

Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις ευκαιρίες επαγγελματικής τους ανάπτυξης

Βασίλειος Σχωρτσανίτης, Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος

1. Εισαγωγή

Το τοπίο της σχολικής εκπαίδευσης διεθνώς χαρακτηρίζεται από μια αυξανόμενη ανησυχία για τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η πεποίθηση ότι η νέα γενιά δεν οικειοποιείται το σύνολο των γνώσεων που είναι απαραίτητες για να αντιμετωπίσει τις σύγχρονες προκλήσεις μετέφερε στην εκπαίδευση ένα μεγάλο μέρος της πίεσης για αλλαγές προς την κατεύθυνση της ενίσχυσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας (Harris, 2011). Η πίεση αυτή καταγράφεται σε επίσημα κείμενα διεθνών οργανισμών, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α και η Ε.Ε. Οι τελευταίοι υπογραμμίζουν την ανάγκη για παροχή υψηλής ποιότητας διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, η οποία θα στηρίζεται στην ενίσχυση της αρχικής τους κατάρτισης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη, 2015).

Οι προαναφερόμενες εξελίξεις έχουν δυσχεράνει το ήδη σύνθετο και πολύπλοκο έργο των εκπαιδευτικών σε τέτοιο βαθμό, ώστε οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούν κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης να μην θεωρούνται επαρκή εφόδια για την αποτελεσματική άσκηση του ρόλου τους. Έτσι, προέκυψε ως επιτακτική ανάγκη το γνωσιακό και πραξιακό δυναμικό των εκπαιδευτικών να αναπτυχθεί και να διευρυνθεί κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, μέσα από δραστηριότητες συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης. (Ξωχέλης, 2011: 593).

Στην Ελλάδα η εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης (Ε.Α.Ε.) των εκπαιδευτικών δέχεται έντονη κριτική, καθώς δεν έχει γίνει μέχρι στιγμής κατορθωτό να διαμορφωθεί μια ενιαία και μακροπρόθεσμη στρατηγική (Μπαγάκης, 2015). Παράλληλα, αρνητικά αξιολογείται το περιεχόμενο και το οργανωτικό πλαίσιο των προγραμμάτων, με τους εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν σημαντικές αδυναμίες σε παράγοντες όπως η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, η αναντιστοιχία με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, ο χρόνος υλοποίησης και η διάρκειά τους και η απουσία κινήτρων συμμετοχής (Δούκας & συν., 2008· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010· Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2011).

Έχοντας υπόψη τις διαπιστώσεις αυτές, στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά

με τις ευκαιρίες Ε.Α.Ε. που τους παρέχονται από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο. Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιδίωξε να δώσει απαντήσεις ήταν τα εξής:

1. Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο Ε.Α.Ε.;
2. Ποιοι παράγοντες λειτουργούν ως κίνητρα κι ως εμπόδια για τη συμμετοχή τους σε ανάλογες δράσεις;
3. Διαφοροποιούνται οι απόψεις τους ανάλογα με τα δημογραφικά / εργασιακά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, πρόσθετες σπουδές, κατοχή θέσης ευθύνης);

2. Οι έννοιες της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσης

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι δύσκολα προσπελάσιμη, λόγω του πολυδιάστατου χαρακτήρα της (Παπαναούμ, 2014). Έτσι, στη σχετική βιβλιογραφία εμφανίζεται πλήθος ορισμών, οι περισσότεροι από τους οποίους εστιάζουν σε διαδικασίες - δραστηριότητες μάθησης, επίσημες και ανεπίσημες, μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και βελτιώνουν την πρακτική τους, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των μαθητών τους (Earley, 2005· Ο'Neil, 1994).

Ένας περισσότερο περιεκτικός ορισμός δόθηκε από την Desimone (2009: 182-183), η οποία περιγράφει την επαγγελματική ανάπτυξη ως ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και αλληλεπιδράσεων στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό να αυξήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική, καθώς και να προάγουν τη προσωπική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Αυτές οι δραστηριότητες - αλληλεπιδράσεις μπορούν να ποικίλλουν από επίσημα, δομημένα επιμορφωτικά σεμινάρια, ειδικά για το αντικείμενο διδασκαλίας τους, έως και τις ανεπίσημες συζητήσεις τους με άλλους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις τεχνικές διδασκαλίας ή την επίλυση καθημερινών προβλημάτων της σχολικής ζωής.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ο όρος που κυριάρχησε για δεκαετίες στην περιγραφή του πεδίου της Ε.Α.Ε. ήταν αυτός της «επιμόρφωσης», ο οποίος χρησιμοποιείται διαχρονικά στα νομοθετήματα της πολιτείας προκειμένου να αποδοθεί η ανάγκη εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Υφαντή & Βοζαίτης, 2009). Η ανάγκη αυτή αποδίδεται εύστοχα από τον Μπουζάκη (2011), ο οποίος ορίζει την επιμόρφωση ως μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία που περιλαμβάνει δραστηριότητες που αποσκοπούν στον εμπλουτισμό, στη βελτίωση, στην ανανέωση ή αντικατάσταση της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, στην εμβάθυνση στα γνωστικά - διδακτικά αντικείμενα και τέλος στη σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πρακτική.

2.1 Μοντέλα προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης

Τα μοντέλα Ε.Α.Ε των εκπαιδευτικών, σε μια πρώτη ταξινόμησή τους, μπορούν να διακριθούν σε 3 κατηγορίες (Gaible & Burns, 2005· Kennedy, 2005):

α) Σε *τυποποιημένα προγράμματα*, τα οποία επικεντρώνονται στην πληροφόρηση μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών, σε σύντομο χρονικό διάστημα. Αυτά δεν ευνοούν την αυτόνομη δράση των εκπαιδευτικών, καθώς η υλοποίησή τους αποφασίζεται σε κεντρικό επίπεδο κι έχουν ως στόχο την προετοιμασία τους για την εφαρμογή μεταρρυθμίσεων και αλλαγών. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται το *μοντέλο κατάρτισης (training model)*, το *ακαδημαϊκό μοντέλο (award-bearing model)*, το *μοντέλο θεραπείας των ελλείψεων (deficit model)* και το *πολλαπλασιαστικό μοντέλο (cascade model)*.

β) Σε προγράμματα Ε.Α.Ε. με *επίκεντρο το σχολείο*. Αυτά περιλαμβάνουν διαδικασίες που σχεδιάζονται και υλοποιούνται, συνήθως, σε ενδοσχολικό επίπεδο και συνδέονται με την εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών στη διδακτική πράξη. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται μοντέλα που χαρακτηρίζονται ως μεταβατικά, υπό την έννοια ότι αποτελούν το ενδιάμεσο στάδιο στην πορεία προς την αυτονομία του εκπαιδευτικού. Τέτοια είναι: το *μοντέλο του μεντορισμού-καθοδήγησης (mentoring-coaching model)*, το *μοντέλο των κοινοτήτων μάθησης (the community of practice model)* και το *μοντέλο που βασίζεται σε πρότυπα (standards-based model)*.

γ) Σε προγράμματα (αυτο-)καθοδηγούμενα από τους εκπαιδευτικούς. Είναι προγράμματα που επιτρέπουν την αυτόνομη δράση των εκπαιδευτικών και τον μετασχηματισμό των πρακτικών τους, καθώς έχουν ημιεπίσημη δομή και υποστήριξη, υλοποιούνται με δική τους πρωτοβουλία και από πηγές που επιλέγουν οι ίδιοι. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται η *έρευνα δράσης (action research)* και το *μετασχηματιστικό μοντέλο (transformative model)*, το οποίο ενσωματώνει στοιχεία από διάφορα μοντέλα.

Στην ελληνική βιβλιογραφία ο Ματσαγγούρας (2005) κατατάσσει τα προγράμματα Ε.Α.Ε. με βάση το φιλοσοφικό υπόβαθρό τους στο «*παραδοσιακό ή θετικιστικό - τεχνοκρατικό μοντέλο*», στο «*τεχνοκρατικό-στοχαστικό ή ερμηνευτικό μοντέλο*», και στο «*στοχαστικό - κριτικό*» μοντέλο. Αντίστοιχα και ο Θεοφιλίδης (2012) αναφέρεται στο *ορθολογικό*, στο *τεχνικό* και στο *αναστοχαστικό μοντέλο*.

Σε μια πιο απλοποιημένη ταξινόμηση, όλα τα παραπάνω μοντέλα μπορούν να συγχωνευθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008· Υφαντή, 2014):

α) Σε αυτά που έχουν ως στόχο την κάλυψη αδυναμιών, ελλείψεων και κενών της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αλλά και την

υποστήριξη των αλλαγών που επέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Συνηθέστερες μορφές αυτού του μοντέλου αποτελούν η οργάνωση σεμιναρίων με θέμα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί ή η οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων και μετεκπαιδεύσεων πάνω σε νέες τεχνικές και δεξιότητες (π.χ. ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη).

β) Σε αυτά που υιοθετούν μια αναπτυξιακή - στοχαστική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να είναι αποτέλεσμα στοχασμού, προσωπικής διερεύνησης και μάθησης, που να ξεκινά από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Στην κατηγορία αυτή μπορούν να ενταχθούν μορφές ενδοσχολικής Ε.Α.Ε. όπως οι *κοινότητες και τα δίκτυα μάθησης*, η *έρευνα δράσης*, ο *μεντορισμός*, η *αλληλο-στήριξη (peer-coaching)*, η *αλληλο-παρατήρηση (peer-observation)* και η *αυτο-αξιολόγηση*.

2.2 Κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα Ε.Α.Ε.

Οι εκπαιδευτικοί, όντας ενήλικοι, προσέρχονται σε μια μαθησιακή διαδικασία έχοντας διαφορετικό εύρος γνώσεων και εμπειριών, συγκεκριμένα ενδιαφέροντα, καθώς και προτιμώμενα μοντέλα μάθησης (Rogers, 1999: 92-107). Οι ενήλικες, ως εκπαιδευόμενοι, έχουν τα δικά τους κίνητρα για μάθηση και οικοδομούν τη γνώση πάνω στις υπάρχουσες γνώσεις και την εμπειρία τους. Επίσης, έχουν την τάση να αυτο-κατευθύνονται και να αυτονομούνται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα, έχουν τη δυνατότητα να στοχάζονται κριτικά και να αξιοποιούν την εμπειρία που προκύπτει από τους διαφορετικούς ρόλους που αναλαμβάνουν στην καθημερινή τους ζωή. Αυτός ο στοχασμός οδηγεί σε αναδιοργάνωση γνώσεων και εμπειριών, καθιστώντας τη μάθησή τους δυναμικά μετασχηματιστική (Tusting & Barton, 2003).

Ειδικότερα, όσον αφορά τα κίνητρα μάθησης των ενήλικων εκπαιδευόμενων, αυτά ταξινομούνται σε 4 κατηγορίες (Rogers, 1999). Στην πρώτη περιλαμβάνονται κίνητρα που έχουν σχέση με τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Ο Boshier (αναφ. στο Καραλής, 2018: 19-20) αναφέρει 6 ομάδες κινήτρων που ανάγονται στην κατηγορία της ικανοποίησης αναγκών. Αυτές είναι η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, οι εξωτερικές προσδοκίες, η επιθυμία για κοινωνική προσφορά, η προοπτική επαγγελματικής εξέλιξης, η διαφυγή από καταστάσεις της καθημερινότητας και το προσωπικό ενδιαφέρον για μάθηση.

Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται κίνητρα προσανατολισμένα προς τα επιτεύγματα. Τα επιτεύγματα έχουν σχέση με τις εμπειρίες μάθησης - θετικές ή αρνητικές - που είχαν οι εκπαιδευόμενοι ως ανήλικοι και συνδέονται με συστήματα επιβράβευσης (στην περίπτωση επιτυχιών) και τιμωρίας (στην περίπτωση αποτυχιών). Η τροποποίηση του περιβάλλοντος μάθησης, με τρό-

πο ώστε να δίνεται έμφαση στα επιτεύγματα των επιμορφούμενων κι όχι στις αποτυχίες τους, μπορεί να αποτελέσει έναν ισχυρό παράγοντα υποκίνησής τους (Rogers, 1999).

Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν κίνητρα που συνδέονται με τους στόχους που έχουν τεθεί από το οργανωτικό πλαίσιο των προγραμμάτων κατάρτισης και τον βαθμό στον οποίο αυτοί είναι αποδεκτοί από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Η υποκίνηση είναι σε υψηλό επίπεδο όταν υπάρχει έντονο ενδιαφέρον για το περιεχόμενο του προγράμματος κι οι στόχοι των εκπαιδευόμενων συνδέονται άμεσα με αυτό. Αντίθετα, η υποκίνηση βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο, όταν οι στόχοι των εκπαιδευόμενων είναι υψηλοί και το περιεχόμενο των προγραμμάτων δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτούς. Σημαντικό παράγοντα υποκίνησης σε αυτές τις περιπτώσεις αποτελεί η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευομένων, καθώς κι η αίσθηση που έχουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν, αλλά και η δυνατότητα να τροποποιήσουν με τέτοιο τρόπο το περιεχόμενο του προγράμματος κατάρτισης, ώστε να ανταποκρίνεται στους στόχους που έχουν θέσει οι ίδιοι (Rogers, 1999).

Η τέταρτη κατηγορία κινήτρων έχει σχέση με το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα το πρόγραμμα κατάρτισης, αλλά και με τα ίδια τα άτομα. Στηριζόμενος στη θεωρία του Hertzberg (1972), ο Rogers υποστηρίζει ότι κινήτριες δυνάμεις των ατόμων αποτελούν εσωτερικοί παράγοντες όπως η εργασιακή ικανοποίηση, το αίσθημα επιτυχίας, το αίσθημα αναγνώρισης και προόδου κ.λπ. Αντίθετα, αποτελούν ανασταλτικές δυνάμεις, κυρίως, εξωτερικοί παράγοντες όπως οι ακατάλληλες τεχνικές και μέθοδοι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές, οι άσχημες συνθήκες εργασίας, οι κακές σχέσεις στην ομάδα, ο ακατάλληλος χώρος και χρόνος διεξαγωγής του προγράμματος κ.λπ. (Rogers, 1999: 130-131).

Σε μια απλούστερη κατηγοριοποίηση, οι Ryan και Deci (2000) με βάση τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Self-Determination Theory - SDT), ταξινομούν τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων σε διαδικασίες προσωπικής ανάπτυξης σε *ενδογενή* (intrinsic) και *εξωγενή* (extrinsic). Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται παράγοντες που σχετίζονται με την ίδια τη διαδικασία στην οποία συμμετέχει το άτομο και την ευχαρίστηση που απολαμβάνει από αυτή, χωρίς τη μεσολάβηση επιδράσεων από ανταμοιβές ή πιέσεις. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι δραστηριότητες, που προκαλούν το ενδιαφέρον του ατόμου να συμμετάσχει, σχετίζονται με καινοτομίες και είναι υψηλής αισθητικής. Αντίθετα, τα εξωγενή κίνητρα συνδέονται με τα ενδεχόμενα οφέλη ή τα αποτελέσματα (θετικά ή αρνητικά) που θα έχει για το άτομο η συμμετοχή του σε αυτή τη διαδικασία, όπως για παράδειγμα το οικονομικό όφελος, η συμβολή της στην επαγγελματική του εξέλιξη, η αποφυγή μιας συνέπειας κ.ά.

Όσον αφορά τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τα κίνητρα συμμετοχής τους σε προγράμματα Ε.Α.Ε., ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι παρακινούνται κυρίως από ενδογενείς παράγοντες όπως η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, η βελτίωση της μάθησης των μαθητών τους, η απόκτηση επιπλέον γνώσεων κ.τ.λ. Παράλληλα, αναδεικνύεται και η συνεισφορά ορισμένων εξωτερικών κινήτρων όπως η αύξηση των προσόντων και η βελτίωση του μισθού τους (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011· Gorozidis & Papaioannou, 2014¹· European Commission/EACEA/Eurydice, 2015· Θεοφιλίδης & συν., 2008· Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2011· McMillan & συν., 2016· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

2.3 Εμπόδια συμμετοχής

Τα σημαντικότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να συμμετάσχουν σε προγράμματα Ε.Α.Ε. έχουν σχέση με τα χαρακτηριστικά τους ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι. Σύμφωνα με διεθνείς μελέτες (Bill & Melinda Gates Foundation, 2014· Hustler & συν., 2003: 61-73· OECD, 2014: 112), τα σημαντικότερα από αυτά είναι:

- α) Η σύγκρουση του χρόνου πραγματοποίησης των προγραμμάτων με το ωράριο εργασίας των εκπαιδευτικών.
- β) Η έλλειψη κινήτρων για συμμετοχή.
- γ) Το οικονομικό κόστος που απαιτείται για τη συμμετοχή τους.
- δ) Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που τους προσφέρονται δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους.
- ε) Η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων.
- στ) Η έλλειψη υποστήριξης από την ηγεσία του σχολείου.

Τα προαναφερόμενα εμπόδια, σύμφωνα με τον Κόκκο (2008: 83-86) μπορεί να είναι *εξωγενή* και να προέρχονται είτε από την κακή οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας (υποδομές, στόχοι του προγράμματος, συντονισμός, επάρκεια εκπαιδευτών) είτε από τις κοινωνικές υποχρεώσεις των εκπαιδευόμενων, τα καθήκοντα και τους ρόλους που έχουν αναλάβει (οικογενειακές υποχρεώσεις, καθήκοντα στον χώρο εργασίας κ.λπ.). Επίσης, μπορεί να είναι *ενδογενή* και να σχετίζονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις αξίες τους (υπερβολική προσκόλληση σε αυτές), καθώς και με ψυχολογικούς παράγοντες όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η έλλειψη αυτοπεποίθησης, το άγχος κι ο φόβος για τις διαφορές μορφές αξιολόγησης, που εφαρμόζονται στα προγράμματα εκπαίδευσής τους.

1. Οι συγγραφείς επικαλούνται μελέτες των Hynds & McDonald (2009)· Stout (1996)· Dia, Smith, Cohen-Callow, & Bliss (2005)· Garst & Ried (1999)· Noe & Wilk (1993)· Tharenou (2001).

Η Cross (στο Καραλής, 2018: 20-21), ταξινομεί τα εμπόδια των ενήλικων εκπαιδευόμενων σε τρεις βασικές κατηγορίες:

α) *Τα καταστασιακά (situational)*, τα οποία σχετίζονται με την κατάσταση την οποία βιώνουν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι την περίοδο διεξαγωγής των προγραμμάτων. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται παράγοντες όπως οι οικογενειακές υποχρεώσεις, οι οικονομικές δυσκολίες, ο φόρτος εργασίας, κ.ά.

β) *Τα θεσμικά (organizational)*, τα οποία έχουν σχέση, κυρίως, με οργανωτικούς παράγοντες των προγραμμάτων οι οποίοι αποκλείουν ή αποθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους. Τέτοιοι είναι ο χρόνος και οι χώροι διεξαγωγής τους, ο περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων, οι προϋποθέσεις που πρέπει να πληρούν και γενικότερα το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας τους.

γ) *Τα προδιαθετικά (dispositional)*, τα οποία αφορούν τις γενικότερες στάσεις και αντιλήψεις των ενήλικων εκπαιδευόμενων για τον ρόλο τους στην επιμορφωτική διαδικασία, με σημαντικότερη την αντίληψη ότι δεν έχουν το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο για να ανταπεξέλθουν.

Τέλος, υπάρχουν εμπόδια τα οποία μπορούν να ενταχθούν στην μία ή στην άλλη περίπτωση ανάλογα με το σημείο στο οποίο εστιάζουμε. Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα αποτελεί η «έλλειψη πληροφόρησης», η οποία μπορεί να ενταχθεί τόσο στα καταστασιακά όσο και στα θεσμικά εμπόδια (ό.π.: 21).

Σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, τα σημαντικότερα εμπόδια συμμετοχής τους σε δράσεις Ε.Α.Ε. έχουν σχέση με την έλλειψη χρόνου εξαιτίας οικογενειακών υποχρεώσεων και φόρτου εργασίας, την ελλιπή πληροφόρηση, την αδυναμία κάλυψης του οικονομικού κόστους, το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, την ακαταλληλότητα των χώρων και την επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011· European Commission/EACEA/Eurydice, 2015· Δούκας & συν., 2008· Hustler & συν., 2003· Θεοφιλίδης & συν., 2008· OECD, 2009).

3. Μεθοδολογία

3.1 Συμμετέχοντες

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε δημόσια δημοτικά σχολεία της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας το σχολικό έτος 2018-2019. Από αυτούς, το δείγμα μας αποτέλεσαν 168 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 8,4% του συνολικού πληθυσμού), οι οποίοι στην πλειονότητά τους ήταν γυναίκες. Ως προς την ειδικότητα, οι περισσότεροι ήταν δάσκαλοι (8 στους 10) και είχαν πάνω από 20 έτη υπηρεσίας. Παράπάνω από τους μισούς (52,4%) υπηρετούσαν σε 6/θέσια έως 8/θέσια δημοτικά

σχολεία, ενώ διευθυντική θέση κατείχαν 35 από αυτούς. Τέλος, 1 στους 3 είχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (N=168)

	N	%
<u>Φύλο</u>		
Άνδρας	56	33,3
Γυναίκα	112	66,7
<u>Ηλικία</u>		
Έως 40	38	22,6
41-50	51	30,4
50 και άνω	79	47
<u>Ειδικότητα</u>		
Δάσκαλος/α	135	80,4
Εκπ/κοί ειδικοτήτων	33	19,6
<u>Έτη υπηρεσίας</u>		
Έως 15	42	25
16-20	41	24,4
20 και άνω	85	50,6
<u>Οργανικότητα σχολείου</u>		
έως και 8/θέσιο	72	42,9
9/θέσιο και άνω	96	57,1
<u>Έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο</u>		
έως και 5 έτη	82	48,8
6 και άνω	86	51,2
<u>Διευθυντής</u>		
Ναι	35	20,8
Όχι	133	79,2
<u>Μεταπτυχιακές σπουδές</u>		
Ναι	56	33,3
Όχι	112	66,7

3.2 Το εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της μελέτης θεωρήθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος ο δημοσκοπικός σχεδιασμός αντιπροσωπευτικού δείγματος (cross-sectional survey design), ο οποίος εντάσσεται στο ποσοτικό ερευνητικό παράδειγμα (Robson, 2010· Creswell, 2016). Έτσι, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ανώνυμο αυτο-συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο. Η σύνταξη και η κατασκευή του βασίστηκε στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και στην ερώτηση 27 του Teachers Questionnaire της διεθνούς έρευνας του Ο.Ο.Σ.Α - Teaching and Learning International Survey (OECD TALIS, 2013). Οι δηλώσεις του ερευνητικού εργαλείου ταξινομήθηκαν σε διακριτούς άξονες, ώστε να συμβαδίζουν με τα ερευνητικά ερωτήματα, και μετρήθηκαν με βάση την 5βαθμη κλίμακα Likert (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ).

3.3 Διαδικασία

Πριν την τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου, προηγήθηκε πιλοτικός έλεγχος των ερωτήσεων. Στη συνέχεια, ακολούθησε έλεγχος της δομικής εγκυρότητας της τελικής μορφής του εργαλείου. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήσαμε διερευνητικές παραγοντικές αναλύσεις, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο των *κύριων συνιστωσών* (principal component analysis). Για να ελέγξουμε την επάρκεια των δεδομένων, έτσι ώστε να μπορέσουμε να χρησιμοποιήσουμε την παραγοντική ανάλυση, υπολογίσαμε το δείκτη *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) και πραγματοποιήσαμε τον έλεγχο *σφαιρικότητας του Bartlett* (Bartlett's Test of Sphericity). Τέλος, ελέγξαμε την *καταλληλότητα* (Measure of sampling adequacy - MSA) ξεχωριστά για κάθε μεταβλητή (δήλωση) που θα συμπεριλαμβανόταν στην εν λόγω παραγοντική ανάλυση. Για τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων βασιστήκαμε στο *κρημνογράφημα* - Scree plot. Τέλος, για την ομαδοποίηση των δηλώσεων, σύμφωνα με τον αριθμό των ομάδων (παραγόντων) που προέκυψαν από το κρημνογράφημα, αξιοποιήσαμε όσες είχαν φορτίσεις κοντά στο 0,5. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των μεταβλητών, που δημιουργήσαμε από τις ομάδες των δηλώσεων, χρησιμοποιήσαμε τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha (Πίνακας 2), οι τιμές του οποίου έδειξαν ικανοποιητική συνοχή των αντίστοιχων δηλώσεων, κι επομένως αξιόπιστο παράγοντα (Δημητριάδης, 2016: 440-453).

Πίνακας 2. Δείκτες εσωτερικής συνοχής για την μέτρηση της αξιοπιστίας των ενοτήτων του εργαλείου της έρευνας

	Αριθμός δηλώσεων	Cronbach's Alpha
Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε τομείς του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου επιμόρφωσης.*	13	0,903
Βαθμός επίδρασης των κινήτρων στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις Ε.Α.Ε.*	10	0,823
Βαθμός επίδρασης εσωτερικών (ενδογενών) κινήτρων.	6	0,820
Βαθμός επίδρασης εξωτερικών (εξωγενών) κινήτρων.	4	0,798
Βαθμός επίδρασης των εμποδίων στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις Ε.Α.Ε.*	10	0,801
Βαθμός επίδρασης θεσμικών εμποδίων.	5	0,778
Βαθμός επίδρασης καταστασιακών εμποδίων.	5	0,734

**Οι ενότητες του ερωτηματολογίου και ακριβώς από κάτω (σε στοίχιση δεξιά) οι υποενότητες (διαστάσεις), στην περίπτωση που υπάρχουν.*

Για την ανάλυση των δεδομένων αξιοποιήθηκε το πακέτο στατιστικής επεξεργασίας SPSS v.24. Ειδικότερα, χρησιμοποιήσαμε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση. Για την περιγραφική ανάλυση υπολογίσαμε τις σχετικές συχνότητες, τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις. Για την επαγωγική στατιστική ανάλυση εφαρμόσαμε παραμετρικά τεστ, όπως t-test και One Way ANOVA για τη σύγκριση των μέσων τιμών δύο ή περισσότερων ανεξαρτήτων δειγμάτων. Αφού διαπιστώσαμε την κανονικότητα των κατανομών, ελέγξαμε κατά πόσο ικανοποιείται η συνθήκη της ισότητας των διακυμάνσεων των τιμών των μεταβλητών. Στις περιπτώσεις που κάτι τέτοιο δεν ίσχυε, χρησιμοποιήσαμε τη διόρθωση του Levene. Τέλος, κατά την επαγωγική στατιστική ανάλυση, για όλους τους ελέγχους, αποδεχτήκαμε ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το $\alpha=5\%$ (Δημητριάδης, 2016).

4. Αποτελέσματα

4.1 Βαθμός ικανοποίησης από το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο επιμόρφωσης

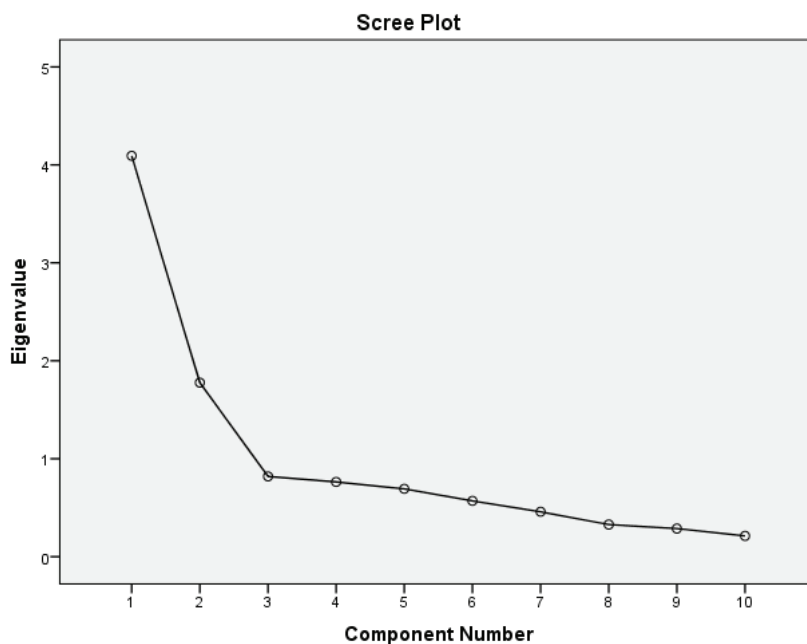
Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην είναι ικανοποιημένοι από το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο επιμόρφωσης, καθώς, η μέση τιμή της μεταβλητής βρέθηκε κάτω από τη μέση της κλίμακας ($M.T.=2,58$). Τη μεγαλύτερη δυσαρέσκεια προκαλούν η κάλυψη του κόστους συμμετοχής (80,4%), η συχνότητα επανάληψης των προγραμμάτων (64,9%), ο βαθμός σύνδεσης του περιεχομένου με τη διδακτική πράξη (48,2%), το εκπαιδευτικό υλικό που τους δόθηκε (48,3%), η διάρκεια των προγραμμάτων (45,9%) και ο βαθμός στον οποίο ελήφθησαν υπόψη οι επιμορφωτικές τους ανάγκες (45,9%). Τις περισσότερες θετικές κρίσεις συγκέντρωσαν ο βαθμός υποστήριξης που έλαβαν για να συμμετάσχουν (41,6%) και ο βαθμός ενημέρωσης για τη διεξαγωγή τους (39,9%).

Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις βρέθηκαν σε σχέση με: α) τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών [$F(2,165)=3,182, p<0,05$], με αυτούς που είχαν έως και 15 να εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους με 16 έως 20 ή 21 και άνω έτη υπηρεσίας· β) τα έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο [$t(166)=2,320, p<0,05$], με τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν έως και 5 έτη στο ίδιο σχολείο να δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από αυτούς που δίδασκαν 6 έτη και άνω.

4.2 Παράγοντες που ενισχύουν τη συμμετοχή σε δραστηριότητες Ε.Α.Ε.

Η παραγοντική δομή των δηλώσεων για τους παράγοντες που ενισχύουν τη συμμετοχή (κίνητρα)

Για τη δομική εγκυρότητα των δηλώσεων της συγκεκριμένης μεταβλητής προχωρήσαμε σε διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Ο δείκτης $KMO=0,804$ και ο έλεγχος της σφαιρικότητας, που βρέθηκε στατιστικά σημαντικός ($p<0,05$), μας υπέδειξαν ότι τα δεδομένα μας είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση. Επιπρόσθετα, ο δείκτης MSA , με τιμές κοντά στο 0,8, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι καθεμιά μεταβλητή μπορεί να συμπεριληφθεί στην εν λόγω παραγοντική ανάλυση.



Γράφημα 1. Κρημνογράφημα (Scree plot) της παραγοντικής δομής των δηλώσεων για τα κίνητρα συμμετοχής σε προγράμματα Ε.Α.Ε.

Το κρημνογράφημα (Γράφημα 1) έδειξε ότι δύο μόνο παράγοντες φαίνεται να αποτυπώνουν καλύτερα την παραγοντική δομή των 10 δηλώσεων. Αυτοί ερμηνεύουν το 58,697% της συνολικής διακύμανσης. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας, ο οποίος υποδεικνύει τον βαθμό επίδρασης εσωτερικών (ενδογενών) κινήτρων, φαίνεται να ερμηνεύει το 40,93% και ο δεύτερος, ο οποίος σχετίζεται με τον βαθμό επίδρασης εξωτερικών (εξωγενών) κινήτρων, το 17,77% (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Φορτίσεις και εξηγούμενη διακύμανση των δηλώσεων αναφορικά με τα κίνητρα συμμετοχής σε δράσεις Ε.Α.Ε.

	Φορτίσεις		Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης
	1ος Παρ.	2ος Παρ.	
Η δυνατότητα άμεσης εφαρμογής της νέας γνώσης στην τάξη	0,850		0,709
Η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη	0,835		0,692
Το θέμα της επιμόρφωσης	0,795		0,598
Η προσωπική μου διάθεση για απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων	0,711		0,484
Η ενεργός συμμετοχή μου στη διαμόρφωση του περιεχομένου της επιμόρφωσης	0,581		0,336
Οι επιμορφωτές	0,562		0,463
Η απαλλαγή από τα διδακτικά μου καθήκοντα για δράσεις που διεξάγονται τις ώρες εργασίας του σχολείου		0,884	0,701
Η κάλυψη μέρους ή του συνόλου του κόστους που απαιτείται για τη συμμετοχή μου (έξοδα μετακίνησης, διαμονής, δίδακτρα κ.λπ.)		0,875	0,742
Η διευκόλυνση από τη διεύθυνση του σχολείου		0,833	0,759
Η χορήγηση κάποιου είδους τίτλου σπουδών-πιστοποιητικού χρήσιμου για την επαγγελματική μου εξέλιξη		0,477	0,387

Εσωτερικά (ενδογενή) κίνητρα συμμετοχής σε δράσεις Ε.Α.Ε.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο βαθμός επίδρασης των εσωτερικών κινήτρων στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις Ε.Α.Ε. είναι

πολύ υψηλός (Μ.Τ.= 4,19). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ισχυρότερα εσωτερικά κίνητρα τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη (91,6%), τη δυνατότητα άμεσης εφαρμογής της νέας γνώσης (90,3%) και το θέμα/αντικείμενο της επιμόρφωσης (88,1%). Ακολούθησε η διάθεσή τους για απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (85,1%), οι επιμορφωτές (82,1%) και η ενεργός συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του περιεχομένου της επιμόρφωσης (63,7%). Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση υπήρξε σε σχέση με το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων [$t(166)=2,185$, $p<0,05$], με τους εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές να θεωρούν την επίδραση των συγκεκριμένων κινήτρων πιο ισχυρή απ' ό,τι οι υπόλοιποι.

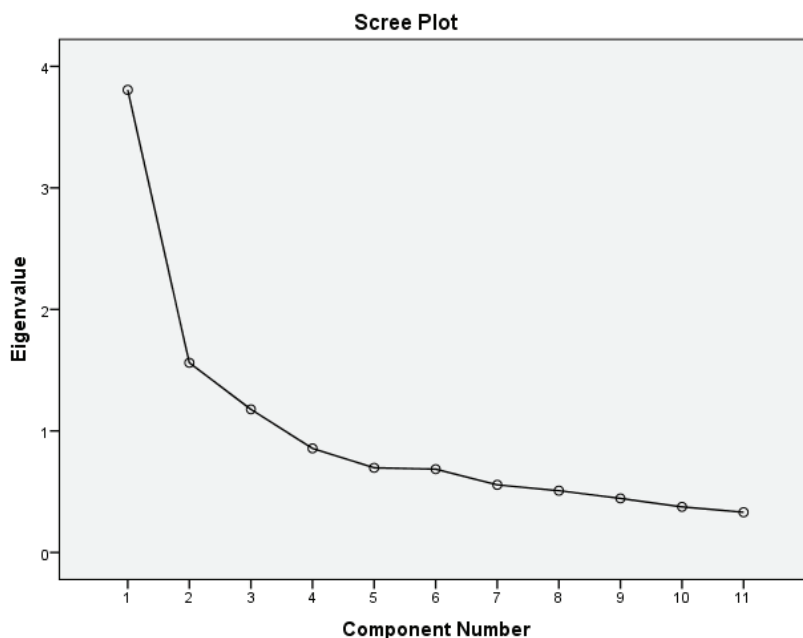
Εξωτερικά (εξωγενή) κίνητρα συμμετοχής σε δράσεις Ε.Α.Ε.

Υψηλός βρέθηκε κι ο βαθμός επίδρασης των εξωτερικών κινήτρων (Μ.Τ.=3,71). Οι περισσότεροι θεωρούν ως ισχυρότερα εξωτερικά κίνητρα τη χορήγηση κάποιου τίτλου χρήσιμου για την επαγγελματική τους εξέλιξη (72,6%) και την κάλυψη του κόστους συμμετοχής (69,6%). Επίσης, για πολλούς από τους συμμετέχοντες (67,3%) σημαντική θεωρήθηκε η διευκόλυνση από την ηγεσία του σχολείου (π.χ., χορήγηση άδειας), ενώ για τους περισσότερους από τους μισούς (51,2%) ισχυρό κίνητρο ήταν η απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές του δείγματος.

4.3 Παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις Ε.Α.Ε.

Η παραγοντική δομή των δηλώσεων για τους παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή σε δράσεις Ε.Α.Ε.

Για τη δομική εγκυρότητα των δηλώσεων της συγκεκριμένης μεταβλητής προχωρήσαμε σε διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Ο δείκτης ΚΜΟ=0,813 και ο έλεγχος της σφαιρικότητας, που βρέθηκε στατιστικά σημαντικός ($p<0,05$), μας υπέδειξαν ότι τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση. Επίσης, ο δείκτης MSA, με τιμές κοντά στο 0,8, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι καθεμιά μεταβλητή μπορεί να συμπεριληφθεί στην εν λόγω παραγοντική ανάλυση.



Γράφημα 2. Κρημνογράφημα (Scree plot) της παραγοντικής δομής των δηλώσεων για τα εμπόδια συμμετοχής σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης - επιμόρφωσης.

Το κρημνογράφημα (Γράφημα 2) έδειξε ότι δύο παράγοντες φαίνεται να αποτυπώνουν καλύτερα την παραγοντική δομή των 11 δηλώσεων. Αυτοί ερμηνεύουν το 48,794% της συνολικής διακύμανσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Ο πρώτος παράγοντας, ο οποίος υποδεικνύει τον βαθμό επίδρασης των θεσμικών εμποδίων, φαίνεται να ερμηνεύει το 34,603% κι ο δεύτερος, ο οποίος υποδεικνύει τον βαθμό επίδρασης των καταστασιακών εμποδίων, το 14,190% (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Φορτίσεις και εξηγούμενη διακύμανση των δηλώσεων αναφορικά με τα εμπόδια συμμετοχής σε δράσεις Ε.Α.Ε.

	Φορτίσεις		Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης
	1ος Παρ.	2ος Παρ.	
Οι ακατάλληλοι επιμορφωτές	0,878		0,651
Το θέμα και το περιεχόμενο δεν έχουν σχέση με το διδακτικό μου αντικείμενο ή τα καθήκοντά μου στο σχολείο	0,786		0,602
Δεν μου παρασχέθηκε η κατάλληλη πληροφόρηση	0,733		0,524
Δεν υπάρχουν τα κατάλληλα κίνητρα για να συμμετέχω	0,662		0,634
Δεν υποστηρίζομαι από την ηγεσία του σχολείου (χορήγηση αδειών, ενθάρρυνση, παρακίνηση)	0,469		0,372
Δεν έχω χρόνο εξαιτίας οικογενειακών υποχρεώσεων		0,785	0,600
Υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα στο ωράριο εργασίας μου στο σχολείο και στις ώρες που διεξάγονται οι δραστηριότητες αυτές		0,742	0,551
Οι δράσεις διεξάγονται εκτός ωραρίου εργασίας (απόγευμα - αργίες)		0,726	0,546
Δεν έχω χρόνο εξαιτίας του φόρτου εργασίας μου		0,688	0,525
Δεν μπορώ να ανταπεξέλθω στο οικονομικό κόστος που απαιτείται (π.χ., έξοδα μετακίνησης, διαμονής, δίδακτρα)		0,513	0,227

Θεσμικά εμπόδια συμμετοχής σε δράσεις Ε.Α.Ε.

Ο βαθμός επίδρασης των θεσμικών εμποδίων στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις Ε.Α.Ε. είναι σχετικά χαμηλός, (Μ.Τ.=2,54). Τα σημαντικότερα από αυτά αφορούσαν την αναντιστοιχία του θέματος και του περιεχομένου των προγραμμάτων με το διδακτικό τους αντικείμενο ή τα καθήκοντά τους στο σχολείο (30,3%), την έλλειψη κινήτρων συμμετοχής (30,3%) και τους ακατάλληλους επιμορφωτές (29,7%). Δεν αποτέλεσαν εμπόδια η έλλειψη πληροφόρησης (15,1%) και η έλλειψη υποστήριξης από την ηγεσία του σχολείου (8,9 %).

Καταστασιακά εμπόδια συμμετοχής σε δράσεις Ε.Α.Ε.

Ο βαθμός επίδρασης των καταστασιακών εμποδίων στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις Ε.Α.Ε. ήταν μέτριος (Μ.Τ. = 3,19). Το σημαντικότερο εμπόδιο αυτής της κατηγορίας ήταν η έλλειψη χρόνου, εξαιτίας οικογενειακών υποχρεώσεων (51,2%). Ακολουθούσαν η διεξαγωγή των προγραμμάτων εκτός ωραρίου εργασίας (46,4%) και η έλλειψη χρόνου, εξαιτίας του φόρτου εργασίας (43,5%). Λιγότερο σημαντικά εμπόδια θεωρήθηκαν η αδυναμία κάλυψης του κόστους συμμετοχής (37,5%) και η σύγκρουση του ωραρίου διεξαγωγής με το εργασιακό τους ωράριο. Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές του δείγματος.

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις ευκαιρίες Ε.Α.Ε. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν χαμηλό βαθμό ικανοποίησης από παράγοντες του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου όπως το κόστος συμμετοχής, η συχνότητα επανάληψης των προγραμμάτων, το εκπαιδευτικό υλικό, η σύνδεση του περιεχομένου με την διδακτική πράξη, η αναντιστοιχία με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, η διάρκεια και ο χρόνος διεξαγωγής των προγραμμάτων.

Όπως αναδείχτηκε από προγενέστερες ελληνικές μελέτες (Δούκας & συν., 2008· Karagianni, 2014· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010· Σακκούλης & Βεργίδης, 2017· Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2011), οι προαναφερόμενοι παράγοντες αποτελούν χρόνιες δυσλειτουργίες της επιμορφωτικής πολιτικής. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με παθογένειες όπως η έλλειψη μακροπρόθεσμης στρατηγικής και η απουσία αξιολόγησης των φορέων και του οργανωτικού πλαισίου υλοποίησης των προγραμμάτων Ε.Α.Ε., δημιουργούν πρόσθετα ερωτήματα για την αποτελεσματικότητά της (Μπαγάκης, 2015· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009· Υφαντή, 2014: 207-208)

Όσον αφορά τα κίνητρα συμμετοχής σε δράσεις Ε.Α.Ε., τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί υποκινούνται, κυρίως, από ενδογενείς παράγοντες, χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζεται και η συνεισφορά μερικών εξωγενών. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αντίστοιχα προγενέστερων ελληνικών μελετών, οι οποίες ανέδειξαν συνδυασμό εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων ως διευκολυντικούς παράγοντες της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δράσεις Ε.Α.Ε. (Θεοφιλίδης & συν., 2008· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010), με τα πρώτα να υπερτερούν σημαντικά (Gorozidis & Papaioannou, 2014).

Επίσης, τα συγκεκριμένα ευρήματα αναδεικνύουν μια θετική στάση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη συμμετοχή τους σε δράσεις Ε.Α.Ε. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται κι από το γεγονός ότι οι ίδιοι αξιολόγησαν συνολικά από μέτρια έως χαμηλή την επίδραση των καταστασιακών ($M.T. = 3,19$) και των θεσμικών ($M.T. = 2,54$) εμποδίων στη συμμετοχή τους σε αυτές. Όπως και σε προγενέστερες ελληνικές έρευνες (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011· Θεοφιλίδης & συν., 2008), τα σημαντικότερα από τα εμπόδια αφορούσαν την έλλειψη χρόνου εξαιτίας οικογενειακών υποχρεώσεων, τον χρόνο διεξαγωγής των δράσεων (απογεύματα, σαββατοκύριακα ή αργίες), την έλλειψη χρόνου εξαιτίας του φόρτου εργασίας, την αδυναμία κάλυψης του οικονομικού κόστους και το περιεχόμενο των προγραμμάτων.

Οι προαναφερόμενες διαπιστώσεις, υποδεικνύουν την ανάγκη αναμόρφωσης της επιμορφωτικής πολιτικής τόσο σε κεντρικό όσο και σε τοπικό / περιφερειακό επίπεδο. Παραδοσιακά μοντέλα επιμόρφωσης, όπως το τεχνοκρατικό, με οριζόντια εφαρμογή για όλους τους εκπαιδευτικούς, μπορούν να είναι λειτουργικά μόνο στις περιπτώσεις νέων προγραμμάτων σπουδών ή εισαγωγής καινοτομιών. Οι σύγχρονες ανάγκες των εκπαιδευτικών απαιτούν χρήση διαφορετικών μοντέλων, τα οποία θα δίνουν τη δυνατότητα για στοχευμένη επιμόρφωση, προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας, με τη στήριξη από εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό και ενεργό συμμετοχή, συνεργασία και συμβολή όλων των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτή.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να αποτελέσει μια καλή βάση για την ανανέωση του θεσμικού πλαισίου που αφορά την Ε.Α.Ε. των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, καθώς παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα (Αραβανής, 2011· Ζώνιου-Σιδέρη & Παπασταυρινίδου, 2011· Ξωχέλλης, 2006· Ξωχέλλης, 2011):

α) Έχει ως πεδίο εφαρμογής τον φυσικό χώρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη σχολική μονάδα και τη σχολική τάξη, γεγονός που παρέχει την ευκαιρία να συνδεθεί άμεσα η θεωρία με την πράξη.

β) Δίνει τη δυνατότητα κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, άρα αποτελεί μια αποτελεσματική λύση για τα συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετωπίζει όπως η σχολική διαρροή, τα προβλήματα

τα συμπεριφοράς των μαθητών, η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού κ.ά.

γ) Με την εφαρμογή της, η επιμορφωτική διαδικασία εντάσσεται στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου και μετατρέπεται, από αποσπασματική και ευκαιριακή δράση, σε μια συνεχή διαδικασία ανατροφοδότησης και αναστοχασμού.

δ) Δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και στην ηγεσία του σχολείου να εμπλακούν ενεργά στον σχεδιασμό, στην οργάνωση και στην υλοποίηση της επιμορφωτικής διαδικασίας. Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνεται η κατανομή ηγεσίας, η ενεργός συμμετοχή, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η συλλογικότητα και η συνεργασία, γεγονός που έχει θετική επίδραση στο κλίμα και στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας.

ε) Βοηθά το σχολείο να αναπτυχθεί στο σύνολό του, καθώς τα αποτελέσματά της διαχέονται άμεσα στους μαθητές, αλλά και στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (γονείς και τοπική κοινωνία). Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.

στ) Τέλος, αποτελεί μια καινοτομικού χαρακτήρα παρέμβαση για τη σχολική μονάδα, με διαδικασίες που αποφασίζονται από «κάτω προς τα πάνω», γεγονός που μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για την ουσιαστική αποκέντρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκης, Ν., & Καδιανάκη, Μ. (2011). Εμπειρική προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 734-745). Αθήνα: Πεδίο.
- Αραβανής, Γ. (2011). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Σύγχρονες επισημάνσεις. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 622-627). Αθήνα: Πεδίο.
- Bill & Melinda Gates Foundation. (2014). *Teachers Know Best: Teachers' Views on Professional Development*. Ανακτήθηκε 20/12/2019 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED576976.pdf>
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. (επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης, μτφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Stanford

- University: National Staff Development Council. Ανακτήθηκε 30/1/2020 από <https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/nsdcstudy2009.pdf>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. Ανακτήθηκε 29/11/2018 από <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X08331140?journalCode=edra>
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Δ. Βλάχος & Ι. Δαγκλής (επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 357-390). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Earley, P. (2005). Continuing professional development: The learning Community. In M. Coleman & P. Earley, *Leadership and management in education. Cultures, change and context* (pp. 227-250). New York: Oxford.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη. (2015). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, αντιλήψεις, και πολιτικές*. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Παπασταυρινίδου, Γ. (2011). Ενταξιακή εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Οι δυνατότητες της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 967-977). Αθήνα: Πεδίο.
- Gaible, E., & Burns, M. (2005). *Using technology to train teachers: Appropriate uses of ICT for teacher professional development in developing countries*. Washington, DC: infoDev. Ανακτήθηκε 4/12/2019 από <http://www.infodev.org/en/Publication.13.html>
- Goroizidis, G., & Papaioannou, A. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education* 39, 1-11. Ανακτήθηκε 21/12/2018 από <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.001>
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 624-636. Ανακτήθηκε 5/2/2020 από https://www.researchgate.net/publication/235321735_System_improvement_through_collective_capacity_building
- Hustler, D., McNamara, O., Jarvis, J., Londra, M., & Campbell, A. (2003). *Teachers' perceptions of continuing professional development*. Norwich: Department for Education and Skills. Ανακτήθηκε 31/10/2018 από <https://dera.ioe.ac.uk/4754/1/16385164-58c6-4f97-b85b-2186b83ede8c.pdf>

- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Θεοφιλίδης, Χ., Ιωαννίδου - Κουτσελίνη, Μ., Μαρτίδου - Φορσιέ, Δ., Μιχαηλίδου - Ευριπίδου, Α., & Μπουζάκης, Σ. (2008). *Διά βίου εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Καλογιαννάκης, Μ., & Παπαδάκης, Σ. (2011). Απόψεις νεοδιόριστων εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην εισαγωγική επιμόρφωση στο Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (ΠΕΚ) Κρήτης. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 776-788). Αθήνα: Πεδίο.
- Karagianni, E. (2014). Teacher development and collaboration. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 5(1), 87-109. Ανακτήθηκε 17/11/2019 από http://rpltl.eap.gr/images/2014/RPLTL_5_full.pdf
- Καραλής, Θ. (2018). *Η συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση. Εμπόδια και κίνητρα συμμετοχής (2011-2016)*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ. Ανακτήθηκε 20/1/2020 από https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2018/07/6.Book_Report.pdf
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250. doi: 10.1080/13674580500200277.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τόμος Α΄. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Πάτρα: Εκδόσεις Ε.Α.Π.
- McMillan, D., McConnell, B., & O'Sullivan, H. (2016). Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland. *Professional Development in Education*, 42(1), 150-167. Ανακτήθηκε 28/12/2019 από <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.952044>.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Μπαγάκης, Γ. (2015). Το τοπίο της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας. Ζητήματα πολιτικών, μεθοδολογίας, πρακτικών και προοπτικής. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*, 14. Ανακτήθηκε 25/11/2019 από [Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 69/2020](http://creta-</p></div><div data-bbox=)

- adulteduc.gr/blog/?p=810
- Μπουζάκης, Σ. (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Εθνικές και ευρωπαϊκές διαστάσεις. Στο Β. Δ. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 602-607). Αθήνα: Πεδίο.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2011). *Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές*. Αθήνα: Πεδίο.
- O'Neil, J. (1994). Managing professional development. In T. Boush & J. West-Burnham, *The principles of education management* (pp. 285-308). Ediburg: Pearson Education.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS Executive summary*. OECD Publicing.
- OECD TALIS. (2013). *Teacher's professional development questionnaire*. Ανακτήθηκε 10/11/2018 από <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2013-Teacher-questionnaire.pdf>
- OECD. (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publicing.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών*. (επιμ. Π. Αναστασιάδης). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επίμορφωσης. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας* (σσ. 13-22). Αθήνα: ACCESS ΓΡΑΦΙΚΕΣ TEXNES A.E.
- Παπαοικονόμου, Α. (2015). Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(1), 47-59. Ανακτήθηκε 3/2/2020 από <http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos1/3.pdf>
- Robson, C. (2010²). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ryan, M. R., & Deci, L. E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68.
- Σακκούλης, Δ., & Βεργίδης, Δ. (2017). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των

- εκπαιδευτικών ειδικότητας που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Αχαΐας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 71-83.
- Tusting, K., & Barton, D. (2003). *Models of adult learning: A literature review*. London: NRDC. Ανακτήθηκε 5/2/2020 από https://www.researchgate.net/publication/265993925_Models_of_adult_learning_a_literature_review
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 628-638). Αθήνα: Πεδίο.
- Υφαντή, Α. (2014). *Επιμόρφωση & Επαγγελματική ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών: Πολιτικές και πρακτικές στην Ελλάδα*. Αθήνα: Διάδραση.

Abstract

The aim of the present study is to explore the views of primary education teachers concerning their professional development opportunities. According to their responses, the participants expressed a low level of satisfaction by the existing institutional framework of in-service training. The factors that facilitate their involvement in professional development activities are mainly related to intrinsic motivation, while the most important barriers are mostly related to the situation they are in as adult learners (situational barriers) such as the lack of time and less related to difficulties due to the institutional framework (organizational barriers).

Key-words: teachers' professional development, in-service training, motivators, barriers

Βασίλειος Σχωρτσανίτης

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MEd - Επιστήμες της Αγωγής
Νικολάου Καρούζου 7, 263 35 Πάτρα
Τηλ.: 6936724484
E-mail: baschorts@gmail.com

Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος

Δρ. - Σύμβουλος Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Βόνιτσας 4, 264 41 Πάτρα
Τηλ.: 6932243150
E-mail: galexand72@gmail.com