

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



Διπλωματική Εργασία

Επαγγελματική Μάθηση και Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών

Κοντογεωργάκου Βασιλική

A.M. 215017

Επιβλέπων καθηγητής: ΠΑΣΙΑΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

Τριμελής επιτροπή εξέτασης

Πασιάς Γεώργιος, Καθηγητής

Παπακωνσταντίνου Γεώργιος, Καθηγητής

Παπακωνσταντίνου Αντιγόνη-Άλμπα, Επίκουρη Καθηγήτρια

2018

ΑΘΗΝΑ

© ΕΚΠΑ, 2018

Η παρούσα διατριβή, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Π.Μ.Σ.: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ και τα λοιπά αποτελέσματα της αντίστοιχης Διπλωματικής Εργασίας (ΔΕ) αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΚΠΑ και του/της φοιτητή/τριας, ο/η καθένας/μια από τους/τις οποίους/ες έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τον/την συγγραφέα και το ΕΚΠΑ όπου εκπονήθηκε η ΔΕ καθώς και τον επιβλέποντα και την επιτροπή κρίσης.

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Πλήρους Φοίτησης του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΚΟΝΤΟΓΕΩΡΓΑΚΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

A.M. 215017

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνονται οι σπουδές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής.

Στις σπουδές μου ήταν καθοριστική η συμβολή των καθηγητών μου στα γνωστικά αντικείμενα που παρακολούθησα, στους οποίους οφείλω να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες για τη συμβολή τους στην ολοκλήρωση των σπουδών μου.

Ιδιαίτερα επιθυμώ να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου και επιβλέποντα την παρούσα διπλωματική εργασία, κο Γεώργιο Πασιά, για την επιστημονική και συμβουλευτική καθοδήγηση που μου προσέφερε σε όλα τα στάδια εκπόνησης της εργασίας με τις εύστοχες και πολύ εποικοδομητικές παρατηρήσεις του.

Οφείλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς συναδέλφους μου, χωρίς τη βοήθεια των οποίων δε θα ήταν δυνατή η διεξαγωγή της έρευνας.

Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, για τη συμπαράσταση και την υπομονή τους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

«Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν και αναπτύσσονται ως επαγγελματίες έχει απασχολήσει τους ερευνητές στον χώρο της εκπαίδευσης εδώ και πολλά χρόνια. Με ποιον τρόπο μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί να ανασύρουν αυτά που κατανοούν αναφορικά με το μάθημα που διδάσκουν και να τα αξιοποιούν για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν στην τάξη; Με ποιον τρόπο μαθαίνουν να εξισορροπούν τις ατομικές ανάγκες διαφορετικών μαθητών με τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και τους στόχους της ευρύτερης ομάδας; Με ποιον τρόπο μαθαίνουν να γίνονται μέλη μίας επαγγελματικής κοινότητας που εργάζεται για τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών; Γενικά, με ποιον τρόπο μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν τις πολλαπλές προκλήσεις της τάξης και της σχολικής ζωής;» (Hammerness et al., 2005: 358).

Ειδικά σήμερα, οι απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, οι ανάγκες για βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, η εξάρτηση της εκπαίδευσης από τις ριζικές αλλαγές στον χώρο της εργασίας, έχουν επηρεάσει ποικιλοτρόπως τόσο την ταυτότητα του εκπαιδευτικού όσο και το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της μάθησης των εκπαιδευτικών: *«Τα νέα πεδία αναφοράς που ανακύπτουν για τον εκπαιδευτικό σχετίζονται με τη δια βίου μάθηση, τη συνεχή επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη, την ανάπτυξη απαραίτητων δεξιοτήτων, την αξιοποίηση των τεχνολογιών, τη διαχείριση ετερογενών περιβαλλόντων μάθησης και την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στην μαθησιακή διαδικασία.» (Caena, 2011, 2014, Πασιάς, 2012, όπ. αναφ. στο Πασιάς, 2016: 46).*

Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές. Οι τυπικές δομές, όπως τα σεμινάρια και τα εργαστήρια, ενδέχεται να εξυπηρετούν ορισμένους σκοπούς, ενώ η συμμετοχή στον σχεδιασμό ή η συμμετοχική παρατήρηση ενός μαθήματος και η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού ως προς την εξέλιξη του μαθήματος, ενδέχεται να εξυπηρετούν άλλους σκοπούς.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί:

α) να ανιχνεύσει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις ποικίλες μορφές της επαγγελματικής μάθησης,

β) να διερευνήσει τις πρακτικές επαγγελματικής μάθησης που εφαρμόζονται στην πράξη,

γ) να καταγράψει τις αποκλίσεις ανάμεσα στις πεποιθήσεις σε σχέση με τις πρακτικές.

Αρχικά, διερευνήθηκαν και περιγράφηκαν οι βασικές έννοιες που συνδέονται με την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών: πεποιθήσεις, ειδημοσύνη, παιδαγωγική επάρκεια και διαρκώς διαμορφούμενη ειδημοσύνη. Στη συνέχεια επισημάνθηκαν οι διαφορές ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική μάθηση και μελετήθηκαν όλες οι παράμετροι που συνδέονται με τη μάθηση των εκπαιδευτικών. Από τη σχετική βιβλιογραφία προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν με τέσσερις τρόπους:

1. Ατομική έρευνα
2. Δράση και πειραματισμός
3. Αναστοχασμός
4. Συνεργασία

Ακολούθησε η εμπειρική μελέτη και, με τα ποσοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, επιχειρήθηκε η λεπτομερής και σε βάθος διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των πρακτικών που εφαρμόζουν. Η διπλωματική εργασία ολοκληρώθηκε με την ερμηνεία των ευρημάτων και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις-κλειδιά: πεποιθήσεις, ειδημοσύνη, παιδαγωγική επάρκεια, διαρκώς διαμορφούμενη ειδημοσύνη, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική μάθηση, ατομική έρευνα, πειραματισμός, αναστοχασμός, συνεργασία

ABSTRACT

“How teachers learn and develop as professionals is a question that has compelled teacher educators and researchers for many years. How do teachers learn to draw upon and use their understandings of subject matter, learning, development, culture, language, pedagogy, and assessment in addressing concrete problems of practice? How do they learn to balance the individual needs of diverse learners with the demands of the curriculum and the goals of the large group? How do they learn to become members of a professional community that works together to improve student learning? How can teacher educators help prospective teachers learn to address the multiple challenges of classroom and school life?” (Hammerness et al., 2005: 358).

Especially in our days, the demands of the knowledge society, the emerging need for quality and effectiveness in educational work, the radical changes in the working framework, have variously affected both the identity of the teachers and the index and procedures of their learning: *“New demands for teachers are related to lifelong learning, training and professional development, evolution of the required skills, use of technology, management of heterogeneous classes and employment of innovative activities to the education process.”* (Caena, 2011a: 3, Pasias, 2012, ref. Pasias, 2016: 46).

Teachers' professional learning can take several forms. Typical forms, like seminars and labs, may serve some purposes whether participation in planning or cooperative observation of lessons and feedback of the teacher on the subject of the development of his lesson can serve some other purposes.

Aim of current research is:

- a) to investigate what teachers who work on public secondary schools believe with respect to the various forms of professional learning,
- b) to examine the degree of application of various educational learning practices in public secondary schools,
- c) to point out discrepancies between beliefs and application

At first the basic concepts related to professional learning have been examined and described: beliefs, expertise, tutorial competence and adaptive expertise. Thereafter the differences between professional development and professional learning have been identified and all parameters related to professional learning of the teachers have been studied. Relevant literature describes four forms of professional learning

1. Personal research
2. Experimentation
3. Reflection
4. Common work

The empirical study which followed collected quantitative data in order to undertake a detailed and comprehensive research of the beliefs of teachers and their practices. The dissertation concluded with the interpretation of the findings and proposals for further research.

Keywords: beliefs, expertise, tutorial competence, adaptive expertise, professional development, professional learning, personal research, experimentation, reflection, common work

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 1: Εννοιολογικοί προσδιορισμοί	7
1.1 Η έννοια των πεποιθήσεων	7
1.2 Η έννοια της ειδημοσύνης	9
1.3 Η έννοια της παιδαγωγικής επάρκειας	11
1.4 Η έννοια της διαρκώς διαμορφούμενης ειδημοσύνης	13
1.5 Η έννοια της επαγγελματικής μάθησης	19
Κεφάλαιο 2: Η μάθηση των εκπαιδευτικών	22
2.1 Ατομική έρευνα ή αυτομόρφωση	22
2.2 Δράση και πειραματισμός	25
2.3 Αναστοχασμός	29
2.4 Συνεργασία	32
Κεφάλαιο 3: Ανασκόπηση ερευνών	41
Κεφάλαιο 4: Η Έρευνα	51
4.1 Αφετηρία της έρευνας	51
4.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	51
4.3 Η επιλογή της μεθοδολογίας και το εργαλείο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων	52
4.4 Η δομή του ερωτηματολογίου	54
4.5 Η δειγματοληψία	56
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα Ανάλυσης Δεδομένων	57
5.1. Ταυτότητα του δείγματος - Ατομικά στοιχεία	57
5.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν την Επαγγελματική Μάθηση	69
5.3 Ανάλυση συσχέτισης μεταβλητών. Εξέταση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν τις απόψεις τους για την επαγγελματική μάθηση	113
5.4 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν την Ανάπτυξη Συνεργατικών Πρακτικών	143
5.5: Ανάλυση συσχέτισης μεταβλητών. Εξέταση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν τις απόψεις τους για την Ανάπτυξη Συνεργατικών Πρακτικών	196
Κεφάλαιο 6: Παρουσίαση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων	232

6.1 Επαγγελματική μάθηση	232
6.1.1 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών	232
6.1.2 Επιμορφωτικά σεμινάρια και διαδικτυακά αποθετήρια	234
6.1.3 Αναστοχασμός	235
6.1.4 Το σχολείο ως κοινότητα μάθησης και πρακτικής	237
6.2 Ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών στο σχολείο	238
6.2.1 Κουλτούρα επαγγελματικής μάθησης	238
6.2.2 Μάθηση, αλλαγή, καινοτομία	239
6.2.3 Συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης	241
6.2.4 Επαγγελματική μάθηση και αυτοαξιολόγηση	242
6.2.5 Διεύθυνση / ηγεσία και επαγγελματική μάθηση	243
Κεφάλαιο 7: Γενικές διαπιστώσεις - προτάσεις	246
Βιβλιογραφία ελληνόγλωσση	250
Βιβλιογραφία ξενόγλωσση	257
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	
Πίνακας 1. Διαφορές ειδημόνων ρουτίνας – διαρκώς διαμορφούμενων ειδημόνων	
Πίνακας 2. Αντιστοίχιση των ερωτημάτων με τα βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα	
Το ερωτηματολόγιο	

Εισαγωγή

Η διδασκαλία έχει χαρακτηριστεί ως μία πολύπλοκη, γνωστικά απαιτητική και μοναδικά «ανθρώπινη» διαδικασία. (National Institute of Education, 1975: 3). Σε καθημερινή βάση, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λάβουν σύνθετες αποφάσεις, που βασίζονται σε πολλά, διαφορετικά, είδη γνώσης και επηρεάζουν το μέλλον των μαθητών τους (Sykes & Plastrik, 1993: 10).

Προκειμένου να λάβουν σωστές αποφάσεις, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης, τις ατομικές διαφορές, τις θεωρίες της μάθησης, τις γλωσσικές και πολιτισμικές επιρροές. Εκτός από βασικές γνώσεις σχετικά με αυτούς τους τομείς μάθησης και επίδοσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να συγκεντρώνουν πρόσθετες πληροφορίες που θα τους επιτρέψουν να προβούν σε αιτιολογημένες κρίσεις για όσα συμβαίνουν στην τάξη αλλά και για τις κατάλληλες στρατηγικές (Bransford, Darling-Hammond & LePage, 2005: 1-2).

«... Καθώς η διδασκαλία είναι ένας σύνθετος τομέας, που λαμβάνει χώρα μπροστά σε κοινό και απαιτεί τον επιδέξιο χειρισμό ενός πολύπλοκου κοινωνικού και πολιτικού περιβάλλοντος, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι από τη φύση του πιο δύσκολο από πολλά άλλα επαγγέλματα.» (Berliner, 1994: 8).

Ο εκπαιδευτικός περιγράφεται ως ένα άτομο που είναι υπεύθυνο για «(α) τη συγκέντρωση και κατανόηση μίας απίστευτης ποικιλίας πληροφοριών σχετικά με μεμονωμένους μαθητές και την τάξη συνολικά, (β) την εφαρμογή ενός ολόενα αυξανόμενου συνόλου εμπειρικών και θεωρητικών ερευνών, που υλοποιούνται στον χώρο της εκπαίδευσης (γ) τον συνδυασμό όλων αυτών των πληροφοριών με τις δικές του προσδοκίες, τη στάση, τις πεποιθήσεις, τους σκοπούς του, και (δ) την υποχρέωση να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες καταστάσεις, να λαμβάνει αποφάσεις, να αναστοχάζεται και να ανασυντάσσεται, για να ξεκινήσει ξανά.» (National Institute of Education, ό. π.: 2-3).

Ως εκ τούτου, αποτελεί ενδημικό γνώρισμα της εκπαίδευσης η συνεχής επαναδιαπραγμάτευση θεμελιωδών ζητημάτων. Σε αντίθεση με τις «σκληρές» επιστήμες, των οποίων οι βασικές αρχές είναι δυνατόν να αναπαραχθούν ή να εφαρμοστούν και σε άλλες περιπτώσεις, η εκπαίδευση και άλλα πεδία «μαλακής»

γνώσης ασχολούνται με την εγγενή μη προβλεψιμότητα της ανθρώπινης δράσης και τις αξίες. Ως εκ τούτου, η αναζήτηση γνώσεων σχετικά με την εκπαίδευση και τη μάθηση αφήνει τους αναστοχαζόμενους επαγγελματίες «να αισθάνονται σαν να αγωνίζονται αδιάκοπα να προχωρήσουν, αλλά δε φτάνουν πουθενά. Αν ο Σίσυφος ήταν επιστήμονας, ο τομέας του θα ήταν η εκπαίδευση. Στο τέλος μιας μακράς και διακεκριμένης σταδιοδρομίας, οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν ως αναστοχαζόμενοι επαγγελματίες, είναι πολύ πιθανόν να διαπιστώσουν ότι εξακολουθούν να εργάζονται για τα ίδια ερωτήματα που αντιμετώπιζαν στην αρχή. Επιπλέον, η νέα γενιά των εκπαιδευτικών, που έχουν μαθητεύσει κοντά τους, θα αναλάβουν να αντιμετωπίσουν τα ίδια ζητήματα, ανακατασκευάζοντας τα ίδια τα θεμέλια του πεδίου στα οποία εργάστηκαν οι μέντορές τους, κατά τη διάρκεια ολόκληρης της σταδιοδρομίας τους.» (Labaree, 1998: 9).

Στην πραγματικότητα, μία διπλή ατζέντα αλληλένδετων λειτουργιών φαίνεται ότι εμπλέκεται στη διδασκαλία: μία διαχρονική, αιτιολογημένη, σκόπιμη και αργή λειτουργία, υπαγορεύει τις αποφάσεις σχετικά με τους στόχους· μία συγχρονική, αυτοματοποιημένη, οικονομική και ρευστή λειτουργία καθοδηγεί τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη (Berliner, 1987, όπ. αναφ. στο Caena, ό. π.: 16).

Το αρχικό έναυσμα για αυτή την έρευνα υπήρξε μία σειρά προβληματισμών, οι οποίοι είχαν ως αφετηρία την προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας ως εκπαιδευτικού στη Δημόσια Εκπαίδευση, το προσωπικό ενδιαφέρον για συνεχή μάθηση, σε συνδυασμό με ερεθίσματα που δόθηκαν κατά την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας στο πλαίσιο μεταπτυχιακού προγράμματος της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του ΕΑΠ. Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία, που σκοπό είχε τη διερεύνηση του συστήματος εξ αποστάσεως πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αυστραλίας, μεταξύ άλλων, ανέδειξε τον πρωτεύοντα ρόλο που διαδραματίζουν η επαγγελματική ανάπτυξη και η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα αυτής της χώρας:

«Για να γίνει κάποιος δάσκαλος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δε χρειάζεται να έχει κάποια ειδική εκπαίδευση. Απαιτείται μόνο να έχει πτυχίο πανεπιστημίου, όπως και οι δάσκαλοι στα συμβατικά σχολεία. Ωστόσο επιμορφώνεται διαρκώς». (Κοντογεωργάκου, 2010: 122-123).

«... σε κάθε επιμέρους σχολείο κάποιοι εκπαιδευτικοί, παράλληλα με τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, αναλαμβάνουν τον ρόλο του «Συντονιστή» (“Coordinator”). **Οι Συντονιστές επιβλέπουν τις συναντήσεις που πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί ανά δεκαπενθήμερο, συζητούν τα προβλήματα, ρυθμίζουν την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών.**» (Αποσπάσματα από τηλεφωνική συνέντευξη που παραχώρησε δασκάλα του Distance Education Centre Victoria, που είναι από τα πλέον αναπτυγμένα σχολεία παροχής εξ αποστάσεως πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αυστραλίας). (Κοντογεωργάκου, 2010: 118).

Επιπλέον, βασικό κριτήριο για την επιλογή του θέματος της εργασίας υπήρξε η γενικότερη θεωρητική συζήτηση για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη κοινωνία, όπου οι προσδοκίες αυξάνονται και διαφοροποιούνται και τα προσόντα των εκπαιδευτικών δεν επαρκούν. Ο σύγχρονος διεθνής εκπαιδευτικός λόγος ενθαρρύνει αλλαγές στο εκπαιδευτικό τοπίο: *«Η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να αντικατοπτρίζει αλλαγές στον ρόλο και τη λειτουργία των σχολείων – και αλλαγές στο τι αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς. Απαιτείται από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς να διδάσκουν σε ολοένα και πιο πολυπολιτισμικές τάξεις. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίδουν ιδιαίτερη έμφαση στην ενσωμάτωση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, τόσο ειδικές δυσκολίες όσο και ειδικές δεξιότητες, στις τάξεις τους. Χρειάζεται να κάνουν πιο αποτελεσματική χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών για διδασκαλία. Απαιτείται να εμπλέκονται περισσότερο με τον σχεδιασμό στο πλαίσιο της αξιολόγησης και της λογοδοσίας. Απαιτείται επίσης να πράττουν περισσότερα για την ανάμειξη των γονέων στα σχολεία. Όσο καλή και να είναι η εκπαίδευση προ της υπηρεσίας τους, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να είναι προετοιμασμένοι για όλες τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν κατά τη διάρκεια της καριέρας τους.»* (ΟΟΣΑ, 2011: 34).

Η σημασία της μάθησης των εκπαιδευτικών ως απαραίτητης προϋπόθεσης για τη στήριξη της μάθησης των μαθητών, απορρέει από το γεγονός ότι η διδασκαλία στην τάξη αποτελεί μία εξαιρετικά περίπλοκη διαδικασία, η οποία δημιουργεί εξαιρετικές απαιτήσεις από απόψεως γνώσεων και προσόντων των εκπαιδευτικών. Οι σχετικές δυσχέρειες, οι εξελισσόμενες προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης, μία μεγαλύτερη έμφαση που δίνεται τα τελευταία χρόνια στη μαθητοκεντρική έναντι της δασκαλοκεντρικής μάθησης και η συνακόλουθη ανάγκη για σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων περισσότερο κατάλληλων για αυτό το είδος της πνευματικής

ανάπτυξης (Vieluf, Kaplan, Klieme & Bayer, 2012: 28-29), δεδομένης και μίας αναντιστοιχίας, που ήδη έχει τεκμηριωθεί, ανάμεσα στα κοινά στυλ μάθησης των μαθητών και στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Felder & Silverman, 1988, όπ. αναφ. στο Fisher & Peterson, 2001: 1250), επιβάλλουν οι εκπαιδευτικοί να συνεχίσουν να μαθαίνουν μετά το πέρας της αρχικής τους εκπαίδευσης, επιβάλλουν, με άλλα λόγια, να γίνουν *ειδήμονες*. Ωστόσο, για να γίνουν συνεχώς *διαμορφούμενοι ειδήμονες*, θα πρέπει να προχωρήσουν από το να *εκπαιδεύονται* ή να *αναπτύσσονται* στο να γίνουν *ενεργοί μαθητευόμενοι*.

Η διδασκαλία αποτελεί, σε μεγάλο βαθμό, μία συνετή (σοφή;) διαδικασία, που περιλαμβάνει δράση και σκέψη, εν μέσω αβέβαιων και μεταβαλλόμενων καταστάσεων οι οποίες εκτυλίσσονται καθημερινά στα σχολεία και στις τάξεις. Για να αντεπεξέλθουν, οι *ειδήμονες* εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις προηγούμενες εμπειρίες τους, καθώς και τις σκέψεις τους σχετικά με αυτές τις εμπειρίες. Σημαντικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα, *απαιτούν* οι εκπαιδευτικοί να αλλάξουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους, να μάθουν πώς να μαθαίνουν και να μετασχηματίζουν τις γνώσεις τους σε πράξη, για να ωφεληθούν την ανάπτυξη των μαθητών τους.

Η αλλαγή αυτή δε στηρίζεται σε συγκεκριμένες στρατηγικές των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τα οποία αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία ως «*απλή τεχνική*» και «*ρουτίνα*» και τον δάσκαλο ως «*τεχνικό*». Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μία περίπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί τη γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών, μεμονωμένα και συλλογικά, την ικανότητα και την προθυμία τους να επαναδιαπραγματευτούν τις πεποιθήσεις τους, καθώς και να εξετάσουν και να εφαρμόσουν κατάλληλες εναλλακτικές λύσεις για βελτίωση ή αλλαγή.

Η παρούσα έρευνα, που στόχο έχει τη διερεύνηση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία όσον αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη και μάθηση, καθώς και των πρακτικών που εφαρμόζουν, έρχεται να συμπληρώσει την κεκτημένη γνώση στο μείζον θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Οι διαφορές στις πεποιθήσεις για τη μάθηση μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο διαφορετικοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν να αναπτύσσονται επαγγελματικά. Το γεγονός αυτό αναγνωρίζεται και τα τελευταία χρόνια η έρευνα στρέφει το ενδιαφέρον της στην κατανόηση του κόσμου

της προσωπικής σκέψης και εμπειρίας του εκπαιδευτικού, τόσο για την επαγγελματική μάθηση όσο και για την εκπαιδευτική πραγματικότητα εν γένει.

Η καταγραφή των απόψεων του εκπαιδευτικού κόσμου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και πρέπει να ληφθεί υπόψη για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση πρακτικών, ιδιαίτερα σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με τρόπο που κατεξοχήν προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η αντίληψη που επικρατεί για την επαγγελματική ανάπτυξη στον ελληνικό χώρο προσεγγίζει μία οπτική παροχής γνώσεων, δεξιοτήτων και τεχνικών, χρήσιμων για τη διδασκαλία και, επομένως, η μάθηση των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα προσεγγίσεων που συντονίζονται με τους εκπαιδευτικούς, τα ενδιαφέροντα, τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα, τη γνώση και την πρακτική τους, καθώς και εκείνες που ενθαρρύνουν τη μεταξύ τους συνεργασία, δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς, και δεν υπάρχουν πολλά στοιχεία για αυτό το θέμα έρευνας.

Για να υλοποιηθεί ο παραπάνω σκοπός, θα πρέπει να επιτευχθούν οι παρακάτω επιμέρους **στόχοι**:

1^{ος} στόχος: η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους μάθηση.

2^{ος} στόχος: η διερεύνηση των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την επαγγελματική τους μάθηση.

3^ο στόχος: η συσχέτιση ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στις πρακτικές που εφαρμόζουν σχετικά με την επαγγελματική τους μάθηση.

Οι θεωρητικές και οι εννοιολογικές αναφορές, και κατ' επέκταση τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, υπαγόρευαν την επιλογή της ποσοτικής μεθόδου και για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων κατασκευάστηκε πρωτότυπο ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων. Επιλέχτηκε η τεχνική της βολικής διεγματοληψίας. Το δείγμα της έρευνας απετέλεσαν 142 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: Το πρώτο μέρος της εργασίας αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο πάνω στο οποίο στηρίζεται η εργασία. Στο πρώτο κεφάλαιο καταβάλλεται προσπάθεια διερεύνησης του ρόλου των πεποιθήσεων σε σχέση με τη

συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, εξετάζονται θεμελιώδεις έννοιες που συνδέονται με την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών: ειδημοσύνη, παιδαγωγική επάρκεια και διαρκώς διαμορφούμενη ειδημοσύνη. Στο δεύτερο και στο τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους υπάρχει μία εκτενής θεωρητική παρουσίαση της έννοιας της επαγγελματικής μάθησης. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας ολοκληρώνεται με την ανασκόπηση των ερευνών.

Τα επόμενα κεφάλαια αποτελούν το ερευνητικό μέρος της εργασίας. Στα κεφάλαια αυτά γίνεται λόγος για τη μεθοδολογία της έρευνας που εφαρμόστηκε, την ανάλυση που έγινε, τα ερευνητικά αποτελέσματα και τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Αναλυτικότερα, το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα μεθοδολογικά ζητήματα δομής και σύνθεσης του ερωτηματολογίου. Οι διαστάσεις της επαγγελματικής μάθησης αποτελούν τους άξονες, με βάση τους οποίους δομήθηκε το ερωτηματολόγιο της έρευνας και εξελίχθηκε η όλη ερευνητική μεθοδολογία. Ο καθορισμός των διαστάσεων είναι απολύτως σύμφωνος με τον σκοπό της έρευνας. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου, στην κωδικοποίηση των δεδομένων, καθώς και στην ταυτότητα της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, όπως αυτά προέκυψαν από τις στατιστικές μεθόδους της ανάλυσης των συχνοτήτων, της ανάλυσης των παραγόντων και της συσχέτισης. Στο έκτο κεφάλαιο καταγράφονται τα συμπεράσματα σε σχέση με τους στόχους της έρευνας. Το έβδομο κεφάλαιο αναφέρεται στις γενικές διαπιστώσεις που απορρέουν από τα συμπεράσματα της έρευνας, στην αξιοποίησή τους, καθώς και στις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Κεφάλαιο 1: Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

1.1 Η έννοια των πεποιθήσεων

Οι γνωστικοί ψυχολόγοι ορίζουν τη γνώση ως ένα σύνολο αντικειμενικών πληροφοριών, που έχουν εξεταστεί και συμφωνηθεί, είτε δημοσίως είτε μέσα σε μία κοινότητα επιστημόνων (Nespor, ό. π., όπ. αναφ. στο Ennis, 2012: 169). Οι παράμετροι, προκειμένου να οριοθετηθεί και να προσδιοριστεί με σαφήνεια μία έννοια, συχνά καθορίζονται με αυστηρότητα, ώστε να τεθούν οι βάσεις για καλύτερη κατανόηση. Στο πλαίσιο αυτού του ορισμού, η γνώση μπορεί να μετρηθεί άμεσα και τα άτομα συχνά περιγράφονται ως «έχοντες ή μη έχοντες γνώση» (Case, 1985, όπ. αναφ. στο Ennis, ό. π.: 164).

Σε αντίθεση με τη γνώση, είναι πολύ δύσκολο να παρατηρήσουμε ή να μετρήσουμε τις πεποιθήσεις, επειδή τις περισσότερες φορές οι άνθρωποι είναι ανίκανοι ή απρόθυμοι, για διάφορους λόγους, να εκφράσουν με σαφήνεια τις πεποιθήσεις τους (Rokeach, 1968, όπ. αναφ. στο Pajares, 2016: 314). Οι πεποιθήσεις αντικατοπτρίζουν μία σιωπηρή κατανόηση προσωπικών, κοινωνικών ή επαγγελματικών αληθειών, που έχουν κατασκευαστεί με την πάροδο του χρόνου, μέσω της κοινωνικοποίησης, της εκπαίδευσης και της σχολικής φοίτησης.

Σύμφωνα με τον Dewey, οι πεποιθήσεις είναι εξαιρετικής σημασίας, διότι *«καλύπτουν όλα αυτά τα ζητήματα για τα οποία δεν έχουμε καμία βέβαιη γνώση, ωστόσο, νιώθουμε απόλυτη αυτοπεποίθηση ώστε να τα αντιμετωπίσουμε, και επιπλέον τα ζητήματα που δεχόμαστε τώρα ως αληθινά, όπως η γνώση, αλλά μπορούν στο μέλλον να αμφισβητηθούν.»* (Dewey, 1933, όπ. αναφ. στο Pajares, ό. π.: 313). Μεγάλο μέρος της πρακτικής των ειδημόνων εκπαιδευτικών είναι αυτοματοποιημένο ή διαισθητικό, διαμορφωμένο από πεποιθήσεις που δεν εκφράζονται ρητά. Επομένως, η μάθηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τη συνειδητοποίηση και την εξέταση των πεποιθήσεων και των αξιών πίσω από τις ενέργειές τους (McIntyre, ό. π., όπ. αναφ. στο Pedder, James & MacBeath, 2005: 218). *«... Είναι προφανές ότι αυτό που κάνουν οι εκπαιδευτικοί απορρέει κατά ένα μεγάλο βαθμό από αυτό που σκέφτονται. Επιπλέον,*

θα είναι απαραίτητο, οποιαδήποτε καινοτομία στο πλαίσιο, στις πρακτικές και στην τεχνολογία της διδασκαλίας, να διαμεσολαβείται μέσα από τα μυαλά και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Στην έκταση που η παρατηρούμενη ή η επιδιωκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δε λαμβάνει υπόψη τις αντιλήψεις τους, παραβλέπει τα πλέον μοναδικά ανθρώπινα γνωρίσματά τους. Με τον τρόπο αυτό η διδασκαλία καθίσταται μηχανική και μπορεί να γίνει από μία μηχανή. Εντούτοις, εφόσον η διδασκαλία γίνεται και, κατά πάσα πιθανότητα, θα συνεχίζεται να γίνεται από ανθρώπους, το ζήτημα των σχέσεων μεταξύ σκέψης και δράσης γίνεται κρίσιμο.» (National Institute of Education, ό. π.: 1).

Θα μπορούσε να θεωρηθεί πως «οποιαδήποτε πρακτική διδασκαλίας, μάθησης ή κατάρτισης, αντιπροσωπεύει μία επιλογή που αντανακλά αξίες πάνω σε θεμελιώδη ζητήματα, η οποία συντελείται με τη διαμεσολάβηση των θεσμικών τάσεων και των εξωτερικών ρυθμιστικών μηχανισμών· οι απαντήσεις σε αυτά τα βασικά ζητήματα συνεπάγονται αποφάσεις που συνδέονται με πεποιθήσεις, προτεραιότητες και ιδανικά καθώς και τάσεις διατήρησης ή αλλαγής της σημερινής κοινωνικής τάξης.» (Caena, ό. π.: 2).

1.2 Η έννοια της ειδημοσύνης

Γνωρίζουμε πλέον ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά κύριο λόγο, «κατασκευάζουν» νέες γνώσεις και δεξιότητες, ανταποκρινόμενοι σε διαφορετικές συνθήκες καθόλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, αντί να διαθέτουν ένα πεπερασμένο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, το οποίο έχουν διαμορφώσει ήδη από την αρχή της καριέρας τους (Hagger & McIntyre, 2006, όπ. αναφ. στο Caena, ό. π.: 14). Αυτό σημαίνει ότι, όταν αναφερόμαστε στην *«ικανότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν»*, δεν εννοούμε μία σταθερή *«δεξαμενή»* γεγονότων και ιδεών, αλλά μάλλον μία *«πηγή γνώσεων και δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για τη διδασκαλία.»* (Cohen & Ball, 1999: 5).

Το να αποκτήσει κάποιος τα διαπιστευτήρια, προκειμένου να γίνει εκπαιδευτικός, υπήρξε πάντοτε μία αναγκαία αλλά όχι επαρκής συνθήκη, για να είναι επιτυχημένος ως επαγγελματίας σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του (Day, 2003: 34). Από την άλλη πλευρά είναι πολύ δύσκολο να προσδιορίσουμε τα επαγγελματικά κριτήρια για τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή όλα όσα πρέπει να γνωρίζουν και να είναι σε θέση να κάνουν οι εκπαιδευτικοί (Ingvarson, 1998, όπ. αναφ. στο Caena, ό. π.: 12), δεδομένου ότι: *«Οι διαδικασίες διδασκαλίας - μάθησης και η μάθηση για τη διδασκαλία μπορούν να χαρακτηριστούν ως κοινωνικές πρακτικές, στενά συνδεδεμένες με το πλαίσιο, που αντικατοπτρίζουν τις ιδεολογίες - αξίες για τον ιδανικό εκπαιδευτικό, τον πολίτη και τη λειτουργία της εκπαίδευσης.»* (Cochran-Smith, 2006, όπ. αναφ. στο Caena, ό. π.: 2).

Παρόλο που υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους μπορούν να συμπεριφέρονται οι επιτυχημένοι επαγγελματίες, μία θεμελιώδης ηθική δέσμευση που αναλαμβάνουν τα μέλη όλων των επαγγελμάτων είναι να διασφαλίσουν την ευημερία του συνόλου των «πελατών» τους. Έτσι, ένα βασικό γνώρισμα που διέπει τον επαγγελματία εκπαιδευτικό είναι μία δέσμευση να βοηθήσει όλους τους μαθητές του να πετύχουν. Οι εκπαιδευτικοί που ανέλαβαν τη δέσμευση να βοηθήσουν όλους τους μαθητές τους να πετύχουν, απέδειξαν ότι αυτό είναι εφικτό, ακόμη και σε τομείς όπως τα Μαθηματικά, η Φυσική και η Πληροφορική, όπου οι διαφορές στο

μαθησιακό δυναμικό είναι εμφανείς. Ωστόσο χρειάστηκε αυτοί οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν σκληρά, για να πετύχουν, και, επιπλέον, χρειάζονταν να διαθέτουν κάτι περισσότερο από την επιθυμία να πετύχουν. Έπρεπε να διαθέτουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες, προκειμένου να είναι σε θέση να τηρήσουν την ηθική δέσμευσή τους, με άλλα λόγια έπρεπε να γίνουν «ειδήμονες» στον τομέα τους (Bransford, Darling-Hammond & LePage, ό. π.: 6).

Ειδήμονας (expert) σε έναν τομέα ή γνωστικό αντικείμενο ονομάζεται το άτομο που κατέχει υψηλού επιπέδου επίδοση και απόδοση καθώς και εξειδικευμένη γνώση του συγκεκριμένου τομέα (Ericsson & Lehmann, 1996, όπ. αναφ. στο Κυριάκου, 2008: 2). Η ειδημοσύνη των εκπαιδευτικών φαίνεται να αναπτύσσεται αργά, απαιτώντας τουλάχιστον τρία έως πέντε χρόνια¹ (Berliner, ό. π.: 19, Caena, ό. π.: 15), αν και οι περιγραφές από την πρακτική στην τάξη υποδηλώνουν ότι, όπως ακριβώς συμβαίνει και στους άλλους τομείς, ορισμένοι μόνο από τους εκπαιδευτικούς αναπτύσσουν τελικώς ένα ισχυρό ενδιαφέρον για την ευημερία των μαθητών τους και για τη μάθηση. Το ενδιαφέρον αυτό τους κατευθύνει αφενός να λαμβάνουν αποφάσεις για τη διδασκαλία και αφετέρου να καταβάλλουν προσπάθειες για την αυτοβελτίωσή τους. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί σταματούν να εξελίσσονται και αναπτύσσουν τεχνικές διδασκαλίας με τις οποίες απλά «τα καταφέρνουν», με αποτέλεσμα οι μαθητές τους να μην οδηγούνται σε υψηλά επίπεδα μάθησης ή οι ίδιοι να μην ανησυχούν, όταν η μάθηση δεν πραγματοποιείται (Bransford, Darling-Hammond & LePage, ό. π.: 5-6).

¹ Η εξαιρετική επίδοση επιτυγχάνεται με σταθερή και οργανωμένη προσπάθεια και εξάσκηση για περίοδο άνω των 10 τουλάχιστον ετών (Ericsson & Lehmann, ό. π., όπ. αναφ. στο Κυριάκου, ό. π.: 2).

1.3 Η έννοια της παιδαγωγικής επάρκειας

Η διδασκαλία χαρακτηρίζεται ως μία σύνθετη γνωστική ικανότητα, που καθορίζεται, εν μέρει, από τη φύση του συστήματος γνώσεων των εκπαιδευτικών (Leinhardt & Greeno, 1986: 233-234). Κεντρική θέση σε αυτόν τον χαρακτηρισμό κατέχει η έννοια της παιδαγωγικής γνώσης του περιεχομένου. Ο Shulman εξηγεί ότι η παιδαγωγική γνώση περιεχομένου ξεπερνά τη γνώση των επιστημονικών εννοιών και διαδικασιών και περιλαμβάνει την κατανόηση, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές προσπαθούν να μάθουν, των δυσκολιών που είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν κατά την προσπάθειά τους, καθώς και την ανάπτυξη στρατηγικών με τις οποίες θα τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που συναντούν, σε κάθε μάθημα ξεχωριστά. Με άλλα λόγια, πρόκειται για την ικανότητα των εκπαιδευτικών να μετασχηματίζουν κατάλληλα τη γνώση του αντικειμένου «σε μορφές που διαθέτουν παιδαγωγική αξία, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές ικανότητες και το υπόβαθρο των μαθητών» (Shulman, 1987: 15), εν ολίγοις, η γνώση τους για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και η γνώση της παιδαγωγικής αλληλεπιδρούν.

Αντίστοιχα, ο Κασσωτάκης χρησιμοποιεί τον όρο «παιδαγωγική κατάρτιση», με τον οποίο νοείται «τόσο η ενημέρωση και πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας όσο και η απόκτηση των ψυχοπαιδαγωγικών και κοινωνικών γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για να μπορούν αυτοί να αναπτύσσουν τις ενδεδειγμένες σχέσεις με τους μαθητές τους, να τους βοηθούν στην αντιμετώπιση των μαθησιακών και λοιπών προβλημάτων τους, να κατανοούν την αποστολή του σχολείου και να αντιλαμβάνονται την κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης.» (Κασσωτάκης, 2004, όπ. αναφ. στο Αρβανιτάκη, 2012: 25).

Σύμφωνα με τη Λιακοπούλου, η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση συνίσταται σε προσωπικά χαρακτηριστικά και σε γνώση του εαυτού, σε βασικές γνώσεις στο γνωστικό αντικείμενο, σε απόψεις σχετικά με τα διδακτικά αντικείμενα, σε διδακτική κατάρτιση (μορφές, μέθοδοι, τεχνικές, μέσα διδασκαλίας, σχέδιο μαθήματος, επιλογή και διατύπωση στόχων, τρόπος αξιολόγησης κ.ά.), σε γνώση των

μαθητών, σε γνώση για τα ιδεώδη και τους σκοπούς της εκπαίδευσης, σε γενικές παιδαγωγικές γνώσεις (παιδαγωγικές θεωρίες, θεωρίες μάθησης, στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία, θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, εκπαίδευσης και φύλου, ειδικής αγωγής κ.λπ.) κ.α. (Λιακοπούλου, 2009, όπ. αναφ. στο Αρβανιτάκη, ό. π.: 29-31). Η παιδαγωγική επάρκεια είναι ένα εξαιρετικά σημαντικό μέρος αυτού που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν, προκειμένου να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί (National Research Council, 2000: 45).

1.4 Η έννοια της διαρκώς διαμορφούμενης ειδημοσύνης

Τα σύγχρονα περιβάλλοντα στα οποία οι εκπαιδευτικοί εργάζονται και οι απαιτήσεις στις οποίες πρέπει να ανταποκριθούν, γίνονται όλο και περισσότερο περίπλοκες (Hargreaves, 1994: 5, 83-85, Bransford, Darling-Hammond & LePage, ό. π.: 2). Αυτές οι αλλαγές προκύπτουν από την αυξημένη γνώση του τρόπου με τον οποίο τα άτομα μαθαίνουν καθώς και των διάφορων και συνεχών εξελίξεων σε αυτόν τον τομέα. Στις μέρες μας, οι πολίτες και οι εργαζόμενοι χρειάζονται περισσότερες γνώσεις και ικανότητες, για να επιβιώσουν και να επιτύχουν και η εκπαίδευση καθίσταται όλο και πιο σημαντική για την επιτυχία, τόσο των ατόμων όσο και των κρατών (Bransford, Darling-Hammond & LePage, ό. π.: 2).

Ο Bottery υπογραμμίζει την *«επείγουσα ανάγκη όλων των επαγγελματιών εκπαιδευτικών να κατανοήσουν αυτού του είδους τις αλλαγές, προκειμένου να προετοιμάσουν καλύτερα τους μαθητές τους για μία ποικιλία πιθανών μελλοντικών προοπτικών.»* (Bottery 2004: 1). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού βρίσκεται υπό συνεχή πίεση, για να προετοιμάσει τους μαθητές για ένα μέλλον όπου *«η αλλαγή είναι η σταθερή μεταβλητή.»* (Hargreaves, 1994: 7, Hijazeen, 2016, χσ). Σε αυτό το περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καίριο ρόλο όσον αφορά την υποστήριξη της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών², την υλοποίηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και τη διασφάλιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων (Day, ό. π.: 23, Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006: 221, Scheerens, 2010: 12, Caena, 2011b: 1).

Σε αυτόν τον ταχέως μεταβαλλόμενο, μεταμοντέρνο κόσμο, όπου η αλλαγή είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση (Hargreaves & Fullan, 1995: 14-18), παρατηρείται μία αύξηση του ενδιαφέροντος για την έννοια της «διαρκώς διαμορφούμενης ειδημοσύνης» (adaptive expertise) των εκπαιδευτικών, των οποίων το επάγγελμα χαρακτηρίζεται κατεξοχήν από αβεβαιότητα, αφού οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν

² Η ποιότητα της διδασκαλίας θεωρείται ως πιο σημαντικός ενδοσχολικός παράγοντας για την απόδοση των μαθητών (Caena, ό. π.: 2).

απρόβλεπτες και ποικίλες περιστάσεις στην καθημερινή τους εργασία με τους μαθητές (Lin, Schwartz & Hatano, 2005: 245).

Οι διαρκώς διαμορφούμενοι ειδήμονες βελτιώνονται στη διδασκαλία προσαρμόζοντας τις γνωστές ρουτίνες τους, προκειμένου να βρίσκουν καλύτερες λύσεις σε προβλήματα πρακτικής (Hammerness et al., ό. π.: 360). Η προσαρμογή είναι, επομένως, μία ικανότητα «επιβίωσης» για τους εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν ότι δεν υπάρχει ένας και μόνο σωστός τρόπος αντιμετώπισης όλων των προκλήσεων που αναφύονται. Η *«διαρκώς διαμορφούμενη ειδημοσύνη συνίσταται στην ικανότητα παρακολούθησης, καθοδήγησης και προσαρμογής της διδασκαλίας σύμφωνα με τα προαπαιτούμενα, τους στόχους και τις διαδικασίες της μάθησης.»* (Caena, 2011a: 10).

Οι Hatano και Inagaki διακρίνουν τους διαρκώς διαμορφούμενους ειδήμονες από τους ειδήμονες ρουτίνας. Υποστηρίζουν πως και οι δύο κατηγορίες συνεχίζουν να μαθαίνουν καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους, ωστόσο οι διαρκώς διαμορφούμενοι ειδήμονες δεν είναι ποτέ ικανοποιημένοι με το τρέχον επίπεδο κατανόησης και προσπαθούν, όχι μόνο να εργάζονται περισσότερο αποτελεσματικά αλλά και καλύτερα (Hatano & Inagaki, 1986: 28-31).

Οι ειδήμονες ρουτίνας αναπτύσσουν ένα βασικό σύνολο ικανοτήτων που εφαρμόζουν σε όλη τους τη ζωή, με ολοένα και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Σε νέες καταστάσεις τείνουν να υιοθετούν προσεγγίσεις που για αυτούς είναι οικείες (National Research Council, 2000: 45-46, Bransford, Derry, Berliner, Hammerness & Beckett, 2005: 48-49). Ωστόσο, η διαμόρφωση τέτοιων τακτικών διαδικασιών καθιστά τη γνώση λιγότερο σαφή και λιγότερο εύκολο να κοινοποιηθεί, δηλαδή την καθιστά περισσότερο σιωπηλή. Η σιωπηλή γνώση αυτού του είδους είναι επίσης πιθανό να χάνει την αξία της με την πάροδο του χρόνου, καθώς οι συνθήκες αλλάζουν, αναπτύσσονται νέες πρακτικές και οι άνθρωποι αρχίζουν να αναζητούν εύκολες λύσεις, χωρίς να αντιλαμβάνονται ότι η αποτελεσματικότητά τους μειώνεται (Eraut, 2004: 261). Από την άλλη πλευρά, οι διαρκώς διαμορφούμενοι ειδήμονες είναι πολύ πιθανότερο να αλλάξουν τις βασικές ικανότητες τους, να εμβαθύνουν και να διευρύνουν συνεχώς την ειδημοσύνη τους. Παρουσιάζουν έναν πιο ευέλικτο προσανατολισμό στην επίλυση προβλημάτων και στην κατασκευή της γνώσης (National Research Council, ό. π.: 45, Bransford, Derry et al., ό. π.: 48-49).

Μερικές φορές, οι άνθρωποι, επιλύοντας έναν μεγάλο αριθμό προβλημάτων, απλώς μαθαίνουν να εκτελούν μία δεξιότητα ταχύτερα και με μεγαλύτερη ακρίβεια, χωρίς να κατασκευάσουν νέα ή να εμπλουτίσουν την υπάρχουσα γνώση (Hatano & Inagaki, ό. π.: 31). Οι διαρκώς διαμορφούμενοι ειδήμονες δεν πετυχαίνουν απλά τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αλλά μπορούν να εξηγήσουν γιατί κάτι γίνεται με έναν συγκεκριμένο τρόπο, σε ποιες αρχές στηρίζεται, ή, τουλάχιστον, μπορούν να αξιολογήσουν, εκτός από τη συμβατική εκδοχή μίας δεξιότητας, τις παραλλαγές της ως κατάλληλες ή ακατάλληλες, και/ή μπορούν να τροποποιήσουν μία δεξιότητα, ανάλογα με τις συνθήκες (Greeno, 1980, όπ. αναφ. στο Hatano & Inagaki, ό. π.: 28).

Επειδή στις μέρες μας δίνεται τόση μεγάλη έμφαση στην αποτελεσματικότητα, αυτή τείνει να αναχθεί σε πρωταρχικό κριτήριο αξιολόγησης της προόδου. Αλλά υπάρχουν και πιθανά μειονεκτήματα από την υπερβολική έμφαση που δίνεται στην αποτελεσματικότητα. Παραδείγματος χάριν οι μελέτες δείχνουν ότι η αποτελεσματικότητα μπορεί συχνά να παράγει λειτουργικά σταθερές συμπεριφορές που είναι προβληματικές σε νέες καταστάσεις ή ειδήμονες, που γίνονται πολύ καλοί στην επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων, αλλά δε συνεχίζουν να μαθαίνουν καθόλη τη διάρκεια ζωής τους (απλά γίνονται περισσότερο αποτελεσματικοί στις παλιές τους ρουτίνες) (Hatano & Inagaki, ό. π.: 32). Οι ειδήμονες ρουτίνας μπορεί να περιορίζονται από ακαμψία, υπερβολική αυτοπεποίθηση, μεροληψία και το πλαίσιο που διέπει τον ιδιαίτερο τομέα τους (Crawford & Brophy, 2006, όπ. αναφ. στο De Arment, Reed & Wetzel, 2013: 3).

Για τη διασφάλιση της διαρκώς διαμορφούμενης ειδημοσύνης των εκπαιδευτικών, προϋποτίθενται πολλαπλά εφόδια, αλλά και η καλλιέργεια της ικανότητάς τους να αναλύουν και να στοχάζονται πάνω στο φαινόμενο της διδασκαλίας και της μάθησης, και κυρίως πάνω στη δική τους παιδαγωγική και διδακτική δράση. Αυτός ο μετασχηματισμός βασικών ιδεών, πεποιθήσεων και ικανοτήτων μπορεί να μειώσει την αποτελεσματικότητά τους βραχυπρόθεσμα, καθώς θα χρειαστεί να εγκαταλείψουν τεχνικές που γνωρίζουν αρκετά και είναι σε θέση να εφαρμόσουν με ικανοποιητικό τρόπο (Hammerness et al., ό. π.: 363), αλλά, μακροπρόθεσμα, τους καθιστά πιο ευέλικτους (Bransford, Derry et al., ό. π.: 49).

Εκτός από τον συνδυασμό αποτελεσματικότητας και καινοτομίας, η διαρκώς διαμορφούμενη ειδημοσύνη προϋποθέτει πολύ σημαντικές γνωστικές δεξιότητες. Οι

Bell, Horton, Blashki & Seidel περιέγραψαν τη διαρκώς διαμορφούμενη ειδημοσύνη ως δυνατότητα «επίλυσης προβλημάτων υψηλότερης τάξης, με την αξιοποίηση γνώσεων από πολλούς κλάδους.» (Bell, Horton, Blashki & Seidel, 2012, όπ. αναφ. στο De Arment, Reed & Wetzel, 2013: 4). Πιο συγκεκριμένα, αντιδρώντας ευέλικτα στα μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα, οι διαρκώς διαμορφούμενοι ειδήμονες ξέρουν πώς να αναγνωρίζουν και να λαμβάνουν υπόψη πολλαπλές οπτικές και πιθανές λύσεις και να τροποποιούν τις υπάρχουσες διαδικασίες ή να επινοούν νέες διαδικασίες (Hatano & Oura, 2003: 28), για να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις και να αντιμετωπίζουν τα πρακτικά προβλήματα.

Η μεταγνωστική επίγνωση³ είναι επίσης μία σημαντική διάσταση της διαρκώς διαμορφούμενης ειδημοσύνης, με την οποία τα άτομα εξετάζουν ενεργά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της αποτελεσματικότητας και της καινοτομίας για μία δεδομένη κατάσταση (Bransford, Derry et al., ό. π.: 51). Οι Lin, Schwartz & Hatano αναγνώρισαν τη σημασία της «διαρκώς διαμορφούμενης μεταγνώσης» για τους εκπαιδευτικούς, χάρη στην οποία μπορούν να ανταποκρίνονται με ευελιξία στις διαρκώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις που συναντούν στην τάξη (Lin et al., ό. π.: 245). Για τους διαρκώς διαμορφούμενους ειδήμονες, η μεταγνώση συμβάλλει στην ικανότητά τους να εκτιμούν οι ίδιοι και να κρίνουν πότε τα υφιστάμενα επίπεδα γνώσης και εμπειρίας δεν είναι επαρκή (National Research Council, ό. π.: 48) και στην ικανότητά τους να γνωρίζουν πότε να επιλέξουν μεταξύ μίας αποτελεσματικής ή μίας καινοτόμου πρακτικής (Crawford & Brophy, ό. π., όπ. αναφ. στο De Arment, Reed & Wetzel, ό. π.: 4). Η μεταγνωστική πρακτική δίνει τη δυνατότητα επίσης στα άτομα να μαθαίνουν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων, αφού εμπλέκονται ενεργά και αξιολογούν τη δική τους σκέψη και κατανόηση (Crawford & Brophy, ό. π., όπ. αναφ. στο De Arment, Reed & Wetzel, ό. π.: 4).

Τέλος, πιστεύεται ότι στη διαρκώς διαμορφούμενη ειδημοσύνη παίζουν ρόλο κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του ατόμου, που

³ Μεταγνωστική επίγνωση είναι η επίγνωση σχετικά με τη γνώση ή την άγνοια του ατόμου, η επίγνωση του τρόπου λειτουργίας της σκέψης του και των τρόπων με τους οποίους επεξεργάζεται / κατακτά τη γνώση, επίσης, η εικόνα / άποψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του ως μαθητής, ως λύτης προβλημάτων, τις αδυναμίες και τα ισχυρά σημεία του. Άρα, η μεταγνώση αφορά τον στοχασμό επί της προϋπάρχουσας γνώσης και γνωστικής εμπειρίας. (Χρήστου, χχ).

αναφέρονται ως «προδιαθέσεις της συμπεριφοράς». Οι διαρκώς διαμορφούμενοι ειδήμονες κατανοούν πως η κόσμος μας μπορεί να είναι «περίπλοκος», «ασαφής», «παράδοξος» κ.λπ. (Crawford, Schlager, Toyama, Riel & Vahey, 2005: 7) και πως μπορεί να αισθανθούν «δυσφορία» σε μία διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, η οποία τους αναγκάζει να αποκηρύξουν παλαιότερες, «αγαπημένες» πεποιθήσεις και πρακτικές (Bransford, Derry et al., ό. π.: 51). Ως εκ τούτου, οι διαρκώς διαμορφούμενοι ειδήμονες αποφεύγουν «να παραμένουν αμετακίνητοι στις αρχικές τους θέσεις τους και στις απόψεις τους» (Crawford & Brophy, ό. π., όπ. αναφ. στο De Arment, Reed & Wetzel, 2013: 4), αλλά θέτουν ερωτήσεις, καθώς αναζητούν νέες πληροφορίες, με διάθεση να αντικαταστήσουν προηγούμενες παραδοχές, εάν αυτό είναι απαραίτητο (Hatano & Inagaki, ό. π.: 28-29).

Ορισμένοι ερευνητές πιστεύουν πως μεμονωμένα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η περιέργεια ή ένα εγγενές κίνητρο για την επίλυση προβλημάτων με καινοτόμα μέσα, μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη της διαρκώς διαμορφούμενης ειδημοσύνης (De Arment, Reed & Wetzel, ό. π.: 4). Σύμφωνα με τον Bransford, οι διαρκώς διαμορφούμενοι ειδήμονες απολαμβάνουν τις προκλήσεις και επιπλέον διαθέτουν μία «συστηματική κατανόηση για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν και επιλύουν προβλήματα.» (Bransford, 2004, όπ. αναφ. στο De Arment, Reed & Wetzel, ό. π.: 4).

Άλλες χαρακτηριστικές προδιαθέσεις των ανθρώπων που διαθέτουν διαρκώς διαμορφούμενη ειδημοσύνη πιστεύεται ότι είναι μία προθυμία να επαναδιαπραγματεύονται τα θέματα και να επιχειρούν αλλαγές, ένας βαθμός άνεσης με την ανάληψη λογικών ρίσκων, που μπορεί να οδηγήσουν σε λάθη και η τάση να επιζητούν ανατροφοδότηση από άλλους που ενδέχεται να μη συμμερίζονται κοινές απόψεις (Crawford & Brophy, ό.π., όπ. αναφ. στο De Arment, Reed & Wetzel, ό. π.: 4).

Κάποιοι έχουν χαρακτηρίσει τους διαρκώς διαμορφούμενους ειδήμονες ως άτομα «που είναι πολύ περισσότερο διατεθειμένα να μαθαίνουν από νέες καταστάσεις» (Lin, Schwartz & Bransford, 2007: 62), αποφεύγουν να είναι προσηλωμένα σε σχήματα που έχουν αποδειχθεί στο παρελθόν αποτελεσματικά (Hatano & Oura, ό. π.) και, επιπλέον, είναι πρόθυμα να υποβάλουν ερωτήσεις, για να κατανοήσουν καλύτερα (Schwartz, Bransford, Sears, 2005: 16).

Επομένως, μία ιδιαίτερα σημαντική πτυχή της διαρκώς διαμορφούμενης ειδημοσύνης των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει την ικανότητά τους να μαθαίνουν από τους άλλους. Αυτό δεν είναι ιδιαίτερα δύσκολο, όταν αυτό που μαθαίνουν απλά καθιστά περισσότερο αποτελεσματικές τις υπάρχουσες ρουτίνες τους. Όπως σημειώθηκε νωρίτερα, όμως, η μάθηση συχνά περιλαμβάνει τα είδη των αλλαγών που απαιτούν την εγκατάλειψη των παλιών ρουτινών και τον μετασχηματισμό προηγούμενων πεποιθήσεων και πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν ότι το να είναι κάποιος επαγγελματίας δε σημαίνει απλά ότι «*“γνωρίζει τις απαντήσεις”* αλλά ότι *επίσης έχει τις δεξιότητες και τη θέληση να συνεργάζεται με άλλους, για να αξιολογεί τις δικές του επιδόσεις και να αναζητά νέες απαντήσεις, όταν χρειάζεται, τόσο στο επίπεδο της τάξης όσο και στο επίπεδο του σχολείου. Είναι, επομένως, εξαιρετικά σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μάθουν να εργάζονται σε ομάδες, στις οποίες μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον. Για παράδειγμα, είναι πολύ χρήσιμο για έναν εκπαιδευτικό να προσκαλέσει έναν συνάδελφό του στην τάξη, προκειμένου να λάβει ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία του. Τέτοιου είδους ανατροφοδότηση είναι ευπρόσδεκτη, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν μάθει να εργάζονται σε αυτά τα συνεργατικά πλαίσια. (...). Η αληθινά διαρκώς διαμορφούμενη ειδημοσύνη για έναν επαγγελματία εκπαιδευτικό συνεπάγεται βαθιά συνειδητοποίηση της αξίας της ενεργητικής αναζήτησης και της ανατροφοδότησης από πολλές πηγές, προκειμένου να λάβει τις καλύτερες αποφάσεις για τα παιδιά και να συνεχίσει να μαθαίνει καθόλη τη διάρκεια της ζωής του.*» (Hammerness et al., ό. π.: 365-366).

Για τις διαφορές ανάμεσα στους «ειδήμονες ρουτίνας» και στους «διαρκώς διαμορφούμενους ειδήμονες» συνοπτικά, βλ. Παράρτημα, Πίνακα 1.

1. 5 Η έννοια της επαγγελματικής μάθησης

Αν και στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970, κοινωνικοί επιστήμονες, όπως ο Coleman και ο Jencks, διακήρυτταν ότι: «τα σχολεία ασκούν πολύ λιγότερη επίδραση στην ανάπτυξη των μαθητών από ό,τι το οικογενειακό τους περιβάλλον» (Bransford, Darling-Hammond & LePage, ό. π.: 13), νεώτερα στοιχεία, που βασίζονται σε διαφορετικά δεδομένα και μεθόδους ανάλυσης, υποδηλώνουν ότι τα σχολεία συμβάλλουν αισθητά στη μάθηση των παιδιών και ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο: «Από το σύνολο των εισροών που μπορούν να ελεγχθούν από την κυβερνητική πολιτική (ποιότητα των εκπαιδευτικών, αριθμός των εκπαιδευτικών που προκύπτει από την αναλογία μαθητών / εκπαιδευτικών και το χρηματικό κεφάλαιο), η ανάλυσή μας δείχνει με σαφήνεια ότι η βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών στην τάξη θα ωφελήσει τους μαθητές που κινδυνεύουν περισσότερο να αποτύχουν στο σχολείο σε μεγαλύτερο βαθμό από τη μείωση του μεγέθους της τάξης ή την αύξηση των δαπανών με οποιοδήποτε εύλογο περιθώριο το οποίο θα ήταν διαθέσιμο στους διαμορφωτές πολιτικής.» (Strauss & Sawyer, 1986, όπ. αναφ. στο Bransford, Darling-Hammond & LePage, ό. π.: 14).

Κατά τα επόμενα έτη, πλειάδα εμπειρικών ερευνών επιβεβαίωσε: «Πέραν των μεμονωμένων μεταβλητών, όπως είναι το οικογενειακό υπόβαθρο, η πνευματική ικανότητα και η προηγούμενη γνώση, το «κοντινό» περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης, δηλαδή το πλαίσιο εντός του οποίου οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και με τους δασκάλους τους, έχουν γενικά μεγαλύτερη επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα από (...) άλλες μεταβλητές σε επίπεδο σχολείου ή εκπαιδευτικού συστήματος. Εν ολίγοις: οι «εγγύτερες» μεταβλητές είναι καλύτεροι παράγοντες πρόβλεψης από τις «μακρινές», για τη μάθηση και τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών.» (Vieluf et al., ό. π.: 27-28).

Αυτή η έμφαση στον εκπαιδευτικό οδήγησε στις έννοιες της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επαγγελματικής μάθησης, έννοιες που αναγνωρίζουν ότι καμία σημαντική μεταρρύθμιση στο σχολικό μας σύστημα δε θα συμβεί χωρίς τους

εκπαιδευτικούς (Smaller, 2005: 2). Η υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται πλέον ως ζωτικό στοιχείο των πολιτικών για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα στο σχολείο (Day, ό. π.: 25, Borko, 2004: 3, Αυγητίδου, 2014: 19).

Κάθε εκπαιδευτικός διαθέτει μία προσωπική επαγγελματική θεωρία, που περιλαμβάνει την πρακτική γνώση αλλά και την ιδιαίτερη οπτική του, τον τρόπο, δηλαδή, με τον οποίο αυτός αντιλαμβάνεται τον επαγγελματικό του ρόλο και την επαγγελματική του δραστηριότητα. Ακόμα περιλαμβάνει τις αντιλήψεις του για το πώς τα παιδιά μαθαίνουν ή ποιες γνώσεις θα πρέπει να αποκτήσουν, για να ζήσουν μία επιτυχημένη ζωή. Οι δεδομένες αυτές παραδοχές προσφέρουν τάξη και συνέχεια στο έργο του εκπαιδευτικού και του επιτρέπουν να ανταποκρίνεται στις καθημερινές απαιτήσεις, που τον πιέζουν, και να επιβιώνει (Day, ό. π.: 18). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί σπάνια κάνουν φανερή αυτή τη γνώση στους άλλους ή ακόμα και στους εαυτούς τους. *«Πεποιθήσεις, που βασίζονται στις εμπειρίες μάθησης και διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, στην επιστημονική τους δραστηριότητα ή στην προσωπική και οικογενειακή τους ζωή, μπορεί να λειτουργήσουν ως φίλτρο ως προς τον τρόπο με τον οποίο κάποιος αντιμετωπίζει τη νέα γνώση, την ενσωματώνει στην πρακτική του ή την απορρίπτει»* (Davis, 2003: 5).

Έτσι, οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να δίνουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ανακαλύψουν και να αποσαφηνίσουν τις σιωπηρές υποθέσεις τους για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την εκπαίδευση, να εκθέτουν ηθελήμενα τις προκαταλήψεις, τις υποθέσεις, και τους σκοπούς τους (Cochran-Smith & Lytle, 1999a: 21), να συνειδητοποιούν την προσωπική τους εκπαιδευτική θεωρία και συγχρόνως να τους αφήνουν περιθώρια εναλλακτικών θεωρήσεων και επαναπροσδιορισμού των επιλογών τους (Schön, 1983, 1987, όπ. αναφ. στο Cochran-Smith & Lytle, 1990: 4).

Για να μπορούν, επομένως, οι εκπαιδευτικοί να μετασχηματίσουν τις πρακτικές διδασκαλίας τους και να βελτιώσουν το επιδόσεις των μαθητών τους, θα πρέπει να τους παρέχονται ενεργητικές και διαρκείς ευκαιρίες μάθησης. Με λίγα λόγια, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν και γι' αυτό η «επαγγελματική μάθηση» έχει αντικαταστήσει την «επαγγελματική ανάπτυξη». *«Η ανάπτυξη δεν είναι*

αρκετή» (Easton, 2008: 756), ειδικά, όταν αμφισβητούνται⁴ οι πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Smaller, Clark, Hart, Livingstone & Noormohamed, 2000: 2, Smaller, ό. π.: 2). Η επαγγελματική μάθηση αναφέρεται σε *«αλλαγές στον τρόπο σκέψης, στις γνώσεις, στις δεξιότητες και στις διδακτικές προσεγγίσεις, που διαμορφώνουν το ρεπερτόριο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών.»* (Knapp, ό. π.: 112-113).

Η επαγγελματική μάθηση υπονοεί ότι ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να είναι ενεργητικός κατά την επιδιωκόμενη μάθηση και όχι ένας παθητικός αποδέκτης των θεωριών και των πολιτικών που θα πρέπει να εφαρμόσει στην πράξη (Easton, ό. π.: 755). Η επαγγελματική μάθηση *«απαιτεί διαφορετική σκέψη για το πού λαμβάνει χώρα η μάθηση, για την ηγεσία, τη συγκέντρωση και την αξιοποίηση των δεδομένων, τις κατάλληλες μαθησιακές δραστηριότητες, την αξιολόγηση της επαγγελματικής μάθησης, και - τελικά - για τις πολιτιστικές αλλαγές που προάγουν και προκύπτουν από τη μάθηση.»* (Easton, ό. π.: 756). Στο επίκεντρο βρίσκεται η ίδια η εκπαιδευτική πράξη με διαρκή υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης. Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει διλήμματα και ερωτηματικά κατά την προσπάθειά του να υλοποιήσει όσα βιώνει στο πλαίσιο της επαγγελματικής του δράσης (Easton, ό. π.: 759).

Με τη συνεχή επαγγελματική μάθηση επιδιώκεται η ανάπτυξη ενός προφίλ εκπαιδευτικού που το χαρακτηρίζει: (α) Συνεχής εμπλουτισμός των γνώσεων, ανάπτυξη των δεξιοτήτων και παροχή δυνατοτήτων εφαρμογής τους στη διδακτική πράξη. (β) Κριτικός αναστοχασμός προς όφελος της βελτίωσης της διδακτικής πράξης, καθώς και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας και δε θα αποτελεί απλά αυτοσκοπό. γ) Ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, δηλαδή ενδυνάμωση της ικανότητάς του να σκέφτεται ποιος είναι και τι πράττει ως εκπαιδευτικός (Ζεμπύλας, 2015: 28).

⁴ Μολονότι η άσκηση κριτικής στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα και στους εκπαιδευτικούς δεν αποτελεί νέο φαινόμενο, το «κίνημα για τη μεταρρύθμιση» της δημόσιας εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες, διαφέρει ποιοτικά από τις προηγούμενες εποχές, τουλάχιστον κατά δύο σημαντικούς τρόπους: Πρώτον, η μεταρρύθμιση του σχολικού συστήματος συνδέεται πλέον στενότερα με τους ευρύτερους μετασχηματισμούς που προκαλούν η παγκοσμιοποίηση και οι νεοφιλελεύθερες οικονομίες, συμπεριλαμβανομένων του αυστηρότερου ελέγχου και της λιγότερης χρηματοδότησης για τους κοινωνικούς θεσμούς του δημόσιου τομέα (Ball, 1993: 8-9). Δεύτερον, υποστηρίζεται ευρέως, ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το κύριο «πρόβλημα» στην εκπαίδευση και πρέπει να επιλέγονται με μεγαλύτερη προσοχή, να εκπαιδεύονται, να καθοδηγούνται, να αξιολογούνται και να ελέγχονται (Smaller, ό. π.: 2-3).

Κεφάλαιο 2: Η μάθηση των εκπαιδευτικών

«Οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι μαθητές τους, δομούν ενεργά τους τρόπους μάθησης, οι οποίοι λειτουργούν καθοδηγητικά στον κόσμο τους. Όπως ακριβώς οι τάξεις πρέπει να είναι μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία οι μαθητές προσλαμβάνουν, ανταποκρίνονται και συμμετέχουν ενεργά στην παραγωγή της γνώσης, έτσι και οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να παρέχουν ένα εύρος μαθησιακών εμπειριών που να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να στοχάζονται και να διερευνούν τον τρόπο σκέψης και πρακτικής τους, μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ της δικής τους εμπειρίας και της εμπειρίας των άλλων, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ενστερνιστούν την πρόκληση των νέων διδακτικών ρόλων και να τη θεωρήσουν ως ευκαιρία και όχι ως “βάρος” που πρέπει να “σηκώσουν”.» (Day, ό. π.: 431).

Σύμφωνα με τον Hargreaves, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξελιχθούν – και εξελίσσονται επαγγελματικά – κατά πολλούς τρόπους (Hargreaves, 1995: 329). Η Kwakman υποστηρίζει ότι όλοι οι τρόποι επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις κατηγορίες: οι τρεις κατηγορίες αναφέρονται στο ατομικό επίπεδο της μάθησης και μία κατηγορία αναφέρεται στο συνεργατικό επίπεδο της μάθησης (Kwakman, 2003: 152-153).

2.1 Ατομική έρευνα ή αυτομόρφωση

Μία πρώτη κατηγορία που αναφέρεται συχνά έχει να κάνει με την «ατομική έρευνα» την οποία πραγματοποιεί κάποιος, προκειμένου να συγκεντρώσει νέες γνώσεις, πληροφορίες ή δεδομένα (Kwakman, ό. π.: 152-153). Η διεξαγωγή ατομικής έρευνας ήταν ανέκαθεν μία ισχυρή δραστηριότητα μάθησης για τους εκπαιδευτικούς. Στηριζόμενοι στις δικές τους προσπάθειες, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνά τις επαγγελματικές τους ανησυχίες μέσω της μελέτης και της έρευνας. Η ατομική έρευνα κυρίως επικεντρώνεται στην ανάπτυξη σε βάθος και σε εύρος της γνώσης του αντικειμένου. Η συνεχής ενημέρωση αποτελεί βασική ευθύνη των εκπαιδευτικών, καθώς οι γνώσεις που στηρίζουν την επαγγελματική τους δραστηριότητα υπόκεινται σε συνεχή βελτίωση, που βασίζεται στην εισροή νέων πληροφοριών. Κύριος σκοπός

της ατομικής έρευνας των εκπαιδευτικών είναι να συμβαδίσουν με τις νέες ιδέες και εξελίξεις, που επηρεάζουν τον επαγγελματικό τομέα, όπως είναι οι εξελίξεις πάνω στο αντικείμενό τους, οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας, τα νέα σχολικά εγχειρίδια, οι νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, καθώς επίσης και οι κοινωνικές εξελίξεις, που έχουν αντίκτυπο στην εκπαίδευση και στη διδασκαλία γενικότερα (Kwakman, ό. π.: 153).

Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν μία ποικιλία πηγών, συμπεριλαμβανομένων των συνεδρίων, ημερίδων, σεμιναρίων, επιστημονικών περιοδικών και βιβλίων, των εφημερίδων, της λογοτεχνίας και του διαδικτύου, όπου τα τελευταία χρόνια «έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στη δημιουργία αποθετηρίων εκπαιδευτικού περιεχομένου.» (Δημητρακόπουλος, 2013: 80).

Παραδοσιακά, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περιελάμβανε συνέδρια, σεμινάρια, προγράμματα απόκτησης προσόντων (όπως είναι για παράδειγμα ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα) και άλλα είδη ενδοϋπηρεσιακών δραστηριοτήτων, που αξιοποιούσαν κατά κύριο λόγο «εκθετικές μεθόδους», όπως η εισήγηση ή η επίδειξη μίας δραστηριότητας από κάποιον ειδικό (Κατσαρού & Δελούδη, 2008: 28-29)⁵. Αυτού του είδους η επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία εξακολουθεί να είναι και η κυρίαρχη, αποσκοπεί στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά την απόκτηση των επιθυμητών γνώσεων και δεξιοτήτων (Reitzug, 2002: 2-3), στοχεύει *«στο να παρέχει εντατική μάθηση σε περιορισμένο χρονικό διάστημα και, παρότι μπορεί να έχει σχεδιαστεί από κοινού, συνήθως έχει έναν καθορισμένο ηγέτη (ή ηγέτες), του οποίου ο ρόλος είναι όχι μόνο να διευκολύνει, αλλά και να υποκινήσει ενεργά τη μάθηση»* (Day, ό. π.: 286). Βασίζεται στην προσέγγιση της «θεωρίας των ελλείψεων», η οποία προτείνει την ενίσχυση της θεωρητικής γνώσης των εκπαιδευτικών ή την καλλιέργεια δεξιοτήτων που αυτοί δεν έχουν, στοχεύοντας να τους καταστήσει ικανούς να χειρίζονται αποτελεσματικά τους μαθητές (Κατσαρού & Δελούδη, ό. π.: 9).

⁵ Στη μεγάλης κλίμακας Διεθνή Έρευνα του ΟΟΣΑ για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση (TALIS), ως επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται *«το σύνολο των δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις, την εμπειρία και τα άλλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.»* (Scheerens, ό. π.: 19). Οι Bransford, Brown και Cocking υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει *«Το πλήρες φάσμα των δραστηριοτήτων, επίσημων και ανεπίσημων, με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αποκτούν νέες γνώσεις, που επηρεάζουν την επαγγελματική τους πρακτική.»* (Bransford, Brown & Cocking, όπ. αναφ. στο Knapp, 2003: 112).

Στις περιπτώσεις που έχει σχεδιαστεί, ώστε να «ανταποκρίνεται» στις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με το στάδιο στο οποίο βρίσκονται από πλευράς εμπειριών, ανάπτυξης της καριέρας, απαιτήσεων από το σύστημα ή κύκλου της διαβίου μάθησης, ο τύπος αυτός της επαγγελματικής ανάπτυξης αναγνωρίζεται ότι συμβάλλει αποτελεσματικά στην εισαγωγή νέων γνώσεων (Day, ό. π.: 299, Hoban, 2002, όπ. αναφ. στο Kennedy, 2005: 238) ή αυξάνει την ευαισθητοποίηση όσον αφορά τις νέες πολιτικές και πρακτικές. Για τον λόγο αυτό η διευρυμένη έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης που διατρέχει την εργασία μας δεν αποκλείει το συγκεκριμένο μοντέλο, ωστόσο το τοποθετεί σε ένα ευρύτερο μαθησιακό πλαίσιο, θεωρώντας το ως έναν από τους τρόπους που χρησιμοποιούνται σήμερα, για να προαγάγουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει επειδή πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι παραπέμπει στην εικόνα ενός μάλλον παθητικού εκπαιδευτικού, που θα πρέπει να ενστερνιστεί συγκεκριμένες γνώσεις ή δεξιότητες και να μάθει ένα «ρεπερτόριο» τεχνικών, τις οποίες στη συνέχεια καλείται να εφαρμόσει (Kennedy, ό. π.: 238, Diamond, 1991, όπ. αναφ. στο Κατσαρού & Δελούδη, ό. π.: 9).

Τα διαδικτυακά αποθετήρια αποτελούν μία πολλά υποσχόμενη υπηρεσία. Ορισμένες από τις λειτουργίες που προσφέρουν τα αποθετήρια είναι η διάθεση και ο διαμοιρασμός περιεχομένου, η αναζήτηση και η εύρεση, ο έλεγχος πρόσβασης, η ανάκτηση, η τροποποίηση και η επαναδιανομή, η αποθήκευση και η διατήρηση, η προστασία περιεχομένου και δικαιωμάτων ιδιοκτησίας (Gibbons, 2004, όπ. αναφ. στο Δράγος & Παπαδάκης, 2017: 290).

Όσον αφορά τους τύπους των αποθετηρίων, υπάρχουν τα Ιδρυματικά αποθετήρια (Institutional repositories), που συνήθως υλοποιούνται και υποστηρίζονται από κάποιον ακαδημαϊκό οργανισμό ή ερευνητικό φορέα, και έχουν στόχο να συγκεντρώνουν πλήρως την πνευματική παραγωγή του συγκεκριμένου οργανισμού ή ερευνητικού φορέα, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα μορφών, τα Θεματικά αποθετήρια (Subject repositories), που βασίζονται στη συλλογή συγκεκριμένου θέματος, συνήθως σε παραπάνω από του ενός ιδρύματος και συχνά με διεθνή κάλυψη, και τα αποθετήρια Μορφής / Είδους (Format repositories), τα οποία είναι περιορισμένης εφαρμογής και συλλέγουν συγκεκριμένες μορφές, π.χ. διατριβές σπουδαστών, ηλεκτρονικές διπλωματικές, ερευνητικά δεδομένα, ψηφιακές εικόνες

(Nicholas, Rowlands, Watkinson, Brown & Jamali, 2012, όπ. αναφ. στο Αρμακόλας, Παναγιωτακόπουλος, & Μαγκάκη, 2017: 300).

Οι Armbruster και Romary προτείνουν επίσης τα α) αποθετήρια Έρευνας (Research repositories) «*υπό την αιγίδα χρηματοδοτούμενων ερευνών για συλλογή στοιχείων τα οποία δίνουν υψηλής ποιότητας αποτελέσματα λόγω του ότι το περιεχόμενό τους είναι διασταυρωμένο και απευθύνεται σε χρήστες που θέλουν να παραγάγουν ή να συνεργαστούν σε ένα ερευνητικό έργο*» και τα β) Εθνικά αποθετήρια (National Repositories), «*τα οποία κανείς θα μπορούσε να θεωρήσει ως μέρος μιας εθνικής ερευνητικής βιβλιοθήκης που εξυπηρετεί τη εκπαιδευτική επικοινωνία στην γλώσσα της χώρας και στηρίζει τη δημόσια πολιτική*» (Armbruster & Romary, 2009, όπ. αναφ. στο Αρμακόλας, Παναγιωτακόπουλος, & Μαγκάκη, ό. π.). Με τον τρόπο αυτό εξυπηρετούνται τα προγράμματα σπουδών και οι εκπαιδευτικές πολιτικές της κάθε χώρας (Μεγάλου, 2015: 11).

Σύμφωνα με τους Δράγο & Παπαδάκη, «*Στην Ελλάδα υπάρχουν αρκετά αποθετήρια μέσω των οποίων μπορεί ένας εκπαιδευτικός να διαμοιράσει το εκπαιδευτικό του υλικό ή και να αναζητήσει νέο. Επίσης ο εκπαιδευτικός με την χρήση των αποθετηρίων αυτών μπορεί να βελτιώσει τις γνώσεις του πάνω σε ένα αντικείμενο το οποίο πρόκειται να διδάξει, καθώς και να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθεί. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μέσω των Διαδικτυακών αποθετηρίων μπορούν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται μεταξύ τους, με στόχο την επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία τους.*» συμβάλλοντας στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής (Δράγος & Παπαδάκης, ό. π.: 288-291). Ωστόσο, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί είτε δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις ή διστάζουν να αποδεχθούν τη συγκεκριμένη καινοτομία. (Μακράκης, 2000, Drenoyianni, 1998, όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, Πασχάλης, Ρώσσιου, Δόβρος, 2010: 1599).

2.2 Δράση και πειραματισμός

Μία δεύτερη κατηγορία αναφέρεται ως «δράση και πειραματισμός». Μέσα από την ενεργό δράση και τον πειραματισμό, οι εκπαιδευτικοί δεν αποκτούν μόνο νέες εμπειρίες, αλλά επιπλέον εφαρμόζουν νέες ιδέες (καινοτομίες), με αποτέλεσμα

να βελτιώνουν τις επαγγελματικές τους πρακτικές μέσα στην τάξη, γεγονός που έχει τεράστια σημασία από επαγγελματική άποψη.

Οι τρέχουσες συζητήσεις στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, συχνά κάνουν λόγο για καινοτομίες που είναι δυνατόν να βοηθήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα να προσαρμοστούν σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο, ανταποκρινόμενα στις αυξανόμενες απαιτήσεις από την αγορά εργασίας, στις νέες κοινωνικές, περιβαλλοντικές και οικονομικές προκλήσεις και στις αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή των παιδιών και των εφήβων. Η διαπίστωση αυτή αφορά και τις επαγγελματικές πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Ως καινοτομία μπορεί να οριστεί μία νέα ιδέα ή βελτιωμένη έκδοση ενός υπάρχοντος προϊόντος, διαδικασίας ή μεθόδου, που εφαρμόζεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο με σκοπό τη δημιουργία προστιθέμενης αξίας (Kirkland & Sutch, 2009: 10). Οι καινοτομίες ενίοτε περιλαμβάνουν ριζικές αλλαγές, αλλά συχνά καταλήγουν μόνο σε σταδιακές προσαρμογές γνωστών πρακτικών (Vieluf et al., ό. π.: 39). Σύμφωνα με τον Rogers, μία καινοτομία δεν είναι αναγκαστικά κάτι νέο για το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του, αλλά, αποτελεί καινοτομία, εάν το άτομο που την υιοθετεί τη θεωρεί ως τέτοια: *«Εάν η ιδέα φαίνεται νέα για το άτομο, τότε είναι καινοτομία»* (Rogers, 2003: 11). Επομένως, κάθε στοιχείο μίας καινοτομίας ορίζεται με βάση το πλαίσιο εντός του οποίου εφαρμόζεται: η καινοτομία, η αλλαγή στην πρακτική και η αντίληψη για την αξία οποιασδήποτε καινοτομίας βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το συγκεκριμένο πλαίσιο, καθώς κάθε πρακτική εξεύρεσης λύσεων σε μεμονωμένα προβλήματα, σε ατομικό επίπεδο, αποτελεί μία πράξη καινοτομίας (Kirkland & Sutch, ό. π.: 10).

Η παιδαγωγική πρακτική χρειάζεται πάντα να είναι καινοτόμος. Η προσαρμογή στα χαρακτηριστικά των μαθητών, ανάλογα και με τα στάδια της ανάπτυξης που διανύουν, είναι μια εγγενής πτυχή της παιδαγωγικής διαδικασίας: Οι Harvey και Green (1993: 24) υποστηρίζουν ότι *«Η εκπαίδευση δεν είναι μία υπηρεσία για έναν πελάτη, αλλά μια συνεχιζόμενη διαδικασία αλλαγής του συμμετέχοντα, είτε πρόκειται για μαθητή είτε για ερευνητή.»* Αυτές οι προσαρμογές μπορούν να θεωρηθούν καινοτομίες, εάν βασίζονται σε μία νέα ιδέα και όταν έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών ή όταν συνδέονται με άλλα

αποτελέσματα (όπως η βελτίωση της ικανοποίησης από την εργασία και της ευημερίας των εκπαιδευτικών) (Vieluf et al., ό. π.: 39).

Στη χώρα μας τα καινοτόμα προγράμματα που έχουν την ευρύτερη εφαρμογή είναι τα διεπιστημονικά προγράμματα / σχολικές δραστηριότητες, όπως η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας, τα Πολιτιστικά Θέματα και οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες, τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα και η Ευέλικτη Ζώνη (Σπυροπούλου, Αναστασάκη, Δελιγιάννη, Κούτρα, Μπούρας, 2008: 198).

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, προκύπτουν επτά βασικά αντικείμενα που παρεμποδίζουν την εκπαιδευτική καινοτομία, τα οποία είναι:

(1) Η ίδια η καινοτομία, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί (Kirkland & Sutch, ό. π.: 4). Διαπιστώνουμε, για παράδειγμα, ότι οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν τεράστιες προσπάθειες, προκειμένου να διδάξουν γνωστικό περιεχόμενο που αξιολογούν ως σημαντικό για τη μάθηση των μαθητών. Αντίθετα, καταβάλλουν ελάχιστη προσπάθεια, όταν δεν πιστεύουν ότι κάποιο γνωστικό περιεχόμενο είναι σημαντικό. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν ένα νέο πρόγραμμα σπουδών στον σχεδιασμό του οποίου δεν είχαν καμία ανάμειξη, είναι ασύμβατο με τις δικές τους επαγγελματικές δεξιότητες, απέχει πολύ από την τρέχουσα πρακτική ή απαιτεί πολύ χρόνο, τεχνολογικό εξοπλισμό, υποδομές κ.λπ. (Zhao, Pugh, Sheldon & Byers, 2002: 490).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να επιδρούν στην επιλογή της γνώσης που είναι πιθανό να λάβουν υπόψη, ώστε να ενσωματώσουν στις γνωστικές τους δομές. Μόλις διαμορφωθούν οι αντιλήψεις για το τι είναι σημαντικό και τι όχι, φαίνονται να ανθίστανται στην αλλαγή, δημιουργώντας σημαντικά εμπόδια στην εισαγωγή της καινοτομίας (Clark & Peterson, 1986: 127, Ennis, ό. π.: 171). «... Είναι προφανές ότι αυτό που κάνουν οι εκπαιδευτικοί απορρέει κατά ένα μεγάλο βαθμό από αυτό που σκέφτονται. Είναι απαραίτητο, οποιαδήποτε καινοτομία στο πλαίσιο, στις πρακτικές και στην τεχνολογία της διδασκαλίας, να διαμεσολαβείται μέσα από τα μυαλά και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Στην έκταση που η παρατηρούμενη ή η επιδιωκόμενη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δε λαμβάνει υπόψη τις αντιλήψεις τους, παραβλέπει τα πλέον μοναδικά ανθρώπινα γνωρίσματά τους. Με τον τρόπο αυτό η διδασκαλία καθίσταται μηχανική και μπορεί να γίνει από μία μηχανή. Εντούτοις,

εφόσον η διδασκαλία γίνεται και, κατά πάσα πιθανότητα, θα συνεχίζεται να γίνεται από ανθρώπους, το ζήτημα των σχέσεων μεταξύ σκέψης και δράσης γίνεται κρίσιμο.» (National Institute of Education, ό. π.: 1).

(2) Οι άτυπες κοινωνικές δομές στήριξης: το υποστηρικτικό άτυπο κοινωνικό περιβάλλον και το υποστηρικτικό κλίμα, μπορούν να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέες πρακτικές, καθώς και να διευρύνουν την ικανότητά τους για καινοτόμες πρακτικές μέσω της άτυπης «κατάρτισης» (παροχή γνώσεων, συμβουλών κ.λπ.) που λαμβάνει χώρα (Kirkland & Sutch, ό. π.: 4). Η ικανότητα δημιουργίας ισχυρών κοινωνικών δικτύων μέσα στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς είναι, επομένως, μία σημαντική δεξιότητα που επιτρέπει την πραγματοποίηση καινοτομιών. Το «κοινωνικό κεφάλαιο» είναι μοναδικό για κάθε σχολείο. Η ύπαρξή του μπορεί να υποστηρίξει τις καινοτομίες και μπορεί να εξηγήσει γιατί οι καινοτομίες πετυχαίνουν σε ορισμένα πλαίσια αλλά όχι σε άλλα (Kirkland & Sutch, ό. π.: 4).

(3) Το επίσημο περιβάλλον: πρόκειται για την οργανωτική δομή ενός σχολείου. Ο ρόλος του είναι καίριας σημασίας για την εξασφάλιση των μέσων που είναι απαραίτητα για την εφαρμογή της καινοτομίας, όπως είναι η τεχνική υποστήριξη, οι υποστηρικτικές πολιτικές κ.λπ. Διαδραματίζει βασικό ρόλο στη δημιουργία τυπικών δομών και χώρου για την ανταλλαγή των καινοτόμων πρακτικών. Μπορεί να υποστηρίξει τις σχέσεις τόσο εντός όσο και μεταξύ των ειδικοτήτων, μέσα από την ενθάρρυνση ομαδικών διδασκαλιών και συνεργασιών. Επίσης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στον εντοπισμό των αναγκών για υποστήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού. Μπορεί να δημιουργήσει ή να παρεμποδίσει την ικανότητα του προσωπικού σε κάθε επίπεδο, είτε μέσω ευρύτερων πρωτοβουλιών, όπως είναι η συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα, είτε σε τοπικό επίπεδο, μέσω των συνθηκών εργασίας (Kirkland & Sutch, ό. π.: 4).

(4) Η απροθυμία ανάληψης κινδύνων: Από τη φύση της, η καινοτομία συνδέεται με την ανάληψη κάποιου βαθμού κινδύνου, που μπορεί να κάνει τους ανθρώπους απρόθυμους να επινοούν και να εφαρμόζουν νέες ιδέες. Για να ξεπεραστεί η απροθυμία ανάληψης κινδύνων, πρέπει να υπάρχουν κίνητρα. Αυτά μπορεί να είναι εσωτερικά κίνητρα, όπως είναι η επιθυμία για τη βελτίωση μίας διδακτικής πρακτικής, ή εξωτερικά κίνητρα, όπως είναι η πίεση που ασκείται από τη Διεύθυνση,

η εξασφάλιση χρηματοδότησης, η απλούστευση των διαδικασιών κ.λπ. (Kirkland & Sutch, ό. π.: 4-5).

(5) Η ηγεσία: διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία μίας κουλτούρας που ευνοεί την καινοτομία. Μπορεί να ενεργοποιήσει και να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς, να εξυψώσει το ηθικό της ομάδας και να καλλιεργήσει τη συλλογική ευθύνη για την καινοτομία (Kirkland & Sutch, ό. π.: 5). Οι Hatano & Inagaki παρατηρούν ότι η διάθεση για πειραματισμό ευνοείται όταν *«αποδίδεται μεγαλύτερη έμφαση στην κατανόηση από την αποτελεσματικότητα, όταν οι άνθρωποι ενθαρρύνονται να πειραματιστούν με παραλλαγές μίας διαδικασίας, ακόμη και σε βάρος της αποδοτικότητας, όταν συχνά καλούνται να αιτιολογήσουν (κυρίως στους άλλους αλλά μερικές φορές και στον εαυτό τους) την καταλληλότητα μίας πρακτικής. Όταν ζητείται από τους ανθρώπους να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους, οι άνθρωποι προσπαθούν να απομονώσουν, να εντάξουν και να επεξεργαστούν δυνητικά συναφή κομμάτια διαισθητικής γνώσης, που πιθανόν βασίζονται σε υποθέσεις. Από την άλλη πλευρά, σε μία κουλτούρα όπου η γρήγορη απόδοση και τα αποτελέσματα εκτιμώνται ιδιαίτερα, οι άνθρωποι αποθαρρύνονται να ρωτήσουν «γιατί» ή να εξετάσουν νέες παραλλαγές μίας διαδικασίας.»* (Hatano & Inagaki, ό. π.: 34-35).

(6) Το κοινό όραμα: διασφαλίζει τη σαφήνεια του σκοπού και του προσανατολισμού, δημιουργεί μία αίσθηση «συνιδιοκτησίας» και κατανόησης για όλα τα άτομα που εμπλέκονται (Kirkland & Sutch, ό. π.: 5).

(7) Η διαχείριση των αλλαγών: Η καινοτομία στα σχολεία λειτουργεί καλύτερα, όταν αποτελεί μία συνεχή διαδικασία που στηρίζεται στη συμμετοχή των περισσότερων εκπαιδευτικών και στη διαρκή βελτίωση των δεξιοτήτων τους, λαμβάνοντας υπόψη τις επιθυμίες και την εξοικείωση των μαθητών (Kirkland & Sutch, ό. π.: 5).

2.3 Αναστοχασμός

Ωστόσο, επιδέχεται συζήτησης το κατά πόσο η δράση από μόνη της μπορεί να οδηγήσει στη μάθηση, αφού συχνά αυτή περιορίζεται σε ενέργειες ρουτίνας, δηλαδή στη μηχανική επανάληψη της ίδιας δραστηριότητας (Kwakman, ό. π.: 153). Μια τρίτη κατηγορία, επομένως, που αναφέρεται εξαιρετικά συχνά, είναι ο «αναστοχασμός» πάνω στην εμπειρία, που για πολλούς ερευνητές αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της μάθησης, καθώς είναι προαπαιτούμενο για την αναγνώριση και

την αλλαγή μίας συμπεριφοράς ρουτίνας. Ο αναστοχασμός, όπως επισημαίνει ο McIntyre, αποτελεί πρωταρχικό μέσο που υποστηρίζει τη μάθηση των εκπαιδευτικών καθόλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (McIntyre, 1993, όπ. αναφ. στο Pedder et al., ό. π.: 218).

Η εξαιρετική σημασία του αναστοχασμού επισημαίνεται πολύ πρώιμα στη βιβλιογραφία. Ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα, ο Dewey χαρακτήρισε τον αναστοχασμό ως έναν από τους τρόπους της σκέψης. Συγκεκριμένα, έκανε λόγο για την *«ενεργό, επίμονη και συστηματική εξέταση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενου τύπου γνώσης, λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που την στηρίζουν καθώς και τα περαιτέρω συμπεράσματα στα οποία κατατείνει.»* (Dewey, 1933, όπ. αναφ. στο Spalding & Wilson, 2002: 1394). Ο αναστοχασμός αποτελεί κεντρική έννοια στην επαγγελματική μάθηση και αναφέρεται στην ανάλυση της επιλεγόμενης δράσης από τον εκπαιδευτικό (π.χ. καταγραφή αξιοσημείωτων στοιχείων, επισημάνση θετικών και αρνητικών παραμέτρων). Επιδιωκόμενος στόχος, μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού, είναι η βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής και η παραγωγή εναλλακτικών, πιο αποτελεσματικών αποφάσεων / δράσεων (Αυγητίδου, ό. π., όπ. αναφ. στο Ζεμπύλας, ό. π.: 10). Πέρα από τον απλό αναστοχασμό, ο κριτικός αναστοχασμός εμπεριέχει το στοιχείο της κριτικής αντιμετώπισης των γνώσεων, των δράσεων και των διαδικασιών και της σύνδεσής τους, ευρύτερα, με το κοινωνικό σύστημα. Ο κριτικός αναστοχασμός αποτελεί βασικό παράγοντα της εκπαίδευσης ενηλίκων και συνδέεται άμεσα με την εξέλιξη της σκέψης, της μάθησης, της αυτοαξιολόγησης και της γενικότερης αξιολόγησης των συστημάτων (Brookfield, 1995, όπ. αναφ. στο Ζεμπύλας, ό. π.: 10).

Η Danielson υποστήριξε ότι ο αναστοχασμός αναφέρεται σε μία δραστηριότητα ή διαδικασία κατά την οποία μία εμπειρία ανασύρεται στη μνήμη, εξετάζεται και αξιολογείται, συνήθως σε σχέση με έναν ευρύτερο σκοπό. Είναι μία αντίδραση στις εμπειρίες του παρελθόντος και περιλαμβάνει τη συνειδητή ανάκληση και εξέταση της εμπειρίας ως βάσης για αξιολόγηση και λήψη αποφάσεων αλλά και αφετηρία για σχεδιασμό και δράση. Με την εμπειρία, οι εκπαιδευτικοί καθίστανται περισσότερο οξυδερκείς και μπορούν να εκτιμήσουν τις επιτυχίες τους καθώς και τα λάθη τους (Danielson, 1996, όπ. αναφ. στο Mirzaei, Phang & Kashefi, 2014: 641). Για να βελτιωθεί η διδασκαλία, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ευκαιρίες, ώστε

να καταστήσουν σαφή τη σιωπηρή γνώση που ενσωματώνεται στην εμπειρία και στη δράση τους (Cochran-Smith & Lytle, 1999b: 262).

Σύμφωνα με τον McIntyre, ένας άλλος λόγος για τον οποίο ο αναστοχασμός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη συνεχιζόμενη μάθηση των ειδημόνων εκπαιδευτικών είναι ότι η γνώση στην οποία στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν, κατά ένα μεγάλο μέρος, αποκτάται μέσω της εμπειρίας. Οι ειδήμονες εκπαιδευτικοί διαθέτουν ένα εκτεταμένο ρεπερτόριο εμπειριών από το παρελθόν, από τις οποίες αντλούν διδάγματα, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν μία καλά αναπτυγμένη ικανότητα δημιουργικής σκέψης και τροποποίησης της πρακτικής μέσω του αναστοχασμού μέσα στην τάξη και του αναστοχασμού σχετικά με την εμπειρία τους. Σε αυτή την περίπτωση, ο αναστοχασμός αποτελεί έναν βασικό τρόπο επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών και, ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καθοδηγούνται συνεχώς στις δεξιότητες και τις συνήθειες του αναστοχασμού (McIntyre, ό. π., όπ. αναφ. στο Pedder et al., ό. π.: 218).

Ο Dewey πίστευε ότι η σκέψη αποτελεί μία φυσιολογική διαδικασία, ωστόσο «οι αναστοχαστικές συνήθειες του νου» είναι αντικείμενο μάθησης. Οι στάσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην απόκτηση του αναστοχασμού και οι στάσεις που πρέπει να καλλιεργηθούν περιλαμβάνουν (1) ανοιχτό μυαλό, «απελευθέρωση από τις προκαταλήψεις, τη μεροληπτικότητα και άλλες συνήθειες που περιορίζουν τη σκέψη μας», (2) αφοσίωση, «γνήσιο ενθουσιασμό» και (3) ευθύνη, «να εξετάζει κανείς τις συνέπειες ενός εγχειρήματος ... [και] να είναι πρόθυμος να αποδεχτεί αυτές τις συνέπειες, όταν αποτελούν λογικά επακόλουθα, ανάλογα με τη στάση που έχει ήδη τηρήσει.» (Dewey, 1933, όπ. αναφ. στο Spalding & Wilson, ό. π.: 1394-1395).

Οι Dymoke και Harrison εντόπισαν πέντε βασικές δεξιότητες της αναστοχαστικής σκέψης, που είναι η παρατήρηση, η επικοινωνία, η κρίση, η λήψη αποφάσεων και η ομαδική εργασία. Και οι πέντε δεξιότητες είναι σημαντικές επαγγελματικές δεξιότητες (Dymoke & Harrison, 2008, όπ. αναφ. στο Mirzaei et al., ό. π.). Εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν για την υποστήριξη των δεξιοτήτων αναστοχαστικής σκέψης των εκπαιδευτικών είναι το ημερολόγιο, η καταγραφή μιας καλής πρακτικής, η καταγραφή των αντιδράσεων των μαθητών, η παρουσίαση στους συναδέλφους μιας καλής πρακτικής (Δεμερτζή, 2007: 128), η μαγνητοσκόπηση και η

ηχογράφηση, η τήρηση σημειώσεων, η φωτογραφία, ο ατομικός φάκελος, το σχέδιο μαθήματος, η συνδιδασκαλία, η συνεργατική επαγγελματική έρευνα και η έρευνα - δράση (Dymoke & Harrison, 2008, όπ. αναφ. στο Mirzaei et al, ό. π.). Ειδικότερα, η έρευνα – δράση, επειδή μπορεί να συμπεριλάβει περισσότερα μέλη, με κριτήριο, αφενός, τη συνάφεια των ενδιαφερόντων τους (...), αφετέρου, την ανάληψη της κοινωνικής ευθύνης που τους αναλογεί για την επίλυση ενός προβλήματος το οποίο αναδύεται σε συγκεκριμένα πεδία κοινωνικής δραστηριότητας και σε άμεση συνάφεια προς πρακτικές στοχεύσεις, εμφανίζει *«εγγεγραμμένους στο σπινάλ της ανέλιξης της τόσο τον αναστοχαστικό χαρακτήρα (...) όσο και τον κοινωνικό προσανατολισμό...»*. (Μηλίγκου, 2013: 58-59). Έχοντας υποβάλει σε κριτική εξέταση τα συστήματα των πεποιθήσεών τους, έχοντας μάθει να διαμορφώνουν ερωτήματα γύρω από την πρακτική τους και έχοντας προσανατολιστεί στη διερευνητική θεώρηση των κρίσιμων θεμάτων του πεδίου τους, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν ουσιαστικά εφόδια, όχι πια, για να *«συμμορφωθούν»*, αλλά για να αλλάξουν τους τρόπους με τους οποίους ασκείται το εκπαιδευτικό έργο (Cochran-Smith, 2002: 24).

2.4 Συνεργασία

Η τέταρτη κατηγορία αναφέρεται στη «συνεργασία», που αφορά το συνεργατικό επίπεδο της μάθησης. Η συνεργασία είναι εξαιρετικά σημαντική για την επαγγελματική μάθηση, καθώς παρέχει στους εκπαιδευτικούς ανατροφοδότηση και τους φέρνει σε επαφή με νέες ιδέες και προκλήσεις (Kwakman, ό. π.: 153). Σύμφωνα με τον Hargreaves: *«... Οι εκπαιδευτικοί όμως δεν εξελίσσονται μόνο από μόνοι τους. (...). Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν από πολλές ομάδες, τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο. Τα περισσότερα όμως μάλλον τα μαθαίνουν από άλλους εκπαιδευτικούς, ιδίως από συναδέλφους τους στον χώρο εργασίας, στο ίδιο το σχολείο τους»* (Hargreaves, 1995: 329). Αν και η συνεργασία μπορεί να λάβει πολύ διαφορετικές μορφές, που δεν οδηγούν αυτόματα στη μάθηση, έχει παρατηρηθεί ότι ενδυναμώνει τη θέληση των εκπαιδευτικών για βελτίωση.

Το χαμηλότερο επίπεδο συνεργασίας περιορίζεται στη *«διήγηση ιστοριών και αναζήτηση ιδεών και πόρων»*. Αυτό το είδος της συλλογικότητας - αλληλεπίδρασης, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν για τη διδακτική πρακτική του άλλου, λαμβάνει χώρα συχνά στο γραφείο των εκπαιδευτικών ή στους διαδρόμους, και μπορεί να χαρακτηριστεί καλύτερα ως στιγμιαία – άτυπη και αυθόρμητη ανταλλαγή

απόψεων (Little, 1990: 513-515). Ο δεύτερος τύπος συλλογικής αλληλεπίδρασης είναι χαρακτηρισμένος ως «*βοήθεια και υποστήριξη*». Επιτρέπει τους συναδέλφους να εξετάσουν κριτικά τη διδακτική πρακτική που χρησιμοποιούν (Little, ό. π.: 515-517). Ο τρίτος τύπος συναδελφικής αλληλεπίδρασης είναι χαρακτηρισμένος ως «*ανταλλαγή*», ή «*ανταλλαγή εκπαιδευτικών υλικών και ιδεών*». Σε αυτό το είδος συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν ειδικές γνώσεις σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, μοιράζονται τα υλικά, τις μεθόδους, τις ιδέες και τις απόψεις τους, σε επίπεδο καθημερινής συνήθειας (Little, ό. π.: 518-519).

Τέλος, ο τύπος της συλλογικής αλληλεπίδρασης με το υψηλότερο επίπεδο αλληλεξάρτησης είναι η «*κοινή εργασία*» ή «*σχεδιασμός και επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων*» (Little, ό. π.: 519-523), και μπορεί να αφορά τον σχεδιασμό ενός μαθήματος ή μιας ενότητας μαθημάτων (Κατσαρού & Δελούδη, ό. π.: 23), τη συνδιδασκαλία κάποιων μαθημάτων (Thiessen, 1995: 154-155) ή τη συμμετοχική παρατήρηση ενός μαθήματος και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού ως προς την εξέλιξη του μαθήματος και τις μορφές διάδρασής του με τους μαθητές (Aitken & Mildon, 1992, όπ. αναφ. στο Κατσαρού & Δελούδη, ό. π.: 23). Επιπλέον, είναι πιθανόν κάποιος εκπαιδευτικός να λειτουργήσει ως επικεφαλής / συντονιστής μίας ομάδας συναδέλφων του, όντας “ειδικός” σε κάποιο μάθημα (Hargreaves, 1995: 330). Τα υψηλότερα επίπεδα περιλαμβάνουν μία προϊούσα αλληλεπίδραση, κριτικό αναστοχασμό, συντονισμό και εμπιστοσύνη. Προϋποθέτουν περαιτέρω τον καθορισμό κοινών στόχων καθώς και υψηλή συχνότητα και εναρμόνιση συντονισμένων δράσεων (Vieluf et al., ό. π.: 34). Τα συγκεκριμένα γνωρίσματα χαρακτηρίζουν μία επαγγελματική κοινότητα μάθησης, η οποία στηρίζεται στην εμπέδωση μίας συλλογικής κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης (Αρβανίτη, ό. π.: 10).

Μέσα από τον διάλογο που διεξάγεται στο πλαίσιο μιας συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν ένα κοινό όραμα για θεμελιώδη ζητήματα, όπως: «*Τι θέλουμε να μάθει κάθε μαθητής;*», «*Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού;*», «*Ποιες είναι οι αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας;*», «*Ποιες είναι οι καλές στρατηγικές για τη διαχείριση της τάξης;*» κ.λπ. (Vieluf et al., ό. π.: 34-35). Όταν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε επαγγελματική απομόνωση στην τάξη τους, δε συγκρίνουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εισάγουν πειραματικά με δεδομένα από τη

δουλειά άλλων συναδέλφων, οπότε η «καλή γι' αυτούς πρακτική» στερείται γενικευμένης δοκιμής για επικύρωση (Hargreaves, 1998: 33).

Οι Hammerness et al. (ό. π: 358) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν σε μία επαγγελματική κοινότητα, που τους δίνει τη δυνατότητα, μέσα από τον διάλογο, την ανταλλαγή, την προβολή βαθιά ριζωμένων πεποιθήσεων και τη διαχείριση των αναπόφευκτων συγκρούσεων, να αναπτύξουν ένα όραμα για την πρακτική τους. Το όραμα μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν σχετικά με την εργασία τους, τους καθοδηγεί και τους κατευθύνει στη μελλοντική τους μάθηση: *«Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαμορφώνουν οράματα για το τι είναι εφικτό και επιθυμητό στη διδασκαλία, που θα τους εμπνεύσουν και θα καθοδηγήσουν την επαγγελματική τους μάθηση και πρακτική. Τέτοια οράματα συνδέουν σημαντικές αξίες και στόχους με συγκεκριμένες πρακτικές στην τάξη. Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να κατασκευάσουν μία κανονιστική βάση για την ανάπτυξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας τους και της μάθησης των μαθητών τους.»* (Feiman-Nemser, 2001: 1017).

Το περιεχόμενο του οράματος είναι θεμελιώδους σημασίας, αλλά η διαδικασία για τη δημιουργία του οράματος είναι επίσης σημαντική. Τα άτομα και οι ομάδες θα πρέπει να αφιερώνουν χρόνο για να συζητούν, προκειμένου να αναπτύξουν ένα όραμα, το οποίο να αφορά όλα ή τα περισσότερα μέλη της ομάδας⁶. Το κοινό όραμα είναι, επομένως, περισσότερο αποτέλεσμα μίας διαδικασίας από ό,τι είναι ένα σημείο εκκίνησης, και αυτό συνεπάγεται μια διαδικασία χωρίς αποκλεισμούς.

Τα οφέλη που προκύπτουν για τη μάθηση των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα των συλλογικών, τακτικών διαδικασιών, κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί και η διοίκηση εργάζονται από κοινού γύρω από τα ζητήματα της πρακτικής, είναι πολύ μεγάλα (Louis, 2006: 5). Οι επαγγελματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών βελτιώνονται από την πρόσβαση σε μία μεγαλύτερη «δεξαμενή» ιδεών, μεθόδων και υλικών (Little, ό. π.: 518-519). Όταν οι εκπαιδευτικοί συζητούν για τους μαθητές, τη διδασκαλία και τη μάθηση, εξετάζοντας θεμελιώδεις και συχνά σιωπηλές παραδοχές, κατανοούν βαθύτερα τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα αποτελέσματα που αυτές επιφέρουν. Αυτό προϋποθέτει «ανοικτή» συζήτηση και κριτικό αναστοχασμό των

⁶ Οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν σε μία συμφωνία για τα πιο θεμελιώδη εκπαιδευτικά ζητήματα (Vieluf et al., ό. π.: 35).

εκπαιδευτικών για τις δικές τους συμπεριφορές, τους ρόλους και τις πρακτικές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί επεξεργάζονται από κοινού δημιουργικές στρατηγικές ή διατυπώνουν την άποψή τους για αυτές και βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα με μεμονωμένους μαθητές ή ομάδες μαθητών.

Μία θεμελιώδης προϋπόθεση για αυτό το είδος της επικοινωνίας είναι η αμοιβαία εμπιστοσύνη, καθώς και η προθυμία των συμμετεχόντων να δεχτούν και να μοιραστούν νέες γνώσεις και πληροφορίες (Vieluf et al., ό. π.: 35). Το μήνυμα είναι ότι τα άτομα στα σχολεία πρέπει να μάθουν *«να χάνουν χρόνο, προκειμένου να κερδίσουν χρόνο»* (Mulford, 2005: 344), προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να καθιερωθούν *«ως ενεργά μέλη μίας ευρύτερης επαγγελματικής κοινότητας μάθησης με όλο και αυξανόμενες συλλογικές ευθύνες και επιλογές αυτοκαθοδηγούμενης και συνεργατικής μάθησης στο σχολείο και πέρα από αυτό.»* (Αρβανίτη, ό. π.: 10-11).

Οι κοινότητες ανθρώπων που μαθαίνουν, δίνουν έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στις συνθήκες εκείνες που διευκολύνουν τη διάχυση της ατομικής γνώσης και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και προωθούν τη συλλογική μάθηση. Στις κοινότητες αυτές, που συγκροτούνται από καθηγητές του ίδιου⁷ ή διαφορετικών σχολείων, διασώζεται *«η εμπειρία των εκπαιδευτικών, η εσωτερικευμένη γνώση γίνεται ορατή, νέες ιδέες παρουσιάζονται, συζητούνται και επενδύονται τόσο στη συλλογική μάθηση όσο και στην προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη.»* (Μπαγάκης κ.α., 2007: 197).

Η βιβλιογραφία σχετικά με τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης συστήνει μία στροφή της εστίασης από τη διδασκαλία στη μάθηση. Θεμελιώδης πεποίθηση είναι ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν σε λογικά υψηλά επίπεδα και οι ατομικές διαφορές διαπιστώνονται μόνο σε σχέση με τον απαιτούμενο χρόνο και τις πλέον επωφελείς στρατηγικές. Επαφίεται στους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν όλους τους μαθητές να βρουν την *«προσωπική τους διαδρομή»* προς τη γνώση και την απόκτηση δεξιοτήτων. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται ένα ισχυρό αίσθημα ευθύνης για τα μαθησιακά αποτελέσματα και για τον λόγο αυτό η Louis χαρακτηρίζει την επαγγελματική κοινότητα ως: *«ένα σύνολο κοινωνικών σχέσεων που δημιουργούν μία κουλτούρα κοινής ευθύνης για τη μάθηση των μαθητών.»* (Louis, ό. π.: 7). Σημαίνει

⁷ Στα σχολεία που λειτουργούν ως «οργανισμοί που μαθαίνουν», οι ομάδες των εκπαιδευτικών μετατρέπονται σε «επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» (Πασιάς & Καλοσπύρος, 2015: 1217).

επίσης ότι οι στρατηγικές και οι τεχνικές δεν εφαρμόζονται μόνο επειδή ελκύουν από θεωρητική άποψη. Μάλλον, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούν σε συνεχή βάση την αποτελεσματικότητα των διαφορετικών πρακτικών (Vieluf et al., ό. π.: 35). Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων δίνει περισσότερα κίνητρα στη σχολική κοινότητα να αναλάβει την επόμενη πρόκληση και να προσελκύσει ακόμη περισσότερους ανθρώπους και συνεργάτες καθ' οδόν (Καλαϊτζίδης, 2013: 45).

Διαφορετικοί συγγραφείς φαίνεται να αποδίδουν διαφορετικά χαρακτηριστικά στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Ο Hord (1997) και οι Hord & Sommers (2008) σταχυολογούν πέντε βασικά γνωρίσματα των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, που φαίνεται να είναι τα πιο εξέχοντα στη βιβλιογραφία:

(α) Υποστηρικτική και κατανεμητική ηγεσία: κέντρο του ηγετικού ρόλου οφείλει να είναι η προώθηση της ομαδικής – συνεργατικής λήψης των αποφάσεων. Η διεύθυνση του σχολείου οφείλει να στηρίζει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, να τους αντιμετωπίζει ως ισότιμα μέλη, να τους παρακινεί να λαμβάνουν θέση σε ζητήματα ηγεσίας του σχολείου και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους.

(β) Κοινές αξίες, όραμα και στόχοι: τα μέλη της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης πρέπει να θέτουν κοινούς στόχους και να αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους, ώστε να επιδιώκουν συλλογικά τους στόχους της κοινότητας.

(γ) Συλλογική μάθηση και εφαρμογή: τα μέλη μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης σχεδιάζουν – ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών – και εφαρμόζουν συνεχώς τις νέες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να βελτιωθεί η διδασκαλία τους.

(δ) Διαμοιρασμός ατομικών πρακτικών: πρόκειται για την αποϊδιωτικοποίηση της διδασκαλίας μέσα από πρακτικές αμφίδρομου διαλόγου και αναστοχασμού, παρατήρηση της διδασκαλίας από ομοτίμους κ.λπ.

(ε) Υποστηρικτικές, φυσικές και ανθρώπινες, συνθήκες: οι φυσικές συνθήκες σχετίζονται με το πότε, πού και πώς τα μέλη μίας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης συναντιούνται, για να λάβουν μία απόφαση, να συνεργαστούν, να επιλύσουν ένα πρόβλημα και να εργαστούν δημιουργικά. Οι ανθρώπινες συνθήκες σχετίζονται με τη δυνατότητα του κάθε μέλους να «έχει φωνή» και να νιώθει ότι η άποψή του συμβάλλει στη συλλογική εργασία (Hord, 1997, Hord & Sommers, 2008, όπ. αναφ. στο Vangrieken, Meredith & Kyndt, 2017: 49).

Ανάμεσα στις επιθυμητές ιδιότητες για τη διαμόρφωση του σχολείου ως οργανισμού και κοινότητας μάθησης περιλαμβάνεται η ικανότητα του μαθητή να αναγνωρίζει τον εαυτό του ως μέλος της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι μαθητές εκφράζουν τη γνώμη τους όσον αφορά τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού και τον βαθμό στον οποίο ωφελούνται από αυτήν. Οι μαθητές θεωρούνται κατάλληλοι να αξιολογήσουν τη διδασκαλία των καθηγητών τους, διότι παρατηρούν το μάθημα σε ημερήσια βάση και επιπλέον γνωρίζουν πότε οι ίδιοι μαθαίνουν και πότε παρακινούνται να μάθουν. Παράλληλα, η αναγνώριση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές, του δίνει κίνητρα και υποστηρίζει τις καλές διδακτικές πρακτικές (Joshua et al., 2004, όπ. αναφ. στο Αποστολόπουλος, 2014: 28). Όσο πιο πολύ «μιλάμε» με τους μαθητές για τη μάθησή τους, τόσο πιο σαφές γίνεται το τι χρειάζεται να βελτιωθεί (MacBeath, 2005, όπ. αναφ. στο Αποστολόπουλος, ό. π.: 28). «Οι μαθητές σε ρόλο παρατηρητή μπορούν, επομένως, να ανακαλύψουν διαφορετικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που παραμένουν “στο ημίφως” και δεν μπορεί ενδεχομένως να διακρίνει ο καθηγητής.» (Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2007: 215).

Στη μετατροπή της σχολικής μονάδας σε κοινότητα μάθησης, όπου «η ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών, απόψεων και τεχνικών, η αλληλο-υποστήριξη, η ομαδική εργασία και η διάχυση καλών διδακτικών πρακτικών θα αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της λειτουργίας της, με τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο, τόσο σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξή τους όσο και με την παρακολούθηση και βελτίωση του επαγγέλματός τους» (Αποστολόπουλος, ό. π.: 27), οι εκπαιδευτικοί συχνά συνεργάζονται μεταξύ τους, σχεδιάζοντας ένα σχήμα αλληλοπαρατήρησης, για να συν-ερευνήσουν διάφορες πτυχές της ζωής στην τάξη, μέσα από μία διαδικασία αλληλοτροφοδότησης. «Ένας συνάδελφος - παρατηρητής μπορεί να προσφέρει στον διδάσκοντα μία νέα θεώρηση της τάξης. Απαλλαγμένος από την ευθύνη της διδασκαλίας κατά τη συγκεκριμένη ώρα, μπορεί να εστιάσει σε ορισμένα ζητήματα και να συλλάβει πράγματα που είναι φυσικό να διαφεύγουν από τον διδάσκοντα, που είναι μέσα στην κατάσταση, εμπλέκεται συναισθηματικά και είναι δύσκολο να κρατήσει απόσταση από τα τακταινόμενα. (...) Από την άλλη μεριά ο συνάδελφος - παρατηρητής έχει τις ίδιες ανησυχίες με τον διδάσκοντα, τον οποίο θα δεχτεί ως παρατηρητή στη δική του τάξη, κάποια άλλη στιγμή, με στόχο τη δική του ανατροφοδότηση». (Δεμερτζή & Μπαγάκης, ό. π.: 214).

Στη μακριά λίστα των συνεργατικών πρακτικών οι οποίες επιχειρούνται τα τελευταία χρόνια σε σχολεία που λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης, έχει εγγραφεί και η πρακτική της συνδιδασκαλίας, η οποία προέρχεται κυρίως από τον χώρο της ειδικής αγωγής και του μοντέλου της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρακτικές συνδιδασκαλίας προϋποθέτουν αρχικά ένα κοινωνικό άνοιγμα της διδασκαλίας με την έννοια ότι αυτή παύει να είναι μοναχική διαδικασία, αλλά μετεξελίσσεται σε κοινωνική διαδικασία, την οποία ο εκπαιδευτικός μοιράζεται με τους συναδέλφους του. Η απόφαση να εμπλακούν δύο εκπαιδευτικοί στη συνδιδασκαλία προϋποθέτει αφοσίωση και των δύο στον κοινό στόχο της μάθησης για τους μαθητές τους, την ικανότητα και των δύο να επιλύουν προβλήματα και την ευελιξία να δοκιμάζουν διάφορες εναλλακτικές λύσεις και προσεγγίσεις, εάν διαπιστώνουν ότι οι αρχικές επιλογές δεν είναι αποτελεσματικές (Μπαζίγου, 2012: 3).

Άλλες μορφές συνεργατικής επαγγελματικής μάθησης που μπορεί να λάβουν χώρα σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης, αποτελούν η διεπιστημονική ομαδική συνεργασία στον χώρο του σχολείου, η ενδοσχολική επιμόρφωση, όπου συνήθως το διδακτικό προσωπικό καλείται να αναλάβει ένα διευρυμένο ρεπερτόριο αρμοδιοτήτων, όπως τη συνδιαμόρφωση κοινών στόχων και τη διαπραγμάτευση των εκπαιδευτικών αναγκών, η ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών με συλλογικό τρόπο, η συμμετοχική έρευνα και οι ομάδες μελέτης. Υπό την ευρεία έννοια, η συνεργατική επαγγελματική μάθηση περιλαμβάνει συνεργασίες μεταξύ πανεπιστημίων και σχολείων, μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών δικτύων και μεταξύ σχολείων και επιστημονικών ενώσεων, στο πλαίσιο των οποίων μπορεί να αναληφθεί έρευνα - δράση (Darling-Hammond & McLaughlin, 1996: 84-87). Ειδικότερα, αναφορικά με τα δίκτυα, οι Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά επισημαίνουν ότι *«Τα δίκτυα επιταχύνουν τη διαδικασία της αλλαγής και την προώθηση της μάθησης με την παροχή ενός ασφαλούς περιβάλλοντος -κοινότητας- που ευνοεί καινοτομίες, νέες ιδέες, καθώς και την υποστηρικτική διαδικασία της ανατροφοδότησης, με σκοπό τη δημιουργία μακροπρόθεσμης ικανότητας για βελτίωση. Μάθηση μέσω δικτύου, όπως στην περίπτωση των σχολικών δικτύων, σημαίνει ικανότητα να μαθαίνει το ένα σχολείο από το άλλο μέσα από μια διαδικασία συνεργατικής αλληλεπίδρασης, να αναλύει τις πρακτικές του στρατηγικού εταίρου και να αναπτύσσει διάφορες κοινές πρωτοβουλίες που σταδιακά ενδυναμώνουν την αρχική έννοια της κοινότητας.»* (Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά, 2014: 78).

Ένα σχολείο που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης ενθαρρύνει πρακτικές με «στόχο την ατομική και τη συλλογική βελτίωση», όπως είναι ο θεσμός του μέντορα⁸ (Πασιάς & Καλοσπύρος, 2015: 1220), που δίνει τη δυνατότητα σε φοιτητές και εκπαιδευτικούς (μέντορες) να εμπλακούν σε διάλογο, μέσω του οποίου «προβληματοποιούν και διαπραγματεύονται τις ως τότε παραδοχές τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση, ώστε να τις μετασχηματίσουν μέσα από διαδικασίες προσωπικής κατανόησης και εννοιολογικής αλλαγής.» (Φρυδάκη, ό. π.: 30-31). «Οι ίδιοι οι μέντορες έχουν την ευκαιρία, ενδεχομένως από την ευθύνη τους απέναντι στους φοιτητές, να θέτουν σε συζήτηση μεταξύ τους τις ισχύουσες πεποιθήσεις και πρακτικές τους και να αναστοχάζονται για τον ρόλο τους, διαμορφώνοντας, έτσι, κάποιο είδος τοπικής κοινότητας μάθησης.» (Frydaki & Mamoura, 2011, όπ. αναφ. στο Φρυδάκη, ό. π.: 30). Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, ως μέντορες, μπορούν να αναπτύξουν ή να μετασχηματίσουν τις αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση, την αυτογνωσία και την επαγγελματική τους γνώση, με την προϋπόθεση ότι θέλουν να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες, για να μιλήσουν με νέους τρόπους αναφορικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, να αναρωτηθούν για τις ήδη υπάρχουσες ιδέες και πρακτικές, να δοκιμάσουν νέες και να συν-ερευνήσουν, μέσα από ανοιχτές συνεργατικές σχέσεις με τους φοιτητές αλλά και με συναδέλφους που ανέλαβαν τον ίδιο ρόλο (Maynard, 1996, κ.α., όπ. αναφ. στο Φρυδάκη, ό. π.: 25).

Είναι προφανές ότι στο πλαίσιο μίας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης δεν επιδιώκεται απλά η επίτευξη ατομικών στόχων αλλά η παραγωγή, η διαχείριση και το μοίρασμα της μάθησης. Επιπλέον συζητιούνται και εφαρμόζονται ποικίλες διδακτικές πρακτικές για μία διαδικασία αποτελεσματικής μάθησης, αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα ως πηγή εμπλουτισμού και καλλιεργείται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών με την παροχή κινήτρων και επιλογών επαγγελματικής μάθησης (Department of Education and Training of Victoria, 2005: 8). Οι Πασιάς, Αποστολόπουλος και Στυλιάρης (2015: 29) διαπιστώνουν ότι: «Μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης μειώνει την απομόνωση των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί, εργαζόμενοι μαζί, δεσμεύονται ισχυρότερα με την αποστολή και τους στόχους του σχολείου, διευρύνουν την κατανόησή τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και εξασφαλίζουν την καλύτερη

⁸ Πρόκειται για εμπλοκή εκπαιδευτικών στην πρακτική άσκηση φοιτητών, σε ρόλο συμβούλευσης και εποπτείας (Φρυδάκη, 2013: 24).

διασύνδεση των διδακτικών αντικειμένων. Είναι καλά ενημερωμένοι σε διδακτικό - παιδαγωγικό επίπεδο, μοιράζονται την ευθύνη της επιτυχίας των μαθητών τους και θεωρούν τη μάθηση των μαθητών ως τη βασική τους επιδίωξη.»

Κεφάλαιο 3: Ανασκόπηση ερευνών

Για τη μελέτη του θέματος πραγματοποιήθηκε συστηματική διερεύνηση της υπάρχουσας, ελληνικής και διεθνούς, βιβλιογραφίας. Ειδικότερα, διενεργήθηκε αναδίφηση της βιβλιογραφίας μέσα από επιστημονικά έντυπα, περιοδικά, βιβλία, διπλωματικές εργασίες, διδακτορικές διατριβές, και πραγματοποιήθηκε περιήγηση σε ηλεκτρονικό υλικό, με σκοπό την καταγραφή ορισμών, θέσεων, απόψεων και ερευνητικών δεδομένων, που άπτονται της προβληματικής της παρούσας εργασίας και συγκροτούν το θεωρητικό της υπόβαθρο. Η επισκόπηση της τρέχουσας βιβλιογραφίας συμβάλλει στην οργάνωση, τη θεμελίωση και τη νοηματοδότηση του θεωρητικού μέρους της εργασίας, το οποίο, σε επόμενο βήμα, θεμελιώνει τους προβληματισμούς και τις αναζητήσεις, που χρήζουν περαιτέρω μελέτης μέσα από τη διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας.

Η μελέτη της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας αναδεικνύει ένα γενικότερο ερευνητικό ενδιαφέρον για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, με απώτερο στόχο τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών στην τάξη (π.χ. Pedder et al., ό. π., κ.λπ.). Η έρευνα που υπάρχει στον ελληνικό χώρο παρέχει, επίσης, σημαντικές πληροφορίες για τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να αποκτήσουν γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, παιδαγωγική γνώση, διδακτικές τεχνικές και δεξιότητες.

Διαφωτιστικά για τη νέα διαμορφωθείσα αντίληψη αναφορικά με την επαγγελματική μάθηση και την προτίμηση των εκπαιδευτικών σε περισσότερο ενεργητικές και συμμετοχικές μορφές επιμόρφωσης είναι τα ευρήματα της έρευνας της Σαμαρά, στο πλαίσιο Διπλωματικής Εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ. Οι 76 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τη Γ' ΕΛΜΕ Αθήνας που πήραν μέρος στην έρευνα, δήλωσαν ότι ήταν μέτρια έως αρκετά ικανοποιημένοι από τις παραδοσιακές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετείχαν την τελευταία διετία, ενώ οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που προτιμούσαν ήταν η αυτομόρφωση και η ανταλλαγή εμπειριών με άλλους εκπαιδευτικούς, και, ακολούθως, τα σεμινάρια στη σχολική μονάδα, οι επιπλέον σπουδές και οι σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας (Σαμαρά, 2015).

Την αντίληψη ότι τα παραδοσιακά επιμορφωτικά προγράμματα, που σχεδιάζονται από την Πολιτεία ή από συνεργαζόμενους φορείς, δε δικαιώνουν τις προσδοκίες τους, διότι τείνουν να παραγνωρίζουν τις πραγματικές επιμορφωτικές τους ανάγκες, επιβεβαιώνουν εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που έλαβαν μέρος στην έρευνα της Κρικέτου (2016). Οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν emphaticά την προστιθέμενη αξία που προσδίδει μία νέα επιμορφωτική φιλοσοφία, με βασικές κατευθύνσεις τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών, την προσωπική ενεργό συμμετοχή αλλά και τις εναλλακτικές εκπαιδευτικές μεθοδολογίες. Αναγνωρίζουν ότι *«η εισαγωγή δομών ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ενταγμένων στην οργανωσιακή φυσιολογία των σχολικών μονάδων, μπορεί να συνεισφέρει στη διαμόρφωση μιας επιμορφωτικής κουλτούρας στους εκπαιδευτικούς στη βάση ανάπτυξης οριζόντιων ικανοτήτων και δραστηριοποίησης σε συνεργατικές μορφές μάθησης. Διαφαίνεται ότι ένα τέτοιο εγχείρημα μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με όρους που υπερβαίνουν τα όρια μιας τυπικής εργασιακής συνθήκης και συνιστούν ένα προσωπικό στοίχημα που διατρέχει όλο το φάσμα της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών.»* Από την ίδια έρευνα, διαπιστώνεται ένα σχετικά υψηλό ενδιαφέρον από την πλευρά όλων των εκπαιδευτικών, και, κυρίως, από τους εκπαιδευτικούς που έχουν υπηρετήσει σε θέση ευθύνης και κατέχουν επιπρόσθετους τίτλους σπουδών, για εθελοντική συμμετοχή στις δράσεις των ενδοσχολικών επιμορφωτικών δομών (π.χ. σχεδιασμός και προγραμματισμός δραστηριοτήτων) (Κρικέτου, 2016: 209-210).

Μία άλλη, πιλοτική, έρευνα, των Δράγου και Παπαδάκη, είχε ως αντικείμενο την αξιολόγηση διαδικτυακών αποθετηρίων με βάση τις απαιτήσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Βασικό αποτέλεσμα της έρευνας ήταν ότι μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν έχουν χρησιμοποιήσει αποθετήρια, κάνοντας λόγο για δυσκολία χρήσης, ανεπαρκή πληροφόρηση, ακόμα και για χαμηλής ποιότητας εκπαιδευτικό υλικό που αναρτώνται σε αυτά. Από τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιούν τα διαδικτυακά αποθετήρια, το 50% το χρησιμοποιεί μερικές φορές τον χρόνο, το 27% το χρησιμοποιεί δύο με τρεις φορές το μήνα και ένα ποσοστό 14% μία με δύο φορές την εβδομάδα. Είναι πολύ χρήσιμο να αναφέρουμε ότι πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι χρησιμοποιούν τα αποθετήρια σε καθημερινή βάση. Επιπλέον, τα αποθετήρια χρησιμοποιούνται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς Πληροφορικής και λιγότερο

από τις άλλες ειδικότητες. Με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας οι εκπαιδευτικοί με 4-15 έτη είναι αυτοί που ανταποκρίθηκαν περισσότερο, ακολουθούν αυτοί με προϋπηρεσία 16-25 και ένα μικρό ποσοστό με προϋπηρεσία 1-3 έτη. Αξιόλογο είναι να αναφέρουμε ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, που ήταν διαθέσιμο για online συμπλήρωση στο Διαδίκτυο για τους εκπαιδευτικούς και διαμοιράστηκε μέσω e-mail και μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Facebook), δεν απαντήθηκε από εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία πάνω από 25 έτη (Δράγος & Παπαδάκης, ό. π.: 294).

Τις ευεργετικές επιδράσεις της λειτουργίας ενός σχολείου ως Οργανισμού και ως Κοινότητας Μάθησης στην επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών ανέδειξε η έρευνα των Πασιά και Καλοσπύρου, που υλοποιήθηκε στο διάστημα 2011-2014, στο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Αναβρύτων (Πασιάς & Καλοσπύρος, 2015). Δράσεις, όπως είναι ο σχεδιασμός και ετήσιος προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, η εκπόνηση σχεδίων δράσης, η υλοποίηση συνδιδασκαλιών, η ανάπτυξη διεπιστημονικών δραστηριοτήτων και πρωτοβουλιών, η συμμετοχή σε δίκτυα σχολείων, η αξιολόγηση από τους μαθητές, η εμπλοκή σε πρακτική άσκηση φοιτητών, η συμμετοχή στο πιλοτικό πρόγραμμα της «Αυτοαξιολόγησης του σχολείου» (ΑΕΕ), η εφαρμογή της «αξιολόγησης ομοτέχνων», η ανάπτυξη δημοκρατικής - κατανεμητικής ηγεσίας, η ενίσχυση των πρωτοβουλιών εκπαιδευτικών και μαθητών, διεπιστημονικές δράσεις και η διοργάνωση ημερίδων συνέβαλαν στη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνδέονται άμεσα και με την αξιολόγηση. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγουν ποικίλες έρευνες μεταξύ των οποίων και η έρευνα του Αποστολόπουλου (2014), που εξετάζει την αξιολόγηση της διδασκαλίας από ομοτέχνους και μαθητές, ως βασικών διαδικασιών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος, το οποίο υλοποιήθηκε με την εθελοντική συμμετοχή 56 εκπαιδευτικών από 12 σχολεία της Αττικής και 146 μαθητών, κατά τη σχολική περίοδο 2007-2008, κατέδειξαν πως η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων προσφέρει σημαντική προσωπική βελτίωση και αναβαθμίζει το επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα οι ίδιοι οι μαθητές αποτελούν μία πολύτιμη πηγή πληροφοριών όσον αφορά την αξιολόγηση της διδασκαλίας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, Ωστόσο, το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της

έρευνας του Θεοδωρίδη (2013), η οποία διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με καχυποψία τη συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση, φοβούνται πως η βαθμολογία των μαθητών θα επηρεάσει την κρίση τους, ενώ εκφράζουν και αμφιβολίες σχετικά με τον βαθμό ωριμότητας που έχουν οι μαθητές, ώστε να κρίνουν ανεπηρέαστοι από εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι, για παράδειγμα, οι γονείς τους.

Συναφούς προβληματικής είναι η έρευνα των Πασιά, Αποστολόπουλου και Στυλιάρη, που διενεργήθηκε κατά την περίοδο 2010-2014 και σχετίζεται με την αυτοαξιολόγηση και αξιολόγηση ομοτέχνων. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του έργου της «Αυτοαξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου» (ΑΕΕ) και τα πρώτα ευρήματα από την πιλοτική εφαρμογή της «αξιολόγησης ομοτέχνων» στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (ΠΠΣ) το σχολικό έτος 2013-14, δείχνουν ότι αποτελούν καινοτόμες πρακτικές που ευνοούν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, τη διάδοση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών, τη μείωση της ιδιωτικότητας και της απομόνωσης, ενισχύοντας την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης, 2015).

Τις θετικές αλλαγές που βίωσαν από τη συμμετοχή τους στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτο-αξιολόγησης» αποτυπώνει και η ποιοτική έρευνα που υλοποίησε η Αραμπατζή σε δέκα εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από όλες τις σχολικές μονάδες νομού της Βορείου Ελλάδας. Το πρόγραμμα φαίνεται να συνέβαλε στην προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, κυρίως στο επίπεδο της συνεργασίας με τους συναδέλφους, στις σχέσεις με τους μαθητές, στη συστηματοποίηση διαδικασιών και διεργασιών, στην ανάπτυξη γνώσεων μέσω των επιμορφώσεων και δράσεων αλλά και στην αλλαγή στάσεων ως προς τον εαυτό και τους άλλους. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα λειτούργησε αναστοχαστικά για τους ίδιους, ιδίως όσον αφορά στις σχέσεις τους με τους μαθητές, τη συνειδητοποίηση και οργάνωση των διαδικασιών στο σχολικό περιβάλλον και τη σχέση και την επικοινωνία με συναδέλφους (Αραμπατζή, 2013).

Αντίθετα, τους περιορισμούς αναφορικά με τη συμβολή διαδικασιών αυτοαξιολόγησης στην ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών

ανέδειξε η έρευνα της Μπινιάρη, η οποία διενεργήθηκε κατά το διάστημα: Ιούνιος του 2002 - Οκτώβριος του 2005, στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής, στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών. Η συγκεκριμένη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε στο 2^ο Γυμνάσιο Αγίας Παρασκευής, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αξιοποίηση του «πορτραίτου», ενός εργαλείου αυτοαξιολόγησης *«δεν πυροδότησε αλλαγές»*. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τοποθετούνται κριτικά και φαίνονται να έχουν επίγνωση των πρακτικών δυσκολιών που μπορεί να συνεπάγεται ένα τέτοιο εγχείρημα (Μπινιάρη, 2012). Διαπιστώνει, ωστόσο, ότι προσανατολισμό στο σχολείο δίνουν οι κοινές αξίες, και εκείνες είναι που δεσμεύουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας, μέσα από τον διάλογο και τη συνεργασία, να δουλέψουν για το κοινά διαμορφωμένο όραμα. Η βελτίωση των σχολείων συνδέεται με την εστίαση στη μάθηση, δηλαδή με το να αναγνωρίζουν όλοι ότι μαθαίνουν και άρα εξελίσσονται. Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών πάνω στους μηχανισμούς και τη διαδικασία της μάθησης καθώς και η επαγγελματική ανάπτυξή τους είναι το κλειδί για τη βελτίωση των σχολείων. *«Η κατανεμημένη ηγεσία βαθαίνει το αίσθημα της ευθύνης, δραστηριοποιεί, και γι' αυτό θα πρέπει να δημιουργούνται δομές που να προωθούν τη συμμετοχή όλων και την ανάληψη πρωτοβουλιών καθώς και ποικίλες συνεργασίες.»* (Μπινιάρη, ό. π.: 11).

Τον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή στη δημιουργία και εξέλιξη ενός *«τοπικού δικτύου»* επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών καταγράφει η έρευνα της Ιωσήφ (2016). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων επιβεβαίωσε το γεγονός ότι η κατανεμημένη ηγεσία *«προάγει την ανάπτυξη των ατόμων και τη βελτίωση των σχολείων»*, μολοντί οι διευθυντές φαίνεται να είναι επιφυλακτικοί για την υιοθέτηση αυτού του στυλ ηγεσίας (σ. 69).

Παρομοίως, η έρευνα της Χατζή (2015), αποκάλυψε πως ο διευθυντής αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην καλλιέργεια της υποκίνησης και επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Είναι αυτός που με τον ρόλο και τη στάση του, αποτελεί την κινητήρια δύναμη για την καλλιέργεια ευνοϊκού σχολικού κλίματος που προωθεί τη συνεργασία, την ανάληψη πρωτοβουλιών, αλλά και προάγει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η προτροπή των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε σεμινάρια και προγράμματα, η έκφραση εμπιστοσύνης, η δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών, η ενθάρρυνση εισαγωγής καινοτομιών, η

δημιουργία ευνοϊκού κλίματος, η αναγνώριση και επιβράβευση του έργου τους, η αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων τους και η ενθάρρυνση της συνεργασίας, είναι μερικές από τις ενέργειες του διευθυντή που, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ευνοούν και προωθούν την επαγγελματική τους ενδυνάμωση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το συμμετοχικό στυλ, κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται από τον διευθυντή να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ως το πιο σημαντικό. Όμως, από τις απαντήσεις, φάνηκε ότι το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας εφαρμόζεται σε λιγότερο βαθμό.

Στην ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών και στον ρόλο της διεύθυνσης στην υποστήριξη αυτών εστίασε η έρευνα που πραγματοποίησε η Πομάκη στο πλαίσιο Μεταπτυχιακής εργασίας (Πομάκη, 2007). Η έρευνα, που ήταν περιορισμένη σε έκταση, αφού το δείγμα αποτελούσε ένα δημόσιο Γυμνάσιο και ένα δημόσιο Γενικό Λύκειο του Νομού Θεσσαλονίκης, κατέγραψε τον μέτριο βαθμό και τον επιφανειακό χαρακτήρα των συνεργατικών πρακτικών που αναπτύσσονταν μεταξύ των εκπαιδευτικών, κυρίως ιδίας ειδικότητας. Από την έρευνα προέκυψε πως οι μόνες συνεργατικές πρακτικές που λάμβαναν χώρα στα δύο σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν οι συζητήσεις των εκπαιδευτικών, η ανταλλαγή πόρων, ιδεών και συμβουλών και ο γενικός συντονισμός της πορείας της διδακτέας ύλης. Η παρατήρηση της διδασκαλίας συναδέλφων αφορούσε μεμονωμένες περιπτώσεις, δεν ήταν συστηματικά οργανωμένη ούτε φαινόταν να είναι εξοικειωμένοι με αυτήν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον δε διαπιστώθηκε ότι εφαρμόζεται η συγκρότηση ομάδων εργασίας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί κυρίως συνεργάζονταν για την επίλυση των προβλημάτων που ανέκυπταν για θέματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας των μαθητών και σε μικρότερο βαθμό για τη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων και προγραμμάτων, αφήνοντας ουσιαστικά *«ανέγγιχτη την ουσία της διδακτικής πράξης και τους τρόπους βελτίωσής της.»* (σ. 30). Ο συγκεντρωτισμός στο στυλ της διοίκησης, η στενή αντίληψη της διεκπεραιωτικής ηγεσίας, η απουσία οράματος, η περιορισμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα του σχολείου μπλόκαραν τις συνεργατικές πρακτικές. Αντίθετα, το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας σκιαγραφήθηκε μέσα από τις αναφορές των εκπαιδευτικών ως το πιο κατάλληλο για την προώθηση της συνεργασίας και την ανάπτυξη του σχολείου.

Η κουλτούρα συνεργασίας φαίνεται να είναι περισσότερο αναπτυγμένη, ωστόσο, στους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών σχολείων: οι εκπαιδευτικοί που πήραν

μέρος στην έρευνα που εκπόνησε η Τηλιγάδα, στο πλαίσιο Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Τμήματος Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας, της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, αναγνώρισαν πως η ενίσχυση της συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών – άποψη που επιβεβαίωσαν κυρίως έμπειροι εκπαιδευτικοί, με υψηλό επίπεδο σπουδών – όπως επίσης και στην αύξηση της αποδοτικότητας των ιδίων. Η έρευνα ανέδειξε ποικίλες συνεργατικές πρακτικές που πραγματοποιούνται στα σχολεία των εκπαιδευτικών του δείγματος, όπως είναι η κοινοποίηση των δράσεων του σχολείου, η ανταλλαγή ιδεών, η συνεργασία με μέντορες για διδακτικά ζητήματα, η συμμετοχή σε δίκτυα με άλλα σχολεία, η ετεροπαρατήρηση και η αξιολόγηση από ομοτέχνους αλλά και μαθητές (Τηλιγάδα, 2017).

Στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών φαίνεται να συμβάλλει, όπως καταγράφηκε μέσα από την έρευνα της Κρόκου (2016), η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με την έρευνα – δράση. Οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί, που ανέλαβαν τον ρόλο του ερευνητή, διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή τους στο πρόγραμμα προσέφερε δυνατότητες για συνεργασία μέσα στη σχολική κοινότητα και επιπλέον ασκήθηκαν στη συλλογή δεδομένων και στην αξιοποίηση τεχνικών που τις ενδυνάμωσαν και τις βοήθησαν σταδιακά να γνωρίζουν το πλαίσιο, αλλά και να το ερμηνεύουν. Επιπλέον ενισχύθηκαν η καινοτόμος σκέψη και δράση των εκπαιδευτικών και προωθήθηκε ο αναστοχασμός, μέσω του οποίου εντοπίζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την πρακτική και δημιουργούν προβλήματα.

Τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το εάν η ενασχόληση με την πρακτική άσκηση των φοιτητών (μέντορινγκ) βοηθά την επαγγελματική τους ανάπτυξη αποτύπωσε η έρευνα των Μπότσογλου, Μπεαζίδου και Τσολακίδη (2013). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν με απόσπαση σε Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και εμπλέκονται στην πρακτική άσκηση των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που εμπλέκεται στη διαδικασία της πρακτικής άσκησης των φοιτητών παρακινείται να εμπλουτίσει τις γνώσεις της σε θέματα παιδαγωγικής, είτε με τη συνέχιση των σπουδών, είτε μέσα από την ανατροφοδότηση των φοιτητών, είτε μέσα από ευκαιρίες προβληματισμού και εμπάθθυσης σε ζητήματα διδακτικής και μεθοδολογίας που προέκυψαν κατά τη

διάρκεια της πρακτικής άσκησης. Η πρακτική άσκηση αποτελεί για αυτούς ένα πεδίο προβληματισμού και αναζήτησης, καθώς, μέσα από συζητήσεις ανατροφοδότησης και διεργασίες αναστοχασμού, εμπλουτίζουν την επιστημονική τους κατάρτιση σε ζητήματα παιδαγωγικής. Επιπλέον, η πρακτική άσκηση έδωσε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν καθιερωμένες αρχές και συνήθειες που είχαν στο σχολείο, να ασχοληθούν με την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη και να εμβαθύνουν σε ζητήματα διδακτικής και μεθοδολογίας. Οι μισοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πώς η πρακτική άσκηση τους βοήθησε να εντοπίσουν λύσεις στα ποικίλα προβλήματα της διδακτικής ώρας που δεν είχαν την ευκαιρία ως εκπαιδευτικοί σχολικής τάξης.

Τον θετικό ρόλο ενός καινοτόμου προγράμματος (Ευέλικτη Ζώνη) στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών ανέδειξε μία άλλη έρευνα που υλοποιήθηκε από τον Λουκόπουλο, στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, της Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών. Το δείγμα αποτέλεσαν 14 διευθυντές σχολικών μονάδων από τις πόλεις της Πάτρας και της Ναυπάκτου, οι οποίοι έκαναν λόγο για αύξηση και βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών εξαιτίας της εφαρμογής του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί αναζήτησαν τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, γιατί αυτό φαίνεται ότι ήταν απαραίτητο να γίνει στα πλαίσια ενός καινοτόμου και νεοεμφανιζόμενου προγράμματος. Συχνά ρώτησαν ο ένας τον άλλο τι έκανε, πώς το έκανε, αντάλλαξαν ιδέες, αναζήτησαν νέες, ενώ πολλές φορές στα διαλείμματα συζητούσαν για τα σχέδια εργασίας, για το πώς δηλαδή θα τα ολοκλήρωναν με το καλύτερο τρόπο. Επιπλέον τα νέα αυτά προγράμματα, λόγω της διεπιστημονικής και διαθεματικής τους προσέγγισης, απαιτούσαν αρκετά μεγάλο όγκο πληροφοριών σε σχέση με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, γεγονός που καθιστούσε τη συνεργασία ακόμα περισσότερο απαραίτητη. Αυτό φαίνεται ότι τους ώθησε, πέρα από την αναζήτηση πληροφοριών για το πρόγραμμα από άλλες πηγές (βιβλιοθήκη του σχολείου και διαδίκτυο), εκτός της επιμόρφωσης, να αναζητήσουν, μέσα από τη συνεργασία και την επικοινωνία με τους συναδέλφους του σχολείου, τη λύση στα ενεχόμενα προβλήματα εφαρμογής του προγράμματος που αντιμετώπισαν. Η βελτίωση αυτής της επικοινωνίας και συνεργασίας φαίνεται ότι είχε ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά. Επίσης το πρόγραμμα έκανε τους εκπαιδευτικούς να

προβληματιστούν πάνω στην εφαρμογή του, αλλά και στις νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που απαιτούσε (Λουκόπουλος, 2008).

Τη συμβολή του καινοτόμου προγράμματος Comenius στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαπιστώνει η έρευνα της Λιάπη, που εκπονήθηκε στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ. Από την ανάλυση διαπιστώνεται πως το Comenius μπορεί να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς σε αναστοχασμό, και (αυτο)κριτική και σταδιακά να λειτουργήσει ως αρωγός στη βελτίωσή τους. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αποτίμησε θετικά την αξία της βιωμένης μάθησης και περιέγραψε με υποστηρικτικά λόγια τη συνεργατική φύση του προγράμματος (Λιάπη, 2015). Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί πως ένα μεγάλο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς δε δοκιμάζει καινοτομίες στη διδασκαλία (Αρβανιτάκη, ό. π.: 130).

Τη σχέση ανάμεσα στις εξωδιδασκτικές δράσεις που λαμβάνουν χώρα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Χανίων και στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, διερεύνησε η έρευνα του Τζαμπαζάκη, που καταγράφει μία υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στη θεωρούμενη από τους εκπαιδευτικούς επαγγελματική τους εξέλιξη με την εκπόνηση και διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών δράσεων στο σχολείο τους. Παράγοντες, όπως η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η συνεργασία με τους υπόλοιπους παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος (τη διεύθυνση του σχολείου, τους συναδέλφους από το ίδιο σχολείο και από διαφορετικά, συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων κ.λπ.), η αναγνώριση του έργου τους και η δημοσιοποίησή του, βελτιώνουν σημαντικά το έργο των εκπαιδευτικών. Στους περιορισμούς συγκαταλέγονται ο περιορισμένος ελεύθερος χρόνος και οι προσωπικές και οικογενειακές υποχρεώσεις, που δυσχεραίνουν την ολοκλήρωση των προγραμμάτων στα καθορισμένα χρονοδιαγράμματα (Τζαμπαζάκης, 2015). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την έρευνα των Σπυροπούλου κ.α. (ό. π.), η οποία, κατέγραψε τις δυσκολίες και τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη λειτουργική διεισδυτικότητα και τη δημιουργική αξιοποίηση των Καινοτόμων Προγραμμάτων. Εκτός των παραπάνω, στη συγκεκριμένη έρευνα, ως εμπόδια αναφέρθηκαν: το ανελαστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Δ/θμιας Εκπαίδευσης, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την έλλειψη ενδιαφέροντος, καθώς και ο περιορισμένος αριθμός μαθητών και μαθητριών ανά πρόγραμμα.

Από την επισκόπηση των σχετικών ερευνών στην Ελλάδα συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν σε μία μόνο μορφή επαγγελματικής μάθησης, αλλά αυτές δεν έχουν διερευνηθεί μεταξύ τους, αντιπαραβαλλόμενες. Επιπλέον δεν έχει επιχειρηθεί σε μεγάλο βαθμό κάποια συσχέτιση ανάμεσα στις πεποιθήσεις που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί για τις ποικίλες μορφές επαγγελματικής μάθησης και στις πρακτικές που εφαρμόζουν στην πράξη. Σε ορισμένες από αυτές τις κατευθύνσεις στράφηκε η δική μας έρευνα.

Κεφάλαιο 4: Η Έρευνα

4.1 Αφετηρία της έρευνας

«Η ανθρώπινη συμπεριφορά, τόσο στο ατομικό όσο και στο κοινωνικό επίπεδο, χαρακτηρίζεται από μεγάλη πολυπλοκότητα, γύρω από την οποία λίγα πράγματα καταλαβαίνουμε, δεδομένης της σημερινής κατάστασης της κοινωνικής έρευνας. Ένας τρόπος να κατανοήσουμε πληρέστερα την ανθρώπινη συμπεριφορά είναι να ξεκινήσουμε με το ξεκαθάρισμα απλών σχέσεων ανάμεσα σε εκείνους τους παράγοντες και τα στοιχεία που θεωρείται πως έχουν κάποια σημασία για τα εξεταζόμενα φαινόμενα. Η αξία της έρευνας συσχετίσεων έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να πραγματοποιήσει αυτόν τον σκοπό. Μεγάλο μέρος της κοινωνικής έρευνας γενικότερα και της εκπαιδευτικής έρευνας ειδικότερα μεριμνά για το πρώτο βήμα αυτής της ακολουθίας, τον προσδιορισμό των σχέσεων ανάμεσα σε μεταβλητές.» (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 327).

4.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί σε δύο κατευθύνσεις. Αφενός επιδιώκει τη μελέτη των τρεχουσών πρακτικών των εκπαιδευτικών, μεμονωμένα ή συλλογικά, σχετικά με την επαγγελματική τους μάθηση. Αφετέρου διερευνά τη σχέση μεταξύ αυτών των πρακτικών και των αντιλήψεών τους. Βασική μας υπόθεση είναι ότι οι μέθοδοι και οι σκοποί που καθοδηγούν διάφορες πρωτοβουλίες μάθησης των εκπαιδευτικών, επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις, τις προσωπικές θεωρίες και τις απόψεις τους. Οι πεποιθήσεις συντίθενται από ένα πλέγμα ιδεών, αντιλήψεων και παραδοχών, οι οποίες τελικά μορφοποιούν την κατεύθυνση και την επιλογή των μέσων, τις διαδικασίες και τις δράσεις.

Για να υλοποιηθεί ο παραπάνω σκοπός, θα πρέπει να επιτευχθούν οι παρακάτω επιμέρους **στόχοι**:

1^{ος} στόχος: η διερεύνηση των αντιλήψεων που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την επαγγελματική τους μάθηση.

2^{ος} στόχος: η διερεύνηση των πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την επαγγελματική τους μάθηση.

3^{ος} στόχος: η συσχέτιση ανάμεσα στις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την επαγγελματική τους μάθηση και στις πεποιθήσεις τους.

Για να επιτύχουμε τους παραπάνω στόχους, θα πρέπει στο καθαρά ερευνητικό μέρος της παρούσας διπλωματικής εργασίας να επικεντρώσουμε τις προσπάθειές μας, για να δώσουμε απάντηση στα ακόλουθα πιο συγκεκριμένα **ερευνητικά ερωτήματα**:

1. Ποιες πεποιθήσεις διατηρούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την επαγγελματική τους μάθηση;
2. Ποιες πρακτικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την επαγγελματική τους μάθηση;
3. Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την επαγγελματική τους μάθηση και στις πεποιθήσεις τους;

4.3 Η επιλογή της μεθοδολογίας και το εργαλείο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

Οι θεωρητικές και οι εννοιολογικές αναφορές, και κατ' επέκταση τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, υπαγόρευσαν την επιλογή της ποσοτικής μεθόδου, η οποία *«αποσκοπεί να καθορίσει τις τυπικές μορφές συμπεριφοράς και τις επικρατούσες τάσεις σε μεγάλες μάζες πληθυσμού για διάφορα “τρέχοντα” θέματα.»* (Παρασκευόπουλος, 1993: 28). Επιλέξαμε ως εργαλείο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων το ερωτηματολόγιο, το οποίο, παρά τις εγγενείς αδυναμίες του (οι απαντήσεις των υποκειμένων δεν είναι πάντα πηγαίες και αυθόρμητες, ο συντάκτης υποβάλλει τις ερωτήσεις ανάλογα με τον τρόπο που ο ίδιος αντιλαμβάνεται το πρόβλημα, κ.λπ.) μπορεί *«να δώσει σημαντικές και έγκυρες ερευνητικές πληροφορίες και να συμβάλει, όπως άλλωστε έχει συμβάλει, στην πρόοδο της έρευνας στις επιστήμες της συμπεριφοράς του ανθρώπου. Αρκεί να γίνει λεπτομερής προπαρασκευή των ερωτήσεών του σε ό,τι αφορά τη σύνταξη, τη διάρθρωση και την παρουσίασή τους.»* (Βάμβουκας, 1991: 247-249). Η εξαντλητική αναδίφηση και

αποδελτίωση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας (ερευνητικές και θεωρητικές μελέτες του κλάδου) διασφαλίζει τη *«συστηματική επιλογή των ερωτήσεων, βασισμένη σε θεωρητική ανάλυση και εμπειρική επιβεβαίωση της αντιπροσωπευτικής – αμερόληπτης εκπροσώπησης όλων των διαφορετικών μορφών του μελετώμενου φαινομένου»*, δηλαδή διασφαλίζει την *«αντιπροσωπευτικού περιεχομένου εγκυρότητα»* του εργαλείου (Παρασκευόπουλος, ό. π.: 81-82, τ. Β).

Πιο συγκεκριμένα, για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων της έρευνάς μας, αναπτύξαμε ένα πρωτότυπο ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε κλειστού τύπου ερωτήσεις. Οι περισσότερες από τις ερωτήσεις ήταν δομημένες σε διττή κλίμακα, καθώς απαιτούσαν διπλή ανταπόκριση. Οι ερωτώμενοι, δηλαδή, έπρεπε να δώσουν για κάθε ερώτηση δύο απαντήσεις, μία από την άποψη της σημασίας που έχει γι' αυτούς η πρακτική ή στάση που υποδηλώνεται στην ερώτηση (ερώτηση ιεράρχησης) και μία από την άποψη της αντίληψής τους για την παρουσία ή όχι στο σχολείο της συγκεκριμένης πρακτικής ή στάσης (ερώτηση αξιολόγησης). Η δομή διπλής κλίμακας, καταγράφοντας τις αποκλίσεις ανάμεσα στην αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το σχολείο τους σε σχέση με τις πρακτικές που περιγράφονται στις δηλώσεις και τη σημασία που αποδίδουν σε αυτές, επιτρέπει σε αυτόν που τις διαβάξει να εκτιμήσει τις διαφορές ανάμεσα στην επαγγελματική μάθηση *«όπως είναι»* και στο πώς οι εκπαιδευτικοί *«θα ήθελαν να είναι»* (Frost & Swaffield, 2004, όπ. αναφ. στο Μπαγάκης, ό. π.: 250), εύρημα που απαντά στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα.

Μετά την προσεκτική κατασκευή των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και την ποιοτική αξιολόγηση του ερωτηματολογίου από τον επιβλέποντα καθηγητή διενεργήθηκε ένας πιλοτικός ή προκαταρκτικός έλεγχος. *«Κατά την πιλοτική εφαρμογή ο ερευνητής κάνει αλλαγές σε κάποιο εργαλείο με βάση την ανατροφοδότηση από ένα μικρό αριθμό ατόμων που συμπληρώνουν και αξιολογούν το εργαλείο αυτό»* (Creswell, 2015: 391). Έτσι η ερευνήτρια απέστειλε 4 ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δημόσιων σχολείων, προκειμένου να διαπιστωθούν ελλείψεις, προβλήματα ή ενδεχομένως επιβεβαίωση για την απρόσκοπτη, χωρίς τεχνικά προβλήματα και ασάφειες, λειτουργία τους. Οι παρατηρήσεις που έλαβε η ερευνήτρια από τους συναδέλφους λειτούργησαν

ενισχυτικά και το ερωτηματολόγιο τροποποιήθηκε σε σημεία που είχαν επισημανθεί ως «προβληματικά».

Ακολούθησε η διανομή του ερωτηματολογίου σε Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Αττικής (κυρίως από τη Β' Αθήνας). Μοιράστηκαν 180 ερωτηματολόγια από τα οποία επεστράφησαν ολοκληρωμένα τα 142.

4.4 Η δομή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο, που βασίστηκε στη σχετική με την περιοχή της έρευνας βιβλιογραφία (βλ. Παράρτημα), διαρθρώθηκε σε τρεις ενότητες:

Α' ΕΝΟΤΗΤΑ (ερ. 1-9): ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ - ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ.

Περιλαμβάνονται δημογραφικές και προσωπικές ερωτήσεις που *«απαντώνται εύκολα και είναι απαραίτητες για την ταξινόμηση των απαντήσεων»* (Βάμβουκας, ό. π.: 249). Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν προσωπικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, σπουδές, τύπο σχολείου στο οποίο υπηρετούν, έτη συνολικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας και έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, ειδικότητα).

Οι υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου επικεντρώνονται σε θέματα που αφορούν τη μάθηση των εκπαιδευτικών και διαρθρώνονται σε δύο ενότητες:

Β' ενότητα: επαγγελματική μάθηση.

Γ' ενότητα: ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών στο σχολείο.

Β' ΕΝΟΤΗΤΑ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

1^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: Ποιες πεποιθήσεις διατηρούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την επαγγελματική τους μάθηση;

Οι ερωτήσεις 10-13 διερευνούν τις απόψεις των συμμετεχόντων για:

- τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας που επηρεάζουν περισσότερο την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών (10Α),

- τη συμβολή των «παραδοσιακών / εκθετικών μεθόδων», του διαδικτύου (11Α) και του αναστοχασμού στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών (12Α),
- τη συμβολή της λειτουργίας ενός σχολείου ως οργανισμού που μαθαίνει στην επαγγελματική μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (13).

2^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: Ποιες πρακτικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την επαγγελματική τους μάθηση;

Οι ερωτήσεις 10-12 διερευνούν:

- τον βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (10Β),
- τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις «παραδοσιακές / εκθετικές μεθόδους», τις υπολογιστικές / δικτυακές τεχνολογίες (11Β) και τις πρακτικές αναστοχασμού (12Β).

Γ' ΕΝΟΤΗΤΑ: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: (1) Ποιες πεποιθήσεις διατηρούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών στο σχολείο;

Οι ερωτήσεις 14-19 διερευνούν τις απόψεις των συμμετεχόντων για:

- τους παράγοντες που συμβάλλουν περισσότερο στην ανάπτυξη και ενίσχυση της «κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης» των εκπαιδευτικών (14),
- τους παράγοντες που επηρεάζουν / ενισχύουν περισσότερο τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην μάθηση, την αλλαγή και την καινοτομία (15Α),
- τους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη διάθεση / στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία (16Α),
- τη σύνδεση της επαγγελματικής μάθησης με πρακτικές (αυτο)αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών (18),
- τα χαρακτηριστικά της διεύθυνσης / ηγεσίας που συμβάλλουν περισσότερο στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών (19Α),

2^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: Ποιες συνεργατικές πρακτικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την επαγγελματική τους μάθηση;

Οι ερωτήσεις 15-19 διερευνούν:

- τον βαθμό στον οποίο οι παράγοντες: προσωπικότητα-σχολείο-πολιτεία ενισχύουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μάθηση, την αλλαγή και την καινοτομία (15B),
- τον βαθμό στον οποίο οι ίδιοι σχεδόν παράγοντες επηρεάζουν αρνητικά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μάθηση, την αλλαγή και την καινοτομία (16B),
- τον βαθμό ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών εντός της σχολικής μονάδας (17)
- τον βαθμό στον οποίο παρατηρούνται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της Διεύθυνσης / ηγεσίας στη δική τους σχολική μονάδα (19B).

3^ο ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ: θα απαντηθεί μέσα από τη συσχέτιση των απαντήσεων στις διπλές (ιεράρχησης – αξιολόγησης) ερωτήσεις.

4.5 Η δειγματοληψία

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέξαμε τη στρατηγική της «βολικής δειγματοληψίας», η οποία *«περιλαμβάνει την επιλογή ατόμων που βρίσκονται πιο κοντά στον ερευνητή και τη μετέπειτα λειτουργία τους ως υποκειμένων που συμμετέχουν και βοηθούν στη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας, μέχρι να καταστεί δυνατό να αντληθεί το απαραίτητο μέγεθος δείγματος.»* (Cohen, Manion, & Morrison, ό. π.: 170). Η έρευνα διεξήχθη κατά το διάστημα Φεβρουάριος – Μάρτιος 2018 και το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς από την ερευνήτρια ιδιοχείρως, κατόπιν επισκέψεώς της στον εργασιακό τους χώρο και έπειτα από προφορική άδεια των διευθυντριών/ντών και μία σύντομη ενημέρωση για τους σκοπούς της έρευνας, και τη χρησιμότητά της.

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα Ανάλυσης Δεδομένων

5.1. Ταυτότητα του δείγματος - Ατομικά στοιχεία

Η αξιοπιστία και η πληρότητα της έρευνας σχετίζεται άμεσα με το πλήθος και την ταυτότητα του δείγματος. Το μεγάλο δείγμα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου καλύπτει ένα ευρύ φάσμα συναδέλφων με διαφοροποίηση ως προς τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- φύλο
- ηλικία και έτη προϋπηρεσίας (στη Δημόσια Εκπαίδευση και στη σχολική μονάδα)
- ιδιότητα εκπαιδευτικού (μονιμότητα, ειδικότητα ΠΕ, σχολική βαθμίδα)
- επίπεδο σπουδών και επιμόρφωση

Η διακύμανση των χαρακτηριστικών των ερωτηθέντων ως προς τα παραπάνω ατομικά χαρακτηριστικά τους αφενός εξασφαλίζει την εγκυρότητα και αντιπροσωπευτικότητα της έρευνας ως προς το σύνολο του πληθυσμού, αφετέρου επιτρέπει τη στατιστική συσχέτιση και την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών στη διαμόρφωση των απαντήσεων και τη διαφοροποίηση των προτεραιοτήτων κατά κατηγορία εκπαιδευτικών.

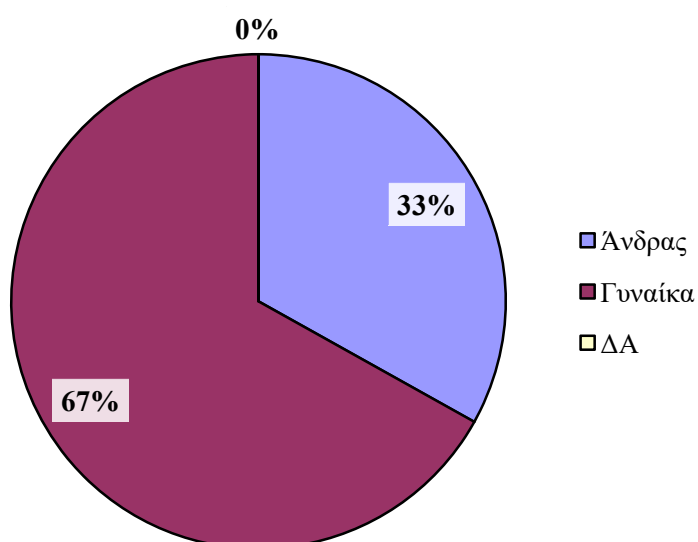
Στη συνέχεια παρουσιάζονται παραστατικά σε Πίνακες και Διαγράμματα τα παραπάνω ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος των συναδέλφων, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στα ερωτήματα 1 έως 9 του ερωτηματολογίου.

Ερώτημα 1: Φύλο

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος κατά φύλο

1. Φύλο	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό	Καθαρό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ανδρας	47	33,1%	33,1%	33,1%
Γυναίκα	95	66,9%	66,9%	100,0%
ΔΑ	0	0,0%		
Αθροισμα	142	100,0%		

Διάγραμμα 1. Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος κατά φύλο

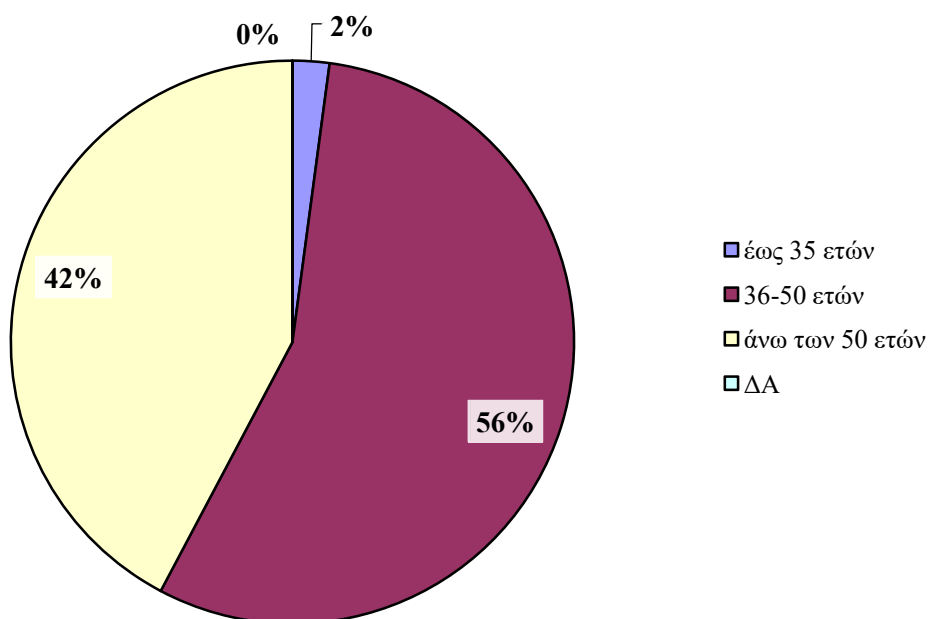


Από τους 142 εκπαιδευτικούς (N= 142) που πήραν μέρος στην έρευνα, οι 95 (ποσοστό 67%) είναι γυναίκες και οι 47 (ποσοστό 33%) είναι άνδρες. Η κατανομή, με ικανοποιητική αντιπροσωπευτικότητα, εικονίζεται στον Πίνακα 1 και στο Διάγραμμα 1.

Ερώτημα 2: Ηλικία

Πίνακας 2. Ηλικιακή κατανομή

2. Ηλικία	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό	Καθαρό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
έως 35 ετών	3	2,1%	2,1%	2,1%
36-50 ετών	79	55,6%	55,6%	57,7%
άνω των 50 ετών	60	42,3%	42,3%	100,0%
ΔΑ	0	0,0%		
Άθροισμα	142	100,0%		



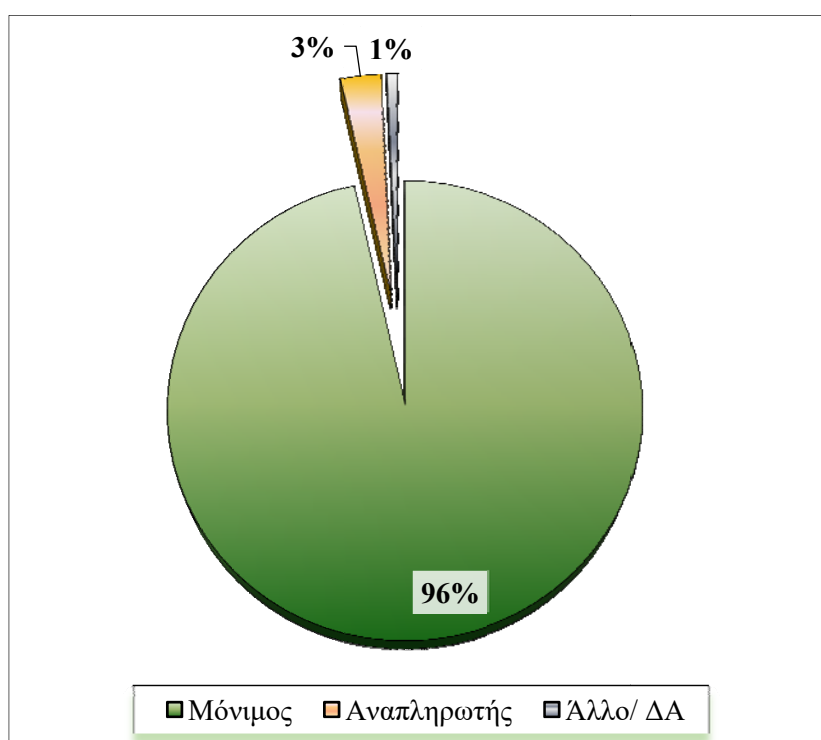
Διάγραμμα 2. Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος κατά ηλικία

Σε ό,τι αφορά την ηλικία, οι 79 από τους ερωτηθέντες, που αντιπροσωπεύουν το μεγαλύτερο ποσοστό 56%, είναι 36 έως 50 ετών, λίγο λιγότεροι 60 (ποσοστό 42%) άνω των 50 ετών, ενώ μόλις 3 (ποσοστό 2,1%) είναι ηλικίας μικρότερης των 35 ετών, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 2 και σχηματικά στο Διάγραμμα 2. Το πολύ μικρό ποσοστό των νέων σε ηλικία, αντικατοπτρίζει σε ένα βαθμό την έλλειψη νεαρής ηλικίας καθηγητών στη Δημόσια Εκπαίδευση αλλά και την προθυμία ως προς τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Ερώτημα 3: Ιδιότητα

Πίνακας 3. Ιδιότητα εκπαιδευτικού

3. Ιδιότητα	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό	Καθαρό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Μόνιμος	137	96,5%	97,2%	97,2%
Αναπληρωτής	4	2,8%	2,8%	100,0%
Άλλο/ ΔΑ	1	0,7%		
Άθροισμα	142	100,0%		



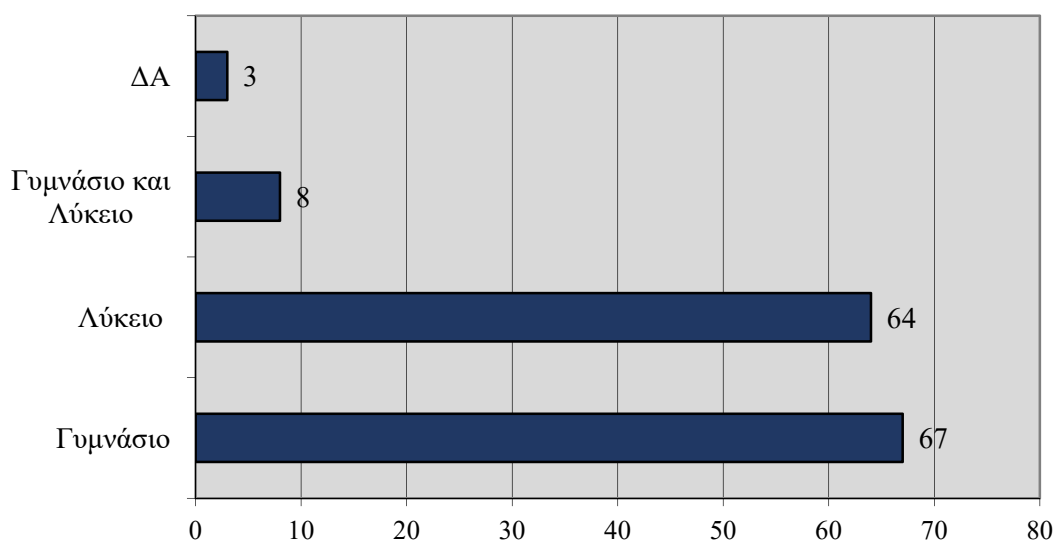
Διάγραμμα 3. Ποσοστιαία κατανομή μόνιμων-αναπληρωτών

Η μεγάλη πλειοψηφία, 137 από τους 142 ερωτηθέντες (ποσοστό 96,5%), είναι μόνιμοι στη Δημόσια Εκπαίδευση και οι 4 (ποσοστό 2,8%) αναπληρωτές, ενώ 1 συνάδελφος δεν απάντησε στο ερώτημα.

Ερώτημα 4: Σχολική Μονάδα Υπηρετήσης

Πίνακας 4. σχολική μονάδα υπηρετήσης

4. σχολική μονάδα υπηρετήσης	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό	Καθαρό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Γυμνάσιο	67	47,2%	48,2%	48,2%
Λύκειο	64	45,1%	46,0%	94,2%
Γυμνάσιο και Λύκειο	8	5,6%	5,8%	100,0%
ΔΑ	3	2,1%		
Άθροισμα	142	100,0%		



Διάγραμμα 4. Κατανομή απαντήσεων ανάλογα με τη σχολική μονάδα υπηρετήσης

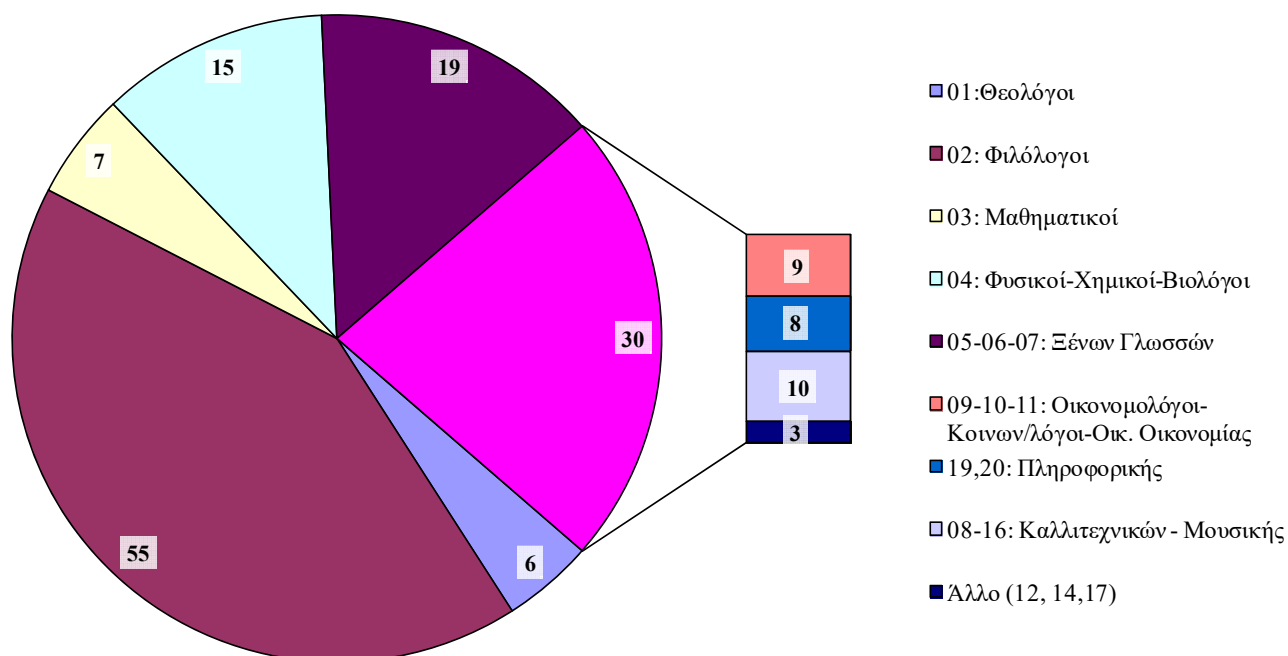
Από τα παραπάνω διαπιστώνεται η πολύ καλή και αντιπροσωπευτική κατανομή ως προς τη σχολική βαθμίδα υπηρετήσης, με τους 67 από τους 142 ερωτηθέντες (ποσοστό 47%) να υπηρετούν σε Γυμνάσιο, τους 64 (ποσοστό 45%) σε Λύκειο, ενώ 8 (ποσοστό 6%) υπηρετούν παράλληλα και σε Γυμνάσιο και σε Λύκειο και 3 δεν απάντησαν στο ερώτημα.

Ερώτημα 5: Ειδικότητα ΠΕ

Πίνακας 5.1. Αναλυτική κατανομή κατά ειδικότητα ΠΕ

5. Ειδικότητα ΠΕ	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό	Καθαρό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
01: Θεολόγοι	6	4,2%	4,5%	4,5%
02: Φιλολόγοι	55	38,7%	41,7%	46,2%
03: Μαθηματικοί	7	4,9%	5,3%	51,5%
04: Φυσικοί - Χημικοί - Βιολόγοι	15	10,6%	11,4%	62,9%
05-06-07: Ξένων Γλωσσών	19	13,4%	14,4%	77,3%
09-10: Οικονομολόγοι - Κοινων/λόγοι	9	6,3%	6,8%	84,1%
19, 20: Πληροφορικής	8	5,6%	6,1%	90,2%
08-16: Καλλιτεχνικών - Μουσικής	10	7,0%	7,6%	97,7%
Άλλο (12, 14,17)	3	2,1%	2,3%	100,0%
ΔΑ	10	7,0%		

Διάγραμμα 5.1. Αναλυτική κατανομή κατά ειδικότητα ΠΕ



Οι φιλόλογοι είναι η πολυπληθέστερη ομάδα κατά ειδικότητα με ποσοστό 39% του συνόλου, αλλά το δείγμα περιλαμβάνει συνολικά ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα από όλες σχεδόν τις ειδικότητες εκπαιδευτικών. Πιο συνοπτικά και όπως δείχνεται στον

Πίνακα 5.2 και το παρακάτω Διάγραμμα, οι 80 ερωτηθέντες (ποσοστό 60%) έχουν ειδικότητα θεωρητικής κατεύθυνσης, οι 32 (ποσοστό 24%) θετικής κατεύθυνσης και οι 20 (ποσοστό 15%) άλλη.

Πίνακας 5.2. Συνοπτική κατανομή κατά κατεύθυνση ειδικότητας ΠΕ

	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό
Θεωρητικής κατεύθυνσης	80	60,6%
Θετικής κατεύθυνσης	32	24,2%
Άλλο	20	15,2%
Άθροισμα	132	100,0%

Ερώτημα 6: Έτη υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση

Πίνακας 6. Έτη υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση

6. Έτη υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση:	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό	Καθαρό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
0-10	16	11,3%	11,5%	11,5%
11-20	67	47,2%	48,2%	59,7%
21 +	56	39,4%	40,3%	100,0%
ΔΑ	3	2,1%		
Άθροισμα	142	100,0%		

Σε ό,τι αφορά τα έτη υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση οι περισσότεροι, 67 (ποσοστό 47%) έχουν από 11 έως 20 έτη προϋπηρεσίας, εξίσου σημαντικός αριθμός, 56 (ποσοστό 39%) πάνω από 20 έτη, ενώ αρκετά λιγότεροι, 16 (ποσοστό 11%) είναι εκείνοι με έως 10 έτη, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 6. Διακρίνεται και εδώ η ευρεία διακύμανση και αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

Ερώτημα 7: Έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα

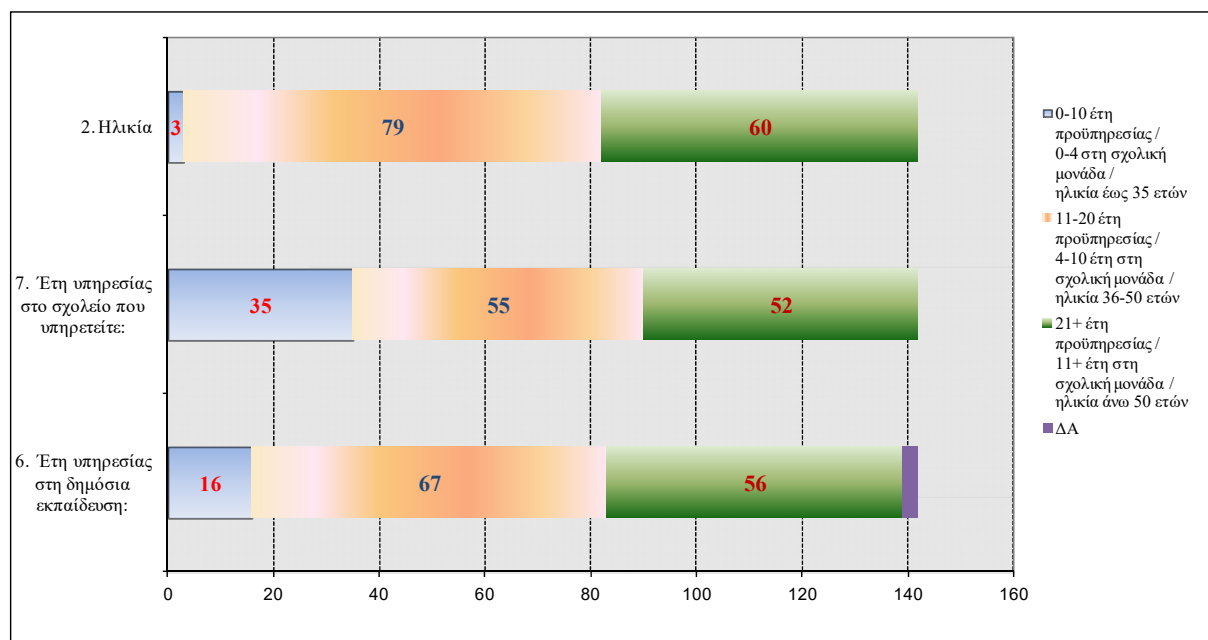
Πίνακας 7. Έτη Υπηρεσίας στη σχολική μονάδα

7. Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε:	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό	Καθαρό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
0-4	35	24,6%	24,6%	24,6%
5-10	55	38,7%	38,7%	63,4%
11 +	52	36,6%	36,6%	100,0%
ΔΑ	0	0,0%		
Άθροισμα	142	100,0%		

Ανάλογη είναι και η διασπορά των απαντήσεων κατά κατηγορία σε ό,τι αφορά τα έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο. Εδώ οι 35 από τους 142 ερωτηθέντες (ποσοστό 25%) έχουν έως 4 έτη προϋπηρεσίας, οι 55 (ποσοστό 38%) 5 έως 10 έτη και 52 (ποσοστό 37%) πάνω από 10 έτη.

Τα έτη υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση (Ερώτημα 6), τα έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα (Ερώτημα 7) αλλά και η ηλικία (Ερώτημα 2) είναι στοιχεία εμπειρίας, συνυφασμένα μεταξύ τους, και επιπλέον η επίδρασή τους στη διαμόρφωση των απαντήσεων μπορεί να εξεταστεί και συνδυαστικά. Για την πιο εποπτική απεικόνιση και των τριών αυτών, σχετιζόμενων χαρακτηριστικών, ως προς τη διακύμανσή τους στο δείγμα των ερωτηθέντων δίνονται πιο κάτω συνδυαστικά Διαγράμματα με την κατανομή των απαντήσεων και στις 3 ερωτήσεις.

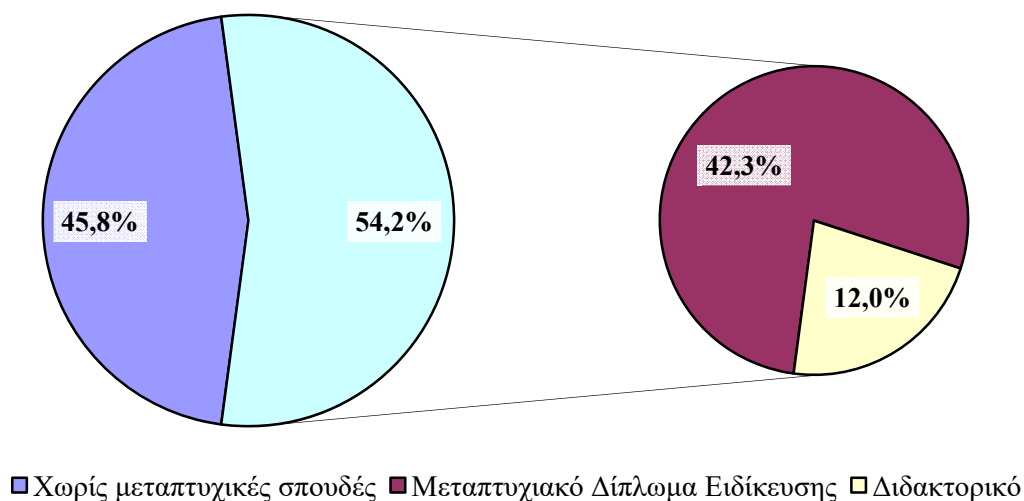
Διάγραμμα 6-7. Συνδυαστική παρουσίαση ποσοστιαίας κατανομής απαντήσεων ως προς την προϋπηρεσία και την ηλικία



Ερώτημα 8: Μεταπτυχιακές σπουδές

Πίνακας 8. Μεταπτυχιακές σπουδές

8. Μεταπτυχιακές σπουδές:	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό	Καθαρό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές	65	45,8%	45,8%	45,8%
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης	60	42,3%	42,3%	88,0%
Διδακτορικό	17	12,0%	12,0%	100,0%
ΔΑ	0	0,0%		
Αθροισμα	142	100,0%		



Διάγραμμα 8. Ποσοστιαία κατανομή ως προς την απόκτηση μεταπτυχιακών τίτλων

Οι 65 από τους 142 ερωτηθέντες (ποσοστό 46%) δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ από το υπόλοιπο 54%, οι 60 έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (ποσοστό 42% στο σύνολο του δείγματος) και 17 (ποσοστό 12%) διδακτορικό. Διαπιστώνεται συνεπώς ένα υψηλό μορφωτικό επίπεδο του δείγματος, καθώς περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο.

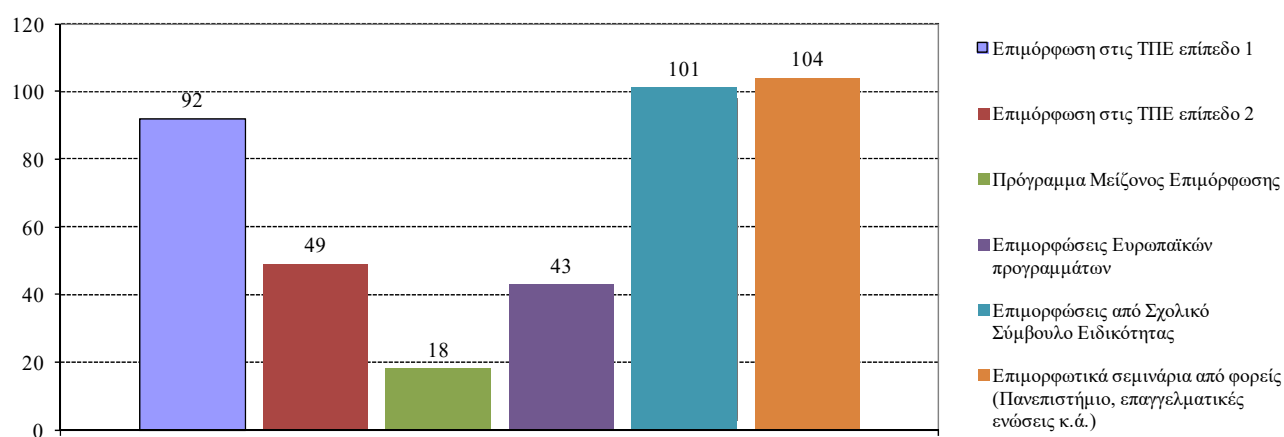
Ερώτημα 9: Επιμόρφωση

Πίνακας 9. Επιμόρφωση

	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό
Επιμόρφωση στις ΤΠΕ επίπεδο 1	92	64,8%
Επιμόρφωση στις ΤΠΕ επίπεδο 2	49	34,5%
Πρόγραμμα Μείζονος Επιμόρφωσης	18	12,7%
Επιμορφώσεις Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων	43	30,3%
Επιμορφώσεις από Σχολικό Σύμβουλο Ειδικότητας	101	71,1%
Επιμορφωτικά σεμινάρια από φορείς (πανεπιστήμιο, επαγγελματικές ενώσεις κ.ά.)	104	73,2%
Τίποτα από τα παραπάνω	8	5,6%

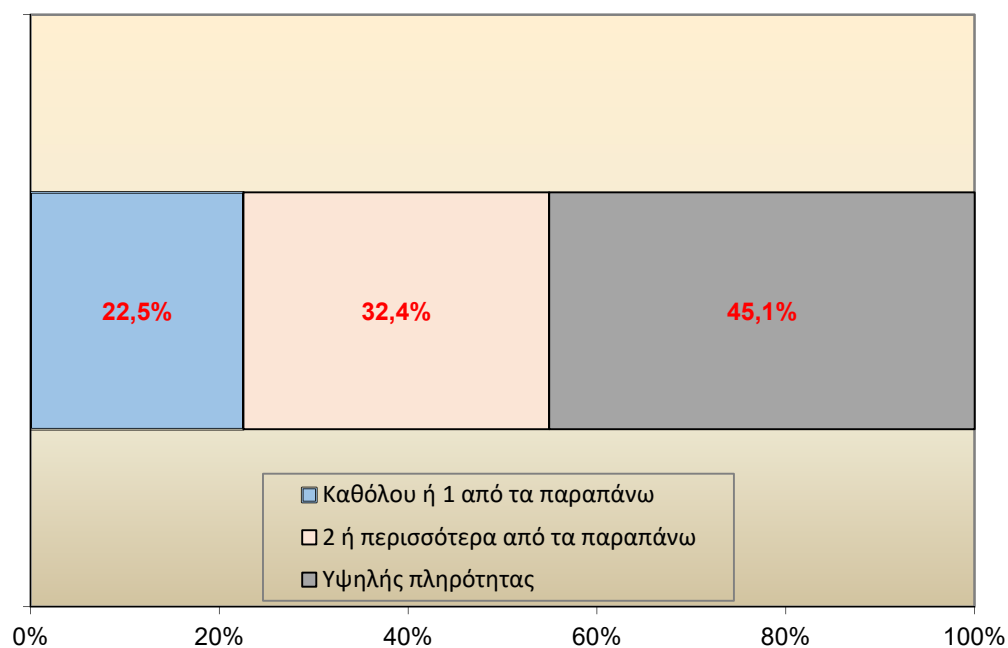
Στον παραπάνω Πίνακα συνοψίζονται οι απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει οι ερωτώμενοι. Οι απαντήσεις απεικονίζονται και σχηματικά στο Διάγραμμα 9.1 που ακολουθεί. Διαπιστώνεται η μεγάλη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε επιμορφωτικά προγράμματα, καθώς πάνω από 2 στους 3 έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις από σχολικό σύμβουλο ειδικότητας, επιμορφωτικά σεμινάρια από φορείς και επιμόρφωση στις ΤΠΕ. Μικρότερο ποσοστό 30% έχει ακολουθήσει επιμορφώσεις ευρωπαϊκών προγραμμάτων και 12,7% Πρόγραμμα Μείζονος Επιμόρφωσης. Μόλις 8 από τους ερωτηθέντες (ποσοστό 5,6%) δεν έχει παρακολουθήσει κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα από τα παραπάνω.

Διάγραμμα 9.1 Επιμορφωτικά προγράμματα – αριθμός θετικών απαντήσεων κατά κατηγορία



Από την επεξεργασία των απαντήσεων, όπως αυτή αποτυπώνεται αριθμητικά πιο κάτω και στο Διάγραμμα 9.2 που ακολουθεί, προκύπτει ότι ένα μικρό ποσοστό δεν έχει παρακολουθήσει κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ή το πολύ μία μόνο κατηγορία, ενώ μία ισχυρή πλειοψηφία, σε ποσοστό 45,1% έχει λάβει αρκετά πλήρη επιμόρφωση που περιλαμβάνει τουλάχιστον τρία επιμορφωτικά προγράμματα, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται είτε και ευρωπαϊκά είτε επιμορφωτικά σεμινάρια από φορείς σε συνδυασμό με ΤΠΕ επιπέδου 2.

	Αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό	Καθαρό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Καθόλου ή 1 από τα παραπάνω	32	22,5%	22,5%	22,5%
2 ή περισσότερα από τα παραπάνω	46	32,4%	32,4%	54,9%
Υψηλής πληρότητας	64	45,1%	45,1%	100,0%



Διάγραμμα 9.2 Ποσοστιαία κατανομή ως προς την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων

Με βάση την παραπάνω ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση εξετάζεται η επίπτωση της επιμόρφωσης στον τρόπο που απάντησαν οι εκπαιδευτικοί στα επόμενα ερωτήματα του ερωτηματολογίου.

5.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν την Επαγγελματική Μάθηση

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, που αποτελείται από τέσσερα ερωτήματα, με αριθμό 10, 11, 12, 13 οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική μάθηση, τους οποίους αξιολογούν ή/και ιεραρχούν με σειρά σπουδαιότητας.

Τα τρία πρώτα ερωτήματα έχουν δύο σκέλη 10Α-10Β, 11Α-11Β, 12Α-12Β. Στο πρώτο σκέλος Α αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και οι συμμετέχοντες ιεραρχούν κατά σειρά σπουδαιότητας (1 = μεγαλύτερο... έως 5/6 = μικρότερο) τα βασικά στοιχεία που επηρεάζουν την επαγγελματική μάθηση (ερώτηση 10) και τις μορφές επαγγελματικής μάθησης ως προς τη συμβολή τους στην επαγγελματική ανάπτυξη (ερώτηση 11: πηγές μάθησης: επιμορφώσεις / διαδίκτυο, 12: πρακτικές αναστοχασμού). Στο δεύτερο σκέλος Β οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν κατά πόσον (1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ) τα χαρακτηριστικά και οι πρακτικές αυτές διατίθενται, εφαρμόζονται στην πράξη ή επηρεάζουν προσωπικά του ίδιους.

Αναλυτικά οι απαντήσεις που δόθηκαν σε κάθε ερώτημα, η στατιστική επεξεργασία τους και η αξιολόγησή τους παρουσιάζονται στις επόμενες παραγράφους:

10Α. Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε ότι επηρεάζουν περισσότερο την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών; (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1 = μεγαλύτερο... έως 5 = μικρότερο)

Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται αριστερά τα στοιχεία που επηρεάζουν την επαγγελματική μάθηση, τα οποία κλήθηκαν να αξιολογήσουν οι ερωτώμενοι και δεξιά σε κάθε στήλη η σειρά επιρροής (1 μεγαλύτερο έως 5 μικρότερο) και ο αριθμός απαντήσεων κατάταξης κάθε στοιχείου στη σειρά αυτή.

Πίνακας 10Α.1 - Αποτελέσματα απαντήσεων

Ιεράρχηση - Σειρά Στοιχεία		1	2	3	4	5	σφάλμ α	Δ/Α	Σύνολο δείγμα- τος	Σύνολο έγκυρα
α	η ειδημοσύνη / επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο	35	18	14	15	25	12	23	142	107
β	η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση	24	30	19	28	6	12	23	142	107
γ	η ικανότητα συνεργασίας με συναδέλφους	5	6	34	18	44	12	23	142	107
δ	η διάθεση για αλλαγή, εφαρμογή καινοτομιών	22	30	18	25	12	12	23	142	107
ε	η επιθυμία να πειραματιστούν με νέες διδακτικές μεθόδους	24	22	26	18	17	12	23	142	107
Σύνολο		110	106	111	104	104				

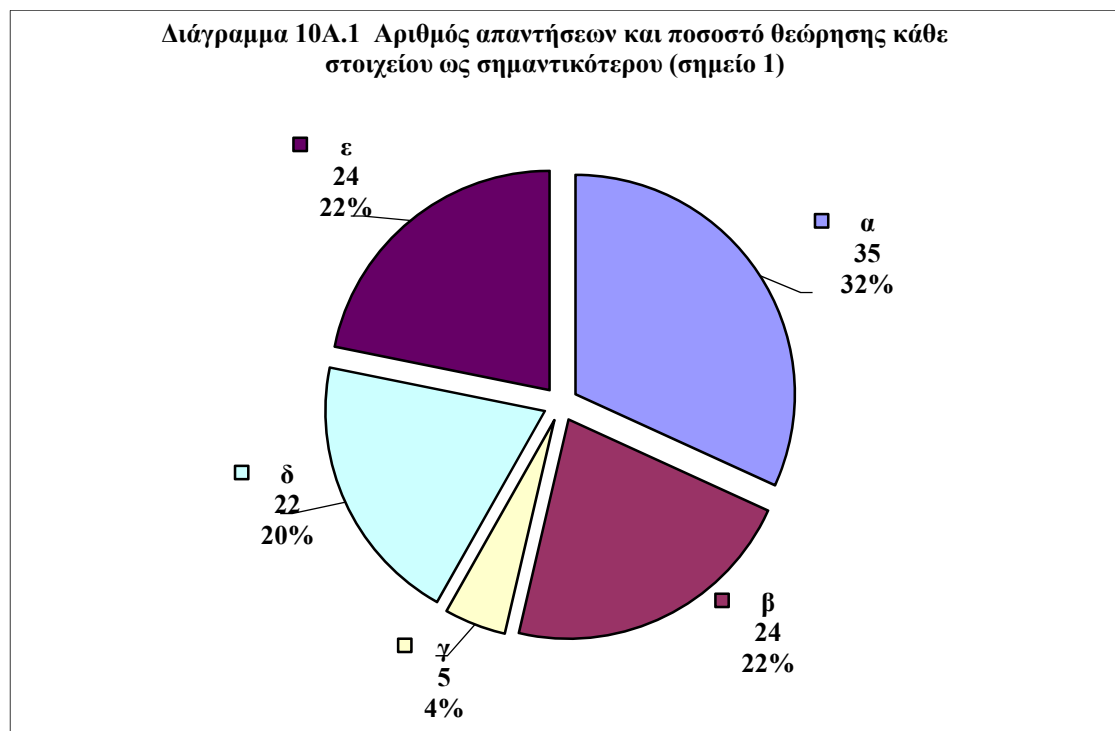
Ο διαφορετικός αριθμός στο σύνολο των απαντήσεων για κάθε βαθμό προκύπτει λόγω ισοβαθμίας σε κάποιες απαντήσεις. Επίσης ένας αριθμός ερωτηθέντων θεώρησε την ερώτηση ως αξιολογική και όχι ως ιεραρχική, με σειρά κατάταξης, οπότε οι απαντήσεις αυτές δε λήφθηκαν υπόψη. Τέλος, 23 ερωτηθέντες δεν απάντησαν στην ερώτηση, οπότε το σύνολο των έγκυρων και αξιοποιήσιμων απαντήσεων περιορίστηκε σε 107 στην ερώτηση αυτή, διατηρώντας πάντως ένα πολύ υψηλό και ικανοποιητικό δείγμα.

Στον Πίνακα 10Α.2 δίνεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων, δηλαδή το ποσοστό εκείνο επί των ορθών απαντήσεων που κατέταξε καθένα από τα στοιχεία στη συγκεκριμένη σειρά (1η έως 5η).

Πίνακας 10Α.2 - Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων

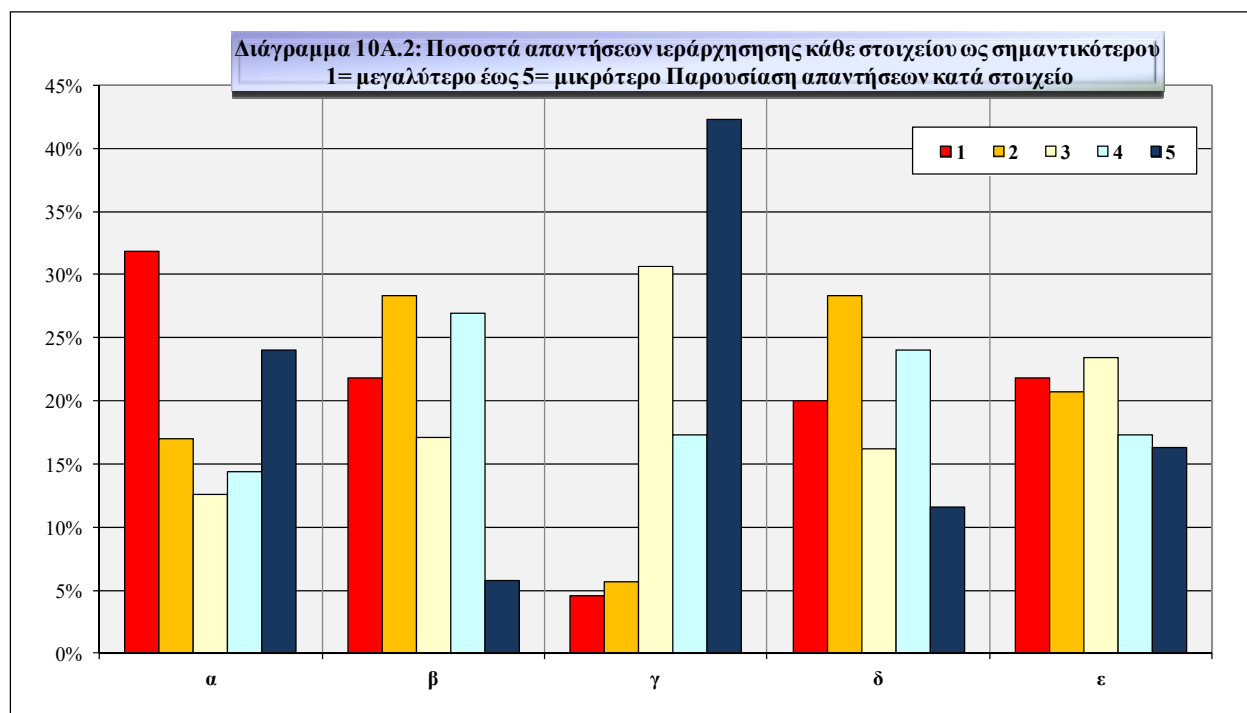
	Στοιχεία / Σειρά	1	2	3	4	5
α	η ειδημοσύνη / επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο	31,8%	17,0%	12,6%	14,4%	24,0%
β	η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση	21,8%	28,3%	17,1%	26,9%	5,8%
γ	η ικανότητα συνεργασίας με συναδέλφους στο πλαίσιο άσκησης του διδακτικού έργου	4,5%	5,7%	30,6%	17,3%	42,3%
δ	η διάθεση για αλλαγή, για εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών	20,0%	28,3%	16,2%	24,0%	11,5%
ε	η επιθυμία / διάθεση να πειραματιστούν στη διδασκαλία τους με νέες διδακτικές μεθόδους και εργαλεία μάθησης	21,8%	20,8%	23,4%	17,3%	16,3%
Σύνολο		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Το Διάγραμμα 10Α.1 απεικονίζει τον αριθμό και το ποσοστιαίο μερίδιο των απαντήσεων που έλαβε κάθε στοιχείο χαρακτηριζόμενο ως το πλέον σημαντικό (βαθμός / στήλη 1 στις απαντήσεις)



Όπως φαίνεται και από τους Πίνακες και το παραπάνω Διάγραμμα, οι συμμετέχοντες κατά πλειοψηφία θεωρούν ως πιο σημαντικό στοιχείο το (α) *ειδημοσύνη*, καθώς λαμβάνει το υψηλότερο ποσοστό ως 1ο σπουδαιότερο (32%), ενώ στη συνέχεια σχεδόν ισοβαθμούν τα (β) *παιδαγωγική κατάρτιση* (22%), (ε) *πειραματισμός με νέες μεθόδους* (22%) και (δ) *διάθεση για εφαρμογή καινοτομιών* (20%). Στην τελευταία θέση το (γ) *ικανότητα συνεργασίας με συναδέλφους*, με μόλις 5 ερωτηθέντες (ποσοστό 4%) να το θεωρούν ως το πλέον σημαντικό.

Το Διάγραμμα 10Α.2 που ακολουθεί δίνει μια πιο εποπτική εικόνα των απαντήσεων, καθώς εμφανίζονται συγκριτικά και αντιπαραβαλλόμενα όλα τα στοιχεία που κρίθηκαν ότι επηρεάζουν την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών για κάθε σειρά κατάταξης που τους έδωσαν οι ερωτώμενοι. Στο Διάγραμμα για κάθε στοιχείο (α), (β), (γ), (δ), (ε) κατά σειρά δίνεται στοίχιση των βαθμών / σειρά ιεράρχησης (από 1 έως 5) επιτρέποντας την απευθείας σύγκριση με τα άλλα στοιχεία δίπλα του.



Στο Διάγραμμα 10Α.2 δείχνεται παραστατικά πως, ενώ το στοιχείο (α) *ειδημοσύνη*, συγκεντρώνει την προτίμηση του μεγαλύτερου ποσοστού των ερωτηθέντων, από ένα άλλο μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων (ποσοστό 24%) κατατάσσεται στην τελευταία θέση (σειρά 5). Ακολουθώντας το στοιχείο (β) *διδασκτική κατάρτιση* συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά του στη δεύτερη και στην προτελευταία θέση 4 (28,3%). Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι μία ομάδα ερωτηθέντων προκρίνει ως σημαντικότερο

στοιχείο για την επαγγελματική μάθηση την ειδημοσύνη και ακολούθως τη διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ενώ ένα άλλο σημαντικό μέρος τα κατατάσσει αντίστροφα στις τελευταίες θέσεις. Πολύ υψηλά ποσοστά στις 3 πρώτες θέσεις (>20%) συγκεντρώνει και το στοιχείο (ε) *πειραματισμός με νέες μεθόδους*, με σημαντικά, όμως, ποσοστά και αυτό και στην τελευταία θέση κατάταξης. Το στοιχείο (δ) *διάθεση για καινοτομία*, εμφανίζει μία κλιμάκωση με εκείνη του (β) με τα υψηλά ποσοστά του να συγκεντρώνονται στη 2η και 4η θέση, 27% και 24% αντίστοιχα, ενώ στην πρώτη και τελευταία σειρά κατάταξης τα ποσοστά του είναι κατώτερο του στοιχείου (ε). Τέλος, το (γ) *ικανότητα συνεργασίας με συναδέλφους* υστερεί σαφώς στις προτιμήσεις των ερωτηθέντων με μόλις 10% να το κατατάσσει στις 2 πρώτες θέσεις και πάνω από 40% στην τελευταία.

Προκειμένου να υπάρχει μία μονοσήμαντη απευθείας βαθμονόμηση του συνόλου των απαντήσεων, προσφέροντας τη δυνατότητα για άμεση σύγκριση, ακολουθήθηκε το εξής σύστημα βαθμολογίας:

Για κάθε απάντηση που έφερνε το στοιχείο στην 1η θέση αποδίδονται 10 βαθμοί, για τη 2η θέση 6 βαθμοί, την 3η 4 βαθμοί, την 4η 2 βαθμοί και την 5η 1 βαθμός. Έτσι προκύπτει ο συνολικός βαθμός, που διαιρούμενος με τον αριθμό των απαντήσεων δίνει τον μέσο βαθμό για κάθε στοιχείο.

Με βάση αυτή την κλίμακα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει η ακόλουθη συνοπτική βαθμολόγηση για το ερώτημα 10Α:

Πίνακας 10Α.3 - Συνολικός μέσος βαθμός απαντήσεων κατά στοιχείο

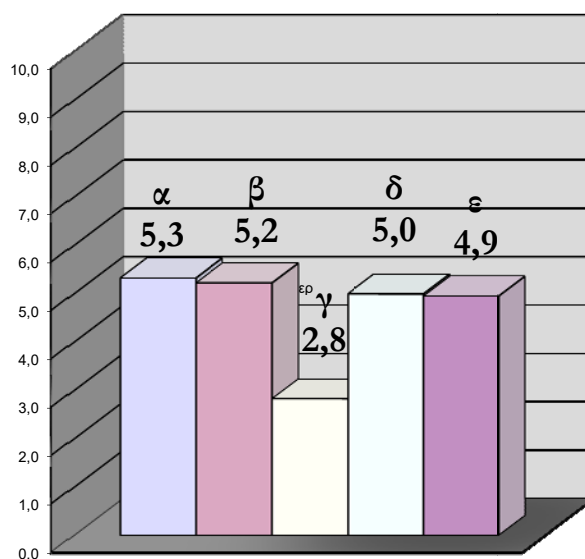
α/α	Στοιχεία επηρεασμού επαγγελματικής μάθησης	Συνολική βαθμολογία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
α	η ειδημοσύνη / επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο	569	5,3	3,7
β	η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση	558	5,2	3,1
γ	η ικανότητα συνεργασίας με συναδέλφους στο πλαίσιο της άσκησης του διδακτικού έργου	302	2,8	2,2
δ	η διάθεση για αλλαγή, για εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών	534	5,0	3,1
ε	η επιθυμία / διάθεση να πειραματιστούν στη διδασκαλία τους με νέες διδακτικές μεθόδους και εργαλεία μάθησης	529	4,9	3,2
	Μέσος όρος	498	4,7	

Η συνολική βαθμολογία επιβεβαιώνει ότι τα τέσσερα από τα πέντε στοιχεία του ερωτήματος βρίσκονται πολύ κοντά στην αξιολόγηση, με μέσο βαθμό λίγο πάνω από τη βάση και με ένα μικρό προβάδισμα της *ειδημοσύνης* (α) και της *διδασκικής κατάρτισης* (β), με μικρή διαφορά από τη *διάθεση καινοτομίας* (δ) και τον *πειραματισμό σε νέους μεθόδους* (ε). Μόνο το στοιχείο (γ) *ικανότητα συνεργασίας με συναδέλφους* αξιολογείται συνολικά ως το λιγότερο σημαντικό με πολύ χαμηλότερο μέσο βαθμό (2,8) και μικτότερη διασπορά τιμών.

Διαφαίνεται ότι για ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών τα στοιχεία κατάρτισης (α), (β) είναι τα σημαντικότερα για την επαγγελματική μάθηση και με αυτή τη σειρά, ενώ για ένα ελαφρώς μικρότερο ποσοστό προηγούνται τα στοιχεία καινοτομίας (ε) και (δ), με τα (α) και (β) να κατατάσσονται με αντίστροφη σειρά στις τελευταίες θέσεις. Στο επόμενο κεφάλαιο 5.3, θα διερευνηθεί με στατιστική ανάλυση κατά πόσον κάποια από τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών καθορίζουν αυτή την αντίστροφη σειρά κατάταξης. Οι υψηλές τιμές της τυπικής απόκλισης στον παραπάνω Πίνακα επιβεβαιώνουν τη μεγάλη διασπορά τιμών, δηλαδή τη μεγάλη διακύμανση μεταξύ των απαντήσεων.

Τα παραπάνω αποτυπώνονται και στο συγκεντρωτικό Διάγραμμα 10Α.3 που ακολουθεί για τα πέντε στοιχεία του ερωτήματος στην κλίμακα βαθμολογίας 1-10

Διάγραμμα 10Α.3 Συνολική βαθμολογική αξιολόγηση κάθε στοιχείου



10B. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά; (Σημειώστε την ένδειξη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Στο ερώτημα αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται, για τα ίδια στοιχεία που στο ερώτημα 10Α εξέφρασαν τις πεποιθήσεις τους και τα κατέταξαν με βάση τη σπουδαιότητά τους για την επαγγελματική τους μάθηση, να αξιολογήσουν τον βαθμό επάρκειάς τους στην εκπαιδευτική κοινότητα, κατά πόσον δηλαδή τα χαρακτηριστικά αυτά διατίθενται στην πράξη.

Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται αριστερά τα στοιχεία που επηρεάζουν την επαγγελματική μάθηση, και δεξιά σε κάθε στήλη ο βαθμός στον οποίο διαθέτουν τα χαρακτηριστικά αυτά οι εκπαιδευτικοί και ο αριθμός των απαντήσεων που τοποθέτησε κάθε στοιχείο στον ανάλογο βαθμό επάρκειας.

Πίνακας 10B.1 - Αποτελέσματα απαντήσεων

Βαθμός διάθεσης Στοιχεία		1 καθό λου	2 λίγο	3 αρκε- τά	4 πολύ	5 πάρα πολύ	σφάλ μα	Δ/ Α	Σύνολο δείγμα- τος	Σύνολο έγκυρα
A	η ειδημοσύνη / επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο	9	13	30	52	33	2	3	142	137
B	η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση	3	19	51	42	22	2	3	142	137
Γ	η ικανότητα συνεργασίας με συναδέλφους	6	24	54	39	14	2	3	142	137
Δ	η διάθεση για αλλαγή, εφαρμογή καινοτομιών	12	41	42	30	12	2	3	142	137
E	η επιθυμία να πειραματιστούν με νέες διδακτικές μεθόδους	9	44	48	24	12	2	3	142	137
	Σύνολο	39	141	225	187	93				

Από τον συνολικό αριθμό απαντήσεων σε κάθε βαθμό κατάταξης (τελευταία γραμμή του Πίνακα) διαπιστώνεται ότι τα χαρακτηριστικά επαγγελματικής μάθησης γενικά διατίθενται σε μεσαίο έως υψηλό βαθμό (αρκετά 225 απαντήσεις, πολύ 187 απαντήσεις), ενώ μόλις σε 39 απαντήσεις αξιολογείται ότι κάποιο από τα χαρακτηριστικά δε διατίθεται καθόλου στους εκπαιδευτικούς και σε 93 ότι διατίθεται σε πολύ υψηλό βαθμό. Το σύνολο των έγκυρων και αξιοποιήσιμων απαντήσεων ανήλθε σε 137 στην ερώτηση αυτή.

Στον Πίνακα 10B.2 που ακολουθεί δίνεται η ποσοστιαία κατανομή των έγκυρων απαντήσεων, δηλαδή το ποσοστό εκείνο επί των ορθών απαντήσεων που κατέταξε καθένα από τα στοιχεία στο συγκεκριμένο βαθμό επάρκειας στην πράξη (5 πάρα πολύ έως 1 καθόλου).

Πίνακας 10β.2 - Ποσοστιαία κατανομή έγκυρων απαντήσεων

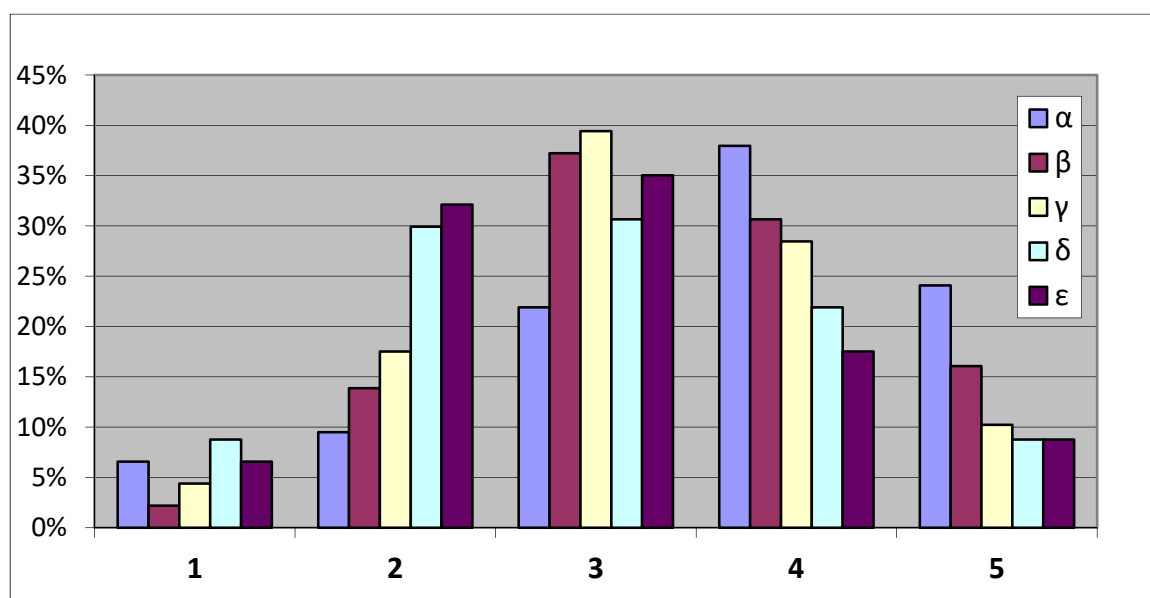
	Στοιχεία / Σειρά	1 καθόλου	2 λίγο	3 αρκετά	4 πολύ	5 πάρα πολύ	Σύνολο
α	η ειδημοσύνη / επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο	6,6%	9,5%	21,9%	38,0%	24,1%	100,0%
β	η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση	2,2%	13,9%	37,2%	30,7%	16,1%	100,0%
γ	η ικανότητα συνεργασίας με συναδέλφους στο πλαίσιο της άσκησης του διδακτικού έργου	4,4%	17,5%	39,4%	28,5%	10,2%	100,0%
δ	η διάθεση για αλλαγή, για εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών	8,8%	29,9%	30,7%	21,9%	8,8%	100,0%
ε	η επιθυμία / διάθεση να πειραματιστούν στη διδασκαλία τους με νέες διδακτικές μεθόδους και εργαλεία μάθησης	6,6%	32,1%	35,0%	17,5%	8,8%	100,0%
Μέσος όρος		5,7%	20,6%	32,8%	27,3%	13,6%	

Τα Διαγράμματα 10B.1 και 10B.2 που ακολουθούν δίνουν μία πιο εποπτική εικόνα των απαντήσεων, καθώς εμφανίζουν παράλληλα και αντιπαραβαλλόμενα όλα τα στοιχεία που κρίθηκαν ότι επηρεάζουν την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο τα διαθέτουν και τα εφαρμόζουν στην πράξη οι εκπαιδευτικοί, κατά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Στο Διάγραμμα 10B.1 για κάθε βαθμό διάθεσης-εφαρμογής από τους εκπαιδευτικούς (από 1 έως 5) κατά σειρά αντιπαραβάλλεται για καθένα χαρακτηριστικό το ποσοστό επί των απαντήσεων που αξιολόγησε το χαρακτηριστικό με τον βαθμό αυτό. Στο Διάγραμμα 10B.2 παρουσιάζεται μία στήλη για κάθε στοιχείο (α), (β), (γ), (δ), (ε), στην οποία εμφανίζεται κατά σειρά καθ' ύψος το ποσοστό που έλαβε επί των απαντήσεων ο αντίστοιχος βαθμός αξιολόγησης (από 1 έως 5), επιτρέποντας την απευθείας σύγκριση με τα άλλα στοιχεία δίπλα του.

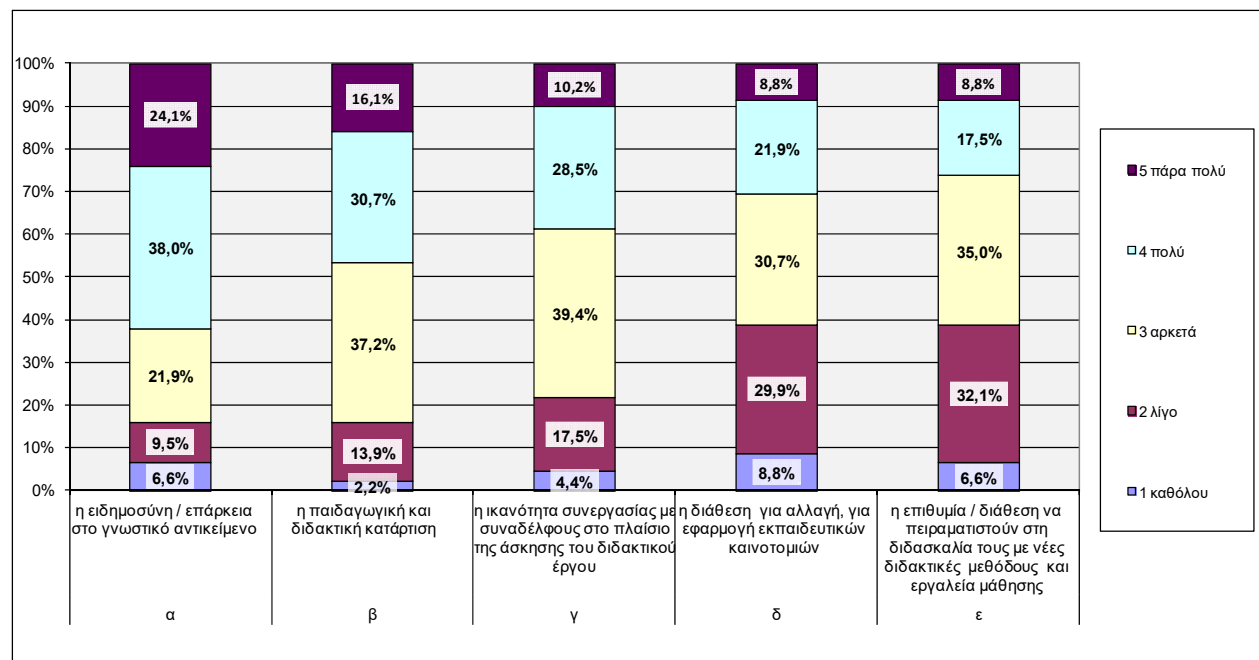
Από τον παραπάνω Πίνακα και περισσότερο από τα Διαγράμματα που ακολουθούν, καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν σε υψηλό βαθμό κατά σειρά τα χαρακτηριστικά (α) της ειδημοσύνης, σε ποσοστό 62% πολύ έως πάρα πολύ και (β)

της παιδαγωγικής κατάρτισης σε ποσοστό 47% πολύ έως πάρα πολύ και 37% σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό. Αντίθετα για τα χαρακτηριστικά (δ) εφαρμογή καινοτομιών και (ε) διάθεση πειραματισμού με νέες μεθόδους και εργαλεία, το 40% περίπου του δείγματος θεωρεί ότι διατίθενται λίγο έως καθόλου στους εκπαιδευτικούς. Η ικανότητα συνεργασίας (γ) υπερέρχει στον μεσαίο βαθμό 3 και αξιολογείται γενικά ότι διατίθεται από αρκετά έως πολύ σε ποσοστό 68% του δείγματος. Το Διάγραμμα Β.2 εμφανίζει πολύ χαρακτηριστικά τις διαφορές μεταξύ των διαφόρων χαρακτηριστικών.

**Διάγραμμα 10Β.1 Ποσοστιαία κατανομή αξιολόγησης κάθε στοιχείου
Στοίχιση κατά βαθμό διάθεσης – εφαρμογής στην πράξη**



**Διάγραμμα 10B.2 Ποσοστιαία κατανομή αξιολόγησης κάθε στοιχείου
Στοίχιση κατά χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών**



Μικρό είναι το ποσοστό των ερωτώμενων που θεωρεί πως κάποιο από τα στοιχεία διατίθεται σε πολύ υψηλό βαθμό, με εξαίρεση την *ειδημοσύνη* (α) που λαμβάνει σε ποσοστό 24% τον μέγιστο βαθμό 5, ενώ τα στοιχεία (δ) *διάθεση για εφαρμογή καινοτομιών* και (ε) *διάθεση πειραματισμού* συγκεντρώνουν κάτω από 10%. Επίσης πολύ μικρό είναι το ποσοστό που θεωρεί πως κάποιο από τα στοιχεία δε διατίθεται καθόλου από τους εκπαιδευτικούς, με ποσοστό για όλα τα χαρακτηριστικά μικρότερο του 10% και καλύτερη θέση για το (β) *παιδαγωγική κατάρτιση* με ποσοστό μηδενικής διάθεσης μόλις 2,2%.

Για μια απευθείας και μονοσήμαντη σύγκριση ως προς τον βαθμό πρακτικής ύπαρξης των πέντε χαρακτηριστικών στους εκπαιδευτικούς, αλλά και τη δυνατότητα άμεσης συσχέτισης των αποτελεσμάτων του ερωτήματος με εκείνα της ερώτησης 10Α, ακολουθήθηκε όμοιο σύστημα βαθμολογίας ως εξής: Για κάθε απάντηση που χαρακτήριζε πως το στοιχείο διατίθεται πάρα πολύ (κωδικός απάντησης 5) αποδίδονται 10 βαθμοί, πολύ (κωδικός 4): 6 βαθμοί, αρκετά (3): 4 βαθμοί, λίγο (2): 2 βαθμοί και καθόλου (1): 1 βαθμός. Έτσι προκύπτει ο συνολικός βαθμός, που, διαιρούμενος με τον αριθμό των απαντήσεων, δίνει τον μέσο βαθμό για κάθε στοιχείο.

Με βάση αυτή την κλίμακα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει η ακόλουθη βαθμολόγηση για το ερώτημα 10B:

Πίνακας 10B.3 - Συνολικός μέσος βαθμός απαντήσεων

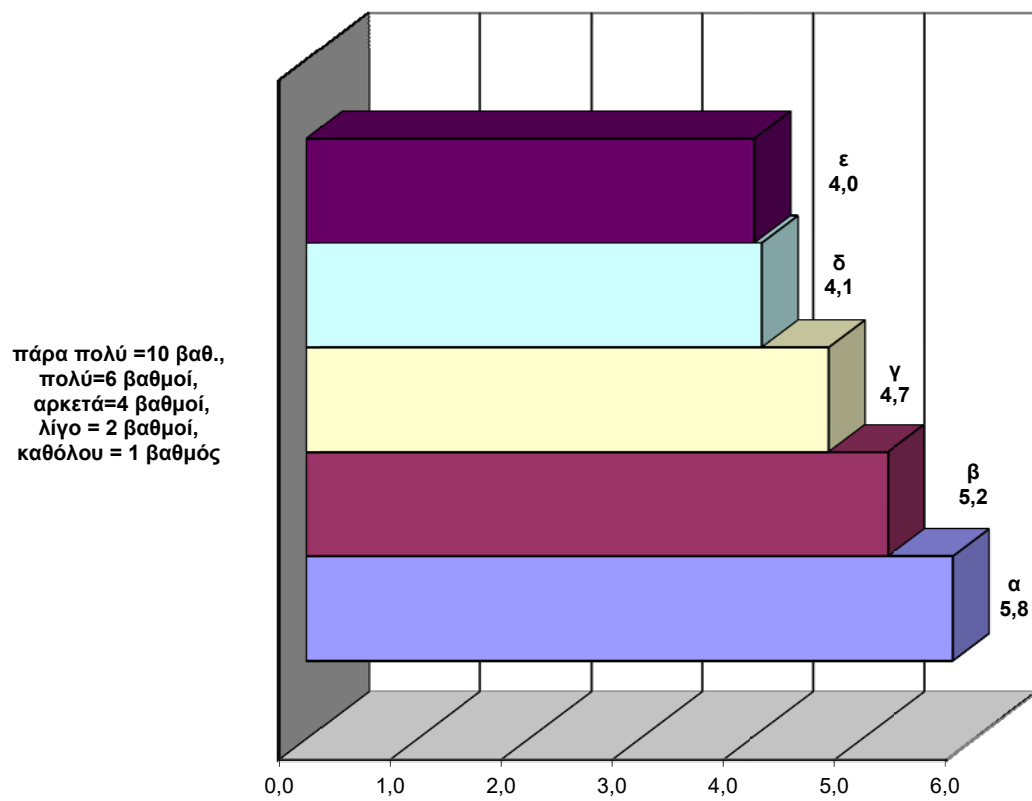
α/α	Διάθεση χαρακτηριστικών στους εκπαιδευτικούς	Συνολική βαθμολογία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
A	η ειδημοσύνη / επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο	797	5,8	2,8
B	η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση	717	5,2	2,5
Γ	η ικανότητα συνεργασίας με συναδέλφους στο πλαίσιο της άσκησης του διδακτικού έργου	644	4,7	2,3
Δ	η διάθεση για αλλαγή, για εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών	562	4,1	2,5
E	η επιθυμία / διάθεση να πειραματιστούν στη διδασκαλία τους με νέες διδακτικές μεθόδους και εργαλεία μάθησης	553	4,0	2,4
	Μέσος όρος	655	4,8	

Από τη συνολική βαθμολογία διαπιστώνεται ότι όλα τα στοιχεία θεωρείται κατά μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς πως διατίθενται αρκετά έως πολύ (βαθμοί 4 έως 6).

Καταδεικνύεται, όμως, και σαφής διαφοροποίηση των πέντε χαρακτηριστικών ως προς την πρακτική εφαρμογή τους, με σειρά κατάταξης όμοια με εκείνη που τέθηκαν στο ερώτημα και με καθαρές αποστάσεις μεταξύ τους. Προηγούνται τα στοιχεία κατάρτισης με πρώτο το (α) *επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο*, δεύτερο το (β) *διδακτική κατάρτιση*, ακολουθεί το (γ) *ικανότητα συνεργασίας* και στις τελευταίες θέσεις τα χαρακτηριστικά *καινοτομίας* και *πειραματισμού* (δ) και (ε). Οι μικρότερες τιμές τυπικής απόκλισης στην τελευταία στήλη του Πίνακα 10B.3 δείχνουν μικρότερη διασπορά και σύγκλιση των απαντήσεων των ερωτηθέντων, σε σχέση με την υψηλή διασπορά που παρατηρήθηκε στο ερώτημα 10A, σχετικά με τη σπουδαιότητα αυτών.

Τα παραπάνω αποτυπώνονται και στο συγκεντρωτικό Διάγραμμα 10B.3 που ακολουθεί για τα πέντε στοιχεία του ερωτήματος στην κλίμακα βαθμολογίας 1-10.

**Διάγραμμα 10B.3: Συνολική αξιολόγηση κάθε στοιχείου
Μέσος όρος βαθμολογίας**



Συσχέτιση πεποιθήσεων και πρακτικών

Μέσω της συσχέτισης των απαντήσεων στα ερωτήματα 10Α και 10Β, μπορούμε να δούμε εάν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την επαγγελματική τους μάθηση και στις πεποιθήσεις τους, αξιολογώντας εάν η σειρά σπουδαιότητας με την οποία κατατάχθηκαν τα στοιχεία που επηρεάζουν την επαγγελματική μάθηση ακολουθείται και στον βαθμό διάθεσης των στοιχείων αυτών στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Στον Πίνακα 10.4 παρουσιάζεται για κάθε στοιχείο η μέση βαθμολογία που δόθηκε βάσει των απαντήσεων στο ερώτημα 10Α ως προς τη σειρά που τα στοιχεία αυτά επηρεάζουν την επαγγελματική μάθηση, συγκρινόμενη με τη μέση βαθμολογία στο ερώτημα 10Β ως προς τον βαθμό που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί τα ίδια αυτά χαρακτηριστικά. Στην τελευταία στήλη του Πίνακα εμφανίζεται ο συντελεστής συσχέτισης των απαντήσεων στα δύο ερωτήματα που παίρνει τιμές από 0 (ουδεμία συσχέτιση) έως 1 (πλήρης συσχέτιση), όπου η πλήρης συσχέτιση επιτυγχάνεται όταν ο κάθε ερωτώμενος έχει δώσει ταυτόσημο βαθμό αξιολόγησης στο συγκεκριμένο στοιχείο επαγγελματικής μάθησης και στα δύο ερωτήματα 10Α και 10Β.

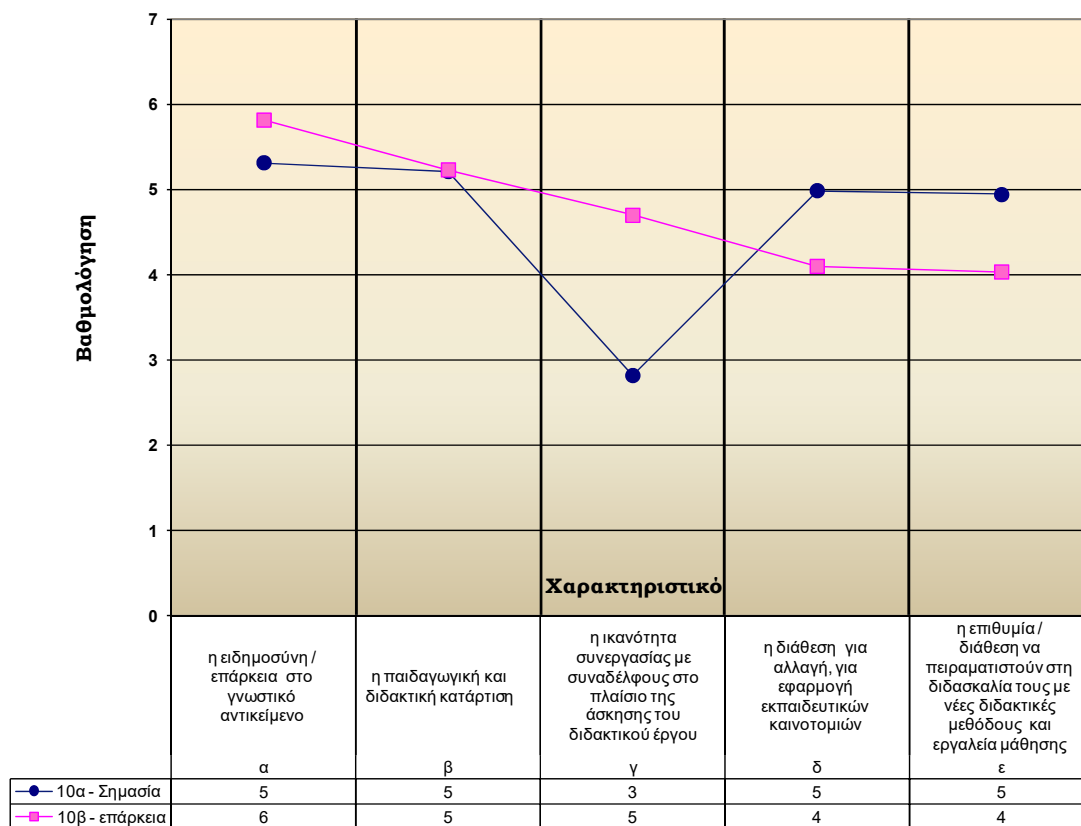
Πίνακας 10.4 – Συσχέτιση αξιολόγησης σημασίας και διάθεσης κάθε στοιχείου

α/α	Χαρακτηριστικά στοιχεία εκπαιδευτικών	Μέσος όρος 10Α- πεποίθηση	Μέσος όρος 10Β- εφαρμογή	Βαθμός συσχέτισης Pearson
α	η ειδημοσύνη / επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο	5,3	5,8	0,13
β	η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση	5,2	5,2	0,15
γ	η ικανότητα συνεργασίας με συναδέλφους στο πλαίσιο της άσκησης του διδακτικού έργου	2,8	4,7	0,15
δ	η διάθεση για αλλαγή, για εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών	5,0	4,1	-0,02
ε	η επιθυμία / διάθεση να πειραματιστούν στη διδασκαλία τους με νέες διδακτικές μεθόδους και εργαλεία μάθησης	4,9	4,0	0,07

Παρατηρούμε εδώ ότι το χαρακτηριστικό της *ειδημοσύνης* (α) προηγείται τόσο ως προς τη σπουδαιότητά του στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών όσο και ως προς τον βαθμό που αυτό διατίθεται στην πράξη και ακολουθείται με μικρή διαφορά από το χαρακτηριστικό της *παιδαγωγικής κατάρτισης* (β).

Στο Διάγραμμα 10.4 παρίσταται σχηματικά η παράλληλη διακύμανση του μέσου βαθμού αξιολόγησης για κάθε στοιχείο στα δύο ερωτήματα που τέθηκαν.

Διάγραμμα 10.4: Συσχέτιση σημασίας(ερώτημα 10.Α) και επάρκειας (ερώτημα 10.Β.) κάθε στοιχείου Μέσος όρος βαθμολογίας



Όμως διαπιστώνουμε ότι, ενώ σε ό,τι αφορά τη σπουδαιότητα κάθε στοιχείου υπάρχει πολύ μικρή διαφορά μεταξύ των στοιχείων (α) και (β) και των χαρακτηριστικών (δ) και (ε), οι διαφορές μεταξύ των δύο πρώτων και των δύο τελευταίων γίνονται μεγάλες σε ό,τι αφορά τον βαθμό διάθεσης στους εκπαιδευτικούς. Ενώ δηλαδή η *εφαρμογή καινοτομιών* (δ) και η *επιθυμία πειραματισμού* (ε) χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερα σημαντικές από μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών του δείγματος, σε βαθμό ισότιμο με τα άλλα δύο χαρακτηριστικά (α, β), ο βαθμός που πρακτικά διατίθενται ή εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι πολύ μικρότερος, φέρνοντάς τα με διαφορά στις τελευταίες θέσεις, σύμφωνα με τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Σχετικά με την *ικανότητα συνεργασίας* (στοιχείο γ) παρατηρείται ότι, ενώ διατίθεται σε ικανοποιητικό βαθμό στους εκπαιδευτικούς, υστερεί σοβαρά σε σχέση με όλα τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά ως τη σπουδαιότητά της για την ανάπτυξη επαγγελματικής μάθησης.

Τέλος σημειώνεται ότι οι χαμηλοί βαθμοί συσχέτισης σε όλα τα χαρακτηριστικά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι όσο πιο σημαντικό αξιολογούν κάποιο χαρακτηριστικό είναι ανάλογος και ο βαθμός εφαρμογής του. Από τις επιμέρους απαντήσεις μάλλον διαφαίνεται το αντίθετο, δηλαδή όσο πιο σημαντικό κρίνουν κάποιο χαρακτηριστικό, τόσο λιγότερο θεωρούν πως εφαρμόζεται πρακτικά στην εκπαιδευτική κοινότητα.

11Α. Ποιες από τις ακόλουθες μορφές επαγγελματικής μάθησης θεωρείτε ότι συμβάλλουν περισσότερο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;
(Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1 = μεγαλύτερο... έως 6 = μικρότερο)

Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται αριστερά διάφορες πηγές επαγγελματικής μάθησης και δεξιά σε κάθε στήλη η σειρά κατάταξης (1 μεγαλύτερο έως 6 μικρότερο) κάθε μορφής ως προς τη συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 11Α.1 - Αποτελέσματα απαντήσεων

Ιεράρχηση - Σειρά Μορφές – πηγές		1	2	3	4	5	6	Σφάλ- μα	Δ/Α	Σύνολο δείγμα- τος	Σύνολο έγκυρα
α	Παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων (συνεδρίων, ημερίδων, εργαστηρίων)	16	20	25	18	13	15	12	23	142	107
β	Ενημέρωση από επίσημες πηγές του ΥΠΕΘ μέσω του διαδικτύου	9	13	17	24	26	18	12	23	142	107
γ	Ενημέρωση από εκπαιδευτικές πηγές μέσω του διαδικτύου	13	13	15	21	26	19	12	23	142	107
δ	Πρόσβαση μέσω του διαδικτύου σε εξειδικευμένες βιβλιογραφικές βάσεις	14	8	16	17	18	34	12	23	142	107
ε	Παρακολούθηση επίσημων επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων του ΥΠΕΘ	32	16	21	11	20	7	12	23	142	107
στ	Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων επιστημονικών φορέων	30	33	15	13	9	7	12	23	142	107
Σύνολο		110	106	111	104	104	104				

Ο διαφορετικός αριθμός στο σύνολο κάθε βαθμού προκύπτει λόγω ισοβαθμίας σε κάποιες απαντήσεις (ο ερωτώμενος έδωσε την ίδια θέση σε δύο ή περισσότερες μορφές). Απαντήσεις όπου η ερώτηση θεωρήθηκε απλώς αξιολογική και όχι ιεραρχική, δε λήφθηκαν υπόψη. Τέλος 23 ερωτηθέντες δεν απάντησαν στην ερώτηση, οπότε το σύνολο των έγκυρων και αξιοποιήσιμων απαντήσεων περιορίστηκε σε 107 στην ερώτηση αυτή, διατηρώντας πάντως ένα πολύ υψηλό και ικανοποιητικό δείγμα.

Στον Πίνακα 11Α.2 δίνεται η ποσοστιαία κατανομή της κατάταξης κάθε μορφής επαγγελματικής μάθησης στη συγκεκριμένη σειρά (1η έως 6η), βάσει των έγκυρων απαντήσεων.

Πίνακας 11Α.2 - Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων

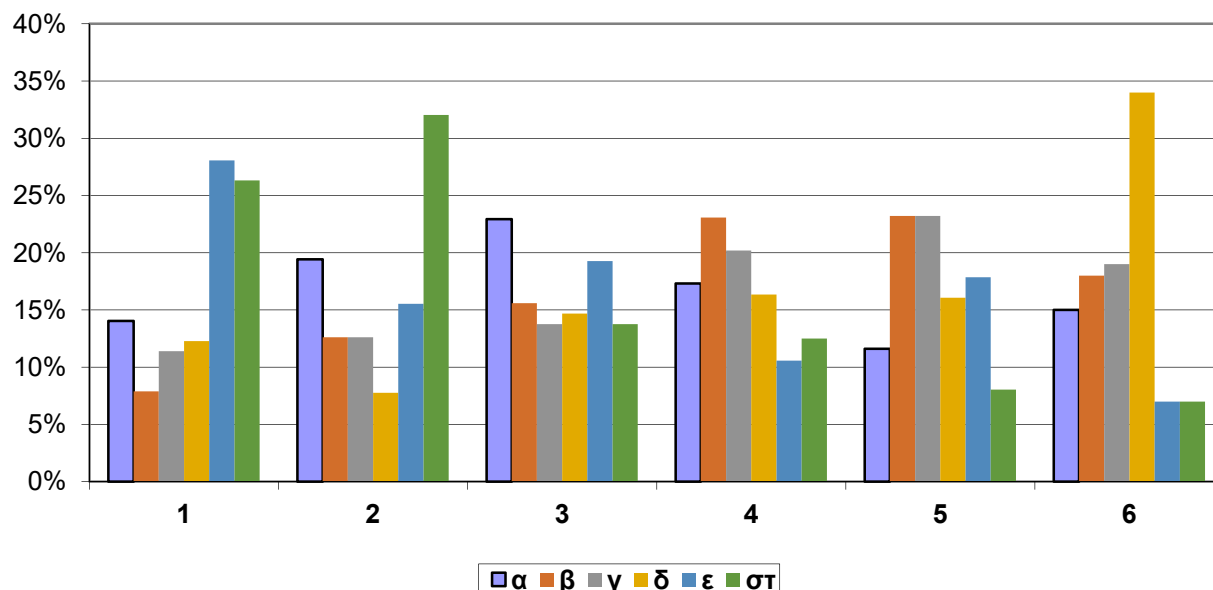
Στοιχεία /	Σειρά	1	2	3	4	5	6
α	Παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων (συνεδρίων, ημερίδων, εργαστηρίων κ.ά.)	14,0%	19,4%	22,9%	17,3%	11,6%	15,0%
β	Ενημέρωση από επίσημες εκπαιδευτικές πηγές του ΥΠΕΘ μέσω του διαδικτύου (αποθετήρια του Υπουργείου Παιδείας, εκπαιδευτικές πύλες, ιστοτόπους Ψηφιακών Εκπαιδευτικών Βοηθημάτων)	7,9%	12,6%	15,6%	23,1%	23,2%	18,0%
γ	Ενημέρωση από εκπαιδευτικές πηγές μέσω του διαδικτύου (ιστοτόπους Επιστημονικών Ενώσεων, ιστολόγια εκπαιδευτικών, ελεύθερα «εξωτερικά» αποθετήρια στο διαδίκτυο)	11,4%	12,6%	13,8%	20,2%	23,2%	19,0%
δ	Πρόσβαση μέσω του διαδικτύου και αξιοποίηση σε εξειδικευμένες βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων (επιστημονικά περιοδικά, ηλεκτρονικά βιβλία, αποθετήρια ΑΕΙ: διπλωματικές και διδακτορικές διατριβές)	12,3%	7,8%	14,7%	16,3%	16,1%	34,0%
ε	Παρακολούθηση επίσημων επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων του ΥΠΕΘ και των Σχολικών Συμβούλων σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής κ.ά.	28,1%	15,5%	19,3%	10,6%	17,9%	7,0%
στ	Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων επιστημονικών φορέων σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής, διοίκησης κ.ά.	26,3%	32,0%	13,8%	12,5%	8,0%	7,0%
Σύνολο		100%	100%	100%	100%	100%	100%

Στο Διάγραμμα 11Α.1 που ακολουθεί συγκρίνονται αντιπαραβαλλόμενες όλες οι μορφές του ερωτήματος, για κάθε σειρά κατάταξης. Το Διάγραμμα δίνει μια πολύ

εποπτική εικόνα των απαντήσεων, εμφανίζοντας για κάθε σειρά κατάταξης από 1η έως 6η, στοιχισμένα δίπλα δίπλα τα ποσοστά τα οποία κατέλαβε, επί των απαντήσεων που δόθηκαν, κάθε μορφή επαγγελματικής μάθησης (α), (β), (γ), (δ), (ε), (στ) στη σειρά αυτή. Έτσι επιτρέπεται η απευθείας σύγκριση με τις άλλες μορφές σε κάθε θέση κατάταξης.

Από τους Πίνακες και το παρακάτω Διάγραμμα φαίνεται καθαρά η υπεροχή των (ε) *επίσημα επιμορφωτικά προγράμματα* (γαλάζια μπάρα στο Διάγραμμα) και (στ) *επιμορφωτικά προγράμματα επιστημονικών φορέων* (πορτοκαλί) στις προτιμήσεις των συναδέλφων με παρεμφερή ποσοστά 28% και 26% στην 1η θέση κατάταξης, αλλά το (στ) να υπερέχει συγκριτικά, λόγω και του πολύ υψηλού ποσοστού (32%) που συγκεντρώνει στη 2η θέση. Ακολουθεί το (α) *παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων*, με 14%, στην 1η θέση και με πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες (56%) να το κατατάσσουν στις 3 πρώτες θέσεις. Οι υπόλοιπες τρεις μορφές, που αφορούν σε διαδικτυακή ενημέρωση έπονται σαφώς, με πιο άνιση κατανομή και διασπορά των απαντήσεων στην (δ): *πρόσβαση μέσω διαδικτύου σε εξειδικευμένες βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων* (σκούρο μωβ), όπου το ένα τρίτο των απαντήσεων (34%) την κατατάσσει στην 6η και τελευταία θέση, όμως και ένα σημαντικό ποσοστό 12,3%, μεγαλύτερο από εκείνο για τις (β) και (γ) την κατατάσσει 1η. Στο κεφάλαιο 5.3 θα διερευνηθεί κατά πόσον αυτή η διακύμανση σχετίζεται με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Διάγραμμα 11Α.1 Σύγκριση ποσοστών κατηγοριών επαγγελματικής μάθησης (α-στ) σε κάθε σειρά κατάταξης (1-5) - Στοιχισή κατά σειρά κατάταξης



Στον Πίνακα 11Α.3 και το Διάγραμμα 11.Α.2 που ακολουθούν δίνεται μονοσήμαντη απευθείας βαθμονόμηση και σύγκριση του συνόλου των απαντήσεων για κάθε μορφή, εφαρμόζοντας το σύστημα βαθμολογίας, που περιγράφηκε και για το ερώτημα 10Α πιο πάνω και την ακόλουθη κλίμακα: 1η θέση = 10 βαθμοί, 2η = 6 βαθμοί, 3η = 4 βαθμοί, 4η = 3 βαθμοί, 5η = 2 βαθμοί και 6η = 1 βαθμός. Με βάση αυτή την κλίμακα προκύπτει ο συνολικός βαθμός και ακολούθως, διαιρώντας με το πλήθος του δείγματος, ο μέσος βαθμός σχετικά με τη σπουδαιότητα κάθε μορφής επαγγελματικής μάθησης που κρίνεται στο ερώτημα 11Α. Η τυπική απόκλιση που παρουσιάζεται στη δεξιότερη στήλη του Πίνακα 11Α.3 δείχνει κατά πόσον υπάρχει σύγκλιση ή διασπορά στις απαντήσεις, εάν δηλαδή η θέση που κατατάσσουν κάθε μορφή οι ερωτηθέντες είναι παρόμοια στο μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ή εμφανίζει μεγάλη διακύμανση.

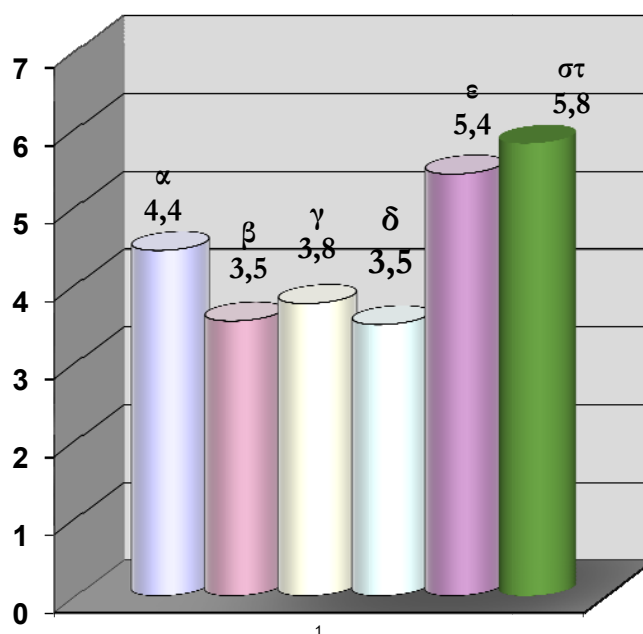
Η συνολική βαθμολογία επιβεβαιώνει τη σαφή υπεροχή των (στ) και (ε), παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων από επίσημους και επιστημονικούς φορείς με μέσο βαθμό 5,8 και 5,4 αντίστοιχα και αρκετά χαμηλότερα, περί το μέσο όρο, το (α) παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων. Τα (β), (γ) και (δ) ενημέρωση μέσω διαδικτύου από επίσημες και εκπαιδευτικές πηγές ή βάσεις δεδομένων αντίστοιχα, βρίσκονται στις τελευταίες θέσεις με μικρές μεταξύ τους διαφορές (μέσος βαθμός 3,5 έως 3,8) αλλά σημαντική διαφορά από τις προηγούμενες πηγές. Τέλος οι

σχετικά υψηλές τιμές της τυπικής απόκλισης υποδεικνύουν διασπορά τιμών, δηλαδή σημαντική διακύμανση μεταξύ των απαντήσεων ως προς τη σειρά κατάταξης.

Πίνακας 11Α.3 - Συνολικός μέσος βαθμός απαντήσεων

α/α	Μορφές / πηγές επαγγελματικής μάθησης	Συνολική βαθμολογία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
α	Παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων (συνεδρίων, ημερίδων, εργαστηρίων κ.ά.)	475	4,4	2,8
β	Ενημέρωση από επίσημες εκπαιδευτικές πηγές του ΥΠΕΘ μέσω του διαδικτύου (αποθετήρια του Υπουργείου Παιδείας, εκπαιδευτικές πύλες, ιστοτόπους Ψηφιακών Εκπαιδευτικών Βοηθημάτων)	378	3,5	2,5
γ	Ενημέρωση από εκπαιδευτικές πηγές μέσω του διαδικτύου (ιστοτόπους Επιστημονικών Ενώσεων, ιστολόγια εκπαιδευτικών, ελεύθερα «εξωτερικά» αποθετήρια στο διαδίκτυο)	402	3,8	2,8
δ	Πρόσβαση μέσω του διαδικτύου και αξιοποίηση σε εξειδικευμένες βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων (επιστημονικά περιοδικά, ηλεκτρονικά βιβλία, αποθετήρια ΑΕΙ: διπλωματικές και διδακτορικές διατριβές)	373	3,5	2,9
ε	Παρακολούθηση επίσημων επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων του ΥΠΕΘ και των Σχολικών Συμβούλων σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής κ.ά.	580	5,4	3,3
στ	Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων επιστημονικών φορέων σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής, διοίκησης κ.ά.	622	5,8	3,0
	Μέσος όρος	472	4,4	

Διάγραμμα 11Α.2 Συνολική βαθμολογική αξιολόγηση κάθε μορφής



11B. Σε ποιο βαθμό συνδέετε τις ακόλουθες μορφές επαγγελματικής μάθησης με τη δική σας επαγγελματική ανάπτυξη; (Σημειώστε την ένδειξη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Στο ερώτημα αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται, για τις ίδιες μορφές επαγγελματικής μάθησης που στο ερώτημα 11Α κατέταξαν με βάση τη γενική σπουδαιότητα, να αξιολογήσουν σε ποιο βαθμό συνδέονται με την προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη.

Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται δεξιά σε κάθε στήλη ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι οι διάφορες πηγές επαγγελματικής μάθησης επηρεάζουν την προσωπική τους ανάπτυξη και από κάτω ο αριθμός των απαντήσεων που τοποθέτησε κάθε μορφή στον ανάλογο βαθμό.

Πίνακας 11B.1 - Αποτελέσματα απαντήσεων

Βαθμός επιρροής		1 καθό λου	2 λίγο	3 αρκε- τά	4 πολύ	5 πάρα πολύ	σφάλ μα	Δ/Α	Σύνολο δείγμα- τος	Σύνολο έγκυρα
Στοιχεία										
α	Παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων (συνεδρίων, ημερίδων, εργαστηρίων)	5	13	45	43	33	1	2	142	139
β	Ενημέρωση από επίσημες πηγές του ΥΠΕΘ μέσω του διαδικτύου	3	27	53	41	15	1	2	142	139
γ	Ενημέρωση από εκπαιδευτικές πηγές μέσω του διαδικτύου	2	19	46	47	25	1	2	142	139
δ	Πρόσβαση μέσω του διαδικτύου σε εξειδικευμένες βιβλιογραφικές βάσεις	7	24	45	40	23	1	2	142	139
ε	Παρακολούθηση επίσημων επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων του ΥΠΕΘ	5	18	30	49	37	1	2	142	139
στ	Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων επιστημονικών φορέων	2	19	22	55	41	1	2	142	139
Σύνολο		24	120	241	275	174				

Το σύνολο των αξιοποιήσιμων απαντήσεων ανήλθε σε 139 στην ερώτηση αυτή. Από το συνολικό αριθμό απαντήσεων σε κάθε βαθμό κατάταξης (τελευταία γραμμή του

Πίνακα) διαπιστώνεται ότι οι παραπάνω μορφές επαγγελματικής μάθησης επηρεάζουν σε υψηλό βαθμό (αρκετά 241 απαντήσεις, πολύ 275, πάρα πολύ 174) την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στον Πίνακα 11B.2 που ακολουθεί δίνεται η ποσοστιαία κατανομή των έγκυρων απαντήσεων, δηλαδή το ποσοστό εκείνο που κατέταξε καθένα από τα στοιχεία στον συγκεκριμένο βαθμό επιρροής στην πράξη (5 πάρα πολύ έως 1 καθόλου).

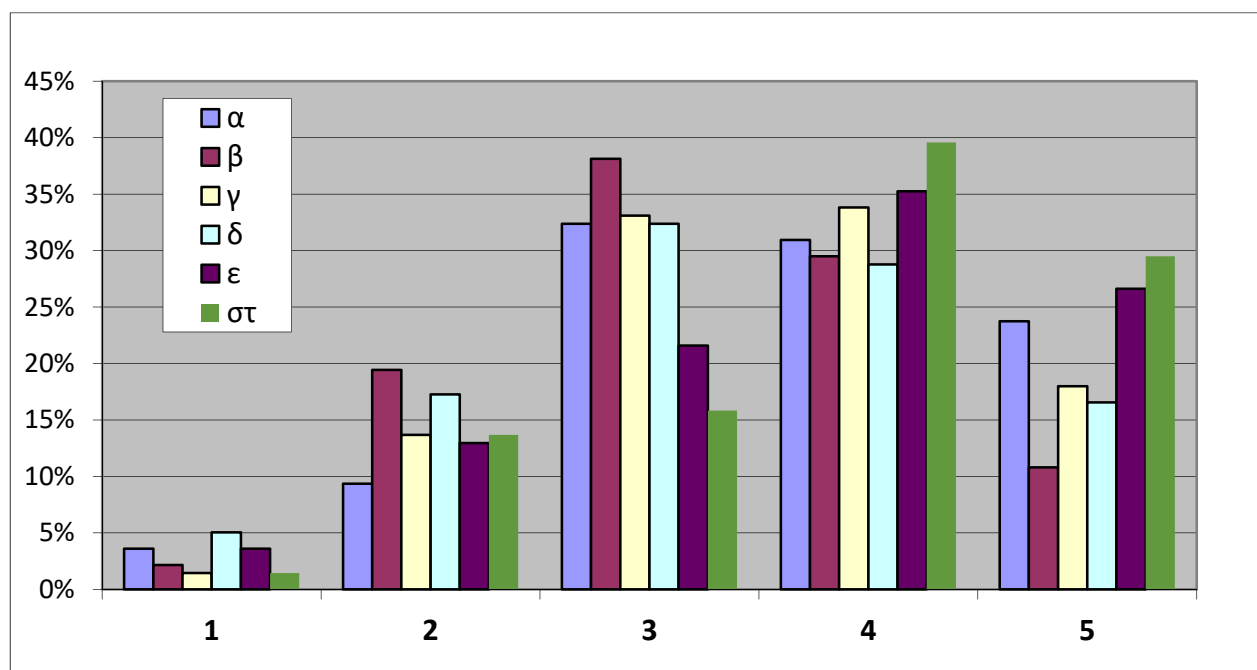
Πίνακας 11B.2 - Ποσοστιαία κατανομή έγκυρων απαντήσεων

	Μορφές μάθησης / βαθμός επιρροής	1 καθόλου	2 λίγο	3 αρκετά	4 πολύ	5 πάρα πολύ	Σύνολο
α	Παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων (συνεδρίων, ημερίδων, εργαστηρίων κ.ά.)	3,6%	9,4%	32,4%	30,9%	23,7%	100,0%
β	Ενημέρωση από επίσημες εκπαιδευτικές πηγές του ΥΠΕΘ μέσω του διαδικτύου (αποθετήρια του Υπουργείου Παιδείας, εκπαιδευτικές πύλες, ιστοτόπους Ψηφιακών Εκπαιδευτικών Βοηθημάτων)	2,2%	19,4%	38,1%	29,5%	10,8%	100,0%
γ	Ενημέρωση από εκπαιδευτικές πηγές μέσω του διαδικτύου (ιστοτόπους Επιστημονικών Ενώσεων, ιστολόγια εκπαιδευτικών, ελεύθερα «εξωτερικά» αποθετήρια στο διαδίκτυο)	1,4%	13,7%	33,1%	33,8%	18,0%	100,0%
δ	Πρόσβαση μέσω του διαδικτύου και αξιοποίηση σε εξειδικευμένες βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων (επιστημονικά περιοδικά, ηλεκτρονικά βιβλία, αποθετήρια ΑΕΙ: διπλωματικές και διδακτορικές διατριβές)	5,0%	17,3%	32,4%	28,8%	16,5%	100,0%
ε	Παρακολούθηση επίσημων επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων του ΥΠΕΘ και των Σχολικών Συμβούλων σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής κ.ά.	3,6%	12,9%	21,6%	35,3%	26,6%	100,0%
στ	Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων επιστημονικών φορέων σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής, διοίκησης κ.ά.	1,4%	13,7%	15,8%	39,6%	29,5%	100,0%
Μέσος όρος		2,9%	14,4%	28,9%	33,0%	20,9%	

Στο Διάγραμμα 11B.1 που ακολουθεί παρουσιάζεται για κάθε βαθμό εφαρμογής από τους εκπαιδευτικούς (από 1 έως 5) το ποσοστό επί των απαντήσεων που αξιολόγησε

καθεμία μορφή επαγγελματικής μάθησης τη μορφή με τον βαθμό αυτό, επιτρέποντας την απευθείας αντιπαραβολή και σύγκριση.

**Διάγραμμα 11B.1 Ποσοστιαία κατανομή επιρροής κάθε μορφής μάθησης
Στοιχίση κατά βαθμό επιρροής στην προσωπική ανάπτυξη (1 = καθόλου, 5 = πάρα πολύ)**



Από τον Πίνακα 11B.2 και, πιο παραστατικά, από το Διάγραμμα 11B.1, καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν όλες τις μορφές μάθησης του ερωτήματος σημαντικές για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Διακρίνεται και εδώ μία υπεροχή των (στ), (ε) και (α), παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων, με ποσοστά 69%, 62% και 55% να αξιολογεί ότι επηρεάζουν πολύ έως πάρα πολύ (βαθμός 4 και 5), ενώ κάπως χαμηλότερη είναι η συνολική αξιολόγηση για τη διαδικτυακή ενημέρωση (β), (γ), (δ), όπου ποσοστά 68%, 67% και 61% θεωρούν ότι επηρεάζουν αρκετά έως πολύ (βαθμοί 3 και 4), αλλά μόλις το 10-18% πάρα πολύ (βαθμός 5). Χαρακτηριστικό είναι πως για καμία από τις πηγές που αξιολογούνται, δεν προκύπτει ποσοστό μεγαλύτερο από 5% των ερωτηθέντων το οποίο να θεωρεί ότι δεν επηρεάζει καθόλου (θέση 1 στο Διάγραμμα) την επαγγελματική του ανάπτυξη, ενώ επίσης ποσοστό μόλις 10-20% θεωρεί ότι έχει επηρεάσει λίγο.

Η συγκεντρωτική βαθμολογία ως προς τον βαθμό πρακτικής εφαρμογής των πέντε μορφών, όπως παρήχθη με το σύστημα που περιγράφηκε για το ερώτημα 10B (πάρα πολύ = 10 βαθμοί, πολύ = 6 βαθμοί, αρκετά = 4 βαθμοί, λίγο = 2 βαθμοί και καθόλου

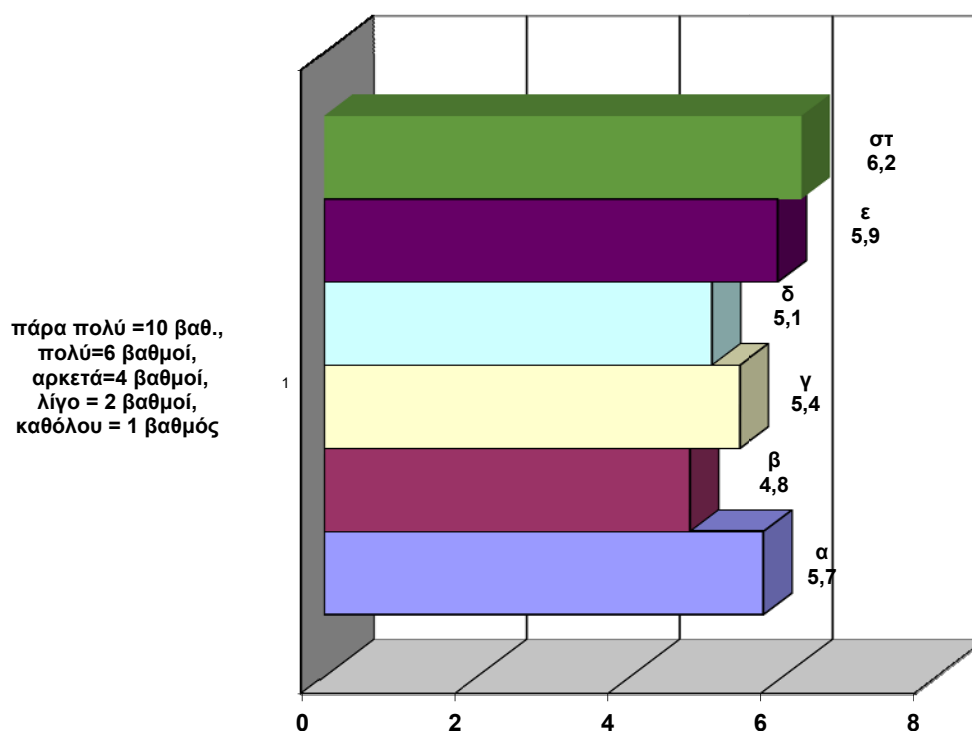
= 1 βαθμός) έδωσε τα αποτελέσματα, που εμφανίζονται στον Πίνακα 11B.3 και σχηματικά στο Διάγραμμα 11B.2, που ακολουθούν.

Από τη συνολική βαθμολογία επιβεβαιώνεται η σειρά κατάταξης (στ), (ε) και (α), με μικρές διαφορές μεταξύ τους και αρκετά υψηλότερα από τις (γ), (δ) και (β), που ακολουθούν με αυτή τη σειρά, με τελευταία τη *διαδικτυακή ενημέρωση από επίσημες πηγές*. Όλες όμως οι μορφές θεωρείται κατά μέσο όρο ότι επηρεάζουν σε μέτριο έως υψηλό βαθμό 4,8 έως 6,2 (6 = πολύ).

Πίνακας 11B.3 - Συνολικός μέσος βαθμός απαντήσεων

α/α	Επιρροή μορφών επαγγελματικής μάθησης	Συνολική βαθμολογία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
α	Παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων (συνεδρίων, ημερίδων, εργαστηρίων κ.ά.)	799	5,7	2,7
β	Ενημέρωση από επίσημες εκπαιδευτικές πηγές του ΥΠΕΘ μέσω του διαδικτύου (αποθετήρια του Υπουργείου Παιδείας, εκπαιδευτικές πύλες, ιστοτόπους Ψηφιακών Εκπαιδευτικών Βοηθημάτων)	665	4,8	2,3
γ	Ενημέρωση από εκπαιδευτικές πηγές μέσω του διαδικτύου (ιστοτόπους Επιστημονικών Ενώσεων, ιστολόγια εκπαιδευτικών, ελεύθερα «εξωτερικά» αποθετήρια)	756	5,4	2,5
δ	Πρόσβαση μέσω του διαδικτύου και αξιοποίηση σε εξειδικευμένες βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων (επιστημονικά περιοδικά, ηλεκτρονικά βιβλία, αποθετήρια ΑΕΙ: διπλωματικές και διδακτορικές διατριβές)	705	5,1	2,7
ε	Παρακολούθηση επίσημων επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων του ΥΠΕΘ και των Σχολικών Συμβούλων σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής κ.ά.	825	5,9	2,9
στ	Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων επιστημονικών φορέων σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής, διοίκησης κ.ά.	868	6,2	2,8
	Μέσος όρος	799	5,7	2,7

**Διάγραμμα 11B.2: Συνολική αξιολόγηση κάθε μορφής
Μέσος όρος βαθμολογίας**



Συσχέτιση πεποιθήσεων και πρακτικών

Μέσω της συσχέτισης των απαντήσεων στα ερωτήματα 11Α και 11Β, μπορούμε να δούμε κατά πόσον συμβαδίζουν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σειρά σπουδαιότητας των διαφόρων μορφών επαγγελματικής μάθησης με τον βαθμό επιρροής των μορφών αυτών στην προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη. Στον Πίνακα 11.4 συγκρίνεται η μέση βαθμολογία που δόθηκε για τις διάφορες μορφές μάθησης στο ερώτημα 11Α με την αντίστοιχη βαθμολογία στο ερώτημα 11Β. Στο Διάγραμμα 11.3 παρίσταται σχηματικά η παράλληλη διακύμανση του μέσου βαθμού αξιολόγησης για κάθε μορφή μάθησης στα δύο ερωτήματα που τέθηκαν.

Πίνακας 11.4 – Συσχέτιση αξιολόγησης σημασίας και διάθεσης κάθε στοιχείου

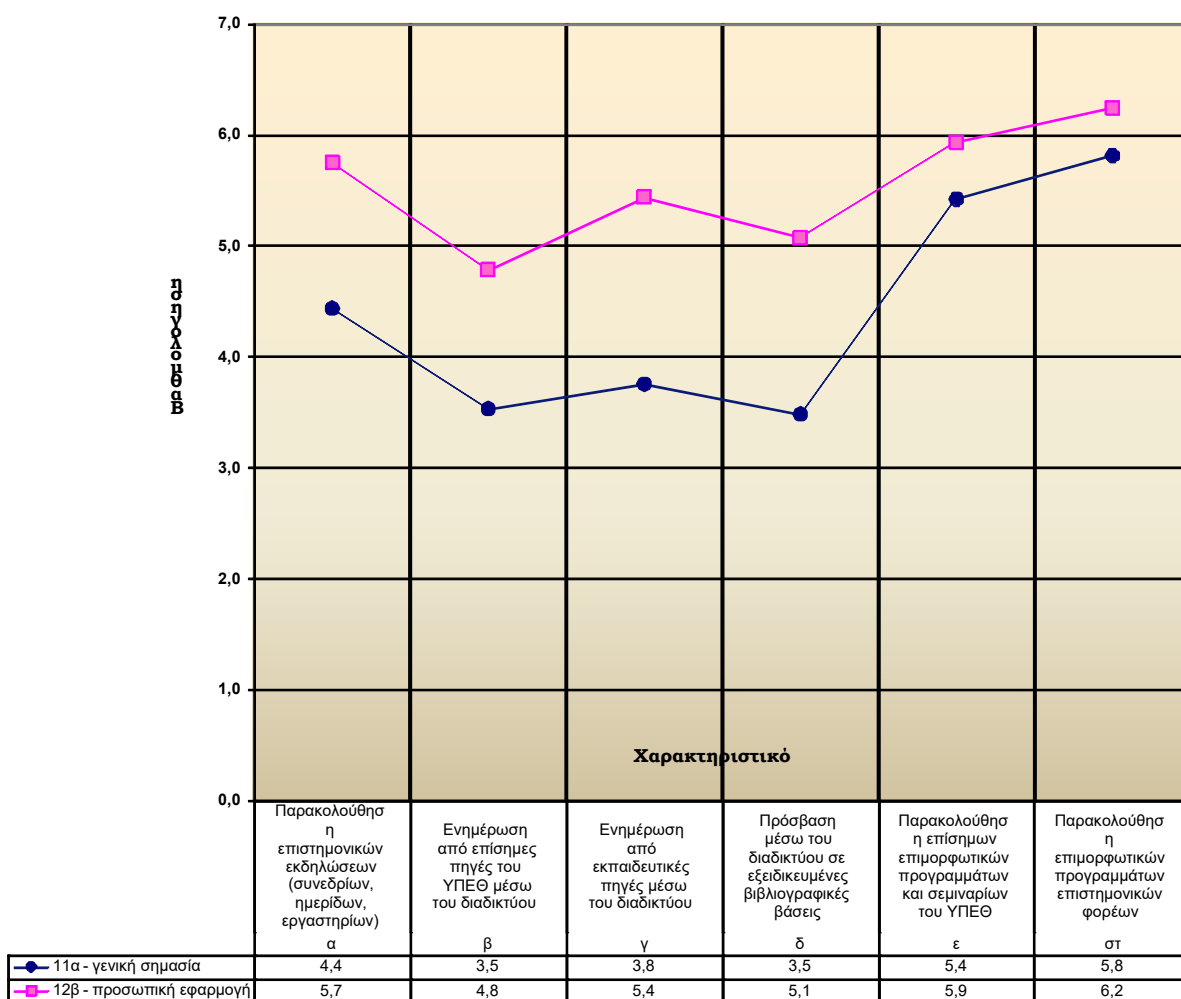
α/α	Μορφές επαγγελματικής μάθησης	Μέσος όρος 11Α- γενικά	Μέσος όρος 11Β- προσωπικά	Βαθμός συσχέτιση Pearson
α	Παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων (συνεδρίων, ημερίδων, εργαστηρίων κ.ά.)	4,4	5,7	0,43
β	Ενημέρωση από επίσημες εκπαιδευτικές πηγές του ΥΠΕΘ μέσω του διαδικτύου (αποθετήρια του Υπουργείου Παιδείας, εκπαιδευτικές πύλες, ιστοτόπους Ψηφιακών Εκπαιδευτικών Βοηθημάτων)	3,5	4,8	0,40
γ	Ενημέρωση από εκπαιδευτικές πηγές μέσω του διαδικτύου (ιστοτόπους Επιστημονικών Ενώσεων, ιστολόγια εκπαιδευτικών, ελεύθερα «εξωτερικά» αποθετήρια)	3,8	5,4	0,37
δ	Πρόσβαση μέσω του διαδικτύου και αξιοποίηση σε εξειδικευμένες βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων (επιστημονικά περιοδικά, ηλεκτρονικά βιβλία, αποθετήρια ΑΕΙ: διπλωματικές και διδακτορικές διατριβές)	3,5	5,1	0,41
ε	Παρακολούθηση επίσημων επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων του ΥΠΕΘ και των Σχολικών Συμβούλων σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής κ.ά.	5,4	5,9	0,53
στ	Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων επιστημονικών φορέων σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής, διοίκησης κ.ά.	5,8	6,2	0,47

Παρατηρείται ότι η σειρά προτίμησης ως προς τον βαθμό σπουδαιότητας κάθε μορφής είναι ακριβώς όμοια με εκείνη της αξιολόγησης της επιρροής στην προσωπική ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, δηλώνουν ότι οι μορφές επαγγελματικής μάθησης που θεωρούν σημαντικότερες για το σύνολο, τους έχουν επηρεάσει και περισσότερο στην προσωπική τους επαγγελματική εξέλιξη. Οι υψηλοί βαθμοί συσχέτισης, που σημειώνονται στην τελευταία στήλη του παραπάνω Πίνακα σε όλες τις μορφές, επιβεβαιώνουν αυτή την εύλογη σύμπτωση απόψεων.

Υψηλότερη σημασία αποδίδεται στην παρακολούθηση σεμιναρίων, επιμορφωτικών προγραμμάτων και επιστημονικών εκδηλώσεων (στ), (ε), (α), με πρώτη τα επιμορφωτικά προγράμματα επιστημονικών φορέων (στ) και καθαρά χαμηλότερη στη διαδικτυακή ενημέρωση (γ), (δ), (β), με τελευταία την ενημέρωση από επίσημες πηγές του ΥΠΕΘ (β).

Πολύ παραστατικά επίσης στο παρακάτω Διάγραμμα απεικονίζεται ότι σε όλες τις μορφές μάθησης ο βαθμός αξιολόγησης στο ερώτημα 11Β είναι υψηλότερος από τον μέσο βαθμό κατάταξης στο ερώτημα 11Α. Αυτό δείχνει και πάλι ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως αρκετά υψηλή τη σημασία όλων των μορφών μάθησης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Διάγραμμα 11.3: Συσχέτιση γενικής (ερώτημα 11.Α) και προσωπικής επιρροής (ερώτημα 11.Β.) κάθε μορφής επαγγελματικής μάθησης Μέσος όρος βαθμολογίας



12Α. Ποιες από τις παρακάτω μορφές επαγγελματικής μάθησης θεωρείτε ως πιο σημαντικές και ότι επηρεάζουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών; (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1 = μεγαλύτερο... έως 5 = μικρότερο)

Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται αριστερά αναστοχαστικές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης, που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί και δεξιά σε κάθε στήλη η σειρά κατάταξης (1 μεγαλύτερο έως 5 μικρότερο) κάθε μορφής / πρακτικής στη σειρά αυτή.

Πίνακας 12Α.1 - Αποτελέσματα απαντήσεων

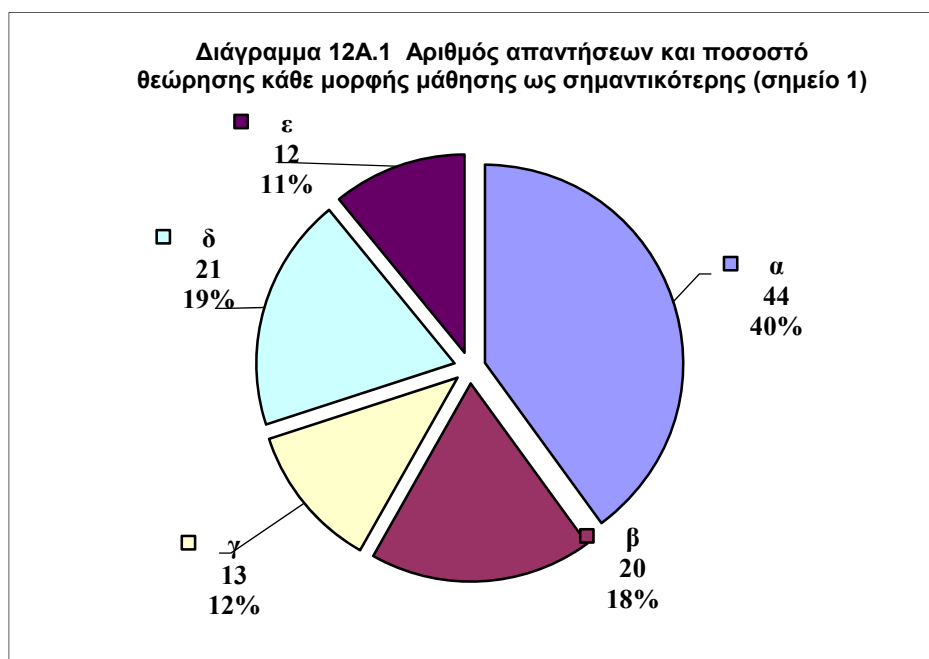
Ιεράρχηση - Σειρά		1	2	3	4	5	σφάλμ α	Δ/Α	Σύνολο δείγμα- τος	Σύνολο έγκυρα
Πρακτική										
α	Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν συστηματικά φάκελο υλικού μαθημάτων	44	20	19	17	5	15	22	142	105
β	Οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό με συναδέλφους	20	23	25	25	12	15	22	142	105
γ	Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη δεδομένα της έρευνας και βελτιώνουν τη διδασκαλία τους	13	20	24	17	31	15	22	142	105
δ	Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν καλές πρακτικές από συναδέλφους και σχολικούς συμβούλους	21	28	24	23	9	15	22	142	105
ε	Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τους μαθητές τους	12	17	13	19	44	15	22	142	105
	Σύνολο	110	106	111	104	104				

Ο διαφορετικός αριθμός στο σύνολο κάθε βαθμού προκύπτει λόγω ισοβαθμίας σε κάποιες απαντήσεις. Απαντήσεις όπου η ερώτηση θεωρήθηκε απλώς αξιολογική και όχι ιεραρχική, δε λήφθηκαν υπόψη. Τέλος 22 ερωτηθέντες δεν απάντησαν στην ερώτηση, οπότε το σύνολο των έγκυρων και αξιοποιήσιμων απαντήσεων περιορίστηκε σε 105 στην ερώτηση αυτή, διατηρώντας πάντως ένα πολύ υψηλό και ικανοποιητικό δείγμα.

Στον Πίνακα 10Α.2 στην επόμενη σελίδα δίνεται η ποσοστιαία κατανομή κατάταξης κάθε πρακτικής στη συγκεκριμένη σειρά (1η έως 5η).

Πίνακας 12Α.2 - Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων

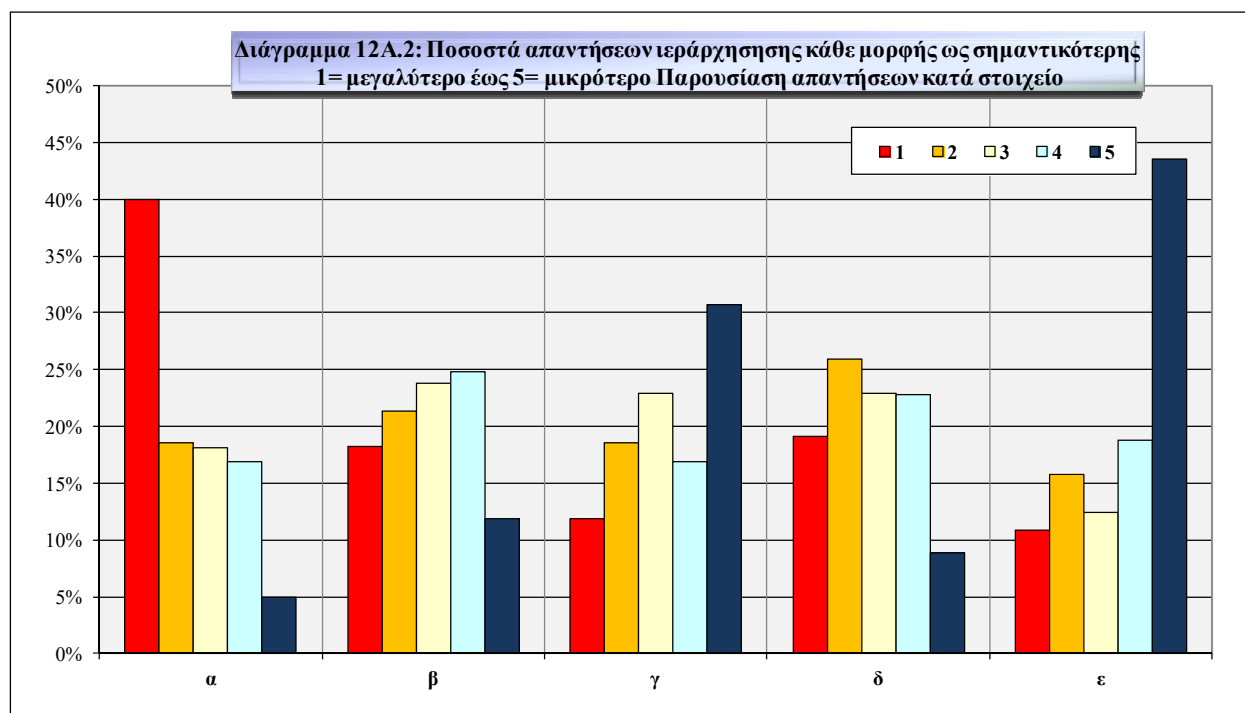
Στοιχεία /	Σειρά	1	2	3	4	5
α	Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν συστηματικά φάκελο υλικού μαθημάτων: σχέδια μαθημάτων, περιγραφή διδακτικών δραστηριοτήτων, οπτικοακουστικό υλικό	40,0%	18,5%	18,1%	16,8%	5,0%
β	Οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό με συναδέλφους, το οποίο χρησιμοποιούν για τροποποίηση / βελτίωση των πρακτικών τους	18,2%	21,3%	23,8%	24,8%	11,9%
γ	Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη δεδομένα της έρευνας και τροποποιούν / βελτιώνουν τη διδασκαλία τους υπό το πρίσμα ανακοινώσεων και δημοσιευμένων στοιχείων σε πρακτικά συνεδρίων και σε επιστημονικά περιοδικά	11,8%	18,5%	22,9%	16,8%	30,7%
δ	Οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν / βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, αξιοποιώντας καλές πρακτικές από συναδέλφους και σχολικούς συμβούλους	19,1%	25,9%	22,9%	22,8%	8,9%
ε	Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τους μαθητές τους και χρησιμοποιούν τα δεδομένα για βελτίωση των πρακτικών τους	10,9%	15,7%	12,4%	18,8%	43,6%
Σύνολο		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



Το Διάγραμμα 12Α.1 απεικονίζει τον αριθμό και το ποσοστιαίο μερίδιο των απαντήσεων που έλαβε κάθε μορφή χαρακτηριζόμενη ως η πλέον σημαντική βαθμός / στήλη 1 στις απαντήσεις)

Όπως φαίνεται και από τους Πίνακες και το παραπάνω Διάγραμμα, οι συμμετέχοντες κατά ισχυρή πλειοψηφία θεωρούν ως πιο σημαντική πρακτική την *τήρηση συστηματικού φακέλου* (α), με ποσοστό 40% να την κατατάσσει στην 1^η θέση, ενώ στη συνέχεια σχεδόν ισοβαθμούν τα (β) και (δ), *ανταλλαγή υλικού και αξιοποίηση καλών πρακτικών από συναδέλφους και σχολικούς συμβούλους* με 18% και 18% αντίστοιχα.

Στο Διάγραμμα 12Α.2 που ακολουθεί συγκρίνονται αντιπαραβαλλόμενες όλες οι μορφές του ερωτήματος, για κάθε σειρά κατάταξης. Το Διάγραμμα δίνει μία πιο εποπτική εικόνα των απαντήσεων, εμφανίζοντας για κάθε στοιχείο (α), (β), (γ), (δ), (ε) στοίχιση των βαθμών/σειρά κατάταξης (από 1 έως 5) επιτρέποντας την απευθείας σύγκριση με τα άλλα στοιχεία δίπλα του.



Δείχνεται παραστατικά η υπεροχή, ανάμεσα στις απόψεις των ερωτηθέντων του στοιχείου (α), με πολύ υψηλότερο ποσοστό στην 1^η θέση προτίμησης και πολύ χαμηλό στην τελευταία 5^η θέση. Αντίθετα το (ε) *αξιολόγηση από τους μαθητές για βελτίωση των πρακτικών* κατατάσσεται στην τελευταία 5^η θέση από ποσοστό 44%,

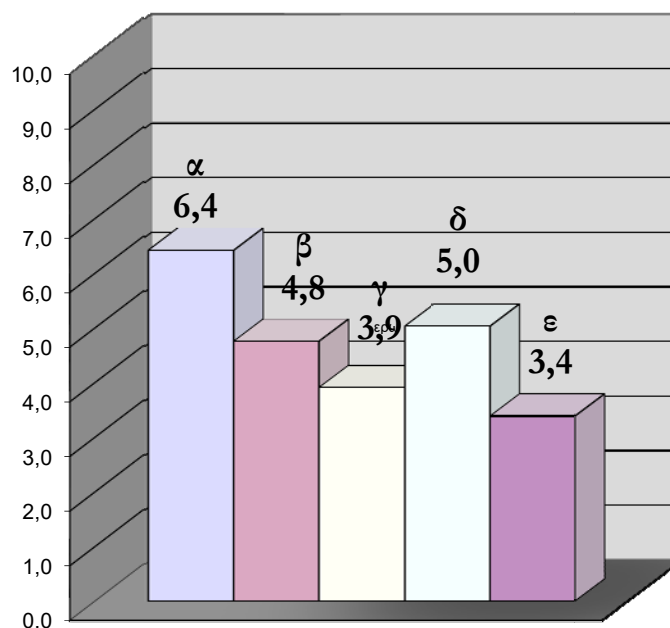
πολύ μεγαλύτερο από όλες τις άλλες μορφές και το χαμηλότερο συγκριτικά ποσοστό 11% στην 1^η θέση. Και το στοιχείο (γ) αξιοποίηση δεδομένων έρευνας και ανακοινώσεων συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό του στην τελευταία 5^η θέση προτίμησης, σε μικρότερο, όμως, βαθμό από το (ε). Τα στοιχεία (β) και (δ) έχουν διασπορά, με παρεμφερή ποσοστά μεταξύ 20 και 25% στις θέσεις 1 έως 4.

Στον Πίνακα και το Διάγραμμα 12.A.3 που ακολουθούν δίνεται μονοσήμαντη απευθείας βαθμονόμηση και σύγκριση του συνόλου των απαντήσεων των συμμετεχόντων για κάθε στοιχείο, εφαρμόζοντας το σύστημα βαθμολογίας που περιγράφηκε και για τα προηγούμενα ερωτήματα πιο πάνω (1η θέση = 10 βαθμοί, 2η = 6 βαθμοί, 3η = 4 βαθμοί, 4η = 2 βαθμοί και 5η = 1 βαθμός). Με βάση αυτή την κλίμακα προκύπτει ο ακόλουθος μέσος βαθμός σχετικά με τη σπουδαιότητα κάθε μορφής / πρακτικής επαγγελματικής μάθησης που κρίνεται στο ερώτημα 12Α:

Πίνακας 12Α.3 - Συνολικός μέσος βαθμός απαντήσεων

α/α	Μορφές / πρακτικές επαγγελματικής μάθησης	Συνολική βαθμολογία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
α	Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν συστηματικά φάκελο υλικού μαθημάτων: σχέδια μαθημάτων, περιγραφή διδακτικών δραστηριοτήτων, οπτικοακουστικό υλικό κ.λπ.	675	6,4	3,3
β	Οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό με συναδέλφους, το οποίο χρησιμοποιούν για τροποποίηση / βελτίωση των πρακτικών τους	500	4,8	3,0
γ	Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη δεδομένα της έρευνας και τροποποιούν / βελτιώνουν τη διδασκαλία τους υπό το πρίσμα ανακοινώσεων και δημοσιευμένων στοιχείων σε πρακτικά συνεδρίων και σε επιστημονικά περιοδικά	411	3,9	2,9
δ	Οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν / βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, αξιοποιώντας καλές πρακτικές από συναδέλφους και σχολικούς συμβούλους	529	5,0	3,0
ε	Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τους μαθητές τους και χρησιμοποιούν τα δεδομένα για τη βελτίωση των πρακτικών τους	356	3,4	3,0
	Μέσος όρος	494	4,7	

Διάγραμμα 12Α.3 Συνολική βαθμολογική αξιολόγηση κάθε στοιχείου



Η συνολική βαθμολογία επιβεβαιώνει τη σαφή υπεροχή της πρακτικής (α) *τήρηση φακέλου μαθημάτων* μεταξύ των προτιμήσεων των συναδέλφων. Ακολουθούν κατά σειρά και με μικρή διαφορά μεταξύ τους τα (δ) *αξιοποίηση πρακτικών από συναδέλφους και συμβούλους* και (β) *ανταλλαγή υλικού με συναδέλφους*, με μέσο βαθμό περί τη βάση, ενώ πολύ χαμηλότερη είναι η αξιολόγηση του στοιχείου (γ) *αξιοποίηση δεδομένων έρευνας* και ακόμη χαμηλότερη, καθαρά στην τελευταία θέση η *αξιολόγηση από τους μαθητές* (ε).

Οι υψηλές τιμές της τυπικής απόκλισης στην τελευταία στήλη του Πίνακα 12Α,3 υποδεικνύουν μεγάλη διασπορά τιμών, δηλαδή μεγάλη διακύμανση μεταξύ των απαντήσεων.

12B. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν / αναπτύσσουν τις παρακάτω μορφές επαγγελματικής μάθησης; (Σημειώστε την ένδειξη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Στο ερώτημα αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν κατά πόσον εφαρμόζονται στην πράξη οι ίδιες μορφές – πρακτικές, τις οποίες στο ερώτημα 12Α κατέταξαν με βάση τη σπουδαιότητά τους για την επαγγελματική τους μάθηση.

Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται δεξιά σε κάθε στήλη ο βαθμός στον οποίο εφαρμόζουν τις διάφορες μορφές επαγγελματικής μάθησης οι εκπαιδευτικοί και από κάτω ο αριθμός των απαντήσεων που τοποθέτησε κάθε πρακτική στον ανάλογο βαθμό εφαρμογής.

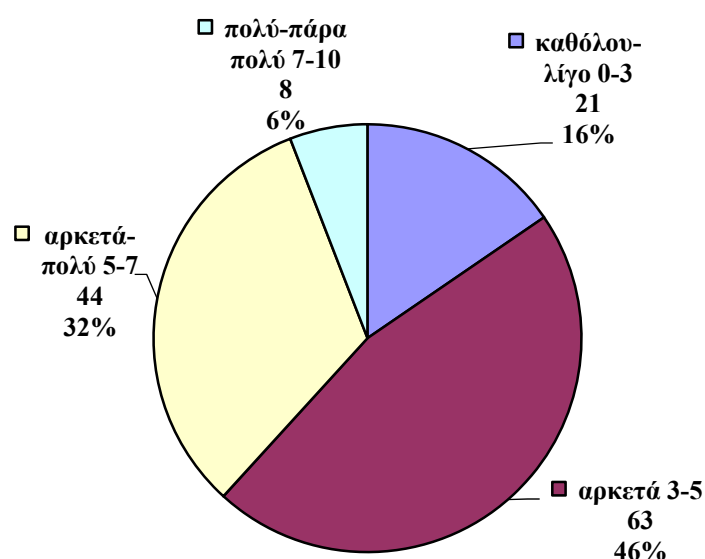
Πίνακας 12B.1 - Αποτελέσματα απαντήσεων

Βαθμός εφαρμογής Στοιχεία		1 καθό- λου	2 λίγο	3 αρκε- τά	4 πολύ	5 πάρα πολύ	σφάλ- μα	Δ/Α	Σύνολο δείγμα- τος	Σύνολο έγκυρα
α	Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν συστηματικά φάκελο υλικού μαθημάτων	3	21	39	42	31	1	5	142	136
β	Οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό με συναδέλφους	6	30	44	39	17	1	5	142	136
γ	Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη δεδομένα της έρευνας και βελτιώνουν τη διδασκαλία τους	15	45	38	29	9	1	5	142	136
δ	Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν καλές πρακτικές από συναδέλφους και σχολικούς συμβούλους	2	20	49	46	19	1	5	142	136
ε	Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τους μαθητές τους	35	41	30	19	11	1	5	142	136
Σύνολο		61	157	200	175	87				

Το σύνολο των αξιοποιήσιμων απαντήσεων ανήλθε σε 136 στην ερώτηση αυτή. Από τον συνολικό αριθμό απαντήσεων σε κάθε βαθμό (τελευταία γραμμή του Πίνακα) διαπιστώνεται ότι οι αναστοχαστικές μορφές / πρακτικές επαγγελματικής μάθησης γενικά εφαρμόζονται σε μέτριο βαθμό (αρκετά 200 απαντήσεις, λίγο 157 απαντήσεις), ενώ σε 61 απαντήσεις αξιολογείται ότι κάποια από τις πρακτικές δεν εφαρμόζεται καθόλου και μόλις σε 87 ότι εφαρμόζεται σε πολύ υψηλό βαθμό.

Το Διάγραμμα που ακολουθεί αποτυπώνει τον μέσο βαθμό, με τον οποίο αξιολόγησε κάθε ερωτώμενος την εφαρμογή όλων των μορφών. Διαπιστώνεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος, 16% (21 στο σύνολο), θεωρεί ότι οι πρακτικές στο σύνολό τους εφαρμόζονται από λίγο έως καθόλου και μόλις το 6% πολύ έως πάρα πολύ. Η πλειοψηφία πάντως θεωρεί ότι εφαρμόζονται σε μέτριο έως αρκετά ικανοποιητικό βαθμό (αρκετά έως πολύ).

Διάγραμμα 12B.1 Ποσοστιαία κατανομή μέσου βαθμού αξιολόγησης εφαρμογής των μορφών συνολικά

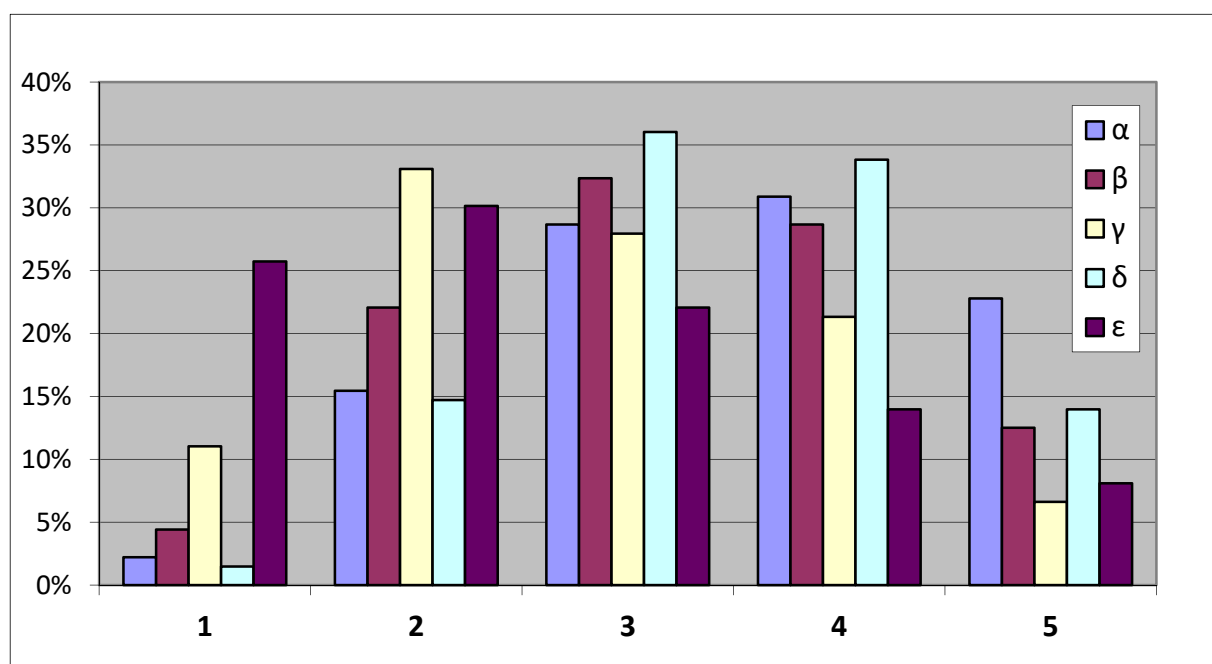


Στον Πίνακα 12B.2 που ακολουθεί δίνεται η ποσοστιαία κατανομή των έγκυρων απαντήσεων, δηλαδή το ποσοστό εκείνο που κατέταξε καθένα από τα στοιχεία στον συγκεκριμένο βαθμό εφαρμογής στην πράξη (5 πάρα πολύ έως 1 καθόλου). Στο Διάγραμμα 12B.2 για κάθε βαθμό εφαρμογής από τους εκπαιδευτικούς (από 1 έως 5) κατά σειρά αντιπαραβάλλεται για καθεμία πρακτική επαγγελματικής μάθησης το ποσοστό επί των απαντήσεων που αξιολόγησε τη μορφή με τον βαθμό αυτό, επιτρέποντας την απευθείας σύγκριση.

Πίνακας 12B.2 - Ποσοστιαία κατανομή έγκυρων απαντήσεων

	Στοιχεία / Σειρά	1 καθόλου	2 λίγο	3 αρκετά	4 πολύ	5 πάρα πολύ	Σύνολο
α	Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν συστηματικά φάκελο υλικού μαθημάτων	2,2%	15,4%	28,7%	30,9%	22,8%	100,0%
β	Οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό με συναδέλφους	4,4%	22,1%	32,4%	28,7%	12,5%	100,0%
γ	Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη δεδομένα της έρευνας και βελτιώνουν τη διδασκαλία τους	11,0%	33,1%	27,9%	21,3%	6,6%	100,0%
δ	Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν καλές πρακτικές από συναδέλφους και σχολικούς συμβούλους	1,5%	14,7%	36,0%	33,8%	14,0%	100,0%
ε	Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τους μαθητές τους	25,7%	30,1%	22,1%	14,0%	8,1%	100,0%
Μέσος όρος		9,0%	23,1%	29,4%	25,7%	12,8%	

Διάγραμμα 12B.2 Ποσοστιαία κατανομή αξιολόγησης κάθε μορφής μάθησης Στοιχισμένη κατά βαθμό εφαρμογής στην πράξη



Από τον παραπάνω Πίνακα και περισσότερο από το Διάγραμμα 12B.2, καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί τηρούν σε υψηλό βαθμό κατά σειρά τις πρακτικές (α) *φάκελος μαθημάτων*, σε ποσοστό 53% πολύ έως πάρα πολύ και (β) *αξιοποίηση πρακτικών από συναδέλφους* σε ποσοστό 48% πολύ έως πάρα πολύ και 36% αρκετά. Πολύ μικρότερη εφαρμογή διαπιστώνεται για τα χαρακτηριστικά (β)

ανταλλαγή υλικού με συναδέλφους και (γ) αξιοποίηση δεδομένων έρευνας, όπου το 54% και 61% αντίστοιχα θεωρεί ότι εφαρμόζονται από λίγο έως αρκετά, ενώ για το (γ) ασήμαντο ποσοστό, μόλις 6,6%, θεωρεί ότι εφαρμόζεται σε πολύ υψηλό βαθμό. Χαρακτηριστική είναι η διαπίστωση πολύ πτωχής εφαρμογής της αξιολόγησης από τους μαθητές (ε), καθώς το 56% θεωρεί ότι εφαρμόζεται από λίγο έως καθόλου και μόλις 8% πάρα πολύ.

Η συγκεντρωτική βαθμολογία ως προς τον βαθμό πρακτικής εφαρμογής των πέντε μορφών, όπως παρήχθη με το σύστημα που περιγράφηκε για το ερώτημα 10B (πάρα πολύ = 10 βαθμοί, πολύ = 6 βαθμοί, αρκετά = 4 βαθμοί, λίγο = 2 βαθμοί και καθόλου = 1 βαθμός) έδωσε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Πίνακας 12B.3 - Συνολικός μέσος βαθμός απαντήσεων

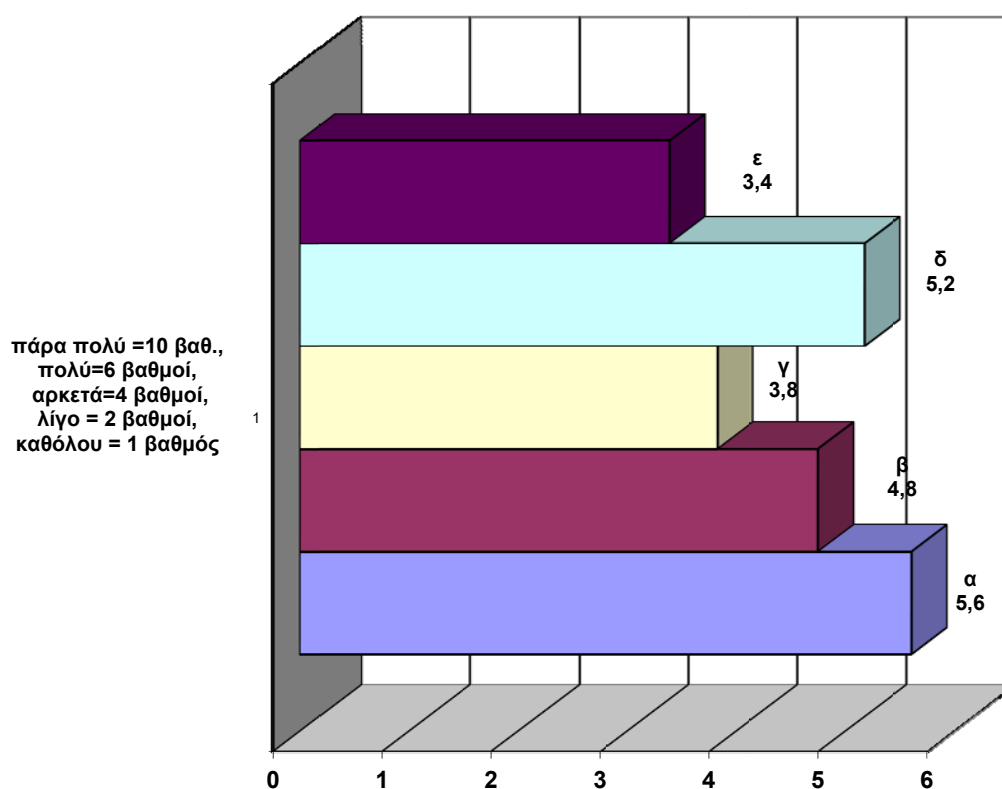
α/α	Εφαρμογή πρακτικών επαγγελματικής μάθησης	Συνολική βαθμολογία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
α	Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν συστηματικά φάκελο υλικού μαθημάτων: σχέδια μαθημάτων, περιγραφή διδακτικών δραστηριοτήτων, οπτικοακουστικό υλικό κ.λπ.	763	5,6	2,8
β	Οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό με συναδέλφους, το οποίο χρησιμοποιούν για τροποποίηση / βελτίωση των πρακτικών τους	646	4,8	2,5
γ	Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη δεδομένα της έρευνας και τροποποιούν / βελτιώνουν τη διδασκαλία τους υπό το πρίσμα ανακοινώσεων και δημοσιευμένων στοιχείων σε πρακτικά συνεδρίων και σε επιστημονικά περιοδικά	521	3,8	2,4
δ	Οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν / βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, αξιοποιώντας καλές πρακτικές από συναδέλφους και σχολικούς συμβούλους	704	5,2	2,4
ε	Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τους μαθητές τους και χρησιμοποιούν τα δεδομένα για τη βελτίωση των πρακτικών τους	461	3,4	2,6
	Μέσος όρος	619	4,6	

Από τη συνολική βαθμολογία καταδεικνύεται σαφής διαφοροποίηση των πέντε χαρακτηριστικών ως προς την πρακτική εφαρμογή τους, με τα (α), (δ) και (β) να τοποθετούνται κατά σειρά στις πρώτες θέσεις, σε σαφή μεταξύ τους απόσταση και με βαθμό εφαρμογής αρκετά έως πολύ, ενώ μικρότερος του ικανοποιητικού (αρκετά = 4) βαθμός εφαρμογής, διαπιστώνεται για τα (γ) αξιοποίηση δεδομένων έρευνας και (ε)

αξιολόγηση από τους μαθητές. Οι τυπικές αποκλίσεις δείχνουν σημαντική διακύμανση μεταξύ των απαντήσεων των ερωτηθέντων.

Τα παραπάνω αποτυπώνονται και στο συγκεντρωτικό Διάγραμμα 12B.3 που ακολουθεί:

**Διάγραμμα 12B.3: Συνολική αξιολόγηση κάθε μορφής
Μέσος όρος βαθμολογίας**



Συσχέτιση πεποιθήσεων και πρακτικών

Μέσω της συσχέτισης των απαντήσεων στα ερωτήματα 12A και 12B, μπορούμε να δούμε εάν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την επαγγελματική τους μάθηση και στις πεποιθήσεις τους ως προς τη σπουδαιότητα αυτών, αξιολογώντας εάν η σειρά σπουδαιότητας με την οποία κατατάχθηκαν οι πρακτικές που επηρεάζουν την επαγγελματική μάθηση (ερώτημα 12A) ακολουθείται και στον βαθμό εφαρμογής τους στην πράξη από την εκπαιδευτική κοινότητα (ερώτημα 12B).

Στον Πίνακα 12.4 συγκρίνεται η μέση βαθμολογία που δόθηκε για τις διάφορες μορφές μάθησης στο ερώτημα 12.A με την αντίστοιχη βαθμολογία στο ερώτημα 12.B. Στο Διάγραμμα 12.4 παρίσταται σχηματικά η παράλληλη διακύμανση του μέσου βαθμού αξιολόγησης για κάθε μορφή μάθησης στα δύο ερωτήματα που τέθηκαν.

Πίνακας 12.4 – Συσχέτιση αξιολόγησης σημασίας και διάθεσης κάθε στοιχείου

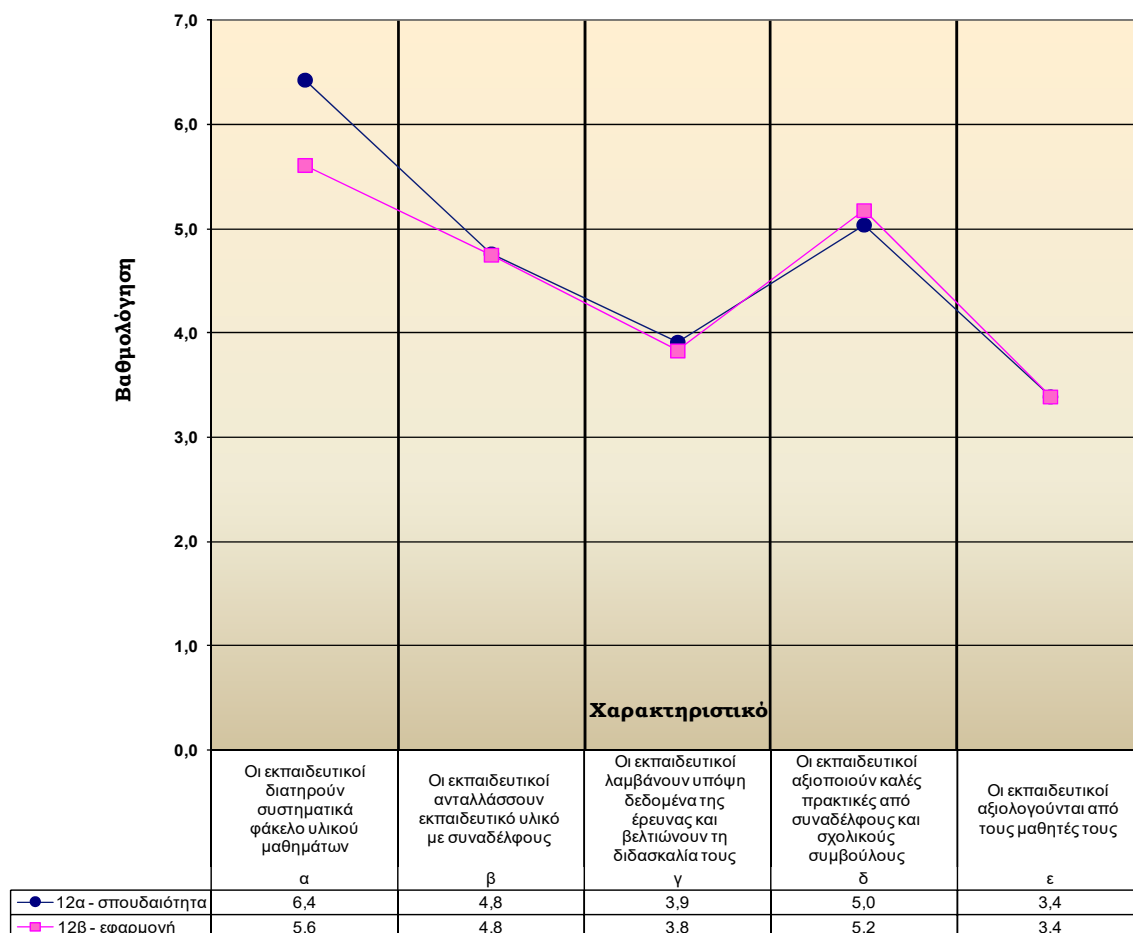
<i>a/a</i>	Στοιχεία επαγγελματικής μάθησης	Μέσος όρος 12Α- πεποίθηση	Μέσος όρος 12Β- εφαρμογή	Βαθμός συσχέτισης Pearson
<i>α</i>	Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν συστηματικά φάκελο υλικού μαθημάτων: σχέδια μαθημάτων, περιγραφή διδακτικών δραστηριοτήτων, οπτικοακουστικό υλικό κ.λπ.	6,4	5,6	0,44
<i>β</i>	Οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό με συναδέλφους, το οποίο χρησιμοποιούν για τροποποίηση / βελτίωση των πρακτικών τους	4,8	4,8	0,46
<i>γ</i>	Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη δεδομένα της έρευνας και τροποποιούν / βελτιώνουν τη διδασκαλία τους υπό το πρίσμα ανακοινώσεων και δημοσιευμένων στοιχείων σε πρακτικά συνεδρίων και σε επιστημονικά περιοδικά	3,9	3,8	0,43
<i>δ</i>	Οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν / βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, αξιοποιώντας καλές πρακτικές από συναδέλφους και σχολικούς συμβούλους	5,0	5,2	0,19
<i>ε</i>	Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τους μαθητές τους και χρησιμοποιούν τα δεδομένα για τη βελτίωση των πρακτικών τους	3,4	3,4	0,11

Παρατηρείται ότι η σειρά προτίμησης ως προς τον βαθμό σπουδαιότητας κάθε μορφής είναι όμοια με εκείνη της πρακτικής εφαρμογής. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, διαπιστώνουν ότι οι μορφές επαγγελματικής μάθησης που θεωρούν σημαντικότερες, εφαρμόζονται περισσότερο και στην πράξη, αν και καμία σε πολύ υψηλό βαθμό.

Χαρακτηριστικό είναι επίσης, με μία μόνο εξαίρεση, ότι οι πρακτικές συγκεντρώνουν σχεδόν τον ίδιο μέσο βαθμό, τόσο ως προς τη σπουδαιότητα στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών όσο και ως προς τον βαθμό εφαρμογής στην πράξη. Εξαίρεση η πρακτική της *τήρησης φακέλου* (α), που προηγείται και στις δύο απαντήσεις. Όμως παρά την σαφή προτίμηση που δίνεται ως προς τη σπουδαιότητα, ο βαθμός τήρησης στην πράξη δεν είναι πολύ υψηλός. Ακολουθείται με σημαντική διαφορά ως προς τη σπουδαιότητα και μικρή ως προς την εφαρμογή από την *αξιοποίηση καλών πρακτικών από συναδέλφους και συμβούλους* (δ) και εν συνεχεία με μικρή διαφορά από την *ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού* (β). Οι άλλες δύο πρακτικές τοποθετούνται σαφώς

κάτω του μέσου, με την *αξιολόγηση από τους μαθητές (ε)*, να βρίσκεται καθαρά στην τελευταία θέση.

Διάγραμμα 12.4: Συσχέτιση σπουδαιότητας(ερώτημα 12.Α) και πρακτικής εφαρμογής (ερώτημα 12.Β.) κάθε στοιχείου Μέσος όρος βαθμολογίας



Τέλος, σημειώνονται οι υψηλοί βαθμοί συσχέτισης στα τρία πρώτα χαρακτηριστικά (α), (β), (γ), που δείχνουν σύμπτωση των απόψεων ως προς τη σπουδαιότητα και τον βαθμό εφαρμογής. Στα άλλα δύο στοιχεία (δ) και (ε) όμως, παρότι η μέση βαθμολογία είναι σχεδόν ίση, οι συντελεστές συσχέτισης είναι χαμηλοί, δηλαδή δεν υπάρχει σύμπτωση απόψεων ως προς την πεποίθηση και την πρακτική εφαρμογή σε καθέναν εκπαιδευτικό χωριστά, παρότι η μέση αντίληψη τα φέρνει στην ίδια μέση βαθμολογία.

13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι ακόλουθες εκπαιδευτικές πρακτικές συμβάλλουν θετικά στην επαγγελματική μάθηση και ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών; (Σημειώστε την ένδειξη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Στο ερώτημα αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν κατά πόσον διάφορες εκπαιδευτικές πρακτικές, ενδοσχολικής ή διασχολικής συνεργασίας (το σχολείο λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης και πρακτικής), συμβάλλουν θετικά στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται αριστερά οι πρακτικές που καλούνται να αξιολογήσουν οι ερωτηθέντες και δεξιά σε κάθε στήλη ο βαθμός (από 1 = καθόλου έως 5 = πάρα πολύ) στον οποίο συμβάλλουν στην επαγγελματική μάθηση και ο αριθμός των απαντήσεων που τοποθέτησε κάθε πρακτική στον ανάλογο βαθμό.

Πίνακας 13.1 - Αποτελέσματα απαντήσεων

Βαθμός συμβολής Εκπαιδευτικές πρακτικές		1 καθό- λου	2 λίγο	3 αρκε- τά	4 πολύ	5 πάρα πολύ	σφάλ- μα	Δ/ Α	Σύνολο δείγμα- τος	Σύνολο έγκυρα
α	Συμμετέχουν στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	5	21	39	46	28	0	3	142	139
β	Οργανώνουν και αναπτύσσουν σχέδια δράσης στο σχολείο	5	11	36	52	35	0	3	142	139
γ	Σχεδιάζουν και οργανώνουν προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο σχολείο	5	23	35	48	28	0	3	142	139
δ	Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων συνεργάζονται, ανταλλάσσουν υλικό, πραγματοποιούν μικροδιδασκαλίες	4	14	23	57	41	0	3	142	139
ε	Συμμετέχουν σε δίκτυα και προγράμματα με άλλα σχολεία και πειραματίζονται για την ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών	10	17	29	50	33	0	3	142	139
Σύνολο		29	86	162	253	165				

Το σύνολο των έγκυρων και αξιοποιήσιμων απαντήσεων ανήλθε σε 139 στην ερώτηση αυτή. Από τον συνολικό αριθμό απαντήσεων σε κάθε βαθμό κατάταξης (τελευταία γραμμή του Πίνακα) διαπιστώνεται ότι οι προς αξιολόγηση πρακτικές

κρίνονται συνολικά ως υψηλής (253 απαντήσεις) έως και πολύ υψηλής σημασίας (165 απαντήσεις) για την επαγγελματική μάθηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο μικρός αριθμός απαντήσεων που χαρακτήρισε κάποιες από τις πρακτικές ως αμελητέας ή χαμηλής συμβολής (29 απαντήσεις με βαθμό 1 = καθόλου επί συνόλου $139 \times 5 = 695$ και 86 με βαθμό 2 = λίγο) αποδίδεται κυρίως στην κατανόηση του ερωτήματος από κάποιους συναδέλφους, οι οποίοι με τον βαθμό που έδωσαν αξιολόγησαν τη συμβολή των πρακτικών ανάλογα με την εφαρμογή τους στην πράξη και όχι με βάση τις πεποιθήσεις τους, μάλιστα κάποιοι έχουν κάνει και σχετικό σχόλιο.

Στον Πίνακα 13.2 που ακολουθεί δίνεται η ποσοστιαία κατανομή επί των έγκυρων απαντήσεων, κατάταξης καθεμίας πρακτικής σε ανάλογο βαθμό συμβολής (5 πάρα πολύ έως 1 καθόλου).

Πίνακας 13.2 - Ποσοστιαία κατανομή έγκυρων απαντήσεων

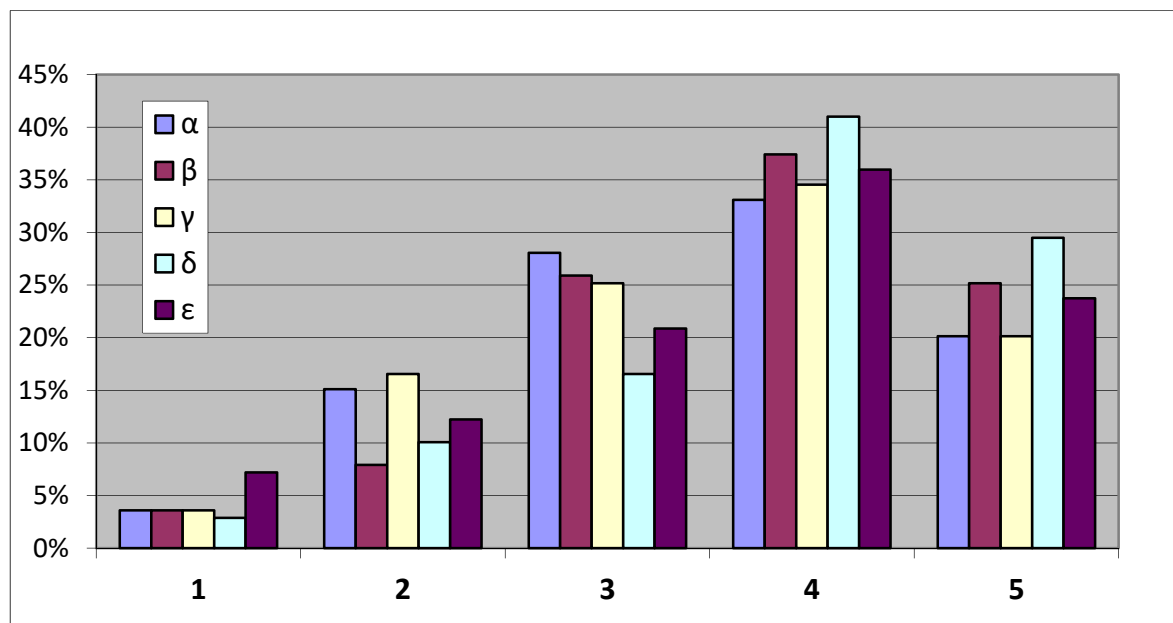
	Πρακτικές / Βαθμός	1 καθόλου	2 λίγο	3 αρκετά	4 πολύ	5 πάρα πολύ	Σύνολο
α	Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο	3,6%	15,1%	28,1%	33,1%	20,1%	100,0%
β	Οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν και αναπτύσσουν σχέδια δράσης με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο	3,6%	7,9%	25,9%	37,4%	25,2%	100,0%
γ	Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και οργανώνουν προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο σχολείο, σύμφωνα με τις ανάγκες τους	3,6%	16,5%	25,2%	34,5%	20,1%	100,0%
δ	Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων συνεργάζονται σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης, ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό, πραγματοποιούν και παρακολουθούν μικροδιδασκαλίες στο σχολείο	2,9%	10,1%	16,5%	41,0%	29,5%	100,0%
ε	Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε δίκτυα και προγράμματα με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων συνεργάζονται και πειραματίζονται για την ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών	7,2%	12,2%	20,9%	36,0%	23,7%	100,0%
Μέσος όρος		4,2%	12,4%	23,3%	36,4%	23,7%	

Τα Διαγράμματα 13.1 και 13.2 που ακολουθούν δίνουν μία πιο εποπτική εικόνα των απαντήσεων, καθώς εμφανίζουν παράλληλα και αντιπαραβαλλόμενα όλα τις αξιολογούμενες εκπαιδευτικές πρακτικές, ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο αξιολογείται η συμβολή τους στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη, κατά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Στο Διάγραμμα 13.1 για κάθε βαθμό (από 1 έως 5) κατά σειρά αντιπαραβάλλεται για καθεμία πρακτική (α έως ε) το ποσοστό επί των απαντήσεων που την αξιολόγησε με τον βαθμό αυτό. Στο Διάγραμμα 13.2 εμφανίζεται μία στήλη για κάθε πρακτική (α), (β), (γ), (δ), (ε) κατά σειρά, στην οποία απεικονίζεται καθ' ύψος το ποσοστό που έλαβε επί των απαντήσεων ο αντίστοιχος βαθμός αξιολόγησης (από 1 έως 5), επιτρέποντας την απευθείας σύγκριση με τις υπόλοιπες δίπλα του.

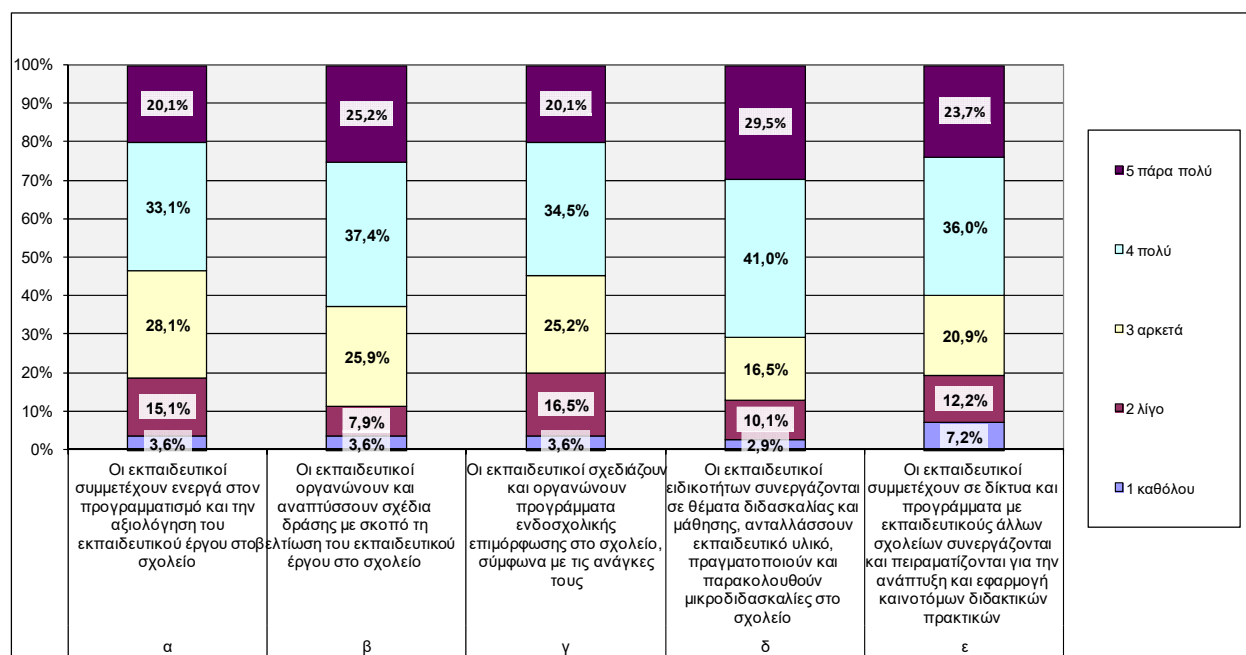
Τόσο από τον Πίνακα όσο και από τα Διαγράμματα που ακολουθούν, δεν καταδεικνύονται σημαντικές διαφορές στην αξιολόγηση του βαθμού συμβολής των πέντε πρακτικών. Σε όλες τις πρακτικές πλειοψηφεί ο βαθμός 4 (συμβάλλουν πολύ στην επαγγελματική μάθηση) με ποσοστά μεταξύ 33% και 41% και ακολουθούν με παρεμφερή ποσοστά το 5 (πάρα πολύ), 20-30% και 3 (αρκετά) από 17 έως 28%. Αρκετά χαμηλότερα είναι για όλες τις πρακτικές τα ποσοστά εκείνων των απαντήσεων που τις αξιολογούν ως μικρής σπουδαιότητας (2=λίγο) 8-16%, ενώ ελάχιστοι μόλις 3-7% αποδίδουν μηδενική συμβολή (1 = καθόλου).

Από τα Διαγράμματα διαπιστώνεται ελαφρά υπεροχή στην πρακτική (δ): *συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικοτήτων-ανταλλαγή υλικού-μικροδιδασκαλίες*, που συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά 30% και 41% στους υψηλούς βαθμούς 5 και 4 αντίστοιχα. Ελαφρώς φαίνεται να υστερεί ως προς τη σπουδαιότητα που του αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί το στοιχείο (α): *ενεργός συμμετοχή στον προγραμματισμό και αξιολόγηση του έργου στο σχολείο* που συγκεντρώνει τα συγκριτικά χαμηλότερα ποσοστά στους δύο παραπάνω βαθμούς. Τέλος, το στοιχείο (ε): *συμμετοχή σε δίκτυα και προγράμματα με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων*, συγκεντρώνει συγκριτικά σαφώς υψηλότερο ποσοστό >7% έναντι 3-4% των υπολοίπων στον χαμηλότερο βαθμό 1 = καθόλου.

**Διάγραμμα 13.1 Ποσοστιαία κατανομή αξιολόγησης κάθε πρακτικής
Στοίχιση κατά βαθμό συμβολής στην επαγγελματική μάθηση**



**Διάγραμμα 13.2 Ποσοστιαία κατανομή αξιολόγησης κάθε πρακτικής
Στοίχιση κατά εκπαιδευτική πρακτική**



Η συγκεντρωτική βαθμολογία ως προς τον βαθμό συμβολής των πέντε πρακτικών, όπως παρήχθη με το σύστημα που περιγράφηκε για το ερώτημα 10.B (πάρα πολύ = 10 βαθμοί, πολύ = 6 βαθμοί, αρκετά = 4 βαθμοί, λίγο = 2 βαθμοί και καθόλου = 1 βαθμός) έδωσε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Πίνακας 13.3 - Συνολικός μέσος βαθμός απαντήσεων

α/α	Πρακτικές επαγγελματικής μάθησης	Συνολική βαθμολογία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
α	Συμμετέχουν στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	759	5,5	2,7
β	Οργανώνουν και αναπτύσσουν σχέδια δράσης στο σχολείο	833	6,0	2,7
γ	Σχεδιάζουν και οργανώνουν προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο σχολείο	759	5,5	2,7
δ	Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων συνεργάζονται, ανταλλάσσουν υλικό, πραγματοποιούν μικροδιδασκαλίες	876	6,3	2,8
ε	Συμμετέχουν σε δίκτυα και προγράμματα με άλλα σχολεία και πειραματίζονται για την ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών	790	5,7	2,9
	Μέσος όρος	803	5,8	

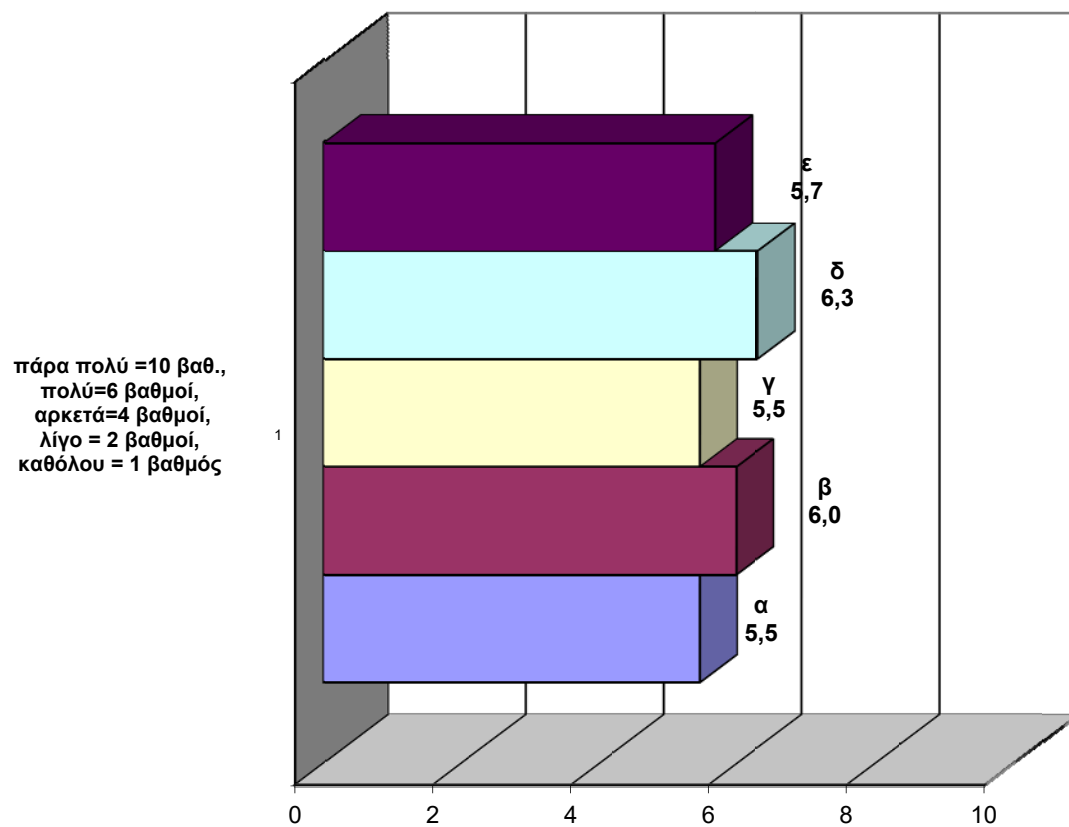
Από τη συνολική βαθμολογία, που κυμαίνεται μεταξύ 5,5 και 6,3 επιβεβαιώνεται ότι όλες οι πρακτικές θεωρείται κατά μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς πως συμβάλλουν πολύ στην επαγγελματική μάθηση (πολύ = βαθμοί 6). Επιβεβαιώνεται επίσης η μικρή διαφορά στη βαθμολόγηση των επιμέρους πρακτικών.

Η σειρά κατάταξης επιβεβαιώνει την ελαφρά υπεροχή του στοιχείου (δ): *συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικοτήτων-ανταλλαγή υλικού-μικροδιδασκαλίες*, ακολουθούμενου κατά σειρά από το (β): *οργάνωση και ανάπτυξη σχεδίων δράσης στο σχολείο*, το (ε): *συμμετοχή σε δίκτυα και προγράμματα με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων* και ισοβαθμούνται στην τελευταία θέση τα (α): *ενεργός συμμετοχή στον προγραμματισμό και αξιολόγηση του έργου στο σχολείο* και (γ) *προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης*

Οι σημαντικές τιμές τυπικής απόκλισης στη δεξιότερη στήλη του Πίνακα 13.3, περίπου ίσες σε όλα τα στοιχεία, δείχνουν αξιόλογη διακύμανση της επιμέρους βαθμολογίας μεταξύ των ερωτηθέντων.

Τα παραπάνω αποτυπώνονται και στο συγκεντρωτικό Διάγραμμα 13.3 που ακολουθεί για τα πέντε στοιχεία του ερωτήματος στην κλίμακα βαθμολογίας 1-10.

**Διάγραμμα 13.3: Συνολική αξιολόγηση κάθε πρακτικής
Μέσος όρος βαθμολογίας**



5.3 Ανάλυση συσχέτισης μεταβλητών. Εξέταση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν τις απόψεις τους για την επαγγελματική μάθηση

Στο κεφάλαιο 5.2 παρουσιάζονται και αξιολογούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τις πηγές και τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική τους μάθηση, με βάση τις απαντήσεις στα ερωτήματα 10, 11, 12, 13 του ερωτηματολογίου. Καταγράφονται οι προτιμήσεις και η διακύμανση ως προς την αξιολόγηση των επιμέρους παραγόντων με βάση το σύνολο του δείγματος.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η διερεύνηση που έγινε σχετικά με την επιρροή των επιμέρους χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, εμπειρία, ειδικότητα, σπουδές) στον τρόπο που αξιολογούν τη σπουδαιότητα των παραγόντων των παραπάνω ερωτημάτων με βάση τις πεποιθήσεις τους ή τον βαθμό στον οποίο διαθέτουν και εφαρμόζουν τα επιμέρους χαρακτηριστικά και πρακτικές.

Για τη συσχέτιση των ατομικών στοιχείων των εκπαιδευτικών, όπως παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 5.1, με τις απαντήσεις τους σχετικά με την επαγγελματική μάθηση, έγινε στατιστική ανάλυση, με χρήση του καταξιωμένου λογισμικού SPSS (v.23). Η μεθοδολογία περιλάμβανε τα ακόλουθα βήματα:

Α) Διερεύνηση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, τα οποία συσχετίζονται και επηρεάζουν τον βαθμό αξιολόγησης των επιμέρους υποερωτημάτων στα τέσσερα ερωτήματα 10 έως 13. Καταρχάς εντοπίζονται, δηλαδή, εκείνα τα ατομικά χαρακτηριστικά, τα οποία, όταν διαφοροποιούνται αυτόνομα ή σε συνδυασμό μεταξύ τους, αποδίδουν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στον τρόπο που απαντάται κάθε ερώτημα, διαφοροποιούν, δηλαδή, τον τρόπο με τον οποίο απαντάται και αξιολογείται κάθε ερώτημα από τις αντίστοιχες κατηγορίες εκπαιδευτικών.

Χρησιμοποιήθηκε η Τεχνική Πολυμεταβλητής Ανάλυσης της Διακύμανσης (Multivariate ANalysis Of VAriance-MANOVA), με την οποία γίνεται δυνατή η ανεύρεση και στατιστική τεκμηρίωση της δράσης πολλών κύριων παραγόντων και των αλληλεπιδράσεών τους και του μεγέθους της σημαντικότητας και της έντασης της σχέσης μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών. Προσδιορίζεται, δηλαδή, εάν κάποιες εξαρτημένες μεταβλητές απόκρισης (απαντήσεις στα ερωτήματα) μπορούν

να επηρεαστούν από τη διαφοροποίηση επιλεγμένων ανεξάρτητων μεταβλητών (ατομικά χαρακτηριστικά). Βασικό πλεονέκτημα της MANOVA είναι ότι ελέγχει το αποτέλεσμα της απόκρισης πολλών εξαρτημένων μεταβλητών από τη δράση πολλών ανεξάρτητων με μία μόνο εφαρμογή της μεθόδου.

Στην παρούσα εργασία ως κύριοι παράγοντες (ανεξάρτητες μεταβλητές) νοούνται τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του κεφαλαίου 5.1 (ερωτήματα 1 έως 9 του ερωτηματολογίου), τα οποία ορίζονται στο πρόγραμμα ως κατηγορηματικές μεταβλητές και ως εξαρτημένες μεταβλητές οι παράγοντες-χαρακτηριστικά των επιμέρους υποερωτημάτων (α)-(ε) για καθένα από τα ερωτήματα 10 έως 13, που ορίζονται ως ποσοτικές μεταβλητές (βαθμολογία από 1 έως 10 κατά το κεφάλαιο 5.2). Εκτελέστηκαν 15 αναλύσεις, ώστε να καλυφθεί το σύνολο των ατομικών χαρακτηριστικών που καταγράφηκαν στο ερωτηματολόγιο ως προς τη συσχέτιση και την επιρροή του στο σύνολο των ερωτημάτων και υποερωτημάτων σχετικά με την επαγγελματική μάθηση και με ομαδοποίηση στους ακόλουθους συνδυασμούς:

Πίνακας 5.4.1 – Αλληλεπιδράσεις πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης

Ανεξάρτητες Μεταβλητές (κύριοι παράγοντες - ατομικά χαρακτηριστικά)	Εξαρτημένες μεταβλητές – Αξιολόγηση χαρακτηριστικών (ερωτήματα 10-13)
A. Ηλικία (ερωτ. 2) – Έτη Προϋπηρεσίας (ερωτ. 6) – Έτη στη σχολική μονάδα (ερωτ. 7)	I. Υποερωτήματα (α), (β), (γ), (δ), (ε) ερωτήματος 10Α - πεποιθήσεις ως προς τη σπουδαιότητα των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών
B. Σπουδές (ερωτ. 8) – Επιμόρφωση (ερωτ. 9)	II. Υποερωτήματα ερωτήματος 11Α και 11Β – αξιολόγηση πηγών μάθησης, γενικά -ατομικά
Γ. Φύλο (ερωτ. 1) – Σχολική Μονάδα (ερωτ. 4) - Ειδικότητα (ερωτ. 5)	III . Υποερωτήματα ερωτήματος 12Α – σπουδαιότητα επαγγελματικών πρακτικών
	IV. Υποερωτήματα ερωτημάτων 10Β και 12Β – εφαρμογή χαρακτηριστικών στην πράξη
	V . Υποερωτήματα ερωτήματος 13 – σπουδαιότητα επαγγελματικών πρακτικών

Ελέγχθηκε κατά πόσον οι ανεξάρτητες μεταβλητές σε κάθε σειρά (Α, Β, Γ) της αριστερής στήλης του παραπάνω Πίνακα επηρεάζουν αυτόνομα ή σε συνδυασμό μεταξύ τους τις απαντήσεις των υποερωτημάτων για καθεμία σειρά χωριστά (I,II,III,IV,V) της δεξιάς στήλης του παραπάνω Πίνακα. Η πολυμεταβλητή ανάλυση (Manova) έγινε, δηλαδή, για 12 διαφορετικούς συνδυασμούς (Α-I, Α-II, Α-III, Α-IV, Β-I, Β-II κ.λπ.). Η ομαδοποίηση έγινε ώστε οι εξαρτημένες μεταβλητές σε κάθε ανάλυση να συσχετίζονται μέτρια μεταξύ τους, χαρακτηριστικό που επιτρέπει την ικανοποιητική λειτουργία της μεθόδου Manova. Ενδεικτικά αναφέρεται ο συντελεστής συσχέτισης περί το 0,4, μεταξύ των απαντήσεων στα ερωτήματα 11Α και 11Β, όπως δείχνεται στο προηγούμενο κεφάλαιο 5.2.

Οι έλεγχοι πολυμεταβλητών περιλαμβάνουν τα κριτήρια στατιστικής σημαντικότητας των παραγόντων επί όλων των εξαρτημένων μεταβλητών. Πραγματοποιείται και αξιολογείται σε πρώτο στάδιο ο βασικός έλεγχος F της MANOVA (multivariate tests), ο οποίος ελέγχει ταυτόχρονα όλες τις μεταβλητές και κατά πόσο αυτές επηρεάζονται από τους παράγοντες του σχεδίου, αυτόνομα ή σε συνδυασμό αυτών. Αν ο έλεγχος είναι στατιστικά σημαντικός, συμπεραίνουμε ότι κάποιες από τις ανεξάρτητες μεταβλητές ασκούν πραγματικά επίδραση σε κάποιες από τις εξαρτημένες, ότι, δηλαδή, κάποια ατομικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο απαντάται το ερώτημα και τους αντίστοιχους βαθμούς αξιολόγησης.

Στην ανάλυση εφαρμόζονται και τα τέσσερα κριτήρια ελέγχου της MANOVA, τα οποία ελέγχουν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών των χαρακτηριστικών ριζών των εξαρτημένων μεταβλητών στα διάφορα επίπεδα των ανεξάρτητων. Για την αξιολόγηση επιλέγεται ο Έλεγχος Λ του Wilks, διότι ανιχνεύει αν υπάρχουν διαφορές σε όλες τις χαρακτηριστικές ρίζες, προσεγγίζεται με το κριτήριο της κατανομής F και η εφαρμογή του είναι δόκιμη σε δείγμα με μεγάλο αριθμό παρατηρήσεων, όπως στη συγκεκριμένη έρευνα ($N > 100$).

Τιμές των κριτηρίων F των ελέγχων μεγαλύτερες της οριακής ή καλύτερα πιθανότητες σφάλματος μικρότερες της πιθανότητας αναφοράς $p \leq 0,05$, δηλώνουν ότι παράγεται σημαντική στατιστικά πληροφόρηση για τυχόν επίδραση των παραγόντων στις μεταβλητές, ότι δηλαδή κάποιες από τις ανεξάρτητες μεταβλητές ασκούν πραγματικά επίδραση σε κάποιες από τις εξαρτημένες. Σε περίπτωση, δηλαδή, που από τον έλεγχο Λ προκύψει πιθανότητα σφάλματος $p < 0,05$, για κάποιον ανεξάρτητο

παράγοντα (ατομικό χαρακτηριστικό) ή συνδυασμό αυτών, διαπιστώνεται ότι αυτός ασκεί επίδραση στον τρόπο που απαντήθηκε το ερώτημα και η ανάλυση συσχέτισης προχωρά σε επόμενο στάδιο.

Στο στάδιο Α, δηλαδή, προσδιορίζονται τα ερωτήματα εκείνα, στα οποία η διακύμανση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με κάποιο/α ατομικό/ους χαρακτηριστικό, καθώς και το χαρακτηριστικό αυτό, το οποίο ασκεί επιρροή.

Β) Εφόσον ο έλεγχος της MANOVA προκύψει στατιστικά σημαντικός για κάποιον παράγοντα ή συνδυασμό αυτών στο σύνολο των εξαρτημένων μεταβλητών, εφαρμόζεται η δεύτερη ομάδα ελέγχων, που, βάσει της μήτρας χαρακτηριστικών ριζών, ελέγχει ατομικά την απόκριση κάθε μεταβλητής. Από τους ελέγχους αυτούς προσδιορίζεται ποιες από τις εξαρτημένες μεταβλητές του ελέγχου, δηλαδή ποια επιμέρους υποερωτήματα (α), (β), (γ), (δ), (ε) παράγουν μεγαλύτερες τιμές κριτηρίων F και αντίστοιχα μικρότερες πιθανότητες σφάλματος. Παράλληλα κατά τον έλεγχο MANOVA ελέγχεται η ομοιογένεια των ατομικών διακυμάνσεων των εξαρτημένων μεταβλητών, με τον έλεγχο Levene της ισότητας των διακυμάνσεων σε κάθε εξαρτημένη μεταβλητή χωριστά.

Οι εξαρτημένες μεταβλητές που παράγουν πιθανότητες σφάλματος μικρότερες της πιθανότητας αναφοράς $p \leq 0,05$ ως προς κάποια ανεξάρτητη μεταβλητή, τεκμαίρεται ότι επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από τη μεταβλητή αυτή (ατομικό χαρακτηριστικό εκπαιδευτικού) και η ανάλυση προχωρά στο επόμενο βήμα για ατομικό έλεγχο και ποσοτικοποίηση της σχέσης.

Στο στάδιο Β λοιπόν προσδιορίζονται τα επιμέρους υποερωτήματα εκείνα (χαρακτηριστικά και παράγοντες επαγγελματικής μάθησης), των οποίων η αξιολόγηση συσχετίζεται και επηρεάζεται από κάποιο/α ατομικό/ους χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών.

Γ) Μόνο για εκείνες τις εξαρτημένες μεταβλητές που προέκυψε από τα δύο παραπάνω βήματα στατιστικά σημαντική συσχέτισή τους με κάποια ανεξάρτητη (ατομικό χαρακτηριστικό) διενεργείται στη συνέχεια ατομικός έλεγχος με τη μέθοδο της απλής ανάλυσης της διακύμανσης (Analysis Of Variance-ANOVA).

Από την ατομική απλή ανάλυση της διακύμανσης του βαθμού αξιολόγησης στο υπό εξέταση υποερώτημα (εξαρτημένη-ποσοτική μεταβλητή) συναρτήσει κάποιου ατομικού χαρακτηριστικού (ανεξάρτητη-κατηγορηματική μεταβλητή) προσδιορίζονται η τυπική απόκλιση S , ο συντελεστής συσχέτισης R των δύο μεγεθών και η πιθανότητα σφάλματος p . Για τιμές $p < 0,05$ επιβεβαιώνεται ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα μεταξύ των δύο μεγεθών. Στην περίπτωση αυτή καταγράφονται τα αποτελέσματα της ANOVA και παρουσιάζονται ποσοτικά τα αποτελέσματα της συσχέτισης των δύο μεγεθών κατά το στάδιο (Δ).

Δ) Εφόσον από τις αναλύσεις διακυμάνσεων των σταδίων (B) και (Γ) διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ ενός ερωτήματος και ενός ατομικού χαρακτηριστικού (π.χ. της διάθεσης για εφαρμογή καινοτομιών στην ανάπτυξη επαγγελματικής μάθησης ως συνάρτηση του χρόνου υπηρετήσης στη Δημόσια Εκπαίδευση), τότε παράγονται και παρουσιάζονται τα στατιστικά στοιχεία (μέσοι όροι βαθμολογίας) για κάθε κατηγορία (π.χ. χρόνου υπηρετήσης < 10 έτη, $10-20$ έτη, > 20 έτη), σε Πίνακες και Διαγράμματα και σχόλια ως προς τη διαφοροποίησή τους. Σε χαρακτηριστικές περιπτώσεις παρουσιάζονται και Πίνακες διπλής εισόδου (crosstabs), που εξάγονται από το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS και αποτυπώνουν χαρακτηριστικές διαφορές στις απόψεις λόγω διαφοροποίησης των ατομικών στοιχείων.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παραπάνω μεθοδολογίας ανάλυσης διακυμάνσεων και στατιστικής συσχέτισης και τα συμπεράσματα σε σχέση με την επίδραση επιμέρους ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική τους μάθηση. Για τον πρώτο συνδυασμό που εξετάστηκε κατά τον Πίνακα 4.1: επίδραση ηλικίας-εμπειρίας στην εκπαίδευση-προϋπηρεσίας στο σχολείο στην αξιολόγηση της σπουδαιότητας των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (ερώτημα 10Α) παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία που περιγράφηκε πιο πάνω (βήματα Α έως Δ), για την καλύτερη κατανόησή της. Για όλους τους υπόλοιπους συνδυασμούς του Πίνακα 4.1 παρουσιάζονται μόνο τα αποτελέσματα εκείνα που δείχνουν στατιστικό σημαντικό αποτέλεσμα και σχολιάζεται η επίδραση των αντίστοιχων ατομικών χαρακτηριστικών στον τρόπο που αξιολογούνται τα αντίστοιχα ερωτήματα. Στο τέλος

του κεφαλαίου δίνεται Πίνακας όπου συνοψίζονται τα ατομικά στοιχεία εκείνα που έχουν επίδραση στην αξιολόγηση κάθε ερωτήματος και υποερωτήματος.

Αναλυτική παρουσίαση στατιστικής ανάλυσης: Επίδραση ηλικίας και προϋπηρεσίας στην αξιολόγηση των χαρακτηριστικών του ερωτήματος 10Α (στοιχεία που επηρεάζουν την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών)

Από την πολυμεταβλητή ανάλυση του σταδίου Α προέκυψε ο παρακάτω Πίνακας :

Effect		Value	F	Sig.	Partial Eta Squared
Ηλικία	Pillai's Trace	,046	,413	,939	,023
	Wilks' Lambda	,954	,410	,941	,023
	Hotelling's Trace	,048	,406	,942	,023
	Roy's Largest Root	,035	,614	,689	,034
Έτη στην εκπαίδευση	Pillai's Trace	,251	2,498	,008	,126
	Wilks' Lambda	,757	2,562	,007	,130
	Hotelling's Trace	,309	2,625	,005	,134
	Roy's Largest Root	,266	4,633	,001	,210
Έτη στο σχολείο	Pillai's Trace	,284	2,875	,002	,142
	Wilks' Lambda	,721	3,052	,001	,151
	Hotelling's Trace	,380	3,226	,001	,159
	Roy's Largest Root	,361	6,275	,000	,265
Ηλικία x έτη στην εκπαίδευση	Pillai's Trace	,015	,265	,931	,015
	Wilks' Lambda	,985	,265	,931	,015
	Hotelling's Trace	,015	,265	,931	,015
	Roy's Largest Root	,015	,265	,931	,015
Ηλικία x έτη στο σχολείο	Pillai's Trace	,097	,889	,545	,049
	Wilks' Lambda	,904	,890	,544	,049
	Hotelling's Trace	,105	,891	,543	,050
	Roy's Largest Root	,089	1,557	,181	,082
Έτη στην εκπαίδευση x έτη στο σχολείο	Pillai's Trace	,337	2,229	,006	,112
	Wilks' Lambda	,679	2,389	,003	,121
	Hotelling's Trace	,450	2,538	,002	,130
	Roy's Largest Root	,390	6,864	,000	,281
Ηλικία x έτη στην εκπαίδευση x έτη στο σχολείο	Pillai's Trace	,073	1,349	,252	,073
	Wilks' Lambda	,927	1,349	,252	,073
	Hotelling's Trace	,078	1,349	,252	,073
	Roy's Largest Root	,078	1,349	,252	,073

Ο Πίνακας αποτυπώνει τη σχέση των τριών ανεξάρτητων μεταβλητών (ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας και χρόνια υπηρεσίας στο τωρινό σχολείο) με τις εξαρτημένες μεταβλητές, δηλαδή τις απαντήσεις στα πέντε υποερωτήματα του ερωτήματος 10Α. Στον Πίνακα αποτελεσμάτων εμφανίζονται από το SPSS και τα τέσσερα κριτήρια ελέγχου της μεθόδου, αλλά στην παρούσα εργασία αξιολογείται μόνο ο συντελεστής Λ του Wilks και στο εξής θα παρουσιάζεται μόνο αυτό. Από τον Πίνακα προκύπτει ότι οι παράγοντες έτη προϋπηρεσίας και έτη προϋπηρεσίας στο σχολείο παράγουν υψηλότερες τιμές κριτηρίων F και πιθανότητες σφάλματος μικρότερες της πιθανότητας αναφοράς $\text{Sig}=p\leq 0,05$ (με κόκκινο στον Πίνακα) και δηλώνουν ότι παράγεται στατιστικά σημαντική σχέση στις μεταβλητές, υπάρχει, δηλαδή, επίδραση στον τρόπο που απαντάται το ερώτημα 10Α.

Στο στάδιο Β της ανάλυσης ατομικών διακυμάνσεων διαπιστώνεται ότι μόνο στα υποερωτήματα (α) *ειδημοσύνη* και (ε) *πειραματισμός με νέες μεθόδους* παράγεται στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($\text{sig}<0,05$) και συνεπώς αυτά κυρίως διαμορφώνονται και διαφοροποιούνται συναρτήσει των ατομικών χαρακτηριστικών των ετών προϋπηρεσίας. Χαρακτηριστικά παρουσιάζεται ο Πίνακας ομοιογένειας των ατομικών διακυμάνσεων που εξάγεται από τις αναλύσεις του προγράμματος:

Levene's Test of Equality of Error Variances

	F	df1	df2	Sig.
η ειδημοσύνη / επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο	2,399	13	90	,008
η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση	1,028	13	90	,432
η ικανότητα συνεργασίας με συναδέλφους	1,522	13	90	,125
διάθεση για εφαρμογή καινοτομιών	1,034	13	90	,427
επιθυμία να πειραματιστούν με νέες διδακτικές μεθόδους	2,650	13	90	,004

Στο στάδιο Γ, από την ατομική απλή ανάλυση της διακύμανσης για τα δύο στοιχεία προέκυψε μέτρια συσχέτιση με τα έτη προϋπηρεσίας, όπως αποτυπώνονται στον Πίνακα, που ενδεικτικά παρουσιάζεται για το στοιχείο (10ε: *επιθυμία πειραματισμού με νέες μεθόδους*):

Tests of Between-Subjects Effects Dependent Variable: επιθυμία να πειραματιστούν με νέες διδακτικές μεθόδους

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Experience	37,477	2	18,739	1,817	,168
schoolexper	51,189	2	25,594	2,482	,089
experience * schoolexper	9,920	3	3,307	,321	,810
Corrected Total	1062,990	103			

Στις αναλύσεις που εκτελέστηκαν εξετάζεται ένα μεγάλο πλήθος στατιστικών παραγόντων και στοιχείων για την τεκμηρίωση της συσχέτισης του αποτελέσματος. Στη συνέχεια και πριν περάσουμε στην ποσοτικοποίηση της συσχέτισης των μεταβλητών, σε Πίνακες και Διαγράμματα του σταδίου Δ, παρουσιάζεται ενδεικτικά για την επιρροή του ατομικού χαρακτηριστικού 7: έτη προϋπηρεσίας στο σχολείο στον τρόπο που απαντάται το ερώτημα 10ε: *επιθυμία να πειραματιστούν με νέες διδακτικές μεθόδους*, ο ατομικός έλεγχος εξάρτησης των δύο μεταβλητών κατά Pearson (χ^2) και ο Πίνακας διπλής εισόδου (cross tab). Από τον πρώτο Πίνακα φαίνεται η υψηλή συσχέτιση των δύο μεταβλητών με $p=0,041<0,05$ και υψηλή τιμή του χ^2 συντελεστή, ενώ στον δεύτερο διακρίνει κανείς την υψηλότερη σειρά κατάταξης στην πρώτη θέση π.χ. που δίνεται στο στοιχείο αυτό, όσο αυξάνει ο χρόνος προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,097	8	,041
Likelihood Ratio	17,743	8	,023
Linear-by-Linear Association	3,351	1	,067
N of Valid Cases	107		

Cross tabs

	επιθυμία να πειραματιστούν με νέες διδακτικές μεθόδους				
	τελευταίο	τεταρτο	τριτο	δευτερο	πρωτο
7. Έτη στο σχολείο 0-4 έτη	3	6	7	7	1
1-3 5-10 έτη	6	5	13	11	8
πάνω από 10 έτη	8	7	6	4	15
Total	17	18	26	22	24

Στον Πίνακα και τα Διαγράμματα που ακολουθούν, όπως παράγονται κατά το στάδιο (Δ) της ανάλυσης, αποτυπώνεται ποσοτικά η επίδραση των τριών ατομικών χαρακτηριστικών που εξετάστηκαν σε όσα από τα στοιχεία-υποερωτήματα του ερωτήματος 10Α επηρεάζονται από αυτά και εξάγονται τα σχετικά συμπεράσματα.

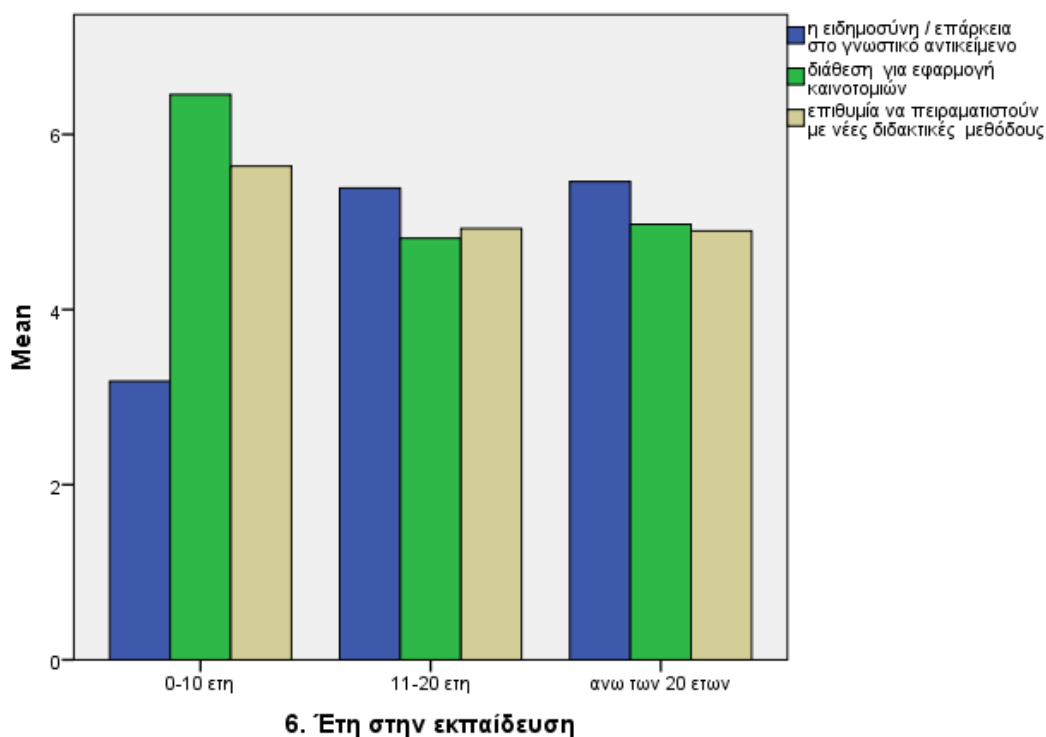
Πίνακας 5.4.2 – Επίδραση χαρακτηριστικών εμπειρίας – ηλικίας στην ιεράρχηση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν την επαγγελματική τους μάθηση

Descriptive Statistics

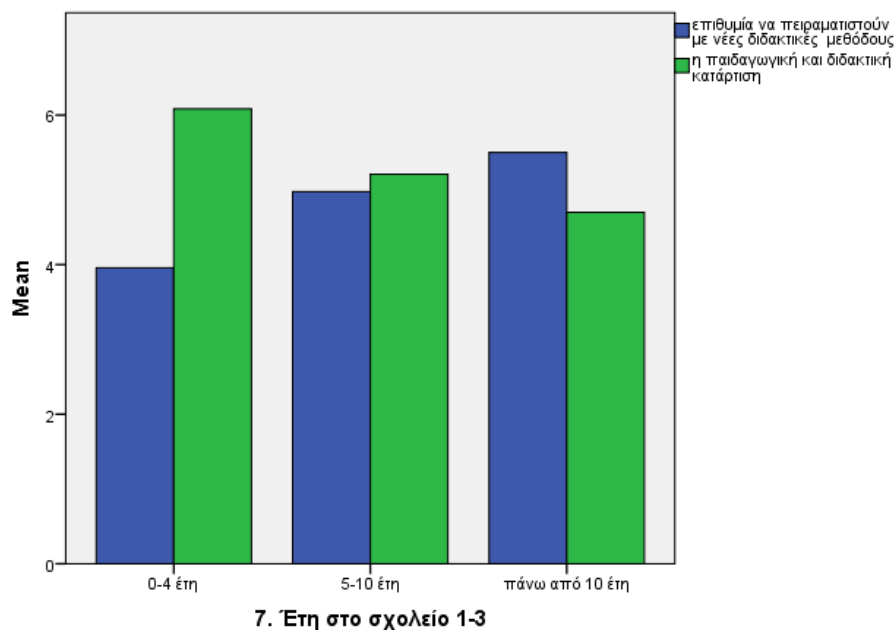
				Mean	Std. Deviation	N
η ειδημοσύνη / επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο	2. Ηλικία 1-3	6. Έτη εκπαίδευση στην	7. Έτη στο σχολείο 1-3			
	εως 35 ετών	0-10 έτη	0-4 έτη	4,00	2,828	2
	35-50 ετών	0-10 έτη	Total	3,00	3,162	9
		11-20 έτη	Total	5,27	3,514	41
		άνω των 20 ετών	Total	5,38	3,962	8
	άνω των 50 ετών	11-20 έτη	Total	5,77	3,767	13
		άνω των 20 ετών	Total	5,48	3,863	31
	Total	0-10 έτη	Total	3,18	2,994	11
		11-20 έτη	Total	5,39	3,547	54
		άνω των 20 ετών	Total	5,46	3,831	39
				5,18	3,638	104
η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση		Total	0-4 έτη	6,09	3,579	23
			5-10 έτη	5,21	2,825	43
			πάνω από 10 έτη	4,74	3,055	38
			Total	5,23	3,098	104
διάθεση για εφαρμογή καινοτομιών	εως 35 ετών	0-10 έτη	0-4 έτη	5,50	6,364	2
	35-50 ετών	0-10 έτη	Total	6,67	3,464	9
		11-20 έτη	Total	4,71	3,311	41
		άνω των 20 ετών	Total	5,63	3,114	8
			Total	5,14	3,332	58
	άνω των 50 ετών	11-20 έτη	Total	5,15	3,211	13
		άνω των 20 ετών	Total	4,81	2,509	31
			Total	4,91	2,701	44
	Total	0-10 έτη	Total	6,45	3,725	11
		11-20 έτη	Total	4,81	3,263	54
		άνω των 20 ετών	Total	4,97	2,621	39
				5,05	3,098	104
επιθυμία να πειραματιστούν με νέες διδακτικές μεθόδους	Total	0-10 έτη	0-4 έτη	4,40	1,673	5
			5-10 έτη	6,00	2,449	5
			πάνω από 10 έτη	10,00	.	1
			Total	5,64	2,501	11
		11-20 έτη	0-4 έτη	3,94	2,413	18
			5-10 έτη	5,08	2,985	25
			πάνω από 10 έτη	6,18	3,920	11
			Total	4,93	3,077	54
	άνω των 20 ετών	5-10 έτη		4,38	3,124	13
		πάνω από 10 έτη		5,15	3,854	26
		Total		4,90	3,604	39
	Total	0-4 έτη		4,04	2,246	23
		5-10 έτη		4,98	2,948	43
		πάνω από 10 έτη		5,58	3,867	38
		Total		4,99	3,213	104

Στον Πίνακα 5.4.2 εμφανίζονται τα στατιστικά στοιχεία (μέσες τιμές βαθμολογίας, τυπικές αποκλίσεις, αριθμός δείγματος) για κάθε συνδυασμό κλάσεων εμπειρίας και ηλικίας και για τα χαρακτηριστικά εκείνα που επηρεάζονται από τους παραπάνω παράγοντες. Στα τρία Διαγράμματα δείχνεται η διακύμανση του μέσου βαθμού αξιολόγησης συναρτήσει κατά σειρά: α) των ετών υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση, β) των ετών στο ίδιο σχολείο, αλλά και γ) της ηλικίας για τα στοιχεία εκείνα (υποερωτήματα του ερωτήματος 10Α) που επηρεάζονται από τους παραπάνω ατομικούς παράγοντες.

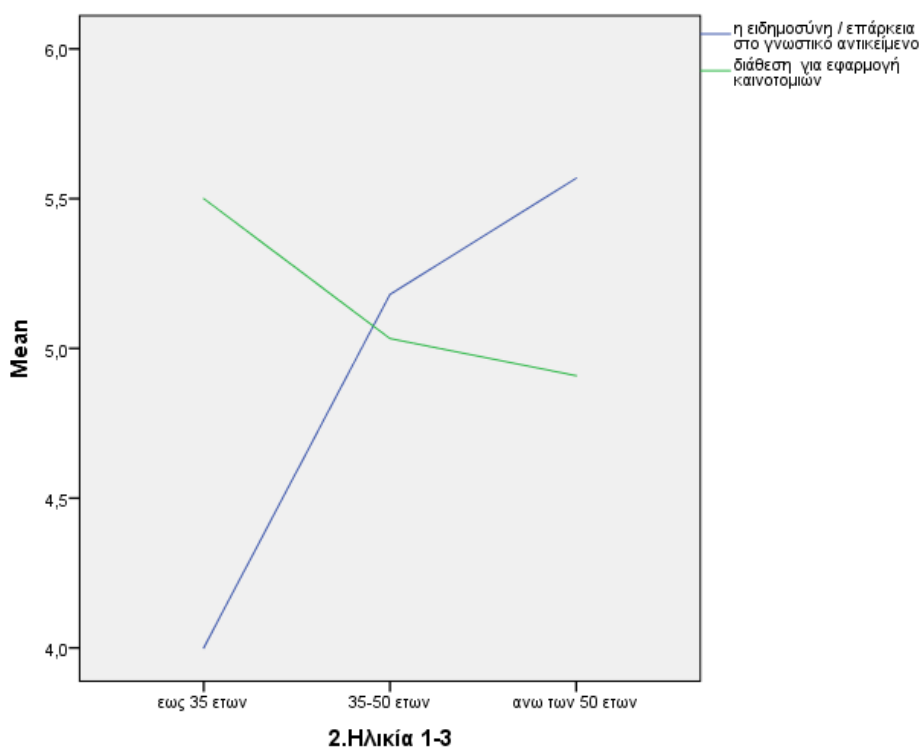
Διάγραμμα 5.4.1 Διακύμανση μέσου βαθμού αξιολόγησης/ιεράρχησης χαρακτηριστικών εκπαιδευτικών συναρτήσει των ετών υπηρεσίας στην εκπαίδευση



Διάγραμμα 5.4.2 Διακύμανση μέσου βαθμού αξιολόγησης/ιεράρχησης χαρακτηριστικών εκπαιδευτικών συναρτήσει των ετών υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο



Διάγραμμα 5.4.3 Διακύμανση μέσου βαθμού αξιολόγησης/ιεράρχησης χαρακτηριστικών εκπαιδευτικών συναρτήσει της ηλικίας



Από τα Διαγράμματα και τους Πίνακες που προηγήθηκαν διαπιστώνεται ότι:

Το χαρακτηριστικό της *ειδημοσύνης* 10Α.α ως προς τη σειρά κατάταξης της σπουδαιότητάς του αξιολογείται χαμηλότερα από τους νέους σε ηλικία (<35 ετών) με μέσο βαθμό 4 και αρκετά υψηλότερα από τους 35-50 ετών με μέσο βαθμό ~5 και ακόμα υψηλότερα από τους άνω των 50 ετών με 5,57 (Διάγραμμα 5.4.3). Επίσης αξιολογείται χαμηλότερα από τους εκπαιδευτικούς προϋπηρεσίας μικρότερης των 10 ετών με 3,18, ενώ για εκείνους με μεγαλύτερη εμπειρία είτε έως 20 έτη είτε παραπάνω συγκεντρώνει παρεμφερή και πολύ υψηλότερο βαθμό περίπου 5,4 (Διάγραμμα 5.4.1).

Η *παιδαγωγική κατάρτιση* 10Α.β επηρεάζεται σημαντικά ως προς την κατάταξή της μόνο από τα έτη στο ίδιο σχολείο (Διάγραμμα 5.4.2) και περιέργως η σημασία της μειώνεται όσο αυξάνουν τα έτη παρουσίας, με μέσους βαθμούς 6,1 – 5,2 και 4,7 για τις τρεις κλάσεις αντίστοιχα.

Η *διάθεση για εφαρμογή καινοτομιών* 10Α.δ επηρεάζεται από την ηλικία, αλλά κυρίως από τα έτη εμπειρίας στη Δημόσια Εκπαίδευση, αντίστροφα όμως από την ειδημοσύνη και αξιολογείται πολύ υψηλότερα από τους νέους σε ηλικία (<35 ετών) με μέσο βαθμό 5,5 και εκείνους με προϋπηρεσία μικρότερη των 10 ετών με 6,45 και χαμηλότερα από όσους έχουν μεγαλύτερη ηλικία ή/και προϋπηρεσία, χωρίς να διαπιστώνεται περαιτέρω μείωση με τα χρόνια.

Τέλος, η *επιθυμία πειραματισμού* με νέες μεθόδους 10Α.ε δείχνει να περιορίζεται μεταξύ όσων έχουν λιγότερα από 10 έτη εμπειρίας στη Δημόσια Εκπαίδευση (βαθμός 5,64) και εκείνων με μεγαλύτερη εμπειρία (4,9), αλλά και περιέργως να αυξάνεται σταδιακά με τα έτη παραμονής στο ίδιο σχολείο από 4 περίπου για όσους υπηρετούν λιγότερο από 4 έτη σε 5,6 σε όσους υπηρετούν περισσότερα από 10 έτη (Διάγραμμα 5.4.2 και τέλος Πίνακα). Χαρακτηριστικά τον υψηλότερο βαθμό κατάταξης (>6) ως προς τη σημασία του για την επαγγελματική μάθηση στο χαρακτηριστικό αυτό τον δίνουν όσοι έχουν εμπειρία <20 ετών στη Δημόσια Εκπαίδευση και υπηρετούν περισσότερα από 10 έτη στο ίδιο σχολείο.

Συνοπτική παρουσίαση της διακύμανσης της αξιολόγησης ορισμένων στοιχείων επαγγελματικής μάθησης συναρτήσει κάποιων ατομικών χαρακτηριστικών

Μετά την πολύ αναλυτική παρουσίαση του πρώτου αυτού συνδυασμού, που έγινε για την κατανόηση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε, θα ακολουθήσει συνοπτική

παρουσίαση μόνο εκείνων των στοιχείων που η αξιολόγησή τους επηρεάζεται από κάποια ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, με συνοπτική τεκμηρίωση της συσχέτισης, σύντομη παρουσίαση σε Πίνακες ή και Διαγράμματα του βαθμού διακύμανσης και αλληλεπίδρασης και σχολιασμό-συμπεράσματα. Η παρουσίαση γίνεται ανά συνδυασμό ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών βάσει του Πίνακα 5.4.1.

Συνδυασμός B-I

Για τα ίδια χαρακτηριστικά του ερωτήματος 10Α, που εξετάστηκαν στον προηγούμενο συνδυασμό, διερευνήθηκε η επίδραση των σπουδών και της επιμόρφωσης. Από την πολυμεταβλητή ανάλυση Μανόνα δεν προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Οι αναλύσεις ατομικών διακυμάνσεων (βήμα Β) έδειξαν ότι μόνο για το υποερώτημα 10.δ – *διάθεση για εφαρμογή καινοτομιών*, υπάρχει σημαντική συσχέτιση με το επίπεδο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

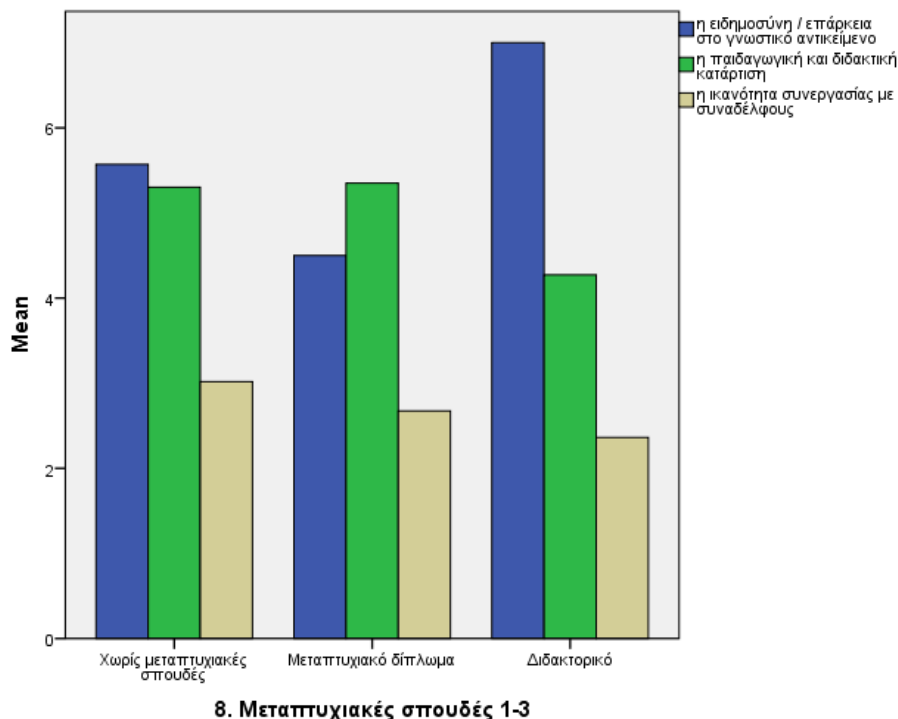
Η συσχέτιση αυτή προσδιορίστηκε από τον ατομικό έλεγχο Ανοva και τον έλεγχο κατά Pearson, από τον οποίο προκύπτει σημαντικός συντελεστής και $p=0,021<0,05$, όπως δείχνεται στον παρακάτω Πίνακα.

Correlations		
9. Επιμόρφωση	διάθεση για εφαρμογή καινοτομιών	
	Pearson Correlation	,224*
	Sig. (2-tailed)	,021
	N	107

Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται ποσοτικά η σχέση των δύο στοιχείων και διαπιστώνεται η σταδιακή αύξηση του μέσου βαθμού, με τον οποίον αξιολογείται η *διάθεση για εφαρμογή καινοτομιών*, ανάλογα με την πληρότητα της επιμόρφωσης, την οποία έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί:

Descriptive Statistics			
Dependent Variable: Διάθεση για εφαρμογή καινοτομιών			
9. Επιμόρφωση 1-3	Mean	Std. Deviation	N
καθόλου ή περιορισμένη-υποχρεωτική	3,85	3,329	20
δύο ή περισσότερα προγράμματα	4,69	2,587	35
υψηλή επιμόρφωση	5,63	3,212	52
Total	4,99	3,094	107

Από την πολυμεταβλητή ανάλυση των μεταβλητών που περιλαμβάνεται στον υπό εξέταση συνδυασμό διαπιστώθηκε επίσης ότι οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος ιεραρχούν σαφώς υψηλότερα από τους υπόλοιπους το χαρακτηριστικό της *ειδημοσύνης* (10Α.α) και σχετικά χαμηλότερα τα χαρακτηριστικά της *παιδαγωγικής κατάρτισης* και της *συνεργασίας με συναδέλφους* (10Α.β,γ):



Συνδυασμός C-I

Από την πολυμεταβλητή ανάλυση της επιρροής των χαρακτηριστικών: 1. φύλο, 4. σχολική μονάδα και 5. ειδικότητα στις απαντήσεις του ερωτήματος 10Α δεν προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($p < 0.05$ και $F > 2$) για κανένα από τα τρία χαρακτηριστικά αυτόνομα. Προέκυψε, όμως, σημαντική συσχέτιση για τον συνδυασμό της επιρροής φύλου και σχολικής μονάδας ή και των τριών μεταβλητών μαζί, όπως δείχνεται στον παρακάτω Πίνακα:

Effect	Value	F	Sig.	Partial Eta Squared
Φύλο	,977	,374 ^b	,865	,023
Σχολική Μονάδα	,820	1,652 ^b	,097	,095
Ειδικότητα	,825	1,598 ^b	,112	,092
Φύλο x Σχολική Μονάδα	,779	2,097 ^b	,028	,117
Φύλο x Ειδικότητα	,853	1,306 ^b	,231	,076
Σχολική Μονάδα x Ειδικότητα	,700	1,493	,083	,085
Φύλο x Σχολική Μονάδα x Ειδικότητα	,787	2,006 ^b	,036	,113

Από τις αναλύσεις ατομικών διακυμάνσεων προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μόνο για τα χαρακτηριστικά της *ειδημοσύνης* (α) και της *διάθεσης για εφαρμογή καινοτομιών* (δ), που συσχετίζονται και επηρεάζονται σημαντικά τόσο από τον συνδυασμό της επιρροής φύλου και σχολικής μονάδας όσο και των τριών μεταβλητών μαζί, όπως δείχνεται στον παρακάτω Πίνακα. Επίσης διαπιστώνεται σημαντική συσχέτιση του χαρακτηριστικού (β) *παιδαγωγική κατάρτιση* με τη σχολική μονάδα (Γυμνάσιο-Λύκειο) αυτόνομα.

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Σχολική μονάδα	η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση	79,078	2	39,539	4,747	,011	,103
Φύλο x Σχολική Μονάδα	η ειδημοσύνη / επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο	101,011	2	50,506	4,231	,018	,093
	διάθεση για εφαρμογή καινοτομιών	88,888	2	44,444	4,961	,009	,107
Φύλο x Σχολική Μονάδα x Ειδικότητα	η ειδημοσύνη / επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο	116,406	2	58,203	4,875	,010	,105
	η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση	55,897	2	27,949	3,355	,040	,075
	διάθεση για εφαρμογή καινοτομιών	56,568	2	28,284	3,157	,048	,071

Η περίπλοκη εξάρτηση της αξιολόγησης του χαρακτηριστικού της ειδημοσύνης (10Α.α) από τον συνδυασμό των τριών ατομικών στοιχείων, αλλά όχι και από καθένα χωριστά, οπότε παράγεται παρεμφερής βαθμολογία για τις διάφορες κλάσεις των επιμέρους στοιχείων, επιβεβαιώθηκε και από τους ατομικούς ελέγχους και παρουσιάζεται συνοπτικά στον παρακάτω Πίνακα. Διαπιστώνεται συνολικά ότι οι άνδρες θεωρητικής κατεύθυνσης και περισσότερο εκείνοι που εργάζονται σε Γυμνάσιο δίνουν πολύ υψηλότερη βαθμολογία (βαθμός 7,5) σε σχέση με εκείνους θετικής κατεύθυνσης (4,18). Εντελώς αντίστροφα οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου και θετικής κατεύθυνσης είναι εκείνες που δίνουν την υψηλότερη βαθμολογία μεταξύ των γυναικών (6,5 έναντι 3,8 της θεωρητικής). Επίσης προκύπτει ότι συνολικά οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου αξιολογούν ως αρκετά σημαντικότερο το χαρακτηριστικό σε σχέση με εκείνους του Λυκείου.

Πίνακας 5.4.3 – Συνδυαστική Επίδραση φύλου-σχολικής μονάδας ειδικότητας

Dependent Variable: Η ειδημοσύνη / επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο

1. Φύλο 1-2	4. σχολική μονάδα 1-3	5. Ειδικότητα 1-3	Mean	Std. Deviation	N
Ανδρας	Γυμνάσιο	Θεωρητική	7,50	3,505	8
	Total	Θεωρητική	6,92	3,226	13
		Θετική	4,18	3,459	11
Γυναίκα	Λύκειο	Θεωρητική	3,85	3,617	20
		Θετική	6,50	4,123	4
		Άλλη	8,67	2,309	3
Total	Γυμνάσιο	Total	5,81	3,630	52
	Λύκειο	Total	4,49	3,634	41

Από τους ατομικούς ελέγχους επιβεβαιώθηκε και η υψηλή συσχέτιση του χαρακτηριστικού 10Α.β με τη σχολική μονάδα υπηρετήσης, καθώς παράγεται $p(\text{Sig.}) < 0,05$ τόσο από τον έλεγχο ANOVA όσο και από τη συσχέτιση κατά Pearson, όπως δείχνεται στον παρακάτω σύνθετο Πίνακα. Παρόλα αυτά η μέση βαθμολογία μεταξύ των καθηγητών Γυμνασίου και Λυκείου, 5,66 και 4,97 αντίστοιχα, δε διαφέρει σημαντικά. Μόνο οι 6 συνάδελφοι που εργάζονται παράλληλα και σε Γυμνάσιο και σε Λύκειο αξιολόγησαν με πολύ χαμηλότερο μέσο βαθμό 2,2 ως προς τη σειρά κατάταξης της σπουδαιότητάς του για την επαγγελματική μάθηση το χαρακτηριστικό αυτό.

Dependent Variable: η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση

F	df1	df2	Sig.	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	N
3,768	2	101	,026	-,237	,016	104

Συνδυασμός Α-II

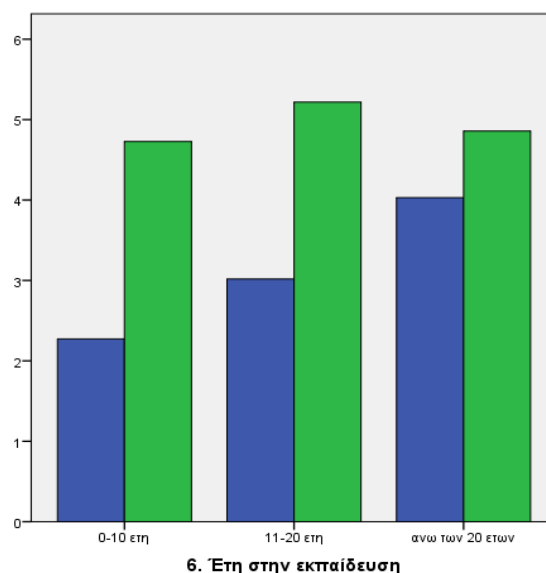
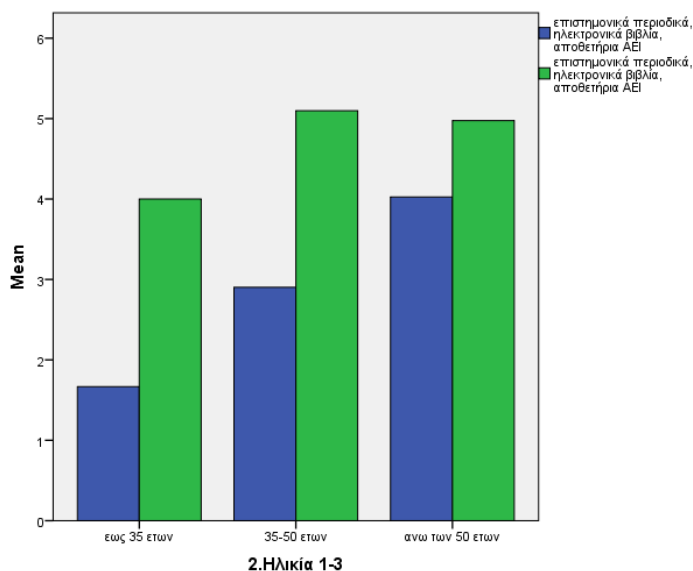
Από την πολυμεταβλητή ανάλυση της επιρροής των χαρακτηριστικών: 2. ηλικία, 6. προϋπηρεσία στη Δημόσια Εκπαίδευση και 7. στη σχολική μονάδα στις απαντήσεις του ερωτήματος 11Α και 11Β (ιεράρχηση πηγών μάθησης κατά σπουδαιότητα και αξιολόγηση σημασίας στην προσωπική ανάπτυξη αντίστοιχα) δεν προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($p < 0,05$ και $F > 2$) για κανένα επιμέρους χαρακτηριστικό, παρά μόνο για τον συνδυασμό και των τριών, όπως δείχνεται στον παρακάτω Πίνακα:

Effect	Value	F	Sig.
Ηλικία x Έτη στη ΔΕ x Έτη στη σχολική μονάδα	,748	2,160	,022

Από τις αναλύσεις ατομικών διακυμάνσεων προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μόνο για τα υποερωτήματα (δ), (ε), (στ) του ερωτήματος 11Α. Στη συνέχεια από τις ατομικές αναλύσεις σημαντική συσχέτιση διαπιστώθηκε μεταξύ του 11Αδ: *επιστημονικά περιοδικά, ηλεκτρονικά βιβλία, αποθετήρια ΑΕΙ* τόσο με την ηλικία όσο και με την προϋπηρεσία, όπως δείχνεται στον παρακάτω Πίνακα.

		2.Ηλικία	6. Έτη στην εκπαίδευση	7. Έτη στο σχολείο
επιστημονικά περιοδικά, ηλεκτρονικά βιβλία, αποθετήρια ΑΕΙ	Pearson Correlation	,240*	,237*	,104
	Sig. (2-tailed)	,013	,016	,285
επιμορφωτικά προγράμματα του ΥΠΕΘ και των Σχολικών Συμβούλων	Pearson Correlation	,051	,002	-,002
	Sig. (2-tailed)	,602	,981	,981
	N	107	104	107

Ο Πίνακας 5.4.4 και τα Διαγράμματα 5.4.4 και 5.4.5 που ακολουθούν, δείχνουν πολύ παραστατικά την εξάρτηση της αξιολόγησης της σπουδαιότητας των *ηλεκτρονικών βιβλίων και αποθετηρίων* στην επαγγελματική μάθηση, από την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Είναι εμφανής η γραμμική σχεδόν αύξηση του μέσου βαθμού αξιολόγησης και κατάταξης του χαρακτηριστικού, με την αύξηση τόσο της ηλικίας όσο και των ετών υπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με ελάχιστο βαθμό 1,67 για τους ηλικίας κάτω των 35 ετών και εμπειρίας <10 ετών και μέγιστο, σχεδόν τριπλάσιο μέσο βαθμό 4,55 για τους πλέον έμπειρους, ηλικίας άνω των 50 ετών και εμπειρίας >20 ετών. Στα Διαγράμματα φαίνεται ότι η συσχέτιση αυτή είναι σημαντική μόνο στο ερώτημα 11Α (γενική πεποίθηση-μπλε) και όχι στο 11Β (προσωπική ανάπτυξη-πράσινο).



Descriptive Statistics

Dependent Variable: επιστημονικά περιοδικά, ηλεκτρονικά βιβλία, αποθετήρια AEI

2.Ηλικία 1-3	6. Έτη στην εκπαίδευση	Mean	Std. Deviation	N
εως 35 ετών	0-10 έτη	1,67	1,155	3
	Total	1,67	1,155	3
35-50 ετών	0-10 έτη	2,50	1,414	8
	11-20 έτη	2,95	2,430	43
	άνω των 20 ετών	3,62	3,114	8
	Total	2,98	2,403	59
άνω των 50 ετών	11-20 έτη	3,77	3,059	13
	άνω των 20 ετών	4,55	3,690	29
	Total	4,31	3,489	42
Total	0-10 έτη	2,27	1,348	11
	11-20 έτη	3,14	2,583	56
	άνω των 20 ετών	4,35	3,553	37
	Total	3,48	2,939	104

Συνδυασμός B-II

Από την πολυμεταβλητή ανάλυση Μανονα δεν προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα για τα ατομικά χαρακτηριστικά των σπουδών (8) και της επιμόρφωσης (9) στις απαντήσεις του ερωτήματος 11Α και Β. Από τους ατομικούς ελέγχους όμως, όπως και τη συσχέτιση κατά Pearson προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του 11Α.α με τις μεταπτυχιακές σπουδές και των 11Β.ε και 11Β.στ με την επιμόρφωση, όπως δείχνεται από τους συντελεστές συσχέτισης και την πιθανότητα p στους Πίνακες που ακολουθούν:

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Σπουδές	Παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων	47,594	2	23,797	3,107	,049	,061
Επιμόρφωση	Παρακολούθηση επίσημων επιμορφωτικών προγραμμάτων	54,801	2	27,400	3,449	,036	,068
	Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων επιστημονικών φορέων	38,391	2	19,195	2,832	,064	,056

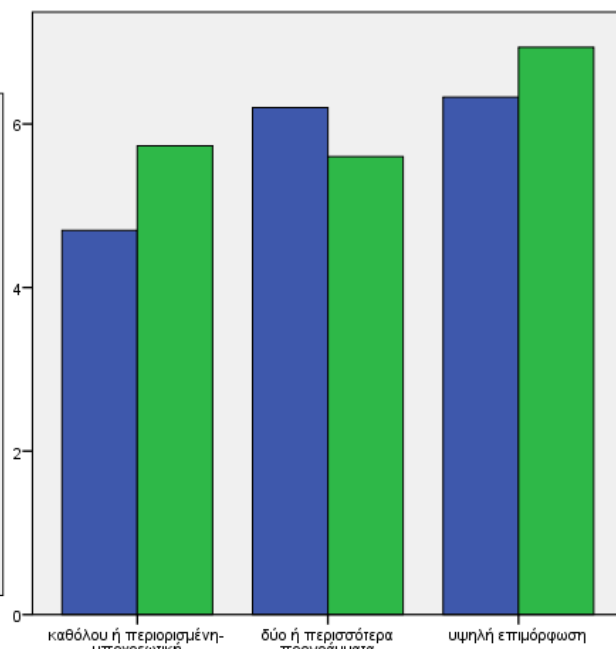
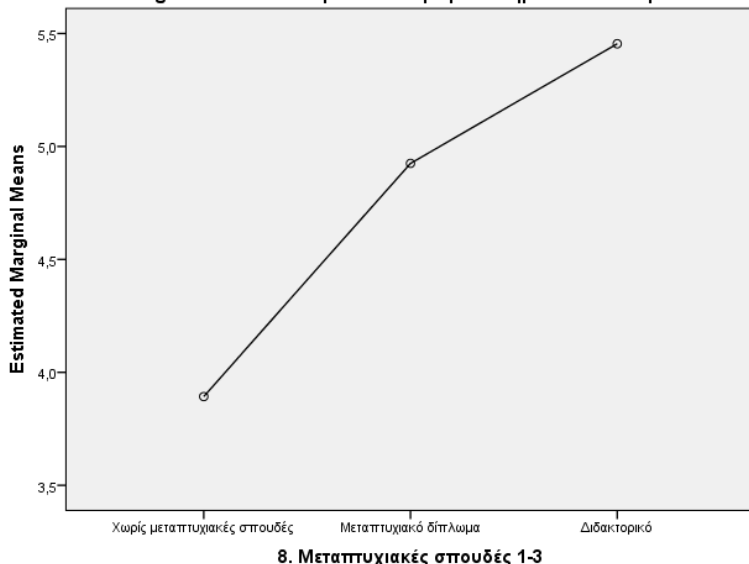
Correlations

		Παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων	Παρακολούθηση επίσημων επιμορφωτικών προγραμμάτων	Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων επιστημονικών φορέων
8. Μεταπτυχιακές σπουδές	Pearson Correlation	,208*	,000	,099
	Sig. (2-tailed)	,032	,999	,247
	N	107	139	139
9. Επιμόρφωση	Pearson Correlation	,048	,200*	,195*
	Sig. (2-tailed)	,625	,018	,021
	N	107	139	139

Προκύπτει λοιπόν σαφής εξάρτηση της αξιολόγησης της γενικής σπουδαιότητας της παρακολούθησης επιστημονικών εκδηλώσεων (11Α.α) από το επίπεδο σπουδών.

Ακόμη μεγαλύτερη συσχέτιση διαπιστώνεται μεταξύ του επιπέδου επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί και της σημασίας που αποδίδουν σε σχέση με την προσωπική τους επαγγελματική ανάπτυξη στην παρακολούθηση επίσημων επιμορφωτικών προγραμμάτων (11Β.ε) και επιμορφωτικών προγραμμάτων επιστημονικών φορέων (11Β.στ) εξάρτηση που είναι βεβαίως εύλογη. Από τα Διαγράμματα που ακολουθούν διαπιστώνεται η αύξηση του βαθμού αξιολόγησης των παραπάνω χαρακτηριστικών ανάλογα με το

Estimated Marginal Means of Παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων



επίπεδο σπουδών για την πρώτη περίπτωση και την πληρότητα της επιμόρφωσης από τις δύο άλλες, που εμφανίζονται με μπλε και πράσινο χρώμα αντίστοιχα στο δεξιό Διάγραμμα.

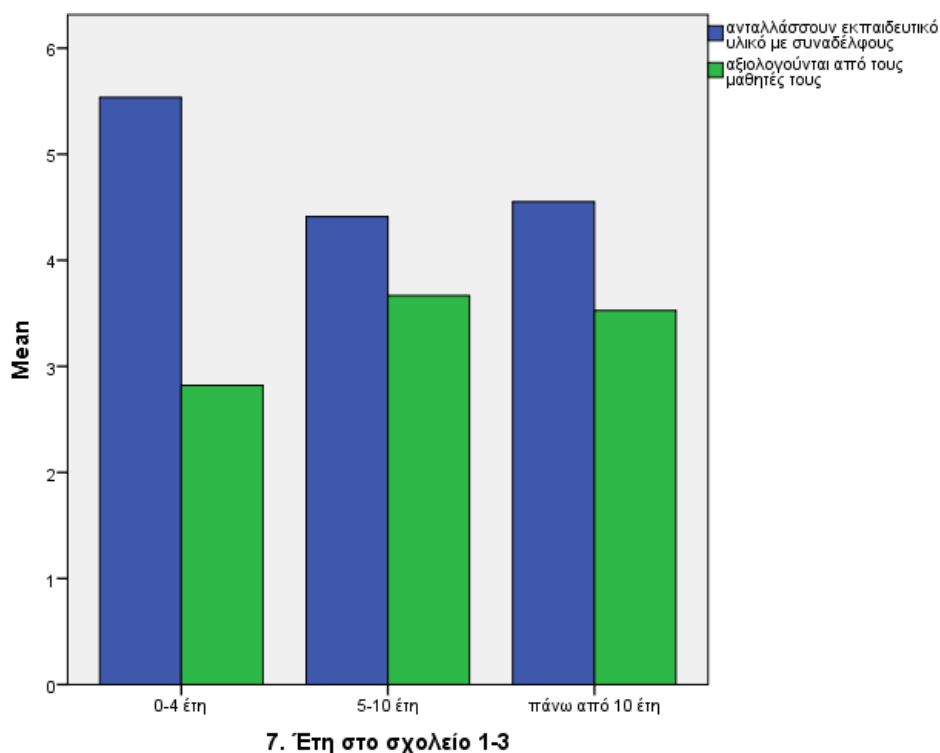
Συνδυασμός C-II

Από την ανάλυση Μανονα προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μόνο για τον συνδυασμό των χαρακτηριστικών: 4. σχολική μονάδα και 5. ειδικότητα στις απαντήσεις του ερωτήματος 11Α και Β, με $p=0,013<0,05$. Από τους ατομικούς ελέγχους, όπως και τη συσχέτιση κατά Pearson όμως δεν προκύπτει κάποια στατιστικά σημαντική εξάρτηση των στοιχείων του ερωτήματος 11 από τα παραπάνω χαρακτηριστικά ή το φύλο του εκπαιδευτικού.

Συνδυασμός A-III

Με την πολυμεταβλητή ανάλυση διερευνήθηκε η επίδραση των χαρακτηριστικών: 2. ηλικία, 6. προϋπηρεσία στη Δημόσια Εκπαίδευση και 7. έτη στη σχολική μονάδα στην αξιολόγηση της σπουδαιότητας των επαγγελματικών πρακτικών του ερωτήματος 12Α. Προέκυψε ότι η προϋπηρεσία στο σχολείο είναι στατιστικά σημαντικός παράγων με $p=0,038<0,05$ και συνεπώς επηρεάζει ελαφρώς τον τρόπο που απαντάται το ερώτημα.

Συγκεκριμένα, και όπως δείχνεται παραστατικά στο παρακάτω Διάγραμμα, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα από 4 έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην ανταλλαγή υλικού με συναδέλφους (12Α.β) και μικρότερη στην αξιολόγηση από μαθητές (12Α.ε), σε σχέση με τους παλαιότερους στο ίδιο σχολείο συναδέλφους τους. Δεν προέκυψε κάποιο άλλο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα από τους ατομικούς ελέγχους και τις συσχετίσεις για όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές του συγκεκριμένου συνδυασμού.



Συνδυασμός B-III

Τόσο από την πολυμεταβλητή ανάλυση όσο και από τους ατομικούς ελέγχους δεν προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στις πρακτικές του ερωτήματος 12Α και στο επίπεδο σπουδών ή επιμόρφωσης.

Συνδυασμός C-III

Για τις ίδιες πρακτικές του ερωτήματος 12Α διερευνήθηκε η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών φύλο-σχολική μονάδα-ειδικότητα. Από την πολυμεταβλητή ανάλυση Μανουά δεν προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Οι αναλύσεις ατομικών διακυμάνσεων (βήμα Β) έδειξαν ότι μόνο για το υποερώτημα 12ε *αξιολόγηση από μαθητές*, υπάρχει συσχέτιση με τον συνδυασμό των παραγόντων φύλο και ειδικότητα.

Η συσχέτιση αυτή προσδιορίστηκε περαιτέρω από τον ατομικό έλεγχο Ανοβα, από τον οποίο προκύπτει υψηλή επίδραση ($p < 0,05$ και $F > 4$) στην ιεράρχηση της πρακτικής αυτής (12Α.ε) *της αξιολόγησης από τους μαθητές*, από το φύλο των εκπαιδευτικών αλλά και ακόμα περισσότερο από το φύλο όταν συνδυάζεται με την ειδικότητα.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Αξιολογούνται από τους μαθητές τους

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Sex	44,612	1	44,612	5,290	,024	,054
faculty2	3,662	2	1,831	,217	,805	,005
sex * faculty2	68,925	2	34,463	4,086	,020	,082
Corrected Total	863,031	97				

Στον επόμενο Πίνακα εμφανίζεται η διακύμανση των μέσων βαθμών, ανάλογα με τη διακύμανση των χαρακτηριστικών. Διακρίνεται η σημαντικά υψηλότερη βαθμολογία που δίνεται από τις γυναίκες συναδέλφους 3,65 έναντι 2,85 των ανδρών, ενώ η διαφοροποίηση αυτή εντείνεται στις ειδικότητες εκείνες (καλλιτεχνικές, κοινωνιολογικές, οικονομικές κ.λπ.) που εντάσσονται στην κατηγορία «Άλλη», με μέσο βαθμό 6,14 στις γυναίκες και 1,67 στους άνδρες.

Descriptive Statistics

Dependent Variable: Αξιολογούνται από τους μαθητές τους

1. Φύλο 1-2	5. Ειδικότητα 1-3	Mean	Std. Deviation	N
Άνδρας	Θεωρητική	3,75	3,388	12
	Θετική	2,83	2,918	12
	Άλλη	1,67	1,658	9
	Total	2,85	2,874	33
Γυναίκα	Θεωρητική	3,26	2,754	47
	Θετική	3,73	3,036	11
	Άλλη	6,14	3,934	7
	Total	3,65	3,023	65

Συνδυασμός A-IV

Από την πολυμεταβλητή ανάλυση της επιρροής των χαρακτηριστικών: ηλικία, προϋπηρεσία στη Δημόσια Εκπαίδευση και στη σχολική μονάδα στις απαντήσεις των ερωτημάτων 10B και 12B, σχετικά με την πρακτική εφαρμογή επαγγελματικών χαρακτηριστικών και επαγγελματικών πρακτικών αντίστοιχα δεν προέκυψε αξιολογή συσχέτιση στο σύνολο των απαντήσεων ($p < 0,05$ και $F > 2$) για κανένα επιμέρους χαρακτηριστικό. Μόνο για τον συνδυασμό προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και ετών παρουσίας στο ίδιο σχολείο, δείχνεται κατά τον παρακάτω Πίνακα, οριακά αξιόλογο αποτέλεσμα:

Effect	Value	F	Sig.
Έτη στη ΔΕ x Έτη στη σχολική μονάδα	,607	1,409	,054

Από τις αναλύσεις ατομικών διακυμάνσεων προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα για μια σειρά συνδυασμών, που δείχνονται στον Πίνακα, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα. Η πολυμεταβλητή ανάλυση, συνεπώς κατέδειξε επιρροή των συνδυασμών των χαρακτηριστικών προϋπηρεσίας στο σχολείο – προϋπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση και ηλικίας και με αυτή τη σημαίνουσα σειρά στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τόσο την ύπαρξη σημαντικών για την επαγγελματική μάθηση χαρακτηριστικών (ερώτημα 10B) όσο και την εφαρμογή σημαντικών επαγγελματικών πρακτικών (ερώτημα 12B).

Η επιρροή εντοπίζεται κυρίως στα χαρακτηριστικά 12δ αξιοποίηση καλών πρακτικών από συναδέλφους, 10δ διάθεση για εφαρμογή καινοτομιών, 10ε πειραματισμός με νέες διδακτικές μεθόδους και 12γ αξιοποίηση δεδομένων ανακοινώσεων και δημοσιεύσεων και με αυτή τη σειρά. Όλα τα παραπάνω στοιχεία αξιολογούνται ως προς τη διάθεσή τους στην εκπαιδευτική κοινότητα υψηλότερα από τους μικρότερης ηλικίας και εμπειρίας συναδέλφους και χαμηλότερα από τους περισσότερο έμπειρους.

Η επίδραση πάντως είναι μικρή και μόνο συνδυαστική, καθώς τόσο ο συντελεστής συσχέτισης κατά Pearson όσο και οι ατομικοί έλεγχοι Anova, δεν έδωσαν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα για κανέναν συνδυασμό.

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Έτη στη σχολική μονάδα	12.B.γ αξιοποιούν δεδομένα ανακοινώσεων δημοσιευμένων στοιχείων	39,058	2	19,529	3,416	,036	,057
	12B.δ αξιοποιούν καλές πρακτικές από συναδέλφους και σχολικούς συμβούλους	43,472	2	21,736	4,295	,016	,070
Ηλικία x Έτη στη σχολική μονάδα	10B.δ διάθεση για εφαρμογή καινοτομιών	61,661	2	30,830	5,764	,004	,092
	10B.ε πειραματισμός με νέες διδακτικές μεθόδους	47,825	2	23,913	4,475	,013	,073
	12B.δ καλές πρακτικές από συναδέλφους και σχολικούς συμβούλους	37,797	2	18,898	3,734	,027	,061
Έτη στη ΔΕ x Έτη στη σχολική μονάδα	10B.δ διάθεση για εφαρμογή καινοτομιών	97,142	4	24,286	4,540	,002	,137
	10B.ε επιθυμία να πειραματιστούν με νέες διδακτικές μεθόδους	83,460	4	20,865	3,904	,005	,120
	12B.δ αξιοποιούν καλές πρακτικές από συναδέλφους και σχολικούς συμβούλους	84,847	4	21,212	4,191	,003	,128
Ηλικία x Έτη στη ΔΕ x Έτη στη σχολική μονάδα	12B.δ αξιοποιούν καλές πρακτικές από συναδέλφους και σχολικούς συμβούλους	35,986	1	35,986	7,111	,009	,059

Συνδυασμός B-IV

Τόσο από την πολυμεταβλητή ανάλυση όσο και από τους ατομικούς ελέγχους δεν προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα για τα ατομικά χαρακτηριστικά των σπουδών (8) και της επιμόρφωσης (9) στις απαντήσεις των ερωτημάτων 10B και 12B.

Συνδυασμός C-IV

Από την ανάλυση MANOVA προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μόνο για τον συνδυασμό των χαρακτηριστικών: 4. σχολική μονάδα και 2. φύλο στις απαντήσεις των ερωτημάτων 10B και 12B.

Effect	Value	F	Sig.
Φύλο x Σχολική Μονάδα – έλεγχος Wilk's Λ	,712	1,761	,027

Από τους ατομικούς ελέγχους διαπιστώνεται καθαρή επίδραση των χαρακτηριστικών, περισσότερο του φύλου αλλά και της σχολικής μονάδας και τους συνδυασμούς αυτών στο χαρακτηριστικό 10B.β *παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση*. Από τους παρακάτω Πίνακες διαπιστώνεται το στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα και το συμπέρασμα ότι οι γυναίκες και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Γυμνάσιο και ακόμη περισσότερο εκείνοι που υπηρετούν παράλληλα σε Γυμνάσιο και Λύκειο, πιστεύουν ότι το χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής κατάρτισης διατίθεται στους εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερο βαθμό, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση

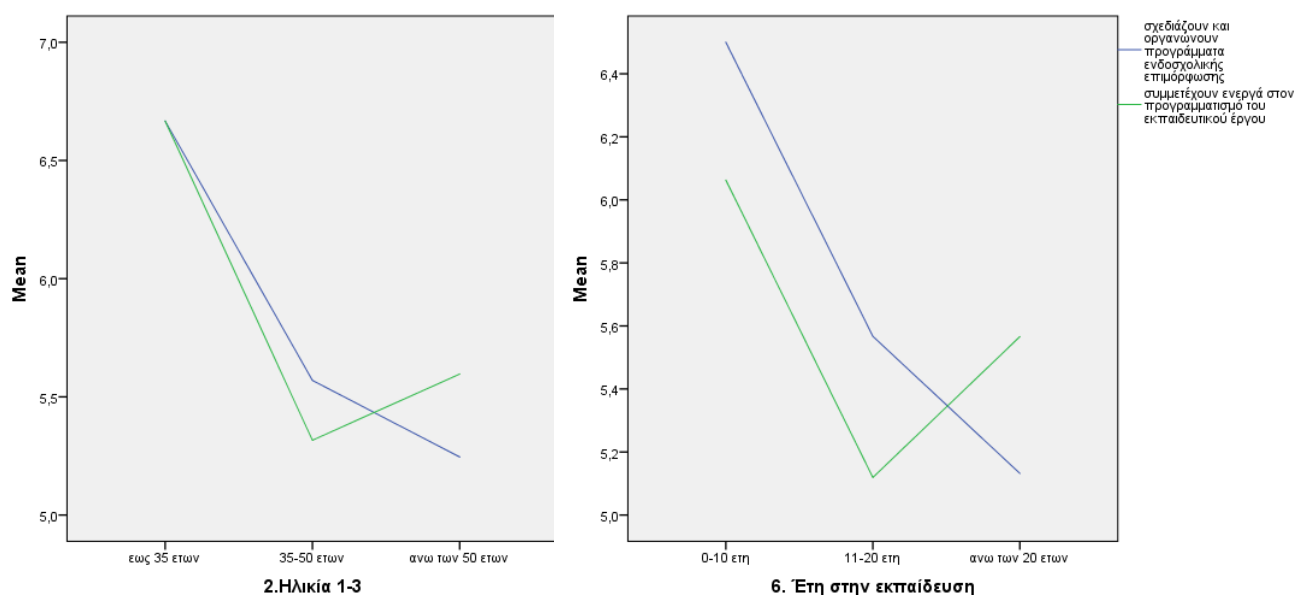
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	116,964 ^a	5	23,393	4,255	,001	,143
Intercept	1469,862	1	1469,862	267,339	,000	,676
sex	50,017	1	50,017	9,097	,003	,066
school	49,448	2	24,724	4,497	,013	,066
sex * school	48,586	2	24,293	4,418	,014	,065
Corrected Total	820,724	133				

Dependent Variable: Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση

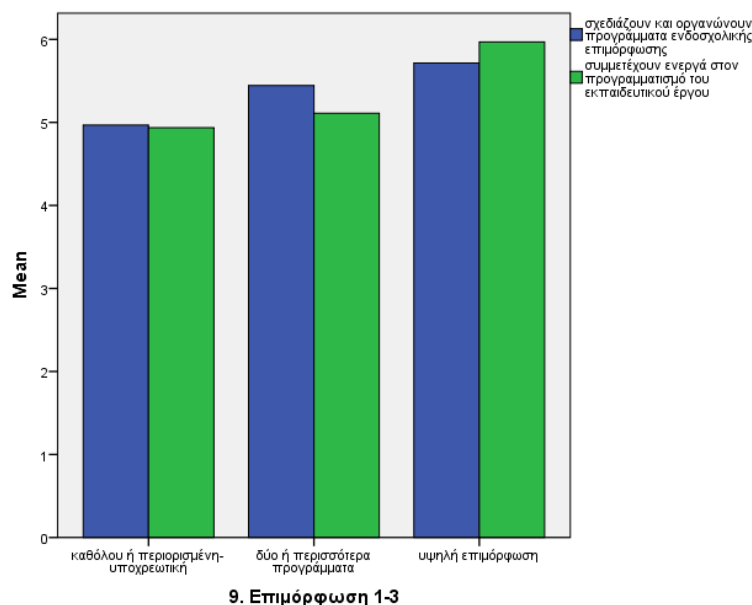
1. Φύλο 1-2	4. σχολική μονάδα 1-3	Mean	Std. Deviation	N
Ανδρας	Γυμνάσιο	5,64	2,441	22
	Λύκειο	4,37	2,241	19
	Γυμνάσιο και Λύκειο	3,33	1,155	3
	Total	4,93	2,376	44
Γυναίκα	Γυμνάσιο	5,79	2,465	43
	Λύκειο	4,58	2,281	43
	Γυμνάσιο και Λύκειο	9,00	2,000	4
	Total	5,36	2,537	90
Total	Γυμνάσιο	5,74	2,438	65
	Λύκειο	4,52	2,252	62
	Γυμνάσιο και Λύκειο	6,57	3,409	7
	Total	5,22	2,484	134

Συνδυασμός A-V

Διερευνήθηκε η επίδραση των χαρακτηριστικών: 2. ηλικία, 6. προϋπηρεσία στη Δημόσια Εκπαίδευση και 7. έτη στη σχολική μονάδα στην αξιολόγηση της σπουδαιότητας των επαγγελματικών πρακτικών του ερωτήματος 13. Από την πολυμεταβλητή ανάλυση δεν προέκυψε σημαντική συσχέτιση για κανέναν παράγοντα ή συνδυασμό αυτών. Από τις ατομικές αναλύσεις όμως προκύπτει πως η απάντηση στο ερώτημα 13α *ενεργός συμμετοχή στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου* και σε μικρότερο βαθμό στο ερώτημα 13γ *οργάνωση προγραμμάτων σχολικής επιμόρφωσης* σχετίζεται και επηρεάζεται από την ηλικία και το χρόνο προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.



Όπως δείχνεται στα γραφήματα που προηγήθηκαν και ακολουθούν, οι παραπάνω πρακτικές αξιολογούνται με μεγαλύτερο βαθμό σπουδαιότητας από εκείνους τους συναδέλφους που υπηρετούν λιγότερα από 10 έτη στη Δημόσια Εκπαίδευση ή / και είναι ηλικίας μικρότερης των 35 ετών.



Συνδυασμός B-V

Τόσο από την πολυμεταβλητή ανάλυση όσο και από τους ατομικούς ελέγχους δεν προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ανάμεσα στις πρακτικές του ερωτήματος 13 και στο επίπεδο σπουδών ή επιμόρφωσης. Από την ανάλυση διαπιστώνεται μόνο μία μικρή αύξηση του βαθμού αξιολόγησης στις παραπάνω πρακτικές 13.α, 13.γ με την αύξηση της επιμόρφωσης, κατά το Διάγραμμα που ακολουθεί:

Συνδυασμός C-V

Για τις ίδιες πρακτικές του ερωτήματος 13 διερευνήθηκε η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών φύλο-σχολική μονάδα-ειδικότητα. Από την πολυμεταβλητή ανάλυση MANOVA προέκυψε οριακά σημαντικό αποτέλεσμα για τον παράγοντα της σχολικής μονάδας ($p=0,074$) ενώ για τους υπόλοιπους συνδυασμούς οι τιμές είναι πολύ υψηλότερες και κατά συνέπεια δεν υπάρχει αλληλεπίδραση.

Οι αναλύσεις ατομικών διακυμάνσεων (βήμα Β) και οι ατομικοί έλεγχοι ANOVA, όπως και η συσχέτιση κατά Pearson (βήμα Γ), έδειξαν ότι για τις ίδιες και πάλι πρακτικές, περισσότερο για την 13α και λιγότερο για την 13γ υπάρχει επιρροή από το φύλο και τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι δύο αυτές πρακτικές επηρεάζονται ως προς την αξιολόγησή τους από τα περισσότερα από τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος, ενώ για τις υπόλοιπες τρεις πρακτικές του ερωτήματος δεν διαπιστώνεται εξάρτηση από κανέναν συνδυασμό.

Ακολουθούν οι σχετικοί Πίνακες από τη στατιστική ανάλυση:

Correlations

		13.α συμμετέχουν ενεργά στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου	13.γ σχεδιάζουν και οργανώνουν προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης
1. Φύλο	Pearson Correlation	,144	,215*
	Sig. (2-tailed)	,092	,011
	N	139	139

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Σχεδιάζουν και οργανώνουν προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης

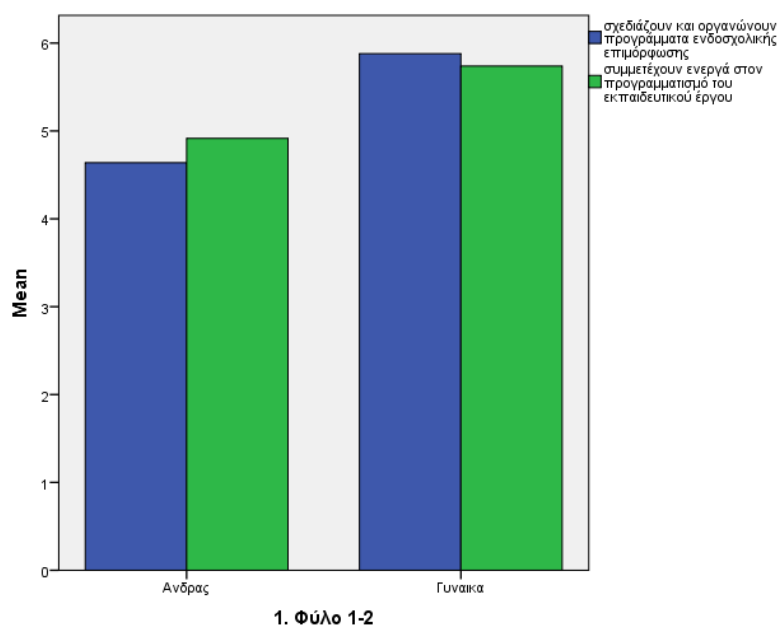
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Φύλο	57,247	1	57,247	8,404	,004	,061
Σχολική μονάδα	28,906	2	14,453	2,122	,124	,032
φύλο * σχολική μ.	25,042	2	12,521	1,838	,163	,028
Corrected Total	995,934	135				

Στον Πίνακα και το Διάγραμμα της επόμενης σελίδας παρουσιάζονται ποσοτικά οι παραπάνω εξαρτήσεις και διακυμάνσεις. Από τα στοιχεία του στατιστικού Πίνακα που εξάγεται από το λογισμικό SPSS, διαπιστώνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και οι εργαζόμενοι σε Γυμνάσιο δίνουν κατά μέσο όρο περίπου έναν βαθμό παραπάνω (5,88) από τους άνδρες και τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου (4,7 και 4,92 αντίστοιχα), ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Γυμνάσιο δίνουν ακόμη υψηλότερο βαθμό 6,41 και εκείνες που υπηρετούν παράλληλα σε Γυμνάσιο και Λύκειο 8,5. Η παραπάνω τάση για τις δύο πρακτικές που σχολιάζονται εδώ φαίνεται και στο Διάγραμμα που ακολουθεί.

Descriptive Statistics

Dependent Variable: Σχεδιάζουν και οργανώνουν προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης

1. Φύλο 1-2	4. σχολική μονάδα 1-3	Mean	Std. Deviation	N
Ανδρας	Γυμνάσιο	4,82	2,196	22
	Λύκειο	4,60	2,137	20
	Γυμνάσιο και Λύκειο	4,50	1,915	4
	Total	4,70	2,107	46
Γυναίκα	Γυμνάσιο	6,41	3,037	44
	Λύκειο	5,07	2,532	42
	Γυμνάσιο και Λύκειο	8,50	3,000	4
	Total	5,88	2,910	90
Total	Γυμνάσιο	5,88	2,869	66
	Λύκειο	4,92	2,404	62
	Γυμνάσιο και Λύκειο	6,50	3,162	8
	Total	5,48	2,716	136



Σύνοψη αποτελεσμάτων

Ακολουθεί συγκεντρωτικός Πίνακας όπου συνοψίζονται τα συμπεράσματα των αποτελεσμάτων των στατιστικών αναλύσεων ως προς τη συσχέτιση της αξιολόγησης των χαρακτηριστικών επαγγελματικής μάθησης με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και επισημαίνονται για κάθε υποερώτημα των ερωτήσεων 10 έως 13 του ερωτηματολογίου (χαρακτηριστικά-παράγοντες-πρακτικές επαγγελματικής μάθησης) τα ατομικά εκείνα στοιχεία που προέκυψε ότι έχουν επιρροή στην αξιολόγηση και κατάταξη της σπουδαιότητάς του.

Ερώτημα	Υποερώτημα– χαρακτηριστικό επαγγελματικής μάθησης	Ατομικά στοιχεία που αυξάνουν τον βαθμό αξιολόγησης του χαρακτηριστικού
10Α. Ιεράρχηση χαρακτηριστικών εκπαιδευτικών που επηρεάζουν την επαγγελματική μάθηση	Γενικά στον τρόπο απάντησης	Επιμόρφωση, έτη στο σχολείο
	α. η ειδημοσύνη / επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο	ηλικία αυξανόμενη , προϋπηρεσία ΔΕ>10ετών, διδακτορικό, άνδρες θεωρητικής κατεύθυνσης σε Γυμνάσιο, γυναίκες θετικής κατεύθυνσης σε Λύκειο
	β. η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση	λιγότερα έτη στη σχολική μονάδα, καθηγητές Γυμνασίου
	δ. διάθεση για εφαρμογή καινοτομιών	προϋπηρεσία ΔΕ<10ετών, ηλικία <35 ετών, υψηλή επιμόρφωση
	ε. επιθυμία να πειραματιστούν με νέες διδακτικές μεθόδους	προϋπηρεσία ΔΕ<20ετών, περισσότερα έτη στο σχολείο
11Α. Πηγές μάθησης – ιεράρχηση σπουδαιότητας	α. παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων	μεταπτυχιακές σπουδές
	δ. επιστημονικά περιοδικά, ηλεκτρονικά βιβλία, αποθετήρια ΑΕΙ	αυξανόμενη ηλικία και προϋπηρεσία
11Β. Πηγές μάθησης – προσωπική ανάπτυξη	ε. παρακολούθηση επίσημων επιμορφωτικών προγραμμάτων	πληρότητα επιμόρφωσης
	στ. επιμορφωτικά προγράμματα επιστημονικών φορέων	πληρότητα επιμόρφωσης
11Α και 11Β	Γενικά στον τρόπο απάντησης	Σχολική μονάδα x ειδικότητα (συνδυαστικά)

12Α. Ιεράρχηση σπουδαιότητας επαγγελματικών πρακτικών	Γενικά στον τρόπο απάντησης	Προϋπηρεσία στο σχολείο
	β. ανταλλαγή υλικού με συναδέλφους	Λιγότερα από 4 έτη στο σχολείο
	ε. αξιολόγηση από μαθητές	Περισσότερα από 4 έτη στο σχολείο, γυναίκες - κυρίως «άλλης» ειδικότητας, ελάχιστο: άνδρες «άλλης» ειδικότητας
10Β. Διάθεση χαρακτηριστικών	β. παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση	Γυναίκες, εκπαιδευτικοί Γυμνασίου ή παράλληλα σε Γυμνάσιο-Λύκειο
	δ. διάθεση για εφαρμογή καινοτομιών	μικρή εμπειρία και ηλικία
	ε. πειραματισμός με νέες διδακτικές μεθόδους	μικρή εμπειρία και ηλικία
12Β. Εφαρμογή επαγγελματικών πρακτικών	γ. αξιοποίηση δεδομένων ανακοινώσεων και δημοσιεύσεων	μικρή εμπειρία και ηλικία
	δ. αξιοποίηση καλών πρακτικών από συναδέλφους	μικρή εμπειρία και ηλικία
10Β και 12Β	Γενικά στον τρόπο απάντησης	Φύλο x Σχολική μονάδα
13. Σπουδαιότητα πρακτικών στο σχολείο	α. ενεργός συμμετοχή στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου	Λιγότερο από 10 έτη στη ΔΕ, ηλικία <35 ετών, επιμόρφωση, γυναίκες, εκπαιδευτικοί Γυμνασίου
	γ. οργάνωση προγραμμάτων σχολικής επιμόρφωσης	Λιγότερο από 10 έτη στη ΔΕ, ηλικία <35 ετών, επιμόρφωση, γυναίκες, εκπαιδευτικοί Γυμνασίου

5.4 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν την Ανάπτυξη Συνεργατικών Πρακτικών

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, που αποτελείται από έξι ερωτήματα, με αριθμό 14 έως 19, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, την ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης και τη στάση τους απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία, τους οποίους αξιολογούν ή/και ιεραρχούν με σειρά σπουδαιότητας.

Στο ερώτημα 14 και στα πρώτα σκέλη των ερωτημάτων 15Α και 16Α οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ιεραρχήσουν, να κατατάξουν, δηλαδή, κατά σειρά σπουδαιότητας, παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στην επαγγελματική μάθηση, είτε θετικά (ερωτήματα 14, 15) είτε αρνητικά (ερώτημα 16). Στο δεύτερο σκέλος των ερωτημάτων 15Β και 16Β οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν κατά πόσον (1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ) οι παράγοντες αυτοί συμβάλλουν και επηρεάζουν. Στο ερώτημα 17 αξιολογείται με την ίδια κλίμακα η εφαρμογή διαφόρων συνεργατικών πρακτικών στο σχολείο. Στο ερώτημα 18 εκφράζονται οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σημασία διαφόρων πρακτικών αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης. Στο τελευταίο ερώτημα 19 αξιολογείται η σημασία των χαρακτηριστικών της Διεύθυνσης του σχολείου και η εφαρμογή της στην πράξη. Το πρώτο σκέλος 19Α αναφέρεται στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και οι συμμετέχοντες ιεραρχούν (5 = μεγαλύτερο... έως 1 = μικρότερο) τα βασικά χαρακτηριστικά της Διεύθυνσης ως προς τη συμβολή τους στην επαγγελματική μάθηση, ενώ στο δεύτερο σκέλος 19Β οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν κατά πόσον τα χαρακτηριστικά αυτά παρατηρούνται στη δική τους σχολική μονάδα.

Αναλυτικά οι απαντήσεις που δόθηκαν σε κάθε ερώτημα, η στατιστική επεξεργασία τους και η αξιολόγησή τους παρουσιάζονται στις επόμενες παραγράφους:

14. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι συμβάλλουν περισσότερο στην ανάπτυξη και ενίσχυση της «κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης» των εκπαιδευτικών; (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη δεξιά ως ακολούθως: 1 = μικρότερο... έως 5 = μεγαλύτερο)

Στο ερώτημα αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν ιεραρχικά, κατά σειρά κατάταξης ορισμένους παράγοντες, που παρουσιάζονται αναλυτικά στην αριστερή στήλη των πινάκων 14.1 και 14.2 που ακολουθούν σε σχέση με τη συμβολή τους στην ανάπτυξη κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης. Στις δεξιές στήλες του παρακάτω Πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα η σειρά κατάταξης (προσοχή είναι αντίστροφη με τα προηγούμενα ερωτήματα: 1 μικρότερο έως 5 μεγαλύτερο) και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που κατέταξαν κάθε παράγοντα στη σειρά αυτή.

Πίνακας 14.1 - Αποτελέσματα απαντήσεων

Ιεράρχηση - Σειρά Στοιχεία		1	2	3	4	5	σφάλμ α	Δ/Α	Σύνολο δείγμα- τος	Σύνολο έγκυρα
α	Οι πρωτοβουλίες και δράσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη	4	10	22	17	78	9	2	142	131
β	Το όραμα και η γενικότερη ανάπτυξη και οργάνωση του σχολείου	16	19	19	50	27	9	2	142	131
γ	Η ποιότητα, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις της ηγεσίας του σχολείου	9	26	45	31	20	9	2	142	131
δ	Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις των αρμόδιων οργάνων (Σχολικοί Σύμβουλοι κ.λπ.)	42	34	31	16	8	9	2	142	131
ε	Οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις που αναπτύσσουν επιστημονικοί φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας (ΑΕΙ, Επιστ. Ενώσεις)	41	32	25	24	9	9	2	142	131
Σύνολο		112	121	142	138	142				

Ο διαφορετικός αριθμός στο σύνολο κάθε βαθμού προκύπτει λόγω ισοβαθμίας σε κάποιες απαντήσεις. Απαντήσεις όπου η ερώτηση θεωρήθηκε απλώς αξιολογική και

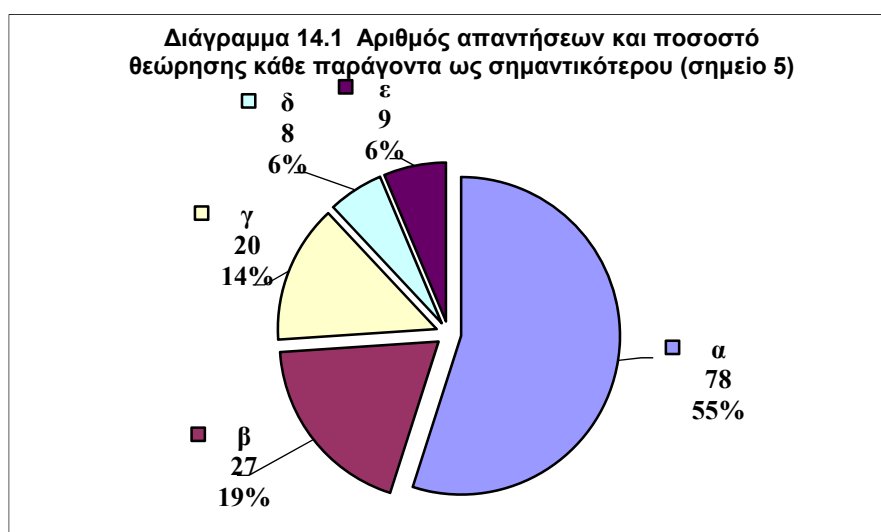
όχι ιεραρχική, δε λήφθηκαν υπόψη. Το σύνολο των αξιοποιήσιμων απαντήσεων διαμορφώθηκε σε 131.

Στον Πίνακα 14.2 δίνεται η ποσοστιαία κατανομή κατάταξης κάθε παράγοντα στη συγκεκριμένη θέση ιεράρχησης (1 = μικρότερο... έως 5 = μεγαλύτερο).

Πίνακας 14.2 - Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων

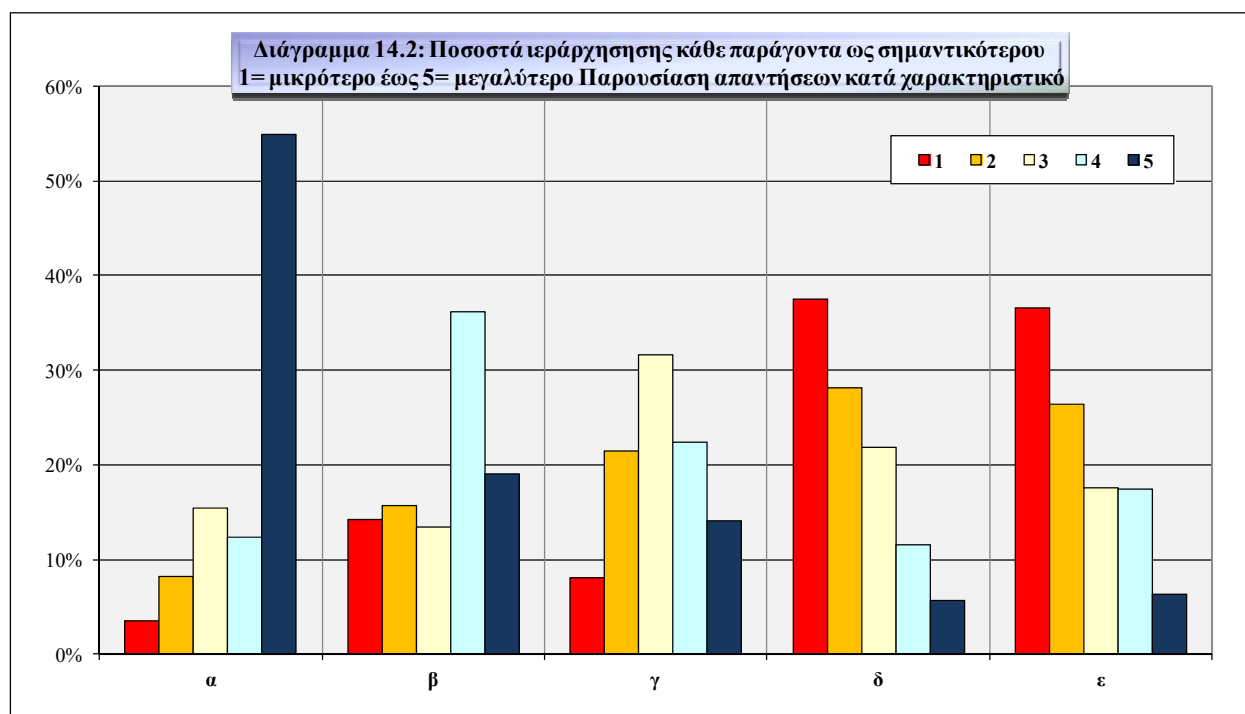
Στοιχεία / Σειρά	1	2	3	4	5
α Οι πρωτοβουλίες και δράσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη	3,6%	8,3%	15,5%	12,3%	54,9%
β Το όραμα και η γενικότερη ανάπτυξη και οργάνωση του σχολείου	14,3%	15,7%	13,4%	36,2%	19,0%
γ Η ποιότητα, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις της ηγεσίας (ηγετικής ομάδας) του σχολείου	8,0%	21,5%	31,7%	22,5%	14,1%
δ Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις των αρμόδιων οργάνων (Σχολικοί Σύμβουλοι, υπεύθυνοι εκπαιδευτικών φορέων)	37,5%	28,1%	21,8%	11,6%	5,6%
ε Οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις που αναπτύσσουν επιστημονικοί φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας (ΑΕΙ, Επιστημονικές Ενώσεις κ.ά.)	36,6%	26,4%	17,6%	17,4%	6,3%
Σύνολο	100%	100%	100%	100%	100%

Το Διάγραμμα 14.1 απεικονίζει τον αριθμό και το ποσοστιαίο μερίδιο των απαντήσεων που έλαβε κάθε παράγοντας χαρακτηριζόμενος ως ο πλέον σημαντικός (βαθμός / στήλη 5).



Όπως φαίνεται καθαρά στο Διάγραμμα, η απόλυτη πλειοψηφία σε ποσοστό 55% του συνόλου, θεωρεί ως πιο σημαντικό τις (α) πρωτοβουλίες και δράσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Στο Διάγραμμα 14.2 που ακολουθεί συγκρίνονται αντιπαραβαλλόμενοι όλοι οι παράγοντες του ερωτήματος, για κάθε σειρά κατάταξης. Το Διάγραμμα δίνει μια πιο εποπτική εικόνα των απαντήσεων, εμφανίζοντας για κάθε παράγοντα (α), (β), (γ), (δ), (ε) στοίχιση των βαθμών / σειρά ιεράρχησης (από 1 έως 5) επιτρέποντας την απευθείας σύγκριση με τα άλλα στοιχεία δίπλα του.



Δείχνεται παραστατικά η υπεροχή, ανάμεσα στις απόψεις των ερωτηθέντων του στοιχείου (α), με πολύ υψηλότερο ποσοστό στην 1^η θέση προτίμησης (βαθμός 5), σχεδόν μηδενικό 3,6% στην τελευταία θέση και χαμηλά, περί το 10% στις ενδιάμεσες. Ο παράγων (β) όραμα και γενικότερη ανάπτυξη του σχολείου συγκεντρώνει την πλειοψηφία των απαντήσεων σε ποσοστό 36% στη 2^η θέση (βαθμός 4). Αντίθετα τα (δ) δράσεις της πολιτείας και (ε) δράσεις επιστημονικών φορέων κατατάσσονται στις τελευταίες θέσεις με πολύ υψηλά ποσοστά 38% και 37% στην τελευταία (βαθμός 1) και επίσης υψηλά ποσοστά 28% και 26% στην προτελευταία θέση (βαθμός 2). Τέλος ο παράγων (γ) δράσεις της ηγετικής ομάδας του σχολείου τοποθετείται κατά ισχυρή πλειοψηφία στις μεσαίες θέσεις, με ποσοστό 76% των απαντήσεων να του δίνει βαθμό 2, 3 ή 4.

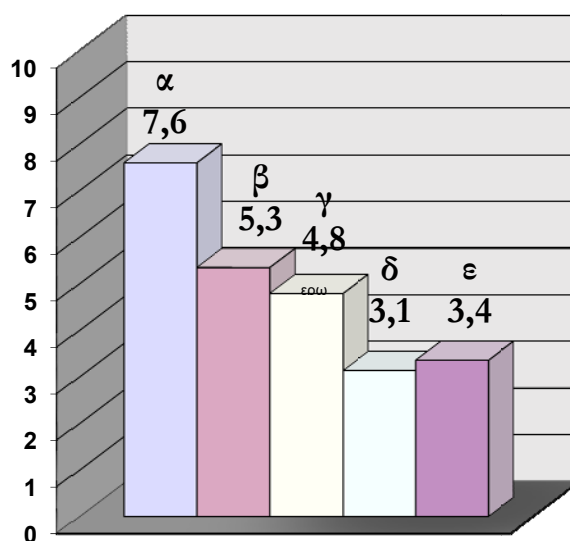
Στον Πίνακα και το Διάγραμμα 14.3 που ακολουθούν δίνεται μονοσήμαντη απευθείας βαθμονόμηση και σύγκριση του συνόλου των απαντήσεων των συμμετεχόντων για κάθε στοιχείο, εφαρμόζοντας το σύστημα βαθμολογίας που περιγράφηκε και για τα προηγούμενα ερωτήματα πιο πάνω (1^η θέση / στήλη 5 = 10 βαθμοί, 2^η θέση / στήλη 4 = 6 βαθμοί, 3^η θέση / στήλη 3 = 4 βαθμοί, 4^η θέση / στήλη 2 = 2 βαθμοί και 5^η θέση / στήλη 1 = 1 βαθμός).

Με βάση αυτή την κλίμακα προκύπτει ο ακόλουθος μέσος βαθμός σχετικά με τη σπουδαιότητα κάθε αξιολογούμενου παράγοντα στην ανάπτυξη κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης που κρίνεται στο ερώτημα 14:

Πίνακας 14.3 - Συνολικός μέσος βαθμός απαντήσεων

α/α	Παράγοντες ανάπτυξης κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης	Συνολική βαθμολογία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
α	Οι πρωτοβουλίες και δράσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη	994	7,6	3,1
β	Το όραμα και η γενικότερη ανάπτυξη και οργάνωση του σχολείου	700	5,3	3,0
γ	Η ποιότητα, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις της ηγεσίας (ηγετικής ομάδας) του σχολείου	627	4,8	2,7
δ	Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις των αρμόδιων οργάνων (Σχολικοί Σύμβουλοι, υπεύθυνοι εκπαιδευτικών φορέων)	410	3,1	2,4
ε	Οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις που αναπτύσσουν επιστημονικοί φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας (ΑΕΙ, Επιστημονικές Ενώσεις κ.ά.)	439	3,4	2,6
	Μέσος όρος	634	4,8	

Διάγραμμα 14.3 Συνολική βαθμολογική αξιολόγηση κάθε στοιχείου



Στο ερώτημα αυτό οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δίνουν πολύ σαφή διάκριση ανάμεσα στους παράγοντες που αξιολογούνται. Με μεγάλη διαφορά κρίνεται ότι *οι πρωτοβουλίες και δράσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών (α)* είναι ο σημαντικότερος παράγων για την ενίσχυση και ανάπτυξη κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης (μέσος βαθμός 7,3). Ακολουθούν σε μεγάλη απόσταση και με μικρή διαφορά μεταξύ τους *το όραμα και η οργάνωση της σχολικής μονάδας (β)* (βαθμός 5,3) και *οι δράσεις της ηγεσίας του σχολείου (γ)* (βαθμός 4,8). Ως πολύ λιγότερο σημαντικοί παράγοντες αξιολογούνται από τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών *οι δράσεις των επιστημονικών φορέων (δ)* (βαθμός 3,4) και τελευταίες *οι δράσεις των οργάνων της πολιτείας (ε)* (βαθμός 3,1).

15Α. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν / ενισχύουν περισσότερο τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μάθηση, την αλλαγή και την καινοτομία; (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1 = μεγαλύτερο... έως 5 = μικρότερο)

Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται αριστερά ορισμένα βασικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δεξιά σε κάθε στήλη η σειρά κατάταξης (1 μεγαλύτερο έως 5 μικρότερο) κάθε παράγοντα ως προς τη συμβολή του στην ενίσχυση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη μάθηση, την αλλαγή και την καινοτομία και από κάτω ο αριθμός των απαντήσεων που έλαβε στη σειρά αυτή.

Πίνακας 15Α.1 - Αποτελέσματα απαντήσεων

Ιεράρχηση - Σειρά Στοιχεία		1	2	3	4	5	Σφάλ- μα	Δ/Α	Σύνολο δείγμα- τος	Σύνολο έγκυρα
α	Το γνωστικό υπόβαθρο και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού	69	15	7	12	5	15	19	142	108
β	Η θετική και (συνεχώς) υποστηρικτική στάση της Διεύθυνσης / ηγεσίας του σχολείου	7	28	28	22	23	15	19	142	108
γ	Το θετικό κλίμα / στάση απέναντι στις αλλαγές και οι ουσιαστικές σχέσεις συνεργασίας και αμοιβαιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου	17	13	26	38	14	15	19	142	108
δ	Τα κίνητρα σταδιοδρομίας και το επαρκώς διαμορφωμένο υποστηρικτικό θεσμικό πλαίσιο από την πλευρά της πολιτείας	13	22	25	12	36	15	19	142	108
ε	Η θετική ανταπόκριση των μαθητών στις αυξανόμενες απαιτήσεις των καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων	11	24	28	20	25	15	19	142	108
Σύνολο		117	102	114	104	103				

Ο διαφορετικός αριθμός στο σύνολο κάθε βαθμού προκύπτει λόγω ισοβαθμίας σε κάποιες απαντήσεις. Απαντήσεις όπου η ερώτηση θεωρήθηκε απλώς αξιολογική και όχι ιεραρχική, δε λήφθηκαν υπόψη. Τέλος 19 ερωτηθέντες δεν απάντησαν στην

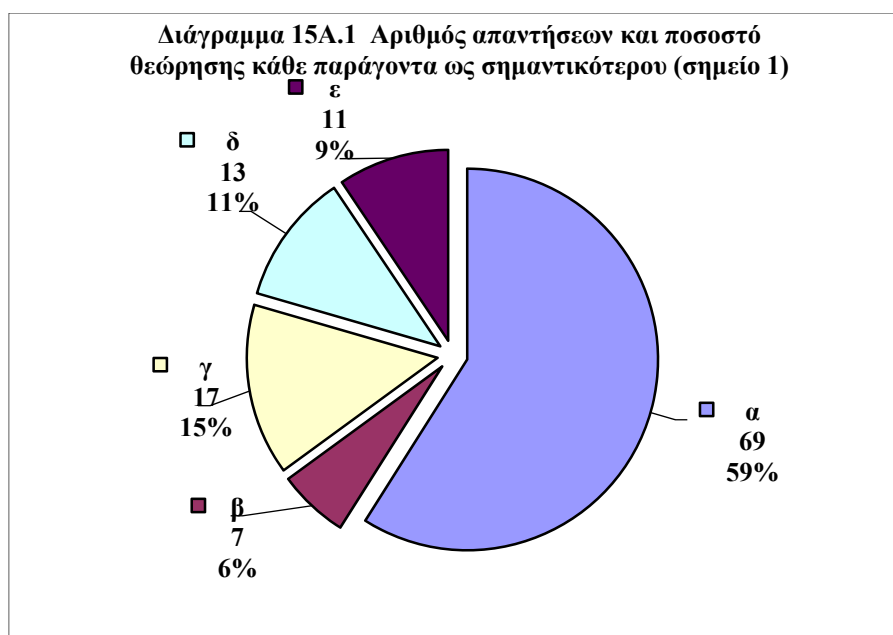
ερώτηση, οπότε το σύνολο των έγκυρων και αξιοποιήσιμων απαντήσεων διαμορφώθηκε σε 108 στην ερώτηση αυτή.

Στον Πίνακα 15Α.2 δίνεται η ποσοστιαία κατανομή στη συγκεκριμένη σειρά (1η έως 5η).

Πίνακας 15Α.2 - Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων

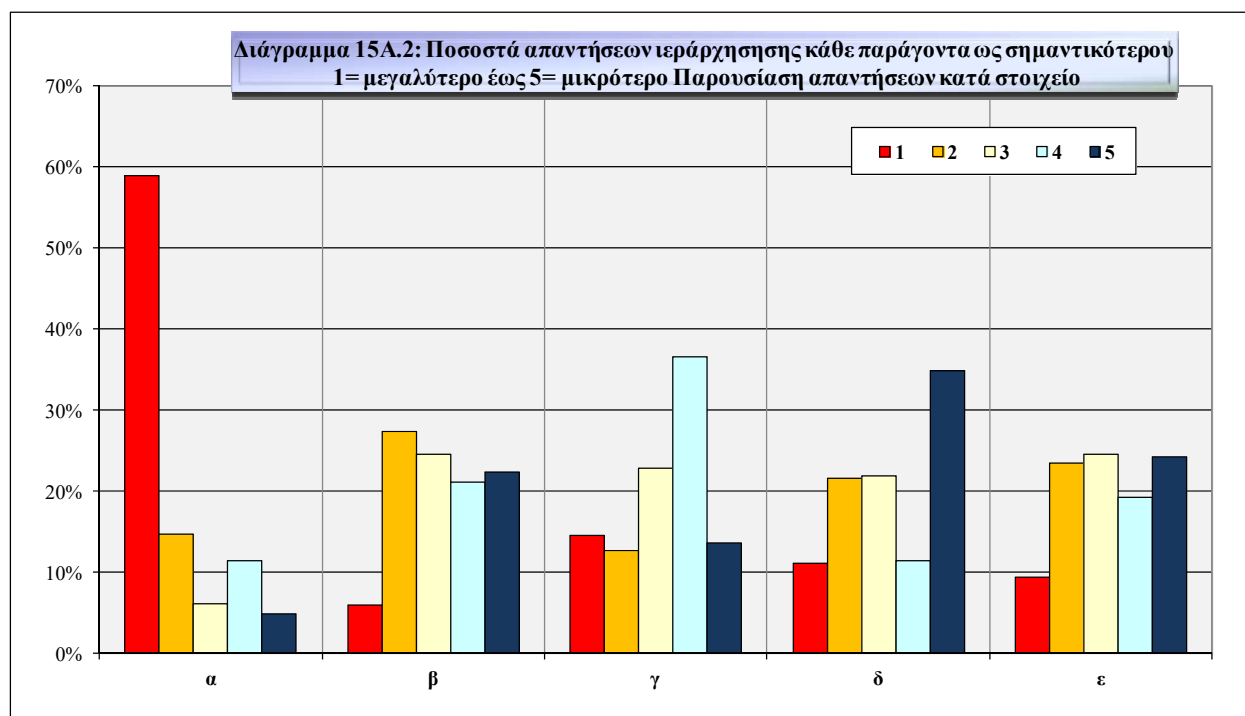
Στοιχεία / Σειρά		1	2	3	4	5
α	Το γνωστικό υπόβαθρο και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού	59,0%	14,7%	6,1%	11,5%	4,9%
β	Η θετική και (συνεχώς) υποστηρικτική στάση της Διεύθυνσης / ηγεσίας του σχολείου	6,0%	27,5%	24,6%	21,2%	22,3%
γ	Το θετικό κλίμα / στάση απέναντι στις αλλαγές και οι ουσιαστικές σχέσεις συνεργασίας και αμοιβαιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου	14,5%	12,7%	22,8%	36,5%	13,6%
δ	Τα κίνητρα σταδιοδρομίας και το επαρκώς διαμορφωμένο υποστηρικτικό θεσμικό πλαίσιο από την πλευρά της πολιτείας	11,1%	21,6%	21,9%	11,5%	35,0%
ε	Η θετική ανταπόκριση των μαθητών στις αυξανόμενες απαιτήσεις των καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων	9,4%	23,5%	24,6%	19,2%	24,3%
Σύνολο		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Το Διάγραμμα 15Α.1 απεικονίζει τον αριθμό και το ποσοστιαίο μερίδιο των απαντήσεων που έλαβε κάθε παράγοντας χαρακτηριζόμενος ως σημαντικότερος βαθμός / στήλη 1)



Όπως φαίνεται και από τους Πίνακες και το παραπάνω Διάγραμμα, οι συμμετέχοντες κατά ισχυρή και απόλυτη πλειοψηφία θεωρούν ως πιο σημαντικό παράγοντα τα χαρακτηριστικά του ίδιου του εκπαιδευτικού (α) με ποσοστό 59% να τον κατατάσσει στην 1^η θέση, ενώ όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες συγκεντρώνουν πολύ χαμηλότερα ποσοστά μεταξύ 7% και 15%.

Στο Διάγραμμα 15Α.2 που ακολουθεί συγκρίνονται αντιπαραβαλλόμενοι όλοι οι παράγοντες του ερωτήματος, για κάθε σειρά κατάταξης. Το Διάγραμμα δίνει μια πιο εποπτική εικόνα των απαντήσεων, εμφανίζοντας για κάθε στοιχείο (α), (β), (γ), (δ), (ε) στοίχιση των βαθμών/σειρά κατάταξης (από 1 έως 5) επιτρέποντας την απευθείας σύγκριση με τα άλλα στοιχεία δίπλα του.



Δείχνεται κι εδώ παραστατικά η συντριπτική υπεροχή, ανάμεσα στις απόψεις των ερωτηθέντων του στοιχείου (α), με πολύ υψηλότερο ποσοστό στην 1^η θέση προτίμησης και πολύ χαμηλό <5% στην τελευταία 5^η θέση. Αντίθετα το (δ) *κίνητρα σταδιοδρομίας και θεσμικό πλαίσιο* συγκεντρώνει με διαφορά το υψηλότερο ποσοστό στην τελευταία θέση από το 35% του δείγματος και το (γ) *σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου* το υψηλότερο με διαφορά ποσοστό την προτελευταία, 4^η θέση, από το 36,5% του δείγματος.

Οι άλλοι δύο παράγοντες (β) *υποστήριξη της Διεύθυνσης* και (ε) *θετική στάση των μαθητών*, εμφανίζουν μεγάλη διασπορά ανάμεσα στις απαντήσεις με παρόμοια ποσοστά, κυμαινόμενα μεταξύ 20 και 27,5% σε όλες τις θέσεις από τη 2^η έως την 5^η, εκτός της 1^{ης} όπου κυριαρχεί ο παράγων (α). Στο επόμενο κεφάλαιο θα διερευνηθεί εάν η διασπορά αυτή των απαντήσεων ως προς τη σημασία των δύο παραπάνω χαρακτηριστικών συσχετίζεται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του ερωτώμενου.

15B. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες ενισχύουν περισσότερο τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μάθηση, την αλλαγή και την καινοτομία; (Σημειώστε την ένδειξη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Στο ερώτημα αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κρίνουν και πάλι τη σπουδαιότητα των ίδιων παραγόντων που ιεράρχησαν στο ερώτημα 15Α, αυτή τη φορά όμως όχι με σειρά κατάταξης αλλά αξιολογώντας βαθμολογικά τη σημασία τους, από 1 = καθόλου έως 5 = πάρα πολύ.

Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται δεξιά σε κάθε στήλη ο βαθμός στον οποίο εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι κάθε παράγοντας ενισχύει τη στάση τους απέναντι στην επαγγελματική μάθηση και καινοτομία και ακολούθως ο αριθμός των απαντήσεων που τοποθέτησε κάθε παράγοντα στον ανάλογο βαθμό σπουδαιότητας.

Πίνακας 15B.1 - Αποτελέσματα απαντήσεων

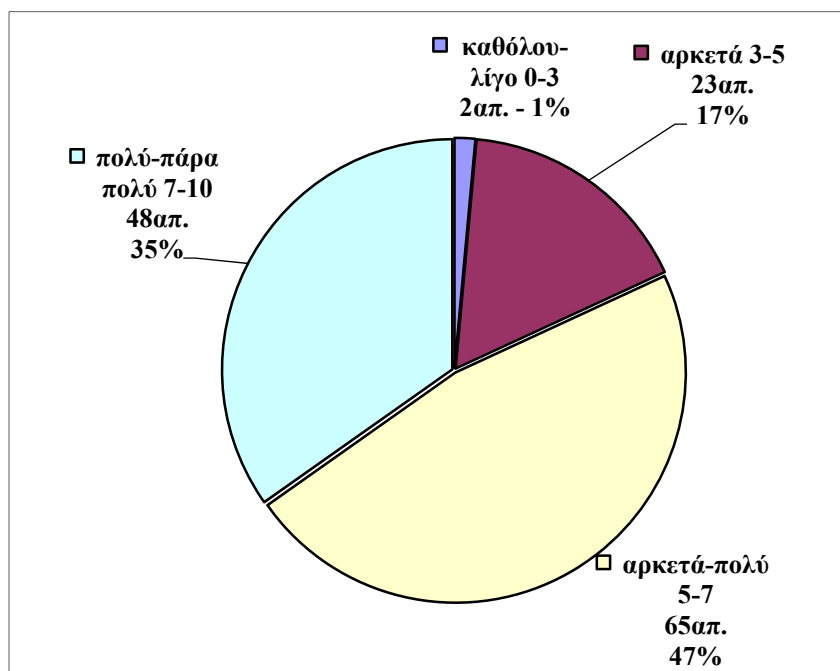
Βαθμός επιρροής		1 καθό- λου	2 λίγο	3 αρκε- τά	4 πολύ	5 πάρα πολύ	Σφάλ- μα	Δ/Α	Σύνολο δείγμα- τος	Σύνολο έγκυρα
Στοιχεία										
α	Το γνωστικό υπόβαθρο και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού	2	4	12	46	74	0	4	142	138
β	Η θετική στάση της Διεύθυνσης / ηγεσίας του σχολείου	1	17	31	56	33	0	4	142	138
γ	Το θετικό κλίμα απέναντι στις αλλαγές και οι σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών σχολείου	2	15	38	47	36	0	4	142	138
δ	Τα κίνητρα σταδιοδρομίας και το υποστηρικτικό θεσμικό πλαίσιο από την πλευρά της πολιτείας	10	15	32	43	38	0	4	142	138
ε	Η θετική ανταπόκριση των μαθητών στις απαιτήσεις των καινοτόμων δράσεων	2	6	34	53	43	0	4	142	138
Σύνολο		17	57	147	245	224				

Το σύνολο των αξιοποιήσιμων απαντήσεων ανήλθε σε 138 στην ερώτηση αυτή. Από τον συνολικό αριθμό απαντήσεων σε κάθε βαθμό κατάταξης (τελευταία γραμμή του Πίνακα) διαπιστώνεται ότι στο σύνολό τους οι παράγοντες του ερωτήματος έχουν πολύ έως πάρα πολύ υψηλή σημασία για την ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης

(πολύ 245 απαντήσεις, πάρα πολύ 224 απαντήσεις), ενώ μόλις σε 17 σε σύνολο $138 \times 5 = 690$ απαντήσεων αξιολογείται ότι κάποιος από τους κρινόμενους παράγοντες δεν έχει καμία σημασία (βαθμός 1).

Ενισχυτικό και πλέον παραστατικό στο παραπάνω συμπέρασμα είναι το Διάγραμμα 15B.1 που ακολουθεί και αποτυπώνει τον μέσο βαθμό, με τον οποίο αξιολόγησε κάθε ερωτώμενος την σημασία όλων των παραγόντων μαζί. Διαπιστώνεται ότι ένα πολύ σημαντικό ποσοστό του δείγματος 35% (48 εκπαιδευτικοί στο σύνολο), θεωρεί ότι οι παραπάνω παράγοντες στο σύνολό τους έχουν πολύ υψηλή σημασία (βαθμοί 7 έως 10 με τη βαθμολογική κλίμακα που εφαρμόζεται στην παρούσα εργασία και περιγράφεται στο ερώτημα 10B, αλλά και στο τελευταίο μέρος του παρόντος ερωτήματος) και το υψηλότερο ποσοστό 47% (65 εκπαιδευτικοί στο σύνολο) τους αξιολογεί συνολικά ως αρκετά έως πολύ σημαντικούς (μέσος βαθμός 5 έως 7). Μόλις 2 από τους 138 συναδέλφους που απάντησαν στο ερώτημα θεωρούν πολύ μικρή τη σημασία τους (βαθμός 0 έως 3).

Διάγραμμα 15B.1 Ποσοστιαία κατανομή μέσου βαθμού αξιολόγησης της σημασίας όλων των παραγόντων του ερωτήματος συνολικά



Στον Πίνακα 15B.2 που ακολουθεί δίνεται η ποσοστιαία κατανομή των έγκυρων απαντήσεων, δηλαδή το ποσοστό εκείνο επί των ορθών απαντήσεων που κατέταξε

καθέναν από τους παράγοντες στον συγκεκριμένο βαθμό σπουδαιότητας (1 καθόλου έως 5 πάρα πολύ).

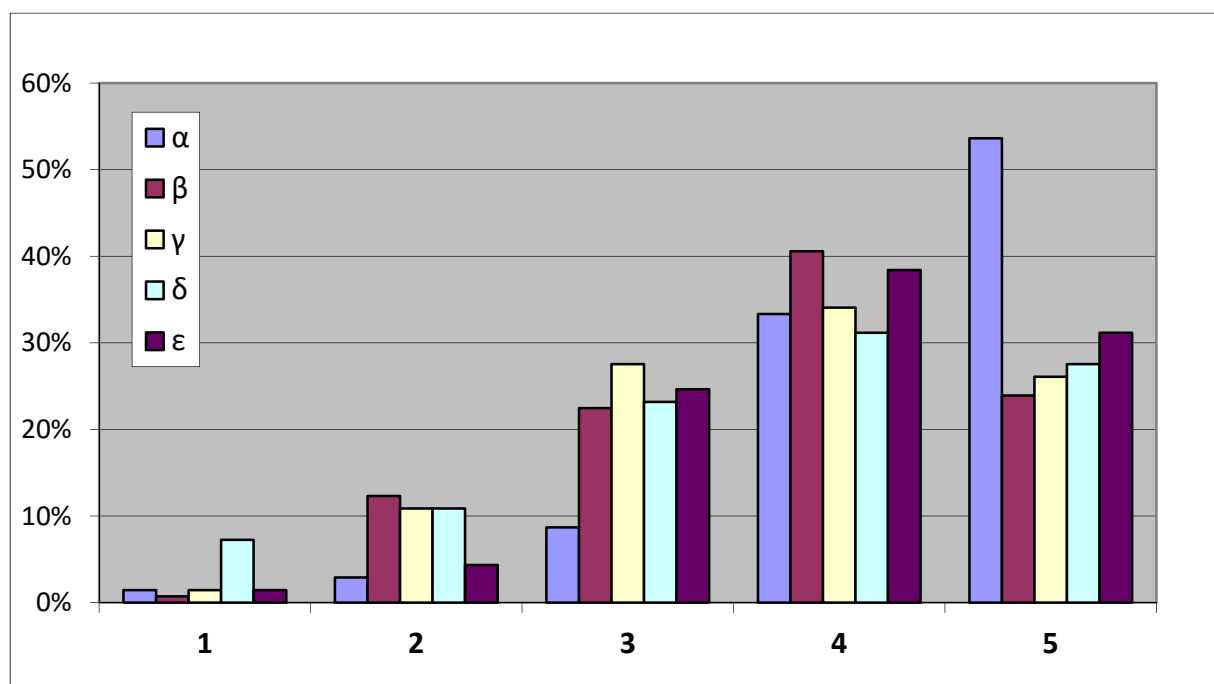
Στο Διάγραμμα 15B.2 για κάθε βαθμό σπουδαιότητας (από 1 έως 5) κατά σειρά αντιπαραβάλλεται για κάθε παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας του ερωτήματος, το ποσοστό επί των απαντήσεων που αξιολόγησε τον παράγοντα με τον βαθμό αυτό ως προς τη συμβολή του στην επαγγελματική μάθηση, επιτρέποντας την απευθείας σύγκριση.

Πίνακας 15β.2 - Ποσοστιαία κατανομή έγκυρων απαντήσεων

	Παράγοντες / Βαθμός	1 καθόλου	2 λίγο	3 αρκετά	4 πολύ	5 πάρα πολύ	Σύνολο
α	Το γνωστικό υπόβαθρο και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού	1,4%	2,9%	8,7%	33,3%	53,6%	100,0%
β	Η θετική και (συνεχώς) υποστηρικτική στάση της Διεύθυνσης / ηγεσίας του σχολείου	0,7%	12,3%	22,5%	40,6%	23,9%	100,0%
γ	Το θετικό κλίμα / στάση απέναντι στις αλλαγές και οι ουσιαστικές σχέσεις συνεργασίας και αμοιβαιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου	1,4%	10,9%	27,5%	34,1%	26,1%	100,0%
δ	Τα κίνητρα σταδιοδρομίας και το επαρκώς διαμορφωμένο υποστηρικτικό θεσμικό πλαίσιο από την πλευρά της πολιτείας	7,2%	10,9%	23,2%	31,2%	27,5%	100,0%
ε	Η θετική ανταπόκριση των μαθητών στις αυξανόμενες απαιτήσεις των καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων	1,4%	4,3%	24,6%	38,4%	31,2%	100,0%
Μέσος όρος		2,5%	8,3%	21,3%	35,5%	32,5%	

Από τον Πίνακα και το Διάγραμμα που ακολουθεί, καταδεικνύεται και πάλι η υψηλή σπουδαιότητα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε όλους τους παραπάνω παράγοντες. Ένα ποσοστό που κυμαίνεται μεταξύ 30 και 40%, παρεμφερές για όλους τους επιμέρους παράγοντες, τους αξιολογεί ως πολύ σημαντικούς (βαθμός 4). Λίγο χαμηλότερο, όμως σημαντικά υψηλό συγκριτικά και με άλλα ερωτήματα είναι το ποσοστό στο οποίο τοποθετούν οι εκπαιδευτικοί τους παράγοντες (β) έως (ε) στον μέγιστο βαθμό σπουδαιότητας 5, που κυμαίνεται μεταξύ 24 και 31%, με μικρές διαφορές και πάλι μεταξύ των επιμέρους παραγόντων.

**Διάγραμμα 15B.2 Ποσοστιαία κατανομή αξιολόγησης κάθε παράγοντα
Στοίχιση κατά βαθμό σπουδαιότητας (1 έως 5)**



Όμως πολύ υψηλότερο είναι το ποσοστό στο οποίο τα *χαρακτηριστικά του ίδιου του εκπαιδευτικού* (α) κρίνεται ότι επηρεάζουν τη στάση του απέναντι στη μάθηση, την αλλαγή και την καινοτομία, καθώς πάνω από το 50% των ερωτηθέντων αξιολογεί την επιρροή τους στον μέγιστο βαθμό 5. Όπως και στο ερώτημα 15Α λοιπόν και στο ερώτημα αυτό διαπιστώνεται η υπεροχή του στοιχείου (α).

Ελάχιστοι, μόλις 1-2 ερωτηθέντες, τοποθετούν τη σπουδαιότητα των παραγόντων (α), (β), (γ), (ε) στον χαμηλότερο βαθμό (1 = καθόλου) και λίγο περισσότεροι 7% τον παράγοντα (δ) *κίνητρα σταδιοδρομίας και θεσμικό πλαίσιο*. Επίσης χαμηλά είναι τα ποσοστά 11-12%, εκείνων που τοποθετούν τους παράγοντες (β),(γ),(δ) στον βαθμό 2 = λίγο, και σχεδόν μηδενικά για το (α) *χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού*, αλλά και το (ε) *ανταπόκριση μαθητών*.

Συμπερασματικά λοιπόν οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν όλους τους παράγοντες του ερωτήματος ως πολύ σημαντικούς με το (α) *χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών* να υπερέχει σαφώς. Ελάχιστοι δεν τους αποδίδουν καμία αξία και λίγοι μικρή αξία (βαθμός 2), ενώ σε ό,τι αφορά τα *χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και την ανταπόκριση των μαθητών* (ε), το 95% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρούν ότι έχουν σημαντική έως πάρα πολύ σημαντική συμβολή.

Συνολική βαθμολογία και συσχέτιση ιεράρχησης και αξιολόγησης

Στον Πίνακα και το Διάγραμμα 15.3 που ακολουθούν δίνεται η απευθείας βαθμονόμηση και η συγκεντρωτική βαθμολογία ως προς τη σπουδαιότητα των πέντε παραγόντων που αξιολογήθηκαν στο παρόν ερώτημα. Παρουσιάζεται παράλληλα η βαθμολογία τόσο για το ερώτημα 15Α με βάση την κατάταξη-ιεράρχηση των στοιχείων, εφαρμόζοντας το σύστημα βαθμολογίας που περιγράφηκε και για τα προηγούμενα ερωτήματα πιο πάνω (1η θέση = 10 βαθμοί, 2η = 6 βαθμοί, 3η = 4 βαθμοί, 4η = 2 βαθμοί και 5η = 1 βαθμός), όσο και για το ερώτημα 15Β, με βάση την αξιολόγηση των στοιχείων, όπως παρήχθη με το σύστημα που περιγράφηκε για το ερώτημα 10Β (πάρα πολύ = 10 βαθμοί, πολύ = 6 βαθμοί, αρκετά = 4 βαθμοί, λίγο = 2 βαθμοί και καθόλου = 1 βαθμός).

Μέσω της συσχέτισης του συνολικού μέσου βαθμού κάθε παράγοντα στα ερωτήματα 15Α και 15Β, μπορούμε να δούμε εάν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στον τρόπο που ιεράρχησαν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί τη σπουδαιότητα των πέντε παραγόντων και στον βαθμό που την αξιολόγησαν.

Πίνακας 15.3 - Συνολικός μέσος βαθμός και συσχέτιση ιεράρχησης και αξιολόγησης

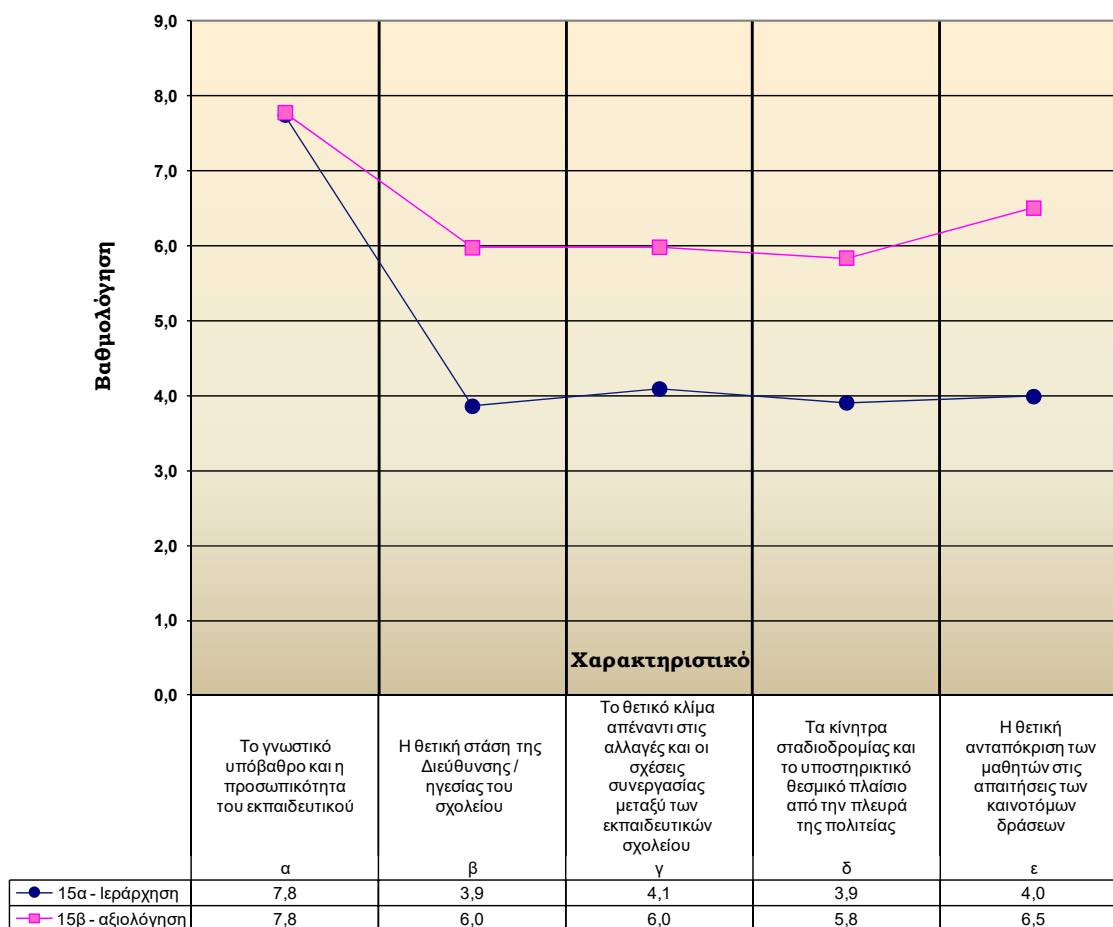
Παράγοντες εκπαιδευτικής μάθησης		Ερώτημα 15Α - ιεράρχηση			Ερώτημα 15Β - αξιολόγηση			Βαθμός συσχέτισης
		Συνολ. Βαθμολογία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Συνολ. βαθμολογία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	
α	Το γνωστικό υπόβαθρο και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού	837	7,8	3,2	1074	7,8	2,6	0,47
β	Η θετική στάση της Διεύθυνσης / ηγεσίας του σχολείου	417	3,9	2,5	825	6,0	2,6	0,46
γ	Το θετικό κλίμα απέναντι στις αλλαγές και οι σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών σχολείου	442	4,1	3,0	826	6,0	2,7	0,47
δ	Τα κίνητρα σταδιοδρομίας και το υποστηρικτικό θεσμικό πλαίσιο από την πλευρά της πολιτείας	422	3,9	2,9	806	5,8	3,0	0,41
ε	Η θετική ανταπόκριση των μαθητών στις απαιτήσεις των καινοτόμων δράσεων	431	4,0	2,7	898	6,5	2,6	0,48
Μέσος όρος		510	4,7		886	6,4		

Στον Πίνακα 15.3 παρουσιάζεται και συγκρίνεται η μέση βαθμολογία που δόθηκε για τους διάφορους παράγοντες μάθησης στο ερώτημα 15Α με την αντίστοιχη βαθμολογία στο ερώτημα 15Β. Στο Διάγραμμα 15.3 παρίσταται σχηματικά η παράλληλη διακύμανση του μέσου βαθμού αξιολόγησης για κάθε παράγοντα στα δύο ερωτήματα που τέθηκαν.

Η συνολική βαθμολογία επιβεβαιώνει την σαφή υπεροχή του παράγοντα (α) *γνωστικό υπόβαθρο και προσωπικότητα του εκπαιδευτικού* μεταξύ των προτιμήσεων των συναδέλφων, τόσο στη σειρά κατάταξης όσο και στον βαθμό αξιολόγησης, με τον ίδιο μάλιστα πολύ υψηλό μέσο βαθμό 7,8 και στα δύο ερωτήματα.

Οι υπόλοιποι παράγοντες στο ερώτημα 15Α και σε ό,τι αφορά τη σειρά κατάταξης που τους έδωσαν οι συνάδελφοι συγκεντρώνουν περίπου την ίδια βαθμολογία, που κυμαίνεται μεταξύ 3,9 και 4,1. Στο ερώτημα, όμως, 15Β, διαπιστώνεται μία ελαφρά αλλά σαφής υπεροχή στη 2^η θέση του παράγοντα (ε) *θετική ανταπόκριση των μαθητών*. Η διαφοροποίηση αυτή προκύπτει γιατί σχεδόν κανείς από τους ερωτηθέντες δεν αποδίδει στον παράγοντα αυτόν πολύ μικρή σημασία, ανεξάρτητα αν τον κατέταξε ιεραρχικά στις τελευταίες θέσεις. Αντίθετα για τους τρεις υπόλοιπους παράγοντες ένα μικρό μεν, αλλά αξιόλογο ποσοστό, τους κατατάσσει στις τελευταίες θέσεις, αξιολογώντας, όμως, παράλληλα και μικρή τη σημασία τους.

Διάγραμμα 15.3: Συσχέτιση ιεράρχησης (ερώτημα 15.A) και αξιολόγησης (ερώτημα 15.B.) κάθε παράγοντα Μέσος όρος βαθμολογίας



Χαρακτηριστικό είναι επίσης ότι, εκτός του (α) που υπερέχει σαφώς, και όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες συγκεντρώνουν πολύ υψηλό βαθμό (5,8~6 = πολύ) στο ερώτημα Β, πολύ υψηλότερο του αντίστοιχου μέσου βαθμού τους στο ερώτημα Α (~4). Το στοιχείο επιβεβαιώνει την υψηλή σημασία που αποδίδουν σε όλους τους παράγοντες οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα με τη σειρά στην οποία τους κατατάσσουν. Ας σημειωθεί επίσης ότι ο παράγων (δ) *κίνητρα σταδιοδρομίας* συγκεντρώνει, με μικρή όμως διαφορά, τη χαμηλότερη βαθμολογία.

Τέλος, σημειώνονται οι υψηλοί βαθμοί συσχέτισης σε όλα τα χαρακτηριστικά, που δείχνουν σε καθέναν εκπαιδευτικό χωριστά εύλογη σύμπτωση των απαντήσεων ως προς την ιεράρχηση-σειρά κατάταξης και την αξιολόγηση της σπουδαιότητας κάθε παράγοντα.

16Α. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν περισσότερο αρνητικά τη διάθεση / στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία; (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1 = μεγαλύτερο... έως 5 = μικρότερο)

Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται αριστερά ορισμένοι παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στην αλλαγή και την καινοτομία και δεξιά σε κάθε στήλη η σειρά κατάταξης (1 μεγαλύτερο έως 5 μικρότερο) κάθε παράγοντα ως προς την αρνητική επιρροή του και ακολούθως ο αριθμός των απαντήσεων που έλαβε κάθε παράγοντας στη σειρά αυτή.

Πίνακας 16Α.1 - Αποτελέσματα απαντήσεων

Ιεράρχηση - Σειρά Παράγοντες		1	2	3	4	5	Σφάλ- μα	Δ/Α	Σύνολο δείγμα- τος	Σύνολο έγκυρα
α	Η έλλειψη προϋποθέσεων (γνωστικό υπόβαθρο, υποχρεώσεις κ.ά.) και ενδιαφέροντος	47	12	19	13	14	19	18	142	105
β	Η έλλειψη ενθάρρυνσης και υποστήριξης από τη Διεύθυνση του σχολείου	8	16	33	29	19	19	18	142	105
γ	Η απουσία κατάλληλου κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών σχολείου	8	15	26	38	18	19	18	142	105
δ	Η απουσία κατάλληλου υποστηρικτικού θεσμικού πλαισίου της πολιτείας	19	15	21	17	33	19	18	142	105
ε	Η ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών (φόρτος εργασίας, έλλειψη χρόνου, έλλειμμα υποδομών και μέσων, μειωμένη ανταπόκριση των μαθητών κ.ά.)	27	44	12	7	15	19	18	142	105
Σύνολο		109	102	111	104	99				

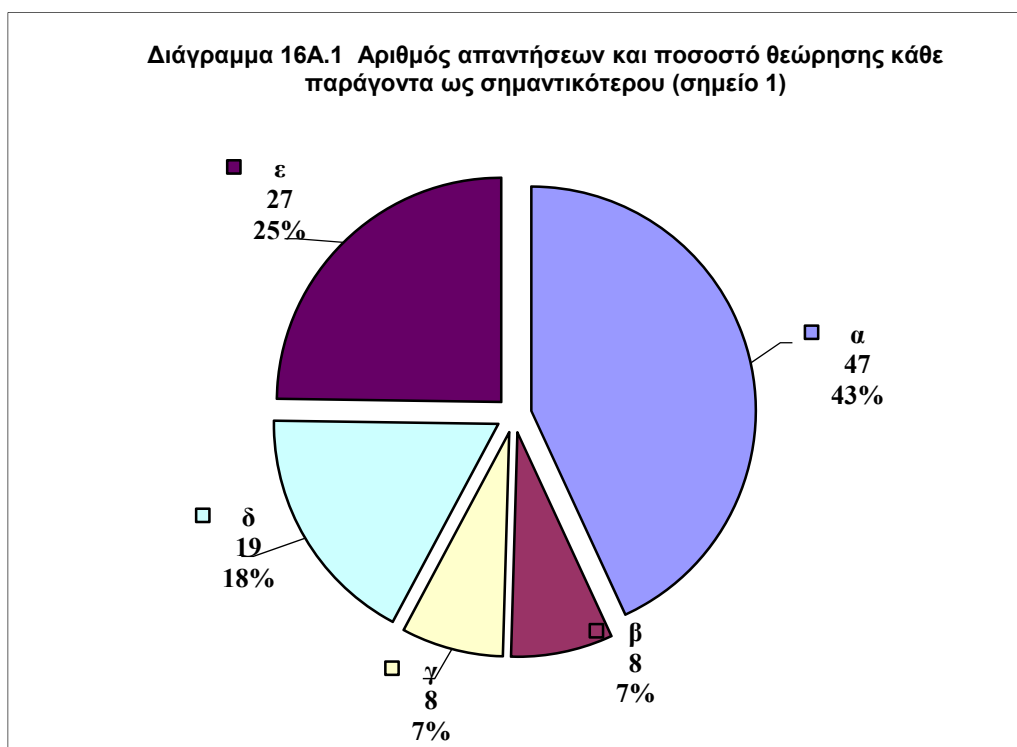
Ο διαφορετικός αριθμός απαντήσεων στο σύνολο κάθε βαθμού προκύπτει λόγω ισοβαθμίας σε κάποιες απαντήσεις. Απαντήσεις όπου η ερώτηση θεωρήθηκε απλώς αξιολογική και όχι ιεραρχική, δε λήφθηκαν υπόψη. Επίσης 18 ερωτηθέντες δεν απάντησαν στην ερώτηση, οπότε το σύνολο των έγκυρων και αξιοποιήσιμων απαντήσεων διαμορφώθηκε σε 105 στην ερώτηση αυτή.

Στον Πίνακα 16Α.2 δίνεται η ποσοστιαία κατανομή σε κάθε θέση (1η έως 5η).

Πίνακας 16Α.2 - Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων

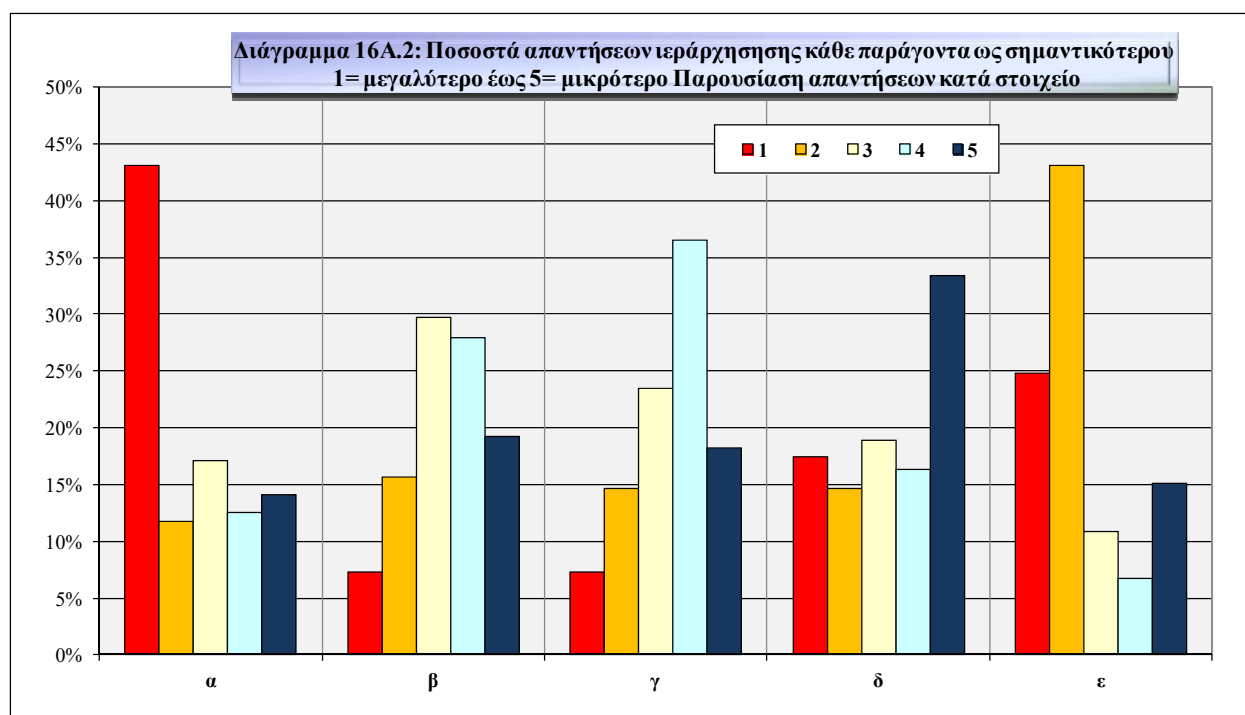
Παράγοντες / Σειρά		1	2	3	4	5
α	Η έλλειψη προϋποθέσεων (γνωστικό υπόβαθρο, προσωπικότητα, οικογενειακές υποχρεώσεις κ.ά.) και ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό	43,1%	11,8%	17,1%	12,5%	14,1%
β	Η έλλειψη ενθάρρυνσης και υποστήριξης από τη Διεύθυνση / ηγεσία του σχολείου	7,3%	15,7%	29,7%	27,9%	19,2%
γ	Η απουσία κατάλληλου κλίματος και σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου	7,3%	14,7%	23,4%	36,5%	18,2%
δ	Η απουσία κατάλληλα διαμορφωμένου υποστηρικτικού θεσμικού πλαισίου από την πλευρά της πολιτείας	17,4%	14,7%	18,9%	16,3%	33,3%
ε	Η ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών στο σχολείο (φόρτος εργασίας, έλλειψη χρόνου, έλλειμμα υποδομών και μέσων, μειωμένη ανταπόκριση των μαθητών στις αυξανόμενες απαιτήσεις των καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων κ.ά.)	24,8%	43,1%	10,8%	6,7%	15,2%
Σύνολο		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Το Διάγραμμα 16Α.1 απεικονίζει τον αριθμό και το ποσοστιαίο μερίδιο των απαντήσεων που έλαβε κάθε παράγοντας χαρακτηριζόμενος ως σημαντικότερος βαθμός / στήλη 1).



Όπως φαίνεται και από τους Πίνακες και το παραπάνω Διάγραμμα, οι συμμετέχοντες κατά πλειοψηφία θεωρούν ως πιο σημαντικό αρνητικό παράγοντα την έλλειψη προϋποθέσεων και ενδιαφέροντος του ίδιου του εκπαιδευτικού (α), με ποσοστό 43% να την κατατάσσει στην 1^η θέση και ακολούθως την ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών στο σχολείο (ε), με ποσοστό 25% ενώ οι υπόλοιποι παράγοντες (β), (γ) συγκεντρώνουν πολύ χαμηλότερα ποσοστά κάτω του 10%.

Στο Διάγραμμα 16Α.2 που ακολουθεί συγκρίνονται αντιπαραβαλλόμενοι όλοι οι παράγοντες του ερωτήματος, για κάθε σειρά κατάταξης. Το Διάγραμμα δίνει μία πιο εποπτική εικόνα των απαντήσεων, εμφανίζοντας για κάθε παράγοντα (α), (β), (γ), (δ), (ε) στοίχιση των βαθμών/σειρά ιεράρχησης (από 1 έως 5) επιτρέποντας την απευθείας σύγκριση με τους υπόλοιπους δίπλα του.



Δείχνεται κι εδώ παραστατικά η συντριπτική υπεροχή, ανάμεσα στις απόψεις των ερωτηθέντων του στοιχείου (α), με το υψηλότερο ποσοστό στην 1^η θέση προτίμησης, καθώς και του στοιχείου (ε) φόρτος εργασίας, έλλειμμα υποδομών, μειωμένη ανταπόκριση μαθητών, που συγκεντρώνει ποσοστό 68% στις δύο πρώτες θέσεις. Η έλλειψη υποστήριξης από τη Διεύθυνση (β) και η απουσία καλού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών (γ) έχουν παρεμφερή τοποθέτηση με τα υψηλότερα ποσοστά τους στην 3^η και 4^η θέση αντίστοιχα και πολύ χαμηλό αριθμό προτιμήσεων στις δύο πρώτες θέσεις. Τέλος αντικρουόμενες είναι οι απόψεις για τη σπουδαιότητα της έλλειψης

κατάλληλου θεσμικού πλαισίου από την πολιτεία (δ), που συγκεντρώνει μακράν το υψηλότερο ποσοστό στην τελευταία θέση, τοποθετούμενη εκεί από έναν στους τρεις ερωτηθέντες, όμως έχει περίπου ίσα ποσοστά, περί το 15% στις πρώτες τέσσερις θέσεις και στην 1^η θέση υπερδιπλάσιες προτιμήσεις από τα (β) και (γ). Στο επόμενο κεφάλαιο θα διερευνηθεί εάν η διασπορά απαντήσεων στο στοιχείο αυτό (δ) συσχετίζεται με τα ατομικά χαρακτηριστικά.

16B. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν αρνητικά τη διάθεση / στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία; (Σημειώστε την ένδειξη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Στο ερώτημα αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κρίνουν και πάλι τη σπουδαιότητα των ίδιων αρνητικών παραγόντων που ιεράρχησαν στο ερώτημα 16Α, όχι όμως με σειρά κατάταξης αυτή τη φορά, αλλά αξιολογώντας βαθμολογικά τη σημασία τους, από 1 = καθόλου έως 5 = πάρα πολύ.

Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται δεξιά σε κάθε στήλη ο βαθμός στον οποίο εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι κάθε παράγοντας επηρεάζει αρνητικά τη στάση τους απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία και ο αριθμός των απαντήσεων που τοποθέτησε κάθε στοιχείο στον ανάλογο βαθμό σπουδαιότητας.

Πίνακας 16B.1 - Αποτελέσματα απαντήσεων

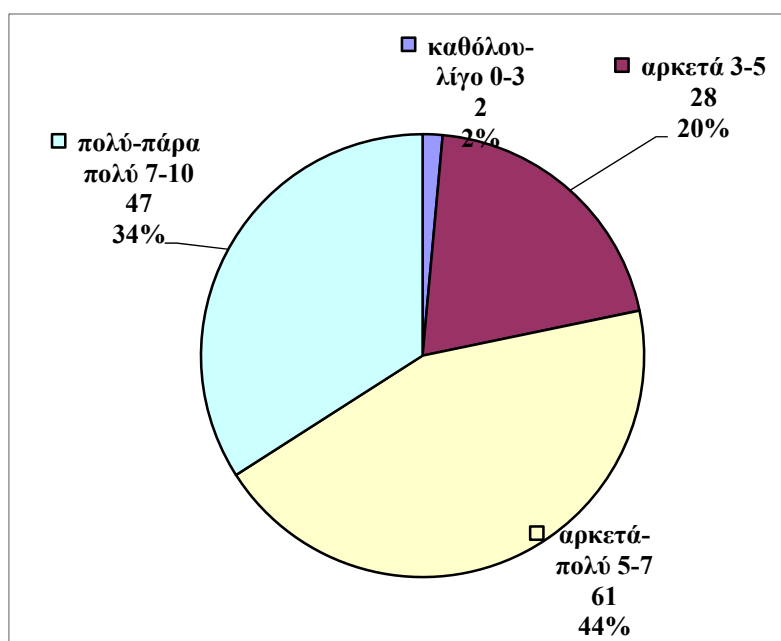
Βαθμός επιρροής		1 καθό- λου	2 λίγο	3 αρκε- τά	4 πολύ	5 πάρα πολύ	σφάλ- μα	Δ/Α	Σύνολο δείγμα- τος	Σύνολο έγκυρα
Παράγοντες										
α	Η έλλειψη προϋποθέσεων (γνωστικό υπόβαθρο, υποχρεώσεις κ.ά.) και ενδιαφέροντος	6	11	15	46	60	0	4	142	138
β	Η έλλειψη ενθάρρυνσης και υποστήριξης από τη Διεύθυνση του σχολείου	5	20	40	47	26	0	4	142	138
γ	Η απουσία κατάλληλου κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών σχολείου	1	17	44	47	29	0	4	142	138
δ	Η απουσία κατάλληλου υποστηρικτικού θεσμικού πλαισίου της πολιτείας	4	17	32	48	37	0	4	142	138
ε	Η ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών (φόρτος εργασίας, έλλειψη χρόνου, έλλειμμα υποδομών και μέσων, μειωμένη ανταπόκριση των μαθητών)	2	10	17	47	62	0	4	142	138
Σύνολο		18	75	148	235	214				

Το σύνολο των αξιοποιήσιμων απαντήσεων ανήλθε σε 138 στην ερώτηση αυτή. Από τον συνολικό αριθμό απαντήσεων σε κάθε βαθμό κατάταξης (τελευταία γραμμή του Πίνακα) διαπιστώνεται ότι στο σύνολό τους οι παράγοντες του ερωτήματος κρίνονται

ότι επηρεάζουν αρνητικά σε πολύ έως πάρα πολύ υψηλό βαθμό τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία (πολύ 235 απαντήσεις, πάρα πολύ 214 απαντήσεις), ενώ μόλις σε 18 σε σύνολο $138 \times 5 = 690$ απαντήσεων αξιολογείται ότι κάποιος από τους κρινόμενους παράγοντες δεν έχει καμία σημασία (βαθμός 1).

Το παραπάνω συμπέρασμα αποτυπώνεται πιο παραστατικά στο Διάγραμμα 16B.1 που ακολουθεί, όπου παρίσταται η κατανομή του μέσου βαθμού, με τον οποίο αξιολόγησε κάθε ερωτώμενος τη σημασία όλων των παραγόντων. Διαπιστώνεται ότι ένα πολύ σημαντικό ποσοστό του δείγματος 34% (47 εκπαιδευτικοί στο σύνολο), θεωρεί ότι οι παραπάνω παράγοντες στο σύνολό τους έχουν πολύ υψηλή σημασία (βαθμοί 7 έως 10 με τη βαθμολογική κλίμακα που εφαρμόζεται στην παρούσα εργασία) και το υψηλότερο ποσοστό 44% (61 εκπαιδευτικοί στο σύνολο) τους αξιολογεί ως αρκετά έως πολύ σημαντικούς (μέσος βαθμός 5 έως 7). Μόλις 2 από τους 138 συναδέλφους που απάντησαν στο ερώτημα θεωρούν πολύ μικρή τη σημασία τους (βαθμός 0 έως 3).

Διάγραμμα 16B.1 Ποσοστιαία κατανομή μέσου βαθμού αξιολόγησης της σημασίας όλων των παραγόντων του ερωτήματος συνολικά

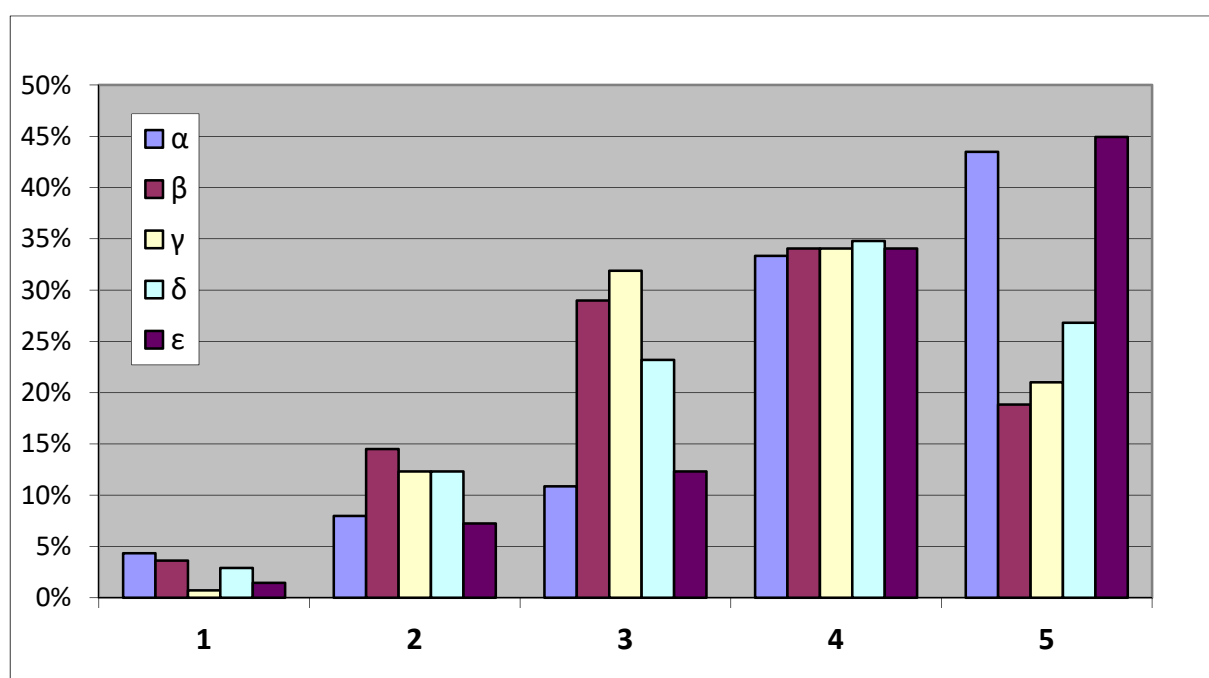


Στον Πίνακα 16B.2 που ακολουθεί δίνεται η ποσοστιαία κατανομή των έγκυρων απαντήσεων, δηλαδή το ποσοστό επί των ορθών απαντήσεων που κατέταξε καθέναν από τους παράγοντες στο συγκεκριμένο βαθμό (1 καθόλου έως 5 πάρα πολύ).

Πίνακας 16β.2 - Ποσοστιαία κατανομή έγκυρων απαντήσεων

	Παράγοντες / Βαθμός	1 καθόλου	2 λίγο	3 αρκετά	4 πολύ	5 πάρα πολύ	Σύνολο
α	Η έλλειψη προϋποθέσεων (γνωστικό υπόβαθρο, προσωπικότητα, οικογενειακές υποχρεώσεις κ.ά.) και ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό	4,3%	8,0%	10,9%	33,3%	43,5%	100,0%
β	Η έλλειψη ενθάρρυνσης και υποστήριξης από τη Διεύθυνση / ηγεσία του σχολείου	3,6%	14,5%	29,0%	34,1%	18,8%	100,0%
γ	Η απουσία κατάλληλου κλίματος και σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου	0,7%	12,3%	31,9%	34,1%	21,0%	100,0%
δ	Η απουσία κατάλληλα διαμορφωμένου υποστηρικτικού θεσμικού πλαισίου από την πλευρά της πολιτείας	2,9%	12,3%	23,2%	34,8%	26,8%	100,0%
ε	Η ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών στο σχολείο (φόρτος εργασίας, έλλειψη χρόνου, έλλειμμα υποδομών και μέσων, μειωμένη ανταπόκριση των μαθητών στις αυξανόμενες απαιτήσεις των καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων κ.ά.)	1,4%	7,2%	12,3%	34,1%	44,9%	100,0%
Μέσος όρος		2,6%	10,9%	21,4%	34,1%	31,0%	

**Διάγραμμα 16B.2 Ποσοστιαία κατανομή αξιολόγησης κάθε παράγοντα
Στοίχιση κατά βαθμό επιρροής (1 έως 5)**



Στο Διάγραμμα 16B.2 για κάθε βαθμό σπουδαιότητας (από 1 έως 5) κατά σειρά αντιπαραβάλλεται για κάθε παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας του ερωτήματος το ποσοστό επί των απαντήσεων που αξιολόγησε τον παράγοντα με τον βαθμό αυτό ως προς την αρνητική επίδραση στη διάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία και στην αλλαγή, επιτρέποντας την απευθείας σύγκριση και αντιπαραβολή των επιμέρους παραγόντων.

Από τον Πίνακα και το Διάγραμμα που προηγήθηκαν, καταδεικνύεται και πάλι η υψηλή σπουδαιότητα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε όλους τους παραπάνω παράγοντες. Είναι χαρακτηριστικό ότι στον βαθμό 4 = πολύ τοποθετούν οι εκπαιδευτικοί όλους τους παράγοντες με το ίδιο σχεδόν υψηλό ποσοστό 33-35%. Λίγο χαμηλότερο, περί το 20-25%, όμως, σημαντικά υψηλό συγκριτικά και με άλλα ερωτήματα είναι το ποσοστό στο οποίο τοποθετούν οι εκπαιδευτικοί τους παράγοντες (β), (γ), (δ) στον μέγιστο βαθμό σπουδαιότητας 5, με μικρές διαφορές και πάλι μεταξύ των τριών επιμέρους παραγόντων.

Ξεκάθαρα φαίνεται εδώ ότι για ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών οι παράγοντες (α) που αφορά στα *χαρακτηριστικά του ίδιου του εκπαιδευτικού* και (ε) που αφορά σε *αντικειμενικές δυσκολίες στο σχολείο και σε έλλειμμα ανταπόκρισης των μαθητών*, επηρεάζουν αρνητικά σε πολύ υψηλό και αισθητά υψηλότερο από τους άλλους τρεις παράγοντες, τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη μάθηση, την αλλαγή και την καινοτομία, καθώς σχεδόν ένας στους δύο, περί το 45% των ερωτηθέντων, αξιολογεί την επιρροή τους στον μέγιστο βαθμό 5.

Ελάχιστοι ερωτηθέντες, σε ποσοστό μικρότερο του 5%, τοποθετούν κάποιον από τους παράγοντες (α), (β), (γ), (δ), (ε) στον χαμηλότερο βαθμό (1= καθόλου). Επισημαίνεται εδώ ότι το (γ) *απουσία κατάλληλου κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου*, ενώ γενικώς αξιολογείται χαμηλά ως προς τη σημασία του, εδώ έχει το μικρότερο ποσοστό μεταξύ όλων των κρινόμενων παραγόντων, καθώς μόλις ένας συνάδελφος αποδίδει μηδενική σπουδαιότητα.

Συνολική βαθμολογία και συσχέτιση ιεράρχησης και αξιολόγησης

Στον Πίνακα και το Διάγραμμα 16.3 που ακολουθούν δίνεται η απευθείας βαθμονόμηση και η συγκεντρωτική βαθμολογία ως προς τη σπουδαιότητα των πέντε αρνητικών παραγόντων που αξιολογήθηκαν στο παρόν ερώτημα. Παρουσιάζεται παράλληλα η βαθμολογία τόσο για το ερώτημα 16Α με βάση την κατάταξη-ιεράρχηση των στοιχείων, εφαρμόζοντας το σύστημα βαθμολογίας που περιγράφηκε και για τα προηγούμενα ερωτήματα πιο πάνω (1η θέση = 10 βαθμοί, 2η = 6 βαθμοί, 3η = 4 βαθμοί, 4η = 2 βαθμοί και 5η = 1 βαθμός), όσο και για το ερώτημα 16Β, με βάση την αξιολόγηση των στοιχείων, όπως παρήχθη με το σύστημα που έχει ακολουθηθεί (πάρα πολύ = 10 βαθμοί, πολύ = 6 βαθμοί, αρκετά = 4 βαθμοί, λίγο = 2 βαθμοί και καθόλου = 1 βαθμός).

Μέσω της συσχέτισης της παρακάτω βαθμολογίας κάθε παράγοντα στα ερωτήματα 16Α και 16Β, μπορούμε να δούμε εάν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στον τρόπο που ιεράρχησαν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί την επιρροή των πέντε παραγόντων και στον βαθμό που την αξιολόγησαν.

Στον Πίνακα 16.3 παρουσιάζεται και συγκρίνεται η μέση βαθμολογία που δόθηκε για τους διάφορους παράγοντες μάθησης στο ερώτημα 16Α με την αντίστοιχη βαθμολογία στο ερώτημα 16Β. Στο Διάγραμμα 16.3 παρίσταται σχηματικά η παράλληλη διακύμανση του μέσου βαθμού αξιολόγησης για κάθε παράγοντα στα δύο ερωτήματα που τέθηκαν.

Η συνολική βαθμολογία επιβεβαιώνει τη μεγαλύτερη σπουδαιότητα του παράγοντα (α) *έλλειψη προϋποθέσεων του ίδιου του εκπαιδευτικού* και (ε) *αντικειμενικές δυσκολίες στο σχολείο*. Εντύπωση προκαλεί πως, ενώ το (α) προηγείται σαφώς στο ερώτημα 16Α, στην ιεράρχηση, δηλαδή, των παραγόντων με σειρά κατάταξης με βαθμό 6,3 έναντι 5,8 του (ε), το (ε) συγκεντρώνει συνολικά μεγαλύτερο βαθμό αξιολόγησης 7,2 έναντι 7 του (α) στο ερώτημα 16Β.

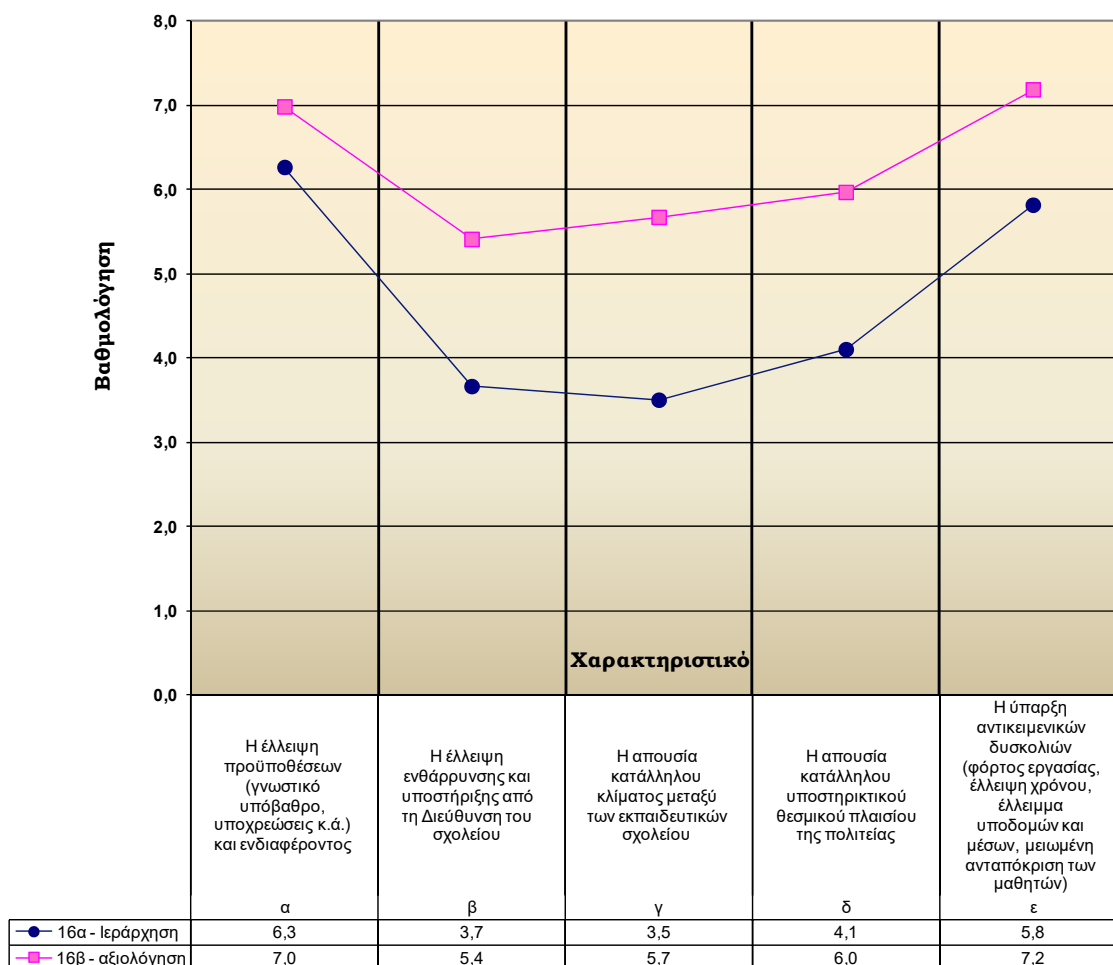
Οι υπόλοιποι παράγοντες έπονται σαφώς των δύο παραπάνω και συγκεντρώνουν παρόμοια μεταξύ τους βαθμολογία στα δύο επιμέρους ερωτήματα, που κυμαίνεται μεταξύ 3,5 και 4,1 στο ερώτημα 16Α και μεταξύ 5,4 και 6,0 στο ερώτημα 16Β. Μεταξύ των τριών διαπιστώνεται μία ελαφρά αλλά σαφής υπεροχή στη 3^η θέση του παράγοντα (δ) *απουσία θεσμικού πλαισίου*.

Πίνακας 16.3 - Συνολικός μέσος βαθμός απαντήσεων και συσχέτιση ιεράρχησης και αξιολόγησης κάθε παράγοντα

Αρνητικοί Παράγοντες		Ερώτημα 16Α - ιεράρχηση			Ερώτημα 16Β- αξιολόγηση			Βαθμός συσχέ- τισης Pearson
		Συνολ. Βαθμο- λογία	Μέσος όρος	Τυπικ ή από- κλιση	Συνολ. βαθμο- λογία	Μέσος όρος	Τυπικ ή απόκλι- ση	
α	Η έλλειψη προϋποθέσεων (γνωστικό υπόβαθρο, υποχρεώσεις κ.ά.) και ενδιαφέροντος	658	6,3	3,6	964	7,0	3,0	0,42
β	Η έλλειψη ενθάρρυνσης και υποστήριξης από τη Διεύθυνση του σχολείου	385	3,7	2,5	747	5,4	2,7	0,42
γ	Η απουσία κατάλληλου κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών σχολείου	368	3,5	2,5	783	5,7	2,6	0,35
δ	Η απουσία κατάλληλου υποστηρικτικού θεσμικού πλαισίου της πολιτείας	431	4,1	3,3	824	6,0	2,8	0,52
ε	Η ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών (φόρτος εργασίας, έλλειψη χρόνου, έλλειμμα υποδομών και μέσων, μειωμένη ανταπόκριση των μαθητών)	611	5,8	3,0	992	7,2	2,8	0,46
Μέσος όρος		491	4,7		862	6,2		

Όπως και στο ερώτημα 15, σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική τους μάθηση και ανάπτυξη, έτσι και στο παρόν ερώτημα 16 σχετικά με τους αρνητικούς παράγοντες, γίνεται σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη αξία και βαρύτητα σε εκείνους που σχετίζονται με την προσωπική τους κατάρτιση και διαθεσιμότητα και στη συνέχεια στην ανταπόκριση των μαθητών τους και μικρότερη σε εκείνους που σχετίζονται με την επιρροή της Διεύθυνσης του σχολείου, των σχέσεων με τους συναδέλφους και το θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας, με το τελευταίο στην τελευταία θέση σπουδαιότητας σε ό,τι αφορά τη θετική του συμβολή, αλλά ψηλότερα στην 3^η θέση σε ό,τι αφορά την αρνητική.

Διάγραμμα 16.3: Συσχέτιση ιεράρχησης (ερώτημα 16.A) και αξιολόγησης (ερώτημα 16.B.) κάθε παράγοντα Μέσος όρος βαθμολογίας



Χαρακτηριστικό είναι επίσης ότι όλοι οι παράγοντες συγκεντρώνουν πολύ υψηλό βαθμό στο ερώτημα Β, πολύ υψηλότερο του αντίστοιχου μέσου βαθμού τους στο ερώτημα Α. Το στοιχείο επιβεβαιώνει την υψηλή σημασία που αποδίδουν σε όλους τους παράγοντες οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα με τη σειρά στην οποία τους κατατάσσουν. Τέλος σημειώνονται οι υψηλοί βαθμοί συσχέτισης σε όλα τα χαρακτηριστικά, που δείχνουν εύλογη σύμπτωση των απαντήσεων ως προς την ιεράρχηση-σειρά κατάταξης και την αξιολόγηση της σπουδαιότητας κάθε παράγοντα.

17. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι ακόλουθες συνεργατικές πρακτικές λαμβάνουν χώρα στο σχολείο σας; (Σημειώστε την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Στο ερώτημα αυτό διερευνάται κατά πόσον διάφορες βασικές πρακτικές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών εφαρμόζονται στο σχολείο στο οποίο εργάζεται ο ερωτώμενος.

Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται αριστερά οι πρακτικές του ερωτήματος και δεξιά σε κάθε στήλη ο βαθμός στον οποίο εφαρμόζονται στο σχολείο και ο αριθμός των απαντήσεων που τοποθέτησε κάθε πρακτική στον ανάλογο βαθμό εφαρμογής.

Πίνακας 17.1 - Αποτελέσματα απαντήσεων

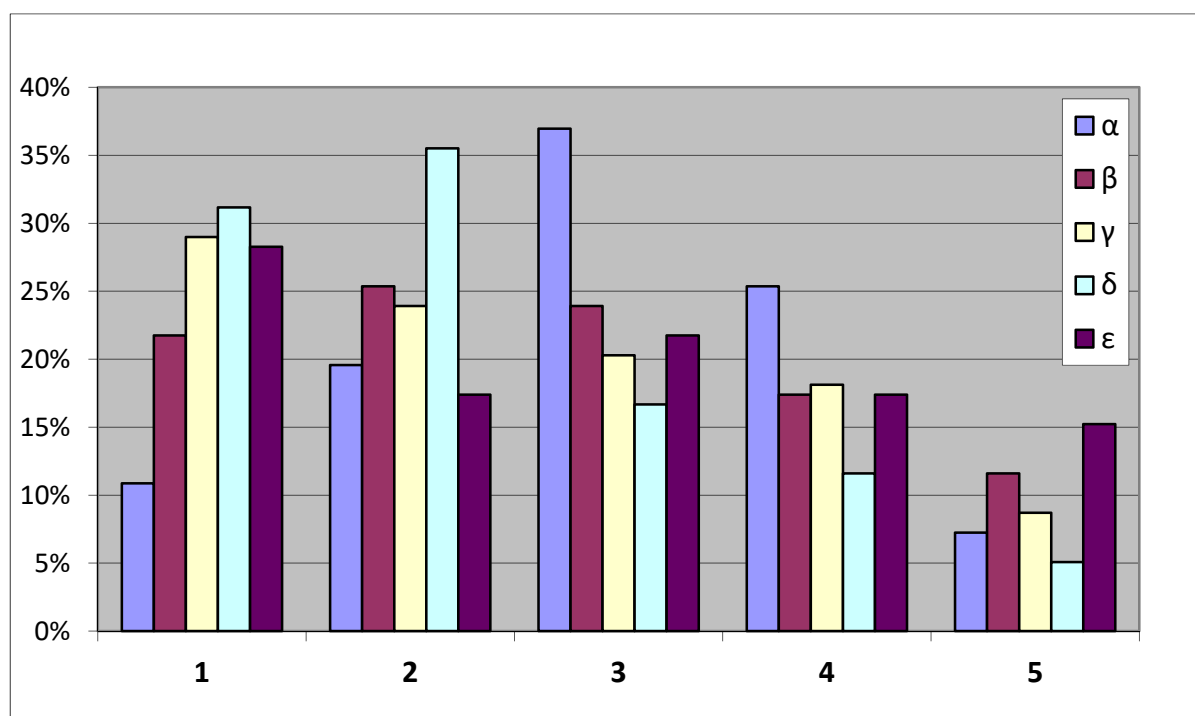
Βαθμός εφαρμογής		1 καθό- λου	2 λίγο	3 αρκε- τά	4 πολύ	5 πάρα πολύ	σφάλ- μα	Δ/Α	Σύνολο δείγμα- τος	Σύνολο έγκυρα
Πρακτικές										
α	Οι εκπαιδευτικοί συζητούν μεταξύ τους για νέες διδακτικές προσεγγίσεις, μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας	15	27	51	35	10	0	4	142	138
β	Οι εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας συμμετέχουν σε ομάδες εργασίας στο σχολείο και πειραματίζονται / διεξάγουν έρευνα για την παραγωγή νέων μεθόδων και διδακτικού υλικού	30	35	33	24	16	0	4	142	138
γ	Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προγράμματα πρακτικής άσκησης φοιτητών και πραγματοποιούν συνδιδασκαλίες και μικροδιδασκαλίες στο σχολείο	40	33	28	25	12	0	4	142	138
δ	Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ως επιμορφωτές σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο σχολείο	43	49	23	16	7	0	4	142	138
ε	Τα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών που είναι αποτελέσματα συνεργατικών πρακτικών αναγνωρίζονται από το σχολείο και δημοσιοποιούνται στην ιστοσελίδα του σχολείου ως καλές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης	39	24	30	24	21	0	4	142	138
Σύνολο		167	168	165	124	66				

Το σύνολο των αξιοποιήσιμων απαντήσεων ανήλθε σε 138 στην ερώτηση αυτή.

Πίνακας 17.2 - Ποσοστιαία κατανομή έγκυρων απαντήσεων

	Πρακτικές Βαθμός /	1 καθόλου	2 λίγο	3 αρκετά	4 πολύ	5 πάρα πολύ	Σύνολο
α	Οι εκπαιδευτικοί συζητούν μεταξύ τους για νέες διδακτικές προσεγγίσεις, μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας	10,9%	19,6%	37,0%	25,4%	7,2%	100,0%
β	Οι εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας συμμετέχουν σε ομάδες εργασίας στο σχολείο και πειραματίζονται / διεξάγουν έρευνα για την παραγωγή νέων μεθόδων και διδακτικού υλικού	21,7%	25,4%	23,9%	17,4%	11,6%	100,0%
γ	Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προγράμματα πρακτικής άσκησης φοιτητών και πραγματοποιούν συνδιδασκαλίες και μικροδιδασκαλίες	29,0%	23,9%	20,3%	18,1%	8,7%	100,0%
δ	Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ως επιμορφωτές σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο σχολείο	31,2%	35,5%	16,7%	11,6%	5,1%	100,0%
ε	Τα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών που είναι αποτελέσματα συνεργατικών πρακτικών αναγνωρίζονται από το σχολείο και δημοσιοποιούνται στην ιστοσελίδα του σχολείου	28,3%	17,4%	21,7%	17,4%	15,2%	100,0%
Μέσος όρος		24,2%	24,3%	23,9%	18,0%	9,6%	

**Διάγραμμα 17.3 Ποσοστιαία κατανομή αξιολόγησης κάθε συνεργατικής πρακτικής
Στοίχιση κατά βαθμό εφαρμογής στο σχολείο**



Στον Πίνακα 17.2 πιο πάνω δίνεται η ποσοστιαία κατανομή των έγκυρων απαντήσεων, δηλαδή το ποσοστό εκείνο που κατέταξε καθεμία από τις συνεργατικές πρακτικές στο συγκεκριμένο βαθμό εφαρμογής στο σχολείο (5 πάρα πολύ έως 1 καθόλου). Στο Διάγραμμα 17.1 για κάθε βαθμό εφαρμογής (από 1 έως 5) κατά σειρά αντιπαραβάλλεται για καθεμία συνεργατική πρακτική το ποσοστό επί των απαντήσεων που αξιολόγησε την πρακτική με τον βαθμό αυτό, επιτρέποντας την απευθείας σύγκριση και αντιπαραβολή.

Αυτό που αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στο παραπάνω Διάγραμμα είναι ότι για όλες σχεδόν τις πρακτικές συνεργασίας του ερωτήματος, τα υψηλότερα συγκριτικά ποσοστά συγκεντρώνονται σε βαθμό εφαρμογής από λίγο (2) έως καθόλου (1). Συγκεκριμένα περίπου οι μισοί εκ των συναδέλφων τοποθετούν τα (β) *συμμετοχή σε ομάδες εργασίας και διεξαγωγή έρευνας* (47%), (γ) *συμμετοχή σε προγράμματα πρακτικής άσκησης φοιτητών και συνδιδασκαλίες* (53%) και (ε) *δημοσιοποίηση επιτευγμάτων στην ιστοσελίδα του σχολείου* (46%) στην κλίμακα αυτή, πολύ χαμηλής έως μηδενικής εφαρμογής, και ακόμα περισσότεροι περίπου 2 στους 3 (ποσοστό 67%) το (δ) *επιμορφωτές σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης*.

Αρκετά καλύτερα και πιο ισορροπημένα είναι τα αποτελέσματα για την πρακτική (α) *οι εκπαιδευτικοί συζητούν μεταξύ τους για νέες μεθόδους και πρακτικές*, που συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό 37% στον βαθμό 3 = αρκετά και παρόμοια ποσοστά, περί το 30%, στους υψηλούς βαθμούς 4-5 (πολύ έως πάρα πολύ) και στους χαμηλούς 1-2 (καθόλου έως λίγο).

Αντίστοιχα μόλις 5-10% απαντά για τις πρακτικές (β), (γ), (δ), ότι εφαρμόζονται σε πολύ υψηλό βαθμό στο σχολείο τους. Όμως αρκετά περισσότεροι 15% τοποθετούν το (ε) *ανάρτηση επιτευγμάτων σε ιστοσελίδα* στον ανώτατο βαθμό, προφανώς γιατί η πρακτική αυτή εφαρμόζεται πολύ ικανοποιητικά σε κάποια μεμονωμένα σχολεία.

Η συγκεντρωτική βαθμολογία ως προς τον βαθμό εφαρμογής των πέντε πρακτικών, όπως παρήχθη με το σύστημα που έχει υιοθετηθεί στην παρούσα έρευνα (πάρα πολύ = 10 βαθμοί, πολύ = 6 βαθμοί, αρκετά = 4 βαθμοί, λίγο = 2 βαθμοί και καθόλου = 1 βαθμός) έδωσε τα αποτελέσματα, που παρουσιάζονται στον Πίνακα 17.3, που ακολουθεί.

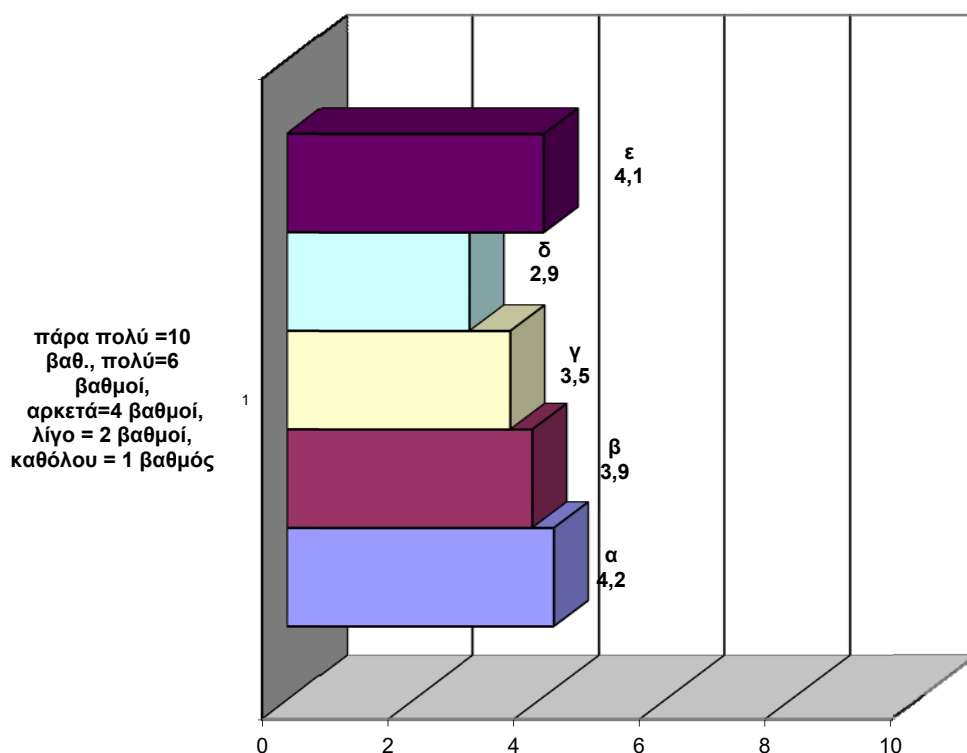
Η συγκεντρωτική βαθμολογία παρουσιάζεται παραστατικά, προς εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων και στα Διαγράμματα 17.2 και 17.3 που ακολουθούν. Το Διάγραμμα 17.2 αποτυπώνει τον μέσο βαθμό, με τον οποίο αξιολόγησε κάθε ερωτώμενος την εφαρμογή κάθε επιμέρους συνεργατικής πρακτικής του ερωτήματος. Το Διάγραμμα 17.3 αποτυπώνει τον μέσο βαθμό, με τον οποίο αξιολόγησε κάθε ερωτώμενος την εφαρμογή όλων των πρακτικών συνολικά.

Πίνακας 17.3 - Συνολικός μέσος βαθμός απαντήσεων

α/α	Εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών στο σχολείο	Συνολική βαθμολογία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
α	Οι εκπαιδευτικοί συζητούν μεταξύ τους για νέες διδακτικές προσεγγίσεις, μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας	583	4,2	2,3
β	Οι εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας συμμετέχουν σε ομάδες εργασίας στο σχολείο και πειραματίζονται / διεξάγουν έρευνα για την παραγωγή νέων μεθόδων και διδακτικού υλικού	536	3,9	2,8
γ	Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προγράμματα πρακτικής άσκησης φοιτητών και πραγματοποιούν συνδιδασκαλίες και μικροδιδασκαλίες στο σχολείο	488	3,5	2,7
δ	Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ως επιμορφωτές σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο σχολείο	399	2,9	2,3
ε	Τα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών που είναι αποτελέσματα συνεργατικών πρακτικών αναγνωρίζονται από το σχολείο και δημοσιοποιούνται στην ιστοσελίδα του σχολείου ως καλές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης	561	4,1	3,1
	Μέσος όρος	513	3,7	

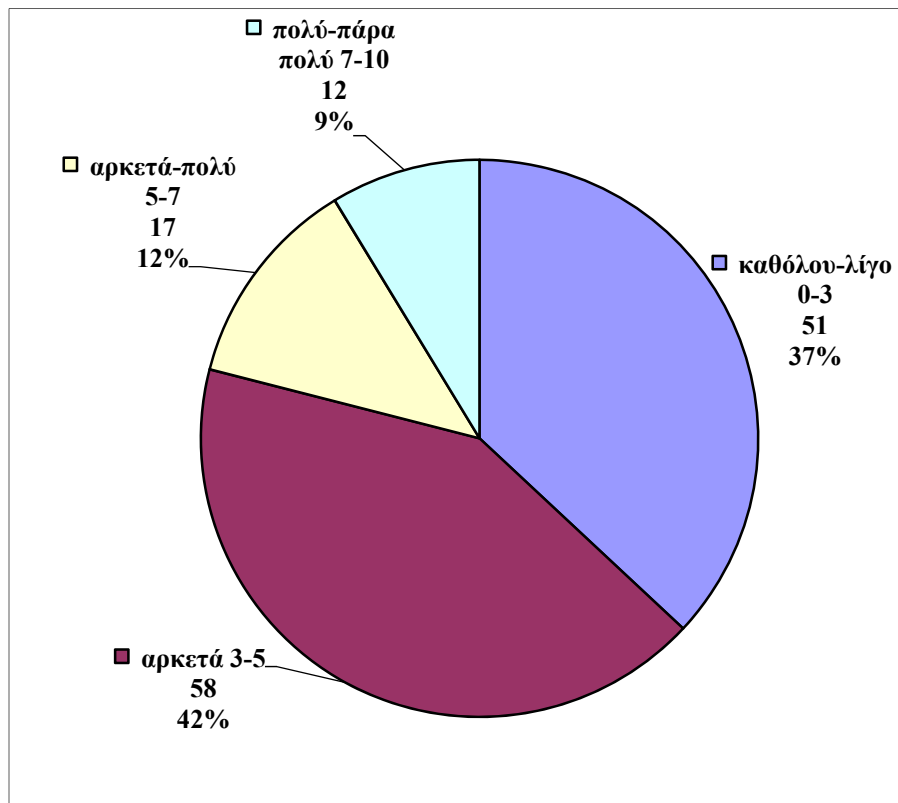
Από τη συνολική βαθμολογία καταδεικνύεται διαφοροποίηση των πέντε χαρακτηριστικών ως προς την πρακτική εφαρμογή τους, με τα (α), (ε) και (β) να τοποθετούνται κατά σειρά στις πρώτες θέσεις, σε μικρή μεταξύ τους απόσταση και με μέσο βαθμό εφαρμογής περίπου 4 στα 10, ενώ αρκετά μικρότερος του ικανοποιητικού βαθμός εφαρμογής, διαπιστώνεται για τα (γ) *πρακτική άσκηση φοιτητών - συνδιδασκαλίες* (μέσος βαθμός 3,5) και πολύ περισσότερο για το (δ) *επιμορφωτές σε ενδοσχολική επιμόρφωση* (βαθμός 2,9). Οι τυπικές αποκλίσεις δείχνουν σημαντική διακύμανση μεταξύ των απαντήσεων, αποτυπώνοντας και τις διαφορές ανάμεσα στα διάφορα σχολεία.

Διάγραμμα 17.2: Συνολική αξιολόγηση κάθε πρακτικής Μέσος όρος βαθμολογίας



Το πιο χαρακτηριστικό συμπέρασμα σε αυτό το ερώτημα, είναι ότι όλες οι πρακτικές θεωρείται από τους συναδέλφους, κατά μέσο όρο, πως εφαρμόζονται σε χαμηλό, μη ικανοποιητικό βαθμό, πολύ χαμηλότερο από εκείνον που δόθηκε στα υπόλοιπα ερωτήματα του παρόντος ερωτηματολογίου. Αυτό αποτυπώνεται ακόμα καλύτερα στο επόμενο Διάγραμμα 17.3 που δείχνει ότι το 37% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι οι πρακτικές στο σύνολό τους εφαρμόζονται από λίγο έως καθόλου (βαθμός 0 έως 3) και το 42% από λίγο έως αρκετά (βαθμός 3 έως 5). Μόλις 12% θεωρεί την εφαρμογή όλων των πρακτικών συνολικά ως αρκετά έως πολύ ικανοποιητική στο σχολείο του (βαθμός 5-7), ενώ περιέργως και ένα σημαντικό ποσοστό 9% αξιολογεί την εφαρμογή τους ως πάρα πολύ υψηλή, σε αντιδιαστολή με τη γενική πεποίθηση.

Διάγραμμα 17.3 Ποσοστιαία κατανομή μέσου βαθμού αξιολόγησης εφαρμογής των συνεργατικών πρακτικών συνολικά



18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης πρέπει να συνδέεται με τις ακόλουθες πρακτικές (αυτο)αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών; (Σημειώστε την ένδειξη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Στο ερώτημα αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν κατά πόσον πρακτικές αξιολόγησης και ανατροφοδότησης, πρέπει να συνδέονται και να συμβάλλουν θετικά στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη. Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται αριστερά οι πρακτικές που καλούνται να αξιολογήσουν οι ερωτηθέντες και δεξιά σε κάθε στήλη ο βαθμός (από 1 = καθόλου έως 5 = πάρα πολύ) στον οποίο η επαγγελματική μάθηση πρέπει να συνδέεται με τις πρακτικές αυτές και από κάτω ο αριθμός των απαντήσεων που τοποθέτησε κάθε πρακτική στον ανάλογο βαθμό.

Πίνακας 18.1 - Αποτελέσματα απαντήσεων

Βαθμός		1 καθό- λου	2 λίγο	3 αρκε- τά	4 πολύ	5 πάρα πολύ	σφάλ- μα	Δ/ Α	Σύνολο δείγμα- τος	Σύνολ- ο έγκυρα
Πρακτικές αξιολόγησης										
α	Οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη γνώμη των άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας και την αποτελεσματική μάθηση των μαθητών	4	19	51	47	17	0	4	142	138
β	Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σε διαδικασίες ετεροπαρατήρησης και ετεροαξιολόγησης της διδασκαλίας και αξιοποιούν κατάλληλα τις μεταδιδασκτικές συναντήσεις	17	27	39	32	23	0	4	142	138
γ	Οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν τις πρακτικές τους στην τάξη, υπό το πρίσμα της ανατροφοδότησης από τους άλλους εκπαιδευτικούς	8	27	36	48	19	0	4	142	138
δ	Οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη γνώμη των μαθητών σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας και το πώς μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά	12	40	35	36	15	0	4	142	138
ε	Οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές να αξιολογήσουν τις πρακτικές τους και τις τροποποιούν με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από τους μαθητές τους	19	27	40	36	16	0	4	142	138
Σύνολο		60	140	201	199	90				

Το σύνολο των έγκυρων και αξιοποιήσιμων απαντήσεων ανήλθε σε 138 στην ερώτηση αυτή.

Στον Πίνακα 18.2 που ακολουθεί δίνεται η ποσοστιαία κατανομή των έγκυρων απαντήσεων, δηλαδή το ποσοστό εκείνο που κατέταξε καθεμία από τις πρακτικές στον συγκεκριμένο βαθμό.

Πίνακας 18.2 - Ποσοστιαία κατανομή έγκυρων απαντήσεων

	Πρακτικές / Βαθμός	1 καθόλου	2 λίγο	3 αρκετά	4 πολύ	5 πάρα πολύ	Σύνολο
α	Οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη γνώμη των άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας και την αποτελεσματική μάθηση των μαθητών	2,9%	13,8%	37,0%	34,1%	12,3%	100,0%
β	Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σε διαδικασίες ετεροπαρατήρησης και ετεροαξιολόγησης της διδασκαλίας και αξιοποιούν κατάλληλα τις μεταδιδασκτικές συναντήσεις	12,3%	19,6%	28,3%	23,2%	16,7%	100,0%
γ	Οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν τις πρακτικές τους στην τάξη, υπό το πρίσμα της ανατροφοδότησης από τους άλλους εκπαιδευτικούς	5,8%	19,6%	26,1%	34,8%	13,8%	100,0%
δ	Οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη γνώμη των μαθητών του σχολείου σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας και το πώς μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά	8,7%	29,0%	25,4%	26,1%	10,9%	100,0%
ε	Οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές να αξιολογήσουν τις πρακτικές τους και τις τροποποιούν με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από τους μαθητές τους	13,8%	19,6%	29,0%	26,1%	11,6%	100,0%
Μέσος όρος		8,7%	20,3%	29,1%	28,8%	13,0%	

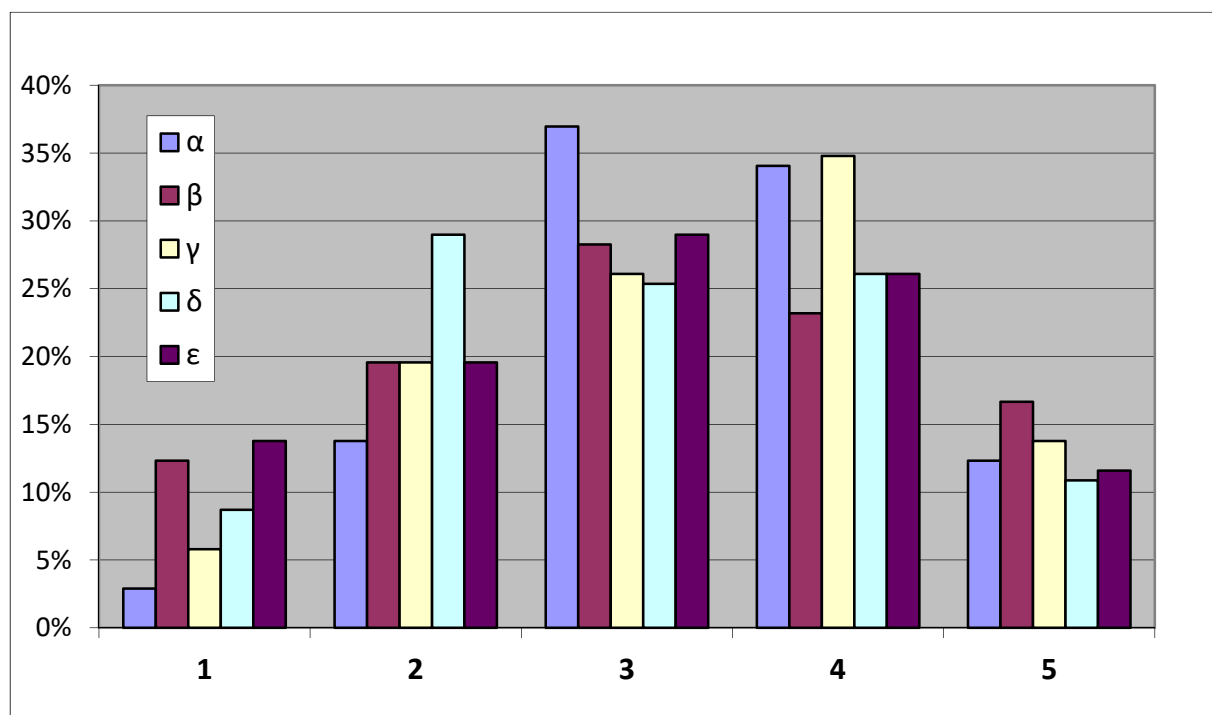
Τα Διαγράμματα 18.1 και 18.2 που ακολουθούν δίνουν μία πιο εποπτική εικόνα των απαντήσεων, καθώς εμφανίζουν παράλληλα και αντιπαραβαλλόμενες όλες τις αξιολογούμενες πρακτικές αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών, ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο αξιολογείται η σημασία τους, κατά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Στο Διάγραμμα 18.1 για κάθε βαθμό (από 1 έως 5) κατά σειρά αντιπαραβάλλεται για καθεμία πρακτική (α έως ε) το ποσοστό επί των απαντήσεων που την αξιολόγησε με τον βαθμό αυτό.

Στο Διάγραμμα 18.2 εμφανίζεται μία στήλη για κάθε πρακτική (α), (β), (γ), (δ), (ε) κατά σειρά, στην οποία απεικονίζεται καθ' ύψος το ποσοστό που έλαβε επί των απαντήσεων ο αντίστοιχος βαθμός αξιολόγησης (από 1 έως 5), επιτρέποντας την απευθείας σύγκριση με τις υπόλοιπες δίπλα του.

Τόσο από τον παραπάνω Πίνακα όσο και από τα Διαγράμματα που ακολουθούν δεν καταδεικνύονται σημαντικές διαφορές στην αξιολόγηση του βαθμού συμβολής των πέντε πρακτικών που αξιολογήθηκαν. Σε όλες τις πρακτικές πλειοψηφεί ο βαθμός 3 (πρέπει να συνδέονται αρκετά με την επαγγελματική μάθηση) με ποσοστά μεταξύ 25% και 37% και 4 (πολύ) 23 έως 35%. Μία διάκριση διαπιστώνεται για την πρακτική (δ) οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη γνώμη των μαθητών, όπου το υψηλότερο συγκριτικά ποσοστό 29% την αξιολογεί ως μικρής σπουδαιότητας (2 = λίγο), ενώ οι υπόλοιπες πρακτικές τοποθετούνται στον χαμηλό αυτό βαθμό από σαφώς μικρότερο ποσοστό των συναδέλφων 14-20%.

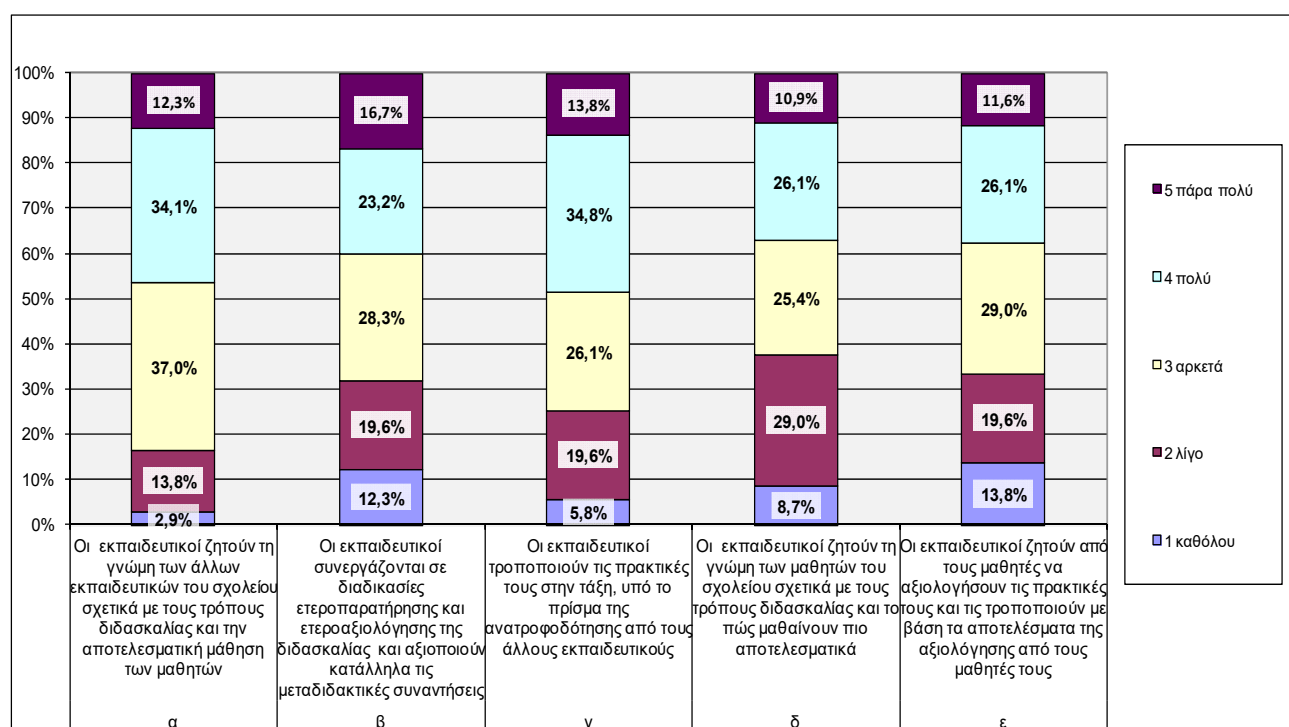
**Διάγραμμα 18.1 Ποσοστιαία κατανομή αξιολόγησης κάθε πρακτικής
Στοίχιση κατά βαθμό συμβολής στην επαγγελματική μάθηση**



Μικρό ποσοστό αποδίδει πολύ υψηλή σημασία στις πρακτικές αξιολόγησης γενικά, με την πρακτική (β) *συνεργασία εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ετεροαξιολόγησης και μεταδιδασκτικές συναντήσεις* να συγκεντρώνει το καλύτερο ποσοστό 17% και τις υπόλοιπες μεταξύ 10-14%. Η ίδια όμως αυτή πρακτική (β) συγκεντρώνει και αρκετά

υψηλό ποσοστό 12% στον κατώτατο βαθμό (1 = καθόλου), αποτέλεσμα που δείχνει σημαντική διαφορά αντιλήψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την παραπάνω διαδικασία. Στο επόμενο κεφάλαιο θα διερευνηθεί εάν η διαφορά αυτή συνδέεται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού. Και η πρακτική (ε) αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών από τους μαθητές χαρακτηρίζεται από υψηλό συγκριτικά ποσοστό 14% ως μηδενικής σημασίας. Σημειώνεται ότι οι πρακτικές (δ) και (ε), που σχετίζονται με τη συμμετοχή των μαθητών κρίνονται ως καθόλου έως λίγο σημαντικές από το 1/3 περίπου, ενώ για τις υπόλοιπες πρακτικές το ποσοστό αυτό είναι μικρότερο έως πολύ μικρότερο και στην (α) οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη γνώμη των άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου περιορίζεται σε 16%, στο μισό δηλαδή από τις προαναφερθείσες.

**Διάγραμμα 18.2 Ποσοστιαία κατανομή αξιολόγησης κάθε πρακτικής
Στοίχιση κατά εκπαιδευτική πρακτική**



Η συγκεντρωτική βαθμολογία ως προς τον βαθμό συμβολής των πέντε πρακτικών, όπως παρήχθη με το σύστημα που έχει περιγραφεί (πάρα πολύ = 10 βαθμοί, πολύ = 6 βαθμοί, αρκετά = 4 βαθμοί, λίγο = 2 βαθμοί και καθόλου = 1 βαθμός), έδωσε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Πίνακας 18.3 - Συνολικός μέσος βαθμός απαντήσεων

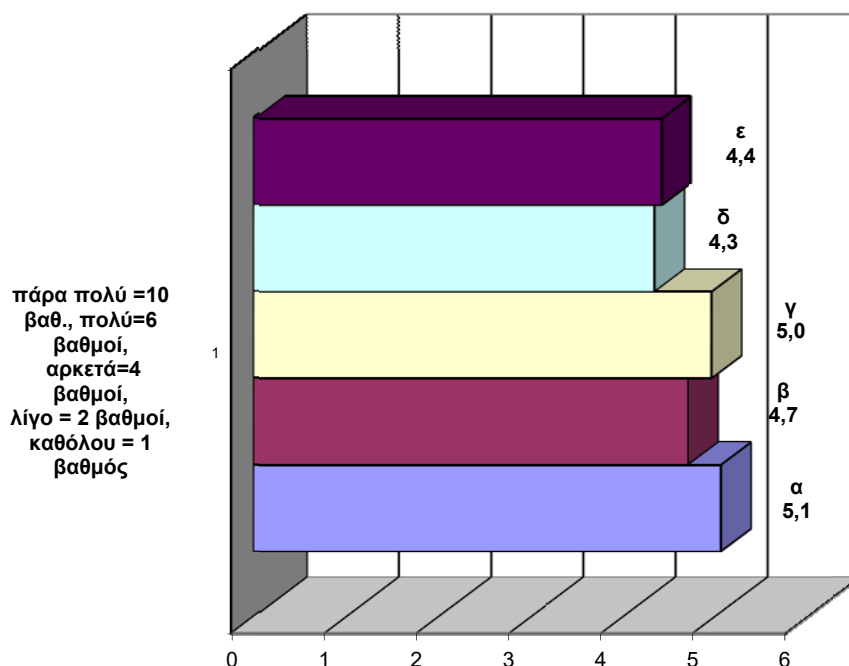
α/α	Πρακτικές (αυτο)αξιολόγησης και ανατροφοδότησης	Συνολική βαθμολογία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
α	Οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη γνώμη των άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας και την αποτελεσματική μάθηση των μαθητών	698	5,1	2,4
β	Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σε διαδικασίες ετεροπαρατήρησης και ετεροαξιολόγησης της διδασκαλίας και αξιοποιούν κατάλληλα τις μεταδιδασκτικές συναντήσεις	649	4,7	2,9
γ	Οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν τις πρακτικές τους στην τάξη, υπό το πρίσμα της ανατροφοδότησης από τους άλλους εκπαιδευτικούς	684	5,0	2,6
δ	Οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη γνώμη των μαθητών του σχολείου σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας και το πώς μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά	598	4,3	2,6
ε	Οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές να αξιολογήσουν τις πρακτικές τους και τις τροποποιούν με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από τους μαθητές	609	4,4	2,7
	Μέσος όρος	648	4,7	

Από τη συνολική βαθμολογία, που κυμαίνεται μεταξύ 4,3 και 5,1 επιβεβαιώνεται ότι όλες οι πρακτικές αξιολόγησης θεωρείται κατά μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς πως θα πρέπει να συνδέονται σε μέτριο βαθμό με την επαγγελματική μάθηση. Επιβεβαιώνεται επίσης η μικρή διαφορά στη βαθμολόγηση των επιμέρους πρακτικών. Η σειρά κατάταξης δείχνει ελαφρά υπεροχή του στοιχείου (α): *ανταλλαγή γνώμης με τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου* και ακολούθως, με πολύ μικρή διάφορα και με το υψηλότερο ποσοστό στον μέγιστο βαθμό (πάρα πολύ) του (γ) *τροποποίηση πρακτικών με ανατροφοδότηση από συναδέλφους*. Ακολουθεί με διακριτή διαφορά το (β) *διαδικασίες ετεροπαρατήρησης και μεταδιδασκτικές συναντήσεις* και με επίσης διακριτή διαφορά στις τελευταίες θέσεις τα (ε): *αξιολόγηση πρακτικών του εκπαιδευτικού από μαθητές* και (δ) *γνώμη των μαθητών σχετικά με το πώς μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά*, καθώς αυτά συγκεντρώνουν πολύ χαμηλό βαθμό από πολύ υψηλότερο ποσοστό εκπαιδευτικών.

Οι σημαντικές τιμές τυπικής αποκλίσης, περίπου ίσες σε όλα τα στοιχεία, δείχνουν αξιολογη διακύμανση της επιμέρους βαθμολογίας μεταξύ των ερωτηθέντων.

Τα παραπάνω αποτυπώνονται και στο συγκεντρωτικό Διάγραμμα 10B.3 που ακολουθεί για τα πέντε στοιχεία του ερωτήματος στην κλίμακα βαθμολογίας 1-10:

**Διάγραμμα 18.3: Συνολική αξιολόγηση κάθε πρακτικής
Μέσος όρος βαθμολογίας**



Το πιο βασικό, ίσως, συμπέρασμα είναι ότι όλες οι παραπάνω πρακτικές αξιολόγησης κρίνονται σημαντικές σε παρεμφερή και μέτριο βαθμό, με συνολικό μέσο βαθμό σημαντικότητας 4,7, αρκετά χαμηλότερο από τις πρακτικές, ενδοσχολικής ή διασχολικής συνεργασίας του ερωτήματος 13 (μέσος βαθμός 5,8), ή τους θετικούς παράγοντες επαγγελματικής μάθησης του ερωτήματος 15 (μέσος βαθμός 6,5) και τους αρνητικούς του ερωτήματος 16 (μέσος βαθμός 6,2).

19Α. Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά της Διεύθυνσης / ηγεσίας θεωρείτε ότι συνδέονται με/ συμβάλλουν περισσότερο στην ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών; (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1 = μικρότερο... έως 5 = μεγαλύτερο)

Στο τελευταίο αυτό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν τη σημασία και συμβολή των χαρακτηριστικών της Διεύθυνσης. Στο ερώτημα 19Α αξιολογούνται ιεραρχικά, κατά σειρά κατάταξης, τα χαρακτηριστικά, τα οποία παρουσιάζονται συνοπτικά στην αριστερή στήλη του παρακάτω Πίνακα 19Α.1 και πληρέστερα στην ίδια στήλη του επόμενου Πίνακα 19Α.2, σε σχέση με τη συμβολή τους στην ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης. Στις δεξιές στήλες του παρακάτω Πίνακα 19Α.1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα η σειρά κατάταξης (προσοχή είναι αντίστροφη με τα προηγούμενα ερωτήματα: 1 μικρότερο έως 5 μεγαλύτερο) και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που κατέταξαν κάθε χαρακτηριστικό της Διεύθυνσης στη σειρά αυτή.

Πίνακας 19Α.1 - Αποτελέσματα απαντήσεων

Ιεράρχηση - Βαθμός Χαρακτηριστικά		1	2	3	4	5	σφάλμα	Δ/Α	Σύνολο δείγμα- τος	Σύνολο έγκυρα
α	Παρώθηση εκπαιδευτικών για πειραματισμό και ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών πρακτικών	29	21	26	13	13	17	23	142	102
β	Ενθάρρυνση και καθοδήγηση να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα	25	29	17	19	12	17	23	142	102
γ	Ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο σχολείο	23	18	31	19	11	17	23	142	102
δ	Συντονισμός και οργάνωση δράσεων και αξιοποίηση σύμφωνα με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα	9	20	19	32	22	17	23	142	102
ε	Δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, επιβράβευση των πρωτοβουλιών και των επιτευγμάτων	9	7	16	19	51	17	23	142	102
	Σύνολο	95	95	109	102	109				

Ο διαφορετικός αριθμός στο σύνολο κάθε βαθμού προκύπτει λόγω ισοβαθμίας σε κάποιες απαντήσεις. Απαντήσεις όπου η ερώτηση θεωρήθηκε απλώς αξιολογική και όχι ιεραρχική, δε λήφθηκαν υπόψη. Το σύνολο των αξιοποιήσιμων απαντήσεων διαμορφώθηκε σε 102, μέγεθος δείγματος μικρότερο από κάθε άλλο ερώτημα, και πάλι όμως αρκετά υψηλό.

Στον Πίνακα 19Α.2 δίνεται η ποσοστιαία κατανομή κατάταξης κάθε χαρακτηριστικού.

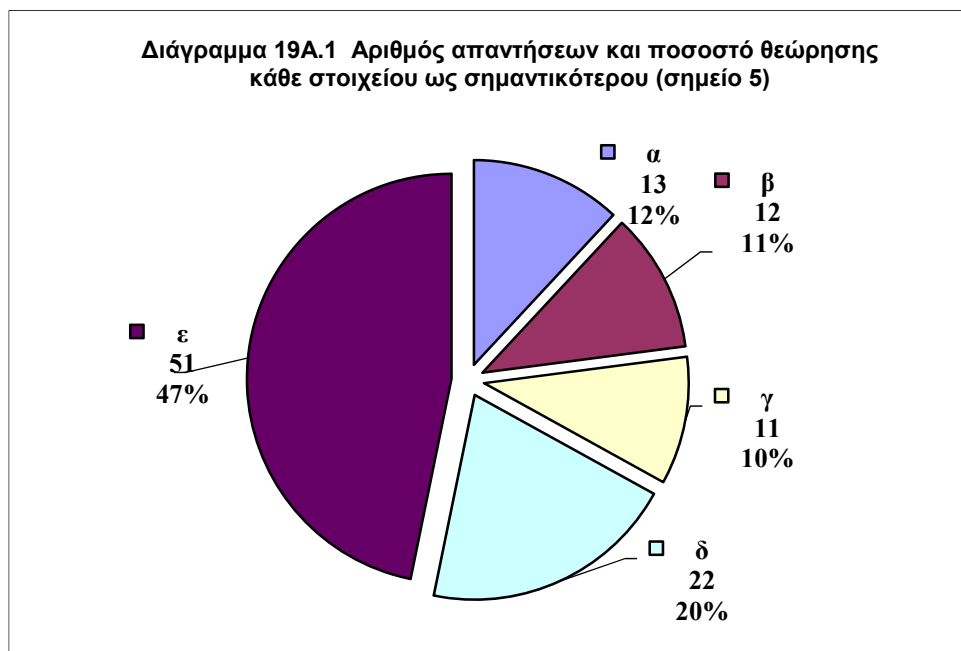
Πίνακας 19Α.2 - Ποσοστιαία κατανομή απαντήσεων

	Χαρακτηριστικά Διεύθυνσης / Βαθμός	1	2	3	4	5
α	Παρώθηση / υποστήριξη των εκπαιδευτικών για πειραματισμό και ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (χρήση ΤΠΕ, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι κ.ά.)	30,5%	22,1%	23,9%	12,7%	11,9%
β	Ενθάρρυνση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα (Ομίλοι μαθητών, δίκτυα με άλλα σχολεία)	26,3%	30,5%	15,6%	18,6%	11,0%
γ	Ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο σχολείο (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης κ.ά.)	24,2%	18,9%	28,4%	18,6%	10,1%
δ	Συντονισμός και οργάνωση δράσεων και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις ικανότητες και τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα	9,5%	21,1%	17,4%	31,4%	20,2%
ε	Δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, ενθάρρυνση στην ανάληψη δεσμεύσεων και ευθυνών στο σχολείο, επιβράβευση των πρωτοβουλιών και των επιτευγμάτων	9,5%	7,4%	14,7%	18,6%	46,8%
	Σύνολο	100%	100%	100%	100%	100%

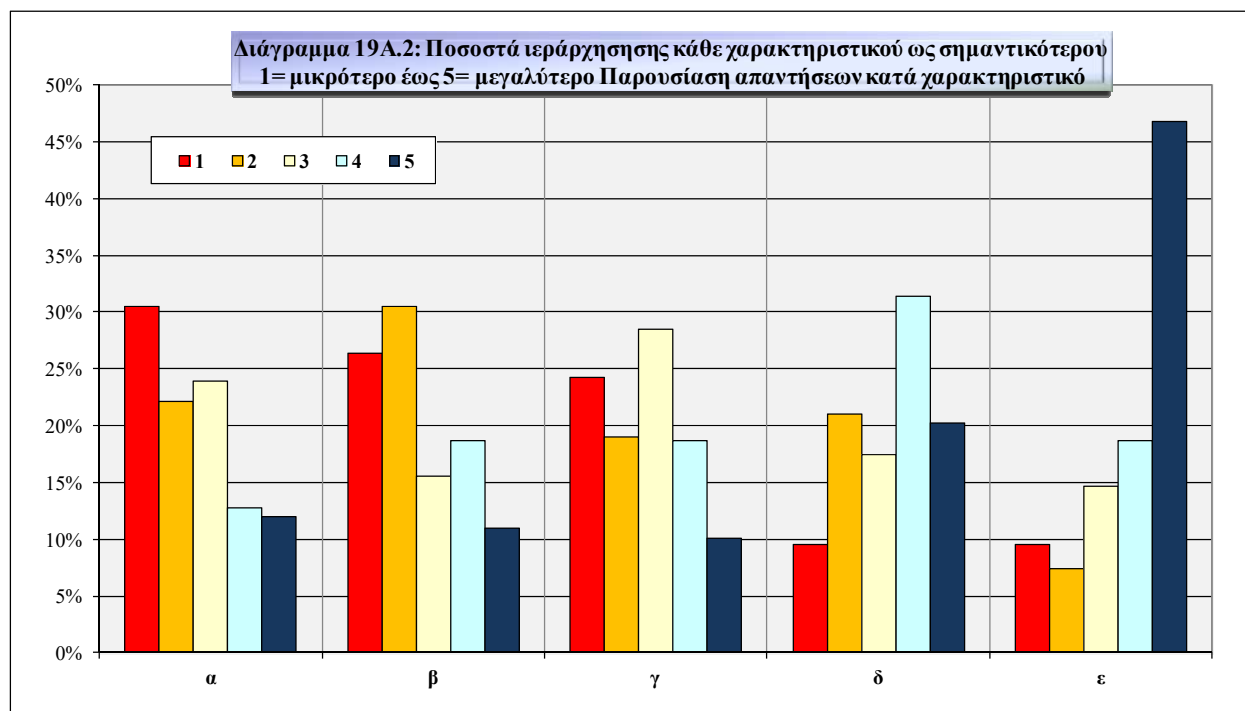
Το Διάγραμμα 19Α.1 απεικονίζει τον αριθμό και το ποσοστιαίο μερίδιο των απαντήσεων που έλαβε κάθε παράγοντας χαρακτηριζόμενος ως ο πλέον σημαντικός βαθμός / στήλη 5).

Όπως φαίνεται καθαρά στο Διάγραμμα, ισχυρή πλειοψηφία, σε ποσοστό 47% του συνόλου, θεωρεί ως πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της Διεύθυνσης τη *δίκαιη και ενθαρρυντική στις πρωτοβουλίες διαχείριση* (ε). Ακολουθεί με μεγάλη διαφορά (ποσοστό 22%) ο *ορθός συντονισμός και οργάνωση* (δ), ενώ τα υπόλοιπα

χαρακτηριστικά συγκεντρώνουν χαμηλότερα και παρεμφερή ποσοστά 10-12% στην πρώτη θέση ιεράρχησης.



Στο Διάγραμμα 19Α.2 που ακολουθεί συγκρίνονται αντιπαραβαλλόμενα όλα τα χαρακτηριστικά του ερωτήματος, για κάθε σειρά κατάταξης. Το Διάγραμμα δίνει μια πιο εποπτική εικόνα των απαντήσεων, εμφανίζοντας για κάθε χαρακτηριστικό (α), (β), (γ), (δ), (ε) στοίχιση των βαθμών/σειρά ιεράρχησης (από 1 έως 5), επιτρέποντας την απευθείας σύγκριση με τα άλλα στοιχεία δίπλα του.



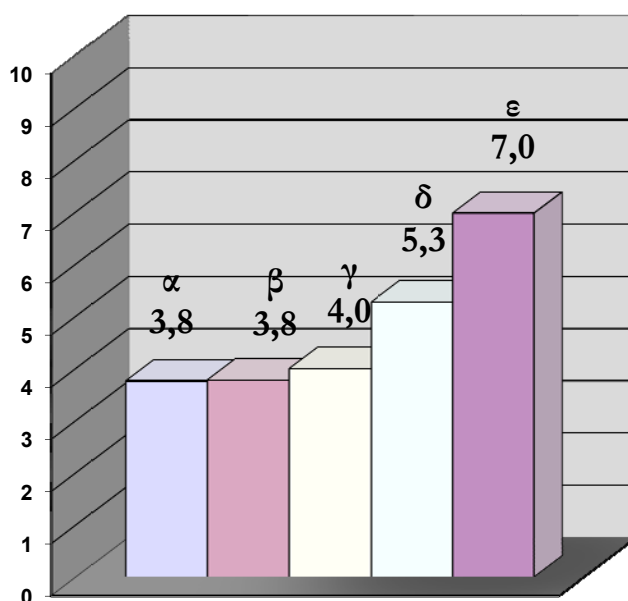
Δείχνεται παραστατικά η υπεροχή, ανάμεσα στις απόψεις των ερωτηθέντων του στοιχείου (ε), με πολύ υψηλότερο ποσοστό στην 1^η θέση προτίμησης (βαθμός 5-μαύρη μπάρα) και χαμηλά, λιγότερο από 10% στις δύο τελευταίες θέσεις (κόκκινη και πορτοκαλί). Το (δ) συγκεντρώνει την πλειοψηφία των απαντήσεων σε ποσοστό 31% στη 2^η θέση (βαθμός 4-γαλάζια μπάρα). Ακολουθούν κατά σειρά και με μικρότερες διαφορές μεταξύ τους το (γ) *ενδοσχολικές επιμορφώσεις – καλλιέργεια κλίματος αλληλεγγύης*, με το υψηλότερο ποσοστό του 28% στην τρίτη θέση, το (β) *ενθάρρυνση συμμετοχής σε καινοτόμα προγράμματα (όμιλοι, δίκτυα)* με το υψηλότερο ποσοστό 30% στην τέταρτη θέση και το (α) *παρώθηση-υποστήριξη καινοτόμων πρακτικών*, με το υψηλότερο ποσοστό 30% στην πέμπτη και τελευταία θέση (βαθμός 1). Τα δύο τελευταία χαρακτηριστικά συγκεντρώνουν πάνω από τις μισές απαντήσεις στις δύο τελευταίες θέσεις. Από τις απαντήσεις, δηλαδή, και το παραπάνω Διάγραμμα γίνεται σαφής η σειρά κατάταξης των χαρακτηριστικών, αντίστροφη με τη σειρά που τέθηκαν στο ερώτημα.

Στον Πίνακα και το Διάγραμμα 19Α.3 προσδιορίζεται ο μέσος βαθμός του συνόλου των απαντήσεων των συμμετεχόντων, εφαρμόζοντας το σύστημα βαθμολογίας που έχει υιοθετηθεί στην παρούσα εργασία (1η θέση = 10 βαθμοί, 2η = 6 βαθμοί, 3η = 4 βαθμοί, 4η = 2 βαθμοί και 5η = 1 βαθμός).

Πίνακας 19Α.3 - Συνολικός μέσος βαθμός απαντήσεων

α/α	Χαρακτηριστικά Διεύθυνσης / ηγεσίας	Συνολική βαθμολογία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
α	Παρώθηση / υποστήριξη των εκπαιδευτικών για πειραματισμό και ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (χρήση ΤΠΕ, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι κ.ά.)	383	3,8	2,9
β	Ενθάρρυνση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα (Ομίλοι μαθητών, δίκτυα με άλλα σχολεία κ.ά.)	385	3,8	2,9
γ	Ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο σχολείο (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης)	407	4,0	2,7
δ	Συντονισμός και οργάνωση δράσεων και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις ικανότητες και τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα	537	5,3	3,0
ε	Δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, ενθάρρυνση στην ανάληψη δεσμεύσεων και ευθυνών στο σχολείο, επιβράβευση των πρωτοβουλιών και των επιτευγμάτων	711	7,0	3,3
	Μέσος όρος	485	4,8	

Διάγραμμα 19Α.3 Συνολική βαθμολογική αξιολόγηση κάθε στοιχείου



Και από τη συνολική βαθμολογία γίνεται σαφής η προτεραιότητα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στη *δίκαιη Διεύθυνση* (ε) και ακολούθως με μεγάλη όμως διαφορά στον *αποτελεσματικό συντονισμό και διαχείριση* (δ), ενώ τα υπόλοιπα τρία χαρακτηριστικά, που σχετίζονται με την *ενίσχυση καινοτόμων δράσεων και πρακτικών* έπονται, σχεδόν ισοβαθμούνται, μεταξύ τους.

Οι υψηλοί συντελεστές τυπικής απόκλισης όμως στην τελευταία στήλη του Πίνακα 19Α.3 υποδεικνύουν μεγάλη διασπορά μεταξύ των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών. Στο επόμενο κεφάλαιο, θα διερευνηθεί μέσω στατιστικής ανάλυσης, κατά πόσον η διασπορά αυτή σχετίζεται με ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

19B. Σε ποιο βαθμό παρατηρούνται τα χαρακτηριστικά αυτά στη δική σας σχολική μονάδα; (Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη X στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Στο ερώτημα αυτό οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τον βαθμό (από 1 = καθόλου έως 5 = πάρα πολύ), στον οποίο παρατηρούνται στη δική τους σχολική μονάδα τα ίδια χαρακτηριστικά Διεύθυνσης, τα οποία στο ερώτημα 19Α κατέταξαν ως προς τη σπουδαιότητά τους με βάση τις πεποιθήσεις τους. Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων και ο αριθμός εκείνων που τοποθέτησε κάθε χαρακτηριστικό στον ανάλογο βαθμό. Το σύνολο των αξιοποιήσιμων απαντήσεων ανήλθε σε 133.

Πίνακας 19B.1 - Αποτελέσματα απαντήσεων

Βαθμός εφαρμογής Χαρακτηριστικά Διεύθυνσης		1 καθό- λου	2 Λίγο	3 αρκε- τά	4 Πολύ	5 πάρα πολύ	σφάλ- μα	Δ/Α	Σύνολο δείγμα- τος	Σύνολο έγκυρα
α	Παρώθηση εκπαιδευτικών για πειραματισμό και ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών πρακτικών	5	27	38	41	22	3	6	142	133
β	Ενθάρρυνση και καθοδήγηση να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα	5	21	37	44	26	3	6	142	133
γ	Ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο σχολείο	9	19	37	43	25	3	6	142	133
δ	Συντονισμός και οργάνωση δράσεων και αξιοποίηση σύμφωνα με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα	8	24	30	46	25	3	6	142	133
ε	Δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, επιβράβευση των πρωτοβουλιών και των επιτευγμάτων	7	21	27	43	35	3	6	142	133
Σύνολο		34	112	169	217	133				

Στον Πίνακα 19B.2 που ακολουθεί δίνεται η ποσοστιαία κατανομή, δηλαδή το ποσοστό εκείνο επί των έγκυρων απαντήσεων που κατέταξε καθένα από τα χαρακτηριστικά στον συγκεκριμένο βαθμό, στον οποίο διαπιστώνεται η ύπαρξή του στη σχολική μονάδα του ερωτώμενου.

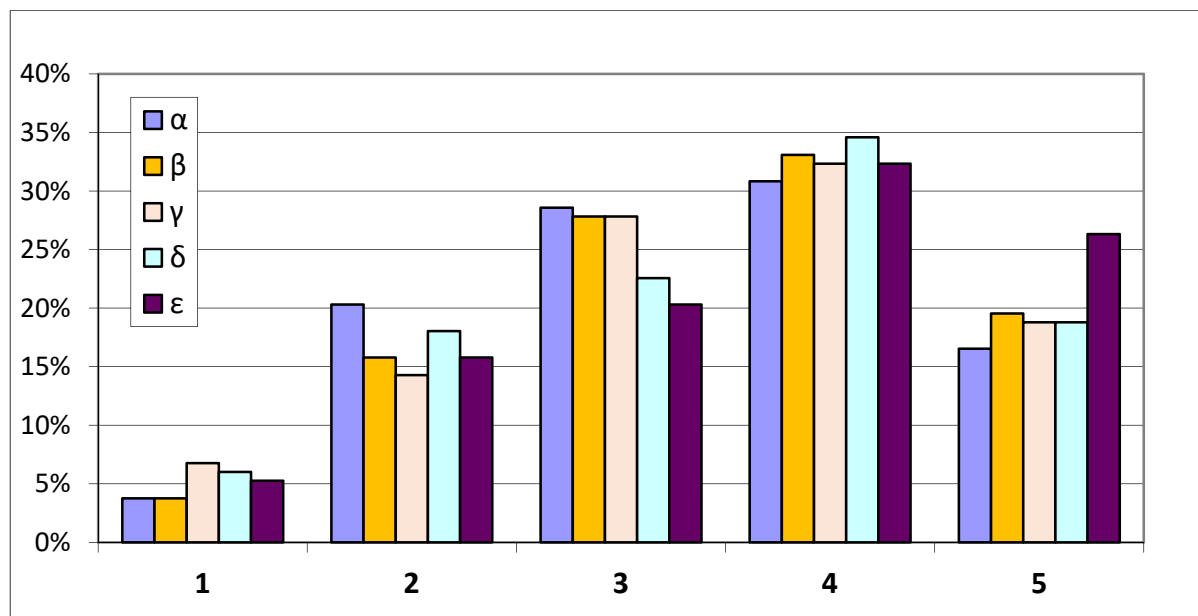
Πίνακας 19B.2 - Ποσοστιαία κατανομή έγκυρων απαντήσεων

	Χαρακτηριστικά / Βαθμός εφαρμογής	1 καθόλου	2 λίγο	3 αρκετά	4 πολύ	5 πάρα πολύ	Σύνολο
α	Παρώθηση / υποστήριξη των εκπαιδευτικών για πειραματισμό και ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (χρήση ΤΠΕ, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι κ.ά.)	3,8%	20,3%	28,6%	30,8%	16,5%	100,0%
β	Ενθάρρυνση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα (Όμιλοι μαθητών, δίκτυα με άλλα σχολεία κ.ά.)	3,8%	15,8%	27,8%	33,1%	19,5%	100,0%
γ	Ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο σχολείο (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης κ.ά.)	6,8%	14,3%	27,8%	32,3%	18,8%	100,0%
δ	Συντονισμός και οργάνωση δράσεων και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις ικανότητες και τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα	6,0%	18,0%	22,6%	34,6%	18,8%	100,0%
ε	Δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, ενθάρρυνση στην ανάληψη δεσμεύσεων και ευθυνών στο σχολείο, επιβράβευση των πρωτοβουλιών και των επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών	5,3%	15,8%	20,3%	32,3%	26,3%	100,0%
Μέσος όρος		5,1%	16,8%	25,4%	32,6%	20,0%	

Από τον συνολικό αριθμό απαντήσεων σε κάθε βαθμό κατάταξης (τελευταία γραμμή του Πίνακα) διαπιστώνεται ότι τα παραπάνω χαρακτηριστικά απαντώνται γενικά σε υψηλό (πολύ 33%) έως μέσο βαθμό (αρκετά 25%) και μόνο το 5% διαπιστώνει παντελή έλλειψη (1 = καθόλου) σε κάποια χαρακτηριστικά.

Στο Διάγραμμα 19B.1 που ακολουθεί, για κάθε βαθμό διάθεσης (από 1 έως 5) κατά σειρά, αντιπαραβάλλεται για κάθε επιμέρους χαρακτηριστικό Διεύθυνσης του ερωτήματος, το ποσοστό επί των απαντήσεων που αξιολόγησε τη διάθεσή του με τον βαθμό αυτό, επιτρέποντας την απευθείας σύγκριση μεταξύ των διαφόρων χαρακτηριστικών.

**Διάγραμμα 19B.1 Ποσοστιαία κατανομή διάθεσης κάθε χαρακτηριστικού Διεύθυνσης
Στοίχιση κατά βαθμό διάθεσης στη σχολική μονάδα (1 = καθόλου, 5 = πάρα πολύ)**



Από τον Πίνακα και πιο παραστατικά από το Διάγραμμα 19B.1, καταδεικνύεται ισορροπία μεταξύ των διαφόρων χαρακτηριστικών ως προς τον βαθμό διάθεσής τους, καθώς για όλα τα χαρακτηριστικά απαντάται ότι διαπιστώνονται πολύ (βαθμός 4) σε ποσοστό 30-35%, περίπου από το 1/3 των ερωτηθέντων, αρκετά (βαθμός 3) σε ποσοστό περί το 25% (το 1/4 των ερωτηθέντων), λίγο (βαθμός 2) σε ποσοστό 15-20% των ερωτηθέντων, ενώ μόλις 5% περίπου απαντά ότι δε διατίθεται καθόλου κάποιο επιμέρους χαρακτηριστικό στη σχολική του μονάδα. Διαφοροποίηση παρατηρείται μόνο στον μέγιστο βαθμό διάθεσης (5 = πάρα πολύ), όπου διαπιστώνεται μια υπεροχή του χαρακτηριστικού (ε) *δίκαιη κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων, ενθάρρυνση και επιβράβευση*, το οποίο λαμβάνει ποσοστό 26%, ενώ για τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά το ποσοστό κυμαίνεται μεταξύ 17 και 19%.

Η συγκεντρωτική βαθμολογία ως προς τον βαθμό διαπίστωσης των πέντε χαρακτηριστικών της ηγεσίας στη σχολική μονάδα, όπως παρήχθη με το σύστημα που έχει εφαρμοστεί στην παρούσα έρευνα (πάρα πολύ = 10 βαθμοί, πολύ = 6 βαθμοί, αρκετά = 4 βαθμοί, λίγο = 2 βαθμοί και καθόλου = 1 βαθμός) έδωσε τα αποτελέσματα, που εμφανίζονται στον Πίνακα 19B.3 και σχηματικά στο Διάγραμμα 19B.2, που ακολουθούν.

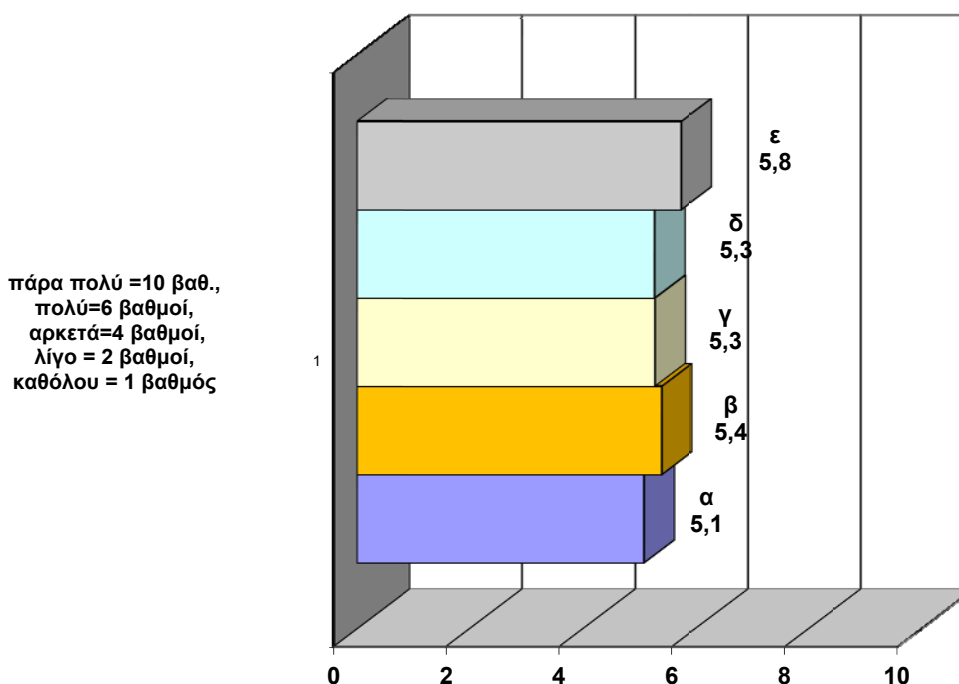
Από τη συνολική βαθμολογία επιβεβαιώνεται ο μέσος έως υψηλός βαθμός διάθεσης όλων των χαρακτηριστικών, βαθμός 5,1 έως 5,8 χωρίς μεγάλες διαφορές μεταξύ τους

και μικρή υπεροχή του (ε) δίκαιη κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων, ενθάρρυνση και επιβράβευση.

Πίνακας 19B.3 - Συνολικός μέσος βαθμός απαντήσεων

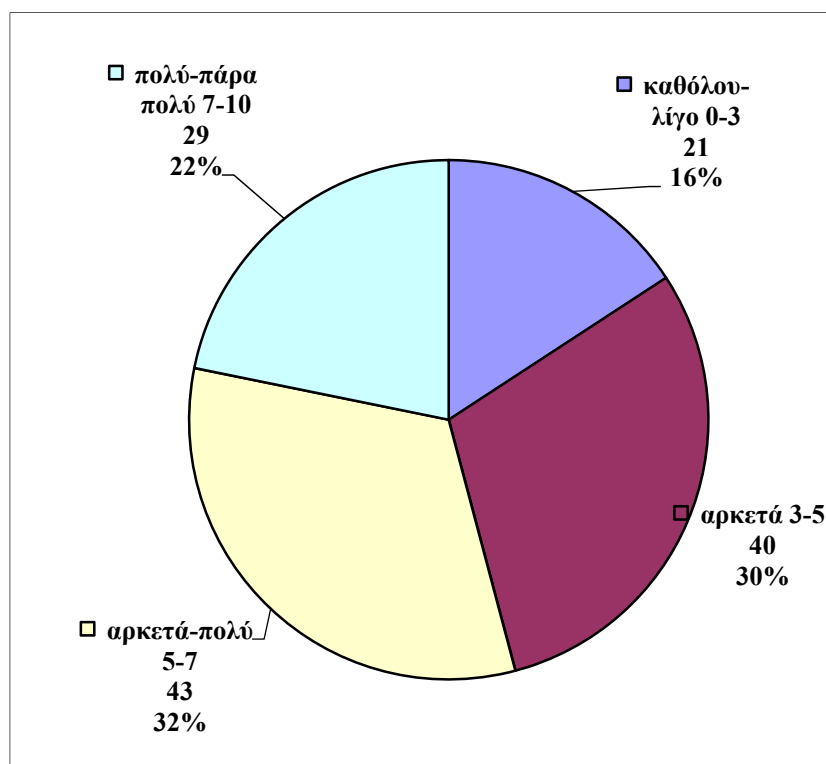
α/α	Χαρακτηριστικά Διεύθυνσης / ηγεσίας	Συνολική βαθμολογία	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
α	Παρώθηση / υποστήριξη των εκπαιδευτικών για πειραματισμό και ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (χρήση ΤΠΕ, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι κ.ά.)	677	5,1	2,7
β	Ενθάρρυνση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα (Ομίλοι μαθητών, δίκτυα με άλλα σχολεία κ.ά.)	719	5,4	2,7
γ	Ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο σχολείο (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης κ.ά.)	703	5,3	2,8
δ	Συντονισμός και οργάνωση δράσεων και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις ικανότητες και τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα	702	5,3	2,8
ε	Δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, ενθάρρυνση στην ανάληψη δεσμεύσεων και ευθυνών στο σχολείο, επιβράβευση των πρωτοβουλιών και των επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών	765	5,8	3,0
	Μέσος όρος	713	5,4	

**Διάγραμμα 19B.2: Συνολική αξιολόγηση κάθε στοιχείου
Μέσος όρος βαθμολογίας**



Το πιο ενδιαφέρον ίσως στοιχείο που προκύπτει από τις απαντήσεις στο ερώτημα αυτό είναι η μεγάλη διασπορά μεταξύ των απόψεων των ερωτηθέντων, σε ό,τι αφορά τη διάθεση όλων των χαρακτηριστικών συνολικά στη δική τους σχολική μονάδα. Με βάση τον βαθμό που παράγεται κατά το σύστημα βαθμονόμησης για την απάντηση κάθε εκπαιδευτικού για κάθε χαρακτηριστικό, προκύπτει ο μέσος βαθμός στον οποίο αξιολογεί κάθε εκπαιδευτικός τη διάθεση όλων των χαρακτηριστικών κατά μέσο όρο στη σχολική του μονάδα σε κλίμακα από 1 έως 10. Στο Διάγραμμα 19B.3 αποτυπώνεται η ποσοστιαία κατανομή του μέσου βαθμού αξιολόγησης διάθεσης όλων των χαρακτηριστικών στη σχολική μονάδα κάθε εκπαιδευτικού.

Διάγραμμα 19B.3 Ποσοστιαία κατανομή μέσου βαθμού αξιολόγησης διάθεσης όλων των χαρακτηριστικών Διεύθυνσης στη σχολική μονάδα κάθε εκπαιδευτικού



Συσχέτιση πεποιθήσεων και πρακτικών

Το Διάγραμμα αποτυπώνει τη διακύμανση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε όλο το εύρος της κλίμακας βαθμονόμησης. Ένα σημαντικό ποσοστό 16% θεωρεί ότι συνολικά τα παραπάνω χαρακτηριστικά δε διατίθενται καθόλου έως σε πολύ μικρό βαθμό στη σχολική του μονάδα (βαθμός 0-3), ενώ αντιθέτως λίγο περισσότεροι (ποσοστό 22%) θεωρούν ότι τα χαρακτηριστικά στο σύνολό τους διαπιστώνονται σε πολύ υψηλό βαθμό στη δική τους σχολική μονάδα (βαθμοί 7-10). Η διασπορά

διαπιστώνεται και στους μεσαίους και υψηλούς βαθμούς διάθεσης. Η μεγάλη αυτή διαφοροποίηση αντιλήψεων οφείλεται ενδεχομένως στα προσωπικά χαρακτηριστικά της Διεύθυνσης και στη λειτουργία κάθε επιμέρους σχολικής μονάδας, όπως διαφαίνεται και από την επεξεργασία του ερωτηματολογίου. Μπορεί να οφείλεται, όμως, και στα επιμέρους ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως θα διερευνηθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

Μέσω της συσχέτισης των απαντήσεων στα ερωτήματα 19Α και 19Β, μπορούμε να δούμε κατά πόσον συμβαδίζουν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σειρά σπουδαιότητας των διαφόρων χαρακτηριστικών της ηγεσίας του σχολείου σχετικά με την επαγγελματική τους μάθηση και ανάπτυξη, με τον βαθμό που τα χαρακτηριστικά αυτά διαπιστώνονται στη δική τους σχολική μονάδα. Στον Πίνακα 19.4 συγκρίνεται η μέση βαθμολογία που δόθηκε για τα διάφορα χαρακτηριστικά στο ερώτημα 19Α με την αντίστοιχη βαθμολογία στο ερώτημα 19Β. Στο Διάγραμμα 19.4 παρίσταται σχηματικά η παράλληλη διακύμανση του μέσου βαθμού αξιολόγησης για κάθε χαρακτηριστικό στα δύο ερωτήματα που τέθηκαν.

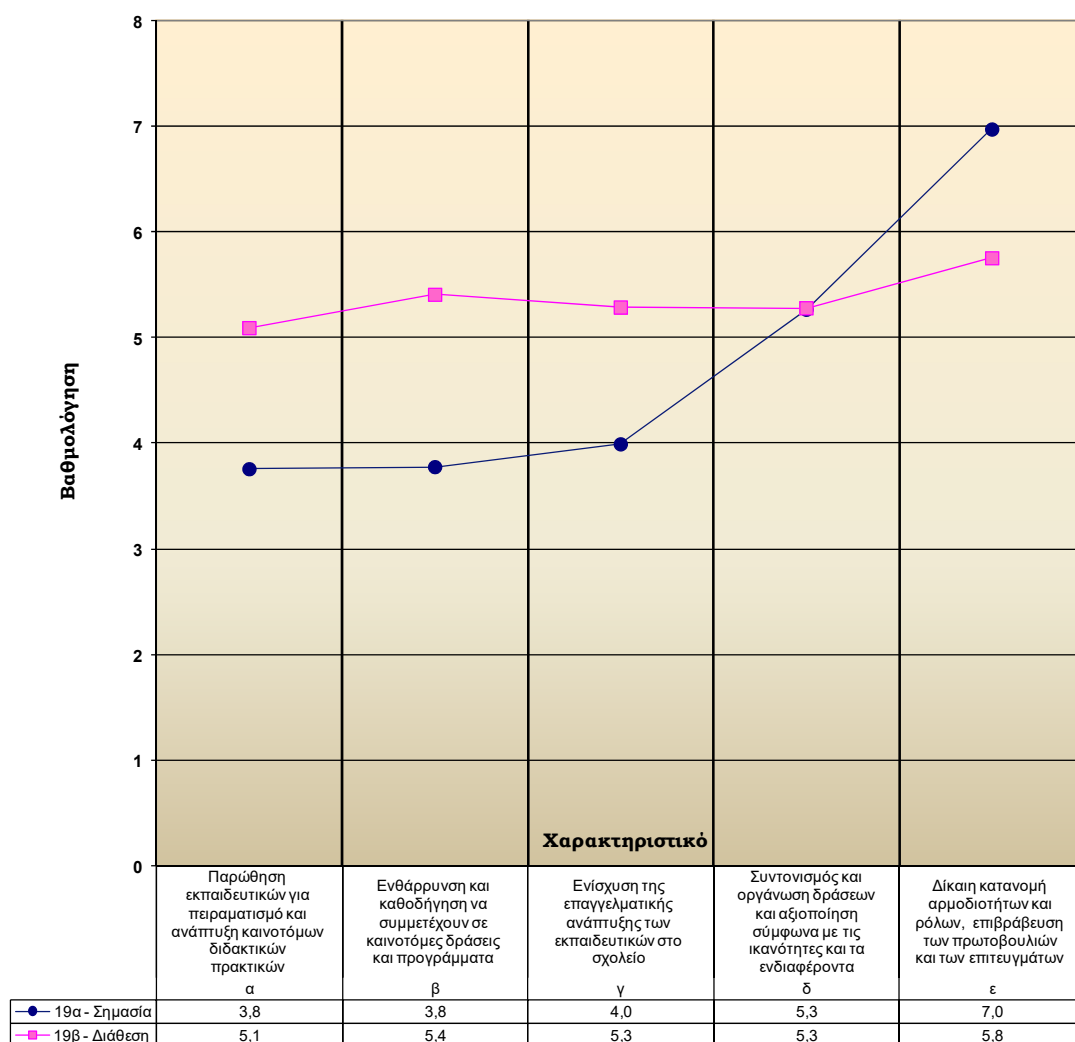
Πίνακας 19.4 – Συσχέτιση αξιολόγησης σημασίας και διάθεσης κάθε στοιχείου

α/α	Χαρακτηριστικά Διεύθυνσης/ ηγεσίας	Μέσος όρος 19Α- πεποίθηση	Μέσος όρος 19Β- εφαρμογή	Βαθμός συσχέτισης Pearson
α	Παρώθηση / υποστήριξη των εκπαιδευτικών για πειραματισμό και ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (χρήση ΤΠΕ, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι κ.ά.)	3,8	5,1	0,13
β	Ενθάρρυνση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα (Ομίλοι μαθητών, δίκτυα με άλλα σχολεία κ.ά.)	3,8	5,4	0,15
γ	Ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο σχολείο (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης κ.ά.)	4,0	5,3	0,15
δ	Συντονισμός και οργάνωση δράσεων και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις ικανότητες και τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα	5,3	5,3	-0,02
ε	Δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, ενθάρρυνση στην ανάληψη δεσμεύσεων και ευθυνών στο σχολείο, επιβράβευση των πρωτοβουλιών και των επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών	7,0	5,8	0,07

Παρατηρείται πως, ενώ ως προς τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία κάθε χαρακτηριστικού (ερώτημα 19Α) υπάρχει σαφής κλιμάκωση και διαφοροποίηση μεταξύ των διαφόρων χαρακτηριστικών, ο μέσος βαθμός στον οποίο

συναντάται κάθε χαρακτηριστικό στις σχολικές μονάδες δεν εμφανίζει ουσιαστική διαφοροποίηση. Κατά τη μέση, δηλαδή, αντίληψη των εκπαιδευτικών του ερωτήματος, τα χαρακτηριστικά εντοπίζονται σε μέτρια ικανοποιητικό βαθμό και με μεγάλη διασπορά μεταξύ των επιμέρους απαντήσεων, ανεξάρτητα από τη σημασία αυτών ως προς την επαγγελματική ανάπτυξη. Θα μπορούσε μόνο να σημειωθεί ότι το (ε) *δίκαιη κατανομή και επιβράβευση* που έχει σαφές προβάδισμα στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σπουδαιότητά του, έχει και ένα μικρό προβάδισμα στον βαθμό στον οποίο διαπιστώνεται στην πράξη.

Διάγραμμα 19.4: Συσχέτιση σπουδαιότητας (ερώτημα 19.Α) και διάθεσης (ερώτημα 19.Β.) κάθε χαρακτηριστικού Διεύθυνσης Μέσος όρος βαθμολογίας



Τέλος, θα πρέπει να σημειωθούν οι πολύ χαμηλοί έως και αρνητικοί βαθμοί συσχέτισης σε όλα τα χαρακτηριστικά, που φαίνονται στην τελευταία στήλη του Πίνακα. Οι πολύ χαμηλές αυτές τιμές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι

όσο πιο σημαντικό αξιολογούν κάποιο χαρακτηριστικό είναι ανάλογος και ο βαθμός εφαρμογής του. Από τις επιμέρους απαντήσεις μάλλον διαφαίνεται μάλιστα ότι όσο πιο σημαντικό κρίνουν κάποιο χαρακτηριστικό, τόσο λιγότερο θεωρούν ότι εφαρμόζεται πρακτικά στη σχολική τους μονάδα.

5.5: Ανάλυση συσχέτισης μεταβλητών. Εξέταση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν τις απόψεις τους για την Ανάπτυξη Συνεργατικών Πρακτικών

Στο κεφάλαιο 5.4 παρουσιάζονται και αξιολογούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, την ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης και τη στάση τους απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία, τους οποίους αξιολογούν ή/και ιεραρχούν με σειρά σπουδαιότητας, με βάση τις απαντήσεις στα έξι τελευταία ερωτήματα του ερωτηματολογίου, με αριθμό 14 έως 19. Στο κεφάλαιο αυτό καταγράφονται οι προτιμήσεις και η διακύμανση ως προς την αξιολόγηση των επιμέρους παραγόντων με βάση το σύνολο του δείγματος.

Στο παρόν κεφάλαιο 5.5 παρουσιάζεται η διερεύνηση που έγινε σχετικά με την επιρροή των επιμέρους χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, εμπειρία, ειδικότητα, σπουδές) στον τρόπο που αξιολογούν τη σπουδαιότητα των παραγόντων των παραπάνω ερωτημάτων με βάση τις πεποιθήσεις τους ή τον βαθμό στον οποίο εφαρμόζονται οι επιμέρους πρακτικές.

Για τη συσχέτιση των ατομικών στοιχείων των εκπαιδευτικών, όπως παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 5.1, με τις απαντήσεις τους στα ερωτήματα 14 έως 19, έγινε στατιστική ανάλυση, με χρήση του λογισμικού SPSS (v.23). Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την ανάλυση είναι όμοια με εκείνη που περιγράφηκε αναλυτικά στο κεφάλαιο 5.3 για τα ερωτήματα 10 έως 13 και συνοπτικά περιλαμβάνει:

- Εντοπισμό με την Τεχνική Πολυμεταβλητής Ανάλυσης της Διακύμανσης (MANOVA) των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, τα οποία, όταν διαφοροποιούνται αυτόνομα ή σε συνδυασμό μεταξύ τους, αποδίδουν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στον τρόπο που απαντάται κάθε ερώτημα.
- Ανάλυση ατομικών διακυμάνσεων για τον εντοπισμό των επιμέρους υποερωτημάτων, η αξιολόγηση των οποίων επηρεάζεται από κάποια ατομικά χαρακτηριστικά, έλεγχο του βαθμού συσχέτισης κατά Pearson και ατομικό έλεγχο της επιρροής αυτής με τη μέθοδο της απλής ανάλυσης της διακύμανσης (ANOVA).

- Εφόσον διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ ενός ερωτήματος και ενός ατομικού χαρακτηριστικού ή συνδυασμού αυτών, παράγονται και παρουσιάζονται σε Πίνακες και Διαγράμματα ποσοτικά στοιχεία (μέσοι όροι βαθμολογίας για κάθε κατηγορία) και σχόλια ως προς τη διαφοροποίησή τους.

Πίνακας 5.5.1 – Αλληλεπιδράσεις πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης

Ανεξάρτητες Μεταβλητές (κύριοι παράγοντες - ατομικά χαρακτηριστικά)	Εξαρτημένες μεταβλητές – Αξιολόγηση χαρακτηριστικών (ερωτήματα 10-13)
A. Ηλικία (ερωτ. 2) – Έτη Προϋπηρεσίας (ερωτ. 6) – Έτη στη σχολική μονάδα (ερωτ. 7)	VI. Υποερωτήματα (α), (β), (γ), (δ), (ε) ερωτήματος 14 – ιεράρχηση γενικών παραγόντων επαγγελματικής ανάπτυξης
B. Σπουδές (ερωτ. 8) – Επιμόρφωση (ερωτ. 9) Σπουδές (ερωτ.8) – Επιμόρφωση (ερωτ. 9)	VII. Υποερωτήματα ερωτήματος 15Α και 15Β – ιεράρχηση και αξιολόγηση θετικών παραγόντων επαγγελματικής μάθησης
Γ. Φύλο (ερωτ. 1) – Σχολική Μονάδα (ερωτ. 4) – Ειδικότητα (ερωτ. 5)	VIII. Υποερωτήματα ερωτήματος 16Α και 16Β – ιεράρχηση και αξιολόγηση αρνητικών παραγόντων επαγγελματικής μάθησης
	IX . Υποερωτήματα ερωτήματος 17 – πρακτική εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών
	X . Υποερωτήματα ερωτήματος 18 – σπουδαιότητα πρακτικών (αυτό)αξιολόγησης
	XI. Υποερωτήματα ερωτήματος 19Α – σημασία χαρακτηριστικών Διεύθυνσης
	XII. Υποερωτήματα ερωτήματος 19Β – ύπαρξη χαρακτηριστικών Διεύθυνσης στο σχολείο

Για τη στατιστική ανάλυση ως κύριοι παράγοντες (ανεξάρτητες μεταβλητές) νοούνται τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του κεφαλαίου 5.1 (ερωτήματα 1 έως 9 του ερωτηματολογίου) και ως εξαρτημένες μεταβλητές οι παράγοντες των επιμέρους υποερωτημάτων α-ε για καθένα από τα ερωτήματα 14 έως 19.

Εκτελέστηκαν 21 αναλύσεις, ώστε να καλυφθεί το σύνολο των ατομικών χαρακτηριστικών που καταγράφηκαν στο ερωτηματολόγιο ως προς τη συσχέτιση και την επιρροή του στο σύνολο των ερωτημάτων και υποερωτημάτων και με ομαδοποίηση στους ακόλουθους συνδυασμούς ώστε οι εξαρτημένες μεταβλητές σε κάθε ανάλυση να συσχετίζονται μέτρια μεταξύ τους: Ελέγχεται κατά πόσον οι ανεξάρτητες μεταβλητές σε κάθε σειρά (Α,Β,Γ) της αριστερής στήλης επηρεάζουν αυτόνομα ή σε συνδυασμό μεταξύ τους τις απαντήσεις των υποερωτημάτων για καθεμία σειρά χωριστά (VI,VII,VIII,IX,X,XI,XII) της δεξιάς στήλης του παραπάνω Πίνακα.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παραπάνω μεθοδολογίας ανάλυσης διακυμάνσεων και στατιστικής συσχέτισης, μόνο όπου οι παραπάνω συνδυασμοί εμφανίζουν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Παρουσιάζονται, επίσης, τα συμπεράσματα σε σχέση με την επίδραση επιμέρους ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, την ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης και τη στάση τους απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία.

Συνδυασμός Α-VI

Τόσο από την πολυμεταβλητή ανάλυση όσο και από τους ατομικούς ελέγχους δεν προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ως προς την επιρροή των ατομικών χαρακτηριστικών: 2. ηλικία, 6. προϋπηρεσία στη Δημόσια Εκπαίδευση και 7. έτη στη σχολική μονάδα στις απαντήσεις του ερωτήματος 14 (ιεράρχηση γενικών παραγόντων επαγγελματικής ανάπτυξης).

Συνδυασμός Β-VI

Από την πολυμεταβλητή ανάλυση για τα ατομικά χαρακτηριστικά των σπουδών (8) και της επιμόρφωσης (9) στις απαντήσεις του ερωτήματος 14, προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ως προς την επιρροή των σπουδών, όπως δείχνεται κατά τον παρακάτω Πίνακα:

Multivariate tests

Effect	Value	F	Sig.
8, Σπουδές Wilk's Λ	,809	2,641b	,005

Από τις αναλύσεις ατομικών διακυμάνσεων προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, με υψηλές μάλιστα τιμές των κριτηρίων F, από την ίδια ανεξάρτητη μεταβλητή (σπουδές) για τα χαρακτηριστικά 14.α και 14.δ, όπως δείχνεται στον παρακάτω Πίνακα:

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
8. Σπουδές	14.α Οι πρωτοβουλίες και δράσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών	79,752	2	39,876	4,154	,018	,064
	14.δ Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας	49,844	2	24,922	4,442	,014	,068

Από τους ατομικούς ελέγχους δεν παράγεται στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ούτε αξιόλογος συντελεστής συσχέτισης. Παρατηρείται μόνο ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης, όχι όμως και οι κάτοχοι διδακτορικού, ιεραρχούν ακόμη υψηλότερα τις *πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών* (α) και ακόμη χαμηλότερα το *θεσμικό πλαίσιο* (δ) σε σχέση με τις άλλες κλάσεις σπουδών.

Συνδυασμός C-VI

Οι στατιστικοί έλεγχοι δεν παράγουν σημαντικό αποτέλεσμα ως προς την επιρροή των ατομικών χαρακτηριστικών: 1. φύλο, 4. σχολική μονάδα και 5. ειδικότητα εκπαιδευτικού.

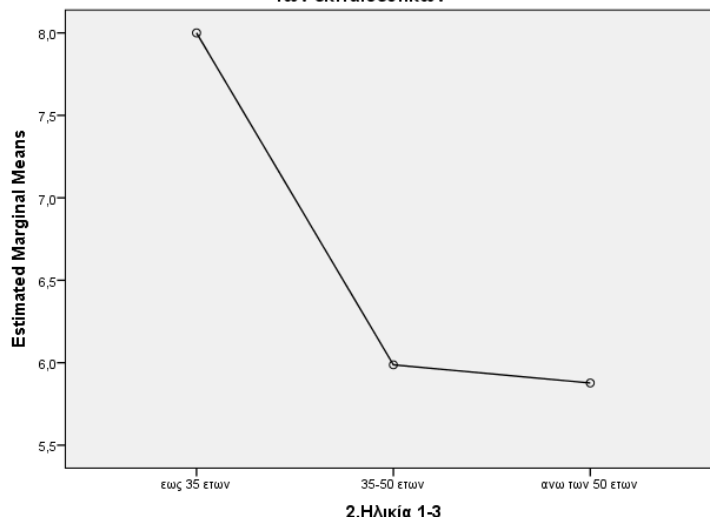
Συνδυασμός A-VII

Από την πολυμεταβλητή ανάλυση της επιρροής των χαρακτηριστικών: 2. ηλικία, 6. προϋπηρεσία στη Δημόσια Εκπαίδευση και 7. έτη στη σχολική μονάδα: στις απαντήσεις των ερωτημάτων 15Α και 15Β, σχετικά με την ιεράρχηση και αξιολόγηση της σπουδαιότητας θετικών παραγόντων επαγγελματικής ανάπτυξης, δεν προέκυψε αξιόλογη συσχέτιση στο σύνολο των απαντήσεων ($p < 0,05$ και $F > 2$) για κανένα επιμέρους χαρακτηριστικό. Από τις αναλύσεις ατομικών διακυμάνσεων προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα μόνο ως προς την επιρροή της ηλικίας στον βαθμό αξιολόγησης του παράγοντα 15Β.γ.

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Ηλικία	15B.γ Οι σχέσεις συνεργασίας και αμοιβαιότητας των εκπαιδευτικών	44,094	2	22,047	3,250	,043	,067

Η ατομική ανάλυση δεν έδειξε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών η σχέση των οποίων αποτυπώνεται στο διπλανό Διάγραμμα, όπου φαίνεται η σαφώς υψηλότερη βαθμολόγηση του εν λόγω παράγοντα από τους νέους συναδέλφους, ηλικίας κάτω των 35 ετών.

Estimated Marginal Means of Οι σχέσεις συνεργασίας και αμοιβαιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών



Συνδυασμός B-VII

Από την πολυμεταβλητή ανάλυση για τα χαρακτηριστικά σπουδών (8) και επιμόρφωσης (9) στις απαντήσεις του ερωτήματος 15, προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($p < 0,05$) ως προς την επιρροή της επιμόρφωσης, όπως δείχνεται κατά τον παρακάτω Πίνακα:

Multivariate tests

Effect	Value	F	Sig.
9. Επιμόρφωση Wilk's Λ	,693	1,793 ^b	,024

Από τις αναλύσεις ατομικών διακυμάνσεων προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, από την ίδια ανεξάρτητη μεταβλητή (επιμόρφωση) για τα χαρακτηριστικά 15A.α *υπόβαθρο εκπαιδευτικού* (ιεράρχηση), 15B.β *υποστήριξη της Διεύθυνσης* (αξιολόγηση) και 15A.γ, 15B.γ *συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών* (ιεράρχηση και αξιολόγηση), όπως δείχνεται παρακάτω:

Tests of Between-Subjects Effects

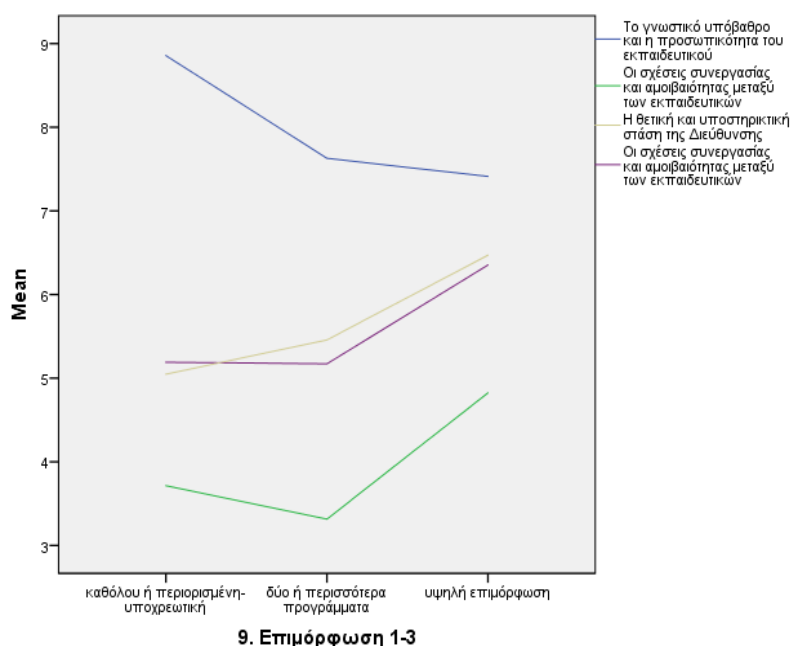
Source	Dependent Variable	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
9. Επιμόρφωση	15Α.α Το γνωστικό υπόβαθρο και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού	74,230	2	37,115	3,771	,026	,071
	15Α.γ Οι σχέσεις συνεργασίας και αμοιβαιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών	72,990	2	36,495	4,293	,016	,081
	15Β.β Η θετική και υποστηρικτική στάση της Διεύθυνσης	52,408	2	26,204	3,877	,024	,073
	15Β.γ Οι σχέσεις συνεργασίας και αμοιβαιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών	53,042	2	26,521	3,724	,028	,071

Οι ατομικοί έλεγχοι ANOVA, όπως και η συσχέτιση κατά Pearson (βήμα Γ) έδειξαν ότι για τις ίδιες και πάλι πρακτικές, περισσότερο για την 15Α.γ και λιγότερο για την 15Α.α υπάρχει επιρροή από την πληρότητα της επιμόρφωσης που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί. Ακολουθεί ο Πίνακας συσχετίσεων από τη στατιστική ανάλυση:

Correlations

		15Α.α. Υπόβαθρο εκπαιδευτικού	15Α.γ Σχέσεις συνεργασίας	15Β.β Υποστήριξη της Διεύθυνσης	15Β.γ Σχέσεις συνεργασίας
9. Επιμόρφωση	Pearson Correlation	-,143	,191*	,163	,147
	Sig. (2-tailed)	,138	,048	,056	,086
	N	108	108	138	138

Για τους τρεις τελευταίους από τους παραπάνω παράγοντες διαπιστώνεται ότι αξιολογούνται με υψηλότερο βαθμό ή σειρά κατάταξης από εκείνους που έχουν λάβει πιο πλήρη επιμόρφωση, σε αντίθεση με τον παράγοντα (α) υπόβαθρο εκπαιδευτικού, όπου ισχύει το αντίθετο.



Συνδυασμός C-VII

Από την πολυμεταβλητή ανάλυση της επιρροής των χαρακτηριστικών του φύλου, της σχολικής μονάδας και της ειδικότητας στις απαντήσεις των ερωτημάτων 15Α και 15Β, δεν προέκυψε αξιολογή συσχέτιση στο σύνολο των απαντήσεων ($p < 0,05$ και $F > 2$) για κανένα επιμέρους χαρακτηριστικό. Προέκυψε, όμως, πολύ σημαντική συσχέτιση για τον συνδυασμό της επιρροής φύλου και σχολικής μονάδας, όπως δείχνεται στον παρακάτω Πίνακα:

Effect	Value	F	Sig.	Partial Eta Squared
Φύλο x Σχολική Μονάδα	,611	2,041 ^b	,009	,219

Από τις αναλύσεις ατομικών διακυμάνσεων διαπιστώθηκε σημαντική συσχέτιση αυτόνομα της σχολικής μονάδας υπηρετήσης (Γυμνάσιο, Λύκειο) στην αξιολόγηση του παράγοντα 15Β.α *υπόβαθρο εκπαιδευτικού* και συνδυαστικά με το φύλο στην ιεράρχηση (σειρά κατάταξης) του ίδιου παράγοντα 15Α.α, όπως και του 15Α.γ *συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών*. Οι συντελεστές συσχέτισης κάποιων εκ των παραπάνω μεταβλητών είναι ισχυροί και αποτυπώνονται παρακάτω:

Correlations

		15Α.α Υπόβαθρο εκπαιδευτικού	15Α.γ Σχέσεις συνεργασίας	15Β.α Υπόβαθρο εκπαιδευτικού
4. σχολική μονάδα	Pearson Correlation	,098	-,085	-,178*
	Sig. (2-tailed)	,320	,389	,039
	N	105	105	135
2. Φύλο	Pearson Correlation	-,055	,228*	,064
	Sig. (2-tailed)	,572	,017	,454
	N	108	108	138

Οι ατομικοί έλεγχοι ANOVA κατέδειξαν την στατιστικά σημαντική επιρροή μόνο του συνδυασμού των χαρακτηριστικών του φύλου και της σχολικής μονάδας στην κατάταξη της σπουδαιότητας των παραγόντων 15Α.α *υπόβαθρο εκπαιδευτικού* και 15Α.γ *συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών*, όπως δείχνεται στους Πίνακες που ακολουθούν στην επόμενη σελίδα.

Από τους Πίνακες που εμφανίζουν την διακύμανση των μέσων βαθμών ανά φύλο και σχολική μονάδα για τους δύο παραπάνω παράγοντες, διαπιστώνεται ότι το *υπόβαθρο του εκπαιδευτικού* ιεραρχείται χαμηλότερα από τους άνδρες καθηγητές Λυκείου και τις γυναίκες καθηγήτριες Γυμνασίου (βαθμός <7), σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες. Η μέγιστη επίδοση εντοπίζεται στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν παράλληλα σε Γυμνάσιο και Λύκειο, οι οποίοι στο σύνολό τους το κατατάσσουν πρώτο ως προς τη σπουδαιότητά του. Αντίστοιχα, για τον παράγοντα (γ) *συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών*, διαπιστώνεται πως ιεραρχείται πολύ χαμηλότερα από τους άνδρες καθηγητές Γυμνασίου. Τέλος και σε ό,τι αφορά το ερώτημα 15B.α (αξιολόγηση σπουδαιότητας για το *υπόβαθρο του εκπαιδευτικού*), δεν προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα από τους ατομικούς ελέγχους, διαπιστώνεται μόνο ότι αυτό αξιολογείται υψηλότερα από εκείνους που υπηρετούν σε Γυμνάσιο.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Το γνωστικό υπόβαθρο και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού

Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Φύλο	,020	1	,020	,002	,964
Σχολική μονάδα	31,891	2	15,945	1,612	,205
φύλο * σχολική μονάδα	89,248	2	44,624	4,510	,013
Corrected Total	1095,962	104			

Descriptive Statistics

Dependent Variable: Το γνωστικό υπόβαθρο και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού

1. Φύλο 1-2	4. σχολική μονάδα 1-3	Mean	Std. Deviation	N
Ανδρας	Γυμνάσιο	9,00	2,401	18
	Λύκειο	6,40	3,641	15
	Γυμνάσιο και Λύκειο	10,00	,000	2
	Total	7,94	3,199	35
Γυναίκα	Γυμνάσιο	6,91	3,534	35
	Λύκειο	8,34	2,958	32
	Γυμνάσιο και Λύκειο	10,00	,000	3
	Total	7,70	3,290	70
Total	Γυμνάσιο	7,62	3,324	53
	Λύκειο	7,72	3,282	47
	Γυμνάσιο και Λύκειο	10,00	,000	5
	Total	7,78	3,246	105

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Οι σχέσεις συνεργασίας και αμοιβαιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών

Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Φύλο	5,802	1	5,802	,790	,376
Σχολική μονάδα	13,113	2	6,557	,893	,413
φύλο * σχολική μονάδα	93,113	2	46,556	6,342	,003
Corrected Total	866,000	104			

Descriptive Statistics

Dependent Variable: Οι σχέσεις συνεργασίας και αμοιβαιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών

1. Φύλο	4. σχολική μονάδα	Mean	Std. Deviation	N
Ανδρας	Γυμνάσιο	2,06	1,349	18
	Λύκειο	4,60	3,641	15
	Γυμνάσιο και Λύκειο	2,50	2,121	2
	Total	3,17	2,844	35
Γυναίκα	Γυμνάσιο	5,23	3,218	35
	Λύκειο	3,69	2,206	32
	Γυμνάσιο και Λύκειο	2,67	1,155	3
	Total	4,41	2,836	70
Total	Γυμνάσιο	4,15	3,110	53
	Λύκειο	3,98	2,739	47
	Γυμνάσιο και Λύκειο	2,60	1,342	5
	Total	4,00	2,886	105

Συνδυασμός A-VIII

Τόσο από την πολυμεταβλητή ανάλυση όσο και από τους ατομικούς ελέγχους δεν προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ως προς την επιρροή των ατομικών χαρακτηριστικών: 2. ηλικία, 6. προϋπηρεσία στη Δημόσια Εκπαίδευση και 7. έτη στη σχολική μονάδα στις απαντήσεις του ερωτήματος 16Α και 16Β (αρνητικοί παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης).

Συνδυασμός B-VIII

Από την πολυμεταβλητή ανάλυση MANOVA δεν προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα για τα χαρακτηριστικά σπουδών (8) και επιμόρφωσης (9) στο σύνολο των απαντήσεων του ερωτήματος 16.

Από τις αναλύσεις ατομικών διακυμάνσεων προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ως προς την επιρροή των μεταπτυχιακών σπουδών (8) στη σειρά που ιεραρχείται ο παράγοντας 16Α.ε ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών στο σχολείο (φόρτος εργασίας, έλλειψη χρόνου, έλλειμμα υποδομών κ.ά.) και την πληρότητα επιμόρφωσης (9) στη σειρά που ιεραρχείται ο παράγοντας 16Α.α έλλειψη ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό. Οι ατομικές αυτές συσχετίσεις επιβεβαιώνονται τόσο από τους αξιόλογους συντελεστές συσχέτισης Pearson κατά τον έλεγχο εξάρτησης χ^2 όσο και από τους ατομικούς ελέγχους μίας μεταβλητής ANOVA, όπως δείχνεται στους Πίνακες που ακολουθούν:

Correlations

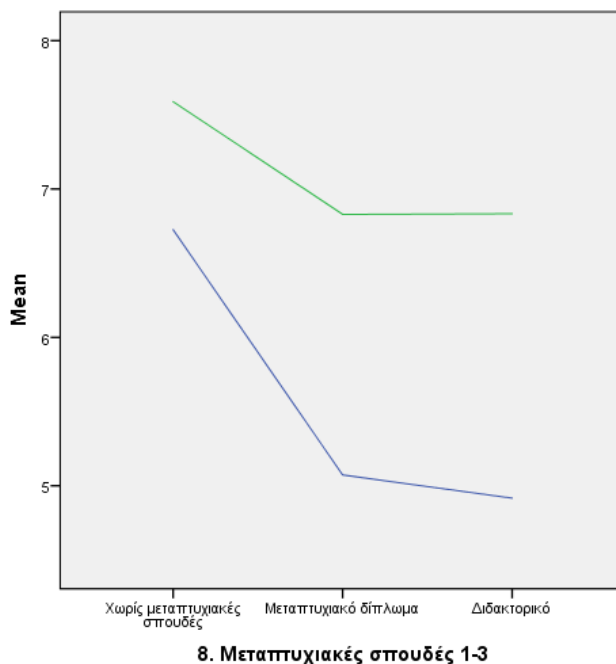
		16Α.α Η έλλειψη και ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό	16Α.ε Η ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών στο σχολείο
8. Μεταπτυχιακές σπουδές 1-3	Pearson Correlation	-,075	-,241*
	Sig. (2-tailed)	,450	,013
	N	105	105
9. Επιμόρφωση 1-3	Pearson Correlation	-,165	-,125
	Sig. (2-tailed)	,092	,205
	N	105	105

Tests of Between-Subjects Effects

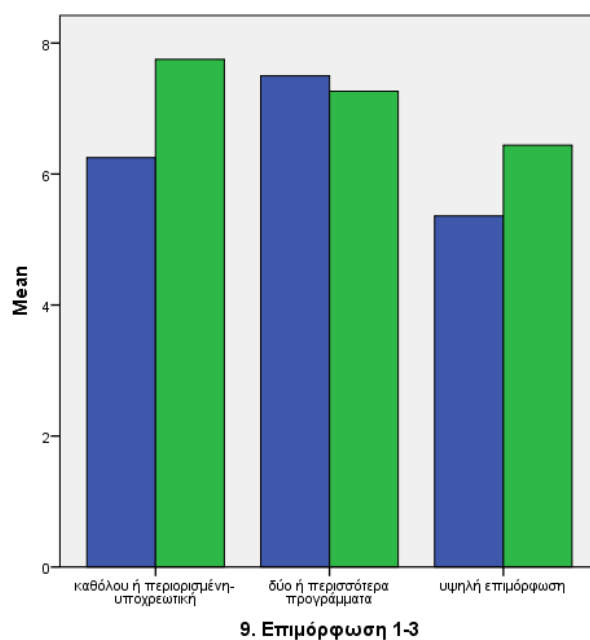
Source	Dependent Variable	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
9. Επιμόρφωση	16Α.α Η έλλειψη και ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό	93,370	2	46,685	3,705	,028
8. Σπουδές	16Α.ε Η ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών στο σχολείο	65,557	2	32,779	3,723	,028

Οι Πίνακες αποτυπώνουν την έντονη συσχέτιση της κατάταξης της σειράς σπουδαιότητας των δύο παραπάνω παραγόντων (α) και (ε), με το επίπεδο επιμόρφωσης και σπουδών αντίστοιχα.

Στα διπλανό Διάγραμμα απεικόνισης του μέσου βαθμού που δίνεται για κάθε κλάση μεταπτυχιακών σπουδών, γίνεται σαφές ότι ο παράγων (α) *έλλειψη ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό* ιεραρχείται πολύ υψηλότερα από εκείνους που δεν έχουν μεταπτυχιακές σπουδές (μ.ο. 6.62) και χαμηλότερα από τους κατόχους μεταπτυχιακού (5,07) και διδακτορικού τίτλου (4,92). Η ίδια επίδραση υπάρχει, σε μικρότερη ένταση και στην αξιολόγηση του βαθμού σπουδαιότητας του αρνητικού αυτού παράγοντα στο ερώτημα 16B (πράσινη γραμμή στο Διάγραμμα).



Σχετικά με τον παράγοντα (ε) *ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών στο σχολείο (φόρτος εργασίας, έλλειψη χρόνου, έλλειμμα υποδομών κ.ά.)*, από την απεικόνιση στο διπλανό Διάγραμμα σε στήλες του μέσου βαθμού που δίνεται από κάθε κλάση επιμόρφωσης, γίνεται επίσης σαφές ότι και στο ερώτημα 16A - ιεράρχηση (μπλε στήλες) και στο ερώτημα 16B - βαθμός αξιολόγησης (πράσινες στήλες), κρίνεται λιγότερο σημαντικός από εκείνους που έχουν υψηλή πληρότητα επιμόρφωσης και περισσότερο από εκείνους με μηδενική ή μικρή / υποχρεωτική παρακολούθηση σεμιναρίων και επιμορφωτικών προγραμμάτων.



Συνδυασμός C-VIII

Από την πολυμεταβλητή ανάλυση της επιρροής των χαρακτηριστικών του φύλου, της σχολικής μονάδας και της ειδικότητας στις απαντήσεις των ερωτημάτων 16A και 16B, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική εξάρτηση από το χαρακτηριστικό 4. σχολική μονάδα υπηρετήσης, όπως δείχνεται στον παρακάτω Πίνακα:

Multivariate tests

Effect	Value	F	Sig.	Partial Eta Squared
4. σχολική μονάδα – έλεγχος Wilk's Λ	,650	1,707 ^b	,039	,194

Από τις αναλύσεις ατομικών διακυμάνσεων προκύπτει ότι η συσχέτιση αυτή διαμορφώνεται κυρίως από την πολύ έντονη εξάρτηση από τη σχολική μονάδα υπηρετήσης του εκπαιδευτικού του παράγοντα (ε) *ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών στο σχολείο (φόρτος εργασίας, έλλειψη χρόνου, έλλειμμα υποδομών κ.ά., τόσο ως προς τη σειρά κατάταξης της σημασίας του - ιεράρχηση (ερώτημα 16Α) όσο και ως προς τον βαθμό που αξιολογείται η σπουδαιότητά του.*

Correlations

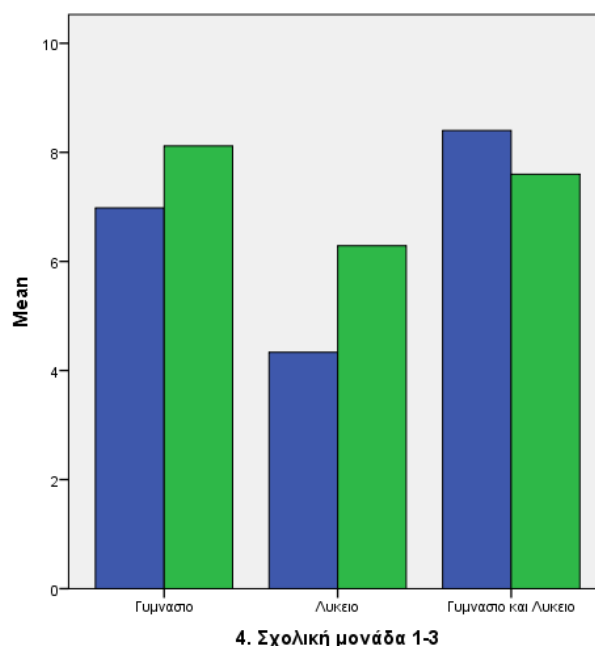
		16Α.ε Η ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών στο σχολείο	16Β.ε Η ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών στο σχολείο
4. σχολική μονάδα 1-3	Pearson Correlation	-,229*	-,180*
	Sig. (2-tailed)	,021	,036
	N	102	135

Στους Πίνακες που παρουσιάζονται δείχνεται ότι τόσο από τον έλεγχο συσχέτισης κατά Pearson, πιο πάνω, όσο και τους ατομικούς ελέγχους ANOVA, πιο κάτω, η εξάρτηση αυτή είναι πιο έντονη από οποιαδήποτε άλλη σχέση διαπιστώθηκε μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών στην παρούσα εργασία, με πολύ χαμηλές πιθανότητες σφάλματος $p=0,000$ έως $p=0,036$ για όλους τους ελέγχους και συνδυασμούς, και πιο ισχυρή στο ερώτημα Α - ιεράρχηση.

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
4. σχολική μονάδα	16Α.ε Η ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών στο σχολείο	189,566	2	94,783	12,797	,000

Στο διπλανό Διάγραμμα και στον Πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνεται η πολύ μεγαλύτερη σημασία που αποδίδουν στην ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών στο σχολείο (φόρτος εργασίας, έλλειψη χρόνου, έλλειμμα υποδομών κ.ά.), οι καθηγητές του Γυμνασίου ή εκείνοι που υπηρετούν παράλληλα σε Γυμνάσιο και Λύκειο, σε σχέση με εκείνους του Λυκείου.



Descriptive Statistics

Dependent Variable: Η ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών στο σχολείο (φόρτος εργασίας, έλλειψη χρόνου, έλλειμμα υποδομών κ.ά.)

4. σχολική μονάδα 1-3	Ερώτημα 16 ^A – ιεράρχηση			Ερώτημα 16B - αξιολόγηση		
	Mean	Std. Deviation	N	Mean	Std. Deviation	N
Γυμνάσιο	6,87	2,808	52	7,76	2,493	66
Λύκειο	4,33	2,663	45	6,80	2,937	61
Γυμνάσιο και Λύκειο	8,40	2,191	5	6,37	3,543	8
Total	5,82	3,023	102	7,24	2,792	135

Συνδυασμός A-IX

Διαπιστώθηκε σημαντική επίδραση πολλών ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση του βαθμού εφαρμογής των συνεργατικών πρακτικών, κατά τις απαντήσεις στο ερώτημα 17. Από την πολυμεταβλητή ανάλυση της επιρροής των: 2. ηλικία, 6. προϋπηρεσία στη Δημόσια Εκπαίδευση και 7. έτη στη σχολική μονάδα, προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στο σύνολο των απαντήσεων από την επιρροή της προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και των ετών παρουσίας στο ίδιο σχολείο, όπως δείχνεται κατά τον παρακάτω Πίνακα:

Multivariate tests

Effect	Value	F	Sig.	Partial Eta Squared
6. Έτη στη Δημόσια Εκπαίδευση – έλεγχος Wilk's Λ	,851	1,950 ^b	,040	,078
7. Έτη στη Σχολική Μονάδα – έλεγχος Wilk's Λ	,827	2,311 ^b	,013	,091

Από τις αναλύσεις ατομικών διακυμάνσεων διαπιστώνεται ότι η επιρροή και των δύο χαρακτηριστικών αυτόνομα, αλλά και συνδυαστικά ασκείται κυρίως στο υποερώτημα (α) *συζητούν μεταξύ τους για νέες διδακτικές προσεγγίσεις, μεθόδους και τεχνικές*, όπως δείχνεται και στον Πίνακα ατομικού ελέγχου ANOVA που ακολουθεί:

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Συζητούν μεταξύ τους για νέες διδακτικές προσεγγίσεις, μεθόδους και τεχνικές

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
6. experience	47,073	2	23,536	4,790	,010	,071
7.schoolexper	44,999	2	22,499	4,579	,012	,068
experience * schoolexper	65,927	4	16,482	3,354	,012	,096
Corrected Total	699,081	134				

Σημαντική συσχέτιση διαπιστώθηκε επίσης μεταξύ της πρακτικής (β) *συμμετοχή σε ομάδες εργασίας, πειραματισμού* και της ηλικίας του εκπαιδευτικού:

Correlations

		17.β συμμετέχουν σε ομάδες εργασίας στο σχολείο και πειραματίζονται
2. Ηλικία 1-3	Pearson Correlation	-,175*
	Sig. (2-tailed)	,040
	N	138

Από την ανάλυση διαπιστώνεται τέλος ότι και ο βαθμός στον οποίο διαπιστώνεται πρακτική εφαρμογή του (ε) *αναγνώριση και δημοσιοποίηση επιτευγμάτων σε ιστοσελίδα* διαφοροποιείται και αυξάνεται ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο (7). Στους Πίνακες και τα Διαγράμματα που ακολουθούν αποτυπώνονται ποσοτικά οι παραπάνω συσχετίσεις:

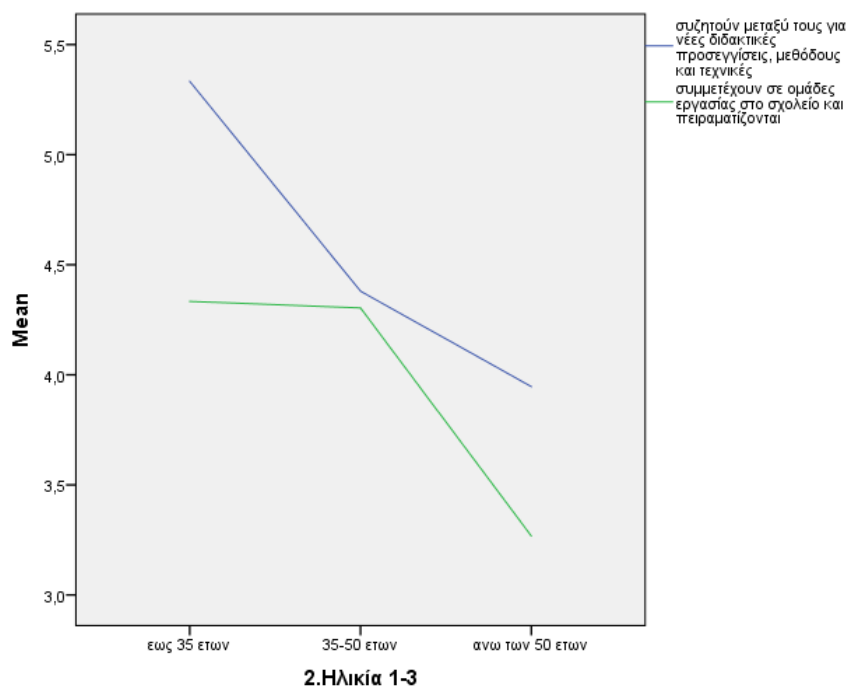
Descriptive Statistics

Dependent Variable: Συζητούν μεταξύ τους για νέες διδακτικές προσεγγίσεις, μεθόδους και τεχνικές

6. Έτη στην εκπαίδευση	7. Έτη στο σχολείο 1-3	Mean	Std. Deviation	N
0-10 έτη	0-4 έτη	4,75	3,655	8
	5-10 έτη	4,57	,976	7
	πάνω από 10 έτη	6,00	.	1
	Total	4,75	2,595	16
11-20 έτη	0-4 έτη	4,04	1,681	24
	5-10 έτη	3,90	1,676	29
	πάνω από 10 έτη	4,23	3,086	13
	Total	4,02	1,996	66
άνω των 20 ετών	0-4 έτη	10,00	,000	2
	5-10 έτη	3,94	1,569	16
	πάνω από 10 έτη	3,97	2,572	35
	Total	4,19	2,527	53
Total	0-4 έτη	4,56	2,608	34
	5-10 έτη	4,00	1,559	52
	πάνω από 10 έτη	4,08	2,676	49
	Total	4,17	2,284	135

Από τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας, όπως και εκείνοι που έχουν μικρή προϋπηρεσία (<10 έτη στην εκπαίδευση και <4 έτη στο σχολείο) διαπιστώνουν υψηλότερη εφαρμογή της πρακτικής (α) οι εκπαιδευτικοί συζητούν μεταξύ τους για νέες διδακτικές προσεγγίσεις, μεθόδους και τεχνικές, σε σχέση με τους μεγαλύτερους και

περισσότερο έμπειρους. Ομοίως σαφώς μειωμένη αντίληψη ως προς την πρακτική εφαρμογή του (β) συμμετοχή σε ομάδες εργασίας, πειραματισμού υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών ηλικίας μεγαλύτερης των 50 ετών. Αντιθέτως για το χαρακτηριστικό

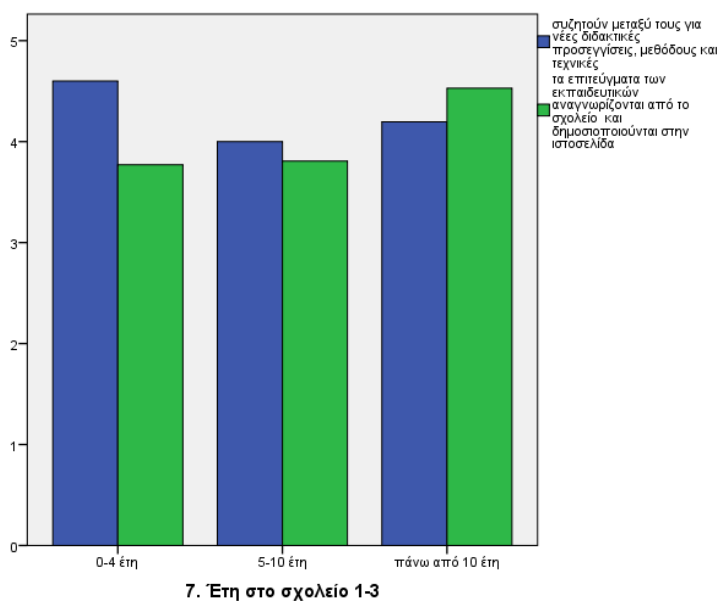


(ε) αναγνώριση και δημοσιοποίηση επιτευγμάτων σε ιστοσελίδα, διαφοροποίηση με υψηλότερο βαθμό εφαρμογής εντοπίζεται σε εκείνους που υπηρετούν περισσότερα από 10 χρόνια στην ίδια σχολική μονάδα.

Συνδυασμός B-IX

Από την πολυμεταβλητή ανάλυση για τα χαρακτηριστικά σπουδών (8) και επιμόρφωσης (9) στις απαντήσεις του

ερωτήματος 17, προκύπτει πολύ σημαντική συσχέτιση με το επίπεδο σπουδών, με μηδενική μάλιστα πιθανότητα σφάλματος ($p=0$) και σε μικρότερο βαθμό από τον συνδυασμό σπουδών και επιμόρφωσης, όπως δείχνεται κατά τον παρακάτω Πίνακα:



Multivariate tests

Effect		Value	F	Sig.
8. Σπουδές	Wilk's Λ	,771	3,469 ^b	,000
8. Σπουδές x 9. Επιμόρφωση	Wilk's Λ	,758	1,811	,018

Η έντονη επιρροή του επιπέδου σπουδών στον βαθμό που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την πρακτική εφαρμογή όλων σχεδόν των συνεργατικών πρακτικών του ερωτήματος 17, αποτυπώνεται στους παρακάτω Πίνακες συσχετίσεων και ατομικών ελέγχων ANOVA, όπου προκύπτουν υψηλοί συντελεστές και $p<0,05$ για τα υποερωτήματα (β), (γ), (δ), (ε).

Correlations

		17β. συμμετέχουν σε ομάδες εργασίας στο σχολείο και πειραματίζονται	17γ. προγράμματα πρακτικής άσκησης φοιτητών συνδιδασκαλίες	17δ. επιμορφωτές σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης	17ε.τα επιτεύγματα αναγνωρίζονται δημοσιοποιούνται ι στην ιστοσελίδα
8. Μεταπτυχιακές Σπουδές 1-3	Pearson Correlation	,200*	,297**	,398**	-,180*
	Sig. (2-tailed)	,019	,000	,000	,036
	N	138	138	138	135

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
8. Σπουδές	β.συμμετέχουν σε ομάδες εργασίας στο σχολείο και πειραματίζονται	46,167	2	23,083	3,014	,052
	γ. συμμετέχουν σε προγράμματα πρακτικής άσκησης φοιτητών και πραγματοποιούν συνδιδασκαλίες	93,681	2	46,840	7,021	,001
	δ.συμμετέχουν ως επιμορφωτές σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης	116,042	2	58,021	12,771	,000
	ε. τα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζονται από το σχολείο και δημοσιοποιούνται στην ιστοσελίδα	57,227	2	28,613	3,112	,048

Από τους Πίνακες αυτούς διαπιστώνεται η πολύ έντονη στατιστική συσχέτιση και η σταδιακή αύξηση του βαθμού διαπίστωσης πρακτικής εφαρμογής και για τις τέσσερις συνεργατικές πρακτικές, ανάλογα με το επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών, με πιο έντονη την επιρροή στα (γ), (δ).

Descriptive Statistics

8. Μεταπτυχιακές σπουδές	Mean	Std. Deviation	N
β.συμμετέχουν σε ομάδες εργασίας στο σχολείο και πειραματίζονται	3,40	2,459	62
Χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές	4,00	2,936	59
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	5,24	3,212	17
Διδακτορικό	3,88	2,808	138
Total			
γ.συμμετέχουν σε προγράμματα πρακτικής άσκησης φοιτητών και πραγματοποιούν συνδιδασκαλίες	2,65	2,298	62
Χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές	4,14	2,675	59
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	4,71	3,197	17
Διδακτορικό	3,54	2,694	138
Total			
δ.συμμετέχουν ως επιμορφωτές σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης	1,95	1,234	62
Χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές	3,41	2,350	59
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	4,53	3,538	17
Διδακτορικό	2,89	2,307	138
Total			
ε. τα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών αναγνωρίζονται από το σχολείο και δημοσιοποιούνται στην ιστοσελίδα	3,39	2,888	62
Χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές	4,47	2,950	59
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	5,12	3,773	17
Διδακτορικό	4,07	3,079	138
Total			

Η αξιολόγηση της πρακτικής εφαρμογής του (δ) επιμορφωτές σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης επηρεάζεται, πέραν των σπουδών και από την πληρότητα της επιμόρφωσης που έχει λάβει ο εκπαιδευτικός, όπως δείχνεται στον παρακάτω Πίνακα:

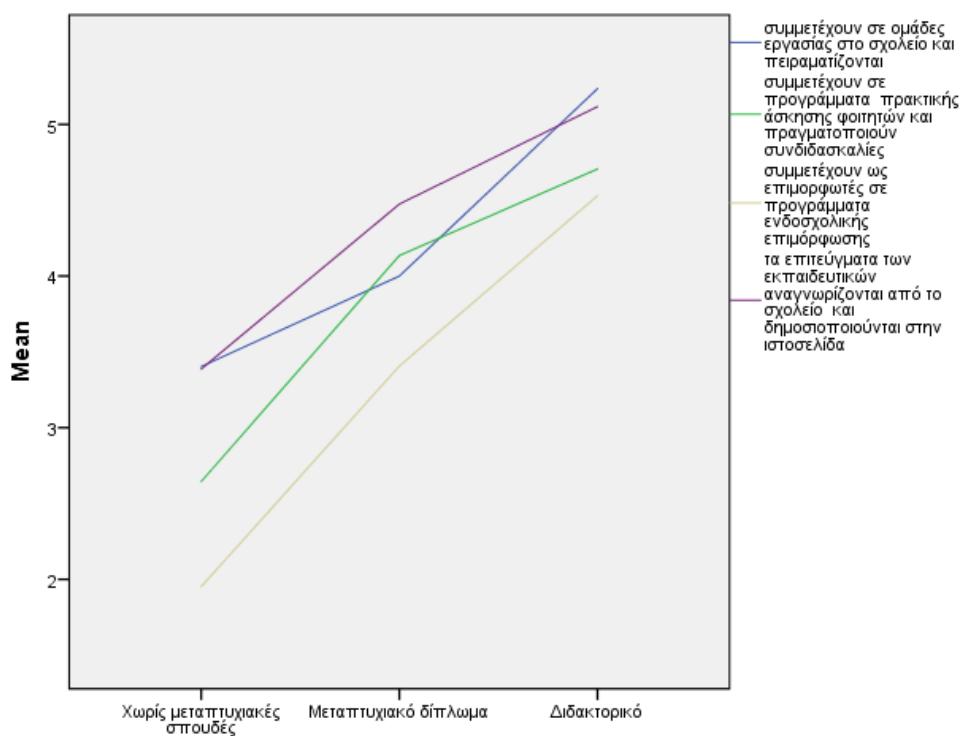
Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	242,367 ^a	8	30,296	8,025	,000	,332
Intercept	761,907	1	761,907	201,818	,000	,610
education	113,211	2	56,605	14,994	,000	,189
seminars2	47,540	2	23,770	6,296	,002	,089
education * seminars2	102,649	4	25,662	6,798	,000	,174
Corrected Total	729,370	137				

Συνοψίζοντας όλα τα στατιστικά ευρήματα για τον υπό εξέταση συνδυασμό, συμπεραίνεται ότι οι συνεργατικές πρακτικές θεωρείται ότι εφαρμόζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος και ακόμη

περισσότερο από τους κατόχους διδακτορικού και η συσχέτιση αυτή είναι έντονη για τις τέσσερις από τις πέντε πρακτικές του ερωτήματος, όπως χαρακτηριστικά αποτυπώνεται και στο παρακάτω Διάγραμμα:



8. Μεταπτυχιακές σπουδές 1-3

Συνδυασμός C-IX

Εξίσου σημαντική με εκείνη που διαπιστώθηκε παραπάνω για το επίπεδο σπουδών (8) είναι η επίδραση της Σχολικής Μονάδας Υπηρετήσης (4) στις απαντήσεις του ερωτήματος 17. Από την πολυμεταβλητή ανάλυση για τα χαρακτηριστικά φύλου, σχολικής μονάδας και ειδικότητας, προκύπτει πολύ σημαντική συσχέτιση μόνο με τη σχολική μονάδα και για κανέναν άλλο συνδυασμό, με μηδενική μάλιστα πιθανότητα σφάλματος ($p=0$), όπως δείχνεται στον Πίνακα:

Multivariate tests

Effect	Value	F	Sig.
4. σχολική μονάδα Wilk's Λ	,715	3,839 ^b	,000

Από τους ατομικούς ελέγχους, διαπιστώνεται ότι η έντονη επιρροή της σχολικής μονάδας υπηρετήσης, εντοπίζεται κυρίως στον βαθμό που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την πρακτική εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών (γ), (δ) του ερωτήματος 17, όπως αποτυπώνεται στους παρακάτω Πίνακες συσχετίσεων και ατομικών ελέγχων ANOVA, όπου προκύπτουν υψηλοί συντελεστές και $p<0,05$ για τα συγκεκριμένα υποερωτήματα.

Correlations

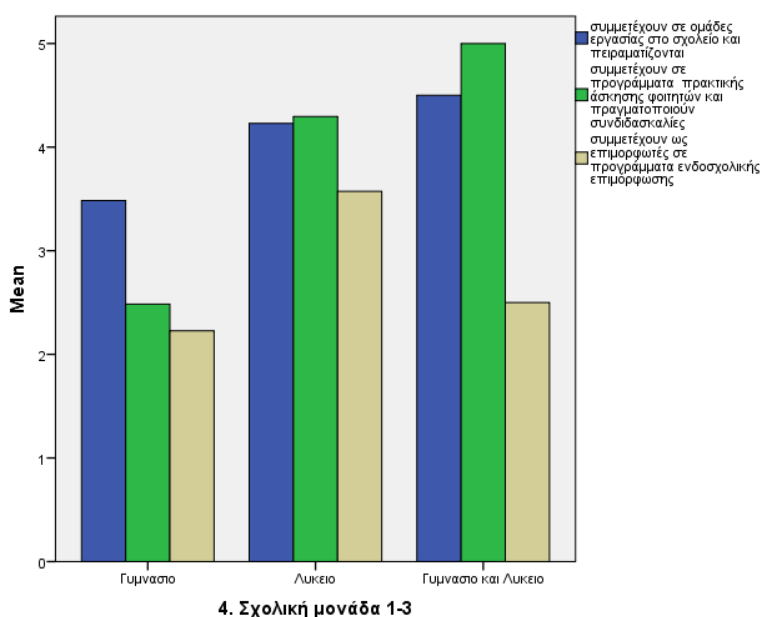
		17β. συμμετέχουν σε ομάδες εργασίας στο σχολείο και πειραματίζονται	17γ. προγράμματα πρακτικής άσκησης φοιτητών συνδιδασκαλίες	17δ. επιμορφωτές σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης
4. σχολική μονάδα 1-3	Pearson Correlation	,136	,355**	,206*
	Sig. (2-tailed)	,117	,000	,017
	N	135	135	135

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
4. σχολική μονάδα 1-3	γ. συμμετέχουν σε προγράμματα πρακτικής άσκησης φοιτητών και πραγματοποιούν συνδιδασκαλίες	124,264 ^b	2	62,132	10,061	,000
	δ. συμμετέχουν ως επιμορφωτές σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης	58,528 ^c	2	29,264	5,938	,003

Από τους Πίνακες αυτούς διαπιστώνεται η πολύ έντονη στατιστική συσχέτιση του βαθμού διαπίστωσης πρακτικής εφαρμογής για τις συνεργατικές πρακτικές (γ) και (δ) και σε μικρότερο βαθμό για την (β), ανάλογα με τη σχολική μονάδα υπηρετήσης. Συγκεκριμένα η πρακτική εφαρμογή των παραπάνω διαπιστώνεται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό στα Λύκεια και σε πολύ χαμηλό στα Γυμνάσια, όπως παραστατικά δείχνεται στον Πίνακα της μέσης βαθμολογίας για κάθε κατηγορία και στο αντίστοιχο Διάγραμμα που ακολουθούν:

Descriptive Statistics			
4. σχολική μονάδα 1-3	Mean	Std. Deviation	N
β. συμμετέχουν σε ομάδες Γυμνάσιο	3,48	2,791	66
εργασίας στο σχολείο και Λύκειο	4,23	2,883	61
πειραματίζονται Γυμνάσιο και Λύκειο	4,50	2,563	8
Total	3,88	2,829	135
γ. συμμετέχουν σε Γυμνάσιο	2,48	1,986	66
προγράμματα πρακτικής Λύκειο	4,30	2,917	61
άσκησης φοιτητών και Γυμνάσιο και Λύκειο	5,00	2,619	8
πραγματοποιούν Total	3,45	2,648	135
δ. συμμετέχουν ως Γυμνάσιο	2,23	1,547	66
επιμορφωτές σε προγράμματα Λύκειο	3,57	2,837	61
ενδοσχολικής επιμόρφωσης Γυμνάσιο και Λύκειο	2,50	1,309	8
Total	2,85	2,300	135



Συνδυασμός Α-Χ

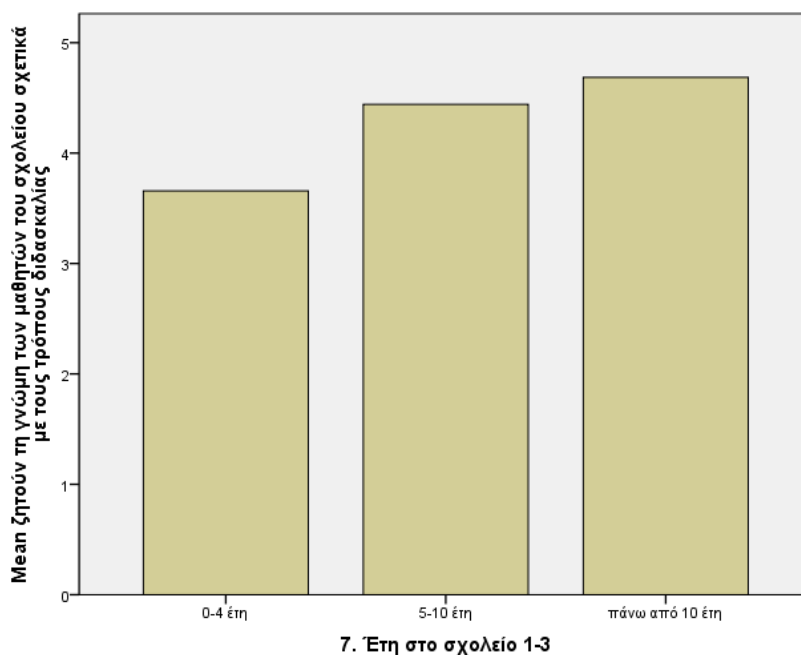
Από την πολυμεταβλητή ανάλυση της επιρροής των: 2. ηλικία, 6. προϋπηρεσία στη Δημόσια Εκπαίδευση και 7. έτη στη σχολική μονάδα, στις απαντήσεις του ερωτήματος 18, σχετικά με την αξιολόγηση της σπουδαιότητας διαφόρων πρακτικών αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, δεν προέκυψε καμία αξιόλογη συσχέτιση στο σύνολο των απαντήσεων ($p < 0,05$ και $F > 2$).

Από τους ατομικούς ελέγχους διαπιστώθηκε ότι ο βαθμός αξιολόγησης της πρακτικής (δ) *ζητούν τη γνώμη των μαθητών του σχολείου σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας* αυξάνεται σταδιακά με την αύξηση των ετών παρουσίας στο ίδιο σχολείο (7). Συμπεραίνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διάρκεια υπηρεσίας στη σχολική μονάδα, ζητούν και δίνουν μεγαλύτερη σημασία στη γνώμη των μαθητών τους, όπως χαρακτηριστικά αποτυπώνεται στον Πίνακα και το Διάγραμμα που ακολουθούν:

Descriptive Statistics

Dependent Variable: Ζητούν τη γνώμη των μαθητών του σχολείου σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας

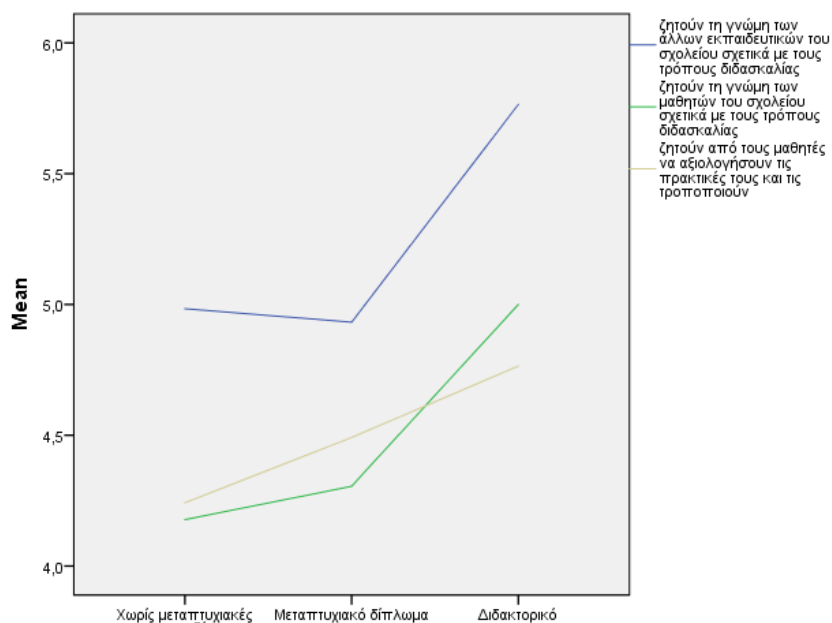
7. Έτη στο σχολείο 1-3	Mean	Std. Deviation	N
0-4 έτη	3,66	2,057	35
5-10 έτη	4,44	2,711	52
πάνω από 10 έτη	4,69	2,811	51
Total	4,33	2,615	138



Συνδυασμός Β-Χ

Τόσο από την πολυμεταβλητή ανάλυση όσο και από τους ατομικούς ελέγχους δεν προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα για τα ατομικά χαρακτηριστικά των σπουδών (8) και της επιμόρφωσης (9) στις απαντήσεις του ερωτήματος 18.

Διαπιστώνεται μόνο η αύξηση του βαθμού αξιολόγησης των πρακτικών (α) ζητούν τη γνώμη συναδέλφων σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας, (δ) ζητούν τη γνώμη των μαθητών και (ε) ζητούν από τους μαθητές να αξιολογήσουν τις πρακτικές του, από τους κατόχους διδακτορικού κυρίως ή και σε μικρότερο βαθμό μεταπτυχιακού



8. Μεταπτυχιακές σπουδές 1-3

διπλώματος. Η σχέση αυτή αποτυπώνεται στο Διάγραμμα δίπλα και στον Πίνακα που ακολουθεί:

Descriptive Statistics

8. Μεταπτυχιακές σπουδές 1-3		Mean	Std. Deviation	N
α. ζητούν τη γνώμη των άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας	Χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές	4,98	2,221	62
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	4,93	2,348	59
	Διδακτορικό	5,76	2,818	17
	Total	5,06	2,351	138
δ. ζητούν τη γνώμη των μαθητών του σχολείου σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας	Χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές	4,18	2,558	62
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	4,31	2,628	59
	Διδακτορικό	5,00	2,828	17
	Total	4,33	2,615	138
ε. ζητούν από τους μαθητές να αξιολογήσουν τις πρακτικές τους και τις τροποποιούν	Χωρίς μεταπτυχιακές σπουδές	4,24	2,827	62
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα	4,49	2,562	59
	Διδακτορικό	4,76	2,538	17
	Total	4,41	2,668	138

Συνδυασμός C-X

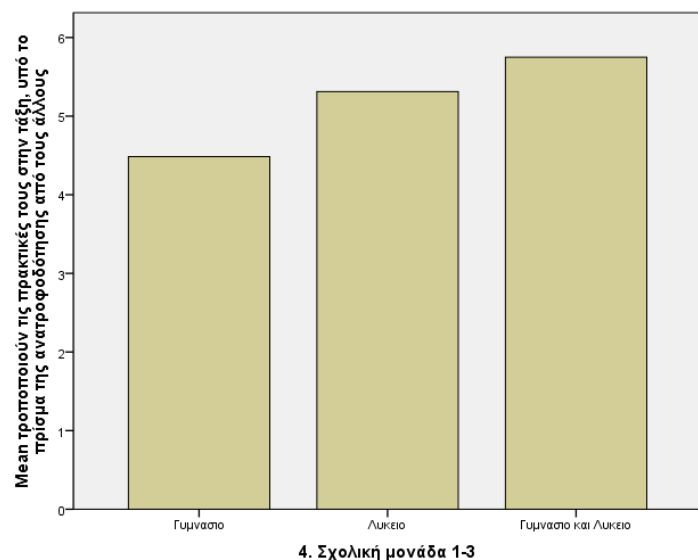
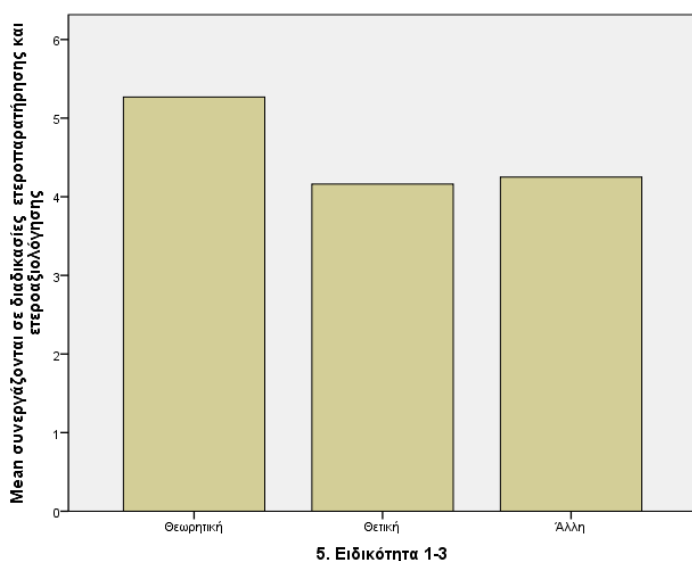
Ούτε από την πολυμεταβλητή ανάλυση της επιρροής των χαρακτηριστικών του φύλου, της σχολικής μονάδας και της ειδικότητας προέκυψε στατιστικά σημαντικά αποτέλεσμα ως προς τον τρόπο απάντησης του ερωτήματος 18 συνολικά.

Από τους ατομικούς ελέγχους διαπιστώθηκε οριακά αξιολογή συσχέτιση στην αξιολόγηση του ερωτήματος 18γ *τροποποιούν τις πρακτικές τους στην τάξη, υπό το πρίσμα της ανατροφοδότησης από τους άλλους* από τη σχολική μονάδα υπηρετήσης (4) και του ερωτήματος 18β *συνεργάζονται σε διαδικασίες ετεροπαρατήρησης και ετεροαξιολόγησης* από την ειδικότητα του εκπαιδευτικού (5).

Correlations

		18.γ τροποποιούν τις πρακτικές τους στην τάξη, υπό το πρίσμα της ανατροφοδότησης από τους άλλους
4. σχολική μονάδα 1-3	Pearson Correlation	,169*
	Sig. (2-tailed)	,049
	N	135

Στα Διαγράμματα των μέσων βαθμών αξιολόγησης ανά κατηγορία, τα οποία ακολουθούν, παρίσταται ποσοτικά η συσχέτιση αυτή, δείχνοντας ότι η πρακτική (β) αξιολογείται συγκριτικά ως σημαντικότερη από τους εκπαιδευτικούς θεωρητικής κατεύθυνσης



(μέσος βαθμός 5,3) έναντι εκείνων θετικής κατεύθυνσης (βαθμός

4,2) και ότι η πρακτική (γ) θεωρείται σημαντικότερη από τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου (βαθμός 5,3) έναντι εκείνων του Γυμνασίου (βαθμός 4,5).

Συνδυασμός Α-ΧΙ

Διαπιστώθηκε σημαντική επίδραση πολλών ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στην ιεράρχηση / κατάταξη του βαθμού συμβολής των χαρακτηριστικών της Διεύθυνσης / ηγεσίας στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, κατά τις απαντήσεις στο ερώτημα 19Α. Από την πολυμεταβλητή ανάλυση της επιρροής των: 2. ηλικία, 6. προϋπηρεσία στη Δημόσια Εκπαίδευση και 7. έτη στη σχολική μονάδα, προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα στο σύνολο των απαντήσεων από την επιρροή και των τριών αυτών χαρακτηριστικών, αυτόνομα ή συνδυαστικά, όπως δείχνεται κατά τον παρακάτω Πίνακα:

Multivariate tests

Effect	Value	F	Sig.	Partial Eta Squared
2. Ηλικία – έλεγχος Wilk's Λ	,823	1,660 ^b	,094	,093
6. Έτη στη Δημόσια Εκπαίδευση – έλεγχος Wilk's Λ	,756	2,431 ^b	,010	,130
7. Έτη στη Σχολική Μονάδα – έλεγχος Wilk's Λ	,648	3,931 ^b	,000	,195
6. Έτη στη ΔΕ x 7. Έτη στη Σχολική Μονάδα	,624	2,784	,001	,146

Από τις αναλύσεις ατομικών διακυμάνσεων στα επιμέρους υποερωτήματα διαπιστώνεται στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ως προς την επιρροή της ηλικίας ως προς την ιεράρχηση της συμβολής του χαρακτηριστικού (ε) *δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων ενθάρρυνση στην ανάληψη ευθυνών, επιβράβευση των επιτευγμάτων* και της προϋπηρεσίας τόσο στη Δημόσια Εκπαίδευση όσο και στην ίδια σχολική μονάδα επί του χαρακτηριστικού (γ) *ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας)*, όπως δείχνεται και στον Πίνακα ατομικών ελέγχων ANOVA που ακολουθεί:

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
2. Ηλικία	19Α.ε δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων	81,567	2	40,784	3,645	,030	,079
6. Έτη στη Δημόσια Εκπαίδευση	19Α.γ ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια συνεργασίας	75,909	2	37,954	5,866	,004	,121

7. Έτη στη σχολική μονάδα	19Α.γ ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια συνεργασίας	39,529	2	19,764	3,055	,052	,067
2. Ηλικία x 6. Έτη στη ΔΕ x 7. Έτη στη μονάδα	19Α.ε Δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων	44,722	1	44,722	3,997	,049	,045

Από τις αναλύσεις συσχετίσεων κατά Pearson επιβεβαιώνεται η ισχυρή εξάρτηση του χαρακτηριστικού (γ) από την προϋπηρεσία και διακρίνεται επίσης αξιόλογη επιρροή στις απαντήσεις του ερωτήματος (β) *καθοδήγηση σε καινοτόμες δράσεις* ανάλογα με την ηλικία:

Correlations

		19Α.β ενθάρρυνση συμμετοχής σε καινοτόμες δράσεις	19Α.γ ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια συνεργασίας
2. Ηλικία	Pearson Correlation	,174	,102
	Sig. (2-tailed)	,080	,306
	N	102	102
6. Έτη στη Δημόσια Εκπαίδευση	Pearson Correlation	,019	,246*
	Sig. (2-tailed)	,854	,014
	N	99	99

Από την ποσοτική απεικόνιση των παραπάνω επιδράσεων, στους Πίνακες και τα Διαγράμματα που εξάγονται από το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης και παρουσιάζονται παρακάτω, προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Το χαρακτηριστικό της Διεύθυνσης (β) *ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις* ιεραρχείται ως περισσότερο σημαντικό στη συμβολή του στην επαγγελματική μάθηση από τις μεγαλύτερες ηλικίες, όπως δείχνεται στον παρακάτω Πίνακα.

Dependent Variable: Ενθάρρυνση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις

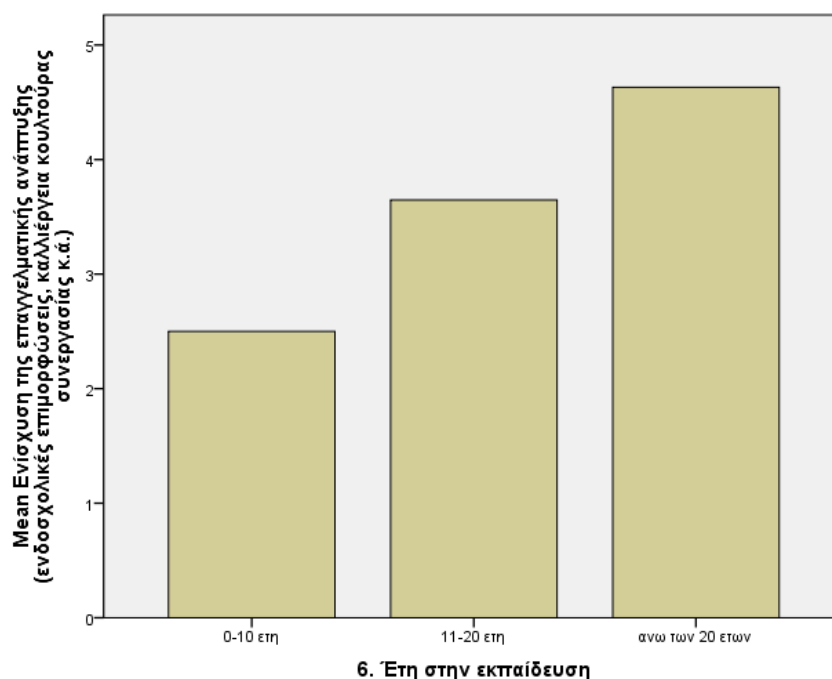
2. Ηλικία 1-3	Mean	Std. Deviation	N
εως 35 ετών	2,00	1,732	3
35-50 ετών	3,47	2,772	57
άνω των 50 ετών	4,31	3,048	42
Total	3,77	2,890	102

Η συμβολή του χαρακτηριστικού (γ) *ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης (ενδοσχολικές επιμορφώσεις κ.λπ.)* θεωρείται σημαντικότερη όσο αυξάνει η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού:

Descriptive Statistics

Dependent Variable: Ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας κ.ά.)

2.Ηλικία 1-3	6. Έτη στην εκπαίδευση	Mean	Std. Deviation	N
εως 35 ετών	0-10 έτη	1,67	,577	3
	Total	1,67	,577	3
35-50 ετών	0-10 έτη	2,86	1,864	7
	11-20 έτη	3,66	2,317	38
	άνω των 20 ετών	5,22	3,734	9
	Total	3,81	2,592	54
άνω των 50 ετών	11-20 έτη	3,62	2,694	13
	άνω των 20 ετών	4,45	2,935	29
	Total	4,19	2,856	42
Total	0-10 έτη	2,50	1,650	10
	11-20 έτη	3,65	2,390	51
	άνω των 20 ετών	4,63	3,106	38
	Total	3,91	2,692	99



Το αντίθετο ισχύει για το (ε) δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, που αξιολογείται ως σημαντικότερο από τους νέους <35 ετών και τους έχοντες προϋπηρεσία μικρότερη των 10 ετών.

Τέλος, το χαρακτηριστικό (α) παρώθηση για πειραματισμό θεωρείται πολύ σημαντικότερο από τους νεώτερους σε ηλικία και προϋπηρεσία, με μέσο βαθμό 2,62 στους άνω των 50 ετών και με 11-20 έτη προϋπηρεσίας και υπερδιπλάσιο 5,43 στους κάτω των 50 με λιγότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας.

Descriptive Statistics

Dependent Variable: Παρώθηση των εκπαιδευτικών για πειραματισμό

2.Ηλικία 1-3	6.Έτη στην εκπαίδευση	Mean	Std. Deviation	N
εως 35 ετών	0-10 έτη	4,67	1,155	3
35-50 ετών	0-10 έτη	5,43	3,207	7
	11-20 έτη	4,13	3,223	38
	άνω των 20 ετών	3,44	2,242	9
	Total	4,19	3,078	54
άνω των 50 ετών	11-20 έτη	2,62	1,609	13
	άνω των 20 ετών	3,62	3,133	29
	Total	3,31	2,772	42
Total	0-10 έτη	5,20	2,700	10
	Total	3,83	2,928	99

Στο Διάγραμμα που ακολουθεί εμφανίζεται συνοπτικά η μεταβολή του μέσου βαθμού

ως προς την

ιεράρχηση της

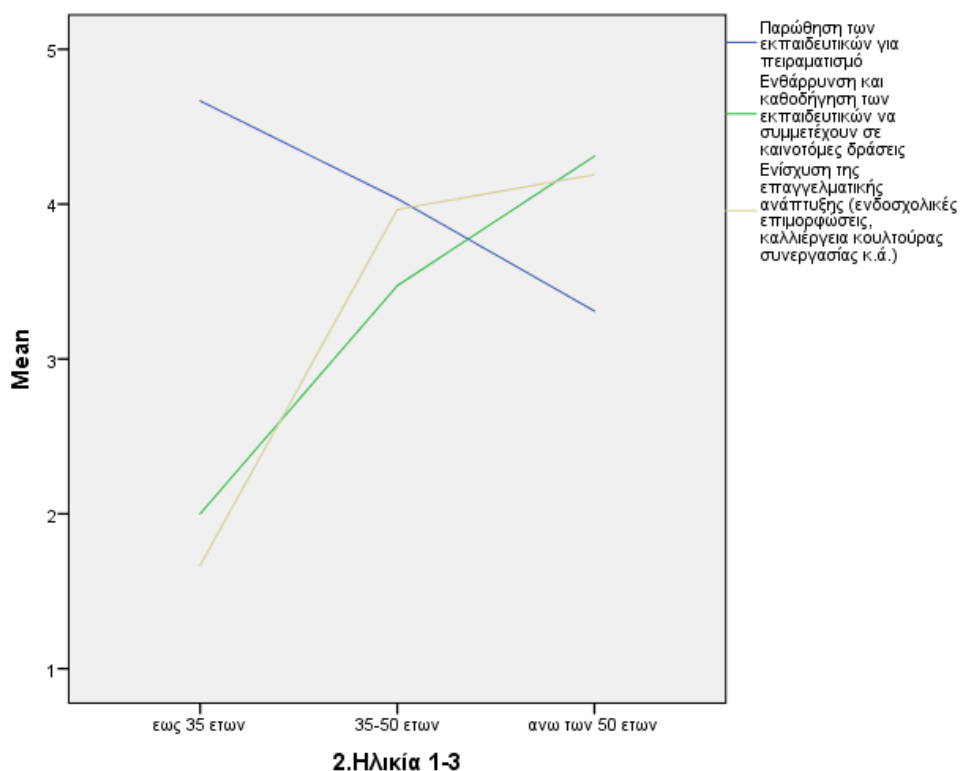
συμβολής για τα

χαρακτηριστικά (α),

(β) και (γ)

συναρτήσει της

ηλικίας.



Συνδυασμός B-XI

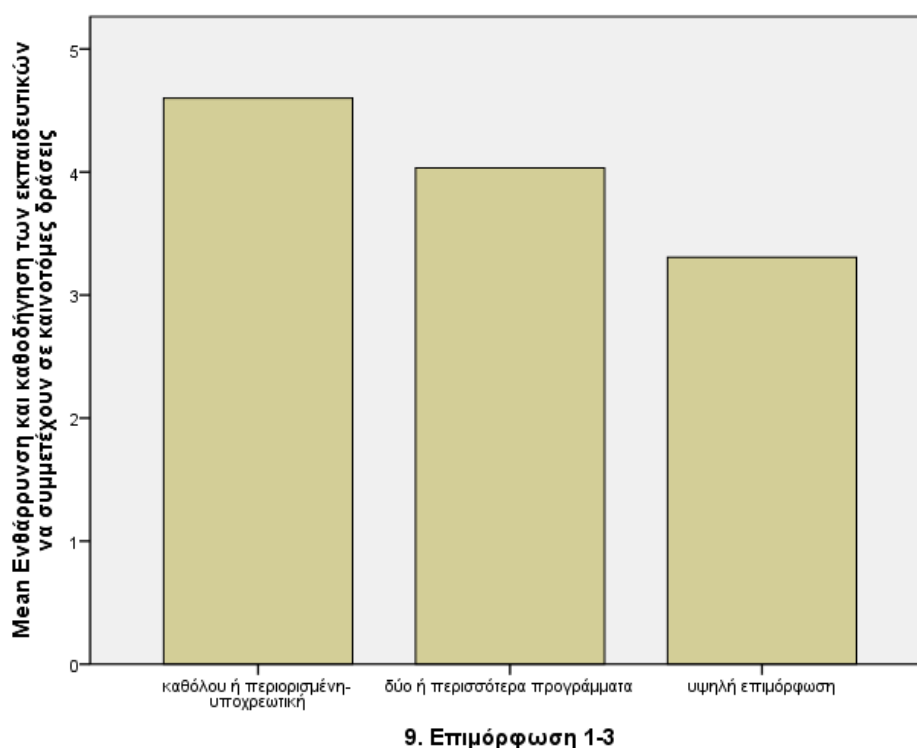
Από την πολυμεταβλητή ανάλυση όσο και από τους ατομικούς ελέγχους δεν προκύπτει ουσιαστική επίδραση από τα ατομικά χαρακτηριστικά των σπουδών (8) και της επιμόρφωσης (9) στις απαντήσεις του ερωτήματος 19Α.

Από τους ατομικούς όμως ελέγχους ANOVA, καταδεικνύεται αυτόνομη ισχυρή εξάρτηση του χαρακτηριστικού (β) *ενθάρρυνση για συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις*, τόσο από το επίπεδο σπουδών όσο και από την επιμόρφωση, αλλά και το συνδυασμό αυτών. Περιέργως διαπιστώνεται ότι η σημασία του υποβαθμίζεται όσο αυξάνει το επίπεδο πληρότητας της επιμόρφωσης που έχει λάβει ο ερωτώμενος, όπως δείχνεται στο παρακάτω Διάγραμμα.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Ενθάρρυνση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Σπουδές	53,728	2	26,864	3,568	,032
Επιμόρφωση	73,886	2	36,943	4,907	,009
σπουδές * επιμόρφωση	95,087	4	23,772	3,157	,018
Corrected Total	843,814	101			



Συνδυασμός C-XI

Από την πολυμεταβλητή ανάλυση για τα χαρακτηριστικά φύλου, σχολικής μονάδας και ειδικότητας στις απαντήσεις του ερωτήματος 19Α προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση από το φύλο του εκπαιδευτικού.

Multivariate tests

Effect		Value	F	Sig.	
1. Φύλο	Wilk's Λ	,854	2,607 ^b	,031	,146

Η ισχυρή συσχέτιση με το φύλο διαπιστώνεται και από τους επιμέρους συντελεστές κατά χ^2 , μόνο όμως για τα επιμέρους υποερωτήματα (β) και (ε), κατά τον Πίνακα:

Correlations

		19Α.β ενθάρρυνση συμμετοχής σε καινοτόμες δράσεις	19Α.ε Δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων
1. Φύλο 1-2	Pearson Correlation	,223*	-,189
	Sig. (2-tailed)	,024	,056
	N	102	102

Από τους ατομικούς ελέγχους ANOVA, επιβεβαιώνεται η έντονη επιρροή του φύλου στον τρόπο που ιεραρχούν οι εκπαιδευτικοί τη συμβολή των χαρακτηριστικών της Διεύθυνσης στην επαγγελματική τους μάθηση και ότι η επιρροή αυτή εντοπίζεται κυρίως στα υποερωτήματα (β) και (ε). Για το χαρακτηριστικό (β) μάλιστα προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, αν και με μικρότερο συντελεστή από ότι στο φύλο, και για τα άλλα δύο ατομικά χαρακτηριστικά του παρόντος συνδυασμού, δηλαδή, της σχολικής μονάδας και της ειδικότητας.

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
1. Φύλο	19Α.β ενθάρρυνση συμμετοχής σε καινοτόμες δράσεις	57,603	1	57,603	7,891	,006	,090
	19Α.ε Δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων	63,245	1	63,245	6,007	,016	,070
4.σχολική μονάδα	19Α.β ενθάρρυνση συμμετοχής σε καινοτόμες δράσεις	53,002	2	26,501	3,630	,031	,083
1. Φύλο x 5. Ειδικότητα	19Α.β ενθάρρυνση συμμετοχής σε καινοτόμες δράσεις	57,051	2	28,525	3,908	,024	,089

Η ποσοτική επίδραση των παραπάνω στοιχείων στον τρόπο που ιεραρχούν οι εκπαιδευτικοί τη σημασία του χαρακτηριστικού (β) *ενθάρρυνση και καθοδήγηση συμμετοχής σε καινοτόμες δράσεις* αποτυπώνεται στον παρακάτω Πίνακα, που παρουσιάζει τον μέσο βαθμό για κάθε συνδυασμό. Διακρίνεται ότι οι γυναίκες και οι καθηγητές Λυκείου γενικά δίνουν μεγαλύτερη σημασία στο χαρακτηριστικό αυτό, ενώ μεγάλη διαφορά παρουσιάζεται ανάμεσα στους άνδρες με ειδικότητα θετικής κατεύθυνσης (μέσος βαθμός 2,13) και στις γυναίκες θετικής ή άλλης κατεύθυνσης (μέσος βαθμός 5,36 και 6,86 αντίστοιχα).

Descriptive Statistics

Dependent Variable: Ενθάρρυνση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις

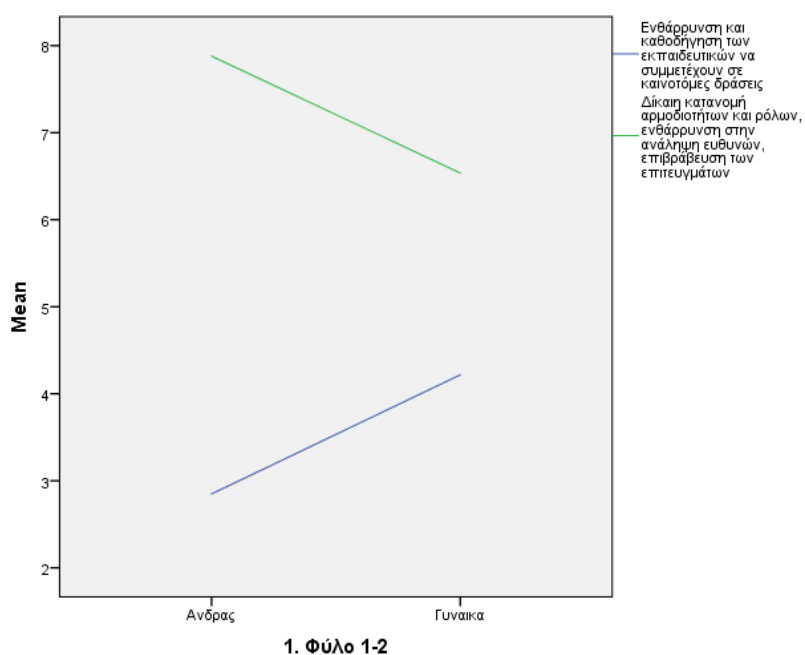
1. Φύλο 1-2	4. σχολική μονάδα 1-3	5. Ειδικότητα 1-3	Mean	Std. Deviation	N
Ανδρας	Γυμνάσιο	Θεωρητική	3,00	1,512	8
		Θετική	1,33	,577	3
		Άλλη	2,33	,816	6
		Total	2,47	1,281	17
	Λύκειο	Θεωρητική	5,33	1,155	3
		Θετική	2,60	2,302	5
		Άλλη	5,00	4,583	3
		Total	4,00	2,898	11
	Total	Θεωρητική	3,64	1,748	11
		Θετική	2,13	1,885	8
		Άλλη	3,00	2,490	11
		Total	3,00	2,101	30
Γυναίκα	Γυμνάσιο	Θεωρητική	3,67	3,102	24
		Θετική	6,80	3,347	5
		Άλλη	4,00	5,196	3
		Total	4,19	3,412	32
	Λύκειο	Θεωρητική	3,68	2,338	22
		Θετική	4,60	3,578	5
		Άλλη	9,00	2,000	4
		Total	4,52	3,021	31
	Total	Θεωρητική	3,62	2,731	47
		Θετική	5,36	3,472	11
		Άλλη	6,86	4,259	7
		Total	4,26	3,193	65
Total	Γυμνάσιο	Θεωρητική	3,50	2,782	32
		Θετική	4,75	3,808	8
		Άλλη	2,89	2,804	9
		Total	3,59	2,957	49
	Λύκειο	Θεωρητική	3,88	2,279	25
		Θετική	3,60	3,026	10
		Άλλη	7,29	3,684	7
		Total	4,38	2,963	42
	Γυμνάσιο και Λύκειο	Θεωρητική	1,00	.	1
		Θετική	2,00	.	1
		Άλλη	2,00	,000	2
		Total	1,75	,500	4
	Total	Θεωρητική	3,62	2,560	58
		Θετική	4,00	3,283	19
		Άλλη	4,50	3,714	18
		Total	3,86	2,941	95

Αντιθέτως για το χαρακτηριστικό (ε) *δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων και επιβράβευση επιτευγμάτων*, χαρακτηριστικό που ούτως ή άλλως θεωρείται το πλέον σημαντικό στο σύνολο των ερωτηθέντων, παρατηρείται ότι οι άνδρες και οι καθηγητές Γυμνασίου του δίνουν συγκριτικά ακόμη μεγαλύτερη σημασία. Στο Διάγραμμα στο τέλος της σελίδας παρίσταται η επιρροή του φύλου στην ιεράρχηση και των δύο υποερωτημάτων (β) και (ε).

Descriptive Statistics

Dependent Variable: Δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, ενθάρρυνση στην ανάληψη ευθυνών, επιβράβευση των επιτευγμάτων

1. Φύλο 1-2	4. σχολική μονάδα 1-3	Mean	Std. Deviation	N
Ανδρας	Γυμνάσιο	8,21	2,485	19
	Λύκειο	7,45	3,778	11
	Γυμνάσιο και Λύκειο	8,00	2,828	2
	Total	7,94	2,929	32
Γυναίκα	Γυμνάσιο	7,45	3,241	33
	Λύκειο	5,53	3,492	32
	Γυμνάσιο και Λύκειο	7,00	4,243	2
	Total	6,52	3,466	67
Total	Γυμνάσιο	7,73	2,984	52
	Λύκειο	6,02	3,622	43
	Γυμνάσιο και Λύκειο	7,50	3,000	4
	Total	6,98	3,353	99



Συνδυασμός Α-ΧΙΙ

Κατά τη στατιστική ανάλυση MANOVA ως προς την εξάρτηση των απαντήσεων στο ερώτημα 19B, σχετικά με τον εντοπισμό χαρακτηριστικών Διεύθυνσης / ηγεσίας στο σχολείο που υπηρετεί ο κάθε εκπαιδευτικός, από τα ατομικά χαρακτηριστικά: 2. ηλικία, 6. προϋπηρεσία στη Δημόσια Εκπαίδευση και 7. Έτη στη σχολική μονάδα, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα.

Από τις αναλύσεις ατομικών διακυμάνσεων προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα για μια σειρά συνδυασμών, που δείχνονται στον Πίνακα, που ακολουθεί και αφορούν κυρίως στα υποερωτήματα (α) *παρώθηση των εκπαιδευτικών για πειραματισμό*, (γ) *ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης* και (ε) *δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων*, που επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά ηλικίας και προϋπηρεσίας, αυτόνομα ή σε συνδυασμό αυτών.

Tests of Between-Subjects Effects

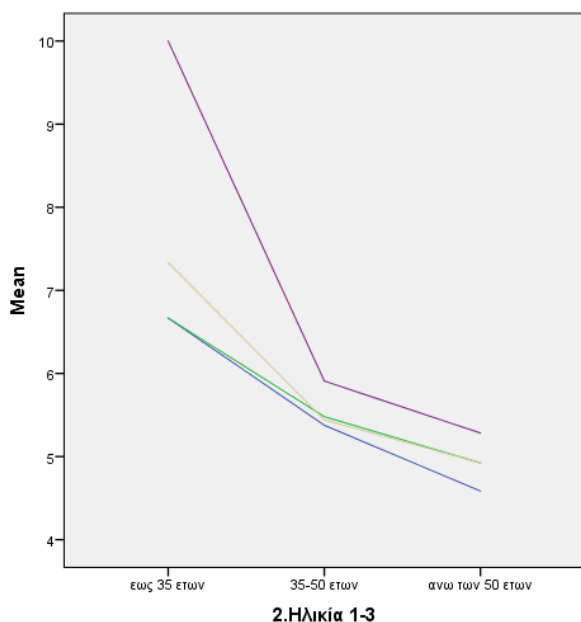
Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
2. Ηλικία	19B.α Παρώθηση των εκπαιδευτικών για πειραματισμό	40,304	2	20,152	3,013	,053	,049
	19B.ε Δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, ενθάρρυνση στην ανάληψη ευθυνών, επιβράβευση των επιτευγμάτων	65,008	2	32,504	3,792	,025	,061
2. Ηλικία x 6. Έτη στη Δημόσια Εκπαίδευση	19B.γ Ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας κ.ά.)	42,070	1	42,070	5,878	,017	,048
2. Ηλικία x 7. Έτη στη σχολική μονάδα	19B.γ Ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας κ.ά.)	48,304	2	24,152	3,374	,038	,055
6. Έτη στη ΔΕ x 7. Έτη στη σχολική μονάδα	19B.α Παρώθηση των εκπαιδευτικών για πειραματισμό	81,088	4	20,272	3,030	,020	,095

Από την ποσοτική απεικόνιση των παραπάνω επιδράσεων, στους Πίνακες και τα Διαγράμματα που εξάγονται από το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης και παρουσιάζονται παρακάτω, διαπιστώνεται ότι το χαρακτηριστικό (α) *παρώθηση για πειραματισμό* εντοπίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό στη Διεύθυνση του σχολείου τους από τους νεώτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς και από εκείνους που έχουν προϋπηρεσία μικρότερη των 20 ετών στη Δημόσια Εκπαίδευση, αλλά μεγαλύτερη των 10 ετών στην ίδια σχολική μονάδα, αλλά και από εκείνους που έχουν προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 20 ετών και μικρότερη των 4 ετών στο σχολείο, που υπηρετούν τώρα. Σχετικά με τη διάθεση του (ε) *δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων* αποδίδεται σαφώς μεγαλύτερος βαθμός στη Διεύθυνσή τους από τους νέους σε ηλικία. Ομοίως και για το (γ) *ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης (ενδοσχολικές επιμορφώσεις κ.λπ.)* αλλά και από όσους είναι άνω των 50 ετών, με μικρή όμως παρουσία (<4 ετών) στην παρούσα σχολική μονάδα.

Descriptive Statistics

Dependent Variable: Παρώθηση των εκπαιδευτικών για πειραματισμό

2.Ηλικία 1-3	6. Έτη στην εκπαίδευση	7. Έτη στο σχολείο 1-3	Mean	Std. Deviation	N
Total	0-10 έτη	0-4 έτη	4,25	2,915	8
		5-10 έτη	6,00	2,000	7
		πάνω από 10 έτη	10,00	.	1
		Total	5,38	2,802	16
	11-20 έτη	0-4 έτη	5,46	2,587	24
		5-10 έτη	5,07	2,895	27
		πάνω από 10 έτη	6,46	2,602	13
		Total	5,50	2,731	64
	άνω των 20 ετών	0-4 έτη	7,00	4,243	2
		5-10 έτη	5,25	2,408	16
		πάνω από 10 έτη	4,12	2,434	33
		Total	4,59	2,531	51
	Total		5,13	2,679	131



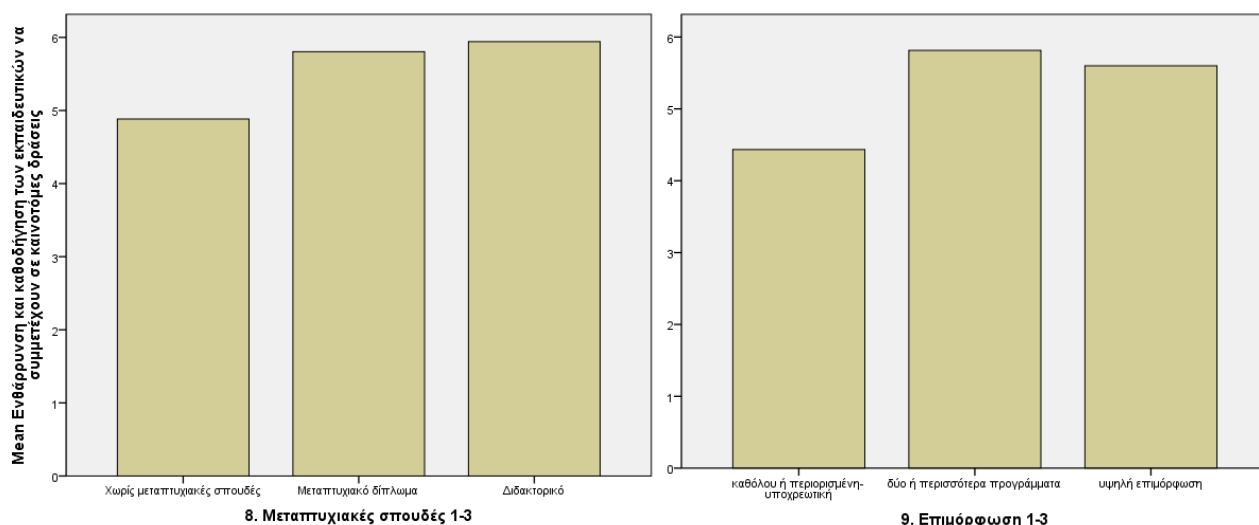
Παρώθηση των εκπαιδευτικών για πειραματισμό
Ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας κ.ά.)
Συντονισμός και οργάνωση δράσεων και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις ικανότητες και τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα
Δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, ενθάρρυνση στην ανάληψη ευθυνών, επιβράβευση των επιτευγμάτων



Συντονισμός και οργάνωση δράσεων και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις ικανότητες και τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα
Δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, ενθάρρυνση στην ανάληψη ευθυνών, επιβράβευση των επιτευγμάτων

Συνδυασμός B-XII

Τόσο από την πολυμεταβλητή ανάλυση όσο και από τους ατομικούς ελέγχους δεν προκύπτει ουσιαστική επίδραση από τα ατομικά χαρακτηριστικά των σπουδών (8) και της επιμόρφωσης (9) στις απαντήσεις του ερωτήματος 19B. Μόνο για το χαρακτηριστικό (β) *ενθάρρυνση για συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις* διαπιστώνεται υψηλότερος συντελεστής κατά τη συσχέτιση χ^2 ($R=0,163$, $p=0,061>0,05$) με τις μεταπτυχιακές σπουδές. Στα Διαγράμματα που ακολουθούν αποτυπώνεται ο

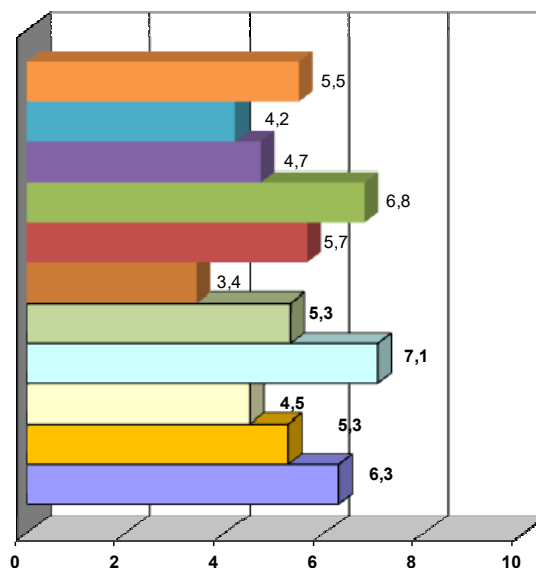


συγκριτικά υψηλότερος βαθμός με τον οποίο αξιολογούν κατά μέσο όρο την εφαρμογή του παραπάνω από τη Διεύθυνση του σχολείου τους οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο επίπεδο σπουδών και επιμόρφωσης.

Συνδυασμός C-XII

Ούτε από τα χαρακτηριστικά του φύλου, της σχολικής μονάδας και της ειδικότητας, διαπιστώθηκε μέσω της πολυμεταβλητής ανάλυσης αλλά και των ατομικών ελέγχων, κάποια ουσιαστική επιρροή στις μεταβλητές-υποερωτήματα του ερωτήματος 19B.

Γενικώς, παρότι οι απαντήσεις στο ερώτημα αυτό, βαθμός διάθεσης χαρακτηριστικών Διεύθυνσης στη σχολική μονάδα υπηρετήσης του ερωτώμενου, εμφανίζουν



όπως επισημάνθηκε και στο κεφάλαιο 5.4 σημαντική διακύμανση, συμπεραίνεται, ότι με εξαίρεση κάποια περιορισμένη επίδραση της ηλικίας και της προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού, η διακύμανση αυτή οφείλεται στα χαρακτηριστικά της Διεύθυνσης / ηγεσίας του σχολείου. Στο διπλανό Διάγραμμα απεικονίζεται χαρακτηριστικά ο μέσος βαθμός αξιολόγησης των χαρακτηριστικών της ηγεσίας ανά σχολική μονάδα, όπου απαντήθηκε το ερωτηματολόγιο.

Σύνοψη αποτελεσμάτων

Ακολουθεί συγκεντρωτικός Πίνακας όπου συνοψίζονται τα συμπεράσματα των αποτελεσμάτων των στατιστικών αναλύσεων ως προς τη συσχέτιση της αξιολόγησης των χαρακτηριστικών επαγγελματικής ανάπτυξης και των συνεργατικών πρακτικών με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και επισημαίνονται για κάθε υποερώτημα των ερωτήσεων 14 έως 19 του ερωτηματολογίου τα ατομικά εκείνα στοιχεία, τα οποία προέκυψε ότι έχουν επιρροή στην αξιολόγηση και κατάταξη της σπουδαιότητάς του.

Ερώτημα	Υποερώτημα–παράγοντας επαγγελματικής ανάπτυξης	Ατομικά στοιχεία που αυξάνουν τον βαθμό αξιολόγησης του χαρακτηριστικού
14. Παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης	Γενικά στον τρόπο απάντησης	Μεταπτυχιακές σπουδές
15 ^A 1. Ιεράρχηση θετικών παραγόντων	α. υπόβαθρο εκπαιδευτικού	Άνδρες σε Γυμνάσιο, καθηγητές σε Γυμνάσιο και Λύκειο παράλληλα, χαμηλή επιμόρφωση
	γ. σχέσεις συνεργασίας και αμοιβαιότητας	Γυναίκες σε Γυμνάσιο, υψηλή επιμόρφωση
15B. Αξιολόγηση θετικών παραγόντων	β. υποστηρικτική στάση Διεύθυνσης	πληρότητα επιμόρφωσης
	γ. σχέσεις συνεργασίας και αμοιβαιότητας	πληρότητα επιμόρφωσης, ηλικία <35 ετών
15 A+B	Γενικά στον τρόπο απάντησης	πληρότητα επιμόρφωσης
16 A+B	Γενικά στον τρόπο απάντησης	Σχολική Μονάδα
16A. Ιεράρχηση αρνητικών παραγόντων	α. έλλειψη ενδιαφέροντος εκπαιδευτικού	Χωρίς μεταπτυχιακούς τίτλους
	ε. αντικειμενικές δυσκολίες στο σχολείο	Χαμηλή επιμόρφωση, καθηγητές Γυμνασίου ή παράλληλα Γυμνάσιο/Λύκειο
16B. Αξιολόγηση αρνητικών παραγόντων	ε. αντικειμενικές δυσκολίες στο σχολείο	καθηγητές Γυμνασίου
17. Βαθμός εφαρμογής	Γενικά στον τρόπο απάντησης	Προϋπηρεσία, Σχολική Μονάδα, Σπουδές-Επιμόρφωση

συνεργατικών πρακτικών	α. συζητούν για νέες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές	νεώτερη ηλικία, έως 10 έτη στην εκπαίδευση, έως 4 έτη στο σχολείο
	β. συμμετέχουν σε ομάδες εργασίας και πειραματίζονται	κάτω των 50 ετών, υψηλές σπουδές, καθηγητές Λυκείου
	γ. προγράμματα πρακτικής άσκησης φοιτητών - συνδιδασκαλίες	υψηλές σπουδές, καθηγητές Λυκείου ή παράλληλα σε Γυμνάσιο και Λύκειο
	δ. επιμορφωτές σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης	υψηλές σπουδές και επιμόρφωση, καθηγητές Λυκείου
	ε. τα επιτεύγματα αναγνωρίζονται – δημοσιοποιούνται στην ιστοσελίδα	πάνω από 10 έτη στο σχολείο, υψηλές σπουδές
18 Αξιολόγηση πρακτικών αξιολόγησης και αυτοξιολόγησης	α. ζητούν τη γνώμη συναδέλφων σχετικά με τρόπους διδασκαλίας	Διδακτορικό
	β. συνεργάζονται σε διαδικασίες ετεροπαρατήρησης, ετεροαξιολόγησης	θεωρητικής κατεύθυνσης
	γ. τροποποιούν τις πρακτικές τους στην τάξη, υπό το πρίσμα της ανατροφοδότησης από τους άλλους	καθηγητές Λυκείου
	δ. ζητούν τη γνώμη των μαθητών για τους τρόπους διδασκαλίας	υψηλές σπουδές, πολλά έτη στο ίδιο σχολείο
	ε. ζητούν από τους μαθητές να αξιολογήσουν τις πρακτικές τους και τις τροποποιούν	υψηλές σπουδές
19Α. Ιεράρχηση σπουδαιότητας χαρακτηριστικών Διεύθυνσης	Γενικά στον τρόπο απάντησης	προϋπηρεσία στη ΔΕ , ηλικία, έτη στη σχολική μονάδα, φύλο
	α. παρώθηση των εκπαιδευτικών για πειραματισμό	κάτω των 50 ετών, λιγότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας
	β. καθοδήγηση να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις	μεγαλύτερη ηλικία, γυναίκες θετικής κατεύθυνσης, εκπαιδευτικοί Λυκείου, περιορισμένη επιμόρφωση
	γ. ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια συνεργασίας	μεγαλύτερη ηλικία, μεγαλύτερη προϋπηρεσία
	ε. δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων	Άνδρες, κάτω των 35 ετών, έως 10 έτη στην εκπαίδευση , καθηγητές Γυμνασίου
19Β. Διαπίστωση χαρακτηριστικών Διεύθυνσης στο σχολείο	α. παρώθηση των εκπαιδευτικών για πειραματισμό	νεώτερης ηλικίας, μικρή προϋπηρεσία αλλά μεγαλύτερη των 10 ετών στην ίδια σχολική μονάδα, μεγάλη προϋπηρεσία αλλά νέοι στο σχολείο
	β. καθοδήγηση να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις	Υψηλές σπουδές και επιμόρφωση
	γ. ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια συνεργασίας	νεώτερης ηλικίας, άνω των 50 ετών με λιγότερο από 4 έτη στο ίδιο σχολείο
	δ. συντονισμός και οργάνωση δράσεων και αξιοποίηση σύμφωνα με τις ικανότητες και ενδιαφέροντα	νεώτερης ηλικίας
	ε. δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων	νεώτερης ηλικίας

Κεφάλαιο 6: Παρουσίαση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων

6.1 Επαγγελματική μάθηση

6.1.1 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας που επηρεάζουν περισσότερο την επαγγελματική μάθηση και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι το πιο μεγάλο ποσοστό από τους συμμετέχοντες συναρτά την ποιότητα της επαγγελματικής του μάθησης με την *επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο*. Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό προτάσσουν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, που διαθέτουν επαγγελματική εμπειρία και υψηλό επίπεδο σπουδών (διδασκοντικό). Επιπλέον, το συγκεκριμένο γνώρισμα θεωρούν πολύ σημαντικό οι άνδρες θεωρητικής κατεύθυνσης που διδάσκουν σε Γυμνάσια και οι γυναίκες θετικής κατεύθυνσης που διδάσκουν σε Λύκεια.

Ακολούθως, και με μικρή διαφορά μεταξύ τους, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την *παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση*, που κατατάσσουν υψηλότερα αφενός εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη παραμονής στο σχολείο και αφετέρου καθηγητές που υπηρετούν σε Γυμνάσια (αν και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος το κατατάσσουν χαμηλότερα από τους υπόλοιπους), τη *διάθεση για εφαρμογή καινοτομιών*, την οποία αξιολογούν υψηλότερα οι πιο νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μικρότερη των 10 ετών και οι εκπαιδευτικοί με υψηλή επιμόρφωση, και τον *πειραματισμό με νέες μεθόδους*, η σημασία του οποίου παρατηρούμε πως μειώνεται όσο μεγαλώνει η επαγγελματική εμπειρία, αν και επηρεάζεται θετικά από τα έτη παραμονής στο ίδιο σχολείο.

Εντύπωση προκαλεί ότι, παρά το γεγονός ότι, τόσο η διεθνής όσο και η ελληνική βιβλιογραφία, κάνουν εκτενή λόγο για τα οφέλη της συνεργασίας στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους, διαπίστωση που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα (Little, 1990, Feiman-

Nemser, 2001, Hammerness et al., 2005: 365-366, Louis, 2006: 5, Μπαγάκης κ.α., 2007, Vieluf et al., ό. π.: 34-35, Πασιάς, Αποστολόπουλος και Στυλιάρης 2015, Τηλιγάδα, 2017), η *ικανότητα συνεργασίας με συναδέλφους* αξιολογείται ως το λιγότερο σημαντικό χαρακτηριστικό από τους εκπαιδευτικούς, και μάλιστα από εκείνους που κατέχουν υψηλό επίπεδο σπουδών (διδασκτορικό δίπλωμα). Το συγκεκριμένο εύρημα, κατά τη γνώμη μας, υποδεικνύει μία αδυναμία των ακαδημαϊκών προγραμμάτων στη χώρα μας να καλλιεργήσουν αξίες και στάσεις που συνάδουν με αυτό που ο Hargreaves αποκαλεί ως *«ανάδυση ενός νέου επαγγελματισμού»* για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό σημαίνει ότι το έργο των εκπαιδευτικών γίνεται λιγότερο απομονωμένο, ο σχεδιασμός τους περισσότερο συνεργατικός και οι σχέσεις τους με τους μαθητές και τους γονείς σαφέστερα συμβατικές: *«Στην ουσία του, ο νέος επαγγελματισμός περιλαμβάνει μία απομάκρυνση από την παραδοσιακή επαγγελματική εξουσία και αυτονομία του εκπαιδευτικού και μία μετακίνηση προς νέους τύπους σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές και γονείς. Αυτές οι σχέσεις είναι στενότερες, καθώς και πιο έντονες και συνεργατικές, και περιλαμβάνουν πιο ρητές διαπραγματεύσεις των ρόλων και των ευθυνών...»* (Hargreaves, 1994, όπ. αναφ. στο Day, ό. π.: 38).

Μία πρώτη, γενικότερη, διαπίστωση από την έρευνά μας αφορά την επίδραση της ηλικίας και της επαγγελματικής εμπειρίας στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τον πειραματισμό και την καινοτομία, οι οποίες φαίνεται να επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της βιβλιογραφίας. Σύμφωνα με τους Hargreaves & Fullan, (ό. π.: 24) *«οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί, όπως και οι νεώτεροι ενήλικοι γενικά, έχουν, κατά κανόνα, μεγάλη φυσική ενέργεια, λίγες οικογενειακές δεσμεύσεις, έναν μάλλον άκαμπτο ιδεαλισμό και, κατά συνέπεια, την προθυμία να επενδύσουν πολλά στη δουλειά τους και στην καινοτομία»*. Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, που έχουν πίσω τους μεγαλύτερη εμπειρία, επιδιώκουν πιο έντονα την επίτευξη ισορροπίας ανάμεσα στην εργασία και στην υπόλοιπη ζωή και, ως αποτέλεσμα είναι πιο επιφυλακτικοί σε ό,τι αφορά τις αλλαγές (Hargreaves & Fullan, ό. π.). Οι εκπαιδευτικοί, στα διάφορα σημεία του κύκλου της ζωής έχουν χαρακτηριστικά διαφορετικούς προσανατολισμούς απέναντι στην αλλαγή και στη βελτίωση και αυτό είναι μία πραγματικότητα που επιβεβαιώνεται και από την έρευνά μας.

Όσον αφορά τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά γνώρισμα, διαπιστώνεται ότι όλα τα στοιχεία θεωρείται κατά μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς πως διατίθενται αρκετά έως πολύ. Καταδεικνύεται, όμως, και σαφής διαφοροποίηση των πέντε χαρακτηριστικών ως προς την πρακτική εφαρμογή τους, με πρώτη την *επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο*, δεύτερη τη *διδασκική κατάρτιση*, ακολουθεί η *ικανότητα συνεργασίας* και στις τελευταίες θέσεις μόνο βρίσκονται τα χαρακτηριστικά της *καινοτομίας* και του *πειραματισμού*. Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ότι, ενώ η εφαρμογή καινοτομιών και η επιθυμία πειραματισμού χαρακτηρίζονται ως ιδιαίτερα σημαντικές από μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών του δείγματος, σε βαθμό ισότιμο με την επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο, ο βαθμός που πρακτικά διατίθενται ή εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι πολύ μικρότερος, εύρημα που επιβεβαιώνει ευρήματα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί δε δοκιμάζει καινοτομίες στη διδασκαλία (Αρβανιτάκη, 2012: 130). Τέλος, οι χαμηλοί βαθμοί συσχέτισης σε όλα τα χαρακτηριστικά, καταδεικνύουν ότι, όσο πιο σημαντικό κρίνουν κάποιο χαρακτηριστικό οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερο θεωρούν πως εφαρμόζεται πρακτικά στην εκπαιδευτική κοινότητα.

6.1.2 Επιμορφωτικά σεμινάρια και διαδικτυακά αποθετήρια

Όσον αφορά τις μορφές ατομικής έρευνας που θεωρούν ότι συμβάλλουν περισσότερο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο σύνολο, αλλά επηρεάζουν και την επαγγελματική μάθηση των ιδίων, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και μάλιστα των περισσότερο καταρτισμένων (που διαθέτουν μεταπτυχιακές σπουδές και πληρότητα επιμόρφωσης), κατέδειξαν τη σαφή υπεροχή των «παραδοσιακών», περισσότερο «παθητικών» (Kennedy, 2005: 238, Diamond, 1991, όπ. αναφ. στο Κατσαρού & Δελούδη, 2008: 9) μορφών επαγγελματικής ανάπτυξης (παρακολούθηση επίσημων επιμορφωτικών προγραμμάτων, σεμιναρίων κ.λπ.) έναντι των περισσότερο «καινοτόμων» μορφών (αξιοποίηση διαδικτυακών αποθετηρίων). Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει τόσο τη βιβλιογραφία όσο και την έρευνα (Reitzug, 2002: 2-3, Μακράκης, 2000, Drenoyianni, 1998, όπ. αναφ. στο Παπαδάκης, Πασχάλης, Ρώσσιου, Δόβρος, 2010: 1599, Δράγος & Παπαδάκης, 2017: 296), που κάνουν λόγο για περιορισμένη χρήση των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών, παρά τις τεράστιες δυνατότητες που, κατά γενική ομολογία,

προσφέρουν (Gibbons, 2004, όπ. αναφ. στο Δράγος & Παπαδάκης, 2017: 290, Δράγος & Παπαδάκης, ό. π.: 288-291).

Αξίζει ακόμα να σημειωθεί πως από τις παραδοσιακές μορφές επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν περισσότερο τα *επιμορφωτικά σεμινάρια επιστημονικών φορέων* που ικανοποιούν διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών (θέματα διδακτικής, διοίκησης κ.λπ.), λιγότερο τα *σεμινάρια που διοργανώνονται από το ΥΠΕΘ και τους σχολικούς συμβούλους* και ακόμα λιγότερο *συνέδρια, ημερίδες κ.λπ.*

Όσον αφορά την ενημέρωση από διαδικτυακές πηγές, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι προτιμούν τα *ελεύθερα «εξωτερικά» αποθετήρια*, ακολουθούν τα «Εθνικά» *αποθετήρια του Υπουργείου Παιδείας*, που στηρίζουν την εθνική πολιτική (Armbruster & Romary, 2009, όπ. αναφ. στο Αρμακόλας, Παναγιωτακόπουλος, & Μαγκάκη, ό. π., Μεγάλου, 2015), ενώ την τελευταία τους προτίμηση αποτελούν τα *Ιδρυματικά αποθετήρια ή τα αποθετήρια τα οποία είναι «περιορισμένης εφαρμογής»* (Nicholas, Rowlands, Watkinson, Brown & Jamali, 2012, όπ. αναφ. στο Αρμακόλας, Παναγιωτακόπουλος, & Μαγκάκη, 2017), τα οποίες μάλιστα, θεωρούν περισσότερο σημαντικά οι εκπαιδευτικοί με αυξανόμενη ηλικία και προϋπηρεσία, συγκριτικά με τους υπόλοιπους, αλλά λιγότερο από τις κλασικές μορφές και πάλι. Το γεγονός αυτό μας επιτρέπει να συμπεράνουμε το περιορισμένο ενδιαφέρον ή την περιορισμένη εξοικείωση των νεώτερων ή λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών με τα ερευνητικά δεδομένα και την τεκμηριωμένη γνώση γενικότερα. Τέλος, όλες οι μορφές θεωρείται κατά μέσο όρο ότι επηρεάζουν σημαντικά τους εκπαιδευτικούς, και περισσότερο από εκείνους που έχουν παρακολουθήσει πολλές επιμορφώσεις.

6.1.3 Αναστοχασμός

Πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί έχουν ωραίες ιδέες και τη βούληση να τις υλοποιήσουν, αλλά αδυνατούν να συστηματοποιήσουν τη δουλειά τους και να συνειδητοποιήσουν την αξία της. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε πως ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για τη βελτίωση της διδακτικής τους πρακτικής και όχημα για την προώθηση της προσωπικής και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν σημαντική πρακτική τη *διατήρηση ατομικού φακέλου*, και ακολούθως, σχεδόν ισοδύναμα μεταξύ τους, αλλά αρκετά λιγότερο, *ιεραρχούν κατά σειρά την*

αξιοποίηση καλών πρακτικών από συναδέλφους τους και σχολικούς συμβούλους και την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού με συναδέλφους. Μάλιστα τη σημασία της ανταλλαγής εκπαιδευτικού υλικού με συναδέλφους αναγνωρίζουν κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί με λίγα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν, δηλαδή εκείνοι που χρειάζεται να αντιμετωπίσουν, εκτός από τα προβλήματα οργάνωσης και διοίκησης της τάξης και από τις γνώσεις πάνω στο πρόγραμμα διδασκαλίας και την παιδαγωγική, και «τις ισχυρές δυνάμεις της κοινωνικοποίησης του σχολείου.» (Day, ό. π.: 144).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται επιφυλακτικοί όσον αφορά την *αξιοποίηση των δεδομένων της έρευνας* (πρβλ. και εύρημα με αποθετήρια «περιορισμένης εφαρμογής») και κυρίως την *αξιολόγηση από τους μαθητές*, πρακτική που αποτελεί και την τελευταία προτίμησή τους, με διαφορά, και μάλιστα των αρρένων συναδέλφων!⁹. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα οφέλη που καταγράφει η βιβλιογραφία από την αξιολόγηση μαθητών (Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2007: 215, Joshua et al., 2004, όπ. αναφ. στο Αποστολόπουλος, 2014: 28, MacBeath, 2005, όπ. αναφ. στο Αποστολόπουλος, ό. π.: 28) και την έρευνα που πραγματοποίησε ο Αποστολόπουλος (2014), αλλά επιβεβαιώνει την έρευνα του Θεοδωρίδη για την αρνητική στάση που τηρούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην εν λόγω πρακτική (2013).

Στην ερώτηση που αφορούσε την εφαρμογή στην πράξη των παραπάνω μορφών επαγγελματικής μάθησης, διαπιστώνεται σαφής διαφοροποίηση των πέντε χαρακτηριστικών, με την *τήρηση φακέλου* να προηγείται, και σε αυτή την περίπτωση. Επιπλέον οι νεώτεροι και λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία προβαίνουν σε *αξιοποίηση καλών πρακτικών από συναδέλφους και ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού*, σε ικανοποιητικό βαθμό, όπως και συνάδελφοί τους από την Ιδιωτική Εκπαίδευση (Τηλιγάδα, 2017: 161). Ωστόσο, μικρότερος του ικανοποιητικού είναι ο βαθμός εφαρμογής για την *αξιοποίηση των δεδομένων της έρευνας* αλλά και για την *αξιολόγηση από τους μαθητές*. Παρόμοια αποτελέσματα όσον αφορά την πρακτική της αξιολόγηση από τους μαθητές έχουν διαπιστωθεί και σε εκπαιδευτικούς της ιδιωτικής εκπαίδευσης (Τηλιγάδα, ό. π., 161).

⁹ Σύμφωνα με τους Hargreaves & Fullan, (ό. π.: 24). «Οι άνδρες, συνήθως, ανακαλύπτουν αυτές τις αναγκαιότητες πιο αργά απ' ό,τι οι γυναίκες».

Από τη συσχέτιση των πεποιθήσεων και των πρακτικών στο συγκεκριμένο ερώτημα, παρατηρείται ότι η σειρά προτίμησης ως προς τον βαθμό σπουδαιότητας κάθε μορφής είναι όμοια με εκείνη της πρακτικής εφαρμογής. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, δηλώνουν ότι οι μορφές επαγγελματικής μάθησης που θεωρούν σημαντικότερες, εφαρμόζονται περισσότερο και στην πράξη, αν και καμία σε πολύ υψηλό βαθμό.

Χαρακτηριστικό είναι επίσης, με μία μόνο εξαίρεση, ότι οι πρακτικές συγκεντρώνουν σχεδόν τον ίδιο μέσο βαθμό, τόσο ως προς τη σπουδαιότητα στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών όσο και ως προς τον βαθμό εφαρμογής στην πράξη. Εξαίρεση αποτελεί η πρακτική της *τήρησης φακέλου*, που προηγείται και στις δύο απαντήσεις. Όμως, παρά την σαφή προτίμηση που δίνεται ως προς τη σπουδαιότητα, ο βαθμός τήρησης στην πράξη δεν είναι πολύ υψηλός. Ακολουθείται με σημαντική διαφορά ως προς τη σπουδαιότητα και μικρή ως προς την εφαρμογή από την *αξιοποίηση καλών πρακτικών από συναδέλφους και συμβούλους* και εν συνεχεία με μικρή διαφορά από την *ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού*. Οι άλλες δύο πρακτικές τοποθετούνται σαφώς κάτω του μέσου, με την *αξιολόγηση από τους μαθητές*, να βρίσκεται καθαρά στην τελευταία θέση.

Τέλος, σημειώνονται οι υψηλοί βαθμοί συσχέτισης στα τρία πρώτα χαρακτηριστικά (*τήρηση φακέλου*, *αξιοποίηση καλών πρακτικών από συναδέλφους και ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού*), που δείχνουν σύμπτωση των απόψεων ως προς τη σπουδαιότητα και τον βαθμό εφαρμογής. Στα άλλα δύο στοιχεία (δ) και (ε) όμως, παρότι η μέση βαθμολογία είναι σχεδόν ίση, οι συντελεστές συσχέτισης είναι χαμηλοί, δηλαδή δεν υπάρχει σύμπτωση απόψεων ως προς την πεποίθηση και την πρακτική εφαρμογή σε καθέναν εκπαιδευτικό χωριστά, παρότι η μέση αντίληψη τα φέρνει στην ίδια μέση βαθμολογία.

6.1.4 Το σχολείο ως κοινότητα μάθησης και πρακτικής

Από την επισκόπηση της τρέχουσας βιβλιογραφίας και από τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψε ότι μία επαγγελματική κοινότητα μάθησης και πρακτικής ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφού λειτουργεί ως χώρος μάθησης, όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους καθηγητές. Στην έρευνά μας, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν ως σημαντικές ή πολύ σημαντικές όλες τις πρακτικές,

προκρίνοντας ελαφρώς τη *συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, την ανταλλαγή υλικού και τις μικροδιδασκαλίες*, και ακολούθως την *ανάπτυξη σχεδίων δράσης στο σχολείο, τη συμμετοχή σε δίκτυα και τον πειραματισμό, την ενεργό συμμετοχή στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του έργου στο σχολείο* καθώς και τον *σχεδιασμό προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης*.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν τα αποτελέσματα από την ανάλυση μεταβλητών και τη συσχέτιση πολυμεταβλητών, καθώς φαίνεται πως οι νεώτεροι υπηρεσιακά και ηλικιακά εκπαιδευτικοί, οι γυναίκες και οι καθηγητές στο Γυμνάσιο ιεραρχούν την πρακτική του *σχεδιασμού προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης* ψηλά στην κλίμακα σημαντικότητας. Ένα σχετικά υψηλό ενδιαφέρον από την πλευρά των εκπαιδευτικών για εθελοντική συμμετοχή στις δράσεις των ενδοσχολικών επιμορφωτικών δομών (π.χ. σχεδιασμός και προγραμματισμός δραστηριοτήτων) έχει επισημανθεί και από παλαιότερες έρευνες (Κρικέτου, 2016: 209).

6.2 Ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών στο σχολείο

6.2.1 Κουλτούρα επαγγελματικής μάθησης

Στην ερώτηση για τους παράγοντες που συμβάλλουν περισσότερο στην ανάπτυξη και ενίσχυση της «*κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης*» των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία δηλώνει ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς επιλέγουν με μεγάλη διαφορά τον παράγοντα *πρωτοβουλίες και δράσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών*, αναλαμβάνοντας με αυτόν τον τρόπο την ευθύνη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Φαίνεται πως για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς του δείγματος, που είναι κυρίως κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ζήτημα προσωπικών παραγόντων, όπως είναι η ατομική θέληση, η δέσμευση, η αφοσίωση και η προσπάθεια, και λιγότερο ζήτημα *οράματος και οργάνωσης της σχολικής μονάδας ή δράσεων της ηγεσίας του σχολείου*, ενώ ως πολύ λιγότερο σημαντικοί παράγοντες αξιολογούνται από τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών οι *δράσεις των επιστημονικών φορέων και οι δράσεις των οργάνων της πολιτείας*. Παρατηρείται, μάλιστα, ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης, όχι όμως και οι κάτοχοι διδακτορικού, ιεραρχούν ακόμη υψηλότερα τις *πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών* και ακόμη χαμηλότερα το *θεσμικό πλαίσιο* σε αυτό το ερώτημα.

Το συμπέρασμα φαίνεται να ευθυγραμμίζεται με παλαιότερα ερευνητικά ευρήματα (Κρικέτου, ό. π.: 193), τα οποία εστιάζουν στην απουσία μίας ολοκληρωμένης προσέγγισης από τα πανεπιστήμια, τους θεσμικούς φορείς ή τα σχολεία, ικανής να καλύψει επαρκώς τις ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης, σε όλο το εύρος της επαγγελματικής πορείας, των εκπαιδευτικών.

6.2.2 Μάθηση, αλλαγή, καινοτομία

Μία άλλη διαπίστωση αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν / ενισχύουν περισσότερο τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μάθηση, την αλλαγή και την καινοτομία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, προτάσσουν με συντριπτική διαφορά το *γνωστικό υπόβαθρο και την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού*, επιβεβαιώνοντας τις βιβλιογραφικές αναφορές (National Institute of Education, 1975: 1, Clark & Peterson, 1986: 127, Ennis, ό. π.: 171, Zhao, Pugh, Sheldon & Byers, 2002: 490, Kirkland & Sutch, 2009: 4), που τονίζουν τη σημασία που έχουν οι προσωπικοί παράγοντες και η στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή. Γνωρίζουμε πως πολλές από τις μεταρρυθμίσεις είναι καλά δομημένες και σχεδιασμένες, ωστόσο αποτυγχάνουν λόγω της αντίστασης που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί: με τις ενέργειες ή την παθητική τους στάση διευκολύνουν ή εμποδίζουν την καινοτομία και την αλλαγή, δέχονται ή αντιδρούν σε επεμβάσεις, όταν αυτές επιβάλλονται από την Πολιτεία ή αποτελούν πρωτοβουλία της Διεύθυνσης του σχολείου. Είναι χαρακτηριστικό πως όλες οι υπόλοιπες παράμετροι που εντοπίσαμε στη βιβλιογραφία: *σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, θετική ανταπόκριση των μαθητών, κίνητρα σταδιοδρομίας και θεσμικό πλαίσιο και θετική στάση της διεύθυνσης* (Hatano & Inagaki, 1986: 34-35, Kirkland & Sutch, 2009: 4-5) ιεραρχούνται πολύ χαμηλότερα στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση μεταβλητών και τη συσχέτιση πολυμεταβλητών έχουν επίσης ενδιαφέρον, καθώς φαίνεται ότι το *γνωστικό υπόβαθρο και την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών* ιεραρχούν ψηλότερα οι άντρες που υπηρετούν σε Γυμνάσια, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν παράλληλα σε Γυμνάσια και Λύκεια και οι εκπαιδευτικοί με ελλιπή επιμόρφωση, ενώ οι γυναίκες που υπηρετούν σε Γυμνάσια, όπως και οι εκπαιδευτικοί με υψηλή επιμόρφωση αλλά

και οι νέοι σε ηλικία, ιεραρχούν ψηλότερα τις *σχέσεις συνεργασίας και αμοιβαιότητας* στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Όσον αφορά τον βαθμό σπουδαιότητας των παραπάνω παραγόντων, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποδίδουν πολύ μεγάλη σημασία στο σύνολο των παραπάνω παραγόντων, επιβεβαιώνοντας τη σαφή υπεροχή του παράγοντα *γνωστικό υπόβαθρο*, με μια μικρή αλλά σαφή υπεροχή στη 2η θέση του παράγοντα *θετική ανταπόκριση των μαθητών*, ενώ οι υψηλοί βαθμοί συσχέτισης σε όλα τα χαρακτηριστικά αποδεικνύουν σε καθέναν εκπαιδευτικό χωριστά εύλογη σύμπτωση των απαντήσεων ως προς την ιεράρχηση / σειρά κατάταξης και την αξιολόγηση της σπουδαιότητας κάθε παράγοντα.

Αντίστοιχα, στην ερώτηση σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη διάθεση / στάση για αλλαγή και καινοτομία, γίνεται σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη αξία και βαρύτητα σε εκείνους που σχετίζονται με την *προσωπική τους κατάρτιση και διαθεσιμότητα* και στη συνέχεια στην *ανταπόκριση των μαθητών τους* και μικρότερη σε εκείνους που σχετίζονται με την επιρροή της *διεύθυνσης του σχολείου*, των *σχέσεων με τους συναδέλφους* και το *θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας*, με τον τελευταίο παράγοντα στην τελευταία θέση σπουδαιότητας σε ό,τι αφορά τη θετική του συμβολή, αλλά ψηλότερα (στην 3η θέση) σε ό,τι αφορά την αρνητική.

Μάλιστα, όπως φάνηκε από την ανάλυση συσχέτισης μεταβλητών, ο παράγοντας *έλλειψη ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό* ιεραρχείται πολύ ψηλότερα από εκείνους τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν επιπλέον τίτλους σπουδών (μεταπτυχιακές σπουδές) και χαμηλότερα από τους κατόχους μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου. Σχετικά με τον παράγοντα *ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών στο σχολείο (φόρτος εργασίας, έλλειψη χρόνου, έλλειμμα υποδομών κ.ά.)*, γίνεται επίσης σαφές ότι και στο ερώτημα 16Α - ιεράρχηση και στο ερώτημα 16Β - βαθμός αξιολόγησης κρίνεται λιγότερο σημαντικός από εκείνους που έχουν υψηλή πληρότητα επιμόρφωσης και περισσότερο από εκείνους με μηδενική ή μικρή / υποχρεωτική παρακολούθηση σεμιναρίων και επιμορφωτικών προγραμμάτων. Τέλος, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει το εύρημα για την πολύ μεγαλύτερη σημασία που αποδίδουν στην *ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών στο σχολείο (φόρτος εργασίας, έλλειψη χρόνου, έλλειμμα υποδομών κ.ά.)*, οι καθηγητές του Γυμνασίου ή εκείνοι που

υπηρετούν παράλληλα σε Γυμνάσιο και Λύκειο, σε σχέση με εκείνους του Λυκείου, εύρημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Πάντως, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν όλους τους (αρνητικούς) παράγοντες ως πολύ σημαντικούς.

6.2.3 Συνεργατικές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης

Μία άλλη διαπίστωση αναμενόμενη και επιβεβαιωμένη από την έρευνα (Πομάκη, 2017). αφορά τον μέτριο και επιφανειακό (Little, 1990: 511-524, Vieluf et al., ό. π.: 34) χαρακτήρα των συνεργατικών πρακτικών που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών στα δευτεροβάθμια δημόσια σχολεία. Από τις συνεργατικές πρακτικές που εντοπίσαμε βιβλιογραφικά, στα σχολεία που εξετάσαμε, λαμβάνουν χώρα σε μη ικανοποιητικό βαθμό κατά σειρά η *συζήτηση για νέες διδακτικές προσεγγίσεις / μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας*, πρακτική που επισημαίνεται κυρίως από νεώτερους εκπαιδευτικούς με λίγα έτη παραμονής στο σχολείο (έως 4 έτη) και στη Δημόσια Εκπαίδευση, η *δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων συνεργατικών πρακτικών στην ιστοσελίδα του σχολείου*, πρακτική που διαπιστώνουν εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο σπουδών και πολλά χρόνια στο ίδιο σχολείο (πάνω από 10), οι οποίοι φαίνεται να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με μία κουλτούρα «έκθεσης» και αξιολόγησης¹⁰, η *συμμετοχή σε ομάδες εργασίας στο σχολείο και η διεξαγωγή έρευνας για την παραγωγή νέων μεθόδων και διδακτικού υλικού*, την οποία διαπιστώνουν εκπαιδευτικοί κάτω των 50 ετών, που εργάζονται στο Λύκειο και διαθέτουν υψηλό επίπεδο σπουδών, και, σε βαθμό πολύ μικρότερο του ικανοποιητικού, οι: *πρακτική άσκηση φοιτητών – συνδιδασκαλίες*, και *επιμορφωτές σε ενδοσχολική επιμόρφωση*, στις οποίες εμπλέκονται, όπως διαπιστώνεται, κατά κύριο λόγο καθηγητές Λυκείου και εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο σπουδών. Σε γενικές γραμμές, συμπεραίνεται ότι οι συνεργατικές πρακτικές θεωρείται ότι εφαρμόζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους κατόχους μεταπτυχιακού διπλώματος και ακόμη περισσότερο από τους κατόχους διδακτορικού και η συσχέτιση αυτή είναι έντονη για τις τέσσερις από τις πέντε πρακτικές του ερωτήματος (*συμμετοχή σε ομάδες εργασίας, πρακτική άσκηση φοιτητών – συνδιδασκαλίες, επιμορφωτές σε ενδοσχολική επιμόρφωση, δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων*).

¹⁰ Μάλιστα ένα 15% των εκπαιδευτικών τοποθετεί την *ανάρτηση επιτευγμάτων στην ιστοσελίδα του σχολείου* στον ανώτατο βαθμό, μάλλον γιατί η πρακτική αυτή εφαρμόζεται πολύ ικανοποιητικά σε κάποια μεμονωμένα σχολεία.

Επιπλέον, διαπιστώνεται πολύ έντονη συσχέτιση ανάμεσα στον βαθμό πρακτικής εφαρμογής των περισσότερων από τις συνεργατικές πρακτικές (*πρακτική άσκηση φοιτητών – συνδιδασκαλίες, επιμορφωτές σε ενδοσχολική επιμόρφωση και συμμετοχή σε ομάδες εργασίας*) και στη σχολική μονάδα υπηρετήσης. Ειδικότερα, η πρακτική εφαρμογή των παραπάνω διαπιστώνεται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό στα Λύκεια και σε πολύ χαμηλό στα Γυμνάσια.

6.2.4 Επαγγελματική μάθηση και αυτοαξιολόγηση

Οι πρακτικές αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης θεωρείται κατά μέσο όρο από τους εκπαιδευτικούς πως θα πρέπει να συνδέονται σε μέτριο βαθμό με την επαγγελματική μάθηση. Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανιχνεύεται ελαφρά υπεροχή της *ανταλλαγής γνώμης με τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου* και *ακολουθώς, με πολύ μικρή διαφορά, της τροποποίησης πρακτικών με ανατροφοδότηση από συναδέλφους*. Ακολουθούν με διαφορά οι *διαδικασίες ετεροπαρατήρησης και οι μεταδιδασκτικές συναντήσεις* και με επίσης διακριτή διαφορά, στις τελευταίες θέσεις, η *αξιολόγηση πρακτικών του εκπαιδευτικού από μαθητές* και η *γνώμη των μαθητών σχετικά με το πώς μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά*, καθώς αυτά συγκεντρώνουν πολύ χαμηλό βαθμό από πολύ υψηλότερο ποσοστό εκπαιδευτικών. Ειδικότερα τα ευρήματα αναφορικά με τις πρακτικές της ετεροπαρατήρησης και την αξιολόγησης από μαθητές έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της μέχρι τώρα έρευνας (Θεοδωρίδης, 2013, Τηλιγάδα, 2017).

Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διάρκεια υπηρεσίας στη σχολική μονάδα ζητούν και δίνουν μεγαλύτερη σημασία στη γνώμη των μαθητών τους. Επιπλέον, *ζητούν τη γνώμη συναδέλφων σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας, τη γνώμη των μαθητών και από τους μαθητές τους να αξιολογήσουν τις πρακτικές τους*, κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι διδακτορικού κυρίως ή και, σε μικρότερο βαθμό, μεταπτυχιακού διπλώματος. Τη συνεργασία σε *διαδικασίες ετεροπαρατήρησης* αξιολογούν ως σημαντικότερη συγκριτικά οι εκπαιδευτικοί θεωρητικής κατεύθυνσης έναντι εκείνων θετικής κατεύθυνσης και η *πρακτική τροποποίησης πρακτικών με ανατροφοδότηση από συναδέλφους* θεωρείται σημαντικότερη από τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου έναντι εκείνων του Γυμνασίου.

6.2.5 Διεύθυνση / ηγεσία και επαγγελματική μάθηση

Τόσο τα βιβλιογραφικά (Kirkland & Sutch, 2009: 5, Hord, 1997, Hord & Sommers, 2008, όπ. αναφ. στο Vangrieken, Meredith & Kyndt, 2017: 49) και όσο και ερευνητικά δεδομένα (Μπινιάρη, 2012, Χατζή, 2015, Ιωσήφ, 2016, Τηλιγάδα, 2017) κάνουν λόγο για μία στενή σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και σε μία υποστηρικτική και καταναεμητική ηγεσία, που δίνει έμφαση στη συνεργασία και στην επιδίωξη της καινοτομίας και της αλλαγής. Είναι φανερό ότι πρόκειται για έναν τύπο ηγεσίας που διαθέτει «την απαραίτητη αυτονομία» (Κατσαρός, 2008: 109).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, οι οποίοι θεωρούν πως το χαρακτηριστικό που συμβάλλει περισσότερο στην ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης είναι η *δίκαιη κατανομή των ρόλων*¹¹, έπεται ο ορθός συντονισμός και η οργάνωση και ακολουθούν, με μεγάλη διαφορά και σχεδόν ισοβαθμούνται μεταξύ τους, τα τρία χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ενίσχυση των καινοτόμων δράσεων και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: *καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας*, *η ενθάρρυνση καινοτόμων δράσεων*, *παρώθηση για πειραματισμό*. Το παραπάνω εύρημα παραπέμπει σε μία «διοικητικού τύπου ηγεσία» η οποία εστιάζει «στις λειτουργίες, στους σκοπούς ή στις συμπεριφορές του ηγέτη» και υποθέτει ότι «αν αυτές διεκπεραιωθούν ικανοποιητικά, η εργασία των υπόλοιπων μελών του οργανισμού θα διευκολυνθεί.» (Leithwood & Duke, 1999, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, ό. π: 107). Η εν λόγω εκδοχή περιγράφει τον ηγετικό προσανατολισμό των διευθυντών των δημόσιων σχολείων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς, σύμφωνα με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, βασική πτυχή του έργου τους είναι η εποπτεία και ο έλεγχος. Η ικανότητα του διευθυντή να μετασχηματίζει το σχολείο σε κοινότητα μάθησης και πρακτικής δεν ιεραρχείται ψηλά στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών, που βλέπουν τον διευθυντή ως τον παραδοσιακό γραφειοκράτη, εκτελεστικό όργανο της σχολικής διοίκησης.

¹¹ Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως στην έρευνα που πραγματοποίησε η Τηλιγάδα στους συναδέλφους της Ιδιωτικής Εκπαίδευσης, το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό δεν προβάλλεται ως το κυρίαρχο, γεγονός που η ερευνήτρια απέδωσε στην ύπαρξη εσωτερικών και όχι εξωτερικών κινήτρων, που κατευθύνουν τους εν λόγω εκπαιδευτικούς (Τηλιγάδα, 2017: 167). Μήπως η «δίκαιη κατανομή των ρόλων» είναι κάτι που οι εκπαιδευτικοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης δε θεωρούν ότι μπορούν να προβάλλουν ως αίτημα, σε αντίθεση με τους διορισμένους εκπαιδευτικούς της δημόσιας εκπαίδευσης;

Στις σχολικές μονάδες των ερωτώμενων τα παραπάνω χαρακτηριστικά της ηγεσίας διατίθενται σε μέτρια ικανοποιητικό βαθμό και με μεγάλη διασπορά μεταξύ των επιμέρους απαντήσεων, εύρημα που συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες (Χατζή, 2015, Ιωσήφ, 2016). Θα μπορούσε να σημειωθεί μόνο ότι το (ε) *δίκαιη κατανομή και επιβράβευση* που, όπως είδαμε, έχει σαφές προβάδισμα στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη σπουδαιότητά του, έχει και ένα μικρό προβάδισμα στον βαθμό στον οποίο διαπιστώνεται στην πράξη.

Τέλος, από τους πολύ χαμηλούς (έως και αρνητικούς) βαθμούς συσχέτισης σε όλα τα χαρακτηριστικά, μάλλον διαφαίνεται μάλιστα ότι όσο πιο σημαντικό κρίνουν κάποιο χαρακτηριστικό οι εκπαιδευτικοί, τόσο λιγότερο θεωρούν ότι εφαρμόζεται πρακτικά στη σχολική τους μονάδα.

Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον έχουν τα αποτελέσματα από την ανάλυση μεταβλητών και τη συσχέτιση πολυμεταβλητών, καθώς φαίνεται ότι για τη *δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων*, που, όπως αναφέραμε, ούτως ή άλλως θεωρείται το πλέον σημαντικό στο σύνολο των ερωτηθέντων, παρατηρείται ότι οι άνδρες και οι καθηγητές Γυμνασίου του δίνουν συγκριτικά ακόμη μεγαλύτερη σημασία. Επιπλέον, αξιολογείται ως σημαντικότερο από τους νέους κάτω των 35 ετών και τους έχοντες προϋπηρεσία μικρότερη των 10 ετών. Αντίστοιχα, το χαρακτηριστικό *παρώθηση για πειραματισμό* θεωρείται πολύ σημαντικότερο από τους νεώτερους σε ηλικία και προϋπηρεσία.

Αντίθετα, η συμβολή του χαρακτηριστικού της Διεύθυνσης *ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις* ιεραρχείται ως περισσότερο σημαντικό στη συμβολή του στην επαγγελματική μάθηση από τις μεγαλύτερες ηλικίες, που έχουν περιορισμένη επιμόρφωση, τις γυναίκες της θετικής κατεύθυνσης και τους καθηγητές Λυκείου. Επιπλέον, η *ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης (ενδοσχολικές επιμορφώσεις κ.λπ.)* θεωρείται σημαντικότερη όσο αυξάνουν η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού.

Σχετικά με τον βαθμό στον οποίο παρατηρούνται τα ίδια χαρακτηριστικά της Διεύθυνσης στη δική τους σχολική μονάδα λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, γενικώς, η διαπίστωση είναι ότι, με εξαίρεση κάποια περιορισμένη επίδραση της ηλικίας και της προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού, η διακύμανση αυτή

οφείλεται στα χαρακτηριστικά της Διεύθυνσης / ηγεσίας του κάθε σχολείου. Το μόνο που θα μπορούσε να αναφερθεί σχετικά είναι ότι γενικά οι νέοι σε ηλικία - προϋπηρεσία και σχολείο δίνουν καλύτερο βαθμό στη Διεύθυνση, ειδικά στα χαρακτηριστικά *παρώθηση για πειραματισμό, ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης και δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων*, ενώ για το χαρακτηριστικό *ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις* καλύτερο βαθμό δίνουν όσοι έχουν μεταπτυχιακό και υψηλή επιμόρφωση, γιατί, ενδεχομένως, συνεργάζονται καλύτερα με τη Διεύθυνση στις καινοτόμες δράσεις.

Κεφάλαιο 7: Γενικές διαπιστώσεις - προτάσεις

Στο πλαίσιο του διαλόγου για τη βελτίωση των σχολείων και την ανύψωση του επιπέδου της εκπαίδευσης, η συζήτηση συχνά περιστρέφεται γύρω από το θέμα της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Το νόημα, όμως του όρου επιδέχεται διάφορες ερμηνείες. Η έρευνα που παρουσιάστηκε είχε ως στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την επαγγελματική τους μάθηση. Τα δεδομένα που αντλήθηκαν αντικατοπτρίζουν τις απόψεις συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, που, όπως φάνηκε, αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, τις εμπειρίες τους, τα πιστεύω και τις προκαταλήψεις τους. Εξάλλου, ο περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν επιτρέπει γενικεύσεις σχετικές με το θέμα στο σύνολο της δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτουν κάποιες γενικότερες διαπιστώσεις που αφορούν την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες μπορεί να λειτουργήσουν ως αφορμή για μία γενικότερη συζήτηση και προβληματισμό ή να υποκινήσουν περαιτέρω έρευνες.

Μία πρώτη σημαντική διαπίστωση αφορά την οριοθέτηση της επαγγελματικής μάθησης από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί συναρτούν την επαγγελματική τους μάθηση και εξέλιξη με την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων, με τις οποίες πιστεύουν ότι θα προσφέρουν βελτιωμένες ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές τους. Πράγματι, ένα εκπαιδευτικό δυναμικό που διαθέτει περισσότερες δεξιότητες και ευελιξία στις τεχνικές διδασκαλίας και γνωρίζει καλύτερα τη διδακτέα ύλη, είναι ένα εκπαιδευτικό δυναμικό που έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών του και σε γενικές γραμμές θεωρείται αποτελεσματικό. Είδαμε, ωστόσο, στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας μας (σελ. 24) πως η αποτελεσματικότητα μπορεί να παράγει σταθερές συμπεριφορές που ενδέχεται να είναι προβληματικές σε νέες και δυναμικές καταστάσεις.

Πεποίθησή μας είναι ότι το ελληνικό σχολείο έχει ανάγκη από εκπαιδευτικούς που να είναι «διαρκώς διαμορφούμενοι ειδήμονες» και όχι απλώς ειδήμονες, που να ανταποκρίνονται, δηλαδή, με ευελιξία στις διαρκώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις που συναντούν στην τάξη και στο εξελισσόμενο τοπικό και διεθνές περιβάλλον. Οι «διαρκώς διαμορφούμενοι ειδήμονες» ξέρουν πώς να αναγνωρίζουν και να λαμβάνουν υπόψη πολλαπλές οπτικές και πιθανές λύσεις, τροποποιώντας τις υπάρχουσες διαδικασίες ή / και επινοώντας νέες, για να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις και να αντιμετωπίζουν τα πρακτικά προβλήματα που διαρκώς αναφύονται. Η έρευνά μας επιβεβαίωσε αυτό που γνωρίζαμε και από άλλες έρευνες, ότι, δηλαδή, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία δε δοκιμάζουν καινοτομίες και αλλαγές, παρόλο που μπορεί να έχουν θετική στάση απέναντι σε αυτές. Μάλιστα, η στάση τους απέναντι στην καινοτομία επηρεάζεται κατεξοχήν από προσωπικούς παράγοντες, επαληθεύοντας, με αυτόν τον τρόπο, ότι *«αυτό που κάνουν οι εκπαιδευτικοί απορρέει κατά ένα μεγάλο βαθμό από αυτό που σκέπτονται»*. Η σημασία του εκπαιδευτικού ως προσώπου αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο στη βιβλιογραφία γύρω από την εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η στάση τους απέναντι στην αλλαγή και στην καινοτομία επηρεάζεται λιγότερο από την εσωτερική οργάνωση και τις πρωτοβουλίες των σχολείων, εύρημα αναμενόμενο, για ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό *«που είναι από τα πιο συγκεντρωτικά συστήματα στην Ευρώπη»* (ΟΟΣΑ, ό. π.: 78) Ακόμα χαμηλότερα, για ευνόητους λόγους, τοποθετείται ο παράγοντας «Πολιτεία».

Ένα ερώτημα που προκύπτει, επομένως, από τα παραπάνω είναι ποιες διαδικασίες και πρακτικές σε επίπεδο μάθησης θα μπορούσαν να συμβάλουν στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών που μπορούν να εξισορροπούν τις δύο διαστάσεις, της αποδοτικότητας και της καινοτομίας. Στην πράξη ο προσανατολισμός δεν μπορεί να είναι μονόπλευρος, αλλά θα πρέπει να στοχεύει στην καλλιέργεια συγκεκριμένων, παρατηρήσιμων, δεξιοτήτων που θεωρούνται προϋποθέσεις της αποτελεσματικής διδασκαλίας και επίσης να περιλαμβάνει ευκαιρίες για πειραματισμό, με άλλα λόγια ευκαιρίες για ενεργό αλληλεπίδραση με αντικείμενα και άτομα, με σκοπό οι εκπαιδευτικοί να ανακαλύψουν ασυνέπειες και προκαταλήψεις που χρειάζονται περαιτέρω βελτίωση.

Μία δεύτερη σημαντική διαπίστωση, λοιπόν, έχει να κάνει με την περιορισμένη σημασία και την περιορισμένη εφαρμογή της συνεργασίας στα δημόσια

σχολεία. Είδαμε στο θεωρητικό τμήμα της εργασίας μας ότι ένα βασικό γνώρισμα των «διαρκώς διαμορφούμενων ειδημόνων» είναι το γεγονός ότι μαθαίνουν από τους άλλους.

Στα δημόσια σχολεία του δείγματός μας, η «συνεργασία» συνίσταται στην αλληλοβοήθεια και στην ανταλλαγή επαγγελματικών συμβουλών ή στην ανταλλαγή εκπαιδευτικών υλικών και ιδεών, χωρίς οι εκπαιδευτικοί να εμπλέκονται σε κοινό σχεδιασμό ή σε στοχαστικό διάλογο για τις πρακτικές που εφαρμόζουν και φυσικά χωρίς ανατροφοδότηση. Αυτό το πλαίσιο της επαγγελματικής αλληλεπίδρασης, όμως, αντιμετωπίζει τα θέματα της διδασκαλίας με τρόπο αποσπασματικό, ενώ οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μία δική τους, ανεξάρτητη, πορεία πειραματισμών και σφαλμάτων, για να οδηγηθούν στην επαγγελματική επάρκεια. Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στον προγραμματισμό και στην αξιολόγηση του σχολείου, οργανώνουν και αναπτύσσουν σχέδια δράσης με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο ή σχεδιάζουν από κοινού και οργανώνουν προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, αισθάνονται μία συλλογική ευθύνη για το έργο της διδασκαλίας, υιοθετούν κοινές αντιλήψεις για την αυτονομία, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και συνεργάζονται ουσιαστικά γύρω από τη διδασκαλία. Ο Hargreaves εστιάζει ιδιαίτερα σε αυτήν την προχωρημένη μορφή αλληλεπίδρασης και τη θεωρεί ως βασικό συστατικό μίας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών: *«...στις πιο αυστηρές, ακμαίες (και μάλλον σπάνιες) μορφές τους, οι συνεργατικές κουλτούρες μπορούν να επεκταθούν σε από κοινού εργασία, αλληλοπαρατήρηση και εστιασμένη διερεύνηση βάσει προβληματισμών, με τρόπους οι οποίοι διευρύνουν την πρακτική κριτικά, ψάχνοντας για καλύτερες εναλλακτικές, σε μία διαρκή αναζήτηση της βελτίωσης. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι συνεργατικές κουλτούρες, δεν είναι χαριτωμένες, αυτάρεσκες, ούτε πολιτικά εφησυχασμένες. Αντίθετα, μπορούν να οικοδομήσουν συνολική ισχύ και αυτοπεποίθηση σε κοινότητες εκπαιδευτικών.»* (Hargreaves, 1994: 195).

Ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα που προέκυψε από την έρευνά μας είναι ότι όλες οι πρακτικές αξιολόγησης κρίνονται σημαντικές σε αρκετά χαμηλότερο βαθμό από τις πρακτικές ενδοσχολικής ή διασχολικής συνεργασίας. Το εύρημα αυτό υποδεικνύει ότι στους Έλληνες εκπαιδευτικούς της δημόσιας εκπαίδευσης δεν έχει διαμορφωθεί «κουλτούρα αξιολόγησης». Η συγκεκριμένη διαπίστωση εγείρει αρκετούς προβληματισμούς και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, εάν αναλογιστούμε

ότι «Η Ελλάδα αντιμετωπίζει μείζονα πρόκληση στη δημιουργία μιας κουλτούρας αξιολόγησης, καθώς ιστορικά επικρατεί κλίμα δυσπιστίας ως προς τις εξωτερικές αξιολογήσεις, ειδικότερα όσον αφορά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.» (ΟΟΣΑ, ό. π.: 59).

Τέλος, ένα θέμα για περαιτέρω έρευνα θα ήταν να διερευνηθούν σε κάθε περίπτωση οι λόγοι της διαφοράς μεταξύ πεποιθήσεων αναφορικά με την επαγγελματική μάθηση και των πρακτικών, γιατί, δηλαδή, κάποιοι παράγοντες που αξιολογούνται υψηλά ως προς τη σπουδαιότητά τους, δεν εντοπίζονται σε εξίσου υψηλό βαθμό στην πράξη.

Βιβλιογραφία ελληνόγλωσση

Αποστολόπουλος, Κ. (2014). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 1ο, 25-51.

Αραμπατζή, Α. (2013). Οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών που ενεπλάκησαν στο πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας όσον αφορά τις επιπτώσεις στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη. Μεταπτυχιακή εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.

Αρβανιτάκη, Μ. (2012). Η Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια των Εκπαιδευτικών: οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή του νομού Ηρακλείου Κρήτης. Μεταπτυχιακή εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.

Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος». Τόμος 1, τεύχος 1, 8-29, 2013. Ανοικτής πρόσβασης ελληνικό e-journal. Ανακτήθηκε στις 30/01/2018 από: http://www.educircle.kioulanis.gr/images/teuxos/2013/1/teuxos1_1.pdf.

Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Μαγκάκη, Φ. (2017): Ψηφιακά Αποθετήρια ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων: Μελέτη, κατηγοριοποίηση και αξιολόγηση. Στο Κ. Παπανικολάου, Α. Γόγουλου, Δ. Ζυμπίδης, Α. Λαδιάς, Ι. Τζωρτζάκης, Θ. Μπράτιτσης, Χ. Παναγιωτακόπουλος (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», σ. 298-309, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, 21-23 Απριλίου 2017. ISSN 2529-0924, ISBN 978-618-83186-0-1.

Αυγητίδου, Σ. (2014). Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Βάμβουκας, Μ. (1991). Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία, εκδ. Αθήνα, Γρηγόρη.

Δεμερτζή, Κ. (2007). Μία ιστορία αλλαγής: αφήγηση από τη σκοπιά ενός κριτικού φίλου. Στο Μπαγάκης Γ., Δεμερτζή Κ., Σταμάτης, Θ. (Επιμ.) *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam, Leadership for Learning*, 117-133, Αθήνα: Λιβάνης.

Δεμερτζή, Κ. & Μπαγάκης, Γ, (2007). Ερευνητικά εργαλεία κατά κανόνα γνωστά στην ερευνητική ομάδα. Στο Μπαγάκης Γ., Δεμερτζή Κ., Σταμάτης, Θ. (Επιμ.) *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam, Leadership for Learning*, 213-220, Αθήνα: Λιβάνης.

Δημητρακόπουλος, Π. Ν. (2013). Κοινότητες πρακτικής και διαχείριση γνώσης. Στο Φρυδάκη Ε., Κάββουρα, Θ., Μηλίγκου Ε. Ε. & Φουντοπούλου Μ. Ζ. (Επιμ.) *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας*, 80-83. Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας.

Δράγος, Σ. & Παπαδάκης, Σ. (2017). Αποθετήρια Ανοικτών Εκπαιδευτικών Πόρων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο Κ. Παπανικολάου, Α. Γόγουλου, Δ. Ζυμπίδης, Α. Λαδιάς, Ι. Τζωρτζάκης, Θ. Μπράτισης, Χ. Παναγιωτακόπουλος (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, σ. 288-297, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, 21-23 Απριλίου 2017.

Ζεμπύλας, Μ. (2015). Διαμόρφωση Ενιαίας Πολιτικής για την Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών Λειτουργών. Τελική πρόταση επιστημονικής επιτροπής. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.

Θεοδωρίδης, Γ. (2013). Η σύνδεση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και ανάπτυξης: εμπειρική μελέτη σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Πέλλας Μεταπτυχιακή εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.

Ιωσήφ, Σ. (2016). Ο ρόλος του διευθυντή - ηγέτη στη δημιουργία και εξέλιξη τοπικού δικτύου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: η περίπτωση του Νομού Ευβοίας. Μεταπτυχιακή εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ

Κατσαρού, Ε. & Δελούδη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Κοντογεωργάκου, Β. (2010). Το σύστημα εξ αποστάσεως πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία. Διερεύνηση των δυνατοτήτων εφαρμογής του στην Ελλάδα. Μεταπτυχιακή εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.

Κρικέτου, Θ. (2016). Διερεύνηση ενός νέου μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Μεταπτυχιακή εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.

Κρόκου, Α. (2016) Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της έρευνας δράσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: η περίπτωση του προγράμματος CEYS (Creativity in Early Years Science education). Μεταπτυχιακή εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.

Κυριάκου, Κ. Ε. (2008). Σκακιστική μνήμη και επίδραση των συγκινήσεων. Μεταπτυχιακή Εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών & Τμήμα Μεθοδολογίας Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης.

Λιάπη, Π. (2015). Η συμβολή του προγράμματος Comenius στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: η περίπτωση της περιφέρειας Αν. Μακεδονίας και Θράκης. Μεταπτυχιακή εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.

Λουκόπουλος, Α. (2008) «Η εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο και ο ρόλος του Διευθυντή: η αποτελεσματικότητα της ευέλικτης ζώνης διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων». Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μεγάλου, Ε. (2015). Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι - Αποθετήρια Μαθησιακών Αντικειμένων: Η περίπτωση του Φωτόδεντρου. Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας, Σχολή ΙΜ Παναγιωτόπουλου, Τεύχος 54, σελ.

10-15, Άνοιξη-Καλοκαίρι 2015, <http://impanagiotopoulos.gr/images/ekdoseis-deltio/deltio54.pdf>.

Μηλίγκου, Ε. Ε. (2013). Συνεργασία Πανεπιστημίου - σχολείου στο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: θεσμοί, φορείς, μορφές, δυναμική. Στο Φρυδάκη Ε., Κάββουρα, Θ., Μηλίγκου Ε. Ε. & Φουντοπούλου Μ. Ζ. (Επιμ.) Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, 55-71. Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Γεωργιάδου, Σ., Μπινιάρη, Λ., Σκουτίδας, Λ., Κοσμίδης, Π. & Τσεμπερλίδου, Μ. (2007). Το διεθνές πρόγραμμα Carpe Vitam. Leadership for Learning και η ελληνική συμμετοχή από ακαδημαϊκή οπτική γωνία. Στο Μπαγάκης Γ., Δεμερτζή Κ., Σταμάτης, Θ. (Επιμ.) *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam, Leadership for Learning*, 193-207, Αθήνα: Λιβάνης.

Μπαζίγου, Κ. (2012), Διδάσκοντας μαζί ... Η συνδιδασκαλία στις Ερευνητικές Εργασίες, 6^ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ. (http://www.kpe.gr/proceedings/11_Research_Projetcs/105_Bazigou.pdf). Τελευταία ανάκτηση: 25/04/2018.

Μπινιάρη, Λ. (2012). Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μπότσογλου, Κ., Μπεαζίδου, Ε. & Τσολακίδης, Ι. (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών από την ενασχόλησή τους με την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Έρευνα στην εκπαίδευση. Hellenic Journal of Research in Education.

ΟΟΣΑ (2011). «Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα». Ανακτήθηκε 19 Σεπτεμβρίου, 2017 από: https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5699/1537_01_%CE%9F%CE%9F%CE%A3%CE%91%20%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7%20%28%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CF%80%CE%

[B1%CF%81%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CF%84%CE%AD%CE%BF%20%CE%
%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CE%9A%CE%A4%29.pdf](#)

Παπαδάκης, Σ., Πασχάλης, Γ., Ρώσσιου, Ε. Δόβρος, Ν. [εργαστηριακή εισήγηση], «Εκπαίδευση και Πρακτική με το Ελεύθερο Ανοικτό Διαδικτυακό Σύστημα Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων (LAMS)», 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας «Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές στην Εκπαίδευση» Βέροια-Νάουσα 23-25 Απριλίου 2010, (σελ. 1598-1605) (pdf) Δημοσιευμένο στο Ηλεκτρονικό Περιοδικό Μάθηση με Τεχνολογίες» <http://mag.e-diktyo.eu> (ISSN 1792 – 1813) (pdf).

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Ιδίου

Πασιάς, Γ. (2016). Το Σχολείο ως Οργανισμός και ως Κοινότητα Μάθησης. Σημειώσεις του μαθήματος. Αθήνα, Δεκέμβριος 2016.

Πασιάς, Γ., Αποστολόπουλος, Κ. & Στυλιάρης, Ε., (2015) «Αυτοαξιολόγηση» και «Αξιολόγηση ομοτέχνων»: Διαδικασίες βελτίωσης του σχολείου και μετασχηματισμού του σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 7ο, 25-35.

Πασιάς, Γ. & Καλοσπύρος, Ν. (2015) Το «συμβάν» του «Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου» ως «οργανισμού και ως κοινότητας μάθησης»: Η περίπτωση του ΠΠΛ Αναβρύτων (2011-2014). Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Πρακτικά συνεδρίου: Καλές πρακτικές και καινοτομία στη Δ/θμια Εκπ/ση, (Ειδικό) Τεύχος 5, 1216-1225. Ανακτήθηκε από <http://www.erkyna.gr>

Πομάκη, Π. (2007) Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της Διεύθυνσης. Μεταπτυχιακή εργασία / Φιλοσοφική σχολή Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη 2007.

Σαμαρά, Σ. (2015). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ο ρόλος της ηγεσίας της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. ΕΑΠ. Πάτρα.

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α. Δελιγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ. & Μπούρας, Σ. (2008). Καινοτόμα Προγράμματα στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 18/02/2018 από τον δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_197_240.pdf.

Τηλιγάδα, Ε. (2017). Το Σχολείο ως οργανισμός και επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Η Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από συνεργατικές μορφές μάθησης : Περιπτώσεις ιδιωτικών σχολείων Αττικής. Διπλωματική Εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τζαμπαζάκης, Μ. (2015). Ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού μέσω καινοτόμων εξωδιδασκτικών δράσεων. Μεταπτυχιακή εργασία. ΕΑΠ. Πάτρα.

Φρυδάκη, Ε. (2013). Η πρακτική στροφή στη διδακτική άσκηση: μία υπόσχεση επαγγελματικής ανάπτυξης για εκπαιδευτικούς και φοιτητές. Στο Φρυδάκη Ε., Κάββουρα, Θ., Μηλίγκου Ε. Ε. & Φουντοπούλου Μ. Ζ. (Επιμ.) Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, 21-35. Πανεπιστήμιο Αθηνών – Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας.

Χατζή, Μ. (2015). Ο ρόλος του Διευθυντή στην υποκίνηση και επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή εργασία. ΕΑΠ. Πάτρα.

Χατζηπαναγιώτου, Π. & Μαρμαρά, Χ. (2014). Πρακτικές δικτύωσης σχολείων: τα δίκτυα μάθησης ως μηχανισμός για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και διευθυντών. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.) Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (σελ. 151-160). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χρήστου, Κ. Π. (χχ). Μεταγνώση & Μεταγνωστικές Στρατηγικές στο Μάθημα των Μαθηματικών. Στάσεις Απέναντι στα Μαθηματικά. Ανακτήθηκε στις 12/12/2017 από τον δικτυακό τόπο: <https://eclass.uowm.gr/modules/document/>

<file.php/NURED222/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CE%BB%CE%AD%CE%BE%CE%B5%CE%B9%CF%82/metacognition.pdf>.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison K., (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη δημοσίευση, 2007).

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Hargreaves, A. (1995). Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών. Ένας στόχος αλλαγής. Στο Hargreaves, A. & Fullan, M. (Επιμ. Έκδ. Α. Τουτουδάκη και Π. Μπράτσος), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. (Π. Χατζηπαντελή, μετάφρ.). 329 - 365. Αθήνα: Πατάκης. (Πρωτότυπη έκδοση, 1992).

Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (1995). Εισαγωγή. Στο Hargreaves, A. & Fullan, M. (Επιμ. Έκδ. Α. Τουτουδάκη και Π. Μπράτσος), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. (Π. Χατζηπαντελή, μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης. (Πρωτότυπη έκδοση, 1992).

Thiessen, D. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών που βασίζεται στην αίθουσα διδασκαλίας. Στο Hargreaves, A. & Fullan, M. (Επιμ. Έκδ. Α. Τουτουδάκη και Π. Μπράτσος), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. (Π. Χατζηπαντελή, μετάφρ.). 139 - 174. Αθήνα: Πατάκης. (Πρωτότυπη έκδοση, 1992).

Βιβλιογραφία ξενόγλωσση

Ball, S. J. (1993). Education Markets, Choice and Social Class: the market as a class strategy in the UK and the USA, *British Journal of Sociology of Education*, 14:1, 3-19, DOI: 10.1080/0142569930140101.

Berliner, D. C. (1994). Expertise: The wonders of exemplary performance. In John N. Mangieri and Cathy Collins Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students* (pp. 141-186). Ft. Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.

Bottery, M. (2004). *The challenges of educational leadership*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Bransford, J., Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (1 ed., pp. 1-39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K. & Beckett, K. I. (2005). Theories of learning and their roles in teaching. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 40-87). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Caena, F. (2011a). 'Professional Development of Teachers'. Literature review. Teachers' core competences: requirements and development. Ανακτήθηκε στις 27/12/2016 από τον δικτυακό τόπο: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf.

Caena, F. (2011b). Literature review. Quality in teachers' continuing professional development. European Commission. Ανακτήθηκε στις 27/12/2016 από τον δικτυακό τόπο: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf.

Creswell, J. W. (2015). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.

Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1990). Research on Teaching and Teacher Research: The Issues That Divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999a). The Teacher Research Movement: A Decade Later. *Educational Researcher*. 28. 15-25. 10.3102/0013189X028007015.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999b). Chapter 8: Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*. 249-305. 10.3102/0091732X024001249.

Cochran-Smith, M. (2002). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teachers and Teacher Education*, 19, 5-28.

Cohen, D. K. & Ball, D. L. (1999). Instruction, Capacity, and Improvement. CPRE Research Reports. Retrieved from http://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/8.

Crawford, V. M., Schlager, M., Toyama, Y., Riel, M. & Vahey, P. (2005). *Characterizing adaptive expertise in science teaching: Report on a laboratory study of teacher reasoning*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, April 11-15, 2005, Montreal, Canada.

Davis, K. S. (2003). "Change is hard": What science teachers are telling us about reform and teacher learning of innovative practices. *Science Education*, 87(1), 3-30.

De Arment, ST., Reed, E. & Wetzal, A. (2013). Promoting Adaptive Expertise A Conceptual Framework for Special Educator Preparation. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*. 36. 217-230. 10.1177/0888406413489578.

Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M. W. (1996). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan* Volume: 92 issue: 6, page(s): 81-92, <https://doi.org/10.1177/003172171109200622>.

Department of Education and Training of Victoria (2005): Professional Learning in Effective Schools. The Seven Principles of Highly Effective Professional Learning. Melbourne: DET.

Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89 (10), 755-759.

Ennis, C. D. (2012) Knowledge and Beliefs Underlying Curricular Expertise, *Quest*, 46:2, 164-175, [DOI: 10.1080/00336297.1994.10484118](https://doi.org/10.1080/00336297.1994.10484118).

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273. doi:10.1080/158037042000225245.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013–1055.

Fisher, F. T. & Peterson, P. L. (2001). A tool to measure adaptive expertise in biomedical engineering students. *ASEE Annual Conference Proceedings*, 1249-1263.

Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J. with Berliner D., Cochran-Smith, M., Mc Donald, M., Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' work and culture in the post modern age*. London: Cassell.

Hargreaves, A. (1998). Creative professionalism. The role of teachers in the knowledge society. London: Demos.

Harvey, L. & Green, D. (1993), "Defining Quality", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 18, No. 1, pp. 9-34.

Hatano, G., & Inagaki, K. (1986). Two courses of expertise. *Research and Clinical Center for Child Development Annual Report*, 6: 27-36.

Hatano, G. & Oura, Y. (2003). Commentary: Reconceptualizing school learning using insight from expertise research. *Educational Researcher*, 32(8), 26-29.

Hijazeen, P. AT. (2016). From professional development to professional learning. Ανακτήθηκε στις 15/07/2017 από τον δικτυακό τόπο: <https://www.linkedin.com/pulse/from-professional-development-learning-peter-hijazeen>.

Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250.

Kirkland, K. & Sutch, D. (2009). *Overcoming the barriers to educational innovation. A literature review*, Ανακτήθηκε στις 17/02/2018 από τον δικτυακό τόπο: www.futurelab.org.uk/projects/map-of-innovations.

Knapp, M. S. (2003). Professional development as policy pathway. *Review of Research in Education*, 27(1), 109–157.

Kwakman, C. H. E. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149-170. DOI: [10.1016/S0742-051X\(02\)00101-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4).

Labaree, D. F. (1998). Educational researchers: Living with a lesser form of knowledge. *Educational Researcher*, 27 (8), 4-12.

Leinhardt, G., & Greeno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75-95. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.78.2.75>.

Lin, X., Schwartz, D. L. & Bransford, J. (2007). Intercultural Adaptive Expertise: Explicit and Implicit Lessons from Dr. Hatano. *Human Development - HUM DEVELOP*. 50. 65-72. 10.1159/000097686.

Lin, X., Schwartz, D. L. & Hatano, G. (2005) Toward Teachers' Adaptive Metacognition, *Educational Psychologist*, 40:4, 245-255, DOI: [10.1207/s15326985ep4004_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4004_6).

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*. 91 (4). 509-536.

Louis, K. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*. 16. 477-487.

Mulford, B. (2005). Organizational learning and educational change. In *Extending educational change* (pp. 336-361). Springer Netherlands.

Mirzaei, F., Phang, F. & Kashefi, H. (2014). Measuring Teachers Reflective Thinking Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 141. 640-647. 10.1016/j.sbspro.2014.05.112.

National Institute of Education. (1975). Teaching as clinical information processing (Report of Panel 6, National Conference on Studies in Teaching). Washington, D.C.: National Institute of Education.

National Research Council. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9853>.

Pajares, M., F. (2016). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. Vol 62, Issue 3, pp. 307 - 332

Pedder, D., James, M. & MacBeath, J. (2005). How teachers value and practise professional learning, *Research Papers in Education*, 20:3, 209-243, [DOI: 10.1080/02671520500192985](https://doi.org/10.1080/02671520500192985).

Reitzug, C. U. (2002). Professional Development, στο Molnar, A., Barnett, W. S., Finn, J. D., Howley, C., Glass, G. V., Downey, D., Lugg, C. A., Rosenshine, B., Carini, R. M., Kupermintz, H., Reitzug, C. U., Bracey, G. W., *School Reform Proposals: The Research Evidence*. Ανακτήθηκε στις 08/01/2017 από τον δικτυακό τόπο: <http://nepc.colorado.edu/publication/school-reform-proposals-the-research-evidence>.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.

Scheerens, J. (2010). Teachers' professional development: Europe in international comparison.

Schwartz, D. L., Bransford, J. D., Sears, D. (2005). In Mestre, J. (ed.), *Transfer of Learning: Research and Perspectives*, Information Age Publishing, Greenwich, CT.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review: April 1987, Vol. 57, No. 1, pp. 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>.

Smaller, H. (2005). Teacher Informal Learning and Teacher Knowledge: Theory, Practice and Policy. In: Bascia N., Cumming A., Datnow A., Leithwood K., Livingstone D. (eds) International Handbook of Educational Policy. Springer International Handbooks of Education, vol 13. Springer, Dordrecht.

Smaller H., Clark R., Hart D., Livingstone D. & Noormohamed Z. (2000). Teacher learning, informal and formal: Result of a Canadian teachers' federation survey (NALL Working Paper No. 14). Retrieved from: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2728/2/14teacherlearning.pdf>.

Spalding, E. & Wilson, A. (2002). Demystifying Reflection: A Study of Pedagogical Strategies That Encourage Reflective Journal Writing. Teachers College Record - TEACH COLL REC. 104. 1393-1421. 10.1111/1467-9620.00208.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.

Sykes, G. & Plastrik, P. (1993). Standard setting as educational reform. Washington, DC: American Association of Colleges for Teachers of Education.

Vangrieken, K., Meredith, C. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*. 61. 47-59. 10.1016/j.tate.2016.10.001.

Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E. & Bayer, S. (2012), "Teaching practices and pedagogical innovations: evidence from TALIS", OECD, Paris.

Zhao, Y, Pugh, K, Sheldon, S & Byers, J (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104,3: 482–515.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1. Διαφορές ειδημόνων ρουτίνας – διαρκώς διαμορφούμενων ειδημόνων

ΕΙΔΗΜΟΝΕΣ ΡΟΥΤΙΝΑΣ	ΔΙΑΡΚΩΣ ΔΙΑΜΟΡΦΟΥΜΕΝΟΙ ΕΙΔΗΜΟΝΕΣ
Κατέχουν υψηλού επιπέδου επίδοση και απόδοση σε έναν τομέα καθώς και εξειδικευμένη γνώση στον συγκεκριμένο τομέα.	Προσαρμόζουν τις γνωστές πρακτικές τους, για να βρουν καλύτερες λύσεις, είναι ευέλικτοι.
Σταματούν να εξελίσσονται, αναπτύσσουν ένα βασικό σύνολο ικανοτήτων που εφαρμόζουν σε όλη τους τη ζωή με ολοένα και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, αν και τελικά μειώνεται η αποτελεσματικότητά τους, καθώς οι συνθήκες αλλάζουν.	Ποτέ δεν είναι ικανοποιημένοι με το τρέχον επίπεδο αποτελεσματικότητας, προσπαθούν να εργάζονται καλύτερα.
Αντιμετωπίζουν όλα τα προβλήματα με έναν τρόπο, με ταχύτητα και ακρίβεια.	Κατασκευάζουν νέα γνώση ή εμπλουτίζουν την υπάρχουσα γνώση.
Αναπτύσσουν σταθερές συμπεριφορές, που είναι προβληματικές σε νέες καταστάσεις.	Λαμβάνουν υπόψη πολλαπλές οπτικές και πιθανές λύσεις.
Χαρακτηρίζονται από υπερβολική αυτοπεποίθηση, μεροληψία, ακαμψία.	Διαθέτουν μεταγνωστικές δεξιότητες. Μαθαίνουν από τους άλλους, επιζητούν ανατροφοδότηση, είναι πρόθυμοι να υποβάλουν ερωτήσεις για καλύτερη κατανόηση.

Πίνακας 2. Αντιστοίχιση των ερωτημάτων με τα βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

10Α. Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε ότι επηρεάζουν περισσότερο την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών: 10Β. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά;	
α. η ειδημοσύνη / επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο	Bransford, Darling-Hammond & LePage, 2005: 5-6, Ericsson & Lehmann, 1996, όπ. αναφ. στο Κυριάκου, 2008: 2
β. η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση	Shulman, 1987: 15, National Research Council, 2000: 45, Κασσωτάκης, 2004, όπ. αναφ. στο Αρβανιτάκη, 2012: 25, Λιακοπούλου, 2009, όπ. αναφ. στο Αρβανιτάκη, ό. π.: 29-31
γ. η ικανότητα συνεργασίας με συναδέλφους στο πλαίσιο της άσκησης του διδακτικού έργου	Little, 1990: 519-523, Hargreaves, 1995: 329, Hargreaves, 1998: 33, Kwakman, 2003: 153, Τηλιγάδα, 2017: 160
δ. η διάθεση για αλλαγή, για ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών ε. η επιθυμία / διάθεση να πειραματιστούν στη διδασκαλία τους με νέες διδακτικές μεθόδους και εργαλεία μάθησης	Greeno, 1980, όπ. αναφ. στο Hatano & Inagaki, 1986: 28, Hatano & Inagaki, ό. π.: 28-32, National Research Council, 2000: 45-46, 48, Hatano & Oura, 2003: 28, Bransford, Derry, Berliner, Hammerness & Beckett, 2005: 48-49, 51, Crawford, Schlager, Toyama, Riel & Vahey, 2005: 7, Hammerness et al., 2005: 360, 365-366, Lin, Schwartz & Hatano, 2005: 245, Schwartz, Bransford, Sears, 2005: 16, Λουκόπουλος, 2008: 127, Lin, Schwartz & Bransford, 2007: 62, Caena, 2011a: 10, Bell, Horton, Blashki & Seidel, 2012, όπ. αναφ. στο De Arment, Reed & Wetzel, 2013: 4, Bransford, 2004, όπ. αναφ. στο De Arment, Reed & Wetzel, 2013: 4, Crawford & Brophy, 2006, όπ. αναφ. στο De Arment, Reed & Wetzel, ό. π.: 4, De Arment, Reed & Wetzel, ό. π.: 4, Λιάπη, 2015: 111

11Α. Ποιες από τις ακόλουθες μορφές επαγγελματικής μάθησης θεωρείτε ότι συμβάλλουν περισσότερο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών; 11Β. Σε ποιο βαθμό συνδέετε τις ακόλουθες μορφές επαγγελματικής μάθησης με τη δική σας επαγγελματική σας ανάπτυξη;	
α. Παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων (συνεδρίων, ημερίδων, εργαστηρίων κ.α.) ε. Παρακολούθηση επίσημων επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων του ΥΠΕΘ και των Σχολικών Συμβούλων σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής κ.α. στ. Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων επιστημονικών φορέων σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής, διοίκησης κ.α.	Reitzug, 2002: 2-3, Day, 2003: 286, 299, Hoban, 2002, όπ. αναφ. στο Kennedy, 2005: 238, Kennedy, ό. π.: 238, Diamond, 1991, όπ. αναφ. στο Κατσαρού & Δελούδη, 2008: 9, Κατσαρού & Δελούδη, ό. π.: 9, 28-29, Σαμαρά, 2015: 15, Κρικέτου, 2016: 193
β. Ενημέρωση από επίσημες εκπαιδευτικές πηγές του ΥΠΕΘ μέσω του διαδικτύου (αποθετήρια του Υπουργείου Παιδείας, εκπαιδευτικές πύλες, ιστοτόπους Ψηφιακών Εκπαιδευτικών Βοηθημάτων) γ. Ενημέρωση από εκπαιδευτικές πηγές μέσω του διαδικτύου (ιστοτόπους Επιστημονικών Ενώσεων, ιστολόγια εκπαιδευτικών, ελεύθερα «εξωτερικά» αποθετήρια στο διαδίκτυο) δ. Πρόσβαση μέσω του διαδικτύου και αξιοποίηση σε εξειδικευμένες βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων (επιστημονικά περιοδικά, ηλεκτρονικά βιβλία, αποθετήρια ΑΕΙ: διπλωματικές και διδακτορικές διατριβές)	Δημητρακόπουλος, 2013: 80, Μεγάλου, 2015: 10, Armbruster & Romary, 2009, όπ. αναφ. στο Αρμακόλας, Παναγιωτακόπουλος, & Μαγκάκη, 2017: 300, Nicholas, Rowlands, Watkinson, Brown & Jamali, 2012, όπ. αναφ. στο Αρμακόλας, Παναγιωτακόπουλος, & Μαγκάκη, 2017: 300

12Α. Ποιες από τα παρακάτω μορφές επαγγελματικής μάθησης θεωρείτε ως πιο σημαντικές και ότι επηρεάζουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών: 12Β. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν / αναπτύσσουν τις παρακάτω μορφές επαγγελματικής μάθησης;	
α. Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν συστηματικά φάκελο υλικού μαθημάτων: σχέδια μαθημάτων, περιγραφή διδακτικών δραστηριοτήτων, οπτικοακουστικό υλικό κ.λπ.	Dymoke & Harrison, 2008, όπ. αναφ. στο Mirzaei et al, 2014: 641
β. Οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό με συναδέλφους το οποίο χρησιμοποιούν για τροποποίηση / βελτίωση των πρακτικών τους δ. Οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν / βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους αξιοποιώντας καλές πρακτικές από συναδέλφους και σχολικούς συμβούλους	Schwartz, Bransford, Sears, 2005: 16, Δεμερτζή, 2007: 128, Dymoke & Harrison, 2008, όπ. αναφ. στο Mirzaei et al, 2014: 641
γ. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη δεδομένα της έρευνας και τροποποιούν / βελτιώνουν τη διδασκαλία τους υπό το πρίσμα ανακοινώσεων και δημοσιευμένων στοιχείων σε πρακτικά συνεδρίων και σε επιστημονικά περιοδικά	Dymoke & Harrison, 2008, όπ. αναφ. στο Mirzaei et al, 2014: 641
ε. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τους μαθητές τους και χρησιμοποιούν τα δεδομένα για τη βελτίωση των πρακτικών τους	Δεμερτζή, 2007: 128, Dymoke & Harrison, 2008, όπ. αναφ. στο Mirzaei et al, 2014: 641

13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι ακόλουθες εκπαιδευτικές πρακτικές συμβάλλουν θετικά στην επαγγελματική μάθηση και ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών;	
α. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο	Louis, 2006: 5, Μπινιάρη, 2012: 11, Vieluf, Kaplan, Klieme & Bayer, 2012: 34, Αραμπατζή, 2013: 109, Καλαϊτζίδης, 2013: 45, Πασιάς, Αποστολόπουλος & Στυλιάρης, 2015
β. Οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν και αναπτύσσουν σχέδια δράσης με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο	
γ. Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και οργανώνουν προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο σχολείο σύμφωνα με τις ανάγκες τους	Hargreaves, 1995: 330, Κρικέτου, 2016: 209
δ. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων συνεργάζονται σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης, ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό, πραγματοποιούν και παρακολουθούν μικροδιδασκαλίες στο σχολείο	Little, 1990: 518-523, Thiessen, 1995: 154-155, Λεμερτζή & Μπαγάκης, 2007: 214, Aitken & Mildon, 1992, όπ. αναφ. στο Κατσαρού & Δελούδη, 2008: 23, Κατσαρού & Δελούδη, ό. π., Hord, 1997, Hord & Sommers, 2008, όπ. αναφ. στο Vangrieken, Meredith & Kyndt, 2017: 49, Μπαζίγου, 2012: 3
ε. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε δίκτυα και προγράμματα με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων συνεργάζονται και πειραματίζονται για την ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών	Μπαγάκης, 2007: 197, Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά, 2014: 78

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

14. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι συμβάλλουν περισσότερο στην ανάπτυξη και ενίσχυση της «κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης» των εκπαιδευτικών:	
α. Οι πρωτοβουλίες και δράσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη	Bransford, Darling-Hammond & LePage, 2005: 5-6
β. Το όραμα και η γενικότερη ανάπτυξη και οργάνωση του σχολείου	Feiman-Nemser, 2001: 1017, Hammerness et al., 2005: 358, Louis, 2006: 5, Kirkland & Sutch, 2009: 5, Kaplan, Klieme & Bayer, 2012: 34-35, Μπινιάρη, 2012: 11, Hord, 1997, Hord & Sommers, 2008, όπ. αναφ. στο Vangrieken, Meredith & Kyndt, 2017: 49
γ. Η ποιότητα, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις της ηγεσίας (ηγετικής ομάδας) του σχολείου	Hord, 1997, Hord & Sommers, 2008, όπ. αναφ. στο Vangrieken, Meredith & Kyndt, 2017: 49
δ. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις των αρμόδιων οργάνων (Σχολικοί Σύμβουλοι, υπεύθυνοι εκπαιδευτικών φορέων)	Κατσαρού και Δελούδη, 2008: 28-29
ε. Οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις που αναπτύσσουν επιστημονικοί φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας (ΑΕΙ, Επιστημονικές Ενώσεις κ.α.)	

15Α. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν / ενισχύουν περισσότερο τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μάθηση, την αλλαγή και την καινοτομία; 15Β. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες ενισχύουν περισσότερο τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μάθηση, την αλλαγή και την καινοτομία;	
α. Το γνωστικό υπόβαθρο και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού	National Institute of Education, 1975: 1, Zhao, Pugh, Sheldon & Byers, 2002: 490, Davis, 2003: 5, Kirkland & Sutch, 2009: 4
β. Η θετική και (συνεχώς) υποστηρικτική στάση της Διεύθυνσης / ηγεσίας του σχολείου	Hatano & Inagaki, 1986: 34-35, Kirkland & Sutch, 2009: 5, Μπινιάρη, 2012: 11, Χατζή, 2015: 97
γ. Το θετικό κλίμα / στάση απέναντι στις αλλαγές και οι ουσιαστικές σχέσεις συνεργασίας και αμοιβαιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου	Kirkland & Sutch, 2009: 4
δ. Τα κίνητρα σταδιοδρομίας και το επαρκώς διαμορφωμένο υποστηρικτικό θεσμικό πλαίσιο από την πλευρά της πολιτείας	Kirkland & Sutch, 2009: 4-5
ε. Η θετική ανταπόκριση των μαθητών στις αυξανόμενες απαιτήσεις των καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων	Kirkland & Sutch, 2009: 5

16Α. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν περισσότερο αρνητικά τη διάθεση / στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία; 16Β. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν αρνητικά τη διάθεση / στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία;	
α. Η έλλειψη προϋποθέσεων (γνωστικό υπόβαθρο, προσωπικότητα, οικογενειακές υποχρεώσεις κ.ά.) και ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό	Τζαμπαζάκης, 2015
β. Η έλλειψη ενθάρρυνσης και υποστήριξης από τη Διεύθυνση / ηγεσία του σχολείου	Kirkland & Sutch, 2009: 5,
γ. Η απουσία κατάλληλου κλίματος και σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου	Kirkland & Sutch, 2009: 4
δ. Η απουσία κατάλληλα διαμορφωμένου υποστηρικτικού θεσμικού πλαισίου από την πλευρά της πολιτείας	Μπινιάρη, 2012: 10
ε. Η ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών στο σχολείο (φόρτος εργασίας, έλλειψη χρόνου, έλλειμμα υποδομών και μέσων, μειωμένη ανταπόκριση των μαθητών στις αυξανόμενες απαιτήσεις των καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων κ.ά.)	Σπυροπούλου κ.α., 2008: 205

17. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι ακόλουθες συνεργατικές πρακτικές λαμβάνουν χώρα στο σχολείο σας; (Πομάκη, 2007, Τηλιγάδα, 2017)	
α. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν μεταξύ τους για νέες διδακτικές προσεγγίσεις, μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας	Vieluf, Kaplan, Klieme & Bayer, 2012: 35
β. Οι εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας συμμετέχουν σε ομάδες εργασίας στο σχολείο και πειραματίζονται / διεξάγουν έρευνα για την παραγωγή νέων μεθόδων και διδακτικού υλικού	Μηλίγκου, 2013: 58-59, Κρόκου, 2016
γ. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προγράμματα πρακτικής άσκησης φοιτητών και πραγματοποιούν συνδιδασκαλίες και μικροδιδασκαλίες στο σχολείο	Μπότσογλου, Μπεαζίδου και Τσολακίδη, 2013, Frydaki & Mamoura, 2011, όπ. αναφ. στο Φρυδάκη, 2013: 30, Maynard, 1996, κ.α., όπ. αναφ. στο Φρυδάκη, 2013: 25 30-31
δ. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ως επιμορφωτές σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο σχολείο	Hargreaves, 1995: 330, Αποστολόπουλος, 2014: 27
ε. Τα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών που είναι αποτελέσματα συνεργατικών πρακτικών αναγνωρίζονται από το σχολείο και δημοσιοποιούνται στην ιστοσελίδα του σχολείου ως καλές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης	Καλαϊτζίδης, 2013: 45, Τζαμπαζάκης, 2015

18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης πρέπει να συνδέεται με τις ακόλουθες πρακτικές (αυτο)αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών;	
α. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη γνώμη των άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας και την αποτελεσματική μάθηση των μαθητών	Little, 1990: 515-517, Vieluf, Kaplan, Klieme & Bayer, 2012: 35
β. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σε διαδικασίες ετεροπαρατήρησης και ετεροαξιολόγησης της διδασκαλίας και αξιοποιούν κατάλληλα τις μεταδιδασκτικές συναντήσεις	Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2007: 214, Hord, 1997, Hord & Sommers, 2008, όπ. αναφ. στο Vangrieken, Meredith & Kyndt, 2017: 49
γ. Οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν τις πρακτικές τους στην τάξη, υπό το πρίσμα της ανατροφοδότησης από τους άλλους εκπαιδευτικούς	Hargreaves, 1998: 33
δ. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη γνώμη των μαθητών του σχολείου σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας και το πώς μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά ε. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές να αξιολογήσουν τις πρακτικές τους και τις τροποποιούν με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από τους μαθητές τους	Δεμερτζή & Μπαγάκης, 2007: 215, Joshua et al., 2004, όπ. αναφ. στο Αποστολόπουλος, 2014: 28, MacBeath, 2005, όπ. αναφ. στο Αποστολόπουλος, 2014: 28, Θεοδωρίδης, 2013, Αποστολόπουλος, 2014: 36

19Α. Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά της Διεύθυνσης / ηγεσίας θεωρείτε ότι συνδέονται με / συμβάλλουν περισσότερο στην ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών; 19Β. Σε ποιο βαθμό παρατηρούνται τα χαρακτηριστικά αυτά στη δική σας σχολική μονάδα;	
α. Παρώθηση / υποστήριξη των εκπαιδευτικών για πειραματισμό και ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (χρήση ΤΠΕ, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι κ.ά.) β. Ενθάρρυνση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα (Ομιλοι μαθητών, δίκτυα με άλλα σχολεία κ.ά.) γ. Ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο σχολείο (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης κ.ά.)	Χατζή, 2015: 97
δ. Συντονισμός και οργάνωση δράσεων και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις ικανότητες και τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα ε. Δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, ενθάρρυνση στην ανάληψη δεσμεύσεων και ευθυνών στο σχολείο, επιβράβευση των πρωτοβουλιών και των επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών	Leithwood & Duke, 1999, όπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008: 107

Το ερωτηματολόγιο

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αφορά στο ερευνητικό μέρος διπλωματικής εργασίας που εκπονώ στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στη Φιλοσοφική Σχολή, στο τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, και συγκεκριμένα στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, με τίτλο: «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».

Το θέμα της εργασίας είναι:

«Επαγγελματική Μάθηση και Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών»

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατή χωρίς τη δική σας συμβολή, που συνίσταται στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που έχετε στα χέρια σας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα στοιχεία που θα συγκεντρωθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της εργασίας.

Η απάντησή σας σε όλες τις ερωτήσεις είναι πολύ σημαντική και θα βοηθήσει πολύ στην ολοκλήρωση αυτής της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Βασιλική Κοντογεωργάκου

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

I. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: 1. Άνδρας ☐ 2. Γυναίκα ☐

2. Ηλικία: έως 35 ετών ☐ 36-50 ετών ☐ άνω των 50 ετών ☐

3. Ιδιότητα: 1. Μόνιμος ☐ 2. Αναπληρωτής ☐

4. Σχολική Μονάδα Υπηρετήσης: 1. ☐ Γυμνάσιο 2. ☐ Λύκειο

5. ΠΕ:

6. Έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση: 0-10 ☐ 11-20 ☐ 21 + ☐

7. Έτη υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε: 0-4 ☐ 5-10 ☐ 11 + ☐

8. Μεταπτυχιακές Σπουδές:

1. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης ☐ 2. Διδακτορικό ☐

9. Επιμόρφωση:

1. Επιμόρφωση στις ΤΠΕ επίπεδο 1 ☐

2. Επιμόρφωση στις ΤΠΕ επίπεδο 2 ☐

3. Πρόγραμμα Μείζονος Επιμόρφωσης ☐

4. Επιμορφώσεις Ευρωπαϊκών προγραμμάτων ☐

5. Επιμορφώσεις από Σχολικό Σύμβουλο Ειδικότητας ☐

6. Επιμορφωτικά σεμινάρια από φορείς (Πανεπιστήμιο, επαγγελματικές ενώσεις κ.ά.) ☐

II. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

10Α. Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε ότι επηρεάζουν περισσότερο την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών; (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1 = μεγαλύτερο... έως 5 = μικρότερο)

10Β. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά; (Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη Χ στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Ιεράρχηση (1-5)	Ερωτήσεις	Βαθμός αξιολόγησης				
		1	2	3	4	5
	α. η ειδημοσύνη / επάρκεια στο γνωστικό αντικείμενο					
	β. η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση					
	γ. η ικανότητα συνεργασίας με συναδέλφους στο πλαίσιο της άσκησης του διδακτικού έργου					
	δ. η διάθεση για αλλαγή, για εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών					
	ε. η επιθυμία / διάθεση να πειραματιστούν στη διδασκαλία τους με νέες διδακτικές μεθόδους και εργαλεία μάθησης					

11Α. Ποιες από τις ακόλουθες μορφές επαγγελματικής μάθησης θεωρείτε ότι συμβάλλουν περισσότερο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών; (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1 = μεγαλύτερο... έως 6 = μικρότερο)

11Β. Σε ποιο βαθμό συνδέετε τις ακόλουθες μορφές επαγγελματικής μάθησης με τη δική σας επαγγελματική ανάπτυξη; (Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη Χ στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Ιεράρχηση (1-6)	Ερωτήσεις	Βαθμός αξιολόγησης				
		1	2	3	4	5
	α. Παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων (συνεδρίων, ημερίδων, εργαστηρίων κ.ά.)					
	β. Ενημέρωση από επίσημες εκπαιδευτικές πηγές του ΥΠΕΘ μέσω του διαδικτύου (αποθετήρια του Υπουργείου Παιδείας, εκπαιδευτικές πύλες, ιστοτόπους Ψηφιακών Εκπαιδευτικών Βοηθημάτων)					
	γ. Ενημέρωση από εκπαιδευτικές πηγές μέσω του διαδικτύου (ιστοτόπους Επιστημονικών Ενώσεων, ιστολόγια εκπαιδευτικών, ελεύθερα «εξωτερικά» αποθετήρια στο διαδίκτυο)					
	δ. Πρόσβαση μέσω του διαδικτύου και αξιοποίηση σε εξειδικευμένες βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων (επιστημονικά περιοδικά, ηλεκτρονικά βιβλία, αποθετήρια ΑΕΙ: διπλωματικές και διδακτορικές διατριβές)					
	ε. Παρακολούθηση επίσημων επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων του ΥΠΕΘ και των Σχολικών Συμβούλων σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής κ.ά.					
	στ. Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σεμιναρίων επιστημονικών φορέων σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής, διοίκησης κ.ά.					

12Α. Ποιες από τις παρακάτω μορφές επαγγελματικής μάθησης θεωρείτε ως πιο σημαντικές και ότι επηρεάζουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών; (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1 = μεγαλύτερο... έως 5 = μικρότερο)

12Β. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν / αναπτύσσουν τις παρακάτω μορφές επαγγελματικής μάθησης; (Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη Χ στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Ιεράρχηση (1-5)	Ερωτήσεις	Βαθμός αξιολόγησης				
		1	2	3	4	5
	α. Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν συστηματικά φάκελο υλικού μαθημάτων: σχέδια μαθημάτων, περιγραφή διδακτικών δραστηριοτήτων, οπτικοακουστικό υλικό κ.λπ.					
	β. Οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό με συναδέλφους, το οποίο χρησιμοποιούν για τροποποίηση / βελτίωση των πρακτικών τους					
	γ. Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη δεδομένα της έρευνας και τροποποιούν / βελτιώνουν τη διδασκαλία τους υπό το πρίσμα ανακοινώσεων και δημοσιευμένων στοιχείων σε πρακτικά συνεδρίων και σε επιστημονικά περιοδικά					
	δ. Οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν / βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, αξιοποιώντας καλές πρακτικές από συναδέλφους και σχολικούς συμβούλους					
	ε. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται από τους μαθητές τους και χρησιμοποιούν τα δεδομένα για τη βελτίωση των πρακτικών τους					

13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι ακόλουθες εκπαιδευτικές πρακτικές συμβάλλουν θετικά στην επαγγελματική μάθηση και ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών; (Σημειώστε την ένδειξη Χ στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Ερωτήσεις	1	2	3	4	5
α. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο					
β. Οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν και αναπτύσσουν σχέδια δράσης με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο					
γ. Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και οργανώνουν προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο σχολείο, σύμφωνα με τις ανάγκες τους					
δ. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων συνεργάζονται σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης, ανταλλάσσουν εκπαιδευτικό υλικό, πραγματοποιούν και παρακολουθούν μικροδιδασκαλίες στο σχολείο					
ε. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε δίκτυα και προγράμματα με εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων συνεργάζονται και πειραματίζονται για την ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών					

III. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

14. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι συμβάλλουν περισσότερο στην ανάπτυξη και ενίσχυση της «κουλτούρας επαγγελματικής μάθησης» των εκπαιδευτικών; (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη δεξιά ως ακολούθως: 1 = μικρότερο... έως 5 = μεγαλύτερο)

	Ιεράρχηση (1-5)
α. Οι πρωτοβουλίες και δράσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη	
β. Το όραμα και η γενικότερη ανάπτυξη και οργάνωση του σχολείου	
γ. Η ποιότητα, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις της ηγεσίας (ηγετικής ομάδας) του σχολείου	
δ. Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο της πολιτείας, οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις των αρμόδιων οργάνων (Σχολικοί Σύμβουλοι, υπεύθυνοι εκπαιδευτικών φορέων)	
ε. Οι πρωτοβουλίες και οι δράσεις που αναπτύσσουν επιστημονικοί φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας (ΑΕΙ, Επιστημονικές Ενώσεις κ.ά.)	

15Α. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν / ενισχύουν περισσότερο τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μάθηση, την αλλαγή και την καινοτομία; (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1 = μεγαλύτερο... έως 5 = μικρότερο)

15Β. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες ενισχύουν περισσότερο τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη μάθηση, την αλλαγή και την καινοτομία; (Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη Χ στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Ιεράρχηση (1-5)	Ερωτήσεις	Βαθμός αξιολόγησης				
		1	2	3	4	5
	α. Το γνωστικό υπόβαθρο και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού					
	β. Η θετική και (συνεχώς) υποστηρικτική στάση της Διεύθυνσης / ηγεσίας του σχολείου					
	γ. Το θετικό κλίμα / στάση απέναντι στις αλλαγές και οι ουσιαστικές σχέσεις συνεργασίας και αμοιβαιότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου					
	δ. Τα κίνητρα σταδιοδρομίας και το επαρκώς διαμορφωμένο υποστηρικτικό θεσμικό πλαίσιο από την πλευρά της πολιτείας					
	ε. Η θετική ανταπόκριση των μαθητών στις αυξανόμενες απαιτήσεις των καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων					

16Α. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν περισσότερο αρνητικά τη διάθεση / στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία; (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1 = μεγαλύτερο... έως 5 = μικρότερο)

16Β. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν αρνητικά τη διάθεση / στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή και την καινοτομία; (Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη Χ στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Ιεράρχηση (1-5)	Ερωτήσεις	Βαθμός αξιολόγησης				
		1	2	3	4	5
	α. Η έλλειψη προϋποθέσεων (γνωστικό υπόβαθρο, προσωπικότητα, οικογενειακές υποχρεώσεις κ.ά.) και ενδιαφέροντος από τον εκπαιδευτικό					
	β. Η έλλειψη ενθάρρυνσης και υποστήριξης από τη Διεύθυνση / ηγεσία του σχολείου					
	γ. Η απουσία κατάλληλου κλίματος και σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου					
	δ. Η απουσία κατάλληλα διαμορφωμένου υποστηρικτικού θεσμικού πλαισίου από την πλευρά της πολιτείας					
	ε. Η ύπαρξη αντικειμενικών δυσκολιών στο σχολείο (φόρτος εργασίας, έλλειψη χρόνου, έλλειμμα υποδομών και μέσων, μειωμένη ανταπόκριση των μαθητών στις αυξανόμενες απαιτήσεις των καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων κ.ά.)					

17. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι ακόλουθες συνεργατικές πρακτικές λαμβάνουν χώρα στο σχολείο σας; (Σημειώστε την ένδειξη Χ στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Ερωτήσεις	1	2	3	4	5
α. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν μεταξύ τους για νέες διδακτικές προσεγγίσεις, μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας					
β. Οι εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας συμμετέχουν σε ομάδες εργασίας στο σχολείο και πειραματίζονται / διεξάγουν έρευνα για την παραγωγή νέων μεθόδων και διδακτικού υλικού					
γ. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε προγράμματα πρακτικής άσκησης φοιτητών και πραγματοποιούν συνδιδασκαλίες και μικροδιδασκαλίες στο σχολείο					
δ. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ως επιμορφωτές σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο σχολείο					
ε. Τα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών που είναι αποτελέσματα συνεργατικών πρακτικών αναγνωρίζονται από το σχολείο και δημοσιοποιούνται στην ιστοσελίδα του σχολείου ως καλές πρακτικές επαγγελματικής μάθησης					

18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης πρέπει να συνδέεται με τις ακόλουθες πρακτικές (αυτο)αξιολόγησης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών; (Σημειώστε την ένδειξη Χ στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Ερωτήσεις	1	2	3	4	5
α. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη γνώμη των άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας και την αποτελεσματική μάθηση των μαθητών					
β. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σε διαδικασίες ετεροπαρατήρησης και ετεροαξιολόγησης της διδασκαλίας και αξιοποιούν κατάλληλα τις μεταδιδασκτικές συναντήσεις					
γ. Οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν τις πρακτικές τους στην τάξη, υπό το πρίσμα της ανατροφοδότησης από τους άλλους εκπαιδευτικούς					
δ. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν τη γνώμη των μαθητών του σχολείου σχετικά με τους τρόπους διδασκαλίας και το πώς μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά					
ε. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν από τους μαθητές να αξιολογήσουν τις πρακτικές τους και τις τροποποιούν με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από τους μαθητές τους					

19Α. Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά της Διεύθυνσης / ηγεσίας θεωρείτε ότι συνδέονται με / συμβάλλουν περισσότερο στην ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών; (Να ιεραρχήσετε την απάντησή σας στη στήλη αριστερά ως ακολούθως: 1 = μικρότερο... έως 5 = μεγαλύτερο).

19Β. Σε ποιο βαθμό παρατηρούνται τα χαρακτηριστικά αυτά στη δική σας σχολική μονάδα; (Σημειώστε στο πεδίο δεξιά την ένδειξη Χ στην αντίστοιχη στήλη ως ακολούθως: 1 = καθόλου, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πολύ, 5 = πάρα πολύ)

Ιεράρχηση (1-5)	Ερωτήσεις	Βαθμός αξιολόγησης				
		1	2	3	4	5
	α. Παρώθηση / υποστήριξη των εκπαιδευτικών για πειραματισμό και ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (χρήση ΤΠΕ, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι κ.ά.)					
	β. Ενθάρρυνση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα (Όμιλοι μαθητών, δίκτυα με άλλα σχολεία κ.ά.)					
	γ. Ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο σχολείο (ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικής μάθησης, καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης κ.ά.)					
	δ. Συντονισμός και οργάνωση δράσεων και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις ικανότητες και τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα					
	ε. Δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και ρόλων, ενθάρρυνση στην ανάληψη δεσμεύσεων και ευθυνών στο σχολείο, επιβράβευση των πρωτοβουλιών και των επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών					

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΟΝ ΧΡΟΝΟ ΣΑΣ