



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

Διπλωματική Εργασία

Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

Ελένη Μπούρκουλα

A.M. 220018

Επιβλέπων Καθηγητής: Γεώργιος Πασιάς

ΑΘΗΝΑ, 2022

© ΕΚΠΑ, 2022

Η παρούσα διατριβή, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Π.Μ.Σ.: ΠΟΛΙΤΙΚΗ, ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 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 Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση – Πλήρους Φοίτησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών 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 Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΕΛΕΝΗ ΜΠΟΥΡΚΟΥΛΑ

A.M.: 220018

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που με στήριξαν και με ενθάρρυναν προκειμένου να ολοκληρώσω την προσπάθειά μου.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Γεώργιο Πασιά για την υποστήριξη, την ενθάρρυνση, τις απαραίτητες υποδείξεις και την ανταπόκρισή του σε κάθε θέμα που αφορούσε τη συγκεκριμένη εργασία.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, που δέχθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και βοήθησαν ουσιαστικά στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένεια και τους φίλους μου που με στήριξαν και με ενθάρρυναν καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μου.

Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

Ελένη Μπούρκουλα

| | | |
|--------------------|-----------------------|---------------------|
| Γεώργιος Πασιάς | Δημήτριος Φωτεινός | Ιωάννης Ρουσσάκης |
| Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α. | Αναπληρωτής Καθηγητής | Επίκουρος Καθηγητής |

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η ανάγκη δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα είναι ευέλικτο και ικανό να προσαρμοστεί στον μεταβαλλόμενο κόσμο, ο οποίος αναζητά διαρκώς την καινοτομία. Καθίσταται σαφές ότι το νέο κοινωνικό πλαίσιο της υψηλής νεωτερικότητας και της παγκοσμιοποίησης – το οποίο είναι από μόνο του σύνθετο, συμπιεσμένο και αβέβαιο – επηρεάζει και απασχολεί την κοινωνία σε πολλούς τομείς. Ειδικότερα, στον τομέα της εκπαίδευσης έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές, καθώς προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις αλλαγές αλλά και τις επιδράσεις που έχει επιφέρει η νέα πραγματικότητα σε αυτόν. Με βάση τη νέα πραγματικότητα, η ανάγκη της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, της διεύρυνσης των δεξιοτήτων, καθώς και της συνεχούς πιστοποίησης των νέων ικανοτήτων τους, θεωρείται δεδομένη. Επομένως, ενόσω ο εκπαιδευτικός καλείται να αναπροσαρμοστεί και να ανταποκριθεί σε νέες συνθήκες στο πλαίσιο των ευρύτερων αλλαγών στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι αναγκαία η συνεχής επαγγελματική του ανάπτυξη, αφού μέσω αυτής διαμορφώνει την επαγγελματική του ταυτότητα αποκτώντας γνώσεις, δεξιότητες και προσωπικές πεποιθήσεις, οι οποίες τον καθιστούν ικανό να εκπληρώσει τον επαγγελματικό του ρόλο και να διαμορφώσει ώριμους, σκεπτόμενους μαθητές με τις απαιτούμενες ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίοι θα εξελιχθούν μετέπειτα σε υπεύθυνους, ενεργούς πολίτες.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να καταστεί σαφής η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης των δύο αυτών εννοιών στους Νηπιαγωγούς. Για την ολοκλήρωση της εργασίας επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου και απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα σε Νηπιαγωγούς. Η έρευνα επικεντρώθηκε στην ανάδειξη της αναγκαιότητας συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, στα κίνητρα που τους οδηγούν να συμμετέχουν σε ανάλογα προγράμματα και στα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από τη συμμετοχή τους σε αυτά.

Λέξεις – Κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, επιμόρφωση, νηπιαγωγοί, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κίνητρα συμμετοχής, οφέλη, αναγκαιότητα επιμόρφωσης.

Training and professional development of teachers

Helen Bourkoula

| | | |
|----------------|---------------------|---------------------|
| George Palias | Dimitrios Foteinos | Yiannis Roussakis |
| Professor NKUA | Assistant Professor | Assistant Professor |

Abstract

In recent years, there has been a need to create an education system that is flexible and capable of adapting to the changing world, which is constantly looking for innovation. It is becoming clear that the new social context of high modernity and globalization – which is in itself complex, compressed and uncertain – affects and concerns society in many areas. In particular, in the field of education it has engaged many researchers, as they try to interpret the changes and the effects that the new reality has brought to it. Based on the new reality, the need for the training and professional development of teachers, the expansion of skills, as well as the continuous certification of their new competences, is taken for granted. Therefore, while every teacher is called upon to adapt and respond to new conditions in the context of the wider changes in the field of education, her/his continuous professional development is necessary, since through it, s/he shapes her/his professional identity by acquiring knowledge, skills and personal beliefs, which make her/him able to fulfill the professional role and form mature and thinking students with the required abilities and skills, who will later develop into responsible, active citizens.

The purpose of this study is to clarify the importance of teacher training and professional development and to investigate the interaction of these two concepts in kindergarten teachers. For the completion of the project, the quantitative survey was selected by using a questionnaire and it was addressed to primary education teachers and more specifically to kindergarten teachers. The research focused on highlighting the need for teachers to participate in training programs, the motivations that lead them to participate in such programs and the benefits they can derive from participating in them.

Keywords: professional development, training, kindergarten teachers, primary education teachers, participation incentives, benefits, need for training.

Κατάλογος Πινάκων:

| | |
|---|----|
| Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία δείγματος | 47 |
| Πίνακας 2: Αναγκαιότητα συμμετοχής αναφορικά με τις μορφές επιμόρφωσης..... | 49 |
| Πίνακας 3: Κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα..... | 51 |
| Πίνακας 4: Παράγοντες παρακίνησης για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα..... | 52 |
| Πίνακας 5: Παράγοντες που αποτελούν προϋπόθεση για συμμετοχή σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα | 53 |
| Πίνακας 6: Οφέλη συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα..... | 54 |
| Πίνακας 7: Οφέλη συμμετοχής στην επιμόρφωση I..... | 55 |
| Πίνακας 8: Οφέλη συμμετοχής στην επιμόρφωση II | 55 |
| Πίνακας 9: Συμβολή επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη..... | 56 |
| Πίνακας 10: Συμβολή επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη..... | 57 |
| Πίνακας 11: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τη συμμετοχή στην υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση | 58 |
| Πίνακας 12: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τη συμμετοχή στην υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση..... | 58 |
| Πίνακας 13: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τη συμμετοχή στην προαιρετική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση | 58 |
| Πίνακας 14: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τη συμμετοχή στην προαιρετική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση. | 59 |
| Πίνακας 15: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τον παράγοντα παρακίνησης της συγκυριακής φύσης (αλλαγή ρουτίνας, νέες εμπειρίες)..... | 59 |
| Πίνακας 16: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τον παράγοντα παρακίνησης της συγκυριακής φύσης (αλλαγή ρουτίνας, νέες εμπειρίες)..... | 60 |
| Πίνακας 17: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τον παράγοντα παρακίνησης σχετικά με την ανταπόκριση στις απαιτήσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών | 60 |
| Πίνακας 18: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τον παράγοντα παρακίνησης σχετικά με την ανταπόκριση στις απαιτήσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών | 60 |
| Πίνακας 19: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τον παράγοντα παρακίνησης σχετικά με την ενίσχυση της επαγγελματικής επάρκειας κυρίως αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες..... | 61 |

| | |
|--|----|
| Πίνακας 20: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τον παράγοντα παρακίνησης σχετικά με την ενίσχυση της επαγγελματικής επάρκειας κυρίως αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες..... | 61 |
| Πίνακας 21: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με τη βελτίωση της επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών | 61 |
| Πίνακας 22: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με τη βελτίωση της επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών..... | 62 |
| Πίνακας 23: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με τη βελτίωση του επιπέδου της παιδαγωγικής σας κατάρτισης | 62 |
| Πίνακας 24: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με τη βελτίωση της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών..... | 62 |
| Πίνακας 25: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη εργασία τους. 63 | 63 |
| Πίνακας 26: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη εργασία τους. | 63 |
| Πίνακας 27: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με την προσωπική ανάπτυξη και δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών. | 63 |
| Πίνακας 28: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με την προσωπική ανάπτυξη και δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών. 64 | 64 |
| Πίνακας 29: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με την απόκτηση νέων εμπειριών | 64 |
| Πίνακας 30: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με την απόκτηση νέων εμπειριών..... | 64 |
| Πίνακας 31: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης..... | 65 |
| Πίνακας 32: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης..... | 65 |
| Πίνακας 33: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με την αύξηση των τυπικών προσόντων | 66 |
| Πίνακας 34: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με την αύξηση των τυπικών προσόντων..... | 66 |
| Πίνακας 35: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με τη διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου των εκπαιδευτικών..... | 66 |
| Πίνακας 36: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με τη διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου των εκπαιδευτικών | 67 |
| Πίνακας 37: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τη συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ώστε να ενισχύσει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του | 67 |

| | |
|--|----|
| Πίνακας 38: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τη συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ώστε να ενισχύσει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του | 67 |
| Πίνακας 39: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τη συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ώστε να ανελιχθεί ιεραρχικά..... | 68 |
| Πίνακας 40: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τη συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ώστε να ανελιχθεί ιεραρχικά..... | 68 |
| Πίνακας 41: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τη συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ώστε να αποκτήσει δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών | 68 |
| Πίνακας 42: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τη συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ώστε να αποκτήσει δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών | 69 |
| Πίνακας 43: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία και εξαρτημένη την αναγκαιότητα συμμετοχής στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση | 69 |
| Πίνακας 44: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία και εξαρτημένη την αναγκαιότητα συμμετοχής στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση | 70 |
| Πίνακας 45: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία και εξαρτημένη το όφελος της ενδυνάμωσης της αυτοπεποίθησης..... | 70 |
| Πίνακας 46: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία και εξαρτημένη το όφελος της ενδυνάμωσης της αυτοπεποίθησης..... | 70 |
| Πίνακας 47: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο και εξαρτημένη το όφελος της διεύρυνσης του κοινωνικού κύκλου | 71 |
| Πίνακας 48: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο και εξαρτημένη το όφελος της διεύρυνσης του κοινωνικού κύκλου | 71 |

Κατάλογος Γραφημάτων:

| | |
|--|----|
| Γράφημα 1: Αναγκαιότητα συμμετοχής στην υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση..... | 49 |
| Γράφημα 2: Αναγκαιότητα συμμετοχής στην προαιρετική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση..... | 50 |
| Γράφημα 3: Αναγκαιότητα συμμετοχής στην επιμόρφωση εκτός σχολείου | 50 |
| Γράφημα 4: Αναγκαιότητα συμμετοχής στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση | 51 |
| Γράφημα 5: Παράγοντες παρακίνησης για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα..... | 53 |
| Γράφημα 6: Παράγοντες που αποτελούν προϋπόθεση για συμμετοχή σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα..... | 54 |
| Γράφημα 7: Οφέλη συμμετοχής στην επιμόρφωση I..... | 55 |
| Γράφημα 8: Οφέλη συμμετοχής στην επιμόρφωση II..... | 56 |

Περιεχόμενα:

| | |
|--|----|
| Περίληψη | 6 |
| A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ..... | 17 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ | 17 |
| 1.1 Ορισμός και έννοια της επιμόρφωσης | 17 |
| 1.2 Η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών | 18 |
| 1.3 Στόχοι της επιμόρφωσης..... | 19 |
| 1.4 Μορφές Επιμόρφωσης..... | 21 |
| 1.5 Κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση..... | 22 |
| 1.6 Ορισμός και έννοια της δια βίου μάθησης..... | 23 |
| 1.7 Η σημασία της δια βίου μάθησης | 25 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ | 27 |
| 2.1 Ορισμός και έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης | 27 |
| 2.2 Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών | 28 |
| 2.3 Χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης..... | 29 |
| 2.4 Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών | 31 |
| 2.5 Μορφές Επαγγελματικής Ανάπτυξης | 32 |
| 2.6 Οφέλη της επαγγελματικής ανάπτυξης προς τους εκπαιδευτικούς | 33 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ..... | 36 |
| B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ | 42 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ..... | 42 |
| 4.1 Εισαγωγή | 42 |
| 4.2 Σκοπός, Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα | 42 |
| 4.3 Ερευνητική μέθοδος – ερευνητικό εργαλείο | 43 |
| 4.4 Το δείγμα της έρευνας | 44 |
| 4.5 Διεξαγωγή έρευνας | 45 |

| | |
|---|----|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... | 46 |
| Εισαγωγή | 46 |
| 5.1 Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων | 46 |
| 5.2 Δημογραφικά στοιχεία..... | 46 |
| 5.3 Αποτελέσματα της έρευνας ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης)..... | 48 |
| 5.4 Αποτελέσματα της έρευνας ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα)..... | 51 |
| 5.5 Αποτελέσματα της έρευνας ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (οφέλη συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα)..... | 54 |
| 5.6 Αποτελέσματα της έρευνας ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (συμβολή επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη)..... | 56 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... | 72 |
| Περιορισμοί της έρευνας | 74 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 75 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ..... | 80 |

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές αναπόφευκτα διεισδύουν σε κάθε δημόσιο τομέα, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, ενώ πολλά εκπαιδευτικά συστήματα από όλο τον κόσμο έχουν βιώσει εκτεταμένες αλλαγές και καινοτομίες. Η εκπαιδευτική αλλαγή στα σχολεία είναι ένα σύνθετο έργο, ιδιαίτερα σε μια εποχή κατά την οποία τα σχολεία λαμβάνουν μεγαλύτερη αυτονομία, αλλά βρίσκονται επίσης υπό μεγαλύτερο έλεγχο μέσω της δημοσίευσης των αποτελεσμάτων των επιδόσεων των μαθητών (Holmes, Clement και Albright, 2013:270). Στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν κάνει πλέον την εμφάνισή τους όροι που προέρχονται από τον τομέα της οικονομίας, όπως αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, κριτήρια, δείκτες, διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας, στοιχεία, τα οποία προσδίδουν έναν νέο χαρακτήρα στον ρόλο του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση στην εκπαίδευση. Νοείται, επομένως, επιτακτική η ανάγκη της επαγγελματικής ανάπτυξης, της επιμόρφωσης, της διεύρυνσης των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού και της συνεχούς πιστοποίησης των ικανοτήτων του.

Είναι σαφές ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντική για τη βελτίωση του σχολείου, το οποίο επικεντρώνεται σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Ωστόσο, εξακολουθεί να υπάρχει ανάγκη να μεταδοθεί η σημασία της συνεχούς μάθησης και ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς, ατομικά και συλλογικά, στους ανθρώπους μέσα και έξω από τα σχολεία (Bredeson και Johansson, 2000:385). Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης), είναι σημαντικό η επαγγελματική ανάπτυξη να γίνει αντιληπτή ως ένα μέσο για την επίτευξη των βασικών στόχων της εκπαιδευτικής προσπάθειας, ως μέσο αύξησης της ικανοποίησης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους και κρίνεται καθοριστική η συμβολή της για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων, όπως επίσης, για τη μάθηση και την απόκτηση γνώσεων των μαθητών (OECD, 2010:19). Η επιμόρφωση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Παρέχει τη δυνατότητα να εφοδιάσει τους εκπαιδευτικούς με τον απαραίτητο επιστημονικό και παιδαγωγικό εξοπλισμό. Συνεπώς, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα ύπαρξης μιας συνεχούς επιμόρφωσης που θα έχει ως πρωταρχικό σκοπό την ενίσχυση και την ανανέωση των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών, καθώς και των προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων τους (Ξωχέλλης, 2011, σελ. 593- 594).

Το έναυσμα, επομένως, για την προβληματική της παρούσας εργασίας αποτέλεσαν οι διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες στον χώρο της εκπαίδευσης παγκοσμίως, οι οποίες αναδεικνύουν το πόσο απαραίτητη και χρήσιμη είναι η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η ερευνητική σύνδεση των δύο αυτών βασικών εννοιών, δηλαδή της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης, έχει εξεταστεί σε προγενέστερες μελέτες,

οι οποίες, ωστόσο, είχαν ως δείγμα κυρίως εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας (OECD, 2009,2014) ή και της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που ήταν όμως δάσκαλοι. Έπειτα, ελάχιστες έρευνες αφορούν τον κλάδο των Νηπιαγωγών που εργάζονται είτε στον ιδιωτικό, είτε στον δημόσιο τομέα, και το ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξή τους. Οι έρευνες αυτές (Μπατσούτα και Παπαγιαννίδου, 2006, Χριστοφορίδου, 2012) που αφορούσαν τα Ελληνικά δεδομένα, επικεντρώνονταν κυρίως στις επιμορφωτικές ανάγκες των Νηπιαγωγών, τον ρόλο των φορέων στην επιμόρφωσή τους, τα κίνητρα συμμετοχής τους σε επιμορφώσεις, τις προτιμήσεις τους αναφορικά με τις διάφορες μορφές επιμόρφωσης, αλλά και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής επιμόρφωσης.

Συνεπώς, η σπουδαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η έλλειψη σχετικών ερευνών για τον κλάδο των Νηπιαγωγών αποτέλεσαν τα βασικά κίνητρα για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Σκοπός της μελέτης αυτής είναι η διερεύνηση της σχέσης και της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη των Νηπιαγωγών και την επιμόρφωση. Πιο συγκεκριμένα, επιμέρους στόχοι είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των Νηπιαγωγών για την αναγκαιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, να επισημανθούν τα κίνητρα που τους ωθούν να συμμετέχουν, αλλά και τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από αυτά. Τέλος, δίνεται έμφαση στο κατά πόσο θεωρούν οι νηπιαγωγοί ότι η επιμόρφωση συμβάλλει εν τέλει στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

Πιο αναλυτικά, η παρούσα διπλωματική εργασία απαρτίζεται από έξι κεφάλαια, εκ των οποίων τα τρία πρώτα αφορούν στο θεωρητικό μέρος πάνω στο οποίο βασίζεται η μελέτη και τα ακόλουθα τρία εστιάζουν στην ερευνητική προσέγγιση του θέματος.

Εκτενέστερα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της επιμόρφωσης και οι διάφοροι ορισμοί του όρου. Ακόμα, αναδεικνύεται η σημασία που έχει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μετέπειτα αναφέρονται οι στόχοι αλλά και οι μορφές των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Εν συνεχεία, παρατίθενται τα κίνητρα που ενδεχομένως έχουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να επιμορφωθούν και τέλος επισημαίνεται η έννοια και η σημασία της δια βίου μάθησης.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης με την παράθεση ορισμών καθιστώντας την πιο κατανοητή στον αναγνώστη και παρουσιάζονται οι λόγοι της αναγκαιότητας της εφαρμογής της. Επίσης, γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά, τα οποία ενέχει η επαγγελματική ανάπτυξη. Ακολούθως, παρουσιάζονται τα μοντέλα και οι μορφές που αυτή λαμβάνει. Ακόμα, αναφέρονται τα οφέλη – προνόμια που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί μετέχοντας σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνών που σχετίζονται με τη συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και η παράθεση ερευνών αναφορικά με την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και με τα

κίνητρα και τα οφέλη, τα οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως θα αποκτήσουν μέσω της συμμετοχής τους σε αυτή.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, και ειδικότερα, στα κεφάλαια τέσσερα, πέντε και έξι παρουσιάζεται η ερευνητική προσέγγιση του θέματος. Πιο συγκεκριμένα, στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η ερευνητική μεθοδολογία, στην οποία στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα. Παρουσιάζονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα, το είδος της έρευνας που επιλέχθηκε, γίνεται λόγος για την κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου και τον τρόπο δειγματοληψίας. Επίσης, αναλύεται η διεξαγωγή της έρευνας και η τεχνική ανάλυση των δεδομένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων με βάση τους άξονες της έρευνας. Πιο ειδικά, γίνεται περιγραφική και επαγωγική ανάλυση των δεδομένων με πίνακες και γραφήματα όπου παρουσιάζονται ποσοστιαίες αναλύσεις των δεδομένων της έρευνας. Στη συνέχεια γίνεται ανάλυση των δεδομένων ως προς κάθε ερευνητικό ερώτημα.

Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας και επιχειρείται η διασύνδεση των αποτελεσμάτων της με τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί εξ αρχής. Τέλος, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της παρούσας μελέτης.

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1.1 Ορισμός και έννοια της επιμόρφωσης

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές εξελίξεις. Οι τεχνολογικές εξελίξεις, καθώς και οι παγκόσμιες και δημογραφικές προκλήσεις, αλλάζουν διαρκώς τον τρόπο εργασίας, μάθησης, διαβίωσης και κοινωνικής ζωής. Το σχολείο καλείται να αναλάβει νέους ρόλους για να προετοιμάσει τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες για μια ισορροπημένη ενήλικη ζωή. Οι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις νέες κοινωνικές και γνωστικές απαιτήσεις της σύγχρονης τεχνολογικής εποχής, έχουν ανάγκη υποστήριξης για εκσυγχρονισμό των διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων τους.

Αναφορικά με τον ορισμό της έννοιας της επιμόρφωσης, ανατρέχοντας τόσο στην εγχώρια όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία, διαπιστώνεται πως έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί, προκειμένου να αποσαφηνιστεί η έννοια και η σημασία της χρήσης της. Σύμφωνα με τη Χατζηπαναγιώτου (2001:35), η επιμόρφωση ορίζεται ως *«η διαδικασία ανάπτυξης τόσο των επαγγελματικών ενδιαφερόντων όσο και των ατομικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της θητείας του»*. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί αυτό το σύνολο των θεσμοθετημένων ή μη οργανωμένων διαδικασιών προκειμένου να έχει τη δυνατότητα να συμπληρώνει και να ανανεώνει την αρχική εκπαίδευση και κατάρτισή του, να βελτιώνει τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις του και να εξελίσσεται ως άτομο. Ο Μπαμπινιώτης (2005:653), στον ορισμό του επισημαίνει πως η επιμόρφωση θεωρείται *«η παροχή πρόσθετων γνώσεων, επιστημονικής ή και επαγγελματικής κατάρτισης εκπαιδευτικών – προσωπικού»*.

Με βάση τον Σαλτερή, (Σαλτερής από Μπαγάκης, 2011: 7-8), η επιμόρφωση μπορεί να διακριθεί σε άτυπη, μη τυπική και τυπική. Κατά τη διάρκεια της άτυπης επιμόρφωσης, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να μαθαίνει συνεχώς μέσω των επιρροών από τον εργασιακό του χώρο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αλλάζει τις αξίες και τις απόψεις του αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, και παράλληλα αναπτύσσει τις επαγγελματικές του δεξιότητες προκειμένου να εξελίξει τις διδακτικές του πρακτικές. Παρ' όλα αυτά, οι ειδικοί δεν εστιάζουν την προσοχή τους στην άτυπη επιμόρφωση. Η μη τυπική επιμόρφωση είναι μια οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης, η οποία έχει συγκεκριμένο θέμα και στόχο και παρέχεται εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρακολουθούν αυτού του είδους τα προγράμματα μη τυπικής επιμόρφωσης, όπως είναι δράσεις Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Σκακιού, Θεάτρου, εκτός του ωραρίου εργασίας τους. Τέλος, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει στους εκπαιδευτικούς την τυπική επιμόρφωση, έχοντας ως κύριο στόχο τη στήριξη και την κάλυψη των αναγκών τους, όπως εκείνες διαμορφώνονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και τους εκπαιδευτικούς.

Η επιμόρφωση διακατέχεται τόσο από ιδεολογικό, όσο και από πολιτικό χαρακτήρα και με βάση τον τρόπο με τον οποίο υλοποιείται το περιεχόμενο της, διαφαίνεται το κατά πόσο εμπλέκονται τα κοινωνικά στοιχεία στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί φανερώνουν συγκεκριμένες πεποιθήσεις και για την εκπαίδευση, αλλά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Παράλληλα, το είδος της μάθησης που προάγεται, αλλά και το επαγγελματικό έργο των εκπαιδευτικών γίνεται έκδηλο μέσα από τις πρακτικές αυτές και τις διδακτικές μεθόδους. Παραπέμπουν σε διαφορετικούς σκοπούς και διαφορετικά ερμηνευτικά παραδείγματα καθώς υποστηρίζεται ότι διαφοροποιημένες επιμορφωτικές διαδρομές οδηγούν σε διαφοροποιημένες δράσεις στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Ling, 2002, Κατσαρού και Δεδούλη, 2008, Μαυρογιώργος, 2009, όπ. αναφ. στο Σακκούλης et al., 2017:106).

1.2 Η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας θεσμός στρατηγικής σημασίας, ο οποίος προσφέρεται ως επένδυση τόσο για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και την ικανοποίηση των αναγκών του, όσο και για τον εκπαιδευτικό οργανισμό στον οποίο ανήκει.

Σύμφωνα με το Ο.Ε.Π.ΕΚ. (2017:5), στις μέρες μας η γνώση μπορεί να παραχθεί, να εξελιχθεί, να απαξιωθεί και εν τέλει να αντικατασταθεί από κάποια καινούρια με γρήγορους ρυθμούς. Έπειτα, η ανάγκη διατήρησης της ανταγωνιστικότητας στην αγορά προϊόντων και στην αγορά εργασίας, καθιστούν τον θεσμό της επιμόρφωσης αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής και προσωπικής διαδρομής του σύγχρονου ανθρώπου. Παράλληλα, η επιμόρφωση αποτελεί αναγκαίο μέρος αναφορικά με την ανάπτυξη του κάθε ατόμου, του κάθε κλάδου οικονομικής δραστηριότητας και της κάθε κοινωνίας γενικότερα.

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης μπορεί να αποδειχθεί μέσω μιας πληθώρας δεδομένων. Καταρχάς, η επιμόρφωση των επαγγελματιών στον εκάστοτε οργανισμό αποτελεί μια πολύ αποδοτική επένδυση τόσο για τον οργανισμό, όσο και για κάθε εργαζόμενο ξεχωριστά. Έπειτα, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να έχουν τη δυνατότητα, σε όλη τη διάρκεια της θητείας τους, να βασίζονται στην βασική τους εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, το σύνολο των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων, τα οποία θα εφαρμόζουν για την άσκηση του παιδαγωγικού και διδακτικού τους έργου δεν μπορεί να παραμένει το ίδιο συνεχώς. Επίσης, το σύνολο των αλλαγών που δέχεται η κοινωνία σε όλα τα επίπεδα, το οικονομικό, το πολιτισμικό, το τεχνολογικό, καθώς και η μετανάστευση σχολικών πληθυσμών και η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης, επηρεάζουν τον θεσμό του σχολείου, τις παιδαγωγικές πρακτικές, αλλά και το κλίμα της τάξης. Οι συνεχείς αλλαγές στο ευρύτερο πλαίσιο μια σχολικής μονάδας, όπως ενδεικτικά είναι οι εξετάσεις, τα σχολικά βιβλία, η χρήση της τεχνολογίας και τα αναλυτικά προγράμματα, καθιστούν την επιμόρφωση θεσμό υποστήριξης και αποτελεσματικής προώθησης αλλαγών και μεταρρυθμίσεων (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999:102-103).

Η χρησιμότητα της επιμόρφωσης στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών είναι μεγάλη, αφού σε τακτά χρονικά διαστήματα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν, να υποδεχτούν

και να εφαρμόσουν αλληπάλληλες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, τις εξετάσεις, τη διδακτική μεθοδολογία, τη χρήση τεχνολογίας στη διδασκαλία, καθώς και τον επαγγελματικό προσανατολισμό (Καραλής, 2005: 9-14). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιλέγουν με προσωπική τους βούληση μια άτυπη μορφή επιμόρφωσης, η οποία συνδέεται με τη μελέτη επιστημονικών βιβλίων ή άρθρων, την παρακολούθηση διαλέξεων, εκδηλώσεων, καθώς και με τις καθημερινές συζητήσεις και τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς. Η συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης εντάσσεται στη δια βίου μάθηση και είναι αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος μιας συνεχούς και διαρκούς επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης προκύπτει και από τη γενική παραδοχή ότι η εκπαίδευση του επαγγελματία εκπαιδευτικού δεν μπορεί να σταματά με τον πρώτο διορισμό. Αντίθετα, επιβάλλεται η συνεχής επιστημονική ενημέρωσή του προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι αποτελεσματική και οι «πελάτες» του, δηλαδή τόσο οι γονείς όσο και οι μαθητές, να παραμένουν ικανοποιημένοι (Λιγνός, 2006).

Η ύψιστη σημασία της χρήσης επιμορφωτικών προγραμμάτων διαφαίνεται και μέσω της ταχείας ανάπτυξης των επιστημών της αγωγής σε θεωρητικό επίπεδο και της ανάγκη εισαγωγής νέων εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων στο χώρο της μάθησης Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2007:5). Επιπρόσθετα, *«η εισαγωγή νέων θεματικών στα εκπαιδευτικά προγράμματα, ο εμπλουτισμός παραδοσιακών γνωστικών αντικειμένων με νέες διαστάσεις, η διείσδυση της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) αλλά και των αρχών του management στον κλάδο της εκπαίδευσης, οι αλλαγές στο ρόλο του/της εκπαιδευτικού και του σχολείου αυξάνουν τη σπουδαιότητα και δίνουν δυναμική στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών»*, (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007:5).

Επομένως, διαφαίνεται το συμπέρασμα ότι η ύπαρξη επιμορφωτικών προγραμμάτων θεωρείται αναγκαία, εφόσον μπορεί να εξυπηρετήσει τους εκπαιδευτικούς σε πολλά επίπεδα. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν προσωπικά, ακαδημαϊκά και επαγγελματικά, ενώ συγχρόνως το εκπαιδευτικό σύστημα δέχεται ωφέλιμες αλλαγές και εκσυγχρονισμό (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999:104).

1.3 Στόχοι της επιμόρφωσης

Σύμφωνα με τον Νόμο 1566/85, άρθρο 28, σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι: *«α) η ενημέρωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά βιβλία και τη διδακτική των μαθημάτων και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική και την προσαρμογή τους στην πραγματικότητα του σχολείου και τις γενικότερες συνθήκες προσφοράς του διδακτικού τους έργου, β) η ενημέρωση των εκπαιδευτικών που ήδη υπηρετούν σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης και της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης και την ανάπτυξη της ικανότητάς τους, ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης και να ασκούν αποτελεσματικότερα το έργο τους και γ) η ενημέρωση των*

εκπαιδευτικών σε σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα με νέα αντικείμενα, σε μαθήματα, μέτρα και θεσμούς, καθώς και η προετοιμασία τους για άσκηση νέων καθηκόντων».

Επιπροσθέτως, με βάση το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009:3), η επιμόρφωση έχει ως κύριο σκοπό την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από την αναβάθμιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, ενώ παράλληλα, στο ευρύτερο πλαίσιο της επαγγελματική ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω της δια βίου μάθησης, στοχεύει στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του έργου τους. Στη σύγχρονη εποχή της κοινωνίας της γνώσης, η επιμόρφωση είναι απαραίτητη προκειμένου ο κάθε εκπαιδευτικός να καταστεί ικανός να κατανοεί αφενός τις ανάγκες των μαθητών, του σχολικού περιβάλλοντος και της κοινωνίας και αφετέρου να λαμβάνει την ευθύνη των πρωτοβουλιών του, οι οποίες θα πρέπει να ταυτίζονται με το πλαίσιο αξιών και αρχών της Πολιτείας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:3).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί απαραίτητο στοιχείο προκειμένου να αυξηθεί η αποδοτικότητα τους. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να μπορεί να προσαρμοστεί στις ατομικές ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού και να μην είναι αποσπασματική, αλλά να συνάδει και με τις ανάγκες της εκάστοτε εποχής (Αντωνίου, 2009:176-178). Επομένως, η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να έχει ως επιμέρους στόχους *«την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με νέες γνώσεις στην Παιδαγωγική, τη Διδακτική, την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, την Παιδαγωγική Ψυχολογία, τη διαχείριση κρίσεων και προβληματικών καταστάσεων στη τάξη, την ενημέρωση για νέα δεδομένα που εμφανίζονται στην καθημερινότητα της κοινωνίας (για παράδειγμα η πολυπολιτισμικότητα, η συνύπαρξη με οικονομικούς μετανάστες), την ευαισθητοποίηση σε αξίες και αρχές (παγκόσμια ειρήνη, προστασία περιβάλλοντος)»* (Αντωνίου, 2009:176-178).

Σύμφωνα με τον Day (2003:286), η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να προκύψει σε περιορισμένο χρονικό διάστημα, επιταχύνοντας και την ανάπτυξη τους, ή προσθετικά, μέσω της παροχής περαιτέρω γνώσεων και δεξιοτήτων, ή μετασχηματιστικά, μέσω της αλλαγής πεποιθήσεων και τρόπου σκέψης. Στο γενικότερο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να καλύψει δέκα στόχους, οι οποίοι αφορούν τη(ν):

- *Συνεχιζόμενη ανάπτυξη και προσαρμογή του διδακτικού αντικειμένου και των παιδαγωγικών γνώσεων των εκπαιδευτικών,*
- *Διαρκή μάθηση από εμπειρίες, στοχασμό και θεωρητικό προβληματισμό πάνω στην καλύτερη δυνατή κάλυψη των ατομικών και συλλογικών αναγκών των μαθητών,*
- *Διαρκή μάθηση μέσω της αμοιβαίας παρατήρησης και των συζητήσεων με συναδέλφους,*
- *Συνεχιζόμενη ανάπτυξη της ικανότητας συμβολής στον επαγγελματικό κύκλο ζωής του σχολείου, π.χ. μέσω της διαμόρφωσης της πολιτικής, των διαδικασιών εσωτερικής ανασκόπησης, των διοικητικών ρόλων,*

- Συνεχιζόμενη ανάπτυξη της δυνατότητας αλληλεπίδρασης με τους πελάτες και τα ενδιαφερόμενα μέρη, τόσο ως εκπαιδευτικός μιας τάξης ή καθηγητής ενός αντικειμένου, όσο και εκ μέρους του συνόλου του σχολείου,
- Συνεχιζόμενη εξειδίκευση στα σχετικά, σύγχρονα αντικείμενα και διαρκής ανάπτυξη μεθόδων, ώστε αυτά να καθίστανται προσιτά στους μαθητές,
- Διαρκή συλλογή στοιχείων σχετικών με πολιτικές και πρακτικές σε άλλα σχολεία,
- Διαρκή πρόσβαση σε νέους τρόπους σκέψης πάνω στην εκπαίδευση, σχετικών με τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου
- Συνεχιζόμενη απόκτηση γνώσεων σχετικών με τη μεταβαλλόμενη κοινωνία, τόσο για λόγους υποστήριξης της καλής επικοινωνίας με τους μαθητές και άλλα ενδιαφερόμενα μέρη, όσο και ως βάση για την αναθεώρηση των προτεραιοτήτων του προγράμματος διδασκαλίας,
- Ανάγκη συγκέντρωσης σχετικών πληροφοριών και εφαρμογής των αποφάσεων των εξωτερικών διαμορφωτών πολιτικής που έχουν εξουσία στο σχολείο (Day, 2003:300-302).

1.4 Μορφές Επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διακρίνεται σε υποχρεωτική και προαιρετική (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:7). Στον Ν. 1566/1985, κεφάλαιο Θ', άρθρο 28, ορίστηκαν τρεις μορφές της τυπικής επιμόρφωσης. Η πρώτη είναι η εισαγωγική επιμόρφωση, η οποία αφορά τους υποψηφίους προς διορισμό εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και μπορεί να διαρκέσει έως τέσσερις μήνες. *«Έχει ως στόχο την ανανέωση και συμπλήρωση της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισής τους, την εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την ενημέρωσή τους σε υπηρεσιακά, επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα. Η εισαγωγική επιμόρφωση είναι υποχρεωτική. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται τα όργανα, η διάρκεια της επιμόρφωσης και κάθε σχετική λεπτομέρεια. Στη διάρκεια της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν διδασκαλίες σε σχολεία και διδάσκουν οι ίδιοι σε αυτά, παράλληλα με τη θεωρητική τους επιμόρφωση. Σε όσους καλούνται στην εισαγωγική επιμόρφωση πριν από το διορισμό τους καταβάλλεται αποζημίωση, το ύψος της οποίας καθορίζεται με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών».*

Η δεύτερη, η περιοδική επιμόρφωση, έχει διάρκεια έως τρεις μήνες και πραγματοποιείται σε δυο επιμορφωτικούς κύκλους κάθε ακαδημαϊκό έτος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:7). Αποσκοπεί στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης τους, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και γενικότερα την πληρέστερη κατάρτισή τους για αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους (Άρθρο 12, παρ. 1 και 2 του ν. 1824/1988, ΦΕΚ 296Α).

Η τελευταία μορφή της τυπικής επιμόρφωσης σύμφωνα με τον Ν. 1566/1985 είναι τα ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας, τα οποία διαρκούν από δέκα έως εκατό

ώρες και απευθύνονται σε όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και έως διακόσιες ώρες σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μονάδες Ειδικής Αγωγής(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:7). Τα προγράμματα αυτά «συνδέονται με εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες, αλλαγή σχολικών προγραμμάτων, εισαγωγή νέων μαθημάτων, νέων διδακτικών μεθόδων και σχολικών βιβλίων» (Άρθρο 12, παρ. 1 και 2 του ν. 1824/1988, ΦΕΚ 296Α).

Επιπρόσθετα, με βάση το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009:7), στις μορφές επιμόρφωσης συγκαταλέγονται προγράμματα που αποσκοπούν στο να καλύψουν τις ανάγκες των μελών του εκπαιδευτικού χώρου, τα οποία επιμορφώνουν τα στελέχη της εκπαίδευσης (Ν.2986/02), τους ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς (άρθρο 7, Π.Δ. 250/92), τους ομογενείς που υπηρετούν ως αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού (άρθρο 8, Π.Δ. 250/92), τους εκπαιδευτικούς της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης (άρθρο 9, Π.Δ. 250/92) και τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε ορισμένα Ευρωπαϊκά προγράμματα. Τέλος, επισημαίνεται και η Μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:7).

Αναφορικά με την προαιρετική επιμόρφωση, υπάρχει η δυνατότητα να υλοποιηθούν σεμινάρια με θέματα που αφορούν καινοτόμες δράσεις, όπως είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας, η Αγωγή του Καταναλωτή, η Κυκλοφοριακή Αγωγή, η Ειδική Αγωγή, η Ισότητα των Φύλων, ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, και άλλες ακόμα δράσεις (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009:7).

1.5 Κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να επιθυμούν να λάβουν μέρος σε διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα, ωθούνται τόσο εξαρχής, όσο και κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους, από μια ποικιλία κινήτρων (Καραλής, 2013:13-14).

Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός είναι πιθανό να παρακινείται από την ανάγκη του για κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών του, ώστε να ασχοληθεί με την επιμόρφωσή του. Αναφορικά με το Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2007:18), οι ανάγκες που ενδεχομένως επιθυμεί να ικανοποιήσει είναι:

- *Συγκυριακής φύσης (ευκαιρία αλλαγής της ρουτίνας, ευκαιρία να ζήσει κάποιος/α ως φοιτητής/ρια)*
- *Οικονομικής φύσης (προσδοκία ανόδου του μισθού ή είσπραξης επιδόματος από την επιμόρφωση)*
- *Ασφάλειας (εξασφάλιση μόνιμης δουλειάς και μείωση του κινδύνου της ανεργίας)*
- *Προσωπικής ανάπτυξης (απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, βελτίωση της ποιότητας της εργασίας)*
- *Επαγγελματικής ανάπτυξης (εξέλιξη στην ιεραρχία της εκπαίδευσης, προοπτική νέου επαγγέλματος σε θέσεις υψηλών προσόντων)*
- *Απόκτησης κύρους (στην εκπαιδευτική και την επιστημονική κοινότητα και στην κοινωνία)*
- *Ικανοποίησης φιλοδοξιών, αύξησης της αυτοεκτίμησης και του βαθμού αυτοπραγμάτωσης.*

Με βάση τη Φώκιαλη (2005:133-135) οι εκπαιδευτικοί θα εμπλακούν σε επιμορφωτικά προγράμματα, εφόσον έχουν το κίνητρο της βελτίωσης των εκπαιδευτικών τους πρακτικών. Πιο συγκεκριμένα, όταν ο θεσμός της επιμόρφωσης συμβάλλει στην ενίσχυση γνώσεων και δεξιοτήτων, εξυπηρετεί στην επιτυχή διαχείριση των αλλαγών και κυρίως όταν αυξάνεται η προσωπική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τότε θεωρείται επιθυμητός και αναγκαίος. Αντιθέτως, τόσο η δυνατότητα ιεραρχικής ανέλιξης, όσο και η αύξηση των οικονομικών ωφελειών δεν θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς εξίσου σημαντικοί παράγοντες σε σχέση με τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Ο Boshier (1971, 1973, Boshier και Collins, 1985, όπ. αναφ. Καραλής, 2013:34), δημιούργησε την Κλίμακα Εκπαιδευτικής Συμμετοχής, EPS, (Educational Participation Scale). Μαζί με άλλους ερευνητές εφάρμοσε την συγκεκριμένη κλίμακα σε μια ποικιλία εκπαιδευτικών πληθυσμών και κατέγραψε τις παρακάτω κατηγορίες που αποτελούν κίνητρα συμμετοχής τους σε επιμορφωτικές πρακτικές:

- βελτίωση επικοινωνιακής ικανότητας,
- ανάπτυξη κοινωνικών επαφών,
- εκπαιδευτική προετοιμασία,
- επαγγελματική εξέλιξη,
- βελτίωση των σχέσεων στην οικογένεια,
- επιδίωξη κοινωνικών ερεθισμάτων,
- ενδιαφέρον για μάθηση σε ένα αντικείμενο.

Σύμφωνα με τη Cross (1981:54-56) κρίνοντας όλους τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, ο κυριότερος αποτελεί το εκπαιδευτικό επίπεδο του κάθε ατόμου. Βασίζεται, δηλαδή, στο βαθμό που έχει φοιτήσει ο εκπαιδευτικός στην τυπική του εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, το σύνολο των σχετικών ερευνών έχουν συμπεράνει το γεγονός ότι *«όσο περισσότερη εκπαίδευση έχουν οι άνθρωποι, τόσο περισσότερο ενδιαφέρονται για περαιτέρω εκπαίδευση»* ή διαφορετικά: *«η μάθηση είναι εθιστική, όσο περισσότερη εκπαίδευση έχουν οι άνθρωποι, τόσο περισσότερη επιθυμούν»* (Cross, 1981:55).

1.6 Ορισμός και έννοια της δια βίου μάθησης

Η παγκοσμιοποίηση και η ανάπτυξη της ταχέως μεταβαλλόμενης οικονομίας της γνώσης σημαίνουν ότι οι άνθρωποι απαιτούν αναβάθμιση των δεξιοτήτων τους καθ' όλη τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους για να αντεπεξέλθουν στη σύγχρονη ζωή, τόσο στην εργασία τους όσο και στην ιδιωτική τους ζωή. Σήμερα, υπάρχει μια όλο και πιο σημαντική βασική δεξιότητα στο συνεχώς μεταβαλλόμενο τεχνολογικό σύμπαν: ικανότητα μάθησης και προσαρμογής στις απαραίτητες νέες δεξιότητες και κατάρτιση (OECD,2007, όπ. αναφ. στο Laal, 2011α:400). Πολλοί ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα πως αν και ο όρος δια βίου μάθηση χρησιμοποιείται σε ευρεία κλίμακα, δεν υπάρχει συμφωνία για ένα γενικό και καθολικά αποδεκτό ορισμό σχετικά με τη σημασία του (Laal, 2011α: 470)

Ο όρος Δια Βίου Μάθηση (Life Long Learning) τοποθετείται στην Ευρώπη της δεκαετίας του 1990. Πιο συγκεκριμένα, το έτος 1996 απετέλεσε για την Ευρωπαϊκή Ένωση «Έτος Διά Βίου Μάθησης». Η Ε.Ε. μέσω της Ανακοίνωσης της Επιτροπής Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001:10) ορίζει τη δια βίου μάθηση ως: *«κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που αναλαμβάνεται σε ολόκληρη τη διάρκεια του βίου, με σκοπό τη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων στα πλαίσια μιας προοπτικής που συνδέεται με το πρόσωπο, τον πολίτη, τον κοινωνό και/ή την απασχόληση»*

Στη διά βίου μάθηση, το άτομο συμμετέχει σε μία εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία συγκεντρώνει τις γνώσεις και τις ικανότητές του, καθώς και τις στάσεις και τις αξίες που έχει αποκομίσει από την καθημερινή του εμπειρία και από την επίδραση που έχει δεχτεί από το κοινωνικό του περιβάλλον και τις διαμορφώνει (Καραλής, 2005: 9-14).

Σύμφωνα με τον ορισμό της δια βίου μάθησης που περιέχεται στην «Έκθεση 2012 για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα» (2013:13): *«η δια βίου μάθηση περιλαμβάνει κάθε είδους μαθησιακής δραστηριότητας – τυπική, μη τυπική ή άτυπη- η οποία έχει συγκεκριμένο σκοπό, πραγματοποιείται σε συνεχιζόμενη βάση και έχει στόχο τη βελτίωση της γνώσης, των προσόντων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων. Η δια βίου μάθηση μπορεί να πραγματοποιείται σε διάφορα περιβάλλοντα, εντός ή εκτός των τυπικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης... Στόχος είναι η ισότιμη και ανοικτή πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας μαθησιακές ευκαιρίες και σε ποικιλία μαθησιακών εμπειριών για τα άτομα κάθε ηλικίας».*

Κύριος στόχος της δια βίου μάθησης δεν αποτελεί η αποδιοργάνωση και η αποσυναρμολόγηση των υπαρχόντων εκπαιδευτικών συστημάτων που θα οδηγήσει την έννοια της μάθησης να *«από-θεσμοθετηθεί (de-institutionalize)»*, αλλά μάλλον που θα *«δια-θεσμοθετηθεί (inter-institutionalize)»*, (Tuschling και Engemann, 2006:460). Τα βασικά συστατικά της δια – θεσμοθέτησης (inter-institutionalization) έχουν να κάνουν με:

-*«την αλλαγή του πεδίου της μάθησης με σκοπό την καθολίκευση (totalize) της μάθησης σε όλες τις δυνατές καταστάσεις»*

-*«την έναρξη μιας αλλαγής στην αυτο-επιτέλεση (self-performance) των ατόμων, ώστε αυτά να λειτουργούν ως μανθάνοντες σε όλες τις δυνατές καταστάσεις».*

-*«Ειδικά η μη επίσημη και η ανεπίσημη μάθηση πρέπει να παρουσιάζονται ως προσβάσιμες και διαχειρίσιμες. Αυτό είναι το τρίτο συστατικό της δια – θεσμοθέτησης: οι τεχνικές που επιτρέπουν και στους δύο, στα άτομα και στους θεσμούς, να εγγράφουν, να αποθηκεύουν, να επεξεργάζονται και να μεταφέρουν δράσεις ως μάθηση. Οι κύριες δραστηριότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε αυτό το πεδίο επικεντρώνονται σε αυτές τις τεχνικές».* (Tuschling και Engemann, 2006:460).

Ακολουθώντας το επιχείρημα του Jarvis ότι η μάθηση είναι ένα *«υπαρξιακό φαινόμενο»*, σύμφωνα με τους Alves et al. (2010:336), είναι σημαντικό να έχουμε μια ευρεία κατανόηση της δια βίου μάθησης ως μια δια βίου διαδικασία που περιλαμβάνει όλα τα στάδια της ζωής και όλα τα πλαίσια των πιθανών ευκαιριών μάθησης. *‘Αλλωστε, «μάθηση είναι ένα υπαρξιακό φαινόμενο*

που συμπίπτει με τη συνειδητή διαβίωση, δηλαδή η μάθηση είναι δια βίου επειδή συμβαίνει όποτε είμαστε συνειδητοί και δεν χρειάζεται αυτοσκοπό, αν και συχνά έχει ένα σκοπό. Κατά μία έννοια δεν είναι ούτε τυχαίο στη ζωή ούτε οργανικό από μόνο του, είναι ένα εγγενές μέρος της διαδικασίας της ζωής», (Jarvis, 2007:98, όπ. αναφ. στο Alves et al., 2010:336).

1.7 Η σημασία της δια βίου μάθησης

Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές στις πολιτικές για την εκπαίδευση ενηλίκων και τη δια βίου μάθηση σε πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο. Ενώ στο παρελθόν η δια βίου μάθηση θεωρούνταν προσωπικό αγαθό και εγγενής πτυχή της δημοκρατικής ζωής, σήμερα γίνεται όλο και περισσότερο κατανοητή από την άποψη της διαμόρφωσης του ανθρώπινου κεφαλαίου και ως επένδυση στην οικονομική ανάπτυξη. Αυτός ο μετασχηματισμός δεν είναι ορατός μόνο στο επίπεδο της πολιτικής. Είχε, επίσης, ισχυρό αντίκτυπο στις ευκαιρίες μάθησης που διατίθενται στους ενήλικες, εν μέρει μέσω του επαναπροσδιορισμού του τι θεωρείται νόμιμη ή «χρήσιμη» μάθηση και εν μέρει ως αποτέλεσμα της μείωσης της χρηματοδότησης για τις μορφές μάθησης που θεωρούνται ότι δεν έχουν καμία οικονομική αξία. Η τάση προς μια «οικονομία της μάθησης» μπορεί να διακριθεί σε πολλές χώρες και είναι ιδιαίτερα εμφανής στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Biesta, 2006:169). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Field (2001:10, όπ. αναφ. στο Borg και Mayo, 2005:210), «η προετοιμασία για τη ζωή στον αυριανό κόσμο δεν μπορεί να ικανοποιηθεί από μια άπαξ διά παντός απόκτηση γνώσης και τεχνογνωσίας...Συνεπώς, όλα τα μέτρα πρέπει απαραίτητως να βασίζονται στην έννοια της ανάπτυξης, της γενίκευσης και της συστηματοποίησης της δια βίου μάθησης και της συνεχούς κατάρτισης».

Η δια βίου μάθηση πιθανότατα δεν σήμαινε ποτέ μόνο ένα πράγμα, αλλά ήταν πάντα μια «σύνθετη» έννοια (Biesta, 2006:173). Οι Aspin και Chapman (2001:39-40, όπ. αναφ. στο Biesta, 2006:173) υποστήριξαν ότι η δια βίου μάθηση αντιπροσωπεύει τρεις διαφορετικές «ατζέντες» και, ως εκ τούτου, μπορεί να εξυπηρετήσει τρεις διαφορετικές λειτουργίες ή σκοπούς, οι οποίοι, σύμφωνα με τα λόγια τους, είναι: (1) η δια βίου μάθηση για την οικονομική πρόοδο και ανάπτυξη, (2) η δια βίου μάθηση για προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση και (3) η δια βίου μάθηση για κοινωνική ένταξη και δημοκρατική κατανόηση και δραστηριότητα. Αν η δια βίου μάθηση θεωρηθεί ως τη μάθηση που συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής κάποιου, δηλαδή τη μάθηση που συνδέεται με τη ζωή του και τη μάθηση που λαμβάνει χώρα πέρα από την αρχική φάση της επίσημης εκπαίδευσης, τότε υπάρχει πράγματι μια πτυχή της δια βίου μάθησης που έχει να κάνει με την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων σε σχέση με τον κόσμο της εργασίας, κάτι που είναι σημαντικό τόσο για την απασχολησιμότητα και την οικονομική ευημερία του ατόμου, όσο και για την ευημερία της οικονομίας στο σύνολό της. Αυτό μπορεί να ονομαστεί οικονομική λειτουργία της δια βίου μάθησης.

Υπάρχει επίσης μια διάσταση της δια βίου μάθησης που έχει να κάνει με την προσωπική ανάπτυξη και ολοκλήρωση, όχι μόνο από την άποψη της ανάπτυξης των δυνατοτήτων και των

ταλέντων κάποιου, αλλά και από την άποψη της μάθησης από τις συναντήσεις και τις εμπειρίες που συνθέτουν τη ζωή κάποιου, βρίσκοντας το «νόημα» της ζωής του, και ίσως ακόμη και μαθαίνοντας να ζει τη ζωή του με καλύτερο τρόπο. Αυτή είναι η προσωπική διάσταση της δια βίου μάθησης. Τρίτον, υπάρχει μια διάσταση της δια βίου μάθησης που έχει να κάνει με τη δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη, με την ενδυνάμωση και τη χειραφέτηση των ατόμων, ώστε να μπορέσουν να ζήσουν τη ζωή τους με άλλους ανθρώπους με πιο δημοκρατικούς, δίκαιους και χωρίς αποκλεισμούς τρόπους – κάτι που, και πάλι, δεν είναι σημαντικό μόνο για την ευημερία των ατόμων αλλά και για την ποιότητα της ίδιας της δημοκρατικής ζωής και αποτελεί τη δημοκρατική διάσταση της δια βίου μάθησης (Biesta, 2006:173).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

2.1 Ορισμός και έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης

Οι περισσότεροι ορισμοί της επαγγελματικής ανάπτυξης τονίζουν τους κύριους σκοπούς της ως απόκτηση γνώσεων ή διδακτικών δεξιοτήτων (Hoyle, 1980, Joyce και Showers, 1980, όπ. αναφ. στο Day, 1999:4) Ωστόσο, ο ορισμός που παρουσιάζει ο Day (1999:4), αποδεικνύει την συνθετότητα του όρου. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι *«η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελείται από όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και τις συνειδητές και προγραμματισμένες δραστηριότητες που προορίζονται να ωφελήσουν άμεσα ή έμμεσα το άτομο, την ομάδα ή το σχολείο και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης στην τάξη. Είναι η διαδικασία με την οποία, μόνοι και μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί αναθεωρούν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως παράγοντες αλλαγής στους ηθικούς σκοπούς της διδασκαλίας».*

Ο Fullan (1995a:265) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι *«το σύνολο της τυπικής και άτυπης μάθησης που επιδιώκει και βιώνει ο εκπαιδευτικός σε ένα συναρπαστικό μαθησιακό περιβάλλον υπό συνθήκες πολυπλοκότητας και δυναμικής αλλαγής».* Σύμφωνα με τον Day (1999:4) μέσω μιας πιο περιγραφικής ερμηνείας της επαγγελματικής ανάπτυξης, ορίζει τον όρο ως *«τη διαδικασία με την οποία, μόνοι και μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί αναθεωρούν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως παράγοντες αλλαγής στους ηθικούς σκοπούς της διδασκαλίας και με την οποία αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τον προγραμματισμό και την πρακτική με τα παιδιά, τους νέους και τους συναδέλφους σε κάθε φάση της διδακτικής τους ζωής».*

Έπειτα, ο Bredeson (2002:663) αντιλαμβάνεται τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από τρεις αλληλεξαρτώμενες έννοιες: τη μάθηση, τη δέσμευση και τη βελτιωμένη πρακτική και ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως *«ευκαιρίες μάθησης που εμπλέκουν τις δημιουργικές και στοχαστικές ικανότητες των εκπαιδευτικών με τρόπους που ενισχύουν την πρακτική τους».* Ο MiddleWood et al. (2005, όπ. αναφ. στο Fraser et al., 2007:156), κατά την εξέταση του εκπαιδευτικού πλαισίου κάνει διάκριση ανάμεσα στην επιλογή του όρου «ανάπτυξη» έναντι του όρου «μάθηση». Υποστηρίζει, λοιπόν, ότι *«η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια συνεχής διαδικασία προβληματισμού και ανασκόπησης που αρθρώνεται με τον αναπτυξιακό σχεδιασμό που ανταποκρίνεται στις εταιρικές, υπηρεσιακές και ατομικές ανάγκες».* Κατ' αυτόν τον τρόπο, διαφαίνεται ότι η χρήση του όρου «ανάπτυξη» υπερισχύει, καθώς αναφέρεται σε μια ευρύτερη και γενικευμένη χρήση, ενώ ο όρος «μάθηση» αφορά την συγκεκριμένη επαγγελματική μάθηση που επιλέγει ο καθένας ατομικά (Fraser et al., 2007:156).

Σύμφωνα με τον ορισμό της Villegas – Reimers, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται ως *«μια μακροπρόθεσμη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τακτικές ευκαιρίες και εμπειρίες συστηματικά σχεδιασμένες προκειμένου να προωθήσουν την*

εξέλιξη και την ανάπτυξη του επαγγέλματος» (Villegas – Reimers, 2003:12). Οι Παπαναούμ και Λιακοπούλου ενισχύουν την σημασία της απαιτούμενης διάρκειας της επαγγελματικής ανάπτυξης, σημειώνοντας ότι «είναι μια συνεχής διαδικασία μάθησης, δια της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τις επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και τις προσωπικές εκείνες ιδιότητες και πεποιθήσεις, οι οποίες τους καθιστούν ικανούς να εκπληρώσουν τον επαγγελματικό τους ρόλο» (Παπαναούμ και Λιακοπούλου, 2014:2). Θεωρούν, ακόμη, πως αυτού του είδους η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εμπερικλείει την ολόπλευρη ανάπτυξη τους σε προσωπικό επίπεδο, αναφορικά με την ψυχολογία, τα συναισθήματα, καθώς και την ηθική τους. Παράλληλα, δεν αποτελεί κοινό σημείο για όλους, ούτε και λειτουργεί με αυτοματοποιημένο τρόπο, αλλά μέσω της εξελικτικής αυτής διαδικασίας ο κάθε εκπαιδευτικός δημιουργεί την επαγγελματική του ταυτότητα (Παπαναούμ και Λιακοπούλου, 2014:2).

2.2 Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Οι ραγδαίες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές αναπόφευκτα διεισδύουν σε κάθε δημόσιο τομέα, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, ενώ πολλά εκπαιδευτικά συστήματα από όλο τον κόσμο έχουν βιώσει εκτεταμένες αλλαγές και καινοτομίες (Hargreaves, 2000, Webb et al., 2004, όπ. αναφ. στο Ifanti και Fotopoulou, 2011:40). Πράγματι, μέχρι σήμερα, τα σχολεία και, κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ένα ευρύ φάσμα αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, οι οποίες αυξάνουν τα πρότυπα και τις απαιτήσεις και έχουν αντίκτυπο στους ρόλους και τις ευθύνες τους (Ifanti και Fotopoulou, 2011:41). Αυτά, με τη σειρά τους, επεκτείνονται όλο και περισσότερο, ενώ παράλληλα συμπεριλαμβάνουν επίκαιρα και συνεχώς αναδυόμενα ζητήματα, όπως είναι οι νέες μορφές οικογενειών, η συμμετοχή των γονέων, η πολυπολιτισμική κοινωνία, οι νέες τεχνολογίες και ο μεγαλύτερος έλεγχος από την πλευρά της πολιτικής (Day et al., 2007, Hargreaves, 2000-2001, όπ. αναφ. στο Ifanti και Fotopoulou, 2011:41). Η εργασία των εκπαιδευτικών, συνεπώς, γίνεται πιο απαιτητική και οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να εργαστούν με τρόπους και μεθόδους που δεν είχαν χρησιμοποιήσει ποτέ. Αυτή η μεταβαλλόμενη φύση της διδασκαλίας επηρεάζει το έργο των εκπαιδευτικών και, ως εκ τούτου, την έννοια του επαγγελματισμού τους (Ifanti και Fotopoulou, 2011:41-42).

Ο τομέας της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών παρουσιάζει αυξανόμενο ενδιαφέρον διεθνώς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ότι οι πρόσφατες αλλαγές στη ρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη και πέραν αυτής έχουν δημιουργήσει έναν ισχυρό πολιτικό λόγο στον οποίο έχει δοθεί έμφαση στην αγορά, τη διαχείριση και την επιτελεσματικότητα για τον έλεγχο του έργου των εκπαιδευτικών και των επιδόσεων των σχολείων (Ball, 2003, όπ. αναφ. στο Osborn, 2006:242-243). Σε πολλές δυτικές βιομηχανικές χώρες, οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν υπό πίεση από μια προσπάθεια να αυξήσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης και να βελτιώσουν τα αποτελέσματα για τους μαθητές, προκειμένου να δημιουργήσουν ένα πιο εξειδικευμένο και μορφωμένο εργατικό δυναμικό. Πιο πρόσφατα στοιχεία από διεθνείς μελέτες για τις επιδόσεις των μαθητών, οδήγησαν τις εθνικές κυβερνήσεις

να επιδιώξουν μεγαλύτερη λογοδοσία από τα εκπαιδευτικά τους συστήματα στον αγώνα για οικονομική ανταγωνιστικότητα και συνεπώς επέδρασαν στο να πραγματοποιηθεί μια προσπάθεια μεταρρύθμισης και αλλαγής τους (Osborn, 2006:243).

Με βάση την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007:3) μέσα από έρευνες έχει προκύψει το συμπέρασμα ότι η ποιότητα του διδακτικού προσωπικού έχει άμεση και σημαντική σύνδεση με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών *«συνιστά σημαντικό στόχο για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, όσον αφορά την επίτευξη της προόδου προς την επίτευξη των κοινών στόχων»* (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007:4).

Σύμφωνα με τους Vescio et al. (2008:1), κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών δημιουργήθηκε μια δυναμική κατεύθυνση αλλαγής όσον αφορά την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό οφείλεται κυρίως στην πολυπλοκότητα της διδασκαλίας και της μάθησης μέσα σε ένα κλίμα αυξανόμενης λογοδοσίας, και συνεπώς η επαγγελματική ανάπτυξη καθίσταται κάτι παραπάνω από την διαδικασία απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων για τους εκπαιδευτικούς. Εξάλλου, η σχολική πραγματικότητα αποδεικνύει ότι η ποιότητα της διδασκαλίας, της μάθησης και της πρωτοπορίας στα σχολεία και συνεπώς, και η ζωή και η ζωτικότητα του προγράμματος σπουδών της εξαρτώνται από τη δημιουργικότητα, την αφοσίωση και την ικανότητα των επαγγελματιών της που ζωντανεύουν καθημερινά το πρόγραμμα σπουδών (Sugrue, 2011:810). Παράλληλα, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναγνωρίζουν την ανάγκη αλλαγής και ανάπτυξης της δικής τους επαγγελματικής μάθησης, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών (Osborn, 2006:250).

Οι Darling-Hammond και McLaughlin (1995, όπ. αναφ. στο Vescio et al., 2008:1), επισημαίνουν ότι: *«το όραμα της πρακτικής που στηρίζει την μεταρρυθμιστική ατζέντα του έθνους απαιτεί από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τη δική τους πρακτική, να κατασκευάσουν νέους ρόλους και προσδοκίες στην τάξη σχετικά με τα αποτελέσματα των μαθητών και να διδάξουν με τρόπους που δεν έχουν διδάξει ποτέ πριν»*. Σημειώνουν, επίσης, ότι προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν την προαναφερθείσα πρακτική, απαιτείται μια επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία θα τους εμπλέξει στις ικανότητες τόσο της διδασκαλίας όσο και της μάθησης και που θα δημιουργήσει νέα οράματα για το τι, τότε και πώς πρέπει να μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, αυτός ο πρόσφατος τύπος επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να ακολουθείται από ουσιαστική αλλαγή των παραδοσιακών θεσμικών δομών των εκάστοτε εκπαιδευτικών συστημάτων.

2.3 Χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης

Διακρίνοντας την δεδομένη αναγκαιότητα ύπαρξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, είναι σκόπιμο να αναφερθεί η ποικιλία των χαρακτηριστικών της.

Πιο συγκεκριμένα, οι Darling-Hammond et al. (2017) διακρίνουν επτά ευρέως διαδεδομένα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης. Το πρώτο είναι

ότι επικεντρώνεται στο περιεχόμενο και εστιάζει σε στρατηγικές διδασκαλίας, οι οποίες σχετίζονται με συγκεκριμένο περιεχόμενο προγράμματος σπουδών, υποστηρίζοντας, συνεπώς, την γενικότερη εκμάθηση των εκπαιδευτικών. Έπειτα, ενσωματώνει την ενεργό μάθηση. Η ενεργός μάθηση εμπλέκει άμεσα τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό και τη δοκιμή στρατηγικών διδασκαλίας, παρέχοντάς τους την ευκαιρία να ασχοληθούν με το ίδιο στυλ μάθησης που σχεδιάζουν για τους μαθητές τους. Με αυτόν τον τρόπο, χρησιμοποιούνται αυθεντικά αντικείμενα, διαδραστικές δραστηριότητες και άλλες στρατηγικές, ώστε να παρέχεται ουσιαστική επαγγελματική μάθηση. Η προσέγγιση αυτή απομακρύνεται από τα παραδοσιακά μοντέλα μάθησης και περιβάλλοντα που βασίζονται σε διαλέξεις και δεν έχουν άμεση σχέση με τις αίθουσες διδασκαλίας και τους μαθητές.

Υποστηρίζει, επίσης, τη συνεργασία καθώς δημιουργεί χώρο για τους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται ιδέες και να εργάζονται ομαδικώς. Δουλεύοντας συνεργατικά οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν κοινότητες που αλλάζουν θετικά την κουλτούρα και την διδασκαλία ολόκληρου του τμήματος, του σχολείου ή της περιοχής τους. Ακόμα, χρησιμοποιεί μοντέλα αποτελεσματικής πρακτικής. Αναλυτικότερα, τα προγράμματα σπουδών και η μοντελοποίηση της διδασκαλίας παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ένα σαφές όραμα για το πώς μοιάζουν οι βέλτιστες πρακτικές. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρακολουθούν μοντέλα που περιλαμβάνουν σχέδια μαθημάτων, σχέδια μονάδων, δειγματοληπτική εργασία μαθητών, παρατηρήσεις ομότιμων εκπαιδευτικών και βίντεο ή γραπτές περιπτώσεις διδασκαλίας.

Επιπλέον, παρέχει καθοδήγηση και υποστήριξη από ειδικούς που περιλαμβάνουν την ανταλλαγή τεχνογνωσίας σχετικά με το περιεχόμενο και τις πρακτικές βάσει αποδεικτικών στοιχείων, τα οποία επικεντρώνονται άμεσα στις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι ότι η επαγγελματική ανάπτυξη προσφέρει ανατροφοδότηση και προβληματισμό. Με άλλα λόγια, παρέχεται συχνά χρόνος στους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν, να λάβουν πληροφορίες και να κάνουν αλλαγές στην πρακτική τους διευκολύνοντας τον προβληματισμό και ζητώντας ανατροφοδότηση. Τέλος, η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη είναι διαρκούς διάρκειας και επομένως παρέχει στους εκπαιδευτικούς επαρκή χρόνο για να μάθουν, να εξασκηθούν, να εφαρμόσουν και να σκεφτούν νέες στρατηγικές που διευκολύνουν τις αλλαγές στην πρακτική τους Darling-Hammond et al. (2017).

Σύμφωνα με την Jovanova – Mitkovska (2010:2922-2923) τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι *«η υψηλή δυνατότητα εφαρμογής της, ο πρακτικός προσανατολισμός της, η συμμετοχή και αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων, το γεγονός ότι αποτελεί μια διαδικασία σταδιακή στην οποία παρεμβάλλεται και συμπληρώνεται η θεωρία και η πρακτική και στην οποία παρατηρείται υψηλός βαθμός εσωτερικής συντήρησης και τεχνικής υποστήριξης»*. Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια μακροπρόθεσμη συνεργατική διαδικασία, η οποία θεωρεί τον εκπαιδευτικό ενεργό συμμετέχοντα και φοιτητή, συντελείται εντός και εκτός του σχολικού χώρου, ενσωματώνεται στις καθημερινές δραστηριότητες των

εκπαιδευτικών και προσαρμόζεται στην εκάστοτε εκπαιδευτική πραγματικότητα (Jovanova – Mitkowska, 2010: 2922-2923).

Η Hunzicker (2011:178), αναφορικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, επισημαίνει πως η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία συνεργατική, καθώς οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην ενεργητική μάθηση. Η μάθηση, ωστόσο, χαρακτηρίζεται ενεργητική, εφόσον οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σωματικά, νοητικά και συναισθηματικά μέσω δραστηριοτήτων, όπως είναι η επίλυση προβλημάτων, η συζήτηση και το παιχνίδι ρόλων. Η μάθηση μπορεί να γίνει και διαδραστική όταν οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τα προβλήματα, τις απόψεις και τις ιδέες, δουλεύοντας μαζί για λύσεις. Σύμφωνα με την Hunzicker (2011:178), όταν η επαγγελματική ανάπτυξη είναι υποστηρικτική, συνεργατική και συνεχής, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να τη θεωρήσουν χρήσιμη και αυθεντική, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στη μάθηση των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της διδακτικής τους πρακτικής.

2.4 Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών

Τα μοντέλα ενέχουν συγκεκριμένες δυνατότητες και διαδικασίες, οι οποίες είναι προγραμματισμένες να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς την κατάλληλη επαγγελματική ανάπτυξη ήδη από την αρχή της προετοιμασίας τους (Villegas – Reimers, 2003:16). Σε γενικές γραμμές, υπάρχουν δύο κατηγορίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η εξαγόμενη και η ενσωματωμένη ανάπτυξη (Hamilton, 2013:42). Στην περίπτωση της εξαγόμενης οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά από εξωτερικούς εμπειρογνώμονες, οι οποίοι, όμως, δεν γνωρίζουν τη σχολική κουλτούρα, το διδακτικό προσωπικό και τις ανάγκες των μαθητών και επομένως, η κατηγορία αυτή δεν καθίσταται τόσο αποτελεσματική (Fiszer 2004, όπ. αναφ. στο Hamilton, 2013:42-43). Αντίθετα, η ενσωματωμένη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία θεωρείται πως περιέχει πολλά οφέλη, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο μέσα στο δικό τους σχολικό πλαίσιο (Hamilton, 2013:43).

Ένα μοντέλο ενσωματωμένης επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί η επαγγελματική κοινότητα μάθησης, η οποία δίνει έμφαση στην αξιολόγηση, την ενεργό διδασκαλία, την παρατήρηση και τον αναστοχασμό (Butler et al. 2004, όπ. αναφ. στο Hamilton, 2013:43). Δεδομένου ότι η μάθηση είναι ουσιαστικά μια κοινωνική διαδικασία (Belenky et al. 1997, Dewey 1997, Vygotsky 1986, όπ. αναφ. στο Whitford και Wood, 2010:1), οι εκπαιδευτικοί είναι καλό να εργάζονται σε συλλογικές κοινότητες που ενθαρρύνουν την ανταλλαγή τεχνογνωσίας, εξυπηρετούν στην επίλυση προβλημάτων, προωθούν τη συλλογική γνώση και διευρύνουν ακόμα και τις εξωσχολικές γνώσεις τους. Επίσης, θα πρέπει να ασκούν κριτική στις υφιστάμενες πρακτικές, αλλά και να επινοούν καινοτομίες. Με αυτούς τους τρόπους, οι μαθησιακές κοινότητες προωθούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα οδηγούν την εκάστοτε σχολική κουλτούρα σε ουσιαστικές θετικές αλλαγές (Whitford και Wood, 2010:1). Σύμφωνα με τους Joyce και Calhoun (2010, όπ. αναφ. στο Hamilton, 2013:43), άλλα ενσωματωμένα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελούν η ατομική έρευνα και η

καθοδήγηση από ομοτέχνους. Ένας επιπρόσθετος τύπος είναι όταν οι εκπαιδευτικοί μελετούν τις πρακτικές των σχολείων αλλά και των συναδέλφων τους προκειμένου να βελτιώσουν τόσο την μάθηση των μαθητών τους, όσο και τις ίδιες τους τις επιδόσεις (City, 2011, όπ. αναφ. στο Hamilton, 2013:43).

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μάθουν ο ένας από τον άλλο, ο Shulman (2004, όπ. αναφ. στο Hamilton, 2013:45) προτείνει να μην επικρατεί πλέον η «παιδαγωγική μοναξιά» ώστε η διδασκαλία να μην αποτελεί πλέον ιδιωτική, αλλά δημόσια «περιουσία». Με τον τρόπο αυτό, οι παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών μπορούν να καταστούν ανοικτές στους σημαντικούς άλλους του σχολικού πλαισίου, δηλαδή στους ομοτέχνους τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν και βοηθούνται από τους συναδέλφους τους καθίστανται ικανοί να επαναπροσδιορίσουν και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, εφόσον λαμβάνουν μέρος σε μια κοινότητα κοινής πρακτικής, δηλαδή τη διδασκαλία (Lave και Wenger 1991, όπ. αναφ. στο Hamilton, 2013:45). Στην περίπτωση αυτή, οι ομοτέχνοι λειτουργούν ως φορείς ιδεών, στρατηγικών και τεχνικών που αποσκοπούν στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών και της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Glazer και Hannafin, 2006, όπ. αναφ. στο Hamilton, 2013:45).

Πέρα από την συμβολή των ομοτέχνων, διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να συνδεθούν με συναδέλφους εντός ακαδημαϊκών κλάδων, καθώς και με κοινότητες φίλων, οι οποίες αναφέρονται επίσης ως ομάδα «κριτικών φίλων» (Meister 2010, όπ. αναφ. στο Hamilton, 2013:46). Σε αυτό το μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν και αναλύουν τη διδασκαλία των συναδέλφων τους προκειμένου να προωθήσουν την εκπαιδευτική επαγγελματική μάθηση, καθώς και να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και να διευκολύνουν την μάθηση των μαθητών (Hamilton, 2013:46).

Από τις παραπάνω τοποθετήσεις γίνεται αντιληπτό το γεγονός ότι η αποτελεσματική ενσωματωμένη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών λειτουργεί ως αναπόσπαστο μέρος της κουλτούρας ενός σχολείου και, ταυτόχρονα, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να γίνονται οι ίδιοι ξανά «μαθητές» (Hamilton, 2013:45). Σύμφωνα μάλιστα με τον Billett (2001, όπ. αναφ. στο Hamilton, 2013:43), αυτού του είδους τα ενσωματωμένα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα σε μεγάλο βαθμό μέσα στην εκάστοτε σχολική κοινότητα, καθώς οι μελετητές θεωρούν τον χώρο εργασίας κεντρικό στην αποτελεσματική και συνεχή επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών.

2.5 Μορφές Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Αναφορικά με τις μορφές της επαγγελματικής ανάπτυξης διαφαίνεται το γεγονός ότι υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων που συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να είναι είτε οργανωμένες και αυστηρά δομημένες, είτε και πιο άτυπες ή βασισμένες στην αυτόνομη και προσωπική μάθηση του κάθε εκπαιδευτικού (OECD, 2010:62). Οι τύποι της επαγγελματικής ανάπτυξης που ακολουθούνται σε διάφορες χώρες ανά τον κόσμο ποικίλλουν, ιδιαίτερα αναφορικά με τις πιο δομημένες

δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το OECD (2010:62-63) και με το OECD (2009:50) διακρίνονται οι ακόλουθες μορφές:

1. Μαθήματα και εργαστήρια σπουδών (όπως για παράδειγμα, αναφορικά με διδακτικές μεθόδους ή και με άλλα θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση)
2. Εκπαιδευτικά συνέδρια και σεμινάρια (στα οποία εκπαιδευτικοί ή και οι ερευνητές παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των ερευνών τους και συζητούν εκπαιδευτικά προβλήματα)
3. Προγράμματα απόκτησης προσόντων αναφορικά με την εξειδίκευση (όπως είναι ένα πτυχίο κάποιου μεταπτυχιακού προγράμματος)
4. Επισκέψεις παρακολούθησης σε άλλα σχολεία
5. Συμμετοχή σε δίκτυα επαγγελματικής ανάπτυξης (σχεδιασμένα ειδικά για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών)
6. Διεξαγωγή ατομικής ή συνεργατικής έρευνας (σε ένα συγκεκριμένο θέμα αναφορικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού)
7. Καθοδήγηση εκπαιδευτικού μέσα από την ύπαρξη μέντορα ή και μέσα από παρακολούθηση και συμβουλευτική ομοτέχνων (ως μέρος μιας τυπικής σχολικής συμφωνίας).

Επιπρόσθετα, σε σχέση με τις πιο άτυπες μορφές της επαγγελματικής ανάπτυξης στο OECD (2009:50) διακρίνεται:

1. Μελέτη και ανάγνωση συγγραμμάτων αναφορικά με θέματα της εκπαίδευσης (όπως είναι διατριβές, μελέτες, έρευνες και άρθρα σε εκπαιδευτικά περιοδικά)
2. Άτυπες συζητήσεις με ομοτέχνους σχετικά με το ποιους τρόπους να ακολουθήσουν για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ποσοστά συμμετοχής των εκπαιδευτικών για κάθε μια από τις παραπάνω μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, γίνεται φανερό ότι η συνηθέστερη μορφή είναι οι άτυπες συζητήσεις με ομοτέχνους σχετικά με το ποιους τρόπους να ακολουθήσουν για τη βελτίωση της διδασκαλίας τους. Μετέπειτα, ακολουθούν τα εκπαιδευτικά συνέδρια και σεμινάρια και η μελέτη και ανάγνωση συγγραμμάτων αναφορικά με θέματα της εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, οι λιγότερο συνηθισμένες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης από τις προαναφερθείσες είναι τα προγράμματα απόκτησης προσόντων αναφορικά με την εξειδίκευση και οι επισκέψεις παρακολούθησης σε άλλα σχολεία (OECD, 2009:57).

2.6 Οφέλη της επαγγελματικής ανάπτυξης προς τους εκπαιδευτικούς

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μέρος της δια βίου μάθησης, ένα μέσο για την απόκτηση ασφάλειας στην εκάστοτε καριέρα, ένα μέσο προσωπικής ανάπτυξης και ένα μέσο

διασφάλισης ότι οι επαγγελματίες είναι πάντα ενημερωμένοι. Αποτελεί, επίσης, μια μέθοδο με την οποία οι επαγγελματικές ομάδες μπορούν να ενισχύσουν την ανταγωνιστικότητα και έναν τρόπο για να εξασφαλίσουν οι εργοδότες την ύπαρξη ενός ικανού και ευπροσάρμοστου εργατικού δυναμικού (Friedman et al., 2004:361).

Οι εκπαιδευτικοί χάρη στην επαγγελματική τους ανάπτυξη μπορούν να αποκτήσουν μια πληθώρα πλεονεκτημάτων σε διάφορα επίπεδα. Εκτός από την αύξηση των οικονομικών τους απολαβών και της ατομικής τους ικανοποίησης, οι εκπαιδευτικοί μέσω της εξέλιξής τους έχουν τη δυνατότητα να έχουν σημαντικά οφέλη αναφορικά με τις πρακτικές, τις πεποιθήσεις τους, την εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, αλλά και με τη γενικότερη μάθηση των μαθητών τους (Villegas – Reimers, 2003:19).

Επιπρόσθετα, όσοι εκπαιδευτικοί επενδύουν σε δραστηριότητες που ενισχύουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, φαίνεται να αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους, δηλαδή ενδυναμώνουν την αυτό-διαβεβαίωση τους, όσον αφορά την ικανότητά τους να εκφράζουν απόψεις για εκπαιδευτικά ζητήματα σε υψηλότερα γνωστικά επίπεδα στους ομοτέχνους τους. Η μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση αντικατοπτρίζεται, επίσης, στην προθυμία των εκπαιδευτικών να πειραματιστούν με νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση. Ακόμα, η πιθανή ενασχόληση τους με προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα, δημιουργεί περισσότερη ευρύτητα πνεύματος και προθυμία να αμφισβητήσουν την τρέχουσα εκπαιδευτική σκέψη και τις πρακτικές που εφαρμόζαν μέχρι πρότινος (Powell et al., 2003:400-401).

Εξάλλου, σύμφωνα με τον Bolam (2000:267, όπ αναφ στο Powell et al., 2003:399), *«τέτοιες δραστηριότητες [που προωθούν την συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη] αποσκοπούν κυρίως στην ενίσχυση των επαγγελματικών γνώσεων των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων και στην παροχή βοήθειας σε αυτούς να αποσαφηνίσουν τις επαγγελματικές τους αξίες, ώστε να μπορούν να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους πιο αποτελεσματικά»*. Βέβαια, τα οφέλη δεν θα πρέπει να αφορούν αποκλειστικά και μόνο τα απτά δεδομένα που εκφράζονται με βάση τα επιτεύγματα των μαθητών. Οι απόψεις, οι γνώσεις και οι προβληματισμοί των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι έχει σημασία σε σχέση με τις προσωπικές, ακαδημαϊκές και επαγγελματικές τους ανάγκες και την ανάπτυξη αυτών, είναι εξίσου σημαντικές (Powell et al., 2003:399).

Σύμφωνα με τον Hiebert (1999:15, όπ. αναφ. στο Garet et al., 2001:917), *«η έρευνα σχετικά με τη μάθηση των εκπαιδευτικών δείχνει ότι οι καρποφόρες ευκαιρίες για την εκμάθηση νέων μεθόδων διδασκαλίας μοιράζονται διάφορα βασικά χαρακτηριστικά: (α) τη συνεχή (μετρημένη σε χρόνια) συνεργασία των εκπαιδευτικών για σκοπούς σχεδιασμού με (β) τον ρητό στόχο της βελτίωσης της επίτευξης μαθησιακών στόχων από τους μαθητές, (γ) που βασίζεται στην εστίαση στη σκέψη των μαθητών, το πρόγραμμα σπουδών και την παιδαγωγική, με (δ) πρόσβαση σε εναλλακτικές ιδέες και μεθόδους και σε παρατήρησή τους στην πράξη προκειμένου να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά τους»*. Ορισμένες μελέτες που διεξήχθησαν την τελευταία δεκαετία

υποδηλώνουν ότι οι εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που μοιράζονται όλα ή τα περισσότερα από αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να έχουν ουσιαστική, θετική επίδραση στην πρακτική των εκπαιδευτικών στην τάξη, καθώς και στα επιτεύγματα των μαθητών τους (Garet et al., 2001:917).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών οι οποίες είναι συναφείς με το προς διερεύνηση θέμα της παρούσας εργασίας. Η βιβλιογραφική επισκόπηση εξυπηρετεί κυρίως δύο σκοπούς: *«αιτιολογεί τη σημασία του ερευνητικού προβλήματος και παρέχει μια λογική εξήγηση για το σκοπό της μελέτης και τα ερευνητικά ερωτήματα»* (Creswell, 2011: 83). Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τις παρακάτω έρευνες διαφαίνεται η αναγκαιότητα συμμετοχής σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, αναδεικνύονται τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών και τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν και αναλύεται η σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την επιμόρφωση.

Σύμφωνα με την έρευνα η οποία έγινε από τη Χριστοφορίδου (2012) σε νηπιαγωγούς του νομού Χανίων που εργάζονταν σε δημόσια νηπιαγωγεία, πήραν μέρος 128 νηπιαγωγοί εκ των οποίων 111 ήταν μόνιμοι και 17 αναπληρωτές. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια και ημιδομημένες συνεντεύξεις που περιείχαν ανοικτού τύπου ερωτήσεις και αναλύθηκαν με περιγραφική στατιστική ανάλυση. Η έρευνα αυτή εξέτασε τα κίνητρα που οδηγούν τους νηπιαγωγούς στο να επιθυμούν να συμμετέχουν σε διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα. Το συγκεκριμένο δείγμα δήλωσε ότι η συμμετοχή τους στην επιμόρφωση γίνεται συχνά και ενεργητικά και τα κίνητρα που τους ωθούν είναι τόσο εσωτερικά, όσο και εξωτερικά, με τα εσωτερικά να υπερέχουν σε σημασία. Πιο αναλυτικά, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι παίρνουν μέρος σε επιμορφώσεις λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος αναφορικά με την ανάπτυξή τους, για να αποκτήσουν νέες γνώσεις, επειδή τους ενδιαφέρουν τα θέματα προς επιμόρφωση, αλλά και ο ίδιος ο επιμορφωτής. Άλλοι λόγοι που τους παρακινούν είναι ο τρόπος που συνδέεται η θεωρία με την πράξη και το πώς εφαρμόζεται στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, η εξασφάλιση υποστηρικτικού υλικού, ο χρόνος και ο τόπος της υλοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος και η χρήση μεικτών μεθόδων και τεχνικών. Επιπλέον λόγοι συμμετοχής τους αποτελούν η εφαρμογή σύγχρονων διδακτικών πρακτικών, η υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, η χρήση ΤΠΕ, η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας του Νηπιαγωγείου και η κοινωνική συναναστροφή με συναδέλφους. Αντιθέτως, από την έρευνα διαφαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί δεν επηρεάζονται από λόγους, όπως η διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος, η παροχή πιστοποίησης και ο τρόπος που αξιολογείται το εκάστοτε πρόγραμμα.

Μία ακόμη έρευνα της Κυρίμη (2017) έγινε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε νηπιαγωγούς. Εφαρμόστηκε η μέθοδος της ποσοτικής έρευνας και συγκεκριμένα του ερωτηματολογίου σε 161 νηπιαγωγούς του πρώην 3ου Γρ. Π.Ε. και της Διεύθυνσης Π.Ε. Ανατολικής Αττικής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ο σημαντικότερος λόγος συμμετοχής των νηπιαγωγών σε επιμορφώσεις είναι η επιθυμία τους να συνδυάσουν το θεωρητικό πλαίσιο με τη σχολική πραγματικότητα. Για τον λόγο αυτό επιλέγουν προγράμματα που είναι κοντά στα ενδιαφέροντά τους και αφορούν προβλήματα που

αντιμετωπίζουν. Ένας άλλος λόγος είναι η χορήγηση πιστοποιητικού παρακολούθησης, γεγονός που επισημαίνει την ανάγκη απόκτησης μορίων που δίνει ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης, προκειμένου να διεκδικήσουν μια θέση ευθύνης, δηλαδή να ανελιχθούν στην επαγγελματική ιεραρχία, ενώ παράλληλα η ικανοποίηση προσωπικών αναγκών και επιδιώξεων αποτελεί ισχυρό κίνητρο. Τέλος, φαίνεται ότι η παρώθηση από τον Διευθυντή του σχολείου δεν επηρεάζει σημαντικά το πόσο συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε διαδικασίες επαγγελματικής εξέλιξης. Κατ'επέκταση, θεωρούν ότι μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης, θα βελτιωθεί τόσο η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχουν όσο και η ικανοποίηση των προσωπικών τους αναγκών.

Μία άλλη ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε από την Παπαδά (2017) σε 102 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Κορινθίας. Μέσα από τα αποτελέσματα είναι έκδηλο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ως κίνητρο, ώστε να πάρουν μέρος σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, κυρίως τον στόχο της βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης και μετέπειτα το κίνητρο της διεύρυνσης των γνώσεων τους. Παράλληλα, παρακινούνται προκειμένου να τονωθούν οι ικανότητές τους ως εκπαιδευτικοί και να ανταλλάξουν εμπειρίες με συναδέλφους τους. Λιγότερη σημασία φαίνεται ότι έχει το κατά πόσο συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί ή και τα σχολεία μεταξύ τους, καθώς και η ανάπτυξη κουλτούρας δια βίου μάθησης. Τέλος, το συγκεκριμένο δείγμα, δεν θεωρεί ότι θα πρέπει να συμμετέχει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για να αποκτήσει επιπλέον προσόντα τα οποία θα ενισχύσουν το βιογραφικό τους, και συνεπώς, δεν έχει ως στόχο την ανέλιξη στην επαγγελματική ιεραρχία.

Σε όμοια περίπου αποτελέσματα κατέληξε και μια έρευνα που έγινε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ξάνθης (Μελεκίδου κ.α., 2015), στην οποία σκοπός ήταν να διερευνηθεί το πώς συνδέεται η επιμόρφωση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα μέσω συνεντεύξεων σε 11 εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την ανάπτυξη τους επαγγελματικά κυρίως ως προσωπική ανάπτυξη δηλαδή την ταυτίζουν με τη βελτίωσή τους ως εκπαιδευτικοί. Πρωταρχική επιθυμία και στόχος τους είναι η βελτίωση της δουλειά τους και η αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους, εφόσον φαίνεται ότι επηρεάζονται σημαντικά από την αλληλεπίδραση που έχουν με τα παιδιά του σχολείου αλλά και με τους συναδέλφους τους. Ωστόσο, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να αναλάβουν κάποια θέση ευθύνης. Για το λόγο η έρευνα έδειξε ότι δε φιλοδοξούν να ανελιχθούν στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Η επαγγελματική ανάπτυξη τους, όμως, είναι για εκείνους σημαντική, ώστε να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στις απαιτήσεις που δημιουργούν οι συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες στην εκπαίδευση.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η ποσοτική έρευνα των Ifanti και Fotoroulou (2011) σε 86 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας του Διδασκαλείου Δημοτικής

Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, στην οποία διερευνήθηκαν οι απόψεις τους αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη. Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την επαγγελματική εξέλιξη με τη «μύηση» σε καινοτόμες δράσεις για τη διδασκαλία και την εκμάθηση, σε προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και σε διαρκή απόκτηση γνώσεων κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Ακόμα, τονίζουν ότι είναι αναγκαίο να συμμετέχουν σε ειδικά προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, έτσι ώστε να εκπληρώνουν τις τρέχουσες απαιτήσεις για τη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη. Η προθυμία των εκπαιδευτικών να συμβαδίζουν με τα τρέχοντα εκπαιδευτικά ζητήματα, αλλά και οι δεξιότητες και οι γνώσεις τους είναι πολλά υποσχόμενοι παράγοντες (Ifanti και Fotoroulou, 2011:40, 45–46).

Σε μελέτη που διεξήχθη το 2005-2006 για το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναδείχτηκαν - σε υψηλό ποσοστό απαντήσεων που υποκίνησαν τους εν λόγω εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης- ως λόγοι η θεματική του σεμιναρίου, η κάλυψη προσωπικών αναγκών και ενδιαφερόντων, η σύνδεση της επιμόρφωσης με τη διδακτική και παιδαγωγική πρακτική, ο διαθέσιμος χρόνος των εκπαιδευτικών, το πρόσωπο του εισηγητή, η μορφή της επιμόρφωσης και ο φορέας οργάνωσής της, οι ανάγκες του σχολείου και τέλος, οι προοπτικές μελλοντικής προαγωγής. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι συμμετέχει σε επιμορφωτικές δράσεις προκειμένου να ενημερωθεί για τις νέες εξελίξεις, για την ενημέρωση σε παιδαγωγικά θέματα, για τη βελτίωση της διδακτικής τους πρακτικής στη τάξη, ενώ η μειοψηφία έχει ως στόχο την προαγωγή (Θεοφιλίδης κ.ά., 2008).

Σε έρευνα των Κόμη κ.α. (2015) σε 669 νηπιαγωγούς σχετικά με τις απόψεις τους για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στο πρόγραμμα Β΄ επιπέδου, αναγνωρίστηκαν αρκετά πλεονεκτήματα. Αυτά αφορούσαν την απόκτηση νέων γνώσεων σχετικά με τις ΤΠΕ, την καλύτερη προετοιμασία τους για να τις χρησιμοποιήσουν μελλοντικά, τη δημιουργία παιδοκεντρικών πρακτικών, την ανάπτυξη συνεργασίας και επικοινωνίας με συναδέλφους και τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους

Σε έρευνα του Κατσαφούρου (2009) στην Πιερία σε 125 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφέρθηκαν ως λόγοι συμμετοχής η θεματική του επιμορφωτικού προγράμματος, το πρόσωπο του εισηγητή, ο χρόνος και ο τόπος διεξαγωγής του. Τα βασικότερα κίνητρα τα οποία ωθούν τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα είναι η ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη και απόκτηση περισσότερων προσόντων και η ανάγκη για βελτίωση των διδακτικών πρακτικών τους. Από την άλλη πλευρά, λιγότερο σημαντικοί λόγοι αποτελούν η ικανοποίηση των αναγκών της σχολικής τους μονάδας, η καλύτερη αμοιβή και η παρότρυνση της Διεύθυνσης της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν. Αναφορικά με τα οφέλη συμμετοχής σε διαδικασίες (ενδοϋπηρεσιακής) επιμόρφωσης, το μεγαλύτερο ποσοστό

εκπαιδευτικών επιθυμεί αρχικά τη βελτίωση της πρακτικής τους στη τάξη, τη βελτίωση των προσωπικών τους γνώσεων και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων. Επίσης, σημαντικά πλεονεκτήματα αποτελούν η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ τους, καθώς και η βελτίωση των γνώσεων των μαθητών τους. Ωστόσο, μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί σημαντικό όφελος τη γνωριμία με νέους συναδέλφους, τη συγγραφική δραστηριότητα και την απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών.

Σε έρευνα του Coldwell (2017:189-198) στην Ευρώπη εξετάστηκε η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικό πρόγραμμα των Κέντρων Επιστημονικής Μάθησης στην Αγγλία (Science Learning Centers, SLCs). Πήραν μέρος πάνω από 500 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη και τα αποτελέσματά της στην καριέρα των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από απαντήσεις σε ερωτηματολόγια και από 25 ημιδομημένες συνεντεύξεις δασκάλων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η συμμετοχή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε ως αποτέλεσμα την παραμονή των εκπαιδευτικών (κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) στο επάγγελμα, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και των ικανοτήτων τους, την κινητοποίησή τους και ως εκ τούτου την επαγγελματική ικανοποίησή τους, την ενθάρρυνση να ανελιχθούν στο επάγγελμά τους, την αύξηση των επαγγελματικών προσδοκιών τους, ενώ παράλληλα είχε θετικό αντίκτυπο στο να αποκτήσουν νέες γνώσεις αναφορικά με το διδακτικό τους αντικείμενο.

Σε μελέτη των Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου (2006:147) σε 387 Νηπιαγωγούς της δεύτερης Περιφέρειας Π.Α. (Παπάγου, Ψυχικό, Ν. Ψυχικό, Φιλοθέη, Χαλάνδρι, Μελίσσια, Βριλήσσια, Π. Πεντέλη, Ν. Πεντέλη, Κηφισιά, Εκάλη, Μεταμόρφωση, Ν. Ιωνία, Πεύκη, Ν. Ηράκλειο, Λυκόβρυση) τον Ιούνιο του 2005, φάνηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (35,8%) επιμορφώθηκε με σεμινάρια που την ευθύνη οργάνωσης είχαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι και είχαν διάρκεια μεγαλύτερη από 40 ώρες. Το 27% των εκπαιδευτικών παρακολούθησε επιμορφωτικά προγράμματα από ΠΕΚ που είχαν ως προτεραιότητα την απόκτηση νέων γνώσεων πάνω στο διδακτικό τους αντικείμενο, το 20% από Α.Ε.Ι. και το 23,5% είχαν επιμορφωθεί από ιδιωτικούς φορείς. Ωστόσο, η διαδικτυακή επιμόρφωση επιλέχθηκε από τη μειοψηφία. Επιπλέον, το 37,2% εμπιστεύεται τους «κλασικούς» τρόπους επιμόρφωσης (Π.Ι. και Πανεπιστήμια). Ως προς τη μορφή επιμόρφωσης το 46% των Νηπιαγωγών έδειξε να προτιμά την ενδοσχολική επιμόρφωση με πρακτικές εφαρμογές στο χώρο τους, ενώ το 32,7% δηλώνει ότι επιθυμεί την επιμόρφωση εκτός σχολείου που παρέχεται από το Υπουργείο Παιδείας, Π.Ε.Κ., Π.Ι. και από Σχολικούς Συμβούλους.

Τον Ιούνιο του 2010 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διεξήγαγε μία έρευνα σε 27.785 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση στο μεικτό σύστημα επιμόρφωσης, θεωρούν πιο αποδοτική μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης αυτή που έχει μεγάλη χρονική

διάρκεια, τα μεταπτυχιακά προγράμματα που οργανώνονται από τα ΑΕΙ, την ενδοσχολική επιμόρφωση και τέλος προγράμματα που συνδέουν τη θεωρία που είναι απαραίτητο να γνωρίζουν με την πράξη που καλούνται να εφαρμόσουν. Αναφορικά με τα κίνητρα συμμετοχής τους, αυτά αφορούν την πιστοποίηση της επιμόρφωσης (56,13%) την οικονομική ενίσχυση (52,24%) και τη μοριοδότηση (44,81%). Προτιμούν, επίσης, η διεξαγωγή των επιμορφωτικών προγραμμάτων να γίνεται εντός του σχολικού ωραρίου με εξασφάλιση εκπαιδευτικής άδειας (56,5%) ή πριν και μετά τη λήξη του σχολικού έτους (31,11%) και τελευταία επιλογή είναι η επιμόρφωση εκτός σχολικού ωραρίου (22,39%).

Σε έρευνα που διεξήχθη από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (OECD, 2014) σε 4.000 εκπαιδευτικούς από 23 χώρες, τα αποτελέσματα επεσήμαναν το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμμετείχε σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σε χώρες που παρείχαν οικονομική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς. Αναφορικά με τα οφέλη, αναδείχθηκε η θετική επίδραση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στη διδασκαλία, στην ανάπτυξη των γνώσεων τους πάνω στο αντικείμενο διδασκαλίας τους και στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών τους. Σημαντική εξέλιξη σημειώθηκε και ως προς την αξιολόγηση και τις πρακτικές της, τη διαχείριση της τάξης, τη χρήση νέων τεχνολογιών και τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος. Επιπλέον οφέλη παρατηρήθηκαν σχετικά με την εξατομικευμένη διδασκαλία, τη διοίκηση του σχολείου, τη συμβουλευτική των μαθητών, καθώς και τη διδασκαλία μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή που βρίσκονται σε πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις. Τέλος, φαίνεται πως όσοι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα από πέντε έτη υπηρεσίας επιθυμούν να συμμετέχουν σε κάποια δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ οι μόνιμοι φαίνεται ότι συμμετέχουν περισσότερο από τους αναπληρωτές.

Σε έρευνα που έγινε από τον Στασινό (2017) σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ηλείας διερευνήθηκαν μεταξύ άλλων τα κίνητρα που τους ωθούν να λάβουν μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη. Η ποσοτική προσέγγιση ήταν η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας και το ερευνητικό εργαλείο ήταν το ερωτηματολόγιο. Τα ευρήματα της έρευνας ως προς τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης δείχνουν ότι το πιο σημαντικό κίνητρο που ωθεί τους εκπαιδευτικούς είναι το ενδιαφέρον που έχουν για μάθηση και η πρόθεσή τους να αποδώσουν καλύτερα στην εργασία τους. Λιγότερο σημαντικά κίνητρα θεωρούν την αύξηση των ακαδημαϊκών τους προσόντων, μέσω της οποίας θα οδηγηθούν σε επαγγελματική εξέλιξη ή θα τους βοηθήσει να ανταποκριθούν στις διαδικασίες αξιολόγησης στον εργασιακό τους χώρο. Επίσης, οι προσωπικοί ή κοινωνικοί λόγοι δεν αποτελούν σημαντικά κίνητρα. Στη συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται ότι διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών με υψηλό εκπαιδευτικό επίτευγμα, δηλαδή αυτών που έχουν κι άλλους τίτλους σπουδών εκτός από το βασικό τους πτυχίο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλότερο εκπαιδευτικό

επίτευγμα, δηλαδή αυτών που διαθέτουν μόνο το βασικό τους πτυχίο. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό εκπαιδευτικό επίτευγμα δείχνουν να επιδιώκουν την περαιτέρω αύξηση των τυπικών τους προσόντων για να επιτύχουν κατ' επέκταση και επαγγελματική εξέλιξη, δηλαδή την ανέλιξή τους στην ιεραρχία.

Καθίσταται κατανοητό, συνεπώς, πως, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί σημαντικό παράγοντα ως προς την αναβάθμιση της εκπαίδευσης γενικότερα. Το γεγονός αυτό οδηγεί στη θεώρηση της επιμόρφωσης ως βασικού φορέα βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και, κατά συνεπεία, εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται οι λόγοι που οδήγησαν στη επιλογή του συγκεκριμένου θέματος προς διερεύνηση, καθώς και η αναγκαιότητα διεξαγωγής της έρευνας. Επιπλέον, αναφέρονται ο σκοπός, οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνητική μέθοδος και το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε. Γίνεται τεκμηρίωση της επιλογής της ποσοτικής προσέγγισης και του ερωτηματολογίου έρευνας που χρησιμοποιήθηκε για να συλλεχθούν τα ερευνητικά δεδομένα. Αναφέρονται, επίσης, ο τύπος της δειγματοληψίας, το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε, ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου, όπως και ο τρόπος με τον οποίο αναλύθηκαν και επεξεργάστηκαν τα ερευνητικά δεδομένα.

4.2 Σκοπός, Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των Νηπιαγωγών αναφορικά με τη σχέση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Πιο συγκεκριμένα, οι κύριοι στόχοι της ερευνητικής εργασίας είναι οι ακόλουθοι:

- α) Ο ορισμός και η ανάδειξη της αναγκαιότητας της επιμόρφωσης.
- β) Η επισήμανση των ωφελειών από τις διάφορες μορφές της επιμόρφωσης
- γ) Η διερεύνηση του τρόπου επηρεασμού της επαγγελματικής ανάπτυξης από την επιμόρφωση
- δ) Η καταγραφή των προϋποθέσεων που συμβάλλουν στη συμμετοχή των νηπιαγωγών σε επιμορφωτικά προγράμματα
- ε) Η προβολή των απόψεων των νηπιαγωγών σχετικά με τον ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη τους.

Σύμφωνα με τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας, αλλά και με βάση τα ευρήματα της επισκόπησης της βιβλιογραφίας, τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα για την παρούσα εργασία:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των Νηπιαγωγών σχετικά με την αναγκαιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων;
2. Ποια είναι τα κίνητρα προκειμένου να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα και σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι επιλογές τους;
3. Ποια είναι τα κύρια οφέλη από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα;
4. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;

4.3 Ερευνητική μέθοδος – ερευνητικό εργαλείο

Για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που προκύπτουν από τον σκοπό της έρευνας, επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση, αφού επιδίωξή μας είναι να καθοριστεί μια γενική τάση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των Νηπιαγωγών σχετικά με την αναγκαιότητα, τα κίνητρα, τα οφέλη συμμετοχής σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και τον βαθμό στον οποίο η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση θεωρήθηκε καταλληλότερη, καθώς, σύμφωνα με τον Creswell (2011:74-77) τα ερευνητικά ερωτήματα είναι συγκεκριμένα και περιορισμένα, αναζητούνται μετρήσιμα δεδομένα πάνω στις μεταβλητές, προσδιορίζονται συγκεκριμένες μεταβλητές για μελέτη και η ανάλυση των δεδομένων περιλαμβάνει την περιγραφή τάσεων και τη συσχέτιση μεταβλητών.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Creswell (2011:66) σχετικά με την ποσοτική προσέγγιση: *«η ποσοτική έρευνα είναι ένα είδος εκπαιδευτικής έρευνας, στην οποία ο ερευνητής αποφασίζει τι θα μελετήσει, θέτει συγκεκριμένα ερωτήματα μικρού εύρους, συγκεντρώνει από τους συμμετέχοντες δεδομένα που μπορούν να εκφραστούν ποσοτικά και αναλύει τους αριθμούς αυτούς χρησιμοποιώντας τη στατιστική. Διεξάγει επομένως έρευνα με αμερόληπτο και αντικειμενικό τρόπο»*. Επίσης, δίνει τη δυνατότητα διερεύνησης των στάσεων, των πεποιθήσεων, των συμπεριφορών αλλά και των ιδιαίτερων γνωρισμάτων των ερωτώμενων. Έτσι, παρέχεται ταχεία και σαφής αποτίμηση και αξιολόγηση των πληροφοριών, αν και δίνεται μόνο μια ευκαιρία συλλογής στοιχείων χωρίς τη δυνατότητα επανασυλλογής ή επαναπροσδιορισμού τους (Saunders et al., 2009:130-131). Μπορεί, δηλαδή, να γίνει τυποποίηση και ανάλυση των πληροφοριών με στατιστικές μεθόδους, με σκοπό την ανάδειξη των γενικών τάσεων.

Τέλος, η ποσοτική προσέγγιση ικανοποιεί τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής εργασίας, καθώς σύμφωνα με τον Creswell (2011:79) αποτελεί μια ουδέτερη προσέγγιση, υπό την έννοια, ότι χρησιμοποιεί διαδικασίες ανεπηρέαστες από προσωπικές προκαταλήψεις και αξίες και βασίζεται σε εργαλεία με προκαθορισμένα ερωτήματα και απαντήσεις και με αποδεδειγμένη ισχύ και αξία, που έχουν δώσει στο παρελθόν αξιόπιστες και έγκυρες τιμές. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δεκαπέντε κλειστές ερωτήσεις οι οποίες είναι βασισμένες στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Ο εκάστοτε ερωτώμενος χρειάζεται να επιλέξει ανάμεσα σε έτοιμες απαντήσεις, σε απλές διχοτομημένες απαντήσεις ή σε ερωτήσεις κλίμακας έντασης τύπου Likert (πάρα πολύ, πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου). Τέλος, ζητήθηκε η επιλογή μιας απάντησης.

Οι κλειστές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν γιατί παρείχαν ευκολία στην απάντηση, αύξαναν την επιθυμία συμμετοχής και αντικειμενικότητας, ενώ παράλληλα ήταν ευκολότερες στην κωδικοποίηση και τη στατιστική ανάλυση. Στις ερωτήσεις αυτές οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν από προκαθορισμένες επιλογές απαντήσεων, εξασφαλίζοντας έτσι ένα τρόπο κωδικοποίησης των απαντήσεων και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Δεν προτιμήθηκε η χρήση ανοιχτών ερωτήσεων, εφόσον η ποικιλία των απαντήσεων θα μπορούσε να δημιουργήσει προβλήματα, όπως είναι η αδυναμία των ερωτώμενων να αναλύσουν τις απόψεις

τους ή να αφιερώσουν χρόνο. Επίσης, ενυπάρχει ο κίνδυνος της υποκειμενικής ανάλυσης των δεδομένων από την ερευνήτρια αλλά και η χρονοβόρα αποκωδικοποίηση των απαντήσεων. Οι ερωτήσεις του εργαλείου ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με το θέμα του εκάστοτε ερευνητικού ερωτήματος προκειμένου να υπάρχει ένας κανονικός ειρμός σκέψεων.

Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 5 ενότητες οι οποίες περιλαμβάνουν:

A' ενότητα (Ερωτήσεις 1-6): ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, επιπλέον σπουδές, σχέση εργασίας, θέση εργασίας).

B' ενότητα (Ερωτήσεις 7-10): ερωτήσεις σχετικές με την αναγκαιότητα συμμετοχής σε διάφορες μορφές επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Γ' ενότητα (Ερωτήσεις 11-12): ερωτήσεις σχετικές με τα κίνητρα συμμετοχής και την επιλογή προγραμμάτων που θεωρούν καταλληλότερα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Δ' ενότητα (Ερωτήσεις 13-14): ερωτήσεις σχετικές με τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι εκπαιδευτικοί από την ενασχόλησή τους με επιμορφωτικά προγράμματα.

Ε' ενότητα (Ερώτηση 15): ερώτηση αναφορικά με τον βαθμό κατά τον οποίο συμβάλλει η επιμόρφωση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

4.4 Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 120 Νηπιαγωγοί, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια σχολεία του νομού Αττικής. Ο συγκεκριμένος νομός επιλέχθηκε, επειδή η ερευνήτρια εργάζεται σ' αυτόν ως εκπαιδευτικός, γεγονός που οδήγησε σε μια άμεση και εύκολη πρόσβαση στην συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευτικών. Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε η δειγματοληψία ευκολίας και στην έρευνα πήραν μέρος εκπαιδευτικοί που ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε αυτή. Σ' αυτό βέβαια ενέχει ο κίνδυνος της μεροληψίας, αφού το δείγμα δεν επιλέχθηκε τυχαία.

Το συγκεκριμένο δείγμα επιλέχθηκε λαμβάνοντας υπόψη τα παρακάτω δύο κριτήρια:

- α) να είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγοί),
- β) να εργάζονται σε δημόσια σχολεία του νομού Αττικής.

Το δείγμα το χαρακτηρίζει η ομοιογένεια, αφού εστιάζει στην ομάδα των νηπιαγωγών, όπου όλοι οι συμμετέχοντες έχουν κοινά χαρακτηριστικά. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ηλεκτρονικό τρόπο και οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονταν για τον σκοπό της έρευνας, τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα και τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους.

4.5 Διεξαγωγή έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από τις 18/07/2022 έως τις 10/8/2022. Η αποστολή των ερωτηματολογίων στους Νηπιαγωγούς έγινε με ηλεκτρονικό τρόπο μέσω της χρήσης της πλατφόρμας “Google forms”, η οποία έκανε τόσο την αποστολή, όσο και τη συλλογή των δεδομένων, γρήγορη και αποτελεσματική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν. Γίνεται περιγραφική και επαγωγική ανάλυση των δεδομένων με πίνακες και γραφήματα όπου παρουσιάζονται ποσοστιαίες αναλύσεις των δεδομένων της έρευνας. Στη συνέχεια γίνεται ανάλυση των δεδομένων ως προς κάθε ερευνητικό ερώτημα.

5.1 Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν καταχωρήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics 28.0 (Statistical Package for Social Sciences) ενώ για τη δημιουργία των γραφημάτων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Microsoft Excel 2010. Προκειμένου να κωδικοποιηθούν οι απαντήσεις, επιλέχθηκαν συγκεκριμένοι αριθμοί οι οποίοι βρίσκονται σε συνάρτηση με τις αντίστοιχες κατηγορίες.

Για την κωδικοποίηση ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία:

- Στις διχοτομημένου τύπου ερωτήσεις (π.χ. Άνδρας, Γυναίκα), η πρώτη απάντηση αντιστοιχούσε στο 0 και η δεύτερη στο 1.
- Στις ερωτήσεις επιλογής, σε κάθε απάντηση αντιστοιχίστηκε ένας αριθμός π.χ. 0. Πάρα πολύ, 1. Πολύ, 2. Αρκετά, 3. Λίγο, 4. Καθόλου.

Η ανάλυση των δεδομένων αρχίζει με τη μονομεταβλητή προσέγγιση, με έμφαση στην παρουσίαση της απλής στατιστικής περιγραφής της μεταβλητής για την οποία συλλέχθηκαν τα στοιχεία. Στους πίνακες συχνότητας υπολογίζεται ο αριθμός (N) των απαντήσεων σε κάθε ερώτηση (συχνότητα) και εκτιμάται το αντίστοιχο ποσοστό (%) ανά αριθμό απαντήσεων. Περιγράφονται και αναλύονται οι πίνακες με τις κατανομές των ποσοστών της κάθε απάντησης (ποσοστιαία ανάλυση) και απεικονίζονται σε ράβδους ή πίτες (ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε ερώτησης).

5.2 Δημογραφικά στοιχεία

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται σε πληθυσμό (N) και σε ποσοστό οι απαντήσεις των ερωτηθέντων Νηπιαγωγών αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, τις επιπλέον σπουδές, τη σχέση αλλά και η θέση εργασίας. Πιο αναλυτικά:

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

| Φύλο | N (%) |
|-------------------------|--------------|
| Άντρας | 19 (15,8%) |
| Γυναίκα | 101 (84,2%) |
| Ηλικία | N (%) |
| Έως 35 ετών | 63 (52,5%) |
| 36-50 ετών | 42 (35,0%) |
| Άνω των 50 ετών | 15 (12,5%) |
| Έτη προϋπηρεσίας | N (%) |
| 1-5 | 58 (48,3%) |
| 6-15 | 34 (28,3%) |
| 16-25 | 15 (12,5%) |
| 25 και άνω | 13 (10,8%) |
| Επιπλέον σπουδές | N (%) |
| Πτυχίο Α.Ε.Ι. | 35 (29,17 %) |
| 2ο πτυχίο Α.Ε.Ι. | 18 (15%) |
| Μεταπτυχιακές Σπουδές | 64 (53,33%) |
| Διδακτορικό Δίπλωμα | 3 (2,5%) |
| Σχέση εργασίας | N(%) |
| Μόνιμος-η | 43 (35,8%) |
| Αναπληρωτής-τρια | 77(64,2%) |
| Θέση εργασίας | N(%) |
| Νηπιαγωγός | 95 (79,2%) |
| Προϊστάμενος | 25 (20,8%) |

Από το σύνολο των 120 εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα οι γυναίκες ήταν 101 (84,2%) και οι άνδρες 19 (15,8%).

Σχετικά με την ηλικία των συμμετεχόντων το υψηλότερο ποσοστό του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία των έως 35 ετών (N=63, 52,5%). Ακολουθεί η ηλικιακή κατηγορία των

36-50 ετών (N=42, 35,0%). Τέλος, πολλοί λιγότεροι, ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των άνω των 50 ετών (N=15, 12,5%).

Φαίνεται λοιπόν ότι δεν υπάρχει ομοιογένεια στο δείγμα ως προς το φύλο, αφού οι γυναίκες είναι πολύ περισσότερες από τους άνδρες, αλλά και ως προς την ηλικία, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, δηλαδή 63 νηπιαγωγοί, ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των έως 35 ετών, ενώ λιγότεροι, δηλαδή μόλις 15, ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των άνω των 50 ετών.

Ως προς τα έτη υπηρεσίας η κατανομή του δείγματος διαμορφώθηκε ως εξής: οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί (N=58, 48,3%) είχαν 1-5 έτη υπηρεσίας. Λίγο περισσότεροι από το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν (N=34, 28,3%) είχαν 6-15 έτη υπηρεσίας. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 16-25 έτη υπηρεσίας (N=15, 15,5%), ενώ πολλοί λιγότεροι είναι όσοι έχουν περισσότερα από 25 χρόνια υπηρεσίας (N=13, 10,8%).

Όσον αφορά τις πρόσθετες σπουδές των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι οποίες διερευνήθηκαν σε σχέση με την κατοχή δεύτερου πτυχίου Α.Ε.Ι., εκτός του βασικού πτυχίου, τη συμμετοχή σε μεταπτυχιακές σπουδές και την κατοχή διδακτορικού διπλώματος, διακρίνονται τα παρακάτω ευρήματα. Οι περισσότεροι (N=35, 29,17%) κατείχαν το βασικό πτυχίο, ενώ πολλοί λιγότεροι (N=18, 15%) είχαν στην κατοχή τους και δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. Το εντυπωσιακό είναι ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών, (N=64, 53,33%), είχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και η συντριπτική μειοψηφία (N=3, 2,5%), κατείχε και διδακτορικό δίπλωμα.

Ανομοιογένεια υπάρχει και ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, αφού στη συντριπτική πλειοψηφία τους (N=77, 64,2%) είναι αναπληρωτές νηπιαγωγοί, ενώ οι μόνιμοι είναι λιγότεροι με ποσοστό (N=43, 35,8%).

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών την πλειονότητα (N=95, 79,2%) αποτέλεσαν νηπιαγωγοί, ενώ τη μειονότητα (N=25, 20,8%), αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που ασκούσαν καθήκοντα προϊσταμένων.

5.3 Αποτελέσματα της έρευνας ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης)

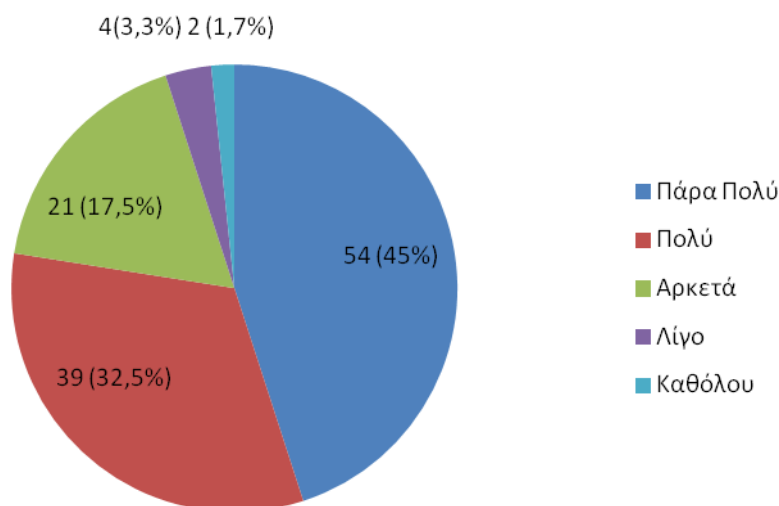
Στην ενότητα αυτή μέσω της χρήσης πίνακα και τεσσάρων γραφημάτων (πίτες) παρουσιάζονται και αναλύονται οι απαντήσεις των Νηπιαγωγών αναφορικά με το βαθμό που θεωρούν αναγκαίες τέσσερις μορφές επιμόρφωσης, την υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή, την προαιρετική ενδοϋπηρεσιακή, την εκτός σχολείου και την εξ αποστάσεως.

Πίνακας 2:Αναγκαιότητα συμμετοχής αναφορικά με τις μορφές επιμόρφωσης

| Μορφές Επιμόρφωσης | N | Mean | Std. Deviation |
|---------------------------------------|-----|------|----------------|
| Υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση | 120 | ,84 | ,94 |
| Προαιρετική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση | 120 | ,99 | ,95 |
| Επιμόρφωση εκτός σχολείου | 120 | ,93 | ,90 |
| Εξ αποστάσεως επιμόρφωση | 120 | 1,19 | ,83 |

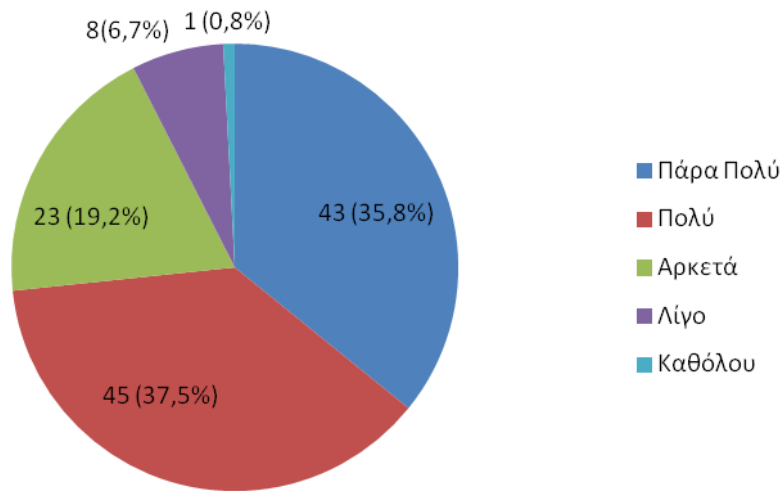
Όπως διαφαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, οι συμμετέχοντες (N=120) θεωρούν εξίσου σημαντικές και τις τέσσερις μορφές επιμόρφωσης, αφού δεν παρατηρείται μεγάλη απόκλιση στους Μ.Ο. Ωστόσο, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση συγκέντρωσε τον υψηλότερο Μ.Ο. (M=1.19, SD=0.83), ενώ η υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή το χαμηλότερο (M=0.84, SD=0.94).

Γράφημα 1: Αναγκαιότητα συμμετοχής στην υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση



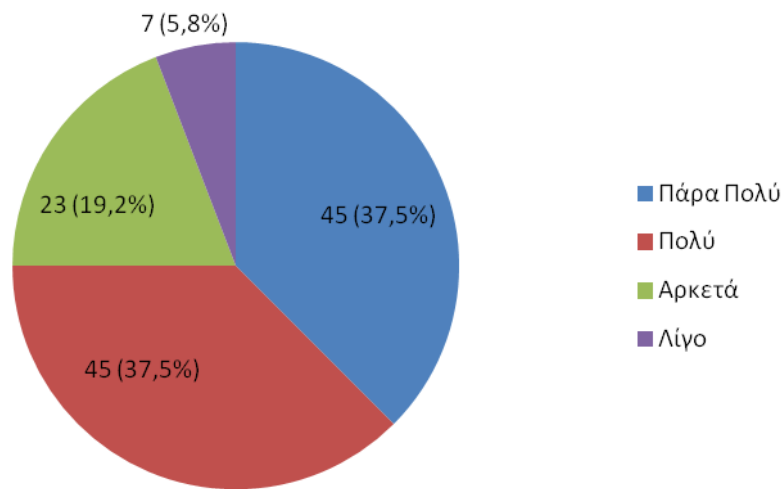
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (N=54, 45%), απάντησαν ότι θεωρούν τη συμμετοχή τους στην υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση πάρα πολύ αναγκαία. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί (N=39, 32,5%), οι οποίοι πιστεύουν ότι η υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση είναι πολύ αναγκαία και εκείνοι (N=21, 17,5%) που τη θεωρούν αρκετά απαραίτητη. Από την άλλη πλευρά, ελάχιστοι νηπιαγωγοί (N=4, 3,3 %) την εκλαμβάνουν ως λίγο αναγκαία και η συντριπτική μειοψηφία (N=2, 1,7%) δεν τη θεωρεί καθόλου απαραίτητη (Γράφ. 1).

Γράφημα 2: Αναγκαιότητα συμμετοχής στην προαιρετική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση



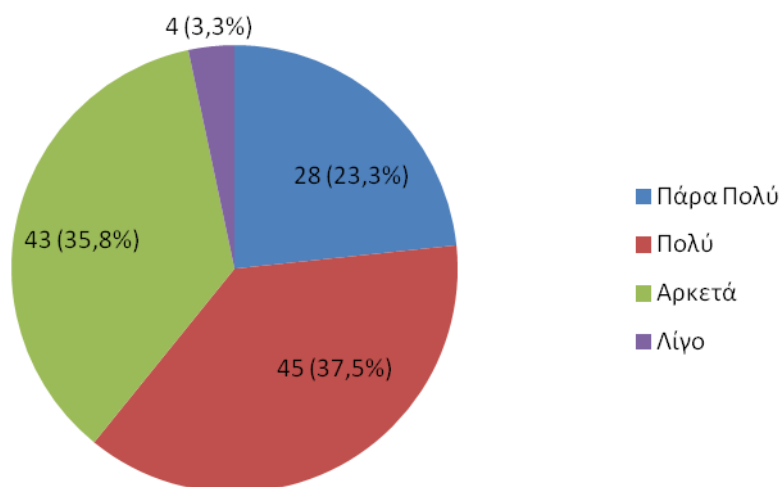
Αναφορικά με την αναγκαιότητα της συμμετοχής των Νηπιαγωγών στην προαιρετική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση οι περισσότεροι (N=45, 37,5%) πιστεύουν ότι είναι πάρα πολύ αναγκαία, λίγο λιγότεροι (N=43, 35,8%) πιστεύουν ότι είναι πολύ και λίγοι (N=23, 19,2%) ότι είναι αρκετά αναγκαία. Ωστόσο, ένα πολύ μικρό δείγμα των εκπαιδευτικών (N=8, 6,7%) τη θεωρούν λίγο αναγκαία και μόνο ένας Νηπιαγωγός (N=1, 0,8%) αναγνωρίζει την προαιρετική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ως απαραίτητη (Γραφ.2).

Γράφημα 3: Αναγκαιότητα συμμετοχής στην επιμόρφωση εκτός σχολείου



Σχετικά με τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν ως αναγκαία την επιμόρφωση εκτός σχολείου, το αξιωσημείο είναι ότι η άποψη του συνόλου της πλειοψηφίας διχοτομείται ανάμεσα στο πάρα πολύ (N=45, 37,5%) και στο πολύ (N=45, 37,5%). Έπειτα, πολύ λίγοι τη θεωρούν αρκετά σημαντική (N=23, 19,2 %) και ελάχιστοι (N=7, 5,8 %) λίγο αναγκαία. Μάλιστα, κανένας εκπαιδευτικός δεν αναγνώρισε την επιμόρφωση εκτός σχολείου ως καθόλου απαραίτητη (Γραφ.3).

Γράφημα 4: Αναγκαιότητα συμμετοχής στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση



Αναφορικά με τις απαντήσεις των Νηπιαγωγών στην τελευταία ερώτηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, φαίνεται πως υπάρχουν ομοιότητες με τις απαντήσεις τους στην προηγούμενη ερώτηση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (N=45, 37,5%) απάντησαν ότι θεωρούν τη συμμετοχή τους στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση πάρα πολύ και λίγο λιγότεροι (N=43, 35,8%) πολύ αναγκαία. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί (N=28, 23,3%), οι οποίοι πιστεύουν ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση είναι αρκετά αναγκαία και ελάχιστοι είναι εκείνοι (N=4, 3,3%) που τη θεωρούν λίγο απαραίτητη. Για ακόμα μια φορά κανένας Νηπιαγωγός δεν επέλεξε να την χαρακτηρίσει καθόλου αναγκαία (Γράφ. 4).

5.4 Αποτελέσματα της έρευνας ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα)

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πολλά και αρκετά κοντά σε προτιμήσεις. Στους πίνακες που ακολουθούν, φαίνεται ο Μ.Ο., η τυπική απόκλιση, ο αριθμός των συμμετεχόντων και το ποσοστό τους και στις ράβδους παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα των κινήτρων για τη συμμετοχή των Νηπιαγωγών σε προγράμματα επιμόρφωσης.

Πίνακας 3: Κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα

| | | N | Mean | Std. Deviation |
|--|--|-----|------|----------------|
| Βαθμός παρακίνησης για συμμετοχή σε επιμόρφωση | Συγκυριακής φύσης (αλλαγή ρουτίνας, νέες εμπειρίες) | 120 | 1,18 | ,93 |
| | Οικονομικής φύσης (ανόδου του μισθού ή είσπραξης επιδόματος) | 120 | ,81 | ,98 |
| | Ασφάλειας (μείωση του κινδύνου ανεργίας) | 120 | ,98 | 1,03 |

| | | | |
|---|-----|-----|------|
| Προσωπικής ανάπτυξης (νέες γνώσεις /δεξιότητες) | 120 | ,54 | ,67 |
| Επαγγελματικής ανάπτυξης (εξέλιξη στην ιεραρχία) | 120 | ,76 | 1,03 |
| Απόκτησης κύρους εκπαιδευτική/επιστημονική, κοινωνία) | 120 | ,93 | 1,0 |
| Ικανοποίησης φιλοδοξιών, αύξησης της αυτοεκτίμησης | 120 | ,89 | ,90 |
| Παροχή πιστοποίησης | 120 | ,55 | ,81 |
| Ανταπόκριση στις απαιτήσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών | 120 | ,90 | ,92 |
| Στήριξη καινοτόμων προγραμμάτων και εκπαιδευτικών αλλαγών | 120 | ,68 | ,72 |
| Βελτίωση στην καθημερινότητα της τάξης | 120 | ,49 | ,64 |
| Ενίσχυση της επαγγελματικής επάρκειας κυρίως αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες | 120 | ,53 | ,72 |

Με βάση τον παραπάνω πίνακα και συγκρίνοντας τους Μ.Ο., οι συμμετέχοντες (N=120) αναγνωρίζουν περισσότερο ως κίνητρα για την επιμόρφωσή τους τα εξής: τη συγκυριακή φύση (M=1.18, SD=0.93), την ασφάλεια (M=0.98, SD=1.03), την απόκτηση κύρους (M=0.93, SD=1.0), την ικανοποίηση φιλοδοξιών και αύξηση της αυτοεκτίμησης (M=0.89, SD=0.90), την ανταπόκριση στις απαιτήσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (M=0.90, SD=0.92), καθώς και τη στήριξη καινοτόμων προγραμμάτων και εκπαιδευτικών αλλαγών (M=0.68, SD=0.72).

Πίνακας 4: Παράγοντες παρακίνησης για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα

| | <u>Πάρα Πολύ</u> | <u>Πολύ</u> | <u>Αρκετά</u> | <u>Λίγο</u> | <u>Καθόλου</u> |
|--|-----------------------------|-----------------------------|---------------|-------------|----------------|
| Συγκυριακής Φύσης (αλλαγή ρουτίνας, νέες εμπειρίες) | 28 (23,3%) | 54 (45%) | 28 (2,3%) | 8 (6,7%) | 2 (1,7%) |
| Οικονομικής φύσης (ανόδου του μισθού ή είσπραξης επιδόματος) | 61 (50,8%) | 29 (24,2%) | 24 (20%) | 4 (3,3%) | 2 (1,7%) |
| Ασφάλειας (μείωση του κινδύνου ανεργίας) | 49 (40,8%) | 38 (31,7%) | 22 (18,3%) | 9 (7,5%) | 2 (1,7%) |
| Προσωπικής ανάπτυξης (νέες γνώσεις /δεξιότητες) | 66 (55%) | 44 (36,7%) | 9 (7,5%) | 1 (0,8%) | 0 (0%) |

| | | | | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|---------------|-------------|-------------|
| Επαγγελματικής ανάπτυξης (εξέλιξη στην ιεραρχία) | 67 (55,8%) | 27 (22,5%) | 16 (13,3%) | 8 (6,7%) | 2 (1,7%) |
| Απόκτησης κύρους (εκπαιδευτική/επιστημονική, κοινωνία) | 50 (41,7%) | 41 (34,2%) | 19 (15,8%) | 8 (6,7%) | 2 (1,7%) |
| Ικανοποίησης φιλοδοξιών, αύξησης της αυτοεκτίμησης | 46 (38,3%) | 48 (40%) | 21 (17,5%) | 3 (2,5%) | 2 (1,7%) |

Γράφημα 5: Παράγοντες παρακίνησης για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από το γράφημα διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επέλεξε ότι κινητοποιείται «πάρα πολύ» για να συμμετάσχει σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα λόγω της επαγγελματικής ανάπτυξης (N=67, 55,8%), της προσωπικής ανάπτυξης (N=66, 55%) και της οικονομικής φύσης (N=61, 50,8%). Αρκετοί ήταν, ακόμη, όσοι Νηπιαγωγοί επέλεξαν ότι κινητοποιούνται «πολύ» από τη συγκυριακή φύση (N=54, 45%), την ικανοποίηση φιλοδοξιών και αύξηση της αυτοεκτίμησης (N=48, 40%), την απόκτηση κύρους (N=41, 34,2%) και τέλος από την ασφάλεια (N=38, 31,7%), (Γραφ.5).

Πίνακας 5: Παράγοντες που αποτελούν προϋπόθεση για συμμετοχή σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα

| | <u>Πάρα Πολύ</u> | <u>Πολύ</u> | <u>Αρκετά</u> | <u>Λίγο</u> | <u>Καθόλου</u> |
|---|-----------------------------|---------------------------|---------------|-------------|----------------|
| Παροχή πιστοποίησης | 73 (60,8%) | 32 (26,7%) | 12 (10%) | 2 (1,7%) | 1 (0,8%) |
| Ανταπόκριση στις απαιτήσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών | 44 (36,7%) | 54 (45%) | 15 (12,5%) | 4 (3,3%) | 3 (2,5%) |
| Στήριξη καινοτόμων προγραμμάτων και εκπαιδευτικών αλλαγών | 56 (46,7%) | 48 (40%) | 15 (12,5%) | 1 (0,8%) | 0 (0%) |
| Βελτίωση στην καθημερινότητα της τάξης | 70 (58,3%) | 41 (34,2%) | 9 (7,5%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| Ενίσχυση της επαγγελματικής επάρκειας κυρίως αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες | 70 (58,3%) | 39 (32,5%) | 10 (8,3%) | 0 (0%) | 1 (0,8%) |

Αναλυτικότερα, με βάση τα παραπάνω δεδομένα είναι έκδηλο το γεγονός ότι οι περισσότεροι νηπιαγωγοί θεώρησαν ότι παρακινούνται «πάρα πολύ» από την παροχή πιστοποίησης (N=73, 60,8%), τόσο από τη βελτίωση στην καθημερινότητα της τάξης (N=70, 58,3%), όσο και από την ενίσχυση της επαγγελματικής επάρκειας κυρίως αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες (N=70, 58,3%), αλλά και από τη στήριξη καινοτόμων προγραμμάτων και εκπαιδευτικών αλλαγών (N=56, 46,7%). Τέλος, η ανταπόκριση στις απαιτήσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (N=54, 45%) φαίνεται ότι αποτελεί «πολύ» σημαντικό παράγοντα προκειμένου να λάβουν μέρος σε επιμορφωτικές δραστηριότητες (Γραφ.6).

5.5 Αποτελέσματα της έρευνας ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (οφέλη συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα)

Πίνακας 6: Οφέλη συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα

| | | N | Mean | Std. Deviation |
|--|---|-----|------|----------------|
| Βαθμός συμβολής επιμορφωτικών προγραμμάτων στα παρακάτω: | Στη βελτίωση του επιπέδου της επιστημονικής σας κατάρτισης | 120 | ,65 | ,75 |
| | Στη βελτίωση του επιπέδου της παιδαγωγικής σας κατάρτισης | 120 | ,77 | ,78 |
| | Στη βελτίωση της διδακτικής σας ικανότητας | 120 | ,82 | ,94 |
| | Στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζετε στην εργασία | 120 | ,96 | ,90 |
| | Στην προσωπική σας ανάπτυξη και δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση | 120 | ,66 | ,80 |
| | Στην αναγνώριση από συναδέλφους/μαθητές/γονείς | 120 | 1,42 | 1,11 |
| | Απόκτηση νέων εμπειριών | 120 | ,70 | ,81 |
| | Ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης/αυτοεκτίμησης | 120 | ,86 | ,79 |
| | Αύξηση των τυπικών προσόντων | 120 | ,70 | ,88 |
| | Βελτίωση της εικόνας σας στην αξιολόγησή σας | 120 | ,89 | ,92 |
| | Διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου | 120 | 1,27 | 1,05 |

Με βάση τα δεδομένα και τους Μ.Ο. του παραπάνω πίνακα, οι συμμετέχοντες (N=120) επισημαίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ως οφέλη από τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις τα παρακάτω: τη βελτίωση του επιπέδου της παιδαγωγικής κατάρτισης (M=0.77, SD=0.78), τη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας (M=0.82, SD=0.94), την επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην εργασία (M=0.96, SD=0.90), την αναγνώριση από συναδέλφους, μαθητές και γονείς (M=1.42, SD=1.11), την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης/αυτοεκτίμησης (M=0.86, SD=0.79), τη βελτίωση της εικόνας τους στην αξιολόγησή τους (M=0.89, SD=0.92, καθώς και τη διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου (M=1.27, SD=1.05).

Πίνακας 7: Οφέλη συμμετοχής στην επιμόρφωση I

| | <u>Πάρα Πολύ</u> | <u>Πολύ</u> | <u>Αρκετά</u> | <u>Λίγο</u> | <u>Καθόλου</u> |
|---|----------------------|----------------------|---------------|-------------|----------------|
| Στη βελτίωση του επιπέδου της επιστημονικής σας κατάρτισης | 61 (50,8%) | 41 (34,2%) | 17 (14,2%) | 1 (0,8%) | 0 (0%) |
| Στη βελτίωση του επιπέδου της παιδαγωγικής σας κατάρτισης | 50 (41,7%) | 51 (42,5%) | 16 (13,3%) | 3 (2,5%) | 0 (0%) |
| Στη βελτίωση της διδακτικής σας ικανότητας | 57 (47,5%) | 36 (30%) | 20 (16,7%) | 6 (5%) | 1 (0,8%) |
| Στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζετε στην εργασία | 43 (35,8%) | 46 (38,3%) | 25 (20,8%) | 5 (4,2%) | 1 (0,8%) |
| Στην προσωπική σας ανάπτυξη και δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση | 64 (53,3%) | 35 (29,2%) | 19 (15,8%) | 2 (1,7%) | 0 (0%) |
| Στην αναγνώριση από συναδέλφους/ μαθητές/γονείς | 29 (24,2%) | 37 (30,8%) | 32 (26,7%) | 18 (15%) | 4 (3,3%) |

Γράφημα 7: Οφέλη συμμετοχής στην επιμόρφωση I

Αναφορικά με τα οφέλη που είναι πιθανό να αποκομίσουν οι εκπαιδευτικοί από την επιμόρφωση, μέσα από τον πίνακα και τη ράβδο, είναι φανερό πως η πλειονότητα των νηπιαγωγών επέλεξε την προσωπική ανάπτυξη και δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση (N=64, 53,3%), τη βελτίωση του επιπέδου της επιστημονικής κατάρτισης (N=61, 50,8%) και τη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας (N=57, 47,5%) ως «πάρα πολύ» σημαντικά αποτελέσματα. Επίσης, «πολύ» βασικά πλεονεκτήματα θεώρησαν τη βελτίωση του επιπέδου της παιδαγωγικής κατάρτισης (N=51, 42,5%), την επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην εργασία (N=46, 38,3%) και την αναγνώριση από συναδέλφους, μαθητές και γονείς (N=37, 30,8%), (Γραφ.7).

Πίνακας 8: Οφέλη συμμετοχής στην επιμόρφωση II

| | <u>Πάρα Πολύ</u> | <u>Πολύ</u> | <u>Αρκετά</u> | <u>Λίγο</u> | <u>Καθόλου</u> |
|-------------------------|--------------------|---------------|---------------|-------------|----------------|
| Απόκτηση νέων εμπειριών | 60 (50%) | 38 (31,7%) | 20 (16,7%) | 2 (1,7%) | 0 (0%) |

| | | | | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|---------------|-------------|-------------|
| Ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης/ αυτοεκτίμησης | 44 (36,7%) | 52 (43,3%) | 21 (17,5%) | 3 (2,5%) | 0 (0%) |
| Αύξηση των τυπικών προσόντων | 62 (51,7%) | 37 (30,8%) | 18 (15%) | 1 (0,8%) | 2 (1,7%) |
| Βελτίωση της εικόνας σας στην αξιολόγησή σας | 48 (40%) | 44 (36,7%) | 23 (19,2%) | 3 (2,5%) | 2 (1,7%) |
| Διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου | 34 (28,3%) | 36 (30%) | 38 (31,7%) | 8 (6,7%) | 4 (3,3%) |

Γράφημα 8: Οφέλη συμμετοχής στην επιμόρφωση II

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα διαφαίνεται ότι επέλεξαν την αύξηση των τυπικών προσόντων (N=62, 51,7%), την απόκτηση νέων εμπειριών (N=60, 50%) και τη βελτίωση της εικόνας τους στην αξιολόγησή τους (N=48, 40%) ως «πάρα πολύ» σημαντικά οφέλη και ως «πολύ» σημαντικά θεώρησαν την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης τους (N=52, 43,3%) και τη διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου (N=36, 30%), (Γραφ.8).

5.6 Αποτελέσματα της έρευνας ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα (συμβολή επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη)

Πίνακας 9: Συμβολή επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη

| | | N | Mean | Std. Deviation |
|--|--|-----|------|----------------|
| Κατά πόσο θεωρείτε ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ώστε | να βελτιώσει τις διδακτικές του πρακτικές | 120 | ,79 | ,80 |
| | να ενισχύσει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του | 120 | ,76 | ,72 |
| | να ενδυναμώσει τις αξίες του (κριτική σκέψη, συνεργατικότητα κ.α.) | 120 | ,90 | ,84 |
| | να ανεληχθεί ιεραρχικά | 120 | 1,04 | ,97 |
| | να αυξήσει τις οικονομικές του απολαβές | 120 | 1,12 | 1,12 |
| | να αποκτήσει δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών | 120 | ,80 | ,81 |

Βάσει των παραπάνω στοιχείων του πίνακα, είναι έκδηλο το γεγονός ότι δεν παρατηρούνται μεγάλες αποκλίσεις συγκρίνοντας τους M.O. αναφορικά με τις απόψεις των νηπιαγωγών για τη συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ενδεικτικά, η πλειοψηφία του δείγματος, θεωρεί την αύξηση των οικονομικών απολαβών (M=1.12, SD=1.12) ως τη

σημαντικότερη συμβολή, ενώ την ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους ως τη λιγότερη σημαντική (M=0.76, SD=0.72).

Πίνακας 10: Συμβολή επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη

| | <u>Πάρα Πολύ</u> | <u>Πολύ</u> | <u>Αρκετά</u> | <u>Λίγο</u> | <u>Καθόλου</u> |
|--|----------------------|----------------------|---------------|--------------|----------------|
| να βελτιώσει τις διδακτικές του πρακτικές | 50 (41,7%) | 48 (40%) | 19 (15,8%) | 3 (2,5%) | 0 (0 %) |
| να ενισχύσει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του | 47 (39,2%) | 57 (47,5%) | 14 (11,7%) | 2 (1,7%) | 0 (0%) |
| να ενδυναμώσει τις αξίες του (κριτική σκέψη, συνεργατικότητα κ.α.) | 46 (38,3%) | 43 (35,8%) | 28 (23,3%) | 3 (2,5%) | 0 (0%) |
| να ανελιχθεί ιεραρχικά | 42 (35%) | 41 (34,2%) | 29 (24,2%) | 6 (5 %) | 2 (1,7%) |
| να αυξήσει τις οικονομικές του απολαβές | 45 (37,5%) | 35 (29,2%) | 25 (20,8%) | 11 (9,2%) | 4 (3,3%) |
| να αποκτήσει δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών | 49 (40,8%) | 49 (40,8%) | 20 (16,7%) | 1 (0,8%) | 1 (0,8%) |

Γράφημα 9: Συμβολή επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη

Ερωτούμενοι το κατά πόσο θεωρούν ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επέλεξαν ως «πάρα πολύ» χρήσιμη επίδραση το ότι είναι σε θέση να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές (N=50, 41,7%), να αποκτήσουν δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών (N=49, 40,8%), να ενδυναμώσουν τις αξίες τους (N=46, 38,3%), να αυξήσουν τις οικονομικές τους απολαβές (N=45, 37,5%) και να ανελιχθούν ιεραρχικά (N=42, 35%), ενώ το να ενισχύσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους χαρακτηρίστηκε ως «πολύ» ουσιαστική συμβολή (N=57, 47,5%).

5.7 Ανάλυση συσχέτισης μεταβλητών

Σκοπός της ανάλυσης είναι να βρεθούν και να παρουσιαστούν όποιες σχέσεις τυχόν υπάρχουν μεταξύ μερικών ανεξαρτήτων και εξαρτημένων μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, ως ανεξάρτητες μεταβλητές, έχουν θεωρηθεί οι επιπλέον σπουδές και η θέση εργασίας κάθε εκπαιδευτικού. Η πρώτη μεταβλητή χωρίζεται σε τρεις κλάσεις, δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό δίπλωμα και διδακτορικό δίπλωμα, για να καλυφθεί πλήρως κάθε δυνατή περίπτωση. Αντίστοιχα, η δεύτερη μεταβλητή χωρίζεται σε δύο κλάσεις, νηπιαγωγός και προϊστάμενος.

Η ανάλυση χωρίστηκε σε δύο κύρια μέρη, στην ανάλυση μίας ανεξάρτητης με μία εξαρτημένη μεταβλητή τη φορά, και σε πολλές μεταβλητές ταυτόχρονα. Για το πρώτο μέρος, έγιναν όλοι οι δυνατοί συνδυασμοί μεταξύ των ανεξάρτητων και όλων των εξαρτημένων μεταβλητών, όπου εξαρτημένες μεταβλητές θεωρήθηκαν για αυτό το μέρος όλα τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου, από την ερώτηση 8 και μετά. Για κάθε δυνατό συνδυασμό, πρώτα ελέγχεται αν υπάρχει προφανής εξάρτηση της εξαρτημένης μεταβλητής από την ανεξάρτητη, μέσω της μεθόδου chi-square. Η συγκεκριμένη μέθοδος ελέγχει κυρίως την πιθανότητα του να μην εξαρτάται η εξαρτημένη μεταβλητή από την ανεξάρτητη. Ανεκτές για τη συγκεκριμένη έρευνα θεωρούνται πιθανότητες κάτω του 5%.

5.7.1 Με βάση τις επιπλέον σπουδές

Πίνακας 11: Ελεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τη συμμετοχή στην υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση

| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------------|
| Pearson Chi-Square | 16,553 ^a | 8 | ,035 |
| Likelihood Ratio | 10,205 | 8 | ,251 |
| Linear-by-Linear Association | ,035 | 1 | ,852 |
| N of Valid Cases | 85 | | |

a. 10 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Από το στατιστικό έλεγχο Chi-square φαίνεται πως η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα συμμετοχής στην υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση επηρεάζεται άμεσα από τις επιπλέον σπουδές, καθώς $\chi^2 = 16,553$ $df=8$ και $p=0,035 < 0,05$.

Πίνακας 12: Πίνακας μέσω με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τη συμμετοχή στην υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση.

| | Επιπλέον σπουδές | N | Mean | Std. Deviation |
|---|-----------------------|----|------|----------------|
| Πόσο αναγκαία θεωρείτε τη συμμετοχή σας στην υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση; | 2ο πτυχίο Α.Ε.Ι. | 18 | ,94 | ,802 |
| | Μεταπτυχιακές Σπουδές | 64 | ,89 | ,928 |
| | Διδακτορικό Δίπλωμα | 3 | 1,33 | 2,309 |

Από τον παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι οι έχοντες διδακτορικό δίπλωμα συγκεντρώνουν τον υψηλότερο Μ.Ο. ($M=1.33$, $SD=2.309$) συγκριτικά με όσους έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. ($M=.0.94$, $SD=0.802$) και μεταπτυχιακές σπουδές ($M=.0.89$, $SD=0.928$).

Πίνακας 13: Ελεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τη συμμετοχή στην προαιρετική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση

| Chi-Square Tests | | | |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------------|
| | Value | Df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 33,236 ^a | 8 | <,001 |
| Likelihood Ratio | 14,479 | 8 | ,070 |
| Linear-by-Linear Association | ,318 | 1 | ,573 |
| N of Valid Cases | 85 | | |

a. 10 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, με βάση τον παραπάνω πίνακα, θεωρούν πως η αναγκαιότητα συμμετοχής τους στην υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση επηρεάζεται άμεσα από τις επιπλέον σπουδές, καθώς $\chi^2 = 33,236$ $df=8$ και $p=0,001 < 0,05$.

Πίνακας 14: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τη συμμετοχή στην προαιρετική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση.

| | Επιπλέον σπουδές | N | Mean | Std. Deviation |
|--|-----------------------|----|------|----------------|
| 2. Πόσο αναγκαία θεωρείτε τη συμμετοχή σας στην προαιρετική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση; | 2ο πτυχίο Α.Ε.Ι. | 18 | 1,22 | ,808 |
| | Μεταπτυχιακές Σπουδές | 64 | ,98 | ,917 |
| | Διδακτορικό Δίπλωμα | 3 | 1,33 | 2,309 |

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι οι έχοντες διδακτορικό δίπλωμα συγκεντρώνουν τον υψηλότερο Μ.Ο. ($M=1.33$, $SD=2.309$) συγκριτικά με όσους έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. ($M=1.22$, $SD=0.808$) και μεταπτυχιακές σπουδές ($M=0.98$, $SD=0.917$).

Πίνακας 15: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τον παράγοντα παρακίνησης της συγκυριακής φύσης (αλλαγή ρουτίνας, νέες εμπειρίες)

| Chi-Square Tests | | | |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------------|
| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 16,422 ^a | 8 | ,037 |
| Likelihood Ratio | 16,398 | 8 | ,037 |
| Linear-by-Linear Association | 1,328 | 1 | ,249 |
| N of Valid Cases | 85 | | |

a. 11 cells (73,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Αναφορικά με τον παραπάνω πίνακα, γίνεται έκδηλο το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως το κίνητρο της συγκυριακής φύσης (αλλαγή ρουτίνας, νέες εμπειρίες) συνδέεται με τις επιπλέον σπουδές, καθώς $\chi^2 = 16,422$ $df=8$ και $p=0,037 < 0,05$.

Πίνακας 16: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τον παράγοντα παρακίνησης της συγκυριακής φύσης (αλλαγή ρουτίνας, νέες εμπειρίες)

| | Επιπλέον σπουδές | N | Mean |
|--|-----------------------|----|------|
| Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω παράγοντες σας παρακινούν, ώστε να συμμετέχετε σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα; [Συγκυριακής φύσης (αλλαγή ρουτίνας, νέες εμπειρίες)] | 2ο πτυχίο Α.Ε.Ι. | 18 | 1,44 |
| | Μεταπτυχιακές Σπουδές | 64 | 1,16 |
| | Διδακτορικό Δίπλωμα | 3 | 1,00 |

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι όσοι έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. έχουν τον υψηλότερο Μ.Ο. (M=1.44, SD=1.149) συγκριτικά με όσους έχουν μεταπτυχιακές σπουδές (M=1.16, SD=0.895) και διδακτορικό δίπλωμα (M=1, SD=1.732).

Πίνακας 17: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τον παράγοντα παρακίνησης σχετικά με την ανταπόκριση στις απαιτήσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------------|
| Pearson Chi-Square | 21,073 ^a | 8 | ,007 |
| Likelihood Ratio | 15,406 | 8 | ,052 |
| Linear-by-Linear Association | ,003 | 1 | ,953 |
| N of Valid Cases | 85 | | |

a. 10 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Επίσης, οι νηπιαγωγοί πιστεύουν πως το κίνητρο για την ανταπόκριση τους στις απαιτήσεις της αξιολόγησής τους συνδέεται με τις επιπλέον σπουδές, καθώς $\chi^2 = 21,073$ df=8 και $p=0,007 < 0,05$.

Πίνακας 18: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τον παράγοντα παρακίνησης σχετικά με την ανταπόκριση στις απαιτήσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

| | Επιπλέον σπουδές | N | Mean | Std. Deviation |
|---|-----------------------|----|------|----------------|
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες αποτελούν προϋποθέσεις για να συμμετέχετε σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα; [Ανταπόκριση στις απαιτήσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών] | 2ο πτυχίο Α.Ε.Ι. | 18 | 1,00 | ,594 |
| | Μεταπτυχιακές Σπουδές | 64 | ,88 | ,934 |
| | Διδακτορικό Δίπλωμα | 3 | 1,33 | 2,309 |

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι οι έχοντες διδακτορικό δίπλωμα συγκεντρώνουν τον υψηλότερο Μ.Ο. (M=1.33, SD=2.309) συγκριτικά με όσους έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. (M=1, SD=0.594) και μεταπτυχιακές σπουδές (M=0.88, SD=0.934).

Πίνακας 19: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τον παράγοντα παρακίνησης σχετικά με την ενίσχυση της επαγγελματικής επάρκειας κυρίως αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------------|
| Pearson Chi-Square | 28,121 ^a | 6 | <,001 |
| Likelihood Ratio | 7,765 | 6 | ,256 |
| Linear-by-Linear Association | 1,969 | 1 | ,161 |
| N of Valid Cases | 85 | | |

a. 8 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Αναφορικά με τον παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως το κίνητρο της ενίσχυσης της επαγγελματικής επάρκειας κυρίως αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες σχετίζεται με τις επιπλέον σπουδές, καθώς $\chi^2 = 28,121$ $df=6$ και $p=0,001 < 0,05$.

Πίνακας 20: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τον παράγοντα παρακίνησης σχετικά με την ενίσχυση της επαγγελματικής επάρκειας κυρίως αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες

| | Επιπλέον σπουδές | N | Mean | Std. Deviation |
|--|-----------------------|----|------|----------------|
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες αποτελούν προϋποθέσεις για να συμμετέχετε σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα; [Ενίσχυση της επαγγελματικής επάρκειας κυρίως αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες] | 2ο πτυχίο Α.Ε.Ι. | 18 | ,44 | ,616 |
| | Μεταπτυχιακές Σπουδές | 64 | ,45 | ,641 |
| | Διδακτορικό Δίπλωμα | 3 | 1,67 | 2,082 |

Με βάση τον πίνακα συμπεραίνεται ότι οι έχοντες διδακτορικό δίπλωμα συγκεντρώνουν τον υψηλότερο Μ.Ο. ($M=1.67$, $SD=2.082$) συγκριτικά με όσους έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. ($M=0.44$ $SD=0.616$) και μεταπτυχιακές σπουδές ($M=0.45$, $SD=0.641$).

Πίνακας 21: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με τη βελτίωση της επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------------|
| Pearson Chi-Square | 33,375 ^a | 6 | <,001 |
| Likelihood Ratio | 13,864 | 6 | ,031 |
| Linear-by-Linear Association | ,262 | 1 | ,609 |
| N of Valid Cases | 85 | | |

a. 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Βάσει του πίνακα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν το όφελος της βελτίωσης της επιστημονικής τους κατάρτισης ως άμεσα συσχετιζόμενο με τις επιπλέον σπουδές τους, καθώς $\chi^2 = 33,375$ $df=6$ και $p=0,001 < 0,05$.

Πίνακας 22: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με τη βελτίωση της επιστημονικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών

| | Επιπλέον σπουδές | N | Mean | Std. Deviation |
|--|-----------------------|----|------|----------------|
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων συμβάλει στα παρακάτω: | 2ο πτυχίο Α.Ε.Ι. | 18 | ,83 | ,707 |
| | Μεταπτυχιακές Σπουδές | 64 | ,63 | ,787 |
| Στη βελτίωση του επιπέδου της επιστημονικής σας κατάρτισης | Διδακτορικό Δίπλωμα | 3 | 1,00 | 1,732 |

Ο πίνακας καταδεικνύει το ότι οι έχοντες διδακτορικό δίπλωμα συγκεντρώνουν τον υψηλότερο Μ.Ο. ($M=1$, $SD=1.732$) συγκριτικά με όσους έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. ($M=0.83$ $SD=0.707$) και μεταπτυχιακές σπουδές ($M=0.63$, $SD=0.787$).

Πίνακας 23: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με τη βελτίωση του επιπέδου της παιδαγωγικής σας κατάρτισης

| Chi-Square Tests | | | |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------------|
| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 16,527 ^a | 6 | ,011 |
| Likelihood Ratio | 13,054 | 6 | ,042 |
| Linear-by-Linear Association | ,386 | 1 | ,534 |
| N of Valid Cases | 85 | | |

a. 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

Αναφορικά με τον παραπάνω πίνακα, γίνεται έκδηλο το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως το όφελος της βελτίωσης του επιπέδου της παιδαγωγικής σας κατάρτισης συνδέεται με τις επιπλέον σπουδές, καθώς $\chi^2 = 16,527$, $df=6$ και $p=0,011 < 0,05$.

Πίνακας 24: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με τη βελτίωση της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών

| | Επιπλέον σπουδές | N | Mean | Std. Deviation |
|--|-----------------------|----|------|----------------|
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων συμβάλει στα παρακάτω: | 2ο πτυχίο Α.Ε.Ι. | 18 | 1,00 | ,594 |
| | Μεταπτυχιακές Σπουδές | 64 | ,70 | ,830 |
| Στη βελτίωση του επιπέδου της παιδαγωγικής σας κατάρτισης | Διδακτορικό Δίπλωμα | 3 | 1,33 | 1,528 |

Από τον πίνακα διαφαίνεται το γεγονός ότι οι έχοντες διδακτορικό δίπλωμα συγκεντρώνουν τον υψηλότερο Μ.Ο. (M=1.33, SD=1.528) συγκριτικά με όσους έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. (M=1 SD=0.594) και μεταπτυχιακές σπουδές (M=0.70, SD=0.830).

Πίνακας 25: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη εργασία τους.

| Chi-Square Tests | | | |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------------|
| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 16,889 ^a | 8 | ,031 |
| Likelihood Ratio | 15,363 | 8 | ,052 |
| Linear-by-Linear Association | ,180 | 1 | ,671 |
| N of Valid Cases | 85 | | |

a. 10 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Με βάση τα παραπάνω διαπιστώνεται πως οι νηπιαγωγοί συσχετίζουν τις επιπλέον σπουδές με το όφελος της επίλυσης των εργασιακών τους προβλημάτων, εφόσον $\chi^2 = 16,889$, $df=$ και $p=0,031 < 0,05$.

Πίνακας 26: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με την επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη εργασία τους.

| | Επιπλέον σπουδές | N | Mean | Std. Deviation |
|---|-----------------------|----|------|----------------|
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων συμβάλει στα παρακάτω: [Στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζετε στην εργασία] | 2ο πτυχίο Α.Ε.Ι. | 18 | 1,06 | 1,056 |
| | Μεταπτυχιακές Σπουδές | 64 | ,92 | ,878 |
| | Διδακτορικό Δίπλωμα | 3 | 1,00 | 1,732 |
| | | | | |

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι όσοι έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. έχουν τον υψηλότερο Μ.Ο. (M=1.06, SD=1.056) συγκριτικά με όσους έχουν μεταπτυχιακές σπουδές (M=0.92, SD=0.878) και διδακτορικό δίπλωμα (M=1, SD=1.732).

Πίνακας 27: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με την προσωπική ανάπτυξη και δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών.

| Chi-Square Tests | | | |
|--------------------|---------------------|----|-----------------------------------|
| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 17,636 ^a | 6 | ,007 |

| | | | |
|------------------------------|-------|---|------|
| Likelihood Ratio | 9,765 | 6 | ,135 |
| Linear-by-Linear Association | ,153 | 1 | ,696 |
| N of Valid Cases | 85 | | |

a. 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Αναφορικά με τον παραπάνω πίνακα, γίνεται έκδηλο το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως το όφελος της προσωπική ανάπτυξη και δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση συνδέεται με τις επιπλέον σπουδές, καθώς $\chi^2 = 17,636$, $df=6$ και $p=0,007 < 0,05$.

Πίνακας 28: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με την προσωπική ανάπτυξη και δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση των εκπαιδευτικών

| | Επιπλέον σπουδές | N | Mean | Std. Deviation |
|--|-----------------------|----|------|----------------|
| Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων συμβάλει στα παρακάτω: [Στην προσωπική σας ανάπτυξη και δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση] | 2ο πτυχίο Α.Ε.Ι. | 18 | ,89 | ,758 |
| | Μεταπτυχιακές Σπουδές | 64 | ,63 | ,826 |
| | Διδακτορικό Δίπλωμα | 3 | 1,33 | 1,528 |

Από τον πίνακα διαφαίνεται το γεγονός ότι οι έχοντες διδακτορικό δίπλωμα συγκεντρώνουν τον υψηλότερο Μ.Ο. ($M=1.33$, $SD=1.528$) συγκριτικά με όσους έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. ($M=0.89$, $SD=0.758$) και μεταπτυχιακές σπουδές ($M=0.63$, $SD=0.826$).

Πίνακας 29: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με την απόκτηση νέων εμπειριών

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------------|
| Pearson Chi-Square | 15,100 ^a | 6 | ,019 |
| Likelihood Ratio | 7,560 | 6 | ,272 |
| Linear-by-Linear Association | ,161 | 1 | ,688 |
| N of Valid Cases | 85 | | |

a. 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Με βάση τα παραπάνω διαπιστώνεται πως οι νηπιαγωγοί συσχετίζουν τις επιπλέον σπουδές με το όφελος της απόκτησης νέων εμπειριών, εφόσον $\chi^2 = 15,100$, $df=6$ και $p=0,019 < 0,05$.

Πίνακας 30: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με την απόκτηση νέων εμπειριών

| | Επιπλέον σπουδές | N | Mean | Std. Deviation |
|--|-----------------------|----|------|----------------|
| Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας σε επιμορφωτικά προγράμματα μπορεί να | 2ο πτυχίο Α.Ε.Ι. | 18 | ,83 | ,857 |
| | Μεταπτυχιακές Σπουδές | 64 | ,70 | ,810 |

| | | | |
|--|---|------|-------|
| οδηγήσει στα παρακάτω: [Απόκτηση νέων Διδακτορικό Δίπλωμα εμπειριών] | 3 | 1,67 | 1,528 |
|--|---|------|-------|

Από τον πίνακα διαφαίνεται το γεγονός ότι οι έχοντες διδακτορικό δίπλωμα συγκεντρώνουν τον υψηλότερο M.O. (M=1.67, SD=1.528) συγκριτικά με όσους έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. (M=0.83, SD=0.857) και μεταπτυχιακές σπουδές (M=0.70, SD=0.810).

Πίνακας 31: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης

| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------------|
| Pearson Chi-Square | 16,887 ^a | 6 | ,010 |
| Likelihood Ratio | 9,440 | 6 | ,150 |
| Linear-by-Linear Association | ,420 | 1 | ,517 |
| N of Valid Cases | 85 | | |

a. 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Αναφορικά με τον παραπάνω πίνακα, είναι σαφές ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως το όφελος της ενδυνάμωσης της αυτοπεποίθησης συνδέεται με τις επιπλέον σπουδές, καθώς $\chi^2 = 16,887$, $df=6$ και $p=0,010 < 0,05$.

Πίνακας 32: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης

| | Επιπλέον σπουδές | N | Mean | Std. Deviation |
|---|-----------------------|----|------|----------------|
| Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας σε επιμορφωτικά προγράμματα μπορεί να οδηγήσει στα παρακάτω: [Ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης/αυτοεκτίμησης] | 2ο πτυχίο Α.Ε.Ι. | 18 | 1,11 | ,676 |
| | Μεταπτυχιακές Σπουδές | 64 | ,84 | ,801 |
| | Διδακτορικό Δίπλωμα | 3 | 1,33 | 1,528 |
| | | | | |

Από τον πίνακα είναι προφανές πως οι έχοντες διδακτορικό δίπλωμα συγκεντρώνουν τον υψηλότερο M.O. (M=1.33, SD=1.528) συγκριτικά με όσους έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. (M=1.11, SD=0.676) και μεταπτυχιακές σπουδές (M=0.84, SD=0.801).

Πίνακας 33: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με την αύξηση των τυπικών προσόντων

| Chi-Square Tests | | | |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------------|
| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 29,655 ^a | 8 | <,001 |
| Likelihood Ratio | 10,793 | 8 | ,214 |
| Linear-by-Linear Association | ,204 | 1 | ,651 |
| N of Valid Cases | 85 | | |

a. 10 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Βάσει του πίνακα γίνεται φανερό πως οι νηπιαγωγοί συσχετίζουν τις επιπλέον σπουδές με το όφελος της αύξησης των τυπικών τους προσόντων, εφόσον $\chi^2 = 29,655$, $df = 8$ και $p = 0,001 < 0,05$.

Πίνακας 34: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με την αύξηση των τυπικών προσόντων

| | Επιπλέον σπουδές | N | Mean | Std. Deviation |
|---|-----------------------|----|------|----------------|
| Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας σε επιμορφωτικά προγράμματα μπορεί να οδηγήσει στα παρακάτω: [Ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης/αυτοεκτίμησης] | 2ο πτυχίο Α.Ε.Ι. | 18 | 1,11 | ,676 |
| | Μεταπτυχιακές Σπουδές | 64 | ,84 | ,801 |
| | Διδακτορικό Δίπλωμα | 3 | 1,33 | 1,528 |

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται ότι οι έχοντες διδακτορικό δίπλωμα συγκεντρώνουν τον υψηλότερο Μ.Ο. ($M = 1.33$, $SD = 1.528$) συγκριτικά με όσους έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. ($M = 1.11$, $SD = 0.676$) και μεταπτυχιακές σπουδές ($M = 0.84$, $SD = 0.801$).

Πίνακας 35: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με τη διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου των εκπαιδευτικών

| Chi-Square Tests | | | |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------------|
| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 16,584 ^a | 8 | ,035 |
| Likelihood Ratio | 13,870 | 8 | ,085 |
| Linear-by-Linear Association | ,514 | 1 | ,473 |
| N of Valid Cases | 85 | | |

a. 10 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,11.

Αναφορικά με τον παραπάνω πίνακα, γίνεται έκδηλο το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως το όφελος της διεύρυνσης του κοινωνικού τους κύκλου συνδέεται με τις επιπλέον σπουδές, καθώς $\chi^2 = 16,584$, $df=8$ και $p=0,035 < 0,05$.

Πίνακας 36: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τα οφέλη σχετικά με τη διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου των εκπαιδευτικών

| | Επιπλέον σπουδές | N | Mean | Std. Deviation |
|---|-----------------------|----|------|----------------|
| Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας σε επιμορφωτικά προγράμματα μπορεί να οδηγήσει στα παρακάτω: [Διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου] | 2ο πτυχίο Α.Ε.Ι. | 18 | 1,22 | ,943 |
| | Μεταπτυχιακές Σπουδές | 64 | 1,27 | 1,043 |
| | Διδακτορικό Δίπλωμα | 3 | 2,00 | 2,000 |

Από τον πίνακα είναι προφανές πως οι έχοντες διδακτορικό δίπλωμα συγκεντρώνουν τον υψηλότερο Μ.Ο. ($M=2$, $SD=2$) συγκριτικά με όσους έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. ($M=1.22$, $SD=0.943$) και μεταπτυχιακές σπουδές ($M=1.27$, $SD=1.043$).

Πίνακας 37: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τη συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ώστε να ενισχύσει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------------|
| Pearson Chi-Square | 19,600 ^a | 6 | ,003 |
| Likelihood Ratio | 12,845 | 6 | ,046 |
| Linear-by-Linear Association | ,663 | 1 | ,415 |
| N of Valid Cases | 85 | | |

a. 7 cells (58,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Αναφορικά με τον παραπάνω πίνακα, είναι σαφές ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως η συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ώστε να ενισχύσει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του σχετίζεται με τις επιπλέον σπουδές, καθώς $\chi^2 = 19,600$, $df=6$ και $p=0,003 < 0,05$.

Πίνακας 38: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τη συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ώστε να ενισχύσει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του

| | Επιπλέον σπουδές | N | Mean | Std. Deviation |
|-------------------------------------|------------------|----|------|----------------|
| Κατά πόσο θεωρείτε ότι η επιμόρφωση | 2ο πτυχίο Α.Ε.Ι. | 18 | 1,06 | ,725 |

| | | | | |
|--|-----------------------|----|------|-------|
| συμβάλλει στην επαγγελματική | Μεταπτυχιακές Σπουδές | 64 | ,73 | ,718 |
| ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ώστε: [να | Διδακτορικό Δίπλωμα | 3 | 1,33 | 1,528 |
| ενισχύσει τις γνώσεις και τις δεξιότητές | | | | |
| του] | | | | |

Με βάση τον πίνακα είναι έκδηλο ότι οι έχοντες διδακτορικό δίπλωμα συγκεντρώνουν τον υψηλότερο Μ.Ο. (M=1.33, SD=1.528) συγκριτικά με όσους έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. (M=1.06, SD=0.75) και μεταπτυχιακές σπουδές (M=0.73, SD=1.528).

Πίνακας 39: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τη συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ώστε να ανελιχθεί ιεραρχικά

| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------------|
| Pearson Chi-Square | 19,242 ^a | 8 | ,014 |
| Likelihood Ratio | 12,586 | 8 | ,127 |
| Linear-by-Linear Association | ,243 | 1 | ,622 |
| N of Valid Cases | 85 | | |

a. 10 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,07.

Βάσει του πίνακα γίνεται φανερό πως οι νηπιαγωγοί συσχετίζουν τις επιπλέον σπουδές με τη συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξης αναφορικά με την ιεραρχική τους ανέλιξη, καθώς $\chi^2 = 19,242$, $df = 8$ και $p = 0,014 < 0,05$.

Πίνακας 40: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τη συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ώστε να ανελιχθεί ιεραρχικά

| | Επιπλέον σπουδές | N | Mean | Std. Deviation |
|-------------------------------------|------------------|----|------|----------------|
| Κατά πόσο θεωρείτε ότι η επιμόρφωση | 2ο πτυχίο Α.Ε.Ι. | 18 | 1,11 | ,900 |
| συμβάλλει στην επαγγελματική | Μεταπτυχιακές | 64 | 1,13 | ,984 |
| ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ώστε να | Σπουδές | | | |
| ανελιχθεί ιεραρχικά | Διδακτορικό | 3 | 1,67 | 2,082 |
| | Δίπλωμα | | | |

Από τον πίνακα είναι προφανές πως οι έχοντες διδακτορικό δίπλωμα συγκεντρώνουν τον υψηλότερο Μ.Ο. (M=1.67, SD=0.984) συγκριτικά με όσους έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. (M=1.11, SD=0.900) και μεταπτυχιακές σπουδές (M=1.13, SD=0.984).

Πίνακας 41: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τη συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ώστε να αποκτήσει δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών

Chi-Square Tests

| | Value | Df | Asymptotic Significance (2-sided) |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------------|
| Pearson Chi-Square | 30,058 ^a | 8 | <,001 |
| Likelihood Ratio | 11,264 | 8 | ,187 |
| Linear-by-Linear Association | ,420 | 1 | ,517 |
| N of Valid Cases | 85 | | |

a. 10 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,04.

Αναφορικά με τον παραπάνω πίνακα, γίνεται έκδηλο το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως η συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξης προκειμένου να αποκτήσουν δεξιότητες χρήσης τεχνολογιών συνδέεται με τις επιπλέον σπουδές, καθώς $\chi^2 = 30,058$, $df=8$ και $p=0,001 < 0,05$.

Πίνακας 42: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή τις επιπλέον σπουδές και εξαρτημένη τη συμβολή της επαγγελματικής ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ώστε να αποκτήσει δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών

| | Επιπλέον σπουδές | N | Mean | Std. Deviation |
|--|-----------------------|----|------|----------------|
| Κατά πόσο θεωρείτε ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ώστε να αποκτήσει δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών | 2ο πτυχίο Α.Ε.Ι. | 18 | ,78 | ,732 |
| | Μεταπτυχιακές Σπουδές | 64 | ,81 | ,794 |
| | Διδακτορικό Δίπλωμα | 3 | 1,33 | 2,309 |

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται ότι οι έχοντες διδακτορικό δίπλωμα συγκεντρώνουν τον υψηλότερο Μ.Ο. ($M=1.33$, $SD=2.309$) συγκριτικά με όσους έχουν δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι. ($M=0.78$, $SD=0.732$) και μεταπτυχιακές σπουδές ($M=0.81$, $SD=0.794$).

5.7.2 Με βάση την ηλικία

Πίνακας 43: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία και εξαρτημένη την αναγκαιότητα συμμετοχής στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
|--------------------|---------------------|----|-----------------------------------|
| Pearson Chi-Square | 14,261 ^a | 6 | ,027 |
| Likelihood Ratio | 14,676 | 6 | ,023 |
| N of Valid Cases | 120 | | |

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50.

Οι εκπαιδευτικοί, με βάση τον παραπάνω πίνακα, θεωρούν πως η αναγκαιότητα συμμετοχής τους στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση επηρεάζεται άμεσα από την ηλικία, καθώς $\chi^2 = 14,261$ $df=6$ και $p=0,027 < 0,05$.

Πίνακας 44: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία και εξαρτημένη την αναγκαιότητα συμμετοχής στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση

| | Ηλικία | N | Mean | Std. Deviation |
|--|-----------------|----|------|----------------|
| Πόσο αναγκαία θεωρείτε τη συμμετοχή σας στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση; | Έως 35 ετών | 63 | 1,35 | ,765 |
| | 36-50 ετών | 42 | 1,07 | ,947 |
| | Άνω των 50 ετών | 15 | ,87 | ,640 |

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έως 35 ετών συγκεντρώνουν τον υψηλότερο M.O. ($M=1.35$, $SD=0.765$) συγκριτικά με όσους είναι 36-50 ετών ($M=1.07$, $SD=0.947$) και τους άνω των 50 ετών ($M=0.87$, $SD=0.640$).

Πίνακας 45: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία και εξαρτημένη το όφελος της ενδυνάμωσης της αυτοπεποίθησης

| Chi-Square Tests | | | |
|--------------------|---------------------|----|-----------------------------------|
| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 13,317 ^a | 6 | ,038 |
| Likelihood Ratio | 13,545 | 6 | ,035 |
| N of Valid Cases | 120 | | |

a. 4 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

Αναφορικά με τον παραπάνω πίνακα, γίνεται έκδηλο το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν πως το όφελος της ενδυνάμωσης της αυτοπεποίθησης τους συνδέεται με την ηλικία, καθώς $\chi^2 = 13,317$, $df=6$ και $p=0,038 < 0,05$.

Πίνακας 46: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικία και εξαρτημένη το όφελος της ενδυνάμωσης της αυτοπεποίθησης

| | Ηλικία | N | Mean | Std. Deviation |
|--|-----------------|----|------|----------------|
| Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας σε επιμορφωτικά προγράμματα μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης | Έως 35 ετών | 63 | ,75 | ,761 |
| | 36-50 ετών | 42 | 1,02 | ,811 |
| | Άνω των 50 ετών | 15 | ,87 | ,834 |

Βάσει των παραπάνω δεδομένων φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί 36-50 ετών συγκεντρώνουν τον υψηλότερο M.O. ($M=1.02$, $SD=0.811$) συγκριτικά με τους έως 35 ετών ($M=0.75$, $SD=0.761$) και τους άνω των 50 ετών ($M=0.87$, $SD=0.834$).

5.7.3 Με βάση το φύλο

Πίνακας 47: Έλεγχος chi-square με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο και εξαρτημένη το όφελος της διεύρυνσης του κοινωνικού κύκλου

| Chi-Square Tests | | | |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------------|
| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) |
| Pearson Chi-Square | 9,224 ^a | 4 | ,056 |
| Likelihood Ratio | 11,596 | 4 | ,021 |
| Linear-by-Linear Association | 6,932 | 1 | ,008 |
| N of Valid Cases | 120 | | |

a. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,63.

Οι εκπαιδευτικοί βάσει του πίνακα πιστεύουν πως η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα με σκοπό τη διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου συνδέεται άμεσα με το φύλο, καθώς $\chi^2 = 9,224$ $df=4$ και $p=0,056 < 0,05$.

Πίνακας 48: Πίνακας μέσων με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο και εξαρτημένη το όφελος της διεύρυνσης του κοινωνικού κύκλου

| | Φύλο | N | Mean | Std. Deviation |
|---|---------|-----|------|----------------|
| Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας σε επιμορφωτικά προγράμματα μπορεί να οδηγήσει στη διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου | Άντρας | 19 | ,68 | ,671 |
| | Γυναίκα | 101 | 1,38 | 1,076 |

Από τον πίνακα είναι προφανές πως οι γυναίκες συγκεντρώνουν τον υψηλότερο Μ.Ο. (M=1.38 SD=1.076) συγκριτικά με τους άντρες συμμετέχοντες (M=0.68, SD=0.671).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των νηπιαγωγών του νομού Αττικής, σχετικά με τη σχέση και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση τους, καθώς και το βαθμό στον οποίο η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές διαδικασίες συνδέεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στις απόψεις των Νηπιαγωγών σχετικά με την αναγκαιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες (N=120) θεωρούν εξίσου σημαντικές και τις τέσσερις μορφές επιμόρφωσης, δηλαδή την υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή, την προαιρετική ενδοϋπηρεσιακή, την εκτός σχολείου και την εξ αποστάσεως, αφού δεν παρατηρείται μεγάλη απόκλιση στους Μ.Ο. Ωστόσο, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση συγκέντρωσε τον υψηλότερο Μ.Ο. (M=1.19, SD=0.83), ενώ η υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή το χαμηλότερο (M=0.84, SD=0.94). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν όλες τις μορφές ως πάρα πολύ αναγκαίες. Πιο συγκεκριμένα, με βάση τον πληθυσμό των νηπιαγωγών που απάντησαν, η σειρά με την οποία θεωρούν τις επιμορφώσεις εξαιρετικά αναγκαίες για την συνεχή τους ανάπτυξη ως επαγγελματίες είναι η υποχρεωτική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (N=54, 45%), η επιμόρφωση εκτός σχολείου (N=45, 37,5%), η προαιρετική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (N=43, 35,8%), και τέλος η εξ αποστάσεως επιμόρφωση (N=28, 23,3%),

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετιζόταν με τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα και στον βαθμό κατά τον οποίο διαφοροποιούνται οι επιλογές τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πολλά και αρκετά κοντά σε προτιμήσεις. Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επέλεξε ότι κινητοποιείται πάρα πολύ λόγω της επαγγελματικής ανάπτυξης (N=67, 55,8%), ώστε να ανελιχθούν ιεραρχικά, όπως αναφέρεται από την Κυρίμη (2017) και τον Στασινό (2017), λόγω της προσωπικής ανάπτυξης (N=66, 55%), όπως υπογραμμίζεται από πολλές άλλες έρευνες (Χριστοφορίδου (2012), Κυρίμη (2017), Παπαδά (2017), Ifanti και Fotoroulou (2011), Θεοφιλίδης κ.α. (2008), Κατσαφούρου (2009) και λόγω της οικονομικής φύσης (N=61, 50,8%) αναφορικά με την άνοδο του μισθού, όπως επισημαίνεται βιβλιογραφικά από τον Θεοφιλίδη κ.α. (2008), τη Κατσαφούρου (2009) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). Αρκετοί ήταν, ακόμη, όσοι Νηπιαγωγοί επέλεξαν ότι κινητοποιούνται πολύ από τη συγκυριακή φύση (N=54, 45%), δηλαδή την αλλαγή ρουτίνας και την απόκτηση νέων εμπειριών, την ικανοποίηση φιλοδοξιών και αύξηση της αυτοεκτίμησης (N=48, 40%), την απόκτηση κύρους (N=41, 34,2%) και τέλος από την ασφάλεια (N=38, 31,7%), δηλαδή την μείωση κινδύνου ανεργίας, όπως επισημαίνεται και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). Στη συνέχεια, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί θεώρησαν ότι παρακινούνται πάρα πολύ από

την παροχή πιστοποίησης (N=73, 60,8%), όπως υποδεικνύεται από τη Κυρίμη (2017), από τη βελτίωση στην καθημερινότητα της τάξης (N=70, 58,3%), γεγονός που στηρίζεται και βιβλιογραφικά (Κυρίμη (2017), Παπαδά (2017), (Μελεκίδου κ.α. (2015), Κόμη κ.α. (2015), Κατσαφούρου (2009), Στασινός (2017), από την ενίσχυση της επαγγελματικής επάρκειας κυρίως αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες (N=70, 58,3 %), όπως επισημαίνεται και από τη Χριστοφορίδου (2012) και τον Κόμη κ.α. (2015), αλλά και από τη στήριξη καινοτόμων προγραμμάτων και εκπαιδευτικών αλλαγών (N=56, 46,7%), όπως τονίζεται από τη Χριστοφορίδου (2012) και Ifanti και Fotoroulou (2011). Τέλος, η ανταπόκριση στις απαιτήσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (N=54, 45 %) φαίνεται ότι αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα προκειμένου να λάβουν μέρος σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, όπως αναφέρεται και από τον Στασινό (2017).

Ακολούθως, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τα κύρια οφέλη από τη συμμετοχή των νηπιαγωγών σε επιμορφωτικά προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των νηπιαγωγών επέλεξε ως οφέλη που είναι πιθανό να αποκομίσουν την προσωπική ανάπτυξη και δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση (N=64, 53,3%), όπως διαπιστώνεται από την έρευνα των Κατσαφούρου (2009) και OECD (2014), τη βελτίωση του επιπέδου της επιστημονικής κατάρτισης (N=61, 50,8%) και τη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας (N=57, 47,5%), όπως επισημαίνουν οι Κατσαφούρου (2009) και OECD (2014), Επίσης, βασικά πλεονεκτήματα θεώρησαν τη βελτίωση του επιπέδου της παιδαγωγικής κατάρτισης (N=51, 42,5%), την επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην εργασία (N=46, 38,3%) και την αναγνώριση από συναδέλφους, μαθητές και γονείς (N=37, 30,8%). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα διαφαίνεται ότι επέλεξαν την αύξηση των τυπικών προσόντων (N=62, 51,7%), την απόκτηση νέων εμπειριών (N=60, 50%) και τη βελτίωση της εικόνας τους στην αξιολόγησή τους (N=48, 40%), όπως τονίζεται από το OECD (2014), ως πάρα πολύ σημαντικά οφέλη και ως πολύ σημαντικά θεώρησαν την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης τους (N=52, 43,3%), όπως στηρίζει βιβλιογραφικά και ο Coldwell (2017) και τη διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου (N=36, 30%), όπως υπογραμμίζει και η Κατσαφούρου (2009).

Με βάση το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες κρίνοντας το κατά πόσο θεωρούν ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, επέλεξαν ως πάρα πολύ χρήσιμη επίδραση το ότι είναι σε θέση να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές (N=50, 41,7%), να αποκτήσουν δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών (N=49, 40,8%), να ενδυναμώσουν τις αξίες τους (N=46, 38,3%), να αυξήσουν τις οικονομικές τους απολαβές (N=45, 37,5%) και να ανελιχθούν ιεραρχικά (N=42, 35%), ενώ το να ενισχύσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους χαρακτηρίστηκε ως πολύ ουσιαστική συμβολή (N=57, 47,5%). Επομένως, η διεύρυνση των γνώσεων και γενικά το να κατανοούν τις εξελίξεις του περιβάλλοντος όπου εργάζονται, έχοντας παράλληλα και οικονομικό όφελος θεωρούνται βασικές προϋποθέσεις από τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, το συνεχές ενδιαφέρον για την επιμόρφωση

και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκάστοτε εκπαιδευτικού θα μπορούσαν να αποτελέσουν ισχυρούς στόχους για μια συστηματική και συλλογική παρέμβαση στη σχολική εκπαίδευση, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί στους οποίους εμπίπτει εκ των πραγμάτων η παρούσα έρευνα είναι πρωταρχικά ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος στον οποίο απευθύνεται. Πιο συγκεκριμένα, ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας ήταν ενεργοί εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα νηπιαγωγοί, που υπηρετούν στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας σε δημόσια νηπιαγωγεία. Ωστόσο, δεν έχουν συμπεριληφθεί και εκπαιδευτικοί εργαζόμενοι σε όλες τις βαθμίδες τόσο της Πρωτοβάθμιας, όσο και της Δευτεροβάθμιας των δημόσιων και των ιδιωτικών σχολείων, οι απόψεις των οποίων θα μπορούσαν να μεταβάλλουν δραστικά τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης.

Ένας επιπλέον περιορισμός που παρατηρείται είναι η γεωγραφική κατανομή του πληθυσμού-στόχου, εφόσον η παρούσα έρευνα περιορίστηκε σε σχολεία της περιοχής της Αθήνας. Θα υπήρχε η δυνατότητα σε μελλοντική έρευνα η προς μελέτη περιοχή να διευρυνθεί συμπεριλαμβάνοντας και άλλες γεωγραφικές περιφέρειες εκτός της Αττικής, όχι μόνο αστικές αλλά και αγροτικές.

Αναφορικά με το ερευνητικό εργαλείο, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη (ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου) λειτούργησε και αυτό περιοριστικά, εφόσον η παρούσα έρευνα δεν συνδύασε και άλλες ερευνητικές μεθόδους, όπως τη συνέντευξη ή ακόμα και τη συμμετοχική παρατήρηση, οι οποίες θα μπορούσαν να κατέληγαν σε ευρήματα πιο γενικευμένα και να έδιναν πιο διευρυμένα συμπεράσματα για το υπό μελέτη θέμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Alves M.G., Neves C. & Gomes E. X., (2010). Lifelong Learning: Conceptualizations in European Educational Policy Documents. *European Educational Research Journal*, Vol.9, No. 3, pp.332-344.

Biesta G., (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, Vol.5, No. 3 & 4, pp.169-180.

Borgo C., Mayo P (2005) The EU Memorandum on lifelong learning. Old wine in new bottles?, *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 3, No. 2, pp. 203–225.

Bredeson P.V.(2000). The school principal's role in teacher professional development, *Journal of InService Education*, Vol.26, No.2, pp.385-401.

Bredeson, P.V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 661-675.

Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: a path model approach, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 61, pp.189-198.

Creswell, J.W., (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (μτφρ. Κουβαράκου Ν., επιμ. Τσορμπατζούδης Χ.), Αθήνα: εκδ. Ιων.

Cross, P., K. (1981). *Adults as learners: increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Day C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London, Falmer Press.

Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Research Brief. *Learning Policy Institute*.

Fraser C., Kennedy A., Reid L. & Mckinney S., (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models, *Journal of In-Service Education*, Vol.33, No.2, pp.153-169.

Friedman A., Phillips M., (2004). Continuing professional development: Developing a vision, *Journal of Education and Work*, Vol. 17, No. 3, pp.361-376.

- Fullan, M.G. (1995a). *The limits and the potential of professional development*. In T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 253-267). New York: Teachers College Press.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, Vol.38, No. 4, pp. 915-945.
- Hamilton E.R., (2013). His ideas are in my head: peer-to-peer teacher observations as professional development, *Professional Development in Education*, Vol. 39, No.1, pp. 42-64.
- Holmes K., Clement J. & Albright J. (2013). The complex task of leading educational change in schools, *School Leadership & Management*, 33:3, 270-283.
- Hunzicker, J., (2011), Effective professional development for teachers: A checklist, *Professional Development in Education*, Vol. 37, No 2, pp. 177-179
- Ifanti A., Fotopoulou V., (2011). “Teachers’ Perceptions of Professionalism and Professional Development: A Case Study in Greece”, *World Journal of Education*, Vol.1, No. 1, pp.40-51.
- Jovanova - Mitkovska, S., (2010), The need of continuous professional teacher development, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 2, pp. 2921-2926.
- Laal, M. (2011α). Lifelong learning: What does it mean? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 470-474.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*, Paris: OECD.
- OECD. (2010). *Teachers’ Professional Development – Europe in international comparison*, Paris: OECD.
- OECD (2014). *Talis 2013 results: an international perspective on teaching and learning*, OECD Publishing, pp. 85-119.
- Osborn M., (2006). “Changing the context of teachers’ work and professional development: A European perspective”, *International Journal of Educational Research*, Vol. 45, pp.242-253.
- Powell E., Furey S., Scott-Evans A., Terrell I. (2003) Teachers' perceptions of the impact of CPD: an institutional case study ed, *Journal of In-Service Education*, Vol. 29, No. 3, pp. 389-404.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. England: Prentice Hall.

Sugrue C. (2011). Irish teachers' experience of professional development: performative or transformative learning?, *Professional Development in Education*, Vol.37, No.5, pp. 793-815.

Tuschling, A. & Engemann, C. (2006). From Education to Lifelong Learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (4), pp. 451-469.

Vescio V., Ross D., Adams A., (2008). "A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning", *Teaching and Teacher Education* Vol.24, pp.80–91.

Villegas–Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

Whitford, B. L., & Wood, D. R.. (2010). *Teachers learning in community: Realities and possibilities*. *Suny Press*.

Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα – Ρέππα. Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ. και Μαυρογιώργος Γ., (1999). Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, Τόμος Β΄, Πάτρα, Ε.Α.Π.

Αντωνίου, Χρ. (2009). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης. (2013). *Ετήσια Έκθεση για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα-2012*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης.

Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2001). Ανακοίνωση της Επιτροπής Πραγμάτωση μιας Ευρωπαϊκής Περιοχής Δια Βίου Μάθησης. [2001] COM 678 τελικό.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2007). Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, COM (2007) 392, Βρυξέλλες, 3.08.2007.

Θεοφιλίδης, Χ., Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ., Μαρτίδου-Φορσιέρ, Μ., Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Α. & Μπουζάκης, Σ. (2008). Δια βίου εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σύντομη έκθεση αποτελεσμάτων. Ερευνητικό Έργο στο πλαίσιο της ΔΕΣΜΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ του ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ για ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ την περίοδο 2003-2005. Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού Κύπρου. Λευκωσία, σσ. 1-11.

Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

- Κατσαφούρος, Κ. (2009). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία του Ν. Πιερίας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Τ.Ε.Κ.Π., Θεσσαλονίκη.
- Κόμης, Β., Τσουράπη, Χ., Λαβίδας, Κ. & Ζαγούρας, Χ. (2015). Απόψεις και πρακτικές σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στο πρόγραμμα Β' επιπέδου. Στο Β. Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη & Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.). Πρακτικά Εργασιών 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 30 Οκτωβρίου.
- Κυρίμη, Β. (2018) Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δ. Λιγνός (2006). «Σκέψεις και διαπιστώσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Virtual School, 3 (3), στο: www.auth.gr/virtualschool/3.3/Praxis/LignosTrainingEducators.html.
- Μελεκίδου, Ε., Μπάμπη, Χ., Ταμπάκης, Θ., & Τσάκαλος, Δ. (2015). Διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ξάνθης. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Β' έκδοση. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- Μπατσούτα, Μ. & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 11, 143-158.
- Νόμος 1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α167, 30-9-1985. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 1824/1988. Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 282/Α, 14.12.1988.
- Νόμος 2986/2002. Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 24/Α, 13-2-2002.
- Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές, Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Πεδίο.

Ο.ΕΠ.ΕΚ.(2007). Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Παροχή Εξειδικευμένων Υπηρεσιών για την Εκπόνηση Μελετών.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Αθήνα: Π.Ι.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). Η Συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης. Αθήνα: Π.Ι.

Παπαδά, Μ. (2017). Δια βίου μάθηση και σχολική πραγματικότητα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κορινθίας. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (2014). Υποστηρίζοντας την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης, σσ. 1-4. Ημερομηνία ανάκτησης πληροφοριών 28/01/2022, ιστοσελίδα: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko.

Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμόν 250. ΦΕΚ Α' 138, 10.08.1992.

Sakkoulis, Dimitris & Asimaki, Anna & Vergidis, Dimitris. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις In – service training of teachers: issues of definition and typology. Greek experience and the international trends. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*. 5. 104-126.

Σαλτερής, Ν. (2011). Επιμορφωτικά μορφώματα και συστήματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: εννοιολογικές διευκρινήσεις, σχέσεις και στόχοι. Από Μπαγάκης, Γ. (2011). Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Στασινός, Μ. (2017). Κίνητρα, εμπόδια και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου Μ. & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 131-138.

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

Χριστοφορίδου, Σ. (2012). Οι προσδοκίες και τα κίνητρα των νηπιαγωγών από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα: η περίπτωση των Νηπιαγωγών του νομού Χανίων. Στα Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012, σσ. 1-9.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

Ονομάζομαι Ελένη Μπούρκουλα και είμαι εκπαιδευτικός ΠΕ06. Φοιτώ στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Πολιτική, Διοίκηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.). Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου διατριβής και αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων σας σχετικά με την Επιμόρφωση και την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα σε Νηπιαγωγούς. Ο χρόνος που απαιτείται για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι σύντομος και τα δεδομένα θα αξιοποιηθούν τηρώντας την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

* Απαιτείται

A. Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Άντρας

Γυναίκα

Ηλικία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Έως 35 ετών

36-50 ετών
Άνω των 50 ετών

Έτη προϋπηρεσίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 1-5
- 6-15
- 16-25
- 25 και άνω

Επιπλέον σπουδές *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 2ο πτυχίο Α.Ε.Ι.
- Μεταπτυχιακές Σπουδές
- Διδακτορικό Δίπλωμα
- Καμία

Σχέση εργασίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Μόνιμος-η
- Αναπληρωτής-τρια

Θέση εργασίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Νηπιαγωγός
- Προϊστάμενος-η

Β. Αναγκαιότητα Επιμορφωτικών Προγραμμάτων

Πόσο αναγκαία θεωρείτε τη συμμετοχή σας στην υποχρεωτική *

ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Πάρα Πολύ

Πολύ

Αρκετά

Λίγο

Καθόλου

Πόσο αναγκαία θεωρείτε τη συμμετοχή σας στην προαιρετική *

ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Πάρα Πολύ

Πολύ

Αρκετά

Λίγο

Καθόλου

Πόσο αναγκαία θεωρείτε τη συμμετοχή σας στην επιμόρφωση εκτός *

σχολείου;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Πάρα Πολύ

Πολύ

Αρκετά

Λίγο

Καθόλου

Πόσο αναγκαία θεωρείτε τη συμμετοχή σας στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Πάρα Πολύ

Πολύ

Αρκετά

Λίγο

Καθόλου

Γ. Κίνητρα Συμμετοχής σε Επιμορφωτικά Προγράμματα

Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω παράγοντες σας παρακινούν, ώστε να συμμετέχετε σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

| | Πάρα Πολύ | Πολύ | Αρκετά | Λίγο | Καθόλου |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Συγκυριακής φύσης (αλλαγή ρουτίνας, νέες εμπειρίες) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Οικονομικής φύσης (ανόδου του μισθού ή είσπραξης επιδόματος) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ασφάλειας (μείωση του κινδύνου ανεργίας) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Προσωπικής ανάπτυξης (νέες γνώσεις / δεξιότητες) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Επαγγελματικής ανάπτυξης (εξέλιξη στην ιεραρχία) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Απόκτησης κύρους (εκπαιδευτική/ επιστημονική, κοινωνία) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ικανοποίησης φιλοδοξιών, αύξησης της αυτοεκτίμησης | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες αποτελούν προϋποθέσεις για να συμμετέχετε σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα;

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

| | Πάρα Πολύ | Πολύ | Αρκετά | Λίγο | Καθόλου |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Παροχή πιστοποίησης | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ανταπόκριση στις απαιτήσεις που σχετίζονται με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Στήριξη καινοτόμων προγραμμάτων και εκπαιδευτικών αλλαγών | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Βελτίωση στην καθημερινότητα της τάξης | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ενίσχυση της επαγγελματικής επάρκειας κυρίως αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Δ. Οφέλη Συμμετοχής σε Επιμορφωτικά Προγράμματα

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων συμβάλει στα παρακάτω:

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

| | Πάρα Πολύ | Πολύ | Αρκετά | Λίγο | Καθόλου |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Στη βελτίωση του επιπέδου της επιστημονικής σας κατάρτισης | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Στη βελτίωση του επιπέδου της παιδαγωγικής σας κατάρτισης | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Στη βελτίωση της διδακτικής σας ικανότητας | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζετε στην εργασία | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Στην προσωπική σας ανάπτυξη και δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Στην αναγνώριση από συναδέλφους/ μαθητές/ γονείς | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας σε επιμορφωτικά προγράμματα

μπορεί να οδηγήσει στα παρακάτω:

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη ανά σειρά.

| | Πάρα Πολύ | Πολύ | Αρκετά | Λίγο | Καθόλου |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Απόκτηση νέων εμπειριών | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης/ αυτοεκτίμησης | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Αύξηση των τυπικών προσόντων | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Βελτίωση της εικόνας σας στην αξιολόγησή σας | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Διεύρυνση του κοινωνικού κύκλου | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

