμπερασματικά, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ένα ζήτημα πολύπλευρο και πολύπλοκο, που θα απασχολήσει την εκπαιδευτική και ερευνητική κοινότητα για πολλά χρόνια και φυσικά είναι απαραίτητη η περαιτέρω έρευνα και διερεύνηση. Ελπιδοφόρο βέβαια είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση σε ότι αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη και συνειδητοποιούν την σημασία και την αναγκαιότητα της σε μια κοινωνία που συνεχώς εξελίσσεται.

Κλείνοντας διαπιστώνουμε ότι, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτήν, απαντήθηκαν όλα τα ερευνητικά μας ερωτήματα, άλλα πιο αναλυτικά, εμπειριστατωμένα και με μεγαλύτερη σαφήνεια και κάποια με μια υπόνοια αβεβαιότητας από την πλευρά των εκπαιδευτικών για το ποια είναι η βέβαιη και ξεκάθαρη απάντηση κάποιων ερωτημάτων, όπως στην περίπτωση της βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών και στην περίπτωση της αποσαφήνισης της έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης για τους ίδιους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις που έγιναν σε 10 (δέκα) εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έγινε προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων και των πρακτικών των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναφορικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, θέτοντας παράλληλα και ζητήματα όπως η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί γενικά έδειξαν θετική στάση σε ότι αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη και συνειδητοποιούν την σημασία της σε μια κοινωνία που συνεχώς εξελίσσεται. Τα κεντρικά ζητήματα που προέκυψαν από την ανάλυση δεδομένων είναι η ανάγκη για πιο βιωματικές επιμορφώσεις, η σημασία και αναγκαιότητα των επιμορφώσεων, η αξία της αλληλεπίδρασης με άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας (συνάδελφοι, σχολικοί ηγέτες, επιμορφωτές) καθώς και η αξία της εργασιακής εμπειρίας. Παράλληλα, αναδείχθηκαν ως βασικά ζητήματα στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών οι επιρροές στις επιδόσεις των μαθητών, η ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικότητας, συμπερίληψης και χρήσης ΤΠΕ και η αδυναμία του σχολικού συστήματος να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά κρίσεις που προκύπτουν (πανδημία Covid-19).

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσα από την έρευνα αναδείχθηκε η αναγκαιότητα για διδακτικές πρακτικές που είναι εφαρμόσιμες μέσα στην σχολική τάξη και για σύνδεση των όσων διδάσκονται στις επιμορφώσεις με την σχολική πραγματικότητα και την καθημερινή διδασκαλία. Επιπρόσθετα, προέκυψε το ζήτημα της αναθεώρησης των στόχων των επιμορφώσεων που αφορούν εκπαιδευτικούς και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα, και η ένταξη στον προγραμματισμό των επιμορφώσεων διδακτικών σεναρίων και πρακτικών που μπορούν να ενταχθούν αντίστοιχα στην σχολική τάξη. Συμπληρωματικά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφώνησαν για την αναγκαιότητα και την σημασία των επιμορφώσεων σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία που διαρκώς προκύπτουν νέα δεδομένα και προκλήσεις, αλλά παρ' όλα αυτά από τους περισσότερους τονίστηκε η ανάγκη να πραγματοποιούνται οι επιμορφώσεις εντός εργασιακού ωραρίου, καθώς αντιλαμβάνονται την διεξαγωγή τους εκτός εργασιακού ωραρίου ως εισβολή στην ιδιωτική και οικογενειακή τους ζωή και στέρηση του προσωπικού τους χρόνου.

Ακολούθως, για πολλούς εκπαιδευτικούς η εμπειρία μέσα στην τάξη και η συνεργασία με συναδέλφους είχε πιο σημαντική επιρροή στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και επαγγελματική ταυτότητα από ότι οι επιμορφώσεις. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι διαπίστωσαν την μεγαλύτερη επιρροή στην επαγγελματική τους ταυτότητα και τις ηγετικές τους ικανότητες μέσα από τις εμπειρίες που βίωσαν στο σχολικό περιβάλλον και την ίδια την διδακτική διαδικασία, αλλά και την αλληλεπίδραση με συναδέλφους.

Ακόμη, αναφορικά με τις επιδόσεις των μαθητών δεν υπήρξαν ξεκάθαρες απόψεις για το πως επηρεάζονται οι μαθητές από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά θεωρήθηκε ότι υπάρχει σύνδεση με τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και το πόσο έτοιμοι και σίγουροι αισθάνονται να διαχειριστούν καταστάσεις. Επίσης, ένας σημαντικός παράγοντας, που σύνδεσε θετικά τις επιδόσεις των μαθητών με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ήταν οι νέες γνώσεις και ιδέες που έδωσαν στους εκπαιδευτικούς ένα αίσθημα ανανέωσης και εξέλιξης, με αποτέλεσμα να ωφεληθούν συναισθηματικά και σε προσωπικό επίπεδο, κάτι που μετέδωσαν και προς τους μαθητές τους.

Σε περαιτέρω ανάλυση αναφορικά με τις επιμορφώσεις σε θέματα Διαπολιτισμικότητας και Συμπερίληψης, στους περισσότερους εκπαιδευτικούς δημιουργήθηκαν θετικά συναισθήματα και απόψεις, αν και κάποιοι δήλωσαν ότι είχαν ήδη θετική προδιάθεση και ήταν ευαισθητοποιημένοι σε σχετικά ζητήματα. Σχεδόν όλοι δήλωσαν ότι ένιωσαν πιο έτοιμοι να αντιμετωπίσουν καταστάσεις και ζητήματα που ενδεχομένως να προέκυπταν και σε κάποιες περιπτώσεις ίσως και να μπόρεσαν να εντοπίσουν κάποιο πρόβλημα πριν αυτό εκδηλωθεί πλήρως.

Αντιστοίχως οι επιμορφώσεις πάνω στη χρήση ΤΠΕ στην εκπαίδευση θεωρήθηκαν απαραίτητες στη σημερινή πραγματικότητα για την αποτελεσματική βελτίωση των ίδιων των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους, αν και αρκετοί είναι και αυτοί που αντιμετωπίζουν την χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ως βοηθητικό εργαλείο και όχι ως μέρος της διδασκαλίας και του μαθήματος. Παρ' όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πολλές φορές αποκτήθηκαν γνώσεις που δεν μπόρεσαν να εφαρμόσουν λόγω έλλειψης εξοπλισμού στις σχολικές μονάδες.

Επιπρόσθετα, στην περίοδο της πανδημίας Covid-19 οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της τηλεεκπαίδευσης, καθώς οι επιμορφώσεις του Υπουργείου Παιδείας έγιναν σε μετέπειτα χρόνο και η σωστή προετοιμασία

εξαρτήθηκε από τα κατά τόπους ΠΕΚΕΣ και τους συντονιστές εκπαίδευσης. Ενώ υπήρχαν περιπτώσεις εκπαιδευτικών στους οποίους δεν δόθηκε καμία βοήθεια από την περιφέρειά τους και στηρίχθηκαν σε δικές τους προσπάθειες ή στη συμβολή συναδέλφων. Στην κρίση που προέκυψε λόγω της πανδημίας, φάνηκαν πολλές αδυναμίες του σχολικού συστήματος και η δυσκινησία για άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπιση κρίσεων από πλευράς των διοικητικών υπευθύνων, με αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτικοί να βασιστούν στις δικές τους δυνάμεις και στην βοήθεια των συναδέλφων τους.

Συμπληρωματικά, τέθηκαν ζητήματα όπως οι χρονικοί περιορισμοί στην καθημερινότητα και ο μεγάλος φόρτος εργασίας που για πολλούς εκπαιδευτικούς αποτελούν εμπόδιο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, διαπιστώθηκε η ανάγκη βελτίωσης των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών, ωστόσο, συχνά αυτό δεν είναι εφικτό λόγω των οικονομικών περιορισμών που έχουν να διαχειριστούν οι σχολικές περιφέρειες. Η μείωση του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών και η παροχή περισσότερου χρόνου μάθησης θα μπορούσε να αποτελέσει ενδεχομένως μία λύση στη σημερινή πραγματικότητα διότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν στηρίζει μόνο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και την διδακτική διαδικασία, αλλά στηρίζει επίσης και όλο τον εκπαιδευτικό θεσμό και τον τρόπο λειτουργίας του.

Τέλος, οι μελλοντικές μελέτες θα είχε ενδιαφέρον να στραφούν στην αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών και στη σημασία αυτής για την επαγγελματική ανάπτυξη και ταυτότητα των εκπαιδευτικών, ειδικά σε πλαίσιο αλληλεπικαλυπτόμενων κρίσεων – συγκεκριμένα στην οικονομική, στη μεταναστευτική και στην πανδημική κρίση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ενημερωτική Επιστολή

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Ονομάζομαι Τσιλιγγίρη Θεοδώρα και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» στο τμήμα Οικονομικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Πειραιά. Στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας με τίτλο: «Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών: η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», διεξάγω εμπειρική έρευνα μέσω συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η συνέντευξη θα καταγραφεί προς διευκόλυνση της ερευνήτριας και για λόγους ποιοτικής επεξεργασίας των δεδομένων. Στο πλαίσιο αυτό τονίζεται η ρητή διαβεβαίωση μου περί ανωνυμίας, καθώς τα δεδομένα της συζήτησης θα είναι απολύτως εμπιστευτικά. Θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά ως υλικό – δεδομένα για ποιοτική επεξεργασία, χωρίς μεμονωμένες αναφορές και χωρίς κανένα φυσικό πρόσωπο ή οργανισμός να αναγνωρισθεί ή να αναφερθεί στην εργασία. Τέλος, είναι σημαντικό να απαντήσετε με ειλικρίνεια και να ζητήσετε οποιαδήποτε διευκρίνηση κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αντικειμενικότητα της έρευνας.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και τη βοήθειά σας.

Ερωτηματολόγιο

Α' μέρος: (Ατομικά στοιχεία και λοιπές πληροφορίες για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού)

- Σε ποια βαθμίδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης υπηρετείτε; Νηπιαγωγείο ή Δημοτικό; (εάν Δημοτικό) Ποια τάξη ή τάξεις έχετε φέτος; Είστε μόνιμος ή αναπληρωτής εκπαιδευτικός;
- Σε ποια περιφέρεια υπηρετείτε φέτος και πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση; Έχετε τη φετινή χρονιά θέση ευθύνης στη σχολική σας μονάδα ως Διευθυντής/ρια ή Προϊστάμενος/η; (Αν ναι) Πόσα χρόνια εμπειρίας έχετε σε θέση ευθύνης; (Αν όχι) Είχατε στο παρελθόν θέση ευθύνης και για πόσο χρονικό διάστημα;
- Έχετε στο παρελθόν υπηρετήσει σε κάποιο άλλο επίπεδο της δημόσιας Εκπαίδευσης ή έχετε εργαστεί γενικά σε τομέα της ιδιωτικής Εκπαίδευσης και πόσο διάστημα;
- Έχετε κάνει ή κάνετε κάποιο Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό και αν ναι, σε ποιον τομέα ειδίκευσης;
- Παρακολουθείτε επιμορφωτικά σεμινάρια και πόσο συχνά; Τι αντικείμενο και τι διάρκεια είχαν τα επιμορφωτικά σεμινάρια που έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν;
- Τα επιμορφωτικά σεμινάρια που παρακολουθήσατε ή παρακολουθείτε, ήταν με δική σας πρωτοβουλία ή είχαν διοργανωθεί από επίσημο φορέα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

Β' μέρος: (Διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων)

- Τι προσδοκίες έχετε από μία επιμόρφωση και ποιοι στόχοι θεωρείται ότι πρέπει να τίθενται σε επιμορφώσεις; Ποια είναι η γνώμη σας για την υποχρεωτικότητα και την αναγκαιότητα των επιμορφώσεων;
- Σε προηγούμενες επιμορφώσεις που έχετε πιθανά παρακολουθήσει θεωρείτε ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι που έθετε η εκάστοτε επιμόρφωση και αν ναι σε ποιο βαθμό;
- Πώς πιστεύετε ότι επηρεάζει τις πρακτικές σας μέσα στην τάξη η επαγγελματική σας ανάπτυξη*; Θα μπορούσατε να δώσετε ένα παράδειγμα; Υπήρξε π.χ. κάποια καινοτόμα εκπαιδευτική πρακτική ή πρόγραμμα εκπαίδευσης που υιοθετήσατε;

- Αισθάνεστε ότι μέσα από τις διαδικασίες που ακολουθήσατε με σκοπό την επαγγελματική σας ανάπτυξη, όπως μεταπτυχιακά ή σεμινάρια, υπήρξε ενδυνάμωση της επαγγελματικής σας ταυτότητας** και των ηγετικών σας ικανοτήτων;
- Πως πιστεύετε ότι επηρεάζονται οι επιδόσεις των μαθητών σας μέσα από την δική σας επαγγελματική ανάπτυξη; Θα μπορούσατε να δώσετε ένα παράδειγμα; Επηρεάζεται π.χ. το γνωστικό τους επίπεδο, η δημιουργικότητα τους και η όρεξη για μάθηση;
- Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης; Έχετε ή είχατε μαθητές με μεταναστευτικό, προσφυγικό ή μειονοτικό υπόβαθρο; (Αν ναι) Πώς επηρέασε την επαγγελματική σας ταυτότητα και τις απόψεις σας και πώς αντιλαμβάνεστε ότι επηρέασε τις επιδόσεις των μαθητών σας; (Αν όχι) Πώς πιστεύετε ότι θα επηρέαζε την επαγγελματική σας ταυτότητα, τις απόψεις σας και τις επιδόσεις των μαθητών σας μια ενδεχόμενη επιμόρφωση με θέμα τη διαπολιτισμικότητα;
- Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης; Έχετε ή είχατε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες; (Αν ναι) Πώς επηρέασε την επαγγελματική σας ταυτότητα και τις απόψεις σας και πώς αντιλαμβάνεστε ότι επηρέασε τις επιδόσεις των μαθητών σας; (Αν όχι) Πώς πιστεύετε ότι θα επηρέαζε την επαγγελματική σας ταυτότητα, τις απόψεις σας και τις επιδόσεις των μαθητών σας μια ενδεχόμενη επιμόρφωση πάνω στην ειδική αγωγή;
- Έχετε επιμορφωθεί σε ΤΠΕ δηλαδή Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών; (Αν ναι) Χρησιμοποιήσατε τις νέες γνώσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία και πως άλλαξε το μάθημά σας; (Αν όχι) Πώς πιστεύετε ότι θα άλλαζε το μάθημα σας μια ενδεχόμενη επιμόρφωση με θέμα τις ΤΠΕ;
- Την περίοδο της πανδημίας νοιώσατε έτοιμος/η να αντιμετωπίσετε τις νέες απαιτήσεις, όπως η χρήση του webex, των blog αλλά και άλλων μέσων επικοινωνίας και εκπαίδευσης; Σας διατέθηκε ο κατάλληλος εξοπλισμός ή χρειάστηκε να χρησιμοποιήσετε τα δικά σας μέσα για την αποτελεσματική διεξαγωγή της τηλεεκπαίδευσης; Πιστεύετε ότι υπήρξε επαρκής επιμόρφωση για να σας στηρίξουν σε ενδεχόμενες δυσκολίες που συναντήσατε την περίοδο πανδημίας; Αν όχι, πώς το αντιμετωπίσατε;
- Ποιοι αποτελούν για εσάς ανασταλτικούς παράγοντες για να παρακολουθήσετε μια επιμόρφωση;

- Ποιον τρόπο διεξαγωγής σεμιναρίων προτιμάτε; Δηλαδή δια ζώσης, σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση ή κάποιο μεικτό μοντέλο εκπαίδευσης. Επίσης προτιμάτε οι επιμορφώσεις να έχουν μορφή σεμιναρίου παρουσίασης ή βιοματικού εργαστηρίου και γιατί;
- Σε ποιους επιμορφωτικούς τομείς θεωρείται ότι πρέπει να δοθεί προτεραιότητα και γιατί;
- Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης; (τι είναι για εσάς επαγγελματική ανάπτυξη;) – σε σχέση και με τους σχετικούς ορισμούς του παραρτήματος.

Εννοιολογική Εξομάλυνση

* Επαγγελματική ανάπτυξη: Η επαγγελματική ανάπτυξη προσδιορίζεται από τις εμπειρίες και τις δραστηριότητες εκείνες που συντελούν στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής γνώσης, των δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα και ο ίδιος ακολούθως να βελτιώσει και να ενισχύσει τη μάθηση των μαθητών (Guskey, 2000).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια διεργασία όπου οι εκπαιδευτικοί, ατομικά ή ομαδικά, αξιολογούν, αναθεωρούν και ορίζουν τα διδακτικά τους καθήκοντα και κατορθώνουν μέσα σε ένα κριτικό πλαίσιο να κατακτήσουν νέες γνώσεις, δεξιότητες και συναισθηματική νοημοσύνη, κάτι πολύ σημαντικό για την σωστή λειτουργία τους ως επαγγελματίες καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Day, 2002)

** Επαγγελματική ταυτότητα: Η επαγγελματική ταυτότητα είναι μια δια βίου ενέργεια που αποτελείται από προσωπικές και επαγγελματικές στάσεις που αποκτά το κάθε άτομο για να γίνει και να είναι εκπαιδευτικός. Επακολούθως, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα σε συνάρτηση με τις επιρροές του περιβάλλοντος (Hong, 2010).

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι η ουσία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και δίνει στον εκπαιδευτικό ένα χώρο για να αναπτύξει τις δικές του ιδέες

αναφορικά με το πώς να είναι, πώς να λειτουργεί και πώς να αντιλαμβάνεται την εργασία του και τη θέση του στην κοινωνία. Επιπλέον, αποτελεί μια έννοια που συνεχώς επαναπροσδιορίζεται μέσα από τις εμπειρίες, το περιβάλλον και την κατάκτηση γνώσεων (Sachs, 2005).

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin press.

Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher Education*, 26(8), 1530-1543.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*, 5-21.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 6(1), 228-236.
- Αντωνίου, Α. (2006). Ένα πρόγραμμα ένταξης νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 159-169.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2018). Η Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού ως Μοχλός Αποτελεσματικής Διαχείρισης της Σχολικής Τάξης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(3), 68-81.
- Βοζαΐτης, Γ. Ν., Υφαντή, Α. Α., & Βεργίδης, Δ. Κ. (2016). Θέσεις Σχολικών Συμβούλων για τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 61.
- Δουράνου, Α. (2007). Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα*, 7, 42-48.
- Κασιμάτη, Κ., & Μπάρτσα, Μ. (2020). Διερεύνηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση και τον ρόλο της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 67.
- Λιακοπούλου, Μ., & Παπαδοπούλου, Β. (2019). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια καταγραφή αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 67, 77-96.
- Ματθαίου, Δ., & Αθηνών, Κ. Π. (2008). Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού – Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις. *2^ο Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα «Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις-Αποτελέσματα-Προοπτικές», 19-20 Ιουνίου 2008, Βόλος.*
- Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη

- διαπολιτισμική εκπαίδευση. *7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, (σσ. 60-77). Αθήνα.
- Παλαιοχωρινού, Ο., Σιπητάνου, Α. Α., & Παμπούρη, Α. Α. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 21-40.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 13-20.
- Παπαοικονόμου, Α. (2015). Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *Εκπαιδευτικός κύκλος, 3*(1), 47-59.
- Πολυμεροπούλου, Β., Σκόδρα, Ε., & Σόρκος, Γ. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση, 60*.
- Σαΐτης, Χ. (2011). Εκπαιδευτική πολιτική και Διοίκηση.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.). *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*, 97-125. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Ρέθυμνο.
- Χρυσafίδου, Α., & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2019). Αντιλήψεις Αυτοαποτελεσματικότητας και Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής, 2019*(2), 114-148.

Ξενόγλωσση

- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). Teaching and learning international survey (TALIS) 2018 conceptual framework, *OECD Education Working Papers*, No. 187, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>.
- Barrera-Pedemonte, F. (2016). High-quality teacher professional development and classroom teaching practices: Evidence from TALIS 2013, *OECD Education Working Papers*, No. 141, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jlpszw26rvd-en>.

- Berkovich, I., & Benoliel, P. (2020). The educational aims of the OECD in its TALIS insight and lesson reports: Exploring societal orientations. *Critical Studies in Education*, 61(2), 166-179.
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2019). Social Sustainability and Professional Development: Assessing a Training Course on Intercultural Education for In-Service Teachers. *Sustainability*, 11(1238), 1-12.
- Bøyum, S. (2014). Fairness in education—a normative analysis of OECD policy documents. *Journal of Education Policy*, 29(6), 856-870.
- Brinia, V., & Psoni, P. (2021). Online teaching practicum during COVID-19: the case of a teacher education program in Greece. *Journal of Applied Research in Higher Education*.
- Cherrington, S., & Thornton, K. (2013). Continuing professional development in early childhood education in New Zealand. *Early Years*, 33(2), 119-132.
- Chitiyo, M., Hughes, E. M., Changara, D. M., Chitiyo, G., & Montgomery, K. M. (2017). Special education professional development needs in Zimbabwe. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 48-62.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Cooc, N. (2018), Who Needs Special Education Professional Development?: International Trends from TALIS 2013, *OECD Education Working Papers*, No. 181, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/042c26c4-en>.
- Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Egido Gálvez, I., López-Martín, E., Manso Ayuso, J., & Valle López, J. M. (2018). Determining factors of teachers' self-efficacy in countries of the European Union: Results from TALIS 2013. *Educacion XXI*.
- Elges, P., Righettini, M., & Combs, M. (2006). Professional development and recursive e-learning. *Computers in the Schools*, 23(1-2), 45-57.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current sociology*, 61(5-6), 778-796.
- Fonsén, E., & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational research*, 61(2), 181-196.

- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin press.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2018). INTERACT: building a virtual community of practice to enhance teachers' intercultural professional development. *Educational Media International* 55(1), 15-33.
- Hämäläinen, R., Nissinen, K., Mannonen, J., Lämsä, J., Leino, K., & Taajamo, M. (2021). Understanding teaching professionals' digital competence: What do PIAAC and TALIS reveal about technology-related skills, attitudes, and knowledge?. *Computers in Human Behavior*, 117, 106672.
- Holmqvist, M., & Lelinge, B. (2020). Teachers' collaborative professional development for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher Education*, 26(8), 1530-1543.
- Hsu, C. Y. (2008). Taiwanese early childhood educators' professional development. *Early Child Development and Care*, 178(3), 259-272.
- Jerrim, J., & Sims, S. (2019). The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018: June 2019.
- Karagiannidis, C., Karamatsouki, A., & Chorozidis, G. (2020). Report on ICT in Education in Greece. In *Comparative Analysis of ICT in Education Between China and Central and Eastern European Countries* (pp. 147-171). Springer, Singapore.
- Klieger, A., & Jakobovitch, A. (2012). Contribution of professional development to standards implementation. *Teacher development*, 16(1), 77-88.
- Lange, T., & Meaney, T. (2013). Professional development facilitators: reflecting on our practice. *Professional development in education*, 39(4), 531-549.
- Leeman, Y., & van Koeven, E. (2019). New immigrants. An incentive for intercultural education? *Education Inquiry*, 10(3), σσ. 189-207.
- Lipowski, K., Jorde, D., Prenzel, M., & Seidel, T. (2011). Expert views on the implementation of teacher professional development in European countries. *Professional development in education*, 37(5), 685-700.

- Liu, Y., & Liao, W. (2019). Professional development and teacher efficacy: Evidence from the 2013 TALIS. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(4), 487-509.
- Mantzikos, C. N., & Lappa, C. S. (2020). Difficulties and Barriers in the Education of Deaf and Hard of Hearing Individuals in the Era of COVID-19: The Case of Greece--A Viewpoint Article. *Online Submission*, 6(3), 75-95.
- Meijer, M. J., Kuijpers, M., Boei, F., Vrieling, E., & Geijsel, F. (2017). Professional development of teacher-educators towards transformative learning. *Professional development in education*, 43(5), 819-840.
- Moutsios, S. (2009). International organisations and transnational education policy. *Compare*, 39(4), 469-481.
- Moutsios, S. (2010). Power, politics and transnational policy-making in education. *Globalisation, societies and Education*, 8(1), 121-141.
- Nikiforos, S., Tzanavaris, S., & Kermanidis, K. L. (2020). Post-pandemic Pedagogy: Distance Education in Greece During COVID-19 Pandemic Through the Eyes of the Teachers. *European Journal of Engineering and Technology Research*.
- Ochoa, A. M. (2010). International education in higher education: a developing process of engagement in teacher preparation programs. *Teaching Education*, 21(1), 103-112.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD.
- OECD (2016), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>.
- OECD (2018), *Education for a Bright Future in Greece*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264298750-en>.
- OECD (2020), Education Policy Outlook: Greece, available at: www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Greece-2020.pdf.
- Opfer, D. (2016). Conditions and practices associated with teacher professional development and its impact on instruction in TALIS 2013, *OECD Education Working Papers*, No. 138, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jlss4r0lrg5-en>.

- Paganelli, A., Cribbs, J. D., 'Silvie'Huang, X., Pereira, N., Huss, J., Chandler, W., & Paganelli, A. (2017). The makerspace experience and teacher professional development. *Professional development in education*, 43(2), 232-235.
- Polymili, A. (2021). Distance learning in primary education in Greece in the midst of Covid-19. *International Online Journal of Primary Education*, 10(2), 251-258.
- Rutkowski, D., Rutkowski, L., Bélanger, J., Knoll, S., Weatherby, K., & Prusinski, E. (2013). Teaching and Learning International Survey TALIS 2013: Conceptual Framework. Final. *OECD Publishing*.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities*, 5-21.
- Sales, A., Traver, J. A., & García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 911-919.
- Samioti, P. (2021). Emergency Remote Educational Challenges During COVID-19: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. In *Emergency Remote Learning, Teaching and Leading: Global Perspectives* (pp. 37-54). Springer, Cham.
- Sheppard, M., Kortecamp, K., Jencks, S., Flack, J., & Wood, A. (2019). Connecting Theory and Practice: Using Place-Based Learning in Teacher Professional Development. *Journal of Museum Education*, 44(2), 187-200.
- Sianou-Kyrgiou, E. (2010). Stratification in higher education, choice and social inequalities in Greece. *Higher Education Quarterly*, 64(1), 22-40.
- Stark, S. (2006). Using action learning for professional development. *Educational Action Research*, 14(01), 23-43.
- Steyn, G. M. (2005). Implementing professional development in invitational education. *Africa Education Review*, 2(2), 258-278.
- Sumsion, J., Lunn Brownlee, J., Ryan, S., Walsh, K., Farrell, A., Irvine, S., Mulhearn, G., & Berthelsen, D. (2015). Evaluative decision-making for high-quality professional

- development: Cultivating an evaluative stance. *Professional development in education*, 41(2), 419-432.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2008). *Teacher professional learning and development* (Vol. 18). International Adacemy of Education.
- Tunney, J. W., & van Es, E. A. (2016). Using video for teacher-educator professional development. *The New Educator*, 12(1), 105-127.
- Tzifopoulos, M. (2020). In the shadow of Coronavirus: Distance education and digital literacy skills in Greece. *International Journal of Social Science and Technology*, 5(2), 1-14.
- Wekerle, C., & Kollar, I. (2021). Fostering pre-service teachers' situation-specific technological pedagogical knowledge—Does learning by mapping and learning from worked examples help?. *Computers in Human Behavior*, 115, 106617.
- Wermke, W. (2011). Continuing professional development in context: teachers' continuing professional development culture in Germany and Sweden. *Professional development in education*, 37(5), 665-683.
- Wilkinson, J., Forsman, L., & Langat, K. (2013). Multiplicity in the making: Towards a praxis-oriented approach to professional development. *Professional Development in Education*, 39(4), 488-512.
- Zhang, S., Shi, Q., & Lin, E. (2020). Professional development needs, support, and barriers: TALIS US new and veteran teachers' perspectives. *Professional Development in Education*, 46(3), 440-453.