



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Εργασιακή Ικανοποίηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Αθανάσιος Κ. Κούλης

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Μπαγάκης Γεώργιος

Τζιμογιάννης Αθανάσιος

Κατσή Αθανάσιος

Κόρινθος

Δεκέμβριος 2019

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Εργασιακή Ικανοποίηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Αθανάσιος Κ. Κούλης

7μελής Εξεταστική Επιτροπή

Ονοματεπώνυμο	Βαθμίδα	Τδρυμα	Αρμοδιότητα
Μπαγάκης Γεώργιος	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου	Επιβλέπων
Τζιμογιάννης Αθανάσιος	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Κατσής Αθανάσιος	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου	Μέλος Συμβουλευτικής Επιτροπής
Δημόπουλος Κωνσταντίνος	Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Τσακίρη Δέσποινα	Καθηγήτρια	Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Φωτόπουλος Νικόλαος	Επίκουρος Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής
Κουτσαμπέλας Χρήστος	Επίκουρος Καθηγητής	Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου	Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής

Κόρινθος

Δεκέμβριος 2019

«Το έργο συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», στο πλαίσιο της Πράξης «Ενίσχυση του ανθρώπινου ερευνητικού δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας» (MIS-5000432), που υλοποιεί το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ)»



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



Copyright © Αθανάσιος Κ. Κούλης, 2019

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διδακτορικής διατριβής, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικούς σκοπούς. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για λόγους μη κερδοσκοπικούς, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της παρούσας εργασίας για εμπορικούς σκοπούς πρέπει να απευθύνονται προς το συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που εμπεριέχονται στο έγγραφο αυτό εκφράζουν το συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

*Στην οικογένειά μου
και περισσότερο από όλους
στη γιαγιά μου, Τούλα*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	xviii
Ευχαριστίες.....	xx
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	xxii
ABSTRACT.....	xxiii
A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
B. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	9
1. Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	9
1.1. Εννοιολογική Αποσαφήνιση.....	9
1.1.1. Εισαγωγή.....	9
1.1.2. Ο όρος «Επαγγελματική Ανάπτυξη».....	9
1.1.3. Εξέλιξη της έννοιας της Επαγγελματικής Ανάπτυξης.....	10
1.1.4. Χαρακτηριστικά της Επαγγελματικής Ανάπτυξης.....	10
1.1.5. Προσεγγίσεις της Επαγγελματικής Ανάπτυξης.....	12
1.1.6. Παράγοντες αποτελεσματικής Επαγγελματικής Ανάπτυξης.....	13
1.1.7. Σημασία Επαγγελματικής Ανάπτυξης.....	14
1.1.7.1. Επιδράσεις σε Μαθητές και Εκπαιδευτικούς.....	14
1.1.7.1.α. Επιδράσεις στους Εκπαιδευτικούς.....	14
1.1.7.1.β. Επιδράσεις στους Μαθητές.....	16
1.1.7.2. Επιδράσεις στις Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις.....	18
1.2. Εκπαίδευση και Προετοιμασία των Εκπαιδευτικών.....	20
1.2.1. Εισαγωγή.....	20
1.2.2. Προσανατολισμοί της Αρχικής Εκπαίδευσης.....	20
1.2.3. Προϋπηρεσιακή Εκπαίδευση.....	21
1.2.3.1. Η στρατηγική προσδιορισμού των προδιαγραφών του Διδακτικού Επαγγέλματος.....	28
1.2.3.2. Συμμετοχή στα Προγράμματα Προετοιμασίας Εκπαιδευτικών.....	29

1.2.3.3. Το περιεχόμενο των αρχικών σπουδών.....	29
1.2.4. Ενδοϋπηρεσιακή Εκπαίδευση.....	34
1.2.4.1. Σημασία Ενδοϋπηρεσιακής Εκπαίδευσης.....	34
1.2.4.2. Προγράμματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης και Mentoring.....	37
1.2.4.3. Η Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών ανά τον κόσμο.....	38
1.2.4.3.α. Εισαγωγική Επιμόρφωση.....	38
1.2.4.3.β. Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση.....	40
1.2.5. Επιμορφωτικές Ανάγκες.....	45
1.3. Αναστοχαζόμενος Εκπαιδευτικός.....	46
1.3.1. Εισαγωγή.....	46
1.3.2. Η Ανάγκη του Αναστοχασμού στη Διδασκαλία.....	47
1.3.3. Τι είναι Αναστοχασμός;.....	47
1.3.3.1. Η οπτική του Dewey.....	48
1.3.3.2. Η οπτική του VanManen.....	48
1.3.3.3. Η οπτική του Schön.....	48
1.3.3.4. Άλλες προσεγγίσεις του αναστοχασμού.....	49
1.3.4. Προσεγγίσεις της Αναστοχαστικής Διδασκαλίας.....	50
1.3.4.1. Η ακαδημαϊκή προσέγγιση.....	50
1.3.4.2. Η προσέγγιση της κοινωνικής αποτελεσματικότητας.....	51
1.3.4.3. Η αναπτυξιακή προσέγγιση.....	51
1.3.4.4. Η προσέγγιση της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης.....	52
1.3.5. Αποτίμηση των Προσεγγίσεων.....	52
1.3.6. Αναστοχαστική Σκέψη και Μελλοντικοί Εκπαιδευτικοί.....	52
1.3.6.1. Η κομβική θέση του αναστοχασμού στη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού.....	52
1.3.6.2. Καταγραφές ημερολογίου.....	53
1.3.6.3. Η πρακτική άσκηση.....	54

1.3.6.4. Συστήματα υποστήριξης.....	55
1.3.7. Αναστοχασμός και Μεταγνώση.....	56
1.3.7.1. Ο Αναστοχασμός ως Μεταγνωστική Δεξιότητα.....	56
1.3.7.2. Στάδια διαμόρφωσης της αναστοχαστικής σκέψης.....	57
1.3.7.2.α. Πρώτο στάδιο-Καθημερινή Ρουτίνα.....	58
1.3.7.2.β. Δεύτερο στάδιο-Γεφύρωση Θεωρίας και Πράξης.....	58
1.3.7.2.γ. Τρίτο στάδιο-Διδακτική Επίγνωση.....	59
1.3.8. Αναστοχαστική Σκέψη και Ενεργοί Εκπαιδευτικοί.....	59
1.3.8.1. Σημασία του Αναστοχασμού για τους Ενεργούς Εκπαιδευτικούς.....	59
1.3.8.2. Μορφές Επαγγελματικής Ανάπτυξης.....	59
1.3.8.3. Έρευνα Δράσης.....	60
1.3.8.3.α. Η τυπολογία του Grundy.....	60
1.3.8.3.β. Οι προσεγγίσεις του διδακτικού Επαγγέλματος.....	62
1.3.8.3.γ. Η αξία της Έρευνας Δράσης.....	63
1.4. Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επιμόρφωση στην Ελλάδα.....	66
1.4.1. Εισαγωγή.....	66
1.4.2. Αρχικές Σπουδές.....	66
1.4.3. Θεσμοθέτηση της Επιμόρφωσης.....	74
1.4.3.1. Το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης.....	74
1.4.3.2. Διδασκαλεία Δημοτικής και Προσχολικής Εκπαίδευσης.....	75
1.4.3.3. Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής (ΣΕΛΔΕ) και Μέσης (ΣΕΛΜΕ) Εκπαίδευσης.....	78
1.4.3.4. Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ).....	80
1.4.3.5. Άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα.....	82
1.4.3.6. Μορφές επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας.....	85
1.4.4. Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών.....	86
1.4.5. Απολογισμός.....	89

2. Εργασιακή Ικανοποίηση.....	93
2.1. Ορισμός.....	93
2.2. Παράγοντες διαμόρφωσης του βαθμού Εργασιακής Ικανοποίησης.....	93
2.3. Θεωρίες και Μοντέλα Εργασιακής Ικανοποίησης.....	94
2.3.1. Το μοντέλο του Maslow-Ιεράρχηση των Αναγκών.....	95
2.3.2. Θεωρία Υγιεινής-Παρακίνησης.....	96
2.3.3. Θεωρία της Στοχοθέτησης.....	97
2.3.4. Θεωρία της Προσδοκίας.....	98
2.3.5. Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας.....	99
2.3.6. Μοντέλο Porter-Lawler.....	100
2.3.7. Μοντέλο McClelland.....	100
2.3.8. Θεωρία Κοινωνικής Ανταλλαγής.....	100
2.4. Μέτρηση της Εργασιακής Ικανοποίησης.....	100
2.5. Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών.....	102
2.5.1. Σχολικό Κλίμα και Ικανοποίηση.....	103
2.6. Αυτοεκτίμηση.....	105
2.6.1. Ο όρος «Αυτοεκτίμηση».....	105
2.6.2. Αυτοεκτίμηση στην Εκπαίδευση.....	105
2.6.3. Τύποι αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών.....	106
2.6.4. Εργασιακή Ικανοποίηση και Αυτοεκτίμηση των Εκπαιδευτικών.....	107
2.6.4.1. Ο ρόλος της ηγεσίας.....	107
2.6.4.2. Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού Δυναμικού.....	108
3. Εργασιακή Εξουθένωση.....	110
3.1. Ο όρος Εργασιακή Εξουθένωση.....	110
3.2. Ερμηνεία του Φαινομένου.....	110
3.2.1. Μοντέλα εργασιακής εξουθένωσης.....	110

3.2.2. Πρώιμες Προσπάθειες-Μονοδιάστατα Μοντέλα.....	110
3.2.3. Το μοντέλο του Maslach & Jackson.....	111
3.2.4. Το μοντέλο του Cherniss.....	111
3.2.5. Το μοντέλο των προοδευτικών φάσεων.....	112
3.2.6. Το μοντέλο του Leiter.....	114
3.2.7. Αποτίμηση των μοντέλων εργασιακής εξουθένωσης.....	116
3.3. Εξουθένωση και Κοινωνικό-Εργασιακό Πλαίσιο.....	118
3.4. Εργασιακή Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών.....	118
3.4.1. Εξουθένωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.....	118
3.4.2. Τα στάδια της εργασιακής εξουθένωσης.....	119
3.4.3. Παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης.....	120
3.4.3.1. Στάση και συμπεριφορά των μαθητών.....	120
3.4.3.2. Οι αξίες και τα ιδανικά στο πλαίσιο της διδασκαλίας.....	120
3.4.3.3. Διεύθυνση και Ηγεσία.....	120
3.4.3.4. Αυτονομία.....	121
3.4.4. Πορίσματα ερευνών.....	122
3.5. Εργασιακή Διατήρηση.....	124
3.5.1. Εισαγωγή.....	124
3.5.2. Η αδυναμία διατήρησης του Εκπαιδευτικού Δυναμικού.....	125
3.5.3. Το κόστος αποχώρησης του Εκπαιδευτικού Δυναμικού.....	126
3.5.4. Παράγοντες διατήρησης-αποχώρησης των Εκπαιδευτικών.....	127
3.5.4.1. Μισθολογικές Απολαβές.....	127
3.5.4.2. Εργασιακές συνθήκες.....	128
3.5.4.3. Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.....	128
3.5.4.3.α. Αρχική Προετοιμασία.....	128
3.5.4.3.β. Εισαγωγική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών & Mentoring.....	130

3.6. Εργασιακή Ικανοποίηση και Εξουθένωση στο Ελληνικό Περιβάλλον.....	131
3.6.1. Τα Ελληνικά Δεδομένα στο Διεθνές Περιβάλλον.....	131
3.6.2. Σχέση Ικανοποίησης και Εξουθένωσης στο Ελληνικό Πλαίσιο.....	132
3.6.3. Ο Παράγοντας του Φύλου.....	133
3.6.4. Ικανοποίηση και Εξουθένωση σε Α' Βάθμια και Β' Βάθμια Εκπαίδευση.....	134
3.6.5. Ικανοποίηση και Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής.....	136
3.6.6. Εργασιακή Ικανοποίηση και Εξουθένωση των Early Educators.....	136
3.6.7. Εργασιακή Ικανοποίηση και Εξουθένωση στην Ειδική Αγωγή.....	137
4. Κριτική Αποτίμηση της Βιβλιογραφίας.....	142
Γ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	155
Δ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	157
1. Τριγωνοποίηση.....	157
1.1. Τύποι Τριγωνοποίησης.....	159
2. Ποσοτική Προσέγγιση.....	164
2.1. Ερευνητική Μέθοδος.....	164
2.2. Δειγματοληπτική Μέθοδος.....	165
2.3. Δείγμα.....	167
2.4. Ερευνητικό Εργαλείο.....	169
2.5. Ανάλυση Αποτελεσμάτων.....	172
3. Ποιοτική Προσέγγιση.....	176
3.1. Ερευνητική Μέθοδος.....	176
3.2. Πρωτόκολλο Συνέντευξης.....	178
3.3. Δειγματοληπτική Μέθοδος.....	179
3.4. Δείγμα.....	180
3.5. Ανάλυση Αποτελεσμάτων.....	182
3.5.1. Δομικά και Εκφραστικά Σύμβολα του Μετεγγραμένου Κειμένου.....	190

E. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	191
1. Ποσοτική Μελέτη.....	191
1.1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά.....	191
1.1.1. Φύλο.....	191
1.1.2. Προϋπηρεσία.....	191
1.1.3. Ανώτατο Επίπεδο Εκπαίδευσης.....	192
1.1.4. Βαθμίδα Εκπαίδευσης.....	194
1.1.5. Σχέση Εργασίας.....	195
1.1.6. Ειδικότητα.....	196
1.1.7. Τόπος Εργασίας.....	198
1.1.8. Περιφέρεια εργασίας.....	200
1.2. Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	201
1.2.1. Συμμετοχή και Μορφές Προγραμμάτων.....	201
1.2.1.1. Προγράμματα Ενίσχυσης Προσόντων.....	201
1.2.1.2. Εκπαιδευτικά Συνέδρια και Σεμινάρια.....	204
1.2.1.3. Υποχρεωτικά Ενδοϋπηρεσιακά Προγράμματα Επιμόρφωσης.....	205
1.2.1.4. Μη Υποχρεωτικά Ενδοϋπηρεσιακά Προγράμματα Επιμόρφωσης.....	206
1.2.1.5. Ατομική ή Συνεργατική Έρευνα Σε Ζητήματα Ενδιαφέροντος.....	208
1.2.1.6. Δίκτυα Εκπαιδευτικών.....	209
1.2.1.7. Προγράμματα Επιμόρφωσης Οργανισμών Εκτός Δημοσίου.....	210
1.2.1.8. Επισκέψεις Παρατήρησης.....	211
1.2.2. Εμπόδια Επιμόρφωσης.....	213
1.2.2.1. Κόστος Δραστηριοτήτων.....	214
1.2.2.2. Ωράριο Εργασίας.....	215
1.2.2.3. Οικογενειακές Υποχρεώσεις.....	216
1.2.2.4. Συναφεια Προγραμμάτων με το Επιστημονικό Αντικείμενο.....	217

1.2.2.5. Έλλειψη Ενδιαφέροντος.....	219
1.2.3. Σχέσεις και Συσχετίσεις.....	221
1.2.3.1. Σχέσεις και συσχετίσεις με το κόστος της επαγγελματικής ανάπτυξης.....	221
1.2.3.2. Σχέσεις και συσχετίσεις με το ωράριο εργασίας των εκπαιδευτικών.....	224
1.2.3.3. Σχέσεις και συσχετίσεις με τις οικογενειακές υποχρεώσεις.....	225
1.2.3.4. Σχέσεις και συσχετίσεις με την έλλειψη συναφών με το επιστημονικό αντικείμενο επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.....	227
1.2.3.5. Σχέσεις και συσχετίσεις με την μη συμμετοχή λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος.....	230
1.2.3.6. Συσχετίσεις μεταξύ των λόγων μη συμμετοχής σε επιμορφώσεις...232	
1.2.3.7. Σχέσεις συμμετοχής στις διάφορες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης.....	234
1.2.4. Συνολική Επιμόρφωση.....	237
1.2.5. Αρχικές Σπουδές.....	253
1.2.6. Επιμορφωτικές Ανάγκες.....	271
1.3. Εργασιακή Ικανοποίηση.....	288
1.4. Εργασιακή Εξουθένωση.....	312
1.5. Σχέσεις και Συσχετίσεις.....	337
1.5.1. Συνολική Επιμόρφωση.....	337
1.5.2. Αρχικές Σπουδές.....	340
1.5.3. Επιμορφωτικές Ανάγκες.....	345
1.5.4. Εργασιακή Ικανοποίηση.....	348
1.5.5. Εργασιακή Εξουθένωση.....	353
1.5.6. Επαγγελματική Ανάπτυξη και Εργασιακή Ικανοποίηση.....	357
1.5.7. Εργασιακή Εξουθένωση και Εργασιακή Ικανοποίηση.....	366
1.5.8. Εργασιακή Εξουθένωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	368
1.5.9. Εργασιακή Ικανοποίηση και Δημογραφικά Χαρακτηριστικά.....	373

1.5.10. Εργασιακή Εξουθένωση και Δημογραφικά Στοιχεία.....	375
1.5.11. Επαγγελματική Ανάπτυξη και Δημογραφικά Στοιχεία.....	376
1.5.12. Εργασιακή Ικανοποίηση και Προφίλ Επιμόρφωσης.....	379
1.5.13. Εργασιακή Εξουθένωση και Προφίλ Επιμόρφωσης.....	381
1.5.14. Επαγγελματική Ανάπτυξη και Προφίλ Επιμόρφωσης.....	383
2. Ποιοτική Μελέτη.....	390
2.1. Σχέδιο Ανάλυσης.....	390
2.2. Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	392
2.2.1. Συνολική Επιμόρφωση.....	392
2.2.1.1. Γενική Αίσθηση.....	393
2.2.1.2. Συμβολή στις ΤΠΕ.....	399
2.2.1.3. Συμβολή στο Επιστημονικό Αντικείμενο.....	405
2.2.1.4. Συμβολή σε Νέες Διδακτικές Μεθόδους.....	413
2.2.1.5. Συμβολή σε άλλους τομείς του διδακτικού έργου.....	420
2.2.2. Αρχικές Σπουδές.....	423
2.2.2.1. Γενική Αίσθηση.....	423
2.2.2.2. Συμβολή στο Επιστημονικό Αντικείμενο.....	427
2.2.2.3. Συμβολή στις Παιδαγωγικές Δεξιότητες.....	428
2.2.2.4. Συμβολή σε άλλους τομείς του διδακτικού έργου.....	429
2.2.3. Επιμορφωτικές Ανάγκες.....	432
2.2.3.1. Γενική Αίσθηση.....	432
2.2.3.2. Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές.....	433
2.2.3.3. Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης.....	440
2.2.3.4. Νέες Διδακτικές Μέθοδοι.....	445
2.2.3.5. Λοιπές Επιμορφωτικές Ανάγκες.....	451
2.2.4. Εμπόδια Επιμόρφωσης.....	454

2.3. Εργασιακή Ικανοποίηση.....	457
2.3.1. Γενική Αίσθηση.....	457
2.3.2. Ικανοποίηση από τους μαθητές.....	459
2.3.3. Ικανοποίηση από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας.....	465
2.3.4. Ικανοποίηση από τους συναδέλφους.....	467
2.3.5. Ικανοποίηση από τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας.....	472
2.3.6. Ικανοποίηση από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα.....	477
2.3.7. Ικανοποίηση της σχολικής ηγεσίας από τους συναδέλφους.....	481
2.3.8. Λοιποί παράγοντες δυσαρέσκειας.....	482
2.4. Εργασιακή Εξουθένωση (Burnout).....	485
2.4.1. Συναισθηματική Εξάντληση.....	485
2.4.2. Προσωπική Επίτευξη.....	493
2.4.3. Αποπροσωποποίηση.....	499
2.5. Επαγγελματική Ανάπτυξη και Εργασιακή Ικανοποίηση.....	501
Στ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	508
1. Ποσοτική Μελέτη.....	508
1.1. Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	508
1.1.1. Μορφές Δραστηριοτήτων.....	508
1.1.2. Εμπόδια Επιμόρφωσης.....	516
1.1.3. Συνολική Επιμόρφωση.....	525
1.1.4. Αρχικές Σπουδές.....	530
1.1.5. Επιμορφωτικές Ανάγκες.....	537
1.1.6. Επαγγελματική Ανάπτυξη και Δημογραφικά Χαρακτηριστικά.....	541
1.1.7. Επαγγελματική Ανάπτυξη και Προφίλ Επιμόρφωσης.....	544
1.1.7.1. Συνολική Επιμόρφωση.....	544
1.2. Εργασιακή Ικανοποίηση.....	547

1.2.1. Εργασιακή Ικανοποίηση και Προφίλ Επιμόρφωσης.....	554
1.3. Εργασιακή Εξουθένωση.....	555
1.3.1. Εργασιακή Εξουθένωση και Προφίλ Επιμόρφωσης.....	563
1.3.2. Εργασιακή Εξουθένωση και Εργασιακή Ικανοποίηση.....	564
1.4. Εργασιακή Ικανοποίηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	565
1.4.1. Συνολική Επιμόρφωση και Ικανοποίηση.....	565
1.4.2. Αρχικές Σπουδές και Ικανοποίηση.....	567
1.4.3. Επιμορφωτικές Ανάγκες και Ικανοποίηση.....	568
1.5. Εργασιακή Εξουθένωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	568
1.5.1. Εργασιακή Εξουθένωση και Συνολική Επιμόρφωση.....	568
1.5.2. Εργασιακή Εξουθένωση και Αρχικές Σπουδές.....	570
1.5.3. Εργασιακή Εξουθένωση και Επιμορφωτικές Ανάγκες.....	571
2. Ποιοτική Μελέτη.....	572
2.1. Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	572
2.1.1. Συνολική Επιμόρφωση.....	572
2.1.1.1. Μορφές Επαγγελματικής Ανάπτυξης.....	572
2.1.1.2. Συμβολή της Συνολικής Επιμόρφωσης-Γενική Αίσθηση.....	574
2.1.1.3. Ενδοϋπηρεσιακές Επιμορφώσεις και Epimorphosis Trauma.....	579
2.1.1.4. Συμβολή της Συνολικής Επιμόρφωσης στις ΤΠΕ.....	582
2.1.1.5. Συμβολή της Συνολικής Επιμόρφωσης στο Επιστημονικό Αντικείμενο.....	584
2.1.1.6. Συμβολή της Συνολικής Επιμόρφωσης σε Νέες Διδακτικές Μεθόδους.....	589
2.1.1.7. Συμβολή της συνολικής επιμόρφωσης σε άλλους τομείς του διδακτικού έργου.....	593
2.1.2. Αρχικές Σπουδές.....	594
2.1.2.1. Συμβολή των Αρχικών Σπουδών-Γενική Αίσθηση.....	594
2.1.2.2. Συμβολή των Αρχικών Σπουδών στον Επιστημονικό Αντικείμενο.....	597

2.1.2.3. Συμβολή των Αρχικών Σπουδών στις Παιδαγωγικές Δεξιότητες....	599
2.1.2.4. Συμβολή των Αρχικών Σπουδών σε άλλους τομείς του διδακτικού έργου.....	602
2.1.3. Επιμορφωτικές Ανάγκες.....	603
2.1.3.1. Γενική Αίσθηση.....	603
2.1.3.2. Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές.....	604
2.1.3.3. Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης.....	608
2.1.3.4. Νέες Διδακτικές Μέθοδοι.....	611
2.1.3.5. Λοιπές Επιμορφωτικές Ανάγκες.....	613
2.1.4. Εμπόδια Επιμόρφωσης.....	614
2.2. Εργασιακή Ικανοποίηση.....	616
2.2.1. Γενική Αίσθηση.....	616
2.2.2. Ικανοποίηση από τους μαθητές.....	616
2.2.3. Ικανοποίηση από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας.....	618
2.2.4. Ικανοποίηση από τους συναδέλφους.....	620
2.2.5. Ικανοποίηση από τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας.....	622
2.2.6. Ικανοποίηση από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα.....	624
2.2.7. Ικανοποίηση της σχολικής ηγεσίας από τους συναδέλφους.....	625
2.2.8. Λοιποί παράγοντες δυσαρέσκειας.....	626
2.3. Εργασιακή Εξουθένωση.....	628
2.3.1. Συναισθηματική Εξάντληση.....	628
2.3.2. Προσωπική Επίτευξη.....	633
2.3.3. Αποπροσωποποίηση.....	637
2.4. Επαγγελματική Ανάπτυξη και Εργασιακή Ικανοποίηση.....	638
Z. ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΤΡΙΓΩΝΟΠΟΙΗΣΗ.....	649
1. Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	649

1.1. Μορφές Δραστηριοτήτων.....	649
1.2. Εμπόδια Επιμόρφωσης.....	651
1.3. Συνολική Επιμόρφωση.....	653
1.4. Αρχικές Σπουδές.....	657
1.5. Επιμορφωτικές Ανάγκες.....	659
2. Εργασιακή Ικανοποίηση.....	661
3. Εργασιακή Εξουθένωση.....	668
4. Εργασιακή Ικανοποίηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	676
5. Εργασιακή Εξουθένωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη.....	679
Η. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	683
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	721
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	739

Πρόλογος

Έχοντας από παιδί τον προβληματισμό για τη μελλοντική μου ενασχόληση, οραματιζόμουν να ασκήσω κάποιο επάγγελμα στα πλαίσια του οποίου θα ήμουν σε θέση να βοηθώ τον συνάνθρωπό μου με όποιον τρόπο θα ήταν αυτό δυνατό. Αν και σε κάποια περίοδο της ζωής μου αποπειράθηκα να διαβώ το δρόμο της προσφοράς και της βοήθειας στους γύρω μου μέσω του χώρου της ιατρικής, συνειδητοποίησα πως κάτι τέτοιο δε θα μπορούσε να τελεσφορήσει, καθώς μόνο αν ακολουθεί κανείς το όνειρό του, μπορεί πραγματικά να προσφέρει σε εκείνους που έχουν ανάγκη. Ως εκ τούτου αποφάσισα να ακολουθήσω το παιδικό μου όνειρο και να γίνω δάσκαλος. Να προσφέρω τοιουτοτρόπως στην ανατολή της ζωής, στα πρώτα βήματα ενός ανθρώπου που τόσο καθοριστικά είναι για τη μελλοντική του ζωή και σταδιοδρομία.

Στην οδό της παιδαγωγικής στην οποία βάδισα και συνεχίζω να βαδίζω, μαθαίνουμε μεταξύ άλλων πώς να βοηθάμε τους μαθητές μας να φτάνουν το μάξιμουμ των δυνατοτήτων τους, αναδεικνύοντας και αξιοποιώντας τα ιδιαίτερα ταλέντα και τις κλίσεις τους, εντοπίζοντας αυτά που τους γοητεύουν, αυτά που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και τους ευχαριστούν. Μαθαίνουμε πώς να διαπλάθουμε τους μελλοντικούς επιστήμονες, πολίτες και πάνω από όλα ανθρώπους, πώς να τους μεταδίδουμε γνώσεις, αξίες, ιδανικά, στάσεις ζωής. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία ο ίδιος ο εκπαιδευτικός γίνεται καλύτερος επιστήμονας, επαγγελματία, αλλά και άνθρωπος, καθώς νιώθει την ευχαρίστηση του ότι οι κόποι του έχουν καρπούς μέσα από την πρόοδο των μαθητών του, στην οποία νιώθει και ο ίδιος να έχει τη μικρή έστω συμβολή του.

Ερχόμενος σε επαφή με διάφορες πτυχές της παιδαγωγικής και γενικότερα της εκπαιδευτικής έρευνας, στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών που ολοκλήρωσα στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου κατά το παρελθόν, μου κέντρισαν το ενδιαφέρον, μεταξύ άλλων, η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και διάφοροι άλλοι παράγοντες που επιδρούν στην απόδοση των εκπαιδευτικών και την ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών τους, όπως είναι για παράδειγμα η εργασιακή ικανοποίηση των πρώτων και ο βαθμός της εργασιακής τους εξουθένωσης. Στα ζητήματα αυτά αποπειράθηκα να εμβαθύνω έτι περισσότερο στα πλαίσια της παρούσας διατριβής.

Ο εκπαιδευτικός είναι ένας επιστήμονας, ασκεί ένα λειτούργημα και καλείται, εντός του ευμετάβλητου περιρρέοντος κοινωνικού συγκειμένου, που χαρακτηρίζεται από μια πληθώρα συνεχών αλλαγών, να είναι σταθερά σε θέση να παρέχει στους μαθητές του όλα εκείνα τα εφόδια ώστε να τους καταστήσει έτοιμους να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις που διαρκώς εμφανίζονται μπροστά τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, δηλαδή η συνολική του βελτίωση στην εργασία του, και οι συναφείς με αυτή δραστηριότητες τον βοηθούν να παραμένει ενημερωμένος και να είναι κάθε φορά σε θέση να προσφέρει, να καθοδηγήσει, αλλά και να νιώσει και ο ίδιος πιο πλήρης, πιο καταρτισμένος, να αισθανθεί τη χαρά του να βλέπει τον εαυτό του να βελτιώνεται και να προσφέρει ολοένα και περισσότερα στο επάγγελμα στο οποίο επέλεξε να σταδιοδρομήσει.

Δεν είναι όμως η διδασκαλία κάτι το αχαρτογράφητο, κάτι το άγνωστο. Είναι πράγματι δύσκολο να αποκρυπτογραφηθεί, όπως και το μαύρο κουτί ενός αεροσκάφους, όταν όμως μπορέσουμε και την ξεκλειδώσουμε μπορούμε να ανακαλύψουμε εντυπωσιακά στοιχεία. Η διδασκαλία επηρεάζεται από αναρίθμητους παράγοντες. Μεταξύ αυτών είναι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η πληθώρα των παραμέτρων και φαινομένων που

διαμορφώνονται από τα επίπεδά της. Ούτε ο εκπαιδευτικός, αλλά ούτε και οι μαθητές έρχονται στην τάξη σαν αριθμητικά δεδομένα, δίχως συναισθήματα, απόψεις, αντιλήψεις για τη διδασκαλία και το σχολείο, προβλήματα προσωπικά, οικογενειακά. Αντιθέτως όλα τα προαναφερθέντα έχουν σημαίνουσα σημασία και για τις δύο πλευρές. Αν ο εκπαιδευτικός είναι ευχαριστημένος από την εργασία του, τότε το γεγονός αυτό τον κινητοποιεί, τον ωθεί να δίνει ολοένα και περισσότερο τον καλύτερο του εαυτό, εντοπίζοντας προκλήσεις, θέτοντας στόχους, προσπαθώντας διαρκώς για το βέλτιστο. Όταν η ικανοποίηση αυτή τροφοδοτείται έτι περισσότερο από ένα θετικό κλίμα μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, ηγεσίας και κηδεμόνων, τότε υπάρχουν τα εχέγγυα για μια διδασκαλία ουσιαστική, κοπιαστική, αλλά και συνάμα ευχάριστη, με αποτελέσματα εντυπωσιακά είτε αυτά μπορούν είτε δε μπορούν να καταγραφούν.

Τα ζητήματα λοιπόν αυτά τέθηκαν στο επίκεντρο της παρούσας εργασίας, σε μια προσπάθειά μου να συμβάλλω έστω και στο ελάχιστο, με την προσωπική μου μελέτη, στην ευρύτερη και αδιάκοπη παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα, αισθανόμενος ακριβώς γοητευμένος από το πώς η διδασκαλία μπορεί να επηρεαστεί στην πράξη τόσο θεαματικά από έννοιες αφηρημένες, όπως η εργασιακή ικανοποίηση και η εξουθένωση των εκπαιδευτικών, που άπτονται πολυσύνθετων εσωτερικών μηχανισμών του ατόμου, αλλά και από το πώς ζητήματα, διαδικασίες και θεσμοί που συχνά παραμελούνται σε πολλές κοινωνίες, μεταξύ των οποίων και η ελληνική, ή στα οποία δε δίνεται παρά μόνο μια αμελητέα σημασία, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μπορούν να επιδράσουν στις αφηρημένες προαναφερθείσες έννοιες, διαδραματίζοντας έτσι καταλυτικό ρόλο στη βελτίωση της παιδείας, του παρεχόμενου στα φερέλπιδα νεαρά μέλη της κοινωνίας εκπαιδευτικού έργου.

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό, και προτού προχωρήσουμε στον κυρίως κορμό της εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για τα πνευματικά ερεθίσματα και για την αμέριστη στήριξη που πάντα μου προσφέρει μπροστά στα λογής εμπόδια που έχουν παρουσιαστεί κατά καιρούς στη διάρκεια τόσο της σχολικής όσο και της ακαδημαϊκής μου ζωής. Δίχως τη μαζική, συστηματική και άνευ όρων βοήθεια και αγάπη τους η ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής δε θα ήταν σε καμία περίπτωση δυνατή.

Θα ήθελα ακόμα να ευχαριστήσω τους καθηγητές μου κ. Γρηγόριο Μητρόπουλο και κ. Γεώργιο Κώτσανη του 3^{ου} Ενιαίου Λυκείου Πατρών, οι οποίοι με την επιστημονική τους κατάρτιση και το χείμαρρο γνώσεων που διέθεταν και προσπάθησαν να μας μεταδώσουν -σε εμένα και τους συμμαθητές μου- με συνάρπασαν σε τέτοιο βαθμό, ώστε με ενέπνευσαν να ασχοληθώ με το λειτούργημα του εκπαιδευτικού, καλλιεργώντας μου συνάμα μια ιδιαίτερη αγάπη για την ιστορία και τη μελέτη της, όχι για λόγους χρησιμοθηρικούς άλλα κυρίως για προσωπική ευχαρίστηση.

Ευχαριστώ τον καθηγητή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας κ. Κωνσταντίνο Φωτιάδη, πρότυπο για κάθε επιστήμονα, ο οποίος με καθοδήγησε στο να τεκμηριώνω επιστημονικά την άποψή μου δίνοντάς μου συνάμα την ελευθερία να εκφράζω τις απόψεις μου στα πλαίσια των μαθημάτων του, τα οποία μου άνοιξαν νέους ορίζοντες ιστορικής γνώσης. Ο αδιάκοπος αγώνας του για την ανάδειξη της ιστορικής αλήθειας και η νοηματοδότηση του επιστημονικού του έργου από υψηλές αξίες, ιδέες και ιδανικά αποτελεί έμπνευση για κάθε νέο ερευνητή σε οποιονδήποτε τομέα της επιστήμης. Ευχαριστώ τον καθηγητή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας π. Ειρηναίο Χατζηγεφραιμίδη, χάρη στον οποίο ανακάλυψα λίγο μόνο από το απέραντο μεγαλείο της Χριστιανικής φιλοσοφικής σκέψης.

Ευχαριστώ τον καθηγητή του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κ. Γεώργιο Μπαγάκη για τη συνολική του συμβολή στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Η ελευθερία με την οποία συζητήθηκε και επελέγη η κεντρική της θεματική, οι νέοι επιστημονικοί ορίζοντες που ανοίχτηκαν για μένα μέσα από την ενδελεχή μελέτη ποικίλων εκπαιδευτικών ερευνών και των συναφών με αυτές πεδίων, η συστηματική του στήριξη κατά τη διάρκεια της συγγραφής, η συνεχής, εύστοχη, άμεση και ουσιαστική ανατροφοδότηση, η συνέπεια και η αδιάκοπη επικοινωνία προκειμένου να εξασφαλιστεί το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα, η κατανόηση και ο σεβασμός του στις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντά μου, τα οποία πάντοτε λάμβανε υπόψη του, δίνοντάς μου την ελευθερία να διευρύνω τους προσωπικούς μου επιστημονικούς ορίζοντες και σε άλλα πεδία του επιστητού και παρότι η παρούσα έρευνα βρισκόταν σε εξέλιξη, αλλά και η επιστημονική γνώση και δεοντολογία που τον διακρίνουν, μαζί με το ιδιαίτερο μεράκι και πάθος του για το αντικείμενό του, μετέτρεψαν τη συγγραφή της εργασίας σε ένα ευχάριστο καθημερινό ταξίδι στον κόσμο της γνώσης και της εκπαίδευσης και αποτέλεσαν επιπλέον κίνητρα για την ολοκλήρωση μιας έρευνας που ευελπιστώ να βοηθήσει έστω και στο ελάχιστο την εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας μας για ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά, το υγιέστερο κύτταρο της κοινωνίας, που αύριο θα αποτελέσουν τους πολίτες της πατρίδας μας.

Ευχαριστώ τους κυρίους Αθανάσιο Κατσή και Αθανάσιο Τζιμογιάννη, συνεπιβλέποντες στην εκπόνηση της παρούσας διατριβής για την άμεση ανταπόκρισή τους σε οτιδήποτε κι αν χρειάστηκα στη διάρκεια αυτών των τριών και πλέον ετών.

Ευχαριστώ τον καλό μου φίλο και συμπατριώτη Νίκο Αναστασόπουλο που με την άρτια επιστημονική του κατάρτιση μου έδειξε τον δρόμο του πώς να αναζητώ τη γνώση στις διάφορες πηγές που εντοπίζει ένας ερευνητής, αλλά και με νουθετεί σταθερά στην ακαδημαϊκή μου σταδιοδρομία.

Ευχαριστώ τους καθηγητές του Τμήματος Μαθηματικών της Σχολής Θετικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών κυρίους Σταύρο Κουρούκλη, Κωνσταντίνο Πετρόπουλο, Φίλιππο Αλεβίζο καθώς και την κυρία Ευφροσύνη Μακρή, οι οποίοι όχι μόνο μου γνώρισαν τον γοητευτικό κόσμο των Πιθανοτήτων και της Στατιστικής, αλλά και με καθοδήγησαν με τις εξειδικευμένες γνώσεις τους στο στατιστικό σκέλος της παρούσας εργασίας, βοηθώντας με να διεισδύσω ως έναν βαθμό στο μαύρο κουτί των στατιστικών πακέτων μέσω των οποίων διεξήχθησαν οι όποιες αναλύσεις.

Ευχαριστώ την ιδιαίτερη πατρίδα μου, την ορεινή Ηλεία, που με προικοδότησε με την ιδιαίτερη πεισματική νοοτροπία της, καθώς και τη γενέτειρά μου Πάτρα που πάντοτε με αποφόρτιζε από τις καθημερινές έγνοιες, με τα μαγευτικά της τοπία και την απερίγραπτη ομορφιά της, τροφοδοτώντας με παράλληλα με νέες ιδέες, νέες σκέψεις και γόνιμους προβληματισμούς.

Ευχαριστώ όλους τους εκπαιδευτικούς που αφιέρωσαν χρόνο από την καθημερινότητα τους και τις πλείστες υποχρεώσεις τους προκειμένου να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα. Πέρα από το σκέλος των αναλύσεων και της σχετικής κρίσιμης σημασίας συμπερασματολογίας, η ίδια η διαδικασία των συνεντεύξεων, η οποία έλαβε χώρα στα πλαίσια της παρούσας μελέτης αποτέλεσε για εμένα μια εμπειρία ζωής. Πράγματι, μου έδωσε τη δυνατότητα να γίνω κοινωνός της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από τα λόγια και τα βιώματα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, εξοπλίζοντάς με έτσι με καλές πρακτικές και στρατηγικές ενόψει του μελλοντικού μου έργου, αλλά περισσότερο δίνοντάς μου τη δυνατότητα να ζήσω έστω και για λίγο το παιδικό μου όνειρο που δεν είναι άλλο από τη διδασκαλία σε μια σχολική τάξη. Η απογοήτευση που συναντά ένας νέος ερευνητής από την απροθυμία ορισμένων εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε μια έρευνα τόσο σημαντική για τη σταδιοδρομία του είναι ένα συναίσθημα που ένιωσα· έσβησε όμως εξολοκλήρου όταν βρήκα έναν πραγματικό θησαυρό στις απόψεις, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές ορισμένων εκπαιδευτικών. Οι τελευταίοι, που βοήθησαν εμένα τον ίδιο να συνειδητοποιήσω τι πραγματικά σημαίνει **εκπαιδευτικός**, αποτελούν κατά τη γνώμη μου την ψυχή του εκπαιδευτικού συστήματος και κρατούν τον εκπαιδευτικό θεσμό ψηλά παρά τις όποιες, αρκετές δυστυχώς, παθογένειες που αντιμετωπίζει.

Τέλος, και πάνω από όλους και από όλα, ευχαριστώ τον Θεό διότι κάθε ανθρώπινη προσπάθεια χωρίς τη θεία βοήθεια είναι, κατά την ταπεινή μου γνώμη, μάταια και καταδικασμένη στην αποτυχία.

Σας Ευχαριστώ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα διατριβή επιχειρείται να μελετηθούν οι έννοιες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών καθώς και της εργασιακής τους ικανοποίησης, οι οποίες επηρεάζουν με τρόπο πολυσχιδή την εικόνα των εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς. Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, η ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων, αλλά και η ποιοτική με τη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων αναμένεται να συμβάλλουν καθοριστικά στη διερεύνηση των ευκαιριών ανάπτυξης που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς, του βαθμού ικανοποίησής τους από την εργασία τους, αλλά και άμεσα συσχετιζόμενων παραμέτρων όπως είναι τα επίπεδα της εργασιακής τους εξουθένωσης (burnout) καθώς και της αφοσίωσής τους στο επάγγελμα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Βασικό άξονα της διατριβής αποτελεί και η διερεύνηση της ύπαρξης και των χαρακτηριστικών μιας ενδεχόμενης σχέσης μεταξύ της επαγγελματικής ανάπτυξης και της εργασιακής ικανοποίησης. Η ανάδειξη μιας τέτοιας σχέσης αναμένεται να ανοίξει σημαντικούς ορίζοντες στο επίπεδο του σχεδιασμού δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης στην οποία άμεσα μπορούν να επέμβουν οι σχεδιαστές των εκπαιδευτικών πολιτικών, με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, που δεν επιτυγχάνεται με κάποιο απλό διαδικαστικό τρόπο, θα δώσει τη δυνατότητα στους υπευθύνους να διαμορφώνουν κατάλληλα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που να ενισχύουν τα αισθήματα ικανοποίησης που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. Τέτοια υψηλά επίπεδα ικανοποίησης δύνανται με τη σειρά τους να οδηγήσουν μεταξύ άλλων και σε υψηλότερα επίπεδα επίτευξης μαθησιακών στόχων, κάτι το οποίο αποτελεί άλλωστε το κύριο ζητούμενο στα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο. Ορισμένα από τα σημαντικότερα συμπεράσματα της διατριβής είναι η γενικότερη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη συνολική τους επιμόρφωση, η αδυναμία των αρχικών σπουδών, με εξαίρεση το πεδίο του επιστημονικού αντικειμένου, καθώς και των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων να τους εξοπλίσουν επαρκώς ενόψει των απαιτήσεων του έργου που καλούνται να επιτελέσουν, καθώς και οι έντονες επιμορφωτικές τους ανάγκες στα πεδία της ειδικής αγωγής, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αξιοποίησης καινοτομιών στη διδακτική πράξη. Επισημαίνονται επιπλέον τα ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους και δη από τη συνεργασία τους με τους μαθητές καθώς και από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα, αλλά και τα εξαιρετικά σπάνια συναισθήματα εργασιακής εξουθένωσης που αυτοί βιώνουν. Σκιαγραφείται, τέλος, μια κυκλική σχέση ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επιμόρφωση, Εργασιακή Ικανοποίηση, Εργασιακή Εξουθένωση, Επιμορφωτικές Ανάγκες

ABSTRACT

This thesis attempts to investigate teachers' professional development as well as their job satisfaction, which have a profound impact on the image of educational systems worldwide.

The study of the relevant literature along with the quantitative part of the research (e.g., questionnaires) as well as the qualitative one (e.g., semi-structured interviews), do not only make a significant contribution to the exploration of teachers' professional development or their job satisfaction, but also their burnout and their commitment to the profession in the Greek educational context. Additionally, an essential element of the thesis is also the exploration of the existence and characteristics of a potential relationship between professional development and job satisfaction. The emergence of such a relationship is expected to open up new horizons regarding the design of activities aiming to teachers' professional development.

Linking teachers' professional development (in which educational policy makers can directly intervene) to their satisfaction (which cannot be achieved through simple procedures) will enable decision makers to design appropriate activities that would enhance the feelings of satisfaction teachers draw from their work. Such high levels of satisfaction can in turn lead to students' better learning outcomes, which also constitutes a major concern in education systems around the world.

Some of the most important outcomes of the dissertation include the general sense of satisfaction that teachers draw from the professional development activities they participate in, and the inadequacy both regarding their initial studies- excluding their specific scientific field, as well as their in-service training. Also, the need for intense training in the areas of special and intercultural education as well as the use of innovative practices in teaching is highlighted. Moreover, high levels of teachers' job satisfaction, stemming from the teaching profession itself and their cooperation with students as well as the extremely rare feelings of burnout that teachers experience, are also highlighted. Finally, a circular relationship between teachers' job satisfaction and their professional development is outlined.

Keywords: Professional Development, Job Satisfaction, Burnout, Training Needs

Α. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πάγιος στόχος κάθε κοινωνίας που στοχεύει στη δημιουργία, την πρόοδο, την ευημερία και την ειρηνική συνύπαρξη των μελών της, αλλά και της ίδιας με άλλες κοινότητες ατόμων, οφείλει να είναι η διάπλαση των νεαρών μελών της με τρόπο τέτοιο που να οδηγεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη τους, με σκοπό τη διαμόρφωση υγιών προσωπικοτήτων πρωτίστως, αλλά και ικανών επαγγελματιών που θα την ενισχύσουν στην κατεύθυνση της επίτευξης των στόχων της, που δεν είναι άλλοι από την συνεχή βελτίωση και την όσο το δυνατόν πιο ποιοτική διαβίωση των μελών της με ό,τι αυτή συνεπάγεται. Το στόχο αυτό αναλαμβάνει να επιτελέσει ο θεσμός της εκπαίδευσης και τα σχετικά με αυτήν ιδρύματα, τα οποία καλούνται να διαπαιδαγωγήσουν τους μελλοντικούς πολίτες από τη νηπιακή τους κιόλας ηλικία μέχρι και μετά την ενηλικίωσή τους, φάση που ενδεχομένως να διαδραματίζει τον κρισιμότερο ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, του συναισθηματικού του κόσμου καθώς και στην ανάδειξη και καλλιέργεια των ιδιαίτερων ταλέντων και δεξιοτήτων του. Στην κατεύθυνση της δια βίου μάθησης, η εκπαίδευση συνεχίζει να ενισχύει τους πολίτες και καθ' όλη τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους, προσπαθώντας να απαντήσει στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους καθώς και στις νέες προκλήσεις που ανακύπτουν συνεχώς στα πλαίσια μιας ραγδαίως μεταβαλλόμενης κοινωνίας.

Ο βαθμός στον οποίο η εκπαίδευση επιτυγχάνει τον προαναφερθέντα στόχο της διαπαιδαγώγησης των νεαρών μελών της κοινωνίας, αλλά και της ενίσχυσης των ενήλικων πολιτών καθ' όλη τη ζωή και τη σταδιοδρομία τους εξαρτάται από την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η ποιότητα αυτή εξαρτάται από αναρίθμητες παραμέτρους που έχουν να κάνουν είτε με τους λειτουργούς της εκπαίδευσης, είτε με το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτικό συγκείμενο, είτε ακόμα και με επιμέρους χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού θεσμού και του γενικότερου κλίματος που επικρατεί στα ιδρύματα που εμπίπτουν σε αυτόν. Η συμμετοχή των λειτουργών αυτών, εκπαιδευτών και εκπαιδευτικών, σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, έννοια ολοένα και πιο δημοφιλή τα τελευταία χρόνια, δύναται να συμβάλλει τα μάλα στη βελτίωση της διδακτικής τους πρακτικής, με ό,τι αυτή περιλαμβάνει και να επιδράσει ως εκ τούτου ευεργετικά σε πολλές πτυχές του διδακτικού έργου. Μια ακόμα έννοια που επιδρά εξίσου έντονα σε όλες όμως τις προαναφερθείσες αναρίθμητες παραμέτρους που διαμορφώνουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου είναι η πολυσχιδής και πολυεπίπεδη εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Κι αυτό διότι πρόκειται για μια μεταβλητή που άπτεται των εσωτερικών μηχανισμών που διαμορφώνουν την οπτική του ατόμου για την εργασία του και είτε ενισχύει είτε καταστέλλει, ανάλογα με το βαθμό της, ισχυρά εσωτερικά κίνητρα επίτευξης. Όταν τα επίπεδα της ικανοποίησης είναι διαρκώς ιδιαίτερα χαμηλά, τότε τα ισχυρά αυτά κίνητρα απουσιάζουν και το άτομο κατευθύνεται σταδιακά στο φάσμα της εργασιακής εξουθένωσης. Το τελευταίο αυτό φαινόμενο οδηγεί γοργά σε μειωμένη εργασιακή αφοσίωση που μεταφράζεται στη συναισθηματική ή ακόμα και την έμπρακτη παραίτηση του επαγγελματία από την εργασία του, κάτι που στην περίπτωση της εκπαίδευσης οδηγεί άμεσα σε κατακόρυφη πτώση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου, δυσχεραίνοντας τα μάλα τη λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού.

Η καθοριστική λοιπόν σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της εργασιακής τους ικανοποίησης, καθώς και των συναφών εννοιών της εργασιακής αφοσίωσης και εξουθένωσης για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης καθιστά αδήριτη ανάγκη τη διερεύνησή τους, στην κατεύθυνση του εντοπισμού των όποιων ανεπαρκειών του πολιτειακού

σχεδιασμού με απώτερο στόχο την κατάρτιση μιας διεξοδικότερης πολιτικής εκ μέρους των υπευθύνων στη βάση των σχετικών ευρημάτων που να διασφαλίζει τη βελτίωση της προαναφερθείσας ποιότητας.

Στο ελληνικό πλαίσιο η μελέτη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι σχετικά πρόσφατη, με τις έρευνες μάλιστα που στοχεύουν στη διερεύνηση της μορφής και του περιεχομένου των σχετικών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, του αντικτύπου που αυτές έχουν στο διδακτικό έργο καθώς και των ιδιαίτερων επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών να είναι σχετικά λίγες. Ακόμα λιγότερες είναι οι μελέτες που αφορούν τη διερεύνηση των παραπάνω ζητημάτων, καθώς και των ίδιων παραμέτρων στο επίπεδο όμως των αρχικών σπουδών των εκπαιδευτικών, πρώτο και ιδιαίτερα σημαντικό σταθμό της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, κατά την περίοδο της σφοδρής οικονομικής και κοινωνικής κρίσης που βιώνει τα τελευταία χρόνια η πατρίδα μας, διάστημα κατά το οποίο έχουν ανακύψει πλείστες νέες προκλήσεις, είτε λόγω αυτής καθυατής της κρίσης και της ευρύτερης ρευστότητας που αυτή συνεπάγεται είτε ίσως και συγκυριακά λόγω της αένης εξέλιξης της κοινωνίας, μεταξύ άλλων και για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι έντονες κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες, το μεταναστευτικό και η επίδρασή του στην εικόνα της ελληνικής κοινωνίας, η συνεχής αύξηση του αριθμού των μαθητών που διαγιγνώσκονται με μαθησιακές δυσκολίες ή συναισθηματικές διαταραχές, τα ολοένα και εντονότερα κελεύσματα για την αξιοποίηση τεχνολογικών και διδακτικών καινοτομιών στη σχολική τάξη, αποτελούν ορισμένες από τις σημαντικότερες παραμέτρους που δημιουργούν ένα εντελώς διαφορετικό τοπίο στην εκπαίδευση, με τον εκπαιδευτικό να έχει πλέον ένα ρόλο για τον οποίο σε καμία περίπτωση δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένος, ούτε από τις αρχικές του σπουδές, αλλά ούτε και από τις όποιες επιμορφώσεις στις οποίες έχει συμμετάσχει.

Περιορισμένες είναι δε και οι έρευνες που αφορούν την εργασιακή ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών καθώς και τα επίπεδα της εργασιακής τους αφοσίωσης και εξουθένωσης, πόσο δε μάλλον κατά τη διάρκεια της προαναφερθείσας δυσχερούς για τους πολίτες και τους θεσμούς οικονομικής και κοινωνικής περίστασης.

Στο πλαίσιο αυτό και εν μέσω της εν λόγω δυσπραγούς ακριβώς τρέχουσας περιόδου, η παρούσα εργασία έρχεται να διερευνήσει ενδελεχώς ποικίλες πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό περιβάλλον, τα επίπεδα της εργασιακής τους ικανοποίησης καθώς και το βαθμό της εργασιακής τους εξουθένωσης. Τίθεται επίσης ως καίριος στόχος η διερεύνηση της ύπαρξης και των χαρακτηριστικών μιας ενδεχόμενης σχέσης ανάμεσα στις κρίσιμες σημασίας υπό διερεύνηση μεταβλητές της επαγγελματικής ανάπτυξης και της εργασιακής ικανοποίησης. Η ανάδειξη και η χαρτογράφηση μιας τέτοιας σχέσης, κάτι που απουσιάζει από την ελληνική, αλλά και τη διεθνή βιβλιογραφία και κάτι που τελικά επετεύχθη στα πλαίσια της ερευνητικής διαδικασίας, δύναται να αποτελέσει εύρημα καθοριστικής σημασίας. Κι αυτό διότι θα καθιστά δυνατή μια βαθύτερη κατανόηση της επίδρασης συγκεκριμένων πτυχών και χαρακτηριστικών της επαγγελματικής ανάπτυξης στους εσωτερικούς μηχανισμούς που διαμορφώνουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις διάφορες πτυχές της εργασίας τους. Με τον τρόπο αυτό θα συνδεθεί κάτι από, όπως είναι η επαγγελματική ανάπτυξη, που καθορίζεται από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται, με κάτι αφηρημένο, όπως η εργασιακή ικανοποίηση, που δεν μπορεί άμεσα, ουσιαστικά και γενικευμένα να διαμορφωθεί από καμία συγκεκριμένη πολιτική και η οποία όμως επιδρά σε μία εκπληκτικά μεγάλη γκάμα παραμέτρων που καθορίζουν την ποιότητα του διδακτικού έργου, την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων, την συνολική λειτουργία

της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε πέντε εκτενείς, ως επί το πλείστον, ενότητες, η ακολουθία των οποίων αντανακλά την πορεία που ακολούθησε ο ερευνητής στα πλαίσια της όλης διαδικασίας.

Στην πρώτη ενότητα, λοιπόν, παρατίθενται κατά σειρά μια εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση των υπό διερεύνηση εννοιών, δηλαδή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, της εργασιακής τους ικανοποίησης, καθώς και των συναφών με αυτές αντικειμένων της εργασιακής αφοσίωσης και εξουθένωσης, και, μετά το πέρας αυτής, μια κριτική σύνθεση των όσων η προηγηθείσα επισκόπηση ανέδειξε. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με το πρώτο μέρος της ενότητας αυτής, αυτό αποτελείται από τρία επιμέρους σκέλη. Στο πρώτο σκέλος αρχικά οριοθετείται η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και σκιαγραφείται η εξέλιξή της μέχρι τις σύγχρονες μορφές της, οι οποίες στηρίζονται στον εποικοδομισμό και συμβάλλουν στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε έναν αναστοχαζόμενο επαγγελματία. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι μορφές που αυτή λαμβάνει, αλλά και οι διάφορες προσεγγίσεις της, που περιγράφουν, καθεμιά με διαφορετικό τρόπο, τη σχέση γνώσης και διδακτικής πράξης, ενώ ακολουθούν ορισμένοι κρίσιμοι παράγοντες-αρχές που οδηγούν στο σχεδιασμό επιτυχημένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, παράγοντες που αξιοποιούνται κατά κόρον στη χάραξη των εκπαιδευτικών πολιτικών. Ύστερα, επισημαίνεται ο κομβικός ρόλος που διαδραματίζει η επαγγελματική ανάπτυξη τόσο στο επίπεδο της εξέλιξης των εκπαιδευτικών και της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων όσο και σε εκείνο της εφαρμογής και προώθησης εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Οι διάφοροι προσανατολισμοί της, που διαμορφώνουν τη στοχοθεσία τόσο των αρχικών σπουδών όσο και της εισαγωγικής, αλλά και της συνεχιζόμενης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, επιδρούν καθοριστικά στην συνολικότερη παιδαγωγική τους σκέψη και πρακτική. Βασικός στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης με τις μορφές και το περιεχόμενο που λαμβάνει σήμερα, είναι η διαμόρφωση ενός αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού, ο οποίος θα εξελίσσεται συνεχώς μέσα από τη συμμετοχή του σε σχετικές δραστηριότητες, θα ωθεί την εκκίνηση επιμορφωτικών δράσεων στην ίδια τη σχολική μονάδα και θα αυτοβελτιώνεται μέσα από το δικό του προσωπικό αναστοχασμό, χάρη στον οποίο η διδασκαλία αναμένεται να οδηγείται σταδιακά στα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι προσεγγίσεις της αναστοχαστικής διδασκαλίας δίνουν έμφαση μεταξύ άλλων και στην οικοδόμηση και υποστήριξη ενός περισσότερο συνεργατικού διδακτικού επαγγέλματος, με έντονη τη χροιά του επαγγελματισμού. Στην κατεύθυνση αυτή της διαμόρφωσης ενός υψηλού επαγγελματικού ιδανικού για το διδακτικό επάγγελμα κινούνται οι συναφείς με την επαγγελματική προετοιμασία και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κυβερνητικές πολιτικές διαφόρων κοινωνιών ανά τον κόσμο, με χαρακτηριστικά τα παραδείγματα της Φινλανδίας, της Σιγκαπούρης, του Καναδά και της Αυστραλίας. Στα πλαίσια της ανάδειξης της σημασίας και της ανάγκης του αναστοχασμού στη διδασκαλία, τόσο για τους μελλοντικούς όσο και για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, παρουσιάζονται σύντομα κάποιες δημοφιλείς προσεγγίσεις του, όπως αυτές των Dewey, Schön και Van Manen, καθώς και τα στάδια διαμόρφωσης της αναστοχαστικής σκέψης, ξεκινώντας από την καθημερινή ρουτίνα και φτάνοντας μέσα από τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, στη διδακτική επίγνωση. Κατάλληλες επιμορφωτικές δραστηριότητες, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την έρευνα δράσης, δύνανται να καθοδηγήσουν τον εκπαιδευτικό στη διαδρομή αυτή προς μια πιο συνειδητή διδακτική προσέγγιση.

Στο δεύτερο σκέλος αποτυπώνεται η εικόνα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό πλαίσιο, όπου και συχνά συγχέεται σαν έννοια με την ανάπτυξη καριέρας, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιείται περισσότερο ο όρος «επιμόρφωση». Καταρχάς, παρουσιάζεται η αρχική προετοιμασία των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τις σχολικές μονάδες, σπουδές που αποτελούν το πρώτο βήμα και αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Γίνεται μάλιστα μνεία σε ορισμένες καινοτόμες προσπάθειες ακαδημαϊκών ιδρυμάτων της χώρας που στοχεύουν στον αριότερο δυνατό εξοπλισμό των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Ύστερα, γίνεται μια ιστορική αναδρομή στις προσπάθειες της πολιτείας για μια οργανωμένη παροχή επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς ξεκινώντας από τα Διδασκαλεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και φτάνοντας ως και το δίκτυο των ΠΕΚ. Στη συνέχεια τίθεται το ζήτημα των επιμορφωτικών αναγκών, η διερεύνηση των οποίων οφείλει να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων, κάτι που δεν έγινε όμως εξ αρχής στην ελληνική περίπτωση. Εντονότερες φαίνεται να είναι οι ανάγκες αυτές των Ελλήνων εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων, στα ζητήματα της διαχείρισης παραβατικών συμπεριφορών στα πλαίσια της σχολικής τάξης, της ειδικής αγωγής, της διαχείρισης τάξεων με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες και με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, αλλά και σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας και γνωστικού αντικειμένου. Δημοφιλέστερες ανάμεσα στους Έλληνες εκπαιδευτικούς φαίνονται να είναι μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης όπως η συμμετοχή τους σε προγράμματα απόκτησης τυπικών προσόντων (προγράμματα σχετικά με τις νέες τεχνολογίες, μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, διδακτορική έρευνα), ενώ ανερχόμενης δημοφιλίας φαίνονται να είναι δραστηριότητες όπως εκείνες που έχουν σαν αφετηρία τη σχολική μονάδα, με χαρακτηριστικά παραδείγματα την έρευνα δράσης, τη συμμετοχή σε δίκτυα εκπαιδευτικών και την ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος. Η απουσία του mentoring είναι κάτι παραπάνω από αισθητή στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η θεσμοθέτησή του φαίνεται να αποτελεί πλέον αναγκαιότητα.

Στο τρίτο σκέλος προσεγγίζεται η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης που σε αδρές γραμμές προσδιορίζεται ως η απόκλιση μεταξύ των όσων προσδοκά κάποιος από το επάγγελμά του και των όσων εν τέλει λαμβάνει από αυτό. Σκιαγραφούνται επιπλέον οι παράγοντες που επιδρούν σημαντικά σε αυτή, όπως είναι μεταξύ άλλων η συμμετοχή των εργαζομένων στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, η αξιοποίηση πρακτικών και στρατηγικών αυξημένης αποτελεσματικότητας, οι ενδογενείς και εξωγενείς αμοιβές, η σαφήνεια του εργασιακού ρόλου καθώς και οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη. Υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης συνεπάγονται αυξημένη αποδοτικότητα και συνεισφορά των εργαζομένων στη λειτουργία του ιδρύματος ή του οργανισμού, στα πλαίσια του οποίου απασχολούνται. Παρατίθενται, μεταξύ άλλων, τα μοντέλα των Maslow, Herzberg, Locke, Vroom, Porter & Lower, McClelland, Hackman & Oldham, καθένα από τα οποία προσπαθεί να αποτυπώσει τους μηχανισμούς, τα κίνητρα και τους παράγοντες που διαμορφώνουν την εργασιακή ικανοποίηση, εξετάζοντας συνήθως ορισμένες κάθε φορά από τις πολυπληθείς διαστάσεις της πολυσχιδούς και πολυεπίπεδης αυτής έννοιας. Ακολουθεί η παράθεση ορισμένων εργαλείων που βρέθηκε να αποτυπώνουν αποτελεσματικά τα επίπεδα της εργασιακής ικανοποίησης, ανάμεσα στα οποία το JDI, το MSQ, το ESI και το συναφές του TSI είναι εκείνα που συγκεντρώνουν ιδιαίτερα υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Κατόπιν τούτων παρατίθενται πορίσματα ερευνών αναφορικά με την εργασιακή ικανοποίηση και τη σύνδεσή της με μεταβλητές που έχουν να κάνουν με το προφίλ του εργαζομένου, αλλά και με το εργασιακό περιβάλλον. Γίνεται ακόμα εκτενής λόγος για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, μεταβλητή η οποία μαζί με τη διοικητική αυτονομία, την επιλογή καταρτισμένων εκπαιδευτικών, το ηθικό τους καθώς και τη σχολική κουλτούρα, αποτελεί κομβική παράμετρο διαμόρφωσης ενός αποτελεσματικού

σχολείου. Οι έρευνες καταδεικνύουν πως ενώ οι εκπαιδευτικοί μένουν γενικά ικανοποιημένοι από πτυχές της εργασίας τους που συνδέονται άμεσα με αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα, όπως είναι τα εργασιακά καθήκοντα και η επαγγελματική ανάπτυξη, τείνουν να αισθάνονται δυσαρεστημένοι από άλλα ζητήματα που περιβάλλουν την εργασία τους, όπως είναι για παράδειγμα οι εργασιακές συνθήκες, οι διαπροσωπικές σχέσεις και ο μισθός τους, φαινόμενο που παρατηρείται τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στο ελληνικό πλαίσιο. Το άγχος και η αυτονομία του εκπαιδευτικού, μεταβλητές που σχετίζονται άμεσα με το βαθμό ικανοποίησής του από την εργασία του, επιδρούν έντονα στην ποιότητα του διδακτικού έργου και στη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Μελετάται επίσης η έννοια της αυτοεκτίμησης, που έχει να κάνει με την προσωπική αυτοκριτική του ατόμου αναφορικά με τις ικανότητές του να οργανώνει και να εκδηλώνει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Διακρίνονται τα είδη αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών, ενώ καταδεικνύεται και η αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στη μεταβλητή αυτή και την ικανοποίησή τους, με τον προαναφερθέντα ρόλο της σχολικής ηγεσίας, αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού δυναμικού να αναδεικνύονται πράγματι ως καταλυτικής σημασίας στην αλληλεπίδραση αυτή.

Στη συνέχεια γίνεται εκτενής αναφορά στην έννοια της εργασιακής εξουθένωσης (burnout) η οποία συχνά περιγράφεται ως ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης, το οποίο προκύπτει ως το τελικό στάδιο ενός συνεχιζόμενου έντονου εργασιακού άγχους. Παρατίθεται το δημοφιλέστερο μοντέλο ερμηνείας του φαινομένου που δεν είναι άλλο από αυτό των Maslach & Jackson, αλλά και τρία ακόμα μοντέλα τα οποία στηριζόμενα στο προηγούμενο διεισδύουν στους μηχανισμούς της εξουθένωσης και προτείνουν κατάλληλες παρεμβάσεις για την αποφυγή της. Εν συνεχεία μελετώνται διεξοδικά η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών καθώς και το εύρος των συνεπειών της που μεταξύ άλλων περιλαμβάνει την αποχώρηση των τελευταίων από το επάγγελμα ή την πλήρη συναισθηματική τους αποξένωση από αυτό. Παρουσιάζονται ακόμα τα στάδια της εξουθένωσης καθώς και οι παράγοντες που επιδρούν σε αυτή. Οι ποικίλες μεταβλητές του σχολικού πλαισίου, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, η προϋπηρεσία τους, η διατήρηση και αφοσίωσή τους στο επάγγελμα καθώς και η ένταση και φύση της κινητοποίησής τους δύνανται να προβλέψουν το βαθμό της εργασιακής τους εξουθένωσης, η οποία σε κάθε περίπτωση δεν είναι δρόμος χωρίς γυρισμό, αλλά μπορεί να αποφευχθεί με τη δημιουργία κατάλληλων εργασιακών συνθηκών για το εκπαιδευτικό δυναμικό.

Η εργασιακή διατήρηση που θίγεται αμέσως μετά έχει να κάνει με το φαινόμενο της αποχώρησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους, ζήτημα το οποίο φάνηκε να άπτεται άμεσα της εργασιακής τους ικανοποίησης. Παράγοντες όπως η αμοιβή, οι εργασιακές συνθήκες, οι αρχικές σπουδές, η εισαγωγική, αλλά και η συνεχιζόμενη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δύνανται είτε να τον οδηγήσουν ή να τον απομακρύνουν από το φάσμα της εργασιακής φυγής, που αποτελεί φαινόμενο ιδιαίτερα επιζήμιο για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα τόσο στο επίπεδο των προϋπολογισμών και της οικονομικής ζημίας που συνεπάγονται οι αποχωρήσεις και οι επιπλέον προσλήψεις για την κάλυψη των αναγκών σε διδακτικό προσωπικό, όσο και με όρους μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Τέλος, γίνεται εκτενής αναφορά στην εργασιακή ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους φαίνονται ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα, μένοντας ωστόσο δυσαρεστημένοι από άλλους παράγοντες όπως είναι οι απολαβές

τους και οι προοπτικές εξέλιξής τους. Το σχετικά ελαφρύ ωράριο, η μη αυστηρή αξιολόγηση καθώς και η εργασιακή ασφάλεια που απολαμβάνουν καθιστά τους Έλληνες εκπαιδευτικούς περισσότερο ικανοποιημένους από την εργασία τους σε σχέση με τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε άλλες χώρες. Η μείωση ωστόσο των απολαβών τους στη διάρκεια των τελευταίων ετών καθώς και η παύση των μόνιμων διορισμών τείνει να μειώνει ως έναν βαθμό τη συνολική τους ικανοποίηση, γεγονός που παρατηρείται μεταξύ άλλων και στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, αλλά και των early educators. Τα έντονα συναισθήματα υψηλής προσωπικής επίτευξης όμως που συνεχίζουν να αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους στο ελληνικό πλαίσιο, φαίνεται σε κάθε περίπτωση να διατηρούν την ικανοποίησή τους σε σχετικά υψηλά επίπεδα, με αποτέλεσμα τα αντίστοιχα επίπεδα της εργασιακής εξουθένωσης να παραμένουν χαμηλότερα σε σχέση με τους ξένους συναδέλφους τους.

Σημαντικός παράγοντας που προβλέπει την εξουθένωση στην περίπτωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι η ικανοποίηση που αυτοί αντλούν από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα. Η αλληλεπίδραση με τους μικρούς μαθητές και το συναισθηματικό δέσιμο που αναπτύσσεται ανάμεσα στους τελευταίους και τους δασκάλους τους, ειδικά στην περίπτωση παιδιών μικρότερης ηλικίας, οδηγεί σε μειωμένα συναισθήματα εργασιακής εξουθένωσης. Το ίδιο μοτίβο αναφορικά με την εργασιακή ικανοποίηση και εξουθένωση σκιαγραφήθηκε και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, που όπως φάνηκε απολαμβάνουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης, γεγονός που οδηγεί σε μειωμένα συναισθήματα εξουθένωσης.

Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά ανέκυψαν από την προηγηθείσα ενδελεχή μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας. Στο στόχαστρο λοιπόν της έρευνας βρίσκεται καταρχάς η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, και πιο συγκεκριμένα οι μορφές και τα είδη των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες αυτοί συμμετέχουν, η δημοφιλία, με όρους συχνότητας συμμετοχής, καθεμιάς εξ αυτών των μορφών, η αυτοεκλαμβάνουσα από τους εκπαιδευτικούς συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωσης αλλά και των αρχικών τους σπουδών στο διδακτικό τους έργο και στις διάφορες επιμέρους πτυχές του, το περιεχόμενο και η ένταση των επιμορφωτικών τους αναγκών, καθώς και οι παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους στις διάφορες προαναφερθείσες δραστηριότητες. Δεύτερη και εξίσου σημαντική στόχευση αποτελεί η διερεύνηση των επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα της ικανοποίησης που αυτοί αντλούν από τη διεύθυνση της σχολικής τους μονάδας, από τους συναδέλφους τους, από τους μαθητές τους, από τον περιβάλλοντα χώρο και γενικότερα από τις εγκαταστάσεις του σχολείου, αλλά και από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα. Τρίτος κατά σειρά στόχος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι η διερεύνηση των επιπέδων εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα του βαθμού της συναισθηματικής τους εξάντλησης, της αποπροσωποποίησής τους, καθώς και της συχνότητας και έντασης των συναισθημάτων υψηλής προσωπικής επίτευξης που αυτοί βιώνουν στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης. Τέλος, καίρια στόχευση της παρούσας εργασίας, όπως ήδη έχει αναφερθεί παραπάνω, αποτελεί η διερεύνηση της ύπαρξης και των χαρακτηριστικών μιας ενδεχόμενης σχέσης ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στην τρίτη ενότητα παρατίθεται η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας, στα πλαίσια της οποίας κεντρική θέση κατέχει η μεικτή ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην κατεύθυνση της επίτευξης μιας μεθοδολογικής τριγωνοποίησης με απώτερο στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα των όποιων ευρημάτων. Η μεικτή αυτή μέθοδος

περιγράφεται διεξοδικά σε δύο μέρη, με το πρώτο εξ αυτών να αναφέρεται στο ποσοτικό της σκέλος και το δεύτερο στο αντίστοιχο ποιοτικό. Σε κάθε περίπτωση αιτιολογείται η χρήση έकाστης ερευνητικής μεθόδου στη βάση των συγκριτικών της πλεονεκτημάτων έναντι των υπολοίπων διαθέσιμων επιλογών, δεδομένου του ερευνητικού πλαισίου και της φύσης των ερευνητικών ερωτημάτων, ενώ περιγράφονται αναλυτικά το εκάστοτε εργαλείο με τη χρήση του οποίου αντλήθηκαν σε κάθε περίπτωση τα δεδομένα, η τεχνική δειγματοληψίας και το αντίστοιχο δείγμα, καθώς και οι μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια εκάστου σκέλους. Αξίζει να αναφερθεί ενδεικτικά ότι στα πλαίσια της ποσοτικής προσέγγισης διεξήχθη μια έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου σε ένα δείγμα 368 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το οποίο επελέγη με μια μονοσταδιακή στρωματοποιημένη δειγματοληψία κατά συστάδες, με την ανάλυση των δεδομένων να γίνεται με τη χρήση του στατιστικού πακέτου IBM SPSS μέσω ελέγχων συσχετίσεων καθώς και παραγοντικών αναλύσεων. Από την άλλη, στα πλαίσια της ποιοτικής προσέγγισης διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε ένα δείγμα 32 εκπαιδευτικών από αμφοτέρους τις βαθμίδες εκπαίδευσης, το οποίο επελέγη με μια συνδυασμένη δειγματοληπτική μέθοδο, που αξιοποίησε τόσο τη δειγματοληψία κρίσιμων περιπτώσεων όσο και τη δισταδιακή στρωματοποιημένη δειγματοληψία κατά συστάδες, με την ανάλυση των δεδομένων να γίνεται με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis).

Στην τέταρτη ενότητα παρατίθεται σε δύο μέρη, με το πρώτο εξ αυτών να αναφέρεται στο ποσοτικό σκέλος της μελέτης και το δεύτερο στο αντίστοιχο ποιοτικό, η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν με την προαναφερθείσα μεικτή ερευνητική μέθοδο, ανάλυση που διεξήχθη ακριβώς με τις τεχνικές και τις μεθόδους εκείνες που περιγράφηκαν διεξοδικά στην προηγούμενη ενότητα.

Στην πέμπτη ενότητα παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, όπως αυτά ανέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων, σε δύο μέρη, με το πρώτο εξ αυτών να αναφέρεται στο ποσοτικό της σκέλος και το δεύτερο στο αντίστοιχο ποιοτικό. Ανάμεσα σε αυτά αξίζει να αναφέρουμε τη γενικότερη εικόνα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το σύνολο των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες έχουν συμμετάσχει και την αίσθησή τους ότι ορισμένες τουλάχιστον από αυτές έχουν συμβάλλει σημαντικά στη συνολικότερη επιστημονική, επαγγελματική, αλλά και προσωπική τους εξέλιξη. Παράλληλα όμως επισημαίνεται η δυσaráσκειά τους από την ποιότητα επιμορφώσεων που προσφέρονται ενδοϋπηρεσιακά και από την ισχύή τους προσφορά στη διδακτική τους πρακτική. Καταδεικνύεται επιπλέον η ανεπάρκεια των αρχικών σπουδών να εξοπλίσουν τους εκπαιδευτικούς με τα εφόδια εκείνα που θα τους επέτρεπαν να σταθούν εξ αρχής πιο αποτελεσματικά στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, με εξαίρεση όμως το πεδίο του επιστημονικού αντικειμένου, όπου η συντριπτική τους πλειοψηφία επισημαίνει την καθοριστική συμβολή των σπουδών αυτών στην οικοδόμηση ενός στιβαρού επιστημονικού υποβάθρου. Οι εντονότερες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών φαίνεται να εκδηλώνονται στα πεδία της ειδικής αγωγής, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και της αξιοποίησης καινοτόμων διδακτικών μεθόδων στην καθημερινή σχολική πράξη.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται στο σύνολό τους ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Τη μεγαλύτερη ικανοποίηση τείνουν να αντλούν από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους, καθώς και από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα, ενώ η όποια δυσaráσκειά τους εντοπίζεται τις περισσότερες φορές είτε στο κλίμα συνεργασίας με ορισμένους συναδέλφους και ίσως και τη σχολική ηγεσία, είτε στις δυσκολίες που εμφανίζει η συνεργασία και η επικοινωνία τους με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών. Οι

εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους τείνουν να βιώνουν πολύ σπάνια συναισθήματα εργασιακής εξουθένωσης, με την αποπροσωποποίηση μάλιστα να κυμαίνεται σε αξιοσημείωτα χαμηλά επίπεδα. Η καθημερινή επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μικρούς ή και λίγο μεγαλύτερους μαθητές τους, καθώς και η ηθική τους ικανοποίηση όταν οι τελευταίοι επιτυγχάνουν τους στόχους τους, προοδεύουν και ακόμα και μετά από πολλά χρόνια αναγνωρίζουν τη συμβολή των δασκάλων τους στη ζωή και τη σταδιοδρομία τους αποτελούν τα σημαντικότερα στοιχεία που δρουν ανασταλτικά στην εμφάνιση οποιασδήποτε τάσης προς το φάσμα της εργασιακής εξουθένωσης, στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων.

Τέλος, σκιαγραφείται μια κυκλική σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους ικανοποίηση, με την τελευταία να επηρεάζεται σε κρίσιμο βαθμό από την ποιότητα των επιμορφώσεων και ως εκ τούτου από την αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι βελτιώνονται και εξελίσσονται σε αυτό καθαυτό το διδακτικό τους έργο, αλλά και να επηρεάζει καθοριστικά την πρόθεσή τους να συμμετάσχουν σε περαιτέρω επιμορφωτικές δράσεις προκειμένου να βελτιωθούν έτι περισσότερο, βελτιώνοντας έτσι και την ποιότητα του προσφερόμενου έργου και ως εκ τούτου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτή καθαυτή η υψηλή ποιότητα ορισμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων και η δυνατότητα που αυτά προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς να εξελίσσονται συνεχώς φάνηκε να αποτελεί παράγοντα έντονης ικανοποίησης των τελευταίων από την εργασία τους. Από την άλλη πλευρά οι αρνητικές επιμορφωτικές εμπειρίες φαίνεται να επιδρούν ανασταλτικά στην επιθυμία των εκπαιδευτικών να συνεχίζουν να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις, φαινόμενο το οποίο αποδόθηκε στα πλαίσια της παρούσας διατριβής ως «epimorphosis trauma».

Στη διττή αυτή συμπερασματολογία ενσωματώνεται και το σκέλος της συζήτησης της παρούσας διατριβής καθώς στα πλαίσιά της ο ερευνητής εμβάθυνε έντονα στα διάφορα ευρήματα εντοπίζοντας μάλιστα τη σύνδεσή τους με τη σχετική βιβλιογραφία, άλλοτε επιβεβαιώνοντας και άλλοτε αντικρούοντας τα προϋπάρχοντα σε αυτή ευρήματα.

Στην έκτη και τελευταία ενότητα παρατίθεται μια σύνθεση συμπερασμάτων της μελέτης, η οποία αποτελείται τόσο από εκείνα που επαληθεύτηκαν από αμφότερες τις προσεγγίσεις όσο και από ορισμένα άλλα τα οποία ανέδειξαν, στα σημεία σύγκλισης, επιπρόσθετες και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες πτυχές των υπό διερεύνηση φαινομένων. Τα προαναφερθέντα συγκλίνοντα ευρήματα αποτελούν την επικύρωση της επίτευξης της επιζητούμενης μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, η οποία μάλιστα φαίνεται να επιτυγχάνεται σε κάθε ερευνητικό άξονα, και συγκεντρώνουν ως εκ τούτου ιδιαίτερα υψηλή αξιοπιστία και εγκυρότητα.

B. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Επαγγελματική Ανάπτυξη

1.1. Εννοιολογική Αποσαφήνιση

1.1.1. Εισαγωγή

Η παρούσα περίοδος είναι μία μεταβατική φάση για πολλά εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο. Πολλές κοινωνίες έχουν κινητοποιήσει σημαντικές και πολλά υποσχόμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Ένα από τα στοιχεία-κλειδιά στις περισσότερες από αυτές τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει πως πλέον αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μία μόνο από τις παραμέτρους που επιδρούν στη διαδικασία βελτίωσης ενός εκπαιδευτικού συστήματος· φαίνεται να είναι ενδεχομένως ο καθοριστικότερος παράγοντας στη διαδικασία αυτή και ως εκ τούτου επιδρά καταλυτικά στην επιτυχία ή μη εφαρμογή των όποιων προσπαθειών για αλλαγή. Ο διπλός, διττός ρόλος των εκπαιδευτικών στις προαναφερθείσες μεταρρυθμίσεις, που είναι ταυτόχρονα αντικείμενα, αλλά και υποκείμενα της όποια αλλαγής, καθιστά το πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έναν ολοένα και αναπτυσσόμενο χώρο στον οποίο όμως ανακύπτουν ολοένα και περισσότερες προκλήσεις. Η ιδιαίτερη προσοχή που έχει δοθεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια από την επιστημονική κοινότητα, της έχει προσδώσει πρωταγωνιστικό ρόλο στην ερευνητική βιβλιογραφία.

1.1.2. Ο όρος «Επαγγελματική Ανάπτυξη»

Η επαγγελματική ανάπτυξη με μία ευρύτερη έννοια αναφέρεται στην ανάπτυξη ενός ατόμου στα πλαίσια του επαγγελματικού του ρόλου. Ειδικότερα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι η επαγγελματική βελτίωση, η ανάπτυξη που ένας εκπαιδευτικός πετυχαίνει σαν αποτέλεσμα της αποκόμισης ολοένα και περισσότερων εμπειριών και της εξέτασης, της ανάλυσης και του αναστοχασμού που συστηματικά κάνει στην ίδια του τη διδασκαλία (Glatthorn, 1995).

Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει τις επίσημες εμπειρίες που αποκόμισε ο εκπαιδευτικός, όπως τη συνέχιση των σπουδών του σε μεταπτυχιακό, διδακτορικό και μεταδιδακτορικό επίπεδο, την παρακολούθηση συνεδρίων και επαγγελματικών συναντήσεων, το επίσημο οργανωμένο και δομημένο mentoring, αλλά και τις ανεπίσημες εμπειρίες όπως είναι για παράδειγμα η προσωπική μελέτη επιστημονικών δημοσιεύσεων και η παρακολούθηση ιστοτόπων εκπαιδευτικού περιεχομένου (Ganser, 2000).

Σε ένα παρεμφρές, αλλά και συνάμα πιο απτό πλαίσιο ο OECD (2009) ορίζει ως επαγγελματική ανάπτυξη τις δραστηριότητες εκείνες που αναπτύσσουν τις ατομικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού, την εξειδικευμένη γνώση του για το επιστημονικό του αντικείμενο (Dadds, 2001, 2014), τις διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές του.

Αυτή η αντίληψη της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι, όπως φαίνεται από τον ορισμό της, ευρύτερη της έννοιας της ανάπτυξης καριέρας (career development), η οποία προσδιορίζεται σαν την ανάπτυξη που συμβαίνει καθώς ο εκπαιδευτικός διαγράφει τον κύκλο της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας (Glatthorn, 1995). Είναι δε ευρύτερη και της έννοιας της ανάπτυξης προσωπικού (staff development), έννοια η οποία προσδιορίζεται σαν την

παροχή οργανωμένων ενδοϋπηρεσιακών προγραμμάτων, που είναι σχεδιασμένα έτσι ώστε να στεγάζουν την ανάπτυξη ομάδων εκπαιδευτικών. Είναι μία μόνο από τις συστηματικές παρεμβάσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Glatthorn, 1995).

Μελετώντας κανείς την επαγγελματική ανάπτυξη, πρέπει να εξετάσει το περιεχόμενο των εμπειριών, τις διαδικασίες με τις οποίες η επαγγελματική ανάπτυξη λαμβάνει χώρα, αλλά και τα πλαίσια στα οποία διεξάγεται (Ganser, 2000; Fielding & Schalock, 1985).

1.1.3. Εξέλιξη της έννοιας της Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Η πολυεπίπεδη αυτή οπτική είναι κατά κάποιον τρόπο καινοφανής στο διδακτικό επάγγελμα. Για χρόνια η μόνη διαθέσιμη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς ήταν η ανάπτυξη προσωπικού, η ενδοϋπηρεσιακή δηλαδή εκπαίδευση που αποτελούνταν συνήθως από συνέδρια ή από μικρής διάρκειας σειρές μαθημάτων, εκπαίδευση που προσέφερε στους διδάσκοντες ορισμένες νέες πληροφορίες για συγκεκριμένα θέματα-τομείς του έργου τους. Η εκπαίδευση αυτή συνήθως δε σχετιζόταν τόσο άμεσα με το έργο των εκπαιδευτικών στη σχολική πράξη. Τα τελευταία χρόνια όμως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει θεωρηθεί σαν μία μακροπρόθεσμη διαδικασία, μια διαδικασία δια βίου μάθησης, που περιλαμβάνει τακτικές ευκαιρίες και εμπειρίες που έχουν συστηματικά σχεδιαστεί έτσι ώστε να προωθούν την ανάπτυξη και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία.

Η αλλαγή αυτή στην οπτική αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη ήταν τόσο δραματική, τόσο έντονη, ώστε οι αναφορές σε αυτήν έπαιρναν διαστάσεις διθυραμβικές. Συγκεκριμένα αναφερόταν ως η νέα εικόνα για τη μάθηση των εκπαιδευτικών, ένα νέο μοντέλο για την εκπαίδευση τους, μία εκπαιδευτική επανάσταση και τελικά ένα νέο παράδειγμα, ένας καινούργιος κανόνας για την επαγγελματική ανάπτυξη (Cochran-Smith & Lytle, 2001; Walling & Lewis, 2000).

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μια αξιοσημείωτη αύξηση στο επίπεδο του ενδιαφέροντος και της υποστήριξης που οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, φαινόμενο το οποίο παρατηρείται σε διεθνές επίπεδο. Η αύξηση αυτή στο επίπεδο του ενδιαφέροντος μπορεί να γίνει αντιληπτή μέσα από την πολύ μεγάλη σχετική βιβλιογραφία που είναι διαθέσιμη και συμπεριλαμβάνει έρευνες πάνω σε μοντέλα και πρακτικές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Μία ακόμα ένδειξη της ολοένα και μεγαλύτερης στήριξης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την επαγγελματική τους ανάπτυξη και της σημασίας που δίνεται στη στήριξη αυτή, είναι το ότι πολλά εθνικά και διεθνή ερευνητικά κέντρα διεξάγουν μελέτες με αυτό ακριβώς το αντικείμενο, δηλαδή σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να ενισχυθούν πιο αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια των διαφόρων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

1.1.4. Χαρακτηριστικά της Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Η προαναφερθείσα νέα οπτική αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Αφενός, στηρίζεται στον εποικοδομισμό-κονστрукτιβισμό παρά στο μοντέλο μετάδοσης-μεταφοράς της γνώσης. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αντικρίζονται σαν ενεργοί εκπαιδευόμενοι (Lieberman, 1994; McLaughlin & Zarrow, 2001), οι οποίοι εμπλέκονται σε σαφείς δραστηριότητες σχετικά με τη διδασκαλία, την αξιολόγηση, την παρατήρηση και τον αναστοχασμό (Dadds, 2001, 2014; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; King & Newmann, 2000).

Πρόκειται πλέον για μία μακροπρόθεσμη διαδικασία καθώς αναγνωρίζεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μαθαίνουν διαρκώς και να υποστηρίζονται ανατροφοδοτούμενοι συστηματικά στα πλαίσια της μάθησης αυτής, μιας μάθησης που διαρκεί αρκετά ώστε να είναι δυνατόν να επιτευχθούν οι στόχοι της. Έτσι, μία σειρά συστηματικών ρεαλιστικών εμπειριών βιωματικού χαρακτήρα, παρά σποραδικές και σύντομες εμπειρίες πλαισίου, αντικρίζονται πια ως αποτελεσματικότερος τρόπος για τη μάθηση, επιτρέποντας μεταξύ άλλων στους εκπαιδευτικούς να συσχετίσουν την προϋπάρχουσα θεωρητική και πρακτική γνώση τους με τις νέες εμπειρίες (Cohen, 1990; Ganser, 2000; Lieberman, 1994; Dubzinski et al., 2000). Η συχνή ανατροφοδότηση και υποστήριξη που ακολουθεί (follow-up support) θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας, ένας πραγματικός καταλύτης της διαδικασίας της αλλαγής προς το καλύτερο, της διαδικασίας βελτίωσης του εκπαιδευτικού (Schifter, Russel & Bastable, 1999).

Η νέα αυτή οπτική της επαγγελματικής ανάπτυξης γίνεται αντιληπτή σαν μία διαδικασία που λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Σε αντίθεση με τις ευκαιρίες που προσέφερε η παραδοσιακή ανάπτυξη προσωπικού, οι οποίες δεν προέβλεπαν εκπαίδευση σε ρεαλιστικά πλαίσια, μη αφορμώμενες από πραγματικές εμπειρίες της σχολικής τάξης και συγκεκριμένες διδακτικές περιστάσεις, πλέον περισσότερο αποτελεσματικές θεωρούνται οι μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που ξεκινούν από τις σχολικές μονάδες με βάση τις καθημερινές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών και τη γενικότερη καθημερινή διδακτική πράξη, με ό,τι αυτή περιλαμβάνει (Ancess, 2001; Abdal-Haqq, 1996; Baker & Smith, 1999; Darling-Hammond, 1998; Dudzinski et al., 2000; Ganser, 2000; McLaughlin & Zarrow, 2001).

Τα σχολεία μετασχηματίζονται σε κοινότητες μάθησης, κοινότητες διερεύνησης (communities of inquiry) (McLaughlin & Zarrow, 2001), επαγγελματικές κοινότητες (King & Newmann, 2000) και κοινότητες ενδιαφέροντος (caring communities) (Jenlink & Kinnucan-Welsch, 1999), ακριβώς διότι οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε τέτοιου είδους school-based δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (Lieberman, 1994). Όπως αναφέρουν οι Wood & McQuarrie (1999), οι πιο αποτελεσματικές και επιτυχημένες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι αυτές ακριβώς οι δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με το διδακτικό έργο στην πράξη του, αυτές που αναπτύσσονται δηλαδή πάνω σε απτά καθημερινά ζητήματα ενδιαφέροντος που αναδεικνύονται στα πλαίσια της άσκησης του διδακτικού επαγγέλματος. Τέτοιες δραστηριότητες είναι μεταξύ άλλων οι ομάδες μελέτης, τα δίκτυα εκπαιδευτικών που είναι ειδικά δομημένα για τη συζήτηση και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα ζητήματα ενδιαφέροντος, οι έρευνες δράσης, οι ατομικές ή και συνεργατικές έρευνες σε ζητήματα ενδιαφέροντος, οι επισκέψεις παρατηρήσεις σε άλλες σχολικές μονάδες και η μελέτη των portfolios (Wood & McQuarrie, 1999).

Πολλοί αναγνωρίζουν αυτή τη διαδικασία σαν αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής μεταρρύθμισης (Guskey, 1995; Loucks-Horsley, 1998), καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία διαδικασία οικοδόμησης κουλτούρας και όχι απλώς μια εξάσκηση που στοχεύει στη μονοδιάστατη αύξηση κάποιων δεξιοτήτων (Cochran-Smith & Lytle, 2001). Είναι δε σε άμεση συσχέτιση με τα αναλυτικά προγράμματα (King & Newmann, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί ενισχύονται σαν επαγγελματίες λαμβάνοντας την ίδια εξατομικευμένη προσοχή που οι ίδιοι αναμένεται να παρέχουν στους μαθητές τους (McLaughlin & Zarrow, 2001). Ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών που δεν ξεκινά, δεν εδράζεται και δεν στοχεύει στο σχολείο ή στα curricula, δεν είναι αποτελεσματική (Guzman, 1995; Schifter, Russell & Bastable, 1999).

1.1.5. Προσεγγίσεις της Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να είναι πολύ διαφορετική σε διαφορετικές συνθήκες και πλαίσια, αλλά ακόμα και στις ίδιες συνθήκες μπορεί να λάβει πολλές διαφορετικές μορφές (Scribner, 1999). Δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη μορφή ή ένα δεδομένο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που να είναι καλύτερο από όλα τα υπόλοιπα και το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία σε κάθε οργανισμό, σε κάθε περιοχή, σε κάθε πλαίσιο.

Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούν τις ανάγκες, την πολιτισμική ταυτότητα του σχολικού πληθυσμού και ενίοτε τις πρακτικές που τείνουν να χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία, έτσι ώστε να αναδεικνύεται η μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης που θα ήταν πιο ωφέλιμη για κάθε ξεχωριστή περίπτωση. Άλλωστε, είναι ξεκάθαρο στη σχετική βιβλιογραφία πως διαφορετικοί παράγοντες μέσα στο χώρο εργασίας του σχολείου, όπως η δομή της σχολικής μονάδας και η σχολική κουλτούρα, μπορούν να επηρεάσουν την αίσθηση αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών, αλλά και την επαγγελματική τους κινητοποίηση (Scribner, 1999). Η επαγγελματική κινητοποίηση συνδέεται άμεσα με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ η σχολική κουλτούρα τείνει να επιδρά στη μορφή των επιζητούμενων δραστηριοτήτων.

Τα εμφανώς αντιφατικά αποτελέσματα που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία, αναφορικά με τα βέλτιστα εκείνα χαρακτηριστικά που καθιστούν τις επιμορφωτικές δράσεις αποτελεσματικότερες μπορούν να εξηγηθούν εξετάζοντας τα πλαίσια στα οποία οι διαφορετικές έρευνες διεξήχθησαν. Ο Guskey (1995) υπογραμμίζει έντονα τη σημασία που πρέπει να δίνεται στο πλαίσιο έτσι ώστε να προσδιορίζεται και να σχεδιάζεται με προσοχή ο βέλτιστος συνδυασμός παρεχόμενων δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Με άλλα λόγια η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να σκιαγραφείται μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικό-οικονομικών και πολιτικών τάσεων και γεγονότων (Woods, 1994). Η μοναδικότητα της κάθε ξεχωριστής περίπτωσης θα είναι πάντοτε σημαντικός παράγοντας για κάθε σχεδιαστική απόπειρα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ό,τι εφαρμόζεται αποτελεσματικά σε μία περίπτωση μπορεί να μην εφαρμοστεί το ίδιο αποτελεσματικά σε μία άλλη.

Λόγω του μεγάλου πλήθους, αλλά και της μεγάλης διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών πλαισίων, δεν πρόκειται ποτέ να υπάρξει μία μοναδική σωστή απάντηση αντιθέτως θα υπάρχει πάντοτε μία «δεξαμενή» απαντήσεων, καθεμία από τις οποίες θα είναι εξειδικευμένη σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Η έρευνα θα πρέπει να εστιάζει ως εκ τούτου στο να βρίσκει αυτό που προαναφέρθηκε ως το βέλτιστο μείγμα, τον καλύτερο δηλαδή δυνατό συνδυασμό των διαδικασιών και μορφών επαγγελματικής ανάπτυξης που θα επιφέρει άριστα αποτελέσματα σε δεδομένες συνθήκες (Guskey, 1995).

Είναι σημαντικό να αντιλαμβάνεται κανείς τη διαφορά μεταξύ μοντέλων και συστημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Ingvarson, 1998). Τα μοντέλα είναι συγκεκριμένες διαδικασίες που περιλαμβάνουν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες παρέχονται στους εκπαιδευτικούς, και σχεδιάζονται προκειμένου να διαμορφώσουν την κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης από το ξεκίνημα της επαγγελματικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών.

Ο προσδιορισμός της έννοιας του συστήματος, ωστόσο, απαιτεί μία ευρύτερη οπτική που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τις διασυνδέσεις μεταξύ των στόχων, των αντικειμένων, των υποκειμένων και των σκοπών της επαγγελματικής ανάπτυξης, του πλαισίου στο οποίο αυτή διεξάγεται, των προσωπικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, των μοντέλων, τεχνικών και διαδικασιών που εφαρμόζονται, των ωφελειών και του κόστους της

επαγγελματικής ανάπτυξης. Απαιτείται ακόμα ο καθορισμός του ποιος θα λάβει ποιες ακριβώς αποφάσεις, μια διαδικασία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης σε διαφορετικές συνθήκες, αλλά και ο προσδιορισμός των απαιτούμενων υποστηρικτικών υποδομών για τις διαδικασίες των προγραμμάτων της.

Ο Ingvarson (1998) συνέκρινε τα παραδοσιακά συστήματα επαγγελματικής ανάπτυξης, που συνήθως προσδιορίζονται με τον όρο «ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση», με τα πιο «ελαστικά» συστήματα, που φαίνεται να είναι ιδιαίτερα δημοφιλή. Στα πρώτα, τα πιο παραδοσιακά δηλαδή συστήματα η εργοδοσία έχει τον «έλεγχο» της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η ηγεσία της εκπαίδευσης ακολουθώντας τις εκάστοτε κυβερνητικές γραμμές είναι αυτή που καθορίζει τους στόχους, ενώ η εκπαίδευση διεξάγεται από πανεπιστήμια, λοιπά ιδρύματα και σχολικούς συμβούλους. Τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται περισσότερο περιλαμβάνουν συνήθως μικρής διάρκειας σειρές μαθημάτων ή συνέδρια, τα οποία δε σχετίζονται τις περισσότερες φορές άμεσα με πρακτικά ζητήματα. Ένα τέτοιο σύστημα είναι και αυτό που επικρατεί στη χώρα μας.

Στα πιο «ελαστικά» συστήματα από την άλλη, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν τον «έλεγχο» της επαγγελματικής ανάπτυξης και αποφασίζουν για τους σκοπούς και τους στόχους της. Συμβάλλουν παράλληλα και στην εφαρμογή των μοντέλων, εκεί όπου οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη είναι σχεδιασμένες πάνω σε πραγματικές ανάγκες που έχουν αναγνωριστεί από τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινή διδακτική πράξη. Ο Ingvarson κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αν και τα παραδοσιακά συστήματα είναι απαραίτητα, εντούτοις δεν επαρκούν πλέον. Χρειάζεται κάτι περισσότερο έτσι ώστε να αυξάνεται η αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, κάτι το οποίο απαιτείται μέσα στα πλαίσια του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού (Ingvarson, 1998).

Μία παρόμοια ταξινόμηση προσφέρεται από τους Cochran-Smith & Lytle (2001). Οι ερευνητές περιγράφουν τρεις προσεγγίσεις ή συστήματα επαγγελματικής ανάπτυξης που συνυπάρχουν στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, της έρευνας και της πρακτικής και αξιοποιούνται ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο προκειμένου να προτείνουν συγκεκριμένες ιδέες και λύσεις για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Πρόκειται, πρώτον, για τη «γνώση για την πράξη» (Knowledge-for-practice), προσέγγιση στην οποία οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται στη γνώση που παράγεται από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα, δεύτερον, για τη «γνώση στην πράξη» (Knowledge-in-practice), προσέγγιση στην οποία πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η πρακτική γνώση που αντλείται μέσα από την καθημερινή διδακτική πράξη και, τρίτον, για τη «γνώση από την πράξη» (knowledge-of-practice), προσέγγιση στην οποία τόσο η πρακτική όσο και η ακαδημαϊκή περί της διδασκαλίας γνώση εμφανίζονται αλληλένδετες στην καθημερινή διδακτική πράξη. Στην προσέγγιση αυτή οι εκπαιδευτικοί κατακτούν τη γνώση για τη διδασκαλία όταν έχουν τη δυνατότητα να αναστοχάζονται πάνω στις πρακτικές που χρησιμοποιούν και να χρησιμοποιούν διαδικασίες αναζήτησης στο δικό τους πλαίσιο προκειμένου να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

1.1.6. Παράγοντες αποτελεσματικής Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Σύμφωνα με τον Guskey (1995), υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που αποτελούν σημεία-κλειδιά, καθώς δύνανται να οδηγήσουν στην επιτυχημένη εφαρμογή ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, όταν βέβαια υπάρχει συνάμα κατάλληλος σχεδιασμός και εφαρμογή. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι, μεταξύ άλλων, η αναγνώριση της αλλαγής ως ατομικής, αλλά και ως οργανωσιακής διαδικασίας, το να τίθενται μικροί επιμέρους στόχοι που να οικοδομούν όμως μια λαμπρή προοπτική, η εργασία σε ομάδες, η ενσωμάτωση διαδικασιών που να προωθούν την ανατροφοδότηση πάνω στα αποτελέσματα, η παροχή συνεχούς και

άμεσης υποστήριξης και η ενσωμάτωση και οικοδόμηση όλων των διαδικασιών επαγγελματικής ανάπτυξης εντός του πλαισίου του αναλυτικού προγράμματος και των όποιων σχολικών μεταρρυθμίσεων.

Ο Corcoran (1995) έχει προτείνει κάποιες αρχές για το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες μπορούν να παρέχουν σαφή καθοδήγηση για τον καταρτισμό αποτελεσματικών και επιτυχημένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα προγράμματα θα πρέπει, καταρχάς, να κινητοποιούν και να υποστηρίζουν τις διάφορες πρωτοβουλίες των σχολείων, των διευθύνσεων εκπαίδευσης, αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών, ενώ θα πρέπει να είναι δομημένα και εμπλουτισμένα με γνώσεις γύρω από τη διδακτική πράξη. Θα πρέπει επιπρόσθετα να περιλαμβάνουν κονστрукτιβιστικά μοντέλα διδασκαλίας και να προσφέρουν δυνατότητες ανάπτυξης νοητικών, κοινωνικών και συναισθηματικών σχέσεων και δεξιοτήτων, που να είναι εμπλουτισμένες με ιδέες και ρεαλιστικά υλικά. Οι πρωταγωνιστές της όλης διαδικασίας θα πρέπει να είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στα εν λόγω προγράμματα, οι οποίοι μάλιστα θα πρέπει να αντικρίζονται όχι μόνο ως επαγγελματίες, αλλά και ως ενήλικοι εκπαιδευόμενοι. Για το λόγο αυτό θα πρέπει ένα τέτοιο πρόγραμμα να παρέχει επαρκή χρόνο και υποστηρικτικές πληροφορίες ενώ θα πρέπει να είναι ευρέως προσβάσιμο και περιεκτικό.

Ο Fullan (1987, 1990) πιστεύει ότι υπάρχουν τέσσερις κρίσιμοι παράγοντες για την επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για τον επαναπροσδιορισμό της ανάπτυξης του προσωπικού στα πλαίσια μίας διαδικασίας μάθησης, το ρόλο της ηγεσίας σε σχολικό επίπεδο, την οργανωσιακή κουλτούρα και το ρόλο των εξωτερικών παραγόντων ειδικά σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο.

1.1.7. Σημασία Επαγγελματικής Ανάπτυξης

1.1.7.1. Επιδράσεις σε Μαθητές και Εκπαιδευτικούς

1.1.7.1.α. Επιδράσεις στους Εκπαιδευτικούς

Πέρα από την ατομική ικανοποίηση ή το οικονομικό όφελος που οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αποκομίσουν σαν αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, η ίδια η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης έχει ιδιαίτερα θετικό αντίκτυπο στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, στη μάθηση, αλλά και στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Οι επιτυχημένες εμπειρίες επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν έναν όχι απλώς παρατηρήσιμο, αλλά αξιοσημείωτο αντίκτυπο στο έργο των εκπαιδευτικών τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής τάξης, ειδικά αν λάβει κανείς υπόψη ότι ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών ανά τον κόσμο λαμβάνει μια σχετικά ανεπαρκή προετοιμασία ενόψει των δυσκολιών που ενδέχεται να ανακύψουν στα πλαίσια του διδακτικού επαγγέλματος. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί αυτοί να εισέρχονται για πρώτη φορά στη σχολική τάξη ανέτοιμοι κατά κάποιον τρόπο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της ανεπαρκούς προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την αναφορά της US National Commission on Teaching and America's Future to 1996, είναι ότι τουλάχιστον το 25% των εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ, που είχαν προσληφθεί στις διάφορες σχολικές μονάδες βρίσκονταν στο φάσμα των λιγότερο προετοιμασμένων δασκάλων. Μάλιστα στη Λατινική Αμερική οι αριθμοί αυτοί είναι πολύ υψηλότεροι (Villegas-Reimers, 1998). Σύμφωνα με τον Ball (2000), το ποσοστό αυτό είναι ακόμα υψηλότερο σε χώρες όπως η Νότια Αφρική. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη χώρα αυτή χρησιμοποιείται ο όρος «barefoot teachers», όταν πρόκειται για εκπαιδευτικούς που είναι ελλιπώς εξοπλισμένοι ως επαγγελματίες (Henning, 2000). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποτελούν

ένα πολύ σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών της χώρας. Καλύπτουν δε συνήθως εκτάκτως κάποιες θέσεις (first aid), οι οποίες στην περίπτωση που δεν καλύπτονταν θα άφηναν εκτός εκπαίδευσης έναν πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών, κυρίως μη προνομιούχων (Henning, 2000).

Η επαγγελματική ανάπτυξη έχει σημαντικό αντίκτυπο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στη γενικότερη συμπεριφορά τους στα πλαίσια της καθημερινής διδακτικής πράξης, σε επίπεδο διδακτικών, και όχι μόνο, πρακτικών (Griffin et al., 2017). Μάλιστα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να σχετίζονται με τις πρακτικές τους· πρόκειται για μία σχέση διαλεκτική, αμφίδρομη, όπου αλλαγή στις αντιλήψεις οδηγεί σε αλλαγή στις πρακτικές εντός της σχολικής τάξης, αλλά και το αντίστροφο (Cobb, Wood & Yackel, 1990; Franke et al., 1997; Thompson, 1992, Nelson, 1999). Οι Wood & Bennett (2000) υποστηρίζουν το αμφίδρομο της σχέσης ανάμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τις διδακτικές τους πρακτικές παραθέτοντας μια σχετική μελέτη, όπου εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία συνέλεξαν δεδομένα αναφορικά με τις θεωρίες τους σχετικά με το παιχνίδι και τη σχέση που οι ίδιοι αντιλαμβάνονταν ότι υπάρχει μεταξύ των θεωριών και των πρακτικών τους. Σαν αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας στην οποία κομβικό ήταν το στοιχείο του αναστοχασμού, οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν, ήλεγξαν και τελικά αναθεώρησαν είτε τις θεωρίες τους, είτε τις πρακτικές τους είτε τις περισσότερες φορές και τα δύο.

Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται από τους Kettle & Sellars (1996) σε μία έρευνα για την ανάπτυξη της «θεωρίας πράξης» (practical theory) σε φοιτητές παιδαγωγικών σχολών στην Αυστραλία, αλλά κι από τους Kallestad & Olweus (1998) σε μια έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς στη Νορβηγία. Η τελευταία έρευνα έδειξε ότι η επαγγελματική προετοιμασία και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχουν πολύ σημαντικό αντίκτυπο στον προσδιορισμό των στόχων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους. Οι στόχοι αυτοί με τη σειρά τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά και στη σχολική μονάδα γενικότερα.

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Youngs (2001), ο οποίος εξετάζοντας δεδομένα που αξιολογούσαν τις επιδράσεις τεσσάρων διαφορετικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών και την επίδρασή της στη σχολική μονάδα, σε διαφορετικές περιοχές των ΗΠΑ, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όλα τα μοντέλα γενικά ενίσχυσαν, ισχυροποίησαν τη γνώση των εκπαιδευτικών, τις δεξιότητές τους και τις πρακτικές τους. Ο ερευνητής ακόμα διέκρινε τις ποικίλες επιδράσεις των μοντέλων αυτών επαγγελματικής ανάπτυξης σε διάφορες πτυχές, σε διάφορα πεδία της σχολικής ζωής, όπως για παράδειγμα στην οικοδόμηση ισχυρότερων σχέσεων στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, στη σταδιακή ανάπτυξη αποτελεσματικότερων σχεδίων διδασκαλίας καθώς επίσης και στη βελτίωση της ποιότητας των τεχνικών μέσων που χρησιμοποιούνταν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Οι Baker & Smith (1999) συνέβαλαν στην ταυτοποίηση ορισμένων χαρακτηριστικών, τα οποία στην περίπτωση που χαρακτηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη, την καθιστούν αποτελεσματικότερη στη διαδικασία βελτίωσης των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για χαρακτηριστικά όπως είναι η μεγάλη έμφαση στην παροχή συμπαγών, σαφών, ρεαλιστικών στόχων, αλλά και στόχων που κινητοποιούν και αποτελούν πρόκληση για τον εκπαιδευτικό, η συμπερίληψη δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν τόσο τεχνικά όσο και εννοιολογικά ζητήματα της διδασκαλίας, η στήριξη από τους συναδέλφους, αλλά και οι συχνές ευκαιρίες για ανατροφοδότηση και αναστοχασμό σχετικά με τα αποτελέσματα που έχουν εν τέλει οι προσπάθειες του εκπαιδευτικού, που στηρίζονται στην εν λόγω δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης, για τους μαθητές του, στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας.

Η επαγγελματική ανάπτυξη συμβάλει επιπλέον στη μείωση των επιπέδων εργασιακής φυγής και εργασιακής εξουθένωσης (teacher burnout) (Özer & Beycioglu, 2010; Reynolds, Ross &

Rakow, 2008). Οι ήδη υψηλές απαιτήσεις του διδακτικού έργου με τις ολοένα και αυξανόμενες νέες προκλήσεις που ανακύπτουν δημιουργούν αυξημένα επίπεδα εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς. Όντας ελλιπώς προετοιμασμένοι να ανταπεξέλθουν στις νέες αυτές προκλήσεις, αλλά και να διαχειριστούν το συνεχιζόμενο στρες, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σταδιακά στην εξουθένωση και σε ορισμένες περιπτώσεις στην αποχώρηση από το επάγγελμά τους.

Η επαγγελματική ανάπτυξη στοχεύοντας στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως αυτές αναδεικνύονται μέσα στο πολυσύνθετο και διαρκώς μεταβαλλόμενο σχολικό πλαίσιο, μπορεί να τους εξοπλίσει με δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν όχι απλώς να επιβιώσουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και επιτύχουν σταδιακά ολοένα και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, επιτυγχάνοντας παράλληλα τη δική τους προσωπική βελτίωση. Η διαμόρφωση ακριβώς του προαναφερθέντος προτύπου του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού αποτελεί απάντηση στα ζητήματα της εργασιακής φυγής και εξουθένωσης.

1.1.7.1.β. Επιδράσεις στους Μαθητές

Αναφορικά με την επίδραση που έχει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη μάθηση, ένας αριθμός μελετών αναφέρουν ότι όσο μεγαλύτερη, όσο περισσότερη επαγγελματική γνώση και ανάπτυξη έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα της επίτευξης εκ μέρους των μαθητών τους (National Commission on Teaching and Americas's Future, 1996, 1997; Falk, 2001; Villegas-Reimers, 2003; Grosso de Leon, 2001; Guzman, 1995; McGinn & Borden, 1995; Tatto, 1999).

Η αναφορά της επιτροπής National Commission on Teaching and Americas's Future έδωσε σημαντικές ενδείξεις για το ότι η επένδυση στη γνώση και στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών αυξάνει τις επιδόσεις των μαθητών σε τέτοιο βαθμό ώστε αποτελεί μακράν την πιο αποτελεσματική επένδυση στο χώρο της εκπαίδευσης, τουλάχιστον όσον αφορά τις ΗΠΑ (Darling-Hammond, 1999). Την ίδια στιγμή υπάρχει η άποψη ότι η μάθηση δε μετριέται αρκετά συχνά όταν αξιολογείται η επίδραση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε αυτή (Loucks-Horsley & Matsumoto, 1999).

Οι Borko & Putnam (1995) παρέχουν στοιχεία που υποστηρίζουν ότι επαγγελματική ανάπτυξη παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αλλαγή των μεθόδων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους και ότι αυτές ακριβώς οι αλλαγές μπορεί να έχουν με τη σειρά τους αξιοσημείωτο θετικό αντίκτυπο στη μάθηση και στην επίδοση των μαθητών τους.

Τα δεδομένα που συνελέγησαν κατά τη διάρκεια ενός πολυετούς και πολυεπίπεδου προγράμματος έρευνας, ανάπτυξης των curricula και επαγγελματικής ανάπτυξης (Cognitively Guided Instruction Project, CGI), έδωσαν ισχυρές ενδείξεις για το ότι η παιδαγωγική γνώση περιεχομένου των έμπειρων εκπαιδευτικών, αλλά και οι αντιλήψεις τους, μπορούν να επηρεαστούν θετικά από προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι ενδεχόμενες μάλιστα αλλαγές που θα προκύψουν σχετίζονται με αλλαγές στη διδασκαλία στη σχολική αίθουσα και στην επίδοση των μαθητών (Borko & Putnam, 1995). Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και σε έρευνα στο Πακιστάν (Warwick & Reimers, 1995), όπου η επίσημη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετίζεται έντονα με τα επίπεδα της επίδοσης των μαθητών.

Άλλη μία έρευνα που υποστηρίζει την ισχυρή σχέση μεταξύ της βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών των διδασκόντων και των αυξημένων επιπέδων της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, πραγματοποιήθηκε από τους Cohen & Hill (1997). Αυτή η μεγάλης κλίμακας έρευνα, που έγινε σε καθηγητές μαθηματικών στην πολιτεία της Καλιφόρνια των ΗΠΑ, κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που ήταν δομημένες

γύρω από τα curricula, ανέφεραν αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές τους. Οι αλλαγές αυτές με τη σειρά τους είχαν σαν αποτέλεσμα υψηλότερες επιδόσεις εκ μέρους των μαθητών τους.

Οι Supovitz & Turner (2000) ανέφεραν ότι δεδομένα από το πρόγραμμα US National Science Foundation Teacher Enhancement δείχνουν ότι ο βαθμός της επαγγελματικής ανάπτυξης στον οποίο εκτίθενται οι εκπαιδευτικοί είναι ισχυρά συνδεδεμένος τόσο με τις διδακτικές στρατηγικές των σε βάθος ερωτήσεων και της διερεύνησης, όσο και με μία ευρύτερη διερευνητική κουλτούρα στη σχολική τάξη. Οι Supovitz, Mayer & Kahle (2000) σε μία ξεχωριστή έρευνα στο Οχάιο των ΗΠΑ, συνέλεξαν δεδομένα που κατέδειξαν ότι σαν αποτέλεσμα της έντονης συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, οι συμπεριφορές, η προετοιμασία και οι πρακτικές τους εμφάνισαν έντονη βελτίωση στη σχολική περίοδο που ακολούθησε τη διεξαγωγή των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτά τα οφέλη που αποκόμισαν σε επαγγελματικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί ήταν εμφανή ακόμα και αρκετά χρόνια μετά από την συμμετοχή τους στις δραστηριότητες αυτές επαγγελματικής ανάπτυξης.

Σε μια ανασκόπηση ερευνών και μελετών στη σχετική βιβλιογραφία, οι οποίες είχαν σαν αντικείμενο τον αντίκτυπο της επαγγελματικής ανάπτυξης καθηγητών φυσικής και μαθηματικών στη μαθησιακή διαδικασία, η Mary Kennedy (1998) κατέληξε σε ορισμένα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Σύμφωνα με την Kennedy συγκρίνοντας τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο ή στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν και κατανοούν το αντικείμενο αυτό, με προγράμματα τα οποία εστιάζουν στην παιδαγωγική, τα πρώτα, που έχουν σαφώς μεγαλύτερη πρακτική αξία, έχουν και το μεγαλύτερο αντίκτυπο στη μάθηση. Η ίδια ερευνήτρια αναφέρει ότι οι επισκέψεις των εκπαιδευτικών σε τάξεις συναδέλφων τους, στα πλαίσια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, προσέφεραν αποτελέσματα τα οποία δεν ήταν ξεκάθαρα ούτε έβαιναν με σαφήνεια προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Σε μερικές περιπτώσεις οι επισκέψεις είχαν θετική επίδραση στη μάθηση, ενώ σε άλλες όχι.

Όταν προγράμματα επιμόρφωσης που απευθύνονταν σε όλους ανεξαιρέτως τους εκπαιδευτικούς συγκρίθηκαν με αντίστοιχα προγράμματα που αφορούσαν συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευτικών, τα πρώτα φάνηκε να έχουν λιγότερη επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία. Ο τρόπος με τον οποίο γινόταν η κατανομή του χρόνου επαφής των εκπαιδευτικών με το εκάστοτε αντικείμενο στα πλαίσια των επιμορφωτικών προγραμμάτων δε φάνηκε να είναι σημαντικός δείκτης της επίδρασης των τελευταίων στη μάθηση και στην επίδοση των μαθητών. Πράγματι, ανέκυψε μία ποικιλία αποτελεσμάτων, με τη διαφοροποίηση να έγκειται στο μαθησιακό αντικείμενο-στόχο του προγράμματος. Στις περισσότερες έρευνες ο συμπαγής χρόνος επαφής με τα μαθησιακά αντικείμενα-στόχους κατεδείχθη ως πιο αποτελεσματικός στα μαθηματικά ενώ ο διαμοιρασμένος χρόνος φάνηκε πιο επωφελής για τους καθηγητές φυσικής.

Τέλος, μία μεταβλητή που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη όταν αξιολογείται ο αντίκτυπος της επαγγελματικής ανάπτυξης στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου στην επίτευξη των μαθητών, είναι το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ένα αντικείμενο, έχουν προετοιμαστεί, στα πλαίσια της εκπαίδευσής τους, για τη διδασκαλία του αντικειμένου αυτού. Όπως αναφέρει ο Ingersoll (2001), όταν απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν μαθήματα για τα οποία δεν έχουν προετοιμαστεί επαρκώς, τότε ζημιώνονται τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές τους. Ο ίδιος ερευνητής καταδεικνύει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν εκτός του επιστημονικού τους πεδίου πιο συχνά εντοπίζονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν για πρώτη φορά σε σχολεία χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου, σε μικρά σχολεία και σε τάξεις με μικρή ακαδημαϊκή

επίτευξη των μαθητών. Τάξεις με εκπαιδευτικούς που διδάσκουν εκτός του πεδίου τους συνήθως παράγουν χαμηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα. Στις ΗΠΑ για παράδειγμα το 56% των δημόσιων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στα οποία διδάσκουν τα μαθήματα των φυσικών επιστημών εκπαιδευτικοί που δεν έχουν λάβει στοχευμένη εκπαίδευση στο πεδίο αυτό, ακόμα και στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι άρτια εξοπλισμένοι σε ένα διαφορετικό επιστημονικό πεδίο, διαθέτοντας ακόμα και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, δε φαίνεται να επιτυγχάνουν τόσο θετικά αποτελέσματα στο επίπεδο της επίτευξης των μαθητών (Loucks-Horsley & Matsumoto, 1999).

1.1.7.2. Επιδράσεις στις Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις

Στη διάρκεια της παρούσας περιόδου, οι περισσότερες κοινωνίες, διεθνώς, εμπλέκονται σε διάφορες μορφές εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Ορισμένες από τις μεταρρυθμίσεις κινούνται σε εθνικό επίπεδο, ενώ άλλες εφαρμόζονται σε τοπικό, σε επαρχιακό επίπεδο, αλλά ακόμα και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ανεξάρτητα από τη στοχοθεσία και το εύρος της μεταρρύθμισης, η σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι μία σχέση αμφίδρομη.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που δεν περιλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική τους ανάπτυξη δεν είναι, στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων, επιτυχημένες. Επίσης, δε μπορεί να είναι επιτυχημένες και οι μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης οι οποίες βρίσκονται εκτός του εκάστοτε τρέχοντος μεταρρυθμιστικού πλαισίου.

Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις μεταρρυθμίσεων των οποίων η δομή, η εξέλιξη και τα αποτελέσματα, στηρίζουν και αποδεικνύουν τα παραπάνω συμπεράσματα (Morris, Chan & Ling, 2000; Walker & Cheong, 1996; Day, 2000; Klette, 2000; Chadbourne, 1995; Dahlstrom et al., 1999; Zeichner & Dahlstrom, 1999; Robinson, 1999; Samuel, 1998). Μεταξύ αυτών των περιπτώσεων, υπήρξαν μεταρρυθμίσεις που αντίκρουσαν τους εκπαιδευτικούς σαν εμπόδια της διαδικασίας εφαρμογής τους και όχι σαν τους κατεξοχήν παράγοντες που θα προωθούσαν την αλλαγή. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην ληφθούν υπόψη οι απόψεις των εκπαιδευτικών, η προϋπάρχουσα γνώση τους, οι ικανότητές τους και η προετοιμασία που θα έπρεπε να είχαν ενόψει των νέων προκλήσεων που θα εμφανίζονταν στο έργο τους μέσα από την εφαρμογή της εκάστοτε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας (Villegas-Reimers & Reimers, 1996; Pierce & Hunsaker, 1996; Van Driel et al., 2001). Ο παραπάνω σχεδιασμός οδήγησε τις μεταρρυθμίσεις αυτές στην αποτυχία.

Στα πλαίσια μίας προσπάθειας να κατανοηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι Futrell et al. (1995), διεξήγαγαν μια έρευνα σε εννέα διάφορες σχολικές περιοχές στις ΗΠΑ. Ως ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας φάνηκε να αναδεικνύεται η «τοπική εστίαση» (local focus). Οι πραγματικά αποτελεσματικές μεταρρυθμίσεις έρχονται σαν αποτέλεσμα της αναγνώρισης των κατά τόπους αναγκών και της προσπάθειας εύρεσης λύσης στις ανάγκες αυτές. Το μοντέλο αυτό επιτρέπει τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους υπευθύνους της σχολικής διοίκησης να δώσουν μία προσωπική χροιά, να αφοσιωθούν στη μεταρρύθμιση και να την υποστηρίξουν.

Η σημαντική οικονομική στήριξη μιας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας, εκ μέρους της κεντρικής ηγεσίας, φαίνεται να είναι επίσης καθοριστικής σημασίας. Πράγματι, μέλη της σχολικής ηγεσίας ανέφεραν, σε σχετικές συνεντεύξεις, πως όταν οι σχολικές μονάδες είναι αποκλειστικά υπεύθυνες για την επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά και για μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες που περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων και ευκαιρίες ανάπτυξης για τους

εκπαιδευτικούς, χωρίς να στηρίζονται από την κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση, τότε η υλοποίηση του συνόλου των προσπαθειών εξαρτάται άμεσα από τη χρηματοδότηση της τοπικής κοινότητας, που δεν είναι σταθερή και εξασφαλισμένη, ειδικά για τον τομέα της εκπαίδευσης.

Η ίδια η τοπική ηγεσία όμως είναι από μόνη της ένας πολύ σημαντικός παράγοντας. Είναι καθοριστικής σημασίας για μία μεταρρυθμιστική προσπάθεια να κερδίσει την υποστήριξη τόσο των ηγετών των σχολικών μονάδων όσο και των κοινοτήτων στις οποίες οι σχολικές μονάδες λειτουργούν ως αναπόσπαστο κομμάτι.

Ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός είναι μια σημαντική παράμετρος για την προώθηση μεταρρυθμίσεων που περιλαμβάνουν την εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τέλος πρέπει να υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος για την κατάλληλη ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά και μία πληθώρα ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη.

Αξίζει να γίνει αναφορά και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών όπως αυτή καταγράφεται στα πλαίσια της αξιολόγησης επιτυχημένων μεταρρυθμιστικών ενεργειών. Η Little (2001) αναγνώρισε τρεις παράγοντες που βοηθούν στην επεξήγηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και στην προθυμία τους να συμμετέχουν σε προσπάθειες μεταρρύθμισης. Οι μεταρρυθμίσεις έχουν τη δυνατότητα είτε να ενισχύσουν είτε να απειλήσουν την επαγγελματική, συναισθηματική και ηθική ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία στην τάξη, καθώς μπορεί είτε να προσφέρουν ευπρόσδεκτες αλλαγές στη σχολική αίθουσα είτε να επιφορτίσουν με επιπλέον ευθύνες τους εκπαιδευτικούς σχετικά με αρμοδιότητες εντός και εκτός του πλαισίου της τάξης. Οι μεταρρυθμίσεις έχουν επίσης την προοπτική είτε να συνασπίσουν είτε να διχάσουν τους συναδέλφους και είτε να δημιουργήσουν είτε να διακόψουν φιλίες και άλλους συναδελφικούς δεσμούς της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τέλος οι μεταρρυθμίσεις ενδέχεται να αναλώσουν μέρος του χρόνου της προσωπικής ζωής των εκπαιδευτικών και να καταπονήσουν τις οικογενειακές σχέσεις. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι μπορεί να απαιτείται μία πολύ μεγαλύτερη προσωπική αφοσίωση του εκπαιδευτικού ως προς το χρόνο, αλλά και τη συναισθηματική και πνευματική του ενέργεια για τη συμμετοχή στις διάφορες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και για την προώθηση και υλοποίηση της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας.

Η Little (2001) αναφέρει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας που προωθεί μία μεταρρυθμιστική προσπάθεια, αλλά και στην ίδια την προσωπική τους ζωή, φαίνονται ενθουσιώδεις στην ιδέα της μεταρρύθμισης αυτής. Η ίδια ερευνήτρια αναφέρει πως όταν οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν μια μεταρρύθμιση, προσπαθούν να προσδιορίσουν τα οφέλη που μπορεί αυτή να προσφέρει τόσο στους ίδιους όσο και στους μαθητές τους, την οπτική από την οποία αφορμάται η μεταρρύθμιση, αλλά και την οργανωσιακή αφετηρία της· αν δηλαδή πρόκειται για μεταρρύθμιση που ξεκινά από το Υπουργείο Παιδείας και γενικότερα την εκπαιδευτική ηγεσία ή από το τοπικό επίπεδο και το επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Εν κατακλείδι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ένα κομβικό σημείο για την ευόδωση των διαφόρων μεταρρυθμίσεων. Οι επιτυχημένες και αποδοτικές ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς έχουν έναν αξιοσημείωτο θετικό αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών και στη μάθηση. Έτσι όταν ο στόχος μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι η αύξηση της επίτευξης των μαθητών και η ενίσχυση της μάθησης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ως ένας παράγοντας κομβικής σημασίας στο πλαίσιο της εν λόγω μεταρρύθμισης.

1.2. Εκπαίδευση και Προετοιμασία των Εκπαιδευτικών

1.2.1. Εισαγωγή

Το πρώτο βήμα σε κάθε διαδικασία ανάδειξης ενός επαγγελματία σε οποιοδήποτε πεδίο είναι η αρχική του προετοιμασία στο πεδίο αυτό. Στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού η προετοιμασία αυτή λαμβάνει πολύ διαφορετικά σχήματα και μορφές και ποικίλει σημαντικά από χώρα σε χώρα. Ωστόσο υπάρχει μία ευρεία συμφωνία στο ότι το να μάθει κανείς να διδάσκει είναι αφενός μια διαδικασία ατομική, καθώς εξαρτάται από το ατομικό μαθησιακό «ιστορικό» του κάθε μελλοντικού εκπαιδευτικού, από τις προϋπάρχουσες γνώσεις του και αντιλήψεις αλλά και από τις αντιλήψεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση που θα διαμορφωθούν από την αρχική του εκπαίδευση και θα συνεχίσουν να διαμορφώνονται καθόλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Αφετέρου πρόκειται και για μία σύνθετη διαδικασία, καθώς απαιτείται μία πληθώρα δεξιοτήτων και ικανοτήτων που πρέπει να αποκτηθούν προκειμένου να μπορεί κάποιος να διδάξει, ενώ καθοριστικό ρόλο παίζει και το πλαίσιο της διδασκαλίας (Hauge, 2000).

1.2.2. Προσανατολισμοί της Αρχικής Εκπαίδευσης

Διαφορετικοί εννοιολογικοί προσανατολισμοί αναφορικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών και την προετοιμασία τους οδηγούν σε διαφοροποιημένες οπτικές σχετικά με το περιεχόμενο και την υφή της αρχικής τους εκπαίδευσης. Οι Calderhead & Shorrocks (1997) περιγράφουν πέντε προσανατολισμούς σχετικά με την αρχική προετοιμασία των εκπαιδευτικών.

Ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός δίνει έμφαση στην εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο τους και αντικρίζει την ποιότητα της εκπαίδευσής τους σαν την επαγγελματική τους δύναμη. Στον εν λόγω προσανατολισμό το σημείο-κλειδί είναι μία συμπαγής γνώση του επιστημονικού αντικειμένου, ένα στιβαρό επιστημονικό υπόβαθρο.

Ο πρακτικός προσανατολισμός δίνει έμφαση στις τεχνικές και τις πρακτικές του εκπαιδευτικού στη σχολική αίθουσα και στις γενικότερες στρατηγικές που ακολουθεί. Το στοιχείο που εδώ έχει κομβική σημασία είναι οι πρακτικές εμπειρίες που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από τη σχολική αίθουσα και το μοντέλο της μαθητείας (apprenticeship model) στα πλαίσια της πρακτικής τους άσκησης, η οποία λαμβάνει χώρα στη διάρκεια της εκπαίδευσής τους. Καθοριστικοί παράγοντες είναι ο ρόλος του μέντορα, του επιβλέποντα καθηγητή και ο αναστοχασμός που διαπνέει όλες τις πτυχές της αρχικής εκπαίδευσης στην περίπτωση αυτή.

Ο τεχνικός προσανατολισμός δίνει έμφαση στη γνώση και στις δεξιότητες συμπεριφοράς που απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς. Σχετίζεται με προσεγγίσεις που στηρίζονται στις δεξιότητες αυτές και είναι εμπνευσμένη από τα συμπεριφοριστικά μοντέλα διδασκαλίας.

Ο διαπροσωπικός προσανατολισμός δίνει έμφαση στη σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων στη σχολική αίθουσα και θεωρεί την εκμάθηση του διδάσκειν σαν μία διαδικασία στην οποία ο υποψήφιος εκπαιδευτικός εμπνέεται και συνειδητοποιεί το ρόλο του μέσα από τον πειραματισμό και την ανακάλυψη των προσωπικών του δυνατοτήτων.

Τέλος, ο *κριτικός-διερευνητικός προσανατολισμός* αντικρίζει το σχολείο σαν ένα χώρο στον οποίο λαμβάνει χώρα μία διαδικασία κοινωνικής μεταρρύθμισης με το ρόλο των σχολείων να γίνεται αντιληπτός υπό το πρίσμα της προώθησης μεταρρυθμιστικών προσπαθειών και της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Ένα στοιχείο-κλειδί αυτής της οπτικής είναι η προώθηση της ανάπτυξης κριτικών και αναστοχαστικών πρακτικών εκ μέρους των

εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορούν να γίνουν παράγοντες κοινωνικής αλλαγής και να δημιουργήσουν ένα κλίμα κοινωνικής αλληλεγγύης.

Αυτοί οι προσανατολισμοί δεν είναι απαραίτητα αλληλοαναιρούμενοι. Ωστόσο ανάλογα με την κουλτούρα, τις αξίες μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, την εποχή, και τις αντιλήψεις που έχει η κοινωνία αυτή για τους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία, ο προσανατολισμός που θα κυριαρχήσει έναντι των υπολοίπων στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής θα είναι αυτός που θα έχει και το μεγαλύτερο αντίκτυπο στις μορφές που θα λαμβάνει η προετοιμασία, η εκπαίδευση αλλά και γενικότερα η συνολική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Κι αυτό διότι οι προαναφερθέντες προσανατολισμοί δεν αφορούν μονάχα τις αρχικές σπουδές, αλλά επεκτείνονται και στο επίπεδο της επιμόρφωσης, της εκπαίδευσής δηλαδή των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Αμέσως παρακάτω θα γίνει μια προσπάθεια σκιαγράφησης τόσο της προϋπηρεσιακής όσο και της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί σε διεθνές επίπεδο, των δύο δηλαδή κομβικών φάσεων της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, κατηγοριοποίηση που γίνεται ασφαλώς στη βάση της χρονικής θέσης των σχετικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων ως προς την επαγγελματική σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού.

1.2.3. Προϋπηρεσιακή Εκπαίδευση

Η προϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών διαφέρει σε σημαντικό βαθμό ανά τον κόσμο, ακόμα και ανάμεσα σε ιδρύματα της ίδιας χώρας, σε ζητήματα όπως είναι το πλαίσιο της προετοιμασίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών, τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία εστιάζεται το ενδιαφέρον και τα αντίστοιχα επιστημονικά πεδία που αποτελούν μέρος της προετοιμασίας αυτής. Διαφοροποιούνται ακόμα η κατανομή του χρόνου που αφιερώνεται σε κάθε πεδίο, οι μορφές, αλλά και οι τύποι πρακτικών εμπειριών σχετικά με τη σχολική τάξη (Ben-Peretz, 1995), η μορφή που λαμβάνει η πρακτική άσκηση, η δομή της, ο ρόλος του μέντορα, ο ρόλος του επιβλέποντα καθηγητή και κυρίως η μορφή των αναστοχαστικών διαδικασιών που στοχεύουν στην ανάπτυξη των αναστοχαστικών και των γενικότερων μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Παράγοντας διαφοροποίησης είναι επιπλέον και το πώς οι κοινωνίες αντιλαμβάνονται το σκοπό της προϋπηρεσιακής εκπαίδευσης. Αν και σε κάποιες κοινωνίες θεωρείται ότι αυτή η προετοιμασία είναι ενδεχομένως και η μόνη ευκαιρία επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της καριέρας τους, είναι πλέον γεγονός ότι η εν λόγω αρχική εκπαίδευση είναι ένα μόνο βήμα στη μακρά διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον συγκεντρώνει η μελέτη της αρχικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών στις διάφορες χώρες του κόσμου και ιδίως σε εκείνες που δίνουν στο πεδίο αυτό μεγάλη έμφαση. Η Darling-Hammond (2017) στέκεται στην προϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όπως αυτή διεξάγεται στην Αυστραλία, και συγκεκριμένα στις πολιτείες της Βικτώριας και της Νέας Νότιας Ουαλίας, στον Καναδά, και ειδικότερα στις επαρχίες του Οντάριο και της Αλμπέρτα, στη Φινλανδία και στη Σιγκαπούρη, σε σύγκριση με την αντίστοιχη προετοιμασία τους στις ΗΠΑ. Στόχος της σύγκρισης είναι ο σχηματισμός μιας επαρκούς εικόνας αναφορικά με τα ανακύπτοντα διεθνώς ζητήματα στο συγκεκριμένο πεδίο, με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση αυτών καθώς και με ορισμένα από τα αποτελέσματα των εν λόγω στρατηγικών (Hammond & Lieberman, 2012; Darling-Hammond & Rothman, 2015; Darling-Hammond et al., 2017).

Τη στιγμή που πρόσφατες αναφορές και αναλύσεις κάνουν λόγο για ένα σφοδρό κλίμα πολεμικής απέναντι στους εκπαιδευτικούς τόσο στις Ηνωμένες Πολιτείες (Chaltain, 2012;

Samsa, 2013) όσο και στην Αγγλία (MacBeath, 2012), κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από ένα ισχυρό επαγγελματικό ιδανικό για τους λειτουργούς της εκπαίδευσης στηρίζουν απερίφραστα τους διδάσκοντες και αντιμετωπίζουν το επάγγελμά τους ως καθοριστικής σημασίας, ένα επάγγελμα στα πλαίσια του οποίου το σχετικό γνωστικό υπόβαθρο απαιτείται να τύχει βαθιάς μελέτης ήδη από τα πλαίσια της αρχικής προετοιμασίας του μελλοντικού εκπαιδευτικού προκειμένου να δοθούν μετέπειτα σε όλους τους μαθητές ίσες ευκαιρίες να κατακτήσουν τη γνώση, επιτυγχάνοντας τα βέλτιστα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Φινλανδία της οποίας ο διεξοδικός σχεδιασμός και η συστηματική προσπάθεια για ένα δίκαιο εκπαιδευτικό σύστημα υψηλής ποιότητας στηρίζεται εν πολλοίς στη δημιουργία ενός πολυσύνθετου και ιδιαίτερα υψηλών απαιτήσεων διδακτικού επαγγέλματος στα πλαίσια του οποίου όλοι οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να διαθέτουν τουλάχιστον ένα διετές μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης το οποίο να συμπεριλαμβάνει μια ισχυρή προετοιμασία του μελλοντικού λειτουργού τόσο στο επίπεδο της γνώσης περιεχομένου όσο και σε εκείνο της παιδαγωγικής. Το διδακτικό επάγγελμα αποτελεί πλέον στη χώρα αυτή της σκανδιναβικής χερσονήσου το πλέον περιζήτητο επάγγελμα μετά από αυτό του γιατρού, ενώ πολλοί δάσκαλοι που αποκτούν ακόμα και διδακτορικό δίπλωμα συνεχίζουν να εργάζονται στα σχολεία. Στη διάρκεια μιας μόλις γενιάς η Φινλανδία άλλαξε εικόνα· από μια χώρα με σχετικά φτωχή εκπαίδευση, αποτελεί πλέον μια εκπαιδευτική «υπερδύναμη» του 21^{ου} αιώνα, με εκκωφαντικά υψηλά επίπεδα γραμματισμού (96%), εξαιρετικά ποσοστά αποφοίτησης και συνέχισης των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και κορυφαίες βαθμολογίες σε όλα τα πεδία της αξιολόγησης PISA (Programme for International Student Assessment). Οι εκπαιδευτικοί τυγχάνουν του σεβασμού και μιας σταθερά έντονης υποστήριξης εκ μέρους της κοινωνίας και της πολιτείας. Στο πλαίσιο αυτό το διδακτικό επάγγελμα θεωρείται ότι οφείλει να έχει μια μακροπρόθεσμη προοπτική όπου οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να εξελίσσονται συνεχώς, να καλλιεργούν τη γνώση του αντικειμένου τους και να αναλαμβάνουν σταδιακά ηγετικές θέσεις στην εκπαίδευση.

Στην ίδια κατεύθυνση, η Σιγκαπούρη έχει περάσει από την απλή εξασφάλιση ενός επαρκούς αριθμού εκπαιδευτικών, κύριος στόχος της πολιτείας κατά τη διάρκεια μιας περιόδου ραγδαίας ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος, κατόπιν της ανεξαρτησίας της χώρας το 1965, στην παροχή εκπαιδευτικών υψηλής κατάρτισης. Η ευρεία μεταρρύθμιση του 1997, *Thinking Schools, Learning Nation* επαναπροσδιόρισε λεπτομερώς το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ως βασικός στόχος τέθηκε ο μετασχηματισμός κάθε σχολείου σε μια κοινότητα μάθησης, όπου μεταξύ άλλων καλούνται να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται συνεχώς τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι σχολικοί ηγέτες, αναζητώντας νέες ιδέες και πρακτικές και ανανεώνοντας συνεχώς τη γνώση του αντικειμένου τους.

Η μεταρρύθμιση αυτή έχει πυροδοτήσει ποικίλες αλλαγές στην πρόσληψη, τις απολαβές την προετοιμασία, την επαγγελματική ανάπτυξη ακόμα και στο κύρος του εκπαιδευτικού. Όπως και στη Φινλανδία έτσι και στη Σιγκαπούρη οι προδιαγραφές για την εισαγωγή στα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών είναι σχολαστικές και περιλαμβάνουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και ένα πάθος για διδασκαλία. Κι εδώ η προετοιμασία των υποψηφίων εκπαιδευτικών η οποία διεξάγεται κατά κύριο λόγο στο μεταπτυχιακό επίπεδο χρηματοδοτείται από την πολιτεία με τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να πληρώνονται κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους. Οι υποψήφιοι αυτοί προσλαμβάνονται όταν ξεκινούν την εκπαίδευσή τους έχοντας την προοπτική μιας εγγυημένης θέσης εργασίας. Η προετοιμασία είναι διεξοδικά σχεδιασμένη και προσφέρεται αποκλειστικά και μόνο από το Εθνικό Ινστιτούτο της Εκπαίδευσης, ενώ στη συνέχεια ακολουθείται από μια άρτια δομημένη εισαγωγική επιμόρφωση και μία συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη. Οι απολαβές των εκπαιδευτικών είναι αρκετά υψηλές σε σχέση με άλλα επαγγέλματα. Η Σιγκαπούρη μάλιστα έχει δημιουργήσει μία ιεραρχική δομή αρμοδιοτήτων και διαφορετικής φύσης ηγετικών θέσεων η οποία προσφέρει

στους εκπαιδευτικούς μία προοπτική επαγγελματικής ανέλιξης στη διάρκεια μιας ούτως ή άλλως μακροχρόνιας επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Η δομή αυτή συμβάλλει τα μάλα στην εκπαίδευση, την ανάπτυξη και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών· οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί με βαθιά γνώση του διδακτικού αντικειμένου είναι εκείνοι που είτε αναλαμβάνοντας το ρόλο της εμπέδωσης και ενίσχυσης μιας συστηματικής και ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας είτε λειτουργώντας ως μέντορες στα προγράμματα προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών αλλά και στα αντίστοιχα προγράμματα εισαγωγής τους στο σχολικό πλαίσιο ενισχύουν την όλη διαδικασία σύνδεσης της θεωρίας με τη σχολική πράξη. Μέσω των ρόλων αυτών τόσο οι νεοεισερχόμενοι όσο και οι ίδιοι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί επωφελούνται σημαντικά σε διάφορες πτυχές που άπτονται της σχολικής ζωής.

Οι τοπικές κυβερνήσεις του Καναδά επίσης υποστηρίζουν οικονομικά τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους, συνήθως και πάλι σε Μεταπτυχιακό επίπεδο με τις απολαβές τους να είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικές. Οι εκπαιδευτικοί, τουλάχιστον σε μεταπτυχιακό επίπεδο, είναι συνήθως καλά προετοιμασμένοι έχοντας συνάμα ποικίλες ευκαιρίες για να μάθουν καθόλη τη διάρκεια της μελλοντικής τους καριέρας. Ακολουθώντας την προσέγγιση της Φινλανδίας, η επαρχία του Οντάριο διεύρυνε τις απαιτήσεις αναφορικά με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών σε δύο χρόνια σπουδών μεταπτυχιακού επιπέδου κάτι το οποίο έχει συνεισφέρει καθοριστικά στον εμπλουτισμό των κρίσιμης σημασίας εμπειριών πρακτικής άσκησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Η επαρχία της Αλμπέρτα έχει επίσης θέσει υψηλές προδιαγραφές για την προϋπηρεσιακή εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών καθότι προβλέπει δύο χρόνια μεταπτυχιακής εκπαίδευσης ή ένα ενιαίο πενταετές πρόγραμμα προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης. Και στις δύο επαρχίες επικρατεί μία έντονη υπερπροσφορά εκπαιδευτικών με τις εργασιακές θέσεις να είναι σε μεγάλο βαθμό καλυμμένες. Σαν ένδειξη της αξίας του επαγγέλματος μία πρόσφατη έρευνα στην Αλμπέρτα κατέδειξε ότι το 89% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ιδιαίτερα αφοσιωμένοι στο διδακτικό επάγγελμα ενώ παράλληλα νιώθουν πολύ υπερήφανοι για την ενασχόληση τους.

Στην περίπτωση της Αυστραλίας παρά τις όποιες συζητήσεις αναφορικά με τη διδασκαλία στη διάρκεια των τελευταίων ετών η προετοιμασία των εκπαιδευτικών τυγχάνει σε γενικές γραμμές ικανοποιητικής υποστήριξης από την πολιτεία. Πολλοί υποψήφιοι σπουδαστές έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν άνευ διδάκτρων τα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών, στα πλαίσια των διάφορων ακαδημαϊκών ιδρυμάτων. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εισέρχονται στο επάγγελμα πλήρως προετοιμασμένοι ενώ λαμβάνουν και καθόλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας συνεχή υποστήριξη στο έργο τους. Αρκετά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών λαμβάνουν αξιοσημείωτη στήριξη από την πολιτεία με τη δημιουργία μιας στενότερης συνεργασίας με τις σχολικές μονάδες στην κατεύθυνση μιας προετοιμασίας των εκπαιδευτικών που να προσομοιάζει τα πρότυπα της Φινλανδίας με τις κρίσιμης σημασίας εμπειρίες πρακτικής άσκησης.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, ήδη από τις αρχές του 1980 πολλές ομοσπονδιακές κυβερνήσεις αμφισβήτησαν την ιδέα του ότι απαιτείται ένα στιβαρό γνωστικό υπόβαθρο για τη διδασκαλία καθώς και τη σημασία του ρόλου των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζοντας εκείνους που εισέρχονται στο διδακτικό επάγγελμα ως λιγότερο ικανούς σε σχέση με εκείνους που εισέρχονται στα υπόλοιπα επαγγέλματα παραγωνίζοντας έτσι μελέτες που καταδεικνύουν το αντίθετο (Darling-Hammond & Youngs 2002; Gitomer 2007). Εξαιτίας των ομοσπονδιακών και κρατικών πολιτικών που διαμορφώθηκαν από τις εν λόγω κυβερνήσεις οι υποψήφιοι που εισέρχονται στο διδακτικό επάγγελμα μέσω εναλλακτικών οδών χωρίς προηγούμενη εκπαίδευση λαμβάνουν συχνά μεγαλύτερη οικονομική ενίσχυση σε σχέση με εκείνους που

επιλέγουν να προετοιμαστούν επαρκώς σε σχετικά προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πριν την είσοδο τους στον εργασιακό χώρο του σχολείου.

Η είσοδος στο διδακτικό επάγγελμα μέσα από αυτές τις παράπλευρες οδούς που αποφεύγουν τα «εμπόδια» της προετοιμασίας έχει οδηγήσει στη στελέχωση ορισμένων σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικούς χαμηλότερης κατάρτισης. Πρόκειται συνήθως για τα σχολεία κοινοτήτων που προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς χαμηλές απολαβές, φτωχότερες συνθήκες εργασίας και γενικότερα μικρότερα κίνητρα, σχολεία που απαρτίζονται κατά κύριο λόγο από φτωχότερους μαθητές ή και έγχρωμους μαθητές από οικογένειες χαμηλότερης κοινωνικοοικονομικής τάξης. Εξαιτίας των ανισοτήτων στη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων, στους μισθούς των εκπαιδευτικών και στο βαθμό της στήριξης που αυτοί τυγχάνουν στα πλαίσια του διδακτικού τους έργου, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε φτωχότερες συνοικίες είναι λιγότερο πιθανόν να συμμετάσχουν συστηματικά σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, γεγονός που εντείνει έτι περισσότερο τις κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες, οι οποίες άλλωστε πυροδοτούν σε πρώτη φάση τις προαναφερθείσες ανισότητες στο επίπεδο της χρηματοδότησης και των απολαβών, από τη στιγμή που οι μαθητές των φτωχότερων περιοχών έχουν ολοένα και λιγότερες πιθανότητες να λάβουν μια υψηλής ποιότητας διδασκαλία.

Πρωτοβουλίες όπως αυτή του Teach for America και του Teach for Australia οι οποίες αποτελούν πλέον μέρος της παγκόσμιας πρωτοβουλίας Teach for All προβλέπουν την πρόσληψη υποψηφίων οι οποίοι εισέρχονται στο διδακτικό επάγγελμα σε σχολεία υψηλότερων αναγκών με μία προϋπηρεσιακή προετοιμασία μερικών μόλις εβδομάδων για μία θητεία συνήθως δύο ετών σε ένα επάγγελμα το οποίο γίνεται αντιληπτό ως ένας μόλις σταθμός στην πορεία προς την πραγματική εργασία. Τα προγράμματα Teach for All βρήκαν πρόσφορο έδαφος σε πολλές χώρες οι οποίες είχαν προηγουμένως επιτρέψει την παγίωση σημαντικών ανισοτήτων αναφορικά με τις συνθήκες της εκπαίδευσης και την υποστήριξη της διδασκαλίας κατά μήκος των διαφόρων σχολικών μονάδων της επικράτειάς τους.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ότι κράτη όπως η Φινλανδία και η Σιγκαπούρη που έχουν κάνει οι γενναίες επενδύσεις στην κατεύθυνση της οικοδόμησης ενός ισχυρού και δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος δεν συμμετέχουν σε προγράμματα τα οποία προβλέπουν μειωμένης διάρκειας προϋπηρεσιακή εκπαίδευση. Και στον Καναδά διατηρούνται οι υψηλές απαιτήσεις ως προς την κατάρτιση των εκπαιδευτικών που πρόκειται να διδάξουν στις διάφορες σχολικές μονάδες καθότι όσοι προσλαμβάνονται στα πλαίσια του προγράμματος Teach for Canada που στοχεύει στην προετοιμασία εκπαιδευτικών με στόχο να διδάξουν σε απομονωμένες κοινότητες συνήθως ιθαγενών πληθυσμών προβλέπεται ότι πρέπει προηγουμένως να έχουν ολοκληρώσει ένα πλήρους φοίτησης προϋπηρεσιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης προτού εισέλθουν στο προαναφερθέν πρόγραμμα και αποκτήσουν μέσω αυτού επιπλέον εκπαίδευση στο πεδίο της διδασκαλίας που εστιάζεται στις συγκεκριμένες κοινότητες. Αυτή η δέσμευση στην εξασφάλιση υψηλών προδιαγραφών αναφορικά με την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνοδεύεται από υψηλές απολαβές των εκπαιδευτικών και από μία εστίαση στη συνεχή εξέλιξη του εκπαιδευτικού παρά σε μία τιμωρητικού χαρακτήρα αξιολόγηση (Campbell et al. 2017).

Τέτοιες δεσμεύσεις δεν είναι στη φύση τους ενδογενείς αλλά αναπτύσσονται, υποστηρίζονται και διατηρούνται μέσω κατάλληλων πολιτικών. Στο Οντάριο του Καναδά για παράδειγμα ένα γενικότερο δυσμενές περιβάλλον για το διδακτικό επάγγελμα μετεστράφη άρδην το 2003, όταν η νέα κυβέρνηση της επαρχίας ξεκίνησε ρητά την επανοικοδόμηση του επαγγέλματος και τη σταδιακή αποκατάσταση του σεβασμού της κοινής γνώμης σε αυτό. Η νέα ηγεσία ανέλαβε τότε τα καθήκοντά της με μία ισχυρή δέσμευση για την ενίσχυση της δημόσιας εκπαίδευσης και του διδακτικού επαγγέλματος με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και

της επίτευξης των μαθητών στα πλαίσια του σχολείου. Η ενίσχυση αυτή χαρακτηρίστηκε από τη διάδοση evidence-based πρακτικών διδασκαλίας στις σχολικές μονάδες, μέσω της παροχής ποικίλων ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη σε εκπαιδευτικούς και σχολική ηγεσία. Η προσέγγισή αυτή γρήγορα απέδωσε καρπούς, καθώς μέχρι το 2007 όλοι οι δείκτες της ακαδημαϊκής επίτευξης των μαθητών, συμπεριλαμβανομένου του ποσοστού σχολικής διαρροής, αυξήθηκαν σημαντικά, ενώ η φυγή των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους γνώρισε καθοριστική μείωση. Η πορεία αυτή συνεχίζεται έκτοτε καταδεικνύοντας τη δυνατότητα συνεχούς βελτίωσης της εκπαίδευσης όταν αυτή βασίζεται σε ισχυρά θεμέλια.

Τόσο η Φινλανδία όσο και η Σιγκαπούρη μετασχημάτισαν το παραμελημένο διδακτικό επάγγελμα σε ένα συνεχώς υποστηριζόμενο υψηλών προδιαγραφών επαγγελματισμού λειτουργήμα, στα πλαίσια μιας γενικότερης προσπάθειας μεταρρύθμισης των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, προσπάθεια που ξεκίνησε, όπως ήδη αναφέρθηκε, πριν από αρκετές δεκαετίες. Στην περίπτωση της Σιγκαπούρης, μετά την ανεξαρτησία της το 1965 έπρεπε να οικοδομηθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα από το μηδέν. Στην κατεύθυνση αυτή η πολιτική ηγεσία της χώρας έχει δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην προβολή της σημασίας του διδακτικού επαγγέλματος και του έργου των εκπαιδευτικών στην κοινωνική ευημερία. Το μισθολόγιο των εκπαιδευτικών αλλά και κυρίως οι συνολικότερες επενδύσεις της πολιτείας στην εκπαίδευση και τη συνεχή στήριξη των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του διδακτικού τους έργου, μέσω της παροχής ποικίλων ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης καθόλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, καταδεικνύουν επίσης το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της ηγεσίας για τους λειτουργούς της εκπαίδευσης. Η ηγεσία της Φινλανδίας έχει και αυτή, ήδη από τη δεκαετία του 1970, επιτύχει σημαντικές αλλαγές αναφορικά με την αύξηση του επαγγελματισμού του διδακτικού επαγγέλματος και την εξίσωση των παρεχόμενων στις σχολικές μονάδες πόρων, ενώ συνεχίζει ακατάπαυστα να παρέχει συνεχή στήριξη στους εκπαιδευτικούς και να ενισχύει το σεβασμό της κοινής γνώμης στο πρόσωπό τους και το έργο τους.

Ενώ τα συστήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στη Φινλανδία, τον Καναδά, την Αυστραλία και τη Σιγκαπούρη διαφέρουν μεταξύ τους σημαντικά, συγκλίνουν ακριβώς στο ότι στεγάζουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας. Στη Φινλανδία και τη Σιγκαπούρη τα συστήματα αυτά λειτουργούν σε πανεθνικό επίπεδο, ενώ σε μεγαλύτερες χώρες με περισσότερο αποκεντρωμένη διοίκηση, όπως είναι η Αυστραλία και ο Καναδάς, λειτουργούν στο επίπεδο της πολιτείας ή της επαρχίας. Σε κάθε περίπτωση τα συστήματα αυτά περιλαμβάνουν πολλαπλές, συνεπείς και συμπληρωματικές συνιστώσες που σχετίζονται με την πρόσληψη, την ανάπτυξη και τη διατήρηση ταλαντούχων ατόμων με στόχο την επίτευξη του γενικότερου στόχου της διασφάλισης της στελέχωσης κάθε σχολικής μονάδας με αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς. Τα συστήματα των κρατών αυτών περιλαμβάνουν όλο το εύρος των πολιτικών που επηρεάζουν την ανάπτυξη και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών· μεταξύ άλλων πρόκειται για πολιτικές που αφορούν την προσέλκυση ικανών σπουδαστών, την προετοιμασία τους, την εισαγωγή τους στο σχολικό Πλαίσιο, την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την αξιολόγησή τους, την επαγγελματική τους εξέλιξη καθώς και τη διατήρησή τους στο διδακτικό επάγγελμα. Η πολιτική ηγεσία κάθε μίας εξ αυτών των κοινωνιών αναγνωρίζει ότι όλες αυτές οι πολιτικές απαιτείται να λειτουργούν αρμονικά καθώς σε διαφορετική περίπτωση τα συστήματα θα περιέλθουν σε κατάσταση ανισορροπίας. Επί παραδείγματι αν δοθεί πολύ μεγαλύτερη έμφαση στην πρόσληψη των εκπαιδευτικών χωρίς ταυτόχρονη μέριμνα για την εξέλιξή τους καθώς και τη διατήρησή τους στο διδακτικό επάγγελμα, ενδέχεται να υπάρξουν ποικίλα προβλήματα τα οποία ίσως να αποστερήσουν από το εκπαιδευτικό σύστημα την προοπτική της επίτευξης των οργανωσιακών και μαθησιακών στόχων που έχουν τεθεί.

Κάθε μία από τις προαναφερθείσες χώρες όμως εστιάζει τον κύριο στόχο της σε συγκεκριμένες πτυχές του συστήματος αυτού. Η Φινλανδία για παράδειγμα ήδη από το 1979 επενδύει έντονα στην αρχική προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Συμπληρωματικά ως προς αυτή τη στιβαρή αρχική προετοιμασία, τους παρέχει επιπλέον σημαντική υποστήριξη κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους καθώς και υψηλά επίπεδα αυτονομίας. Στο ίδιο μοτίβο η πολιτεία της Αλμπέρτα δίνει μεγαλύτερη έμφαση σε μία εκτεταμένη προϋπηρεσιακή προετοιμασία, με την Πολιτεία του Οντάριο να εστιάζει περισσότερο σε μία διεξοδικά σχεδιασμένη διαδικασία εισαγωγής στο σχολικό πλαίσιο ή διαφορετικά με ελληνικούς όρους σε μία συστηματική διαδικασία εισαγωγικής επιμόρφωσης για τους νέους εκπαιδευτικούς που περιλαμβάνει έντονο και εκτεταμένο mentoring καθώς και ποικίλες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Στην Αυστραλία στη διάρκεια των τελευταίων ετών η πολιτεία επενδύει έντονα στην υποστήριξη της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (OECD 2014). Η Σιγκαπούρη διαθέτει μία ιδιαίτερα έντονη αρχική προετοιμασία καθώς και μια εξίσου έντονη διαδικασία εισαγωγής στο σχολικό πλαίσιο. Εκεί μάλιστα δίνεται εξίσου μεγάλη έμφαση στην ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσα από ένα διεξοδικά σχεδιασμένο σύστημα το οποίο αξιοποιεί τα ποικίλα ταλέντα του εκπαιδευτικού δυναμικού αναδεικνύοντας τις καταλληλότερες θέσεις από τις οποίες μπορεί ένα άτομο να συνεισφέρει τα μέγιστα στην επίτευξη των οργανωσιακών και μαθησιακών στόχων του σχολείου. Τα συστήματα αυτά δεν παύουν να εξελίσσονται, ανταποκρινόμενα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Εφαρμόζοντας διορθωτικές ενέργειες σε πτυχές τους στις οποίες εντοπίζονται αδυναμίες συνεχίζουν να εξελίσσονται στην κατεύθυνση της παροχής μιας υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης.

1.2.3.1. Η στρατηγική προσδιορισμού των προδιαγραφών του Διδακτικού Επαγγέλματος

Στον απόηχο των συζητήσεων αναφορικά με τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας μια αναδυόμενη στρατηγική κατά μήκος ενός σημαντικού αριθμού κρατών αποτελεί ο προσδιορισμός συγκεκριμένων προδιαγραφών ως προς το γνωστικό υπόβαθρο καθώς και τις δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Τέτοιες προδιαγραφές μπορούν να κατευθύνουν την εκπαίδευση υποψηφίων εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις και να επηρεάσουν ευεργετικά την είσοδό τους στο σχολικό πλαίσιο, τη διατήρησή τους στο επάγγελμα αλλά και την αναγνώριση στο πεδίο τους. Οι προδιαγραφές αυτές αποτελούν έναν κανόνα για την πιστοποίηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών αλλά και για την αναγνώριση και πιστοποίηση των διαφόρων προγραμμάτων εκπαίδευσής τους. Οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής αποτέλεσαν τον προπομπό της στρατηγικής αυτής με τη δημιουργία του Εθνικού Συμβουλίου για τις Προδιαγραφές του Διδακτικού Επαγγέλματος (National Board for Professional Teaching Standards-NBPTS) το 1987 το οποίο όχι απλώς άρθρωσε τις προαναφερθείσες προδιαγραφές, αλλά συνέβαλε και στην αξιολόγηση της διδασκαλίας καθώς και στην αναδιάρθρωση των προδιαγραφών πιστοποίησης και προετοιμασίας των νέων εκπαιδευτικών μέσω του Διαπολιτειακού Συμβουλίου Αξιολόγησης και Στήριξης Νέων Εκπαιδευτικών (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium-INTASC). Έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι πεπειραμένοι εκπαιδευτικοί που απαντούν στις προδιαγραφές που τίθενται από το Εθνικό Συμβούλιο είναι περισσότερο αποτελεσματικοί εν σχέση με τους συναδέλφους τους οι οποίοι δεν πληρούν τις εν λόγω προϋποθέσεις Bond et al. 2000; Cavaluzzo 2004; Goldhaber and Anthony 2005; Smith et al. 2005; Vandevoort, Amrein-Beardsley and Berliner 2004) και ότι η διαδικασία πιστοποίησης από το συμβούλιο συμβάλλει στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής των συμμετεχόντων σε αυτή (NBPTS 2001).

Προσφάτως, μια νεοφυής διαδικασία αξιολόγησης της απόδοσης των νέων εκπαιδευτικών λαμβάνεται επίσης υπόψη για τη διαμόρφωση των προδιαγραφών του διδακτικού

επαγγέλματος. Περισσότεροι από χίλιοι εκπαιδευτικοί κατά μήκος των Ηνωμένων Πολιτειών έχουν συνεργαστεί για να δημιουργηθεί μία εθνική έκδοση της διαδικασίας αυτής που μπορεί να συμβάλει στην ενημέρωση της αρχικής πιστοποίησης των εκπαιδευτικών και να παρέχει ένα σημαντικό πλεονέκτημα στη βελτίωση της προετοιμασίας τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών σε περισσότερες από 30 πολιτείες έχουν δοκιμάσει αυτή τη διαδικασία αξιολόγησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών (Darling-Hammond, Newton & Wei 2013). Παρόμοιες διαδικασίες αξιολόγησης έχουν βρεθεί να συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ακόμα και σε πιο τοπικό επίπεδο όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της πολιτείας της Καλιφόρνια (Darling-Hammond, Newton, and Wei 2013; Pechone and Chung 2006). Αν τέτοιες υψηλής ποιότητας αξιολόγησης καθιερωθούν και διαχυθούν στην επικράτεια της χώρας αναμένεται να δημιουργήσουν υψηλές προδιαγραφές εισόδου στο επάγγελμα οι οποίες δύνανται να θέσουν ένα τέλος στην επιχειρηματολογία αναφορικά με την επιλογή παραδοσιακών ή εναλλακτικών διαδρομών προς το διδακτικό επάγγελμα και να ορίσουν ένα ουσιαστικό κατώφλι στο οποίο θα πρέπει να ανταποκρίνονται όλα τα προγράμματα και όλοι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί.

Η στρατηγική του προσδιορισμού συγκεκριμένων προδιαγραφών για το διδακτικό επάγγελμα τυγχάνει μιας συνεχώς αυξανόμενης ανταπόκρισης σε διεθνές επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα η Σιγκαπούρη ανταποκρινόμενη στην καινοτομία αυτή υιοθέτησε την ιδέα του Εθνικού συμβουλίου για τις προδιαγραφές του διδακτικού επαγγέλματος αξιοποιώντας τα θεμελιακά της στοιχεία, δηλαδή τη γνώση, τις δεξιότητες και τις ιδιαίτερες κλίσεις και ταλέντα σε ένα δικό της μοντέλο που θεμελιώνεται στο τρίπτυχο αξίες, δεξιότητες και γνώση (Values, Skills and Knowledge-VSK model). Το μοντέλο αυτό, που ακολούθησε την αναδιοργάνωση της αρχικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών το 2005, στην κατεύθυνση της ευρείας μεταρρύθμισης Thinking Schools, Learning Nation που προαναφέρθηκε, δίνει έμφαση στην καινοτομία, την ανεξάρτητη μάθηση, την κριτική σκέψη του εκπαιδευτικού και την αφοσίωσή του στο επάγγελμα.

Στον Καναδά, η προετοιμασία, η πιστοποίηση καθώς και οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών κατευθύνονται επίσης από συγκεκριμένες προδιαγραφές που τίθενται από τις αρμόδιες δομές κάθε επαρχίας. Η φιλοσοφία των διαδικασιών αξιολόγησης τόσο στην Αλμπέρτα όσο και στο Οντάριο ακολουθούν σε πολλά σημεία τα πρότυπα της Σιγκαπούρης.

Πιο πρόσφατα, στην Αυστραλία ο οργανισμός Australasian Teacher Regulatory Authorities που δημιουργήθηκε από τις αρχές πιστοποίησης εκπαιδευτικών κατά μήκος της Αυστραλίας και της Νέας Ζηλανδίας ξεκίνησε να αναπτύσσει ένα νέο εθνικό Πλαίσιο επαγγελματικών προδιαγραφών για τη διδασκαλία που αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο του προγράμματος Teacher Quality National Partnership (TNPQ). Το πλαίσιο αυτό σκιαγραφεί το υπόβαθρο το οποίο θα πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί σε όλα τα επίπεδα ευθύνης τους, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο καθώς και σε κάθε άλλη πτυχή της επαγγελματικής τους ενασχόλησης. Οι προδιαγραφές αυτές που αναπτύχθηκαν περαιτέρω τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους σχολικούς ηγέτες από το αυστραλιανό Ινστιτούτο και τη διδασκαλία και τη σχολική ηγεσία Australian Institute for Teaching and School Leadership προσδιορίζουν μία αρχιτεκτονική εντός της οποίας αρθρώνονται οι προσδοκίες για την προετοιμασία, την είσοδο στο επάγγελμα, καθώς και την Επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Είναι κρίσιμης σημασίας ότι οι προσδοκίες αυτές κινούνται στην κατεύθυνση του νέου αναλυτικού προγράμματος που αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Οι πολιτείες της Αυστραλίας που είχαν προηγουμένως ήδη αναπτύξει συγκεκριμένες προδιαγραφές για το διδακτικό επάγγελμα όπως στην περίπτωση του Ινστιτούτου διδασκαλίας της Βικτώριας (Victoria Institute of Teaching) συνεισέφεραν τα μάλα στην ανάπτυξη των νέων

εθνικών προδιαγραφών και αυτές αναμένεται να αναλάβουν σε μεγάλο βαθμό την εφαρμογή τους καθώς διαθέτουν την απαραίτητη τεχνογνωσία για το σκοπό αυτό. Το AITSL στην παρούσα φάση συνεργάζεται με τις επιμέρους Πολιτείες για την εφαρμογή μιας διαδικασίας πιστοποίησης των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθώς και διαδικασιών αξιολόγησης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε διαφορετικά σημεία της σταδιοδρομίας τους με στόχο τη διερεύνηση της ποιότητας του έργου τους. Στη Φινλανδία οι προδιαγραφές για τη διδασκαλία λειτουργούν με δύο τρόπους· αφενός μέσω του κοινού πλαισίου που κατευθύνει σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών κατά μήκος των 8 πανεπιστημίων που παρέχουν τέτοιου είδους προγράμματα και αφετέρου μέσω των ιδιαίτερα απαιτητικών εισαγωγικών εξετάσεων τις οποίες θα πρέπει Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να περάσουν προκειμένου να θεωρούνται σε θέση να διδάξουν. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στοχεύει στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών ως ερευνητών, ως εκπαιδευτικών που αξιοποιούν τα πορίσματα των ερευνών, καθώς και ως κατηρτισμένοι επαγγελματιών που να είναι σε θέση να απαντούν στις συνολικότερες ανάγκες του παιδιού, να κατανοούν σε βάθος την εξέλιξη και τη μάθηση του, να κατέχουν ένα ευρύ ρεπερτόριο παιδαγωγικών στρατηγικών περιεχομένου καθώς και να διαφοροποιούν και να εξατομικεύει τη διδασκαλία ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και δεξιότητες των μαθητών.

Οι υψηλές αυτές προδιαγραφές που τίθενται για το διδακτικό επάγγελμα εάν εφαρμοστούν αποτελεσματικά μπορούν να οδηγήσουν σε περισσότερες ευκαιρίες μάθησης και σε ένα πιο κοινό υπόβαθρο γνώσης και δεξιοτήτων καθώς και σε αυξημένη αφοσίωση κατά μήκος του επαγγέλματος. Δύνανται να κινητοποιήσουν τη βελτίωση της αρχικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών προκειμένου οι υποψήφιοι λειτουργοί της εκπαίδευσης, ανταποκρινόμενοι σε αυτές, να είναι σε θέση, εισερχόμενοι στο σχολικό πλαίσιο, να προσαρμοστούν γρήγορα σε αυτό και να επιτύχουν σύντομα εξαιρετικά μαθησιακά αποτελέσματα, συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότητα και τη γενικότερη εύρυθμη λειτουργία του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος.

1.2.3.2. Συμμετοχή στα Προγράμματα Προετοιμασίας Εκπαιδευτικών

Οι χώρες που εστιάζουν στην οικοδόμηση ενός ισχυρού διδακτικού επαγγέλματος αντιλαμβάνονται την ισχυρή αλληλεξάρτηση ανάμεσα στις προδιαγραφές που προαναφέρθηκαν, την προετοιμασία των εκπαιδευτικών και την υποστήριξη που αυτοί λαμβάνουν στα πλαίσια του έργου τους, στη διαδικασία στελέχωσης των σχολικών μονάδων με αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς. Ενώ λοιπόν στις Ηνωμένες Πολιτείες οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να μη λαμβάνουν κάποια χρηματική υποστήριξη στα πλαίσια της εκπαίδευσής τους εκτός αν ακολουθούν κάποια από τις επιδοτούμενες παράπλευρες οδούς που οδηγούν στη διδασκαλία, οι προαναφερθείσες χώρες παρέχουν σημαντική οικονομική υποστήριξη προκειμένου να αντισταθμίσουν το κόστος που συνεπάγεται για τους υποψηφίους η συμμετοχή τους σε σχετικά προγράμματα εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό με τη σειρά του δίνει τη δυνατότητα στην πολιτεία, σε καθεμιά από τις χώρες αυτές, να κάνει πολύ επιλεκτική την επιλογή υποψηφίων οι οποίοι πρόκειται να εκπαιδευτούν και να επιμένει στην απαίτησή της όλοι οι υποψήφιοι να πρέπει να συμπληρώσουν ένα περιεκτικό και ενδεδειγμένο πρόγραμμα προετοιμασίας.

Έτσι στη Φινλανδία η προετοιμασία είναι πλήρως χρηματοδοτούμενη από την πολιτεία, με τους υποψηφίους μάλιστα να λαμβάνουν και κάποιον μισθό κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας τους. Όλοι οι υποψήφιοι ανεξαιρέτως λαμβάνουν υψηλής ποιότητας προετοιμασία. Ανάμεσα στους νεαρούς Φινλανδούς το διδακτικό επάγγελμα είναι το πιο περιζήτητο και ο ανταγωνισμός για μία θέση στην εκπαίδευση είναι πολύ μεγάλος καθώς μόλις

ένας στους τέσσερις αιτούντες στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών γίνεται δεκτός με μόλις 1 στους 10 να προορίζονται για προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Και στην περίπτωση της Σιγκαπούρης η πολιτεία προσφέρει μεγάλη οικονομική στήριξη τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς κάτι που από κοινού με ένα στιβαρό πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης συμβάλλει στη διατήρηση του στο επάγγελμα ενώ κινητοποιεί όλο και περισσότερους να επιδιώκουν τη συμμετοχή τους σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Στην ίδια κατεύθυνση συμβάλλει και το μισθολόγιο των εκπαιδευτικών που είναι συγκρίσιμο με αυτό άλλων πεδίων όπως επί παραδείγματι των μηχανικών και των δικηγόρων.

Στην περίπτωση της Αυστραλίας και του Καναδά ένα μεγάλο μέρος του κόστους εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών καλύπτεται από την κυβέρνηση. Στον Καναδά μάλιστα οι αιτούντες για συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι τόσο πολλοί ώστε δεδομένης της μεγάλης ζήτησης τα ιδρύματα στα οποία λειτουργούν τέτοιου περιεχομένου προγράμματα τείνουν να διατηρούν υψηλές απαιτήσεις εισαγωγής σε αυτά, με τη σχετική διαδικασία να περιλαμβάνει μια πολύπλευρη αξιολόγηση του αιτούντος και ως εκ τούτου να είναι ιδιαίτερα απαιτητική. Στην κατεύθυνση της διατήρησης των υψηλών προδιαγραφών αναφορικά με τους αιτούντες που γίνονται δεκτοί στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών συμβάλλει και η μείωση της εργασιακής φυγής η οποία έρχεται σαν αποτέλεσμα των σχετικών μεταρρυθμίσεων των τοπικών καναδικών κυβερνήσεων που στοχεύουν σε μία ουσιαστικότερη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια του διδακτικού τους έργου. Παράλληλα ωστόσο γίνεται μία προσπάθεια στην πολιτεία του Οντάριο να προσελκύσει υποψήφιους εκπαιδευτικούς από μειονότητες καθώς και γενικότερα από πληθυσμούς που δεν εκπροσωπούνται επαρκώς προκειμένου να αυξήσει τη διαφορετικότητα στο σύνολο των λειτουργιών της εκπαίδευσης.

Υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που μπορούν να φέρουν την κρίσιμη σημασία γνώση των ζητημάτων των αυτοχθόνων πληθυσμών του Καναδά και να συνδέσουν έτσι τις κοινότητες τους με τα προγράμματα προϋπηρεσιακής εκπαίδευσης, μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην ενίσχυση των πρακτικών των μελλοντικών εκπαιδευτικών στη διαχείριση ζητημάτων τέτοιας φύσης.

1.2.3.3. Το περιεχόμενο των αρχικών σπουδών

Μολονότι η παροχή μιας κοινής και ομοιόμορφα υψηλής ποιότητας προετοιμασίας των εκπαιδευτικών αποτελεί ρητό στόχο το φινλανδικό Πλαίσιο, όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει τουλάχιστον σε ένα διετές ή τριετές πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών προτού εισέλθουν στο διδακτικό επάγγελμα, εντούτοις στις υπόλοιπες χώρες που μελετήθηκαν υπάρχει μια μεγαλύτερη μεταβλητότητα ως προς τις διαδρομές που οδηγούν στο διδακτικό επάγγελμα, ενώ συνάμα παρατηρείται κι ένα μεγαλύτερο εύρος στην ποιότητα της προσφερόμενης προετοιμασίας σε πολλές εξ αυτών. Πράγματι σε όλες τις υπόλοιπες χώρες πλην της Φινλανδίας προσφέρεται ένας συνδυασμός προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων εκπαίδευσης για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εισέρχονται σε αυτά σε διαφορετικές χρονικές περιστάσεις.

Στον Καναδά, την Αυστραλία και τις Ηνωμένες Πολιτείες οι προδιαγραφές που διέπουν την εγγραφή των μελλοντικών εκπαιδευτικών στα διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης καθώς και την πιστοποίηση των προγραμμάτων αυτών, δημιουργούν μία ομαλότητα κατά μήκος των προγραμμάτων προϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τα οποία διεξάγονται στα

πλαίσια των διαφόρων ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, μολονότι άλλες εναλλακτικές διαδρομές προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προσφέρουν ουσιαστικά διαφορετικά επίπεδα και είδη προετοιμασίας. Στη Σιγκαπούρη ένα μόνο ίδρυμα παρέχει εκπαίδευση στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς· πρόκειται για το Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης (National Institute of Education) που εδράζεται στο πανεπιστήμιο Nanyang University, ίδρυμα το οποίο προσφέρει τόσο προπτυχιακά όσο και Μεταπτυχιακά προγράμματα εκπαίδευσης τα οποία διαμορφώνονται στην κατεύθυνση της καλλιέργειας των ίδιων θεμελιωδών δεξιοτήτων. Μολονότι η μεταβλητότητα στο είδος και την ποιότητα της προετοιμασίας είναι πολύ μεγαλύτερη Σε ορισμένες χώρες σε σχέση με άλλες, όλες εκείνες που μελετήθηκαν διαθέτουν ορισμένα εξαιρετικά προγράμματα τα οποία προσφέρουν στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς υψηλής ποιότητας προετοιμασία και τα οποία καινοτομούν με ιδιαίτερα ενδιαφέροντες τρόπους. Θα σταθούμε σε ορισμένα χαρακτηριστικά αυτών των προγραμμάτων κατά μήκος των διαφόρων χωρών.

Στη Φινλανδία η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στοχεύει σε μία ισορροπημένη ανάπτυξη των προσωπικών και επαγγελματικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην οικοδόμηση παιδαγωγικών δεξιοτήτων που στοχεύουν στο να καταστήσουν τους εκπαιδευτικούς ικανούς να διαχειριστούν τη διδακτική διαδικασία με τρόπο διερευνητικό, στη βάση των διαφόρων σχετικών ερευνών με οδηγό την έρευνα δράσης όπως αυτή διεξάγεται συστηματικά από τους ίδιους. Επιπλέον ως προς τη συστηματική Μελέτη της ανάπτυξης του παιδιού, της μάθησης και της Παιδαγωγικής στα διάφορα πεδία περιεχομένου, κάθε σπουδαστής στη μεταπτυχιακή φάση της προετοιμασίας του απαιτείται να φέρει σε πέρας μία διπλωματική εργασία, στα πλαίσια της οποίας αναλαμβάνει να μελετήσει ενδελεχώς κάποιο συγκεκριμένο ζήτημα της διδακτικής πράξης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην απόκτηση μιας πληθώρας διδακτικών πρακτικών και στρατηγικών στοχευμένων στους μαθητές που δυσκολεύονται να μάθουν, στη λογική που υποδεικνύει ότι εάν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταλάβουν και να απαντήσουν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών τότε είναι σίγουρο ότι θα μπορούν να ανταπεξέλθουν επιτυχώς και στη διδασκαλία όλων των παιδιών. Η πρακτική άσκηση λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένα σχολεία τα οποία καλούνται Σχολεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (Teacher Training Schools), και τα οποία διοικούνται από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα. Τα σχολεία αυτά έχουν παρόμοιο αναλυτικό πρόγραμμα και υιοθετούν τις ίδιες πρακτικές με τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία. Έχουν όμως ως ρητή αποστολή την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και είναι για το λόγο αυτό στελεχωμένα από εκπαιδευτικούς που επιλέγονται στη βάση των ιδιαίτερων διδακτικών τους δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι άρτια προετοιμασμένοι στο επίπεδο της καθοδήγησης των νεότερων εκπαιδευτικών, της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και της αξιολόγησης διδακτικών στρατηγικών. Τα συγκεκριμένα σχολεία αναμένεται να επιζητούν την έρευνα και να αναλαμβάνουν αναπτυξιακούς ρόλους ως προς την εξέλιξη των προγραμμάτων σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε συνεργασία με τα Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και ορισμένες φορές και με τις διάφορες άλλες σχολές που συμμετέχουν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ορισμένα από τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία, τα οποία καλούνται municipal field schools, εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό και είναι επίσης στελεχωμένα με εκπαιδευτικό προσωπικό υψηλότερων απαιτήσεων, το οποίο καλείται να αποδείξει ότι είναι σε θέση να συνεργαστεί και να καθοδηγήσει αποτελεσματικά σπουδαστές των προγραμμάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών.

Η Φινλανδική προσέγγιση τείνει να εξαπλώνεται σταδιακά σε διάφορα πρωτοπόρα πανεπιστήμια διεθνώς. Το Πανεπιστήμιο του Τορόντο στο Οντάριο του Καναδά εισήγαγε προσφάτως ένα διετές πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών το οποίο επεκτείνει ουσιαστικά την πρακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών και εμβαθύνει, στα πλαίσια του

αναλυτικού του προγράμματος, στη διδασκαλία μαθητών που προέρχονται από διαφοροποιημένους πληθυσμούς.

Το πρόγραμμα αυτό φαίνεται να έχει σημαντικά αποτελέσματα καθώς εκπαιδευτικοί που το έχουν παρακολουθήσει σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες τείνουν να νιώθουν πολύ καλύτερα προετοιμασμένοι για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Η πολιτεία του Οντάριο αύξησε προσφάτως τις προδιαγραφές αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών απαιτώντας την παρακολούθηση εκ μέρους τους ενός διετούς μεταπτυχιακού προγράμματος σε κάποιο από τα 13 πανεπιστήμια τα οποία είναι πιστοποιημένα από το Ontario College of Education. Τα συγκεκριμένα προγράμματα αναμένεται να αντανakλούν τα τρέχοντα ερευνητικά πορίσματα αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καθώς και να ενσωματώνουν τόσο τη θεωρία όσο και τη διδακτική πράξη. Η κίνηση αυτή φέρνει τα προγράμματα της επαρχίας Αυτής πιο κοντά στην κατεύθυνση εκείνων της επαρχίας της Αλμπέρτα καθώς και άλλων επαρχιών του Καναδά. Τα ιδρύματα της τελευταίας προσφέρουν όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω είτε διετή προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών είτε πενταετή προγράμματα που ενσωματώνουν τόσο την προπτυχιακή όσο και τη μεταπτυχιακή εκπαίδευση. Η έμφαση δίνεται στη διασφάλιση ότι το εκάστοτε πρόγραμμα είναι ευθυγραμμισμένο με το γνωστικό υπόβαθρο τις δεξιότητες και τα επιμέρους χαρακτηριστικά τα οποία τίθενται ως προαπαιτούμενα στα πλαίσια του Teaching Quality Standards.

Και στην περίπτωση της Αυστραλίας, το πανεπιστήμιο της Μελβούρνης έχει αναδιαρθρώσει ριζικά τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών τα οποία προσέφερε, παρέχοντας πλέον διετή μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών με σαφή πρακτικό προσανατολισμό, για εκπαιδευτικούς προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αυτά τυγχάνουν υψηλής ζήτησης και ενσωματώνουν ακριβώς τόσο τη θεωρία όσο και κυρίως την πρακτική άσκηση η οποία διεξάγεται σε συνεργαζόμενα με το πανεπιστήμιο σχολεία. Είναι δε σχεδιασμένα στην κατεύθυνση της ανάπτυξης των επαγγελματικών-διδασκτικών εκείνων δεξιοτήτων των σπουδαστών με στόχο να τους καταστήσουν ικανούς να ανταποκρίνονται στις μετέπειτα εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών τους, σχεδιάζοντας διεξοδικά κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις. Τα εν λόγω προγράμματα φαίνεται να έχουν εξαιρετικά αποτελέσματα καθώς οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε αυτά φαίνεται σε πρόσφατες έρευνες να νιώθουν άρτια προετοιμασμένοι ενόψει των απαιτήσεων του διδακτικού τους έργου.

Στην πολιτεία της Βικτώριας υπάρχουν διάφορες σημαντικές πρωτοβουλίες εν εξελίξει, στην κατεύθυνση της δημιουργίας νέων μοντέλων προετοιμασίας των εκπαιδευτικών τα οποία θα χαρακτηρίζονται από μία στενή και στιβαρή συνεργασία ανάμεσα στα ακαδημαϊκά ιδρύματα και τις σχολικές μονάδες. Το Υπουργείο Παιδείας και Προσχολικής Ανάπτυξης (Department of Education and Early Childhood Development-DEECD) της συγκεκριμένης πολιτείας χρηματοδότησε την πρωτοβουλία "Σχολικά Κέντρα Διδακτικής Αριστείας" (School Centers for Teaching Excellence-SCTE) η οποία χρηματοδοτεί 7 σχηματισμός συνεργαζόμενων ακαδημαϊκών ιδρυμάτων και σχολικών μονάδων που αποτελούνται από 6 πανεπιστήμια και 50 σχολεία. Η πρωτοβουλία αυτή φαίνεται να μετασχηματίζει την πρακτική άσκηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών με τρόπο τέτοιο ώστε να συμβάλλει πλέον καθοριστικά στην ολόπλευρη προετοιμασία τους ενόψει της μετέπειτα εισόδου τους στο σχολικό πλαίσιο, ενσωματώνοντας τόσο τη θεωρία που προσφέρεται στα πλαίσια των προγραμμάτων σπουδών των σχετικών προγραμμάτων εκπαίδευσής τους όσο και τις πραγματικές παραμέτρους που διαμορφώνουν το σύνολο των πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης. Τέτοια μοντέλα περιλαμβάνουν τη στενή συνεργασία εκπαιδευτικών και υποψηφίων εκπαιδευτικών στα πλαίσια των σχολικών μονάδων σε ζητήματα όπως ο σχεδιασμός του περιεχομένου διδασκαλίας και η διερεύνηση στρατηγικών

βελτίωσης της σχολικής μονάδας, προσομοιάζοντας τα μοντέλα school-based επαγγελματικής ανάπτυξης των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής.

Μία ακόμα φιλόδοξη πρωτοβουλία της πολιτείας στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της πρακτικής προετοιμασίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών είναι η δημιουργία του Charles La Trobe Teaching School, που στοχεύει στην πλήρη αναδιαμόρφωση του ήδη υπάρχοντος προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών εισαγάγοντας ένα μοντέλο που χαρακτηρίζεται από μία στενή συνεργασία του πανεπιστημίου με 15 σχολικές μονάδες στα πλαίσια της οποίας οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αναπτύξουν τις στρατηγικές και τις διδακτικές τους πρακτικές μέσω μιας έντονα διερευνητικής προσέγγισης.

Η Σιγκαπούρη στα πλαίσια του Εθνικού Ινστιτούτου Εκπαίδευσης, το μοναδικό φορέα της χώρας που παρέχει εκπαίδευση στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, δίνει πολύ μεγάλη έμφαση στην άριστη εκμάθηση εκ μέρους των υποψηφίων εκπαιδευτικών τόσο των διαφόρων γνωστικών πεδίων που αγγίζει ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης όσο και της παιδαγωγικής γνώσης που διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη μετάδοση του προαναφερθέντος γνωστικού υπόβαθρου στους μαθητές. Τα μαθήματα που αφορούν αυτά καθ'αυτά τα επιστημονικά αντικείμενα όχι μόνο είναι ευθυγραμμισμένα με εκείνα που αφορούν τη διδακτική των αντικειμένων αυτών αλλά διδάσκονται συγχρόνως με αυτά και είναι σχεδιασμένα ώστε να αλληλοενισχύονται προκειμένου οι σπουδαστές να αποκτούν μία πληρέστερη οπτική.

Η προαναφερθείσα ισχυρή δέσμευση της Σιγκαπούρης να προσφέρει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς αντανακλάται στην υψηλή ποιότητα τόσο των προπτυχιακών όσο και των μεταπτυχιακών σπουδών που προσφέρονται στο πεδίο αυτό από το Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης το μοναδικό φορέα της χώρας που προσφέρει εκπαίδευση στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Οι προϋποθέσεις για την είσοδο ενός σπουδαστή στα εν λόγω προγράμματα, είτε πρόκειται για προπτυχιακά είτε για μεταπτυχιακά, αλλά και για τη συνέχιση της φοίτησης του σε αυτά, είναι ιδιαίτερα απαιτητικές όπως είναι άλλωστε και το περιεχόμενο των σπουδών τόσο στο επίπεδο των διαφόρων μαθημάτων όσο και σε αυτό της πρακτικής άσκησης. Δίνεται μάλιστα ιδιαίτερα μεγάλη έμφαση στην άριστη εκμάθηση τόσο των γνώσεων πεδίου όσο και ενός στιβαρού παιδαγωγικού υπόβαθρου με τα μαθήματα ακαδημαϊκού περιεχομένου και εκείνα που άπτονται της διδακτικής των αντικειμένων που πραγματεύονται τα πρώτα όχι απλώς να είναι απόλυτα ευθυγραμμισμένο αλλά και να διδάσκονται συγχρόνως προκειμένου οι σπουδαστές να ενισχύονται ουσιαστικότερα στη διαμόρφωση μιας ολόπλευρης οπτικής αναφορικά με τα προς διδασκαλία αντικείμενα. Η προσπάθεια της χώρας να παρέχει μια σύγχρονη εκπαίδευση στους μελλοντικούς της πολίτες, η οποία να ενσωματώνει τις τρέχουσες τεχνολογικές καινοτομίες και να προωθεί τη συνεργασία και την ομαδοσυνεργατική και διερευνητική μάθηση, αντανακλάται στα προγράμματα σπουδών των προγραμμάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών, οι οποίοι στα πλαίσια των σπουδών τους απαιτείται να έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικού περιεχομένου. Πρόκειται για μαθήματα τα οποία στοχεύουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων εκείνων καθώς και ενός γενικότερου τρόπου σκέψης που ευνοούν την επίτευξη των αντίστοιχων μαθησιακών στόχων που τίθενται πλέον από τα αναλυτικά προγράμματα της χώρας. Τα σχολεία τα οποία συνεργάζονται με το πανεπιστήμιο στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης αποτελούν ολοένα και καταλλήλοτερους χώρους πρακτικής άσκησης συμβάλλοντας στην αρτιότερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών μέσω μιας Στενής συνεργασίας με το ακαδημαϊκό ίδρυμα, στα πλαίσια της οποίας εκπαιδευτικοί των σχολείων μπορούν να μεταταχθούν προσωρινά στο χώρο του πανεπιστημίου και αντίστροφα μέλη του διδακτικού προσωπικού του ακαδημαϊκού Ιδρύματος μπορούν να διδάξουν για ένα χρονικό διάστημα στα

πλαίσια της σχολικής μονάδας σε μία διαδικασία που φέρνει Σαφώς πιο κοντά το πανεπιστήμιο με τη σχολική πράξη.

Τα παραπάνω παραδείγματα είναι ενδεικτικά του ότι σε πολλά μέρη του κόσμου οι σπουδαστές των προγραμμάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών περνούν πλέον όλο και περισσότερο χρόνο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας κατά τη διάρκεια της αρχικής τους προετοιμασίας. Αυτός ο επιπρόσθετος χρόνος πρακτικής άσκησης συνοδεύεται συνήθως από μία μεγαλύτερη έμφαση στην ποιότητα των εμπειριών που αποκομίζουν οι φοιτητές στο σχολικό Πλαίσιο, εμπειρίες οι οποίες δεν είναι τυχαίες αλλά σκόπιμα σχεδιασμένες τουλάχιστον στο επίπεδο της διαμόρφωσης των αντίστοιχων συνθηκών. Η προσοχή των αντίστοιχων προγραμμάτων εστιάζεται κυρίως στην ποιότητα του διδακτικού δυναμικού που περιστοιχίζει τους σπουδαστές κατά την πρακτική τους άσκηση καθώς και στην εξάσκηση τους στις πραγματικές απαιτήσεις που απορρέουν από το ρόλο του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης.

Στην περίπτωση των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής μεγαλύτερη προσοχή δίνεται στην ανάπτυξη και την αξιολόγηση της πρακτικής άσκησης στο Εθνικό σύστημα πιστοποίησης με έναν σημαντικό αριθμό Πανεπιστημίων να έχουν αναπτύξει μοντέλα πρακτικής άσκησης ετήσιας διάρκειας σχολεία που προσφέρουν ένα κατάλληλο περιβάλλον για την επαγγελματική ανάπτυξη των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Οι πρωτοβουλίες αυτές για την ενίσχυση της πρακτικής άσκησης των υποψηφίων εκπαιδευτικών όμως δεν είναι αποτέλεσμα κάποιων κυβερνητικών ενεργειών ή οποιασδήποτε μορφής στήριξης εκ μέρους της πολιτείας. Πράγματι, η ανάπτυξη μιας αυστηρής αξιολόγησης της απόδοσης των νέων εκπαιδευτικών, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις υψηλές επαγγελματικές προδιαγραφές που τίθενται αναφορικά με το διδακτικό επάγγελμα, και η οποία τείνει να υιοθετείται από έναν ολοένα και αυξανόμενο αριθμό πολιτών ως μέσο βελτίωσης τόσο των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο όσο και αυτών καθ'αυτών των προσφερόμενων προγραμμάτων εκπαίδευσης σε επίπεδο οργανισμών, είναι αυτή που φαίνεται να κινητοποιεί τα ακαδημαϊκά ιδρύματα στην αναβάθμιση των προγραμμάτων τους. Αντίστοιχο ενδιαφέρον για τέτοιες στρατηγικές ενίσχυσης της πρακτικής άσκησης που προσφέρεται στα πλαίσια των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, φαίνεται να υπάρχει και στην Αυστραλία όπου τα portfolios και η αξιολόγηση της απόδοσης των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών τείνουν να λαμβάνουν ολοένα και μεγαλύτερη προσοχή.

Η ολοένα και μεγαλύτερη προσοχή που δίνεται πλέον στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών στο επίπεδο της διδακτικής πράξης φαίνεται να ωφελεί τα μάλα τους μελλοντικούς λειτουργούς της εκπαίδευσης και συνεπώς εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του. Η εύρεση της κατάλληλης ισορροπίας ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη και η ανάπτυξη μοντέλων προετοιμασίας εκπαιδευτικών που να ενσωματώνουν ουσιαστικά και αρμονικά και τις δύο αυτές πτυχές της εκπαίδευσής τους, μαζί με τη διασφάλιση επαρκών πόρων για την επίτευξη του στόχου αυτού αποτελούν σημεία-κλειδιά αναφορικά με το ζήτημα της ενίσχυσης της αρχικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών διεθνώς.

Σε κάθε περίπτωση, είναι σαφώς καταγεγραμμένο στη βιβλιογραφία, με μια πληθώρα σχετικών αναφορών, ότι κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών στη σχολική αίθουσα, πολλοί εκπαιδευτικοί, ενδεχομένως η πλειοψηφία τους, αντιμετωπίζουν έντονες δυσκολίες στα πλαίσια της διδασκαλίας, δύσκολες διδακτικές περιστάσεις (Calderhead & Shorrocks, 1997), με αποτέλεσμα να απαιτείται μεγαλύτερη υποστήριξη ούτως ώστε να παραμείνουν αρχικά στο επάγγελμα και να ενθαρρυνθούν από εκεί και πέρα να συμμετάσχουν σε διάφορες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες δύνανται να συμβάλλουν στο να νιώθουν οι ίδιοι περισσότερο

προετοιμασμένοι για τις επόμενες δυσκολίες που αναμένεται να ανακύψουν τόσο στη διδασκαλία όσο και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον.

Είναι αδύνατο να καλύψει η προετοιμασία των εκπαιδευτικών σε προϋπηρεσιακό επίπεδο, δηλαδή η αρχική τους εκπαίδευση, ολόκληρη την γκάμα των δυσκολιών που μπορεί να εμφανιστούν στη διδασκαλία. Η λύση δεν είναι λοιπόν μια μεγαλύτερης διάρκειας αρχική εκπαίδευση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν πρέπει να ακολουθούνται τα διεθνή στάνταρ που συμβάλλουν στην εξασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης αυτής και έχουν να κάνουν τόσο με τη διάρκεια όσο κυρίως με το περιεχόμενο των σπουδών. Η λύση βρίσκεται περισσότερο στο περιεχόμενο της αρχικής εκπαίδευσης, η οποία θα πρέπει να προετοιμάζει αναστοχαστικά σκεπτόμενους επαγγελματίες, στη στήριξη και την ανατροφοδότηση των νέων εκπαιδευτικών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα πρώτα ισχυρά κύματα των δυσκολιών που απειλούν να επιφέρουν πρόωρες αποχωρήσεις από τον εργασιακό χώρο, και στην οργανωμένη και συχνή παροχή ευκαιριών για ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση, που δύνανται να συμβάλλουν τα μέγιστα στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και συνάμα να μειώσουν τα συναισθήματα εργασιακής εξουθένωσης, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς νέες διδακτικές παραστάσεις αλλά και ολοένα και περισσότερα κίνητρα για βελτίωση.

1.2.4. Ενδοϋπηρεσιακή Εκπαίδευση

Η έννοια της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης μεταβάλλεται και ποικίλει, καθώς εξαρτάται μεταξύ άλλων και από το επίπεδο της προετοιμασίας που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί προϋπηρεσιακώς, προτού εισέλθουν δηλαδή στο χώρο της εκπαίδευσης ως διδάσκοντες.

Για τις περισσότερες, αν όχι όλες, τις ανεπτυγμένες χώρες παγκοσμίως η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση και προετοιμασία περιλαμβάνει τις δραστηριότητες εκείνες στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στοχεύει κυρίως, ή αποκλειστικά, στο να βελτιώσει την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών, τις δεξιότητές τους και τις συμπεριφορές τους με σκοπό να μπορούν να διδάσκουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα (Bolam, 1982).

Ο Greenland (1983) έχει περιγράψει τις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης:

- Εκπαίδευση που απευθύνεται στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (εισαγωγικές επιμορφώσεις)
- Εκπαίδευση που στοχεύει στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών
- Εκπαίδευση που στοχεύει στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για νέους ρόλους (όπως για παράδειγμα διευθυντικές θέσεις)
- Εκπαίδευση σχετική με τα curricula, ειδικότερα όταν υπάρχουν αλλαγές ή όταν ανακύπτουν ζητήματα σχετικά με την εφαρμογή τους στη διδασκαλία

Μολονότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και διαμορφωτές εκπαιδευτικών πολιτικών συμφωνούν στη μεγάλη σημασία της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τα κίνητρα πίσω από το ενδιαφέρον τους ποικίλουν.

1.2.4.1. Σημασία Ενδοϋπηρεσιακής Εκπαίδευσης

Τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς αναγνωρίζουν ως μια εκ των σημαντικότερων αναγκών τους τη διατήρηση ενός ικανού και καταρτισμένου εκπαιδευτικού δυναμικού (Rebore, 2010). Ο εκπαιδευτικός αποτελεί καταλύτη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η σύγχρονη κοινωνία με

την έντονη ρευστότητα που τη χαρακτηρίζει δημιουργεί συνεχώς νέα δεδομένα στα οποία πρέπει οι πολίτες κάθε φορά να προσαρμόζονται. Το γεγονός αυτό συνάγεται ολοένα και περισσότερες νέες προκλήσεις στο έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να μένει διαρκώς ενημερωμένος ούτως ώστε και ο ίδιος σαν πολίτης να προσαρμόζεται στα εκάστοτε νέα δεδομένα αλλά και να συμβάλλει ως κοινωνός της παιδείας στη μελλοντική σταδιοδρομία των μαθητών του στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον που διαμορφώνεται.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα προκειμένου να προετοιμάσουν επαρκώς τους μελλοντικούς πολίτες προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις ανακύπτουσες νέες προκλήσεις προωθούν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες θέτουν ακόμα μεγαλύτερες προκλήσεις στο έργο του εκπαιδευτικού. Μέσα σε όλες αυτές τις αυξανόμενες απαιτήσεις ο εκπαιδευτικός καλείται όχι απλώς να «επιβιώσει» διδακτικά, φέροντας σε πέρας το έργο του, αλλά και να εκπληρώσει την παιδευτική αποστολή του επιτυγχάνοντας τους βέλτιστους δυνατούς στόχους για τους μαθητές του.

Η προσωπική προσπάθεια του κάθε εκπαιδευτικού να μείνει ενήμερος των εξελίξεων στο πεδίο του και να ανταπεξέλθει στις ραγδαίες αλλαγές που συμβαίνουν στο εκπαιδευτικό και όχι μόνο περιβάλλον, είναι καθοριστικής σημασίας. Δεν αρκεί όμως μόνο το στοιχείο αυτό, το οποίο διαφέρει άλλωστε από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό ενώ δεν είναι σίγουρο ότι θα μπορέσει κάθε φορά να διατηρείται για όλους στα ίδια επίπεδα, αν δεν λάβει κάποιος μορφής στήριξη, λόγω της σφοδρότητας των αλλαγών και των προκλήσεων που αυτές συνεπάγονται.

Είναι αναγκαίο λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνονται στην προσπάθειά τους να μένουν ενήμεροι των αλλαγών και των εξελίξεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και να στηρίζονται στην προσπάθειά τους αυτή από την πολιτεία. Για αυτόν ακριβώς το λόγο αναδεικνύεται ως καθοριστική η σημασία της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (in-service training).

Κατάλληλα διαμορφωμένα προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης μπορούν να εξοπλίσουν τους εκπαιδευτικούς με νέες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις νέες προκλήσεις και τις ποικίλες εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις.

Δύνανται επίσης να καλλιεργήσουν τη διδακτική ευελιξία των εκπαιδευτικών, παρέχοντάς τους μια πληθώρα εναλλακτικών στρατηγικών και πρακτικών διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό αυξάνονται τα επίπεδα διδακτικής ετοιμότητας και αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών, καθώς τους δίνεται η αίσθηση ότι χάρη στο ευρύ διδακτικό τους οπλοστάσιο μπορούν να ανταπεξέλθουν σταδιακά ακόμα και σε καινοφανείς ανακύπτουσες διδακτικές καταστάσεις (Girvan et al., 2016)

Κατάλληλες τέτοιες ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις μπορούν να ενισχύσουν τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού. Η επαγγελματική ανάπτυξη που επιτυγχάνεται οδηγεί σε βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου. Πράγματι, η γνώση στρατηγικών και μεθόδων για τη δημιουργία αποτελεσματικών και δημιουργικών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης στους μαθητές εκπαίδευσης (Avalos, 2011).

Θετική είναι επίσης και η επίδραση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους δραστηριότητες και προγράμματα, στις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους. Η καλλιέργεια αναστοχαστικών δεξιοτήτων συμβάλλει καθοριστικά στην ολόπλευρη διαμόρφωση ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού που αναστοχάζεται στην καθημερινή διδακτική του πράξη και βελτιώνεται συνεχώς προς όφελος των μαθητών και της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεται. Έτσι δημιουργείται ένας σπινθήρας που αν ενθαρρυνθεί μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας ιδιαίτερης κουλτούρας μάθησης στη σχολική μονάδα. Μέσα από τη

διαδικασία αυτή, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση συμβάλλει εμμέσως πλην σαφώς και στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

Τέτοιου είδους δραστηριότητες δίχως αμφιβολία βελτιώνουν την αποδοτικότητα, τις δεξιότητες, τη γνώση και την κινητοποίηση του εκπαιδευτικού (Jahangir, Saheen & Kazmi, 2012), ο οποίος μένει ενήμερος των εξελίξεων, των καινοτομιών και της έρευνας στο αντικείμενό του. Έκδηλη είναι και η βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του στη διαχείριση της σχολικής τάξης (Ngala & Odebero, 2010), στην εφαρμογή των διαφόρων διδακτικών μεθόδων και στην αξιολόγηση των μαθητών (Ekroh, Edet & NKama, 2013). Μία τέτοια πολυεπίπεδη βελτίωση του εκπαιδευτικού στο έργο του, βελτίωση που οδηγεί τόσο σε υψηλότερα επίπεδα επίτευξης εκ μέρους των μαθητών όσο και σε μια ώθηση της σχολικής μονάδας προς ένα επίπεδο αποτελεσματικότερης λειτουργίας, φέρνει σταδιακά την αναγνώριση στο έργο του εκ μέρους των συναδέλφων του και της σχολικής ηγεσίας. Το γεγονός αυτό θέτει τις βάσεις για τη δημιουργία ενός καλύτερου κλίματος στη σχολική μονάδα, ενός κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της, κάτι που οδηγεί μεταξύ άλλων και σε αύξηση των επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η τελευταία παράμετρος επηρεάζει πολυεπίπεδα και σε μεγάλο βάθος ένα ευρύ φάσμα παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς την κατεύθυνση της πιο εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας, με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Καθοριστικοί παράγοντες προκειμένου όλες οι προαναφερθείσες θετικές συνέπειες της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης να αποτυπωθούν στην εκπαιδευτική πράξη είναι ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας αλλά κυρίως και της ηγεσίας της εκπαίδευσης, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Σύμφωνα με τον Eraut (1995), η μεγάλη σημασία της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης οφείλεται σε τρεις κύριους λόγους. Ο πρώτος από αυτούς αφορά την ανάγκη για ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Πρέπει λοιπόν αφενός να υπάρχει αρκετό επαρκώς προετοιμασμένο προσωπικό και αφετέρου να βελτιώνεται συνεχώς η εκπαίδευση του προσωπικού αυτού. Ο δεύτερος λόγος εντοπίζεται στην ανάγκη διαχείρισης και υλοποίησης κάθε επιδιωκόμενης αλλαγής, με το προσωπικό στην περίπτωση αυτή να καλείται να προετοιμαστεί καταλλήλως ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις ανακύπτουσες προκλήσεις, προκειμένου τελικά να στεφθούν με επιτυχία οι όποιες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. Με άλλα λόγια για να καταστούν ικανά τα εκπαιδευτικά συστήματα να μεταρρυθμιστούν, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να δρουν όχι ως αντικείμενα αλλά ως υποκείμενα των επιδιωκόμενων αλλαγών. Ο τρίτος λόγος έχει να κάνει με την αυτό-ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων.

Σκιαγραφούνται μάλιστα στο σημείο αυτό τρεις επιμέρους παράγοντες. Φαίνεται όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να αφοσιωθούν σε μια μεταρρύθμιση όταν έχει αυτή ξεκινήσει από το σχολικό πλαίσιο παρά από την ηγεσία του εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, η αλλαγή είναι πιο πιθανό να υποστηριχθεί όταν οι εκπαιδευτικοί είναι άρτια προετοιμασμένοι για την εφαρμογή της και ενήμεροι των στόχων και των επιδιωκόμενων ωφελειών. Τέλος, σε ένα πλαίσιο μεταρρύθμισης οι ανάγκες και οι προτεραιότητες των εκπαιδευτικών καθώς και των σχολικών μονάδων μπορούν να αναγνωριστούν πιο αποτελεσματικά και με μεγαλύτερη ακρίβεια σε τοπικό επίπεδο. Στην περίπτωση αυτή οι αντίστοιχες διορθωτικές ενέργειες (treatments) δύνανται να βασίζονται και να αφορμώνται από ρεαλιστικές συνθήκες και όχι από απλές υποθέσεις, κάτι που συμβάλλει τα μάλα στην αυξημένη αποτελεσματικότητά τους και ως εκ τούτου στην ουσιαστική στήριξη και ανατροφοδότηση εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων στα πλαίσια της όλης μεταρρυθμιστικής διαδικασίας.

1.2.4.2. Προγράμματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης και Mentoring

Αξίζει να σταθεί κανείς και στα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης. Πρόκειται για τα προγράμματα εκείνα που απευθύνονται στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και τα οποία καλούνται να τους προετοιμάσουν κυρίως σε πρακτικό επίπεδο προκειμένου να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στις προκλήσεις που ανακύπτουν στα πλαίσια της διδασκαλίας κατά τα πρώτα τους βήματα στο σχολικό πλαίσιο, οπότε και η έλλειψη εμπειρίας συνεπάγεται μικρότερη διδακτική ευελιξία και μεγαλύτερη δυσκολία στη διαχείριση ακόμα και συνηθισμένων διδακτικών περιστάσεων. Σχετικές έρευνες (Ingersoll & Strong, 2011) έχουν δείξει πως τα προγράμματα αυτά είναι τω όντι αποτελεσματικά και βοηθούν πράγματι τους νέους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν κατά την άσκηση του έργου τους. Η βοήθεια που προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς και η στήριξη που παρέχεται φαίνεται ότι έχουν ακόμα και μακροπρόθεσμα θετική επίδραση σε μια πληθώρα ζητημάτων όπως είναι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο λειτούργημά τους, η διατήρηση τους σε αυτό, αλλά και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Cohen & Fuller, 2006; Fletcher, Strong & Villar, 2008), με φαινόμενα όπως η εγκατάλειψη του επαγγέλματος, που σε ορισμένες χώρες του δυτικού κόσμου είναι έντονα τις τελευταίες δεκαετίες, να προλαμβάνονται αποτελεσματικότερα. Συγκεκριμένα οι μαθητές των οποίων οι διδάσκοντες έχουν λάβει ή λαμβάνουν επαρκή στήριξη από προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης, τείνουν να εμφανίζουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με εκείνους των οποίων οι διδάσκοντες δε συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα (Glazerman et al., 2010). Γενικότερα, ο αντίκτυπος τόσο αυτών όσο και κάθε άλλου προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης δεν είναι παροδικός. Κατάλληλα διαμορφωμένες επιμορφωτικές δράσεις, που περιλαμβάνουν συνεχή ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού ακόμα και μετά το πέρας τους, τείνουν να έχουν θετικό αντίκτυπο στο έργο του για μεγάλο χρονικό διάστημα (Supovitz, Mayer & Kahle, 2000). Καθοριστικός εδώ είναι και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας (Whitworth & Chiu, 2015).

Προγράμματα όπως τα προαναφερθέντα δεν απευθύνονται ωστόσο μόνο σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς αλλά και σε ορισμένες περιπτώσεις σε εκπαιδευτικούς που εισέρχονται για πρώτη φορά σε ένα νέο σχολείο, σε μια νέα σχολική μονάδα. Τα προγράμματα αυτά παίρνουν συνήθως τη μορφή του mentoring, κάτι που απουσιάζει από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η σχετική βιβλιογραφία προσδιορίζει το mentoring σαν την προσωπική καθοδήγηση που λαμβάνει ένας εκπαιδευτικός συνήθως από μεγαλύτερους και πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Τα τελευταία χρόνια τα προγράμματα mentoring έχουν αναδειχθεί ως η κατεξοχήν μορφή εισαγωγικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Strong, 2009). Πράγματι όπως οι Hobson et al. (2009) παρατηρούν, πολλές χώρες έχουν εντατικοποιήσει τα εισαγωγικά προγράμματα εκπαίδευσης που απευθύνονται στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και τα οποία στηρίζονται στο mentoring, το οποίο διεξάγεται ασφαλώς εντός της σχολικής μονάδας. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερες ώρες συμμετοχής σε προγράμματα mentoring τείνουν να επιτυγχάνουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για την τάξη τους (Rockoff, 2008). Ενδείξεις από σχετικές έρευνες καταδεικνύουν ακόμα πως η ποιότητα του mentoring επηρεάζει τον αντίκτυπο που έχει στη διδασκαλία ένα τέτοιο πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης και στο επίπεδο των στρατηγικών που υιοθετούν και εφαρμόζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. Μάλιστα οι Evertson et al (2000) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε προγράμματα όπου το mentoring είχε σημαντική θέση, είχαν καλύτερη οργάνωση της τάξης τους και οι μαθητές τους ήταν περισσότερο προσηλωμένοι στο μάθημα. Σημαντικό χαρακτηριστικό των προγραμμάτων αυτών, το οποίο μάλιστα δύναται να προβλέψει ως έναν βαθμό την ενδεχόμενη ποιότητα και αποτελεσματικότητα του mentoring, είναι η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ του μέντορα και του καθοδηγούμενου (mentee). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα mentoring δύναται να τους βελτιώσει καθοριστικά στα πλαίσια του διδακτικού έργου, αλλά

και συνάμα να τους προετοιμάσει ώστε να γίνουν και οι ίδιοι στο μέλλον αποτελεσματικοί μέντορες.

Το mentoring έχει κομβικό ρόλο και στην προϋπηρεσιακή εκπαίδευση, την αρχική δηλαδή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όπως θα φανεί και παρακάτω, καταλαμβάνοντας καίρια θέση στη διαδικασία καλλιέργειας των αναστοχαστικών τους δεξιοτήτων. Η διαδικασία αυτή στοχεύει στο να κατευθύνει το μελλοντικό εκπαιδευτικό στο πρότυπο του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού. Πρόκειται για τον εκπαιδευτικό εκείνο που συνεχώς βελτιώνεται μέσα από διάφορες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, που μένει σαφώς ικανοποιημένος από το επάγγελμά του, το οποίο μάλιστα τον κινητοποιεί να αυτό-βελτιώνεται καθημερινά μέσα από την τριβή με τη σχολική πράξη, επιτυγχάνοντας τελικά ένα από τα βασικά ζητούμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα.

1.2.4.3. Η Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών ανά τον κόσμο

1.2.4.3.α. Εισαγωγική Επιμόρφωση

Οι αρχικές σπουδές αποτελούν τα πρώτα μόλις βήματα του εκπαιδευτικού στην αδιάκοπη διαδικασία εξέλιξης του σχετικού με τις αναρίθμητες πτυχές του διδακτικού έργου γνωστικού του υποβάθρου και καλλιέργειας των αντίστοιχων δεξιοτήτων. Στην πραγματικότητα η πιο δυναμική μορφή μάθησης για τον εκπαιδευτικό ξεκινά μόλις αυτός εισέρχεται για πρώτη φορά στο σχολικό Πλαίσιο ως επαγγελματίας και για το λόγο αυτό πολλές κοινωνίες έχουν ξεκινήσει να Παρέχουν πολύ πιο οργανωμένη υποστήριξη στους λειτουργούς της εκπαίδευσης καθώς ξεκινούν αλλά και ενόσω συνεχίζουν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Ενδεχομένως η πιο εμπεριστατωμένη και διεξοδικά σχεδιασμένη υποστήριξη στους νέους εκπαιδευτικούς προσφέρεται στη Σιγκαπούρη όπου οι μέντορες εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται μέσω του Εθνικού Ινστιτούτου Εκπαίδευσης (National Institute of Education) και αναγνωρίζονται επίσημα από την πολιτεία. Ανταμείβονται δε αντίστοιχα με τον κρίσιμης σημασίας διακριτό τους ρόλο, όντας επιφορτισμένοι με τη ρητή αποστολή να στηρίζουν συστηματικά τους νέους εκπαιδευτικούς στα δύο πρώτα έτη της θητείας τους. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν ένα πακέτο υποστήριξης που περιλαμβάνει το μέντορινγκ, ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα εκπαίδευσης, και μια δομή στενής συνεργασίας με κάποιον άλλο εκπαιδευτικό συναφούς αντικειμένου (buddy system). Κατά τη διάρκεια λοιπόν της περιόδου του άρτια σχεδιασμένου mentoring οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν μία μειωμένη ύλη, περίπου τα δύο τρίτα της ύλης που διδάσκει ένας πεπειραμένος εκπαιδευτικός, και παρακολουθούν σεμινάρια και σειρές μαθημάτων σχετικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης, τη συμβουλευτική, τις αναστοχαστικές πρακτικές και την αξιολόγηση των μαθητών και της διδασκαλίας, προγράμματα τα οποία προσφέρονται από το Εθνικό Ινστιτούτο και από το σχετικό υπουργείο. Επιπλέον ως προς τον πεπειραμένο μέντορα εκπαιδευτικό σε κάθε νέο δάσκαλο ανατίθεται ένας συνάδελφος εκπαιδευτικός που διδάσκει το ίδιο με αυτόν αντικείμενο και ένας επιβλέπωντας προκειμένου να τον βοηθήσουν να μάθει, να εξελιχθεί διδακτικά και να εγκλιματιστεί στη σχολική μονάδα.

Στο Οντάριο του Καναδά το πρόγραμμα εισαγωγής των νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα New Teacher Induction Programme το οποίο θεσπίστηκε προσφάτως, παρέχει μία ευρεία γκάμα υποστήριξης που περιλαμβάνει συστηματική καθοδήγηση, mentoring και προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που εστιάζουν σε κρίσιμης σημασίας τομείς του διδακτικού έργου στους οποίους οι ίδιοι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη να βοηθηθούν. Οι τομείς αυτοί περιλαμβάνουν τη διαχείριση της σχολικής τάξης, την επικοινωνία με τους κηδεμόνες των μαθητών, την αξιολόγηση των μαθητών και της διδασκαλίας καθώς και τη συνεργασία με μαθητές με ειδικές δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί

μάλιστα που διδάσκουν για πρώτη χρονιά απολαμβάνουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο από την εργασία τους προκειμένου να είναι σε θέση να συμμετάσχουν στα προαναφερθέντα προγράμματα. Το σχολικό συμβούλιο της περιφέρειας του Τορόντο (Toronto District School Board) έχει επεκτείνει τη στήριξη στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια των σχολικών μονάδων της επαρχίας δημιουργώντας ένα τετραετές μοντέλο εισαγωγικής επιμόρφωσης που περιλαμβάνει μια πρωτοβουλία ενσωματωμένης στο σχολικό πλαίσιο μάθησης για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν για πρώτη και για δεύτερη χρονιά καθώς και για εκείνους που έχουν προσφάτως προσληφθεί για να καλύψουν περιστασιακές ανάγκες των σχολικών μονάδων, ένα διεξοδικά σχεδιασμένο mentoring για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν για τρίτη και για τέταρτη χρονιά, στοχευμένη παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών, σχεδιασμό δράσεων και ευκαιρίες συνδιδασκαλίας σε διάφορα αντικείμενα καθώς και σε διαφορετικές τάξεις. Επιπλέον το μοντέλο περιλαμβάνει ευκαιρίες μάθησης και προγράμματα εκπαίδευσης για τους μέντορες εκπαιδευτικούς καθώς και θερινά σχολεία καθοδήγησης για όσους προσλαμβάνονται, τα οποία με τη σειρά τους παρέχουν ένα γνωστικό υπόβαθρο στοχευμένο στο περιεχόμενο της διδασκαλίας. Σαν ένδειξη της αποτελεσματικότητας της παραπάνω προσέγγισης αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια τις πενταετίας 2005 έως 2010 το σχολικό συμβούλιο της επαρχίας προσέλαβε περίπου 4.000 εκπαιδευτικούς, από τους οποίους παρέμειναν στο διδακτικό επάγγελμα πάνω από το 98% των ετήσιων προσλήψεων (Darling-Hammond, Newton, & Wei 2013).

Στην Αυστραλία οι περισσότερες πολιτείες προσφέρουν σε πρώτη φάση στους εκπαιδευτικούς μία προσωρινή άδεια διδασκαλίας κατόπιν της αποφοίτησης των τελευταίων από ένα εγκεκριμένο από αυτές πρόγραμμα εκπαίδευσης και στη συνέχεια την πλήρη αδειοδότηση μετά από μία περίοδο 12 ως 18 μηνών κατά τη διάρκεια της οποίας οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν ενδείξεις ότι πληρούν τις απαραίτητες προδιαγραφές που απαιτούνται για την πλήρη αδειοδότηση. Η περίοδος αυτή συνήθως περιλαμβάνει κάποιο πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης το οποίο με τη σειρά του εμπεριέχει μεταξύ άλλων mentoring στο σχολικό πλαίσιο, σεμινάρια, καθώς και άλλες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης διεξάγονται είτε από την πολιτεία είτε από τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια στα οποία εργάζονται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, ενώ στους μέντορες εκπαιδευτικούς δίνεται ελεύθερος χρόνος από τις υποχρεώσεις τους στα πλαίσια της σχολικής τους τάξης προκειμένου να μπορέσουν να φέρουν σε πέρας τον κρίσιμης σημασίας ρόλο τους.

Στη Βικτώρια το τοπικό Υπουργείο Παιδείας (DEECD) και το Ινστιτούτο Διδασκαλίας (Victoria Institute on Teaching) συνεργάζονται προκειμένου να υποστηρίξουν την παροχή μέντορινγκ στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν δύο χρόνια για να αποκτήσουν την πλήρη αδειοδότηση ανταποκρινόμενοι στις προδιαγραφές του Ινστιτούτου Διδασκαλίας αναφορικά με τις απαιτήσεις του διδακτικού επαγγέλματος. Η πρόδοός τους καταγράφεται και ενισχύεται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι μπορούν και οι ίδιοι να εκπαιδευτούν και να υποστηριχθούν από το πρόγραμμα υποστήριξης μεντόρων εκπαιδευτικών (Teacher Mentor Support Programme), κοινή πρωτοβουλία του υπουργείου και του Ινστιτούτου. Η καθοδήγηση από τους μέντορες προσφέρεται κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους της θητείας των νέων εκπαιδευτικών, εφόσον όμως χρειαστεί δύναται να συνεχιστεί και περαιτέρω. Στη Βικτώρια, όπως και στη Νέα Νότια Ουαλία, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν μία μειωμένη ύλη. Στη Νέα Νότια Ουαλία ευκαιρίες επαγγελματικής μάθησης για τους εκπαιδευτικούς τους μέντορες και τους σχολικούς ηγέτες προσφέρονται τόσο δια ζώσης όσο και διαδικτυακά, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό ιδίως για το μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων που εδράζονται σε αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές, όπου υπάρχει ένας δυσανάλογος αριθμός νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Μία παρόμοια δομή πιστοποίησης δύο επιπέδων απαντάται πλέον συχνά στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, με τις περισσότερες πολιτείες να απαιτούν κάποια μορφή εισαγωγικής επιμόρφωσης, που να περιλαμβάνει mentoring για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια του πρώτου ή ακόμα και του δεύτερου έτους της θητείας τους. Περίπου το 75% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών λαμβάνουν πλέον κάποιας μορφής στήριξη κατά την εισαγωγή τους στο σχολικό πλαίσιο, με ένα όμως μόλις 5% να απολαμβάνει μια συνδυασμένη υποστήριξη στα πλαίσια του διδακτικού έργου, όπως είναι για παράδειγμα η συστηματική καθοδήγηση, ο από κοινού σχεδιασμός της διδασκαλίας και μια μειωμένη προς διδασκαλία ύλη, κάτι σύνηθες σε ορισμένα άλλα κράτη (Wei, Darling-Hammond & Adamson 2010).

Στη Φινλανδία η εξέλιξη και η υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της περιόδου εισαγωγής τους στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας αποτελεί αρμοδιότητα των τοπικών κοινοτήτων και αυτών καθ'αυτών των σχολικών μονάδων με τις μεθόδους και το εύρος της υποστήριξης αυτής να ποικίλει. Ορισμένα σχολεία έχουν υιοθετήσει εξελιγμένες διαδικασίες και συστήματα υποστήριξης για το εκάστοτε νέο τους προσωπικό, ενώ άλλες σχολικές μονάδες έχουν πολύ μικρότερη οργάνωση στο σκέλος αυτό. Ωστόσο η πρόθεση για πιο άρτια δομημένα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης έχει οδηγήσει σε μία πρωτοβουλία σύμπραξης με το κέντρο νέων εκπαιδευτικών (New Teacher Center) στις Ηνωμένες Πολιτείες για τη δημιουργία μοντέλων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν με μεγαλύτερη συστηματικότητα κατά μήκος της χώρας.

Η ιδέα μιας διεξοδικά σχεδιασμένης εισαγωγικής επιμόρφωσης για τους νέους εκπαιδευτικούς έχει αρχίσει να αποφέρει καρπούς στα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο. Η συστηματική ωστόσο εφαρμογή των αποτελεσματικότερων προσεγγίσεων κατά μήκος των επιμέρους κοινοτήτων φαίνεται να βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη σε πολλές χώρες.

1.2.4.3.β. Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση

Το αν οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να συνεχίσουν να αναπτύσσονται, να μαθαίνουν και να γοητεύονται από την εργασία τους εξαρτάται από τις σε συνεχή βάση υψηλής ποιότητας ευκαιρίες μάθησης και επαγγελματικές ευκαιρίες που τους επιτρέπουν να μοιραστούν την εξειδικευμένη γνώση τους με ποικίλους τρόπους. Οι ενσωματωμένες στο εργασιακό πλαίσιο μορφές επαγγελματικής μάθησης κερδίζουν ολοένα και περισσότερο έδαφος ανά τον κόσμο. Συχνά οργανώνονται γύρω από το έργο του εκπαιδευτικού με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και συνολικότερα του αναλυτικού προγράμματος μέσω του συνεργατικού σχεδιασμού της μελέτης περιεχομένου και της έρευνας δράσης που μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές. Σε πολλές χώρες του κόσμου μαζί με τις προαναφερθείσες κρίσιμης σημασίας ευκαιρίες μάθησης αυξάνονται ολοένα και περισσότερο και οι ευκαιρίες που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς να μοιραστούν την εξειδικευμένη γνώση τους και τις ιδέες τους με τους συναδέλφους τους.

Στη Φινλανδία κύριο μέρος του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού αποτελεί η βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος και των διαδικασιών αξιολόγησης. Από τη στιγμή που το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα δίνει πολύ γενικές κατευθύνσεις Και εφόσον δεν υπάρχει κάποια εξωτερική τυποποιημένη αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να δρουν συνεργατικά προκειμένου να αναπτύξουν και να εξελίσσουν συνεχώς την προσφερόμενη διδασκαλία στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στον από κοινού σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και συμφωνούν για το πρόγραμμα σπουδών στο επίπεδο του σχολείου τους. Η σημασία του σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος στη διδακτική πράξη έχει συμβάλει στην εστίαση της επαγγελματικής ανάπτυξης από την κατεύθυνση της

αποσπασματικής ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης σε εκείνη μιας πιο συστηματικής και τεκμηριωμένης στην πράξη προσπάθειας βελτίωσης της σχολικής μονάδας στο σύνολό της.

Επειδή οι Φινλανδοί εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν μία πολύ σημαντική αρμοδιότητα με την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος και των διαδικασιών αξιολόγησης, καθώς και με τον πειραματισμό και τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων, ορισμένες από τις πιο σημαντικές πτυχές του έργου τους διεξάγονται πέρα από τους παραδοσιακούς διδακτικούς ρόλους. Αναλαμβάνουν πράγματι πολλούς από τους ρόλους που σε άλλες χώρες ανατίθενται στους συμβούλους και σε άλλους ειδικούς της εκπαίδευσης. Επειδή όμως στο φινλανδικό πλαίσιο η διδασκαλία έχει υψηλές προδιαγραφές επαγγελματισμού, αυτές οι διαφορετικής φύσης αρμοδιότητες γίνονται αντικείμενο αποτελεσματικής διαχείρισης στα πλαίσια του διδακτικού ρόλου χωρίς όμως οι εκπαιδευτικοί να παραμελούν τη διδασκαλία ή να αναλαμβάνουν άλλες ιεραρχικά υψηλότερες και μισθολογικά πιο προσοδοφόρες θέσεις. Μολονότι στη χώρα αυτή η δομή της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού δεν είναι γραφειοκρατική, οι πεπειραμένοι εκπαιδευτικοί κερδίζουν πολύ περισσότερα σε σχέση με τους συναδέλφους τους στις Ηνωμένες Πολιτείες.

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται και ενισχύονται προκειμένου να συνεχίζουν τις σπουδές τους, με αποτέλεσμα οι περισσότεροι να εμπλέκονται σε ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας όσο και στο επίπεδο των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων. Έτσι, πολλοί Φινλανδοί εκπαιδευτικοί αποκτούν διδακτορικό δίπλωμα στις Επιστήμες της αγωγής και συνεχίζουν όμως να εργάζονται στην τάξη. Σύμφωνα με μία πρόσφατη εθνική μελέτη οι εκπαιδευτικοί της χώρας αφιερώνουν κατά μέσον όρο περίπου 7 εργάσιμες ημέρες το χρόνο σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, τις οποίες είτε επιλέγουν να παρακολουθήσουν στον ελεύθερο χρόνο τους είτε παρέχει η ίδια η πολιτεία. Ορισμένοι μάλιστα ανέφεραν ότι επενδύουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες από 20 έως και 50 ημέρες το χρόνο. Η πολιτεία έχει αυξήσει τον ετήσιο προϋπολογισμό για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων περίπου σε 10 με 15 εκατομμύρια ευρώ ετησίως και στοχεύει στο να οργανώσει μεγαλύτερο κομμάτι της μάθησης στη βάση επιτυχημένων επαγγελματικών στρατηγικών και δικτύων που αποτελούν παραδείγματα των πλέον επιτυχημένων μορφών συνεχούς ενδοϋπηρεσιακής επαγγελματικής μάθησης.

Η Σιγκαπούρη προσφέρει εκτεταμένες ενδοϋπηρεσιακές ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για να σχεδιάσουν και να εργαστούν συνεργατικά, με το Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης (NIE) να τους στηρίζει στην εκμάθηση και τη διεξαγωγή έρευνας δράσης. Μαζί με τη μελέτη περιεχομένου και με άλλα εργαλεία που προωθούν τη δημιουργική συνεργασία πάνω στη μελέτη και βελτίωση του προγράμματος σπουδών, η έρευνα δράσης αξιοποιείται τόσο στο επίπεδο των διαφόρων τμημάτων μιας τάξης όσο και από ομάδες εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Η πολιτεία προσφέρει στους εκπαιδευτικούς περίπου 100 ώρες προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης ετησίως.

Επιπροσθέτως η Σιγκαπούρη έχει ενδεχομένως την πιο σαφώς προσδιορισμένη κλίμακα σταδιοδρομίας παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες άσκησης ηγετικών καθηκόντων τόσο εντός όσο και εκτός σχολικής τάξης. Μέσω μίας άρτια σχεδιασμένης διαδικασίας αξιολόγησης που παρέχει εκτεταμένη ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς και η οποία εστιάζει στη μεταξύ τους συνεργασία, στις ηγετικές καθώς και τις διδακτικές τους δεξιότητες, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν τα ταλέντα τους και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους. Με την υποστήριξη της πολιτείας που μετουσιώνεται σε επιπρόσθετη εκπαίδευση και υψηλότερες ανταμοιβές μπορούν να ακολουθήσουν τη σταδιοδρομία ενός πεπειραμένου εκπαιδευτικού που θα αναλαμβάνει το ρόλο του μέντορα εκπαιδευτικού,

στηρίζοντας και καθοδηγώντας τους νεότερους, ενός ειδικού που θα συμμετέχει στην εξέλιξη και την ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών και των διαδικασιών αξιολόγησης ή ενός σχολικού ηγέτη που θα μετακινηθεί σε διοικητικούς ρόλους στο σχολικό επίπεδο ή ακόμα και στο επίπεδο της περιφέρειας ή του Υπουργείου.

Ως μέρος μιας ακόμα προσπάθειας αποκατάστασης της εμπιστοσύνης της πολιτείας με τους εκπαιδευτικούς, η νέα κυβέρνηση του Οντάριο το 2003 προσπάθησε να επικοινωνήσει με τις ενώσεις των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της υλοποίησης των στόχων της εκπαιδευτικής της ατζέντας που προέβλεπε την εισαγωγή υψηλότερων προδιαγραφών επαγγελματισμού στο διδακτικό επάγγελμα. Οι ενώσεις έλαβαν σημαντική κυβερνητική χρηματοδότηση με στόχο να προσφέρουν δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στα μέλη τους. Με τον τρόπο αυτό έγινε μία προσπάθεια αναγνώρισης και ισχυροποίησης του ρόλου των συνδικαλιστικών αυτών οργανώσεων στην προώθηση καλών επαγγελματικών πρακτικών των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ανάπτυξη εκ μέρους των ομοσπονδιών του προγράμματος teacher leader learning programme το οποίο ενθάρρυνε τους σχολικούς ηγέτες εντός και κατά μήκος των σχολικών μονάδων να εμπλακούν με ειδικούς της ηγεσίας αλλά και μεταξύ τους με απώτερο στόχο την ενίσχυση των διδακτικών και ηγετικών τους πρακτικών.

Οι εκτεταμένες προσπάθειες της επαρχίας στο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης εστίασαν στις σχολικές μονάδες και τις κοινότητές τους, επιδιώκοντας την αποφυγή των μεμονωμένων σεμιναρίων και δίνοντας έμφαση σε ευκαιρίες μάθησης ενσωματωμένες στο εργασιακό περιβάλλον μέσω του mentoring, της συστηματικής καθοδήγησης και εξάσκησης (coaching), καθώς και άλλων στρατηγικών. Η επαρχία προσέθεσε δύο ημέρες αφιερωμένες στην επαγγελματική ανάπτυξη στο σχολικό ημερολόγιο και απαίτησε από τις επιμέρους κοινότητες με τη γνωμοδότηση του υπουργείου να αποφασίσουν τον βέλτιστο τρόπο αξιοποίησης αυτών των ημερών για την υποστήριξη των επιμέρους στόχων και στρατηγικών τους. Κάθε σχολείο και κάθε κοινότητα σχημάτισε μία ηγετική ομάδα για τα επίπεδα γραμματισμού και μαθηματικών γνώσεων στα δημοτικά σχολεία και μία ηγετική ομάδα για την επίτευξη των μαθητών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ομάδες αυτές σχεδιάζουν και υποστηρίζουν την κατά τόπους στρατηγική για τη βελτίωση στους συγκεκριμένους τομείς της αρμοδιότητάς τους, σε συνεργασία φυσικά με την εκπαιδευτική ηγεσία.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη Βικτώρια της Αυστραλίας είναι ενσωματωμένη στο καθημερινό τους έργο και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς αφορμάται από αυτά. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν συχνά μία ευρεία γκάμα μαθησιακών αποτελεσμάτων, εντοπίζουν μαθησιακές ανάγκες των μαθητών τους και κατευθύνουν την επαγγελματική τους μάθηση στην κατεύθυνση του εξοπλισμού τους με το υπόβαθρο και τις πρακτικές εκείνες που θα τους επιτρέψουν να απαντήσουν στα ζητήματα αυτά στα οποία εντοπίζουν τις μεγαλύτερες αδυναμίες εκ μέρους των μαθητών τους. Αυτός ο κυκλικός τρόπος με τον οποίο είναι δομημένη η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και η οποία στηρίζεται στις ενδείξεις που οι τελευταίοι εντοπίζουν, μελετώντας την πρόοδο των μαθητών τους, δίνει τη δυνατότητα για έναν αποτελεσματικότερο σχεδιασμό δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι σχεδιαστές των εκπαιδευτικών πολιτικών μοιράζονται αυτή την κοινή συλλογιστική (Darling-Hammond, 2017).

Το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο ατομικά όσο και συλλογικά ενημερώνεται στη βάση των στόχων και των σκοπών που τίθενται από τα σχολεία στα αναπτυξιακά τους σχέδια και έτσι ποικίλει κατά μήκος των σχολικών μονάδων καθώς εξαρτάται από τον εκάστοτε μαθητικό πληθυσμό και τις μαθησιακές του ανάγκες.

Το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ενσωματωμένο στη σχολική μονάδα και συχνά αξιοποιεί στρατηγικές καθοδήγησης και εξάσκησης (coaching) καθώς και παρατήρησης άλλων συναδέλφων (peer observation). Πράγματι η μάθηση συνήθως παίρνει τη μορφή της παρατήρησης μιας τάξης και της συνακόλουθης συζήτησης για την αναγνώριση προβλημάτων και τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών. Η παρατήρηση μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί και κατόπιν των δραστηριοτήτων αυτών προκειμένου να διαφανεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν πράγματι στοιχεία της μάθησης που έχει προηγηθεί στη διδασκαλία τους στην τάξη. Ορισμένα σχολεία χρησιμοποιούν coaches από ευρύτερα δίκτυα σχολικών μονάδων προκειμένου να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς τους να ενσωματώσουν στη διδασκαλία καινοτόμες στρατηγικές και πρακτικές.

Η αντίληψη της συνεχιζόμενης επαγγελματικής μάθησης ως μέρος μιας συλλογικής προσπάθειας παρά ενός ατομικού εγχειρήματος είναι η νέα αναδυόμενη προοπτική στο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης, κάτι που φυσικά ισχύει και στο επίπεδο της σχολικής ηγεσίας. Ορισμένες κυβερνήσεις αναπτύσσουν στη βάση αυτή νέες αντιλήψεις της σχολικής βελτίωσης που έχουν τις ρίζες τους στην επαγγελματική ανάπτυξη και τη μάθηση των εκπαιδευτικών που στοχεύει ακριβώς στις διάφορες διαστάσεις του διδακτικού έργου.

Σε χώρες όπως η Φινλανδία και η Σιγκαπούρη οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί ηγέτες ενθαρρύνονται να επισκέπτονται άλλες σχολικές μονάδες, να παρατηρούν και να μοιράζονται πρακτικές και στρατηγικές διδασκαλίας και διαχείρισης με συναδέλφους τους. Στην Αυστραλία ως μέρος των πρωτοβουλιών για το γραμματισμό και τις γνώσεις μαθηματικών (Literacy and Numeracy) έχουν σχηματιστεί δίκτυα σχολικών μονάδων προκειμένου να υποστηρίξουν μία μάθηση κατά μήκος των σχολείων. Στο Οντάριο του Καναδά λαμβάνει χώρα ενδεχομένως η μεγαλύτερη επένδυση στη συγκεκριμένη προσέγγιση. Εκεί η ιδέα του επαγγελματισμού στο διδακτικό επάγγελμα λαμβάνει συστημική διάσταση καθώς στόχος είναι η διάχυση της επαγγελματικής γνώσης των εκπαιδευτικών κατά μήκος των τάξεων, των σχολικών μονάδων και συνολικότερα του συστήματος. Έτσι εξασφαλίζεται μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης που ξεκινάει εκ των έσω του εκπαιδευτικού συστήματος στα πλαίσια της οποίας οι καλές πρακτικές και στρατηγικές που εντοπίζονται στις διάφορες σχολικές μονάδες διαχέονται στη συνέχεια σε όλο το εκπαιδευτικό οικοδόμημα της επαρχίας.

Η βελτίωση της συλλογικής πρακτικής στο πλαίσιο αυτό έλαβε πολλές μορφές. Πράγματι, εκτός από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και της σχολικής ηγεσίας οι κοινότητες και οι σχολικές μονάδες υποστηρίχθηκαν στο να θέτουν εύλογους και φιλόδοξους στόχους και καθοδηγήθηκαν στο να εργάζονται στην κατεύθυνση επίτευξής τους, ενώ παράλληλα σχεδιάστηκαν και ενισχύθηκαν δίκτυα μάθησης κατά μήκος της πολιτείας προκειμένου να μπορούν οι εκπαιδευτικοί και ο σχολικοί ηγέτες να μοιράζονται όπως αναφέρθηκε προηγουμένως καλές πρακτικές και τα αποτελέσματα αυτών. Επιπροσθέτως η πολιτεία παρείχε στους εκπαιδευτικούς κατάλληλο υλικό, από εγχειρίδια καθοδήγησης αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα έως και βιντεοσκοπήσεις δειγματικών διδασκαλιών με καλές πρακτικές, στην κατεύθυνση μιας περαιτέρω βελτίωσης των πρακτικών τους. Σχολεία που επιτυγχάνουν εξαιρετικά αποτελέσματα με τη χρήση καλών πρακτικών αποτελώντας έτσι σημεία αναφοράς (Σχολεία Φάροι-Lighthouse Schools) λαμβάνουν ιδιαίτερης προσοχής και χρηματοδοτούνται έτι περισσότερο προκειμένου να μοιραστούν τις πρακτικές τους με άλλες σχολικές μονάδες. Και από την άλλη πλευρά όμως το πρόγραμμα στοχευμένης παρέμβασης του Οντάριο (Ontario Focus Intervention Programme) παρέχει επιπρόσθετη στήριξη και καθοδήγηση σε σχολεία που αντιμετωπίζουν προβλήματα και δυσκολεύονται να επιτύχουν τους στόχους τους μη επιτυγχάνοντας ικανοποιητικές προδιαγραφές αναφορικά με το παρεχόμενο έργο, σχολεία τα οποία στη συνέχεια εντάσσονται σε δίκτυα παρεμφερών αλλά περισσότερο επιτυχημένων σχολικών μονάδων με στόχο τη διάχυση καλών πρακτικών και τη

γόνιμη ανταλλαγή απόψεων. Συνάμα, η κυβέρνηση χρηματοδοτεί την πρωτοβουλία Student Success Leaders σε κάθε κοινότητα με στόχο την αύξηση των ποσοστών αποφοίτησης των μαθητών, πρωτοβουλία στα πλαίσια της οποίας οι σχολικοί ηγέτες συνεργάζονται στενά και ανταλλάσσουν συστηματικά γνώσεις και πρακτικές διαχείρισης.

Προκειμένου να αποφευχθεί ένας αέναος κύκλος πιλοτικών projects τα οποία θα παράγουν αποτελέσματα και στη συνέχεια θα σβήνουν με την πάροδο του χρόνου, η πολιτεία του Οντάριο χρηματοδότησε δράσεις μάθησης σε ένα μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων προκειμένου να ενισχύσει τον πειραματισμό με διάφορες προσεγγίσεις βελτίωσης της διδασκαλίας και συνολικότερα της λειτουργίας του σχολείου. Έπειτα ο αριθμός των δράσεων αυτών μειώθηκε προκειμένου εκείνες που βρέθηκε να είναι οι περισσότερες αποτελεσματικές να τύχουν ευρύτερης εφαρμογής. Στόχος του πειραματισμού είναι οι σχολικές μονάδες να μάθουν και να αξιοποιήσουν τη νέα γνώση κατά μήκος του συστήματος μία κρίσιμη προσέγγιση η οποία όμως δεν απαντάται συχνά στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Η στρατηγική της πολιτείας ακολουθεί το παράδειγμα αυτό που αποκαλείται top-down υποστήριξη για bottom-up αλλαγή. Χαρακτηριστικά λοιπόν, απαντώντας στις πρωτοβουλίες των κοινοτήτων, το Υπουργείο Παιδείας της πολιτείας ανέλαβε τη δημιουργία ενός δικτύου 20 κοινοτήτων που επεδίωκαν να συνεργαστούν από κοινού στην κατεύθυνση της βελτίωσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των ιθαγενών μαθητών. Ένα ακόμα παράδειγμα αποτελεί η χρηματοδοτούμενη από το υπουργείο πρωτοβουλία διευθυντών εκπαίδευσης της πολιτείας να ενισχύσουν τους εκπαιδευτικούς στο πεδίο της αποτελεσματικότερης καθοδήγησης μαθητών με ειδικές δεξιότητες, κάτι που είχε σαν αποτέλεσμα τη μείωση του ποσοστού των μαθητών που κατευθυνόταν προς την ειδική αγωγή.

Βασικό στοιχείο της κυβερνητικής πολιτικής για την παιδεία είναι και η ενίσχυση της έρευνας κατά μήκος των σχολικών μονάδων. Το αρμόδιο Υπουργείο ενσωμάτωσε την παράμετρο αυτή σε όλες τις κύριες πρωτοβουλίες του δίνοντας εκεί ιδιαίτερη προσοχή και εφαρμόζοντας μία στρατηγική εκπαιδευτικής έρευνας με στόχο την ενίσχυση της συνεργασίας ανάμεσα σε ερευνητές, κοινότητες και σχολικές μονάδες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ετήσιο Ontario Education Research Symposium το οποίο συγκεντρώνει όλους αυτούς τους συνεργάτες και το οποίο ξεκίνησε να διεξάγεται το 2005, αποτελώντας πλέον ένα από τα πιο δημοφιλή γεγονότα της πολιτείας. Στόχος όλων αυτών των προσπάθειών είναι η εποικοδομητική συνεργασία εκπαιδευτικών και ερευνητών με στόχο την εξέλιξη της μάθησης και τη βελτίωση των πρακτικών στα πλαίσια ενός πιο αποτελεσματικού διδακτικού επαγγέλματος.

Στην Αλμπέρτα του Καναδά εκτός από τις προβλεπόμενες ενδοϋπηρεσιακές δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί χρηματοδοτούνται περαιτέρω προκειμένου να συμμετέχουν σε ευκαιρίες μάθησης που κινούνται στην κατεύθυνση τόσο των προσωπικών τους προσδοκιών για την επαγγελματική τους βελτίωση όσο και των προτεραιοτήτων των σχολικών τους μονάδων. Η ένωση εκπαιδευτικών της πολιτείας προσφέρει αλλά και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς σε έναν σημαντικό αριθμό δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης όπως είναι για παράδειγμα σεμινάρια για τους ίδιους, τους σχολικούς ηγέτες αλλά και τις σχολικές μονάδες στο σύνολό τους. Ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης προσφέρονται επίσης από περιφερειακά κέντρα και διαμέσου των περιοχών ευθύνης τους καθώς και εντός των διαφόρων σχολικών μονάδων. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μοιραστούν καλές πρακτικές στρατηγικές και γνώσεις τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας όσο και κατά μήκος των σχολικών μονάδων της πολιτείας.

Στην Πολιτεία της Νέας Νότιας Ουαλίας στην Αυστραλία το πλαίσιο της επαγγελματικής μάθησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σκιαγραφείται από τις

προδιαγραφές που έχει θέσει η πολιτεία για το διδακτικό επάγγελμα (New South Wales Professional Teaching Standards). Το 1995 το τοπικό Υπουργείο Παιδείας εισήγαγε μία στρατηγική επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης σχολικών ηγετών στην κατεύθυνση της οικοδόμησης των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των σχολικών ηγετών σε κάθε επίπεδο της σταδιοδρομίας τους. Η στρατηγική αυτή ήταν αρθρωμένη στη βάση των απαιτήσεων του συστήματος από τους λειτουργούς της εκπαίδευσης τόσο στο πεδίο της διδασκαλίας όσο και σε αυτό της διοίκησης.

Από το 2005 το Υπουργείο παρέχει ένα πλήρως αποκεντρωμένο σύστημα επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης ηγετικών στελεχών αξιολογώντας παράλληλα την επιτυχία των διαφορετικών περιφερειακών και τοπικών προσεγγίσεων στα πλαίσια αυτού. Με μία ευρεία γκάμα επιλογών μάθησης να είναι διαθέσιμη όλοι οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που αφενός να κινούνται στην κατεύθυνση της βελτίωσης της αποδοτικότητας τους και των προσωπικών τους προσδοκιών αναφορικά με τη συνολικότερη προσωπική τους βελτίωση και αφετέρου να απαντούν τις προτεραιότητες των σχολικών τους μονάδων. Η εκπαιδευτική ηγεσία έχει φτάσει στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα που φαίνεται να έχουν το μεγαλύτερο αντίκτυπο στη μάθηση των εκπαιδευτικών είναι εκείνα που έχουν σαφή εστίαση στην ποιότητα της διδασκαλίας και που περιλαμβάνουν την ενεργό μάθηση των εκπαιδευτικών, εμπλέκοντας τους σε μία διαδικασία συλλογικής μάθησης.

1.2.5. Επιμορφωτικές Ανάγκες

Από όλα τα παραπάνω φαίνεται ξεκάθαρα ότι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για τον αποτελεσματικότερο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πεδίο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Η μελέτη δε των αναγκών αυτών πρέπει σε κάθε περίπτωση να προηγείται οποιασδήποτε απόπειρας σχεδιασμού και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων. Στόχος της εκπαιδευτικής ηγεσίας οφείλει να είναι η παροχή ευκαιριών μάθησης που να εστιάζουν στις εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό οι τελευταίοι αναμένεται να λαμβάνουν άμεσα τις στοχευμένες απαντήσεις που χρειάζονται στα ζητήματα εκείνα τα οποία τους προβληματίζουν έντονα στην καθημερινή διδακτική πράξη, δυσχεραίνοντας το έργο τους, με αποτέλεσμα να καθίσταται δυνατή η βελτιστοποίηση της επίδρασης της επιμόρφωσης, στην κατεύθυνση όλων των προαναφερθεισών ευεργετικών συνεπειών της. Μη στοχευμένες στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αλλά και πρόχειρα σχεδιασμένες δράσεις ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, όπως παρατηρούνται συχνά σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, δεν βοηθούν ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς, τους κουράζουν και δημιουργούν αρνητικές εμπειρίες επιμόρφωσης, κάτι το οποίο θα μπορούσαμε να ονομάσουμε *epimorphosis trauma*. Οι αρνητικές αυτές εμπειρίες αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στη συνέχεια της σταδιοδρομίας τους σε ενδοϋπηρεσιακές δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς θεωρούν, με βάση την προϋπάρχουσα εικόνα τους για αυτές, τετριμμένα και ξένα ως προς τις πρακτικές τους ανάγκες στην καθημερινή σχολική πράξη τα όσα θα ακούσουν.

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών συμβάλλει επίσης και στον αρτιότερο σχεδιασμό των προγραμμάτων αρχικής τους εκπαίδευσης καθώς και αυτών της εισαγωγικής τους επιμόρφωσης (Darling-Hammond, 2017). Ο συνυπολογισμός των αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των παραπάνω προγραμμάτων δύναται να οδηγήσει αφενός σε προγράμματα προετοιμασίας τα οποία θα εξοπλίζουν αρτιότερα τους εκπαιδευτικούς ενόψει των απαιτήσεων του μετέπειτα διδακτικού τους έργου και αφετέρου σε προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης που θα ενισχύουν τους εκπαιδευτικούς πιο στοχευμένα στα ζητήματα εκείνα της καθημερινής διδακτικής πράξης που θέτουν τις μεγαλύτερες προκλήσεις για τους νεοδιόριστους λειτουργούς της εκπαίδευσης. Κρίσιμης

σημασίας είναι όμως και η διερεύνηση των αναγκών των σπουδαστών των σχετικών προγραμμάτων προετοιμασίας καθώς και των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης, για τη βελτίωση των προγραμμάτων αυτών στο επίπεδο της καθοδήγησης, της στοχοθεσίας και των συναφών καλών πρακτικών και στρατηγικών διδασκαλίας και διαχείρισης της σχολικής τάξης. Στην περίπτωση των προγραμμάτων αρχικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, οι ανάγκες των σπουδαστών πρέπει να διερευνώνται αφού όμως οι τελευταίοι έρθουν σε συστηματική επαφή με τη σχολική πράξη μέσω της πρακτικής τους άσκησης ούτως ώστε να έχουν μια κάποια ενημερότητα των απαιτήσεων του μετέπειτα διδακτικού έργου.

Τέλος, η διερεύνηση των αναγκών των στελεχών της εκπαίδευσης είναι επίσης καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση κατάλληλων ενδοϋπηρεσιακών προγραμμάτων επιμόρφωσης που να απαντούν στις έντονες διαχειριστικές ανάγκες που ανακύπτουν στα πλαίσια του καθημερινού τους έργου, προκλήσεις για τις οποίες σπανίως είναι οι σχολικοί ηγέτες προετοιμασμένοι από την ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση, πόσο δε μάλλον από τις αρχικές τους σπουδές, προκειμένου να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά.

1.3. Αναστοχαζόμενος Εκπαιδευτικός

1.3.1. Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός αντικρίζεται ως ένας αναστοχαζόμενος επαγγελματίας (Boud & Walker, 1998; Cochran-Smith, 2003; Fien & Rawling, 1996; Hartman, 2001, Hatton & Smith, 1995; Jones & Jones, 2013; Larrivee, 2000; Leitch & Day, 2000; Loughran, 2002; Rearick, 1997; Rosaen, Lundeborg, Cooper, Fritzen & Terpstra, 2008; Schön, 1987; Wilhelm, Coward & Hume, 1996), ως ο εργαζόμενος εκείνος που εισέρχεται στο επάγγελμα με ένα δεδομένο γνωστικό υπόβαθρο και ο οποίος αποκομίζει συνεχώς γνώση και εμπειρίες οι οποίες αλληλεπιδρώντας με την προϋπάρχουσα γνώση του τον οδηγούν σε μια συνεχή και ολόπλευρη βελτίωση, η οποία μάλιστα φαίνεται να έχει ισχυρό και άμεσο αντίκτυπο στη διδακτική πράξη (Cochran-Smith & Lytle, 2001; Jenlink & Kinnucan-Welsch, 1999; Lieberman, 1994). Με τη λογική αυτή ο ρόλος της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στο να οικοδομήσουν νέες παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Schifter, Russell & Bastable, 1999) και στο να αναπτύξουν την εξειδίκευσή τους στο πεδίο τους (Dadds, 2001, 2014).

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία συνεργατική διαδικασία (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Ακόμα κι αν υπάρχουν κάποιες δυνατότητες για ατομικό προβληματισμό και αναστοχασμό, τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών είναι αυτά που χαρακτηρίζονται από ουσιώδεις αλληλεπιδράσεις (Clement & Vanderberghe, 2000) όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και κηδεμόνων, μεταξύ εκπαιδευτικών και μελών της σχολικής ηγεσίας καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών και των υπολοίπων μελών της κοινότητας στην οποία εδράζεται και λειτουργεί ως αναπόσπαστο κομμάτι η σχολική μονάδα (Grace, 1999). Σύμφωνα μάλιστα με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι μαθητές έχουν τα μεγαλύτερα μαθησιακά οφέλη συμβαίνει να είναι αυτοί που έχουν και τους πιο αποτελεσματικούς συναδέλφους (Jackson & Bruegmann, 2009). Άλλωστε ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει την ίδια τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους του σαν τροφή και αφόρμηση, σαν βάση για αναστοχασμό και συνεχή βελτίωση.

1.3.2. Η Ανάγκη του Αναστοχασμού στη Διδασκαλία

Η υποστήριξη της ιδέας της αναγκαιότητας του αναστοχασμού στη διδασκαλία και της προετοιμασίας αναστοχαζόμενων εκπαιδευτικών δεν είναι καινοφανής στη βιβλιογραφία που σχετίζεται με την εκπαίδευση (Calderhead, 1989; Cruickshank, 1987; Dewey, 1933; Smith, 1980; VanManen, 1977; Zeichner, 1987). Η ανάγκη για έναν αναστοχαστικό τρόπο σκέψης, που είχε ήδη βρεθεί στο εκπαιδευτικό προσκήνιο και σε παλαιότερες συζητήσεις σχετικές με την προϋπηρεσιακή και την ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση (Feiman-Nemser, 1990; Gore, 1993; Richert, 1991), αποδίδεται σε ποικίλους παράγοντες που περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την ανάγκη ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στις επιταγές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ανά τον κόσμο και στα πορίσματα των ερευνών που καταδεικνύουν τη σημασία του αναστοχασμού στο επίπεδο της αυξημένης αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Doyle, 1986; Rosenshine & Stevens, 1986).

Μέσα σε ένα περιβάλλον όπου η διδασκαλία τείνει να γίνεται ολοένα και πολυπλοκότερη, η σημασία του αναστοχασμού είναι κομβική όχι μόνο εξαιτίας των σύνθετων αποφάσεων που καλείται να λάβει ο εκπαιδευτικός σε καθημερινή βάση σχετικά με τη διδασκαλία (Calderhead, 1987; McNamara, 1990; Shulman, 1987), αλλά και εξαιτίας ενός ολοένα και αυξανόμενου προβληματισμού σχετικά με τις ηθικές και πολιτικές διαστάσεις της διδακτικής πράξης (Gore, 1987; Griffin, 1986). Ο Henderson (1989) παρουσίασε τη γενικότερη οπτική αναφορικά με την αναστοχαστική διδασκαλία ως εξής:

«...Η διδασκαλία σε μια πολυσχιδή, σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία είναι ένα ζήτημα που απαιτεί διεξοδική μελέτη. Η διδασκαλία δεν είναι μια δραστηριότητα που ακολουθεί απλά, συγκεκριμένα και προκαθορισμένα βήματα εκτέλεσης. Σε ένα πολυδιάστατο επίπεδο, είναι μια δυναμική, περίτεχνα αναστοχαστική ή αξιοσημείωτα παραδοσιακή, εξειδικευμένου περιεχομένου, άμεσα συσχετιζόμενη με το διδάσκοντα συζήτηση...»

Υπάρχει μια γενικότερη συμφωνία σχετικά με το ότι μιας και τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών δεν μπορούν να προετοιμάσουν τους εκπαιδευτικούς για κάθε μια εξειδικευμένη περίπτωση που ενδέχεται να ανακύψει κατά τη διδακτική πράξη, είναι προτιμότερο για αυτούς να αποκτούν, μέσω της εκπαίδευσής τους, εφόδια τα οποία θα τους καταστήσουν αναστοχαζόμενους επαγγελματίες, σκεπτόμενους λειτουργούς, που θα κινούνται διδακτικά σταθμίζοντας τις εκάστοτε συνθήκες και τους ποικίλους παράγοντες που δύνανται να επιδρούν σε κάθε μια ξεχωριστή διδακτική περίπτωση (Calderhead, 1987; Clark & Peterson, 1986; Hellison & Templin, 1991; McNamara, 1990; Shulman, 1987; Siedentop, 1991; Zeichner, 1987). Παρά τη συμφωνία αυτή, η αναστοχαστική διδασκαλία έχει διαφορετικά νοήματα, διαφορετικές προσεγγίσεις στην κατεύθυνση της εφαρμογής της, ενώ συνάμα παρατηρείται και μικρή συμφωνία ανάμεσα στους επιστήμονες σχετικά με το ακριβές αντικείμενο στο οποίο θα πρέπει κάθε φορά να εστιάσει ο αναστοχασμός (Adler, 1991; Calderhead, 1989; Feiman-Nemser, 1990; Gore, 1987; Tom, 1985; Zeichner & Tabachnick, 1991).

1.3.3. Τι είναι Αναστοχασμός;

Υπάρχουν πολυάριθμοι ορισμοί για τον αναστοχασμό, την αναστοχαστική διδασκαλία και τους αναστοχαζόμενους εκπαιδευτικούς στη σχετική βιβλιογραφία. Οι περισσότεροι έχουν τις ρίζες τους στις έννοιες-κλειδιά που ξεκίνησαν με τον Dewey (1933), τον Van Manen (1977) και τον Schön (1983, 1987).

1.3.3.1. Η οπτική του Dewey

Ο Dewey ήταν ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της άποψης ότι η γνώση αυξάνεται μέσα από τη διερεύνηση και τις εμπειρίες που αποκτά ο επαγγελματίας (Drake, 1967; Dupuis, 1985). Αν και η έννοια της αναστοχαστικής σκέψης ως του τρόπου σκέψης εκείνου, που μέσα από τη διερεύνηση όλων των δυνατών λύσεων και τη στάθμιση των θετικών και αρνητικών σημείων οδηγεί στη λήψη της καλύτερης δυνατής απόφασης για τις τρέχουσες συνθήκες, είναι γνωστή ήδη από τους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους, εντούτοις ήταν ο Dewey αυτός που διεύρυνε την έννοια του αναστοχασμού και για αυτόν το λόγο θεωρείται ο πατέρας της αναστοχαστικής σκέψης (Hatton & Smith, 1995).

Ο Dewey (1933) όρισε τον αναστοχασμό σαν την ενεργό, επίμονη, επισταμένη και προσεκτική εξέταση κάθε άποψης ή κάθε υποτιθέμενης μορφής γνώσης, αλλά και των αντίστοιχων συμπερασμάτων στα οποία οδηγούν οι απόψεις και οι γνώσεις αυτές. Αυτό σημαίνει ότι όταν ένα ζήτημα ανακύπτει η διαδικασία σκέψης εστιάζει κατόπιν προσεκτικής εξέτασης των συνθηκών και των παραμέτρων στην καλύτερη δυνατή λύση του ζητήματος σύμφωνα ασφαλώς με τις συνθήκες εντός των οποίων ανακύπτει το πρόβλημα.

Ο Dewey διέκρινε δύο είδη διδακτικών δράσεων. Πρόκειται για τις δράσεις ρουτίνας και τις αναστοχαστικές δράσεις. Οι δράσεις ρουτίνας κατευθύνονται από την παρόρμηση, την παράδοση και την εξουσία που έχει στη σχολική αίθουσα ο εκπαιδευτικός, ενώ οι αναστοχαστικές δράσεις στοχεύουν ακριβώς σε αυτό που αναφέρθηκε παραπάνω, δηλαδή στην ενεργό, πεισματική αλλά και συνάμα προσεκτική εξέταση κάθε συνθήκης και παραμέτρου που δύναται να ενυπάρχει στο πρόβλημα το οποίο κάθε φορά ανακύπτει (Dewey, 1933). Ο Dewey περιέγραψε ακόμα τρεις στάσεις, τις οποίες κρίνει ως προαπαιτούμενα για την αναστοχαστική δράση. Πρόκειται για την ευρύτητα πνεύματος (Open-mindedness) και τη δεκτικότητα σε εναλλακτικές δυνατότητες δράσης, την υπεύθυνη εξέταση των ποικίλων συνεπειών (Responsibility) και την αφοσίωση και ολόψυχη προσπάθεια εφαρμογής των ιδεών και ιδανικών στην πράξη (Wholeheartedness) (Farrell, 2008).

1.3.3.2. Η οπτική του VanManen

Η οπτική του Van Manen (1977) πάνω στον αναστοχασμό έχει επίσης αποτελέσει σημείο αναφοράς στη βιβλιογραφία της αναστοχαστικής διδασκαλίας. Ο Van Manen (1977) υπέδειξε ότι η αναστοχαστική σκέψη κλιμακώνεται σε τρία επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αναστοχασμού εστιάζει στα τεχνικά μέσα που απαιτούνται για να επιτευχθεί ένας δοθείς στόχος. Το δεύτερο επίπεδο αναστοχασμού αναφέρεται στη διαδικασία ανάλυσης εννοιών, υποθέσεων και αντιλήψεων που υποβόσκουν στις πρακτικές και τις δράσεις. Το τρίτο και υψηλότερο επίπεδο αναστοχασμού ενσωματώνει κρίσιμες ερωτήσεις που σχετίζονται με ηθικές, ηθοπλαστικές και πολιτικές όψεις της διδασκαλίας και του σχολείου. Ο Van Manen (1977) ισχυρίστηκε ότι το επίπεδο αυτό του αναστοχασμού είναι το πλέον επιθυμητό, σημειώνοντας ότι μια ευρεία συναίνεση απελευθερωμένη από ψευδαισθήσεις και στρεβλώσεις είναι ιδανική για την ενθάρρυνση μιας ουσιαστικής συζήτησης, μιας ορθολογικής διαβούλευσης (deliberative rationality) όπως αναφέρεται, που δύναται να επιδιώκει αξιοσημείωτα μαθησιακά αποτελέσματα τόσο στο επίπεδο του αυτοπροσδιορισμού του ατόμου όσο και συνολικά στο επίπεδο της τάξης, του σχολείου και κατ' επέκταση της κοινότητας, στη βάση της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ελευθερίας (VanManen, 1977).

1.3.3.3. Η οπτική του Schön

Ο Schön (1983) εισήγαγε τις έννοιες του αναστοχασμού επί τω έργω (reflection in-action) και του αναστοχασμού κατόπιν του έργου (reflection on-action). Ο επί τω έργω αναστοχασμός

(reflection in-action) αναφέρεται στη διαδικασία ερμηνείας, ανάλυσης και παροχής λύσεων σε σύνθετα και σχετικά με το δεδομένο κάθε φορά πλαίσιο προβλήματα, τα οποία ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της δράσης, κατά τη διάρκεια, με άλλα λόγια, της εργασίας στο προαναφερθέν πλαίσιο. Ο αναστοχασμός κατόπιν του έργου (reflection on-action) λαμβάνει χώρα όταν ο επαγγελματίας, ξεκινώντας από το πεδίο του έργου, ανακατασκευάζει νοερά την κατάσταση στην οποία είχε βρεθεί, προκειμένου να αναλύσει δράσεις και γεγονότα. Ο Schön (1987) συνόψισε τη θεωρία του για τον αναστοχαζόμενο επαγγελματία (reflective practitioner) ως εξής:

«Οι επαγγελματίες του σχεδιασμού όπως για παράδειγμα οι αρχιτέκτονες και οι πολιτικοί μηχανικοί, μαζί με άλλους επαγγελματίες όπως τους σχετικούς με τη νομική επιστήμη, τη διοίκηση επιχειρήσεων, τους εκπαιδευτικούς και τους μηχανικούς, βιώνουν συχνά την αβεβαιότητα, την ανασφάλεια, τη μοναδικότητα και τη σύγκρουση. Κι αυτό διότι οι μη τετριμμένες καταστάσεις που καλούνται συχνά να αντιμετωπίσουν είναι τουλάχιστον ως ένα μέρος τους απροσδιόριστες και πρέπει με κάποιον τρόπο να γίνουν συνεκτικές. Οι ικανοί επαγγελματίες μαθαίνουν να διεξάγουν και να πλαισιώνουν «πειράματα» στα οποία προσπαθούν να επιβάλλουν ένα είδος συνεκτικότητας σε περίπλοκες καταστάσεις, γεγονός που έχει σαν αποτέλεσμα να ανακαλύπτουν τις συνέπειες των πλαισίων που έχουν θέσει στους πειραματισμούς τους. Κατά καιρούς οι προσπάθειες τους να κατευθύνουν τις προσπάθειες τους στα πλαίσια μιας κατάστασης προκαλούν αναπάντεχα αποτελέσματα, τα οποία ο εκπαιδευτικός αναλογίζεται, με αποτέλεσμα να προσδίδεται στην κατάσταση ένα νέο νόημα. Έτσι, ανταποκρινόμενοι και αναλογιζόμενοι τα αποτελέσματα, οι επαγγελματίες επαναπροσδιορίζουν και επαναπλαισιώνουν το πρόβλημα. Το σύνολο της πλαισίωσης ενός προβλήματος, του πειραματισμού στην επαγγελματική πράξη, της ανίχνευσης των συνεπειών και των επιπτώσεων, του αναλογισμού που κάνει ο εκπαιδευτικός πάνω στις ενέργειες του (backtalk) και της αντίδρασης του στον αναλογισμό του πάνω στα αποτελέσματα των πειραμάτων, είναι αυτό που συνιστά μια αναστοχαστική συζήτηση με τα δεδομένα της εκάστοτε κατάστασης.»

1.3.3.4. Άλλες προσεγγίσεις του αναστοχασμού

Στο πεδίο της εκπαίδευσης η Linda Valli (1997) εξειδίκευσε περαιτέρω τον ορισμό της αναστοχαστικής σκέψης σαν την ικανότητα εκείνη των εκπαιδευτικών να κοιτάζουν εκ νέου τα γεγονότα της σχολικής τάξης, να αξιολογούν τις δικές τους συμπεριφορές και πρακτικές και ενδεχομένως να αλλάζουν διδακτικές συμπεριφορές με βάση την τεχνική, διερευνητική και ηθική γνώση που απέκτησαν από την εμπειρία τους. Ο Farrell (2004) περιέγραψε την αναστοχαστική σκέψη σαν την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναλύει τις διδακτικές του ενέργειες και απόψεις ούτως ώστε να αναλαμβάνει τη διδακτική ευθύνη για ό, τι συμβαίνει στην τάξη του.

Οι Collin, Karsenti & Komis (2013) κατόπιν μελέτης πρόσφατων ερευνών ισχυρίστηκαν ότι η αναστοχαστική σκέψη είναι μια διαδικασία που αφορά ένα συγκεκριμένο ζήτημα και έχει την προοπτική επίτευξης ενός συγκεκριμένου στόχου ή συλλογισμού (rationale). Οι ερευνητές αυτοί διέκριναν επιπλέον δύο χαρακτηριστικά του αναστοχασμού. Σημειώνουν λοιπόν ότι η αναστοχαστική σκέψη πρέπει αφενός να είναι «grounded» όπως αναφέρουν, πρέπει δηλαδή να αναπτύσσεται περισσότερο μέσα από την πρακτική και την εξάσκηση και αφετέρου να είναι πιο ευρεία («generic»), δηλαδή να καλλιεργείται σε επαγγελματικές και κοινωνικές πτυχές της καθημερινότητας.

Αν και δεν υπάρχει ακριβής ορισμός της αναστοχαστικής σκέψης (Calderhead, 1989; Collin, Karsenti, & Komis, 2013; Hatton & Smith, 1995; Hickson, 2011; Larrivee, 2008; Lee, 2008; Marcos, Sanchez, & Tillema, 2011; Thorpe, 2004) , οι περισσότεροι ορισμοί μοιράζονται

κάποια κοινά στοιχεία. Αρχικά το ότι πρόκειται για μια διαδικασία (Bates, Ramirez, & Drits, 2009; Bean & Stevens, 2002; Davis, 2006; Freese, 2006; Griffin, 2003; Lee, 2008; Mahlios, Engstrom, Soroka & Shaw, 2008; Marcos, Sanchez, & Tillema, 2011; Nagle, 2008; Norsworthy, 2009; Ostorga & Estrada, 2009; Pihlaja & Holst, 2013; Thorsen & DeVore, 2013), το ότι είναι μια ικανότητα που χρειάζεται να διδαχτεί (Francis, 1995; Francis, Tyson, & Wilder, 1999; Mulnix, 2012; Nagle, 2008; Russell, 2005; Silcock, 1994; Stanley, 1998), ότι περιλαμβάνει τη διαδικασία λήψης μιας απόφασης (Boyd, Boll, Brawner, & Villaume, 1998; Day, 1993; Ewart & Straw, 2005; Giovannelli, 2003; Larrivee, 2000, 2008; Ostorga & Estrada, 2009; Pihlaja & Holst, 2013; Rosen, 2008; van Manen, 1977), και ότι μπορεί να επηρεάσει θετικά την ακαδημαϊκή επίτευξη των αποδεκτών της διδασκαλίας (Boyd, Boll, Brawner, & Villaume, 1998; Ewart & Straw, 2005; Gipe & Richards, 1992; Minor, Onwuegbuzie, Witcher, & James, 2002; Ostorga & Estrada, 2009).

1.3.4. Προσεγγίσεις της Αναστοχαστικής Διδασκαλίας

Ο Hellison (1993) καταδεικνύει ότι η αναστοχαστική διδασκαλία (RT-reflective teaching) αποτελούσε ήδη από την εποχή εκείνη έναν ευρέως χρησιμοποιούμενο όρο. Ο Gore (1993) σημειώνει ότι την ίδια εποχή ο συγκεκριμένος όρος είχε υιοθετηθεί ακόμα και σε περιπτώσεις διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό από μόνο του αποτελεί μια ενδιαφέρουσα περίπτωση αυτού που αποκαλείται «Πολιτική της Αληθείας» (Politics of truth). Πολλοί μελετητές δηλαδή που υποστηρίζουν τις σύγχρονες εκδοχές της αναστοχαστικής διδασκαλίας, μολονότι συνδέονται με διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις, αντλούν από τη διάκριση του John Dewey (1933) μεταξύ ρουτίνας και αναστοχαστικής δράσης προκειμένου να κάνουν τις υποθέσεις τους. Σε αυτή την περίπτωση η «θέληση για αλήθεια» (will to truth) λειτουργεί κατά τρόπο τέτοιο ώστε η ίδια γλώσσα να χρησιμοποιείται για τη δημιουργία πολύ διαφορετικών ισχυρισμών σχετικά με την «αλήθεια» της αναστοχαστικής διδασκαλίας (Gore, 1993).

Οι Zeichner και Tabachnick (1991) σκιαγραφούν τέσσερις μεγάλες θεωρητικές παραδόσεις-προσεγγίσεις (traditions) στη βιβλιογραφία της αναστοχαστικής διδασκαλίας. Οι προσεγγίσεις αυτές συνίστανται από έναν κορμό σκέψης και πρακτικής, που εκτείνεται σε βάθος χρόνου και που αφορά συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς και αξίες, στοιχεία με τα οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένος (Liston & Zeichner, 1991, p. 45).

Αν και αυτές οι διαφορετικές αυτές προσεγγίσεις της αναστοχαστικής διδασκαλίας αντικρίζουν τον «κόσμο» υπό διαφορετικό πρίσμα με ορισμένα μάλιστα ζητήματα υψίστης σημασίας αναφορικά με το σχολείο και την κοινωνία να θεμελιώνονται αυστηρά εντός των πλαισίων κάθε μίας εξ αυτών, εντούτοις δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενες, δεν είναι ξένες, με όρους μαθηματικής συνολοθεωρίας, μεταξύ τους. Στην πράξη, οι τέσσερις παραδόσεις επικαλύπτονται με πολλούς τρόπους. Οι διαφορές μεταξύ τους προσδιορίζονται στη βάση της έμφασης και της προτεραιότητας που δίνεται σε συγκεκριμένους παράγοντες στα πλαίσια της κάθε διαφορετικής προσέγγισης (Zeichner & Tabachnick, 1991, p.4).

Οι τέσσερις προσεγγίσεις της αναστοχαστικής διδασκαλίας είναι η ακαδημαϊκή προσέγγιση (academic tradition), η προσέγγιση της κοινωνικής αποτελεσματικότητας (social efficiency tradition), η αναπτυξιακή προσέγγιση (developmentalist tradition) και η προσέγγιση της κοινωνικής ανασυγκρότησης (social reconstructionist tradition).

1.3.4.1. Η ακαδημαϊκή προσέγγιση

Η ακαδημαϊκή προσέγγιση δίνει έμφαση στο ρόλο του διδάσκοντος ως ακαδημαϊκού και ως ειδικού σε ζητήματα περιεχομένου, του οποίου ο αναστοχασμός πάνω στο περιεχόμενο της

διδασκαλίας και στο μετασχηματισμό της ακαδημαϊκής γνώσης σε σχολική, απευθύνεται στους μαθητές του και έχει ως στόχο να καταστήσει τη διδασκαλία όσο το δυνατόν περισσότερο αποτελεσματική.

Το μοντέλο παιδαγωγικής συλλογιστικής και δράσης του Shulman (1987) είναι μια εκδοχή της αναστοχαστικής διδασκαλίας που δίνει έμφαση στον αναστοχασμό περιεχομένου και πιο συγκεκριμένα στον αναστοχασμό σχετικά με το τι πρόκειται να διδαχτεί και με ποιον τρόπο (Zeichner & Tabachnick, 1991). Για τον Shulman (1987) ο αναστοχασμός συνίσταται στο πώς σκέφτεται ένας εκπαιδευτικός, όταν αναλογίζεται τη διδασκαλία και τη μάθηση που έχει προηγηθεί· αν την ανακατασκευάζει, αν την αναπλάθει, αν την αναπαριστά ή ακόμα αν συλλαμβάνει εκ νέου τα γεγονότα, τα συναισθήματα και τα όσα επιτεύχθηκαν στα πλαίσιά της. Πρόκειται ακριβώς για το σύνολο των διαδικασιών αυτών μέσω των οποίων ένας επαγγελματίας μαθαίνει μέσα από την εμπειρία του. Κεντρικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία έχει η αναθεώρηση της διδασκαλίας σε σχέση με τους στόχους που ζητήθηκαν και τέθηκαν (Shulman, 1987).

Μολονότι η ακαδημαϊκή προσέγγιση της αναστοχαστικής διδασκαλίας δεν παραβλέπει τις παιδαγωγικές αρχές, τα χαρακτηριστικά των μαθητών, τα στάδια ανάπτυξης και τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας, εντούτοις τα πρότυπα για την αξιολόγηση της επάρκειας της διδασκαλίας αντλούνται και αναπτύσσονται κατά κύριο λόγο με βάση τις αρχές της ακαδημαϊκότητας (Zeichner & Tabachnick, 1991).

1.3.4.2. Η προσέγγιση της κοινωνικής αποτελεσματικότητας

Η προσέγγιση της κοινωνικής αποτελεσματικότητας εστιάζει στο ότι η βάση της γνώσης που προέρχεται από την επιστημονική μελέτη της διδασκαλίας θα πρέπει να ενσωματωθεί στα αναλυτικά προγράμματα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Το μοντέλο της προϋπηρεσιακής αναστοχαστικής εκπαίδευσης του Cruickshank (1987) που διαπνέεται από την προσέγγιση αυτή, δίνει έμφαση στην εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών σε συγκεκριμένες καταστάσεις και στην αναστοχαστική ανάλυση των διδακτικών επεισοδίων. Οι Zeichner & Tabachnick (1991) υπέδειξαν το έργο της Dorene Ross και των συνεργατών της ως ένα ακόμα παράδειγμα του συγκεκριμένου προσανατολισμού της αναστοχαστικής διδασκαλίας. Η Ross (1989) προσδιόρισε τον αναστοχασμό σαν έναν τρόπο σκέψης πάνω στα εκπαιδευτικά θέματα που περιλαμβάνει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να κάνουν ορθολογικές επιλογές και να αναλαμβάνουν τις ευθύνες που απορρέουν από τις εκάστοτε επιλογές τους.

Αυτή η εκδοχή-μορφή της αναστοχαστικής διδασκαλίας δεν αγνοεί το κοινωνικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, την ισότητα, τα διάφορα κοινωνικά ζητήματα, την κατανόηση και τη μάθηση, τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης. Η έμφαση ωστόσο δίνεται ξεκάθαρα στην αξιοποίηση των ευρύτερων διδακτικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στρατηγικών, που αναδεικνύονται ως κρίσιμης σημασίας (Zeichner & Tabachnick, 1991).

1.3.4.3. Η αναπτυξιακή προσέγγιση

Ένα κεντρικό χαρακτηριστικό της *αναπτυξιακής προσέγγισης* είναι η υπόθεση ότι η φυσική εξέλιξη του μαθητευόμενου είναι εκείνη μέσω της οποίας πρέπει να αποφασιστεί το τι θα έπρεπε να διδάσκεται στους μαθητές καθώς και ο τρόπος διδασκαλίας που θα έπρεπε να ακολουθείται. Η συγκεκριμένη προσέγγιση της αναστοχαστικής διδασκαλίας δίνει έμφαση στην εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλες διδακτικές διαδικασίες και στη συνέχεια στην προσπάθεια κατανόησης της αίσθησης που αποκομίζουν οι μαθητές από την εμπλοκή τους στις διαδικασίες αυτές (Zeichner & Tabachnick, 1991). Δίνεται λοιπόν έμφαση στον αναστοχασμό

που εστιάζει στους μαθητές, χωρίς συνάμα να παραμελείται η γνώση του περιεχομένου της διδασκαλίας, η παιδαγωγική γνώση, που προέρχεται από την έρευνα πάνω στη διδασκαλία, τα πολιτικά, κοινωνικά ζητήματα αλλά και τα ζητήματα ισότητας.

1.3.4.4. Η προσέγγιση της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης

Στην προσέγγιση της κοινωνικής ανασυγκρότησης, το σχολείο αλλά και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θεωρούνται φορείς της δημιουργίας μιας πιο δίκαιης και ανθρώπινης κοινωνίας. Η αναστοχαστική διδασκαλία στην προσέγγιση αυτή έχει τρία κεντρικά χαρακτηριστικά (Zeichner & Tabachnick, 1991). Κατ' αρχάς, ο αναστοχασμός επικεντρώνεται στις *κοινωνικές συνθήκες* στις οποίες εδράζονται οι διδακτικές πρακτικές. Δεύτερον, η αναστοχαστική διδασκαλία είναι *δημοκρατική και απελευθερωτική* καθώς το επίκεντρο της αναστοχαστικής σκέψης συνίσταται στα ζητήματα ανισοτήτων και κοινωνικής αδικίας στα πλαίσια του σχολείου και της κοινωνίας. Τρίτον, η αναστοχαστική διδασκαλία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον αναστοχασμό σαν μια *συνολική δράση*. Οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών που προσεγγίζουν τον αναστοχασμό με την κατεύθυνση της κοινωνικής ανασυγκρότησης, επιδιώκουν να δημιουργούν κοινότητες μάθησης, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν και να ενισχύουν ο ένας τον άλλο (Zeichner & Tabachnick, 1991).

1.3.5. Αποτίμηση των Προσεγγίσεων

Κοινή και στις τέσσερις αυτές προσεγγίσεις είναι η έμφαση στη στοχαστικότητα, στον αναλογισμό αναφορικά με τις διάφορες εναλλακτικές επιλογές, στην αξιολόγηση των συνεπειών καθεμιάς εκ των επιλογών, δράσεων και αποφάσεων αυτών, καθώς επίσης και στην οικοδόμηση και υποστήριξη ενός περισσότερο συνεργατικού διδακτικού επαγγέλματος, με έντονη τη χροιά του επαγγελματισμού.

Οι προσεγγίσεις διαφέρουν μεταξύ τους στο σημείο του ποιος θα πρέπει να είναι ο κύριος στόχος του αναστοχασμού. Η διαφοροποίηση αυτή ανάγεται στη διαφορετική επιστημολογική αντίληψη που υποβόσκει σε καθεμιά από τις εν λόγω προσεγγίσεις. Πράγματι, η αναπτυξιακή προσέγγιση για παράδειγμα αντλείται σε μεγάλο βαθμό από τη φιλοσοφία και την παιδαγωγική του Διαφωτισμού, ενώ η προσέγγιση της κοινωνικής ανασυγκρότησης αντλείται από τα ρεύματα του 20^{ου} αιώνα στην κοινωνιολογία και τη φιλοσοφία, που ήταν σαφώς αντιδραστικά ως προς τις κατευθύνσεις του Διαφωτισμού.

1.3.6. Αναστοχαστική Σκέψη και Μελλοντικοί Εκπαιδευτικοί

1.3.6.1. Η κομβική θέση του αναστοχασμού στη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού

Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που σπουδάζουν στις διάφορες παιδαγωγικές και καθηγητικές σχολές καλούνται να συνειδητοποιήσουν ότι η αναστοχαστική σκέψη δεν περιγράφει μόνο τα διδακτικά γεγονότα μιας σχολικής ημέρας με έναν τρόπο αφηγηματικό, όπου ο στόχος είναι η διδακτική επιβίωση του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη (Davis, 2006; Francis, 1995; Hagevik, Aydeniz, & Rowell, 2012; Hoover, 1994; Ward & McCotter, 2004). Αντιθέτως, η αναστοχαστική σκέψη είναι μια σκόπιμη διαδικασία αυτοκριτικής πάνω στις διδακτικές πρακτικές, η οποία μάλιστα φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών (Ostorga & Estrada, 2009; Silcock, 1994). Το να καταστεί κανείς αναστοχαζόμενος δεν είναι κάτι εύκολο (Lorson, Goodway, & Hovatter, 2007; Nagle, 2008; Postlethwaite & Haggarty, 2012; Pultorak, 1993). Είναι μια δεξιότητα την οποία πρέπει ο μελλοντικός εκπαιδευτικός να διδαχθεί (Francis, 1995; Francis, Tyson, & Wilder, 1999; Jay & Johnson, 2002; Nagle, 2008; Russell, 2005) μέσα από ένα σύνολο διαδικασιών, δεξιότητα την οποία τα προγράμματα σπουδών πρέπει να οικοδομούν σταδιακά στη συνείδηση του μέσα από μια σαφή

καθοδήγηση, προκειμένου τελικά να καταστεί άρτια προετοιμασμένος ενόψει των υψηλών απαιτήσεων του διδακτικού επαγγέλματος (Bean & Stevens, 2002).

Οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί καλούνται επιπλέον να κατανοήσουν ότι στα πλαίσια του διδακτικού τους έργου θα έρχονται συνεχώς αντιμέτωποι με καταστάσεις στις οποίες θα πρέπει να λαμβάνουν αποφάσεις (van Manen, 1977). Δεδομένου ότι δεν υπάρχουν έτοιμες συνταγές, δεν υπάρχει μια προκαθορισμένη λίστα ενεργειών κάθε φορά που ανακύπτει ένα ζήτημα στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Larrivee, 2000; Mayes, 2001), θα πρέπει να είναι σε θέση όχι απλώς να αποφασίζουν αλλά να λαμβάνουν και την κατάλληλη κάθε φορά απόφαση για το γεγονός, το ζήτημα ή τέλος πάντων την όποια διδακτική περίσταση που θα τους έχει προβληματίσει. Η εύρεση της καταλληλότερης αυτής λύσης προϋποθέτει μια σε βάθος αναστοχαστική σκέψη. Προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τη διαδικασία του αναστοχασμού, είναι απαραίτητο να εντρυφήσουν μέσω των προγραμμάτων προετοιμασίας τους σε έννοιες που σχετίζονται με την αναστοχαστική σκέψη (Collier, 1999; Lee, 2005; Lee, 2008, Russell, 2005; Thorpe, 2004). Αυτό επιτυγχάνεται μεταξύ άλλων και μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες όπως είναι η συγγραφή ημερολογίου τάξης, η ανάλυση των εμπειριών που αποκομίζονται από την πρακτική άσκηση, καθώς και η άσκηση εποικοδομητικής κριτικής ανατροφοδότησης από τους επιβλέποντες καθηγητές και τους μέντορες εκπαιδευτικούς προς τους ίδιους.

1.3.6.2. Καταγραφές ημερολογίου

Η αναστοχαστική σκέψη αποτελεί σημαντικό στοιχείο των περισσότερων προγραμμάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών με στόχο να προετοιμάσει του μελλοντικούς διδάσκοντες ενόψει του μελλοντικού τους έργου με τρόπο τέτοιο ώστε να οικοδομούν σταδιακά το προφίλ του αναστοχαστικά σκεπτόμενου επαγγελματία (American Association of Colleges for Teacher Education, 2010; National Board of Professional Teaching Standards, 2007; National Council for Accreditation of Teacher Education, 2008). Οι καταγραφές ημερολογίου κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης των φοιτητών των παιδαγωγικών και καθηγητικών σχολών, είναι ένας ευρέως αποδεκτός, ιδιαίτερα δημοφιλής και αποτελεσματικός τρόπος με τον οποίο οι φοιτητές μπορούν να αναστοχαστούν πάνω στη σχολική ημέρα που παρήλθε και έτσι να ασκηθούν στην αναστοχαστική σκέψη (Otienoh, 2009). Οι καταγραφές ημερολογίου παρέχουν επιπλέον στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς έναν τρόπο για να επιστρέψουν σε περασμένες καταχωρήσεις και να αναστοχαστούν πάνω στην εξέλιξή τους με την πάροδο του χρόνου (Lee, 2008), μαθαίνοντας έτσι από τις εμπειρίες που οι ίδιοι είχαν στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Αν και τα ημερολόγια είναι ένας αποδεκτός τρόπος κριτικού αναστοχασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών (Otienoh, 2009), οι φοιτητές που κάνουν πρακτική άσκηση τείνουν να κρατούν καταγραφές με μορφή εξιστόρησης και να εστιάζουν στον εαυτό τους και σε θέματα ρουτίνας της διδασκαλίας τους (Francis, 1995; Gipe & Richards, 1992; Hoover, 1994; Seng, 2001; Valli, 1997). Πρόκειται για θέματα όπως είναι η αδυναμία των μαθητών να προσέχουν και να αφοσιώνονται σε μια δραστηριότητα, οι συχνές διακοπές στο μάθημα, οι απείθαρχες συμπεριφορές και οι αρνητικές τους συνέπειες στην επίτευξη των διδακτικών στόχων (Collier, 1999; Francis, Tyson, & Wilder, 1999; Gitlin, Barlow, Burbank, Kauchak, & Stevens, 1999; Hoover, 1994; Jay & Johnson, 2002; Pihlaja & Holst, 2013; Stanley, 1998; Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010).

Ο Farrell (2004) προτείνει τα ημερολόγια να χρησιμοποιούνται από τους φοιτητές με σκοπό όχι την εστίαση σε τέτοια κοινότοπα ζητήματα αλλά για την καταγραφή των εμπειριών με τρόπο τέτοιο ώστε να αποτυπώνονται «οι αμφιβολίες, η κριτική, τα ερωτήματα, η χαρά και η ευχαρίστηση που αποκομίζονται από τη διδασκαλία, καθώς και τα αποτελέσματα των διδακτικών

πειραμάτων». Το συμπέρασμα είναι ότι οι φοιτητές θα πρέπει να καθοδηγούνται σχετικά με το τι αναμένεται να είναι καταγεγραμμένο στα ημερολόγιά τους (Francis, Tyson & Wilder, 1999; Thompson & Pascal, 2012; Thorpe, 2004) και να καθιερώνονται παράμετροι που θα διασφαλίζουν ότι ο αναστοχασμός θα κινείται έξω από την καθημερινή ρουτίνα και τα κοινότοπα ζητήματα. Διαφορετικά οι ημερολογιακές καταγραφές μπορεί να αποδειχτούν αναποτελεσματικές ως εργαλείο για την καθοδήγηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην πορεία για την εμπέδωση μιας περισσότερο κριτικής αναστοχαστικής σκέψης (Bell, Kelton, McDonagh, Mladenovic, & Morrison, 2012; Hoover, 1994).

Αν και σίγουρα απαιτείται περισσότερος χρόνος και προσπάθεια προκειμένου να γραφτεί ένα ημερολόγιο τάξης με αναστοχαστικό τρόπο και όχι με απλή αφήγηση της καθημερινής ρουτίνας, το τελικό αποτέλεσμα προσδίδει στις ημερολογιακές καταγραφές το ρόλο μιας ενεργού διαδικασίας (Hoover, 1994; Thompson & Pascal, 2012) που μπορεί να προωθήσει έτι περισσότερο την αναστοχαστικότητα (Griffin, 2003) και να οδηγήσει σε μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία (Bruster & Peterson, 2013; Thompson & Pascal, 2012; Thorpe, 2004). Όταν οι φοιτητές λαμβάνουν ισχυρή, σαφή και ξεκάθαρη καθοδήγηση για να γράφουν στα ημερολόγιά τους με τρόπο που να προωθεί τον αναστοχασμό, τότε και σε συνδυασμό με αυτή καθαυτή την εμπειρία που αποκομίζεται από την πρακτική άσκηση, αρχίζουν να κατανοούν πώς το γεγονός του να σκέφτονται αναστοχαστικά τους καθιστά καλύτερους και πιο αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς (Boyd, Boll, Brawner, & Villaume, 1998; Ewart & Straw, 2005; Gipe & Richards, 1992; Minor, Onwuegbuzie, Witcher, & James, 2002; Ostorga & Estrada, 2009).

1.3.6.3. Η πρακτική άσκηση

Η πρακτική άσκηση είναι η διαδικασία στα πλαίσια της οποίας οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αποκτούν ρεαλιστικές εμπειρίες από τη σχολική ζωή, οι οποίες αφορούν τόσο τα εσωτερικά όσο και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του καθημερινού σχολικού περιβάλλοντος. Είναι η διαδικασία στην οποία οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συγκεράσουν όλα όσα έχουν μάθει σε θεωρητικό επίπεδο με τη διδακτική πράξη (Griffin, 2003; Nagle, 2008). Προκειμένου να διευκολυνθεί αυτός ο συγκερασμός θεωρητικής και πρακτικής γνώσης, αλλά και να ενισχυθεί η καλλιέργεια των αναστοχαστικών δεξιοτήτων, η πρακτική άσκηση πρέπει να διεξάγεται σε ένα σχολικό περιβάλλον το οποίο να δύναται να παρέχει ποικίλες σχολικές εμπειρίες στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς αλλά και τη δυνατότητα ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ σχολικής μονάδας και ακαδημαϊκού ιδρύματος (Clarke, Lodge, & Shevlin, 2012; Korthagen, 2010; Zeichner, 2010). Ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς τους προσφέρει ένα ασφαλές καταφύγιο για να μάθουν μέσα από τη διδακτική πράξη και να εξασκήσουν τις απαραίτητες εκείνες δεξιότητες που απαιτούνται για την οικοδόμηση του προτύπου του αναστοχαστικά σκεπτόμενου εκπαιδευτικού, πάντοτε με τη βοήθεια, την καθοδήγηση και την υποστήριξη ενός έμπειρου εκπαιδευτικού-μέντορα (Albina, 2012; Koc, 2011).

Κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης, ο φοιτητής θα πρέπει να παρατηρεί το μέντορά του όχι μόνο όταν ο τελευταίος διδάσκει ένα γνωστικό αντικείμενο αλλά και όταν χειρίζεται τις διάφορες διδακτικές και όχι μόνο περιστάσεις που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας (Barab & Hay, 2001; Hudson & Skamp, 2002; Koc, 2011). Είναι σημαντικό οι εκπαιδευόμενοι να συζητούν με τους μέντορες εκπαιδευτικούς τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τις καταστάσεις αυτές που ανακύπτουν καθημερινά. Αυτό ενδεχομένως είναι και το κομβικότερο σημείο στη διαδικασία του προσδιορισμού της σημασίας της αναστοχαστικής σκέψης (Collin, Karsenti, & Komis, 2013). Η ανάδειξη της σημασίας του ρόλου του αναστοχαστικά σκεπτόμενου εκπαιδευτικού γίνεται μέσα ακριβώς από την παρατήρηση και τη

συζήτηση σχετικά με τη σύγκλιση θεωρίας και πράξης αναφορικά με τη διδασκαλία και τις λοιπές περιστάσεις που ανακύπτουν στο σχολικό πλαίσιο.

Η επιλογή ενός κατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος, όπως ήδη αναφέρθηκε, δύναται να παρέχει στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς μια πληθώρα εμπειριών, πάνω στις οποίες καλούνται να αναστοχαστούν. Στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιοποιήσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές και στρατηγικές που είχαν γνωρίσει στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, σε ένα ρεαλιστικό αυτή τη φορά σχολικό περιβάλλον, με τη σταθερή στήριξη ενός έμπειρου μέντορα εκπαιδευτικού. Μια πληθώρα εμπειριών συνεπάγεται τη συνακόλουθη αξιοποίηση του συνόλου του οπλοστασίου που απέκτησε ο εκπαιδευόμενος κατά την ακαδημαϊκή του πορεία και τον αναστοχασμό πάνω σε όλες τις πρακτικές και τεχνικές που είχε γνωρίσει σε θεωρητικό επίπεδο.

Η όλη αυτή εμπειρία της πρακτικής άσκησης είναι ζωτικής σημασίας για την εξέλιξη και ανάπτυξη του σπουδαστή ως εκπαιδευτικού. Για αυτόν ακριβώς το λόγο απαιτείται ένα ισχυρό σύστημα υποστήριξης που να περιλαμβάνει έμπειρους μέντορες εκπαιδευτικούς αλλά και άρτια προετοιμασμένους και οργανωτικούς επιβλέποντες καθηγητές (Koc, 2011).

1.3.6.4. Συστήματα υποστήριξης

Για τη βέλτιστη εξέλιξη των υποψήφιων εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως επιτακτική ανάγκη η υποστήριξη τους από αποτελεσματικούς μέντορες εκπαιδευτικούς που να έχουν μάλιστα αποκομίσει θετικές εμπειρίες και παραστάσεις από το διδακτικό επάγγελμα στη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Κι αυτό διότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν ως διδακτικά πρότυπα μεταξύ άλλων και αυτούς ακριβώς τους εκπαιδευτικούς που τους καθοδηγούν κατά τη διάρκεια των πρώτων δειλών τους βημάτων στη διδακτική πράξη (Britzman, 2003; Hollingsworth, 1989; Lynch, McNamara, & Seery, 2012). Καθώς οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να αναλαμβάνουν κάποιες από τις ευθύνες του μέντορα εκπαιδευτικού, ο τελευταίος πρέπει να προωθήσει και να προβάλλει τη διαδικασία του αναστοχασμού πάνω στη διδακτική πράξη, συζητώντας μαζί με τους φοιτητές το τι συνέβη στη σχολική τάξη σε συγκεκριμένα κρίσιμα σημεία της διδασκαλίας ή κατά το χειρισμό μιας κατάστασης ή ενός γεγονότος που ανέκυψε κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας (Barab & Hay, 2001; Hourani, 2013; Hudson & Skamp, 2002; Koc, 2011, Walkington, 2005). Αφιερώνοντας χρόνο στην παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευόμενους και στοχαζόμενος κριτικά μαζί τους, ο μέντορας υποστηρίζει και ενθαρρύνει την εξέλιξη ενός αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού (Hourani, 2013; Koc, 2011; Malderez, Hobson, Tracey, & Kerr, 2007; Roe, Smith, & Ross, 2010; Rots, Aelterman, Devos, & Vlerick, 2010; Timmerman, 2009).

Οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν και αναπαραγάγουν όχι μόνο τον τρόπο με τον οποίο διδάσκει ο μέντοράς τους αλλά και τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν οι επιβλέποντες καθηγητές του ακαδημαϊκού ιδρύματος στο οποίο φοιτούν (Cheng, Cheng, & Tang, 2010; Struyven, Dochy, & Jannssens, 2010). Ο επιβλέπων, που είναι υπεύθυνος για την παρακολούθηση της προόδου και της εξέλιξης του εκπαιδευόμενου καθόλη τη διάρκεια της πρακτικής του άσκησης, παρατηρεί τον εκπαιδευόμενο στη σχολική τάξη (Cheng, Cheng, & Tang, 2010; Struyven, Dochy, & Jannssens, 2010) και είναι ο ενορχηστρωτής της καθοδήγησης και της υποστήριξης που αυτός λαμβάνει στην πορεία εξέλιξής του σε έναν αναστοχαστικά σκεπτόμενο μελλοντικό επαγγελματία εκπαιδευτικό (Bates, Ramirez, & Drita, 2009; Malderez, Hobson, Tracey, & Kerr, 2007; Rots, Aelterman, Devos, & Vlerick, 2010). Αυτή η καθοδήγηση λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια ατομικών και ομαδικών συζητήσεων αλλά και στα πλαίσια του σχολιασμού των καταγραφών ημερολογίου τάξης. Ο Seng (2001) κατέδειξε ότι αν και οι επιβλέποντες

καθηγητές δεν επηρεάζουν πάντοτε άμεσα την αναστοχαστική σκέψη των εκπαιδευόμενων μπορούν εντούτοις να έχουν καίριο ρόλο στην ενθάρρυνση του αναστοχασμού, μέσω των ημερολογίων που κρατούν οι σπουδαστές κατά την πρακτική τους άσκηση. Κι άλλοι ερευνητές συγκλίνουν στο ότι ακριβώς μέσα από τα ημερολόγια των εκπαιδευόμενων μπορούν οι επιβλέποντες να καθοδηγήσουν τους φοιτητές τους ώστε να σκέφτονται περισσότερο αναστοχαστικά πάνω στη διδακτική πράξη (Hoover, 1994; Thorpe, 2004). Καθώς οι επιβλέποντες διατρέχουν τα ημερολόγια, μπορούν να κάνουν στοχευμένα σχόλια, να θέσουν ερωτήματα και να υποδείξουν, να παραπέμψουν τους εκπαιδευόμενους σε ένα καταγεγραμμένο περιστατικό ή σε μια κατάσταση, για να τους καταδείξουν την εξέλιξή τους στο επίπεδο της διδασκαλίας και της γενικότερης διαχείρισης της τάξης στη διάρκεια της πρακτικής άσκησης. Παρέχοντας τέτοιου είδους εποικοδομητική ανατροφοδότηση στους φοιτητές τους, οι επιβλέποντες ενθαρρύνουν τους τελευταίους να αναστοχάζονται κριτικά πάνω στις καταγραφές τους (Thorpe, 2004).

Τελικά, προκειμένου να καταστεί η αναστοχαστική σκέψη σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής διδακτικής πράξης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, πρέπει να υποστηριχτεί και να βιωθεί ουσιαστικά στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης, με τη σταθερή φυσικά υποστήριξη των μεντόρων και των επιβλεπόντων. Μέσα από τις συνδυασμένες προσπάθειες των τελευταίων, οι οποίες περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την ενθάρρυνση, την ανατροφοδότηση και την καθοδήγηση των σπουδαστών σε όλη τη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης, σχηματίζεται ένα σύστημα υποστήριξης για τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς, το οποίο δύναται να συμβάλει στο να αρχίσουν σταδιακά να κατανοούν τη σημασία της διαδικασίας του αναστοχασμού πάνω στη διδακτική πράξη, καθιστώντας τους έτσι βαθμιαία κριτικά αναστοχαζόμενους εκπαιδευτικούς και σίγουρα, με τον τρόπο αυτό, περισσότερο ετοιμούς να ανταπεξέλθουν στις ποικίλες προκλήσεις που ανακύπτουν συνεχώς στα πλαίσια του έργου το οποίο αναμένουν μετά το πέρας των σπουδών τους να αναλάβουν.

1.3.7. Αναστοχασμός και Μεταγνώση

1.3.7.1. Ο Αναστοχασμός ως Μεταγνωστική Δεξιότητα

Η αναστοχαστική σκέψη είναι μια μεταγνωστική διαδικασία που περιλαμβάνει την επίγνωση του ατόμου πάνω στο τι σκέφτεται ή κάνει (Marcos, Miguel, & Tillema, 2009; Mulnix, 2012; Pihlaja & Holst, 2013). Η αναστοχαστική σκέψη είναι μια διαδικασία την οποία, σύμφωνα με τον Norsworthy (2009), οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να βιώσουν, να κάνουν κτήμα τους έτσι ώστε να αρχίσουν να γεφυρώνουν τη θεωρία και με τη διδακτική πράξη (Brookfield, 1995; Calderhead, 1989; Gadsby & Cronin, 2012; Marcos, Miguel, & Tillema, 2009; Silcock, 1994; Thompson & Pascal, 2012; Thompson & Thompson, 2008; Ulmer & Timothy, 2001). Όπως σημειώνεται και συζητείται από πολλούς ερευνητές, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αναμειγνύουν τη θεωρία και την πράξη με έναν τρόπο αναστοχαστικό, ο αντίκτυπος στη διαδικασία της μάθησης είναι αξιοσημείωτα θετικός (Boyd, Boll, Brawner, & Villaume, 1998; Ewart & Straw, 2005; Gipe & Richards, 1992; Minor, Onwuegbuzie, Witcher, & James, 2002; Ostorga & Estrada, 2009).

Οι μαθητευόμενοι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνειδητοποιήσουν ότι η αναστοχαστική σκέψη είναι κάτι περισσότερο από μια αντίδραση ρουτίνας σε μια κατάσταση, από μία αντίδραση που στηρίζεται σε συγκεκριμένες και προβλεπόμενες ικανότητες (Mayes, 2001). Πρόκειται περισσότερο για την ικανότητα να σκέφτεται κανείς κριτικά και να αναστοχάζεται πάνω σε μια κατάσταση με στόχο να φτάσει στην καλύτερη δυνατή λύση για τη δεδομένη κάθε φορά κατάσταση, λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες παραμέτρους και σταθμίζοντας τα θετικά και τα αρνητικά κάθε ξεχωριστής επιλογής. Ωστόσο, για τους περισσότερους εκπαιδευόμενους, ο

αναστοχασμός είναι συνώνυμος με την απλή καταγραφή σε αφηγηματικό ύφος, των γεγονότων που συνέβησαν κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας, στη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης (Hickson, 2011; Lorson, Goodway, & Hovatter, 2007; Romano, 2005; Stanley, 1998). Ο Collier (1999) κατέδειξε ότι οι περιγραφικές και τεχνικού χαρακτήρα σκέψεις είναι κοινές για την πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών. Οι σκέψεις αυτού του επιπέδου αναστοχασμού εστιάζουν σε ζητήματα όπως η διατήρηση της προσοχής των μαθητών, η διαχείριση του σχολικού χρόνου, οι συχνές διακοπές στο μάθημα και συμπεριφορές των μαθητών που δημιουργούν παρεμβολές στη διαδικασία της μάθησης (Collier, 1999; Francis, Tyson, & Wilder, 1999; Gitlin, Barlow, Burbank, Kauchak, & Stevens, 1999; Hoover, 1994; Jay & Johnson, 2002; Pihlaja & Holst, 2013; Stanley, 1998; Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010).

Προκειμένου να γίνουν πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί, οι φοιτητές των παιδαγωγικών και καθηγητικών σχολών είναι ανάγκη να διδαχτούν τη δεξιότητα της αναστοχαστικής σκέψης (Francis, 1995; Francis, Tyson, & Wilder, 1999; Mulnix, 2012; Nagle, 2008; Russell, 2005; Silcock, 1994; Stanley, 1998), και το πώς να εστιάζουν στον αναστοχασμό πάνω στις δικές τους διδακτικές πρακτικές και όχι σε τεχνικά ζητήματα του σχολικού περιβάλλοντος. Αν ο στόχος μετατοπιστεί στην κατεύθυνση αυτή, τότε οι εκπαιδευόμενοι θα ξεκινήσουν να στοχάζονται πιο κριτικά, γεγονός που θα οδηγήσει στη χρήση των βέλτιστων δυνατών πρακτικών για τη βελτίωση της επίτευξης των μαθητών τους (Boyd, Boll, Brawner, & Villaume, 1998; Ewart & Straw, 2005; Gipe & Richards, 1992; Minor, Onwuegbuzie, Witcher, & James, 2002; Ostorga & Estrada, 2009).

1.3.7.2. Στάδια διαμόρφωσης της αναστοχαστικής σκέψης

Η διαδικασία της εμπέδωσης μιας συστηματικότητας στον αναστοχασμό πάνω στη διδακτική πράξη εκ μέρους του εκπαιδευτικού, κάτι που του δίνει τη δυνατότητα να προσδιορίζει τις βέλτιστες πρακτικές για κάθε ξεχωριστή διδακτική περίπτωση και να βελτιώνει έτσι τελικά την επίτευξη των μαθητών του, είναι μια προοδευτική πορεία που σύμφωνα με πολλούς επιστήμονες περνά από καθορισμένα στάδια ή επίπεδα (Collier, 1999; Hickson, 2011; Jay & Johnson, 2002; Larrivee, 2000, 2008; Lee, 2005; Pultorak, 1996; Rodgers, 2002; Stanley, 1998; Taggart, & Wilson, 1998; Thorsen & DeVore, 2013; Ulmer & Timothy, 2001; Ward & McCotter, 2004).

Η πορεία αυτή ξεκινά από ένα επίπεδο περισσότερο τεχνικό όπου ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτικός κινείται διδακτικά στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής ρουτίνας, εμφανίζοντας μικρή ή μηδενική απόκλιση από όσα παρατήρησε ή διδάχτηκε σχετικά με το χειρισμό συγκεκριμένων καταστάσεων της σχολικής πράξης. Πρόκειται για την αυτοματοποιημένη τρόπον τινά αντίδραση σε ένα γεγονός ή σε μια κατάσταση η οποία στηρίζεται αποκλειστικά στις προϋπάρχουσες εμπειρίες και στο τι έχει ο εκπαιδευόμενος διδαχτεί (Brookfield, 1995).

Όταν οι εκπαιδευόμενοι διδαχτούν τα βασικά στοιχεία της διαδικασίας της αναστοχαστικής σκέψης, αναμένεται να προχωρήσουν σταδιακά στα επόμενα επίπεδα. Εκεί οι εκπαιδευτικοί σκέπτονται ολοένα και πιο αναστοχαστικά και είναι σταδιακά σε θέση να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν τις διάφορες καινοφανείς διδακτικές περιστάσεις, με βάση την προσωπική τους εμπειρία, να κάνουν τη σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση, και να καταλήγουν στη βέλτιστη λύση και ακολούθως στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα για καθεμιά από τις προαναφερθείσες περιστάσεις (Brookfield, 1995; Gadsby & Cronin, 2012).

Αυτή η προοδευτική διαδρομή που διασχίζει τα διάφορα στάδια της αναστοχαστικής σκέψης έχει διερευνηθεί από πολλούς παιδαγωγούς και φιλοσόφους κατά τη διάρκεια του περασμένου αιώνα. Αν και τα επίπεδα που έχουν προσδιοριστεί δεν ταυτίζονται επακριβώς μεταξύ τους κατά μήκος των διαφόρων ερευνών, αποτελούν εντούτοις τα εύπλαστα κομμάτια ενός ιδιόμορφου πάζλ τα οποία ανεξάρτητα από τα ελαφρώς διαφορετικά σχήματα που μπορούν να λάβουν, τελικά μας δίνουν μια σαφή εικόνα για το τελικό αποτέλεσμα, δηλαδή για την πορεία που διαγράφει η διδακτική σκέψη κατά μήκος της εξέλιξης των αναστοχαστικών δεξιοτήτων του μελλοντικού, και όχι μόνο, εκπαιδευτικού.

Αν και οι διάφοροι επιστήμονες χρησιμοποιούν ελαφρώς διαφορετική ορολογία για να τις περιγράψουν, οι διακριτές φάσεις της πορείας ενός εκπαιδευόμενου προς την εμπέδωση του αναστοχαστικού τρόπου σκέψης, μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρία καλώς προσδιορισμένα βασικά στάδια.

1.3.7.2.α. Πρώτο στάδιο-Καθημερινή Ρουτίνα

Το πρώτο από αυτά τα στάδια της διαδικασίας καλλιέργειας της αναστοχαστικής σκέψης είναι αυτό στο οποίο ο εκπαιδευόμενος εστιάζει στην καθημερινή ρουτίνα της διδασκαλίας (Bruster & Peterson, 2013; Dewey, 1933; Francis, Tyson, & Wilder, 1999; Griffin, 2003; Hatton & Smith, 1995; Jay & Johnson, 2002; Larrivee, 2008; Lee, 2005; Pihlaja & Holst, 2013; Schön, 1983/1987; van Manen, 1977; Ward & McCotter, 2004; Zeichner & Liston, 1996). Η ρουτίνα αυτή αναφέρεται σε ζητήματα όπως η διαχείριση της σχολικής τάξης, οι διάφορες συμπεριφορές απειθαρχίας και η διδασκαλία περιεχομένου. Κατά τη διάρκεια αυτού του επιπέδου ο μαθητευόμενος εκπαιδευτικός μπορεί να βιώσει ποικίλες καταστάσεις στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας, τις οποίες όμως αντί να προσπαθήσει να αιτιολογήσει, θα αρκестεί στο να αντιδράσει ενστικτωδώς χωρίς να σκεφτεί διεξοδικά την κατάσταση που κάθε φορά ανακύπτει. Πολλές από τις αποφάσεις και τις ενέργειες του εκπαιδευόμενου στο επίπεδο αυτό είναι αντιδράσεις που βασίζονται είτε στις δικές του προσωπικές εμπειρίες είτε στην παρατήρηση των μεντόρων εκπαιδευτικών είτε σε ό,τι έχει μάθει σε θεωρητικό επίπεδο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του ακαδημαϊκού προγράμματος σπουδών.

1.3.7.2.β. Δεύτερο στάδιο-Γεφύρωση Θεωρίας και Πράξης

Το δεύτερο επίπεδο της διαδικασίας καλλιέργειας της αναστοχαστικής σκέψης είναι αυτό στο οποίο γεφυρώνονται η θεωρία και η πράξη. Στο επίπεδο αυτό οι μαθητευόμενοι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να καταλαβαίνουν το γιατί ακριβώς διδάσκουν το καθετί, καθώς επίσης και το γιατί αντιδρούν σε συγκεκριμένες καταστάσεις με τον τρόπο που το πράττουν (Bruster & Peterson, 2013; Dewey, 1933; Hatton & Smith, 1995; Jay & Johnson, 2002; Larrivee, 2008; Lee, 2005; Schön, 1983/1987; van Manen, 1977; Ward & McCotter, 2004; Zeichner & Liston, 1996). Οι εκπαιδευόμενοι είναι εδώ σε θέση να αναγνωρίζουν ότι πολλές φορές μια κατάσταση δεν είναι τόσο απλή όσο φαίνεται και ότι απαιτεί διεξοδική σκέψη πάνω στις πιθανές λύσεις προτού ληφθεί η τελική απόφαση (Dewey, 1933; Marcos, Sanchez & Tillema, 2011). Σε αυτό το επίπεδο του αναστοχασμού, οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να αναγνωρίσουν πότε μπορούν να αντιδρούν αυτοματοποιημένα χωρίς να χρειάζεται να σκεφτούν διεξοδικά μια κατάσταση αλλά και ποτέ χρειάζεται να είναι πρόθυμοι να δοκιμάσουν μια εναλλακτική επιλογή αν οι συνήθεις πρακτικές δεν έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Jay & Johnson, 2002; Schön, 1983/1987). Όλα αυτά τη στιγμή που οι ίδιοι έχουν πλέον μια ποικιλία θεωριών στη διδακτική τους φαρέτρα, στις οποίες μπορούν να ανατρέξουν για να καθορίσουν την καλύτερη δυνατή λύση.

1.3.7.2.γ. Τρίτο στάδιο-Διδακτική Επίγνωση

Κατά τη διάρκεια του επιπέδου αυτού οι εκπαιδευόμενοι δεν είναι μόνο ενήμεροι των ενεργειών τους αλλά διαθέτουν την εμπειρία καθώς και το ερευνητικό και θεωρητικό υπόβαθρο για να επικυρώσουν τις συγκριμένες ενέργειες (Bruster & Peterson, 2013; Dewey, 1933; Hatton & Smith, 1995; Jay & Johnson, 2002; Larrivee, 2008; Lee, 2005; Schön, 1983/1987; van Manen, 1977; Ward & McCotter, 2004; Zeichner & Liston, 1996). Είναι σε θέση να κατανοούν γιατί διδάσκουν με έναν συγκεκριμένο τρόπο, ο οποίος μάλιστα στηρίζεται πλέον στην προσωπική τους έρευνα σχετικά με τις βέλτιστες πρακτικές. Στο επίπεδο αυτό οι εκπαιδευόμενοι είναι πρόθυμοι να αναλύσουν περαιτέρω τις διδακτικές τους πρακτικές προκειμένου να ενισχύσουν έτι περισσότερο τη διαδικασία της μάθησης (Boyd, Boll, Brawner, & Villaume, 1998; Ewart & Straw, 2005; Gipe & Richards, 1992; Minor, Onwuegbuzie, Witcher & James, 2002; Ostorga & Estrada, 2009). Αυτό ακριβώς είναι το επίπεδο της κριτικής αναστοχαστικής σκέψης στο οποίο θεωρία και πράξη γίνονται ένα με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από τη χρήση των καλύτερων δυνατών κάθε φορά πρακτικών διδασκαλίας, να βαίνει σε εξαιρετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

1.3.8. Αναστοχαστική Σκέψη και Ενεργοί Εκπαιδευτικοί

1.3.8.1. Σημασία του Αναστοχασμού για τους Ενεργούς Εκπαιδευτικούς

Ο αναστοχαστικός τρόπος σκέψης και δράσης είναι ζωτικής σημασίας και για τον ενεργό εκπαιδευτικό (in-service teacher). Ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να βαδίζει στο πρότυπο του αναστοχαζόμενου επαγγελματία (reflective practitioner) θα πρέπει να είναι σε θέση να εναλλάσσει διαφορετικές διδακτικές στρατηγικές ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση. Θα πρέπει να μπορεί, για παράδειγμα, να αναλύει και να αναρωτιέται για τις αιτίες και τα χαρακτηριστικά των διαφόρων συμβάντων και καταστάσεων της σχολικής πράξης που ανακύπτουν στο διδακτικό-μαθησιακό της πλαίσιο.

Θα πρέπει να είναι σε θέση να δείχνει ενδιαφέρον για τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των μαθητών του, να κρατά καθημερινή ή έστω τακτική καταγραφή συγκεκριμένων αξιόλογων γεγονότων της σχολικής τάξης, να μοιράζεται με τους συναδέλφους του τις εμπειρίες του από τη μάθηση και την επίτευξη των μαθητών του, να συζητά με τις οικογένειες των μαθητών αλλά και με τους συναδέλφους του για τις εικόνες που εκείνοι έχουν για τη διδασκαλία και τη μάθηση ή ακόμα και να μελετά τη σχετική βιβλιογραφία για να μένει ενημερωμένος σχετικά με τον τρόπο που μπορεί να επέμβει αλλάζοντας το περιβάλλον και τα εκπαιδευτικά υλικά με απώτερο στόχο την αποτελεσματικότερη στήριξη της μαθησιακής διαδικασίας.

Την ίδια στιγμή οι ενεργοί εκπαιδευτικοί μπορούν να στοχάζονται πάνω στο curriculum και το επίσημο εκπαιδευτικό περιεχόμενο και είτε να στηρίζουν και να οικοδομούν τα διδακτικά τους πλάνα με βάση τους άξονες αυτούς είτε να τους δέχονται με κριτικό τρόπο (Harrison, 2012). Οι Neville & Smith (1995) αντιλαμβάνονται ότι ο αποτελεσματικός αναστοχασμός απαιτεί όχι μόνο χρόνο αλλά και μεταγνωστικές δεξιότητες, δεξιότητες μετά-διδασκαλίας, στοιχεία που δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αυτό-κινητοποιείται προκειμένου να καθοδηγεί τη διδακτική του σκέψη προς μια συνεχή βελτίωση σε επίπεδο πρακτικών και στρατηγικών (Chen, 2013).

1.3.8.2. Μορφές Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Δημοφιλείς μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης όπως η συμμετοχή σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, η εκπόνηση διδακτορικής διατριβής και η μελέτη του επιστημονικού αντικείμενου σε μεταδιδασκτορικό επίπεδο οδηγούν σαφώς τον εκπαιδευτικό σε υψηλότερα

επίπεδα αναστοχαστικής σκέψης. Η εξερεύνηση των πηγών, η συνεχής επαφή με την πιο πρόσφατη και σύγχρονη βιβλιογραφία και τα αντίστοιχα πορίσματα της σχετικά με τη μάθηση και τη διδασκαλία στο σχολικό πλαίσιο, καλλιεργούν συνολικά τις μεταγνωστικές δεξιότητες του εκπαιδευτικού.

Ο διδάσκων δύναται να οργανώνει πιο συνειδητά τις δράσεις του στα πλαίσια της σχολικής τάξης, με στοχευμένες δραστηριότητες, οι οποίες επεξηγούνται, τεκμηριώνονται και βασίζονται στο επιστημονικό του υπόβαθρο το οποίο έχει προηγουμένως ενισχυθεί τα μάλα κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του στις προαναφερθείσες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης. Στοχάζεται στις διδακτικές του πρακτικές, τις βελτιώνει συνεχώς και έτσι είναι με τον τρόπο αυτό σε συνεχή εγρήγορση για τη λήψη της καλύτερης δυνατής κάθε φορά απόφασης ενόψει οποιουδήποτε προβλήματος μπορεί να ανακύψει στα πλαίσια της σχολικής πράξης.

Αν και όλες οι μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που καλλιεργούν τον αναστοχασμό του εν ενεργεία εκπαιδευτικού είναι αξιοσημείωτης σημασίας στη διεθνή βιβλιογραφία, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τη συμμετοχή σε συνέδρια και σεμινάρια, σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων, σε δίκτυα εκπαιδευτικών ειδικά δομημένα για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων πάνω σε ζητήματα ενδιαφέροντος, σε ατομικές και συνεργατικές έρευνες σε ζητήματα ενδιαφέροντος, σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες, σε υποχρεωτικά και μη ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης, η παρούσα εργασία θα εστιάσει στην έρευνα δράσης (action research), μια περίφημη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που λαμβάνει χώρα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας και συντελεί τα μάλα στην καλλιέργεια των αναστοχαστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους.

1.3.8.3. Έρευνα Δράσης

1.3.8.3.a. Η τυπολογία του Grundy

Η μελέτη της βιβλιογραφίας της έρευνας δράσης υποδεικνύει ότι οι στόχοι της, όπως και οι στόχοι της αναστοχαστικής πρακτικής, είναι η αλλαγή και η βελτίωση (Corey, 1952, 1953; Carr & Kemmis, 1986; Whitehead, 1989; Elliott, 1991; Atkin, 1993). Οι τρόποι με τους οποίους εξελίσσεται η αναστοχαστική διερεύνηση εντός της έρευνας δράσης κινούνται σε συγκεκριμένα πλαίσια, μέσα από τα οποία γίνονται τελικά αντιληπτοί. Σχετίζονται δε με την υποβόσκουσα επιστημολογία του εκάστοτε μοντέλου της έρευνας δράσης. Ο Grundy (1982) κατάδειξε τη σχέση μεταξύ συγκεκριμένων μοντέλων έρευνας δράσης και τύπων αναστοχαστικών διαδικασιών. Η τυπολογία του διακρίνει τρία μοντέλα έρευνας δράσης· το πρώτο μοντέλο είναι περισσότερο τεχνικό, το δεύτερο πρακτικό ενώ το τρίτο χαρακτηρίζεται από έναν μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας για τον εκπαιδευτικό.

Το τεχνικό μοντέλο

Η έρευνα δράσης που χαρακτηρίζεται ως τεχνική, έχει ως στόχο την απόκτηση περισσότερο αποτελεσματικών και αποδοτικών στρατηγικών, οι οποίες διαμορφώνονται μέσα από την έμφαση στις πρακτικές δεξιότητες των συμμετεχόντων (Grundy, 1982). Εστιάζοντας στη μεθοδική οργάνωση της αλληλουχίας των βημάτων της έρευνας και στη χρήση μεθόδων που σχετίζονται με το παράδειγμα των κοινωνικών επιστημών, το μοντέλο αυτό φαίνεται ότι απαιτεί εξειδικευμένος τεχνικές ικανότητες οι οποίες δύνανται να παρέχονται εξωτερικά. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην δίνεται τόσο μεγάλη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη των αναστοχαστικών τους δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της έρευνας.

Οι Altrichter & Posh (1989) αναφέρουν ότι το σημείο αυτό, δηλαδή η ανάγκη για εξωτερική συμβολή στη διεξαγωγή της έρευνας δράσης, μπορεί να περιορίσει τους εκπαιδευτικούς σε μια δευτερεύουσα, τεχνική προσέγγιση της διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ευκαιρία για την ανάπτυξη των αναστοχαστικών πτυχών της επαγγελματικής δράσης. Ο αναστοχασμός στο μοντέλο αυτό είναι πιο πιθανό να σχετίζεται με την άμεση επίλυση πιεστικών προβλημάτων που έχουν να κάνουν με την αποτελεσματική και αποδοτική διδασκαλία του curriculum. Έτσι, πιο πιθανό είναι ο αναστοχασμός να προσανατολίζεται στην κατεύθυνση της ανάπτυξης παιδαγωγικών στρατηγικών, δεξιοτήτων και τακτικών.

Το πρακτικό μοντέλο

Η έρευνα δράσης που έχει περισσότερο πρακτικό προσανατολισμό στοχεύει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από την αξιοποίηση της προσωπικής κρίσης και της συσσωρευόμενης γνώσης και εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην πράξη. Οι μορφές της έρευνας δράσης που εμπίπτουν στα πλαίσια αυτά εστιάζουν το ενδιαφέρον τους τόσο στη διαδικασία όσο και στο τελικό αποτέλεσμα της διερεύνησης (Leitch & Day, 2000). Δε στηρίζονται μόνο στην άσκηση της κριτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, αλλά και στην ικανότητά τους να αναγνωρίζουν ζητήματα ή προβλήματα που έχουν κυρίαρχη σημασία στο επαγγελματικό τους πλαίσιο.

Η διαδικασία αναστοχασμού στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης είναι πιθανόν να εστιάσει στην οικοδόμηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να αυτοαξιολογούνται, να αξιολογούν δηλαδή τη διδασκαλία, τις πρακτικές, τις στρατηγικές και τις αποφάσεις τους. Η αναθεώρηση της αναστοχαστικής έλικας του Lewin (1952), που περιελάμβανε τα βήματα παρατήρηση-αναστοχασμός-σχεδιασμός-δράση-αξιολόγηση, παρέχει κατά τον Elliott (1991) μια σημαντική προσέγγιση για το σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας πρακτικής έρευνας δράσης. Εδώ στόχος είναι η βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια μιας ανακύπτουσας κατάστασης. Η θεωρία παράγεται και επικυρώνεται διάμεσου της εξέτασης των ενεργειών του διδάσκοντα από τον ίδιο, χωρίς να εφαρμόζεται εξωτερικά και ανεξάρτητα από τις ενέργειές του.

Για τον Elliott (1991) η δράση εκκινεί τον αναστοχασμό. Στην έλικα της έρευνας δράσης ο Elliott ξεχωρίζει και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο επαναλαμβανόμενο χαρακτηριστικό της αναγνώρισης (reconnaissance), που περιλαμβάνει την ανάλυση και τον αναστοχασμό πάνω σε μια κατάσταση, πάνω σε ένα γεγονός, και όχι απλώς τον εντοπισμό και την τετριμμένη καταγραφή (fact-finding). Η ανάπτυξη τεχνικών με στόχο τη συγκέντρωση ουσιαστικών δεδομένων για την αναγνώριση και τον έλεγχο (πχ καταγραφές ημερολογίου, αναλυτικές σημειώσεις-memos) φαίνεται να έχει πολύ σημαντικά οφέλη τόσο στη μάθηση όσο και σε αυτήν καθαυτή την ποιότητα της διαδικασίας της ανάλυσης και των λοιπών διαδικασιών του αναστοχασμού.

Μια πιο προσεκτική παρατήρηση αποκαλύπτει ότι οι τεχνικές αυτές ταιριάζουν περισσότερο σε διαδικασίες μακροπρόθεσμες. Πράγματι αν και από τη μία η ανάλυση δεν σταματά και από την άλλη η καταγραφή δεδομένων μπορεί να δώσει ασφαλή αποτελέσματα μόνο αν εξελιχθεί σε μεγάλο χρονικό διάστημα, εντούτοις η έρευνα δράσης απαιτεί την «διακοπή» της ανάλυσης για χάρη της δράσης όπως ομολογεί και το ήμισυ του ονόματός της.

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η Bridget Somekh (1995), η οποία αναφέρει ότι η υπερβολική έμφαση που μπορεί να δώσει ο εκπαιδευτικός στις εσωτερικές του διαδικασίες στα πλαίσια της έρευνας δράσης, μπορεί να τον αποσπάσει από τους ουσιαστικούς στόχους της έρευνας. Υπάρχει συχνά μια τάση, σύμφωνα με την ερευνήτρια, να γίνεται η έρευνα δράσης εσωστρεφής και δίχως περιεχόμενο, σε βαθμό που η αυτοεξερεύνηση και η προσωπική

ανάπτυξη φαίνεται να γίνονται ο μοναδικός στόχος και σκοπός της έρευνας. Σύμφωνα με την Somekh, μια τέτοια διαδικασία σίγουρα θα συμβάλλει στην αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού, δεν μπορεί όμως να αποτελέσει αυτό που ορίζεται ως έρευνα δράσης.

Στα πλαίσια λοιπόν της έρευνας δράσης που έχει περισσότερο πρακτικό προσανατολισμό, παρατηρείται αυτή εκδοχή της αναστοχαστικής πρακτικής, η οποία εστιάζει σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα στο άτομο, στον επαγγελματία, με την αυτό-επίγνωση να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως προϋπόθεση για την επαγγελματική του ανάπτυξη (Elliott, 1978). Το γεγονός αυτό καθιστά ορισμένες φορές το εν λόγω μοντέλο περιοριστικό, από τη στιγμή που φαίνεται να στηρίζεται αποκλειστικά στην εμπειρία του επαγγελματία, με αποτέλεσμα να παραμένει στην ουσία του αποθαρρυντικό για τις ευκαιρίες των εκπαιδευτικών να κινηθούν πέρα από τα όρια του πρακτικού αναστοχασμού (Handal & Lauvas, 1987).

Αν και αναγνωρίζει στοιχεία που καθιστούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού λειτουργήμα και το φέρνουν σε ένα ιδιαίτερο φάσμα επαγγελμάτων, όπως είναι η ηθική βάση της διδασκαλίας και οι ευρύτερες έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης, που αποτελούν μάλιστα κεντρική έννοια του τρίτου μοντέλου της έρευνας δράσης όπως αναφέρεται παρακάτω, δεν οδηγεί απαραίτητα στην ανάπτυξη ή το μετασχηματισμό της αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών ούτε και στην αύξηση της επίγνωσης του τι μπορεί να σημαίνει να είναι κανείς επαγγελματίας, με όρους οικοδόμησης ή ανοικοδόμησης της ταυτότητάς του.

Το απελευθερωτικό μοντέλο

Το τρίτο μοντέλο της έρευνας δράσης όπως αυτό αναγνωρίστηκε από τον Grundy (1982), στοχεύει στην απελευθέρωση των συμμετεχόντων στην έρευνα από τα κελύσματα της παράδοσης, των προηγούμενων ερευνών, της συνήθειας, των καταναγκασμών καθώς και από πάσης φύσης αυταπάτες. Στη διαδικασία αυτής της απελευθέρωσης οφείλει άλλωστε και την ξενόγλωσση ονομασία του «emancipatory action research» που θα μπορούσε να αποδοθεί ως απελευθερωτική έρευνα δράσης. Είναι δια τούτο προσανατολισμένη προς τα έξω, με κατεύθυνση το κοινωνικό ή το εκπαιδευτικό σύστημα, και γενικότερα εστιάζει στην πράξη.

1.3.8.3.β. Οι προσεγγίσεις του διδακτικού Επαγγέλματος

Υπάρχουν δυο κύριες, αντιτιθέμενες και αλληλοσυμπληρούμενες προσεγγίσεις, κάθε μια από τις οποίες παρουσιάζει σημαντικές προκλήσεις στον προσδιορισμό της έννοιας του διδακτικού επαγγέλματος όπως αυτό θεμελιώνεται στα πλαίσια των δύο προηγούμενων μοντέλων της έρευνας δράσης.

Συλλογική προσέγγιση

Οι Carr & Kemmis (1986) αντικρίζουν το διδακτικό επάγγελμα σαν μια συλλογική και συνεργατική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα μέσα σε μια αυτοαξιολογούμενη κοινότητα επαγγελματιών, που είναι αφοσιωμένοι στο μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος στις γραμμές του ορθολογισμού και των δημοκρατικών αρχών μέσω της έρευνας των δικών τους πρακτικών. Στην περίπτωση αυτή ο αναστοχασμός παίρνει μια μορφή κοινωνικής ανοικοδόμησης, καθώς οι επαγγελματίες αντιμετωπίζουν, τόσο στις δικές τους πρακτικές όσο και στις πρακτικές των άλλων, την καταπίεση που είναι έμφυτη στις κυρίαρχες και κοινωνικά και ιστορικά ενσωματωμένες στο ευρύτερο περιβάλλον της διδασκαλίας ιδεολογίες. Η δομή για τη διευκόλυνση αυτής της ριζοσπαστικής προσέγγισης της αναστοχαστικής πρακτικής παραμένει ως επί το πλείστον περιορισμένη στα πλαίσια του φαινομενικά «τακτοποιημένου» μοντέλου σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης, αναστοχασμού και κριτικής των ευρύτερων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών πλαισίων της διδασκαλίας και της μάθησης.

Ατομική προσέγγιση

Για τη δεύτερη προσέγγιση αντιπροσωπευτικό είναι το έργο του Whitehead (1989, 1993) ενώ υποστηρίζεται συνάμα και από το έργο του Lomax (1986, 1994), του McNiff (1992, 1995) και του Dadds (1995). Ο Whitehead (1989, 1993, 1996) έχει αναπτύξει την έννοια της θεωρίας «living educational theory», που δεν διαφέρει έντονα από τη θεωρία δράσης (theory of action) των Argyris & Schön (1974) εκτός από τα σημεία που έχουν να κάνουν με την έμφαση που δίνει κάθε θεωρία στις αξίες.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή ενώ ένας επαγγελματίας μπορεί να έχει συγκεκριμένα οράματα και να διαπνέεται από συγκεκριμένες αξίες, εντούτοις ενδέχεται να μη δύναται να εφαρμόζει τις αξίες αυτές στη συμπεριφορά του στην πράξη. Δεδομένου του στοιχείου αυτού, προκύπτουν ποικίλα ερωτήματα για τη βελτίωση των πρακτικών, για τη στήριξη των αξιών και τη δυνατότητα έκφρασής τους επί του πρακτέου. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά ή τουλάχιστον η προσπάθεια να απαντηθούν, εμπλέκει το άτομο σε μια διαδικασία επεξήγησης της παρούσας πρακτικής του με όρους αξιολόγησης των παλαιότερων πρακτικών (Whitehead, 1996), δημιουργώντας έτσι τις προοπτικές βελτίωσης του ατόμου στα πλαίσια δράσης του στο παρόν και το μέλλον.

Η έρευνα δράσης υπό αυτό το πρίσμα διεξάγεται μέσω ποικίλων μέσων όπως η αυτοβιογραφία, οι διαλογικές συζητήσεις (dialogical conversations), οι φανταστικές ιστορίες (fictional stories) (Evans, 1994), οι αναστοχαστικές σημειώσεις και τα ημερολόγια τάξης (Holly, 1989). Μέσω των διαδικασιών αυτών οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές γίνονται ενήμεροι των αξιών που κινούν τις ενέργειές τους με αποτέλεσμα να είναι πιο ξεκάθαρο πλέον το τι κάνουν και γιατί στα πλαίσια του έργου τους.

Αποτίμηση των προσεγγίσεων

Η προσέγγιση του Whitehead κινείται σε μια περισσότερο απελευθερωτική κατεύθυνση, με την αρχική της έμφαση ωστόσο να βρίσκεται στις εσωτερικές διαδικασίες και στο άτομο παρά στη συλλογική κοινωνική δράση. Ωστόσο και τα δυο μοντέλα έρευνας δράσης που αναφέρθηκαν τελευταία, δηλαδή η πρακτική και η απελευθερωτική έρευνα δράσης, έχουν παρόμοιους στόχους και σκοπεύουν στο να προκαλέσουν βαθιές αλλαγές (Holly, 1987). Η διαφορά παραμένει στα αντίστοιχα σημεία αφετηρίας. Η πρακτική προσέγγιση ξεκινά από το σύστημα ενώ η απελευθερωτική από το άτομο.

1.3.8.3.γ. Η αξία της Έρευνας Δράσης

Κατά μήκος των διαφόρων προσεγγίσεων της έρευνας δράσης είναι δυνατό να παρατηρήσει κανείς όχι μόνο τον καθοριστικής σημασίας ρόλο που διαδραματίζουν οι διαφορετικές μορφές αναστοχασμού αλλά και τους τρόπους με τους οποίους οι διαφορετικοί στόχοι επηρεάζουν την ανάπτυξη συγκεκριμένων αναστοχαστικών δεξιοτήτων στους συμμετέχοντες.

Συγκεκριμένα εργαλεία που προωθούν τον αναστοχασμό και προέρχονται από άλλους κλάδους και πλαίσια ενσωματώνονται ολοένα και περισσότερο στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης. Αυτά τα εργαλεία αντικρίζονται ως υποβοηθητικά μέσα για τις αναστοχαστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες, καθώς επίσης και ως μέσα καταγραφής. Πρόκειται για εργαλεία όπως είναι για παράδειγμα οι αυτοβιογραφίες (Day, 1985), τα ημερολόγια (Tripp, 1988; Holly, 1989), οι διαλογικές συζητήσεις, οι φανταστικές ιστορίες και γενικότερα η εικονική αντιμετώπιση καταστάσεων που ενδέχεται να ανακύψουν στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Clandinin, 1989; Munby & Russell, 1990). Η έρευνα δράσης αποτελεί ένα ισχυρό μέσο ανάπτυξης αναστοχαστικών δεξιοτήτων για τους εργαζόμενους στο διδακτικό επάγγελμα.

Χωρίς την έννοια του αναστοχαστικού κύκλου, που είναι ενσωματωμένος στις διαφορετικές προσεγγίσεις της έρευνας δράσης, και χωρίς την προοπτική αλλά και την αυστηρότητα των αναστοχαστικών καταγραφών, η έρευνα δράσης παραμένει επιφανειακή χωρίς ιδιαίτερο όφελος στη διδακτική πράξη και πρακτική.

Η σύλληψη της έννοιας του αναστοχασμού ως της κεντρικής ιδέας κάθε διαδικασίας αλλαγής που ενυπάρχει στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης, όχι μόνο αναγνωρίζει ότι η διδασκαλία είναι μια διαδικασία που άπτεται των συναισθημάτων του εκπαιδευτικού απέναντι στην εργασία του (Hargreaves, 1998) αλλά και ότι τα συναισθήματα αυτά είναι αναπόσπαστο κομμάτι της οργανωσιακής ζωής (Fineman, 1993), συναισθήματα που συχνά διαμορφώνονται μεταξύ άλλων και μέσω των κοινωνικό-πολιτικών περιστάσεων και συνθηκών εντός των οποίων ασκείται το διδακτικό έργο. Αυτό που απαιτεί από την πλευρά των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται σε αναστοχαστικές διαδικασίες η προαναφερθείσα αναγνώριση, ανεξάρτητα από τη μορφή έρευνας δράσης που επιλέγεται και από το λόγο για τον οποίο γίνεται η επιλογή αυτή, είναι η αφοσίωση τους στην εμπλοκή με τη συναισθηματική διάσταση του πλαισίου διδασκαλίας. Η ανάδειξη των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών μέσα από διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης, συμβάλλουν στην περαιτέρω αξιολόγηση και στον αναστοχασμό πάνω στις πρακτικές του εκπαιδευτικού, αναστοχαστικές διαδικασίες που είναι πιο «πλήρεις» καθώς λαμβάνουν υπόψη τους και το συναισθηματικό παράγοντα, έναν πολυδιάστατο και κομβικής σημασίας παράγοντα που ασκεί επίδραση σε όλες τις πτυχές της διδασκαλίας και του ευρύτερου έργου του εκπαιδευτικού. Η συμμετοχή σε έρευνες δράσης που περιλαμβάνουν τέτοιες δραστηριότητες οι οποίες με τη σειρά τους συμβάλλουν στην ανάδειξη των συναισθηματικών πτυχών της διδασκαλίας συνεισφέρουν τα μέγιστα στη διαμόρφωση ενός άρτια αναστοχαστικά σκεπτόμενου εκπαιδευτικού.

Ένας αναστοχαστικά σκεπτόμενος διδακτικός πληθυσμός, που είναι μεταξύ άλλων ενήμερος για τις πρακτικές και τις στρατηγικές του με ό,τι αυτό συνεπάγεται και ως εκ τούτου σε θέση να παράγει την υψηλότερη δυνατή ποιότητα μαθησιακών συνθηκών, αποτελεί απαραίτητο στόχο σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από τον κοινωνικό κατακερματισμό, τις κοινωνικές αναταραχές και τον αυξανόμενο οικονομικό ανταγωνισμό.

Ανακεφαλαιώνοντας

Στις παραπάνω ενότητες (1.1, 1.2 & 1.3) οριοθετήθηκε η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και σκιαγραφήθηκε η εξέλιξή της μέχρι τις σύγχρονες μορφές της, οι οποίες στηρίζονται στον εποικοδομισμό και συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού. Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης και συγκεκριμένα των μορφών που αυτή λαμβάνει αλλά και οι διάφορες προσεγγίσεις της, που περιγράφουν στην ουσία, καθεμιά με διαφορετικό τρόπο, τη σχέση γνώσης και διδακτικής πράξης. Κατόπιν τούτων, παρατέθηκαν κρίσιμοι παράγοντες-αρχές που οδηγούν στο σχεδιασμό επιτυχημένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, παράγοντες που αξιοποιούνται κατά κόρον στη χάραξη των εκπαιδευτικών πολιτικών. Η μεγάλη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους μαθητές είναι το ζήτημα το οποίο τίθεται στη συνέχεια, με τη συμβολή της να διαφαίνεται ως κομβική και στο ζήτημα της εφαρμογής και προώθησης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, όπως μαρτυρούν οι σχετικές αναφορές στη διεθνή έρευνα. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκεται η ανάπτυξη την οποία βιώνει ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια των αρχικών του σπουδών, της εισαγωγικής του επιμόρφωσης αλλά και της συνεχιζόμενης, ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που συνεχίζεται αέναα εντός της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Η μορφή των προγραμμάτων σπουδών διαμορφώνει ακριβώς την παιδαγωγική σκέψη του εκπαιδευτικού, τις πρακτικές του και επηρεάζεται σαφώς από διάφορους προσανατολισμούς οι οποίοι δεν αλληλοαναιρούνται αλλά

αλληλοσυμπληρώνονται. Η υπερίσχυση του ενός ή του άλλου διαμορφώνει ακολούθως και διαφορετικά προγράμματα τα οποία παρέχουν διαφορετικού περιεχομένου καθοδήγηση και μάθηση στους εκπαιδευόμενους αλλά και τους ενεργούς εκπαιδευτικούς. Βασικός στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης με τις μορφές και το περιεχόμενο που λαμβάνει σήμερα, είναι η διαμόρφωση ενός αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού, που βελτιώνεται συνεχώς μέσα από τη συμμετοχή του σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη επιμορφωτικών δράσεων στην ίδια τη σχολική μονάδα και αυτοβελτιώνεται μέσα από το δικό του προσωπικό αναστοχασμό, χάρη στον οποίο η διδασκαλία οδηγείται σταδιακά στα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα. Τη διαμόρφωση ενός τέτοιου υψηλού επαγγελματικού ιδανικού για το διδακτικό επάγγελμα επιδιώκουν μέσω των συναφών με την επαγγελματική προετοιμασία και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κυβερνητικών πολιτικών τους διάφορες κοινωνίες ανά τον κόσμο, με χαρακτηριστικά τα παραδείγματα της Φινλανδίας, της Σιγκαπούρης, της Αλμπέρτας και του Οντάριο του Καναδά, καθώς και της Νέας Νότιας Ουαλίας και της Βικτώριας της Αυστραλίας, πολιτικές οι οποίες αναλύονται διεξοδικά. Κατόπιν τούτων και στα πλαίσια του αναστοχασμού παρουσιάζονται σύντομα κάποιες προσεγγίσεις του, όπως αυτές των Dewey, Schön και Van Manen, ενώ τονίζεται η σημασία και η ανάγκη του αναστοχασμού στη διδασκαλία. Οι προσεγγίσεις της αναστοχαστικής διδασκαλίας δίνουν έμφαση στη στοχαστικότητα, στον αναλογισμό σχετικά με τις διάφορες εναλλακτικές επιλογές, στην αξιολόγηση των συνεπειών καθεμιάς εκ των επιλογών, δράσεων και αποφάσεων αυτών, καθώς επίσης και στην οικοδόμηση και υποστήριξη ενός περισσότερο συνεργατικού διδακτικού επαγγέλματος, με έντονη τη χροιά του επαγγελματισμού. Στη συνέχεια επεξηγείται η καθοριστική σημασία της αναστοχαστικής σκέψης για την εξέλιξη των μελλοντικών εκπαιδευτικών καθώς επίσης και οι μέθοδοι με τις οποίες μπορούν οι τελευταίοι να καλλιεργήσουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες του αναστοχασμού. Τα στάδια διαμόρφωσης της αναστοχαστικής σκέψης, ξεκινώντας από την καθημερινή ρουτίνα και φτάνοντας μέσα από τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, στη διδακτική επίγνωση, είναι ακριβώς η πορεία που περιγράφει τη διαμόρφωση του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού. Τέλος, γίνεται μνεία και στην κομβική σημασία των αναστοχαστικών πρακτικών για τους ενεργούς εκπαιδευτικούς, οι οποίες καλλιεργούνται μεταξύ άλλων και μέσα από την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διάφορες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, με την έρευνα δράσης να είναι ανάμεσα σε αυτές που διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο.

1.4. Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επιμόρφωση στην Ελλάδα

1.4.1. Εισαγωγή

Μολονότι η επαγγελματική ανάπτυξη σαν έννοια και σαν περιεχόμενο δεν είναι κάτι καινοφανές στο ελληνικό πλαίσιο, μιας και όπως θα αναλυθεί παρακάτω, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια συστηματική προσπάθεια ενώ υπάρχει και το αντίστοιχο θεσμικό πλαίσιο, που επιδιώκει τη συνεχή ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, τη συνεχιζόμενη κατάρτισή του και γενικότερα τη βελτίωση και τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου, εντούτοις ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» δε φαίνεται να είναι ο πιο συνηθισμένος. Πράγματι ο όρος «επιμόρφωση» είναι αυτός που κυριαρχεί ως επί το πλείστον, ενώ συχνή είναι και η χρήση του όρου «συνεχιζόμενη κατάρτιση». Συχνά μάλιστα γίνεται αναφορά στη διεθνή ορολογία με τον όρο professional development, που αποδίδεται ακριβώς ουσιαστικά ως επαγγελματική ανάπτυξη. Ο λόγος της κυριαρχίας του όρου της επιμόρφωσης ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι οι περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη στην Ελλάδα ήταν αυτές που προσφέρονταν από το Υπουργείο Παιδείας ή κατόπιν συνεργασίας φορέων με το Υπουργείο, με στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε στοχευμένα ζητήματα του εκπαιδευτικού τους έργου και γενικότερα της διδακτικής και σχολικής πράξης.

Η αλήθεια είναι ότι η επαγγελματική ανάπτυξη έχει μια ευρύτερη υφή σαν έννοια και δεν περιλαμβάνει μόνο τις τυπικές μορφές ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ανάμεσα στις οποίες είναι και οι αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών, κάτι που αν και κομβικής σημασίας συχνά λησμονείται, αλλά και άλλες άτυπες. Επιπλέον δεν περιλαμβάνει μόνο τις συνήθειες στο ελληνικό πλαίσιο μορφές, που όπως αναφέρθηκε έχουν ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο, δομή και πλαίσιο, αλλά και άλλες που συναντώνται λιγότερο συχνά στη χώρα μας, όπως είναι η έρευνα δράσης, το mentoring και οι ομάδες συνεργασίας εκπαιδευτικών.

Τέλος, διαφέρει καθοριστικά από την έννοια της ανάπτυξης καριέρας, όρος του οποίου σε καμία περίπτωση δεν πρέπει η επαγγελματική ανάπτυξη να εκλαμβάνεται ως συνώνυμο. Κάτι τέτοιο θα είχε ως αποτέλεσμα να εκλαμβάνεται εντελώς λανθασμένα η ολόπλευρη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και η συνολικότερη βελτίωσή του ως λειτουργού απλώς σαν την επαγγελματική του ανέλιξη στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.

Αν και στο ελληνικό πλαίσιο έχουν κατά το παρελθόν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με ημερολόγια δράσης, έρευνες δράσης (action research), με τη δημιουργία και τη λειτουργία ομάδων εκπαιδευτικών, στα υποκεφάλαια που ακολουθούν θα γίνει μνεία ως επί το πλείστον στις αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών στη χώρα μας καθώς και στις διαχρονικές προσπάθειες της πολιτείας για την παροχή προγραμμάτων επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

1.4.2. Αρχικές Σπουδές

Στο ελληνικό πλαίσιο μια πληθώρα ακαδημαϊκών τμημάτων δύνανται να οδηγήσουν στο διδακτικό επάγγελμα, με τους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από καθένα εξ αυτών να ανήκουν σε συγκεκριμένες ειδικότητες. Όσον αφορά τα τμήματα, πλην των παιδαγωγικών και των καθηγητικών σχολών, οι απόφοιτοι των οποίων δύνανται να οδηγηθούν στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως είναι για παράδειγμα μεταξύ άλλων κάποιες πολυτεχνικές σχολές, αυτά δεν επιδιώκουν την καλλιέργεια παιδαγωγικών στρατηγικών, διδακτικών πρακτικών, μεταγνωστικών και αναστοχαστικών δεξιοτήτων στους σπουδαστές τους, όπως είναι φυσικά αναμενόμενο. Οι συγκεκριμένες σχολές επιδιώκουν τον εξοπλισμό των μελλοντικών επιστημόνων με όσο το δυνατόν πιο ευρύ επιστημονικό «οπλοστάσιο», το οποίο αναμένεται

να τους δώσει τη δυνατότητα είτε να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε μεταπτυχιακό ή και διδακτορικό επίπεδο, συμβάλλοντας έτσι στην έρευνα, είτε να εκκινήσουν δυναμικά και με λαμπρή προοπτική την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Όσον αφορά όμως τις σχολές που έχουν σαν κύριο προσανατολισμό, έστω και μεταξύ άλλων, την εκπαίδευση, η διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών που να προετοιμάζουν τους αποφοίτους τους και σαν μελλοντικούς εκπαιδευτικούς αποτελεί μια αναγκαιότητα. Οι σχολές αυτές χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Από τη μια πλευρά βρίσκονται οι καθηγητικές σχολές όπως είναι για παράδειγμα οι σχολές του Μαθηματικού, του Φυσικού, του Χημικού, του Βιολογικού, της Φιλολογίας και της Φιλοσοφίας, σχολές των οποίων οι απόφοιτοι οδηγούνται συχνά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το πρόβλημα με τα προγράμματα σπουδών των παραπάνω σχολών και γενικότερα των σχολών των οποίων οι απόφοιτοι κατευθύνονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στελεχώνουν τα Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας μας, είναι ότι δεν εκπαιδεύουν τους φοιτητές τους σε μελλοντικούς παιδαγωγούς υπό την έννοια ότι δεν τους εξοπλίζουν με παιδαγωγικές στρατηγικές, διδακτικές πρακτικές και αναστοχαστικές δεξιότητες που όπως έχει ήδη αναφερθεί αποτελούν κομβικής σημασίας εφόδια για έναν εκπαιδευτικό. Πρόκειται για τον εκπαιδευτικό εκείνο ο οποίος μέσα και από την καθημερινή τριβή του με τη διδακτική πράξη δύναται να εξελιχθεί σε έναν αναστοχαζόμενο επαγγελματία που αναμένεται με τη σειρά του να διαμορφώσει τις καλύτερες δυνατές συνθήκες για τη μάθηση.

Μολονότι στα πλαίσια των εν λόγω τμημάτων η εκπαίδευση στο γνωστικό αντικείμενο αυτό καθ'αυτό είναι εξαιρετική και άρτια, εντούτοις η έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης των μελλοντικών εκπαιδευτικών που ολοκληρώνουν σε αυτά τις αρχικές τους σπουδές, δεν τους επιτρέπουν να μεταφέρουν στο σχολικό πλαίσιο με τον αποτελεσματικότερο τρόπο και στο σύνολό του αυτόν τον πλούτο γνώσεων που αποκόμισαν κατά τη διαδικασία απόκτησης της ακαδημαϊκής τους κατάρτισης. Συνήθως, όπως παρατηρείται, οι απόφοιτοι των σχολών αυτών, όταν εισέρχονται στην εκπαίδευση υιοθετούν στρατηγικές και πρακτικές διδασκαλίας των αγαπημένων τους καθηγητών, καθηγητών προτύπων, η διδασκαλία των οποίων τους ενέπνεε, τους κινητοποιούσε και τους ικανοποιούσε κατά τη διάρκεια της σχολικής ή πανεπιστημιακής τους σταδιοδρομίας.

Δεν είναι ωστόσο αυτό αρκετό, καθώς εκείνο που επιζητείται είναι η καλλιέργεια των διαφόρων δεξιοτήτων, που θα επιτρέψουν στον εκπαιδευτικό να αναλογίζεται πάνω στην καθημερινή πράξη και να βελτιώνεται συνεχώς, επιλέγοντας μέσα από τις διαθέσιμες κάθε φορά διδακτικές επιλογές, εκείνη που ταιριάζει καλύτερα με την κάθε ξεχωριστή διδακτική περίπτωση. Δεν είναι η αποδοτικότερη τακτική να κινείται ένας εκπαιδευτικός με μια συμπαγή στρατηγική η οποία δε μεταβάλλεται στη βάση των διδακτικών συνθηκών, παρά μόνο με την πάροδο των ετών και την απόκτηση ολοένα και μεγαλύτερης διδακτικής εμπειρίας.

Εδώ ακριβώς εντοπίζεται ένα ακόμα ζήτημα. Η έλλειψη του mentoring στη χώρα μας και η αδυναμία να παρέχεται συστηματική και θεσμοθετημένη καθοδήγηση στους νέους εκπαιδευτικούς από τους εμπειρότερους, αποστερεί από τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να εφοδιαστούν με στρατηγικές και πρακτικές από τους πιο πεπειραμένους στη διδακτική πράξη. Οι εν λόγω τεχνικές είναι σίγουρο ότι θα απαιτηθούν κατά τη διάρκεια του διδακτικού έργου προκειμένου να ανταπεξέλθει ο νέος εκπαιδευτικός στις απαιτητικές καταστάσεις που αναμένεται να συναντήσει στο σχολικό πλαίσιο.

Η άλλη μεγάλη ομάδα σχολών είναι οι παιδαγωγικές, με τα τμήματα δημοτικής και προσχολικής εκπαίδευσης, ειδικής και γενικής αγωγής. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας θα

σταθούμε αρχικά στα τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης και την προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών στα πλαίσια των συγκεκριμένων ακαδημαϊκών τμημάτων. Αν μη τι άλλο, η προετοιμασία των εκπαιδευτικών στα πλαίσιά τους είναι ικανοποιητική ως προς τον εξοπλισμό τους με παιδαγωγικές και διδακτικές δεξιότητες. Επίσης στη φάση της πρακτικής άσκησης οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί έρχονται σε μια κάποια επαφή με τη σχολική πραγματικότητα, με αποτέλεσμα να μειώνεται ως ένα βαθμό η πιθανότητα να αισθανθούν ότι «πέφτουν στα βαθιά», όταν θα εισέλθουν για πρώτη φορά στη σχολική τάξη ως εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας.

Η παρουσία των καθηγητών του τμήματος και των αποσπασμένων εκπαιδευτικών ως μεντόρων της πρακτικής άσκησης βοηθά του φοιτητές να διαχειριστούν το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη και να αναστοχαστούν πάνω στην εφαρμογή της θεωρίας, πάνω στην καθημερινή τους πρακτική και πάνω στις διδακτικές περιστάσεις που συνάντησαν στην τάξη. Έτσι οι φοιτητές καλλιεργούν σταδιακά αναστοχαστικές δεξιότητες, οι οποίες τους κατευθύνουν στο πρότυπο του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού. Η συζήτηση με τους μέντορες και τους συμφοιτητές τους, αλλά και η αυτοαξιολόγηση που ασκούν οι ίδιοι στο διδακτικό τους έργο είναι ενδεχομένως ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της πρακτικής άσκησης των φοιτητών των παιδαγωγικών σχολών, σημείο το οποίο συμβάλλει στην προαναφερθείσα διαμόρφωση, τουλάχιστον σε πρώιμο στάδιο, ορισμένων βασικών χαρακτηριστικών ενός αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού. Η κινητοποίηση καινοτόμων δράσεων και η εργασία σε ομάδες, η εστίαση σε ζητήματα ενδιαφέροντος και η διερεύνηση των ενδεχόμενων λύσεων και διδακτικών παρεμβάσεων, δίνει στους σπουδαστές και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς μια γεύση από τις μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που ξεκινούν από τη σχολική μονάδα και είναι οι πλέον ωφέλιμες για όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρά την τόσο μεγάλη συμβολή της πρακτικής άσκησης αλλά και των συνολικών σπουδών στην καλλιέργεια πρακτικών και στρατηγικών που επιτρέπουν στους αποφοίτους των παιδαγωγικών τμημάτων να είναι άρτια εκπαιδευμένοι παιδαγωγοί, εντούτοις δεν είναι πάντοτε ικανοποιητικό το γνωστικό τους υπόβαθρο στα ποικίλα επιστημονικά πεδία τα οποία καλείται να κατέχει ο δάσκαλος μιας σχολικής τάξης.

Θα λέγαμε ότι η έμφαση στις παιδαγωγικές δεξιότητες, στις γνώσεις ψυχολογίας και παιδαγωγικής, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αναστοχασμού, κερδίζουν μεγαλύτερο έδαφος σε σχέση με την καλλιέργεια και γνώση του επιστημονικού αντικείμενου του κάθε ξεχωριστού μαθήματος του αναλυτικού προγράμματος, κάτι όμως που είναι αναμενόμενο καθώς ο δάσκαλος ενός δημοτικού σχολείου καλείται να διαπλάσει τις προσωπικότητες των μαθητών του και να τους καθοδηγήσει με τον κατάλληλο τρόπο στις πρώτες γνώσεις των διαφόρων επιστημονικών πεδίων, κάτι στο οποίο εξασκείται έντονα στα πλαίσια των αρχικών του σπουδών μέσα από τη μελέτη των επιστημών της αγωγής. Άλλωστε η αρχική προετοιμασία αυτή καθαυτή των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στοχεύει μεταξύ άλλων στην προετοιμασία και ανάδειξη επιστημόνων που θα συμβάλλουν με το έργο τους στις επιστήμες της εκπαίδευσης και όχι απαραίτητα σε κάποιο ειδικό επιστημονικό αντικείμενο, το οποίο άλλωστε μελετούν οι σαφώς πιο εξειδικευμένες καθηγητικές σχολές.

Η είσοδος όμως μέχρι πρότινος στα παιδαγωγικά τμήματα φοιτητών που προέρχονταν από εντελώς διαφορετικές κατευθύνσεις, σε συνδυασμό με την ελλιπή επιστημονική κατάρτιση την οποία αυτοί λαμβάνουν εντός των ιδρυμάτων σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα όπως αυτά των μαθηματικών, της φυσικής και της γλώσσας, λόγω της εστίασης όχι σε αυτό καθαυτό το αντικείμενο αλλά στη διδακτική των αντίστοιχων μαθημάτων, δημιουργεί ένα ζήτημα που απαιτεί την προσοχή των σχεδιαστών των προγραμμάτων σπουδών. Στόχος θα πρέπει να είναι η έμφαση στην πρακτική άσκηση, στον τρόπο λειτουργίας του mentoring, στον εξοπλισμό με

διδασκτικές πρακτικές, στρατηγικές και με μεταγνωστικές δεξιότητες, αλλά και συνάμα η επίτευξη ενός μίνιμουμ υποβάθρου στα επιμέρους επιστημονικά αντικείμενα, τα οποία καλείται οι εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να διδάξει στη σχολική πράξη.

Από την άλλη πλευρά είναι απαραίτητη η είσοδος στα μαθήματα του προγράμματος σπουδών των καθηγητικών σχολών, μαθημάτων παιδαγωγικού χαρακτήρα, διδακτικής αλλά και ψυχολογίας, ενώ κάτι παραπάνω από αναγκαία είναι και η πρακτική άσκηση στις σχολές αυτές. Η δημιουργία και η διατήρηση παιδαγωγικών κατευθύνσεων στις συγκεκριμένες σχολές είναι αναγκαία, όπως και η είσοδος των προαναφερθέντων μαθημάτων στα μαθήματα κορμού, έτσι ώστε όλοι οι απόφοιτοι του τμήματος να διαθέτουν ένα μίνιμουμ παιδαγωγικών δεξιοτήτων και διδακτικών πρακτικών. Σε διαφορετική περίπτωση, οι άρτια εξοπλισμένοι επιστημονικά απόφοιτοι των σχολών αυτών, θα βρεθούν σε ένα περιβάλλον όπου θα ανακλύπουν καταστάσεις και διδακτικές περιστάσεις για τις οποίες δε θα είναι έτοιμοι να αντιδράσουν με τον καταλληλότερο για την κάθε ξεχωριστή και ιδιαίτερη περίπτωση τρόπο.

Τέτοιες ακριβώς καταστάσεις οδηγούν συνήθως σε μειωμένα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και σε αυξημένες σταδιακά ροπές προς την εξουθένωση και την αποχώρηση από το επάγγελμα, τάσεις που συνοδεύονται από αυξημένα επίπεδα στρες αλλά και από μειωμένη εργασιακή αφοσίωση. Η άρρηκτη σχέση της επαγγελματικής ανάπτυξης, κομβικό μέρος της οποίας είναι οι αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών, με την εργασιακή τους ικανοποίηση, καθιστά το χώρο των αρχικών σπουδών, πεδίο ενδεχόμενων παρεμβάσεων που αναμένεται να φέρουν μεγάλα οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι παρεμβάσεις αυτές στη συγκεκριμένη φάση ανάπτυξης του προφίλ των μελλοντικών εκπαιδευτικών, υπόσχονται αξιοσημείωτα αποτελέσματα στην ικανοποίησή τους σε βάθος χρόνου, με αντίστοιχα θεαματικά αποτελέσματα σε ποικίλες διαστάσεις που σχετίζονται άμεσα με την εργασιακή ικανοποίηση και διατρέχουν όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι παρεμβάσεις αυτές ενδεχομένως να είναι και οι πλέον συμφέρουσες καθώς η στοχευμένη επέμβαση στα πρώτα χρόνια της παιδαγωγικής αλλά και της συνολικότερης επιστημονικής διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναμένεται να τους εξοπλίσει εκ των προτέρων με τα κατάλληλα εκείνα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να ανταπεξέρχονται αποτελεσματικά σε καταστάσεις που σε άλλες περιπτώσεις θα τους δημιουργούσαν στρες, εργασιακό άγχος, μειωμένη απόδοση, μειωμένη ικανοποίηση, συμπτώματα εξουθένωσης και τάσεις αποχώρησης από την εργασία. Σε αντίθετη περίπτωση ενώ τα ιδρύματα επενδύουν ούτως ή άλλως σημαντικούς πόρους στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών θα πρέπει να επενδύσουν επιπλέον μερίδιο του προϋπολογισμού τους και στη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση κατάλληλων δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης ούτως ώστε να καλυφθεί το κενό που θα έχουν αφήσει σε πρώτη φάση οι αρχικές σπουδές.

Φυσικά και δεν υπονοείται σε καμία περίπτωση ότι δε θα πρέπει να επενδύονται πόροι στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ή ότι δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης που ξεκινούν από τη σχολική μονάδα δε θα πρέπει να υποστηρίζονται. Αντιθέτως τέτοιες δράσεις εξοπλίζουν ακόμα περισσότερο τους εκπαιδευτικούς και τους οδηγούν σε περαιτέρω βελτίωση. Εντούτοις οι προαναφερθείσες παρεμβάσεις στο πλαίσιο της αρχικής τους προετοιμασίας ενδεχομένως να είναι περισσότερο αποδοτικές, με την ίδια συλλογιστική που η επένδυση της πολιτείας στην προσχολική εκπαίδευση θεωρείται περισσότερο αποδοτική σε βάθος χρόνου, στο επίπεδο της καλλιέργειας και οικοδόμησης δεξιοτήτων καθώς και σε εκείνο των συνολικότερων μαθησιακών αποτελεσμάτων, σε σχέση με μια ισόποση επένδυση σε μετέπειτα στάδια της εκπαίδευσης του νεαρού πληθυσμού μιας κοινωνίας.

Επίσης οι εν λόγω επεμβάσεις αναμένεται να διαμορφώσουν έναν εκπαιδευτικό που μέσω του αναστοχασμού πάνω στην καθημερινή του σχολική πρακτική, θα δύναται να εντοπίζει ο ίδιος

τα ζητήματα στα οποία θα χρειάζεται βελτίωση ή εκείνα τα οποία θα δυσχεραίνουν την απρόσκοπτη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επόμενο είναι ένας τέτοιος εκπαιδευτικός να κινητοποιεί ο ίδιος δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης οι οποίες θα στοχεύουν ακριβώς στην άμεση επίλυση των προαναφερθέντων ζητημάτων και οι οποίες ενδεχομένως, λαμβάνοντας χώρα ακόμα και στο οικείο περιβάλλον της σχολικής μονάδας, θα οδηγούν, όπως προαναφέρθηκε, στα βέλτιστα αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τη σχολική μονάδα, την ηγεσία αλλά και γενικότερα για όλους τους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αξίζει να αναφερθεί ότι σε ορισμένες καθηγητικές σχολές, η συγχώνευση ή ακόμα και κατάργηση των παιδαγωγικών τομέων ελλοχεύει τον κίνδυνο της παύσης της αναγνώρισης της διδακτικής επάρκειας των αποφοίτων των αντίστοιχων τμημάτων, επάρκεια η οποία αναμένεται να δίνεται μέσω επιπρόσθετων τίτλων σπουδών, ενδεχομένως μεταπτυχιακού επιπέδου, επί πληρωμή. Το γεγονός αυτό αποτελεί χτύπημα στις μεσαίες και χαμηλότερες κοινωνικό-οικονομικές τάξεις από τις οποίες προέρχεται ένα σημαντικό μέρος των φοιτητών των σχολών αυτών.

Όσον αφορά το σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών, στον οποίο έγινε προηγουμένως μια σύντομη αναφορά, στην Ελλάδα τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και συγκεκριμένα τα παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων έχουν σε ένα μεγάλο βαθμό παρόμοιο προσανατολισμό ο οποίος δε διαφοροποιείται στα βασικά του στοιχεία. Το πρόγραμμα σπουδών από πανεπιστήμιο σε πανεπιστήμιο δεν εμφανίζει αξιοσημείωτες διαφορές ως προς τη γενικότερη φιλοσοφία του. Αντιθέτως σε ορισμένες χώρες του εξωτερικού όπου τα πανεπιστήμια απολαμβάνουν μεγαλύτερη αυτονομία ως προς το σχεδιασμό και την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών εμφανίζονται μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις κυρίως ως προς το περιεχόμενο και τη δομή της πρακτικής άσκησης. Εκεί βέβαια το αντίστοιχο Υπουργείο Παιδείας ή κάποια άλλη αρμόδια κρατική αρχή είναι επιφορτισμένη με τη διαδικασία αξιολόγησης της επάρκειας των αποφοίτων των σχετικών τμημάτων και προγραμμάτων αρχικής προετοιμασίας αλλά και πιστοποίησης αυτών καθ αυτών των προγραμμάτων τα οποία έχουν ως εκ τούτου την ελευθερία να διαμορφώσουν μόνα τους το αναλυτικό τους πρόγραμμα οφείλοντας δε να πιστοποιηθούν ως προς τη δυνατότητα και την ετοιμότητά τους να προετοιμάσουν στα πλαίσιά τους επαρκώς εξοπλισμένους για το μετέπειτα διδακτικό έργο εκπαιδευτικούς. Στη χώρα μας ο απόφοιτος ενός παιδαγωγικού τμήματος καθώς και των περισσότερων τμημάτων των καθηγητικών σχολών έχει αυτόματα με την απόκτηση του πτυχίου του τη διδακτική επάρκεια που του επιτρέπει να συμμετάσχει στις διαδικασίες πρόσληψης εκπαιδευτικού δυναμικού για τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της επικράτειας.

Κάτι που εμπεριέχει μια κάποια διαφοροποίηση ανάμεσα στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων στο ελληνικό πλαίσιο είναι οι περιπτώσεις πανεπιστημίων των οποίων τα σχετικά τμήματα υιοθετούν και εφαρμόζουν ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις κυρίως ως προς τα μαθήματα επιλογής τους αλλά και ως προς τη μορφή της πρακτικής άσκησης. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας με το εκτεταμένο πρόγραμμα πρακτικής άσκησης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, πρακτική η οποία δομείται σε τρεις φάσεις και εκτείνεται σε 6 εξάμηνα σπουδών. Η πρακτική αυτή φέρνει τους φοιτητές σταδιακά εντός του σχολικού πλαισίου και τους καλεί να γεφυρώσουν το χάσμα της θεωρίας με την πράξη, πάντα υπό την επίβλεψη των μεντόρων τους αλλά και κυρίως μέσα από τη συζήτηση και τον αναστοχασμό πάνω στη διδακτική πράξη από τις ομάδες εργασίας των φοιτητών του τμήματος.

Ένα ακόμα παράδειγμα αποτελεί το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο και συγκεκριμένα το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία με την ιδιαίτερη μορφή της πρακτικής άσκησης που διεξάγεται στα πλαίσια μιας άρτια δομημένης συνολικότερης εκπαίδευσης που προβλέπει τον εξοπλισμό των μελλοντικών εκπαιδευτικών με τις σύνθετες εκείνες δεξιότητες που δύνανται να τους κατευθύνουν σε μια αποτελεσματικότερη επιτέλεση του μετέπειτα διδακτικού έργου και θέτουν τα θεμέλια μια επιτυχημένης μελλοντικής σταδιοδρομίας.

Η διδασκαλία στο σύγχρονο πολυσχιδές περιβάλλον της σχολικής τάξης απαιτεί έναν συνδυασμό δεξιοτήτων που πρέπει να συνθέτουν την εικόνα του σημερινού εκπαιδευτικού (Ρεκαλίδου, Καραδημητρίου, & Μουμουλίδου, 2014). Για το λόγο αυτό οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξασκούνται στο σχεδιασμό και την εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων, παρεμβάσεις οι οποίες βρίσκονται σε άμεση σχέση με τον αναστοχασμό τον οποίο πραγματοποιούν στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική στα πλαίσια της πρακτικής τους άσκησης, στη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, στην παρατήρηση και την καταγραφή δεδομένων και στην αναθεώρηση των πρακτικών και των στρατηγικών τους μέσα από τη μελέτη και επεξεργασία αυτών ακριβώς των παρατηρήσεων και καταγραφών.

Αυτά ακριβώς τα ποιοτικά γνωρίσματα συνεργατικής μάθησης χαρακτηρίζουν το μοντέλο Lesson Study (L.S.) το οποίο εφαρμόζεται από το 2011 στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Το μοντέλο αυτό που εφαρμόστηκε αρχικά στην Ιαπωνία, θεμελιώνεται θεωρητικά στη βάση του κονστρουκτιβισμού, ενώ στοχεύει όχι μόνο στην αλλαγή των προσωπικών θεωριών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία, αλλά και στη συνολική βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών (Marble, 2007; Norwich & Jones, 2014; Iksan, Nor, Mahmud & Zakaria, 2014). Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης του μοντέλου αυτού μια ομάδα εκπαιδευτικών (ή σπουδαστών στην περίπτωση μας) σχεδιάζει τη διδασκαλία ενός μαθήματος, σχεδιασμός που περιλαμβάνει τους στόχους αλλά και τη διδακτική πορεία για την υλοποίησή τους. Στην επόμενη φάση του μοντέλου, ένα από τα μέλη της ομάδας διδάσκει σύμφωνα με το σχεδιασμένο πλάνο διδασκαλίας και τα υπόλοιπα μέλη παρατηρούν τη διαδικασία. Έπειτα ακολουθεί συνάντηση των μελών της ομάδας, συνάντηση στα πλαίσια της οποίας διεξάγεται συζήτηση για αναστοχασμό και ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδασκαλία που προηγήθηκε. Στο πλαίσιο αυτό μπορούν να προταθούν ενδεχόμενες κατάλληλες αλλαγές και στη συνέχεια είναι δυνατόν το ανανεωμένο πλάνο διδασκαλίας να εφαρμοστεί από άλλο μέλος της ομάδας σε μια άλλη τάξη (Fernandez, Cannon & Chokshi, 2003; Lewis, Perry & Murata, 2006; Iksan et al., 2014).

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012 έγινε μια προσπάθεια πιλοτικής εφαρμογής του μοντέλου L.S. στα πλαίσια της πρακτικής άσκησης των φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία αφού πρώτα ελήφθησαν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γενικότερης εκπαιδευτικής κουλτούρας της χώρας μας αλλά και των ίδιων των φοιτητών του τμήματος. Έγιναν λοιπόν συγκεκριμένες προσαρμογές στο μοντέλο χωρίς όμως να αλλοιώνεται η φιλοσοφία του και η ευελιξία στην εφαρμογή του (Ρεκαλίδου, Μουμουλίδου, Καραδημητρίου, Μαυρομάτης & Σάλμοντ, 2013). Έτσι, ύστερα από τη σχετική προετοιμασία των φοιτητών μέσα από θεωρητικά μαθήματα, οι τελευταίοι οργανώθηκαν σε ομάδες εργασίας των οκτώ ατόμων, σχεδίασαν πλάνα διδασκαλίας και τα εφάρμοσαν συνεργατικά διδάσκοντας σε ζευγάρια, με τους μέντορες της πρακτικής άσκησης, ειδικά εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης, να επιβλέπουν την όλη διαδικασία και να δίνουν τις απαραίτητες οδηγίες στους φοιτητές. Οι μέντορες επίσης ήταν αυτοί που συντόνισαν και οργάνωσαν τις συζητήσεις αναστοχασμού και ανατροφοδότησης σχετικά με τις διδασκαλίες που είχαν προηγηθεί.

Τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών κατέδειξαν ότι οι συνθήκες συνεργατικής μάθησης, που ενισχύονται τα μάλα από την εφαρμογή του μοντέλου L.S., ωφέλησαν συνολικά τους φοιτητές στις κοινωνικές και γνωστικές τους αλληλεπιδράσεις. Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις η συνεργασία μεταξύ των φοιτητών συνεχίστηκε και πέρα από τις προγραμματισμένες συναντήσεις στο χώρο του πανεπιστημίου, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι φοιτητές ενδεχομένως να συνειδητοποίησαν τη μεγάλη σημασία της συνεργασίας και της συναδελφικότητας. Εντούτοις ένας αξιοσημείωτος αριθμός φοιτητών αντιμετώπισε δυσκολίες και προβλήματα στη συνεργασία, επιβεβαιώνοντας ότι παρά τη σχετική προετοιμασία των φοιτητών για την εφαρμογή του μοντέλου, το έλλειμα εκπαίδευσης των φοιτητών σε ζητήματα συνεργατικής μάθησης, το οποίο δημιουργείται από το ίδιο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι δύσκολο να καλυφθεί.

Την ίδια στιγμή, η πεποίθηση των φοιτητών ότι τα σχόλια των συμφοιτητών τους δεν είχαν στόχο τη γόνιμη ανατροφοδότηση αλλά την κριτική στον τρόπο διδασκαλίας τους και στη συνολική πρακτική τους, φάνηκε ότι εμπόδισε τη μεγιστοποίηση των ωφελειών που θα μπορούσαν οι φοιτητές να αποκομίσουν από την εφαρμογή του συγκεκριμένου συνεργατικού μοντέλου μάθησης. Ένας σχετικά μεγάλος αριθμός φοιτητών αντιμετώπισε ως σημαντική δυσκολία την ταυτόχρονη παρουσία των συμφοιτητών τους στην τάξη στην οποία δίδασκαν. Παρόμοιες μελέτες κατέληξαν σε παρεμφερή αποτελέσματα, σχετικά με το πώς εκλαμβάνουν οι φοιτητές την κριτική των συμφοιτητών τους πάνω στη διδασκαλία τους, τα οποία και ερμήνευσαν μέσα από τη δυσκολία που έχουν οι φοιτητές να διαχωρίσουν τη διδασκαλία και τη διδακτική πρακτική από το άτομο σαν προσωπικότητα (Sims & Walsh, 2009). Η δυσκολία αυτή μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται οι σπουδαστές ότι η κριτική κατευθύνεται στους ίδιους προσωπικά και όχι σε αυτό καθαυτό το διδακτικό έργο και την πρακτική στα πλαίσια της σχολικής πράξης. Έτσι υπάρχει ο κίνδυνος να εκλαμβάνουν προσωπικά την οποιαδήποτε κριτική με αποτέλεσμα να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα στην περίπτωση που η κριτική πάνω στη διδασκαλία τους δεν είναι θετική (Carrier, 2011).

Οι διαδικασίες του αναστοχασμού και της ανατροφοδότησης ήταν αυτές που κέντρισαν περισσότερο το ενδιαφέρον των φοιτητών, διαδικασίες οι οποίες σύμφωνα τόσο με τους φοιτητές όσο και με τους μέντορες ήταν ωφέλιμες και ουσιαστικές. Στο γεγονός αυτό συνέβαλε αφενός μεν το ότι αυτές αποτέλεσαν μια καινοτόμο προσέγγιση σε σχέση με τις παραδοσιακές πρακτικές του τμήματος και αφετέρου δε το ότι η ίδια η φιλοσοφία του τμήματος σχετικά με την πρακτική άσκηση τόσο πριν όσο και κατά την εφαρμογή του μοντέλου, δίνει σταθερά έμφαση στη σημασία της αναγνώρισης των λαθών και των αδυναμιών ενός πλάνου διδασκαλίας, με στόχο την ανάλυσή του και την ερμηνεία του.

Μελετώντας τις καταγραφές των φοιτητών, φάνηκε ότι οι προβληματισμοί και οι αναστοχαστικές τους σκέψεις δε διείσδυναν τόσο βαθιά στη διδασκαλία, με τις ερμηνείες συχνά να σταματούν σε επιφανειακές περισσότερο πτυχές της καθημερινής πρακτικής. Ως έναν βαθμό κάτι τέτοιο είναι αναμενόμενο καθώς ο αναστοχασμός είναι μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία που χρειάζεται χρόνο και εμπειρία ούτως ώστε να διεξαχθεί σε υψηλό επίπεδο (Rodgers, 2002). Παρόμοια μάλιστα αποτελέσματα σχετικά με τις καταγραφές των φοιτητών έχουν βρεθεί και σε άλλες έρευνες σχετικά με την εφαρμογή του μοντέλου L.S. (Myers, 2012; Orland-Barak, 2005). Η εικόνα αυτή των αναστοχαστικών καταγραφών ενδεχομένως να οφείλεται και στην προσπάθεια των φοιτητών να κινηθούν σε κάποια συγκεκριμένα πρότυπα ως προς τα γραπτά παραδοτέα τους, αποφεύγοντας τον κίνδυνο να ξεφύγουν από τα ζητούμενα με αντίστοιχες επιπτώσεις στη βαθμολογία τους. Ο φόρτος εργασίας κατά την πρακτική άσκηση δικαιολογεί επίσης ως έναν βαθμό την ελλιπή εμβάθυνση των αναστοχαστικών καταγραφών στα διάφορα ζητήματα της διδασκαλίας καθώς παρά την προετοιμασία των φοιτητών για την εφαρμογή του μοντέλου, οι τελευταίοι συνήθως συνέχιζαν να αντιμετωπίζουν

ως σημαντικότερο κομμάτι της πρακτικής τους το πλάνο διδασκαλίας, την ίδια τη διδασκαλία και τη συζήτηση με τους μέντορες, με τη γραπτή αυτοαξιολόγηση οποιασδήποτε μορφής, να περνά σε δεύτερη θέση.

Πτυχές όπως η απειθαρχία των μαθητών και άλλα επιφανειακά χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης είναι αυτά που συνήθως παρατηρούνται στις γραπτές καταγραφές των φοιτητών τόσο εδώ όσο και σε άλλα τμήματα προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης των πανεπιστημίων ανά τη χώρα. Αυτό όμως δε σημαίνει απαραίτητα ότι η αναστοχαστική σκέψη των φοιτητών έμεινε εκεί. Άλλωστε οι διαδικασίες του αναστοχασμού, που κινούνται σε μεταγνωστικό επίπεδο δεν μπορούν πάντοτε να αποτυπωθούν στο χαρτί.

Όπως και να έχει οι καταγραφές με τη μορφή που είχαν κατά την εφαρμογή του μοντέλου L.S. οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι φοιτητές σταδιακά βελτίωναν την αναστοχαστική τους σκέψη και την ικανότητα να αντλούν ωφέλιμα συμπεράσματα από τα λάθη τους και από την αυτοαξιολόγησή τους. Η συνεργασία, ο αναστοχασμός και οι δεξιότητες ανατροφοδότησης απαιτούν συστηματική εξάσκηση μέσα σε κατάλληλες συνθήκες, οι οποίες να επιτρέπουν την καλλιέργεια αυτών ακριβώς των δεξιοτήτων. Η συνέχιση της εφαρμογής του συγκεκριμένου μοντέλου στην πρακτική άσκηση των φοιτητών είναι σε θέση να προσφέρει τις κατάλληλες εκείνες συνθήκες για την εξάσκηση των προαναφερθεισών δεξιοτήτων και για τη βέλτιστη εν τέλει προετοιμασία και εξοπλισμό του μελλοντικού εκπαιδευτικού, ο οποίος θα είναι με τη σειρά του σε θέση να οδηγήσει τους μετέπειτα μαθητές του στα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα και να ωφελήσει συνολικά τη σχολική μονάδα στην οποία θα κληθεί να ασκήσει το διδακτικό του έργο.

Οι παραπάνω προσπάθειες αναδεικνύουν το γεγονός ότι υπάρχει χώρος και στο ελληνικό πανεπιστήμιο για τη διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών που να μην θα κινούνται σε μια κοινή φιλοσοφία με τα προγράμματα σπουδών των τμημάτων των υπόλοιπων πανεπιστημίων, αλλά θα διαφοροποιούνται ως προς το περιεχόμενο συγκεκριμένων κομβικών τους σημείων και στοιχείων όπως είναι για παράδειγμα η δομή της πρακτικής άσκησης, τα χαρακτηριστικά της, η μορφή της, η χρονική της έκταση και η έμφαση που θα δίνεται σε συγκεκριμένες πτυχές της διδακτικής πράξης.

Οι διαφορετικές ως έναν βαθμό εμπειρίες τις οποίες θα αποκομίζουν οι απόφοιτοι των τμημάτων αυτών των διαφορετικών πανεπιστημίων δύνανται να δημιουργήσουν αλυσιδωτές αντιδράσεις και στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Πράγματι, μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να σχηματίσουν ομάδες εργασίας ή ακόμα και δίκτυα επικοινωνίας και συνδιαλλαγής απόψεων, όπου θα παρατίθενται προς συζήτηση διδακτικές περιστάσεις, εμπόδια που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και άλλα ζητήματα ενδιαφέροντος και τα οποία θα αποτελούν με τη σειρά τους τροφή για αναστοχασμό, στα πλαίσια του οποίου θα δίνεται από τον κάθε εκπαιδευτικό μεγαλύτερη έμφαση στις διαφορετικές εκείνες πτυχές στις οποίες θα έχει ο ίδιος εμβαθύνει στα πλαίσια των αρχικών του σπουδών. Έτσι καθένας από τους συμμετέχοντες σε αυτές τις συνεργατικές δράσεις θα αντικρίζει τα διάφορα ζητήματα ενδιαφέροντος μέσα από όλες αυτές τις πτυχές και οπτικές και θα είναι έτσι σε θέση να διαμορφώνει αναφορικά με αυτά μια όσο το δυνατόν πληρέστερη στρατηγική που θα λαμβάνει υπόψη της μια πληθώρα παραμέτρων και μεταβλητών της διδακτικής διαδικασίας.

Τέτοιες διεργασίες στα πλαίσια των αρχικών σπουδών και κατ' επέκταση στη σχολική μονάδα σαφώς οδηγούν σταδιακά στο πρότυπο του αναστοχάζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού, με όλες τις ευεργετικές συνέπειες που έχουν ήδη αναφερθεί για τους συμμετέχοντες στις διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

1.4.3. Θεσμοθέτηση της Επιμόρφωσης

Η ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ειδικά εκείνων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είχε αναγνωριστεί ήδη από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσης του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους και ο στόχος ήταν εξαρχής η εκπαίδευση των δασκάλων στις νέες εκπαιδευτικές και διδακτικές μεθόδους (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, 2000). Η πολιτεία ωστόσο ξεκίνησε μια πιο οργανωμένη προσπάθεια στην κατεύθυνση αυτή τη δεκαετία του 1880. Την αρμοδιότητα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καθόλη τη διάρκεια της μακράς αυτής περιόδου είχαν οι επιθεωρητές της εκπαίδευσης. Οι τελευταίοι οργάνωναν συναντήσεις και σεμινάρια στις περιοχές ευθύνης τους όπου και παρείχαν κατευθυντήριες γραμμές στους εκπαιδευτικούς, κυρίως στο επίπεδο των διδακτικών μεθόδων και πρακτικών (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, 2000). Στα τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να επιλέξουν ανάμεσα σε τέσσερα συγκεκριμένα πεδία (γυμναστική, τεχνική, ιερατική και γεωργική) προκειμένου στη συνέχεια να εκπαιδευτούν στοχευμένα στο αντικείμενο επιλογής τους έτι περισσότερο. Από το 1910 η πολιτεία ξεκίνησε να στέλνει εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο εξωτερικό με στόχο την περαιτέρω επιμόρφωσή τους στην παιδαγωγική.

Από το 1930 χορηγούνται εκπαιδευτικές άδειες προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να διευκολυνθούν στη συμμετοχή τους σε προγράμματα μετεκπαίδευσης, ενώ το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) από το 1951 θεσμοθετεί ένα επιπρόσθετο επίδομα για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης στο εξωτερικό (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011). Ορόσημο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ήταν η ίδρυση του Διδασκαλείου Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006).

1.4.3.1. Το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης

Το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης ιδρύθηκε το 1910 κατόπιν της προτροπής του καθηγητή Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών Νικολάου Εξαρχόπουλου και δέχτηκε τους πρώτους του σπουδαστές-εκπαιδευτικούς κατά το σχολικό έτος 1911-1912 (Δημαράς, 1993). Στη διάρκεια των πρώτων ετών οι παρακολουθήσεις ήταν προαιρετικές και διαρκούσαν ένα χρόνο. Η επιλογή των σπουδαστών στηριζόταν στις συστάσεις των επιθεωρητών της εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες πλήρωναν μεν το κόστος της εγγραφής τους στο πρόγραμμα, πληρώνονταν δε κανονικά από την πολιτεία για ένα χρόνο. Για την εκπαίδευση των συμμετεχόντων σε πρακτικό επίπεδο στο Διδασκαλείο προσαρτήθηκε το Πρότυπο Σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης στο οποίο διεξαγόταν η πρακτική τους άσκηση. Το διδακτικό προσωπικό του διδασκαλείου αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς με υψηλά προσόντα ενώ ο διευθυντής και υποδιευθυντής θα έπρεπε να διαθέτουν διδακτορικό δίπλωμα στο Πεδίο των ανθρωπιστικών επιστημών και σε εκείνο των θετικών επιστημών αντίστοιχα καθώς και σπουδές στη δυτική Ευρώπη (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011). Το 1915 η λειτουργία του Διδασκαλείου εκσυγχρονίστηκε· ιδρύθηκε βιβλιοθήκη και ένα εργαστήριο πειραματικής Παιδαγωγικής, ο αριθμός των εκπαιδευτικών-σπουδαστών του ιδρύματος καθορίστηκε στα 50 άτομα ανά έτος και η παρακολούθηση έγινε υποχρεωτική. Το 1920 δημιουργήθηκαν δυο επιπλέον τμήματα, το Φιλολογικό και η Φυσικομαθηματική και το πρόγραμμα σπουδών άλλαξε προκειμένου να είναι σε θέση να παρέχει εξειδικευμένη κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς των διαφορετικών ειδικοτήτων. Το 1951 οι παρακολουθήσεις διευρύνθηκαν σε δύο έτη και τα τμήματα διαιρέθηκαν έτσι ώστε να εμπλουτιστεί η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων. Επιπλέον προστέθηκε ως υποχρεωτική η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας και η πρακτική άσκηση ενισχύθηκε σημαντικά (Ανδρέου, 1982; Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011). Το 1964 την αρμοδιότητα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου για τη διαχείριση του Διδασκαλείου Μέσης

Εκπαίδευσης ανέλαβε το νεοϊδρυθέν τότε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αν και το 1967 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έκλεισε και το Πανεπιστήμιο Αθηνών ήταν και πάλι υπεύθυνο για τη διαχείριση του Διδασκαλείου. Το 1970 σχετικό διάταγμα διευκρίνισε τους όρους «επιμόρφωση» και «μετεκπαίδευση» καθώς και τους «εισαγωγική επιμόρφωση», όρος που εμφανίστηκε τότε για πρώτη φορά, «μετεκπαίδευση βραχείας διάρκειας» και «μετεκπαίδευση μείζονος διάρκειας».

Η εισαγωγική επιμόρφωση αφορούσε τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα παρακολουθούσαν το διδασκαλείο μέσης εκπαίδευσης το οποίο περίπτωση αυτή στόχευε στην προετοιμασία των τελευταίων για το μετέπειτα διδακτικό τους ρόλο. Η μετεκπαίδευση βραχείας διάρκειας ήταν υποχρεωτική και στόχευε στη βελτίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού δυναμικού. Περιελάμβανε τον εμπλουτισμό και την ενημέρωση του επιστημονικού υποβάθρου των εκπαιδευτικών, την περαιτέρω εξάσκηση τους σε νέες διδακτικές μεθόδους και παιδαγωγικές προσεγγίσεις καθώς και τη σύντομη εκπαίδευση εκείνων που προορίζονταν να αναλάβουν τη θέση του διευθυντή, του επιθεωρητή της εκπαίδευσης ή κάποιας άλλης θέσης στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Η μετεκπαίδευση μακράς διάρκειας στόχευε στην κατάρτιση εκπαιδευτικών που προορίζονταν για σημαίνουσες θέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος διαρκούσε ένα έως δύο χρόνια και η επιλογή των συμμετεχόντων γινόταν μέσω εξετάσεων. Στους αποφοίτους της μετεκπαίδευσης αυτής απονεμόταν ένα σχετικό πτυχίο ενώ εκείνοι που ολοκλήρωναν την εισαγωγική επιμόρφωση και τη μετεκπαίδευση βραχείας διάρκειας αποκτούσαν μία σχετική πιστοποίηση παρακολούθησης. Το διδασκαλείο μέσης εκπαίδευσης Λειτουργήσε κάτω από αυτές τις συνθήκες μέχρι το 1985 οπότε και έκλεισε.

Το διδασκαλείο προσέφερε τη δυνατότητα περαιτέρω εκπαίδευσης σε πολλούς εκπαιδευτικούς, ωστόσο στη σχετική βιβλιογραφία εντοπίζονται αρνητικές κριτικές του αναφορικά με έναν συντηρητικό προσανατολισμό, μία ελιτίστικη ιδεολογία μια εξάρτηση από το εκάστοτε πολιτικό προσκήνιο και μία αποτυχία να ικανοποιήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες ενός μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών, καθώς ιδρύθηκε και λειτουργήσε αποκλειστικά στην Αθήνα (Δημαράς, 1993; Γεωργιάδης, 2004; Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011). Αυτά τα στοιχεία αποτέλεσαν τους λόγους που οδήγησαν την ΟΛΜΕ (Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης), ορισμένες πολιτικές δυνάμεις και άλλους παράγοντες της εκπαίδευσης να απαιτήσουν την παύση του Διδασκαλείου. Το 1985 όταν η ελληνική κοινωνία εκφραζόταν πολιτικά από πιο προοδευτικές δυνάμεις στο διδασκαλείο καταργήθηκε. Ωστόσο η παύση λειτουργίας του σήμανε το τέλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς δεν υπήρχε κάποιο ίδρυμα ή σχολή ούτε καν το πανεπιστήμιο που να είχε αναλάβει την περαιτέρω εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ενώ οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών παρέμειναν και αυξήθηκαν (Ξωχέλλης, 2011; Καλομοίρης, 2011). Δια τούτο από το 1985 έως και το 2010 η επιμόρφωση των δασκάλων και των νηπιαγωγών παρέχόταν μόνο από το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης το οποίο θα αναφερθεί παρακάτω.

1.4.3.2. Διδασκαλεία Δημοτικής και Προσχολικής Εκπαίδευσης

Το 1922 το Πανεπιστήμιο Αθηνών προσέφερε ένα εκτεταμένο πρόγραμμα μαθημάτων διδασκαλίας και γενικής εκπαίδευσης το οποίο συνιστούσε τη σημαντικότερη μορφή επιμόρφωσης των δασκάλων ενώ συνάμα αποτελούσε ένα κρίσιμο προαπαιτούμενο για την ανάληψη της θέσης του επιθεωρητή της εκπαίδευσης. Έτσι οι απόφοιτοι των συγκεκριμένων προγραμμάτων είχαν τη δυνατότητα να προαχθούν σε διάφορες θέσεις της εκπαιδευτικής ιεραρχίας (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, 2000). Η εισαγωγή στο πρόγραμμα γινόταν με εξετάσεις το ένα τρίτο των εισαχθέντων θα έπρεπε να είναι γυναίκες και οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να λάβουν εκπαιδευτική άδεια από την εργασία τους κατά τη διάρκεια των

σπουδών τους οι οποίες διαρκούσαν για δύο χρόνια. Το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει πολλά και διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα κυρίως από τη Φιλοσοφική Σχολή. Τα μαθήματα διδάσκονται στο Πανεπιστήμιο από καθηγητές του ακαδημαϊκού Ιδρύματος ενώ διευθυντής του προγράμματος ήταν ο καθηγητής της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τα επόμενα χρόνια έγιναν διάφορες αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών του προγράμματος, όπως για παράδειγμα η εισαγωγή καινούργιων μαθημάτων αλλά και η διάκριση μεταξύ υποχρεωτικών και επιλεγόμενων, με τη σημαντικότερη εξ αυτών να είναι η εισαγωγή πρακτικής άσκησης σε πειραματικά σχολεία των Πανεπιστημίων Αθηνών και Θεσσαλονίκης.

Γενικότερα φαίνεται ότι επρόκειτο για ένα πρόγραμμα το οποίο χαρακτηριζόταν από ένα πνεύμα γενικών γνώσεων, ακολούθησε το παραδοσιακό πνεύμα της Φιλοσοφικής Σχολής και δεν ήταν στην πραγματικότητα εστιασμένο στις Επιστήμες της εκπαίδευσης ένα επιστημονικό πεδίο το οποίο δεν είχε ακόμα αναπτυχθεί επαρκώς στο Ελληνικό Πλαίσιο. Ωστόσο ήταν η πρώτη φορά που η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απέκτησε αναγνώριση ακαδημαϊκού επιπέδου ένα στοιχείο το οποίο έχει από μόνο του πολύ μεγάλη σημασία εάν αναλογιστεί κανείς ότι η αρχική εκπαίδευση των δασκάλων δεν είχε μέχρι το 1984 ακαδημαϊκό χαρακτήρα.

Το 1964 η αρμοδιότητα για την επιμόρφωση των δασκάλων ανατέθηκε στο νεοϊδρυθέν Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ολόκληρο το πρόγραμμα επιμόρφωσης που περιγράφηκε παραπάνω μεταφέρθηκε από τη Φιλοσοφική Σχολή στο Πάντειο πανεπιστήμιο και ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε, εστιασμένο κυρίως στις Επιστήμες της Αγωγής όπως η Παιδαγωγική, η Διδακτική και η Ψυχολογία. Τα μαθήματα διδάσκονταν κυρίως από εκπαιδευτικούς με μεταπτυχιακές σπουδές και όχι από καθηγητές πανεπιστημιακών τμημάτων. Το 1967 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έπαυσε να λειτουργεί και ιδρύθηκε το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, το οποίο προσέφερε ένα είδος επιμόρφωσης για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της επικρατείας. Η εκπαίδευση στα πλαίσια του διδασκαλείου διαρκούσε δύο έτη και στόχευε στην ενίσχυση και τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων των δασκάλων και στην προετοιμασία τους για τη μετέπειτα ανάληψη υψηλότερων θέσεων ευθύνης στην ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος. Το 1969 το διδασκαλείο επέκτεινε τα μαθήματά του και στην ειδική αγωγή και δημιούργησε ένα εξάμηνο πρόγραμμα όπου οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να απασχοληθούν σε ειδικά σχολεία. Το 1972 η διάρκεια του προγράμματος επεκτάθηκε σε ένα χρόνο με τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης να αποκτούν πλέον και αυτοί τη δυνατότητα να επιμορφωθούν σχετικά. Το 1975 το πρόγραμμα της ειδικής αγωγής επεκτάθηκε στα δύο χρόνια στο μοτίβο των υπολοίπων προγραμμάτων που ήδη διεξάγονταν από το διδασκαλείο (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, 2000).

Επιπλέον το 1972 ιδρύθηκε το Μαράσλειο διδασκαλείο δημοτικής εκπαίδευσης, το οποίο είχε δική του διοίκηση εργαστήρια αίθουσες και βιβλιοθήκη. Το Μαράσλειο διδασκαλείο διεξήγαγε δύο διαφορετικά προγράμματα ένα στη γενική και ένα στην ειδική εκπαίδευση. Στο πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης μπορούσαν να επιμορφωθούν και οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης καθώς τα μαθήματα αφορούσαν τη διδασκαλία τόσο στο δημοτικό όσο και στο νηπιαγωγείο. Δημοτικά σχολεία καθώς και σχολεία ειδικής αγωγής προσαρτήθηκαν στο Μαράσλειο διδασκαλείο με στόχο την πρακτική άσκηση των επιμορφούμενων και την εφαρμογή των νέων γνώσεων με τις οποίες έρχονταν σε επαφή στην πράξη. Η εισαγωγή στα προγράμματα γινόταν με εξετάσεις οι οποίες διοργανώνονταν από το Υπουργείο Παιδείας με τους επιτυχόντες να έχουν το δικαίωμα να λάβουν άδεια μετ' αποδοχών από τις σχολικές μονάδες στις οποίες εργάζονταν προκειμένου να ολοκληρώσουν την επιμόρφωσή τους (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, 2000; Μπάκας, 2011). Το κύριο πρόβλημα ήταν ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί που ζούσαν στην Αθήνα ή τη Θεσσαλονίκη είχαν τη δυνατότητα να επιμορφωθούν περαιτέρω καθώς όσοι ζούσαν στην περιφέρεια δεν ήταν εφικτό να συμμετάσχουν στα συγκεκριμένα προγράμματα λόγω των οικονομικών δυσκολιών και πολλών

ακόμα σχετικών προβλημάτων την περίοδο εκείνη. Από τη στιγμή βέβαια που η συμμετοχή στο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης στόχευε στην προετοιμασία διοικητικών στελεχών αυτή η ελιτίστικη διάσταση είναι προφανής. Ωστόσο δεν είναι αποδεκτή από την οπτική των ίσων ευκαιριών που πρέπει να δίνονται σε όλους.

Μερικές δεκαετίες Αργότερα ιδρύθηκαν Παιδαγωγικές Σχολές στα πανεπιστήμια και έτσι ανέλαβαν την αρμοδιότητα της περαιτέρω εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης. Το 1995 το Μαράσλειο διδασκαλείο δημοτικής εκπαίδευσης προσαρτήθηκε στο παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Επιπλέον οι Παιδαγωγικές Σχολές των πανεπιστημίων ανά τη χώρα είχαν το δικαίωμα να δημιουργήσουν το δικό τους διδασκαλείο ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί από τις αντίστοιχες περιοχές να έχουν τη δυνατότητα να επιμορφωθούν κοντά στον τόπο κατοικίας τους. Έκτοτε τα διδασκαλεία αποτελούν μέρος των τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης των πανεπιστημίων και οι διδάσκοντες Σε αυτά προέρχονται από το ίδιο το ακαδημαϊκό ίδρυμα. Επιπλέον σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε τμήματος το αντίστοιχο διδασκαλείο μπορεί να προσφέρει επιμορφώσεις τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή. Τα διδασκαλεία πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης ιδρύθηκαν σε όλη την έκταση της επικράτειας, όπως για παράδειγμα στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη, τα Ιωάννινα, την Πάτρα, το Αιγαίο, την Κρήτη και τη Θράκη, κάτι που είχε ως αποτέλεσμα η παροχή της επιμόρφωσης να αποκεντρωθεί από την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη σε όλες σχεδόν τις γεωγραφικές περιοχές της χώρας δίνοντας έτσι την ευκαιρία σε ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού των δασκάλων να ενισχύσουν το γνωστικό τους υπόβαθρο στις διάφορες πτυχές του διδακτικού τους έργου.

Το 2010 το Υπουργείο Παιδείας αποφάσισε να αναστείλει τη λειτουργία των διδασκαλείων με αποτέλεσμα να παύσει η διοργάνωση των σχετικών εξετάσεων. Έχει ήδη υπάρξει ένας έντονος σκεπτικισμός αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας της συγκεκριμένης δομής. Πιο συγκεκριμένα η νομοθεσία που αφορούσε τη λειτουργία του διδασκαλείου όριζε ότι το διδασκαλείο στόχευε στην προσφορά επιμόρφωσης στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και στον περαιτέρω εξοπλισμό τους με εξειδικευμένη γνώση. Φαίνεται ωστόσο ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούσαν το πρόγραμμα της ειδικής αγωγής αποκτούσαν κάποιο είδος πιστοποίησης, με τους συναδέλφους τους που παρακολουθούσαν το πρόγραμμα της γενικής Εκπαίδευσης από την άλλη να λαμβάνουν στην πραγματικότητα επιπρόσθετες γνώσεις γενικού περιεχομένου στη διάρκεια των δύο ετών φοίτησης χωρίς όμως να πιστοποιούνται σε κάποιο συγκεκριμένο πεδίο (Οικονομίδης, 2009). Το γεγονός αυτό αποτελούσε το κύριο πρόβλημα αναφορικά με το σκοπό και το χαρακτήρα της επιμόρφωσης που προσφερόταν από το διδασκαλείο (Τρούλης, 2003; Γκότοβος, 2009). Έτσι ο στόχος του ειδικά ως προς τα προγράμματα της γενικής εκπαίδευσης θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί προκειμένου να αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα αντικείμενα και όχι την περαιτέρω γενικότερη εκπαίδευσή τους. Η παύση της λειτουργίας του ωστόσο προκαλεί πολλά προβλήματα καθώς στην πράξη η ανάγκη κατάρτισης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στο πεδίο της ειδικής αγωγής οδήγησε στη δημιουργία πολλών και διαφορετικών ιδιωτικών προγραμμάτων, η ποιότητα σπουδών των οποίων είναι υπό αμφισβήτηση. Επιπλέον το διδασκαλείο ήταν μία μορφή δια βίου μάθησης για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και η παύση της λειτουργίας του έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές και τις απαιτήσεις των ιδεών της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, της επανεκπαίδευσης και γενικότερα της επαγγελματικής ανάπτυξης, ιδέες τις οποίες το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων εκπροσωπεί.

1.4.3.3. Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής (ΣΕΛΔΕ) και Μέσης (ΣΕΛΜΕ) Εκπαίδευσης

Η θεσμοθέτηση και η διάδοση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών λαμβάνει χώρα μετά την πτώση της δικτατορίας στα πλαίσια του γενικότερου εκδημοκρατισμού της ελληνικής κοινωνίας, της αναβάθμισης και του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης στην κατεύθυνση των κοινωνικών, επιστημονικών και παιδαγωγικών εξελίξεων (Γεωργιάδης, 2004; Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011). Το 1977 ιδρύθηκε το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (ΚΕΜΕ) το οποίο και ανέλαβε την αρμοδιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μέσω της εγκαθίδρυσης διαφόρων σχολών επιμόρφωσης σε διάφορα μέρη της Ελλάδας. Στόχος ήταν η περαιτέρω εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που ζούσαν στις διάφορες αυτές περιοχές και φυσικά η συνολικότερη ανάπτυξη των περιοχών (Γεωργιάδης, 2004; Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011). Έτσι από το 1977 διάφορες Σχολές Επιμόρφωσης για τους Λειτουργούς της Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) ιδρύθηκαν στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη, την Αλεξανδρούπολη, το Ηράκλειο Κρήτης, τα Ιωάννινα, τη Λάρισα, την Τρίπολη, τη Μυτιλήνη, την Πάτρα και τη Λαμία. Αντιστοίχως Σχολές Επιμόρφωσης για τους Λειτουργούς της Δημοτικής εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ) ιδρύθηκαν από το 1979 σε πολλές περιοχές όπως στη Θεσσαλονίκη, τη Λάρισα, την Τρίπολη, το Ηράκλειο, τα Ιωάννινα, την Πάτρα, την Καβάλα, τη Λαμία και την Κοζάνη (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, 2000; Γεωργιάδης, 2004; Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011; Μπάκας, 2011, Karras & Oikonomidis, 2015). Στις πρώτες από αυτές τις σχολές που ιδρύθηκαν η φοίτηση είχε διάρκεια ενός έτους και ο αριθμός των επιμορφούμενων κατ' έτος ήταν σχετικά μικρός (Γρόλλιος, 1998). Τα πράγματα όμως άλλαξαν στη συνέχεια και οι σχολές σταδιακά εξελίχθηκαν. Στόχος των σχολών αυτών ήταν η περαιτέρω εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ιδίως στο πεδίο της ειδικότητάς τους, η επαφή τους με καινοτόμες κατευθύνσεις και προσεγγίσεις των επιστημών της εκπαίδευσης, με νέες τάσεις της Παιδαγωγικής και καινοτόμες διδακτικές μεθόδους καθώς και η υιοθέτηση της καινοτόμου Αυτής γνώσης και των αντίστοιχων διδακτικών μεθόδων. Οι σχολές επιμόρφωσης προσέφεραν τέσσερα είδη εκπαίδευσης:

- εκπαίδευση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών με διάρκεια ενός έτους
- εκπαίδευση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών με διάρκεια δύο έως έξι μήνες
- εκπαίδευση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών με διάρκεια δύο έως τρεις μήνες
- προετοιμασία εν ενεργεία εκπαιδευτικών για την ανάληψη θέσεων της εκπαίδευσης όπως αυτή του διευθυντή, του επιθεωρητή ή άλλου στελέχους της εκπαιδευτικής ηγεσίας με διάρκεια δύο μήνες

Οι σχολές επιμόρφωσης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διέφεραν μεταξύ τους ως προς τη διάρκεια της εκπαίδευσης που προσέφεραν. Διάφορα διατάγματα που ακολούθησαν έκαναν τροποποιήσεις χωρίς όμως να αλλάξουν ουσιαστικά το στόχο και τις μεθόδους των τότε υπαρχόντων προγραμμάτων επιμόρφωσης. Από τα τέσσερα είδη επιμόρφωσης που προαναφέρθηκαν δημοφιλέστερο ήταν εκείνο που διαρκούσε ένα χρόνο και απευθυνόταν στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Το διδακτικό προσωπικό των σχολών αυτών ήταν καθηγητές από τα διάφορα ακαδημαϊκά ιδρύματα, σύμβουλοι του ΚΕΜΕ καθώς και διδακτικό δυναμικό των παιδαγωγικών ακαδημιών. Το πρόγραμμα της επιμόρφωσης σχεδιαζόταν από τους διευθυντές των σχολών Σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις της επιμόρφωσης και εγκρινόταν από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με τους καθηγητές του ΚΕΜΕ. Οι σχολές επιμόρφωσης για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είχαν κοινά μαθήματα αναφορικά με τις Επιστήμες της εκπαίδευσης και ξεχωριστά αναφορικά με την ειδίκευσή τους. Οι συμμετέχοντες μπορούσαν να εξεταστούν είτε με γραπτές εξετάσεις

σε διάφορα μαθήματα είτε με μία δειγματική διδασκαλία. Εάν επιτύγχαναν στη όποια μορφή εξέτασης τότε αποκτούσαν ένα πτυχίο.

Η επιλογή των συμμετεχόντων στις σχολές επιμόρφωσης βασιζόταν στην αξιολόγησή τους από τους επιθεωρητές της εκπαίδευσης καθώς και στην εμπειρία τους. Ωστόσο από το 1983 και μετά η επιλογή γινόταν με κλήρωση ανάμεσα σε όσους είχαν κάνει τη σχετική αίτηση συμμετοχής. Έκτοτε μάλιστα τα μαθήματα στα οποία οι συμμετέχοντες εξετάζονταν μετά το πέρας της επιμόρφωσης ήταν μόλις τέσσερα, τα οποία μάλιστα επιλέγονταν από τους ίδιους του επιμορφούμενους (Βεργίδης, 1995). Ο αριθμός των εισακτέων στο πρόγραμμα καθοριζόταν κάθε χρόνο από το υπουργείο η παρακολούθηση δεν υποχρεωτική. Η λειτουργία των σχολών επιμόρφωσης κατέδειξε ότι ήταν δυνατό να οργανωθεί μια μεγάλης κλίμακας επιμόρφωση, που ενέπλεκε ένα μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, με στόχο τόσο την ενίσχυση του γνωστικού τους υπόβαθρου όσο και την προετοιμασία τους για την ανάληψη ηγετικών θέσεων στην εκπαίδευση (Ξωχέλλης, 2006, 2011). Υπήρχαν ωστόσο και ορισμένα μειονεκτήματα.

Πρώτα από όλα η λειτουργία των σχολών επιμόρφωσης δεν μπορούσε να ικανοποιήσει τη ζήτηση για μαζική επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Οι ΣΕΛΜΕ της περιφέρειας δέχονταν 40 συμμετέχοντες για επιμόρφωση κάθε χρόνο ενώ οι αντίστοιχες σχολές για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη δέχονταν 100 εκπαιδευτικούς ανά έτος. Ως εκ τούτου θα χρειαζόταν πάρα πολλά χρόνια για την επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών της επικρατείας όπως επιζητείτο από τις οργανώσεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον μολονότι η λειτουργία των σχολών επιμόρφωσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας έδωσαν τη δυνατότητα σε πολλούς εκπαιδευτικούς που ζούσαν στις συγκεκριμένες περιοχές να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα, υπήρχαν ωστόσο αρκετοί ακόμα εκπαιδευτικοί που ζούσαν μακριά από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα και τις προαναφερθείσες περιοχές στις οποίες εδράζονταν οι σχολές και ως εκ τούτου δεν μπορούσαν να συμμετάσχουν στα αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα μεταξύ άλλων λόγω οικονομικών δυσχερειών και οικογενειακών υποχρεώσεων. Επομένως και πάλι δεν είχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί ίσες ευκαιρίες για περαιτέρω επιμόρφωση μολονότι η κατάσταση ήταν αλματωδώς καλύτερη σε σχέση με το παρελθόν (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011; Ξωχέλλης, 2006, 2011; Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, 2000).

Επιπροσθέτως τα επιμορφωτικά προγράμματα συνεπάγονταν ένα πολύ μεγάλο κόστος για το ελληνικό κράτος όχι μόνο εξαιτίας του κόστους που συνεπαγόταν η λειτουργία των σχολών επιμόρφωσης αυτών καθ'αυτών αλλά και λόγω των επιπλέον προσλήψεων εκπαιδευτικών που θα έπρεπε να γίνουν προκειμένου να καλυφθούν προσωρινά στις σχολικές μονάδες οι θέσεις εκείνων που συμμετείχαν στα εν λόγω επιμορφωτικά προγράμματα. Το υψηλό αυτό κόστος ήταν και ο κύριος λόγος που δεν επέτρεπε τη συμμετοχή σε ετήσια βάση ενός ακόμα μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών στις επιμορφώσεις. Συνάμα, η πολιτική ηγεσία ήταν αυτή που είχε τον κύριο έλεγχο και την άμεση εποπτεία των σχολών (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011), μολονότι τα συνδικαλιστικά αιτήματα επηρέασαν και διαμόρφωσαν σε σημαντικό βαθμό τη λειτουργία τους.

Ένα ακόμα μειονέκτημα ήταν και το ότι η επιμόρφωση αυτή είχε έναν ακαδημαϊκό χαρακτήρα και δεν ήταν στην πραγματικότητα ισχυρά συνδεδεμένη με τη διδακτική πράξη Και την καθημερινή σχολική ζωή. Επιπλέον Η πρακτική άσκηση των συμμετεχόντων στις σχολικές μονάδες συναντούσε πολλές δυσκολίες.

Η σημαντικότερη δυσκολία ήταν η έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτών ιδίως στην περιφέρεια καθώς και στις σχολές επιμόρφωσης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Δια τούτο επιμορφωτές από την Αθήνα μετακινούνταν στην περιφέρεια αυξάνοντας έτσι το κόστος των επιμορφώσεων. Επιπλέον ήταν δύσκολα για τους συμμετέχοντες να συναντούν τους επιμορφωτές και να συνεργάζεται μαζί τους κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους.

Τέλος ο γενικότερος τρόπος λειτουργίας των σχολών δεν ήταν ευέλικτος ούτως ώστε να απαντά στις ανάγκες κάθε περιφέρειας και για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί ήταν συχνά δυσαρεστημένοι από το περιεχόμενο της επιμόρφωσής τους. Υπό αυτές τις συνθήκες οι σχολές επιμόρφωσης συνέχισαν τη λειτουργία τους μέχρι τη σχολική χρονιά 1991-1992 οπότε και τα μειονεκτήματα που προαναφέρθηκαν παραπάνω εντοπίστηκαν και οδήγησαν την πολιτεία στην παύση της λειτουργίας τους και στην εγκαθίδρυση των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ) τα οποία λειτουργούν μέχρι σήμερα.

1.4.3.4. Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ)

Τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα ιδρύθηκαν το 1985 με το νόμο 1566, ο οποίος διαχώρισε την επιμόρφωση από τις μεταπτυχιακές σπουδές. Με το νόμο αυτό σηματοδοτείται μια νέα εποχή για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, καθώς πλέον αυτή αναγνωρίζεται όχι ως ένα προνόμιο, ένα δικαίωμα των εκπαιδευτικών, αλλά ως μια υποχρέωση, κάτι δηλαδή το αυτονόητο και εκ των ων ουκ άνευ για τη διδακτική, επαγγελματική και επιστημονική αρτιότητα του εκπαιδευτικού και την επιτυχημένη επαγγελματική του σταδιοδρομία και ανάπτυξη (Βεργίδης, 1996). Σύμφωνα με το νόμο αυτό η επιμόρφωση προσφερόταν μόνο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα ενώ μεταπτυχιακές σπουδές προσφέρονταν από το Μαράσλειο Διδασκαλείο και τα μεταπτυχιακά προγράμματα των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων. Τα επιμορφωτικά κέντρα ξεκίνησαν τη λειτουργία τους το 1992, καθώς οι διδακτικές μέθοδοι και ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας τους ήταν υπό διαβούλευση για επτά ολόκληρα χρόνια, ενώ συνεχίζουν να λειτουργούν μέχρι σήμερα. Τα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα λειτουργούσαν υπό την εποπτεία του παιδαγωγικού Ινστιτούτου και ιδρύθηκαν σε μεγάλες πόλεις της περιφέρειας, με επιμορφωτικά προγράμματα όμως να οργανώνονται επίσης και σε μικρότερες πόλεις προκειμένου να αποφευχθούν οι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών. Οι διδάσκοντες ήταν είτε καθηγητές του πανεπιστημίου είτε σχολικοί σύμβουλοι είτε εκπαιδευτικοί με υψηλά προσόντα. Οι μορφές επιμόρφωσης που προσέφεραν τα ΠΕΚ ήταν:

- εισαγωγική επιμόρφωση υποχρεωτικού χαρακτήρα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών
- επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών
- περιοδική επιμόρφωση αναφορικά με νέες διδακτικές μεθόδους και γνωστικά αντικείμενα, νέους ρόλους των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία και καινοφανή ανακύπτοντα φαινόμενα στο σχολικό πλαίσιο

Οι εκπαιδευτικοί τόσο της δευτεροβάθμιας όσο και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρακολουθούσαν κοινά μαθήματα. Κατά μήκος της επικράτειας λειτουργούν 16 επιμορφωτικά κέντρα με τα 4 εξ αυτών να βρίσκονται στην Αττική. Καθένα από αυτά τα 16 ΠΕΚ έχει την αρμοδιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συγκεκριμένων γεωγραφικών περιοχών. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί απαλλάσσονταν προσωρινά από τα διδακτικά τους καθήκοντα και μετακινούνταν στην έδρα των ΠΕΚ προκειμένου να παρακολουθήσουν τα μαθήματά τους.

Κύρια μειονεκτήματα των ΠΕΚ ήταν η υποχρεωτική παρακολούθηση η οποία ανάγκαζε τους εκπαιδευτικούς να μετακινηθούν στην πόλη όπου εδρεύει το αντίστοιχο ΠΕΚ που είναι

υπεύθυνο για την επιμόρφωσή τους, η αξιολόγηση των συμμετεχόντων μέσω τελικών εξετάσεων, τα παρεμφερή μαθήματα που διδάσκονταν κατά μήκος των επιμορφωτικών κέντρων της επικρατείας και το υψηλό τους κόστος εξαιτίας των επιπλέον προσλήψεων που γίνονταν προκειμένου να καλυφθούν προσωρινά οι θέσεις των συμμετεχόντων στην επιμόρφωση. Κύριο πλεονέκτημα των περιφερειακών επιμορφωτικών κέντρων είναι ότι περισσότεροι δάσκαλοι επιμορφώθηκαν σε σχέση με τις Σχολές επιμόρφωσης καθώς και ότι οι συμμετέχοντες ήταν σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από τις επιμορφωτικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, 2000; Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011; Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011; Ξωχέλλης, 2006, 2011; Καλομοίρης, 2011; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003).

Από το σχολικό έτος 1995-1996 τα ΠΕΚ λειτουργούν ανεξάρτητα και οργανώνουν επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας (40 ωρών) και σε διάφορες μικρές πόλεις. Έτσι εκπαιδευτικοί μπορούν ταυτόχρονα να παρακολουθούν τα προγράμματα αυτά αλλά και να εργάζονται στις σχολικές τους μονάδες. Οι συμμετέχοντες σε αυτά τα προγράμματα επιλέγονται τυχαία. Τα πλεονεκτήματα αυτού του είδους της επιμόρφωσης ήταν το χαμηλότερο κόστος, η ευελιξία και η ποικιλία επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και η εφαρμογή τους σε μικρότερες επαρχιακές πόλεις. Η διάρκεια όμως των προγραμμάτων συχνά θεωρείται ανεπαρκής για την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Την περίοδο 1998-1999 στο δίκτυο των 16 ΠΕΚ της ελληνικής επικρατείας σχεδιαστήκαν και διεξήχθησαν περίπου 260 ταχύρρυθμα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα (Τ.Π.Ε.Π.) διάρκειας 40 ωρών. Κάτι ιδιαίτερα καινοτόμο στην περίπτωση αυτή είναι η δυνατότητα επιλογής εκ μέρους των εκπαιδευτών των ταχύρρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων που σχετίζονταν με τις δικές τους ανάγκες και τα δικά τους ιδιαίτερα ενδιαφέροντα (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003). Το περιεχόμενο των προγραμμάτων αυτών είχε σχέση ως επί το πλείστον με καίρια ζητήματα όπως η διδακτική μεθοδολογία, η εκπαιδευτική ψυχολογία, γλωσσολογικά αλλά και ζητήματα σχετικά με τις νέες τεχνολογίες, οι οποίες έκαναν την εποχή εκείνη την εμφάνισή τους στα εκπαιδευτικά πράγματα. Τις δυο επόμενες περιόδους, δηλαδή το 1999-2000 και το 2000-2001 έλαβαν χώρα 470 συνολικά ταχύρρυθμα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα, στα οποία συμμετείχαν 14100 εκπαιδευτικοί (Χατζηγιάννη κ.α., 2008).

Η σημαντικότερη δραστηριότητα των περιφερειακών επιμορφωτικών κέντρων είναι η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η διάρκειά της είναι 100 ώρες και χωρίζεται σε τρεις φάσεις· η πρώτη εξ αυτών, που διαρκεί 60 ώρες, περιλαμβάνει τη διδασκαλία ψυχοπαιδαγωγικών αντικειμένων και διδακτικών μεθόδων, διδασκαλία η οποία κινείται σε θεωρητικό επίπεδο· η δεύτερη, που διαρκεί 30 ώρες, περιλαμβάνει την παρακολούθηση αλλά και την πραγματοποίηση των διδασκαλιών σε σχολικές μονάδες και η τρίτη, που διαρκεί 10 ώρες, περιλαμβάνει κυρίως την αξιολόγηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Ανάλογα με τις διδακτικές τους εμπειρίες οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν μία ή περισσότερες φάσεις της εισαγωγικής επιμόρφωσης. Επιπλέον τα ΠΕΚ οργανώνουν διαφορετικά μαθήματα για κάθε ειδικότητα. Οι συμμετέχοντες προβλέπεται να λαμβάνουν μία μικρή αμοιβή κάθε φορά που μετακινούνται από την πόλη στην οποία εργάζονται στην πόλη όπου το πρόγραμμα διεξάγεται (Βαλμάς, κ.α., 2010). Τα μαθήματα της εισαγωγικής επιμόρφωσης λαμβάνουν χώρα κυρίως απογευματινές ώρες ή ακόμα και τα σαββατοκύριακα προκειμένου να διευκολύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτά.

Τα κύρια ευρήματα αναφορικά με την εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καταδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες δεν είναι πλήρως ικανοποιημένοι από την εισαγωγική τους επιμόρφωση αναφορικά με το περιεχόμενο της τον τρόπο λειτουργίας της και τα αποτελέσματά της (Βαλμάς & Βεργίδης, 2011; Βεργίδης, κ.α., 2010γ; Καζαντζής, 2007; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003; Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2011; Νάσαινας, 2010).

Επιπλέον, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, όπως είναι μεταξύ άλλων τα κίνητρα, η εμπειρία και οι προσδοκίες τους, δεν λαμβάνονται υπόψη και έτσι δεν ακολουθούνται οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Καζαντζής, 2007; Γεωργιάδης, 2004; Βαλκάνος & Φραγκούλης, 2011). Το πρόγραμμα, στην πρώτη του φάση κυρίως, έχει έναν ισχυρό ακαδημαϊκό χαρακτήρα (Καζαντζής, 2007; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Γεωργιάδης, 2004). Οι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών με στόχο την παρακολούθηση των προγραμμάτων δημιουργούν αναστάτωση στον οικογενειακό τους προγραμματισμό ενώ παράλληλα συνεπάγονται απώλεια χρόνου, χρημάτων καθώς και έντονη σωματική κούραση (Γεωργιάδης, 2004; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Νάσαινας, 2010). Αυτές οι αρνητικές επιπτώσεις ήταν ακόμα ισχυρότερες κατά το παρελθόν· μειώθηκαν ωστόσο προσφάτως χάρη στη διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων και σε μικρότερες πόλεις της περιφέρειας αλλά και λόγω της επιλογής του Σαββάτου και της Κυριακής ως ημερών διεξαγωγής των επιμορφώσεων. Σε κάθε περίπτωση όμως, οι επιμορφωτές, όπως επισημαίνεται έντονα από τους εκπαιδευτικούς, δεν είναι πάντοτε κατάλληλοι και επαρκώς προετοιμασμένοι για το έργο το οποίο τους ανατίθεται (Γεωργιάδης, 2004).

Σύμφωνα με σχετικές μελέτες η εισαγωγική επιμόρφωση δεν είναι μία αξιόπιστη απάντηση στο αίτημα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011). Αρκετές οργανωσιακές αδυναμίες όπως η έλλειψη μόνιμου προσωπικού και η αποτυχία να ικανοποιηθούν οι πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών οδήγησαν στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου και της λειτουργίας των ΠΕΚ.

1.4.3.5. Άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα

Διαφορετικά ιδρύματα οργανώνουν επιμορφωτικά προγράμματα για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς όπως θα αναφερθεί παρακάτω

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο όπως Αναφέρθηκε παραπάνω, είχε μία πολυτάραχη ιστορία εγκαθίδρυσης κατάργησης επανίδρυσης και τελικά επανακατάργησης το 2011. Κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του ανέλαβε το σχεδιασμό την εφαρμογή και την αξιολόγηση διαφόρων επιμορφωτικών προγραμμάτων το Ινστιτούτο ολοκλήρωσε πολλά ερευνητικά σχέδια Εκτός του τελευταίου (ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ [Σχολείο 21ου αιώνα] - Πιλοτική Εφαρμογή) το οποίο δεν ολοκληρώθηκε εξαιτίας της οικονομικής κρίσης την οποία αντιμετώπισε έντονα την περίοδο εκείνη το ελληνικό κράτος.

Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.). Ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών ιδρύθηκε το 2002 και ανέλαβε το συντονισμό όλων των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος του ήταν ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η υποβολή σχετικών προτάσεων στον Υπουργό Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, ο συντονισμός όλων των μορφών και τύπων της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων, η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία ύστερα από την έγκρισή τους από το υπουργείο θα υλοποιούνταν από τους επιμορφωτικούς φορείς, η ανάθεση επιμορφωτικού έργου σε αρμόδιους φορείς και η εισήγηση στο αρμόδιο υπουργείο για τη σύσταση αυτοτελών επιμορφωτικών κέντρων και μονάδων, η κατανομή και η διαχείριση των πόρων που διατίθεντο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η πιστοποίηση φορέων και τίτλων στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011). Ο οργανισμός πραγματοποίησε πολυάριθμες και ποικίλες δραστηριότητες από το 2003 μέχρι και την παύση λειτουργίας του το 2012 όπως μεταξύ άλλων σεμινάρια, ερευνητικές εργασίες αναφορικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών,

παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και γραπτές μελέτες και αναφορές. Κύριο μειονέκτημα του οργανισμού ήταν η ανεπαρκής του στελέχωση και η σύγκρουση των αρμοδιοτήτων του με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011; Υφαντή & Βοζαίτης, 2011; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Καλομοίρης, 2011).

Πανεπιστήμια. Στα πανεπιστήμια η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διεξάγεται κυρίως μέσω μεταπτυχιακών σπουδών και όχι μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων. Αυτού του είδους η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει πράγματι τη συμμετοχή σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, την απόκτηση επιπρόσθετων προπτυχιακών τίτλων σπουδών, την εκπόνηση διδακτορικής διατριβής, δραστηριότητες βέβαια που έχουν ως αφετηρία αποκλειστικά τα ιδιαίτερα προσωπικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών. Μολονότι παλαιότερα στην Ελλάδα τέτοιες ενέργειες ενισχύονταν και στηρίζονταν από την πολιτεία, εντούτοις τα τελευταία χρόνια της οικονομικής, κοινωνικής και ηθικής κρίσης δε δίνεται πλέον η απαιτούμενη στήριξη στις ατομικές πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξή τους. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η επιτυχής έκβαση των όποιων τέτοιων προσπαθειών να οφείλεται αποκλειστικά και μόνο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, που πασχίζουν να τα καταφέρουν μέσα σε ένα ιδιαίτερα πιεσμένο χρονικό πλαίσιο. Σε κάθε περίπτωση είναι προφανές ότι τα τμήματα των πανεπιστημίων που σχετίζονται με το διδακτικό επάγγελμα θα πρέπει να αναπτύξουν σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα (Καλομοίρης, 2011).

Σχολικοί σύμβουλοι (νυν Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου). Οι σχολικοί σύμβουλοι είναι υπεύθυνοι για την επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο έργο τους και για επιμορφωτικές δράσεις στην περιοχή ευθύνης τους. Έχουν τη δυνατότητα να οργανώνουν επιμορφωτικές συναντήσεις και ημερίδες για τους εκπαιδευτικούς καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αλλά το γεγονός του ότι οι δράσεις αυτές δεν είναι ενσωματωμένες στον κύριο κορμό των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων των δομών που έχουν την ευθύνη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών οδηγεί σε μία ασυνέχεια του σχεδιασμού των επιμορφωτικών αυτών προγραμμάτων. Επιπλέον οι επιμορφωτικές αυτές πρωτοβουλίες δεν χαιρούν διοικητικής υποστήριξης με το απαραίτητο προσωπικό με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτή η αποτελεσματική εφαρμογή τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, 2000). Οι δυνατότητες των σχολικών συμβούλων να οργανώσουν επιμορφωτικές δράσεις κατάλληλα στοχευμένες στους εκπαιδευτικούς των περιοχών ευθύνης τους στη βάση των ειδικότερων επιμορφωτικών αναγκών και απαιτήσεων των περιοχών ευθύνης τους αλλά και της κάθε ξεχωριστής σχολικής μονάδας είναι σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο πολύ μεγάλες με τις δυσκολίες όμως που ανακύπτουν σε οποιαδήποτε τέτοια προσπάθεια να είναι πολυάριθμες (Σταμέλος & Μπαρτζάκη, 2011).

Στελέχη της Εκπαίδευσης. Τα μέλη της σχολικής ηγεσίας που θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν επιμορφωτικές δράσεις, όπως ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής μίας σχολικής μονάδας, δε φαίνεται σε γενικές γραμμές να αξιοποιούν αυτή τους τη δυνατότητα ούτε μέσω της οργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων που να ξεκινούν από τη σχολική μονάδα αλλά ούτε και μέσω της δημιουργίας δικτύων σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών που να στοχεύουν στη συνεργασία και στη συνδιαλλαγή απόψεων. Άλλα στελέχη όμως όπως οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων αγωγής υγείας, των κέντρων επαγγελματικού προσανατολισμού, της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, των πολιτιστικών προγραμμάτων και των κέντρων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης οργανώνουν βραχείας διάρκειας επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να τους υποστηρίξουν στην εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Συνδικαλιστικές και επιστημονικές οργανώσεις. Οι φορείς διοργανώνουν σεμινάρια, συνέδρια, αλλά και προγράμματα επιμόρφωσης μεγαλύτερης διάρκειας για τα μέλη τους και για τους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για συγκεκριμένους τομείς του επιστητού.

Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΚΕΚ). Ορισμένα κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης εκπονούν επιμορφωτικά προγράμματα στην εκπαίδευση που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς.

Σχολικές μονάδες. Οι σχολικές μονάδες είτε μέσω των διευθυντών τους είτε με την πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού τους δυναμικού δύνανται να εγκαθιδρύσουν δίκτυα σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών προκειμένου να σχηματίσουν κοινότητες μάθησης και σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους και ειδικούς επιστήμονες να οργανώνουν ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα, ενημερωτικές συναντήσεις κτλ (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει έρευνες και για την εφαρμογή της έρευνας δράσης σε σχολικές μονάδες της χώρας, έτσι ώστε να σκιαγραφηθούν τα αποτελέσματα που μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να έχει τόσο για τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και συνολικότερα για τη σχολική μονάδα. Στην κατεύθυνση των μεθόδων αυτών, μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά και βελτιώνονται, με αφετηρία τη σχολική μονάδα, τα ζητήματα που ενδέχεται να τους απασχολούν και τις προσωπικές επιμορφωτικές τους ανάγκες, κινούνται και τα προαναφερθέντα δίκτυα εκπαιδευτικών, όπου μεταξύ άλλων ανταλλάσσονται απόψεις, διεξάγεται γόνιμος διάλογος και λαμβάνει χώρα ο αναστοχασμός, κεντρικός πυλώνας της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Τα ημερολόγια τάξης και η σωστή χρήση και δομή τους μπορούν επίσης να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς, όπως καταδεικνύεται από τη σχετική βιβλιογραφία. Το mentoring, μια διεθνής τάση που φαίνεται να έχει εξαιρετικά αποτελέσματα στις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, αλλά και στη διαχείριση της τάξης εκ μέρους των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών είναι κάτι που λείπει σχεδόν ολοκληρωτικά από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις λαμβάνει επίσημη μορφή ενώ κατά τα άλλα έχει μόνο άτυπο χαρακτήρα και μόνο στην περίπτωση που υπάρχει ατομική πρωτοβουλία και ενδιαφέρον. Αν και συχνά υπάρχει η αίσθηση ότι επαγγελματική ανάπτυξη είναι μόνο ό,τι προέρχεται «άνωθεν» με συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο, εντούτοις, οι μορφές της που ξεκινούν από τη σχολική μονάδα και τις κατά τόπους ανάγκες των εκπαιδευτικών, είναι αυτές που ενδεχομένως να έχουν και την καθοριστικότερη συμβολή στη διδακτική πράξη.

Θα αναρωτηθεί κανείς γιατί; Βασικό μέλημα των προγραμμάτων επιμόρφωσης, όπως θα αναλυθεί παρακάτω, θα πρέπει να είναι η καταγραφή και χαρτογράφηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, ρητών και αρρήτων. Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας η «επιμόρφωση» ξεκινά από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στη βάση ακριβώς των ρητών και αρρήτων επιμορφωτικών αναγκών τους. Έτσι οι διαδικασίες που ξεκινούν από τη σχολική μονάδα είναι απόλυτα στοχευμένες και πρέπει ως εκ τούτου να γίνει σαφές, ενώ συνάμα να διαμορφωθεί κι ένα ευέλικτο θεσμικό πλαίσιο, ότι οι μορφές αυτές επιμόρφωσης αποτελούν εξίσου σημαντικές και καθοριστικής σημασίας για τη διδασκαλία, διαδικασίες, με τη θεσμοθετημένη και συστηματική επιμόρφωση. Οφείλουν μάλιστα και οι διαδικασίες αυτές να αποκτήσουν μέσω του προαναφερθέντος θεσμικού πλαισίου μια πιο συστηματική μορφή.

Δημόσιοι, Κοινοτικοί και Ιδιωτικοί οργανισμοί. Αρκετά ιδρύματα και οργανισμοί δύνανται να προσφέρουν επιμορφωτικά προγράμματα που να απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς. Προκειται κυρίως για μουσεία, άλλες πολιτιστικές οργανώσεις καθώς και διάφορες κατά τόπους αρχές. Επιπλέον, ιδιωτικοί οργανισμοί, όπως για παράδειγμα επιχειρήσεις, μπορούν μέσω συνεργασιών με άλλα ιδρύματα να προσφέρουν και αυτοί επιμορφωτικά προγράμματα που να απευθύνονται στους λειτουργούς της εκπαίδευσης.

1.4.3.6. Μορφές επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχουν αναπτυχθεί κυρίως 5 μορφές επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους εκπαιδευτικούς (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Εντατικά επιμορφωτικά προγράμματα υποχρεωτικού χαρακτήρα. Αυτό το είδος προγραμμάτων περιλαμβάνει την εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την επιμόρφωση στα νέα διδακτικά εγχειρίδια, στο αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις, την επιμόρφωση σε ζητήματα σχετικά με την καθημερινή διδακτική πράξη αλλά και επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται σε στελέχη της εκπαίδευσης είτε πριν αναλάβουν τα καθήκοντά τους είτε κατά τη διάρκεια της θητείας τους.

Εντατικές ή μέσης διάρκειας σειρές μαθημάτων προαιρετικού χαρακτήρα. Πρόκειται για ποικίλα προγράμματα, με χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτά που οργανώνονται από τα ΠΕΚ με διάρκεια 40 ωρών, προγράμματα επιμόρφωσης Που ξεκινούν από τη σχολική μονάδα (Ξωχέλλης & Παπανασούμ, 2000), εκείνα που έχουν ως στόχο την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για την κοινωνία της πληροφορίας, για τη διαχείριση των προβλημάτων της τάξης, για θέματα σχετικά με την Ευρωπαϊκή Ένωση και τη συμπερίληψη στη διδασκαλία, σεμινάρια για το ολόήμερο σχολείο για την αγωγή υγείας για την Ολυμπιακή παιδεία κτλ (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Εξειδικευμένα καινοτόμα πιλοτικά εξ αποστάσεως προγράμματα. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει την ίδρυση του ηλεκτρονικού κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) το οποίο παρέχει μια κατάλληλα διαμορφωμένη ηλεκτρονική πύλη κυρίως για φιλολόγους και υποστηρίξεις διδασκαλία της γλώσσας και της λογοτεχνίας, αλλά και την ίδρυση του Κέντρου Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονταν αναφορικά με την αυτοεκπαίδευση τη συνεργατική μάθηση και τη δημιουργία εικονικής τάξης (virtual class).

Επιμορφωτικά προγράμματα προαιρετικού χαρακτήρα. Σε αυτό το είδος εντάσσονται όλα εκείνα τα προγράμματα τα οποία ο εκπαιδευτικός επιλέγει να παρακολουθήσει Σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Πρόκειται ενδεχομένως για τα προγράμματα με τη μικρότερη σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα αν και το περιεχόμενό τους συνήθως αφορά άμεσα τη σχολική πράξη. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοια προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης προωθεί τη δημιουργία δικτύων εκπαιδευτικών και την ανάληψη δράσης εντός της σχολικής μονάδας για τη βελτίωση των παραμέτρων που άπτονται της συνολικότερης λειτουργίας της συμπεριλαμβανομένης και της ποιότητας και της φύσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, συμβάλλοντας έτσι στη συνολικότερη βελτίωση της σχολικής ζωής. Πρόκειται για προγράμματα όπως αυτά που αφορούν τα Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε), το ολόήμερο σχολείο, την αγωγή υγείας, την ενισχυτική διδασκαλία, την κυκλοφοριακή αγωγή, τη διδακτική μαθημάτων, την οργάνωση της σχολικής ζωής, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, το σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό, τα εργαστηριακά κέντρα φυσικών επιστημών, πολιτιστικά προγράμματα όπως το γνωστό πρόγραμμα «Μελίνα-Εκπαίδευση Αγωγής και Πολιτισμός» το οποίο αξιοποίησε τις τέχνες επισημαίνοντας την αισθητική διάσταση της εκπαίδευσης καθώς και άλλα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα.

Επιμορφωτικά προγράμματα για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Εξομοίωση) Πρόκειται για ένα πρόγραμμα το οποίο στόχευε ακριβώς στην εξομοίωση των διετούς εκπαίδευσης αποφοίτων των παιδαγωγικών ακαδημιών και των σχολών νηπιαγωγών προς τους πτυχιούχους των

παιδαγωγικών τμημάτων των πανεπιστημίων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Τα προγράμματα αυτά οργανώνονταν από ορισμένα παιδαγωγικά τμήματα και παρείχαν διαφορετικού περιεχομένου και διάρκειας επιμόρφωση για τους εκπαιδευόμενους σύμφωνα με τη διδακτική τους εμπειρία.

Επιμόρφωση υπό το ΕΠΕΑΕΚ και το ΕΣΠΑ. Ένας σημαντικός αριθμός επιμορφωτικών προγραμμάτων υποστηρίχθηκε από ευρωπαϊκά κονδύλια μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) και ειδικότερα μέσω του σχετικού προγράμματος που αφορούσε τη Συνεχιζόμενη Κατάρτιση. Το γεγονός αυτό είχε σαν αποτέλεσμα την αύξηση των προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων και ως εκ τούτου τη ραγδαία αύξηση των επιμορφούμενων (Καραλής, Βεργίδης & Κατσιγιάννη, 2000). Υπό το Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. αναπτύχθηκαν δράσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οι οποίες αξιοποίησαν σύγχρονες μεθόδους της εκπαίδευσης ενηλίκων σε ζητήματα όπως:

- η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων όπως για παράδειγμα η εργασία σε ομάδες, τα πρότζεκτ, το παιχνίδι ρόλων κτλ
- Η σύνδεση του σχολείου με τις διαδικασίες της συνεχιζόμενης μάθησης
- η ανάπτυξη των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης των μαθητών καθώς και η καλλιέργεια οριζόντιων δεξιοτήτων (horizontal competences) των μαθητών όπως είναι η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η επικοινωνία, οι δεξιότητες συνεργασίας, ο σχεδιασμός δράσης και η εξοικείωση με τις τέχνες.
- Η παιδαγωγική αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα στη διδασκαλία.

Στα πλαίσια των επιμορφωτικών αυτών προγραμμάτων υπήρξε ένας συνδυασμός επιμορφώσεων δια ζώσης και εξ αποστάσεως, ενώ παράλληλα προσφερόταν συνεχής υποστήριξη στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς (ΕΠΕΑΕΚ I, ΕΠΕΑΕΚ II και ΕΣΠΑ 2007-2013). Τα ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα που χρηματοδοτήθηκαν από τα κοινοτικά κονδύλια στα πλαίσια του Α' (1994-1999) και Β' (2000-2006) ΕΠΕΑΕΚ (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης), συνέβαλαν στη σταδιακή εγκατάλειψη του θεσμού των ΠΕΚ, τα όποια πλέον αρκούνται, τουλάχιστον μέχρι πρότινος, στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Βοζαίτης & Υφαντή, 2008).

1.4.4. Επιμορφωτικές Ανάγκες των Εκπαιδευτικών

Ο όρος «λαϊκή επιμόρφωση» αποτέλεσε τον άξονα γύρω από τον οποίο αναπτύχθηκε σε πρώτη φάση η συζήτηση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1980. Σύμφωνα με την απόφαση της UNESCO το 1976 σχετικά με την επιμόρφωση των ενηλίκων, η τελευταία πρέπει να στηρίζεται στις ανάγκες των συμμετεχόντων, να σκιαγραφεί τα προβλήματα που τους απασχολούν και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους (ΟΥΝΕΣΚΟ, 1976; UNESCO, 1976). Η καταγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί ως εκ τούτου το πρώτο βήμα για τη διαμόρφωση κατάλληλων προγραμμάτων επιμόρφωσης, τα όποια θα έχουν ουσιαστική συμβολή στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. τη δεκαετία του 1980 για πρώτη φορά οι επιμορφωτικές ανάγκες αποτελούν θεσμικά και ουσιαστικά κύριο ζητούμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η διοργάνωση διεθνών συνεδρίων με κεντρικό άξονα ακριβώς τις ανάγκες αυτές αποτελεί μία ευκαιρία για την ανάπτυξη του διαλόγου σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες και παρέχει στην πολιτική ηγεσία δεδομένα για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στο ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα, το περιεχόμενο, τις μεθόδους καθώς και τη διάρκεια της επιμόρφωσης. Ο συνυπολογισμός των επιμορφωτικών αναγκών επιτρέπει την αξιολόγηση των προγραμμάτων από όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτά, δηλαδή τους σχεδιαστές, τους επιμορφωτές, τα ιδρύματα υπό την αιγίδα των οποίων διαξάγεται η επιμόρφωση και κυρίως τους επιμορφούμενους, προκειμένου να ληφθεί κατάλληλη ανατροφοδότηση ούτως ώστε η όλη διαδικασία να ακολουθήσει τον καταλληλότερο επιμορφωτικό σχεδιασμό και τις αντίστοιχες μεθόδους και πρακτικές.

Στην Ελλάδα η πλειοψηφία των ερευνών που έχουν διεξαχθεί είτε αναφέρονται στην αξιολόγηση των προγραμμάτων από τους επιμορφωθέντες μετά τη συμμετοχή τους σε αυτά είτε σχετίζονται με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Συνήθως διεξάγονται δίχως να συνδέονται με το σχεδιασμό και την αξιολόγηση των επιμορφωτικών στρατηγικών. Στις περισσότερες περιπτώσεις στηρίζονται στην προσωπική πρωτοβουλία των ερευνητών και όχι σε κάποια οργανωμένη προσπάθεια ενός επιμορφωτικού Ιδρύματος.

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο Ελληνικό Πλαίσιο αναφορικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών δεν οδηγούν πάντοτε στα ίδια αποτελέσματα προφανώς λόγω των διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης στις οποίες αναφέρονται, των διαφορετικών αρχών από τις οποίες αφορμώνται, του διαφορετικού προσωπικού γνωστικού υπόβαθρου των ερευνητών και του προσανατολισμού των σπουδών τους (Πατούνα κ.α., 2005), των διδακτικών εμπειριών και των αναγκών των εκπαιδευτικών (Βεργίδης κ.α., 2010β) καθώς και των διαφορετικών εμπειριών που έχουν αυτοί αποκομίσει από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα κατά το παρελθόν (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008). Ορισμένα βασικά ευρήματα αναφορικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των Ελλήνων εκπαιδευτικών παρατίθενται παρακάτω.

Ένα θετικό στοιχείο το οποίο εμφανίζεται σε όλες σχεδόν τις έρευνες είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί διατείνονται θετικά ως προς την επιμόρφωση θεωρώντας την ως κρίσιμης σημασίας παράμετρο από τη στιγμή που νιώθουν ότι είναι απαραίτητη για την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών τους αλλά και για την αντιμετώπιση των όποιων ανεπαρειών τους αναφορικά με το διδακτικό έργο. Συγκεκριμένα θεωρούν ότι είναι κάτι παραπάνω από απαραίτητη για τη συμπλήρωση των ανεπαρκών ψυχοπαιδαγωγικών τους γνώσεων τις οποίες αποκόμισαν κατά την αρχική τους εκπαίδευση. Η οπτική αυτή παρατηρείται περισσότερο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι κατά τις αρχικές τους σπουδές αποκόμισαν πολύ λίγες γνώσεις στο συγκεκριμένο πεδίο λόγω ακριβώς της διαμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων των καθηγητικών σχολών, κάτι που ήδη έχει αναφερθεί παραπάνω. Ισχυρίζονται ότι μέσω κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων θα είναι σε θέση να καλύψουν τις παιδαγωγικές τους ελλείψεις και να ανταποκρίνονται καλύτερα στο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τους έργο και στις προκλήσεις που ανακύπτουν στα πλαίσια της σχολικής ζωής (Τρούλης, 1985; Παπαναούμ, 2003; Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006; Φώκιαλη & Ράπτης, 2008; Υφαντή & Καραντζής, 2007; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.α., 2007; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003; Ταράτορη, 2000; Νάσαινας, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί όμως δε μένουν ικανοποιημένοι από τα επιμορφωτικά προγράμματα στα οποία έχουν συμμετάσχει κατά το παρελθόν, δηλώνοντας είτε ότι αυτά δεν τους έχουν βοηθήσει καθόλου στη διδασκαλία είτε ότι έχουν συμβάλει ως έναν μικρό μόλις βαθμό στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου και σίγουρα όχι στην έκταση που θα επιθυμούσαν (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.α., 2007; Υφαντή & Καραντζής, 2007; Βεργίδης κ.α., 2010α, 2010β; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003).

Χαρακτηριστικό είναι επίσης ότι οι δάσκαλοι διατηρούν μία πιο κριτική στάση απέναντι στην επιμόρφωση που διεξάγεται από στελέχη της εκπαίδευσης όπως είναι οι σχολικοί σύμβουλοι (Βεργίδης κ.α., 2010β). Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι οι επιμορφωτικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην Ελλάδα μέχρι ώρα δεν έχουν αποδώσει στο μάξιμουμ σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που τις έχουν παρακολουθήσει καθώς οι τελευταίοι φαίνονται να έχουν πολύ υψηλότερες απαιτήσεις από την επιμόρφωσή τους (Βεργίδης κ.α., 2010β; Νάσαινας, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πιο αναγκαία την επιμόρφωσή τους στη διδακτική μεθοδολογία, την ψυχολογία, τη διαχείριση προβλημάτων της τάξης (Παλαιοκρασάς κ.α., 2008) καθώς και την επιμόρφωση στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Άλλα ζητήματα τα οποία επίσης τους απασχολούν έντονα είναι πτυχές της σχολικής ζωής όπως η συνεργασία με τους κηδεμόνες των μαθητών, τους συναδέλφους και τη σχολική ηγεσία, η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών καθώς και άλλων καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, η διαχείριση μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, καθώς και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές δεξιότητες και προβλήματα συμπεριφοράς (Βεργίδης, 1998; Παντελιάδου, 2000; Πατούνα κ.α., 2005; Παπαναούμ, 2003; Ταρτόρη, 2000; Βαλμάς & Βεργίδης, 2011; Χατζηγιάννη κ.α., 2008; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.α., 2007; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Νάσαινας, 2010; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010; Αναστασιάδου, 2016; Σακούλης & Βεργίδης, 2017). Λιγότερο φαίνεται να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς η επιμόρφωση αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Το γεγονός αυτό δείχνει εμπράκτως ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες και οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών συχνά απέχουν πολύ από τις ανάγκες που διακρίνει και που τέλος πάντων θέτει ως προτεραιότητα το Υπουργείο Παιδείας. Πράγματι, ενώ η αυτοαξιολόγηση, σύμφωνα με το νόμο 3848/2010, αποτελούσε ρητό στόχο του υπουργείου, εντούτοις δεν υιοθετήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ούτε βρισκόταν στις προτεραιότητές τους, ούτε αξιολογήθηκε ως κάτι τόσο σημαντικό ώστε να νιώσουν την ανάγκη να επιμορφωθούν σχετικά με τη συγκεκριμένη θεματική. Το γεγονός ότι αντικρίστηκε υπό την έννοια μιας αυστηρής εξωτερικής αξιολόγησης με στόχους ξένους ως προς τη σχολική βελτίωση συνέβαλε καθοριστικά στην κατεύθυνση αυτή. Σε αυτά τα γενικότερα ευρήματα αναφορικά με τα πεδία που ενδιαφέρουν εντονότερα τους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της επιμόρφωσής τους, υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, τη βαθμίδα στην οποία εργάζονται καθώς και τα έτη προϋπηρεσίας τους. Αξιοσημείωτες έρευνες στο πεδίο των επιμορφωτικών αναγκών έχουν γίνει και από τους Μαυρογιώργο (1999) και Μπαγάκη, Δεμερτζή & Σταμάτη (2007).

Οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι η επιμόρφωσή τους πρέπει να είναι συνδεδεμένη άμεσα και άρρηκτα με τη σχολική πράξη (Πατούνα κ.α., 2005; Νάσαινας, 2010), να εμπλέκει ενεργά τους επιμορφούμενους στις διαδικασίες σχεδιασμού εφαρμογής και αξιολόγησης της επιμόρφωσης και να αξιοποιεί τις εμπειρίες, τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006; Μαυρογιώργος, 2011) ακολουθώντας τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της συνεχιζόμενης μάθησης και κατάρτισης (Υφαντή & Καραντζής, 2007; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Κόκκος, 2005), να είναι προαιρετικού χαρακτήρα (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Νάσαινας, 2010), να παρέχεται σε μία ποικιλία προγραμμάτων και προσανατολισμών (Πατούνα κ.α., 2005; Νάσαινας, 2010), να διεξάγεται κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος (Πατούνα κ.α., 2005; Βεργίδης κ.α., 2010α; Νάσαινας, 2010) και να παρέχει μία σχετική πιστοποίηση παρακολούθησης ή κάποιου άλλου είδους πιστοποίηση στους επιμορφούμενους (Πατούνα κ.α., 2005; Φώκιαλη & Ράπτης, 2008; Βεργίδης κ.α., 2010α). Επιζητούν επιπλέον επιμορφώσεις από άρτια καταρτισμένους επιμορφωτές ποικίλων ιδιοτήτων, όπως για παράδειγμα ακαδημαϊκούς, εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, καταρτισμένους σχολικούς συμβούλους και πεπειραμένους εκπαιδευτικούς (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006; Φώκιαλη & Ράπτης, 2008), οι οποίες να είναι άρτια οργανωμένες

χρησιμοποιώντας σύγχρονες προσεγγίσεις όπως το «Μεικτό σύστημα» (mixed training model) το οποίο συνίσταται από ταχύρρυθμα σεμινάρια και εξ αποστάσεως επιμόρφωση με συμβατικά μέσα και προαιρετική χρήση νέων τεχνολογιών (Βεργίδης κ.α., 2010α; Νάσαινας, 2010).

1.4.5. Απολογισμός

Από όλα τα παραπάνω μπορούμε να συνοψίσουμε στα ακόλουθα ευρήματα αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Το ελληνικό κράτος και οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται έντονα για την επιμόρφωση και τη μετεκπαίδευση κάτι που έχει οδηγήσει στο σχηματισμό διαφορετικών δομών, δραστηριοτήτων και προγραμμάτων προκειμένου να απαντηθούν οι σχετικές με το ζήτημα αυτό ανάγκες (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, 2000; Γεωργιάδης, 2004; Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011).

Παρά τις ποικίλες μορφές οργάνωσης, σχεδιασμού και εφαρμογής επιμορφωτικών δραστηριοτήτων τα αποτελέσματα δεν φαίνεται να είναι απόλυτα ικανοποιητικά όπως καταδεικνύεται από σχετικές μελέτες οι οποίες επισημαίνουν ότι οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί δεν ήταν πάντοτε απόλυτα ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που είχαν λάβει (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2007; Υφαντή & Καραντζής, 2007; Βεργίδης κ.α., 2010α, 2010β; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003).

Η έλλειψη σταθερής και μακροπρόθεσμης εκπαιδευτικής και επιμορφωτικής πολιτικής είναι μία καθοριστική αδυναμία στο επίπεδο της προετοιμασίας ενός ενσωματωμένου στη διδακτική πράξη επιμορφωτικού πλαισίου. Η ασυνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής με τις συχνές αλλαγές στις κατευθυντήριες γραμμές της επιμόρφωσης στη βάση των αλλαγών προσώπων στο Υπουργείο Παιδείας δημιουργούν βραχυπρόθεσμες και σίγουρα όχι σταθερές συνθήκες για τη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου επιμορφωτικού πλαισίου (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011; Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011), ακόμα και σε οργανωσιακό πλαίσιο, κάτι που μαρτυράται από την εγκαθίδρυση ιδρυμάτων, την παύση λειτουργίας τους, την επανίδρυσή τους και την επανακατάργησή τους όπως στην περίπτωση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αλλά και από τη σύγκρουση αρμοδιοτήτων μεταξύ διαφορετικών ιδρυμάτων όπως στην περίπτωση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του ΟΕΠΕΚ, όπως είδαμε παραπάνω.

Οι ελλείψεις των εκπαιδευτικών, ειδικά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο επίπεδο των ψυχοπαιδαγωγικών γνώσεων, του παιδαγωγικού σχεδιασμού και της διδακτικής μεθοδολογίας, ελλείψεις που προέρχονται από τις αρχικές τους σπουδές (Πατούνα κ.α., 2005; Καλομοίρης, 2011; Παπαναούμ, 2003), έδωσαν στην εισαγωγική επιμόρφωση το χαρακτήρα βασικής εκπαίδευσης, αποστέρησαν από τους εκπαιδευτικούς ένα κρίσιμης σημασίας στιβαρό γνωστικό υπόβαθρο στα παραπάνω αντικείμενα και επιβράδυναν τη ροή των επιμορφωτικών προγραμμάτων τα οποία θεωρούσαν θεμελιώδεις και δεδομένες τις παιδαγωγικές αυτές γνώσεις στις οποίες στηρίζονταν και τις οποίες όμως δεν διέθεταν οι εκπαιδευτικοί σε πρώτη φάση (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011). Το κόστος της επιμόρφωσης οδήγησε σε χρονικούς περιορισμούς στην εισαγωγική επιμόρφωση με αρνητικά αποτελέσματα για τους επιμορφούμενους (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011). Η οικονομική κρίση που η Ελλάδα βιώνει τα τελευταία χρόνια οδήγησε ακόμα και στην παύση επιμορφωτικών προγραμμάτων (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης). Δια τούτο η ανάγκη για καλύτερη αξιοποίηση των σχετικών ευρωπαϊκών κονδυλίων αποτελεί ένα βασικό άξονα για την οργάνωση του επιμορφωτικού σχεδιασμού.

Ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αντανακλάται επίσης και στην εκπαιδευτική πολιτική του κράτους (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011; Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011). Όπως παρουσιάστηκε

παραπάνω τα περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα και προγράμματα μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ήταν κεντρικά σχεδιασμένα και πανομοιότυπα κατά μήκος της επικρατείας ανά ειδικότητα και δεν έδιναν μεγάλο βαθμό ελευθερίας στις τοπικές επιμορφωτικές δομές να αξιολογούν και να αναδιαμορφώνουν τα προγράμματα αυτά. Ακολουθώντας ούτε οι κατά τόπους συνθήκες και ανάγκες λαμβάνονταν υπόψη ούτε και οι απόψεις των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα πολλά στοιχεία των προγραμμάτων αυτών να αντανakλούν ένα τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011).

Ο ακαδημαϊκός, ως επί το πλείστον, χαρακτήρας των επιμορφωτικών προγραμμάτων, με την εισαγωγική επιμόρφωση να αποτελεί μέχρι πρότινος τη βασική μορφή επιμόρφωσης, δεν επέτρεψε μία πιο άμεση σύνδεση της επιμόρφωσης με την καθημερινή διδακτική πράξη και τα προβλήματά της (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Πατούνα κ.α., 2005). Το στοιχείο αυτό είναι ένα από εκείνα που καθιστούν τους επιμορφούμενους όχι απόλυτα ικανοποιημένους αναφορικά με τα οφέλη της συμμετοχής τους στα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.α., 2007; Υφαντή & Καραντζής, 2007; Βεργίδης κ.α., 2010α, 2010β; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003).

Η γνώση των επιμορφωτών δεν ήταν πάντοτε η πιο κατάλληλη για την υποστήριξη των επιμορφωτικών προγραμμάτων στα οποία συμμετείχαν (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Σε πολλές περιπτώσεις, σε επιμορφωτικές συναντήσεις και ημερίδες σε αγροτικές περιοχές υπάρχει έλλειψη καταρτισμένων επιμορφωτών, ενώ σε άλλες περιπτώσεις η καταλληλότητα του επιμορφωτή για το πρόγραμμα επιδέχεται συζήτηση. Πράγματι από τη μία ένας ακαδημαϊκός μπορεί να μην είναι σε θέση να συνδέσει τη θεωρία με τη σχολική πράξη, ενώ ένας πεπειραμένος εκπαιδευτικός από την άλλη ίσως να περιορίζεται σε πιο εμπειρικού περιεχομένου γνώσεις. Έτσι μπορούν να εξηγηθούν τα ευρήματα που καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν διαφορετικά προφίλ επιμορφωτών αλλά και ότι διαφορετικοί επιμορφωτές χρειάζονται για διαφορετικά επιμορφωτικά project (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006; Φώκιαλη & Ράπτης, 2008).

Η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι μία ιδιαίτερη αδυναμία καθώς εξαιτίας αυτού η επιμόρφωση δεν μπορεί να αξιοποιήσει δημιουργικά τις εμπειρίες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006; Μαυρογιώργος, 2011) όπως επιτάσσουν οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της συνεχιζόμενης κατάρτισης (Υφαντή & Καραντζής, 2007; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Μαυρογιώργος, 2011; Κόκκος, 2005).

Ένα άλλο πρόβλημα το οποίο εμφανίζεται ιδιαίτερα στους φορείς επιμόρφωσης των αγροτικών περιοχών έχει να κάνει με τις δυσκολίες που ανέκυψαν τόσο από την ανάγκη μετακίνησης των επιμορφούμενων από και προς τον τόπο διεξαγωγής της επιμόρφωσης (Καλομοίρης, 2011) όσο και από την ανεπάρκεια των υποδομών όπου αυτή διεξαγόταν (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011). Το πρώτο πρόβλημα παραμένει ακόμα, σε μικρότερο βέβαια βαθμό, μέχρι σήμερα, ενώ το ζήτημα των υποδομών έχει βελτιωθεί στη διάρκεια των τελευταίων ετών. Τελικά το κύριο ζήτημα της πρόσβασης στις πηγές της γνώσης αντιμετωπίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη χρήση του διαδικτύου.

Η έλλειψη διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών ως το πρώτο βήμα πριν το σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων παραμένει ένα από τα κύρια ευρήματα με ορισμένες λίγες μόλις εξαιρέσεις (Βεργίδης κ.α., 2010α, 2010β). Δια τούτο τα προγράμματα σχεδιάστηκαν όπως αναφέρθηκε προηγουμένως με ένα συγκεντρωτικό και τεχνοκρατικό πνεύμα (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011). Πρωτίστως θα έπρεπε να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς το οργανωσιακό

πλαίσιο των επιζητούμενων επιμορφώσεων και έπειτα να ακολουθήσει ο σχεδιασμός και η εφαρμογή τους.

Στις ελάχιστες προαναφερθείσες εξαιρέσεις, και όταν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών ελήφθησαν υπόψη στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων τόσο στο επίπεδο του περιεχομένου όσο και σε εκείνο των στρατηγικών τις οποίες αυτά αξιοποίησαν, οι επιμορφούμενοι φάνηκαν σαφώς πιο ικανοποιημένοι τόσο από τους επιμορφωτές όσο και από τη συνολικότερη αποτελεσματικότητα αυτών καθ'αυτών των προγραμμάτων στη διδακτική πράξη (Βεργίδης, 2015). Στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου τέτοιου προγράμματος, εισαγωγικής μάλιστα επιμόρφωσης, με την αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών μεθόδων, όπως η εργασία σε ομάδες και η βιωματική μάθηση, οι επιμορφωτές προσπάθησαν αφενός να παρέχουν κατευθύνσεις σχετικά με την αντιμετώπιση του ζητήματος της διαχείρισης μιας τάξης με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και αφετέρου να καταδείξουν τρόπους στήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, απαντώντας έτσι στις διερευνηθείσες προηγουμένως ανάγκες των συμμετεχόντων στο εν λόγω πρόγραμμα. Παρείχαν στους εκπαιδευτικούς τεχνικές, μεθόδους και πρακτικές (όπως η εξατομικευμένη-διαφοροποιημένη διδασκαλία) που όπως ανέμεναν θα συνέβαλαν καθοριστικά στην ουσιαστική βελτίωση της διδακτικής πράξης στις συγκεκριμένες περιπτώσεις. Μάλιστα, οι επιμορφωτές έφεραν τους εκπαιδευτικούς σε γνωριμία με μεθόδους και παιδαγωγικές πρακτικές που βελτιώνουν συνολικά την επίδοση των μαθητών και οδηγούν στα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα.

Αρκετό καιρό μετά την εισαγωγική αυτή επιμόρφωση, εξετάστηκαν τα αποτελέσματα που αυτή είχε, σύμφωνα με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, κι ενώ οι τελευταίοι είχαν την ευκαιρία να εφαρμόσουν στην πράξη τα όσα αποκόμισαν από την όλη διαδικασία. Τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά δείχνοντας πράγματι ότι όταν τα προγράμματα σχεδιάζονται με κατάλληλο τρόπο ούτως ώστε να απαντούν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, συνήθως οι επιμορφώσεις είναι πιο αποτελεσματικές, στο επίπεδο της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού τόσο ως επιστήμονα όσο και συνολικότερα ως παιδαγωγού. Το γεγονός αυτό έχει κομβική σημασία στη διδακτική διαδικασία. Πράγματι, στο τέλος της αλυσίδωτης αυτής βελτίωσης του εκπαιδευτικού και της διδακτικής του πρακτικής βρίσκεται ο μαθητής. Μια αποτελεσματική επιμόρφωση, που έχει ως στόχο, αφού έχουν διερευνηθεί οι επιμορφωτικές ανάγκες, να απαντήσει με ακρίβεια στα αιτήματα των επιμορφούμενων, δύναται οδηγήσει σε εξαιρετικά μαθησιακά αποτελέσματα και ως εκ τούτου σε αυξημένες επιδόσεις. Δεν πρέπει κανείς να ξεχνά ότι κάτι τέτοιο έχει προεκτάσεις και στη σχολική διαρροή, ένα από τα βασικά ζητούμενα σε πανευρωπαϊκό επίπεδο. Αυξημένες επιδόσεις και μείωση του χάσματος στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών σημαίνει μικρότερη σχολική διαρροή με ότι αυτό συνεπάγεται.

Επιστρέφοντας στον απολογισμό και κλείνοντας, για πολλά χρόνια δεν υπήρχε παροχή εκ μέρους των επίσημων φορέων της δυνατότητας αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονταν. Ακόμα και σήμερα οι περισσότερες μελέτες που διατίθενται προέρχονται από την πρωτοβουλία ορισμένων ερευνητών και λίγων μόλις στελεχών των επιμορφωτικών φορέων (Βεργίδης κ.α., 2010γ, Φώκιαλη & Ράπτης, 2008). Η αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι απαραίτητη διότι δίνει τη δυνατότητα της ανίχνευσης ενδεχόμενων λαθών και παραλείψεων οι οποίες δύνανται να αποφευχθούν από μελλοντικούς σχεδιασμούς και εφαρμογές, αλλά και επιτυχημένων ιδεών οι οποίες θα πρέπει να επαναληφθούν με τον ίδιο ή παρεμφερή τρόπο. Το γεγονός του ότι ιδιαίτερα σημαντικά κονδύλια επενδύονται για το σχεδιασμό και την εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων σε μία δύσκολη για το ελληνικό κράτος περίοδο από οικονομικής απόψεως λόγω της βαθιάς οικονομικής κρίσης που μαστίζει τη χώρα μας αυξάνει την ανάγκη για υπεύθυνη και σαφή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων που εφαρμόζονται (social accountability) (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011).

Ανακεφαλαιώνοντας

Στην παραπάνω ενότητα (1.4) αποτυπώθηκε η εικόνα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών όπως αυτή διαμορφώνεται στην ελληνική πραγματικότητα. Αν και η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την ολόπλευρη και διαρκή βελτίωση του εκπαιδευτικού ως λειτουργού, εντούτοις στο ελληνικό πλαίσιο συχνά συγχέεται με την ανάπτυξη καριέρας, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιείται περισσότερο ο όρος «επιμόρφωση» για να καταδείξει τη διαρκή αυτή ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αν και δεν πρόκειται για έννοιες ταυτόσημες. Αρχικά, παρουσιάζεται η αρχική προετοιμασία από την οποία περνούν οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν τις σχολικές μονάδες, σπουδές που αποτελούν το πρώτο βήμα και αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Γίνεται μάλιστα μνεία σε ορισμένες καινοτόμες προσπάθειες ακαδημαϊκών ιδρυμάτων της χώρας που στοχεύουν στον αρτιότερο δυνατό εξοπλισμό των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Ύστερα, γίνεται μια ιστορική αναδρομή στις προσπάθειες της πολιτείας για μια οργανωμένη παροχή επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς ξεκινώντας από τα Διδασκαλεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και φτάνοντας στο δίκτυο των ΠΕΚ, το οποίο ανέλαβε να επιμορφώνει συστηματικά, σε ευρεία κλίμακα και σε περιοδικά διαστήματα τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια τίθεται το ζήτημα των επιμορφωτικών αναγκών, η διερεύνηση των οποίων οφείλει να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων, κάτι που δεν έγινε όμως εξ αρχής στην ελληνική περίπτωση. Σταδιακά τα προγράμματα προσπάθησαν να ανταποκριθούν στις φλέγουσες ανάγκες των εκπαιδευτικών εστιάζοντας στη διαχείριση των παραβατικών συμπεριφορών στα πλαίσια της σχολικής τάξης, σε ζητήματα ειδικής αγωγής, σε ζητήματα διαχείρισης μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες και με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα αλλά και σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας και γνωστικού αντικείμενου. Οι σχετικές έρευνες κατέδειξαν ότι η διαμόρφωση των προγραμμάτων επιμόρφωσης σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών τα καθιστά σαφώς πιο αποτελεσματικά για το διδακτικό έργο. Τέλος, καταγράφονται ορισμένες ιδιαίτερα δημοφιλείς στην Ελλάδα μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως είναι η συμμετοχή τους σε προγράμματα απόκτησης τυπικών προσόντων (προγράμματα σχετικά με τις νέες τεχνολογίες, μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, διδακτορική έρευνα), αλλά και ορισμένες άλλες ανερχόμενης δημοφιλίας μορφές που έχουν σαν αφετηρία τη σχολική μονάδα με χαρακτηριστικά παραδείγματα την έρευνα δράσης, τη συμμετοχή σε δίκτυα εκπαιδευτικών και την ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος. Η απουσία του mentoring είναι κάτι παραπάνω από αισθητή στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και η θεσμοθέτησή του αποτελεί πλέον αναγκαιότητα.

2. Εργασιακή Ικανοποίηση

2.1. Ορισμός

Η εργασιακή ικανοποίηση έχει αποτελέσει ζήτημα ενδιαφέροντος για πολλούς ερευνητές στο παρελθόν κυρίως λόγω της σύνδεσής της με σημαντικά οργανωσιακά φαινόμενα, όπως είναι μεταξύ άλλων τα οικονομικά ελλείμματα, η σχολική διαρροή και η οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Curtivan, 1999; Nguni, 2006; Van Scooter, 2000). Αν και έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για την εργασιακή ικανοποίηση, δε φαίνεται να υπάρχει σύγκλιση σε έναν και μοναδικό που να περιλαμβάνει τις ποικίλες οπτικές υπό τις οποίες αυτή εξετάζεται. Αυτή η αδυναμία σύγκλισης αντιμετωπίζεται με τη διαφορετική της εννοιοδότηση ανάλογα με το πλαίσιο και τα ζητούμενα της εκάστοτε έρευνας που διαπραγματεύεται συγκεκριμένες πτυχές της (Κάντας, 1998). Ο Lawler (1973) προσεγγίζει την εργασιακή ικανοποίηση σαν μια ευρύτερη έννοια που συμπεριλαμβάνει όλα αυτά που ένας άνθρωπος προσδοκά να λάβει από την εργασία του καθώς και όλα όσα τελικά λαμβάνει από αυτή. Ο βαθμός ικανοποίησης διαμορφώνεται στην ουσία από τα συναισθήματα που απορρέουν από την παρατηρούμενη από τον εργαζόμενο απόσταση ανάμεσα στο τι προσδοκά και στο τι εν τέλει λαμβάνει (Evans, 1998).

Η εργασιακή ικανοποίηση θεωρείται μία εσωτερική αντίδραση του ατόμου στην ποιότητα των εργασιακών συνθηκών. Φαίνεται επίσης ότι συνίσταται στη συνολική αξιολόγηση του ατόμου αναφορικά με το εργασιακό του περιβάλλον. Αυτή η αξιολόγηση συνδέεται με υψηλά επίπεδα κινητοποίησης (motivation) και παραγωγικότητας (Noe et al, 2012; Greenberg & Baron, 1995). Σχετίζεται δε με τις νόρμες, τις αξίες και τις προσδοκίες του εργαζομένου (Schneider & Snyder, 1975).

Οι Brooke, Russell & Price (1988) αλλά και ο Okoye (2011), εστιάζουν στην έννοια της αξιολόγησης, υπό την έννοια της μέτρησης, του πόσο ευχαριστημένος είναι ο εργαζόμενος από το επάγγελμά του. Ο Bogler (2001) προσδιορίζει την εργασιακή ικανοποίηση μέσω των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το κύρος του επαγγέλματός τους, την εργασιακή τους αυτονομία, τις ευκαιρίες για προσωπική εξέλιξη και επαγγελματική ανέλιξη, αλλά και μέσω της αυτοεκτίμησής τους.

2.2. Παράγοντες διαμόρφωσης του βαθμού Εργασιακής Ικανοποίησης

Η διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στην εργασιακή ικανοποίηση διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στην επίτευξη των οργανωσιακών στόχων του σχολείου. Ο Levi (1967) αναφέρει πως ο βαθμός εμπλοκής των εργαζομένων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων έχει έναν σημαντικό αντίκτυπο στην παραγωγικότητά τους. Με άλλα λόγια όσο πιο πολύ εμπλέκεται κανείς στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εργασία του τόσο πιο παραγωγικός, αυτόνομος και ευχαριστημένος νιώθει από αυτή.

Η προσπάθεια του ατόμου να υιοθετεί εργασιακές πρακτικές υψηλότερης επίδοσης και απόδοσης (επαγγελματική κινητοποίηση-professional motivation) με στόχο να επιτευχθούν οι γενικότεροι στόχοι της ομάδας οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης (Robbins, 1984). Ενδογενείς και εξωγενείς αμοιβές μπορεί να έχουν αντίκτυπο στην επαγγελματική κινητοποίηση, αμοιβές οι οποίες σχετίζονται με τη θέση εργασίας καθώς επίσης και με το εργασιακό περιβάλλον αυτό καθαυτό (Li, 1993). Οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη-αναρρίχηση αλλά και η κινητικότητα των εργαζομένων σε διαφορετικές θέσεις εργασίας, φαινόμενο το οποίο συχνά παρατηρείται στα πλαίσια των διαφόρων επιχειρήσεων και οργανισμών εξαιτίας της ανάγκης για τη βέλτιστη διαχείριση και διάθεση του ανθρώπινου δυναμικού, είναι ορισμένες ακόμα πολύ σημαντικές μεταβλητές που έχουν να κάνουν με την

εργασιακή ικανοποίηση. Σύμφωνα με τον Kanter (1977) ένας εργαζόμενος που είναι ευχαριστημένος με το πλαίσιο της εργασίας του ενδέχεται να παρουσιάσει κάποια αυξομείωση στα επίπεδα ικανοποίησης στην περίπτωση της επαγγελματικής του ανέλιξης ή μιας εσωτερικής «μετάταξης» στα πλαίσια του οργανισμού ή της επιχείρησης όπου και εργάζεται. Ένας εργαζόμενος που έχει περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική αναρρίχηση τείνει να είναι περισσότερο ευχαριστημένος από την εργασία του, διότι ακόμα και αν υπάρχουν παράγοντες που τον δυσαρεστούν στα πλαίσια της τρέχουσας θέσης του, μέσω της αναζήτησης νέων και πιο αποδοτικών εργασιακών πρακτικών και ως εκ τούτου του συνεχώς βελτιούμενου έργου του, προσδοκά την εργασιακή του ανέλιξη και τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας. Αντιθέτως, εργαζόμενοι με λιγότερες ευκαιρίες για επαγγελματική αναρρίχηση (dead-end jobs) είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν μια εργασία που δεν τους ικανοποιεί επαρκώς καθώς αισθάνονται πως παραμένουν στάσιμοι χωρίς δυνατότητες ανέλιξης, εργασιακής καταξίωσης και σε κάθε περίπτωση βελτίωσης των εργασιακών συνθηκών (Kanter, 1977).

Ανάμεσα στους παράγοντες που οδηγούν σε μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση είναι και η ασάφεια του ρόλου του εργαζομένου που έγκειται στην έλλειψη σαφήνειας και σιγουριάς σχετικά με τις προσδοκίες και τις συμπεριφορές που έχει η εργοδοσία από αυτόν. Πράγματι, ποικίλες μελέτες έχουν καταδείξει πως όταν οι εργαζόμενοι δεν έχουν σαφείς κατευθύνσεις σχετικά με τις ενέργειες που πρέπει να εκτελέσουν προκειμένου να φέρουν σε πέρας το αναμενόμενο έργο, τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης είναι πιθανόν να επηρεαστούν αρνητικά (Lee & Schuler, 1982; Wood, et al., 1998; Edmonson, 2006).

Οι μη αγαστές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους αποτελούν μια ακόμα αιτία εργασιακής δυσαρέσκειας. Φτωχές ή μη υποστηρικτικές σχέσεις και συγκρούσεις με υφισταμένους ή και ανωτέρους οδηγούν σε αρνητική ψυχολογία και εξίσου αρνητική διάθεση με αποτέλεσμα την εργασιακή δυσαρέσκεια (Belias & Koustelios, 2014; Amarantidou, 2010).

Ποικίλες μελέτες στο πεδίο του management έχουν αναδείξει την εργασιακή ικανοποίηση σε έννοια ιδιαίτερα δημοφιλή χάρη στη σχέση και τη σύνδεσή της με την παραγωγικότητα, την κινητικότητα, τη φυγή και παραίτηση των εργαζομένων, την εργασιακή ασφάλεια και ανασφάλεια, καθώς και την απόδοση και επίδοση των εργαζομένων (Κάντας, 1998). Υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης οδηγούν σε χαμηλά επίπεδα απουσίας των εργαζομένων από το έργο τους και σε εξίσου μειωμένα ποσοστά εργασιακής φυγής (Κάντας, 1998). Ο Luthans (1995) σημειώνει ότι τα υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης συνδέονται και με πιο απτά χαρακτηριστικά της εργασιακής ζωής, όπως είναι η μεγαλύτερη προθυμία για την εμπλοκή με νέα καθήκοντα και αρμοδιότητες καθώς και η σπανιότερη εμφάνιση απεργιακών κινητοποιήσεων και άλλων σχετικών δράσεων έκφρασης παραπόνων και δυσαρέσκειας.

Εργαζόμενοι που αισθάνονται καλύτερα με την εργασία τους είναι πιο πιθανό να συνεισφέρουν, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, σε πιο αποτελεσματικές εργασιακές πρακτικές, είναι εξίσου πιθανότερο να δείξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και μεγαλύτερη αφοσίωση στο έργο τους (Kreitner & Kinicki, 1995). Επιπλέον η γενικότερη ικανοποίηση ενισχύει την ψυχосωματική υγεία των εργαζομένων, βελτιώνει τις εργασιακές συνθήκες και μειώνει το εργασιακό άγχος (Kreitner & Kinicki, 1995; Crohan, Antonucci, Adelman & Coleman, 1989).

2.3. Θεωρίες και Μοντέλα Εργασιακής Ικανοποίησης

Οι Dinham (1997) και Dinham & Scott (2000) ισχυρίστηκαν ότι η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζεται και συνδέεται άμεσα με ποικίλα εργασιακά κίνητρα. Τα κίνητρα αυτά και οι

σχετικοί παράγοντες δύνανται να προβλέψουν ως ανεξάρτητες μεταβλητές τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης κατά τα πρότυπα της στατιστικής παλινδρόμησης (regression).

Η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης συνδέεται άρρηκτα με τη θεωρία κινήτρων των Maslow (1943) και Herzberg (1959) (Κάντας, 2008). Ειδικότερα η Θεωρία της Ιεράρχησης των Αναγκών του Maslow παραμένει έγκυρη ως σήμερα στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε γενικές γραμμές αλλά και ειδικότερα των εκφάνσεών της που άπτονται των συναισθημάτων εργασιακής ικανοποίησης.

2.3.1. Το μοντέλο του Maslow-Ιεράρχηση των Αναγκών

Αν και πρόκειται για μια ιδιαίτερα γνωστή θεωρία στα πλαίσια της βιβλιογραφίας των κινήτρων, η θεωρία της Ιεράρχησης των Αναγκών του Maslow (Maslow, 1998) ήταν μια από τις πρώτες θεωρίες που εξέτασαν μεταξύ άλλων και τους παράγοντες που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του βαθμού της εργασιακής ικανοποίησης του ατόμου.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι ανθρώπινες ανάγκες οικοδομούν μια ιεραρχία πέντε επιπέδων που συνίσταται από τις φυσιολογικές ανάγκες, τις ανάγκες για ασφάλεια ή σιγουριά, τις κοινωνικές ανάγκες, τις ανάγκες αναγνώρισης και τέλος τις ανάγκες ολοκλήρωσης-αυτοπραγμάτωσης. Η ιεραρχία αυτή που χαρακτηρίζεται από μια πυραμιδοειδή δομή δείχνει ότι το άτομο ξεκινώντας από τη βάση, τις στοιχειώδεις δηλαδή ανάγκες για επιβίωση και ασφάλεια προχωρά σιγά σιγά στα ανώτερα στάδιά της, όταν φυσικά έχουν καλυφθεί τα προηγούμενα. Ενώ στα χαμηλότερα επίπεδα υπάρχουν οι ανάγκες για τα απολύτως απαραίτητα, καθώς φτάνει κανείς στην κορυφή συναντά σαφώς πιο σύνθετες ανάγκες.

Οι φυσιολογικές ανάγκες έχουν να κάνουν με τις ανάγκες του ανθρώπου που εξασφαλίζουν την επιβίωσή του, τις στοιχειώδεις δηλαδή εκείνες ανάγκες που έχει το άτομο ως βιολογικός οργανισμός προκειμένου να επιβιώσει (Μπουραντάς, 2002). Πρόκειται για τις ανάγκες για νερό, οξυγόνο, τροφή, ένδυση και στέγη. Οι ανάγκες αυτές βρίσκονται στη βάση της πυραμίδας. Ακριβώς πάνω από τις φυσιολογικές ανάγκες βρίσκονται οι ανάγκες του ανθρώπου για ασφάλεια και σιγουριά, οι οποίες έχουν να κάνουν, όπως μαρτυρά το όνομά τους, με την ανάγκη για ασφάλεια και για σταθερότητα στη ζωή. Στο αμέσως επόμενο επίπεδο βρίσκονται οι κοινωνικές ανάγκες, οι οποίες έχουν να κάνουν με την ανάγκη του ανθρώπου να νιώθει ότι ανήκει κάπου, ότι είναι μέλος ενός κοινωνικού συνόλου. Οι ανάγκες για αγάπη, για αποδοχή, για φιλία βρίσκονται ακριβώς σε αυτό το επίπεδο. Στο επόμενο επίπεδο, συνεχίζοντας την αναρρίχηση στην πυραμίδα, βρίσκονται οι ανάγκες για αναγνώριση, για σεβασμό, για κύρος, φήμη, εκτίμηση και επιτυχία. Στο ψηλότερο σκαλί της πυραμίδας βρίσκονται οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης, οι ανάγκες δηλαδή που έχει ο άνθρωπος να πραγματοποιήσει τα όνειρα και τις προσδοκίες του.

Η ιεραρχία του Maslow αναπτύχθηκε για να εξηγήσει την κινητοποίηση του ατόμου, τα κίνητρα που διαπνέουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Ωστόσο τα κύρια συστατικά της, μπορούν να βρουν εφαρμογή και να αξιοποιηθούν στο εργασιακό περιβάλλον για να προσεγγίσουν και να ερμηνεύσουν την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης.

Μέσα σε ένα εργασιακό πλαίσιο λοιπόν, η χρηματική αποζημίωση σε περίπτωση κάποιου ατυχήματος και η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη που προσφέρεται στους εργαζομένους αποτελούν ορισμένες παροχές που βοηθούν τα άτομα να καλύψουν τις βασικές, τις φυσιολογικές τους ανάγκες, τις ανάγκες που βρίσκονται δηλαδή στη βάση της πυραμίδας. Οι ανάγκες για ασφάλεια και σιγουριά ικανοποιούνται αφενός μέσα από το αίσθημα του εργαζόμενου ότι είναι ασφαλής σωματικά στο περιβάλλον της εργασίας του, ότι δεν κινδυνεύει δηλαδή η σωματική του ακεραιότητα και αφετέρου μέσα από την εργασιακή σταθερότητα,

μέσα δηλαδή από το αίσθημα του ότι δεν κινδυνεύει να χάσει ξαφνικά την εργασία του, κάτι που θα δημιουργούσε αβεβαιότητα και θα έθετε εν αμφιβόλω το αίσθημα της σιγουριάς. Στην κάλυψη των αναγκών αυτών συμβάλλουν κατάλληλες πολιτικές και υποστηρικτικές δομές του εκάστοτε οργανισμού ή επιχείρησης.

Όταν οι δύο αυτές κατηγορίες αναγκών, που βρίσκονται στα θεμέλια της πυραμίδας, ικανοποιούνται, ο εργαζόμενος μπορεί πλέον να εστιάσει στις κοινωνικές ανάγκες, τις ανάγκες του «ανήκειν». Οι ανάγκες αυτές ικανοποιούνται μέσα από την καλλιέργεια αγαστών σχέσεων με τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους και την ηγεσία του οργανισμού αλλά και μέσα από την εν γένει καλλιέργεια του συναισθήματος ότι ο εργαζόμενος ανήκει σε μια ομάδα, ότι είναι κομμάτι του οργανισμού αυτού στον οποίο εργάζεται. Όταν ικανοποιηθούν και αυτές οι ανάγκες, ο εργαζόμενος αναμένεται να αναζητήσει το αίσθημα της εκτίμησης, της αναγνώρισης και του σεβασμού εκ μέρους των συναδέλφων του και εκ μέρους του ίδιου του οργανισμού. Το αίσθημα ότι ο εργαζόμενος χαίρει εκτίμησης, σεβασμού, αναγνώρισης, κύρους, φήμης, ότι θεωρείται ένας επιτυχημένος επαγγελματίας, καλύπτει ακριβώς τις ανάγκες αυτές του ατόμου.

Το τελευταίο βήμα αυτής της εξελικτικής πορείας κάλυψης των αναγκών είναι αυτό στο οποίο ο εργαζόμενος πλέον επιζητά την αυτοπραγμάτωση, προσπαθεί δηλαδή να εξελιχθεί και να βελτιωθεί όσο το δυνατόν περισσότερο, να φτάσει στο μάξιμουμ των δυνατοτήτων του. Μπορεί κανείς να αντικρίσει το επίπεδο αυτό σαν ξεχωριστό επίπεδο της πυραμίδας αναγκών του Maslow, εντούτοις αυτή καθαυτή η προοδευτική κάλυψη των αναγκών από τη βάση προς την κορυφή της πυραμίδας συμβάλλει τα μάλα στη σταδιακή επίτευξη της αυτοπραγμάτωσης.

Δια τούτο, οι οργανισμοί που προσπαθούν να βελτιώσουν την εργασιακή ικανοποίηση των εργαζομένων, θα μπορούσαν ενδεχομένως να προσπαθούν να καλύπτουν αρχικά τις βασικές ανάγκες των τελευταίων και στη συνέχεια προοδευτικά να θέτουν στόχους για την κάλυψη των αναγκών που βρίσκονται πιο κοντά στην κορυφή της ιεραρχίας.

Τα τελευταία χρόνια η προσέγγιση του Maslow είναι λιγότερο δημοφιλής καθώς δε λαμβάνει υπόψη της τις σύνθετες γνωστικές διεργασίες του ατόμου αλλά και γενικότερα στερείται στοιχείων που να την επαληθεύουν στην εμπειρική έρευνα τουλάχιστον σε επαρκή βαθμό (Spector, 2011). Ασκείται μάλιστα κριτική στο τελευταίο στάδιο της πυραμίδας, το στάδιο της αυτοπραγμάτωσης (Maher, 2002). Η κριτική αυτή εστιάζει στη δυσκολία της σαφούς εννοιολογικής οριοθέτησης της αυτοπραγμάτωσης και συνεπακόλουθα στην αδυναμία μέτρησής της. Έτσι υπάρχει μια δυσκολία να προσδιοριστεί επαρκώς αυτός ο μακροπρόθεσμος στόχος της συστηματικής προσπάθειας ενός οργανισμού να βελτιώσει τα επίπεδα ικανοποίησης των εργαζομένων του, μέσα από την προοδευτική κάλυψη των αναγκών, από τις βασικότερες προς τις περισσότερες σύνθετες, και φυσικά να μετρηθεί τότε αυτός ο στόχος έχει εν τέλει επιτευχθεί.

2.3.2. Θεωρία Υγιεινής-Παρακίνησης

Σύμφωνα με τη θεωρία της Υγιεινής-Παρακίνησης του Herzberg (1976), η εργασιακή ικανοποίηση και η εργασιακή δυσαρέσκεια δεν είναι οι δυο αντιδιαμετρικές όψεις του ίδιου νομίσματος, αλλά δυο ξεχωριστές έννοιες που συχνά δε σχετίζονται η μια με την άλλη.

Οι παράγοντες παρακίνησης όπως είναι ο μισθός και τα εργασιακά προνόμια, η αναγνώριση, η πρόοδος και η επιτυχία είναι ανάγκη να απαντώνται ούτως ώστε να νιώθει ένας εργαζόμενος ικανοποιημένος από το επάγγελμά του. Να σημειωθεί εδώ ότι σύμφωνα με τους Tietjen & Myers (1993) οι παράγοντες αυτοί είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση της

εργασιακής ικανοποίησης γιατί ικανοποιούν την ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, έναν από τους πλέον σημαίνοντες στόχους στη ζωή ενός ανθρώπου.

Από την άλλη πλευρά, οι παράγοντες υγιεινής, όπως είναι οι εργασιακές συνθήκες, οι πολιτικές και η δομή του οργανισμού, η εργασιακή ασφάλεια, η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους, οι σχέσεις με την εργοδοσία και την ηγεσία, αλλά και η ποιότητα της διαχείρισης του οργανισμού σχετίζονται με τη διαμόρφωση των επίπεδων εργασιακής δυσαρέσκειας.

Επειδή οι παράγοντες υγιεινής και παρακίνησης αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητοι, είναι πιθανό οι εργαζόμενοι να μην είναι ούτε ευχαριστημένοι ούτε και δυσαρεστημένοι από την εργασία τους. Η θεωρία αυτή εκτιμά ότι όταν οι παράγοντες υγιεινής παρουσιάζουν «χαμηλά» επίπεδα, δηλαδή όταν για παράδειγμα οι εργασιακές συνθήκες δεν είναι καλές ή οι σχέσεις με τους συναδέλφους και την ηγεσία δεν είναι αγαστές, τότε ο εργαζόμενος αναμένεται να νιώθει δυσαρεστημένος, ενώ όταν οι παράγοντες αυτοί εμφανίζουν «υψηλά» επίπεδα, αυτό σημαίνει μεν ότι ο εργαζόμενος δεν είναι δυσαρεστημένος από την εργασία του, δε συνεπάγεται απαραίτητα δε ότι ο θα είναι και ικανοποιημένος από αυτή.

Το αν ένας εργαζόμενος είναι ικανοποιημένος εξαρτάται κατ' αποκλειστικότητα από τους παράγοντες παρακίνησης και όχι από τους παράγοντες υγιεινής. Αυτός ο διαχωρισμός μπορεί να βοηθήσει στην επεξήγηση της πολυσύνθετης φύσης των συναισθημάτων ενός εργαζομένου που μπορεί να είναι ταυτόχρονα ικανοποιημένος και δυσαρεστημένος ή αντιθέτως ούτε ικανοποιημένος αλλά και ούτε και δυσαρεστημένος από το επάγγελμά του.

Ενώ η θεωρία Παρακίνησης-Υγιεινής ήταν κρίσιμης σημασίας για το διαχωρισμό εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακής δυσαρέσκειας, η θεωρία αυτή καθαυτή έχει υποστηριχτεί σε πολύ μικρό βαθμό σε ερευνητικό επίπεδο. Η έρευνα του Herzberg έχει δεχθεί έντονη κριτική ως προς το ότι διεξήχθη υπό το πρίσμα ενός ισχυρού μεθοδολογικού πλαισίου (Maher, 2002; Ewen, 1964; Κάντας, 1998; Brenner et al., 1971; House & Wigdor, 1967; Behling et al., 1968). Έρευνες που ακολούθησαν με στόχο να επαληθεύσουν τη θεωρία αυτή οδηγήθηκαν σε διαφορετικά αποτελέσματα. Άλλες επαλήθευσαν τη θεωρία (Schmidt, 1976; Manisera et al, 2005) και άλλες όχι (Behling, Labovitz & Kosmo, 1968; Hill, 1986; King, 1970; Ewen, Smith, Hulin & Locke, 1966).

2.3.3. Θεωρία της Στοχοθέτησης

Θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η θεωρία της στοχοθέτησης (Range of Affect Theory) του Edwin A. Locke (1976) είναι ένα από τα διασημότερα μοντέλα που περιγράφουν την εργασιακή ικανοποίηση. Η κύρια υπόθεση της θεωρίας αυτής είναι το ότι η ικανοποίηση αυτή καθαυτή καθορίζεται από την απόκλιση ανάμεσα στο τι επιζητά κανείς από την εργασία του και τι εν τέλει λαμβάνει στα πλαίσια αυτής. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία ο βαθμός στον οποίο ο εργαζόμενος αξιολογεί μία συγκεκριμένη πτυχή της εργασίας του ως σημαντική καθορίζει το πόσο ικανοποιημένος ή δυσαρεστημένος νιώθει όταν οι προσδοκίες του αναφορικά με τη συγκεκριμένη πτυχή απαντώνται ή αποκλίνουν από την πραγματικότητα.

Ένας εργαζόμενος που αξιολογεί την αυτονομία στον εργασιακό χώρο σαν κάτι πολύ σημαντικό θα ήταν πολύ πιο ευχαριστημένος σε μία θέση που θα του προσέφερε υψηλό βαθμό αυτονομίας και πολύ δυσαρεστημένος σε μία άλλη θέση που θα περιόριζε δραστηρικά την αυτονομία του. Αντίθετα, ένας άλλος εργαζόμενος που δεν κρίνει την αυτονομία ως κάτι το τόσο σημαντικό στην εργασία του, δε θα εμφάνιζε τόσο έντονα συναισθήματα ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας αν απολάμβανε περισσότερη ή λιγότερη αυτονομία αντίστοιχα.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον σημείο είναι και το ότι σύμφωνα με τη θεωρία της στοχοθέτησης όταν κάποια μεταβλητή του εργασιακού περιβάλλοντος, την οποία ο εργαζόμενος αξιολογεί ως ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο, του παρέχεται σε υπερβολικά μεγάλο βαθμό, τότε το γεγονός αυτό δημιουργεί τα αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα, οδηγεί δηλαδή σε συναισθήματα εργασιακής δυσαρέσκειας. Το φαινόμενο αυτό στο χώρο του management συχνά αποκαλείται Too-Much-of-a-Good-Thing Effect (TMGT effect) (Pierce & Aguinis, 2013).

2.3.4. Θεωρία της Προσδοκίας

Σύμφωνα με τη θεωρία της προσδοκίας ένα άτομο θα συμπεριφερθεί ή θα ενεργήσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο επειδή παρακινείται να επιλέξει τη συγκεκριμένη συμπεριφορά έναντι μιας άλλης με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της επιλογής του (Oliver, 1974). Επί της ουσίας η παρακίνηση για την επιλογή μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς καθορίζεται από τον βαθμό στον οποίο είναι επιθυμητό το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς αυτής, από το βαθμό ικανοποίησης με άλλα λόγια που θα αποκομίσει το άτομο από το αποτέλεσμα της επιλογής του.

Στον πυρήνα της θεωρίας αυτής βρίσκονται οι γνωστικές διαδικασίες που έχουν να κάνουν με το πώς ένα άτομο επεξεργάζεται τα διαφορετικά κίνητρα που τον παρακινούν για την επιλογή καθεμίας από τις διαθέσιμες επιλογές. Οι διαδικασίες-διεργασίες αυτές λαμβάνουν χώρα πριν την επιλογή μιας συμπεριφοράς. Η συγκεκριμένη θεωρία αποπειράται να ερμηνεύσει το σύνολο των διαδικασιών αυτών. Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως το προσδοκώμενο αποτέλεσμα δεν είναι ο μοναδικός καθοριστικός παράγοντας στη λήψη της απόφασης σχετικά με τη συμπεριφορά που θα επιλέξει να έχει ένα άτομο.

Στα πλαίσια της μελέτης της οργανωσιακής συμπεριφοράς, η θεωρία της προσδοκίας αποκτά τη διάσταση μιας θεωρίας παρακίνησης, η οποία μάλιστα προτάθηκε για πρώτη φορά από τον Victor Vroom του Yale School of Management. Στα πλαίσιά της δίνεται έμφαση στην ανάγκη των οργανισμών να συσχετίσουν άμεσα την ανταμοιβή με την απόδοση και να διασφαλίσουν ότι οι αμοιβές που παρέχονται είναι αυτές ακριβώς που αξίζουν οι εργαζόμενοι (Montana & Charnov, 2008).

Ο Vroom (1964) ορίζει την παρακίνηση σαν μία διαδικασία επιλογής ανάμεσα σε εναλλακτικές μορφές εκούσιας δράσης, μια διαδικασία που ελέγχεται από το άτομο. Το άτομο λαμβάνει αποφάσεις που στηρίζονται στις εκτιμήσεις του για το πόσο θα συγκλίνουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα μιας συμπεριφοράς στα επιθυμητά αποτελέσματα, δηλαδή στα αποτελέσματα που χαρίζουν στο άτομο υψηλά επίπεδα ικανοποίησης. Όταν αναφερόμαστε στο εργασιακό πλαίσιο και περιβάλλον είναι προφανές ότι η ικανοποίηση αυτή παίρνει τη μορφή της ικανοποίησης από τον εργασιακό χώρο, το περιβάλλον και την εργασία αυτή καθαυτή, με αποτέλεσμα να γίνεται στην ουσία λόγος για την εργασιακή ικανοποίηση.

Η παρακίνηση είναι στην ουσία προϊόν της ατομικής προσδοκίας ότι μια συγκεκριμένη ενέργεια θα οδηγήσει σε μια επιθυμητή απόδοση, στην επίτευξη ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος μέσω της απόδοσης αυτής και τελικά στην ικανοποίηση, η οποία εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο το προαναφερθέν αποτέλεσμα είναι επιθυμητό για το άτομο, έννοια που είναι γνωστή ως σθένος (valence). Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι η θεωρία του Vroom δε στηρίχτηκε επαρκώς από τα αποτελέσματα των εμπειρικών ερευνών, δεν επαληθεύτηκε δηλαδή στον βαθμό που αναμενόταν (Κάντας, 1998).

2.3.5. Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας

Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας (Job Characteristics Model-JCM) υποδεικνύει ότι η εργασιακή ικανοποίηση καλλιεργείται όταν το εργασιακό περιβάλλον ενθαρρύνει την ανάπτυξη ενδογενούς κινητοποίησης (Hackman & Oldham, 1975; Hackman, 1980). Πέντε χαρακτηριστικά της εργασίας θεωρούνται στο μοντέλο αυτό κομβικής σημασίας. Πρόκειται για την πληθώρα των απαιτούμενων δεξιοτήτων, τη σαφήνεια της εργασίας, τη σημασία της, την αυτονομία και την ανατροφοδότηση, χαρακτηριστικά που με τη σειρά τους διαμορφώνουν τρεις ψυχολογικές καταστάσεις (Μαρκάκη, 2008). Οι καταστάσεις αυτές δύνανται να οδηγήσουν σε διαφορετικά αποτελέσματα ανάμεσα στα οποία βρίσκονται και τα υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Έτσι, σε επίπεδο οργανισμού, η βελτίωση των πέντε διαστάσεων που αποτελούν τον πυρήνα των εργασιακών χαρακτηριστικών στα πλαίσια της συγκεκριμένης θεωρίας μπορεί να οδηγήσει σε ένα καλύτερο εργασιακό περιβάλλον και σε αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η τριάδα της πληθώρας των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εκτέλεση ενός έργου, της σαφήνειας του έργου και της σημασίας του, μπορεί να επηρεάσει την υποκειμενική σημασία που έχει για τον εργαζόμενο το έργο του, νοσηματοδοτώντας το και βγάζοντάς το από τη σφαίρα μιας καθημερινής και δίχως ουσία και νόημα ρουτίνας.

Η αυτονομία επηρεάζει το αίσθημα της ευθύνης που αισθάνεται ότι έχει ο εργαζόμενος αναφορικά με την ορθή επιτέλεση του έργου του, αυτονομία που όπως θα φανεί και παρακάτω παίζει ρόλο καθοριστικής σημασίας για την εργασιακή ικανοποίηση και την αποφυγή φαινομένων όπως η εργασιακή φυγή και η εργασιακή εξουθένωση. Τέλος, η ανατροφοδότηση επηρεάζει σημαντικά την επίγνωση που έχει ο εργαζόμενος σχετικά με την ορθή ή μη επιτέλεση του έργου του, κάτι που τον καθιστά σταδιακά ενήμερο για τις βέλτιστες πρακτικές τις οποίες αν ακολουθεί μπορεί να επιτυγχάνει τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα.

Συνοψίζοντας, η επίδραση του πυρήνα των πέντε χαρακτηριστικών της εργασίας στις κρίσιμες ψυχολογικές καταστάσεις που προαναφέρθηκαν μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικά αποτελέσματα τόσο για το άτομο όσο και για το έργο που επιτελεί. Πράγματι, όπως αναφέρθηκε, στο τέλος των αλυσιδωτών αντιδράσεων ενδέχεται να βρεθεί μια υψηλή εσωτερική κινητοποίηση για την επιτέλεση του έργου, μια υψηλή ποιότητα εργασιακής επίδοσης και απόδοσης, υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης καθώς και χαμηλά επίπεδα εργασιακής φυγής.

Το συγκεκριμένο μοντέλο περιγράφει έναν μηχανισμό που περιλαμβάνει δυο κρίσιμα στοιχεία, τα οποία μελετώνται στην παρούσα διατριβή. Πρόκειται τόσο για το στοιχείο-πυλώνα της εργασιακής ικανοποίησης όσο και το φαινόμενο της εργασιακής διατήρησης.

Αντίθετα με τις θεωρίες των Maslow και Herzberg, το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας έχει επαληθευτεί σε μεγαλύτερο βαθμό από την εμπειρική έρευνα (Fried & Ferris, 1987; Roberts & Glick, 1981; Loher, Noe, Moeller & Fitzgerald, 1985). Έχει ωστόσο δεχθεί κριτική καθώς πολλές έρευνες που το χρησιμοποιούν διερευνούν απευθείας την επίδραση των κύριων χαρακτηριστικών της εργασίας στα αποτελέσματα που σχετίζονται με το άτομο και με την εργασία, παραβλέποντας εντελώς το ενδιάμεσο επίπεδο των κρίσιμων και καθοριστικών ψυχολογικών καταστάσεων, που επηρεάζονται από τα κύρια εργασιακά χαρακτηριστικά και διαμορφώνουν εν τέλει τα αποτελέσματα (Behson, 2010). Οι Behson, Eddy & Lorenzet (2000) σε μια μετά-ανάλυση 13 ερευνών εστίασαν στο ρόλο των κρίσιμων ψυχολογικών καταστάσεων και βρήκαν ότι πράγματι παίζουν κρίσιμο πρακτικό και θεωρητικό ρόλο στα πλαίσια του μοντέλου αυτού.

2.3.6. Μοντέλο Porter-Lawler

Το μοντέλο των Porter και Lawler (1968) συνδέεται με το γεγονός του ότι η κινητοποίηση και η απόδοση ενός ατόμου καθορίζονται από την ικανότητα του να αντιλαμβάνεται την ουσία και το περιεχόμενο του προς εκτέλεση έργου, τα μέσα τα οποία διαθέτει για την ολοκλήρωσή του καθώς επίσης και από τον τρόπο με τον οποίο οργανώνει τις ενέργειές του για την ολοκλήρωση του έργου αυτού. Η κριτική που ασκείται στο μοντέλο αυτό εδράζεται στο ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι το αποτέλεσμα της απόδοσης και όχι προαπαιτούμενο για αυτή.

2.3.7. Μοντέλο McClelland

Μια ακόμα οπτική είναι και η θεωρία της ικανοποίησης που εδράζεται στις ανάγκες του ατόμου (McClelland, 1985). Η θεωρία αυτή είναι στενά συνδεδεμένη με τις έννοιες της μάθησης. Σύμφωνα με αυτή, όταν μία ανάγκη είναι έντονη, τότε το άτομο κινητοποιείται να δράσει με τρόπο τέτοιο ώστε να ικανοποιηθεί η συγκεκριμένη ανάγκη. Βασικό στοιχείο της θεωρίας είναι το ότι οι ανάγκες μαθαίνονται μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Από τη στιγμή λοιπόν που οι ανάγκες μαθαίνονται και που τα άτομα θέτουν ως προτεραιότητα την ικανοποίηση των αναγκών εκείνων που έχουν μάθει ότι έχουν τη μεγαλύτερη ανταμοιβή, είναι επόμενο οι συμπεριφορές που ικανοποιούν τις συγκεκριμένες ανάγκες και ως εκ τούτου οδηγούν σε αυξημένα επίπεδα ικανοποίησης να τείνουν να εμφανίζονται σε υψηλότερη συχνότητα (Gibson, Ivancevich & Donnelly, 1979).

2.3.8. Θεωρία Κοινωνικής Ανταλλαγής

Η Θεωρία της Κοινωνικής Ανταλλαγής (Thibaut & Kelly, 1959) χρησιμοποιεί έννοιες που είναι στενά συνδεδεμένες με κοινωνικές σχέσεις που συνεπάγονται επιβραβεύσεις και ποινές. Η ικανοποίηση που αποκομίζει ένα άτομο στα πλαίσια της εργασίας του συνίσταται σε επιβραβεύσεις όπως είναι ο μισθός, η προσωπική ικανοποίηση, το κοινωνικό στάτους και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης (Thibaut & Kelly, 1959). Η δυσαρέσκεια αντιστοίχως του ατόμου σχετίζεται με παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την επίδοση όπως για παράδειγμα το άγχος και η δυσκολία συγκέντρωσης και αφοσίωσης στην εκτέλεση του έργου (Blau, 1964). Στο έργο των Smith et al. (1969) αναδεικνύονται ποικίλες διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης όπως είναι για παράδειγμα η ικανοποίηση από αυτή καθαυτή την εργασία, από τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη, τις σχέσεις με τους συναδέλφους και την εργοδοσία-επίβλεψη.

Μέσα από τη συνοπτική μελέτη των παραπάνω προτεινόμενων μοντέλων για την ερμηνεία της εργασιακής ικανοποίησης προκύπτει το συμπέρασμα ότι πρόκειται για μια έννοια πολυσχιδή που είναι πολύ δύσκολο να χαρτογραφηθεί συνολικά και με απόλυτη ακρίβεια, γεγονός που έχει σαν αποτέλεσμα τα περισσότερα μοντέλα και οι διάφορες θεωρίες να εστιάζουν σε μερικές κάθε φορά διαστάσεις του πολυεπίπεδου φάσματος εννοιών τις οποίες αυτή διατρέχει. Πρόκειται για μια έννοια πολυεπίπεδη που λαμβάνει διαφορετικές όψεις ανάλογα με τους παράγοντες ως προς τους οποίους εξετάζεται, φανερούς και υποβόσκοντες.

2.4. Μέτρηση της Εργασιακής Ικανοποίησης

Οι περισσότεροι ερευνητές έχουν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, διαχωρίσει τις πολλές και διαφορετικές διαστάσεις της έννοιας της εργασιακής ικανοποίησης σε δυο μεγάλες κατηγορίες. Πρόκειται για τις διαστάσεις που γίνονται αντιληπτές ως ενδογενείς παράγοντες και εκείνες που γίνονται αντιληπτές ως εξωγενείς παράγοντες (Herzberg, Mausner, & Snyderman, 1959; Warr, 1987; Hauber & Bruininks, 1986; Hirschfeld, 2000). Στη βάση αυτού του διαχωρισμού έχουν αναπτυχθεί πολλά εργαλεία με στόχο τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης, τα

οποία συγκεντρώνουν την προσοχή των ερευνητών του εν λόγω αντικειμένου ανά τον κόσμο (Bolton, 1986; Guion, 1978; Kerr, 1985; Koustelios, 1991; Koustelios & Bagiatas, 1997).

Τα πλέον έγκυρα εργαλεία που εντοπίστηκαν στη σχετική βιβλιογραφία είναι η κλίμακα Job Descriptive Index (JDI) (Smith, Kendall, & Hulin, 1969), το ερωτηματολόγιο Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) (Weiss, Dawis, England, & Lofquist, 1967), το ερωτηματολόγιο Purdue Teacher Opinionnaire (PTO) (Bentley & Rempel, 1980), το ερωτηματολόγιο Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ) (Lester, 1987), η κλίμακα Teacher Job Satisfaction (Evans & Johnson, 1990), το ερωτηματολόγιο Employee Satisfaction Inventory (ESI) (Koustelios, 1991; Koustelios & Bagiatas, 1997), η κλίμακα Teaching Satisfaction Scale (TSS) (Ho & Au, 2006), καθώς και η κλίμακα Teacher's Satisfaction Inventory (TSI) (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014).

Ανάμεσα στα πλέον αξιόπιστα από αυτά τα εργαλεία ήταν το JDI, το οποίο περιλαμβάνει 72 ερωτήσεις και 5 διαστάσεις που έχουν ως εξής: εργασία (work), απολαβές (payment), επαγγελματική ανέλιξη (promotion), επίβλεψη (supervision) και συνάδελφοι (colleagues). Ένα ακόμα αξιόπιστο εργαλείο είναι και το MSQ, ένα αυτοαναφορικό εργαλείο 100 σημείων, το οποίο χρησιμοποιεί κλίμακες Likert και χωρίζεται σε 20 υποτομείς (διαστάσεις), καθένας από τους οποίους περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις. Τα 100 αυτά σημεία μετρούν ικανοποιητικά τους ενδογενείς και τους εξωγενείς παράγοντες, αλλά και τη συνολική ικανοποίηση. Στην ομάδα των ιδιαίτερα αξιόπιστων εργαλείων ανήκει και το ESI με 24 ερωτήσεις, οι οποίες μετρούν έξι διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης: τις συνθήκες εργασίας, το μισθό, την επαγγελματική ανέλιξη, την εργασία αυτή καθαυτή, την επίβλεψη και τη συνολική οργανωτική δομή. Εμπειρικές έρευνες καταδεικνύουν τις ιδιαίτερα ικανοποιητικές ψυχομετρικές ικανότητες των κλιμάκων JDI, MSQ και ESI. Πρόκειται για εργαλεία ευρέως αποδεκτά στην έρευνα σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση (Bolton, 1986; Guion, 1978; Kerr, 1985; Kinicki et al., 2002; Koustelios & Bagiatas, 1997; Samavi, 2011).

Οι περισσότερες από τις παραπάνω κλίμακες έχουν αναπτυχθεί και ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους στο διεθνές περιβάλλον και κυρίως σε χώρες όπως είναι οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, ο Καναδάς και η Νέα Ζηλανδία, χώρες που όπως είναι γνωστό διαθέτουν ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, με μια πληθώρα αρμοδιοτήτων να έχουν μετατοπιστεί στο επίπεδο των σχολικών μονάδων. Λίγα εργαλεία μέτρησης έχουν αναπτυχθεί σε χώρες με συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι για παράδειγμα η Ελλάδα, η Κύπρος, η Σαουδική Αραβία και η Νότιος Αφρική (Alzaidi, 2008; Menon & Saitis, 2006; Zembylas & Papanastasiou, 2004; Koustelios, Karabatzaki & Kousteliou, 2004; Koustelios, 2001b; Παπαναούμ, 1995). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι κάποια από τα εργαλεία που έχουν υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας, έχουν συνάμα πολλές ερωτήσεις με αποτέλεσμα να απαιτείται αρκετός χρόνος για τη συμπλήρωσή τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ερωτηματολόγιο MSQ το οποίο συνίσταται από 100 σημεία στα οποία καλείται να απαντήσει ο ερωτώμενος, ενώ και το ερωτηματολόγιο JDI απαιτεί τη συμπλήρωση 72 ερωτήσεων. Τέλος, ενώ το ερωτηματολόγιο ESI είναι σύντομο, ιδιαίτερα αξιόπιστο και αναπτυγμένο στο ελληνικό πλαίσιο, εντούτοις διαστάσεις όπως είναι ο μισθός ή η επαγγελματική ανέλιξη των ερωτώμενων δεν έχουν ιδιαίτερο νόημα κατά τη μέτρηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό περιβάλλον όπου ούτε ιδιαίτερες δυνατότητες για αλματώδη επαγγελματική ανέλιξη υπάρχουν αλλά ούτε και έντονες μισθολογικές διαφορές, ανάμεσα σε έναν εκπαιδευτικό για παράδειγμα και σε έναν διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. Στην ανάγκη για κατάρτιση ενός ερωτηματολογίου μέτρησης της εργασιακής ικανοποίησης, το οποίο να εστιάζει στο ελληνικό περιβάλλον και συγκεκριμένα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έδωσαν απάντηση οι Κουστέλιος και Γκόλια (2014) οι οποίοι ανέπτυξαν το ερωτηματολόγιο TSI (Teachers' Satisfaction Inventory), το οποίο κατασκευάστηκε και ελέγχθηκε ως προς την

αξιοπιστία και την εγκυρότητά του στο ελληνικό πλαίσιο. Οι ερευνητές, αφορμώμενοι ως έναν βαθμό από το προαναφερθέν ESI, εξειδίκευσαν περαιτέρω τα ερωτήματα και το περιεχόμενο της κλίμακας, ούτως ώστε να απαντά με ακρίβεια και αξιοπιστία ως προς το βαθμό της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών γενικότερα, αλλά και ειδικότερα στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Το TSI περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις-θέσεις που χωρίζονται σε πέντε επιμέρους τομείς. Πρόκειται για την ικανοποίηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, τους συναδέλφους του, από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα, από τους μαθητές του καθώς και από τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας.

Το ερωτηματολόγιο TSI, το οποίο φαίνεται ως το καταλληλότερο για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, έχει επίσης εμφανίσει υψηλούς δείκτες εγκυρότητας και αξιοπιστίας (Κουστέλιος & Γκόλια, 2014; Gkolia, Koustelios & Belias, 2016), ενώ συνάμα είναι σύντομο και περιεκτικό, γεγονός που επιτρέπει την ευκολότερη συμπλήρωσή του στα πλαίσια μιας ποσοτικής μελέτης.

2.5. Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών

Ένας εκπαιδευτικός, ομολογουμένως, μπορεί να γίνει αντιληπτός σαν έναν από τους σημαντικότερους επαγγελματίες που διαμορφώνουν το μέλλον ενός έθνους. Στη βιβλιογραφία, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα ιδιαίτερα δημοφιλές ζήτημα στην εμπειρική εκπαιδευτική έρευνα (De Nobile and McCormick, 2008; Dinham & Scott, 2000; Singh & Billingsley, 1996; Spector, 1997). Η ικανοποίηση που λαμβάνει κανείς από την εργασία του, αναφέρεται στην αίσθηση της ικανοποίησης, της πληρότητας, του «γεμίσματος», της ευχαρίστησης που αποκομίζει κάποιος όταν καταπιάνεται με κάποια ασχολία (Locke, 1969). Στην ίδια κατεύθυνση, η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού ειδικότερα από τη δουλειά του συνίσταται στην ικανοποίηση από το επάγγελμα αυτό καθαυτό αλλά και στην ικανοποίηση από εργασιακό περιβάλλον με ό,τι αυτό περιλαμβάνει.

Οι Heller et al. (1993) ισχυρίζονται πως τα σχολεία πρέπει να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη βελτίωση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Είναι απογοητευτικό να ανακαλύπτει κανείς ότι μολονότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί όντως απολαμβάνουν τη διδασκαλία και «γεμίζουν» συναισθηματικά από την εργασία τους, παραμένει άξιο αναφοράς το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν είναι ικανοποιημένοι από την καθημερινή τους ενασχόληση.

Ο Zigarelli (1996), σε μια προσπάθεια να μελετήσει τα υποβόσκοντα χαρακτηριστικά που οδηγούν σε αποτελεσματικά σχολεία, κατέδειξε την ανάγκη διερεύνησης των ακόλουθων παραγόντων. Πρόκειται για την επιλογή καταρτισμένων εκπαιδευτικών, το ηθικό των εκπαιδευτικών, την εργασιακή τους ικανοποίηση, τη σχολική κουλτούρα καθώς επίσης και τη διοικητική αυτονομία.

Σύμφωνα με τους Zembylas & Papanastasiou (2004), η εργασιακή ικανοποίηση συνίσταται στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στα πλαίσια της σχολικής ζωής καθώς και σε αυτή καθαυτή τη διδακτική διαδικασία που περιλαμβάνει την παιδαγωγική, ηθική και γνωστική καθοδήγηση των μαθητών. Περαιτέρω έρευνα κατέδειξε μια ισχυρή σχέση μεταξύ των διαφόρων διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος και της εργασιακής ικανοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι ήταν σε θέση να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις διάφορες απαιτητικές διδακτικές περιστάσεις της τάξης καθώς και να συμβάλλουν σημαντικά στην επίλυση των ποικίλων προβλημάτων που ανακύπτουν στα πλαίσια της συνολικότερης σχολικής καθημερινότητας όταν διατηρούσαν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με

τους κηδεμόνες των μαθητών, με τους συναδέλφους τους και με τη σχολική ηγεσία (Henke, Choy, Geis & Broughman, 1996; Shen, Leslie, Spybrook & Ma, 2012).

Η έρευνα καταδεικνύει ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί μένουν σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από ζητήματα της εργασίας τους που συνδέονται άμεσα με αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα, όπως είναι τα σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία καθήκοντα και η προσωπική τους εξέλιξη, τείνουν να είναι δυσαρεστημένοι από άλλα ζητήματα που περιβάλλουν το έργο τους, όπως είναι για παράδειγμα οι εργασιακές συνθήκες, οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι μισθολογικές τους απολαβές (Butt et al., 2005; Crossman & Harris, 2006; Dinham & Scott, 1998).

Πρόσφατες έρευνες στην Ελλάδα κινήθηκαν στην ίδια κατεύθυνση, καταδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων (Ασπρίδης, 2013) μένουν ικανοποιημένοι από αυτήν καθαυτή την εργασία τους, αλλά συνάμα δυσαρεστημένοι από άλλα ζητήματα που την περιβάλλουν, όπως είναι για παράδειγμα οι εργασιακές συνθήκες, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η στήριξη της ηγεσίας (Crossman & Harris, 2006; Perševica, 2011), ο μισθός και οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης (Koustelios, 2001b; Tsigilis, Zachopoulou & Grammatikopoulos, 2006).

Η αυτονομία στο έργο του εκπαιδευτικού φαίνεται να συνδέεται με τα επίπεδα της εργασιακής του ικανοποίησης και πιο συγκεκριμένα με την ικανοποίηση από αυτή καθαυτή την εργασία, από την εποπτεία και από τη συνολική δομή της εκπαίδευσης (Koustelios, Karabatzaki, & Kousteliou, 2004). Οι Veldman et al. (2013) χρησιμοποιώντας μια αυτοαναφορική μέθοδο, βρήκαν ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με την ποιότητα των σχέσεων των τελευταίων με τους μαθητές τους. Άλλες έρευνες κατέδειξαν μια αρνητική σχέση μεταξύ του έντονου άγχους που ενδέχεται να βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια του διδακτικού επαγγέλματος και της συναισθηματικής εμπλοκής τους με τους μαθητές (Chang, 2009; Spilt et al., 2011). Σαν συνέπεια του ευρήματος αυτού φαίνεται ότι η δυσαρέσκεια του εκπαιδευτικού από ορισμένες πτυχές της εργασίας του ενδέχεται να επιδρά στα επίπεδα της συναισθηματικής αποπροσωποποίησης που ο ίδιος βιώνει στα πλαίσια της καθημερινής διδακτικής πράξης.

Οι Skaalvik και Skaalvik (2010) σε έρευνά τους σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Νορβηγίας, καταδεικνύουν ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ αυτών και των κηδεμόνων των μαθητών, αλλά και η πίεση χρόνου αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες που διαμορφώνουν την εργασιακή τους ικανοποίηση (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

2.5.1. Σχολικό Κλίμα και Ικανοποίηση

Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα και το χαρακτήρα της σχολικής ζωής. Έχει περιγραφεί ως «η καρδιά και η ψυχή της σχολικής μονάδας...το κύριο εκείνο στοιχείο του σχολείου που κάνει ένα παιδί, έναν εκπαιδευτικό και ένα στέλεχος της εκπαίδευσης να αγαπήσουν το σχολείο και να περιμένουν με προσμονή την κάθε σχολική ημέρα» (Freinerg, 1999). Το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει τις νόρμες και τις πεποιθήσεις των μαθητών, των κηδεμόνων και του προσωπικού του σχολείου, τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων αυτών, διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές καθώς επίσης και οργανωσιακά και συστημικά χαρακτηριστικά του σχολείου (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). Ένα θετικό σχολικό κλίμα βοηθά τα μέλη της σχολικής μονάδας να νιώθουν κοινωνικά, συναισθηματικά και σωματικά ασφαλή στα πλαίσιά της, προωθώντας ακριβώς αυτή την αίσθηση ασφάλειας, τις υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, την εμπλοκή με μαθησιακές και διδακτικές διαδικασίες και τις προσπάθειες οργανωσιακής βελτίωσης του σχολείου (Cohen & Geier, 2010).

Ένα συνεχιζόμενο θετικό σχολικό κλίμα συμβάλλει στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Χαρακτηριστικά, το θετικό σχολικό κλίμα σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και ακαδημαϊκής επίτευξης των μαθητών (Hoge, Smit & Hanson, 1990; Brown et al., 2010), με καλύτερη συναισθηματική και ψυχική υγεία (Ruus et al., 2007; Virtanen et al., 2009), με χαμηλότερα επίπεδα σχολικού εκφοβισμού (Gregory et al., 2010; Karcher, 2002; Kosciw & Elizabeth, 2006), με μείωση των παραβατικών συμπεριφορών (Reaves, McMahon, Duffy & Ruiz, 2018; Guardino and Fullerton, 2010; Astor, Benbenisty, & Estrada, 2009), με αυξημένη συμμετοχή των μαθητών και τελικά με την ικανοποίηση τόσο των μαθητών όσο και των γονέων από τη σχολική μονάδα (Wang & Degol, 2016). Μία σειρά μελετών αποκάλυψε ότι το θετικό σχολικό κλίμα συσχετίζεται με μικρότερο αριθμό απουσιών αλλά και με μειωμένη σχολική διαρροή στο γυμνάσιο και στο λύκειο (Rumberger, 1987; Lee, Cornell, Gregory, & Fan, 2011).

Γενικότερα ένα θετικό σχολικό κλίμα έχει πολύ ισχυρή επιρροή στην κινητοποίηση για μάθηση (Eccles et al., 1993), στην άμβλυνση του αρνητικού αντίκτυπου που έχει το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο στην ακαδημαϊκή επίτευξη, ενώ λειτουργεί σταθερά σαν ένας παράγοντας που προστατεύει και προωθεί τη μάθηση, την εξέλιξη και το άνοιγμα της σταδιοδρομίας των νέων. Το σχολικό κλίμα ευνοεί την αποτελεσματική διδασκαλία και επηρεάζει φαινόμενα σχετικά με την εργασία, όπως το άγχος των εκπαιδευτικών και η εργασιακή τους ικανοποίηση (Chong et al., 2010; Collie, Shapka & Perry, 2012).

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι εκ των ων ουκ άνευ για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Η ικανοποίηση καθορίζει το ενδιαφέρον, τα κίνητρα και τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στη δουλειά του, στοιχεία τα οποία επηρεάζουν την επίδοση του εκπαιδευτικού και τελικά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Peršēnīca, 2011). Σχετικές έρευνες επιβεβαιώνουν στην ίδια κατεύθυνση ότι η επίτευξη των μαθητών σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Banerjee, Stearns, Moller & Mickelson, 2017).

Η καθοριστική σημασία που έχουν τόσο το σχολικό κλίμα όσο και η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, έννοιες αλληλένδετες μεταξύ τους (Collie, Shapka & Perry, 2012; Zullig, Huebner & Patton, 2011; Grayson & Alvares, 2008), στη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας, οδήγησαν στη διερεύνησή τους, μεταξύ άλλων, από την έρευνα TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey) του ΟΟΣΑ (OECD, 2014), έρευνα που εστιάζει στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και στα μαθησιακά περιβάλλοντα των σχολικών μονάδων. Η μη συμμετοχή της Ελλάδας στην έρευνα αυτή δημιούργησε ένα έλλειμμα δεδομένων σχετικά με τις υπό εξέταση μεταβλητές για το ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η έρευνα των Κούλης & Μπαγάκης (2019) αποπειράθηκε να ρίξει φως στα συγκεκριμένα ζητήματα, όπως αυτά διαμορφώνονται στο ελληνικό πλαίσιο καθώς και να διερευνήσει το βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο επιδρά καθεμιά εκ των προαναφερθέντων μεταβλητών στην άλλη. Ανάμεσα στα ευρήματα της εν λόγω μελέτης είναι η έντονη σχέση που βρέθηκε να υπάρχει ανάμεσα στην παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς για τη λήψη αποφάσεων και στην ικανοποίηση από το σχολείο ως εργασιακό χώρο. Αναδεικνύεται πράγματι μια ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στον βαθμό διαμοιρασμού των ευθυνών και στην ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από τη σχολική μονάδα. Αυξημένες ευκαιρίες φάνηκε να συνδέονται και με υψηλότερα επίπεδα εργασιακής αφοσίωσης.

Ένα ακόμα ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα στην ελληνική περίπτωση είναι η συσχέτιση ανάμεσα στις διάφορες πτυχές της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές αλλά και η επίδραση των σχέσεων αυτών στη συνεργασία με τους κηδεμόνες των μαθητών. Αφενός

φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που αντλούν ικανοποίηση από τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους, τείνουν να προσπαθούν να νιώθουν και οι ίδιοι οι μαθητές ικανοποιημένοι από τη σχολική πράξη, αξιολογώντας αυτή την παράμετρο ως ιδιαίτερα σημαντική για τη διαδικασία μάθησης. Αφετέρου βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι ικανοποιημένοι από τους μαθητές τους, τείνουν να είναι ικανοποιημένοι και από τη συνεργασία με τους κηδεμόνες των μαθητών.

Τέλος, διαφάνηκε ο σημαίνων ρόλος της συνεργατικής κουλτούρας, όπου αυτή υπάρχει, καθώς φάνηκε να σχετίζεται με τη μειωμένη αίσθηση πίεσης και φόρτου εργασίας ως προς το σύστημα λογοδοσίας. Ένα θετικό κλίμα συνεργασίας με άλλα λόγια έχει μεγάλη επίδραση στην ικανοποίηση του εκπαιδευτικού και τον αποφορτίζει από το αίσθημα άγχους, πίεσης και έντονου κόπου που πολλές φορές ενυπάρχει στην εργασία του.

2.6. Αυτοεκτίμηση

2.6.1. Ο όρος «Αυτοεκτίμηση»

Σύμφωνα με την κοινωνιογνωστική θεωρία της μάθησης, η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου εξαρτάται από συμπεριφορικούς, περιβαλλοντικούς και γνωστικούς παράγοντες (Bandura, 1986). Οι Bandura & Wood (1989) υποστήριξαν την ιδέα ότι μια στιβαρή αίσθηση της προσωπικής εκτίμησης, που μπορεί να ενισχύσει την παραγωγικότητα, και μια σταθερή και ισχυρή προσπάθεια του ατόμου για να επιτυγχάνει στόχους αποτελούν το κλειδί της επιτυχίας σε πολλούς τομείς. Ο Bandura (1986) ήταν ο πρώτος που καθόρισε την αυτοεκτίμηση ως την αίσθηση εμπιστοσύνης που έχει ένα άτομο στις ικανότητες του να επιτύχει τους στόχους του.

Ειδικότερα, ο όρος αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην προσωπική αυτοκριτική ενός ατόμου πάνω στις ικανότητές του να οργανώνει και να εκδηλώνει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά (Staple, Hulland & Higgins, 1999). Η έννοια της αυτοεκτίμησης δεν υποδεικνύει τις πραγματικές ικανότητες του ατόμου αλλά το βαθμό στον οποίο το άτομο πιστεύει σε αυτές.

Άνθρωποι με υψηλή αυτοεκτίμηση τείνουν να θεωρούν μια νέα κατάσταση σαν μια πρόκληση, δεν εγκαταλείπουν την προσπάθειά τους σε περίπτωση αποτυχίας, αλλά αντιθέτως γρήγορα κερδίζουν το χαμένο έδαφος. Από την άλλη πλευρά άνθρωποι με χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης έχουν χαμηλότερες προσδοκίες και θεωρούν κάθε νέα κατάσταση ως απειλή, προσπαθούν να την αποφύγουν με αποτέλεσμα να μειώνεται η προσπάθειά τους ή και να εγκαταλείπεται εντελώς (Bandura, 1994).

2.6.2. Αυτοεκτίμηση στην Εκπαίδευση

Η αυτοεκτίμηση έχει μεταξύ άλλων διερευνηθεί στο πλαίσιο των σύγχρονων εργασιακών συνθηκών και δεδομένων. Η αύξηση της αυτοεκτίμησης ενός ηγετικού στελέχους ενός οργανισμού μπορεί να οδηγήσει σε ανάπτυξη και βελτίωση της λειτουργίας του (Staple, Hulland & Higgins, 1999). Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, αρκετές έρευνες έχουν εστιάσει συγκεκριμένα στην αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών. Οι Γκόλια, Τσιώλη, Μπελιάς & Κουστέλιος (2013) αναφέρουν λοιπόν ότι η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών είναι ισχυρά συνδεδεμένη με τη συμπεριφορά της σχολικής ηγεσίας, η οποία δύναται να τους παρέχει κίνητρα, όραμα και ευκαιρίες τόσο για μια αυξημένη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όσο και για μία μεγαλύτερη αυτονομία στα πλαίσια του διδακτικού τους έργου εντός της σχολικής τάξης, αυτονομία που δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να ξεδιπλώσει τις ιδιαίτερες δεξιότητές του στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να επιτύχει έτσι εξαιρετικά μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές του. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται συνεχώς ενώ παρατηρώντας και τη βελτίωση των μαθητών του μέσω των προαναφερθέντων εξαιρετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων τα

επίπεδα της προσωπικής του επίτευξης ανεβαίνουν κατακόρυφα, συμπαράσύροντας και τα επίπεδα της αυτοεκτίμησής του. Η σχέση μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών επηρεάζεται έντονα από την εργασιακή ικανοποίηση των τελευταίων, καθώς ιδιαίτερο ρόλο φαίνεται να διαδραματίζουν στο επίπεδο αυτό οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τη διδακτική πράξη και η ικανοποίησή τους όταν αντιλαμβάνονται ότι οι στόχοι τόσο για τους μαθητές όσο και για τη σχολική μονάδα στο σύνολό της τίθενται από κοινού μαζί με την ηγεσία (Γκόλια, Τσιώλη, Μπελιάς & Κουστέλιος, 2013).

Οι Sahinidis, Giovanis & Sdrolas (2012) μελετώντας τις επαγγελματικές βλέψεις ενός δείγματος φοιτητών για το μέλλον, κατέδειξαν την ισχυρή επίδραση των κοινωνικών νορμών και εκτιμήσεων (social norms and valuation-SNV) στη συμπεριφορά του ατόμου, τη συναισθηματική του νοημοσύνη και τον εκλαμβάνοντα από μέρος του έλεγχο της συμπεριφοράς του. Σύμφωνα με τους ερευνητές, το εύρημα αυτό καθιστά το ρόλο των SNV καθοριστικής σημασίας στην περίπτωση που επιχειρείται μια σχεδιασμένη εκπαιδευτική παρέμβαση με στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Στο επίπεδο λοιπόν της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των μαθητών τους εμφυσώντας τους τη νοοτροπία ότι η άσκηση ενός επαγγέλματος δεν είναι ζήτημα τόσο του κοινωνικό-οικονομικού υπόβαθρου, όσο των ικανοτήτων τους και των ευκαιριών που θα ανακύψουν στην αγορά εργασίας.

Σύμφωνα με τους Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό στον οποίο δύνανται να επηρεάσουν τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία είναι κρίσιμης σημασίας. Οι ερευνητές όρισαν την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ως την εκτίμηση των δυνατοτήτων τους να φέρουν τα επιθυμητά μαθησιακά, και όχι μόνο, αποτελέσματα σε κάθε διδακτική-παιδαγωγική αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους, ακόμα και στην περίπτωση των παιδιών εκείνων που είναι δύσκολο να κινητοποιηθούν (Henson, 2001). Αναφερόμενη στην αυτοεκτίμηση ως την πίστη του ατόμου στις ικανότητές του, η Megan Tschannen-Moran ισχυρίστηκε ότι η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών τους κινητοποιεί προκειμένου να ξεπερνούν τα πάσης φύσης κωλύματα που ανακύπτουν στα πλαίσια του έργου τους. Κι αυτό διότι η υψηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με υψηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης τα οποία πηγάζουν από την αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τα ποικίλα και καινοφανή αυτά προβλήματα της καθημερινής διδακτικής πράξης (Staple, Hulland & Higgins, 1999). Ο Bandura ισχυρίστηκε ότι άτομα με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης είναι ανεπαρκή ως εκπαιδευτικοί ακόμα και αν είναι ενήμεροι των απαιτήσεων του έργου τους (Frank, 2009).

2.6.3. Τύποι αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών

Υπάρχουν τουλάχιστον τέσσερις τύποι αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διαδραματίζουν έναν ιδιαιτέρα σημαίνοντα ρόλο στη διαμόρφωση του τρόπου διδασκαλίας του εκπαιδευτικού καθώς και στην προσπάθειά του, τη θέληση και την επιθυμία του να συνεχίζει να πασχίζει στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας ακόμα και όταν τα παρατηρούμενα αποτελέσματα απέχουν από τα αναμενόμενα (Gibbs, 2003). Πρόκειται για τη συμπεριφορική αυτοεκτίμηση (behavioral self-efficacy), τη γνωστική αυτοεκτίμηση (cognitive self-efficacy), τη συναισθηματική αυτοεκτίμηση (emotional self-efficacy) και τέλος την πολιτισμική αυτοεκτίμηση (cultural self-efficacy) (Gibbs, 2003).

- Η συμπεριφορική αυτοεκτίμηση εξηγεί το βαθμό της πίστης που έχει ένας εκπαιδευτικός στην επάρκειά του να εκτελεί συγκεκριμένες ενέργειες προκειμένου να χειρίζεται συγκεκριμένες διδακτικές καταστάσεις.

- Η γνωστική αυτοεκτίμηση περιγράφει την προσωπική εκτίμηση του εκπαιδευτικού πάνω στη δυνατότητά του να ελέγχει τη σκέψη του και τις γνωστικές του ικανότητες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.
- Η συναισθηματική αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην πίστη που έχει ο εκπαιδευτικός στις ικανότητες του να ελέγχει τα συναισθήματά του σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο.
- Τελευταία αλλά εξίσου σημαντική διάσταση είναι η πολιτισμική αυτοεκτίμηση που έχει να κάνει με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού αναφορικά με την αποτελεσματικότητά του σε συγκεκριμένες καταστάσεις, τις οποίες καλείται να διαχειριστεί εντός ορισμένων πολιτισμικών πλαισίων (Gibbs, 2003).

2.6.4. Εργασιακή Ικανοποίηση και Αυτοεκτίμηση των Εκπαιδευτικών

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η σχέση ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους ικανοποίηση. Ποικίλες έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί των οποίων η αυτοεκτίμηση κινείται σε υψηλά επίπεδα τείνουν να είναι περισσότερο ενθουσιώδεις και ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006). Όπως αναφέρει ο Martino (2003), η αυτοεκτίμηση μαζί με μια ευπροσάρμοστη ηγετική συμπεριφορά έχουν σημαντική επιρροή στην ικανοποίηση αυτή που αντλεί ο εκπαιδευτικός από το εργασιακό του περιβάλλον. Φαίνεται επιπλέον ότι η αυτοεκτίμηση επηρεάζει σημαντικά και τα επίπεδα της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Coladarcì, 1992; Reyes & Shin, 1995). Υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης φαίνεται να οδηγούν πράγματι σε χαμηλότερα επίπεδα εξουθένωσης (burnout) (Gibbs, 2002).

Ποικίλες έρευνες υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας εξαρτάται τόσο από την ηγεσία όσο και από τα μέλη του διδακτικού της προσωπικού. Καταδεικνύεται πράγματι ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης δημιουργούν ισχυρά κίνητρα για τους μαθητές, με αποτέλεσμα να συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τέτοια επίπεδα αυτοεκτίμησης φαίνεται να συμβάλλουν θετικά και στην εργασιακή αφοσίωση των εκπαιδευτικών (Coladarcì, 1992; Reyes & Shin, 1995).

2.6.4.1. Ο ρόλος της ηγεσίας

Ένας διευθυντής-ηγέτης δύναται να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν οικείο το εργασιακό τους περιβάλλον και υποστηρίζονται επαγγελματικά και προσωπικά από την ηγεσία τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης (Leithwood & Jantzi, 2005; Lewandowski, 2005).

Οι Hipp & Bredeson (1995) στα πλαίσια μελέτης τους σε δείγμα 280 εκπαιδευτικών υψηλής και χαμηλής αυτοεκτίμησης σε 10 σχολεία μέσης εκπαίδευσης, ανακάλυψαν ότι η σχέση μεταξύ της μορφής της σχολικής ηγεσίας και της προσωπικής εκτιμώμενης αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Personal Teaching Efficacy-PTE) διαμεσολαβείται από τις θετικές εμπειρίες τις οποίες βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εργασία τους και ως εκ τούτου από την εργασιακή τους ικανοποίηση. Δυο χρόνια αργότερα ο Hipp (1997) καταδεικνύει ότι ένας σχολικός ηγέτης που παρέχει στους εκπαιδευτικούς ουσιαστική ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδακτική πράξη είναι πολύ πιθανό να ενισχύσει την πίστη τους στις ικανότητές τους, την αυτοεκτίμηση τους καθώς και την προσπάθεια που καταβάλουν καθημερινά στα πλαίσια τους έργου τους, στοιχεία που οδηγούν στη βελτίωση των επιπέδων

της εργασιακής τους ικανοποίησης καθώς και των αντίστοιχων επιπέδων εργασιακής αφοσίωσης (job commitment).

Στην ίδια κατεύθυνση οι Nil & Kranot (2006) επιβεβαιώνουν ότι οι θετικές εργασιακές εμπειρίες που προωθούν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μπορούν να συνεισφέρουν τα μάλα στην ενίσχυση της PTE. Ηγέτες που προσαρμόζονται στις ποικίλες απαιτητικές περιστάσεις που ανακύπτουν στα πλαίσια λειτουργίας της σχολικής μονάδας είναι πιο πιθανό να δημιουργήσουν τις εργασιακές εκείνες συνθήκες οι οποίες δύνανται να οδηγήσουν σε υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας έτσι τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη στέγαση της ανάπτυξης της προσωπικής τους εκτίμησης.

Η σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και ικανοποίησης είναι αν μη τι άλλο αμφίδρομη. Μια υψηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί σε υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Steca, 2003; Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006), ενώ και η βελτίωση της ικανοποίησης οδηγεί σε αύξηση της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευτικού (Leithwood & Jantzi, 2005; Lewandowski, 2005; Hipp & Bredeson, 1995; Hipp, 1997; Nil & Kranot, 2006).

2.6.4.2. Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού Δυναμικού

Ο Bogler (2001) καταδεικνύει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το κύρος της εργασίας τους, την αυτονομία που απολαμβάνουν κατά την επιτέλεση του έργου τους, το βαθμό στον οποίο συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τις ευκαιρίες για προσωπική εξέλιξη και επαγγελματική ανάπτυξη καθώς επίσης και μια υψηλή αίσθηση αυτοεκτίμησης συνεισφέρουν σημαντικά στη διαμόρφωση υψηλών επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί πράγματι δήλωναν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την εργασία τους όταν αυτή συνέβαλε στην ενίσχυση της αίσθησης του αυτοσεβασμού τους, παρείχε ευκαιρίες για την προσωπική τους ανάπτυξη, συνεισέφερε στην καλλιέργεια συναισθημάτων υψηλής προσωπικής επίτευξης και προέβλεπε τη συμμετοχή τους σε καταλυτικής σημασίας σχολικές διαδικασίες, χαρίζοντάς τους παράλληλα ένα σημαντικό βαθμό αυτονομίας.

Η Rosenblatt (2001) επισημαίνει τη συμβολή της ανάληψης πολλαπλών παιδαγωγικών και διοικητικών ρόλων εκ μέρους του εκπαιδευτικού, στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, ρόλων που εκτείνονται έξω από τα συνήθη πλαίσια της διδακτικής πράξης (extrateaching school roles), στην καλλιέργεια της διδακτικής, και όχι μόνο, ευελιξίας του (Skill Flexibility). Αυτού του είδους η ευελιξία επιδρά σημαντικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευτικού, στην εργασιακή του ικανοποίηση, στην αύξηση του ενδιαφέροντος και της κινητοποίησής του για συνεχή βελτίωση των διδακτικών πρακτικών, καθώς και στην καλλιέργεια μιας αίσθησης αυτοπραγμάτωσης, αποτρέποντας έτσι την εμφάνιση ορισμένων βασικών συμπτωμάτων της εργασιακής εξουθένωσης και ενισχύοντας τοιούτοτρόπως τα επίπεδα της εργασιακής αφοσίωσης.

Η αυτοεκτίμηση διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο σε εργασιακά περιβάλλοντα, όπου οι ομάδες εργαζομένων έχουν κυρίαρχη θέση. Σημαντικός φαίνεται να είναι, στο μοτίβο αυτό, ο ρόλος της συλλογικής εκτιμώμενης αποτελεσματικότητας (collective efficacy) των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση των επιπέδων της εργασιακής τους ικανοποίησης. Πρόκειται στην ουσία για την αυτοεκτίμηση στο επίπεδο, όμως, της ομάδας των συναδέλφων, η οποία στο πλαίσιο αυτό αναφέρεται στην αυτοεκτιμώμενη ικανότητα του διδακτικού δυναμικού να διαχειρίζεται από κοινού κι αποτελεσματικά τις ποικίλες απαιτητικές περιστάσεις που ανακύπτουν στα πλαίσια της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Τόσο η άμεση όσο και η έμμεση επίδραση της μεταβλητής αυτής στα επίπεδα της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών καταδεικνύεται από τους Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone (2006) ενώ

επιβεβαιώνεται κι από άλλες σχετικές έρευνες (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petitta, & Rubinacci, 2003; McNatt & Judge, 2008).

Σε έρευνα των Klassen et al. (2009), η οποία διεξήχθη σε πέντε διαφορετικές χώρες (Καναδάς, Κύπρος, Κορέα, Σιγκαπούρη και ΗΠΑ) με στόχο την αξιολόγηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της κλίμακας Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale (TSES) καθώς και τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αυτοεκτίμησης και εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, βρέθηκε μια θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο κρίσιμης σημασίας αυτές μεταβλητές. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες, όπου εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, με όρους διδακτικών στρατηγικών καθώς και στρατηγικών διαχείρισης της σχολικής τάξης, εξέφρασαν εξίσου υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Klassen & Chiu, 2010; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijgaard, Buitink, & Hofman, 2012). Για τις ανάγκες των ερευνών αυτών έγινε χρήση αναλύσεων SEM (Structural Equation Modeling).

Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών τόσο σε επίπεδο ατομικό όσο και σε επίπεδο ομάδας δύναται να οδηγήσει σε υψηλά επίπεδα ικανοποίησης και ως εκ τούτου στην αποφυγή φαινομένων εργασιακής φυγής, που ουσιαστικά μεταφράζεται σε αυξημένη αφοσίωση στην εργασία (Borgogni, Russo, Miraglia & Vecchione, 2013).

Σύμφωνα με τους Gibson & Dembo (1984), εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, επιμένοντας στις προσπάθειές τους παρά τις όποιες δυσκολίες, αντιξοότητες, ακόμα και αποτυχίες, τείνουν να έχουν υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης. Η ενίσχυση λοιπόν της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευτικού δύναται να συμβάλλει σημαντικά στη διαδικασία αλλαγής και βελτίωσης της σχολικής μονάδας, στην εφαρμογή καινοτομιών και μεταρρυθμιστικών προσπαθειών και τελικά στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της βελτίωσης της ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας. Εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοεκτίμηση μπορούν να κινητοποιήσουν εντονότερα τους μαθητές τους, να τους οδηγήσουν σε καλύτερες επιδόσεις, να τολμήσουν διδακτικά, να συνδιαλεχθούν δημιουργικά αναφορικά με τυχόν αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, καθώς και να κινητοποιήσουν καινοτόμες δράσεις και μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που να ξεκινούν μάλιστα από το επίπεδο της σχολικής μονάδας, όπως είναι τα δίκτυα εκπαιδευτικών, οι έρευνες δράσης και οι ατομικές ή και συνεργατικές έρευνες σε ζητήματα ενδιαφέροντος (Brookover, 1979; Midgley et al., 1989).

Οι Skaalvik & Skaalvik (2010) σε έρευνά τους σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νορβηγία, υπογραμμίζουν την ισχυρή θετική σχέση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της αυτοεκτίμησής τους, με την πρόσφατη μελέτη των Akomolafe & Ogunmakin (2014) να συγκλίνει στο ίδιο αποτέλεσμα. Όπως οι τελευταίοι εξηγούν, η αυτοεκτίμηση καθορίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό πώς ένα άτομο συμπεριφέρεται, σκέπτεται και κινητοποιείται κατά την εμπλοκή του σε μια εργασία ή δραστηριότητα. Άτομα με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης τείνουν να έχουν μια θετικότερη στάση, να σκέπτονται πιο δημιουργικά, συμπεριφορά η οποία αλληλεπιδρά με την κινητοποίηση και τελικά οδηγεί σε εντονότερη ικανοποίηση από την εργασία. Επιπλέον, τα άτομα με υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης έχουν τη δυνατότητα να διαχειρίζονται αποτελεσματικά διάφορα καθήκοντα, υποχρεώσεις και προκλήσεις που σχετίζονται με τον επαγγελματικό τους ρόλο. Όλες οι παραπάνω έρευνες παρέχουν ιδιαίτερα ισχυρές ενδείξεις αναφορικά με τη θετική σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και εργασιακής ικανοποίησης των ατόμων και δη εν προκειμένω των εκπαιδευτικών.

3. Εργασιακή Εξουθένωση

3.1. Ο όρος Εργασιακή Εξουθένωση

Ο όρος εργασιακή εξουθένωση (burnout) διερευνήθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1970 με αφορμή μία εκτεταμένη κρίση που έκανε την εμφάνισή της στο πεδίο των ανθρωπιστικών επαγγελμάτων και δη ανάμεσα στους υπέρ-φορτωμένους από υποχρεώσεις και συνάμα απογοητευμένους εργαζόμενους των σχετικών αυτών κλάδων (Freudenberger, 1974). Είναι δύσκολο να δοθεί ακριβής ορισμός της εξουθένωσης καθώς πρόκειται για μια έννοια πολυεπίπεδη που κινείται και διασχίζει πολλές επιμέρους έννοιες και φαινόμενα (Dworkin, 1987; Farber, 1991; Handy, 1988; Jackson, Schwab, and Schuler, 1986; Shirom, 1989).

Η εξουθένωση συνήθως περιγράφεται σαν ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Οι Maslach et al. (1996) αναγνωρίζουν τη συναισθηματική εξάντληση σαν ένα κομβικό ζήτημα και παράγοντα σημαίνουσας σημασίας για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ οι Pines και Aronson (1988) συμπεριλαμβάνουν και τη φυσική εξάντληση που χαρακτηρίζεται από χαμηλά επίπεδα ενέργειας και χρόνια κούραση.

3.2. Ερμηνεία του Φαινομένου

3.2.1. Μοντέλα εργασιακής εξουθένωσης

Μία από τις προκλήσεις που παρουσιάζει η έρευνα σχετικά με την εργασιακή εξουθένωση είναι μεταξύ άλλων και η ενσωμάτωση των ερευνητικών πορισμάτων σε ένα συνεκτικό και περιεκτικό πλαίσιο, το οποίο να αντανakλά συστηματικά, με συνέπεια και αξιοπιστία τη δυναμική και τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια του φαινομένου αυτού, σε ένα πλήθος μάλιστα εργασιακών συνθηκών και περιβαλλόντων εργασίας. Ένα τέτοιο περιεκτικό μοντέλο πρέπει αρχικά να ενσωματώνει ποικίλες τις ατομικές και οργανωσιακές μεταβλητές που συνιστούν πηγές εργασιακού άγχους και απαιτήσεων και οδηγούν σταδιακά στην εξουθένωση. Στη συνέχεια θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις συνέπειες της εξουθένωσης με όρους προσωπικών, εργασιακών και οργανωσιακών αποτελεσμάτων. Τέλος θα πρέπει να είναι σε θέση να παρέχει ένα πλαίσιο για πολυδιάστατες επεμβάσεις και παρεμβάσεις ούτως ώστε να αμβλυνθούν τα αποτελέσματά της ή να αποφευχθεί η εμφάνισή της.

Στη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία, υπάρχουν αρκετά μοντέλα τα οποία περιγράφουν την ανάπτυξη και την εξελικτική πορεία του φαινομένου της εργασιακής εξουθένωσης. Κάθε ένα από αυτά τα μοντέλα παρουσιάζει και μία διαφορετική εκδοχή για το πώς αυτή αναπτύσσεται και εξελίσσεται, παρέχοντας ωστόσο περιορισμένες πληροφορίες σχετικά με ενδεχόμενες τεχνικές παρέμβασης για την αποφυγή της εμφάνισης του φαινομένου. Οι συνέπειες των όποιων παρεμβάσεων αντικρίζονται κι αυτές υπό διαφορετικό πρίσμα στα πλαίσια της εκάστοτε διαφορετικής προσέγγισης.

3.2.2. Πρώιμες Προσπάθειες-Μονοδιάστατα Μοντέλα

Πρώιμες ερμηνείες της εργασιακής εξουθένωσης εστίαζαν στην κατάρρευση της επαγγελματικής γοητείας που ασκεί στους εργαζόμενους το προς εκτέλεση έργο (Maslach, 1982). Οι νεοεισερχόμενοι εργαζόμενοι στους ανθρωπιστικούς τομείς συχνά ανέπτυσαν μη ρεαλιστικές προσδοκίες για το μελλοντικό τους επάγγελμα, στη βάση της αρχικής τους εκπαίδευσης και του γενικότερου πολιτιστικού τους υποβάθρου, γεγονός που είχε στη συνέχεια σαν αποτέλεσμα μια αισθητή απογοήτευση, η οποία ανέκυπτε όταν οι τελευταίοι κατανοούσαν πως στην πράξη οι συνθήκες εργασίας βρίσκονταν αρκετά, συνήθως, κάτω από τις προσδοκίες

τους. Σταδιακά το φαινόμενο αποδόθηκε στο χάσμα και τις συγκρούσεις μεταξύ των αξιών των εργαζομένων από τη μια, αξίες που αφορούν τη βελτίωση και την ενίσχυση των αποδεκτών του έργου τους (όπως είναι για παράδειγμα οι μαθητές στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ή οι ασθενείς στην περίπτωση των επαγγελματιών υγείας) και των περιορισμών στη δομή και τις διαδικασίες των ανθρωπιστικών ιδρυμάτων από την άλλη (Cedoline, 1982; Cunningham, 1982, 1983; Farber, 1991).

3.2.3. Το μοντέλο του Maslach & Jackson

Σε αντίθεση με τα κλασικά και σε μεγάλο βαθμό μονοδιάστατα μοντέλα του άγχους, η εργασιακή εξουθένωση στα πλαίσια της θεωρίας αυτής προσεγγίζεται εννοιολογικά μέσα από τρία αλληλοσυσχετιζόμενα στοιχεία: τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και τη μειωμένη προσωπική επίτευξη (Maslach & Jackson, 1984; Jackson et al., 1986; Farber, 1991). Η ταξινόμηση αυτή υιοθετείται σήμερα από τους περισσότερους ερευνητές, με άλλες οπτικές να συνεχίζουν να υπάρχουν (Shirom, 1989) χωρίς όμως να απολαμβάνουν την αποδοχή και τη δημοφιλία της συγκεκριμένης.

Η συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται στην αίσθηση του να νιώθει κανείς ψυχολογικά υπέρ-φορτωμένος και παράλληλα αποστραγγισμένος ως προς τα ψυχικά του αποθέματα. Η αποπροσωποποίηση αναφέρεται σε μία αρνητική, σκληρή ή υπερβολικά αποστασιοποιημένη συμπεριφορά προς τους γύρω, και δη προς τους αποδέκτες του παρεχόμενου έργου. Η μειωμένη προσωπική επίτευξη αναφέρεται σε μια χαμηλή αίσθηση προσωπικής αξιοσύνης και ως εκ τούτου σε μια αυτοεκλαμβάνουσα αδυναμία επιτυχούς διεκπεραίωσης της εργασίας. Ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζουν τα τρία αυτά δομικά στοιχεία του συγκεκριμένου μοντέλου στη διαμόρφωση της εργασιακής εξουθένωσης έχουν επαληθευτεί τόσο στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας όσο και στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Beck and Gargiulo, 1983; Byrne, 1991a, 1991b, 1993, 1994a; Friesen, Prokop, and Sarros, 1988; Friesen and Sarros, 1989; Gold, 1984; Iwanicki and Schwab, 1981; Jackson et al., 1986; Schwab and Iwanicki, 1982a, 1982b), με τη μεταβλητή του φύλου να λαμβάνεται συνάμα υπόψη για καθεμία από τις ομάδες εκπαιδευτικών των διαφορετικών βαθμίδων (Byrne, 1994b).

Παρά τη μεγάλη σημασία του μοντέλου αυτού, υπάρχουν κι εδώ ορισμένοι μεθοδολογικοί περιορισμοί αναφορικά με τη μελέτη της εργασιακής εξουθένωσης καθώς πρόκειται για μια πολυεπίπεδη έννοια με αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολο να εξεταστούν όλες οι διαστάσεις της σε ένα μόνο συγκεκριμένο πλαίσιο όσο ακριβές κι αν είναι αυτό, όσες παραμέτρους κι αν λαμβάνει υπόψη (Einsiedel and Tully, 1981; Freudenberger, 1983; Gold, 1984; Handy, 1988; Jackson et al., 1986; Maslach & Jackson, 1984; Meier, 1983; Perlman & Hartman, 1982).

Πράγματι, η έρευνα καταδεικνύει ότι οι τρεις προαναφερθείσες διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης δεν μπορούν να συναποτελέσουν ένα μοναδικό μέτρο. Οι Lee & Ashforth (1996) αποδίδουν το γεγονός αυτό στο ότι η προσωπική επίτευξη εμφανίζει μικρή συσχέτιση με τις δυο άλλες διαστάσεις στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, ενώ και οι Skaalvik & Skaalvik (2008) επισημαίνουν ασθενείς συσχετίσεις μεταξύ και των τριών αυτών διαστάσεων. Οι Schaufeli και Salanova (2007) θεωρούν τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση ως τα κεντρικότερα σημεία της εξουθένωσης.

3.2.4. Το μοντέλο του Cherniss

Ο Cherniss (1980) εντοπίζει οκτώ σημαντικά χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος τα οποία αλληλεπιδρούν και οδηγούν στην εμφάνιση της εργασιακής εξουθένωσης. Πρόκειται για την καθοδήγηση του εργαζομένου (orientation), το φόρτο εργασίας, τα κίνητρά του, το βαθμό αλληλεπίδρασής του με τους εκάστοτε «πελάτες», το βαθμό αυτονομίας τον οποίο

απολαμβάνει, τη σύγκλισή του με τους στόχους του οργανισμού-επιχείρησης στην οποία εργάζεται, την ηγεσία-επίβλεψη-εργοδοσία καθώς και την κοινωνική απομόνωση. Οι παράγοντες αυτοί οδηγούν στη δημιουργία συγκεκριμένων πηγών εργασιακού άγχους που βιώνεται σε διαφορετικό βαθμό από τον κάθε εργαζόμενο. Τα άτομα αντιμετωπίζουν το ανακύπτον αυτό άγχος με διαφορετικούς τρόπους. Ορισμένοι το διαχειρίζονται αποτελεσματικά εφαρμόζοντας τακτικές και στρατηγικές που χαρακτηρίζονται από ενεργητική δράση με αποτέλεσμα να αποφεύγονται τα επικείμενα συναισθήματα εξουθένωσης και συναισθηματικής φθοράς, ενώ άλλοι αποτυγχάνουν να το θέσουν υπό έλεγχο με αποτέλεσμα να επέρχονται οι αρνητικές εκείνες αλλαγές στη συμπεριφορά τους, τις οποίες επεσήμανε ο Cherniss προσδιορίζοντας την έννοια της εργασιακής εξουθένωσης. Η εξουθένωση λοιπόν σύμφωνα με τον Cherniss εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου και ως διαδικασία αναπαριστά τον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι προσαρμόζονται και αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες πηγές άγχους και στρες.

Οι έρευνες των Burke et al. (1984) και Burke & Greenglass (1989a, 1989b) επιβεβαίωσαν το μοντέλο του Cherniss, ενώ κατέδειξαν τη βαθύτερη σχέση των χαρακτηριστικών που επεσήμανε με τις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης όπως αυτές αναφέρθηκαν στο προηγούμενο μοντέλο των Maslach & Jackson (1984).

3.2.5. Το μοντέλο των προοδευτικών φάσεων

Οι Golembiewski, Munzenrider & Carter (1983) μελέτησαν την εργασιακή εξουθένωση, στηριζόμενοι στο μοντέλο των Maslach & Jackson, ως μια προοδευτική διαδικασία που αποτελείται από οκτώ συγκεκριμένες φάσεις. Η πρώτη φάση περιλαμβάνει χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης και για τις τρεις διαστάσεις της κλίμακας MBI. Η δεύτερη φάση περιλαμβάνει υψηλά επίπεδα εξουθένωσης αναφορικά με την αποπροσωποποίηση και χαμηλά επίπεδα στις δύο άλλες διαστάσεις, η τρίτη φάση περιλαμβάνει υψηλά επίπεδα στη διάσταση της προσωπικής επίτευξης και χαμηλά επίπεδα στις δύο άλλες, η τέταρτη χαμηλά επίπεδα μόνο στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης και υψηλά στις δύο άλλες και η πέμπτη χαμηλά επίπεδα τόσο στην αποπροσωποποίηση όσο και στην προσωπική επίτευξη με υψηλά επίπεδα εξουθένωσης να εμφανίζονται αυτή τη φορά μόνο στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης. Η έκτη φάση περιλαμβάνει χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης αναφορικά με την προσωπική επίτευξη και υψηλά στις δύο άλλες διαστάσεις, η έβδομη περιλαμβάνει χαμηλά επίπεδα στα συναισθήματα αποπροσωποποίησης και υψηλά στις δύο άλλες πτυχές και τέλος η όγδοη φάση περιλαμβάνει υψηλά επίπεδα εξουθένωσης και στις τρεις διαστάσεις του burnout. Το μοντέλο αυτό, του οποίου

Εικόνα 1: Το μοντέλο των προοδευτικών φάσεων του Golembiewski (Richardsen & Burke, 1995)

MBI Subscales	Phases							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Depersonalization	Lo	Hi	Lo	Hi	Lo	Hi	Lo	Hi
Personal accomplishment	Lo	Lo	Hi	Hi	Lo	Lo	Hi	Hi
Emotional exhaustion	Lo	Lo	Lo	Lo	Hi	Hi	Hi	Hi

οι παραπάνω περιγραφείσες φάσεις, παρατίθενται στην εικόνα 1, υπερβαίνει την παραδοσιακή χρήση της κλίμακας MBI και των τριών διαστάσεων της εργασιακής εξουθένωσης που αυτή περιλαμβάνει, ομαδοποιώντας τους διάφορους συνδυασμούς έντασης συναισθημάτων εξουθένωσης, συναισθήματα που εμπίπτουν σε κάθε μία από τις τρεις διαστάσεις του MBI, σε φάσεις, οι οποίες οργανώνονται σε μια θεωρητικά θεμελιωμένη ακολουθία.

Αρκετές είναι οι έρευνες που έχουν επαληθεύσει το μοντέλο αυτό, το οποίο μπορούμε να καλούμε ως μοντέλο προοδευτικών φάσεων, σε μια προσπάθεια απόδοσης στα ελληνικά του όρου progressive phase model, δίνοντας αξιοσημείωτα αποτελέσματα (Burke & Deszca, 1986; Burke & Greenglass, 1989b, 1991; Burke, Shearer, & Deszca, 1984; Deckard, Rountree, &

Golembiewski, 1986; Golembiewski, 1986; Golembiewski et al., 1989; Golembiewski & Munzenrider, 1984, 1988; Janz, Dugan, & Ross, 1986).

Εργαζόμενοι που βρίσκονται σε πιο προχωρημένες φάσεις εξουθένωσης, με βάση τα στάδια που περιγράφησαν, τείνουν σχεδόν πάντα να αναφέρουν περισσότερες αρνητικές εργασιακές εμπειρίες και λιγότερα εργασιακά επιτεύγματα σε σχέση με τους συναδέλφους τους που βρίσκονται σε πιο πρώιμες φάσεις. Καθώς οι φάσεις εξελίσσονται από την πρώτη προς την τελευταία οι εργαζόμενοι αντικρίζουν το χώρο εργασίας τους ως όλο και λιγότερο γοητευτικό. Σταδιακά το εργασιακό περιβάλλον τους απωθεί, ενώ συνάμα αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης και εντονότερη πρόθεση αποχώρησης-φυγής από το επάγγελμα. Όταν ο εργαζόμενος κατευθύνεται προς τις πιο προχωρημένες φάσεις της εξουθένωσης, τείνει να συμμετέχει ολοένα και λιγότερο στις διάφορες πτυχές των εργασιακών του καθηκόντων, μεταξύ αυτών και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ενώ εκδηλώνει ολοένα και συχνότερα ασθένειες, σωματική εξάντληση, αρνητικά συναισθήματα ακόμα και συναισθήματα θλίψης και κατάθλιψης. Η παραγωγικότητα και αποδοτικότητα του εργαζομένου τείνει να μειώνεται κατακόρυφα, κάτι που ασφαλώς αναμενόταν καθώς η απόδοση εξαρτάται από όλες τις προαναφερθείσες παραμέτρους.

Πέρα από την επαλήθευση του εν λόγω μοντέλου μέσω των προαναφερθεισών ερευνών, οι οποίες κατέδειξαν τη σύνδεση της εξουθένωσης μεταξύ άλλων και με ψυχοσωματικά προβλήματα των εργαζομένων, εύρημα συγκλονιστικής σημασίας, η προοδευτικότητα αυτή καθ'αυτή των φάσεων της εργασιακής εξουθένωσης και τα χαρακτηριστικά τους, επιβεβαιώνουν ότι η εξουθένωση αποτελεί το τελικό στάδιο μιας συνεχιζόμενης κατάστασης έντονου εργασιακού άγχους, στρες και χαμηλών επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης.

Το μοντέλο του Golembiewski καθιστά δύσκολο το σχεδιασμό των κατάλληλων εκείνων παρεμβάσεων που αναμένεται να είναι και οι πλέον αποτελεσματικές για την αποφυγή των έντονων συναισθημάτων της εργασιακής εξουθένωσης. Αν και η όλη αλληλουχία φάσεων κινείται προοδευτικά προς εντονότερα συναισθήματα εξουθένωσης, καθώς ένας εργαζόμενος βαδίζει από τα πρώιμα προς τα πιο προχωρημένα επίπεδα, το μοντέλο δεν αντανάκλα μια αυστηρή διαδρομή που εξελίσσεται πάντοτε με τον ίδιο τρόπο, μέσα από τους ίδιους «σταθμούς» για κάθε άτομο. Ένας εργαζόμενος μπορεί να φτάσει στην εξουθένωση ακολουθώντας διαφορετική «διαδρομή» από κάποιον άλλο.

Στο σημείο αυτό διακρίνονται δύο είδη εξουθένωσης που καταγράφονται στις σχετικές έρευνες. Πρόκειται για την οξεία και για τη χρόνια εργασιακή εξουθένωση. Η οξεία εξουθένωση μπορεί να χαρακτηρίζεται από μια ακολουθία φάσεων του τύπου I-V-VII. Η ακολουθία αυτή διακρίνεται από μια ξαφνική και έντονη αύξηση των συναισθημάτων συναισθηματικής εξάντλησης, ενδεχομένως εξαιτίας κάποιου αρνητικού βιώματος στην προσωπική ζωή του εργαζομένου, η οποία ακολουθείται από ταυτόχρονη αύξηση της έντασης των συναισθημάτων αποπροσωποποίησης και μείωση των συναισθημάτων προσωπικής επίτευξης. Η χρόνια εξουθένωση μπορεί να χαρακτηρίζεται από μια ακολουθία του τύπου I-II-IV-VIII. Αυτή η ακολουθία ξεκινά με αυξημένα συναισθήματα αποπροσωποποίησης, συναισθήματα που ακολουθούνται από μία μείωση στην αίσθηση της προσωπικής επίτευξης και τελικά από μια αύξηση στα επίπεδα της συναισθηματικής εξάντλησης. Η οξεία και η χρόνια εξουθένωση δύνανται να σχετίζονται με εντελώς διαφορετικούς παράγοντες, με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολο να σχεδιάσει κανείς τις αποτελεσματικότερες στρατηγικές και πρακτικές παρέμβασης αναφορικά με την εξέλιξη των συναισθημάτων εξουθένωσης, αν δεν γνωρίζει την ακολουθία που οδηγεί από την πρώτη φάση στο τελικό στάδιο του burnout. Παρά τη δυσκολία αυτή, ωστόσο, το μοντέλο των προοδευτικών φάσεων έχει συνεισφέρει τα μάλα στην ανάδειξη των ειδών των παρεμβάσεων οργανωσιακού επιπέδου που μπορούν να οδηγήσουν στην

αποφυγή της ανάπτυξης της χρόνιας εξουθένωσης (Golembiewski, Hilles και Daly, 1986, 1987).

3.2.6. Το μοντέλο του Leiter

Το μοντέλο αυτό (Leiter, 1989, 1991a,b) βασίζεται σε δυο υποθέσεις. Σύμφωνα με την πρώτη τα τρία συστατικά στοιχεία της εξουθένωσης όπως αυτά προσδιορίζονται από την κλίμακα MBI των Maslach & Jackson, επηρεάζουν ανά δύο το ένα το άλλο, με την πάροδο του χρόνου. Σύμφωνα με τη δεύτερη υπόθεση τα τρία αυτά στοιχεία έχουν ξεχωριστές σχέσεις με διάφορες συνθήκες του εργασιακού αλλά και του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος του εργαζομένου, σχέσεις που έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά για καθεμιά από τις διαστάσεις της εξουθένωσης. Ο Leiter ανέπτυξε το μοντέλο του με χρήση της τεχνικής SEM (structural equation modeling), η οποία επέτρεψε τον έλεγχο της ξεχωριστής συμβολής των διαφόρων οργανωσιακών και όχι μόνο μεταβλητών στην εξουθένωση, διατηρώντας παράλληλα τη δομή των τριών παραγόντων του MBI. Επιπλέον δόθηκε η δυνατότητα να διερευνηθούν οι επιδράσεις καθενός εκ των τριών αυτών παραγόντων στους υπόλοιπους δύο.

Το συγκεκριμένο μοντέλο τοποθετεί σε κεντρική θέση τη συναισθηματική εξάντληση, διάσταση που κατά τον Leiter αναπτύσσεται πριν από τις άλλες δύο, καθώς επηρεάζεται εντονότερα από τις απαιτήσεις και τους παράγοντες άγχους, στρες και πίεσης στα πλαίσια της εργασίας. Οι εργαζόμενοι προσπαθούν να διαχειριστούν τα συναισθήματα της συναισθηματικής αποστράγγισης αποπροσωποποιούμενοι από τους εκάστοτε πελάτες. Καθώς χάνεται το προσωπικό στοιχείο των εργασιακών σχέσεων, το αίσθημα της προσωπικής επίτευξης ελαχιστοποιείται με αποτέλεσμα να καταλήγει ο εργαζόμενος συνολικά σε προχωρημένα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης.

Το μοντέλο αυτό προσδιορίζει τη συναισθηματική εξάντληση ως μια αντίδραση σε παράγοντες άγχους που ενυπάρχουν στα πλαίσια της εργασίας, παράγοντες που εν τέλει επιδρούν με τη διαμεσολάβηση της διάστασης αυτής της εξουθένωσης σε διάφορες πτυχές της εργασίας όπως είναι η οργανωσιακή και η εργασιακή αφοσίωση του ατόμου. Βασικότεροι παράγοντες άγχους είναι ο εργασιακός φόρτος και η σύγκρουση με άλλα άτομα του εργασιακού περιβάλλοντος. Οι παράγοντες αυτοί έχουν έντονη επίδραση στην αποπροσωποποίηση, την προσωπική επίτευξη καθώς και σε άλλες πτυχές της εργασίας. Η αξιοποίηση κατάλληλων στρατηγικών, η καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων και η στοχευμένη προσπάθεια διαχείρισης της δεδομένης κάθε φορά κατάστασης φαίνεται να έχουν ανασταλτική επίδραση στην εκδήλωση συναισθημάτων μειωμένης επίτευξης και συναισθηματικής αποστράγγισης. Στην κατεύθυνση αυτή συνεισφέρουν και η συχνή ανατροφοδότηση και υποστήριξη του εργαζομένου από την ηγεσία και τους συναδέλφους του, οι θετικές σχέσεις με τους εκάστοτε «πελάτες» και ο βαθμός αυτονομίας τον οποίο απολαμβάνει.

Μολονότι το συγκεκριμένο μοντέλο έχει επαληθευτεί από διάφορες έρευνες, εντούτοις ορισμένες μελέτες δεν επιβεβαιώνουν στην πράξη την εξ' υποθέσεως σύνδεση ανάμεσα στην αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη. Φαίνεται ότι η σχέση της προσωπικής επίτευξης με τις δύο άλλες διαστάσεις της εξουθένωσης θα μπορούσε να ερμηνευθεί καλύτερα μέσα από την κοινή τους συσχέτιση με άλλες μεταβλητές, όπως είναι για παράδειγμα η κοινωνική στήριξη (social support) (Maslach, Shaufeli & Leiter, 2001). Ως κοινωνική στήριξη ορίζεται το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων και συναλλαγών (συναισθηματικών, γνωστικών και συμπεριφορικών) οι οποίες στοχεύουν στον εξοπλισμό του ατόμου με τις δεξιότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να ανταπεξέλθει προοδευτικά σε απαιτητικές καταστάσεις (Sarason & Duck, 2001). Οι Lee & Ashforth (1996) κατέδειξαν ότι η συναισθηματική εξάντληση ήταν προάγγελος της αποπροσωποποίησης, με την προσωπική επίτευξη όμως να

προκύπτει σαν άμεση συνέπεια της πρώτης και όχι σαν κάτι που επέρχεται με την πάροδο του χρόνου. Οι ίδιοι ερευνητές επεσήμαναν ότι η σχέση της προσωπικής επίτευξης με τις δύο άλλες διαστάσεις της εξουθένωσης δύναται να επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες του εργασιακού περιβάλλοντος.

Στα πλαίσια του συγκεκριμένου μοντέλου κεντρικό ρόλο κατέχει η σύγκρουση μεταξύ των προσωπικών προσδοκιών των εργαζομένων και των οργανωσιακών περιορισμών. Οι παράγοντες άγχους συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της εργασιακής εξουθένωσης στον βαθμό που οι οργανισμοί στερούνται ενός συστήματος στήριξης και ανατροφοδότησης και παραμένουν ως έχουν δίχως να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στα αιτήματα των εργαζομένων τους. Αυτό το οποίο φαίνεται ότι απαιτείται για την αποφυγή των αρνητικών συναισθημάτων που φέρει η εργασιακή εξουθένωση είναι η ενίσχυση και ενδυνάμωση των εργαζομένων στα πλαίσια του εργασιακού περιβάλλοντος και η συνολικότερη διαμόρφωση των οργανισμών που παρέχουν ανθρωπιστικού χαρακτήρα υπηρεσίες, όπως είναι για παράδειγμα τα εκπαιδευτικά και νοσηλευτικά ιδρύματα, με τρόπο τέτοιο ώστε να ανταποκρίνονται πιο άμεσα και αποτελεσματικά στις προσδοκίες των ατόμων που εργάζονται σε αυτούς.

Η απόκλιση ανάμεσα στις προσδοκίες των νεοεισερχόμενων ειδικά σε τέτοιους οργανισμούς λειτουργών και του περιβάλλοντος που συναντούν είναι η αφετηρία ενός αισθήματος μειωμένης εργασιακής ικανοποίησης. Η μη ανταποκρισιμότητα των οργανισμών στα αιτήματα των ατόμων που εργάζονται σε αυτούς επιτείνει αυτήν την απόκλιση και έχει σαν αποτέλεσμα ακόμα χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Η συνέχιση ακριβώς μιας τέτοια κατάστασης μειωμένης ικανοποίησης οδηγεί τελικά στην εργασιακή εξουθένωση.

Τα ανθρωπιστικά επαγγέλματα είναι εκείνα στα πλαίσια των οποίων μελετήθηκε για πρώτη φορά η εργασιακή εξουθένωση διότι ακριβώς σε αυτά τα επαγγέλματα ο φόρτος εργασίας και οι υπόλοιποι παράγοντες άγχους και στρες επιδρούν εντονότερα στον εργαζόμενο. Κι αυτό διότι στην επίδραση αυτή δρα με τη σειρά της καταλυτικά η ίδια η φύση των προσφερόμενων υπηρεσιών, των οποίων οι αποδέκτες ή «πελάτες» είναι είτε οι νεαροί μαθητές και σπουδαστές των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είτε οι ασθενείς ενός νοσηλευτικού ιδρύματος. Οι συναισθηματικές απαιτήσεις που απορρέουν από αυτό το είδος των «πελατών» είναι έντονες, με αποτέλεσμα εξίσου έντονος να είναι και ο ενδεχόμενος αντίκτυπος των ποικίλων παραγόντων άγχους στον εργαζόμενο. Οι παράγοντες αυτοί αν δεν τύχουν αποτελεσματικής διαχείρισης οδηγούν με ραγδαίους ρυθμούς στην εργασιακή εξουθένωση διαβαίνοντας την οδό της μειωμένης εργασιακής ικανοποίησης. Στην περίπτωση που υπάρξει κατάλληλος χειρισμός τότε όχι απλώς τίθενται υπό έλεγχο αλλά οδηγούν μέσω της ουσιαστικής και εποικοδομητικής διαχείρισής τους σε ενίσχυση των επιπέδων της αυτοεκτίμησης και ως εκ τούτου σε εκτόξευση των επιπέδων της εργασιακής ικανοποίησης. Το γεγονός αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε μείωση του κινδύνου αποχώρησης από το επάγγελμα και εμφάνισης των αρνητικών συνεπειών της εξουθένωσης.

Αν και σύμφωνα με τον Leiter (1991, 1992), απαιτείται μια συνολικότερη οργανωσιακή αλλαγή για τη συστηματική και αποτελεσματική αντιμετώπιση των παραγόντων άγχους και την αποφυγή των συνεπειών του burnout, εντούτοις φαίνεται ότι και η υιοθέτηση ενός συνδυασμού οργανωσιακών και ατομικών παρεμβάσεων δύναται να συμβάλλει τα μάλα στην κατεύθυνση αυτή. Το μοντέλο προτείνει ότι προκειμένου να αποφευχθεί η εμφάνιση έντονων συναισθημάτων εξουθένωσης, είναι απαραίτητο να μπουν στο στόχαστρο οι παράγοντες άγχους που επηρεάζουν άμεσα τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης. Η προσαρμογή του φόρτου εργασίας ώστε να είναι περισσότερο διαχειρίσιμος, η αναδιανομή των εργασιακών καθηκόντων, έτσι ώστε η εργασία να θέτει στα άτομα καινούργιες προκλήσεις ξεφεύγοντας

από την καθημερινή ρουτίνα, καθώς και η προσπάθεια εμπέδωσης αγαστών ή τουλάχιστον μη συγκρουσιακών διαπροσωπικών σχέσεων αποτελούν ορισμένες βασικές στρατηγικές για τη διαχείριση των αγχογόνων παραγόντων της εργασίας. Επιπλέον μια αυξημένη αίσθηση επιτελεσματικότητας του εργαζομένου ως αποτέλεσμα κατάλληλης εκπαίδευσης, ουσιαστικής αξιοποίησης των δεξιοτήτων του και καλλιέργειας κατάλληλων δεξιοτήτων διαχείρισης, μπορεί να αυξήσει αισθητά την αυτοεκτίμησή του, αύξηση που συνεπάγεται βελτίωση των επιπέδων ικανοποίησης, και μείωση των επιπέδων του εργασιακού στρες.

Για τα άτομα που βιώνουν προχωρημένα επίπεδα εξουθένωσης δύνανται να λειτουργήσουν αποτελεσματικά παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν την αύξηση του βαθμού αυτονομίας τους στα πλαίσια της εργασίας μέσα από τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, την εκπαίδευση της ηγεσίας έτσι ώστε να παρέχει ουσιαστική στήριξη και ενθάρρυνση στον εργαζόμενο, την ενίσχυση των συναδελφικών σχέσεων μέσα από την παροχή ευκαιριών τόσο για επίσημες όσο και για ανεπίσημες μορφές συνεργασίας και συνδιαλλαγής απόψεων, και τέλος την παροχή ανατροφοδότησης και ευκαιριών αναστοχασμού σχετικά με τις υψηλές απαιτήσεις των εκάστοτε «πελατών». Η εφαρμογή τέτοιων στρατηγικών μπορεί να επιτευχθεί μέσα από έναν συνδυασμό οργανωσιακών και ατομικών παρεμβάσεων. Για παράδειγμα η δημιουργία ομάδων αρμόδιων για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν λόγω διαπροσωπικών συγκρούσεων των εργαζομένων, η ανάληψη δράσης από ομάδες εργαζομένων με στόχο τη βέλτιστη δυνατή κατανομή του εργασιακού φόρτου, τον προγραμματισμό και την κατανομή των καθηκόντων αλλά και την επίλυση δύσκολων ζητημάτων σχετικά με τις απαιτήσεις των πελατών είναι ορισμένα παραδείγματα παρεμβάσεων σε οργανωσιακό επίπεδο. Η εκπαίδευση και εξάσκηση των εργαζομένων σε δεξιότητες γνωστικές, μεταγνωστικές και αναστοχαστικές, η συμβουλευτική υποστήριξη των εργαζομένων από τους συναδέλφους τους ή από την ηγεσία και η παροχή ανατροφοδότησης, με στόχο την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης των αγχογόνων παραγόντων της εργασίας, με απώτερο στόχο την αποφυγή της εργασιακής εξουθένωσης είναι ορισμένα παραδείγματα παρεμβάσεων σε ατομικό επίπεδο.

3.2.7. Αποτίμηση των μοντέλων εργασιακής εξουθένωσης

Κάθε ένα από τα τρία τελευταία μοντέλα έχει συγκεκριμένες δυνατότητες και περιορισμούς. Το μοντέλο του Cherniss περιορίζεται στους νεοεισερχόμενους επαγγελματίες σε έναν οργανισμό. Το μοντέλο αυτό προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος που είναι πιθανό να συνεισφέρουν στην εργασιακή εξουθένωση στα πρώτα στάδια της καριέρας του επαγγελματία-λειτουργού. Είναι πολύ πιθανό όμως η ανάπτυξη της εργασιακής εξουθένωσης σε μεταγενέστερα στάδια της καριέρας του να εξαρτάται και από άλλους εργασιακούς παράγοντες. Επιπλέον η έρευνα σχετικά με το μοντέλο αυτό είναι αρκετά περιορισμένη. Ο Cherniss στήριξε το μοντέλο του σε συνεντεύξεις και παρατηρήσεις σε έναν σχετικά περιορισμένο πληθυσμό. Έτσι, αν και διάφορες έρευνες παρέχουν στήριξη σε αυτό, εντούτοις απαιτούνται περισσότερες ερευνητικές ενδείξεις. Ωστόσο, το συγκεκριμένο μοντέλο είναι εύληπτο και διαισθητικό, ενώ και αυτή καθαυτή η μελέτη του ερευνητή πάνω στο φαινόμενο του burnout, παρέχει σημαντική γνώση σχετικά με τη δυναμική της εξουθένωσης στα πρώτα στάδια της καριέρας ενός εργαζομένου.

Το μοντέλο του Golembiewski χαρακτηρίζεται από ένα θεωρητικό πλούτο που δεν παρέχεται από την παραδοσιακή εφαρμογή του ερωτηματολογίου MBI και αποτελεί ως εκ τούτου ένα ισχυρό ερευνητικό εργαλείο. Η μελέτη του παρέχει σημαντικά δεδομένα που επιτρέπουν την κατανόηση των συσχετίσεων της εργασιακής εξουθένωσης με παράγοντες τόσο οργανωσιακούς όσο και ατομικούς. Επιπλέον με τη βοήθεια του εργαλείου αυτού είναι δυνατόν να μελετηθεί το φαινόμενο της εξουθένωσης όπως αυτό εξελίσσεται μέσα από συγκεκριμένες

φάσεις και στάδια, ενώ συνάμα μπορεί να εξεταστεί αρτιότερα η ευστάθεια και η ακολουθία των φάσεων αυτών κατά την εξέλιξη του φαινομένου. Ένας περιορισμός του μοντέλου έχει να κάνει με τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο κατανέμεται σε μια συγκεκριμένη φάση εξουθένωσης. Αξιοποιώντας τη μέθοδο διχοτόμησης των μεσαίων σκορ είναι δύσκολο να αξιολογήσει κανείς τις αλλαγές της βαθμολογίας που οφείλονται σε παρεμβάσεις που έχουν ως στόχο την αποφυγή της εργασιακής εξουθένωσης. Προκειμένου να «ολισθήσει» ένα άτομο σε μια διαφορετική φάση προς οποιαδήποτε από τις δυο κατευθύνσεις, θα πρέπει το σκορ του σε οποιαδήποτε από τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης να διασχίσει την εκάστοτε μέση τιμή. Υπάρχει έτσι ο κίνδυνος σε μικρές αλλαγές του σκορ γύρω από τη μέση τιμή μιας διάστασης να δίνεται η ίδια βαρύτητα με μεγάλες αλλαγές του σκορ που να μην και αυτές διασχίζουν τη μέση τιμή έχοντας ωστόσο διανύσει αρκετές τυπικές αποκλίσεις πριν φτάσουν και ξεπεράσουν την κρίσιμη αυτή τιμή. Είναι ως εκ τούτου δύσκολο να αποτιμηθούν τα αποτελέσματα που έχουν οι διαφορών ειδών παρεμβάσεις στα συναισθήματα εξουθένωσης των εργαζομένων, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται ο σχεδιασμός κατάλληλων στρατηγικών παρέμβασης σε οργανωσιακό και ατομικό επίπεδο.

Το μοντέλο του Leiter έχει συνεισφέρει αποφασιστικά στην κατανόηση των σχέσεων ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις του MBI και των ιδιαίτερων και μοναδικών τους σχέσεων με ποικίλες οργανωσιακές και περιβαλλοντικές μεταβλητές. Πρόκειται όμως για ένα εκλεπτυσμένο στατιστικό μοντέλο, γεγονός το οποίο δεν το καθιστά τόσο ευκολά προσβάσιμο σαν ερευνητικό εργαλείο. Στα πλαίσια του συγκεκριμένου μοντέλου έχει αναγνωριστεί ένας σημαντικός αριθμός οργανωσιακών προβλημάτων που συνεισφέρουν στην εργασιακή εξουθένωση. Ωστόσο δεν είναι ξεκάθαρο πώς τα ζητήματα αυτά ανακύπτουν, κάτω από ποιες συνθήκες, σε ποιο περιβάλλον αρχίζουν να γίνονται προβλήματα και ποιοι οργανωσιακοί παράγοντες οδηγούν σε αύξηση ή μείωση των προβλημάτων αυτών. Καθίσταται ως εκ τούτου ιδιαίτερα απαιτητικό στα πλαίσια του εν λόγω μοντέλου, να σχεδιαστούν κατάλληλες και εξειδικευμένες παρεμβάσεις που να ελέγχουν τις σχέσεις που ενυπάρχουν ανάμεσα στην εξουθένωση και τους ποικίλους παράγοντες της εργασίας.

Αν και το κάθε μοντέλο συνεισφέρει με το δικό του διαφορετικό τρόπο στο ζήτημα της εξουθένωσης και στη σκιαγράφηση της εξέλιξής της, υπάρχουν μεταξύ τους ορισμένες ομοιότητες ως προς το είδος των παρεμβάσεων που φαίνεται να υποδεικνύουν. Πράγματι και τα τρία μοντέλα φαίνεται να προτιμούν, για την αποφυγή της εμφάνισης έντονων συναισθημάτων εργασιακής εξουθένωσης, προσεγγίσεις που περιλαμβάνουν την ενίσχυση και ενδυνάμωση των εργαζομένων και τη διαμόρφωση των οργανισμών με τρόπο τέτοιο ώστε να ανταποκρίνονται περισσότερο στις προσδοκίες των ατόμων που εργάζονται σε αυτούς. Για παράδειγμα ο Leiter (1991) πρότεινε ότι η εξουθένωση μπορεί να αναχαιτιστεί μέσα από την εκπαίδευση των εργαζομένων στο να αναλύουν οργανωσιακά προβλήματα, να τα θέτουν επί τάπητος και να τα αντιμετωπίζουν, με τη σταθερή στήριξη και βοήθεια του οργανισμού στον οποίο εργάζονται. Αν και οι παρεμβάσεις ατομικού επιπέδου έχουν αποδειχθεί ιδιαίτερα επιτυχημένες και αποτελεσματικές, όπως έχουν καταδείξει σχετικές έρευνες, και τα τρία μοντέλα αναγνωρίζουν ότι η συστηματική και αποτελεσματικότερη διαχείριση των συναισθημάτων εργασιακής εξουθένωσης, προϋποθέτει την εύρεση και εφαρμογή μακροπρόθεσμων λύσεων σε οργανωσιακά προβλήματα. Δια τούτο αυτό που απαιτείται είναι η μελέτη και η διερεύνηση ενδεχόμενων παρεμβάσεων οι οποίες να περιλαμβάνουν μια συνολικότερη οργανωσιακή αλλαγή. Υπάρχει πράγματι μια ευρύτερη συμφωνία ότι τα έντονα συναισθήματα εξουθένωσης συνιστούν έναν εύλογο και ίσως έναν εκ των βασικότερων στόχων για επεμβάσεις οργανωσιακού χαρακτήρα, με σκοπό τη διαχείριση αλλά και την πρόληψη του φαινομένου του burnout προς όφελος των ατόμων και των οργανισμών στους οποίους τα άτομα αυτά εργάζονται.

3.3. Εξουθένωση και Κοινωνικό-Εργασιακό Πλαίσιο

Η εργασιακή εξουθένωση συνδέεται με ψυχοσωματικής φύσης προβλήματα των εργαζομένων, και ειδικότερα με πτώση της ψυχοσωματικής τους ευημερίας, καθώς και με πολλά και ποικίλα άλλα ζητήματα που άπτονται τόσο της εργασιακής όσο και της προσωπικής τους ζωής. Η φύση του συνδρόμου μεταβάλλεται με την εξέλιξη των ανθρωπιστικών επαγγελμάτων. Η πρόσφατη εμπειρία καταδεικνύει ότι έντονα συναισθήματα εξουθένωσης βιώνονται πλέον στα πλαίσια ενός σαφώς διαφορετικού κοινωνικού πλαισίου, με τους εργαζόμενους στα ανθρωπιστικά επαγγέλματα να πασχίζουν για την κοινωνική αναγνώριση του έργου τους στα πλαίσια μίας ευρύτερης και γενικευμένης εργασιακής ανασφάλειας και κοινωνικής κρίσης. Οι πολιτικές της εκάστοτε ηγεσίας, που μεταξύ άλλων προβλέπουν μειωμένους προϋπολογισμούς αναφορικά με τους οργανισμούς, τα ιδρύματα και τους λειτουργούς των σχετικών κλάδων, αλλά και περισσότερο επιφυλακτικές αντιλήψεις σχετικά με την αξία και το ρόλο των εργαζομένων στα πεδία αυτά, έχουν επαναπροσδιορίσει τις ευθύνες και τις απαιτήσεις που απορρέουν από τα συγκεκριμένα επαγγέλματα, μεταβάλλοντας την υποβόσκουσα συμφωνία «ανταλλαγής» μεταξύ των εργαζομένων και των οργανισμών στους οποίους αυτοί εργάζονται.

Ο Woods (1999) ισχυρίζεται ότι μέσα από την εντατικοποίηση των εργασιακών απαιτήσεων οι εκπαιδευτικοί πιέζονται για να φέρουν σε πέρας μεγαλύτερο όγκο εργασίας με λιγότερα μέσα ενώ την ίδια στιγμή λαμβάνουν μικρότερες ανταμοιβές και μικρότερη κοινωνική αναγνώριση για τις προσπάθειές τους. Για τον Farber (1991) το γεγονός αυτό μπορεί να αποτελέσει την αρχή μιας προοδευτικά αυξανόμενης εργασιακής δυσανεμίας, η οποία δύναται να καταλήξει σε έντονα συναισθήματα εργασιακής εξουθένωσης. Πράγματι μια τέτοια κατάσταση, όπως αυτή διαμορφώνεται, καλλιεργεί σταδιακά στους εκπαιδευτικούς μια αίσθηση αναντιστοιχίας κόπου και ανταμοιβής, κοινωνικής και υλικής, δημιουργώντας έντονα συναισθήματα συναισθηματικής αποστράγγισης. Ο Cherniss (1995) υπογραμμίζει τον αντίκτυπο της εντατικοποίησης των εργασιακών απαιτήσεων στην αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αποτελεσματικότητά τους, απαιτήσεις που σε συνδυασμό με τα περιορισμένα μέσα που τους παρέχονται στα πλαίσια της διδασκαλίας, τείνουν να καλλιεργούν ολοένα και εντονότερα συναισθήματα μειωμένης προσωπικής επίτευξης.

3.4. Εργασιακή Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών

3.4.1. Εξουθένωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Η εργασιακή εξουθένωση αναγνωρίζεται ως ένα ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα το οποίο σχετίζεται με το άγχος των ατόμων που εργάζονται σε επαγγέλματα τα οποία έχουν διαπροσωπικό-ανθρωπιστικό προσανατολισμό (Jennet et al., 2003). Σε τέτοιου είδους επαγγέλματα η σχέση μεταξύ των παρεχόντων και των αποδεκτών του έργου αποτελεί κεντρικό άξονα της εργασίας, εμπλέκοντας έντονα και τις δύο πλευρές σε μια αλληλεπίδραση που έχει έντονη συναισθηματική χροιά.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κατέχει σημαίνουσα θέση ανάμεσα στα επαγγέλματα αυτά. Η στοργή, η καθοδήγηση, οι αξίες και το ήθος που προσφέρονται στους μαθητές (Nias, 1989), συνθέτουν αυτόματα συναισθηματικές απαιτήσεις από τους λειτουργούς της παιδείας. Αυτές οι απαιτήσεις σχηματίζονται μέσα σε ένα περίπλοκο πλαίσιο αλληλεπιδράσεων, κάποιες από τις οποίες είναι έντονες και εντατικές, όπως για παράδειγμα οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Άλλες αλληλεπιδράσεις είναι ελαφρώς περισσότερο απομακρυσμένες από τη διδακτική πράξη, συνεχίζοντας ωστόσο να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα τόσο των προαναφερθεισών αλληλεπιδράσεων όσο και γενικότερα του παρεχόμενου έργου. Αυτές

περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τις σχέσεις με τους γονείς-κηδεμόνες των μαθητών, την κεντρική εκπαιδευτική ηγεσία, τους υπεύθυνους για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και τους συμβούλους της εκπαίδευσης. Οι συγκεκριμένες αλληλεπιδράσεις χαρακτηρίζονται λιγότερο από κοινωνικές και συναισθηματικές δεσμεύσεις και περισσότερο από την ευαισθησία των εκπαιδευτικών στα κοινωνικά αιτήματα και από μία μεγαλύτερη έμφαση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών. Στην οπτική των εκπαιδευτικών οι πρωταγωνιστές των αλληλεπιδράσεων αυτών απορροφούν μεγάλη συναισθηματική ενέργεια, επιστρέφοντας μάλιστα πολύ μικρή ανταμοιβή.

Από την άλλη πλευρά οι στενοί συνεργάτες στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης είναι πιθανό να αποτελούν πηγές συναισθηματικής στήριξης και επαγγελματικής αναζωογόνησης. Για παράδειγμα, η ομάδα των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας δύναται να διεξαγάγει συζητήσεις ιδιαίτερα σημαντικών καθημερινών ζητημάτων που άπτονται της διδακτικής πράξης, στα πλαίσια των οποίων ενδεχόμενοι προβληματισμοί αποτελούν τροφή για αναστοχασμό και δράση. Οι επιφυλακτικοί συνάδελφοι ωστόσο καθώς και εκείνοι που βρίσκονται ήδη στο φάσμα της εργασιακής εξουθένωσης μπορεί να έχουν αρνητική επίδραση στην ανάπτυξη ενός τέτοιου συνεργατικού κλίματος.

Έρευνες που διεξήχθησαν σε μια πληθώρα διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ανάμεσα στους επαγγελματίες που βιώνουν τα υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους (Stoeber & Rennert, 2008; Jennet, Harris & Mesibov, 2003). Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που βιώνουν αξιοσημείωτα επίπεδα άγχους αγγίζει τα επίπεδα του 60% και 70% διεθνώς ενώ ένα περίπου 30% τείνουν να εμφανίζουν συμπτώματα εξουθένωσης (Borg & Falzon, 1989; Brenner, 1982; Capel, 1992; Koleva, 1985; Kyriacou, 1980; Kytaev-Smyk, 1983; Muller-Limmroth, 1980; Temml, 1994).

Πολλοί εκπαιδευτικοί βιώνουν εργασιακή εξουθένωση και μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση (Cano-Garcia, Padilla-Munoz & Carrasco-Ortiz, 2005; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Οι αιτίες του άγχους περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τον αυξημένο φόρτο εργασίας, μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, προβλήματα στις σχέσεις με τους γονείς και με τους συναδέλφους, έλλειψη υποστήριξης από τη σχολική ηγεσία και έλλειψη αυτονομίας (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Το άγχος αυτό με τη σειρά του οδηγεί σε συχνές απουσίες από την εργασία, σε μικρότερη αφοσίωση, σε παροδικές ή διαρκείς ασθένειες, σε διάφορες ψυχοσωματικές παθήσεις καθώς και σε έντονα επίπεδα πίεσης (Venninga & Spradley, 1981; Nias, 1989). Τα τελευταία στάδια μιας τέτοιας πορείας είναι τα πολύ χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, που οδηγούν προοδευτικά στην εξουθένωση (Jennet et al, 2003) και ενδεχομένως στην εγκατάλειψη της εργασίας ή ισοδύναμα στην πλήρη αποξένωση από αυτή.

3.4.2. Τα στάδια της εργασιακής εξουθένωσης

Η εργασιακή εξουθένωση αναπτύσσεται σταδιακά και όπως έχει ήδη αναφερθεί είναι ο τελευταίος κρίκος διαφόρων αλυσιδωτών αντιδράσεων (Peeters & Rutte, 2005). Οι Schaufeli & Enzmann (1998) περιγράφουν την εξέλιξη της εξουθένωσης σε τρία στάδια. Το πρώτο εξ αυτών χαρακτηρίζεται από ένα αίσθημα άγχους που ανακύπτει ως αποτέλεσμα μιας ανισορροπίας μεταξύ διαθέσιμων πόρων και απαιτήσεων. Στο δεύτερο στάδιο, το άτομο βιώνει συναισθηματικές εντάσεις, σωματική κούραση, συναισθηματική κόπωση και εξάντληση, συμπτώματα που συχνά συνοδεύονται από έναν αριθμό επιπρόσθετων προβλημάτων, όπως για παράδειγμα προβλήματα ύπνου, πονοκέφαλοι, προβλήματα μνήμης (Pines & Aronson, 1988). Το τρίτο στάδιο συνίσταται από έναν αριθμό αλλαγών σε επίπεδο συμπεριφοράς. Στο στάδιο αυτό, η αποπροσωποποίηση στην οποία συχνά οδηγεί η συναισθηματική εξάντληση εκδηλώνεται με μια συνολικά αρνητική στάση, κυνικές συμπεριφορές και συναισθήματα

αποξένωσης απέναντι στους μαθητές και τους συναδέλφους. Η μειωμένη προσωπική επίτευξη εκδηλώνεται με την τάση των εκπαιδευτικών να αξιολογούν αρνητικά τους εαυτούς τους καθώς επίσης και με μια αίσθηση ότι ο ρόλος τους δεν είναι πλέον σημαντικός, μη διαθέτοντας ιδιαίτερο νόημα.

3.4.3. Παράγοντες εργασιακής εξουθένωσης

3.4.3.1. Στάση και συμπεριφορά των μαθητών

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως και άλλα επαγγέλματα του ανθρωπιστικού κλάδου, χαρακτηρίζεται από τη στενή σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους λειτουργούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, και τους κύριους αποδέκτες του παρεχόμενου έργου, που δεν είναι άλλοι από τους μαθητές. Η ποιότητα της σχέσης αυτής δύναται να αποτελέσει είτε καθοριστικό παράγοντα ηθικής και συναισθηματικής επιβράβευσης και ικανοποίησης στα πλαίσια της εργασίας, είτε καταλυτική παράμετρο ανάπτυξης συναισθημάτων εξουθένωσης και ειδικότερα συναισθηματικής αποστράγγισης, μέσω της βίωσης αρνητικών και αποθαρρυντικών εμπειριών εντός του σχολικού πλαισίου. Οι σκληρά εργαζόμενοι μαθητές, που δείχνουν ενδιαφέρον στο μάθημα και παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα επίτευξης φαίνεται να αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες εμφάνισης άγχους και εργασιακής εξουθένωσης. Αντιθέτως, μαθητές δίχως κίνητρα, που εμφανίζουν τάσεις απειθαρχίας αποτελούν κύρια πηγή συναισθηματικής εξάντλησης.

3.4.3.2. Οι αξίες και τα ιδανικά στο πλαίσιο της διδασκαλίας

Η εργασιακή εξουθένωση έχει σημαντικό αντίκτυπο στο βαθμό και την έκταση που οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να μεταδίδουν στους μαθητές τους αξίες και ιδανικά. Προκειμένου να προσφέρει η διδασκαλία ικανοποίηση στον εκπαιδευτικό θα πρέπει να είναι νοηματοδοτημένη. Η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να εμψύσει στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό πλαίσιο, στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στο ίδιο το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης σημαντικές αξίες και ιδεώδη αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της γοητείας που ασκεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στους ασκούντες το καθώς και του κύρους που αυτό απολαμβάνει στα πλαίσια της κοινωνίας (Bernstein & Brannen, 1996; Campbell & Neill, 1994; Croll, 1996; Drummond, 1993; Evans, Packwood, Neill & Campbell, 1994; Hughes, 1995; Osborn & Black, 1994; Osborn, Broadfoot, Abbott, Croll & Pollard, 1992; Pollard, Broadfoot, Croll, Osborn & Abbott, 1994; Webb, 1993; Webb, 1994).

Η Nias (1999) υπογραμμίζει ότι η νοηματοδότηση του διδακτικού έργου με υψηλά ιδεώδη εκ μέρους του εκπαιδευτικού ενισχύεται από τα υψηλά επίπεδα αφοσίωσης του στην εργασία αυτή καθαυτή, τη συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης σημαντικών αποφάσεων αναφορικά με τη σχολική μονάδα και από μια γενικότερη αίσθηση ότι διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο αναφορικά με κρίσιμους τομείς της διδακτικής διαδικασίας. Όταν πτυχές της εκπαιδευτικής πράξης ή της οργανωσιακής δομής της εκπαίδευσης καθιστούν δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς το να επιδιώξουν τη διάχυση αξιών και ιδανικών στη διδασκαλία, εξαιτίας μεταξύ άλλων ενδεχόμενων συγκρουόμενων προσδοκιών εντός και εκτός των διαφόρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τότε είναι πιο πιθανό να εμφανιστούν έντονα συναισθήματα εργασιακής εξουθένωσης (Kelchtermans, 1996).

3.4.3.3. Διεύθυνση και Ηγεσία

Οι Leithwood et al. (1996) και Smylie (1999) υποδεικνύουν τη διεύθυνση-ηγεσία των σχολικών μονάδων ως έναν ακόμα σημαντικό παράγοντα που δύναται να έχει αξιοσημείωτο αντίκτυπο στα επίπεδα της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές των

σχολικών μονάδων μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία εργασιακών συνθήκων τέτοιων ώστε οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται τη σταθερή στήριξη και ανατροφοδότηση εκ μέρους της ηγεσίας στα πλαίσια των ποικίλων εκφάνσεων του έργου τους. Η ηθική επιβράβευση μέσω της αναγνώρισης της προσπάθειάς τους βελτιώνει κατακόρυφα τα επίπεδα της προσωπικής τους επίτευξης, ενώ μειώνει παράλληλα το βαθμό της συναισθηματικής τους εξάντλησης. Έτσι αποφεύγονται κάποια από τα κλασικά συμπτώματα της εργασιακής εξουθένωσης.

Η ηγεσία μπορεί όμως να λειτουργήσει αποκλειστικά και μόνο διαχειριστικά μη αναλαμβάνοντας την ευθύνη που της αναλογεί σε διάφορα θέματα που ανακύπτουν στο σχολικό πλαίσιο, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τα ζητήματα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μια τέτοια προσέγγιση ασφαλώς δεν κινείται στην κατεύθυνση της αποφυγής δημιουργίας εργασιακού άγχους και εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς. Αντιθέτως, η υποστήριξη από την ηγεσία, η αυτονομία και οι θετικές σχέσεις με συναδέλφους και κηδεμόνες μπορούν να ενισχύσουν την εργασιακή ικανοποίηση και να μειώσουν τις πιθανότητες βίωσης εργασιακής εξουθένωσης. Πρόκειται όπως είναι προφανές για ζήτημα επιλογών και ασφαλώς επιμόρφωσης και εκπαιδευτικής κουλτούρας.

3.4.3.4. Αυτονομία

Ιδιαίτερα κρίσιμες μεταβλητές του σχολικού πλαισίου είναι μεταξύ άλλων η υποστήριξη που παρέχει η σχολική ηγεσία στους εκπαιδευτικούς, η πίεση χρόνου που αυτοί αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του έργου τους, οι σχέσεις τους με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών αλλά και ο βαθμός αυτονομίας που αυτοί απολαμβάνουν. Οι ερευνητές της εκπαίδευσης καταγράφουν μια συνεχή αύξηση στο φόρτο εργασίας αλλά και τις απαιτήσεις που απορρέουν από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τα τελευταία χρόνια, γεγονός που οδηγεί σε λιγότερο ελεύθερο χρόνο για ξεκούραση και αναδημιουργία (Hargreaves, 2003; Lindqvist & Nordänger, 2006). Μέσα σε ένα τέτοιο εργασιακό περιβάλλον η αυτονομία του εκπαιδευτικού διαρκώς συρρικνώνεται (Ballet, Kelchtermans & Loughran, 2006). Το γεγονός αυτό εγείρει μεγάλο προβληματισμό ειδικά αν αναλογιστεί κανείς ότι στην περίπτωση των εργαζομένων υψηλού μορφωτικού επιπέδου, η αυτονομία σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Koustelios, Karatzaki & Kousteliou, 2004).

Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (self-determination theory) (Deci & Ryan, 1985, 2000) η αυτονομία θεωρείται βασική ψυχολογική ανάγκη. Η ανάγκη συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, βασικό στοιχείο του μοντέλου «Job Demand-Control Model» (Karasek, 1979; Karasek & Theorell, 1990), σχηματοποιείται επίσης ως ανάγκη για αυτονομία. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό ο φόρτος εργασίας και η έλλειψη αυτονομίας είναι παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν την εξουθένωση του εκπαιδευτικού επιδρώντας και στις τρεις διαστάσεις της και έχοντας σημαντικό αντίκτυπο στα επίπεδα του άγχους και της συναισθηματικής, ψυχολογικής και σωματικής του καταπόνησης (Peeters & Rutte, 2005). Έρευνες καταδεικνύουν επίσης ότι ο βαθμός αυτονομίας όπως αυτός γίνεται αντιληπτός από τους εκπαιδευτικούς είναι ενδεικτικός και της εργασιακής τους ικανοποίησης, επιδρώντας σε αυτή έμμεσα και άμεσα (Crocco & Costigan, 2007; Pearson & Moomaw, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2008).

Η έλλειψη αυτονομίας συνεπάγεται μεταξύ άλλων ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί καλούνται να χρησιμοποιούν διδακτικές μεθόδους και πρακτικές τις οποίες δεν είναι απαραίτητο ότι επιθυμούν ή δε θεωρούν τις βέλτιστες δυνατές για τις εκάστοτε διδακτικές περιστάσεις, αλλά και να εργάζονται στην κατεύθυνση στόχων στους οποίους δεν πιστεύουν ή τουλάχιστον που δεν αποτελούν τη βασική τους προτεραιότητα στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας. Το γεγονός αυτό ασφαλώς καλλιεργεί συναισθήματα δυσαρέσκειας από τη στιγμή που οι

εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν μια έντονη παρεμβατικότητα σε αυτή καθαυτή τη διδασκαλία, η οποία άλλωστε αποτελεί καθοριστικό παράγοντα εργασιακής ικανοποίησης. Οι Skaalvik & Skaalvik (2007) εντόπισαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να σχεδιάσουν και να οργανώσουν τη διδασκαλία τους με τρόπους που δεν θεωρούν ως τους βέλτιστους δυνατούς και των τριών επιμέρους διαστάσεων της εργασιακής εξουθένωσης. Οι Crocco & Costigan (2007) επισημαίνουν ότι η επιθυμία των εκπαιδευτικών για μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας στο έργο τους σχετίζεται έντονα με την αντίστοιχη επιθυμία τους να αποδίδουν στο μέγιστο επιδιώκοντας τα βέλτιστα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές.

Η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζεται σημαντικά από τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τη σχολική ηγεσία, η ποιότητα των οποίων διαμορφώνεται μεταξύ άλλων και από το βαθμό αυτονομίας που τις διαπνέει. Η ικανοποίηση φαίνεται να συνδέεται έντονα με δύο από τις τρεις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης· πρόκειται για τη συναισθηματική αποστράγγιση και την προσωπική επίτευξη των εκπαιδευτικών. Οι Cano-Garcia et al. (2005) καταδεικνύουν ότι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τη σχολική ηγεσία προβλέπουν, ως παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης, τη διάσταση της συναισθηματικής αποστράγγισης.

Καταδεικνύεται συνεπώς από όλα τα παραπάνω ότι ο βαθμός αυτονομίας που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της εργασίας τους σχετίζεται έντονα με τις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης είτε άμεσα, είτε έμμεσα μέσω του έντονου αντικτύπου που αυτός έχει στα συναισθήματα ικανοποίησης που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους, στα οποία και πάλι επιδρά είτε άμεσα είτε έμμεσα μέσω των σχέσεων των τελευταίων με τη σχολική ηγεσία. Η ικανοποίηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις διαστάσεις της εξουθένωσης, φαινόμενο το οποίο άλλωστε αποτελεί την κορύφωση μιας συνεχιζόμενης εργασιακής δυσарέσκειας την οποία ο εκπαιδευτικός δε φαίνεται να μπορεί να διαχειριστεί.

Η αυτονομία είναι εκ των ων ουκ άνευ για την εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν δίνεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να σχεδιάζει με μεγαλύτερη ελευθερία την παρέμβασή του, τότε ενδεχομένως να είναι σε θέση να διαχειρίζεται αποτελεσματικότερα τις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών και να ανταποκρίνεται ουσιαστικότερα σε μια ευρεία γκάμα απαιτητικών διδακτικών περιστάσεων (Crocco & Costigan, 2007). Με τον τρόπο αυτό ενισχύονται τα συναισθήματα προσωπικής επίτευξης του εκπαιδευτικού, μειώνεται το εργασιακό άγχος και η πίεση και αποφεύγονται τα αρνητικά συναισθήματα που χαρακτηρίζουν το φαινόμενο της εξουθένωσης. Αναδεικνύεται λοιπόν έντονη η ανάγκη για αύξηση του βαθμού αυτονομίας του εκπαιδευτικού καθώς για αποσαφήνιση της έκτασης και των ορίων της αυτονομίας αυτής.

3.4.4. Πορίσματα ερευνών

Μελέτες σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια καταδεικνύουν ότι η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών προβλέπει την υποκειμενική αντίληψη τους για την υγεία τους, την αντικειμενική κατάσταση της υγείας τους, την εργασιακή τους ικανοποίηση και τον βαθμό της κινητοποίησης τους στα πλαίσια της εργασίας (Hakanen et al., 2006; Schaufeli & Salanova, 2007). Οι Leung & Lee (2006) στα πλαίσια έρευνάς τους σε εκπαιδευτικούς του Χονγκ Κονγκ, διαπίστωσαν ότι η συναισθηματική εξάντληση ως διάσταση της εργασιακής εξουθένωσης μπορούσε να προβλέψει την πρόθεση των εκπαιδευτικών για αποχώρηση από το επάγγελμα, φαινόμενο το οποίο σχετίζεται έντονα και με την εργασιακή ικανοποίηση, όπως θα φανεί παρακάτω (Hall, Pearson & Carroll, 1992).

Ένα σημαντικό ζήτημα είναι η διερεύνηση του εάν και κατά πόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες του σχολικού πλαισίου που σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση στο πλαίσιο του σχολείου είναι σε θέση να προβλέψουν την εξουθένωση. Ορισμένοι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με τις αρνητικές διαστάσεις του σχολικού πλαισίου, εστιάζοντας στις σχετικές με την εργασία αιτίες του άγχους, όπως είναι για παράδειγμα ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η έλλειψη αυτονομίας, οι συγκρούσεις με τους συναδέλφους, καθώς επίσης και προβλήματα σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών (Kokkinos, 2007; Malach-Pins, 2005). Άλλοι ερευνητές (Hakanen et al., 2006; Schaufeli & Bakker, 2004) έχουν μελετήσει έναν συνδυασμό θετικών και αρνητικών διαστάσεων του σχολικού πλαισίου, κάνοντας για παράδειγμα το διαχωρισμό μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας (job demands) (χαρακτηριστικό παράδειγμα ο φόρτος εργασίας) και των εργασιακών διαθεσίμων (job resources), ή αναλύοντας έναν αριθμό εργασιακών χαρακτηριστικών (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Οι Skaalvik & Skaalvik (2008) διερευνώντας τις οπτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μεταβλητές του σχολικού πλαισίου έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αφενός αντικρίζουν τις μεταβλητές αυτές σαν ανεξάρτητα μεταξύ τους στοιχεία και αφετέρου θεωρούν ότι η αξιολόγηση των μεταβλητών αυτών δεν αντικατοπτρίζει γενικές στάσεις και απόψεις του σχολείου και ειδικότερα της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται. Μια πρακτική συνέπεια του ευρήματος αυτού θα μπορούσε να είναι η προσπάθεια βελτίωσης των εργασιακών συνθηκών, που δύναται με τη σειρά της να οδηγήσει σε ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης και στην αποφυγή των έντονων συναισθημάτων της εξουθένωσης, μέσα από τη βελτίωση του συνόλου των επιμέρους ποικίλων μεταβλητών που συνιστούν την πολυδιάστατη δομή του σχολικού πλαισίου. Η εστίαση σε μεμονωμένες διαστάσεις του πλαισίου δεν μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά στην ενίσχυση της ικανοποίησης και στην αποφυγή της εξουθένωσης. Καθεμία από τις μεταβλητές-διαστάσεις του σχολικού πλαισίου σχετίζεται εντελώς διαφορετικά με κάθε μία από τις τρεις επιμέρους διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης. Προκειμένου να αναστραφούν συναισθήματα εργασιακής εξουθένωσης, που ενέχουν σταθερά τον κίνδυνο της φυγής ή έστω της αποξένωσης από την εργασία, θα πρέπει να υπάρξει μια ολόπλευρη βελτίωση του σχολικού πλαισίου.

Ακόμα και η σημασία που έχει κάθε μια από τις διαστάσεις του σχολικού πλαισίου για το ενδεχόμενο εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών διαφέρει από σχολείο σε σχολείο. Φερ' ειπείν τα προβλήματα πειθαρχίας μπορεί να είναι ισχυρότερος παράγοντας εξουθένωσης σε μια σχολική μονάδα, ενώ σε άλλη μπορεί το ρόλο αυτό να διαδραματίζει ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Σε μια τρίτη μπορεί η έλλειψη αυτονομίας να αποστραγγίζει συναισθηματικά τον εκπαιδευτικό και να του δημιουργεί έντονα συναισθήματα πίεσης και στρες. Μια γενικότερη τάση που παρατηρείται αναδεικνύει τον παράγοντα της πίεσης χρόνου ως βασικότερη πηγή εργασιακής εξουθένωσης.

Σε έρευνα των Skaalvik & Skaalvik (2008) φάνηκε ότι το φύλο δε σχετίζεται με την αντίληψη του σχολικού πλαισίου, την εργασιακή ικανοποίηση και την εργασιακή εξουθένωση. Τα ίδια ευρήματα εντοπιστήκαν αναφορικά και με το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Ωστόσο το αίσθημα μιας σταθερής στήριξης των εκπαιδευτικών εκ μέρους της σχολικής ηγεσίας φάνηκε να μειώνεται ασθενώς στα πλαίσια πολυπληθών σχολικών μονάδων.

Η ίδια έρευνα ανέδειξε μια ασθενή αλλά αξιοπρόσεκτη αρνητική συσχέτιση μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας και της εργασιακής ικανοποίησης. Φαίνεται ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί κουράζονται από το επάγγελμά τους όσο περνά ο καιρός, ειδικότερα μάλιστα αν δεν τρέφουν εξαρχής τα θετικότερα συναισθήματα για αυτό. Ωστόσο η καλλιέργεια

υπερβολικά θετικών συναισθημάτων μπορεί επίσης να οδηγήσει στο ίδιο αποτέλεσμα, στη βάση της σύγκρουσης των προσδοκιών με την εργασιακή πραγματικότητα.

Η Goswami (2013) επισημαίνει τον αντίκτυπο δημογραφικών χαρακτηριστικών όπως είναι η ηλικία και ο τόπος εργασίας των εκπαιδευτικών στα επίπεδα της εργασιακής τους εξουθένωσης. Ούτε κι εδώ το φύλο φάνηκε να διαδραματίζει κάποιον ιδιαίτερο ρόλο στη διαμόρφωση του φαινομένου. Οι Bayani, Bagheri & Bayani (2013) όμως καταδεικνύουν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα burnout σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους, ειδικότερα στο επίπεδο των διαστάσεων της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης. Σε κάθε περίπτωση το πολιτισμικό πλαίσιο φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο εάν και κατά πόσο το φύλο διαφοροποιεί την εκδήλωση του συγκεκριμένου φαινομένου. Δεν πρέπει βέβαια κανείς να αγνοεί ότι η επίδραση του φύλου ενδέχεται να είναι συχνά πλασματική και να υποκρύπτει την επίδραση άλλων παραγόντων όπως είναι η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Ασφαλώς η φύση και το περιεχόμενο της εργασίας διαμορφώνουν εν πολλοίς την όποια σχέση ανάμεσα στα επίπεδα της εξουθένωσης και τον παράγοντα του φύλου (Purvanova & Muros, 2010)

Δεν είναι ωστόσο η εργασιακή εξουθένωση ενδημικής φύσης στην επαγγελματική ζωή του εκπαιδευτικού. Ναι μεν υπάρχει ένας σημαντικός κίνδυνος, υπάρχουν ωστόσο και ορισμένες πηγές σε ατομικό, οργανωσιακό και κοινωνικό επίπεδο που δύνανται να εξασφαλίσουν υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Μεταξύ άλλων οι γεμάτες νόημα δραστηριότητες, η επιτυχής εκτέλεση των καθηκόντων, η αύξηση της αυτονομίας, η ολοένα και μεγαλύτερη αφοσίωση (Nias, 1981) που δύναται να ενισχυθεί μεταξύ άλλων και από το εργασιακό περιβάλλον, η επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από τη συμμετοχή σε κατάλληλες επιμορφωτικές δράσεις και την ολοένα και αυξανόμενη εμπειρία από τη σχολική τάξη, οι αγαστές σχέσεις με τους συναδέλφους και τους μαθητές και η εύρεση μιας ισορροπίας μεταξύ της εργασίας και της οικογενειακής ζωής είναι ορισμένοι από τους παράγοντες που δύνανται να εξασφαλίσουν την εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών και την αποφυγή συναισθημάτων εργασιακής εξουθένωσης.

3.5. Εργασιακή Διατήρηση

3.5.1. Εισαγωγή

Η διατήρηση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στο επάγγελμα οφείλει να είναι ένα από τα βασικότερα ζητούμενα των εκπαιδευτικών συστημάτων ανά τον κόσμο. Η σχετική έρευνα καταδεικνύει ότι οι άρτια προετοιμασμένοι και εξοπλισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν και το μεγαλύτερο αντίκτυπο στη μάθηση (Darling-Hammond, 2000b; Wilson, Floden, & Ferrini-Mundy, 2001). Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί αποτελούν ανθρώπινο δυναμικό κρίσιμης σημασίας για τις σχολικές μονάδες, το οποίο μάλιστα χρειάζεται να ενισχύεται και να εκτιμάται τα μέγιστα.

Μολονότι το ζήτημα της διατήρησης των εκπαιδευτικών δεν υφίσταται, τουλάχιστον στη συνήθη του έκφραση, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως και σε αρκετές άλλες χώρες που συχνά διαθέτουν περισσότερο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, εντούτοις η μελέτη του φαινομένου της εργασιακής φυγής χρήζει ιδιαίτερης προσοχής καθώς οι ευρείες διαστάσεις που αυτό αποκτά σε χώρες με περισσότερο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως για παράδειγμα το Ηνωμένο Βασίλειο και οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, εγείρει έντονο προβληματισμό. Η διερεύνηση των προεκτάσεων του αλλά και κυρίως των αιτιών που το προκαλούν δύναται να οδηγήσει στην ανάδειξη αποτελεσματικών τρόπων διαχείρισής του, στρατηγικές που μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην

ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και στην πρόληψη της εμφάνισης τάσεων αποχώρησης από το επάγγελμα.

Άλλωστε είναι οι κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες που αποτρέπουν την εκδήλωση του φαινομένου σε ορισμένες κοινωνίες στη μορφή που αυτό απαντάται στα προαναφερθέντα περισσότερο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παρεμφερείς συνθήκες με αυτές που θα παρουσιαστούν παρακάτω δεν επιδρούν το ίδιο αρνητικά στα συναισθήματα που βιώνει κάθε εκπαιδευτικός στα πλαίσια της εργασίας του. «Αποχώρηση» που σε άλλες κοινωνίες μπορεί να σημαίνει την κυριολεκτική φυγή από το επάγγελμα, στην Ελλάδα και σε παρόμοια εκπαιδευτικά συστήματα μπορεί να σημαίνει τη συναισθηματική αποξένωση του εκπαιδευτικού από την εργασία του και τελικά τη συναισθηματική του παραίτηση από αυτή. Δε χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός να παραιτηθεί από τη θέση εργασίας του για να είναι απών στη σχολική πράξη.

3.5.2. Η αδυναμία διατήρησης του Εκπαιδευτικού Δυναμικού

Η πράξη του Κογκρέσου των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής No Child Left Behind Act έφερε μια μεγάλη μεταρρύθμιση στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και απαιτούσε τη στελέχωση των σχολικών μονάδων με άρτια προετοιμασμένους και εξοπλισμένους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό δημιούργησε μια μεγάλη πρόκληση ειδικά για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία εδρεύουν σε φτωχές ή και μειονοτικές συνοικίες των μεγάλων αστικών κέντρων και στις φτωχές αγροτικές περιοχές. Το πρόβλημα δεν εντοπίστηκε ωστόσο στην πρόσληψη εκπαιδευτικών καθώς ο αριθμός των σχετικά επαρκώς προετοιμασμένων από τις αρχικές τους σπουδές αποφοίτων των σχετικών ακαδημαϊκών ιδρυμάτων μπορούσε να καλύψει τις ανάγκες στελέχωσης και με το παραπάνω, αλλά στην αδυναμία διατήρησης του εκπαιδευτικού αυτού δυναμικού στο επάγγελμα.

Η δυσκολία της στελέχωσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με καταρτισμένους εκπαιδευτικούς είναι ιδιαίτερα έντονη από τη στιγμή που εκπαιδευτικοί αποχωρούν σε μεγάλα ποσοστά από το επάγγελμα. Ήδη από τις αρχές του 1990 ο ετήσιος αριθμός αποχωρήσεων από το διδακτικό επάγγελμα είχε ξεπεράσει τον αντίστοιχο αριθμό προσλήψεων και μάλιστα με αρκετά μεγάλη διαφορά, με λιγότερο από το 20% αυτών των αποχωρήσεων να οφείλονται στη συνταξιοδότηση, θέτοντας έτσι έντονη πίεση στον κρατικό μηχανισμό (Henke, Chen, Geis & Knepper, 2000; Ingersoll, 2001).

Η έντονη αποχώρηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους εντός των πρώτων ετών μετά την πρόσληψή τους είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό πρόβλημα. Περίπου το ένα τρίτο των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αποχωρούν από την εργασία τους μέσα στα πέντε πρώτα χρόνια της θητείας τους. Το ποσοστό αυτό περιλαμβάνει τόσο αυτούς που αποχωρούν συνολικά από το επάγγελμα όσο και εκείνους που μετακινούνται σε άλλες σχολικές μονάδες. Αν ληφθούν υπόψη και οι δυο αυτές παράμετροι, η εργασιακή φυγή φαίνεται να επηρεάζει κυρίως σχολικές μονάδες που έχουν στις τάξεις τους μαθητές που προέρχονται από φτωχές ή/και μειονοτικές οικογένειες. Το ποσοστό αποχώρησης είναι κατά 50% ψηλότερο στις περιοχές με υψηλά επίπεδα φτώχειας σε σχέση με πιο εύπορες περιοχές (Ingersoll, 2001), ενώ οι νέοι εκπαιδευτικοί σχολείων μειονοτικών συνοικιών μεγάλων αστικών κέντρων τείνουν να μετακινούνται ή να αποχωρούν από το επάγγελμα συχνότερα σε σχέση με συναδέλφους τους που εργάζονται στα προάστια των πόλεων αυτών όπου και το μειονοτικό στοιχείο είναι λιγότερο έντονο (Hanushek, Kain, & Rivkin, 1999).

Τα σχολεία με υψηλά επίπεδα φτώχειας πάσχουν από υψηλά επίπεδα αποχώρησης των εκπαιδευτικών για πολλούς λόγους. Ο μισθός μεταξύ άλλων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο.

Οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία όπου τα μικρομεσαία στρώματα έχουν εντονότερη παρουσία αμείβονται τουλάχιστον κατά ένα τρίτο λιγότερο από τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε σχολεία των πιο εύρωστων οικονομικά στρωμάτων (National Center for Education Statistics [NCES], 1997). Επιπλέον οι πρώτοι έχουν λιγότερα διαθέσιμα μέσα για τη διδασκαλία, βιώνουν φτωχότερες συνθήκες εργασίας και πολύ περισσότερο άγχος, που προκύπτει από τη διδασκαλία σε τάξεις με πολλούς μαθητές που έχουν πολλές και διαφορετικές ανάγκες. Επιπλέον πολλοί εκπαιδευτικοί στα σχολεία αυτά είναι ελλιπώς προετοιμασμένοι και δεν λαμβάνουν ιδιαίτερη υποστήριξη και ανατροφοδότηση, παράγοντες που επηρεάζουν έντονα την ενδεχόμενη αποχώρησή τους από το επάγγελμα (Darling-Hammond, 2000a).

3.5.3. Το κόστος αποχώρησης του Εκπαιδευτικού Δυναμικού

Η πρόωγη αποχώρηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους συνεπάγεται ιδιαίτερα μεγάλο κόστος για την πολιτεία. Πρόσφατη έρευνα στις ΗΠΑ (Benner, 2000) κατέδειξε ότι σημαντικό ποσοστό του ελλείμματος της πολιτείας του Τέξας οφείλεται στο φαινόμενο αυτό, το οποίο μάλιστα εκδηλώνεται έντονα εντός των τριών πρώτων ετών από την πρόσληψη του εκπαιδευτικού. Τα υψηλά επίπεδα εργασιακής φυγής απαιτούν την επένδυση χρηματικών πόρων εκ μέρους των σχολικών μονάδων σε βραχυπρόθεσμες προσλήψεις εκπαιδευτικών, οι οποίες μάλιστα αναμένεται να έχουν μικρό αντίκτυπο στη μάθηση των εκπαιδευόμενων, πόροι οι οποίοι προοριζόταν να επενδυθούν στην κατεύθυνση της βελτίωσης των υποδομών και της αποτελεσματικότητας του σχολείου, με ό,τι αυτή συνεπάγεται.

Δεδομένου ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αυξάνεται κατακόρυφα μετά τα πρώτα έτη της θητείας του (Kain & Singleton, 1996), η ανακύπτουσα κατάσταση φαίνεται να επηρεάζει συνολικά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Πράγματι, μέσα στο πλαίσιο αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα δε δύναται να κάνει μια μακροπρόθεσμη απόσβεση της επένδυσής του στην εκπαίδευση των νέων εκπαιδευτικών από τη στιγμή που οι τελευταίοι αποχωρούν πριν προλάβουν να επιτύχουν στις σχολικές μονάδες τα προσδοκώμενα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα.

Επιπλέον, η παρουσία αρκετών ελλιπώς προετοιμασμένων εκπαιδευτικών στα σχολεία, μέσω των προαναφερθεισών εκτάκτων βραχυπρόθεσμων προσλήψεων τείνει να αποστραγγίζει έτι περισσότερο τους οικονομικούς πόρους των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τα οποία καλούνται να επιμορφώσουν το εκπαιδευτικό αυτό δυναμικό ούτως ώστε να εξασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας μεταξύ άλλων και στο επίπεδο της μαθησιακής διαδικασίας. Στις ΗΠΑ, σε έναν εντυπωσιακά υψηλό αριθμό σχολείων αγροτικών περιοχών εργάζονται αρκετοί εκπαιδευτικοί που είναι ελλιπώς προετοιμασμένοι ή/και κατηρητισμένοι, ενώ πρόσφατη εκτίμηση στην πολιτεία της Καλιφόρνια έδειξε ότι περισσότερα από το 20% των σχολείων διαθέτουν εκπαιδευτικούς χωρίς την απαραίτητη εμπειρία και τα αντίστοιχα προσόντα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί συχνά αποτελούν ποσοστό άνω του 20% του συνολικού εκπαιδευτικού δυναμικού μιας σχολικής μονάδας.

Οι ελλιπώς προετοιμασμένοι εκπαιδευτικοί κατανέμονται σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα σε σχολικές μονάδες που φοιτούν μαθητές οι οποίοι προέρχονται από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα που συχνά ανήκουν στην έγχρωμη κοινότητα της χώρας (Shields et al., 2001). Τέτοια σχολεία καλούνται να κατανέμουν συνεχώς σημαντικό μέρος των πόρων τους στην προσπάθεια πρόσληψης εκπαιδευτικού δυναμικού και επαγγελματικής του υποστήριξης-επιμόρφωσης. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί που μεταξύ άλλων διαδραματίζουν και το ρόλο του μέντορα, καλούνται να διαχειριστούν έναν ιδιαίτερα μεγάλο φόρτο εργασίας και νιώθουν «πελαγωμένοι» τόσο από τις αυξημένες και υπερχειλίζουσες ανάγκες των ελλιπώς προετοιμασμένων συναδέλφων τους όσο και από τις απαιτήσεις των

δικών τους μαθητών. Τα σχολεία κατασπαταλούν τους ελάχιστους πόρους τους προκειμένου να επανεκπαιδεύσουν απροετοίμαστους σε βασικά κομμάτια της διδακτικής πράξης εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εν τέλει και πάλι αποχωρούν νωρίς, πριν καν καταστούν έτοιμοι, προκαλώντας περαιτέρω οικονομική, και όχι μόνο, ζημία στις σχολικές μονάδες (Carroll, Reichardt & Guarino, 2000).

Η εργασιακή φυγή οδηγεί μια μεγάλη μερίδα των μαθητών των αντίστοιχων σχολικών μονάδων σε μια συνεχιζόμενη εναλλαγή αναποτελεσματικών εκπαιδευτικών, γεγονός που με τη σειρά του οδηγεί σε μειωμένα, σε σχέση με τα προσδοκώμενα, μαθησιακά αποτελέσματα.

3.5.4. Παράγοντες διατήρησης-αποχώρησης των Εκπαιδευτικών

Σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, πέρα από τους οικονομικούς πόρους, τα μοτίβα στελέχωσης και την κοινωνικό-οικονομική σύσταση του μαθητικού πληθυσμού, η σημαντικότερη παράμετρος που διασφαλίζει μια συνεχιζόμενη βελτίωση δεν είναι άλλη από τη γνώση, την κατάρτιση και τις ικανότητες των άρτια προετοιμασμένων και αφοσιωμένων εκπαιδευτικών τους. Καθίσταται λοιπόν αδήριτη ανάγκη η διερεύνηση των παραγόντων που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς αυτούς στην εργασιακή φυγή και αποστερούν έτσι από τις σχολικές μονάδες την κινητήριου δύναμή τους. Τέσσερις κύριοι παράγοντες επιδρούν αποφασιστικά στην προθυμία των εκπαιδευτικών να αποχωρήσουν είτε από μια σχολική μονάδα, κατευθυνόμενοι σε μια άλλη, είτε από το διδακτικό επάγγελμα συνολικά. Πρόκειται για τις μισθολογικές τους απολαβές, τις συνθήκες εργασίας, την προετοιμασία, καθώς και τη στήριξη που αυτοί απολαμβάνουν στα πλαίσια τους έργου τους και ειδικότερα στα πρώτα έτη της καριέρας τους, στήριξη που σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα παρέχεται μεταξύ άλλων και μέσω του mentoring.

3.5.4.1. Μισθολογικές Απολαβές

Αν και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται κατά την άσκηση της εργασίας τους να διαπνέονται περισσότερο από εσωτερικά κίνητρα, σε σχέση με τους επαγγελματίες άλλων κλάδων, το διδακτικό επάγγελμα πρέπει να παραμένει ανταγωνιστικό σε σχέση με τα υπόλοιπα, ούτως ώστε οι σχολές που οδηγούν στην ενασχόληση με αυτό να προσελκύουν ένα επαρκές ποσοστό των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι καλές εργασιακές συνθήκες και οι ικανοποιητικές αμοιβές των εκπαιδευτικών αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικές παραμέτρους που δύνανται να καταστήσουν το διδακτικό επάγγελμα ανταγωνιστικό στη σημερινή αγορά εργασίας σε σχέση με άλλα καλά αμειβόμενα επαγγέλματα που απασχολούν εργαζομένους αντίστοιχου μορφωτικού επιπέδου.

Οι μισθοί των εκπαιδευτικών όμως είναι σχετικά χαμηλοί, ειδικά αν αναλογιστεί κανείς ότι είναι κατά 20% χαμηλότεροι, κατά μέσο όρο, σε σχέση με τις απολαβές άλλων επαγγελματιών με αντίστοιχη εκπαίδευση και κατάρτιση (National Commission on Teaching and America's Future [NCTAF], 2003).

Οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να αποχωρήσουν από το επάγγελμα αν εργάζονται σε σχολικές μονάδες που προσφέρουν μικρότερες απολαβές, ειδικά όταν οι αμοιβές αυτές είναι χαμηλότερες σε σχέση με εναλλακτικές επιλογές εργασίας, γεγονός που παρατηρείται εντονότερα σε ειδικότητες που έχουν μεγάλη ζήτηση στο επίπεδο των επιχειρήσεων, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τους μαθηματικούς και τους φυσικούς (Brewer, 1996; Mont & Rees, 1996; Murnane & Olsen, 1990; Theobald & Gritz, 1996). Η επίδραση των μισθολογικών απολαβών στην πρόθεση ενός εκπαιδευτικού να αποχωρήσει από την εργασία του φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο στην αρχή της επαγγελματικής του καριέρας (Gritz &

Theobald, 1996; Hanushek et al., 1999), με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς να σταθμίζουν ως κομβικότερης σημασίας τις εργασιακές συνθήκες (Loeb & Page, 2000).

3.5.4.2. Εργασιακές συνθήκες

Έρευνες σε εκπαιδευτικούς έχουν δείξει ότι οι συνθήκες εργασίας διαδραματίζουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην επιθυμία τους είτε να μετακινηθούν σε κάποια άλλη σχολική μονάδα είτε να αποχωρήσουν εντελώς από το διδακτικό επάγγελμα. Η προσωπική τους αίσθηση αναφορικά με τη διοικητική στήριξη στο έργο τους, τους διαθέσιμους διδακτικούς πόρους και τη συμβολή-συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας φαίνεται να επιδρά έντονα στη διάθεσή τους να παραμείνουν ή να αποχωρήσουν από το επάγγελμα αλλά και στους λόγους που τους οδηγούν σε μια τέτοια ενδεχόμενη αποχώρηση (Darling-Hammond, 2000a; Ingersoll, 2001, 2002).

Σχολεία με περισσότερους οικονομικούς πόρους διαφέρουν κατά μέσο όρο σημαντικά σε σχέση με τα υπόλοιπα στο επίπεδο των παροχών τους στους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι, όταν εργάζονται σε τέτοια πιο εύπορα σχολεία, στα οποία συνήθως φοιτούν μαθητές από υψηλότερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα, τείνουν να βιώνουν καλύτερες συνθήκες εργασίας, που περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τάξεις με μικρότερο αριθμό μαθητών καθώς και μεγαλύτερη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (NCES, 1997).

Τα υψηλά ποσοστά αποχώρησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία όπου φοιτούν μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα και εμφανίζουν χαμηλότερη επίτευξη φαίνεται να επηρεάζονται έντονα από τις φτωχότερες εργασιακές συνθήκες που συνήθως επικρατούν στα σχολεία αυτά. Έρευνα στην Καλιφόρνια των ΗΠΑ κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί σχολείων με μεγάλο αριθμό μαθητών από μειονοτικές οικογένειες χαμηλού εισοδήματος βίωναν δύσκολες συνθήκες εργασίας, οι οποίες περιλάμβαναν ανεπαρκείς εγκαταστάσεις, μικρότερη πρόσβαση σε ποιοτικά εγχειρίδια και αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό, μικρότερη διοικητική στήριξη στο εκπαιδευτικό έργο και μεγαλύτερες σε αριθμό μαθητών τάξεις (Harris, 2002). Οι σκέψεις για μια ενδεχόμενη μετακίνηση σε κάποια άλλη σχολική μονάδα φάνηκε να είναι συχνότερες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αυτούς, σε σχέση με τους συναδέλφους τους που βίωναν καλύτερες συνθήκες εργασίας.

Τα παραπάνω ευρήματα υποδεικνύουν ότι η βελτίωση των εργασιακών συνθηκών που επικρατούν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα οφείλει να είναι βασικός στόχος των εκπαιδευτικών πολιτικών που στοχεύουν στη διατήρηση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα.

3.5.4.3. Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

3.5.4.3.α. Αρχική Προετοιμασία

Ολοένα και περισσότερες μελέτες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που στερούνται επαρκούς αρχικής προετοιμασίας είναι πιθανότερο να αποχωρήσουν από το επάγγελμά τους, σε σχέση με τους συναδέλφους τους οι οποίοι στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών απέκτησαν ένα πιο στιβαρό υπόβαθρο αναφορικά με τις απαιτήσεις του διδακτικού έργου. Αναφορά του ερευνητικού κέντρου National Center for Education Statistics έδειξε ότι ένα ποσοστό της τάξης του 29% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που δεν είχαν αποκτήσει πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους μια κάποια διδακτική εμπειρία, αποχωρούσαν εντός των πέντε πρώτων ετών της θητείας τους, με το ποσοστό αυτό να είναι σαφώς χαμηλότερο, της τάξης του 15%, ανάμεσα στους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς που είχαν ήδη αποκτήσει μια ικανοποιητική τέτοια εμπειρία στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών (Henke et al., 2000). Η

ίδια έρευνα έδειξε ότι ανάμεσα στους εργαζόμενους που προσλαμβάνονταν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα προκειμένου να καλύψουν έκτακτες διδακτικές ανάγκες δίχως όμως να διαθέτουν επίσημη διδακτική πιστοποίηση, το 49% αποχωρούσαν μέσα στα έντε πρώτα χρόνια από την ανάληψη των καθηκόντων τους, ποσοστό πολύ υψηλότερο από το αντίστοιχο 14% για τους εκπαιδευτικούς με διδακτική πιστοποίηση. Σχετική έρευνα κατέδειξε ότι τέτοιοι εκπαιδευτικοί «έκτακτης ανάγκης», που δε διέθεταν τα απαραίτητα τυπικά προσόντα αποχωρούσαν σε ποσοστό 40% μετά από έναν μόλις χρόνο εργασίας, ενώ τα δυο τρίτα τους περίπου δεν έμπαιναν ποτέ στη διαδικασία απόκτησης των απαιτητών τυπικών προσόντων (Darling-Hammond, 2002).

Στη Μασαχουσέτη των ΗΠΑ περίπου οι μισοί νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που προέρχονταν από το πρόγραμμα προετοιμασίας εκπαιδευτικών Massachusetts Institute for New Teachers αποχωρούσαν από το επάγγελμα μέσα σε τρία χρόνια από το διορισμό τους σε κάποια σχολική μονάδα (Fowler, 2002) ενώ στο Χιούστον του Τέξας τα αντίστοιχα ποσοστά αποχώρησης των εκπαιδευτικών του προγράμματος Teach for America άγγιζαν κατά μέσον όρο το 80% (Raymond, Fletcher & Luque, 2001).

Πολλές μελέτες ισχυρίζονται ότι όσο περισσότερη διδακτική εμπειρία αποκτούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών τόσο πιθανότερο είναι να παραμείνουν στο επάγγελμα τους στο μέλλον. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε βάθος χρόνου σε 11 προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών όπως τα προαναφερθέντα. Στα πλαίσιά της βρέθηκε ότι οι απόφοιτοι 5-ετών προγραμμάτων εκπαίδευσης παρέμεναν στο διδακτικό επάγγελμα σε πολύ μεγαλύτερα ποσοστά σε σχέση με τους αποφοίτους τετραετών προγραμμάτων ακόμα και όταν επρόκειτο για διαφορετικά προγράμματα του ίδιου ακαδημαϊκού ιδρύματος (Andrew & Schwab, 1995).

Τα διεξοδικά σχεδιασμένα προγράμματα προετοιμασίας που προβλέπουν την έντονη τριβή του σπουδαστή και μελλοντικού εκπαιδευτικού με τη διδακτική πράξη παρέχουν στους αποφοίτους τους μέσα από μια συστηματική πρακτική άσκηση που διεξάγεται για μεγάλα και τακτά χρονικά διαστήματα κρίσιμης σημασίας εμπειρία αναφορικά με τη διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας εντός της σχολικής αίθουσας, καθώς και ένα πλούσιο υπόβαθρο σε κλάδους όπως η εκπαιδευτική και η αναπτυξιακή ψυχολογία. Σε κάθε περίπτωση, καταδεικνύεται ότι τόσο οι απόφοιτοι των 4-ετών όσο και εκείνοι των 5-ετών προγραμμάτων σπουδών εισέρχονται και παραμένουν κατά μέσον όρο πολύ περισσότερο στην εκπαίδευση σε σχέση με τους αποφοίτους προγραμμάτων που προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στη διάρκεια μερικών μόλις εβδομάδων (Darling-Hammond, 2000a).

Λαμβάνοντας υπόψη το κόστος που συνεπάγεται σε επίπεδο ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, σχολικών μονάδων και πολιτείας η προετοιμασία, η πρόσληψη, η προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα αλλά και η αναπλήρωση εκείνων που αποχωρούν από το επάγγελμα με επιπρόσθετες προσλήψεις, φαίνεται ότι η καθιέρωση εκτενέστερων προγραμμάτων εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, δύναται να έχει τελικά πολύ μικρότερο κόστος σε σχέση με αυτό που θα είχε η εκπαίδευση ενός πολύ μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών σε πολύ σύντομα και χαμηλότερου προϋπολογισμού προγράμματα, οι απόφοιτοι των οποίων όμως ενδέχεται να αποχωρήσουν σύντομα από το επάγγελμα δημιουργώντας επιπρόσθετη κρίσιμης σημασίας οικονομική, και όχι μόνο, ζημία.

Οι απόφοιτοι προγραμμάτων προετοιμασίας μεγαλύτερης διάρκειας εκφράζουν υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης από την εκπαίδευσή τους και λαμβάνουν υψηλότερες αξιολογήσεις από τη σχολική ηγεσία και τους συναδέλφους τους. Σχετικές έρευνες κατέδειξαν ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών συστηματική

εκπαίδευση σε συγκεκριμένους τομείς της διδασκαλίας (επιλογή και αξιοποίηση του καταλληλότερου κάθε φορά εκπαιδευτικού υλικού, εκπαιδευτική ψυχολογία και ψυχολογία του παιδιού, θεωρίες μάθησης) και που είχαν εξασκηθεί σε ρεαλιστικά περιβάλλοντα τάξης στα πλαίσια μιας εκτεταμένης πρακτικής άσκησης όπου και λάμβαναν ουσιαστική και συστηματική ανατροφοδότηση από τους μέντορες εκπαιδευτικούς και τους επιβλέποντες καθηγητές πάνω στις πειραματικές τους διδασκαλίες, αποχωρούσαν από το διδακτικό επάγγελμα με ποσοστά που δεν ξεπερνούσαν το ήμισυ των αντίστοιχων ποσοστών των εκπαιδευτικών που δεν είχαν μια τέτοιου περιεχομένου εκπαίδευση στα πλαίσια της αρχικής τους προετοιμασίας (NCTAF, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί που κατά τα πρώτα έτη της θητείας τους νιώθουν άρτια προετοιμασμένοι από τις αρχικές τους σπουδές αναφορικά με τις απαιτήσεις του διδακτικού έργου είναι πιο πιθανό να έχουν κατά νου την παραμονή τους στο διδακτικό επάγγελμα σε σχέση με εκείνους που νιώθουν ελλιπώς προετοιμασμένοι και αισθάνονται συχνά πελαγωμένοι ενόψει των απαιτητικών διδακτικών περιστάσεων που συχνά ανακύπτουν στην καθημερινή σχολική πράξη. Πράγματι, οι Darling-Hammond & Sykes (2003) ισχυρίζονται ότι τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών που στη διάρκεια του πρώτου έτους της θητείας τους δηλώνουν ότι νιώθουν επαρκώς προετοιμασμένοι σε ζητήματα όπως είναι ο καθημερινός σχεδιασμός του μαθήματος, η υλοποίηση της διδασκαλίας, διαδικασίες που επιτυγχάνονται μεταξύ άλλων και μέσω της αξιοποίησης μιας ευρείας γκάμας διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών, αλλά και η αξιολόγηση των μαθητών, τείνουν να σχεδιάζουν την παραμονή τους στο επάγγελμα, τουλάχιστον για τα αμέσως επόμενα έτη. Παρεμφερή σχέδια για το μέλλον τους εκφράζουν μόλις το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών που δεν ένιωσαν ικανοποιητικά προετοιμασμένοι αναφορικά με τα προαναφερθέντα ζητήματα που άπτονται του διδακτικού έργου, στο ίδιο χρονικό διάστημα αναφοράς.

Τόσο αυτή όσο και άλλες παρόμοιες έρευνες καταδεικνύουν ότι οι απόφοιτοι εκτενούς διάρκειας προγραμμάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών ένιωθαν αξιοσημείωτα πιο προετοιμασμένοι και πιο επαρκείς αναφορικά με τις απαιτήσεις του έργου τους, σχεδιάζοντας μάλιστα να παραμείνουν στο διδακτικό επάγγελμα περισσότερο, σε σχέση με εκείνους, οι οποίοι εισήλθαν στο διδακτικό επάγγελμα κατόπιν μιας υποτυπώδους ή ακόμα και μηδενικής σχετικής προετοιμασίας.

3.5.4.3.β. Εισαγωγική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών & Mentoring

Οι ευεργετικές επιδράσεις μιας στιβαρής αρχικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών μπορούν να ενισχυθούν μέσω άρτια δομημένων προγραμμάτων προσαρμογής-εισαγωγής τους στο σχολικό πλαίσιο αλλά και μέσω προγραμμάτων mentoring τα οποία τους παρέχουν ισχυρή στήριξη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση καθ' όλη τη διάρκεια των πρώτων, τουλάχιστον, και ιδιαίτερα κρίσιμων ετών της θητείας τους. Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έχει καταδείξει ότι άρτια σχεδιασμένα και δομημένα προγράμματα mentoring δύνανται να αυξήσουν τους δείκτες διατήρησης των νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα μέσω της ενίσχυσης των συναισθημάτων επάρκειας, της βελτίωσης των διδακτικών δεξιοτήτων και του εμπλουτισμού των διδακτικών πρακτικών, στρατηγικών και μεθόδων.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι περιοχές των ΗΠΑ όπως το Ρότσεστερ, η Νέα Υόρκη, το Σινσινάτι, το Κολόμπους και το Τολέδο του Οχάιο, όπου σύμφωνα με σχετικές μελέτες τα ποσοστά αποχώρησης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών έχουν μειωθεί, με τη βοήθεια τέτοιων προγραμμάτων mentoring, με εντυπωσιακό τρόπο. Ποσοστά τα οποία αρχικά κυμαίνονταν στα επίπεδα του 30% φαίνεται να πέφτουν συχνά κάτω από το 5% (NCTAF, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί που χαίρουν τέτοιας ουσιαστικής στήριξης στα πλαίσια άσκησης του έργου τους όχι μόνο παραμένουν στο επάγγελμα με υψηλότερα ποσοστά, αλλά επιπλέον καθίστανται με γρηγορότερο ρυθμό ιδιαίτερα αποδοτικοί σε σχέση με αυτούς που μαθαίνουν μέσω της δοκιμής και του λάθους, της κλασικής δηλαδή μεθόδου που εκ των πραγμάτων ακολουθείται και στη χώρα μας, όπου το mentoring δεν είναι θεσμοθετημένο και ως εκ τούτου δεν προσφέρεται συστηματικά και σε ευρεία κλίμακα στους εκπαιδευτικούς. Τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης δε, τα οποία στο ελληνικό πλαίσιο θεωρητικά αναλαμβάνουν να εισαγάγουν τον εκπαιδευτικό στη σχολική πραγματικότητα, διαρκούν σχετικά λίγο και έχουν ένα σαφώς θεωρητικά προσανατολισμένο περιεχόμενο μέσω του οποίου δεν καταφέρνουν να αγγίζουν τον πυρήνα των πρακτικών ζητημάτων που αναμένεται οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν στα πλαίσια της διδακτικής πράξης, μη παρέχοντάς τους την ευρεία γκάμα και το βάθος των διδακτικών πρακτικών και στρατηγικών με τις οποίες εξοπλίζουν τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα προγράμματα χωρών του εξωτερικού.

Τα προγράμματα mentoring και εισαγωγικής επιμόρφωσης δύνανται να ωφελήσουν σημαντικά τους εκπαιδευτικούς εάν είναι καλά σχεδιασμένα και άρτια υποστηριζόμενα. Αποτελεσματικότερα είναι μάλιστα εκείνα που λαμβάνουν τη σκυτάλη από μια υψηλής ποιότητας αρχική προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσω των προγραμμάτων mentoring ενισχύονται όχι μόνο τα ποσοστά παραμονής των εκπαιδευτικών που εισέρχονται για πρώτη φορά στο επάγγελμα, αλλά και τα αντίστοιχα ποσοστά των εκπαιδευτικών που ασκούν mentoring. Οι τελευταίοι στηρίζοντας τους νέους συναδέλφους τους στην προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο αποκτούν ένα επιπλέον ισχυρό εσωτερικό κίνητρο για να παραμείνουν στο επάγγελμα, καθώς δύνανται μέσω του ρόλου που διαδραματίζουν να προσφέρουν εις διπλούν στη σχολική μονάδα· τόσο στους μαθητές τους όσο και στους συναδέλφους τους.

3.6. Εργασιακή Ικανοποίηση και Εξουθένωση στο Ελληνικό Περιβάλλον

3.6.1. Τα Ελληνικά Δεδομένα στο Διεθνές Περιβάλλον

Όσον αφορά το ελληνικό πλαίσιο, οι εργασιακές απαιτήσεις φαίνεται να επιδρούν σημαντικά στα επίπεδα της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003), με τους τελευταίους να βιώνουν συχνά υψηλά επίπεδα άγχους (Antonίου, Polychroni & Vlachakis, 2006; Κάντας, 2001). Σχετικές έρευνες καταδεικνύουν ωστόσο ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα αισθάνονται λιγότερο έντονα συναισθήματα εργασιακής εξουθένωσης σε σχέση με τους συναδέλφους τους από άλλες χώρες (Κάντας, 2001; Antonίου, Polychroni & Vlachakis, 2006). Πράγματι οι Papastylίου, Kaila & Polychronopoulos (2009) επισημαίνουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν μεταξύ άλλων θετικά συναισθήματα προσωπικής επίτευξης, γεγονός που συμβάλλει αποφασιστικά στην καλύτερη διαχείριση κάθε σχετικού με την εργασία προβληματισμού τους, ακόμα και της ελλειπούς κατά περίπτωση ικανοποίησής τους, καταστάσεις στις οποίες ενδεχομένως να οδηγούν άλλες πτυχές της σχολικής ζωής που δεν άπτονται απαραίτητα αυτού καθαυτού του διδακτικού επαγγέλματος.

Οι Koustelios & Kousteliou (1998) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί αν και μένουν γενικότερα ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, δε φαίνονται εξίσου ικανοποιημένοι από τις απολαβές τους καθώς και από τις προοπτικές εξέλιξής τους. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και πιο πρόσφατες έρευνες αναφορικά με τη μεταβλητή της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και την επιμέρους διάσταση των οικονομικών τους απολαβών (Κούλης, 2016). Οι εκπαιδευτικοί μάλιστα φαίνεται να επισημαίνουν την απόκλιση των απολαβών τους αυτών από τις αντίστοιχες άλλων επαγγελματιών παρόμοιου μορφωτικού επιπέδου, ως βασικό παράγοντα δυσaréσκειας από τη συγκεκριμένη πτυχή της εργασίας. Στο ίδιο μοτίβο κινούνται

και οι περισσότερες από τις συμμετέχουσες χώρες στην έρευνα TALIS 2013 (Teaching And Learning International Survey) του ΟΟΣΑ (Κούλης, 2016). Οι Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς (1996) σε έρευνά τους βρήκαν ότι μόλις ένα 13% των εκπαιδευτικών έμεναν συνολικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους, όταν συμπεριλαμβάνονταν οι πτυχές των απολαβών και της επαγγελματικής εξέλιξης, με τους περισσότερους να κινούνται σε μέτρια επίπεδα ικανοποίησης.

Οι Kantas & Vassilaki (1997) κατέδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί τη χρονική εκείνη περίοδο, βίωναν χαμηλότερα επίπεδα εξουθένωσης σε σχέση με τους συναδέλφους τους από άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Οι διαφορές αυτές ενδεχομένως να οφείλονταν μεταξύ άλλων και στο γεγονός του ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα εργάζονται λιγότερες ώρες σε σχέση με τους ευρωπαίους συναδέλφους τους, δεν αξιολογούνται αυστηρά, ενώ απολαμβάνουν μια αξιοσημείωτη εργασιακή ασφάλεια, καθώς από τη στιγμή που θα διοριστούν στο ελληνικό δημόσιο κατέχουν εκτός απροόπτου τη θέση τους εφ' όρου ζωής. Η ύλη την οποία καλούνται να διδάξουν διαμορφώνεται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, γεγονός που τους θέτει σαφείς κατευθύνσεις, με αποτέλεσμα να μην έχουν οι ίδιοι την ευθύνη διαμόρφωσης της προς διδασκαλία θεματολογίας. Αυτό βέβαια έχει σαν αντίκτυπο τον περιορισμό του βαθμού της διδακτικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν μπορεί να διαμορφώσει σε μεγάλο βαθμό το τι θα διδάξει και πως, αν και τελευταία υπάρχει η τάση για αύξηση της αυτονομίας του. Σε κάθε περίπτωση δεν υπάρχει ιδιαίτερα έντονη πίεση για την κατά γράμμα ολοκλήρωση της προβλεπόμενης ύλης στο δημοτικό, σε αντίθεση με μια κατάσταση έντονης πίεσης και άγχους την οποία βιώνει ο εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να προλάβει να ολοκληρώσει την ύλη που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα.

Η κατακόρυφη αύξηση της ανεργίας, ως αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης, οι μισθολογικές περικοπές, η παύση των μόνιμων διορισμών και η γενικότερη κατάσταση όπως αυτή έχει διαμορφωθεί στην ελληνική εκπαίδευση έχουν μεταβάλλει άρδην την ελληνική πραγματικότητα σε σχέση με την εικόνα της προηγούμενης έρευνας, με αποτέλεσμα οι Έλληνες εκπαιδευτικοί να παραμένουν μεν περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε σχέση με τους ξένους συναδέλφους τους, όντες δε λιγότερο ικανοποιημένοι από αυτή συγκριτικά με την προ κρίσης κατάσταση.

Έρευνες αποκαλύπτουν ότι τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών προς την εργασία τους ενδέχεται να ποικίλουν από κοινωνία σε κοινωνία λόγω πολιτισμικών διαφορών. Οι εκπαιδευτικοί στη Βόρεια Ευρώπη, τη βόρεια Αμερική, την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία εκφράζουν συχνά υψηλά επίπεδα δυσαρέσκειας από το επάγγελμά τους, ενώ την ίδια στιγμή παρόμοιες μελέτες στην Ελλάδα και την Κύπρο αποκαλύπτουν σχετικά χαμηλά επίπεδα δυσαρέσκειας, ή ισοδύναμα σχετικά υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Platsidou & Agaliotis, 2008). Έρευνες που μελέτησαν τη σχέση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και εξουθένωσης αποκάλυψαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους συναδέλφους τους στις ΗΠΑ, εμφανίζοντας μικρότερη ροπή προς την εργασιακή εξουθένωση (Koustelios, 2001a; Koustelios & Tsigilis, 2005).

3.6.2. Σχέση Ικανοποίησης και Εξουθένωσης στο Ελληνικό Πλαίσιο

Έρευνες καταδεικνύουν την ισχυρή σχέση μεταξύ των χαμηλών επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της υψηλής συχνότητας εμφάνισης συναισθημάτων εργασιακής εξουθένωσης (Kyriacou & Sutcliffe, 1979; Sari, 2004). Συγκεκριμένες διαστάσεις της ικανοποίησης μάλιστα αναδεικνύονται ως σημαντικοί δείκτες πρόβλεψης της εξουθένωσης. Πράγματι η ικανοποίηση από αυτή καθαυτή την εργασία φάνηκε να προβλέπει

σημαντικά την εξουθένωση των εκπαιδευτικών τόσο της γενικής (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001; Kyriacou & Sutcliffe, 1979), όσο και της ειδικής αγωγής (Platsidou & Agaliotis, 2008).

Ειδικότερα μάλιστα ο Koustelios (2001a) διέκρινε ότι η συγκεκριμένη πτυχή της ικανοποίησης φαίνεται να προβλέπει σημαντικά και τις τρεις διαστάσεις που από κοινού συγκροτούν την έννοια της εργασιακής εξουθένωσης (burnout) σύμφωνα με το Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson, 1986), δηλαδή την αποπροσωποποίηση (depersonalization), την προσωπική επίτευξη (personal accomplishment) καθώς και τη συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion) των εκπαιδευτικών. Η τελευταία διάσταση φαίνεται μάλιστα να προβλέπεται σημαντικά και από το βαθμό ικανοποίησης από τις ευκαιρίες που προσφέρονται για επαγγελματική εξέλιξη-ανέλιξη. Οι Koustelios & Tsigilis (2005) έδειξαν ότι η εξουθένωση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται ιδιαίτερα έντονα από την ικανοποίησή τους από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα, από τη στάση της ηγεσίας και της εργοδοσίας, καθώς και από τις συνθήκες εργασίας. Γενικότερα, οι ενδογενείς διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης φάνηκε να συσχετίζονται ισχυρότερα με την εμφάνιση του φαινομένου της εξουθένωσης, σε σχέση με τις πτυχές της εκείνης που έχουν περισσότερο να κάνουν με εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα η διάσταση των οικονομικών απολαβών (Koustelios & Tsigilis, 2005).

3.6.3. Ο Παράγοντας του Φύλου

Έρευνες έχουν καταδείξει σημαντικές διαφορές αναφορικά και με τις τρεις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης, ανάμεσα στα δυο φύλα. Διαφορές εντοπίζονται επίσης και στο ζήτημα του εργασιακού στρες, το οποίο άλλωστε εν πολλοίς διαμορφώνει αυτό καθαυτό το φαινόμενο του burnout. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα φαίνεται να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης και ειδικότερα, εντονότερα συναισθήματα συναισθηματικής εξάντλησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους (Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006), εικόνα που απαντάται και στο διεθνές πλαίσιο (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Όσον αφορά τα συναισθήματα αποπροσωποποίησης, αυτά τείνουν να εμφανίζονται εντονότερα ανάμεσα στους άνδρες εκπαιδευτικούς (Lau, Yuen, & Chan, 2005; Yavuz, 2009). Η σχετική βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους, κάτι το οποίο συνοδεύεται από εντονότερα συναισθήματα μειωμένης ικανοποίησης από την εργασία τους. Η κατάσταση αυτή φαίνεται να οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις φθοροποιές συνθήκες που επικρατούν, ορισμένες φορές, εντός της σχολικής τάξης, με τα περιστατικά απειθαρχίας και παραβατικότητας που συχνά ανακύπτουν να προβληματίζουν έντονα τους εκπαιδευτικούς, ειδικά όταν δεν υπάρχει η κατάλληλη αρχική προετοιμασία, μια ουσιαστική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και μια συνολικότερη στήριξη εκ μέρους της πολιτείας στο έργο τους, στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να συνεισφέρουν καταλυτικά στην αποτελεσματική και άμεση διαχείριση τέτοιων περιστάσεων. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να φθείρονται περισσότερο στο πλαίσιο αυτό σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, οι οποίοι βέβαια επιλέγουν την οδό της αποστασιοποίησης προκειμένου να προφυλάξουν τον εαυτό τους όταν τέτοιες καταστάσεις γίνουν ιδιαίτερα έντονες. Άλλες απαιτητικές διδακτικές περιστάσεις που διαμορφώνονται μεταξύ άλλων και από το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των μαθητών, αλλά και η σύγκρουση ανάμεσα στις εργασιακές και τις οικογενειακές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών συμβάλλουν επίσης τα μάλα στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης ιδιαίτερα υψηλών επιπέδων άγχους και στρες ανάμεσα στους λειτουργούς της εκπαίδευσης (Kantas, 2001).

Μια έρευνα των Avramidis & Kalyva (2007) αποκάλυψε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί που βιώνουν υψηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης, τείνουν να εκδηλώνουν πιο αρνητικές

στάσεις όταν έρχονται αντιμέτωποι με συμπεριφορές και περιστατικά απειθαρχίας και παραβατικότητας εκ μέρους των μαθητών τους. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό δεδομένου του ότι οι παρατηρήσεις και εκτιμήσεις του εκπαιδευτικού λαμβάνονται πολύ σοβαρά υπόψη όταν οι αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές πρέπει να γνωμοδοτήσουν σχετικά με την αξιολόγηση της κατάστασης ενός μαθητή που εμφανίζει συστηματικά προβληματική συμπεριφορά (Prawat, 1992). Κινείται δε στην κατεύθυνση των πορισμάτων των Kokkinos et al. (2005) οι οποίοι διέκριναν ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν έντονα συναισθήματα εργασιακής εξουθένωσης τείνουν να αντιλαμβάνονται τις μη επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών τους σαν ακόμα χειρότερες από ότι αυτές είναι. Ωστόσο οι Avramidis & Kalyva (2007) καταδεικνύουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν θετικότερη στάση απέναντι στις μη επιθυμητές αυτές συμπεριφορές, δείχνοντας μεγαλύτερη κατανόηση και υπομονή. Κι αυτό διότι οι γυναίκες είναι αυτές που παραδοσιακά στην ελληνική κοινωνία αναλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της ανατροφής των παιδιών. Έτσι, όσες από αυτές εργάζονται ως εκπαιδευτικοί τείνουν να εμφανίζονται πιο ανεκτικές ή έστω πιο συνηθισμένες σε τέτοιες συμπεριφορές των παιδιών (Κατάκη, 1998).

Η δημιουργία ενός υγιούς και αναζωογονητικού εργασιακού περιβάλλοντος αποτελεί ένα κομβικής σημασίας προαπαιτούμενο για τη βέλτιστη δυνατή εργασιακή απόδοση και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Πρέπει λοιπόν η διαμόρφωση ενός τέτοιου περιβάλλοντος να είναι πρώτιστο μέλημα κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που στοχεύει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην αποφυγή φαινομένων εργασιακής φυγής, στη μείωση των επιπέδων εργασιακής εξουθένωσης και στην ενίσχυση της εργασιακής ικανοποίησης. Ο ανθρωπιστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης καθιστά άλλωστε ύψιστη ανάγκη και επιδίωξή της το να αισθάνονται χαρούμενοι, να προοδεύουν και να αναπτύσσονται συνεχώς όλοι οι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μεταξύ των οποίων ασφαλώς είναι και οι εκπαιδευτικοί.

3.6.4. Ικανοποίηση και Εξουθένωση σε Α' Βάθμια και Β' Βάθμια Εκπαίδευση

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ευρήματα που αφορούν τα αποτελέσματα της σύγκρισης των επιπέδων εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τα αντίστοιχα επίπεδα εξουθένωσης των συναδέλφων τους από τη δευτεροβάθμια. Οι Antoniou, Polychroni & Vlachakis (2006) καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μικρότερης ηλικίας μαθητές βιώνουν και τα χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης έχοντας παράλληλα υψηλότερη αποτελεσματικότητα στο εκπαιδευτικό τους έργο, κατάσταση αρκετά διαφορετική σε σχέση με αυτή που διαμορφώνεται στην περίπτωση των συναδέλφων τους που διδάσκουν σε μαθητές της επόμενης εκπαιδευτικής βαθμίδας (Κάντας, 1996).

Οι Tsigilis, Zournatzi & Koustelios (2011) επισημαίνουν ωστόσο ότι στην περίπτωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, η κατάσταση αναφορικά με τα επίπεδα εξουθένωσης είναι εκ διαμέτρου αντίθετη σε σχέση με την προαναφερθείσα. Πράγματι εκείνοι που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνονται σαφώς περισσότερο εξαντλημένοι συναισθηματικά σε σχέση με τους συναδέλφους τους της ίδιας ειδικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρθηκαν και σε σχετικές έρευνες στο Ισραήλ (Tatar & Horenczyk, 2003) και την Κύπρο (Kokkinos, 2006).

Οι Kantas & Vassilaki (1997) βρήκαν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί βίωναν εντονότερα συναισθήματα εργασιακής εξουθένωσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας, προϋπηρεσίας και ως εκ τούτου εμπειρίας. Το εύρημα αυτό έχει να κάνει με την ελλιπή

συχνά προετοιμασία των εκπαιδευτικών στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών, το περιεχόμενο των οποίων κινείται σε σαφώς θεωρητικό επίπεδο και συνήθως μένει μακριά από την εκπαιδευτική πράξη. Έτσι, οι νέοι εκπαιδευτικοί, δεδομένου ότι δεν χαίρουν και κάποιας ιδιαίτερης υποστήριξης στο έργο τους εκ μέρους της πολιτείας, από τη στιγμή που στο ελληνικό πλαίσιο απουσιάζουν προγράμματα mentoring και εισαγωγικής επιμόρφωσης, φαίνονται συχνά πελαγωμένοι ενόψει των έντονων απαιτήσεων που απορρέουν από το διδακτικό επάγγελμα ειδικά στα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας τους και προτού αποκτήσουν μια κάποια σχετική εμπειρία από τη διδακτική πράξη.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αυτοί φάνηκε να βιώνουν εντονότερα συναισθήματα ικανοποίησης από την εργασία τους σε σχέση όχι μόνο με τους συναδέλφους τους από χώρες του εξωτερικού αλλά και με τους συναδέλφους από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σε έρευνα των Antoniou, Ploumpi & Ntalla (2013) διερευνήθηκαν τα επίπεδα του εργασιακού άγχους και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας, καθώς και οι πρακτικές διαχείρισης του άγχους που οι ίδιοι υιοθετούν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες συγκριτικά με τους συναδέλφους τους της δευτεροβάθμιας, κάτι το οποίο δεν αναμενόταν αν λάβουμε υπόψιν τα αποτελέσματα της έρευνας του Κάντα (1996). Ωστόσο, το πλαίσιο της διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δικαιολογεί αυτήν την εκ πρώτης όψης διττή εικόνα που περιλαμβάνει ταυτόχρονα χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους. Πράγματι, το καθημερινό εκτενές, σε σχέση τουλάχιστον με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ωράριο των δασκάλων, η διδασκαλία και η ανάγκη καθημερινής προετοιμασίας τους σε μαθήματα ετερόκλιτου περιεχομένου, η διοργάνωση εορτών και εκδηλώσεων, καθώς και ο σχεδιασμός ποικίλης θεματολογίας project αποτελούν ενδεχομένως παράγοντες που μεταξύ άλλων αυξάνουν το εργασιακό στρες. Εντούτοις η καθημερινή αλληλεπίδραση με τους μικρούς μαθητές, η αντιμετώπιση λιγότερων κατά κανόνα περιστατικών απειθαρχίας και παραβατικής συμπεριφοράς, η αμεσότητα και το δέσιμο που επιτυγχάνεται ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές μιας τάξης στην οποία διδάσκει τα περισσότερα μαθήματα για μια ολόκληρη χρονιά και ενδεχομένως η σχετική επάρκεια παιδαγωγικών και διδακτικών στρατηγικών σε συνδυασμό με την αξιοσημείωτη πρακτική άσκηση στην οποία εμπλέκονται οι φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων ανά τη χώρα, οδηγούν σε μειωμένα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης.

Η ίδια έρευνα αναδεικνύει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να βιώνουν εντονότερο άγχος και χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, εύρημα το οποίο επαληθεύει σχετικά πορίσματα τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, τα οποία έχουν ήδη παρατεθεί παραπάνω. Αναφορικά με τις μεθόδους διαχείρισης του άγχους, φάνηκε ότι αυτές αποτελούν ένα κομβικής σημασίας εργαλείο, το οποίο συνεισφέρει τα μάλα στο θωρακισμό των εκπαιδευτικών απέναντι στους αγχογόνους παράγοντες της διδακτικής πράξης και φυσικά στην εργασιακή εξουθένωση, τον κοινό προορισμό στον οποίο οδηγεί η επίδραση όλων αυτών των αγχογόνων παραγόντων.

Οι στρατηγικές διαχείρισης του άγχους έχουν μεγάλο αντίκτυπο και στη μάθηση, με όρους επίτευξης των μαθησιακών στόχων, καθώς μειωμένο άγχος συνεπάγεται μεταξύ άλλων και αυξημένη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Όταν οι τελευταίοι δεν υιοθετούν αποτελεσματικές μεθόδους διαχείρισης του στρες, συνήθως καταλήγουν σε υψηλότερα επίπεδα άγχους και εξουθένωσης.

3.6.5. Ικανοποίηση και Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής

Τα τελευταία χρόνια, η ολοένα και πιο βαθιά οικονομική, κοινωνική και ηθική κρίση της ελληνικής κοινωνίας δεν ήταν δυνατόν να άφηνε ανεπηρέαστο το εκπαιδευτικό σύστημα, που αποτελεί ένα αναπόσπαστο στοιχείο, έναν από τους βασικούς πυλώνες κάθε κοινωνίας. Η εκτόξευση της ανεργίας, η παύση των μόνιμων διορισμών, η μείωση του αριθμού των αναπληρωτών που προσλαμβάνονται για να καλύψουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες, οι περικοπές σε μισθούς και παροχές, το κλείσιμο πολλών σχολείων και η μετακίνηση των εκπαιδευτικών σε άλλες σχολικές μονάδες, η ανάγκη συμπλήρωσης ωραρίου σε περισσότερα του ενός σχολεία, η αυξημένη εργασιακή αβεβαιότητα, η σύγχυση που επικρατεί στους πίνακες των αναπληρωτών με την είσοδο από πλάγιες οδούς κατόχων μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών πανεπιστημίων του εξωτερικού, έχουν διαμορφώσει ένα πραγματικά απογοητευτικό τοπίο στα εργασιακά αναφορικά με το χώρο της εκπαίδευσης.

Οι Panagopoulos, Goloni & Anastasiou (2014) σε έρευνά τους αποπειράθηκαν να διερευνήσουν, μέσα σε αυτές ακριβώς τις ζοφερές εργασιακές συνθήκες, τα επίπεδα της εργασιακής ικανοποίησης και της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής που εργάζονταν σε σχολεία της Πάτρας. Μεταξύ άλλων κατεδείχθη ότι οι μειώσεις των απολαβών, που άγγιζαν την περίοδο εκείνη έως και το 30% των αντίστοιχων προ κρίσης μισθών, η αυξημένη εργασιακή ανασφάλεια και οι συνολικότερα μη ικανοποιητικές εργασιακές συνθήκες, είχαν έντονο αρνητικό αντίκτυπο στα επίπεδα ικανοποίησης και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου στην εικόνα του ιδανικού μέχρι πρότινος για την ελληνική κοινωνία στάτους του δημοσίου υπαλλήλου. Τα αποτελέσματα αυτά υποδεικνύουν την ανάγκη για διεξοδικά σχεδιασμένες και κατάλληλες παρεμβάσεις εκ μέρους της σχολικής ηγεσίας και κατ' επέκταση της πολιτείας, προκειμένου να αναστραφεί το σκιαγραφηθέν κλίμα και να αποφευχθεί έτσι μια περαιτέρω αύξηση της εργασιακής δυσарέσκειας και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής στο ελληνικό πλαίσιο. Η ουσιαστική και αποτελεσματική πρόληψη της εργασιακής εξουθένωσης μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διαμόρφωση ενός ευνοϊκότερου και ασφαλέστερου για τους εκπαιδευτικούς εργασιακού περιβάλλοντος, την εξάσκηση και επιμόρφωσή τους σε μεθόδους διαχείρισης του εργασιακού στρες και την παροχή σταθερής στήριξης εκ μέρους της εκπαιδευτικής ηγεσίας στο διδακτικό τους έργο.

3.6.6. Εργασιακή Ικανοποίηση και Εξουθένωση των Early Educators

Όπως μπορεί κανείς να συμπεράνει κατόπιν της παράθεσης της σχετικής βιβλιογραφίας στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, πολλές είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με τα ζητήματα της εργασιακής ικανοποίησης και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών αναφέρεται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Byrne, 1991a, 1994a; Koustelios, 2001b; Koustelios & Kousteliou, 1998; Koustelios & Tsigilis, 2005). Δεν έχουν όμως διερευνηθεί συστηματικά τα συγκεκριμένα ζητήματα στην περίπτωση των βρεφονηπιοκόμων, των νηπιαγωγών και γενικότερα των εκπαιδευτικών εκείνων που στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται με τον όρο *early educators*. Ακόμα λιγότερη μάλιστα είναι η προσοχή που έχει δοθεί στο συγκεκριμένο ερευνητικό αντικείμενο, στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Οι *early educators* έχουν ορισμένα ιδιαίτερα και μοναδικά χαρακτηριστικά, που τους διαφοροποιούν από όλους τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Καλούνται για παράδειγμα να διδάσκουν τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής αίθουσας, αλλά και να είναι συνεχώς συναισθηματικά διαθέσιμοι (*emotionally available*), καθώς τα παιδιά των τόσο μικρών ηλικιών, δεν αντικρίζουν τον εκπαιδευτικό τόσο ως δάσκαλο, αλλά περισσότερο ως δεύτερο

πατέρα ή δεύτερη μητέρα τους. Ομοίως και ο εκπαιδευτικός με τη σειρά του δεν καλείται να εφαρμόσει αυστηρά κάποιο αναλυτικό πρόγραμμα και να διδάξει επιδιώκοντας αυστηρά προκαθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Αντιθέτως, καλείται να αντικρίσει τους μαθητές του ως μέλη της οικογενείας του και να τους προσεγγίσει με ενδιαφέρον, στοργή και αγάπη. Απαιτείται σαφώς να διαθέτει πολύ περισσότερη ενέργεια όχι μονάχα διότι απαιτείται να βρίσκεται συνεχώς σε κίνηση λόγω αυτής καθαυτής της φύσης των δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται μαθητές και εκπαιδευτικοί, αλλά και επειδή πρέπει να βρίσκεται συνεχώς σε επαγρύπνηση προκειμένου να φροντίζει για την ασφάλεια των μικρών παιδιών, που ως γνωστόν είναι αεικίνητα και ως εκ τούτου ευάλωτα σε πλείστους κινδύνους. Μια οργανωσιακή διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των early educators στην Ελλάδα, είναι το ότι, ενώ οι πρώτοι είναι στη συντριπτική τους πλειοψηφία δημόσιοι υπάλληλοι, οι τελευταίοι είναι μοιρασμένοι ανάμεσα στον ιδιωτικό και το δημόσιο τομέα, στοιχείο κομβικής σημασίας, με άμεσες προεκτάσεις στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών αυτών.

Οι Tsigilis, Zachopoulou & Grammatikopoulos (2006) εστίασαν ακριβώς στους εκπαιδευτικούς των μαθητών αυτών των ηλικιών. Στην έρευνά τους εξέτασαν τα αυτοαναφορικά επίπεδα εξουθένωσης και ικανοποίησης των early educators στην Ελλάδα, τόσο στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές οι εν λόγω εκπαιδευτικοί βιώνουν μέτρια επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης. Οι early educators του δημόσιου τομέα φάνηκαν περισσότερο ικανοποιημένοι από αυτή καθαυτή την εργασία τους αλλά και από τη σχολική ηγεσία, δηλαδή τους προϊστάμενους τους, σε σχέση με τους συναδέλφους τους του ιδιωτικού τομέα. Το εύρημα αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι οι ιδιωτικοί παιδικοί σταθμοί στην Ελλάδα απαιτούν πολύ περισσότερα από τους εργαζόμενους σε σχέση με τις αντίστοιχες δημόσιες δομές, που τείνουν να έχουν σταθερά standards στις απαιτήσεις τους. Σε μια παρατεταμένη κατάσταση εργασιακής αβεβαιότητας, όπως αυτή που διαμορφώνεται στο ελληνικό πλαίσιο, η οποία χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα υψηλή ανεργία, οι εργαζόμενοι του ιδιωτικού τομέα, άρα και του κλάδου του που έχει να κάνει με την εκπαίδευση, γίνονται αντικείμενα ολοένα και μεγαλύτερης εργασιακής εκμετάλλευσης. Το τελευταίο αυτό σημείο όμως αποτελεί μια υπόθεση που απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση προκειμένου να υποστηριχθεί ή να καταρριφθεί. Κι αυτό διότι όπως φαίνεται και αντίθετα ως προς αυτό που θα ανέμενε κανείς, οι early educators του ιδιωτικού τομέα παραμένουν ευχαριστημένοι, αν και λιγότερο σε σχέση με τους συναδέλφους τους του δημοσίου, από την εργοδοσία και την ηγεσία.

Καταδεικνύεται λοιπόν ότι η εικόνα των πτυχών της εργασιακής ικανοποίησης που σχετίζονται με την εξουθένωση των early educators διαφοροποιείται ως έναν βαθμό ανάμεσά τους ως προς τη μεταβλητή του χώρου εργασίας τους. Ειδικότερα, αναφορικά με τους early educators που εργάζονται σε δημόσιες δομές, η ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας καθώς και από τις εργασιακές συνθήκες φαίνεται να συμβάλλει θετικά στην αποφυγή βίωσης έντονων συναισθημάτων εξουθένωσης. Στην αντίπερα όχθη και τον ιδιωτικό τομέα, η ικανοποίηση από αυτή καθαυτή την εργασία συνεχίζει να διαδραματίζει και εδώ καθοριστικό ρόλο στην αποφυγή του burnout, με την πτυχή της ικανοποίησης από τους άμεσους προϊσταμένους όμως να έχει εδώ επίσης σημαντική θέση.

3.6.7. Εργασιακή Ικανοποίηση και Εξουθένωση στην Ειδική Αγωγή

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό που θα μπορούσε να επηρεάσει τη συναισθηματική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμά τους είναι η διαφοροποίηση των συνθηκών εντός των οποίων καλούνται να εργαστούν οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης σε σχέση με τις αντίστοιχες συνθήκες που βιώνουν οι συνάδελφοί τους της ειδικής αγωγής. Τα αποτελέσματα

παλαιότερων ερευνών φαίνονται αντιφατικά (Platsidou & Agaliotis, 2008), με τη γενικότερη τάση όμως να μην εντοπίζει αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ ειδικής και γενικής αγωγής, αναφορικά με τη στάση των εκπαιδευτικών προς το επάγγελμά τους.

Στην Ελλάδα η σχετική έρευνα είναι αρκετά περιορισμένη, με τα διαθέσιμα δεδομένα ωστόσο να έρχονται σε συμφωνία με τις προαναφερθείσες έρευνες, καταδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή παρουσιάζουν μεσαία, ίσως ακόμα και χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης, ενώ παράλληλα τείνουν να απολαμβάνουν σχετικά υψηλά επίπεδα ικανοποίησης, εικόνα ίδια δηλαδή με αυτή που παρατηρείται και ανάμεσα στους συναδέλφους τους της γενικής εκπαίδευσης (Μόττη-Στεφανίδη, 2000; Platsidou & Agaliotis, 2008).

Μια διαφοροποίηση που εντοπίστηκε αφορά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής από τις απολαβές τους, η οποία φάνηκε να είναι σαφώς υψηλότερη σε σχέση με τους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής (Platsidou & Agaliotis, 2008). Πώς όμως εξηγείται το εύρημα αυτό; Ενδεχομένως να οφείλεται σε ορισμένα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, όπως είναι, σύμφωνα με τους Platsidou & Agaliotis (2008), η σχετική αυτονομία που απολαμβάνουν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το ρυθμό και τον τρόπο υλοποίησης του curriculum, καθώς και τα εντονότερα συναισθήματα προσωπικής επίτευξης τα οποία βιώνουν, γεγονός που βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τη φύση της ειδικής αγωγής και με αυτή καθαυτή την εκπαίδευση και καθοδήγηση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές δεξιότητες και ανάγκες. Η περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και της διαφοροποιημένης επίδρασης συγκεκριμένων παραγόντων στα επίπεδά της κρίνεται ως κομβικής σημασίας τόσο για την εκπαιδευτική έρευνα όσο και για το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων εκ μέρους της ηγεσίας και κατ' επέκταση της πολιτείας, οι οποίες θα μπορούσαν στη βάση ενδεχόμενων ευρημάτων να οδηγήσουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο επίπεδο της διδασκαλίας, της μάθησης και συνολικότερα της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Από το σύνολο των ερευνών που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η συντριπτική πλειοψηφία αναφέρεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εξαιρέση αποτελεί η έρευνα των Kouli, Kourtessis, Tzetzis, Karkaletsis, Skordilis & Bonti (2015), η οποία αφορούσε την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στη δευτεροβάθμια ειδική εκπαίδευση. Στα πλαίσια της μελέτης αυτής, μέσα από τη διερεύνηση έξι παραγόντων εργασιακής ικανοποίησης, κατεδείχθη ότι η ικανοποίηση από αυτή καθαυτή την εργασία αλλά και από τη συνολικότερη δομή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης ή ακόμα και αποτροπής της εμφάνισης συναισθημάτων εργασιακής εξουθένωσης και δη συναισθηματικής εξάντλησης. Φάνηκε επιπλέον ότι η ικανοποίηση από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό δείκτη πρόβλεψης και της διάστασης της προσωπικής επίτευξης. Τα ευρήματα αυτά μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τη βελτίωση του σχεδιασμού του όλου εκπαιδευτικού πλαισίου της ειδικής αγωγής καθώς και του συστήματος υποστήριξης και ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού στα πλαίσια του έργου του, σχεδιασμός που θα πρέπει να ανταποκρίνεται με αρτιότερο τρόπο στις νέες συνθήκες και απαιτήσεις του ευρύτερου οικονομικού αλλά και κοινωνικού περιβάλλοντος και στις δύσκολες προκλήσεις που αυτές θέτουν στο έργο του εκπαιδευτικού.

Ανακεφαλαιώνοντας

Στις ενότητες που προηγήθηκαν (2 & 3) αρχικά επιδιώχθηκε η προσέγγιση της έννοιας της εργασιακής ικανοποίησης που σε αδρές γραμμές προσδιορίζεται ως η απόκλιση μεταξύ των όσων προσδοκά κάποιος από το επάγγελμά του και των όσων εν τέλει λαμβάνει από αυτό. Έπειτα, σκιαγραφήθηκαν οι παράγοντες που επιδρούν στη μεταβλητή αυτή, όπως είναι μεταξύ άλλων η συμμετοχή των εργαζομένων στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, η αξιοποίηση πρακτικών και στρατηγικών αυξημένης αποτελεσματικότητας, οι ενδογενείς και εξωγενείς αμοιβές, η σαφήνεια του εργασιακού ρόλου καθώς και οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη. Όπως καταδεικνύουν σχετικές έρευνες, υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης συνεπάγονται αυξημένη αποδοτικότητα και συνεισφορά των εργαζομένων στη λειτουργία του ιδρύματος ή του οργανισμού, στα πλαίσια του οποίου απασχολούνται.

Στην συνέχεια παρατέθηκαν, μεταξύ άλλων, τα μοντέλα των Maslow, Herzberg, Locke, Vroom, Porter & Lower, McClelland, Hackman & Oldham, καθένα από τα οποία προσπαθεί να αποτυπώσει τους μηχανισμούς, τα κίνητρα και τους παράγοντες που διαμορφώνουν την εργασιακή ικανοποίηση, εξετάζοντας συνήθως ορισμένες κάθε φορά από τις πολυπληθείς διαστάσεις της πολυσχιδούς και πολυεπίπεδης αυτής έννοιας.

Σειρά είχε η εστίαση σε ορισμένα εργαλεία μέτρησης της εργασιακής ικανοποίησης, ανάμεσα στα οποία το JDI, το MSQ, το ESI και το συναφές του TSI είναι εκείνα που διαθέτουν ιδιαίτερα υψηλή αξιοπιστία στη μέτρηση της συγκεκριμένης μεταβλητής. Ακολούθως παρατέθηκαν πορίσματα ερευνών αναφορικά με την εργασιακή ικανοποίηση και τη σύνδεσή της με μεταβλητές που έχουν να κάνουν με το προφίλ του εργαζομένου αλλά και με το εργασιακό περιβάλλον. Στο στόχαστρο βρέθηκαν ειδικότερα, μεταξύ άλλων, οι σχέσεις μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης από τη μία και του φύλου, της ηλικίας, της προϋπηρεσίας του εργαζομένου και της σχέσης του με συναδέλφους και προϊσταμένους, της φύσης της εργασίας, της στοχοθεσίας του οργανισμού ή ιδρύματος, τις συνθήκες εργασίας, του μορφωτικού επιπέδου, των τυπικών προσόντων, των μισθολογικών απολαβών, της κρισιμότητας της εργασιακής θέσης και της ευθύνης που απορρέει από αυτή, της συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και της προοπτικής για επαγγελματική ανέλιξη από την άλλη.

Επιπλέον έγινε εκτενής λόγος για ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα ενδιαφέροντος της παρούσας διατριβής, που δεν είναι άλλο από την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, μεταβλητή η οποία μαζί με τη διοικητική αυτονομία, την επιλογή καταρτισμένων εκπαιδευτικών, το ηθικό τους καθώς και τη σχολική κουλτούρα, αποτελεί κομβική παράμετρο διαμόρφωσης ενός αποτελεσματικού σχολείου. Οι έρευνες έδειξαν πως ενώ οι εκπαιδευτικοί μένουν γενικά ικανοποιημένοι από πτυχές της εργασίας τους που συνδέονται άμεσα με αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα, όπως είναι τα εργασιακά καθήκοντα και η επαγγελματική ανάπτυξη, τείνουν να αισθάνονται δυσαρεστημένοι από άλλα ζητήματα που περιβάλλουν την εργασία τους, όπως είναι για παράδειγμα οι εργασιακές συνθήκες, οι διαπροσωπικές σχέσεις και ο μισθός τους, φαινόμενο που παρατηρείται τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στο ελληνικό πλαίσιο. Το άγχος και η αυτονομία του εκπαιδευτικού, μεταβλητές που σχετίζονται άμεσα με το βαθμό ικανοποίησής του από την εργασία του, επιδρούν έντονα στην ποιότητα του διδακτικού έργου και στη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών..

Υστερα μελετήθηκε η έννοια της αυτοεκτίμησης, που έχει να κάνει με την προσωπική αυτοκριτική ενός ατόμου αναφορικά με τις ικανότητές του να οργανώνει και να εκδηλώνει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Φάνηκε ότι η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών είναι ισχυρά συνδεδεμένη με τη συμπεριφορά της σχολικής ηγεσίας, η οποία δύναται να τους παρέχει κίνητρα και όραμα καθώς και να διαμορφώνει ένα εργασιακό περιβάλλον τέτοιο που να ευνοεί την καλλιέργεια και την

ουσιαστική αξιοποίηση των δεξιοτήτων τους με στόχο την επίτευξη των βέλτιστων δυνατών αποτελεσμάτων για τους μαθητές αλλά και για την ίδια τη σχολική μονάδα στο σύνολό της. Η σχέση μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών επηρεάζεται έντονα από την εργασιακή ικανοποίηση των τελευταίων. Διακρίθηκαν επιπλέον τα είδη αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών, ενώ κατεδείχθη και η αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση και την αυτοεκτίμησή τους, με το ρόλο της σχολικής ηγεσίας αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού δυναμικού να είναι πράγματι καταλυτικής σημασίας στην αλληλεπίδραση μεταξύ των δυο αυτών μεταβλητών.

Κατόπιν τούτων έγινε εκτενής αναφορά στην έννοια της εργασιακής εξουθένωσης (burnout) η οποία συχνά περιγράφεται ως ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης, το οποίο προκύπτει ως το τελικό στάδιο ενός συνεχιζόμενου έντονου εργασιακού άγχους. Παρατέθηκε το δημοφιλέστερο μοντέλο ερμηνείας του φαινομένου που δεν είναι άλλο από αυτό των Maslach & Jackson, αλλά και τρία ακόμα μοντέλα τα οποία στηριζόμενα στο προηγούμενο διεισδύουν στους μηχανισμούς της εξουθένωσης και προτείνουν κατάλληλες παρεμβάσεις για την αποφυγή της. Εν συνεχεία μελετήθηκαν διεξοδικά η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών καθώς και το εύρος των συνεπειών της που μεταξύ άλλων περιλαμβάνει την αποχώρηση των τελευταίων από το επάγγελμα ή την πλήρη αποξένωσή τους από αυτό.

Παρουσιάστηκαν ακόμα τα στάδια της εξουθένωσης καθώς και οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Ως ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες αναδείχτηκαν μεταξύ άλλων η αυτονομία του εκπαιδευτικού, η σχολική ηγεσία και η στάση και συμπεριφορά των μαθητών. Σχετικές έρευνες κατέδειξαν ότι οι ποικίλες μεταβλητές του σχολικού πλαισίου, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, η προϋπηρεσία τους, η διατήρηση και αφοσίωσή τους στο επάγγελμα καθώς και η ένταση και φύση της κινητοποίησής τους δύνανται να προβλέψουν το βαθμό της εργασιακής τους εξουθένωσης, η οποία σε κάθε περίπτωση δεν είναι δρόμος χωρίς γυρισμό, αλλά μπορεί να αποφευχθεί με τη δημιουργία κατάλληλων εργασιακών συνθηκών για το εκπαιδευτικό δυναμικό.

Η εργασιακή διατήρηση που θίχτηκε αμέσως μετά έχει να κάνει με το φαινόμενο της αποχώρησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους, ζήτημα το οποίο φάνηκε να άπτεται άμεσα της εργασιακής τους ικανοποίησης. Παράγοντες όπως η αμοιβή, οι εργασιακές συνθήκες, οι αρχικές σπουδές, η εισαγωγική αλλά και η συνεχιζόμενη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δύνανται είτε να τον οδηγήσουν ή να τον απομακρύνουν από το φάσμα της εργασιακής φυγής, που αποτελεί φαινόμενο ιδιαίτερα επιζήμιο για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα τόσο στο επίπεδο των προϋπολογισμών και της οικονομικής ζημίας που συνεπάγονται οι αποχωρήσεις και οι επιπλέον προσλήψεις για την κάλυψη των αναγκών σε διδακτικό προσωπικό, όσο και με όρους μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Τέλος, έγινε εκτενής αναφορά στην εργασιακή ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους φαίνονται ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα, μένοντας ωστόσο δυσαρεστημένοι από άλλους παράγοντες όπως είναι οι απολαβές τους και οι προοπτικές εξέλιξής τους. Το σχετικά ελαφρύ ωράριο, η μη αυστηρή αξιολόγηση καθώς και η εργασιακή ασφάλεια που απολαμβάνουν καθιστά τους Έλληνες εκπαιδευτικούς περισσότερο ικανοποιημένους από την εργασία τους σε σχέση με τους συναδέλφους τους που εργάζονται σε άλλες χώρες. Η μείωση ωστόσο των απολαβών τους στη διάρκεια των τελευταίων ετών καθώς και η παύση των μόνιμων διορισμών τείνει να μειώνει ως έναν βαθμό τη συνολική τους ικανοποίηση, γεγονός που παρατηρείται μεταξύ άλλων και στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής αλλά και των early educators. Τα έντονα συναισθήματα υψηλής προσωπικής επίτευξης όμως που συνεχίζουν να αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους στο ελληνικό πλαίσιο, φαίνεται σε κάθε περίπτωση να διατηρούν την ικανοποίησή τους σε σχετικά

υψηλά επίπεδα, με αποτέλεσμα τα αντίστοιχα επίπεδα της εργασιακής εξουθένωσης να παραμένουν χαμηλότερα σε σχέση με τους ξένους συναδέλφους τους .

Σημαντικός παράγοντας που προβλέπει την εξουθένωση στην περίπτωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι η ικανοποίηση που αυτοί αντλούν από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα, με το φύλο να αναδεικνύεται σε σημαντική παράμετρο που διαφοροποιεί την εικόνα της εξουθένωσης για το εκπαιδευτικό δυναμικό της χώρας. Άλλες τέτοιες παράμετροι είναι η βαθμίδα της εκπαίδευσης καθώς και η ηλικία των εκπαιδευτικών. Γενικότερα φάνηκε ότι η αλληλεπίδραση με τους μικρούς μαθητές και το συναισθηματικό δέσιμο που αναπτύσσεται ανάμεσα στους τελευταίους και τους δασκάλους τους, ειδικά στην περίπτωση παιδιών μικρότερης ηλικίας, οδηγεί σε μειωμένα συναισθήματα εργασιακής εξουθένωσης. Το ίδιο μοτίβο αναφορικά με την εργασιακή ικανοποίηση και εξουθένωση σκιαγραφήθηκε και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, που όπως φάνηκε απολαμβάνουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης, γεγονός που οδηγεί σε μειωμένα συναισθήματα εξουθένωσης.

4. Κριτική Αποτίμηση της Βιβλιογραφίας

Στα πλαίσια της βιβλιογραφικής επισκόπησης που προηγήθηκε σχετικά με τις ευρέως φάσματος έννοιες της εργασιακής ικανοποίησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης, μελέτη η οποία επεκτάθηκε και σε σχετικές έννοιες όπως είναι μεταξύ άλλων η εργασιακή εξουθένωση (burnout), η αυτοεκτίμηση, καθώς και η εργασιακή αφοσίωση και διατήρηση, χύθηκε άπλετο φως τόσο στις έννοιες αυτές καθαυτές, όπως στο τι ακριβώς περιλαμβάνουν και στο πως αυτές ερμηνεύονται από τους διάφορους ερευνητές και κοινωνικούς επιστήμονες, όσο και στους μηχανισμούς-διαδικασίες που κινητοποιούν το άτομο να εκφραστεί με έναν συγκεκριμένο τρόπο, ο οποίος του προσδίδει κάποιον συγκεκριμένο χαρακτηρισμό (πχ ικανοποιημένος από την εργασία, μη ικανοποιημένος, στα όρια της εξουθένωσης, εξουθενωμένος κτλ) στις κλίμακες μέτρησης που έχουν καταρτισθεί για τις προαναφερθείσες έννοιες. Οι μηχανισμοί αυτοί που προαναφέρθηκαν και λειτουργούν ως κινητήριοι μοχλοί της ανθρώπινης συμπεριφοράς μπορεί να είναι είτε κοινωνικοί είτε και ενδογενείς του ατόμου. Μπορεί δηλαδή είτε να αποτελούν κοινωνικά κατασκευασμένα πρότυπα ή κοινωνικές επιταγές, είτε να αποτελούν τη φυσική έκφραση του ατόμου, που βέβαια στην ουσία είναι αυτή που αποτελεί με τη σειρά της την αιτία δημιουργίας συγκεκριμένων κοινωνικών μηχανισμών και κοινωνικά αποδεκτών προτύπων.

Η μελέτη της βιβλιογραφίας ανέδειξε σημαντικές σχέσεις και συσχετίσεις μεταξύ της ικανοποίησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης από τη μια και ποικίλων παραγόντων και παραμέτρων του σχολικού πλαισίου αλλά και του προφίλ του εκπαιδευτικού και εργατικού γενικότερα δυναμικού από την άλλη. Τέτοιες παράμετροι είναι μεταξύ άλλων το φύλο, η προϋπηρεσία, η ηλικία των εργαζομένων, τα τυπικά τους προσόντα, η οικογενειακή τους κατάσταση, αλλά και παράμετροι μη δημογραφικοί όπως για παράδειγμα η εργασιακή αυτονομία, η δυνατότητα και προοπτική επαγγελματικής ανέλιξης και εξέλιξης, το εργασιακό περιβάλλον, οι σχέσεις με τους συναδέλφους και την ηγεσία, η κρισιμότητα της εργασιακής θέσης και η σημασία της για τη λειτουργία ενός ιδρύματος ή ενός οργανισμού, η φύση της εργασίας και η δυνατότητα συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Αναδείχτηκαν επίσης συσχετίσεις ανάμεσα σε έννοιες ομπρέλες όπως για παράδειγμα στην περίπτωση των μη ικανοποιημένων εκπαιδευτικών που φάνηκαν να οδεύουν με μεγαλύτερη συχνότητα από τους υπόλοιπους στην εργασιακή εξουθένωση. Η ίδια η παρούσα εργασία στοχεύει ακριβώς στη διερεύνηση των σχέσεων και των συσχετίσεων ανάμεσα σε δυο μεγάλες έννοιες ομπρέλες, δηλαδή ανάμεσα σε δυο έννοιες οι οποίες συσχετίζονται και διαμορφώνονται από μια πληθώρα παραγόντων και παραμέτρων. Πρόκειται για τις έννοιες της εργασιακής ικανοποίησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης, έννοιες που αποτέλεσαν τους δύο βασικούς πυλώνες της βιβλιογραφικής μελέτης.

Στην παρούσα εργασία πρώτη σε σειρά μελετήθηκε η επαγγελματική ανάπτυξη, που στη χώρα μας είναι περισσότερο γνωστή, ενώ συνάμα γίνεται και ευκολότερα αντιληπτή, με τον όρο επιμόρφωση. Η επιμόρφωση βέβαια όπως νοείται στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί ένα μόνο μικρό κομμάτι του όρου «επαγγελματική ανάπτυξη». Συνήθως πρόκειται για το σκέλος αυτό που έχει να κάνει με τα προγράμματα εισαγωγικής ή περιοδικής επιμόρφωσης που προσφέρονται επίσημα από το κράτος ή από άλλους οργανισμούς εκτός του δημοσίου. Στη χώρα μας δεν είναι τόσο διαδεδομένες άλλες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης όπως είναι για παράδειγμα εκείνες που ξεκινούν από τη σχολική μονάδα και από τα προβλήματα που αυτή αντιμετωπίζει. Οι μορφές αυτές μάλιστα φαίνεται, όπως θα σχολιαστεί και παρακάτω, να είναι και οι πιο αποτελεσματικές, με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να ωφελούνται περισσότερο σε γνώσεις, πρακτικές αλλά και κυρίως σε μεταγνωστικό και αναστοχαστικό επίπεδο. Μέσα από τέτοιου είδους επιμορφώσεις δίνεται η δυνατότητα στους

εκπαιδευτικούς να βελτιώνουν συνεχώς το διδακτικό τους έργο μέσα από μια διαδικασία που τους κατευθύνει σταδιακά στο πρότυπο του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού. Με τη σειρά τους φυσικά κερδίζουν και οι μαθητές, κάτι που είναι άλλωστε και το βασικό ζητούμενο της διδακτικής πράξης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα βέλτιστα δηλαδή μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι συγκεκριμένες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης αναδείχθηκαν εντονότερα στη διάρκεια των τελευταίων ετών καθώς με την πάροδο του χρόνου και την αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών παρατηρήθηκαν σημαντικές μεταβολές αναφορικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της εργασίας τους, μεταβολές που με τη σειρά τους κινητοποίησαν αντίστοιχες αλλαγές στο περιεχόμενο, τη μορφή και τη στοχοθεσία της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ενώ λοιπόν αυτή αρχικά περιλάμβανε την απλή μετάδοση γνώσεων με στόχο την καλύτερη απόδοση των εργαζομένων σε ένα συγκεκριμένο σκέλος της εργασίας τους, φάνηκε ότι οι πολυδιάστατες και αυξημένης πολυπλοκότητας ανάγκες που προέκυψαν κυρίως στον κλάδο των ανθρωπιστικών επαγγελμάτων, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την περίπτωση των εκπαιδευτικών, απαιτούσαν γενικότερες δεξιότητες και όχι την απλή εκμάθηση της επιτέλεσης ενός συγκεκριμένου, του ίδιου συνήθως κάθε φορά, έργου. Κάθε μαθητής είναι ξεχωριστός και κάθε διδακτική περίπτωση είναι εντελώς διαφορετική από οποιαδήποτε άλλη, κάτι που σημαίνει ότι οι εκ των προτέρων textbook λύσεις δεν πρόκειται να έχουν τα αναμενόμενα ή τουλάχιστον τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα.

Καθώς λοιπόν ο στόχος μετατοπίστηκε σταδιακά στη διαμόρφωση ενός αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού, οι μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης άρχισαν πλέον να χαρακτηρίζονται έντονα περισσότερο από τον εποικοδομισμό και τον κονστрукτιβισμό παρά από το μοντέλο μετάδοσης της γνώσης όπως συνέβαινε παλιότερα. Μέσα από τέτοιας φιλοσοφίας δραστηριότητες, οι εκπαιδευτικοί θα άρχιζαν να χτίζουν σταδιακά τη διδακτική τους γνώση και πρακτική και να εξοπλίζονται με διδακτικές στρατηγικές οι οποίες βαθμικώς θα τους καθιστούσαν ικανούς να ανταπεξέρχονται αυτόνομα στις εκάστοτε νέες απαιτήσεις, μέσα από τον αναστοχασμό πάνω στην καθημερινή πρακτική τους στα πλαίσια της εργασίας τους. Μια τέτοια αυτόνομη αντιμετώπιση περιλαμβάνει το να δίνουν τελικά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καινοτόμες λύσεις στις ποικίλες διδακτικές περιστάσεις που συναντούν, λαμβάνοντας κάθε φορά υπόψη όλες τις παραμέτρους που καθιστούν μια επιλογή καλύτερη ή χειρότερη από μια άλλη. Έτσι οι εκπαιδευτικοί ξεκινώντας από τη φάση της καθημερινής ρουτίνας και της τυπικής επιτέλεσης του διδακτικού έργου και περνώντας από το στάδιο της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, φτάνουν εν τέλει στη φάση της διδακτικής επίγνωσης, γνωρίζοντας πού πρέπει να σταθούν περισσότερο, σε τι να δώσουν έμφαση, ποιες είναι οι διαθέσιμες εναλλακτικές για την κάθε ξεχωριστή διδακτική περίπτωση και ποια από τις εναλλακτικές είναι η βέλτιστη δυνατή, δηλαδή αυτή που θα επιτύχει μακροπρόθεσμα τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και αυτή που θα διαμορφώσει το αρτιότερο περιβάλλον για τη μάθηση.

Οι αναστοχαστικές πρακτικές είναι κομβικής σημασίας, τόσο για την οικοδόμηση μιας αποτελεσματικής διδακτικής πρακτικής όσο και για την υποστήριξη ενός περισσότερο συνεργατικού διδακτικού επαγγέλματος, με έντονη τη χροιά του επαγγελματισμού. Είναι λοιπόν αναγκαιότητα η καλλιέργεια των αναστοχαστικών δεξιοτήτων τόσο των μελλοντικών όσο και των ενεργών εκπαιδευτικών. Γι' αυτό και είναι αδήριτη ανάγκη ο σχεδιασμός προγραμμάτων αρχικών σπουδών, εισαγωγικής επιμόρφωσης και συνεχιζόμενης ενδοϋπηρεσιακής επαγγελματικής ανάπτυξης που να δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια ακριβώς τέτοιου είδους μεταγνωστικών πρακτικών και δεξιοτήτων.

Τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης και συγκεκριμένα των μορφών που αυτή λαμβάνει, καθώς και οι διάφορες προσεγγίσεις της, που περιγράφουν στην ουσία τη σχέση γνώσης και διδακτικής πράξης είναι ακριβώς τα στοιχεία εκείνα που διαφοροποιούν τη φιλοσοφία της επαγγελματικής ανάπτυξης στο σήμερα σε σχέση με τις παλαιότερες εκδοχές της ή ακόμα και κατά μήκος των διαφόρων σύγχρονων κοινωνιών. Τα χαρακτηριστικά των μορφών επαγγελματικής ανάπτυξης που ξεκινούν από τη σχολική μονάδα και κινούνται στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης ενός αναστοχαζόμενου εκπαιδευτικού, διαπνεόμενες από τον εποικοδομισμό-κονστрукτιβισμό, είναι ακριβώς εκείνα που υπόσχονται τα αποτελεσματικότερα επιμορφωτικά προγράμματα και οφείλουν δια τούτο να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τους σχεδιαστές των εκπαιδευτικών πολιτικών και των εν λόγω προγραμμάτων. Πρέπει τέτοιου είδους προγράμματα να ενσωματώνονται σε καινοτόμες δράσεις και σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις καθώς και να αξιοποιούνται ως οδοί για την εφαρμογή αυτών καθ'αυτών των δράσεων και των σχεδιασμένων αλλαγών.

Πράγματι, η επαγγελματική ανάπτυξη εκτός από την καθοριστική συμβολή που έχει τόσο για τους εκπαιδευτικούς, που βελτιώνονται μέσω αυτής διαρκώς, όσο και για τους μαθητές που επιτυγχάνουν με την κατάλληλη καθοδήγηση ολοένα και υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως ήδη έχει αναφερθεί, διαδραματίζει κομβικής σημασίας ρόλο και στην υλοποίηση των όποιων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Σε κοινωνίες πολυπολιτισμικές, που ταλανίζονται από κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες και κοινωνικές συγκρούσεις, το σχολείο καλείται να αμβλύνει τις διαφορές και να γεφυρώσει τα κοινωνικό-οικονομικά χάσματα προσφέροντας σε όλα τα νεαρά μέλη της κοινωνίας τα κατάλληλα εφόδια για να ζήσουν και να οικοδομήσουν με τη σειρά τους μια πιο δίκαιη κοινωνία με περισσότερες ευκαιρίες για τους αδύναμους και τους μη προνομιούχους. Η άμβλυνση των πάσης φύσης ανισοτήτων γίνεται μέσα από θαρραλέες μεταρρυθμίσεις και κατάλληλο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Συχνά ο σχεδιασμός αυτός δεν είναι ο καταλληλότερος καθώς αντικρίζει τους εκπαιδευτικούς σαν αντικείμενα των μεταρρυθμίσεων λησμονώντας ότι οι τελευταίοι αποτελούν ίσως τα σημαντικότερα υποκείμενα κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας. Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που καλούνται να υλοποιήσουν μια μεταρρύθμιση όχι επί χάρτου αλλά στην εκπαιδευτική πράξη και μέσα στη σχολική μονάδα και στη σχολική τάξη.

Όταν ο σχεδιασμός όμως είναι κατάλληλος, τότε οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβανόμενοι τη σημασία και την αναγκαιότητα των μεταρρυθμίσεων καθώς και το ζωτικής σημασίας ρόλο που οι ίδιοι διαδραματίζουν εντός αυτών, είναι σε θέση να διεκπεραιώσουν τις όποιες αυτές απόπειρες αλλαγής και βελτίωσης, εξοπλιζόμενοι προηγουμένως με αποτελεσματικές στρατηγικές και πρακτικές μέσα από κατάλληλες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης. Εντός του πλαισίου αυτού μάλιστα μπορούν και οι ίδιοι να εκκινήσουν καινοτόμες δράσεις αναλαμβάνοντας σχετικές πρωτοβουλίες και ορμώνοντες από τη σχολική μονάδα και τα προβλήματα που αυτή αντιμετωπίζει.

Έτσι καταλήγουμε σε έναν κύκλο δημιουργίας, αλλαγής και βελτίωσης για τη σχολική μονάδα και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Η επαγγελματική ανάπτυξη στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων, με τους ίδιους τους αναστοχαζόμενους πλέον εκπαιδευτικούς να εμπλέκονται σε καινοτόμες δράσεις, να εντοπίζουν δυσλειτουργίες και προβλήματα του εκπαιδευτικού θεσμού και να κινητοποιούν και οι ίδιοι με τη σειρά τους δράσεις και προσπάθειες αλλαγής, που ξεκινούν από τη σχολική μονάδα και εμπλέκουν συναδέλφους και σχολική ηγεσία σε τέτοιου χαρακτήρα μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στη χώρα μας η θεσμοθέτηση της επιμόρφωσης γίνεται μετά τη μεταπολίτευση και κάνει τα πρώτα βήματα με τις σχολές ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ οι οποίες επιμόρφωσαν έναν

σημαντικό αριθμό εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο αριθμός των επιμορφούμενων ανά έτος αυξήθηκε σταδιακά από την ίδρυσή τους το 1977 έως και το 1992, αφενός μεν χάρη στην ίδρυση νέων σχολών επιμόρφωσης σε μεγάλα αστικά κέντρα, αφετέρου δε λόγω της ψήφισης νόμων που διευκόλυναν την πρόσβαση μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών στα προγράμματα επιμόρφωσης. Το συνδικαλιστικό κίνημα διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην κατεύθυνση της επιμόρφωσης όσο το δυνατόν περισσότερων εκπαιδευτικών.

Τη σκυτάλη παίρνουν στη συνέχεια τα ΠΕΚ (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα), με την ίδρυση των οποίων αναγνωρίζεται η επιμόρφωση όχι απλώς ως δικαίωμα αλλά ως υποχρέωση, ένα αυτονόητο δηλαδή και εκ των ων ουκ άνευ στοιχείο για τη διδακτική, επαγγελματική και επιστημονική αρτιότητα του εκπαιδευτικού και την εξασφάλιση μιας επιτυχημένης επαγγελματικής του ανάπτυξης και σταδιοδρομίας. Οι εκπαιδευτικοί πλέον επιμορφώνονται σε προγράμματα τα οποία έχουν σαφώς διαφορετικό περιεχόμενο ως προς τις προηγούμενες σχολές επιμόρφωσης. Τα προγράμματα επιδιώκεται να μπορούν να ανταποκριθούν σε πρακτικά ζητήματα της διδασκαλίας και της γενικότερης καθημερινής πρακτικής των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη. Η επιμόρφωση αποκτά χαρακτήρα περιοδικό ενώ παράλληλα προσφέρονται και ταχύρρυθμα προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία έχουν ιδιαίτερη απήχηση στο εκπαιδευτικό δυναμικό της χώρας. Σταδιακά η είσοδος και άλλων φορέων στην παροχή επιμορφωτικών προγραμμάτων και η χρηματοδότησή τους από κοινοτικά κονδύλια περιόρισε τα ΠΕΚ στο ρόλο της εισαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση αυτή αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό σκέλος της επαγγελματικής ανάπτυξης ενός εκπαιδευτικού, καθώς διεξάγεται σε μια φάση όπου οι αρχικές σπουδές συναντούν το εργασιακό περιβάλλον. Ουσιαστικά, όπως μαρτυρά και ο ίδιος ο όρος, τέτοιου χαρακτήρα προγράμματα επιδιώκουν να εισαγάγουν ομαλά τον εκπαιδευτικό στο σχολικό πλαίσιο και τη σχολική πραγματικότητα, που συχνά απέχουν παρασάγγες από το ακαδημαϊκό περιβάλλον.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνήθως παρέμενε μακριά από τις ανάγκες τους, δίχως να τις λαμβάνει υπόψη, γεγονός που αποτέλεσε τροχοπέδη στην επίτευξη των βέλτιστων δυνατών, κάθε φορά, επιμορφωτικών αποτελεσμάτων. Καταδεικνύεται διεθνώς ότι η κατάρτιση μιας εισαγωγικής, αλλά και μιας συνεχιζόμενης επιμόρφωσης που να ανταποκρίνεται στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι και η πλέον αποτελεσματική. Πράγματι, στις λίγες σχετικά περιπτώσεις που οι ανάγκες των εκπαιδευτικών ελήφθησαν υπόψη και καθοδήγησαν τους επιμορφωτές στην κατάλληλη προσαρμογή του περιεχομένου και των πρακτικών τους, κατεγράφησαν αξιοσημείωτα θετικά αποτελέσματα και ένας ευεργετικός αντίκτυπος στο διδακτικό έργο, ο οποίος μάλιστα φάνηκε να διαρκεί σε βάθος χρόνου.

Η απόκτηση τίτλων σπουδών πέραν του αρχικού καθώς και διαφόρων άλλων τυπικών προσόντων αποτελεί μια ακόμα μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία μέχρι πρότινος και στην περίπτωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών καθώς και σε έρευνα διδακτορικού επιπέδου, λάμβανε σημαντική στήριξη από την πολιτεία μέσω της χορήγησης εκπαιδευτικών αδειών. Εντούτοις στην τρέχουσα περίοδο, που χαρακτηρίζεται από μια άνευ προηγουμένου βαθιά οικονομική και κοινωνική κρίση που μαστίζει την Ελλάδα, οι εκπαιδευτικές άδειες έπαψαν να χορηγούνται με αποτέλεσμα οι όποιες προσπάθειες ενασχόλησης με τέτοιες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, που απαιτούν την έντονη και για μεγάλο χρονικό διάστημα εμπλοκή των συμμετεχόντων, να δυσχεραίνονται σημαντικά. Παρατηρείται ωστόσο έντονη συμμετοχή σε εξ αποστάσεως προγράμματα μεταπτυχιακών και σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμα και διδακτορικών σπουδών, τα οποία ωστόσο φαίνεται ότι τείνουν να επιζητούνται συχνά με στόχο την επαγγελματική ανέλιξη των

εκπαιδευτικών ή την εξασφάλιση της όποιας πρόσθετης ωφέλειας οι αντίστοιχοι τίτλοι αυτοί σπουδών δύνανται να τους παρέχουν. Το ζήτημα αυτό απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση.

Οι μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που ξεκινούν από την ίδια τη σχολική μονάδα απολαμβάνουν σαφώς μικρότερη αλλά ολοένα και αυξανόμενη απήχηση στους κύκλους του εκπαιδευτικού δυναμικού της χώρας. Πράγματι δράσεις όπως η ατομική ή/και συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος, η δημιουργία άτυπων ομάδων και δικτύων εκπαιδευτικών από διαφορετικές σχολικές μονάδες που συζητούν, διερευνούν και προσπαθούν συνεργατικά να βρίσκουν τις καλύτερες δυνατές λύσεις στα καθημερινά προβλήματα της διδακτικής πράξης, καθώς και οι έρευνες δράσης, αποτελούν πρωτοβουλίες που ξεκινούν από τα άμεσα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη και φαίνεται να τους βοηθούν καθοριστικά στην υιοθέτηση αποτελεσματικών στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας, στην καλλιέργεια ερευνητικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων, και τελικά στην εμπέδωση αναστοχαστικών πρακτικών, πάντοτε στην κατεύθυνση του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού.

Στην ίδια κατεύθυνση θα πρέπει να κινούνται και τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης, τα οποία λείπουν έντονα τα τελευταία χρόνια με την παύση των μόνιμων διορισμών εκπαιδευτικών. Οι προπτυχιακές σπουδές που επιδιώκουν μέσω της πρακτικής άσκησης να εμψύχουν τον αναστοχασμό τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, δράσεις οι οποίες όχι μόνο πρέπει να ενισχυθούν στα παιδαγωγικά τμήματα αλλά και να εισαχθούν στις λεγόμενες καθηγητικές σχολές, πρέπει να βρίσκουν στιβαρά προγεφυρώματα σε μία εισαγωγική επιμόρφωση που να διακατέχεται από τα ίδια χαρακτηριστικά. Έτσι η σύνδεση των αρχικών σπουδών με την εκπαιδευτική πραγματικότητα δε θα αναιρεί το μεταγνωστικό χαρακτήρα των σπουδών αλλά θα τον κινητοποιεί και θα τον ενεργοποιεί, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί που θα εισέλθουν εν τέλει στις σχολικές μονάδες να είναι και εκείνοι που θα κινητοποιήσουν με τη σειρά τους ακόμα περισσότερες καινοτόμες δράσεις και μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που θα ξεκινούν από τη σχολική μονάδα, με όλες τις ευεργετικές συνέπειες που τέτοιες δράσεις έχουν για το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Δεύτερος κατά σειρά πυλώνας της βιβλιογραφικής επισκόπησης της παρούσας εργασίας ήταν η εργασιακή ικανοποίηση, μια έννοια πολυεπίπεδη, πολυσχιδής, με πολλές και διαφορετικές αναγνώσεις. Σε γενικές γραμμές υπάρχει μια ευρεία σύγκλιση στο ότι η εργασιακή ικανοποίηση αναφέρεται στο αίσθημα που δημιουργεί στον εργαζόμενο η απόκλιση ανάμεσα στα όσα προσδοκά από το επάγγελμά του και σε όσα τελικά λαμβάνει από αυτό. Παράγοντες όπως η συμμετοχή του εργαζομένου στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, η αξιοποίηση πρακτικών υψηλότερης αποτελεσματικότητας, οι ενδογενείς και εξωγενείς αμοιβές, η σαφήνεια του εργασιακού ρόλου καθώς επίσης και οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη φαίνεται να διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση των επιπέδων της εργασιακής του ικανοποίησης. Το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία του εργαζομένου και η σχέση του με συναδέλφους και προϊστάμενους, η φύση της εργασίας, η στοχοθεσία του οργανισμού ή ιδρύματος, οι συνθήκες εργασίας, το μορφωτικό επίπεδο, τα τυπικά προσόντα, οι μισθολογικές απολαβές, η κρισιμότητα της εργασιακής θέσης και η ευθύνη που απορρέει από αυτή φάνηκε επίσης να έχουν αξιόλογο αντίκτυπο στο βαθμό της εργασιακής του ικανοποίησης, αντίκτυπος που διαφοροποιούταν ως προς την ισχύ του ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο καθώς και τις συγκεκριμένες πτυχές της ικανοποίησης που κάθε φορά λαμβάνονταν υπόψη. Οι πτυχές αυτές στις οποίες κάθε μελέτη δίνει μεγαλύτερη έμφαση έχουν να κάνουν με το εκάστοτε μεθοδολογικό εργαλείο το οποίο με τη σειρά του εμπίπτει σε διαφορετικές προσεγγίσεις της εργασιακής ικανοποίησης. Υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις που περιγράφουν με διαφορετικό τρόπο την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης. Ανάμεσά τους ιδιαίτερα δημοφιλή είναι τα μοντέλα των Maslow, Herzberg, Locke, Vroom, Porter & Lower, McClelland, Hackman &

Oldham, καθένα εκ των οποίων αντικρίζει την ικανοποίηση υπό το πρίσμα συγκεκριμένων κάθε φορά πτυχών της. Τα εργαλεία μέτρησης της ικανοποίησης διαμορφώνονται λοιπόν στη βάση καθενός εκ των διαφορετικών αυτών μοντέλων, που προσπαθούν να αποτυπώσουν τους μηχανισμούς, τα κίνητρα και τους παράγοντες που διαμορφώνουν την εργασιακή ικανοποίηση, εξετάζοντας κάθε φορά, όπως είπαμε, ορισμένες μόνο από τις πολυπληθείς διαστάσεις της πολυσχιδούς και πολυεπίπεδης αυτής έννοιας.

Πέρα από το θεωρητικό τους υπόβαθρο οι διάφορες αυτές προσεγγίσεις ελέγχονται ως προς την αξιοπιστία τους, με όρους ανταποκρισιμότητας και δυνατότητας ερμηνείας της εκάστοτε παρατηρηθείσας εικόνας, στα πλαίσια της εμπειρικής έρευνας, με αποτέλεσμα συγκεκριμένα μοντέλα να θεωρούνται ως τα πλέον αξιόπιστα, παράμετρος η οποία όμως εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τα πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια της έρευνας.

Ένα εύλογο ερώτημα είναι το γιατί να δίνεται τόση έμφαση στην εργασιακή ικανοποίηση των ατόμων και δη των εκπαιδευτικών, ζήτημα που απασχολεί έντονα την παρούσα έρευνα. Η απάντηση δίνεται μέσα από τα ευρήματα που καταγράφονται στη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία. Η εργασιακή ικανοποίηση φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικής σημασίας ρόλο στην απόδοση και γενικότερα στην αποτελεσματικότητα ενός εργαζομένου, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει καταλυτικά την πορεία ενός ιδρύματος ή οργανισμού, με όρους επίτευξης των εκάστοτε οργανωσιακών στόχων. Σε μια καπιταλιστική κοινωνία όπου το κέρδος των επιχειρήσεων αποτελεί το κύριο ζητούμενο στο πεδίο της οικονομίας, δε θα μπορούσε ένας καταλυτικός παράγοντας της επίτευξης των οργανωσιακών στόχων, που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η μεγιστοποίηση των οικονομικών δεικτών, όπως είναι η εργασιακή ικανοποίηση να μη λάβει έντονης προσοχής από τους κοινωνικούς επιστήμονες. Οι περισσότερες έρευνες λοιπόν, τουλάχιστον σε πρώτη φάση, αναφορικά με τους παράγοντες που επιδρούν στα επίπεδα της ικανοποίησης των εργαζομένων διεξάγονται στο πλαίσιο των επιχειρήσεων. Στη βάση των όποιων ευρημάτων οι διάφοροι οργανισμοί αποπειρώνται να καταρτίσουν τις καταλληλότερες εκείνες πολιτικές που θα οδηγήσουν σε ενίσχυση της ικανοποίησης των εργαζομένων, σε αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους και τελικά στη μεγιστοποίηση του κέρδους.

Εσχάτως, όπως συμβαίνει συνήθως, η μελέτη της εργασιακής ικανοποίησης έφτασε και στο χώρο της εκπαίδευσης. Προτεραιότητα ωστόσο θα έπρεπε να αποτελούν τα ανθρωπιστικά και δη τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία προετοιμάζουν τους μετέπειτα πολίτες, οι οποίοι θα κληθούν αργά ή γρήγορα να διαμορφώσουν με τις αποφάσεις και τη στάση τους την κοινωνία του μέλλοντος. Εντούτοις ακόμα και τα μεθοδολογικά εργαλεία για την αξιολόγηση των επιπέδων της ικανοποίησης των εργαζομένων είχαν αρχικά κατασκευαστεί στο πλαίσιο των επιχειρήσεων, όπου και εστίασαν άλλωστε οι σχετικές έρευνες. Αφήνοντας για λίγο τον κοινωνικό μας προβληματισμό, αξίζει να σταθούμε στη μεγάλη σημασία που έχει η εργασιακή ικανοποίηση για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων, την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και τελικά για την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας, κυρίαρχο ζητούμενο στις έρευνες τις σχετικές με την εκπαίδευση. Τα υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης δύνανται να μετασχηματίσουν τη σχολική μονάδα και την κάθε ξεχωριστή τάξη, σε μια κοινότητα μάθησης, μέσα σε ένα ευχάριστο περιβάλλον που δημιουργεί τις κατάλληλες εκείνες προϋποθέσεις για την επίτευξη εξαιρετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα, μολονότι αυτό το οποίο οι δείκτες συνήθως κατ' αποκλειστικότητα μετρούν, δηλαδή τα μαθησιακά αποτελέσματα και η επίτευξη των μαθητών, γνωρίζει εντυπωσιακή αύξηση, δεν αποτυπώνεται εντούτοις το σημαντικότερο ενδεχομένως κέρδος για το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πράγματι, υπάρχει ένας ολόκληρος εσωτερικός μηχανισμός ο οποίος μετασχηματίζει προς το καλύτερο το διδακτικό έργο, βελτιώνοντας

συνολικά την εκπαίδευση, συμπαρασύροντας παράλληλα και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ένας εκπαιδευτικός που είναι ικανοποιημένος από την εργασία του, τείνει να δημιουργεί γύρω του ένα περιβάλλον χαράς, ένα ευχάριστο κλίμα για τον ίδιο, τους συναδέλφους, τους κηδεμόνες, την ηγεσία αλλά και κυρίως για τους μαθητές. Υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης κινητοποιούν τον εκπαιδευτικό να οργανώνει, να σχεδιάζει και να διεξάγει με όρεξη τη διδασκαλία, να αναστοχάζεται πάνω στην καθημερινή του πρακτική, να στέκεται προσεκτικότερα και να κατανοεί έτσι σταδιακά καλύτερα τα προβλήματα των μαθητών καθώς και να βρίσκει τις βέλτιστες δυνατές λύσεις για αυτά, να παρουσιάζει με ολοένα και αποτελεσματικότερους τρόπους αντικείμενα ενδιαφέροντος στους μαθητές στα πλαίσια της διδακτικής πράξης, να ανιχνεύει τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης εντοπίζοντας τις κλίσεις των μαθητών του και να φτάσει τελικά στο σημείο να σκιαγραφεί τις εναλλακτικές για κάθε δοθείσα διδακτική περίπτωση επιλογές και να επιλεγεί αφού προηγουμένως σταθμίσει τις ποικίλες παραμέτρους, την καλύτερη δυνατή στρατηγική, με στόχο τα βέλτιστα δυνατά μαθησιακά (γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχοκινητικά) αποτελέσματα για τους μαθητές του.

Πρόκειται για τον ίδιο εκπαιδευτικό, του οποίου ο αναστοχασμός και ο προβληματισμός αναφορικά με ζητήματα της τάξης του καθώς και της σχολικής μονάδας στο σύνολο της, τον οδηγούν σε μια προσπάθεια συστηματικής συνεργασίας με τους συναδέλφους του, μέσω της συμμετοχής αλλά ακόμα και της οικοδόμησης δικτύων συνεργασίας και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών της ίδιας αλλά και διαφορετικών σχολικών μονάδων, της δημιουργίας ομάδων έρευνας και της συμμετοχής σε τέτοιες συνεργατικές ερευνητικές προσπάθειες σε ζητήματα ενδιαφέροντος. Καλλιεργείται μέσα από τέτοιες συνεργατικές δραστηριότητες στον εκπαιδευτικό μια γενικότερη δεκτικότητα στο διαφορετικό, στην αλλαγή με στόχο τη βελτίωση, με αποτέλεσμα την έτι μεγαλύτερη επιθυμία του για συμμετοχή και σε άλλες παρεμφερείς δράσεις και μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που διαπνέονται από την ίδια φιλοσοφία, όπως είναι για παράδειγμα μεταξύ άλλων και η έρευνα δράσης. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο αναμένεται αφενός η ενίσχυση των επιπέδων ικανοποίησης του εκπαιδευτικού μέσα από την αγαστή του συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς που έχουν παρόμοια ενδιαφέροντα και προβληματισμούς και αφετέρου η συνολική βελτίωση της λειτουργίας του σχολικού θεσμού.

Μέσα από τη σε βάθος ανάλυση της σχετικής βιβλιογραφίας και τον αναστοχασμό πάνω στα ευρήματα που αυτή παραθέτει δείξαμε παραπάνω και την αμφίδρομη και κυκλική σύνδεση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η οποία στην ουσία απαντά στο κεντρικό ερώτημα της παρούσας εργασίας. Πράγματι, ένας ικανοποιημένος από την εργασία του εκπαιδευτικός αναστοχάζεται συστηματικά πάνω στα προβλήματα τα οποία ανακύπτουν στην καθημερινή σχολική πράξη. Ο αναστοχασμός αυτός τον κινητοποιεί να εμπλακεί ή ακόμα και να εκκινήσει ο ίδιος καινοτόμες δράσεις όπως είναι οι ατομικές και συνεργατικές έρευνες σε ζητήματα ενδιαφέροντος προκειμένου να βρει λύσεις στα ζητήματα αυτά. Στα πλαίσια της διαδικασίας αυτής ο εκπαιδευτικός τείνει να επιδιώκει τη συστηματική συνεργασία με άλλους συναδέλφους του που έχουν κοινούς με αυτόν προβληματισμούς και τη δημιουργία με τον τρόπο αυτό δικτύων εκπαιδευτικών που ερευνούν, αναστοχάζονται και προσπαθούν να δώσουν λύσεις σε καίρια ζητήματα με απώτερο στόχο τη συνολικότερη βελτίωση τη διδακτικής πράξης. Τέτοιοι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμμετέχουν ή ακόμα και να πρωτοστατούν και σε άλλες καινοτόμες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, που ξεκινούν και από την ίδια τη σχολική μονάδα και τα προβλήματα που αυτή αντιμετωπίζει, δραστηριότητες οι οποίες συμβάλλουν τα μάλα στη συνολικότερη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εργασιακή ικανοποίηση λοιπόν αλληλεπιδρά έντονα και μάλιστα θετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη. Υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, που ικανοποιούν έτι περισσότερο

τους εκπαιδευτικούς και τους βελτιώνουν ουσιαστικά στις διάφορες πτυχές του διδακτικού έργου.

Επιπλέον, όταν η επαγγελματική ανάπτυξη, ξεκινώντας από τις αρχικές σπουδές και φτάνοντας μέχρι τη συμμετοχή των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στις διάφορες επιμορφωτικές δράσεις, χαρακτηρίζεται από μια έμφαση στην καλλιέργεια μεταγνωστικών και αναστοχαστικών δεξιοτήτων, καθώς και από την προώθηση της συνεργασίας και της καινοτομίας, τότε είναι βέβαιο ότι θα κεντρίσει το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού και θα τον κατευθύνει στη βαθύτερη διερεύνηση των δικών του πρακτικών και αντιλήψεων για τη διδασκαλία και τελικά στη συνολικότερη βελτίωση των προσεγγίσεών του. Έτσι ο εκπαιδευτικός κατευθύνεται προς την αυτοπραγμάτωση, μια από τις σημαντικότερες κατά Maslow ανάγκες του ατόμου, η οποία μάλιστα βρίσκεται στην κορυφή της σχετικής ιεράρχησης, η ικανοποίηση της οποίας δύναται να καταστήσει τον εκπαιδευτικό σαφώς ικανοποιημένο. Έτσι, ένας κατάλληλος σχεδιασμός της επαγγελματικής ανάπτυξης ως προς τη μορφή και το περιεχόμενό της δύναται να οδηγήσει σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης.

Οι αρχικές σπουδές, ως βασικό σκέλος της επαγγελματικής ανάπτυξης, μέσα από μια διευρυμένη πρακτική άσκηση, που δύναται να φέρει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σε ουσιαστική επαφή με τη σχολική πραγματικότητα και να τους χαρίσει πρόσφορο έδαφος για να εφαρμόσουν στην πράξη τις όποιες διδακτικές στρατηγικές είχαν προηγουμένως γνωρίσει σε αμιγώς θεωρητικό επίπεδο, μπορούν να δώσουν, στα πλαίσιά τους, στους σπουδαστές των παιδαγωγικών και καθηγητικών σχολών τη δυνατότητα να κάνουν το πρώτο βήμα στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, μια σύζευξη που δρα καταλυτικά στη μετάβαση του μελλοντικού αλλά και του εν ενεργεία εκπαιδευτικού στην κατεύθυνση του προτύπου του αναστοχάζόμενου επαγγελματία.

Η επαφή των μελλοντικών εκπαιδευτικών με τη σχολική πραγματικότητα στη φάση αυτή των αρχικών σπουδών είναι ιδιαίτερα ουσιαστική και ωφέλιμη για τους ίδιους αν αναλογιστεί κανείς το πλαίσιο εντός του οποίου αυτή διεξάγεται. Στα πλαίσια λοιπόν της πρακτικής άσκησης οι νεαροί σπουδαστές λαμβάνουν συνεχή ανατροφοδότηση, υποστήριξη και καθοδήγηση από τους καθηγητές του πανεπιστημιακού τμήματος αλλά και από τους μέντορες-αποσπασμένους εκπαιδευτικούς που είναι επιφορτισμένοι ειδικά με αυτήν την αρμοδιότητα. Οι μετέχοντες στην πρακτική άσκηση φοιτητές αναστοχάζονται πάνω στη διδακτική πράξη σε από κοινού συναντήσεις με τους συμφοιτητές και τους καθηγητές τους και διεισδύουν με την καθοδήγηση των τελευταίων σε συγκεκριμένα στοιχεία της διδασκαλίας τους στο ρεαλιστικό περιβάλλον της σχολικής αίθουσας. Έτσι μειώνεται ο κίνδυνος να βρεθούν απότομα «στα βαθιά», όταν εισέρχονται για πρώτη φορά στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας ως εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, οπότε και δεν προβλέπεται απαραίτητα ότι θα λάβουν υποστήριξη και καθοδήγηση στο έργο τους από κάποιους εμπειρότερους εκπαιδευτικούς, στήριξη που βέβαια παρέχεται σε διάφορες χώρες και εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο. Το περίφημο mentoring δεν είναι θεσμοθετημένο στη χώρα μας, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί συχνά να βρίσκονται στη δυσάρεστη θέση να διαπιστώνουν ένα μεγάλο χάσμα ανάμεσα στις θεωρίες της διδακτικής και της παιδαγωγικής και στα όσα έχουν να επιτελέσουν στα πλαίσια λειτουργίας της σχολικής τάξης. Σε αυτήν ακριβώς την απόκλιση ανάμεσα στα όσα εφόδια διαθέτουν και στα όσα καλούνται να κάνουν, καθώς και ανάμεσα στα όσα περίμεναν από το επάγγελμα και σε εκείνα που τελικά συναντούν στη σχολική πραγματικότητα, έγκειται στην ουσία η εργασιακή ικανοποίηση. Όσο μεγαλύτερο είναι το χάσμα αυτό, τόσο χαμηλότερα είναι τα επίπεδα της ικανοποίησης. Αντιθέτως όταν το συγκεκριμένο χάσμα είναι μικρό, τότε οι πιθανότητες να γίνει αντικείμενο αποτελεσματικής διαχείρισης και ως εκ τούτου να μην έχει έντονο αρνητικό αντίκτυπο στα επίπεδα της ικανοποίησης είναι σαφώς μεγαλύτερες.

Όταν ο φοιτητής μιας παιδαγωγικής ή καθηγητικής σχολής έρθει αντιμέτωπος με το όποιο τέτοιο χάσμα, στα πλαίσια της πρακτικής του άσκησης, αναμένεται να το διαχειριστεί αποτελεσματικά μέσα από την ανατροφοδότηση και την ισχυρή στήριξη και καθοδήγησή του από το ειδικά επιφορτισμένο με το ρόλο αυτό έμπειρο ακαδημαϊκό προσωπικό, όπως άλλωστε προβλέπεται. Αν όμως αντιμετωπιστεί για πρώτη φορά από έναν εν ενεργεία εκπαιδευτικό που δεν χαιρεί κάποιας μορφής υποστήριξης στο έργο του τότε έγκειται αποκλειστικά και μόνο στις προσωπικές του ικανότητες αν θα καταφέρει να το διαχειριστεί αποτελεσματικά ή αν θα βρεθεί στη δυσχερή θέση της σύγκρουσης θεωρίας και πράξης, με ό,τι αυτή συνεπάγεται στο επίπεδο του εργασιακού άγχους και της συναισθηματικής φθοράς του εκπαιδευτικού. Με τον τρόπο αυτό οι αρχικές σπουδές, με όρους δομής, περιεχομένου και στοχοθεσίας, δύνανται να εφοδιάσουν το μελλοντικό εκπαιδευτικό με τα κατάλληλα εκείνα εφόδια ώστε να ανταπεξέλθει με επιτυχία στις απαιτήσεις του μελλοντικού του έργου, γεγονός που αναμένεται να αυξήσει την αυτοεκτίμησή του και κατ' επέκταση την εργασιακή του ικανοποίηση με τις γνωστές ευεργετικές συνέπειες που προαναφέρθηκαν.

Αποδεικνύεται έτσι ότι και οι αρχικές σπουδές ως βασικό κομμάτι της επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως και η συμμετοχή των εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε κατάλληλα προγράμματα και μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως ήδη κατεδείχθη προηγουμένως, μπορούν να οδηγήσουν σε υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Πρόκειται τελικά για μια πολυδιάστατη θετική αμφίδρομη και κυκλική σχέση που κινητοποιεί αλυσιδωτές αντιδράσεις και σε άλλες συναφείς έννοιες που συνδέονται με τους δυο αυτούς αλληλοσυσχετιζόμενους πόλους.

Η εργασιακή ικανοποίηση, από κοινού με τη διοικητική αυτονομία, την επιλογή καταρτισμένων εκπαιδευτικών, το ηθικό τους και τη σχολική κουλτούρα, αποτελεί κομβικό παράγοντα διαμόρφωσης ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να μένουν γενικά ικανοποιημένοι από πτυχές της εργασίας τους που συνδέονται άμεσα με αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα, όπως είναι τα εργασιακά τους καθήκοντα και η επαγγελματική ανάπτυξη. Τείνουν ωστόσο να είναι λιγότερο ευχαριστημένοι έως και δυσαρεστημένοι από άλλα ζητήματα, όπως είναι για παράδειγμα οι εργασιακές συνθήκες, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, τους κηδεμόνες των μαθητών και την ηγεσία καθώς και οι οικονομικές τους απολαβές. Η εικόνα αυτή, που αποτυπώνει τη διεθνή τάση, σκιαγραφείται και στο ελληνικό πλαίσιο, με τα επίπεδα όμως της συνολικής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών να είναι υψηλότερα από το διεθνή μέσον όρο, ακόμα και στην τρέχουσα περίοδο της βαθιάς οικονομικής κρίσης και παρά την ελαφρά πτώση της λόγω ακριβώς των δυσχερών κοινωνικό-οικονομικών συνθηκών.

Οι παράγοντες δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών στο ελληνικό περιβάλλον είναι ίδιοι με εκείνους που εντοπίζονται διεθνώς, με τον αντίκτυπό τους μάλιστα να είναι εντονότερος στη διάρκεια των τελευταίων ετών καθώς η εντεινόμενη εργασιακή ανασφάλεια, η παύση των μόνιμων διορισμών και ο μικρός αριθμός αναπληρωτών που συνήθως προσλαμβάνονται ετησίως, το κλείσιμο ουσιαστικά των ολοήμερων σχολείων και οι μαζικές περικοπές σε μισθούς και συντάξεις έχουν διαμορφώσει μια ζοφερή εικόνα στην παιδεία όσον αφορά τις εργασιακές συνθήκες, τουλάχιστον σε σχέση με τις προηγούμενες δεκαετίες. Και πάλι ωστόσο τα συναισθήματα ικανοποίησης είναι εκείνα που υπερτερούν καθώς οι εκπαιδευτικοί μολονότι δείχνουν λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με το παρελθόν, εντούτοις συνεχίζουν να εκφράζουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης, γεγονός που μαρτυρά τη μεγάλη ισχύ και επίδραση των πτυχών της ικανοποίησης που άπτονται αυτού καθαυτού του διδακτικού επαγγέλματος στη διαμόρφωση της συνολικότερης εικόνας της.

Άλλη μια αμφίδρομη σχέση, όπως αυτή της εργασιακής ικανοποίησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης, συγκεντρώνει επίσης ιδιαίτερα μεγάλο ενδιαφέρον. Πρόκειται για την αλληλεξάρτηση της εργασιακής ικανοποίησης και της αυτοεκτίμησης, μια σχέση στην οποία καταλυτικό ρόλο διαδραματίζουν η σχολική ηγεσία, το ίδιο το εκπαιδευτικό δυναμικό αλλά και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και ανάμεσα στους τελευταίους και την ηγεσία. Μια ηγεσία που μεταξύ άλλων παρέχει σημαντικό βαθμό αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς κατά την επιτέλεση του έργου τους, που τους δίνει τη δυνατότητα, το χώρο και το χρόνο να κινητοποιήσουν καινοτόμες δράσεις στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και που τους παρέχει συχνή ανατροφοδότηση σχετικά με το διδακτικό τους έργο, δύναται να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες και ένα ευνοϊκό περιβάλλον για τη βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους. Οι αγαστές σχέσεις μεταξύ της ηγεσίας και των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών είναι εκείνες που συμβάλλουν τα μάλα στην οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης των τελευταίων. Πράγματι όταν στη σχολική μονάδα επικρατεί ένα ευχάριστο κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών, το οποίο μάλιστα διαπνέεται από μια γενικότερη κουλτούρα συνεργασίας, η ικανοποίησή τους ενισχύεται σημαντικά, γεγονός που οδηγεί αλυσιδωτά, στην εντονότερη εμπλοκή τους σε ποικίλες δράσεις και μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, στην καλλιέργεια αναστοχαστικών δεξιοτήτων, στον εφοδιασμό τους με αποτελεσματικές για την εκάστοτε διδακτική περίσταση στρατηγικές και πρακτικές διδασκαλίας, στη βελτίωση της επίτευξης των μαθητών και της ποιότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τελικά στη βελτίωση της αίσθησης της προσωπικής αποτελεσματικότητας, δηλαδή της αυτοεκτίμησης.

Παρουσιάστηκαν παραπάνω αναλυτικά οι ευεργετικές συνέπειες μιας αυξημένης εργασιακής ικανοποίησης, η οποία ούσα συνδεδεμένη, συχνά αμφίδρομα, με άλλες βαρύνουσας σημασίας έννοιες, οδηγεί επιτυχώς και με υψηλή αποτελεσματικότητα στην οδό της επίτευξης κομβικών στόχων που άπτονται της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι μεταξύ άλλων η βελτίωση της διδασκαλίας, με όρους πρακτικών και στρατηγικών, η ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς της και ως εκ τούτου η βελτίωση της ποιότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς και η οικοδόμηση του προτύπου του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού. Πού όμως οδηγεί μια μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση; Οι κοινωνικοί επιστήμονες και δη οι επιστήμονες της εκπαίδευσης κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου για το σύνδρομο της εργασιακής εξουθένωσης, του περίφημου *burnout*.

Η εργασιακή εξουθένωση (*burnout*) περιγράφεται ως ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης, το οποίο προκύπτει ως το τελικό στάδιο ενός συνεχιζόμενου έντονου εργασιακού άγχους. Το εργασιακό άγχος και η αυτονομία του εκπαιδευτικού, παράμετροι που σχετίζονται άμεσα με την ικανοποίηση που ο ίδιος αντλεί από την εργασία του, επιδρούν σημαντικά στην ποιότητα του διδακτικού έργου και στη διαμόρφωση των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους. Αυτοί ακριβώς οι παράγοντες, δηλαδή η αυτονομία του εκπαιδευτικού, η σχολική ηγεσία και η στάση και συμπεριφορά των μαθητών αναδεικνύονται ως στοιχεία καθοριστικής σημασίας που οδηγούν είτε σε άγχος, μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση και έντονα συναισθήματα εξουθένωσης, είτε, στην αντίθετη περίπτωση, σε αυξημένα επίπεδα ικανοποίησης, αυτοεκτίμησης και εργασιακής αφοσίωσης.

Οι ποικίλες μεταβλητές του σχολικού πλαισίου, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, η προϋπηρεσία τους, η διατήρηση και αφοσίωσή τους στο επάγγελμα καθώς και η ένταση και φύση της κινητοποίησής τους δύνανται να προβλέψουν το βαθμό της εργασιακής τους εξουθένωσης, η οποία σε κάθε περίπτωση δεν είναι δρόμος χωρίς γυρισμό, αλλά μπορεί να αποφευχθεί με τη δημιουργία κατάλληλων εργασιακών συνθηκών για το εκπαιδευτικό δυναμικό. Ένα τέτοιο περιβάλλον περιλαμβάνει μεταξύ άλλων αγαστές σχέσεις με την ηγεσία,

τους συναδέλφους και τους κηδεμόνες των μαθητών, άρτια δομημένα προγράμματα αρχικών σπουδών, προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης και ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης, όλα τους διεξοδικά σχεδιασμένα στην κατεύθυνση της οικοδόμησης ενός αναστοχαστικά σκεπτόμενου εκπαιδευτικού, την έντονη ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού από την ηγεσία για συμμετοχή αλλά και εκκίνηση καινοτόμων δράσεων, τον εξοπλισμό του με μια πληθώρα αποτελεσματικών στρατηγικών και πρακτικών διδασκαλίας, τη συχνή ανατροφοδότηση και καθοδήγησή του από παλαιότερους και πιο πεπειραμένους εκπαιδευτικούς, στα πλαίσια προγραμμάτων mentoring ή έστω και άτυπα, αλλά και από τη σχολική ηγεσία, καθώς κι ένα σημαντικό βαθμό αυτονομίας στο διδακτικό έργο.

Η εργασιακή διατήρηση, δηλαδή η παραμονή των εκπαιδευτικών στο διδακτικό επάγγελμα είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζητούμενο διεθνώς. Η συνολική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, που περιλαμβάνει τις αρχικές τους σπουδές, την εισαγωγική τους επιμόρφωση και από εκεί και πέρα τη μετέπειτα συμμετοχή τους σε διάφορες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, αποτελεί σημαντική επένδυση της κοινωνίας και της πολιτείας στην εκπαίδευση. Η εργασιακή φυγή, δηλαδή η αποχώρηση των εκπαιδευτικών από το διδακτικό επάγγελμα δημιουργεί ιδιαίτερα μεγάλη ζημία, η οποία δεν είναι μόνο οικονομική αλλά κυρίως εκπαιδευτική και μαθησιακή. Παράγοντες όπως η αμοιβή, οι εργασιακές συνθήκες, οι αρχικές σπουδές, η εισαγωγική και η μετέπειτα επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δύνανται είτε να τον οδηγήσουν είτε να τον απομακρύνουν από την αποχώρησή του από το επάγγελμα. Οι παράμετροι αυτές υποδεικνύουν ότι η διατήρηση του εκπαιδευτικού άπτεται των επιπέδων της εργασιακής του ικανοποίησης, με τη φυγή του να αποτελεί συνάμα το τελικό βήμα της εξουθένωσης. Σε περιπτώσεις, όπως η ελληνική, όπου σπάνια κάποιος εκπαιδευτικός αποχωρεί οικειοθελώς από την εργασία του, η εργασιακή φυγή μεταφράζεται σε πλήρη συναισθηματική αποξένωση από την εργασία, κατάσταση που ενδεχομένως να συνεπάγεται ακόμα μεγαλύτερη ζημία για την εκπαίδευση στο σύνολό της, σε σχέση με την αποχώρηση του εκπαιδευτικού από το επάγγελμα σε χώρες όπως οι ΗΠΑ. Εκεί βέβαια ισχύουν διαφορετικές παράμετροι όσον αφορά το διδακτικό επάγγελμα, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα το οικονομικό κόστος που συνεπάγεται η εργασιακή φυγή να είναι μεγάλο όχι μόνο για το κράτος αλλά και για την τοπική κοινωνία καθώς και για την ίδια τη σχολική μονάδα, η οποία είναι υπεύθυνη για την επιμόρφωση και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού της δυναμικού, καθώς επίσης και για την πρόσληψη εκπαιδευτικών με ιδίους πόρους. Και πάλι όμως η βαθιά μαθησιακή ζημία που επιφέρει η πλήρης αποξένωση των εξουθενωμένων εκπαιδευτικών από την εργασία τους στο ελληνικό πλαίσιο, των οποίων η αντικατάσταση δεν είναι εφικτή παρά μόνο μετά τη συνταξιοδότησή τους, ίσως να βαραίνει ακόμα περισσότερο, με όρους συνολικής ζημίας του εκπαιδευτικού συστήματος, σε σχέση με το οικονομικό και μαθησιακό κόστος που συνεπάγεται η εργασιακή φυγή σε διαφορετικές κοινωνίες.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να μένουν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την εργασία τους παρά τη βαθιά οικονομική και κοινωνική κρίση που μαστίζει τη χώρα μας στη διάρκεια των τελευταίων ετών. Αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα και οι συναφείς με αυτό παράμετροι αποτελούν τις πτυχές του διδακτικού έργου που τους δημιουργούν τα εντονότερα συναισθήματα ευχαρίστησης, με το ύψος των οικονομικών απολαβών και τις προοπτικές επαγγελματικής ανέλιξης να μειώνουν ελαφρώς τη συνολική τους ικανοποίηση. Μολονότι η συνεχής μείωση των απολαβών και η παύση των μόνιμων διορισμών, ως αποτέλεσμα της παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης, μειώνουν ως έναν βαθμό τα επίπεδα της συνολικής ικανοποίησης από την εργασία, εντούτοις το σχετικά ελαφρύ ωράριο, η μη αυστηρή αξιολόγηση και η εργασιακή ασφάλεια που απολαμβάνουν καθιστά τους Έλληνες εκπαιδευτικούς περισσότερο ικανοποιημένους σε σχέση με τους συναδέλφους τους από άλλες χώρες. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και στις ειδικότερες περιπτώσεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής καθώς και των early educators, δηλαδή των

βρεφονηπιοκόμων, των νηπιαγωγών και των λοιπών κλάδων που απασχολούνται σε εκπαιδευτικές δομές για παιδιά μικρότερων ηλικιών.

Ανάμεσα στους σημαντικότερους παράγοντες που προβλέπουν την εργασιακή εξουθένωση τόσο στο διεθνές πλαίσιο όσο και στην περίπτωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι η ικανοποίηση που οι τελευταίοι αντλούν από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα, με το φύλο να αναδεικνύεται σε σημαντική παράμετρο που διαφοροποιεί την εικόνα της εξουθένωσης για το εκπαιδευτικό δυναμικό της χώρας μας. Άλλες τέτοιες παράμετροι είναι η βαθμίδα της εκπαίδευσης καθώς και η ηλικία των εκπαιδευτικών. Η καθημερινή αλληλεπίδραση με τους μικρούς μαθητές και το συναισθηματικό δέσιμο που αναπτύσσεται ανάμεσα στους τελευταίους και τους δασκάλους τους, ειδικά στην περίπτωση παιδιών μικρότερης ηλικίας, οδηγεί σε μειωμένα συναισθήματα αποπροσωποποίησης και συναισθηματικής αποστράγγισης, που σε συνδυασμό με τα έντονα συναισθήματα προσωπικής επίτευξης απομακρύνουν τους εκπαιδευτικούς από το φάσμα της εργασιακής εξουθένωσης. Το ίδιο μοτίβο αναφορικά με την εργασιακή ικανοποίηση και εξουθένωση σκιαγραφήθηκε και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, που όπως φάνηκε απολαμβάνουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης, γεγονός που οδηγεί σε μειωμένα συναισθήματα εξουθένωσης.

Γενικότερα φαίνεται ότι η βελτίωση των επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, μέσα από την εμπλοκή τους σε καινοτόμες δράσεις και μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που καλλιεργούν τις αναστοχαστικές τους δεξιότητες, καθιστώντας τους σταδιακά αναστοχαζόμενους επαγγελματίες, απομακρύνει το εκπαιδευτικό δυναμικό από την εργασιακή εξουθένωση, αυξάνοντας παράλληλα την αφοσίωσή του στο επάγγελμα και απομακρύνοντας έτσι το ενδεχόμενο της εργασιακής φυγής. Έτσι όλοι όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία βγαίνουν ωφελημένοι, όχι μόνο υλικά αλλά κυρίως μαθησιακά και κοινωνικά. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί σταδιακά βελτιώνουν τις πρακτικές τους, μέσα από το συνεχή αναστοχασμό πάνω στη διδακτική πράξη, και επιτυγχάνουν σε βάθος χρόνου εξαιρετικά μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές τους. Οι ίδιοι δε μέσα από την παρατήρηση αυτής της διαρκούς προσωπικής τους βελτίωσης και της συνεπακόλουθης βελτίωσης που επιτυγχάνεται στο διδακτικό έργο και στην ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τείνουν να μένουν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την εργασία τους και να συμβάλλουν στην εμπέδωση ενός κλίματος χαράς, δημιουργίας και συνεργασίας στη σχολική μονάδα. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα οι εκπαιδευτικοί τείνουν να επιδιώκουν τη συστηματική μεταξύ τους συνεργασία και να κινητοποιούν καινοτόμες δράσεις που ξεκινούν από το επίπεδο της σχολικής μονάδας, δράσεις οι οποίες συμβάλλουν στην περαιτέρω βελτίωσή τους καθώς και στη βελτίωση της σχολικής μονάδας συνολικά, την οποία μάλιστα καθιστούν πομπό και δέκτη καινοτομιών, με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Τέτοιες δράσεις συμβάλλουν τα μάλα και στην πρόοδο της εκπαιδευτικής έρευνας με απώτερο στόχο τη συνολικότερη βελτίωση της εκπαίδευσης. Ο καθοριστικός ρόλος της ηγεσίας στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών, η οποία έχει έντονο θετικό αντίκτυπο στα επίπεδα της εργασιακής τους ικανοποίησης, αλλά και στην παροχή ουσιαστικής ανατροφοδότησης σε αυτούς καθώς και συχνών ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη, απαιτεί εκ μέρους της οργανωτικές δεξιότητες, όραμα και μια απόδραση από το στενό γραφειοκρατικό πλαίσιο στο οποίο συχνά εγκλωβίζει το διευθυντή μιας σχολικής μονάδας το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Η εποικοδομητική συνεργασία και οι συνολικότερες αγωγικές σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών αποτελούν σημείο κλειδί και για τη βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών αλλά και για την ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της επίτευξης των μαθητών. Παράλληλα τέτοιες ουσιαστικές σχέσεις συμβάλλουν και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, ένα από τα σημαντικά ζητούμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Εν κατακλείδι η εργασιακή ικανοποίηση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών βρίσκονται σε μια πολυεπίπεδη θετική αμφίδρομη και κυκλική συσχέτιση. Επιπλέον, η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται αρνητικά με την εργασιακή εξουθένωση και θετικά με την εργασιακή διατήρηση και αφοσίωση. Αμφίδρομη και θετική φαίνεται να είναι επίσης η συσχέτισή της με την αυτοεκτίμηση. Εντοπίζεται επιπρόσθετα μια έντονη θετική συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και των επιπέδων επίτευξης των μαθητών, μεταβλητή που αποτελεί κυρίαρχο στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από το πλέγμα του συνόλου των αλληλοσχετιζόμενων εννοιών που εξετάστηκαν, το υποπλέγμα που σχηματίζεται από τις έννοιες που αναφέρθηκαν αμέσως παραπάνω καταδεικνύει τη στενή και πολυσχιδή τους σύνδεση. Η επίδραση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής σε οποιαδήποτε από αυτές τις έννοιες είναι δυνατόν να επιδράσει αλυσιδωτά και στις υπόλοιπες, που αποτελούν άλλωστε καθεμιά ξεχωριστά κύριο στόχο των εκπαιδευτικών συστημάτων ανά τον κόσμο.

Πού όμως μπορεί να επιδράσει άμεσα μια εκπαιδευτική πολιτική; Ποιες από τις έννοιες αυτού του υποπλέγματος μπορεί άμεσα να αγγίξει; Σε ποιες μπορεί να έχει άμεσο αντίκτυπο; Η εργασιακή ικανοποίηση διαμορφώνεται από εσωτερικούς μηχανισμούς του ατόμου και ως εκ τούτου μια οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική προσπάθεια ή πολιτική δεν μπορεί να επιδράσει εκεί απευθείας. Ομοίως και η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού. Η επίτευξη των βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων εξαρτάται από μια πληθώρα παραγόντων και μολονότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πολιτικών επιζητούν ως τελικό στόχο τα εξαιρετικά αυτά αποτελέσματα, δεν είναι δυνατό να επέμβουν άμεσα και μεμονωμένα σε αυτά. Καλούνται αντιθέτως να επέμβουν στους μηχανισμούς, η λειτουργία των οποίων φέρει συγκεκριμένα κάθε φορά μαθησιακά αποτελέσματα. Η εξουθένωση με παρόμοιο τρόπο εξαρτάται από την εργασιακή ικανοποίηση και διαμορφώνεται από εσωτερικές διεργασίες του ατόμου που δεν είναι απτές. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η απάντηση στα παραπάνω φλέγοντα ερωτήματα. Η μεταβλητή αυτή που μέσω της εργασιακής ικανοποίησης επιδρά σε όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές του προαναφερθέντος υποπλέγματος αποτελεί πεδίο στο οποίο άμεσα μπορεί να επέμβει μια εκπαιδευτική πολιτική, μέσω του σχεδιασμού επί παραδείγματι κατάλληλων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που να προσανατολίζονται σε συγκεκριμένες επιδιώξεις αναφορικά με τις υπόλοιπες αυτές μεταβλητές. Ένας κατάλληλος και διεξοδικός επιμορφωτικός σχεδιασμός δύναται να λύσει το γόρδιο δεσμό αλληλοεπικαλυπτόμενων προβλημάτων, οδηγώντας αλυσιδωτά σε υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης, υψηλή αυτοεκτίμηση και εξαιρετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Γ. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Η παρούσα διατριβή, κατόπιν της ενδελεχούς μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας, στοχεύει:

- Στη διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια αυτής της διερεύνησης στοχεύουμε στην απάντηση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

- Σε τι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί; Ποιες από τις δραστηριότητες αυτές έχουν τη μεγαλύτερη και ποιες τη μικρότερη συμμετοχή;
 - Πόσο σημαντική αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι είναι η συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωσης στο διδακτικό τους έργο;
 - Πόσο σημαντική αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι είναι η συμβολή των αρχικών τους σπουδών στο διδακτικό τους έργο;
 - Πόσο έντονες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διάφορες πτυχές του διδακτικού έργου;
 - Ποιοι είναι οι παράγοντες που δυσχεραίνουν περισσότερο τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διάφορες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης;
- Στη διερεύνηση των επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια αυτής της διερεύνησης στοχεύουμε στην απάντηση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

- Πόσο ικανοποιημένοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από τη διεύθυνση της σχολικής τους μονάδας;
 - Πόσο ικανοποιημένοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από τους συναδέλφους τους;
 - Πόσο ικανοποιημένοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους;
 - Πόσο ικανοποιημένοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα;
 - Πόσο ικανοποιημένοι νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από τον περιβάλλοντα χώρο και γενικότερα από τις εγκαταστάσεις της σχολικής τους μονάδας;
- Στη διερεύνηση των επιπέδων εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια αυτής της διερεύνησης στοχεύουμε στην απάντηση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

- Πόσο αποστραγγισμένοι συναισθηματικά νιώθουν οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας της καθημερινής σχολικής πράξης;
- Πόσο αποστασιοποιημένοι νιώθουν ότι είναι οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους;

- Πόσο συχνά και πόσο έντονα είναι τα συναισθήματα υψηλής προσωπικής επίτευξης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης;
- Στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια αυτής της διερεύνησης στοχεύουμε στην απάντηση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

- Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη;
- Αν ναι, ποια είναι τα χαρακτηριστικά της;

Δ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Παρακάτω θα ξεδιπλωθεί ο μεθοδολογικός σκελετός της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, στα πλαίσια της παρούσας διατριβής. Αρχικά θα παρουσιαστεί η στρατηγική της τριγωνοποίησης, η οποία αποτέλεσε τον ακρογωνιαίο λίθο στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της συνολικής ερευνητικής προσπάθειας. Η χρήση της διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εξασφάλιση της βέλτιστης δυνατής αξιοπιστίας και εγκυρότητας σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας. Στη βάση της τριγωνοποίησης η έρευνα διενεργήθηκε με τη χρήση δύο εκ διαμέτρου αντίθετης φιλοσοφίας προσεγγίσεων. Η πρώτη εξ αυτών ήταν ποσοτική, ενώ η δεύτερη ποιοτική. Παρακάτω θα παρουσιαστούν μεταξύ άλλων τα ιδιαίτερα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά κάθε μιας εξ αυτών των προσεγγίσεων, που από κοινού συνθέτουν μια δισδιάστατη ερευνητική προσέγγιση.

1. Τριγωνοποίηση

Ως τριγωνοποίηση μπορεί να οριστεί η χρήση δύο ή και περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων στα πλαίσια της έρευνας κάποιων πτυχών, κάποιων διαστάσεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η χρήση πολλαπλών μεθόδων ή της πολυμεθοδικής προσέγγισης, όπως συχνά αναφέρεται, έρχεται σε αντίθεση με την ευρέως διαδεδομένη αλλά και γενικότερα πιο ευάλωτη προσέγγιση, που περιλαμβάνει τη χρήση μίας και μοναδικής μεθόδου για την εξέταση του υπό διερεύνηση κάθε φορά αντικειμένου και η οποία ωστόσο χαρακτηρίζει ένα μεγάλο μέρος της έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.

Με την αρχική και κυριολεκτική της σημασία, η τριγωνοποίηση δεν είναι παρά μια τεχνική μέτρησης φυσικών αποστάσεων· οι πλοηγοί στη ναυσιπλοΐα, οι σχεδιαστές στρατηγικής του στρατού, αλλά και οι τοπογράφοι μηχανικοί είναι χαρακτηριστικά παραδείγματα επαγγελματιών που χρησιμοποιούν ή συνήθιζαν να χρησιμοποιούν διαφορετικά γεωγραφικά σημάδια στην προσπάθειά τους να προσδιορίσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια ένα συγκεκριμένο σημείο ή στόχο.

Κατ' αναλογία, οι τεχνικές της τριγωνοποίησης στις κοινωνικές επιστήμες προσπαθούν να χαρτογραφήσουν ή να ερμηνεύσουν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια και πληρότητα, τον πλούτο και την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, εξετάζοντάς τη από περισσότερες της μιας οπτικές γωνίες χρησιμοποιώντας για το σκοπό αυτό τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα. Η τριγωνοποίηση είναι ένας ισχυρός τρόπος εφαρμογής της ταυτόχρονης εγκυρότητας, ειδικά στην περίπτωση της ποιοτικής έρευνας (Campbell & Fiske, 1959).

Τα πλεονεκτήματα της πολυμεθοδικής προσέγγισης στην έρευνα στα πλαίσια των κοινωνικών επιστημών είναι πολλαπλά και στο σημείο αυτό θα εξεταστούν δύο εξ αυτών. Πρωτίστως λοιπόν, ενώ η απλή παρατήρηση σε επιστημονικά πεδία όπως είναι η ιατρική, η χημεία και η φυσική συνήθως προσφέρει επαρκείς και ξεκάθαρες πληροφορίες στα υπό εξέταση κάθε φορά φαινόμενα, εντούτοις, στην περίπτωση των κοινωνικών επιστημών, η ίδια προσέγγιση φαίνεται να προσφέρει μια περιορισμένη εικόνα όσον αφορά την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς και τις καταστάσεις στις οποίες τα άτομα αλληλεπιδρούν.

Έχει παρατηρηθεί ότι, καθώς οι ερευνητικές μέθοδοι λειτουργούν ως φίλτρα μέσα από τα οποία το περιβάλλον βιώνεται επιλεκτικά, δεν είναι ποτέ α-θεωρητικές ή ουδέτερες όταν απεικονίζουν τον κόσμο των εμπειριών (Smith, 1975). Επομένως, η αποκλειστική προσκόλληση σε μία μόνο μέθοδο είναι πιθανό να προκαταλάβει ή να διαστρεβλώσει την εικόνα του ερευνητή αναφορικά με το συγκεκριμένο κομμάτι της πραγματικότητας το οποίο και εξετάζει. Ο ερευνητής πρέπει να είναι σίγουρος ότι τα δεδομένα τα οποία προκύπτουν από την ερευνητική διαδικασία δεν είναι απλώς τεχνητά και επίπλαστα στοιχεία τα οποία δημιουργούνται μόνο και μόνο λόγω της χρήσης μιας συγκεκριμένης μεθόδου συλλογής δεδομένων (Lin, 1976). Η βεβαιότητα αυτή μπορεί να εξασφαλισθεί μόνο στο επίπεδο που θεωρείται πρότυπη έρευνα εκείνη, στα πλαίσια της οποίας χρησιμοποιούνται διαφορετικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων που, σε μεγάλο βαθμό, αποφέρουν τα ίδια αποτελέσματα. Αναφερόμενοι στην νατουραλιστική έρευνα, οι Lincoln και Guba (1985) υποδεικνύουν ότι η τριγωνοποίηση δύναται να ελέγχει ακριβώς υπό αυτό το πρίσμα μιας αυξημένης αξιοπιστίας τα δεδομένα της έρευνας. Όταν βέβαια η τριγωνοποίηση χρησιμοποιείται στην ερμηνευτικού τύπου έρευνα προκειμένου να διερευνήσει τις διαφορετικές οπτικές των συμμετεχόντων, τότε μπορεί η ίδια μέθοδος να δώσει διαφορετικές ομάδες δεδομένων.

Επιπροσθέτως, όσο περισσότερο αντιπαραβάλλονται οι διαφορετικές μέθοδοι μεταξύ τους, όσο περισσότερο διαφέρουν, τόσο μεγαλύτερη είναι και η εμπιστοσύνη του ερευνητή στα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας. Εάν για παράδειγμα τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από μια έρευνα με ερωτηματολόγια αντιστοιχούν στα αποτελέσματα που έχουν προκύψει για τα ίδια φαινόμενα από μια έρευνα με παρατήρηση, τότε ο ερευνητής θα είναι πιο σίγουρος για την εγκυρότητα των ευρημάτων του. Σε μια ακόμα πιο ακραία περίπτωση, όταν τα αποτελέσματα μιας αυστηρά πειραματικής έρευνας αναπαράγονται και μέσα από μια εντελώς διαφορετική μέθοδο όπως είναι για παράδειγμα ένα παιχνίδι ρόλων, τότε ο ερευνητής αποκτά ακόμα μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στα αποτελέσματά του. Στην περίπτωση που τα ευρήματα είναι τεχνητά στοιχεία μιας συγκεκριμένης μεθόδου, η χρήση αντιθετικών μεθόδων συμβάλλει στην εγκυρότητα της έρευνας, καταδεικνύοντας ακριβώς την ασυνέπεια των τεχνητών αυτών ευρημάτων κατά μήκος των διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων. Μειώνονται έτσι σημαντικά οι πιθανότητες να αποδοθούν τα όποια συνεπή και αμετάβλητα ευρήματα στις ομοιότητες που υπάρχουν μεταξύ ερευνητικών μεθόδων (Lin, 1976).

Το δεύτερο από τα προαναφερθέντα πλεονεκτήματα της πολυμεθοδικής προσέγγισης έχει να κάνει με την αποφυγή της προσκόλλησης σε μία και μοναδική ερευνητική μέθοδο, γεγονός που έχει παρατηρηθεί και επισημανθεί στα πλαίσια των ερευνών που λαμβάνουν χώρα στις κοινωνικές επιστήμες. Το γεγονός αυτό της περιορισμένης χρήσης ερευνητικών μεθόδων έχει αποτελέσει σημείο έντονης κριτικής από θεωρητικούς με τον Smith (1975) να αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ένα μεγάλο μέρος των μέχρι τότε ερευνών είχαν χρησιμοποιήσει κατά κόρον συγκεκριμένες μόνο ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές εξαιτίας μιας μεθοδολογικής «στενότητας» αντίληψης. Κάποιοι μεθοδολόγοι σύμφωνα με τον Smith συχνά προωθούν προσφιλείς τους μεθόδους είτε διότι είναι οι μόνες με τις οποίες έχουν κάποια οικειότητα ως προς την χρήση είτε διότι πιστεύουν στην ανωτερότητα της μεθόδου που συνηθίζουν να χρησιμοποιούν έναντι όλων των υπολοίπων.

Η χρήση της τεχνικής της τριγωνοποίησης υποστηρίζεται ότι θα βοηθήσει στο να ξεπεραστεί το πρόβλημα της «μη προσκόλλησης στη μέθοδο», όπως έχει τεθεί. Πράγματι, οι Gogard & Taylor (2004) καταδεικνύουν την αξία που έχει ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών ερευνητικών μεθόδων.

Ένας από τους πρώτους ερευνητές που κατέδειξαν τη μεγάλη σημασία της μη προσκόλλησης σε μία και μοναδική μέθοδο και ως εκ τούτου αυτής καθαυτής της πολυμεθοδικής προσέγγισης ήταν ο Boring. Σύμφωνα με τον Boring (1953) όσο ένα νέο δόμημα διαθέτει ως μοναδικό λειτουργικό ορισμό αυτόν τον οποίο έχει από τη στιγμή που δημιουργήθηκε, παραμένει απλώς ένα δόμημα. Όταν αποκτήσει δυο εναλλακτικούς λειτουργικούς ορισμούς, τότε αρχίζει να αποκτά εγκυρότητα. Όταν οι προσδιοριστικές λειτουργίες είναι πολλές, λόγω συσχετισμών που έχουν αποδειχθεί, τότε αποκτά πραγματική υπόσταση.

Κατά τη χρήση πολλαπλών μεθόδων, η τριγωνοποίηση μπορεί να εκμεταλλευτεί τόσο τις πρότυπες όσο και τις ερμηνευτικές τεχνικές· επίσης είναι δυνατό να αντλήσει μεθόδους και από τις δυο προσεγγίσεις και να τις χρησιμοποιήσει συνδυαστικά.

1.1. Τύποι Τριγωνοποίησης

Είδαμε μόλις ότι η τριγωνοποίηση χαρακτηρίζεται από μια προσέγγιση χρήσης πολλαπλών μεθόδων με σκοπό τη διερεύνηση ενός ζητήματος, τεχνική που έρχεται σε αντίθεση με τις προσεγγίσεις που επικεντρώνονται σε μία μόνο μέθοδο. Ο Denzin (1970), ωστόσο, έχει διευρύνει τη συγκεκριμένη έννοια της τριγωνοποίησης προκειμένου να ενταχθούν σε αυτήν και αρκετές άλλες μορφές, όπως επίσης και ένα είδος πολλαπλών μεθόδων που ο ίδιος ονομάζει «μεθοδολογική τριγωνοποίηση». Σύμφωνα λοιπόν με τον Denzin οι τύποι τριγωνοποίησης είναι οι εξής:

- Χρονική Τριγωνοποίηση

Ο τύπος αυτός τριγωνοποίησης επιχειρεί να λάβει υπόψη τους παράγοντες της αλλαγής και των ποικίλων εξελίξεων χρησιμοποιώντας σχεδιασμούς τόσο συγχρονικούς όσο και διαχρονικούς. Οι Kirk και Miller (1986) υποδεικνύουν ότι η διαχρονική αξιοπιστία των ευρημάτων απαιτεί σταθερότητα των παρατηρήσεων στη διάρκεια του χρόνου, ενώ η συγχρονική αξιοπιστία απαιτεί ομοιότητα των δεδομένων που συλλέγονται την ίδια χρονική περίοδο.

- Χωρική τριγωνοποίηση

Ο τύπος αυτός τριγωνοποίησης επιχειρεί να ξεπεράσει τη «στενότητα» των μελετών που διεξάγονται στα πλαίσια μίας και μόνο χώρας ή ακόμα και μίας και μόνο υποκοινοπόλεως, χρησιμοποιώντας διαπολιτισμικές τεχνικές.

- Συνδυαζόμενα επίπεδα τριγωνοποίησης

Ο τύπος αυτός τριγωνοποίησης χρησιμοποιεί περισσότερα του ενός επίπεδα ανάλυσης από τα διαθέσιμα τρία κύρια επίπεδα που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες. Πρόκειται για το ατομικό επίπεδο, το επίπεδο αλληλεπίδρασης (ομάδες) και το επίπεδο των συλλογικοτήτων (οργανωσιακών-λειτουργικών, πολιτισμικών ή κοινωνικών).

- Θεωρητική Τριγωνοποίηση

Ο τύπος αυτός τριγωνοποίησης χρησιμοποιεί εναλλακτικές ή ανταγωνιστικές θεωρίες αντί να χρησιμοποιεί μία μόνο οπτική γωνία.

- Τριγωνοποίηση ερευνητών

Ο τύπος αυτός τριγωνοποίησης εμπλέκει περισσότερους του ενός παρατηρητές. Με άλλα λόγια τα δεδομένα ανακαλύπτονται ανεξάρτητα από περισσότερους του ενός ερευνητές.

- Μεθοδολογική Τριγωνοποίηση

Ο τύπος αυτός τριγωνοποίησης χρησιμοποιεί είτε την ίδια μέθοδο σε διαφορετικές περιπτώσεις είτε διαφορετικές μεθόδους για το ίδιο αντικείμενο μελέτης.

Πολλές ερευνητικές μελέτες που πραγματοποιούνται στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, διεξάγονται σε ένα ορισμένο χρονικό σημείο, αγνοώντας επομένως τις επιδράσεις που μπορούν να υπάρξουν από τις κοινωνικές αλλαγές και εξελίξεις. Η χρονική τριγωνοποίηση προσπαθεί να αποκαταστήσει τις συγκεκριμένες παραλείψεις μέσα από τη χρήση συγχρονικών προσεγγίσεων και διαχρονικής παρατήρησης. Οι συγχρονικές ερευνητικές μελέτες συλλέγουν δεδομένα, τα οποία έχουν να κάνουν με διαδικασίες οι οποίες σχετίζονται με το χρόνο, από διαφορετικές ομάδες ατόμων σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο· οι διαμήκεις ή διαχρονικές έρευνες συλλέγουν δεδομένα από την ίδια ομάδα ατόμων σε διαφορετικά χρονικά σημεία. Οι μελέτες σταθερής ομάδας και οι ερευνητικές μελέτες τάσης θα μπορούσαν επίσης να χρησιμοποιηθούν σε αυτήν την προσέγγιση της τριγωνοποίησης. Οι πρώτες συγκρίνουν τις ίδιες μετρήσεις για τα ίδια άτομα σε ένα δείγμα ατόμων, σε διαφορετικά χρονικά σημεία· οι δεύτερες εξετάζουν επιλεγμένες διαδικασίες σε συνεχή χρονική βάση. Οι αδυναμίες που υπάρχουν σε καθεμία από αυτές τις μεθόδους θα μπορούσαν να μειωθούν με τη χρήση μιας συνδυαστικής προσέγγισης σε ένα δεδομένο ερευνητικό πρόβλημα.

Η χωρική τριγωνοποίηση προσπαθεί να ξεπεράσει τους περιορισμούς των ερευνητικών μελετών που διεξάγονται σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο ή σε μια συγκεκριμένη πολιτισμική υποομάδα. Σύμφωνα με τον Smith (1975) οι επιστήμες που έχουν ως αντικείμενο την ανθρώπινη συμπεριφορά περιορίζονται όχι μόνο από τους διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά και από την κουλτούρα των επιμέρους ομάδων τους. Αρκετές τέτοιου είδους συστηματικές έρευνες έχουν διεξαχθεί και καταγραφεί σαν να έχουν ανακαλυφθεί οι βασικές αρχές οι οποίες διαθέτουν υπόσταση γενικότερων τάσεων και ισχύουν για κάθε κοινωνία, οπουδήποτε και οποτεδήποτε (Smith, 1975).

Οι διαπολιτισμικές ερευνητικές μελέτες μπορούν ενδεχομένως, προκειμένου να αυξήσουν την αξιοπιστία των ευρημάτων τους, να περιλαμβάνουν τη δοκιμή θεωριών σε διαφορετικά άτομα, όπως επί παραδείγματι συμβαίνει στην ψυχολογία του Piaget και του Freud ή να μετρούν τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στους πληθυσμούς με τη χρήση ενός αριθμού διαφορετικών εργαλείων μέτρησης.

Ο LeVine (1966) μελέτησε τις διαφορές στα κίνητρα για επίτευξη στόχων ανάμεσα σε τρεις πολιτισμικές ομάδες Νιγηριανών, χρησιμοποιώντας τρεις διαφορετικές μεθόδους συλλογής δεδομένων. Η σύγκλιση των ευρημάτων από τα διαφορετικά είδη δεδομένων (και δειγμάτων) οδήγησαν τον ερευνητή στο συμπέρασμα ότι οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις πολιτισμικές ομάδες δεν είναι τεχνητά προϊόντα τα οποία προέρχονται από τα διαφορετικά εργαλεία μέτρησης.

Στις έρευνες που διεξάγουν οι κοινωνικοί επιστήμονες, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στα άτομα, τις ομάδες και την κοινωνία. Τα παραπάνω αντικατοπτρίζουν τα τρία επίπεδα ανάλυσης

που υιοθετούνται από τους ερευνητές στη πορεία της ερευνητικής τους μελέτης. Ορισμένοι ερευνητές που διάκεινται κριτικά απέναντι σε ένα μεγάλο κομμάτι της σύγχρονης έρευνας, αναφέρουν ότι αρκετές μελέτες χρησιμοποιούν λανθασμένα τα παραπάνω επίπεδα ανάλυσης. Επισημαίνουν για παράδειγμα ότι υπάρχουν περιπτώσεις όπου η ανάλυση διεξάγεται σε ατομικό επίπεδο ενώ αυτή θα έπρεπε να γίνεται στο αντίστοιχο κοινωνικό ή διαπιστώνουν ότι οι έρευνες αυτοπεριορίζονται στη χρήση ενός μόνο επιπέδου σε περιπτώσεις που θα μπορούσε να προκύψει μια πολύ πιο ουσιώδης εικόνα αν χρησιμοποιούταν μια πολυεπίπεδη ανάλυση. Ο Smith (1975) επεκτείνει το συγκεκριμένο τύπο ανάλυσης επιπέδων και εντοπίζει επτά πιθανά επίπεδα: το συναθροιστικό ή ατομικό επίπεδο, καθώς και έξι ακόμα τα οποία έχουν περισσότερο καθολική υπόσταση υπό την έννοια ότι «χαρακτηρίζουν το συλλογικό ως καθολικό, και δε συνάγονται από τη συσσώρευση ατομικών χαρακτηριστικών» (Smith, 1975). Τα παραπάνω έξι επίπεδα περιλαμβάνουν:

- *ανάλυση ομάδων*: τα πρότυπα αλληλεπίδρασης ατόμων και ομάδων.
- *λειτουργικές ενότητες ανάλυσης*: ενότητες που έχουν χαρακτηριστικά, τα οποία δεν διαθέτουν τα άτομα που τις συνθέτουν.
- *θεσμική ανάλυση*: σχέσεις εντός και κατά μήκος των νομικών, πολιτικών, οικονομικών και οικογενειακών θεσμών της κοινωνίας.
- *οικολογική ανάλυση*: αφορά τις χωρικές ερμηνείες.
- *πολιτισμική ανάλυση*: θέτει στο επίκεντρο τους κανόνες, τις αξίες, τις πρακτικές, τις παραδόσεις και τις ιδεολογίες ενός συγκεκριμένου πολιτισμού.
- *κοινωνική ανάλυση*: ασχολείται με μεγάλης σημασίας παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα η αστικοποίηση, η εκβιομηχάνιση, η εκπαίδευση, ο πλούτος.

Όπου αυτό είναι δυνατόν, προτιμώνται ερευνητικές μελέτες που να συνδυάζουν αρκετά επίπεδα ανάλυσης. Αρκετές φορές προσάπτεται σε μερίδα των ερευνητών η αυστηρή τους προσκόλλησή σε μια συγκεκριμένη θεωρία ή σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό προσανατολισμό, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα συχνά να αποκλείονται στα πλαίσια του έργου τους οι αντικρουόμενες με αυτή που εκπροσωπούν λοιπές θεωρίες. Για παράδειγμα, οι υπέρμαχοι της εξελικτικής γνωσιακής θεωρίας του Piaget σπάνια λαμβάνουν υπόψη στις ερευνητικές τους εργασίες τη φροϋδική ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης. Αντίστοιχα, οι οπαδοί της ψυχολογίας Gestalt εργάζονται χωρίς να κάνουν ποτέ παραπομπές σε όσους ενστερνίζονται τη θεωρία Stimulus-Response (S-R). Κάποιες δημοσιευμένες εργασίες, όπως επισημαίνει ο Smith (1975), φτάνουν στο σημείο να συζητούν εναλλακτικές θεωρίες μόνο αφού έχει ήδη ολοκληρωθεί η έρευνα και υπό το φως των μεθόδων που έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί, έχοντας προηγουμένως δείξει πολύ μικρό ενδιαφέρον αναφορικά με τις εναλλακτικές που ενδεχομένως να υπήρχαν. Ο Smith (1975) λοιπόν, στην αντίθετη κατεύθυνση, συνιστά ότι ο ερευνητής θα πρέπει να είναι περισσότερο διεξοδικός στο σχεδιασμό της έρευνάς του ούτως ώστε, αν αυτό είναι δυνατόν, να δοκιμαστούν στο πλαίσιο της αντικρουόμενες θεωρίες. Η έρευνα που εξετάζει αντικρουόμενες θεωρίες αναμένεται να απαιτήσει ένα μεγαλύτερο εύρος ερευνητικών τεχνικών από αυτές που παραδοσιακά χρησιμοποιούνται. Το γεγονός αυτό ουσιαστικά εξασφαλίζει μεγαλύτερη αξιοπιστία για τα αποτελέσματα την ανάλυσης των δεδομένων, καθώς με τον τρόπο αυτό εξετάζονται διεξοδικά οι εναλλακτικές υποθέσεις.

Η τριγωνοποίηση των ερευνητών αναφέρεται στη χρήση περισσότερων του ενός παρατηρητών σε ένα ερευνητικό περιβάλλον (Silverman, 1993). Οι παρατηρητές που εργάζονται μόνοι τους έχουν, ο καθένας ξεχωριστά, τον προσωπικό τους τρόπο παρατήρησης ο οποίος και

αντανακλάται στα δεδομένα που προκύπτουν. Η σχεδιασμένη χρήση δυο ή περισσότερων ανεξάρτητων παρατηρητών είναι δυνατό να οδηγήσει σε περισσότερο έγκυρα και αξιόπιστα δεδομένα (Smith, 1975), καθώς εάν μέσα από τον έλεγχο των διαφοροποιήσεων που υπάρχουν ανάμεσα στα δεδομένα που συλλέγουν οι ερευνητές εντοπιστούν τελικά πολύ μικρές αποκλίσεις, η μελέτη καταλήγει σε αυξημένα επίπεδα αξιοπιστίας των ευρημάτων.

Πιο αναλυτικά, ο Smith (1975) επισημαίνει ότι η χρήση της τριγωνοποίησης των ερευνητών επικεντρώνεται σε μεγαλύτερο βαθμό στους ελέγχους εγκυρότητας, παρά στους ελέγχους αξιοπιστίας. Ερευνητές με διαφορετικές προσεγγίσεις, οι οποίες πηγάζουν από διαφορετικά επιστημονικά παραδείγματα, δύνανται να αξιοποιηθούν προκειμένου να συλλέξουν δεδομένα, με στόχο στη συνέχεια να προσδιοριστεί η απόκλιση ανάμεσα στα δεδομένα που συνέλεξε ο καθένας. Κάτω από τις συνθήκες αυτές, όταν οι αποκλίσεις είναι μικρές, είναι λογικό ο ερευνητής να αισθάνεται περισσότερη σιγουριά αναφορικά με την εγκυρότητα των δεδομένων του. Σε αντίθετη περίπτωση, αν τα δεδομένα διαφοροποιούνται σε σημαντικό βαθμό, τότε ο ερευνητής παίρνει μια ιδέα αναφορικά με ενδεχόμενα σημεία από τα οποία πηγάζουν προκατειλημμένες μετρήσεις οι οποίες πρέπει να διερευνηθούν περαιτέρω.

Υπό αυτή την οπτική, η έννοια της τριγωνοποίησης γεφυρώνει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα. Όσον αφορά τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση, η οποία ήδη αναφέρθηκε προηγουμένως, ο Denzin (1970) εντοπίζει δυο κατηγορίες στην τυπολογία της: πρόκειται για την τριγωνοποίηση «εντός των μεθόδων» και την τριγωνοποίηση «ανάμεσα στις μεθόδους». Η τριγωνοποίηση εντός των μεθόδων επιλαμβάνεται της αναπαραγωγής μιας ερευνητικής μελέτης κυρίως ως προσπάθειας ελέγχου της αξιοπιστίας της και επιβεβαίωσης της θεωρίας που τη διέπει (Smith, 1975). Η τριγωνοποίηση ανάμεσα στις μεθόδους, περιλαμβάνει τη χρήση περισσότερων της μιας μεθόδων στην επιδίωξη ενός δεδομένου ερευνητικού στόχου. Ως ένας έλεγχος της αξιοπιστίας, η προσέγγιση της τριγωνοποίησης ανάμεσα στις μεθόδους περιλαμβάνει την έννοια της σύγκλισης ανάμεσα στις ανεξάρτητες μετρήσεις του ίδιου υπό εξέταση αντικειμένου-φαινομένου (Campbell & Fiske, 1959).

Από τις έξι συνολικά κατηγορίες τριγωνοποίησης στην τυπολογία του Denzin, τέσσερις είναι εκείνες που χρησιμοποιούνται συχνότερα στην εκπαιδευτική έρευνα. Πρόκειται για τη χρονική τριγωνοποίηση, που εντοπίζεται τόσο στις συγχρονικές όσο και στις διαχρονικές μελέτες, τη χωρική τριγωνοποίηση, που εντοπίζεται στις περιπτώσεις όπου ένας αριθμός σχολείων σε μια συγκεκριμένη περιοχή ή κατά μήκος μιας ολόκληρης χώρας εξετάζονται ως προς κάποιο χαρακτηριστικό τους, την τριγωνοποίηση των ερευνητών, στην περίπτωση που δύο ή περισσότεροι διαφορετικοί παρατηρητές «μετρούν», ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλον, το ίδιο φαινόμενο, που μπορεί να παρατηρείται για παράδειγμα μέσα σε μια σχολική τάξη και τέλος τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση. Από τις τέσσερις αυτές κατηγορίες, η μεθοδολογική τριγωνοποίηση είναι η δημοφιλέστερη και ανάλογα με το ερευνητικό πλαίσιο καθώς και τη φύση και το περιεχόμενο των εκάστοτε ερευνητικών ερωτημάτων δύναται να συνεισφέρει τα μάλα στη διασφάλιση της αξιοπιστίας των εκάστοτε ευρημάτων (Cohen, Manion, Morrison, 2007).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογική τριγωνοποίηση και συγκεκριμένα η κατηγορία της που αποδίδεται ως «τριγωνοποίηση μεταξύ των μεθόδων» (between methods methodological triangulation). Η προσέγγιση αυτή χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να αυξηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αναμενόμενων ευρημάτων της έρευνας.

Οι δύο ερευνητικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της μελέτης αυτής ήταν η ποσοτική έρευνα με την χρήση ερωτηματολογίου από την μία και η ποιοτική έρευνα με την διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων από την άλλη. Η μεγάλη διαφοροποίηση ανάμεσα στις μεθόδους αυτές ως προς τη φύση και τη φιλοσοφία τους είναι κάτι εξαιρετικά σημαντικό και αποτελεί έναν από τους βασικότερους λόγους που μας οδήγησαν στην επιλογή τους. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω όσο μεγαλύτερη είναι η διαφοροποίηση στη δομή και την φιλοσοφία δύο ερευνητικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται στα πλαίσια της τριγωνοποίησης, τόσο περισσότερο αυξάνεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των ευρημάτων της έρευνας, αν αυτές συγκλίνουν στα ίδια ευρήματα. Αναμένουμε λοιπόν οι δύο αυτές μέθοδοι να συγκλίνουν στα ίδια ευρήματα προκειμένου τα τελικά συμπεράσματα της παρούσας μελέτης να έχουν τη μεγαλύτερη δυνατή αξιοπιστία και εγκυρότητα ούτως ώστε να εκτιμούν με το βέλτιστο δυνατό τρόπο, υπό τους δεδομένους φυσικά ερευνητικούς περιορισμούς, τα υπό διερεύνηση μεγέθη ανάμεσα στα οποία κομβική θέση κατέχουν η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η εργασιακή τους εξουθένωση καθώς επίσης και η επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Επιστρέφοντας στη σχετική με την τριγωνοποίηση βιβλιογραφία και εστιάζοντας περισσότερο στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας, οι τεχνικές τριγωνοποίησης είναι κατάλληλες στην περίπτωση που αναζητείται μια περισσότερο ολιστική οπτική των ευρημάτων. Ένα παράδειγμα που αποδεικνύει τον παραπάνω ισχυρισμό βρίσκεται στην ερευνητική εργασία των Mortimore et al. (1988) αναφορικά με την αποδοτικότητα του σχολείου. Η τριγωνοποίηση έχει ιδιαίτερη χρησιμότητα στην περίπτωση που ένα σύνθετο φαινόμενο απαιτεί αποσαφήνιση. Οι πολλαπλές μέθοδοι είναι κατάλληλες στην περίπτωση που μια επίμαχη διάσταση της εκπαίδευσης πρέπει να αποτιμηθεί πιο ολοκληρωμένα. Η τριγωνοποίηση είναι επίσης χρήσιμη όταν μια εδραιωμένη προσέγγιση έχει ως αποτέλεσμα μια περιορισμένη και συχνά διαστρεβλωμένη εικόνα. Τέλος, η τριγωνοποίηση μπορεί να αποδειχθεί μια πολύ χρήσιμη τεχνική στην περίπτωση που ένας ερευνητής καταπιάνεται με μια μελέτη περίπτωσης, η οποία αποτελεί ένα ιδιαίτερο παράδειγμα πολύπλοκων φαινομένων (Adelman et al., 1976).

Οι τεχνικές της τριγωνοποίησης έχουν δεχτεί και κάποια κριτική. Επί παραδείγματι, ο Silverman (1985) υποδεικνύει ότι η έννοια της τριγωνοποίησης είναι στην ουσία της θετικιστική, κάτι που σύμφωνα με τον ίδιο είναι ιδιαίτερος εμφανές σε αυτήν καθαυτή τη διαδικασία της τριγωνοποίησης των δεδομένων. Κι αυτό διότι στα πλαίσιά της θεωρείται αυτονόητο ότι μια πολλαπλή πηγή δεδομένων (σύγχρονη εγκυρότητα) είναι «ανώτερη» από μια απλή πηγή δεδομένων ή από ένα απλό ερευνητικό όργανο. Η θεωρητική προϋπόθεση ότι μια επιμέρους μονάδα μπορεί πάντα να μετράται περισσότερες από μία φορές, αποτελεί σύμφωνα με την κριτική αυτή παραβίαση των αλληλεπιδραστικών αρχών της ανάδυσης, της ρευστότητας, της μοναδικότητας και της ιδιαιτερότητας (Denzin, 1997).

Επιπρόσθετα, η Patton (1980) υποδεικνύει ότι ακόμα και η χρήση πολλαπλών πηγών δεδομένων, ιδιαίτερα στην περίπτωση που αυτά είναι ποιοτικά δεδομένα, δεν εξασφαλίζει απαραίτητα μεγαλύτερη συνέπεια. Οι Fielding και Fielding (1986) υποστηρίζουν ότι η μεθοδολογική τριγωνοποίηση δεν αυξάνει απαραίτητα την εγκυρότητα, ούτε μειώνει με βεβαιότητα τις προκαταλήψεις ούτε και προσδίδει πάντοτε αντικειμενικότητα στην έρευνα.

Σχετικά με την τριγωνοποίηση των ερευνητών, οι Lincoln και Guba (1985) διατείνονται ότι είναι εσφαλμένο να υποθέτει κανείς ότι ένας ερευνητής μπορεί να ενισχύσει, να επιβεβαιώσει έναν άλλο, υπόθεση την οποία οι ίδιοι ερευνητές θεωρούν μη υποστηρίξιμη, ιδιαίτερος στην ποιοτική, αναστοχαστική έρευνα. Επεκτείνουν μάλιστα τον προβληματισμό τους

συμπεριλαμβάνοντας την θεωρητική και τη μεθοδολογική τριγωνοποίηση, ισχυριζόμενοι ότι η αναζήτηση των δύο αυτών μορφών της είναι επιστημολογικά παράλογη και εμπειρικά κενή (Patton, 1980). Όπως επισημαίνεται από τους ίδιους ερευνητές, δε θα μπορέσουν ποτέ δύο θεωρίες να εξηγήσουν με ικανοποιητικό τρόπο ένα συγκεκριμένο φαινόμενο το οποίο βρίσκεται υπό εξέταση. Η παραπάνω δριμεία κριτική έχει ομοίως απαντηθεί με δυναμικό τρόπο από τον Denzin (1997).

2. Ποσοτική Προσέγγιση

2.1. Ερευνητική Μέθοδος

Για το ποσοτικό σκέλος της παρούσας μελέτης επελέγη να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος της έρευνας ερωτηματολογίου (survey research), στη βάση των ιδιαίτερα σημαντικών συγκριτικών της πλεονεκτημάτων εν σχέσει με τις υπόλοιπες διαθέσιμες μεθόδους.

Καταρχάς η συγκεκριμένη μέθοδος έχει ως βασικό της χαρακτηριστικό την ανωνυμία. Η ανωνυμία των ερευνών ερωτηματολογίου ωθεί στους συμμετέχοντες στο να δίνουν περισσότερο ειλικρινείς, έγκυρες και αξιόπιστες απαντήσεις, παρέχοντας έτσι στον ερευνητή μια πιο ασφαλή οδό προς την σκιαγράφηση μιας εικόνας, αναφορικά με τα υπό διερεύνηση κάθε φορά μεγέθη, που να βρίσκεται πιο κοντά στην πραγματικότητα, τουλάχιστον σε σχέση με άλλες ποσοτικές μεθόδους. Έτσι εξασφαλίζεται σε μεγάλο βαθμό μια αυξημένη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της εκάστοτε τέτοιας ερευνητικής προσπάθειας. Μεγαλύτερη ειλικρίνεια στις απαντήσεις των συμμετεχόντων παρατηρείται ειδικά στην περίπτωση που είναι ξεκάθαρο στο πλαίσιο της ερευνητικής διαδικασίας ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και ότι θα τηρηθεί κάθε κώδικας επιστημονικής δεοντολογίας, με τα αποτελέσματα να διατηρούν κι αυτά με τη σειρά τους αυστηρά την ανωνυμία, κάτι το οποίο όπως θα δούμε παρακάτω ήταν ξεκάθαρα διατυπωμένο στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην ποσοτική προσέγγιση της παρούσας διατριβής.

Επιπλέον η έρευνα ερωτηματολογίου είναι δυνατόν να εξετάσει ένα υπό διερεύνηση χαρακτηριστικό σε έναν μεγάλο πληθυσμό αναφοράς. Καμία άλλη ερευνητική μέθοδος δεν μπορεί να παρέχει αυτή την ευρύτητα, η οποία εγγυάται ότι με τη χρήση της κατάλληλης δειγματοληπτικής μεθόδου, ανάλογα με το εκάστοτε ερευνητικό πλαίσιο και περιβάλλον, είναι δυνατόν να ληφθούν ιδιαίτερα αξιόπιστα αποτελέσματα με βάση τα οποία δύνανται στη συνέχεια να εξαχθούν ιδιαίτερα αξιόπιστα και έγκυρα συμπεράσματα.. Η αυξημένη αυτή αξιοπιστία των συμπερασμάτων δύναται να οδηγήσει από εκεί και πέρα στο σχεδιασμό εύστοχων ενεργειών σε επίπεδο αποφάσεων, που στην περίπτωση της παρούσας διατριβής δεν είναι άλλο από το επίπεδο της χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής για το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα ερωτηματολογίου μπορεί επιπρόσθετα να διεξαχθεί σε πολλές μορφές. Ανάμεσα σε αυτές είναι οι διαδικτυακές έρευνες, οι έρευνες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, οι έρευνες μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, οι έρευνες με έντυπα ερωτηματολόγια, οι τηλεφωνικές έρευνες και οι αυστηρά δομημένες συνεντεύξεις. Όταν δεν είναι εύκολη η άμεση επικοινωνία με ορισμένους από τους συμμετέχοντες συνήθως χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός των διαφόρων μορφών έρευνας με ερωτηματολόγιο, κάτι που έγινε και στην περίπτωση της παρούσας εργασίας. Χρησιμοποιήθηκε λοιπόν τόσο η έρευνα με έντυπο ερωτηματολόγιο όσο και η διαδικτυακή έρευνα με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο για όσους εκπαιδευτικούς δεν ήταν εύκολη, λόγω του ότι έμεναν μακριά από τον τόπο διαμονής του

ερευνητή αλλά και σε μακρινές μεταξύ τους αποστάσεις, η διανομή και συγκέντρωση των έντυπων ερωτηματολογίων.

Σε σχέση με άλλες ποσοτικές προσεγγίσεις, η έρευνα ερωτηματολογίου δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να χαρτογραφήσει το σύνολο των ενδεχόμενων σχέσεων και συσχετίσεων ανάμεσα στα διάφορα υπό μελέτη χαρακτηριστικά του πληθυσμού αναφοράς. Αντιθέτως, οι άλλες ποσοτικές προσεγγίσεις όπως είναι οι έρευνες συσχετίσεων σε πειραματικό περιβάλλον, οι έρευνες για σχέσεις αιτίου και αιτιατού επίσης σε πειραματικό περιβάλλον αλλά και τα κοινωνικά πειράματα, μέθοδοι που έχουν σαν χαρακτηριστικό τους την πειραματική διαδικασία, δίνουν ενδείξεις για ενδεχόμενες μεμονωμένες σχέσεις και συσχετίσεις ανάμεσα σε συγκεκριμένες κάθε φορά μεταβλητές. Η έρευνα ερωτηματολογίου μας επέτρεψε να σκιαγραφήσουμε και να χαρτογραφήσουμε τις σχέσεις και συσχετίσεις ανάμεσα σε όλες τις έννοιες και τα μεγέθη που μας απασχόλησαν στην παρούσα μελέτη, καθώς να διακρίνουμε πώς κάθε μία από τις υπό μελέτη μεταβλητές επηρεάζει καθεμιά από τις υπόλοιπες. Μια τέτοια πειραματική μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει το επόμενο ερευνητικό βήμα, για την επαλήθευση της θεωρίας που αναμένεται να εξαχθεί από την έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσας μελέτης.

Ένα ακόμα σημαντικό πλεονέκτημα των ερευνών ερωτηματολογίου είναι ότι έχουν, ανάλογα βέβαια και με τον τρόπο με τον οποίο αυτές διεξάγονται, σχετικά μικρό κόστος. Οι διαδικτυακές έρευνες επί παραδείγματι, στην περίπτωση δηλαδή που χρησιμοποιείται ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, έχουν μηδενικό κόστος. Ακόμα όμως και όταν χρησιμοποιείται έντυπο υλικό σε ένα αξιόλογου μεγέθους δείγμα, τα έξοδα μολονότι είναι αρκετά δεν είναι εντούτοις υπερβολικά υψηλά. Στην περίπτωση της έρευνας ερωτηματολογίου, μια αύξηση του δείγματος, ειδικά όταν γίνεται χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, δε συνεπάγεται κατακόρυφη αύξηση του δειγματοληπτικού κόστους

2.2. Δειγματοληπτική Μέθοδος

Η δειγματοληπτική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της ποσοτικής προσέγγισης της παρούσας εργασίας ήταν η στρωματοποιημένη μονοσταδιακή δειγματοληψία κατά συστάδες. Για τις ανάγκες της δειγματοληψίας, οι σχολικές μονάδες της Αχαΐας χωρίστηκαν σε ξένα μεταξύ τους στρώματα με βάση δύο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τους. Πρόκειται αφενός για την βαθμίδα Εκπαίδευσης στην οποία υπάγεται η κάθε σχολική μονάδα (Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια, νηπιαγωγείο-δημοτικό ή γυμνάσιο-λύκειο) και αφετέρου για το εάν αυτή εδράζεται σε αστική (περισσότεροι από 10.000 κάτοικοι), ημιαστική (2.000-10.000 κάτοικοι) ή αγροτική (έως 2.000 κάτοικοι) περιοχή. Σε καθένα από αυτά τα στρώματα υπήρχε συγκεκριμένος αριθμός συστάδων, που στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν είναι άλλες από τις σχολικές μονάδες του κάθε στρώματος. Σε κάθε στρώμα ελήφθη, με συγκεκριμένη διαδικασία με την χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, απλό τυχαίο δείγμα συστάδων δηλαδή απλό τυχαίο δείγμα σχολικών μονάδων. Έπειτα, σε κάθε μία από όλες αυτές τις σχολικές μονάδες των απλών τυχαίων δειγμάτων των διαφορετικών στρωμάτων, μοιράστηκαν ερωτηματολόγια σε όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Η μέθοδος αυτή επελέγη διότι κατόπιν διεξοδικής μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας φάνηκε ότι θα μπορούσε στο συγκεκριμένο ερευνητικό περιβάλλον να δώσει μία άκρως ικανοποιητική ακρίβεια συμπερασμάτων για τον συνολικό πληθυσμό αναφοράς, δηλαδή για τους εκπαιδευτικούς της Αχαΐας, σε συνδυασμό με ένα μειωμένο σχετικά με τις υπόλοιπες διαθέσιμες δειγματοληπτικές μεθόδους, ερευνητικό κόστος. Πράγματι, από την μία η

διαδικασία της στρωματοποίησης προσδίδει αυξημένη ακρίβεια και αξιοπιστία στα συμπεράσματα της έρευνας σχετικά με το συνολικό πληθυσμό αναφοράς. Από την άλλη οι συστάδες σε κάθε ένα από τα στρώματα επέτρεψαν στον ερευνητή να λάβει ένα αξιόλογου μεγέθους δείγμα με σχετικά χαμηλό δειγματοληπτικό κόστος, συστάδες οι οποίες μάλιστα σύμφωνα με την προϋπάρχουσα ερευνητική εμπειρία, τη σχετική γνώση του ερευνητικού περιβάλλοντος αλλά κυρίως την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία, είναι στο εσωτερικό τους ετερογενείς και μεταξύ τους ομοιογενείς ως προς τα υπό διερεύνηση χαρακτηριστικά του πληθυσμού, που δεν είναι άλλα από την επαγγελματική ανάπτυξη και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι διαφορετικές ειδικότητες σε κάθε σχολική μονάδα, τα διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας, το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης που διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό εντός της ίδιας σχολικής μονάδας είναι τα επιμέρους εκείνα χαρακτηριστικά τα οποία σύμφωνα με έρευνες που έχουν προηγηθεί διαμορφώνουν την ετερογένεια στο εσωτερικό κάθε σχολικής μονάδας-συστάδας, διατηρώντας παράλληλα μια ομοιογένεια σε κάθε στρώμα ανάμεσα στις επιμέρους συστάδες-σχολικές μονάδες του. Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά των συστάδων είναι γνωστό ότι μειώνουν το τυπικό σφάλμα στις εκτιμήσεις που κάνει ο ερευνητής μέσω του δείγματος για το εκάστοτε υπό μελέτη χαρακτηριστικό του πληθυσμού, αναδεικνύοντας πράγματι τη μέθοδο της δειγματοληψίας κατά συστάδες σε κάθε ένα από τα διαμορφωμένα από τον ερευνητή στρώματα ως την πλέον κατάλληλη στο συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο.

Με τη χρήση λοιπόν της συνδυασμένης αυτής μεθόδου αφενός αξιοποιήθηκαν τα πλεονεκτήματα της δειγματοληψίας κατά συστάδες, η οποία είναι ευκολότερη, γρηγορότερη και λιγότερο κοστοβόρος από τις υπόλοιπες διαθέσιμες δειγματοληπτικές μεθόδους. Δόθηκε μάλιστα στον ερευνητή η δυνατότητα να λάβει μεγαλύτερο δείγμα του πληθυσμού, ακριβώς χάρη στην ευκολία της αυτή, χωρίς όμως να ανέβει κατακόρυφα το κόστος της δειγματοληψίας. Αφετέρου, μέσω της στρωματοποίησης, αντισταθμίστηκαν τα αρνητικά της συγκεκριμένης δειγματοληπτικής μεθόδου. Πράγματι η δειγματοληψία κατά συστάδες, αν και είναι μία δειγματοληπτική μέθοδος με ίσες πιθανότητες, έχει υψηλή πιθανότητα σφάλματος, καθώς ο περιορισμένος αριθμός συστάδων που επιλέγονται αφήνει εκτός δείγματος ένα σημαντικό ποσοστό του πληθυσμού, που ενδέχεται να είναι κρίσιμης σημασίας για τη συμπερασματολογία¹ σχετικά με το εκάστοτε υπό μελέτη χαρακτηριστικό του. Η στρωματοποίηση δημιουργεί τις κατάλληλες εκείνες προϋποθέσεις ώστε να ληφθούν συστάδες από κάθε ένα από τα σχετικά ομοιογενή στρώματα που έχουν διαμορφωθεί με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται ότι θα εκπροσωπηθεί κάθε μία από τις ομοιογενείς αυτές ομάδες του πληθυσμού στο απλό τυχαίο δείγμα των συστάδων. Έτσι το τελικό δείγμα που θα έχει αντληθεί από τον πληθυσμό θα αποτυπώνει με μεγάλη πιθανότητα τις διαφορετικές τάσεις του ως προς το υπό μελέτη χαρακτηριστικό, αποτυπώνοντας τις τάσεις των ομοιογενών ως προς το χαρακτηριστικό αυτό ομάδων του.

Η στρωματοποίηση του πληθυσμού σε στρώματα τα οποία είναι ομοιογενή στο εσωτερικό τους έγινε όπως έχει ήδη αναφερθεί με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και στηρίχθηκε στην προϋπάρχουσα βιβλιογραφία και στην σχετική γνώση του ερευνητικού περιβάλλοντος που δεν είναι άλλο από τις σχολικές μονάδες του νομού Αχαΐας. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι η ετερογένεια στο εσωτερικό της κάθε συστάδας μείωσε εν τέλει τον κίνδυνο που **υπάρχει στα** πλαίσια της συγκεκριμένης δειγματοληπτικής μεθόδου να υπάρξει υπερεκτίμηση ή

¹ με τον όρο συμπερασματολογία εννοούμε την όλη διαδικασία εξαγωγής συμπερασμάτων με ό,τι αυτή περιλαμβάνει.

υποεκτίμηση του υπό μελέτη χαρακτηριστικού. Πράγματι, η δειγματοληψία κατά συστάδες θεωρείται ως η λιγότερο αντιπροσωπευτική του πληθυσμού ανάμεσα στις δειγματοληπτικές μεθόδους με ίσες πιθανότητες, καθώς η τάση των ατόμων σε κάθε συστάδα είναι να έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά με αποτέλεσμα να υπάρχει πιθανότητα ο ερευνητής να λάβει ακριβώς μία διαστρεβλωμένη εικόνα του πληθυσμού σχετικά με το υπό μελέτη χαρακτηριστικό. Η ετερογένεια όμως στο εσωτερικό κάθε συστάδας μειώνει τον κίνδυνο αυτό, οπότε μειώνεται και η πιθανότητα να πέσουν έξω οι εκτιμήσεις του ερευνητή σχετικά με την εικόνα του χαρακτηριστικού που μελετάται στον πληθυσμό αναφοράς. Μειώνεται λοιπόν έτσι έτι περισσότερο το σφάλμα στις εκτιμήσεις της έρευνάς μας.

Εν κατακλείδι η μέθοδος της στρωματοποιημένης μονοσταδιακής δειγματοληψίας κατά συστάδες επέτρεψε στον ερευνητή να λάβει ένα δείγμα αξιόλογου μεγέθους με χαμηλό σχετικά δειγματοληπτικό κόστος και κυρίως ένα δείγμα το οποίο θα μπορέσει να οδηγήσει την έρευνα σε ιδιαίτερα αξιόπιστα και ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τα υπό μελέτη χαρακτηριστικά του πληθυσμού αναφοράς, δίνοντας σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία εκτιμητές των υπό εξέταση μεταβλητών με ιδιαίτερα μειωμένο τυπικό σφάλμα στις εκτιμήσεις τους.

2.3. Δείγμα

Το δείγμα της ποσοτικής έρευνας που διενεργήθηκε αποτελούταν από 368 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι 131 ήταν άνδρες και οι 237 ήταν γυναίκες. Επιπλέον, 27 ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας, 243 ήταν απόφοιτοι κάποιου Ανώτατου Επιστημονικού Ιδρύματος, 84 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης και 14 ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα 98 προέρχονταν από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ οι υπόλοιποι 268 από την δευτεροβάθμια. Δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι την περίοδο της διεξαγωγής της έρευνας εργάζονταν ταυτόχρονα και στην πρωτοβάθμια αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προέρχονταν από πολλές διαφορετικές ειδικότητες. Στο σημείο αυτό θα αναφερθούν εκείνες από τις οποίες προέρχονταν πάνω από δέκα εκπαιδευτικοί του δείγματος. Από την ειδικότητα λοιπόν των φιλολόγων προέρχονταν 102 από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ενώ 72 ανήκαν στον κλάδο των δασκάλων. Μαθηματικοί ήταν 37 συμμετέχοντες ενώ τόσο οι φυσικοί όσο και οι θεολόγοι εκπροσωπήθηκαν από 21 συμμετέχοντες έκαστοι. Στο δείγμα συμμετείχαν και 19 καθηγητές Φυσικής Αγωγής, 14 καθηγητές πληροφορικής που προέρχονταν από κάποιο ΑΕΙ και 12 καθηγητές αγγλικής φιλολογίας. Εκπροσωπήθηκαν επιπροσθέτως οι κλάδοι των χημικών, των βιολόγων, των γεωλόγων, των καθηγητών γαλλικής φιλολογίας, των καθηγητών γερμανικής φιλολογίας, των καθηγητών καλλιτεχνικών, των νηπιαγωγών, των καθηγητών μουσικής, των πολιτικών μηχανικών και άλλοι. Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι 332 εργάζονταν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί την περίοδο που διενεργήθηκε η έρευνα, οι 32 ως αναπληρωτές, ενώ μόλις 4 ως ωρομίσθιοι. Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς, 15 εργάζονταν σε σχολικές μονάδες που βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές (έως 2.000 κάτοικοι), ενώ 71 εργάζονταν σε σχολεία ημιαστικών περιοχών (2.000 έως 10.000 κάτοικοι). Οι υπόλοιποι 382 συμμετέχοντες εργάζονταν σε σχολεία αστικών περιοχών (περισσότεροι από 10.000 κάτοικοι).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφάνισαν μεγάλη διασπορά ως προς τα έτη προϋπηρεσίας τους. Πράγματι υπήρξαν νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί με μονοψήφια έτη προϋπηρεσίας, εκπαιδευτικοί στο μέσο της καριέρας τους, αλλά και εκπαιδευτικοί που προσέγγιζαν στην συνταξιοδότηση. Πιο συγκεκριμένα 18 εκπαιδευτικοί είχαν από 0 ως 6 έτη προϋπηρεσίας, 158

είχαν 7-18 έτη προϋπηρεσίας, 55 είχαν 19-23 έτη, 105 είχαν 24-30 έτη, ενώ 31 είχαν 31 και άνω έτη προϋπηρεσίας. Η συγκεκριμένη ομαδοποίηση ως προς τα έτη προϋπηρεσίας έγινε με βάση τη σχετική βιβλιογραφία (Klaasen & Chiu, 2010).

Οι 302 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος εργάζονταν σε σχολικές μονάδες της περιφέρειας δυτικής Ελλάδος και συγκεκριμένα του Νομού Αχαΐας. Από την Περιφέρεια Αττικής προέρχονταν 21 από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ενώ από την Περιφέρεια Πελοποννήσου άλλοι 12 εκπαιδευτικοί. Από την περιφέρεια Στερεάς Ελλάδος προέρχονταν επίσης 21 εκπαιδευτικοί, ενώ υπήρξαν και εκπαιδευτικοί από σχολεία των περιφερειών Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, Ηπείρου, Ιονίων Νήσων, Βορείου Αιγαίου, Νοτίου Αιγαίου και Κρήτης. Να σημειωθεί ότι 309 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος συμπλήρωσαν το έντυπο ερωτηματολόγιο, με τους υπόλοιπους 59 να συμπληρώνουν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο το οποίο τους εστάλη διαδικτυακά.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι μολονότι η δειγματοληπτική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η στρωματοποιημένη μονοσταδιακή δειγματοληψία κατά συστάδες, όπως εκτενώς αναλύθηκε προηγουμένως, εντούτοις δεν ανταποκρίθηκαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων όλοι οι εκπαιδευτικοί σε κάθε μία από τις συστάδες-σχολικές μονάδες των απλών τυχαίων δειγμάτων καθένα από τα οποία ελήφθη από κάθε ένα εκ των στρωμάτων τα οποία διαμορφώθηκαν με τη διαδικασία που περιγράφηκε προηγουμένως. Πράγματι, ενώ ο αρχικός στόχος ήταν να συγκεντρωθούν ερωτηματολόγια από ένα δείγμα 350 εκπαιδευτικών που είχε καταρτιστεί σύμφωνα με το σχεδιασμό της δειγματοληπτικής αυτής μεθόδου, 309 ήταν τελικά οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, ενώ οι υπόλοιποι 41 δεν φάνηκαν διατεθειμένοι να συμμετάσχουν στην έρευνα. Προκειμένου να αναπληρωθεί ο αριθμός των εκπαιδευτικών αυτών που δεν συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, διεξήχθη μια βολική δειγματοληψία σε σχολικές μονάδες εκτός του Νομού Αχαΐας. Η δειγματοληψία αυτή προκειμένου να μειωθεί ο αντίκτυπος της βολικότητας στην τυχαιότητα της μονοσταδιακής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας κατά συστάδες έγινε με τον εξής τρόπο. Το ερωτηματολόγιο, το οποίο είχε ήδη μεταφερθεί σε ηλεκτρονική μορφή, προκειμένου να αποστέλλεται και σε εκπαιδευτικούς που απείχαν αρκετά χιλιόμετρα από την Πάτρα, με αποτέλεσμα η φυσική παρουσία του ερευνητή να καθίσταται δύσκολη, απεστάλη ηλεκτρονικά σε εκπαιδευτικούς συγκεκριμένων σχολικών μονάδων εκτός Αχαΐας, σχολεία τα οποία εμφάνιζαν τα ίδια εκείνα χαρακτηριστικά στρωματοποίησης με τα σχολεία από τα οποία προέρχονταν οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που μολονότι κλήθηκαν εντούτοις δεν προθυμοποιήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Με άλλα λόγια στα πλαίσια της βολικής αυτής δειγματοληψίας ο ερευνητής στράφηκε σε σχολικές μονάδες που με βάση τα χαρακτηριστικά στρωματοποίησης της μονοσταδιακής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας κατά συστάδες που είχε προηγηθεί θα ενέπιπταν σε καθένα από τα διαφορετικά στρώματα τα οποία είχαν σε πρώτη φάση διαμορφωθεί, στα πλαίσια του Νομού Αχαΐας. Μάλιστα, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που εν τέλει συμμετείχαν μέσω της βολικής δειγματοληψίας στο συνολικό δείγμα ήταν τουλάχιστον ίσος, σε κάθε στρώμα, με τον αριθμό εκπαιδευτικών κάθε στρώματος οι οποίοι δε συμμετείχαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, στην αρχική φάση της δειγματοληψίας. Μέσα από τη διαδικασία αυτή το τελικό δείγμα εν τέλει ξεπέρασε τον αρχικό σχεδιασμό κατά 18 άτομα, φτάνοντας τους 368 εκπαιδευτικούς. Τα επιπλέον αυτά άτομα ελήφθησαν αναλογικά με τον αρχικά σχεδιασμένο αριθμό εκπαιδευτικών που θα συμμετείχαν από κάθε στρώμα στην έρευνα.

Με τις τεχνικές αυτές επιδιώχθηκε η αντιστάθμιση της μη συμμετοχής στο δείγμα ορισμένων από τους εκπαιδευτικούς κάποιων από τις επιλεγμένες, στον αρχικό δειγματοληπτικό σχεδιασμό, σχολικές μονάδες-συστάδες, με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών που εργάζονταν τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας σε σχολικές μονάδες με χαρακτηριστικά στρωματοποίησης ίδια με αυτά των σχολικών μονάδων στις οποίες παρατηρήθηκε η αποχή. Με τις τεχνικές αυτές που χαρακτήρισαν τη βολική δειγματοληψία ο ερευνητής προσπάθησε παράλληλα να ελαχιστοποιήσει την επίδραση της αποχής αυτής στην τυχαιότητα της αρχικά επιλεγείσας δειγματοληπτικής μεθόδου.

2.4. Ερευνητικό Εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της ποσοτικής έρευνας που διενεργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, ήταν ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από τέσσερα κύρια μέρη (Παράρτημα Ι).

Πριν προχωρήσουμε στα τέσσερα αυτά τμήματα τα οποία συναποτελούν το ερευνητικό εργαλείο αξίζει να αναφέρουμε ότι στο εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου, το οποίο προηγήθηκε των τεσσάρων επιμέρους τμημάτων του, αναφέρονταν ξεκάθαρα τόσο η ταυτότητα της έρευνας όσο και το ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου θα ήταν ανώνυμη και θα ετηρείτο κάθε κώδικας ερευνητικής δεοντολογίας προκειμένου τα δεδομένα να αξιοποιηθούν στην ανώνυμη μορφή τους αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Το πρώτο σκέλος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε δημογραφικές ερωτήσεις που αφορούσαν το φύλο των συμμετεχόντων, τα έτη προϋπηρεσίας τους, τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονταν την περίοδο που διεξήχθη η έρευνα, τη σχέση εργασίας τους, δηλαδή το αν εργάζονταν την περίοδο εκείνη ως μόνιμοι, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, την ειδικότητά τους, τον τόπο εργασίας τους, δηλαδή το εάν η περιοχή στην οποία εδράζεται η σχολική μονάδα στην οποία εργάζονταν είναι αστική, ημιαστική ή αγροτική (στη βάση της σχετικής ταξινόμησης που έχει ήδη αναφερθεί), το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσής τους (Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας, Απόφοιτος ΑΕΙ, Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος), καθώς και την περιφέρεια στην οποία εργάζονταν.

Το δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου είχε να κάνει με την διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των επιμορφωτικών τους αναγκών. Από τη στιγμή που στη σχετική βιβλιογραφία δεν υπήρχε κάποια διαθέσιμη κλίμακα που να αξιολογεί ενδελεχώς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και που να είναι ταυτόχρονα σε θέση να δώσει απαντήσεις στα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, ο ερευνητής εκλήθη να κατασκευάσει ο ίδιος μια τέτοια κλίμακα που να ανταποκρίνεται στις ανακύπτουσες ανάγκες. Για την κατασκευή της κλίμακας αυτής αξιοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας TALIS 2013, η έρευνα των Χατζηγιάννη κ.α. (2008) για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και άλλες μελέτες που αφορούσαν το ίδιο ζήτημα τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Φιλοκώστα, 2010; Κατσαφούρος, 2009; Κυριάκη & Παρδάλη, 2012; Σακκούλης & Βεργίδης, 2017).

Με βάση τις παραπάνω πηγές, σταχυολογήθηκαν συγκεκριμένοι τομείς του διδακτικού έργου τους οποίους οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν ως ιδιαίτερα σημαντικούς τόσο για την διδακτική πράξη όσο και για την εκπαιδευτική διαδικασία συνολικά. Οι τομείς αυτοί

εισήχθησαν στο ερωτηματολόγιο υπό μορφή ερωτήσεων-θέσεων στα πλαίσια των οποίων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν, σε πενταβάθμιες κλίμακες likert (από «Διαφωνώ Απόλυτα» έως «Συμφωνώ Απόλυτα»), το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το περιεχόμενο της εκάστοτε θέσης.

Αρχικά κλήθηκαν να εκφραστούν ως προς το εάν η συνολική τους επιμόρφωση τους είχε βοηθήσει σημαντικά στο διδακτικό τους έργο συνολικά και έπειτα ως προς το εάν η επιμόρφωση αυτή είχε σημαντική συμβολή σε κάθε έναν από τους προαναφερθέντες τομείς του διδακτικού έργου. Στο ίδιο μοτίβο οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν στη συνέχεια να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι αρχικές τους σπουδές τους είχαν βοηθήσει σημαντικά τόσο στο διδακτικό τους έργο συνολικά όσο και σε κάθε έναν από τους προαναφερθέντες τομείς. Έπειτα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκφραστούν ως προς το εάν νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σε κάθε έναν από τους συγκεκριμένους τομείς του διδακτικού έργου, σε μια προσπάθεια να αποτυπωθούν έτσι οι επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Στο τμήμα αυτό του ερωτηματολογίου υπήρχαν επιπλέον διχοτομικές ερωτήσεις (Ναι ή Όχι) οι οποίες αναμενόταν να καταγράψουν τις μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες είχαν συμμετάσχει οι εκπαιδευτικοί στην διάρκεια των τριών τελευταίων ετών πριν από την ημέρα που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Τέλος σε μια πενταβάθμια κλίμακα likert πέντε σημείων-θέσεων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αποτυπώσουν τους λόγους μη συμμετοχής τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Το τρίτο σκέλος του ερωτηματολογίου είχε ως στόχο τη διερεύνηση του βαθμού της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Για την «μέτρηση» της εν λόγω μεταβλητής υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία πολλές κλίμακες με ορισμένες μάλιστα να συγκεντρώνουν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας. Από όλες αυτές κλίμακες στα πλαίσια της παρούσας εργασίας επελέγη να χρησιμοποιηθεί η κλίμακα TSI (Teacher Satisfaction Inventory) (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014). Η επιλογή αυτή έγινε διότι η συγκεκριμένη κλίμακα αφενός είναι η μοναδική στη σχετική βιβλιογραφία η οποία έχει κατασκευαστεί με βάση τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Έχει δε αφετέρου χρησιμοποιηθεί σε αρκετές έρευνες στο ελληνικό πλαίσιο με ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των συμπερασμάτων στα οποία οδήγησε η χρήση της. Κι άλλες κλίμακες είναι εξίσου αξιόπιστες δίχως όμως να είναι προσαρμοσμένες, πόσο δε μάλλον κατασκευασμένες στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο με τα ιδιαίτερα στοιχεία που το χαρακτηρίζουν. Η κλίμακα TSI αποτελείται από 20 ερωτήσεις-θέσεις στα πλαίσια των οποίων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο εάν και σε ποιο βαθμό συμφωνούν ή διαφωνούν με το περιεχόμενο καθεμιάς εξ αυτών. Οι δυνατές απαντήσεις καθεμιάς εκ των ερωτήσεων-θέσεων αυτών ακολουθούν το μοτίβο μιας πενταβάθμιας κλίμακας likert (από «Διαφωνώ Απόλυτα» έως «Συμφωνώ Απόλυτα»).

Το τέταρτο και τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου είχε ως στόχο τη διερεύνηση της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (teachers' burnout). Για τη «μέτρηση» της συγκεκριμένης μεταβλητής υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία πολλές κλίμακες οι οποίες δίνουν σχετικά έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Η πιο δημοφιλής και πιο συχνά χρησιμοποιούμενη εξ αυτών είναι η κλίμακα MBI (Maslach Burnout Inventory) (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Η κλίμακα αυτή χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας διότι έχει ελεγχθεί σε μια πληθώρα άλλων μελετών δίνοντας εξαιρετικά

αποτελέσματα τόσο στο επίπεδο της αξιοπιστίας όσο και σε εκείνο της εγκυρότητας. Πρόκειται για μία επταβάθμια κλίμακα likert (από «ποτέ» ως «κάθε μέρα») 22 ερωτήσεων-θέσεων στα πλαίσια των οποίων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τη συχνότητα με την οποία νιώθουν ή παρατηρούν στη διάρκεια του σχολικού έτους τα όσα καθεμιά εξ αυτών περιγράφει στο περιεχόμενο της. Να υπογραμμίσουμε στο σημείο αυτό ότι χρησιμοποιήθηκε η έκδοση της κλίμακας MBI η οποία είναι κατασκευασμένη και προσαρμοσμένη ειδικά για το εκπαιδευτικό πλαίσιο και απαντάται στη βιβλιογραφία ως MBI-ES (Maslach Burnout Inventory-Educators Survey) (Maslach, Jackson & Schwab, 1996). Στο έργο του Kokkinos (2006) μάλιστα η συγκεκριμένη κλίμακα εντοπίζεται προσαρμοσμένη στην ελληνική γλώσσα και στο ελληνικό-κυπριακό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο τμήμα του ερωτηματολογίου που είχε ως στόχο τη διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκαν πενταβάθμιες κλίμακες likert διότι μέσω αυτών αφενός κατέστη δυνατή μια ικανοποιητική διαβάθμιση του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο της εκάστοτε ερώτησης-θέσης και αφετέρου δόθηκε στους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα της ουδέτερης απάντησης, κάτι που ναι μεν δυσχεραίνει ορισμένες φορές την έρευνα, στην περίπτωση που η ουδέτερη απάντηση γίνεται αντιληπτή ως απάντηση «ασφαλείας» σε λεπτά ζητήματα όπως είναι το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της εργασιακής τους ικανοποίησης και εξουθένωσης, εντούτοις συνεισφέρει στην εμπέδωση ενός κλίματος άνεσης, ειλικρινείας και εμπιστοσύνης που εν τέλει συχνά οδηγεί σε πιο ειλικρινείς και έγκυρες απαντήσεις των εκπαιδευτικών, κάτι που είναι φυσικά το ζητούμενο προκειμένου τα αποτελέσματα της έρευνας να καθίστανται όσο το δυνατόν πιο έγκυρα και αξιόπιστα.

Εν κατακλείδι, σε κάθε περίπτωση, όταν υπήρχαν διαθέσιμες στη σχετική βιβλιογραφία κλίμακες για τα υπό διερεύνηση μεγέθη, που να ανταποκρίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, χρησιμοποιήθηκαν εκείνες που θα ήταν σε θέση να εξασφαλίσουν σύμφωνα με την προϋπάρχουσα διεθνή και ελληνική ερευνητική εμπειρία και βιβλιογραφία και δεδομένου του ερευνητικού πλαισίου τα υψηλότερα δυνατά επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας των αποτελεσμάτων και εν συνεχεία των αντίστοιχων συμπερασμάτων. Ασφαλώς με πυξίδα πάντοτε την αξιοπιστία κατευθυνθήκαμε προς τις κλίμακες εκείνες που ήταν προσαρμοσμένες ή ακόμα και κατασκευασμένες στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Στη μία περίπτωση που δεν υπήρχε κάποια διαθέσιμη κλίμακα που να είναι σε θέση να δώσει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί, χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα η οποία κατασκευάστηκε από τον ερευνητή, λαμβάνοντας υπόψη ποικίλες μελέτες στο ελληνικό και όχι μόνο εκπαιδευτικό περιβάλλον, αλλά και άλλες σχετικές κλίμακες, ούτως ώστε να εξασφαλιστεί η πληρότητα της κλίμακας αλλά και η βέλτιστη δυνατή αξιοπιστία και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε ένα δείγμα 20 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας έδωσε κρίσιμης σημασίας ανατροφοδότηση η οποία καθοδήγησε τον ερευνητή στην τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Μεταξύ άλλων υπήρξαν ορισμένες τροποποιήσεις σε συγκεκριμένες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου καθώς και η παράθεση μιας αποσαφήνισης σχετικά με την έννοια της επιμόρφωσης και την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στόχος των ενεργειών αυτών ήταν να καταστήσουν τις χρησιμοποιούμενες κλίμακες όσο το δυνατόν πιο σαφείς για

τον πληθυσμό-στόχο, έτσι ώστε να επιτευχθεί η βέλτιστη δυνατή αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Απώτερος στόχος της όλης αυτής διαδικασίας ήταν η άντληση μέσω της χρήσης του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστων και έγκυρων πληροφοριών που να απαντούν πράγματι σε αυτά για τα οποία οι επιμέρους κλίμακες του σχεδιάστηκαν να διερευνούν.

2.5. Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν στα πλαίσια της ποσοτικής έρευνας έγινε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 23 και 25, το οποίο χορηγήθηκε στον ερευνητή από την αρμόδια υπηρεσία του πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Για τις ανάγκες των ελέγχων υποθέσεων χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος χι τετράγωνο προκειμένου να διερευνηθεί η ύπαρξη ή μη εξάρτησης ανάμεσα σε δύο κάθε φορά μεταβλητές, καθώς και διάφοροι συντελεστές συσχέτισης ανάλογα με την ιδιαίτερη κάθε φορά μορφή των δεδομένων, προκειμένου να διερευνηθεί τόσο η ύπαρξη όσο και η ένταση της συσχέτισης ανάμεσα στις διάφορες μεταβλητές. Πρόκειται για τους συντελεστές συσχέτισης r του Pearson, ρ του Spearman, τ του Kendall, Φ ή V του Cramer, η και η^2 καθώς και για τον Point-Biserial Correlation. Ο συντελεστής συσχέτισης r του Pearson χρησιμοποιείται για την διερεύνηση της ύπαρξης και της έντασης της συσχέτισης ανάμεσα σε δυο συνεχείς ποσοτικές μεταβλητές. Ο συντελεστής συσχέτισης ρ του Spearman χρησιμοποιείται σε μια πληθώρα περιπτώσεων καθώς διερευνά την ύπαρξη και την ένταση της συσχέτισης ανάμεσα σε δυο ποσοτικές μεταβλητές που μπορεί να είναι είτε συνεχείς είτε ordinal διακριτές.

Ως ordinal data αναφέρονται τα δεδομένα εκείνα τα οποία είναι διακριτά, τα οποία μάλιστα μπορεί να προέρχονται ακόμα και από την κωδικοποίηση ποιοτικών μεγεθών, όπως συμβαίνει άλλωστε στην περίπτωση μας, αλλά ταυτόχρονα εμφανίζουν διάταξη, έχει δηλαδή νόημα να τοποθετηθούν σε μια σειρά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ordinal data είναι τα δεδομένα που προκύπτουν από τις κλίμακες likert. Για παράδειγμα, ας σταθούμε στην πιο συχνά χρησιμοποιούμενη κλίμακα likert στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα που δεν είναι άλλη από την πενταβάθμια κλίμακα που ξεκινούσε από την απάντηση «Διαφωνώ Απόλυτα» και έφτανε ως την απάντηση «Συμφωνώ Απόλυτα». Κωδικοποιώντας τις απαντήσεις με «Διαφωνώ Απόλυτα»=1,..., «Συμφωνώ Απόλυτα»=5 παίρνουμε διακριτά ποσοτικά δεδομένα στα οποία όμως έχει νόημα η διάταξη. Πραγματικά αλγεβρικά μικρότερος αριθμός σημαίνει μικρότερος βαθμός συμφωνίας με την εκάστοτε ερώτηση-θέση.

Στην αντίπερα όχθη βρίσκονται τα nominal data, δηλαδή τα δεδομένα εκείνα που είναι ποσοτικά διακριτά αλλά στα οποία δεν έχει φυσικό νόημα η διάταξη των παρατηρήσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα nominal data από το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας είναι η περίπτωση του φύλου. Για το φύλο των συμμετεχόντων, η απάντηση «Άνδρας» κωδικοποιήθηκε με 1 ενώ η απάντηση «Γυναίκα» κωδικοποιήθηκε με 0. Εδώ όμως οι παρατηρήσεις 0 και 1 δεν μπορούν να διαταχθούν, δεν έχει δηλαδή κάποιο νόημα η διάταξη τους. Ο αλγεβρικά μικρότερος αριθμός 0 δεν υποδηλώνει μικρότερη τάση σε κάποιο φαινόμενο ή μικρότερο μέγεθος σε κάποιο χαρακτηριστικό σε σχέση με τον αλγεβρικά μεγαλύτερο αριθμό 1.

Επιστρέφοντας στους συντελεστές συσχέτισης, ο συντελεστής τ του Kendall χρησιμοποιείται για την διερεύνηση της ύπαρξης και της έντασης της συσχέτισης ανάμεσα σε δυο μεταβλητές που παίρνουν ordinal τιμές. Οι συντελεστές η και η^2 χρησιμοποιούνται στην περίπτωση που

διερευνάται η ύπαρξη και η ένταση της συσχέτισης ανάμεσα σε δυο μεταβλητές με τη μια εξ αυτών να είναι nominal και την άλλη συνεχή, ενώ τέλος ο συντελεστής Φι ή V του Cramer χρησιμοποιείται για την διερεύνηση της ύπαρξης και της έντασης της συσχέτισης ανάμεσα σε δυο nominal μεταβλητές ή ανάμεσα σε μια ordinal και μια nominal μεταβλητή. Στην περίπτωση που διερευνήθηκε η σχέση ανάμεσα σε δυο μεταβλητές εκ των οποίων η πρώτη είναι ordinal και η δεύτερη συνεχής, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής ρ του Spearman. Ο συντελεστής Point-Biserial Correlation χρησιμοποιείται στην περίπτωση που μια εκ των δυο μεταβλητών είναι συνεχής, με την άλλη να είναι nominal και συγκεκριμένα διχοτομική, δηλαδή nominal που έχει δυο διαθέσιμες επιλογές (για παράδειγμα «Ναι» ή «Όχι»). Χρησιμοποιώντας τους κατάλληλους κάθε φορά συντελεστές, ακολουθώντας τη σχετική βιβλιογραφία, λαμβάνουμε ακριβέστερα αποτελέσματα στις κομβικής σημασίας συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας, συσχετίσεις που άλλωστε αναμένεται να απαντήσουν σε ένα εκ των σημαντικότερων ερωτημάτων της παρούσας διατριβής, που δεν είναι άλλο από τη διερεύνηση της ύπαρξης σε πρώτη φάση και στη συνέχεια της έντασης και της κατεύθυνσης της συσχέτισης ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους ικανοποίηση.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, όταν και χρειάστηκε να σκιαγραφηθεί μία συνολικότερη εικόνα για ορισμένα από τα υπό διερεύνηση μεγέθη, δημιουργήθηκαν, από τις ήδη υπάρχουσες μεταβλητές, ορισμένες νέες, μέσω του SPSS και των σχετικών δυνατοτήτων που αυτό παρέχει. Προκειμένου λοιπόν να ληφθεί μία γενική εικόνα για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τόσο από την εργασία τους συνολικά όσο και από τις επιμέρους πτυχές της, υπολογίστηκαν αφενός ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε κάθε πτυχή ικανοποίησης του διδακτικού έργου (μαθητές, διεύθυνση, συνάδελφοι, διδακτικό επάγγελμα, περιβάλλον χώρος και εγκαταστάσεις) και αφετέρου ο μέσος όρος των μέσων αυτών όρων, για τη συνολική εικόνα της ικανοποίησης.

Οι μεταβλητές που προέκυψαν ήταν στη φύση τους συνεχείς και προκειμένου να λάβουμε μια πιο απτή εικόνα για το βαθμό ικανοποίησης ή δυσανεξίας των εκπαιδευτικών που να τους ταξινομεί σε Απόλυτα Ικανοποιημένους, Ικανοποιημένους, Ούτε Ικανοποιημένους ούτε Μη Ικανοποιημένους, Μη Ικανοποιημένους και Απόλυτα Μη Ικανοποιημένους, τις διακριτοποιήσαμε χρησιμοποιώντας κατάλληλες κλάσεις. Οι κλάσεις δημιουργήθηκαν με το εξής σκεπτικό.

Στην περίπτωση μεταξύ άλλων και της εργασιακής ικανοποίησης οι σχετικές ερωτήσεις-θέσεις του ερωτηματολογίου άπτονται πιο ευαίσθητων ζητημάτων, όπως είναι η σχέση των εκπαιδευτικών με την διεύθυνση της σχολικής μονάδας, η σχέση τους με τους συναδέλφους τους, αλλά και τους μαθητές τους και η ικανοποίησή τους από την εργασία τους αυτή καθαυτή σαν αντικείμενο, σαν περιεχόμενο. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν την ουδέτερη απάντηση σε κάποια από αυτές τις ερωτήσεις-θέσεις, δεδομένου και του γενικότερου μοτίβου των απαντήσεών τους σε όλη την έκταση του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας, μοτίβο το οποίο θα διαφανεί ξεκάθαρα στην συνέχεια και κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, ενδέχεται να έκρυβαν πίσω από αυτήν τους την επιλογή μια μη ικανοποίηση σχετικά με τον τομέα της εργασιακής πραγματικότητας στον οποίο η εν λόγω ερώτηση-θέση αναφερόταν.

Έτσι, κατά την ομαδοποίηση των παρατηρήσεων των συνεχών μεταβλητών που προέκυψαν χρησιμοποιήθηκαν κλάσεις κατάλληλες ώστε να αναδεικνύονται ακόμα και οι μικρές τάσεις προς την ικανοποίηση ή τη μη ικανοποίηση αφήνοντας μικρά περιθώρια στην ουδέτερη κατάσταση. Με άλλα λόγια η ουδέτερη κλάση ήταν στενότερη σε σχέση με τις υπόλοιπες

τέσσερις ούτως ώστε κάποιος εκπαιδευτικός να εμπίπτει εκεί μόνο αν δηλώνει συνολικά ουδέτερος στις ερωτήσεις-θέσεις που αφορούν την ικανοποίησή του, είτε συνολικά από την εργασία είτε σε καθέναν από τους επιμέρους τομείς της (μαθητές, διεύθυνση, συνάδελφοι, διδακτικό επάγγελμα, περιβάλλον χώρος και εγκαταστάσεις). Επιπλέον, οι ακραίες κλάσεις (Απόλυτα Ικανοποιημένος και Απόλυτα Μη Ικανοποιημένος) ήταν μεν πλατύτερες από την ουδέτερη, αλλά και στενότερες από τις υπόλοιπες δύο, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί που θα ενέπιπταν σε αυτές να ήταν πραγματικά είτε έντονα ικανοποιημένοι είτε μη ικανοποιημένοι, είτε και πάλι από την εργασία τους συνολικά είτε από τις διάφορες επιμέρους πτυχές της και τα επιμέρους γνωρίσματα αυτών.

Στα πλαίσια της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, στις περιπτώσεις όπου διεξήχθη μια απόπειρα συστηματικής μελέτης του όλου πλέγματος των συσχετίσεων ανάμεσα σε πολλές μεταβλητές ενδιαφέροντος μέσα από πίνακες συσχετίσεων σχετικά μεγάλων διαστάσεων, συνήθως παρουσιάζονταν οι συσχετίσεις εκείνες που ικανοποιούσαν ταυτόχρονα δύο τινά: ήταν αφενός στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=1\%$ και η τιμή του εκάστοτε συντελεστή συσχέτισης ήταν πάνω από ένα συγκεκριμένο κατώφλι.

Όταν μία συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1% αυτό σημαίνει ότι η πιθανότητα να θεωρήσουμε λανθασμένα ότι οι δύο εμπλεκόμενες στο συγκεκριμένο έλεγχο υποθέσεων μεταβλητές είναι συσχετισμένες είναι μόλις μία στις εκατό (σφάλμα τύπου I). Αντίστοιχα όταν μία συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% σημαίνει ότι η αντίστοιχη πιθανότητα είναι μία στις είκοσι. Για αυτό και παρουσιάσαμε κατά προτεραιότητα στο πλαίσιο της ανάλυσης των αποτελεσμάτων τις συσχετίσεις που βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1% . Φυσικά τόσο οι συσχετίσεις που είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1% όσο και εκείνες που είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 5% είναι κρίσιμης σημασίας ευρήματα στα πλαίσια της παρούσας μελέτης. Ωστόσο εκείνες που αναφέρονται στο επίπεδο σημαντικότητας του 1% είναι σίγουρα πιο αξιόπιστα ευρήματα, αξιοπιστία την οποία χρειαζόμαστε σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό καθώς η μελέτη μας δεν είναι απογραφική αλλά στηρίχτηκε σε ένα συγκεκριμένο δείγμα το οποίο ελήφθη από τον πληθυσμό ενδιαφέροντος με μία συγκεκριμένη δειγματοληπτική μέθοδο όπως αυτή περιγράφηκε διεξοδικά παραπάνω.

Το προαναφερθέν Κατώφλι έχει να κάνει με την εξής ανάγκη. Στις περιπτώσεις στις οποίες αναφερόμαστε, με πίνακες συσχετίσεων σχετικά μεγάλων διαστάσεων, υπήρξαν φορές που οι συσχετίσεις οι οποίες εντοπίστηκαν, ακόμα και αυτές που ήταν στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1% , ήταν πολυάριθμες. Κάποιες φορές ξεπερνούσαν ακόμα και τις 300 συσχετίσεις εντός μόνο ενός πίνακα συσχετίσεων. Όλες οι συσχετίσεις αυτές επισημάνθηκαν δίνοντας έτσι τη δυνατότητα για μία περαιτέρω μελέτη σε μελλοντική έρευνα των υπό διερεύνηση μεγεθών και των σχέσεων που αυτά εμφάνισαν. Αναλύθηκαν ωστόσο διεξοδικά μόνο οι ισχυρότερες εξ αυτών και αυτό έγινε αποφασίζοντας ένα συγκεκριμένο αριθμό μεταβλητών που θα προορίζονταν για ανάλυση και παρουσίαση στο σκέλος της ανάλυσης των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης. Με βάση τον αριθμό αυτόν καθοριζόταν ένα κατώφλι που αποτελούσε στην ουσία την τιμή του εκάστοτε συντελεστή συσχέτισης της ασθενέστερης σε ισχύ από τις μεταβλητές που επρόκειτο να παρουσιαστούν (της k -ισχυρότερης από τις k ισχυρότερες μεταβλητές του πίνακα). Έτσι για παράδειγμα όταν αποφασίζόταν από έναν πίνακα συσχετίσεων να παρουσιαστούν οι 10 ισχυρότερες μεταβλητές το συγκεκριμένο κατώφλι ήταν η τιμή του συντελεστή συσχέτισης της δέκατης ισχυρότερης συσχέτισης του πίνακα. Όταν σε έναν πίνακα περισσότερες συσχετίσεις ήταν ιδιαίτερα ισχυρές, τότε παρουσιάζονταν και μεγαλύτερος αριθμός συσχετίσεων στα πλαίσια της ανάλυσης. Όταν

οι συσχετίσεις ήταν λίγες τότε παρουσιάζονταν και ορισμένες εξ αυτών που ήταν στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%. Σε κάθε περίπτωση ακόμα και λιγότερο ισχυρές συσχετίσεις δεδομένου του ότι το δείγμα μας είναι αρκετά μεγάλο αποτυπώνουν αξιοσημείωτες τάσεις οι οποίες μπορούν να αναχθούν στον πληθυσμό ενδιαφέροντος από τη στιγμή που είναι στατιστικά σημαντικές είτε σε επίπεδο σημαντικότητας 1% είτε σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Να σημειωθεί ότι η ίδια αυτή στρατηγική που αναλύθηκε αμέσως παραπάνω αξιοποιήθηκε εκτός από την περίπτωση των σχετικά μεγάλης διάστασης πινάκων συσχετίσεων και στις περιπτώσεις εκείνες όπου πολυάριθμες μεμονωμένες συσχετίσεις εξετάστηκαν από τον ερευνητή μέσω του πακέτου SPSS και κατόπιν επελέγη συγκεκριμένος αριθμός τους προς παρουσίαση και ανάλυση.

Στην περίπτωση της εξουθένωσης, όταν και έγινε μία απόπειρα αποτύπωσης της γενικότερης εικόνας αναφορικά με την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα με τις τρεις επιμέρους διαστάσεις της, που δεν είναι άλλες από την αποπροσωποποίηση, τη συναισθηματική εξάντληση και την προσωπική επίτευξη, ο ερευνητής ακολούθησε κατά γράμμα τη σχετική μεθοδολογία που παρουσιάζεται στην αντίστοιχη βιβλιογραφία για την μέτρηση της βαθμολογίας κάθε συμμετέχοντα σε κάθε μία από αυτές τις διαστάσεις και την απόφαση σχετικά με το βαθμό στον οποίο αυτός είναι εξουθενωμένος αναφορικά με κάθε μία από τις πτυχές αυτές (Maslach, Jackson, Leiter, Schaufeli & Schwab, 1986; Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Με βάση τα σκορ της έκδοσης του ερωτηματολογίου MBI που προορίζεται για εκπαιδευτικούς, τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω (εικόνα 2), υπολογίστηκαν με τις σχετικές δυνατότητες που παρέχει το SPSS νέες μεταβλητές από τις ήδη υπάρχουσες οι οποίες αποτύπωναν ακριβώς το βαθμό εξουθένωσης κάθε εκπαιδευτικού αναφορικά με κάθε μία από τις διαστάσεις του φαινομένου.

Εικόνα 2

	Συναισθηματική Εξάντληση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική Επίτευξη
Υψηλή	27 ή περισσότερα	13 ή περισσότερα	39 ή περισσότερα
Μέτρια	17-26	7-12	32-38
Χαμηλή	0-16	0-6	0-31

Για τις περιπτώσεις που χρησιμοποιήθηκαν οι συντελεστές η και η^2 έχουμε έναν εμπειρικό κανόνα για την ερμηνεία της ισχύος της εκάστοτε υπό διερεύνηση συσχέτισης (Cohen, Miles & Shevlin, 2001). Αν η τιμή του η^2 είναι περίπου 0,01 τότε πρόκειται για ασθενή συσχέτιση, αν είναι περίπου 0,06 τότε πρόκειται για μέτρια συσχέτιση ενώ τέλος αν είναι μεγαλύτερη από 0,14 τότε πρόκειται για ισχυρή συσχέτιση.

Για τις ανάγκες της πιλοτικής ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες (Principal Component Analysis-PCA) που πραγματοποιήθηκε αναφορικά με τις αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος επελέγη να διαγωνοποιηθεί ο πίνακας συσχετίσεων των σχετικών μεταβλητών προκειμένου να αποφύγουμε την όποια επίπτωση μιας ενδεχόμενης απόκλισης μεταξύ των διασπορών των μεταβλητών αυτών. Για τις ανάγκες μιας πιο εύληπτης απεικόνισης του νέφους των μεταβλητών στο σύστημα συντεταγμένων των κύριων συνιστωσών επελέγη να εξαχθούν οι δύο πρώτες κύριες συνιστώσες ενώ τα παραγοντικά σκορ για κάθε εκπαιδευτικό υπολογίστηκαν με τη μέθοδο της παλινδρόμησης και αποθηκεύτηκαν ως δύο νέες μεταβλητές. Με τη χρήση των παραγοντικών σκορ σχηματίστηκε το νέφος των

εκπαιδευτικών στο σύστημα που ορίζουν οι δύο πρώτες κύριες συνιστώσες. Το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett έδωσε μεγάλη τιμή για το χ^2 τετράγωνο καταδεικνύοντας την καταλληλότητα του ελέγχου στη συγκεκριμένη περίπτωση χάρη στην έντονη συσχέτιση μεταξύ των συμμετεχουσών στην όλη διαδικασία μεταβλητών. Οι δύο πρώτες κύριες συνιστώσες από τις συνολικά 18 μετέφεραν περίπου ένα 60% της αρχικής πληροφορίας ποσοστό που δεν μας ικανοποιεί φυσικά απόλυτα. Παρόλα αυτά από όλη τη διαδικασία εξήχθησαν κρίσιμης σημασίας ευρήματα και κατόπιν τούτων συμπεράσματα, τα οποία παρατίθενται στη συνέχεια της παρούσας μελέτης.

3. Ποιοτική Προσέγγιση

3.1. Ερευνητική Μέθοδος

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις διεξάγονται σε ένα αρκετά ελεύθερο πλαίσιο το οποίο δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μία εστιασμένη αλλά και συνάμα οικεία και αμφίδρομη επικοινωνία. Ο ερευνητής ακολουθεί κάποιες βασικές κατευθυντήριες γραμμές, ωστόσο έχει τη δυνατότητα να ακολουθήσει εναλλακτικές θεματικές οδούς ξεστρατίζοντας από τον οδηγό της συνέντευξης όταν το κρίνει απαραίτητο. Δεν είναι όλες οι ερωτήσεις σχεδιασμένες και διατυπωμένες εκ των προτέρων. Η πλειοψηφία των ερωτήσεων ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δίνοντας έτσι τόσο στον ερευνητή όσο και στον ερωτώμενο την ευελιξία να διεισδύσουν σε ειδικότερες λεπτομέρειες για το υπό εξέταση φαινόμενο, όταν αυτό είναι αναγκαίο σύμφωνα και με τους στόχους της έρευνας.

Η διεξαγωγή μιας ικανοποιητικής από άποψη δομής και περιεχομένου ημιδομημένης συνέντευξης απαιτεί αρχικά εμβριθή σχεδιασμό, ο οποίος περιλαμβάνει την επιλογή των κατάλληλων εκείνων ερωτήσεων που θα επιτρέψουν στον ερευνητή να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα διεισδύοντας στους βαθύτερους μηχανισμούς του υπό εξέταση φαινομένου καθώς κι ενός κατάλληλου δείγματος συμμετεχόντων από τον πληθυσμό αναφοράς. Έτσι αποφασίζεται στην ουσία ο αριθμός των συνεντεύξεων που θα ληφθούν στα πλαίσια της ποιοτικής προσέγγισης. Κατόπιν της διεξαγωγής της συνέντευξης απαιτείται μία διεξοδική ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Η ημιδομημένη συνέντευξη επελέγη ως η ερευνητική μέθοδος της ποιοτικής προσέγγισης της παρούσας μελέτης διότι συγκεντρώνει ορισμένα πολύ σημαντικά πλεονεκτήματα συγκριτικά με τους δύο άλλους τύπους συνέντευξης, δηλαδή την αυστηρά δομημένη και τη μη δομημένη.

Πράγματι στην ημιδομημένη συνέντευξη ο ερευνητής έχει όλο το χρόνο να προετοιμάσει επαρκώς κάποιες βασικές ερωτήσεις που αποτελούν τις κατευθυντήριες γραμμές της όλης διαδικασίας. Το γεγονός αυτό του επιτρέπει να είναι έτοιμος και σε θέση να έχει ξεκάθαρη στόχευση διατηρώντας σε κάθε περίπτωση τον έλεγχο της συζήτησης καθόλη τη διάρκειά της. Δύναται δηλαδή με τον τρόπο αυτό να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στα διάφορα προβλήματα που ενδέχεται να ανακύψουν στη ροή της συζήτησης ενώ συνάμα έχοντας γνώση του πεδίου καθώς και των συγκεκριμένων ζητημάτων στα οποία πρέπει να σταθεί είναι έτοιμος να αξιοποιήσει τις παρεκκλίσεις από τον οδηγό της συνέντευξης, ως ένα βαθμό και κατά περίπτωση, προς όφελος της έρευνας. Επιπρόσθετα οι ημιδομημένες συνεντεύξεις δίνουν στους συμμετέχοντες την ελευθερία να εκφράσουν τις απόψεις τους αυθόρμητα με το δικό τους τρόπο, με τους δικούς τους όρους ξεφεύγοντας από το στενό πλαίσιο της αυστηρά δομημένης συνέντευξης. Έτσι, αξιοποιούν τελικά τα βασικά πλεονεκτήματα τόσο της αυστηρά δομημένης

όσο και της μη δομημένης συνέντευξης, αποφεύγοντας συνάμα ορισμένα κρίσιμα μειονεκτήματα αμφοτέρων.

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις μπορούν να παρέχουν αξιόπιστα και συγκρίσιμα ποιοτικά δεδομένα επιτρέποντας συνάμα την αμφίδρομη επικοινωνία. Οι συμμετέχοντες στην όλη διαδικασία μπορούν να ζητήσουν διευκρινίσεις από τον ερευνητή για την αποσαφήνιση ορισμένων δικών του ερωτήσεων κάτι που ασφαλώς συμβάλλει σε μία αυξημένη εγκυρότητα των απαντήσεών τους άρα και των δεδομένων, θίγοντας ενδεχομένως έτσι και με τον τρόπο αυτό πτυχές τις οποίες δεν είχε ο ίδιος σκεφτεί εξαρχής να αγγίξει στα πλαίσια της ποιοτικής μελέτης του. Με τον τρόπο αυτό η ημιδομημένη συνέντευξη μπορεί να αξιοποιηθεί και σαν εργαλείο ανατροφοδότησης για την επέκταση της έρευνας και σε άλλα ζητήματα καθώς και για την επαναδιαμόρφωση του αρχικού πρωτοκόλλου, το οποίο δίνει στην όλη διαδικασία κάποιες βασικές κατευθυντήριες γραμμές. Για το λόγο αυτό, μεταξύ άλλων, είναι κρίσιμης σημασίας οι πιλοτικές συνεντεύξεις που διεξάγονται πριν την κύρια φάση μιας τέτοιας ποιοτικής προσέγγισης διότι ακριβώς δίνεται στον ερευνητή η δυνατότητα να βελτιώσει το γενικότερο πλάνο στο οποίο θα κινηθεί τόσο από τεχνικής πλευράς όσο και από πλευράς περιεχομένου.

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις αποτελούν συχνά αναπόσπαστο κομμάτι της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, καθώς χρησιμοποιούνται στοχευμένα προκειμένου να διερευνηθεί το κατά πόσο επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα μιας ποσοτικής προσέγγισης που ενδεχομένως να έχει προηγηθεί. Στην περίπτωση που αυτά επιβεβαιωθούν εξασφαλίζεται μία αυξημένη αξιοπιστία των πορισμάτων της όλης μελέτης, ενώ συνάμα αυτή καθαυτή η μέθοδος των ημιδομημένων συνεντεύξεων προσφέρει μία βαθύτερη προοπτική στα όποια ευρήματα. Πράγματι επιτρέπει την εμβάθυνση σε συγκεκριμένες πτυχές των υπό διερεύνηση φαινομένων, γεγονός που επιτρέπει τη χαρτογράφηση των βαθύτερων εσωτερικών μηχανισμών που δρουν και διαμορφώνουν την εικόνα τους. Με τον τρόπο αυτό μια ημιδομημένη συνέντευξη δεν περιορίζεται μόνο στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, αλλά δύναται να διακρίνει τις αιτίες που κρύβονται πίσω από αυτές.

Η δυνατότητα για μία πιο άμεση και ουσιαστική προσωπική επαφή και επικοινωνία, δυνατότητα την οποία χαρίζει η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης, είναι εκείνη που μπορεί να κάνει τον συμμετέχοντα να νιώσει άνετα και οικεία και να είναι έτσι τελικά πιο εύκολο για αυτόν να θίξει ζητήματα τα οποία είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα και να μιλήσει για αυτά με ειλικρίνεια. Σε κάθε περίπτωση είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μπορέσει ο ερευνητής να δημιουργήσει ένα τέτοιο κλίμα εχεμύθειας και εμπιστευτικότητας προκειμένου να είναι αξιόπιστα τα αποτελέσματα της έρευνας μέσω της καταγραφής των ειλικρινών απόψεων των συμμετεχόντων.

Οι συμμετέχοντες στις ημιδομημένες συνεντεύξεις που διεξήχθησαν στα πλαίσια της παρούσας μελέτης ήταν πράγματι σε γενικές γραμμές πιο ειλικρινείς, ακόμα και σε ιδιαίτερα λεπτά ζητήματα, όπως είναι ο βαθμός της ικανοποίησης που αντλούν από την εργασία τους ή ο βαθμός της εργασιακής τους εξουθένωσης, κάτι που δεν παρατηρήθηκε στον ίδιο έντονο βαθμό στην έρευνα ερωτηματολογίου που είχε προηγηθεί.

Η ημιδομημένη συνέντευξη έχει και ορισμένα μειονεκτήματα όπως είναι για παράδειγμα το γεγονός του ότι απαιτεί από τον ερευνητή μια πληθώρα δεξιοτήτων προκειμένου να ανταπεξέλθει στην όλη διαδικασία, ενώ χρειάζεται κι ένας επαρκής αριθμός συμμετεχόντων

προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες συγκρίσεις και να οδηγηθούμε στη συνέχεια σε αξιόπιστα αποτελέσματα μέσα από την ανάλυση των δεδομένων. Η προετοιμασία της όλης διαδικασίας πρέπει να είναι πολύ προσεκτική ούτως ώστε να μην υπάρχουν περιττές ερωτήσεις που θα κατασπαταλήσουν το χρόνο που έχει στη διάθεση του ο ερευνητής για τον κάθε συμμετέχοντα αλλά ούτε και ερωτήσεις που θα καθοδηγούν τον ερωτώμενο σε μία συγκεκριμένη απάντηση. Απαιτούνται επίσης δεξιότητες ανάλυσης δεδομένων ενώ η μετεγγραφή των συνεντεύξεων και αυτή καθαυτή η ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι ιδιαίτερα απαιτητική και χρονοβόρος.

Η συστηματική μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας εκ μέρους του ερευνητή αλλά και η καθοδήγηση του σε ζητήματα ποιοτικής έρευνας από τα μέλη της ερευνητικής ομάδας, τον εξόπλισαν καταλλήλως προκειμένου να αποφύγει τα ενδεχόμενα λάθη που ελλοχεύει η χρήση της μεθόδου των ημιδομημένων συνεντεύξεων και να αξιοποιήσει σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό τα πλεονεκτήματα που αυτή χαρίζει στην ερευνητική διαδικασία.

3.2. Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Στα πλαίσια των ημιδομημένων συνεντεύξεων που διεξήχθησαν ο ερευνητής είχε σαν οδηγό του ένα πρωτόκολλο συνέντευξης (Παράρτημα II). Το πρωτόκολλο αυτό αποτελούταν από τέσσερα κύρια μέρη. Το πρώτο εξ αυτών είχε να κάνει με διάφορα δημογραφικά στοιχεία του συμμετέχοντος στη διαδικασία. Το δεύτερο τμήμα αφορούσε την επαγγελματική του ανάπτυξη, ενώ το τρίτο την ικανοποίηση που αντλεί από την εργασία του. Το τέταρτο και τελευταίο τμήμα του πρωτοκόλλου είχε να κάνει με την εργασιακή εξουθένωση του συμμετέχοντος εκπαιδευτικού.

Όπως μπορεί κανείς να διακρίνει, το πρωτόκολλο ακολούθησε σε γενικές γραμμές τη δομή του ερωτηματολογίου. Εντούτοις ήταν σαφώς πιο στοχευμένο καθώς μέσω αυτού ο ερευνητής στάθηκε με μια σκοπιά περισσότερο διερευνητική σε συγκεκριμένα σημαίνουσας σημασίας ζητήματα τα οποία έθιξε η παρούσα μελέτη, προσπαθώντας αφενός να αποφανθεί για το κατά πόσο επιβεβαιώνονταν τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας που είχε προηγηθεί και αφετέρου να σκιαγραφήσει τους μηχανισμούς που δρουν και διαμορφώνουν τα υπό μελέτη φαινόμενα καθώς επίσης και την υπό διερεύνηση σχέση ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Αφού λοιπόν σε κάθε έναν από τους βασικούς άξονες της έρευνας σταχυολογήθηκαν τα κυριότερα ευρήματα, διαμορφώθηκαν, σε συνδυασμό με τα κομβικότερα στοιχεία των αξόνων αυτών σύμφωνα με την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι κατάλληλες εκείνες ερωτήσεις που χάραζαν τις κύριες κατευθυντήριες γραμμές της συνέντευξης που έμελλε να διεξαχθεί. Οι ερωτήσεις αυτές αναμενόταν μέσω της όλης διαδικασίας των συνεντεύξεων να βοηθήσουν τον ερευνητή στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και κατόπιν τούτου στη διερεύνηση του βαθμού τριγωνοποίησης των αποτελεσμάτων των δύο προσεγγίσεων της παρούσας μελέτης.

Το πρωτόκολλο συνέντευξης έλαβε την τελική του μορφή ύστερα από τη διεξαγωγή δύο πιλοτικών συνεντεύξεων οι οποίες βοήθησαν σημαντικά τον ερευνητή να κατανοήσει ποιες από τις πολυάριθμες και σχεδιασμένες για παν ενδεχόμενο ερωτήσεις του αρχικού πρωτοκόλλου ήταν εκείνες που θα μπορούσαν να βοηθήσουν εν τέλει περισσότερο στη ροή της συζήτησης και που θα συνέβαλλαν καθοριστικότερα στην άντληση των κατάλληλων εκείνων πληροφοριών στην κατεύθυνση της απάντησης της κύριας ερευνητικής στόχευσης του

ποιοτικού σκέλους της παρούσας μελέτης. Συνάμα αποφεύχθησαν ερωτήσεις που ενδεχομένως να είχαν πολλαπλές ερμηνείες εκ μέρους των συμμετεχόντων και έγινε εστίαση σε σαφείς, ξεκάθαρες, σύντομες και στοχευμένες ερωτήσεις, που θα έδιναν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να σκιαγραφήσουν το προφίλ τους σχετικά με τα υπό διερεύνηση μεγέθη, στα πλαίσια πάντοτε του περιορισμένου χρόνου που θα ήταν στη διάθεση του ερευνητή για την κάθε συνέντευξη. Οι προαναφερθείσες αυτές ερωτήσεις στις οποίες κατέληξε ο ερευνητής κατόπιν της διεξαγωγής των δύο πιλοτικών συνεντεύξεων είναι εκείνες που, όπως μπορεί κανείς να διακρίνει στα πλαίσια του Παραρτήματος II, είναι καταγεγραμμένες με έντονους χαρακτήρες (bold). Οι υπόλοιπες, που αποδίδονται με πλάγια γραφή και εντός παρενθέσεων αποτέλεσαν τις συχνότερα χρησιμοποιούμενες υποβοηθητικού χαρακτήρα ερωτήσεις που αξιοποιήθηκαν στα πλαίσια της συζήτησης προκειμένου αυτή να μην ξεφύγει εντελώς από την αρχική γενικότερη στόχευσή της και τις προαναφερθείσες κύριες κατευθυντήριες γραμμές. Κατά περίπτωση χρησιμοποιήθηκαν κι άλλες ερωτήσεις ανάλογα με τα λεγόμενα του εκάστοτε ερωτώμενου.

3.3. Δειγματοληπτική Μέθοδος

Η δειγματοληπτική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της ποιοτικής προσέγγισης της παρούσας μελέτης ήταν ένας συνδυασμός στρωματοποιημένης δισταδιακής δειγματοληψίας κατά συστάδες και δειγματοληψίας κρίσιμων περιπτώσεων. Όπως ήδη έχει αναφερθεί αναλυτικά παραπάνω, στα πλαίσια της μεθοδολογίας της ποσοτικής προσέγγισης, η οποία επίσης αξιοποίησε τη στρωματοποίηση του πληθυσμού με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του, η στρωματοποιημένη μονοσταδιακή δειγματοληψία κατά συστάδες, συγκεντρώνοντας σημαντικά πλεονεκτήματα, συμβάλλει στην εξαγωγή πιο έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων για τον πληθυσμό αναφοράς. Η στρωματοποιημένη δισταδιακή δειγματοληψία κατά συστάδες λειτουργεί με παρεμφερή τρόπο και συμβάλλει στην εξαγωγή εξίσου έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων. Με την δειγματοληπτική αυτή μέθοδο, επιλέξαμε από το σύνολο των σχολικών μονάδων του νομού Αχαΐας (συστάδες) ένα απλό τυχαίο δείγμα και μέσα σε καθεμιά από αυτές τις σχολικές μονάδες-συστάδες που επελέγησαν, λάβαμε απλό τυχαίο δείγμα εκπαιδευτικών.

Τα στρώματα στα οποία χωρίσαμε τις σχολικές μονάδες για τις ανάγκες της ποιοτικής προσέγγισης προέκυψαν με βάση τον τόπο στον οποίο αυτές εδράζονται (αστικές - ημιαστικές & αγροτικές) και τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν (πρωτοβάθμια – δευτεροβάθμια). Σε κάθε ένα από αυτά τα τέσσερα στρώματα τα οποία προέκυψαν, επελέγη τυχαία με κατάλληλη μέθοδο και λαμβάνοντας υπόψη το ποσοστό των σχολικών μονάδων του κάθε στρώματος επί του συνολικού αριθμού των σχολικών μονάδων του Νομού συγκεκριμένος αριθμός σχολικών μονάδων. Από κάθε σχολική μονάδα-συστάδα εξ αυτών επελέγη απλό τυχαίο δείγμα εκπαιδευτικών. Συνολικά λοιπόν ελήφθησαν με τη δειγματοληπτική αυτή μέθοδο 27 εκπαιδευτικοί, στους οποίους απευθυνθήκαμε προκειμένου να διερευνήσουμε το κατά πόσο ήταν διατεθειμένοι να λάβουν μέρος στο ποιοτικό σκέλος της μελέτης. Οι 20 εξ αυτών δέχτηκαν να συμμετάσχουν στη διαδικασία, ενώ για να καλύψουμε το κενό των υπολοίπων 7 αναζητήσαμε εκπαιδευτικούς με παρεμφερή δημογραφικά χαρακτηριστικά με εκείνους που δεν δέχτηκαν να συμμετάσχουν, προκειμένου να μην παρεκκλίνουμε έντονα από τη στρατηγική δειγματοληψίας στην κατεύθυνση της εξασφάλισης μιας όσο το δυνατόν μεγαλύτερης αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων. Στο τελικό δείγμα των εκπαιδευτικών παρατηρήθηκαν διαφορετικά χαρακτηριστικά ως προς το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσής τους, τη σχέση εργασίας τους, τα έτη προϋπηρεσίας και το φύλο, κάτι ιδιαίτερα

ενθαρρυντικό καθώς εν τέλει όλες οι επιμέρους ομάδες του πληθυσμού εκπροσωπήθηκαν στο δείγμα της ποιοτικής προσέγγισης. Επελέγησαν επιπλέον πέντε εκπαιδευτικοί στα πλαίσια μιας δειγματοληψίας κρίσιμων περιπτώσεων. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς οι οποίοι ήταν είτε πλήρως ικανοποιημένοι από την εργασία τους είτε απόλυτα δυσαρεστημένοι από αυτή. Ο βαθμός ικανοποίησης των εν λόγω εκπαιδευτικών ήταν γνωστός στον ερευνητή από προηγούμενη έρευνα. Αξιοποιήθηκαν έτσι οι συγκεκριμένες κρίσιμες περιπτώσεις, καθώς σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία τέτοιοι συμμετέχοντες βοηθούν σημαντικά στην βαθύτερη διερεύνηση των μηχανισμών που διαμορφώνουν το βαθμό ικανοποίησης του εκπαιδευτικού καθώς επίσης και των μηχανισμών που συνδέουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με αυτή καθαυτή την εργασιακή τους ικανοποίηση. Η σκιαγράφηση των προαναφερθέντων μηχανισμών αποτελεί ένα από τα κεντρικά ζητούμενα της παρούσας μελέτης. Διεisdύοντας στις περιπτώσεις αυτών των εκπαιδευτικών μπορούμε να διακρίνουμε την καθοριστική σημασία που έχουν συγκεκριμένοι παράγοντες για την διαμόρφωση ιδιαίτερα υψηλών ή ιδιαίτερα χαμηλών επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης. Σύμφωνα με την υπόθεση εργασίας ένας από αυτούς τους καθοριστικούς παράγοντες αναμένεται να είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

3.4. Δείγμα

Το δείγμα της ποιοτικής προσέγγισης της παρούσας μελέτης απαρτίστηκε από 32 συνολικά εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας. Για τις ανάγκες της ανάλυσης των αποτελεσμάτων οι συμμετέχοντες κωδικοποιήθηκαν ως E1, E2, E3,..., E32 (το γράμμα E από το αρχικό γράμμα της λέξης «εκπαιδευτικός»). Παρακάτω αναφέρονται ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά καθενός εκ των 32 αυτών συμμετεχόντων. Πρόκειται πιο συγκεκριμένα για το φύλο τους, τα έτη προϋπηρεσίας τους, τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονταν την περίοδο που διεξήχθη η μελέτη, τη σχέση εργασίας τους, δηλαδή το αν εργάζονταν την περίοδο εκείνη ως μόνιμοι, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, την ειδικότητά τους, τον τόπο εργασίας τους, δηλαδή το εάν η περιοχή στην οποία εδράζεται η σχολική μονάδα στην οποία εργάζονταν είναι αστική, ημιαστική ή αγροτική (στη βάση της σχετικής ταξινόμησης που έχει ήδη αναφερθεί), καθώς και το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσής τους (Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας, Απόφοιτος ΑΕΙ, Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος).

E1: Γυναίκα, 9 έτη, Πρωτοβάθμια, Αναπληρώτρια, ΠΕ70, Αγροτική, Μεταπτυχιακό

E2: Γυναίκα, 28 έτη, Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο), Μόνιμη, ΠΕ79, Αστική, Μεταπτυχιακό

E3: Άνδρας, 33 έτη, Δευτεροβάθμια (Λύκειο), Μόνιμος, ΠΕ03, Ημιαστική, ΑΕΙ (Διευθυντής)

E4: Άνδρας, 9 έτη, Πρωτοβάθμια, Αναπληρωτής, ΠΕ70, Αγροτική, ΑΕΙ

E5: Γυναίκα, 2 έτη, Δευτεροβάθμια (Επαγγελματικό Λύκειο), Αναπληρώτρια, ΠΕ81, Αστική, ΑΕΙ

E6: Γυναίκα, 9 έτη, Πρωτοβάθμια, Αναπληρώτρια, ΠΕ70, Αγροτική, Μεταπτυχιακό

E7: Άνδρας, 32 έτη, Πρωτοβάθμια, Μόνιμος, ΠΕ70, Αστική, Παιδαγωγική Ακαδημία (Διευθυντής)

- E8: Άνδρας, 9 έτη, Πρωτοβάθμια, Αναπληρωτής, ΠΕ70, Αγροτική, Μεταπτυχιακό
- E9: Γυναίκα, 11 έτη, Πρωτοβάθμια, Μόνιμη, ΠΕ70, Αγροτική, Μεταπτυχιακό
- E10: Γυναίκα, 17 έτη, Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο), Μόνιμη, ΠΕ02, Αστική, ΑΕΙ
- E11: Γυναίκα, 27 έτη, Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο), Μόνιμη, ΠΕ03 & ΠΕ86, Αστική, ΑΕΙ
- E12: Γυναίκα, 12 έτη, Πρωτοβάθμια, Μόνιμη, ΠΕ70, Αστική, Μεταπτυχιακό
- E13: Γυναίκα, 27 έτη, Πρωτοβάθμια, Μόνιμη, ΠΕ70, Ημιαστική, Μεταπτυχιακό (Διευθύντρια)
- E14: Άνδρας, 19 έτη, Δευτεροβάθμια (Λύκειο), Μόνιμος, ΠΕ04.01, Αστική, ΑΕΙ
- E15: Γυναίκα, 27 έτη, Πρωτοβάθμια, Μόνιμη, ΠΕ70, Αστική, Μεταπτυχιακό (Διευθύντρια)
- E16: Γυναίκα, 17 έτη, Δευτεροβάθμια (Λύκειο), Μόνιμη, ΠΕ02, Αστική, Διδακτορικό
- E17: Γυναίκα, 30 έτη, Πρωτοβάθμια, Μόνιμη, ΠΕ70, Αστική, ΑΕΙ
- E18: Άνδρας, 30 έτη, Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο), Μόνιμος, ΠΕ81, Αστική, ΑΕΙ
- E19: Άνδρας, 27 έτη, Δευτεροβάθμια (Λύκειο), Μόνιμος, ΠΕ11, Αστική, ΑΕΙ
- E20: Άνδρας, 19 έτη, Δευτεροβάθμια (Επαγγελματικό Λύκειο), Μόνιμος, ΠΕ86, Αστική, ΑΕΙ (2 πτυχία)
- E21: Γυναίκα, 9 έτη, Πρωτοβάθμια, Αναπληρώτρια, ΠΕ70, Αγροτική, ΑΕΙ
- E22: Άνδρας, 38 έτη, Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο), Μόνιμος, ΠΕ03, Αστική, Μεταπτυχιακό (Διευθυντής)
- E23: Γυναίκα, 30 έτη, Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο), Μόνιμη, ΠΕ02, Αστική, ΑΕΙ
- E24: Γυναίκα, 30 έτη, Πρωτοβάθμια, Μόνιμη, ΠΕ70, Αστική, Παιδαγωγική Ακαδημία
- E25: Άνδρας, 13 έτη, Πρωτοβάθμια, Μόνιμος, ΠΕ06, Αστική, ΑΕΙ
- E26: Γυναίκα, 28 έτη, Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο), Μόνιμη, ΠΕ02, Αστική, ΑΕΙ
- E27: Γυναίκα, 15 έτη, Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο), Μόνιμη, ΠΕ04.01, Αστική, Μεταπτυχιακό
- E28: Άνδρας, 34 έτη, Δευτεροβάθμια (Λύκειο), Μόνιμος, ΠΕ04.01, Αστική, Μεταπτυχιακό (Διευθυντής)
- E29: Άνδρας, 24 έτη, Πρωτοβάθμια, Μόνιμος, ΠΕ70, Αστική, ΑΕΙ
- E30: Άνδρας, 26 έτη, Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο), Μόνιμος, ΠΕ11, Αστική, ΑΕΙ
- E31: Γυναίκα, 9 έτη, Πρωτοβάθμια, Αναπληρώτρια, ΠΕ70, Αγροτική, ΑΕΙ
- E32: Γυναίκα, 20 έτη, Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο), Μόνιμη, ΠΕ02, Αστική, Μεταπτυχιακό

3.5. Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τη διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis).

Στα πλαίσια μιας ποιοτικής μελέτης, μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορες μέθοδοι ανάλυσης, όπως είναι για παράδειγμα η φαινομενολογία (phenomenology), η ερμηνευτική (hermeneutics), η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία πεδίου (grounded theory), η εθνογραφία (ethnography), η φαινομενογραφία (phenomenography), καθώς και η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) (Burnard, 1995). Σε αντίθεση με τις υπόλοιπες ποιοτικές μεθόδους, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου δεν είναι συνυφασμένη με κάποια συγκεκριμένη επιστήμη, ενώ συνάμα διέπεται από λιγότερους κανόνες τους οποίους πρέπει κανείς να ακολουθήσει προκειμένου να την εφαρμόσει. Ως εκ τούτου ο κίνδυνος σύγχυσης σε ζητήματα που αφορούν φιλοσοφικές έννοιες και συζητήσεις είναι στην περίπτωση αυτή μικρότερος σε σχέση με άλλες ποιοτικές στρατηγικές. Κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας ο ερευνητής θα πρέπει να ακολουθεί πιστά μία ποιοτική οπτική ενώ ο κύριος στόχος είναι να επιτευχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, στοιχεία τα οποία δύναται να καταστήσουν τα αποτελέσματα της ανάλυσης όσο το δυνατόν πιο ασφαλή. Στα πλαίσια της ανάλυσης περιεχομένου μπορούν να επιλεγούν διαφορετικές προσεγγίσεις αναφορικά με τον τρόπο επίτευξης της αξιοπιστίας αυτής. Η χρήση της ίδιας προσέγγισης που χρησιμοποιείται και στις ποσοτικές μελέτες καθίσταται εδώ δυνατή, κάτι το οποίο δεν είναι αποδεκτό όταν η ανάλυση των δεδομένων διεξάγεται με τη χρήση των υπολοίπων ποιοτικών μεθόδων (Long & Johnson, 2000).

Σε κάθε περίπτωση η διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου μειώνει τον όγκο του προς ανάλυση κειμένου, αναγνωρίζει και ομαδοποιεί από κοινού κατηγορίες, ενώ επιζητά και μία βαθύτερη κατανόηση των δεδομένων. Ο ερευνητής προσπαθεί να παραμείνει πιστός στα δεδομένα προκειμένου να φτάσει σε συμπεράσματα όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστα (Downe-Wambolt, 1992; Morse & Richards, 2002; Patton, 2002; Silverman, 2001). Το 1952, ο Berelson όρισε την ανάλυση περιεχομένου ως «μία ερευνητική τεχνική για την αντικειμενική, συστηματική και ποιοτική περιγραφή του έκδηλου περιεχομένου της επικοινωνίας». Με τη χρήση των όρων «τεχνική» και «αντικειμενική», ο Berelson υποδεικνύει τη διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου ως μιας αξιόπιστης και κατανοητής-εκμαθεύσιμης μεθόδου που δεν εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από την αυθεντία του ερευνητή. Ο ορισμός αυτός ωστόσο δε συλλαμβάνει την ποιοτική και την υποβόσκουσα οπτική της ανάλυσης περιεχομένου.

Προκειμένου η μέθοδος να είναι εφαρμόσιμη τόσο στα πλαίσια μιας ποσοτικής όσο και σε εκείνα μιας ποιοτικής προσέγγισης χωρίς μάλιστα να προσδιορίζεται συγκεκριμένα το βάθος της ανάλυσης, ο Krippendorff (2004) όρισε την ανάλυση περιεχομένου ως «την τεχνική έρευνας που επιτρέπει την εξαγωγή έγκυρων και συνεπών συμπερασμάτων από κείμενα ή άλλες μορφές δεδομένων, αναφορικά με το πλαίσιο χρήσης τους». Η Downe-Wambolt (1992) υποδεικνύει ότι η ανάλυση περιεχομένου είναι κάτι περισσότερο από μία διαδικασία απαρίθμησης, καθώς ο στόχος είναι να συνδεθούν τα αποτελέσματα με το πλαίσιο τους ή με το περιβάλλον εντός του οποίου παρήχθησαν. Η επιστήμονας επισημαίνει ότι «η ανάλυση περιεχομένου είναι μία ερευνητική μέθοδος που παρέχει μια συστηματική και αντικειμενική οδό για την εξαγωγή συμπερασμάτων από λεκτικά, οπτικά και γραπτά δεδομένα, με στόχο την περιγραφή και τον ποσοτικό προσδιορισμό συγκεκριμένων φαινομένων».

Σε κάθε έρευνα είναι απαραίτητο να αποσαφηνίσει ο ερευνητής τι θέλει να μάθει, από ποιόν και πώς. Ο σκοπός της έρευνας μπορεί να είναι περιγραφικής ή διερευνητικής φύσης και να στηρίζεται σε επαγωγική ή παραγωγική συλλογιστική. Επαγωγική συλλογιστική είναι η διαδικασία εκείνη στα πλαίσια της οποίας αναπτύσσονται συμπεράσματα από δεδομένα που έχουν συλλεχθεί, συνυφαίνοντας τις νέες πληροφορίες που εξάγονται με τις ήδη υπάρχουσες θεωρίες. Στα πλαίσιά της ο ερευνητής αναλύει τα δεδομένα κειμένου για παράδειγμα με κριτική σκέψη προκειμένου να αναγνωρίσει σημαντικά και γεμάτα νόημα στοιχεία τα οποία να απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης του. Ο παραγωγικός συλλογισμός είναι το αντίστροφο· εδώ ο ερευνητής αναζητά προκαθορισμένα, ήδη υπάρχοντα στοιχεία ελέγχοντας υποθέσεις ή αρχές (Berg, 2001; Catanzaro, 1988; Polit & Beck, 2006). Είναι θεμελιώδες για μία έρευνα, ήδη από το ξεκίνημά της, να καθοριστεί το πρότυπο το οποίο θα ακολουθήσει η συλλογιστική. Πέντε επιπλέον στοιχεία πρέπει να ληφθούν υπόψη στα πλαίσια του σχεδιασμού της έρευνας. Πρόκειται για το στόχο της, το δείγμα και τη μονάδα ανάλυσης, τη μέθοδο συλλογής δεδομένων και τη μέθοδο ανάλυσης.

Ο όλος σχεδιασμός ξεκινά με τον καθορισμό του στόχου της έρευνας ο οποίος με τη σειρά του καθορίζει τη σχεδιαστική της δομή και θέτει τους περιορισμούς της (Downe-Wambolt, 1992). Είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ένα ενδιαφέρον και ανεξερεύνητο ζήτημα και να παρουσιαστεί σε μία συνοπτική μορφή. Εάν ο στόχος της έρευνας είναι πολύ ευρύς υπάρχει ο κίνδυνος να μην καταφέρει ο ερευνητής να φτάσει το επιθυμητό βάθος του υπό μελέτη φαινομένου (Silverman, 2001). Στα πλαίσια της ανάλυσης περιεχομένου βέβαια ο ερευνητής δύναται να χειριστεί έναν μεγάλο όγκο δεδομένων. Εντούτοις δε συνίσταται το εύρος της διερεύνησης να είναι υπερβολικά μεγάλο διότι στην περίπτωση αυτή ανακύπτουν διάφορες δυσκολίες. Στο πλαίσιο της παρούσας ποιοτικής μελέτης απομονώσαμε συγκεκριμένα στοιχεία τα οποία παρουσίασαν ενδιαφέρον κατά την ποσοτική μελέτη η οποία είχε προηγηθεί και επιδιώξαμε στο περιορισμένο αυτό εύρος των υπό μελέτη φαινομένων να διεισδύσουμε σε μεγαλύτερο βάθος προκειμένου να σκιαγραφήσουμε τους εσωτερικούς μηχανισμούς που διαμορφώνουν την εικόνα της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών πάνω ακριβώς στα υπό διερεύνηση φαινόμενα.

Στα πλαίσια των ποιοτικών μελετών είναι σύνηθες τα δεδομένα να αντλούνται από έναν έως 30 ερωτώμενους (Fridlund & Hildingh, 2000). Το μέγεθος του δείγματος πρέπει να καθοριστεί πάνω στη βάση των πληροφοριακών αναγκών έτσι ώστε ερευνητικά ερωτήματα να μπορούν να απαντηθούν σε επαρκή επίπεδα εμπιστοσύνης (Krippendorff, 2004; Patton, 2002). Η έννοια της μονάδας ανάλυσης (unit of analysis) αναφέρεται στο δείγμα και ο ερευνητής θα πρέπει να καθορίσει εάν το υλικό το οποίο έχει συγκεντρώσει μέσα από τη διαδικασία την οποία έχει επιλέξει πρόκειται να αναλυθεί ως ολότητα ή χωρισμένο σε επιμέρους μονάδες. Ο ερευνητής χρειάζεται για παράδειγμα να αποφασίσει αν τα δεδομένα που συλλέγονται από άνδρες και γυναίκες ή από διαφορετικές περιόδους της ζωής ενός ατόμου πρέπει να αναλυθούν ξεχωριστά ή όχι. Σε αυτή του την απόφαση ο ερευνητής καθοδηγείται από τον στόχο τον οποίο πρέπει να επιτύχει, με κάθε μονάδα ανάλυσης στο πλαίσιο αυτό να υποδεικνύει κι ένα διαφορετικό στόχο για την έρευνα. Καλείται επομένως ο ερευνητής να αποφανθεί σχετικά με το ζήτημα αυτό στη βάση του τι ακριβώς επιζητά να αποσαφηνίσει μέσω της έρευνάς του (Patton, 2002). Στα πλαίσια της ανάλυσης περιεχομένου δεν υπάρχουν προκαθορισμένα κριτήρια ούτε για το μέγεθος των μονάδων ανάλυσης, ούτε για τον αριθμό των συμμετεχόντων στην έρευνα αλλά ούτε και για τον όγκο των υπό εξέταση δεδομένων. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιώντας την ανάλυση περιεχομένου απευθυνθήκαμε σε ένα δείγμα 32 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου μέσω της δειγματοληψίας την οποία περιγράψαμε

παραπάνω να μπορέσουμε να εξασφαλίσουμε τα δεδομένα εκείνα που θα μας επιτρέψουν να διεπιστώσουμε στους μηχανισμούς που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα υπό μελέτη φαινόμενα. Οι αφηγήσεις του κάθε εκπαιδευτικού αναλύθηκαν ως ολόκληρα καθώς μεταξύ άλλων θέλαμε να διακρίνουμε ενδεχόμενες σχέσεις και συσχετίσεις ανάμεσα στους άξονες στους οποίους κινήθηκε η ποιοτική αυτή μελέτη.

Η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις μορφές γραπτών κειμένων ανεξάρτητα από την προέλευση του υλικού αυτού. Πράγματι δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες που πρέπει να ακολουθηθούν αναφορικά με την ποιοτική μέθοδο μέσω της οποίας θα εξασφαλιστούν τα προς ανάλυση δεδομένα (Berg, 2001; Burnard, 1991; Catanzaro, 1988; Downe-Wambolt, 1992). Μπορούν για παράδειγμα να αναλυθούν δεδομένα που προέρχονται από σε βάθος συνεντεύξεις (Wann-Hansson, Hallberg, Klevsgård & Andersson, 2005), από συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης (Golsäter, Sidenvall, Lingfors & Enskär, 2011), από γραπτές απαντήσεις μεμονωμένων ερωτήσεων (Bengtsson, Ohlsson & Ulander, 2007), από απαντήσεις σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ερωτηματολογίων (Donath, Winkler, Graessel & Luttenberger, 2011), από παρατηρήσεις καταστάσεων (Eastwood, O'Connell & Considine, 2011), καθώς επίσης και δεδομένα που προέρχονται από εικόνες ή βίντεο (Krippendorff, 2004; Neuendorf, 2002). Ωστόσο η επιλογή της μεθόδου συλλογής δεδομένων επηρεάζει το βάθος της ανάλυσης. Για παράδειγμα οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου δεν μπορούν να παρέχουν το ίδιο βάθος με αυτό που μπορεί να προσφέρει μία συνέντευξη καθώς στη δεύτερη περίπτωση ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα, στα πλαίσια της συζήτησης με τους συμμετέχοντες, να εμβαθύνει στα ζητήματα που τον ενδιαφέρουν και αποτελούν τις ερευνητικές του στοχεύσεις. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων που επελέγη να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια της παρούσας ποιοτικής μελέτης είναι, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις οι οποίες ακριβώς χωρίς να ξεφεύγουν από τους άξονες στους οποίους έχει επικεντρωθεί η έρευνα, δίνουν τη δυνατότητα για εμβάθυνση στους εσωτερικούς εκείνους μηχανισμούς που διαμορφώνουν τα υπό μελέτη φαινόμενα. Παράλληλα δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή, στα πλαίσια αυτού του είδους των συνεντεύξεων, να εμβαθύνει τη συζήτηση σε συγκεκριμένα σημεία τα οποία φαίνεται, ανάλογα με τον συμμετέχοντα, να εμπεριέχουν μεγάλα ποσά πληροφορίας για διαφορετικές κάθε φορά πτυχές των υπό μελέτη φαινομένων.

Σε όλες τις μεθόδους ανάλυσης δεδομένων ανεξάρτητα από το αν ανήκουν στο θετικιστικό ή στο νατουραλιστικό ερευνητικό φάσμα στόχος είναι η οργάνωση και η εκμείωση νοημάτων από τα δεδομένα τα οποία έχουν συγκεντρωθεί, καθώς και η εξαγωγή ρεαλιστικών συμπερασμάτων (Polit & Beck, 2006). Ως τεχνική, η ανάλυση περιεχομένου είναι μοναδική στο ότι είναι ταυτόχρονα και ποσοτική (Krippendorff, 2004; Neuendorf, 2002) αλλά και ποιοτική μέθοδος (Berg, 2001; Burnard, 1991; Catanzaro, 1988; Downe-Wambolt, 1992), ενώ συνάμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο στα πλαίσια μιας επαγωγικής όσο και στα πλαίσια μιας παραγωγικής συλλογιστικής. Η ποσοτική προσέγγιση της ανάλυσης περιεχομένου έχει τις ρίζες της στην έρευνα που εστιάζεται στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, ενώ η ποιοτική της σκοπιά εφαρμόστηκε αρχικά στις κοινωνικές επιστήμες. Παρά το γεγονός αυτό όμως καμία από τις μορφές ανάλυσης περιεχομένου δεν είναι συνυφασμένη με μία συγκεκριμένη επιστήμη. Ως εκ τούτου δεν υπάρχουν συγκεκριμένες αιτίες πίσω από τα νοήματα, και οι έννοιες που χρησιμοποιούνται έχουν καθολική ισχύ.

Στην ποσοτική ανάλυση περιεχομένου, πληροφορίες από το κείμενο παρουσιάζονται υπό τη μορφή συχνοτήτων που εκφράζονται σαν ποσοστό ή σαν απόλυτος αριθμός εμφανίσεων των

σχετικών κρίσιμων κατηγοριών νοήματος εντός των δεδομένων (Berelson, 1952; Krippendorff, 2004; Neuendorf, 2002). Αυτή η μέθοδος περισσότερο συνοψίζει παρά καταγράφει όλες τις λεπτομέρειες που αναφέρονται σε ένα σετ πληροφοριών και στα πλαίσια αυτής ο ερευνητής επιζητά να απαντήσει σε ερωτήσεις που αφορούν το «πόσο» (Krippendorff, 2004; Neuendorf, 2002). Στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου τα δεδομένα παρουσιάζονται σε λέξεις και θέματα, γεγονός που καθιστά δυνατή την άντληση και εξαγωγή ερμηνειών αναφορικά με τα αποτελέσματα της ανάλυσης.

Η επιλογή της μεθόδου ανάλυσης εξαρτάται από το πόσο βαθιά στα πλαίσια της ανάλυσης αυτής αποπειράται ο ερευνητής να συλλογιστεί και να αναστοχαστεί πάνω στις δηλώσεις του ερωτώμενου αναφορικά με ένα συγκεκριμένο ζήτημα (Bengtsson, 2016). Η επιλογή αυτή με τη σειρά της επηρεάζει τον αριθμό των συμμετεχόντων που απαιτούνται για την έρευνα καθώς και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να συγκεντρωθούν τα δεδομένα (Burnard, 1991; Polit & Beck, 2006). Ο ερευνητής πρέπει να επιλέξει εάν η ανάλυσή του πρόκειται να είναι ανάλυση των έκδηλων ή ανάλυση των λανθανόντων νοημάτων των δεδομένων του. Στην πρώτη περίπτωση ο ερευνητής περιγράφει το τι πραγματικά λένε οι συμμετέχοντες, παραμένοντας πολύ κοντά στο κείμενο των δεδομένων, χρησιμοποιώντας αυτές καθαυτές τις λέξεις που χρησιμοποίησαν οι συμμετέχοντες και περιγράφοντας τα ορατά και προφανή εντός των δεδομένων. Αντίθετα η δεύτερη προσέγγιση επεκτείνεται σε ένα επίπεδο ερμηνείας στο οποίο ο ερευνητής επιζητά την εύρεση των υποβοσκόπων νοημάτων του κειμένου· προσπαθεί με άλλα λόγια να απαντήσει σε ερωτήματα σχετικά με το τι θέλουν να πουν τα δεδομένα (Berg, 2001; Catanzaro, 1988; Downe-Wambolt, 1992).

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκε μια υβριδική τεχνική που συνδύασε τόσο την ποιοτική όσο και την ποσοτική προσέγγιση της ανάλυσης περιεχομένου, τεχνική που έδωσε στον ερευνητή τη δυνατότητα να διεξαγάγει μια συστηματική και σε βάθος ανάλυση και μελέτη των λανθανόντων νοημάτων τα οποία αντλήθηκαν από το σετ δεδομένων. Πράγματι, όπως θα φανεί παρακάτω, στην ενότητα της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, αξιοποιήθηκαν ταυτόχρονα τόσο οι τεχνικές οργάνωσης του σετ δεδομένων σε θέματα, κατηγορίες και υποκατηγορίες με συνεκτικό εννοιολογικό περιεχόμενο, όσο και οι τεχνικές εκείνες που έδωσαν το ποσοτικό ίχνος των δεδομένων, δηλαδή τη συχνότητα εμφάνισης αυτών των ομάδων νοήματος στην έκταση των δεδομένων. Η ποσοτική αποτύπωση των πληροφοριών βοήθησε τα μάλα στο να ληφθεί μία πληρέστερη εικόνα των υπό διερεύνηση φαινομένων πάνω στη βάση των βαθύτερων νοημάτων που κρύβονταν πίσω από τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, κάτι το οποίο συνέβαλε καθοριστικά στη διαδικασία της τριγωνοποίησης των ευρημάτων της ποσοτικής και της ποιοτικής προσέγγισης της παρούσας διατριβής. Η θεματική οργάνωση του περιεχομένου με βάση τα νοήματα αυτά τα οποία εντοπίστηκαν στις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών και η καταγραφή όλων των σχετικών με τις αφηγήσεις αυτές λεπτομερειών συνέβαλε στην εμβάθυνση, τη βύθιση του ερευνητή στα λεγόμενα των συμμετεχόντων και στη μελέτη ειδικότερων σχέσεων οι οποίες διαμορφώνονται ανάμεσα στα υπό μελέτη μεγέθη και επιδρούν καθοριστικά στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στα πλαίσια των διαφόρων φαινομένων τα οποία μελετώνται εντός της παρούσας διατριβής. Η προσέγγιση αυτή που αφορά ακριβώς το τι θέλουν στην πραγματικότητα να πουν τα δεδομένα ξεφεύγοντας από μία σχετικά επιφανειακή εξέταση τους, επιτρέπει τον βαθύτερο αναστοχασμό σε αυτά και την εξαγωγή συμπερασμάτων τέτοιων που μπορούν τόσο να ερμηνεύσουν την παρούσα συμπεριφορά των εκπαιδευτικών όσο και να εμπλουτίσουν τις σχετικές υπάρχουσες θεωρίες με κρίσιμες πληροφορίες που δίνουν τη δυνατότητα πρόβλεψης, ενίσχυσης ή και αποτροπής σχετικών με τα φαινόμενα αυτά συμπεριφορών.

Τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ερευνητή και τους συμμετέχοντες δίνουν συγκεκριμένη μορφή στο σύνολο των δεδομένων που συγκεντρώνονται, μορφή που με τη σειρά της επηρεάζει τα αποτελέσματα της μελέτης. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η κατάλληλη προσαρμογή των λεκτικών ή γραπτών ερωτήσεων της μεθόδου ανάλυσης που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί έτσι ώστε ο ερευνητής να είναι σε θέση να αντλήσει στη συνέχεια έγκυρα συμπεράσματα αναφορικά με τα φαινόμενα τα οποία μελετώνται (Morse & Richards, 2002). Στα πλαίσια της ανάλυσης περιεχομένου μπορούν να χρησιμοποιηθούν όλοι οι τύποι ερωτήσεων που σχετίζονται με το στόχο της μελέτης. Αναδεικνύεται ωστόσο έτσι μία αξιοσημείωτη δυσκολία αναφορικά με το Εάν η μέθοδος συλλογής των δεδομένων παρέχει τις πληροφορίες εκείνες που συλλαμβάνουν το πραγματικό πλαίσιο των απόψεων των συμμετεχόντων Αναφορικά με τα υπό μελέτη ζητήματα. Για αυτό και ο σχεδιασμός του πρωτοκόλλου των ημιδομημένων συνεντεύξεων στην περίπτωση της παρούσας έρευνας έγινε κατόπιν διεξοδικής μελέτης και κατάλληλης επιλογής των ερωτήσεων εκείνων που θα μπορούσαν να μας δώσουν ένα όσο το δυνατόν πιο έγκυρο πλαίσιο εντός του οποίου θα ήταν δυνατή μια άρτια και εύστοχη διαπραγμάτευση των υπό διερεύνηση φαινομένων. Είναι μάλιστα προτιμότερο ο ίδιος ο ερευνητής να διεξαγάγει τη μετεγγραφή του ηχητικού υλικού προκειμένου να καταγραφούν και τα μη λεκτικά χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασής του με τους ερωτώμενους, χαρακτηριστικά τα οποία μπορεί ο ίδιος στη συνέχεια να αξιοποιήσει στη φάση της συμπερασματολογίας έτσι ώστε τα συμπεράσματα να ανταποκρίνονται στο πλαίσιο εγκυρότητας το οποίο δύναται να επιτευχθεί μέσα από τον προαναφερθέντα κατάλληλο σχεδιασμό του πρωτοκόλλου της συνέντευξης στην περίπτωση της παρούσας μελέτης ή γενικότερα του πλαισίου της εκάστοτε ποιοτικής μεθόδου συγκέντρωσης δεδομένων. Η αξιοποίηση αυτών των μη λεκτικών χαρακτηριστικών της επικοινωνίας στη φάση της συμπερασματολογίας αποτέλεσε έναν από τους λόγους για τους οποίους δεν χρησιμοποιήθηκαν τα κατάλληλα σχετικά λογισμικά ούτε για τη μετεγγραφή των συνεντεύξεων ούτε και για την ανάλυση του αντίστοιχου σετ δεδομένων, με τη διαδικασία αυτή να γίνεται απευθείας από τον ερευνητή.

Στα πλαίσια της βιβλιογραφίας παρουσιάζονται διαφορετικές προσεγγίσεις της αξιοποίησης των εννοιών, των διαδικασιών και των δυνατοτήτων συμπερασματολογίας της τεχνικής της ανάλυσης περιεχομένου. Ωστόσο υπάρχουν ομοιότητες στον τρόπο με τον οποίο οι ερευνητές πορεύονται στη διάρκεια της όλης διαδικασίας. Οι τελευταίοι συνήθως είτε χρησιμοποιούν διαφορετικά διακριτά στάδια είτε την παρουσιάζουν σε ένα ενιαίο κείμενο. Οι όποιες προαναφερθείσες διαφορές επαφίονται στη σειρά με την οποία διεξάγονται τα βήματα της ανάλυσης καθώς επίσης και στον τρόπο με τον οποίο ο ερευνητής τεμαχίζει τα δεδομένα και αναστοχάζεται στη συνέχεια πάνω σε αυτά. Σε κάθε περίπτωση τέσσερα είναι τα κύρια στάδια που έχουν αναγνωριστεί στη διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου. Πρόκειται για την αποπλαισιοποίηση (decontextualization), την επαναπλαισιοποίηση (recontextualization), την κατηγοριοποίηση (categorisation) και την σύνθεση (compilation). Τα στάδια αυτά παρουσιάζονται παρακάτω.

Αποπλαισιοποίηση (decontextualization)

Στη φάση αυτή ο ερευνητής πρέπει να εξοικειωθεί με τα δεδομένα σαρώνοντας το μετεγγραμμένο κείμενο, προκειμένου να αποκομίσει από αυτό την αίσθηση του όλου, κατανοώντας με άλλα λόγια «περί τίνος πρόκειται». Αποκτώντας αυτήν την κατανόηση επί των δεδομένων μπορεί στη συνέχεια να τα κατατμήσει σε μικρότερες μονάδες νοήματος. Μονάδα νοήματος είναι το μικρότερο εκείνο κομμάτι των δεδομένων που περιέχει ορισμένες

από τις γνώσεις-πληροφορίες που χρειάζεται ο ερευνητής και αποτελείται από ένα σύνολο προτάσεων ή και παραγράφων με συναφές περιεχόμενο το οποίο ανταποκρίνεται στους ερευνητικούς στόχους της μελέτης (Catanzaro, 1988; Graneheim & Lundman, 2004). Κάθε μονάδα νοήματος χαρακτηρίζεται με έναν κωδικό, ο οποίος πρέπει να είναι σε σχέση με το γενικότερο πλαίσιο της στοχοθεσίας της μελέτης. Η διαδικασία αυτή αναγνωρίζεται στη σχετική βιβλιογραφία ως διαδικασία ανοιχτής κωδικοποίησης (open coding process) (Berg, 2001). Στη διαδικασία της ανάλυσης οι κωδικοί διευκολύνουν την αναγνώριση εννοιών γύρω από τις οποίες τα δεδομένα οργανώνονται σε ομάδες και μοτίβα (Catanzaro, 1988). Ο ερευνητής πρέπει να χρησιμοποιεί μία λίστα κωδικών που να περιλαμβάνει και επεξηγήσεις τους προκειμένου να ελαχιστοποιήσει την πιθανότητα μιας ενδεχόμενης αλλαγής στο νόημα τους κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας προκειμένου να εξασφαλίσει τα υψηλότερα δυνατά επίπεδα αξιοπιστίας ως προς το σκέλος αυτό (Catanzaro, 1988; Downe-Wambolt, 1992; Morse & Richards, 2002). Οι κωδικοί μπορούν να παραχθούν είτε μέσα από μία παραγωγική είτε μέσα από μία επαγωγική συλλογιστική, κάτι που εξαρτάται από το σχεδιασμό της έρευνας. Εάν η έρευνα έχει ένα σχεδιασμό παραγωγικής συλλογιστικής ο ερευνητής πρέπει να δημιουργήσει την λίστα κωδικών πριν ξεκινήσει τη διαδικασία ανάλυσης. Διαφορετικά η λίστα μπορεί να δημιουργηθεί κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής.

Να σημειωθεί εδώ ότι στα πλαίσια της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκε μια υβριδική συλλογιστική. Πράγματι σε ορισμένα ζητήματα τέθηκαν εξ αρχής ορισμένοι άξονες και μία θεματολογία πάνω στην οποία διεξήχθησαν ορισμένοι έλεγχοι υποθέσεων προκειμένου να διερευνηθεί το κατά πόσο τα αποτελέσματα της ποιοτικής προσέγγισης θα μπορούσαν να επαληθεύσουν εκείνα της ποσοτικής που είχε προηγουμένως διεξαχθεί. Εντούτοις σε ορισμένα άλλα σημεία η προσέγγιση της ανάλυσης και της συμπερασματολογίας ακολούθησε μία επαγωγική συλλογιστική. Πρόκειται για τα σημεία αυτά στα οποία επιζητήθηκε ένα πολύ μεγαλύτερο βάθος στην ανάλυση, γεγονός που έδωσε τη δυνατότητα ενός εκτεταμένου αναστοχασμού πάνω στις πληροφορίες που ήταν δυνατόν να αντληθούν από τα δεδομένα αναφορικά με τα λανθάνοντα κυρίως νοήματα που υποκρύπτονταν σε αυτά. Στα συγκεκριμένα σημεία δεν ελέγχθηκε μία ήδη σχηματισμένη θεωρία από προηγούμενη μελέτη αλλά εμπλουτίστηκε η γνώση μας αναφορικά με τους μηχανισμούς εκείνους οι οποίοι επανειλημμένα αναφέρουμε ότι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση των συμπεριφορών των συμμετεχόντων στην έρευνα αναφορικά με τα υπό μελέτη φαινόμενα.

Επιστρέφοντας στην περιγραφή του σταδίου της αποπλαισιοποίησης, οι κωδικοί που δημιουργούνται επαγωγικά μπορούν να αλλάξουν με την εξέλιξη της μελέτης καθώς όλο και περισσότερα δεδομένα γίνονται διαθέσιμα. Έτσι έννοιες των μονάδων νοήματος που φαίνονταν ξεκάθαρες αρχικά μπορεί να καταστούν ασαφείς στη συνέχεια. Για το λόγο αυτό η διαδικασία κωδικοποίησης πρέπει να επαναλαμβάνεται, εκκινώντας από διαφορετικά κάθε φορά σημεία του κειμένου με στόχο υψηλότερα επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Downe-Wambolt, 1992). Είναι πολύ ευκολότερο η επιζητούμενη υψηλότερη αξιοπιστία να εξασφαλιστεί με λίστες κωδικών που να έχουν παραχθεί μέσω μιας παραγωγικής παρά μέσω μιας επαγωγικής συλλογιστικής. Υπάρχουν όπως αναφέρθηκε προηγουμένως κατάλληλα λογισμικά τα οποία μπορούν να βοηθήσουν στην όλη διαδικασία κωδικοποίησης. Μολονότι ο ρόλος τους δεν είναι ερμηνευτικός μπορούν να επιταχύνουν τη διαδικασία εντοπίζοντας κωδικούς και ομαδοποιώντας δεδομένα σε κατηγορίες. Σε κάθε περίπτωση ο ερευνητής είναι αυτός που πρέπει να αποφασίσει ποιοι ακριβώς κωδικοί συνιστούν ποιες θεματικές και ποια συμπεράσματα μπορούν να αντληθούν από τα αποτελέσματα. Από τη στιγμή λοιπόν που τα λογισμικά αυτά δεν εμπεριέχουν τον ανθρώπινο παράγοντα η παρουσία του ερευνητή είναι

καθοριστική, καθώς η κωδικοποίηση είναι μία διαδικασία στην οποία η δημιουργικότητα είναι ζωτικής σημασίας.

Επαναπλαισιοποίηση (recontextualization)

Στη φάση αυτή και κατόπιν του καθορισμού των μονάδων νοήματος ο ερευνητής πρέπει να ελέγξει εάν, μέσω του καταρτισμού της λίστας κωδικών, έχει καλυφθεί το σύνολο των πτυχών του περιεχομένου που σχετίζονται με τον ερευνητικό στόχο (Burnard, 1991). Το αρχικό κείμενο ελέγχεται ταυτόχρονα πλέον με την τελική αυτή λίστα. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης διαδικασίας επισημαίνονται τα τμήματα του κειμένου τα οποία αντιστοιχούν στους διάφορους κωδικούς. Κομμάτια του κειμένου που στο τέλος της παρούσας διαδικασίας δεν έχουν ενταχθεί σε κάποιον κωδικό μένει να αποφασιστεί εάν και κατά πόσο συμβάλλουν στην απάντηση των διαφόρων ερευνητικών ερωτημάτων. Εάν διαδραματίζουν όντως σημαντικό ρόλο αναφορικά με τα ερωτήματα αυτά αναμένεται να συμπεριληφθούν στην ανάλυση, διαφορετικά μένουν εκτός της υπόλοιπης διαδικασίας (Burnard, 1991, 1995). Όταν ο ερευνητής έχει μία βαθιά ενημερότητα των δεδομένων καθετί φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Σε κάθε περίπτωση όμως είναι αναγκαία μία μερική αποστασιοποίησή του από το υλικό ούτως ώστε οι μη τόσο κρίσιμες πληροφορίες που δεν ανταποκρίνονται στους στόχους της μελέτης να μείνουν εκτός της ανάλυσης.

Κατηγοριοποίηση (categorisation)

Προτού ο ερευνητής ξεκινήσει να δημιουργεί κατηγορίες, οι μακροσκελείς μονάδες νοήματος θα πρέπει να συμπυκνωθούν. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει μείωση του αριθμού των λέξεων δίχως όμως να υπάρξει κάποια απώλεια περιεχομένου στον κωδικό (Graneheim & Lundman, 2004). Το βάθος των μονάδων νοήματος καθορίζει το επίπεδο στο οποίο μπορεί να διεξαχθεί η ανάλυση. Αυτή η διαδικασία συμπύκνωσης απαιτείται συνήθως όταν τα δεδομένα αποτελούν μετεγγραφή συνεντεύξεων και όταν πρόκειται να διεξαχθεί ανάλυση των λανθανόντων νοημάτων που υποβόσκουν στο υπό μελέτη υλικό. Για να εξαχθεί η ουσία των δεδομένων το κωδικοποιημένο υλικό μπορεί να χωριστεί σε επιμέρους τομείς (domains). Πρόκειται για ευρείες ομάδες που βασίζονται στα διαφορετικά ενδιαφέροντα της μελέτης (Catanzaro, 1988; Patton, 2002). Οι Graneheim και Lundman (2004) χρησιμοποιούν τον όρο περιοχές περιεχομένου (content areas) καθώς υπό αυτήν την έννοια αποσαφηνίζουν μία συγκεκριμένη ξεκάθαρη περιοχή. Το υλικό μπορεί να διααιρεθεί είτε στη βάση των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διαδικασία συγκέντρωσης των δεδομένων είτε με γνώμονα θεωρητικές υποθέσεις από τη σχετική βιβλιογραφία.

Η διαδικασία της κατηγοριοποίησης περιλαμβάνει ακριβώς την αναγνώριση θεμάτων και κατηγοριών στην έκταση του συνόλου των κωδικών. Στη βιβλιογραφία όμως δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία αναφορικά με το ποιες έννοιες και ποιες κεφαλίδες (headings) πρέπει να χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια της διαδικασίας αυτής της ανάλυσης περιεχομένου. Υποκατηγορίες οι οποίες αναφέρονται από τον Burnard (1991) με τον όρο υπό-κεφαλίδες (sub-headings) αποτελούν τις μικρότερες μονάδες που στηρίζονται στις μονάδες νοήματος. Σε μία ανάλυση των έκδηλων νοημάτων των δεδομένων αυτές οι υποκατηγορίες είναι ορισμένες φορές ίδιες με τους κωδικούς των μονάδων νοήματος. Οι υποκατηγορίες μπορούν να ταξινομηθούν σε ευρύτερες κατηγορίες. Η έννοια υπόθεμα (sub-theme) μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια μιας ανάλυσης των λανθανόντων νοημάτων των δεδομένων αντί για την έννοια της κατηγορίας (Graneheim & Lundman, 2004). Τα καθορισμένα θέματα και οι

κατηγορίες θα πρέπει να είναι ομογενείς το εσωτερικό τους και μεταξύ τους ετερογενείς κάτι το οποίο σημαίνει ότι δεν μπορούν να υπάρχουν δεδομένα τα οποία να εμπίπτουν σε περισσότερα του ενός θέματα αλλά ούτε φυσικά και δεδομένα τα οποία δε θα εμπίπτουν σε κανένα θέμα (Krippendorff, 2004; Patton, 2002). Το θέμα (theme) είναι μία γενικότερη έννοια που αναφέρεται στα υποβόσκοντα νοήματα μιας ερμηνευτικής ανάλυσης των λανθανόντων νοημάτων που υποκρύπτονται στα δεδομένα και απαντά στην ερώτηση «Πώς;» (Graneheim & Lundman, 2004). Δεν υπάρχουν ανεπίσημοι τρόποι για την περιγραφή συγκεκριμένων στρατηγικών όταν διεξάγεται η διαδικασία της κατηγοριοποίησης. Ωστόσο όλες οι κατηγορίες πρέπει να συνδέονται με τα δεδομένα από τα οποία ανακύπτουν. Η μετακίνηση μονάδων νοήματος μεταξύ των διαφόρων κατηγοριών παρέχει μία Προοδευτική εξέλιξη του τελικού αποτελέσματος της κατηγορίας, διαδικασία η οποία απαιτεί συστηματικότητα και οργανωτικότητα εκ μέρους του ερευνητή. Αρχικά συνήθως δημιουργούνται αρκετές κατηγορίες ωστόσο ο αριθμός τους αργότερα μειώνεται (Burnard, 1991). Το πότε η κατηγοριοποίηση είναι αρκετά καλή εξαρτάται από τον στόχο της έρευνας, ενώ η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν έχει επιτευχθεί μία ικανοποιητική επεξήγηση αναφορικά με τα υπό μελέτη φαινόμενα, επεξήγηση που θα πρέπει σταθερά να πατά γερά στα δεδομένα.

Σύνθεση (compilation)

Όταν καθοριστούν οι κατηγορίες ξεκινά η διαδικασία της ανάλυσης και της συστηματικής της καταγραφής. Μια διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στις ποικίλες ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης εντοπίζεται στο πώς ο ερευνητής σχετίζεται με αυτή καθαυτή τη διαδικασία της ανάλυσης και το πόσο ευέλικτος είναι κατά τη διαδικασία εξαγωγής των αποτελεσμάτων. Όταν διεξάγεται μία ποιοτική ανάλυση περιεχομένου ο ερευνητής πρέπει να εξετάσει τα δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί από μια ουδέτερη σκοπιά και να τα αξιολογήσει ως προς την αντικειμενικότητά τους. Έχει την επιλογή να διεξαγάγει μια ανάλυση είτε των έκδηλων είτε των λανθανόντων νοημάτων των δεδομένων. Το βάθος αυτής της ανάλυσης εξαρτάται όπως ήδη έχει αναφερθεί από τον τρόπο με τον οποίον έχουν συλλεχθεί τα δεδομένα. Στα πλαίσια της πρώτης επιλογής ο ερευνητής εργάζεται βασιζόμενος σε κάθε καθορισμένη κατηγορία ενώ στα πλαίσια της δεύτερης αξιοποιούνται περισσότερο τα ευρύτερα θέματα τα οποία έχουν δημιουργηθεί μέσα από τα δεδομένα. Στην ανάλυση των έκδηλων νοημάτων ο ερευνητής συνήθως χρησιμοποιεί αυτούσια τα λεγόμενα των συμμετεχόντων έχοντας σταθερά την ανάγκη να αναφέρεται στο σχετικό κείμενο. Με τον τρόπο αυτό μένει σταθερά κοντά στα αυθεντικά νοήματα και πλαίσια τα οποία βρίσκονται ρητά διατυπωμένα στα δεδομένα τα οποία έχουν συγκεντρωθεί. Αντιθέτως στην ανάλυση των υποβοσκόπων νοημάτων ο ερευνητής καλείται να «βυθιστεί» ως ένα βαθμό στα δεδομένα προκειμένου να αναγνωρίσει κρυμμένα νοήματα στο κείμενο. Για κάθε κατηγορία ή θέμα επιλέγει και παραθέτει τις κατάλληλες εκείνες μονάδες νοήματος που βρίσκονται στο κείμενο προς επίρρωση της συλλογιστικής του. Ανεξάρτητα από τη μορφή της ανάλυσης ο ερευνητής μπορεί να παρουσιάσει ένα σύνολο θεμάτων, κατηγοριών/υποθεμάτων και υποκατηγοριών/υπό-κεφαλίδων με μία δομή κειμένου τέτοια ώστε ο αναγνώστης να μπορεί εύκολα να κάνει μία γρήγορη επισκόπηση. Επιπλέον υπάρχει η δυνατότητα να προσθέσει επιπλέον πληροφορίες στην ανάλυσή του διεξάγοντας μία μερική ποσοτικοποίηση στα πλαίσια της οποίας οι υποκατηγορίες και οι κατηγορίες μετρώνται ως προς τη σχετική ή την απόλυτη συχνότητα εμφάνισής τους στο δείγμα των συμμετεχόντων. Το χαρακτηριστικό αυτό που ανήκει επί της ουσίας στην ποσοτική ανάλυση περιεχομένου αξιοποιήθηκε όπως ήδη έχει αναφερθεί στα πλαίσια της υβριδικής τεχνικής ανάλυσης περιεχομένου που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας ποιοτικής μελέτης. Η εισαγωγή αυτού του ποσοτικού ίχνους δεν μπορεί να γίνει στα πλαίσια άλλων ποιοτικών μεθόδων.

Ωστόσο σχεδόν κάθε τι μπορεί να μετρηθεί στα πλαίσια ενός γραπτού κειμένου, όπως λέξεις, χαρακτήρες, παράγραφοι και έννοιες ανάλογα με τη στοχοθεσία της μελέτης. Συνδυάζοντας την ποσοτικοποίηση με μία ποιοτική προσέγγιση η σπουδαιότητα των μεμονωμένων φαινομένων που μελετώνται εμφανίζεται με τον πλέον ξεκάθαρο τρόπο (Berg, 2001; Morgan, 1993). Ωστόσο οι μεταβλητές δεν μπορούν να ταξινομηθούν ως προς τη συχνότητα εμφάνισής του στο επίπεδο τουλάχιστον εκείνων των μεταβλητών ή φαινομένων τα οποία δεν συζητήθηκαν από όλους τους συμμετέχοντες.

3.5.1. Δομικά και Εκφραστικά Σύμβολα του Μετεγγραμμένου Κειμένου

Στα μετεγγραμμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων, τα οποία και θα ακολουθήσουν στο σκέλος της παρούσας εργασίας που αφορά την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν ορισμένα σύμβολα μέσω των οποίων ο ερευνητής προσπάθησε να αποδώσει όσο το δυνατόν ακριβέστερα το περιεχόμενο των λεγομένων των ερωτώμενων. Με τη βοήθεια των συμβόλων αυτών λοιπόν αφενός αποσαφηνίστηκαν σημεία στα οποία οι συμμετέχοντες αναφέρονταν σε έννοιες οι οποίες δεν παρατίθεντο ρητά εντός του μετεγγραμμένου αποσπάσματος, με την αναφορά στις πρώτες να προηγούνται αυτού, και αφετέρου το γραπτό κείμενο εμπλουτίστηκε με στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας τα οποία σε ορισμένα σημεία της όλης διαδικασίας διαδραμάτισαν καίριο ρόλο στην απόδοση των αντιλήψεων των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με τις υπό εξέταση έννοιες. Παρακάτω παρατίθενται τα εν λόγω σύμβολα και η ερμηνεία τους, προκειμένου ο αναγνώστης να διευκολυνθεί στη συνέχεια και κατά την ανάγνωση των μετεγγραμμένων αποσπασμάτων και να αποκτήσει μια βαθύτερη κατανόηση του περιεχομένου τους.

(*επιτονισμός*): Ο ερωτώμενος έδωσε λεκτική (ενδεχομένως και μη λεκτική) έμφαση στη λέξη ή φράση που είναι γραμμένη με έντονους (**bold**) χαρακτήρες και προηγείται του συγκεκριμένου συμβόλου.

(...): Παρεμβάλλονται άλλα λεγόμενα του ερωτώμενου ή του ερευνητή εντός του μετεγγραμμένου κειμένου, τα οποία παραλείπονται από τη στιγμή που δεν απαντούν άμεσα στους λόγους παράθεσής του.

(*ενν. **): Εννοείται ότι ο ερευνητής ή ο ερωτώμενος αναφέρονται σε κάτι (*) που έχει προηγηθεί και το οποίο δεν φαίνεται ξεκάθαρα στο μετεγγραμμένο κείμενο. Παραδείγματος χάριν: (*ενν. η συνολική μου επιμόρφωση*).

(*γέλια*): Ο ερωτώμενος γέλασε ή χαμογέλασε (στοιχείο μη λεκτικής επικοινωνίας), επισημαίνοντας είτε την χαρακτηριστική του ικανοποίηση είτε την απερίφραστη δυσαρέσκειά του αναφορικά με κάποια πτυχή των υπό εξέταση εννοιών.

...: Όταν συναντώνται εντός του μετεγγραμμένου κειμένου υποδηλώνουν σύντομη παύση στα λεγόμενα του ερωτώμενου ή του ερευνητή. Όταν συναντώνται στην αρχή ή στο τέλος του μετεγγραμμένου αποσπάσματος, υποδηλώνουν ότι το τελευταίο αποτελεί ένα μόλις χωρίο μιας ευρύτερης συζήτησης επί ενός συγκεκριμένου ζητήματος, η οποία είχε ήδη ξεκινήσει πριν την αφετηρία του αποσπάσματος ή συνεχίζεται και κατόπιν του τέλους του αντίστοιχα.

Ε. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

1. Ποσοτική Μελέτη

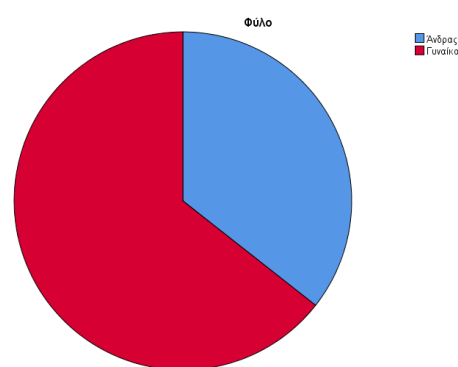
1.1. Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

1.1.1. Φύλο

Στο δείγμα του πληθυσμού το οποίο επελέγη για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, επιλογή που όπως αναφέρθηκε στο σκέλος της μεθοδολογίας καταρτίστηκε με βάση συγκεκριμένες δειγματοληπτικές μεθόδους, υπερίσχυαν αριθμητικά οι γυναίκες εκπαιδευτικοί καθώς περίπου δύο στους τρεις συμμετέχοντες ανήκαν στο γυναικείο φύλο. Το γεγονός αυτό φαίνεται στον πίνακα 1, όπου και παρουσιάζονται τα ποσοστά ανδρών και γυναικών στο δείγμα, ενώ το γράφημα 1 αποτελεί την γραφική απεικόνιση των εν λόγω ποσοστών σε κυκλικό διάγραμμα.

Φύλο				
		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Ανδρας	131	35,6	35,6
	Γυναίκα	237	64,4	64,4
	Total	368	100,0	100,0

Πίνακας 1



Γράφημα 2

1.1.2. Προϋπηρεσία

Σχετικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών του δείγματος της παρούσας μελέτης, όπως μπορεί να φανεί στον πίνακα 2, αυτή εμφάνισε μέσο όρο περίπου 19,5 έτη ενώ το εύρος ήταν ιδιαίτερα μεγάλο, καθώς ο εκπαιδευτικός με την μικρότερη προϋπηρεσία ήταν μόλις διορισμένος (1 έτος προϋπηρεσίας) ενώ ο εκπαιδευτικός με την μεγαλύτερη προϋπηρεσία είχε υπηρετήσει 37 έτη στην εκπαίδευση. Κατόπιν κατασκευής κατάλληλων κλάσεων διαφορετικού πλάτους για την ομαδοποίηση των ετών προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, ομαδοποίηση που έγινε σύμφωνα με τις

Προϋπηρεσία_Klaasen				
		Frequency	Percent	Cumulative Percent
Valid	0-6 έτη	18	4,9	4,9
	7-18 έτη	158	42,9	47,8
	19-23 έτη	55	14,9	62,8
	24-30 έτη	106	28,8	91,6
	31 έτη και άνω	31	8,4	100,0
	Total	368	100,0	100,0

Πίνακας 3

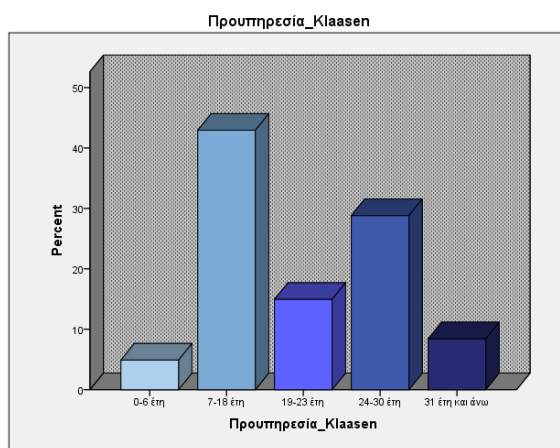
ανάγκες της έρευνας και με βάση τη σχετική βιβλιογραφία (Klaasen & Chiu, 2010), προέκυψε ο πίνακας 3. Ο πίνακας αυτός δείχνει την ποσοστιαία κατανομή των συμμετεχόντων με βάση την προϋπηρεσία τους στις κλάσεις 0-6 έτη, 7-18 έτη, 19-23 έτη, 24-30 έτη και 31 έτη και άνω. Τα 23 έτη προϋπηρεσίας αποτελούν σημείο - κλειδί, καθώς αποτελούν το σημείο εκείνο της καριέρας του εκπαιδευτικού στο οποίο η αυτοεκτίμησή του παρουσιάζει peak και συγκεκριμένα μέγιστο (Klaasen & Chiu, 2010). Το πυκνό πλέγμα συσχετίσεων που φαίνεται να εμπλέκει την αυτοεκτίμηση με τα υπό μελέτη, στα πλαίσια της

Έτη Προϋπηρεσίας		
N	Valid	368
	Missing	0
Mean		19,4647
Median		19,0000
Std. Deviation		8,31294
Range		36,00
Minimum		1,00
Maximum		37,00
Percentiles	20	11,0000
	40	17,0000
	60	22,0000
	80	27,0000

Πίνακας 2

παρούσας διατριβής, μεγέθη, αποτέλεσε την αφορμή για τον καταρτισμό των εν λόγω κλάσεων με βάση το εύρημα αυτό.

Φαίνεται ότι στο δείγμα οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αποτελούν περίπου το 5% του συνόλου, με τους εκπαιδευτικούς που έχουν από 7 έως και 18 έτη προϋπηρεσίας να αποτελούν περίπου τους τέσσερις στους δέκα συμμετέχοντες, αποτελώντας έτσι την πλέον πολυπληθή ομάδα εκπαιδευτικών με βάση τα έτη προϋπηρεσίας. Ένα μικρότερο ποσοστό της τάξης του 15% περίπου έχουν 19-23 έτη προϋπηρεσίας, με ένα αξιοσημείωτο ποσοστό της τάξης του 30% των εκπαιδευτικών να έχει υπηρετήσει 24-30 έτη. Ένα μικρότερο ποσοστό της τάξης του 8% βρίσκεται κοντά στη συνταξιοδότηση με 31 και πλέον έτη προϋπηρεσίας. Τα δεδομένα του πίνακα αυτού απεικονίζονται γραφικά στο γράφημα 2 με τη μορφή ραβδογράμματος.



Γράφημα 2

1.1.3. Ανώτατο Επίπεδο Εκπαίδευσης

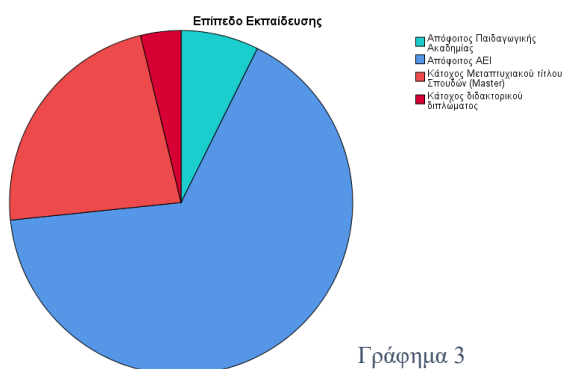
Όσον αφορά το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών του δείγματος, στον πίνακα 4 φαίνεται πως ένα ποσοστό της τάξης μόλις του 8% περίπου διαθέτει το πτυχίο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, ενώ η πλειοψηφία του δείγματος με ποσοστό 65% δηλώνουν απόφοιτοι ΑΕΙ. Ένα ποσοστό της τάξης του 25% περίπου, ήτοι περίπου ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς, δηλώνουν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης, ποσοστό αξιοσημείωτα μεγάλο, το οποίο συνάμα επαληθεύει η έντονη τάση των εκπαιδευτικών που βρίσκονται εν ενεργεία να κατευθύνονται στην απόκτηση μεταπτυχιακών τίτλων ειδίκευσης με στόχο ενδεχομένως πέραν της περαιτέρω γνωστικής κατάρτισης και κάποιας διευθυντικής θέσης στη σχολική μονάδα ή και γενικότερα στην εκπαίδευση.

Επιπλέον επαληθεύεται και η τάση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών να προσπαθούν να εξασφαλίσουν όσα περισσότερα τυπικά προσόντα είναι δυνατόν να αποκτήσουν μέχρι το διορισμό τους, για να είναι αρτιότερα εξοπλισμένοι σε μια ιδιαίτερα ανταγωνιστική αγορά εργασίας, με μεγάλη προσφορά προσόντων και μικρή ζήτηση λόγω της περιρρέουσας δυσπραγούς οικονομικής κατάστασης της χώρας μας.

Επίπεδο Εκπαίδευσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας	28	7,6	7,6	7,6
Απόφοιτος ΑΕΙ	242	65,8	65,8	73,4
Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου Σπουδών (Master)	84	22,8	22,8	96,2
Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος	14	3,8	3,8	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Πίνακας 4



Γράφημα 3

Οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου είναι σαφώς λιγότεροι με ένα ποσοστό που δεν ξεπερνά το 4%. Τα παραπάνω δεδομένα αποτυπώνονται στο γράφημα 3, όπου παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης τους σε ένα κυκλικό διάγραμμα, στο οποίο κάθε τομέας διαφορετικού χρωματισμού αντιπροσωπεύει και διαφορετικό επίπεδο εκπαίδευσης.

Αξίζει να παρατεθεί ένας ακόμα πίνακας, ο οποίος δείχνει τα επιμέρους ποσοστά των επιπέδων εκπαίδευσης ως προς την προϋπηρεσία, η οποία έχει ομαδοποιηθεί στις προαναφερθείσες κλάσεις. Στον πίνακα 5 λοιπόν φαίνεται ότι από το σύνολο των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (0-6 έτη προϋπηρεσίας) ένα 60% περίπου είναι απόφοιτοι ΑΕΙ, ήτοι τρεις στους πέντε, ενώ ένα περίπου 30% έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, δηλαδή περίπου ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς.

Επίπεδο Εκπαίδευσης * Προϋπηρεσία με ομαδοποίηση Crosstabulation

			Προϋπηρεσία με ομαδοποίηση					Total
			0-6 έτη	7-18 έτη	19-23 έτη	24-30 έτη	31 έτη και άνω	
Επίπεδο Εκπαίδευσης	Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας	Count	0	5	4	10	9	28
		% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	0,0%	17,9%	14,3%	35,7%	32,1%	100,0%
		% within Προϋπηρεσία με ομαδοποίηση	0,0%	3,2%	7,3%	9,4%	29,0%	7,6%
	Απόφοιτος ΑΕΙ	Count	11	97	37	78	19	242
		% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	4,5%	40,1%	15,3%	32,2%	7,9%	100,0%
		% within Προϋπηρεσία με ομαδοποίηση	61,1%	61,4%	67,3%	73,6%	61,3%	65,8%
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου Σπουδών (Master)	Count	5	52	11	13	3	84
		% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	6,0%	61,9%	13,1%	15,5%	3,6%	100,0%
		% within Προϋπηρεσία με ομαδοποίηση	27,8%	32,9%	20,0%	12,3%	9,7%	22,8%
	Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος	Count	2	4	3	5	0	14
		% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	14,3%	28,6%	21,4%	35,7%	0,0%	100,0%
		% within Προϋπηρεσία με ομαδοποίηση	11,1%	2,5%	5,5%	4,7%	0,0%	3,8%
Total	Count	18	158	55	106	31	368	
	% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	4,9%	42,9%	14,9%	28,8%	8,4%	100,0%	
	% within Προϋπηρεσία με ομαδοποίηση	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 5

Παρόμοια ποσοστά παρατηρούνται και στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς με 7-18 έτη προϋπηρεσίας. Ένα ποσοστό της τάξης του 60% δηλώνουν απόφοιτοι ΑΕΙ ενώ ένα εντυπωσιακό 33% δηλώνουν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης. Με άλλα λόγια στη συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών, όχι απλώς ένας στους τέσσερις όπως παρατηρήθηκε για το σύνολο τους, αλλά ένας στους τρεις δηλώνουν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Κάτοχοι διδακτορικού τίτλου δηλώνουν ένα ποσοστό 2,5% των εν λόγω εκπαιδευτικών.

Καθώς προχωρά κανείς διασχίζοντας τις κλάσεις των ετών προϋπηρεσίας παρατηρείται μια μείωση του ποσοστού των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης. Πράγματι, ένα 20% των εκπαιδευτικών με 19-23 έτη προϋπηρεσίας δηλώνουν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, ποσοστό το οποίο ανέρχεται στο 12,3% όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς με 24-30 έτη προϋπηρεσίας και φτάνει ένα σαφώς μικρότερο ποσοστό της τάξης του 9% στην περίπτωση των εκπαιδευτικών με 31 και άνω έτη προϋπηρεσίας.

Φαίνεται όπως προαναφέρθηκε λοιπόν μια σταδιακή μείωση του ποσοστού των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης όσο αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, μείωση που αποτυπώνει και επαληθεύει το προαναφερθέν συμπέρασμα σχετικά με την έντονη τάση απόκτησης μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης από συγκεκριμένες ομάδες εκπαιδευτικών. Πράγματι, από τη μια οι εκπαιδευτικοί που είναι μόλις διορισμένοι, συνήθως εξοπλίζονται με όσο το δυνατόν περισσότερα τυπικά προσόντα, ανάμεσα στα οποία δεσπόζουσα θέση κατέχουν οι μεταπτυχιακοί τίτλοι ειδίκευσης. Στόχος τους είναι να καταστούν όσο τον δυνατόν περισσότερο εξοπλισμένοι σε μια ολοένα και αυξανόμενο ανταγωνισμού αγορά εργασίας.

Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί που ήδη υπηρετούν στην εκπαίδευση και συνήθως έχουν μέχρι και γύρω στα 20 χρόνια προϋπηρεσίας, εκπαιδευτικοί που συνήθως βρίσκονται ακόμα σε μια ιδιαίτερα παραγωγική ηλικία ως προς την δυνατότητα και το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω ακαδημαϊκή κατάρτιση, συνεχίζουν να προσπαθούν να αποκτήσουν κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης προκειμένου να εξοπλιστούν με τον τρόπο αυτό, για το διδακτικό τους έργο με μεγαλύτερη αρτιότητα. Ο περί ου ο λόγος εξοπλισμός περιλαμβάνει μεταξύ άλλων νέες διδακτικές μεθόδους, καινοτόμες παιδαγωγικές στρατηγικές και προσεγγίσεις και νέες μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών.

Η επιτυχής ολοκλήρωση ενός τέτοιου κύκλου σπουδών εκ μέρους των εκπαιδευτικών που αναφέρονται τελευταίοι, προσπάθεια που σε πρώτο στάδιο εκκινείται μεταξύ άλλων από την πρόθεσή τους να αναπτυχθούν επαγγελματικά μέσα από τέτοιου είδους δραστηριότητες σε διάφορους τομείς του διδακτικού τους έργου, αλλά και να εντρυφήσουν στο επιστημονικό-γνωστικό τους αντικείμενο, έχουν το επιπρόσθετο όφελος της διόδου που τους ανοίγεται για διευθυντικές θέσεις στις σχολικές μονάδες αλλά και γενικότερα στην εκπαίδευση. Το κίνητρο αυτό είναι σημαντικό και αξίζει να διερευνηθεί σε μελλοντική έρευνα.

Καθώς τα έτη προϋπηρεσίας αυξάνονται, καθώς δηλαδή οι εκπαιδευτικοί πλησιάζουν στην ηλικία συνταξιοδότησης, δε φαίνεται να εξοπλίζονται με περισσότερα τυπικά προσόντα, στο βαθμό τουλάχιστον που εξοπλίζονται οι νεότεροι εκπαιδευτικοί.

Ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί αυτοί ως πιο ώριμοι διδακτικά, να αντιμετωπίζουν την αποκτηθείσα και συνεχώς αποκτούμενη διδακτική εμπειρία ως το σημαντικότερο εφόδιο που είναι σε θέση να τους βοηθήσει στη διδακτική πράξη. Η ίδια η βιβλιογραφία επαληθεύει το γεγονός αυτό, βιβλιογραφία την οποία άλλωστε λαμβάνουν υπόψη τους τα προγράμματα σπουδών των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, τα οποία με τη σειρά τους θέτουν σαν προτεραιότητα την απόκτηση διδακτικής εμπειρίας εκ μέρους των φοιτητών τους.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι, όπως παρατηρείται στον πίνακα 6, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση, και μάλιστα σε επίπεδο σημαντικότητας 1%, ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας και στο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Πράγματι το p-value του εν λόγω ελέγχου είναι $<0.001 < 0,01 = 1\% = \alpha$, όπου α το επίπεδο σημαντικότητας, ενώ ο συντελεστής συσχέτισης του Kendall έχει τιμή -0.187. Η συσχέτιση αυτή είναι αρνητική, επομένως, όπως παρατηρήθηκε σε πρώτο επίπεδο και στον πίνακα 5, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας τείνουν να μην έχουν συνεχίσει τις σπουδές τους, πέραν του αρχικού τους τίτλου σπουδών.

Correlations				
			Έτη Προϋπηρεσίας	Επίπεδο Εκπαίδευσης
Kendall's tau_b	Έτη Προϋπηρεσίας	Correlation Coefficient	1,000	-,187**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	368	368
	Επίπεδο Εκπαίδευσης	Correlation Coefficient	-,187**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	368	368

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 6

1.1.4. Βαθμίδα Εκπαίδευσης

Στον πίνακα 7 φαίνεται ο αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα ανά βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται. Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε μία μόνο εκ των πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Περίπου τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τους υπολοίπους

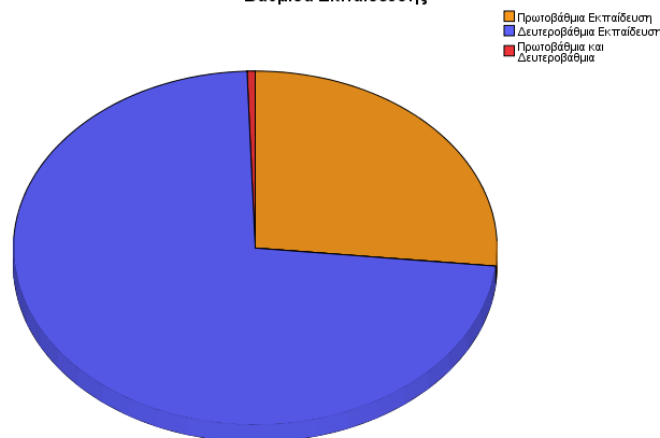
εκπαιδευτικούς να εργάζονται στην δευτεροβάθμια. Υπάρχουν δύο μόλις εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν εργαστεί και στις δύο βαθμίδες, γεγονός που οφείλεται στις ειδικότητές τους.

Στο γράφημα 4 παρουσιάζεται γραφικά η ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, με μορφή κυκλικού διαγράμματος. Φαίνεται η σαφής ποσοστιαία υπεροχή των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί των οποίων το ποσοστό παριστάνεται από τον πορτοκαλί τομέα της κυκλικής πίτας.

Βαθμίδα Εκπαίδευσης

Βαθμίδα Εκπαίδευσης		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	98	26,6	26,6	26,6
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	268	72,8	72,8	99,5
	Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια	2	,5	,5	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Πίνακας 7



Γράφημα 4

1.1.5. Σχέση Εργασίας

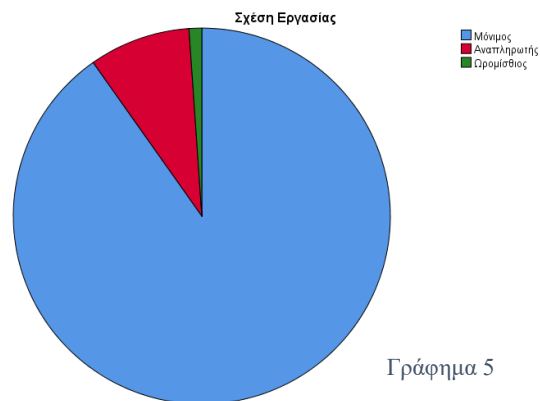
Όπως φαίνεται στον πίνακα 8, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό 90% περίπου, ήτοι εννιά στους δέκα εκπαιδευτικούς, ενώ μόλις ένα υπολειπόμενο 10% περίπου αποτελούν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται ως αναπληρωτές και ωρομίσθιοι σε σχολικές μονάδες. Οι ωρομίσθιοι επίσης είναι σαφώς λιγότεροι από τους αναπληρωτές και εκπροσωπούν ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 1% των εκπαιδευτικών τους δείγματος.

Η ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών με κριτήριο τη σχέση εργασίας τους, κατανομή η οποία παρατέθηκε στον σχετικό πίνακα παριστάνεται και με την μορφή κυκλικής πίτας στο γράφημα 5. Στο γράφημα αυτό εύκολα μπορεί κανείς να διακρίνει την ξεκάθαρη αριθμητική υπεροχή των μόνιμων εκπαιδευτικών στο δείγμα μας. Το μπλε τμήμα της πίτας που αντιστοιχεί ακριβώς στο ποσοστό αυτών των εκπαιδευτικών, ξεπερνά και μάλιστα με διαφορά τα τρία τέταρτα του δίσκου.

Σχέση Εργασίας

Σχέση Εργασίας		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμος	332	90,2	90,2	90,2
	Αναπληρωτής	32	8,7	8,7	98,9
	Ωρομίσθιος	4	1,1	1,1	100,0
Total		368	100,0	100,0	

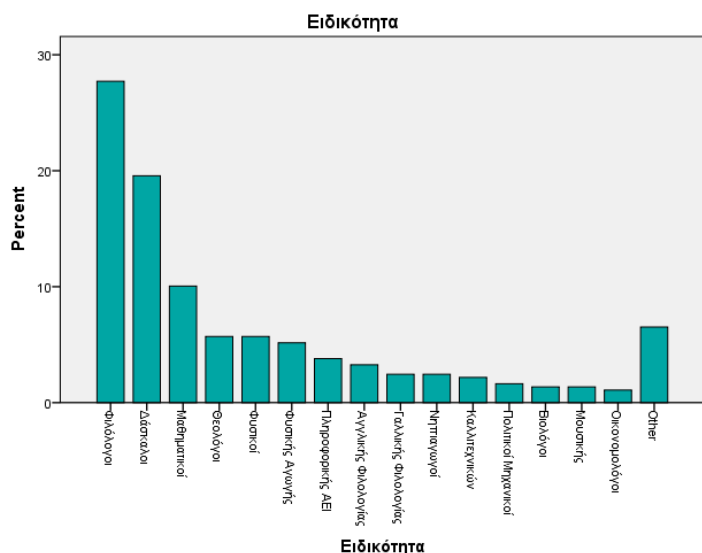
Πίνακας 8



Γράφημα 5

1.1.6. Ειδικότητα

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανήκουν σε 32 ειδικότητες, μεταξύ των οποίων, αυτές που συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά είναι, όπως φαίνεται στον πίνακα 9, οι ειδικότητες των φιλόλογων, των δασκάλων, μαθηματικών, των θεολόγων, των φυσικών και των καθηγητών φυσικής αγωγής. Περίπου ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς του δείγματος είναι φιλόλογος, ειδικότητα στην οποία αντιστοιχεί ένα ποσοστό της τάξης του 28%, με τους δασκάλους να ανέρχονται περίπου στο 20% του δείγματος, ήτοι ένας στους πέντε συμμετέχοντες. Οι μαθηματικοί αποτελούν το 10% περίπου του δείγματος με άλλα λόγια ένας στους δέκα μετέχοντες είναι μαθηματικός. Οι θεολόγοι, οι φυσικοί και οι καθηγητές φυσικής αγωγής αποτελούν έκαστοι από ένα 5% του δείγματος. Η ποσοστιαία κατανομή των ειδικοτήτων αποτυπώνεται γραφικά με τη μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 6, στο οποίο οι ειδικότητες που συγκέντρωσαν λιγότερο από 1% δεν αναφέρονται ξεχωριστά παρά ως λοιπές ειδικότητες (με την ένδειξη other στον γράφημα).



Γράφημα 6

Ειδικότητα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Φιλόλογοι	102	27,7	27,7	27,7
Δάσκαλοι	72	19,6	19,6	47,3
Μαθηματικοί	37	10,1	10,1	57,3
Θεολόγοι	21	5,7	5,7	63,0
Φυσικοί	21	5,7	5,7	68,8
Φυσικής Αγωγής	19	5,2	5,2	73,9
Πληροφορικής ΑΕΙ	14	3,8	3,8	77,7
Αγγλικής Φιλολογίας	12	3,3	3,3	81,0
Γαλλικής Φιλολογίας	9	2,4	2,4	83,4
Μηχανικοί	9	2,4	2,4	85,9
Καλλιτεχνικών	8	2,2	2,2	88,0
Πολιτικοί Μηχανικοί	6	1,6	1,6	89,7
Βιολόγοι	5	1,4	1,4	91,0
Μουσικής	5	1,4	1,4	92,4
Οικονομολόγοι	4	1,1	1,1	93,5
Γερμανικής Φιλολογίας	3	,8	,8	94,3
Χημικοί	2	,5	,5	94,8
Γεωλόγοι	2	,5	,5	95,4
Νομικής-Πολιτικών Επιστημών	2	,5	,5	95,9
Γεωπόννοι	2	,5	,5	96,5
Θεατρικών Σπουδών	2	,5	,5	97,0
Κοινωνιολόγοι	1	,3	,3	97,3
Ηλεκτρολόγοι	1	,3	,3	97,6
Οικιακής Οικονομίας	1	,3	,3	97,8
Πολιτικοί ΑΣΠΑΙΤΕ	1	,3	,3	98,1
Μηχανολόγοι ΑΣΠΑΙΤΕ	1	,3	,3	98,4
Ηλεκτρονικοί ΑΣΠΑΙΤΕ	1	,3	,3	98,6
Τεχνολόγοι Ενεργειακής Τεχνικής	1	,3	,3	98,9
Τοπογράφοι ΤΕΙ-ΚΑΤΕΕ	1	,3	,3	99,2
Μηχανολόγοι ΤΕΙ-Ναυπηγοι ΤΕΙ-ΚΑΤΕΕ	1	,3	,3	99,5
Ιχθυοκομίας-Αλιείας	1	,3	,3	99,7
Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής	1	,3	,3	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Πίνακας 9

Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό αποφοίτων μεταπτυχιακών προγραμμάτων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κάτι το οποίο φαίνεται ξεκάθαρα και στον πίνακα 10.

Βαθμίδα Εκπαίδευσης * Επίπεδο Εκπαίδευσης Crosstabulation

			Επίπεδο Εκπαίδευσης				Total
			Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας	Απόφοιτος ΑΕΙ	Κάτοχος Μεταπτυχιακού ή τίτλου Σπουδών (Master)	Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος	
Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Count	27	54	16	1	98
		% within Βαθμίδα Εκπαίδευσης	27,6%	55,1%	16,3%	1,0%	100,0%
		% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	100,0%	22,2%	19,0%	7,1%	26,6%
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Count	0	188	67	13	268
		% within Βαθμίδα Εκπαίδευσης	0,0%	70,1%	25,0%	4,9%	100,0%
		% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	0,0%	77,4%	79,8%	92,9%	72,8%
	Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια	Count	0	1	1	0	2
		% within Βαθμίδα Εκπαίδευσης	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%
		% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	0,0%	0,4%	1,2%	0,0%	0,5%
	Total	Count	27	243	84	14	368
		% within Βαθμίδα Εκπαίδευσης	7,3%	66,0%	22,8%	3,8%	100,0%
		% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 10

Πράγματι από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας (πέρα από το ότι κανείς δεν είναι απόφοιτος της παιδαγωγικής ακαδημίας, κάτι που είναι επόμενο καθώς η παιδαγωγική ακαδημία αφορούσε κατ' αποκλειστικότητα εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) ένα ποσοστό 25% των εκπαιδευτικών, ήτοι ένας στους τέσσερις, δηλώνουν απόφοιτοι μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, με ένα 5% των εκπαιδευτικών αυτών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να δηλώνουν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η εικόνα είναι ελαφρώς διαφορετική καθώς ένα 16% περίπου των εκπαιδευτικών δηλώνουν απόφοιτοι μεταπτυχιακού προγράμματος ειδίκευσης, με ένα μόλις 1% να δηλώνουν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

Να σημειωθεί ακόμα ότι όπως φάνηκε από τον πίνακα 11, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό της τάξης του 35% περίπου δηλώνουν απόφοιτοι της παιδαγωγικής ακαδημίας. Περίπου δηλαδή ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας που διορίστηκαν, κατόπιν των αρχικών τους σπουδών στα πλαίσια της παιδαγωγικής ακαδημίας, δεν αποφοίτησαν από τα παιδαγωγικά τμήματα των ΑΕΙ της χώρας, τα οποία αντικατέστησαν τον παλιότερο θεσμό των παιδαγωγικών ακαδημιών που λειτουργούσαν σε διάφορες πόλεις στη χώρας.

Correlations

			Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Επίπεδο Εκπαίδευσης
Kendall's tau_b	Βαθμίδα Εκπαίδευσης	Correlation Coefficient	1,000	,286**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	368	368
	Επίπεδο Εκπαίδευσης	Correlation Coefficient	,286**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	368	368

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 11

Όπως φαίνεται στον πίνακα 11 υπάρχει πράγματι συσχέτιση και μάλιστα στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1%, ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και στη βαθμίδα της εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται. Πράγματι, το p-value του ελέγχου είναι $<0,001 < 0,01 = 1\% = \alpha$, όπου α το επίπεδο σημαντικότητας. Η τιμή του συντελεστή συσχέτισης του Kendall έδωσε θετική συσχέτιση 0,286, γεγονός που καταδεικνύει ακριβώς ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό

αποφοίτων μεταπτυχιακών προγραμμάτων ή κατόχων διδακτορικού διπλώματος σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

1.1.7. Τόπος Εργασίας

Όσον αφορά τον τόπο εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, ο χαρακτηρισμός του οποίου έγινε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, με κριτήριο τον πληθυσμό της περιοχής αυτής στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται ότι η μεγάλη πλειοψηφία τους εργάζεται σε αστικές περιοχές ενώ σαφώς λιγότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Το γεγονός αυτό έχει άλλωστε να κάνει και με τις εκπαιδευτικές ανάγκες, δηλαδή τις ανάγκες σε εκπαιδευτικό προσωπικό οι οποίες είναι σαφώς περισσότερες στα αστικά κέντρα. Η συνεχής αστικοποίηση του πληθυσμού της χώρας μας, με την συγκέντρωση ολοένα και περισσότερων κατοίκων στις πόλεις και κυρίως τα μεγάλα αστικά κέντρα, η ερήμωση των χωριών και των οικισμών της επικράτειας ακριβώς εξαιτίας αυτών των μετακινήσεων του πληθυσμού, αλλά και κυβερνητικές πολιτικές, όπως το κλείσιμο των σχολείων των μικρών χωριών για έναν οικονομικό εξορθολογισμό της εκπαίδευσης μέσω της οργάνωσης μεγαλύτερων σχολικών μονάδων με περισσότερους εκπαιδευτικούς και περισσότερες παροχές στους μαθητές των περιοχών αυτών, έχουν οδηγήσει στην συρρίκνωση του εκπαιδευτικού δυναμικού των ημιαστικών και κυρίως των αγροτικών περιοχών.

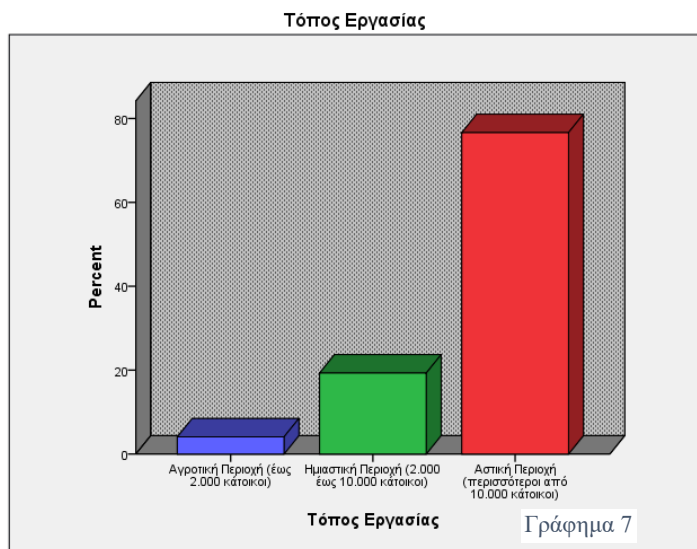
Στο δείγμα λοιπόν, και σύμφωνα με τον πίνακα 12 ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών, της τάξης του 75% και πλέον, δηλαδή πάνω από τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς, φαίνεται να εργάζονται σε σχολεία αστικών περιοχών ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 20% περίπου, δηλαδή ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς, εργάζονται σε σχολεία ημιαστικών αεριούχων. Η συρρίκνωση του εκπαιδευτικού δυναμικού των χωριών και των μικρών οικισμών της επικράτειας αποτυπώνεται και στο δείγμα, όπου ένα 4% μόλις των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι εργάζονται σε αγροτικές περιοχές.

Τόπος Εργασίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αγροτική Περιοχή (έως 2.000 κάτοικοι)	15	4,1	4,1	4,1
Ημιαστική Περιοχή (2.000 έως 10.000 κάτοικοι)	71	19,3	19,3	23,4
Αστική Περιοχή (περισσότεροι από 10.000 κάτοικοι)	282	76,6	76,6	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Πίνακας 12

Η ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ανά τόπο εργασίας, αποτυπώνεται γραφικά με την μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 7, όπου εύκολα μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος εργάζεται σε αστικές περιοχές, με τις ημιαστικές περιοχές να ακολουθούν σε μεγάλη όμως απόσταση από τον τόπο εργασίας της πλειοψηφίας. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αγροτικές περιοχές είναι το μικρότερο όλων και ακολουθεί μετά από το αντίστοιχο ποσοστό των ημιαστικών περιοχών καταλαμβάνοντας την τελευταία θέση.



Αξίζει στο σημείο αυτό να καταγραφεί κάτι ιδιαίτερο που παρατηρείται στην ελληνική περίπτωση. Αν και ο αριθμός των εκπαιδευτικών του δείγματος που εργάζονται σε αγροτικές περιοχές είναι ιδιαίτερα μικρός και δεν ξεπερνά τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς, η ποσοστιαία κατανομή του επιπέδου εκπαίδευσής τους είναι χαρακτηριστική ενός φαινομένου που συνδέεται άρρηκτα με τον τρόπο διορισμού των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Ένα εντυπωσιακό ποσοστό της τάξης του 40% των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε

αγροτικές περιοχές, όπως φαίνεται στον πίνακα 13, δηλώνουν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης, ποσοστό διπλάσιο από τα αντίστοιχα ποσοστά των εκπαιδευτικών των ημιαστικών και αστικών περιοχών που κυμαίνονται αμφότερα γύρω στο 22%. Το γεγονός αυτό μας κάνει να αναλογιστούμε όπως οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, αυτοί που όπως έχει ήδη αναφερθεί, εξοπλίστηκαν λόγω της ιδιαίτερα ανταγωνιστικής αγοράς εργασίας, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί την περίοδο της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας, με όσο το δυνατόν περισσότερα τυπικά προσόντα, είναι αυτοί που λόγω του συστήματος διορισμών εργάζονται και στελεχώνουν τις σχολικές μονάδες στις αγροτικές περιοχές της επικράτειας.

Τόπος Εργασίας * Επίπεδο Εκπαίδευσης Crosstabulation

			Επίπεδο Εκπαίδευσης				Total
			Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας	Απόφοιτος ΑΕΙ	Κάτοχος Μεταπτυχιακού ή τίτλου Σπουδών (Master)	Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος	
Τόπος Εργασίας	Αγροτική Περιοχή (έως 2.000 κάτοικοι)	Count	1	8	6	0	15
		% within Τόπος Εργασίας	6,7%	53,3%	40,0%	0,0%	100,0%
		% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	3,7%	3,3%	7,1%	0,0%	4,1%
	Ημιαστική Περιοχή (2.000 έως 10.000 κάτοικοι)	Count	9	46	16	0	71
		% within Τόπος Εργασίας	12,7%	64,8%	22,5%	0,0%	100,0%
		% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	33,3%	18,9%	19,0%	0,0%	19,3%
Τόπος Εργασίας	Αστική Περιοχή (π περισσότεροι από 10.000 κάτοικοι)	Count	17	189	62	14	282
		% within Τόπος Εργασίας	6,0%	67,0%	22,0%	5,0%	100,0%
		% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	63,0%	77,8%	73,8%	100,0%	76,6%
Total		Count	27	243	84	14	368
		% within Τόπος Εργασίας	7,3%	66,0%	22,8%	3,8%	100,0%
		% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 13

Το γεγονός αυτό πέρα από το ζήτημα που εγείρεται σχετικά με τα ομολογουμένως μη αξιοκρατικά κριτήρια διορισμού των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση, οδηγεί στη στελέχωση των σχολικών μονάδων των αγροτικών περιοχών από νέους εκπαιδευτικούς, με όρεξη για εργασία (όπως θα φανεί και στην ανάλυση που θα ακολουθήσει σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και με την εξουθένωσή τους), οι οποίοι είναι εξοπλισμένοι τόσο από τις αρχικές τους σπουδές όσο και από την παρακολούθηση μεταπτυχιακών σπουδών με νέες, καινοτόμες στρατηγικές διδασκαλίας, τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών, με όραμα και θέληση για να πετύχουν οι ίδιοι σαν επαγγελματίες, ωθώντας τους μαθητές τους στην επίτευξη των βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Το γεγονός αυτό συμβάλλει τα μάλα στην άμβλυνση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων και της ανισορροπίας ευκαιριών που παρατηρείται ανάμεσα στους μαθητές των αστικών κέντρων και τους μαθητές των ημιαστικών και αγύρτικων περιοχών. Ο εκπαιδευτικός και η εκπαίδευση του είναι που εδώ αποτελούν την καθοριστική παρέμβαση στο πλάνο μιας ενδεχομένης εκπαιδευτικής πολιτικής που στοχεύει ακριβώς στην άμβλυνση της προαναφερθείσας ανισορροπίας και της μη ίσης παροχής ευκαιριών που παρατηρείται συχνά καθώς απομακρύνεται κανείς από τα αστικά κέντρα της χώρας.

1.1.8. Περιφέρεια εργασίας

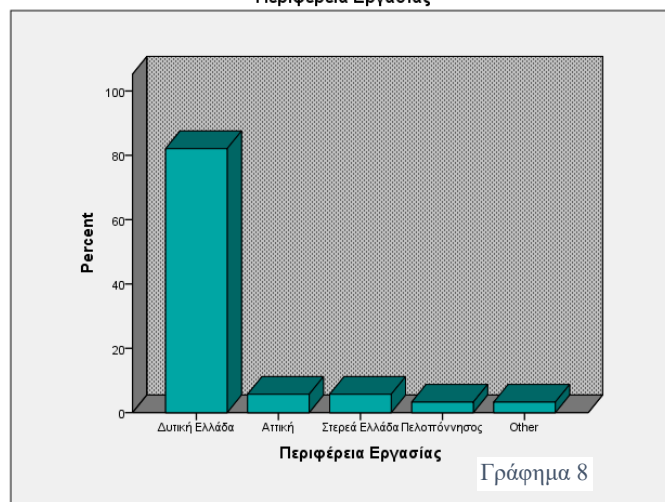
Σχετικά με την περιφέρεια εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρχαν εκπαιδευτικοί από δώδεκα από τις δεκατρείς περιφέρειες της επικράτειας· η μόνη περιφέρεια από την οποία δεν συμμετείχε κάποιος εκπαιδευτικός ήταν η περιφέρεια Θεσσαλίας. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ποσοτική αυτή έρευνα προέρχονται, όπως φαίνεται και από τον πίνακα 14, από την περιφέρεια Δυτικής Ελλάδος, σε ποσοστό 82%, δηλαδή περίπου οκτώ στους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος. Οι περιφέρειες της Αττικής και της Στέρας Ελλάδος εκπροσωπήθηκαν σε πολύ μικρότερο αλλά άξιο αναφοράς βαθμό, σε ένα ποσοστό περί το 6%. Η περιφέρεια Πελοποννήσου δηλώθηκε ως περιφέρεια εργασίας από ένα 3% περίπου των εκπαιδευτικών του δείγματος, ενώ ελάχιστοι ήταν οι συμμετέχοντες από τις υπόλοιπες περιφέρειες.

Περιφέρεια Εργασίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Δυτική Ελλάδα	302	82,1	82,1	82,1
Αττική	21	5,7	5,7	87,8
Στερεά Ελλάδα	21	5,7	5,7	93,5
Πελοπόννησος	12	3,3	3,3	96,7
Κεντρική Μακεδονία	4	1,1	1,1	97,8
Νότιο Αιγαίο	2	,5	,5	98,4
Δυτική Μακεδονία	1	,3	,3	98,6
Ανατολική Μακεδονία και Θράκη	1	,3	,3	98,9
Ήπειρος	1	,3	,3	99,2
Ιόνιοι Νήσοι	1	,3	,3	99,5
Βόρειο Αιγαίο	1	,3	,3	99,7
Κρήτη	1	,3	,3	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται και στο γράφημα 8, στο οποίο παριστάνεται με τη μορφή ραβδογράμματος η ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση την περιφέρεια εργασίας τους. Οι περιφέρειες από τις οποίες συμμετείχαν ελάχιστοι εκπαιδευτικοί παραλείπονται και μένουν αυτές οι οποίες εκπροσωπήθηκαν με ένα άξιο λόγου ποσοστό.

Περιφέρεια Εργασίας



Γράφημα 8

Πίνακας 14 Η κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς την περιφέρεια εργασίας τους και η εικόνα αυτής της ποσοστιαίας κατανομής έχει να κάνει με το σχεδιασμό της έρευνας, ο οποίος καταρτίστηκε με τρόπο τέτοιο ώστε να απαντηθούν τα φλέγοντα ερευνητικά ερωτήματα μέσα από ένα δείγμα το οποίο επελέγη με τρόπο που αναφέρεται διεξοδικά στο σκέλος της μεθοδολογίας. Η δειγματοληψία μολονότι εστίασε στην περιφέρεια Δυτικής Ελλάδος και συγκεκριμένα στο Νομό Αχαΐας, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν ενδείξεις ότι ο συγκεκριμένος νομός διαφοροποιείται ως προς τα υπό μελέτη φαινόμενα από την υπόλοιπη επικράτεια, μας δίνει τη δυνατότητα να κάνουμε μετά το πέρας της ανάλυσης των αποτελεσμάτων αναγωγή των εξαγόμενων συμπερασμάτων, με υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας, από την περιφέρεια και δη το νομό αυτό στο σύνολο τελικά της επικράτειας.

1.2. Επαγγελματική Ανάπτυξη

1.2.1. Συμμετοχή και Μορφές Προγραμμάτων

Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του δείγματος, ένα εκκωφαντικό ποσοστό της τάξης του 98%, όπως φαίνεται και στον πίνακα 15, δήλωσαν ότι έχουν συμμετάσχει σε μια τουλάχιστον από τις μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης που υπήρχαν ως διαθέσιμες επιλογές στο έντυπο και στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, στη διάρκεια των τελευταίων τριών ετών. Οι επιλογές αυτές είχαν περιεχόμενο τέτοιο ώστε να αποτελούν ομπρέλες δραστηριοτήτων, που να καλύπτουν πλήρως όλες τις δυνατές δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που καταγράφονται και είναι διαθέσιμες, προσφέρονται με άλλα λόγια στους εκπαιδευτικούς συμπεριλήφθηκαν τόσο οι πιο συνηθισμένες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης όσο και οι λιγότερο συνηθείς. Ένα ελάχιστο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος, που δεν ξεπέρασε το 2% των συμμετεχόντων, δήλωσαν ότι δεν έχουν συμμετάσχει σε καμία μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης στο ίδιο διάστημα.

Συμμετοχή σε οποιαδήποτε από τις προαναφερθείσες επιμορφωτικές δραστηριότητες

Πίνακας 15		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	361	98,1	98,1	98,1
	Όχι	7	1,9	1,9	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Συμμετοχή σε οποιαδήποτε από τις προαναφερθείσες επιμορφωτικές δραστηριότητες

Γράφημα 9



Τα δεδομένα αυτά, σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, αποτυπώνονται γραφικά υπό τη μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 9, στο οποίο μπορεί κανείς να αντιληφθεί και οπτικά την συντριπτική υπεροχή της συμμετοχής σε τέτοιου είδους δραστηριότητες έναντι της μη συμμετοχής σε αυτές.

Περνώντας στην ανάλυση καθεμιάς ξεχωριστά από τις επιλογές δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης του ερωτηματολογίου, θα ξεκινήσουμε από την μελέτη της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες που οδηγούν στην απόκτηση τυπικών προσόντων, όπως είναι για παράδειγμα η συμμετοχή σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, οι διδακτορικές σπουδές και η απόκτηση πιστοποιητικών για τις ΤΠΕ.

1.2.1.1. Προγράμματα Ενίσχυσης Προσόντων

Όπως φαίνεται στον πίνακα 16, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό της τάξης του 43% περίπου των εκπαιδευτικών του δείγματος έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων στην διάρκεια των τριών τελευταίων ετών. Με άλλα λόγια περίπου δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς του δείγματος έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους προγράμματα, δραστηριότητες που αποτελούν μια ιδιαίτερα διαδεδομένη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης.

Συμμετοχή σε Προγράμματα Ενίσχυσης Προσόντων

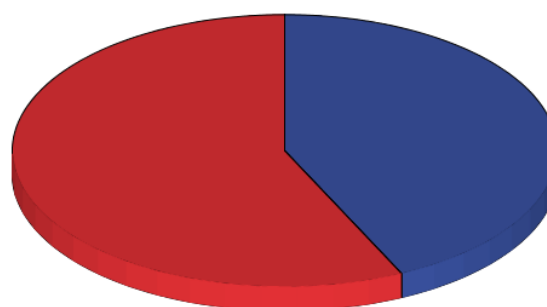
Πίνακας 16		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	158	42,9	42,9	42,9
	Όχι	210	57,1	57,1	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Τα ποσοστά συμμετοχής αυτά αποτυπώνονται με την μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 10, όπου μπορεί κανείς να αντιληφθεί και οπτικά την ελαφρά υπεροχή της μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην εν λόγω μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης. Όπως και να έχει το ποσοστό του 43% της συμμετοχής είναι ιδιαίτερα υψηλό, σε σχέση και με τα αντίστοιχα ποσοστά συμμετοχής των εκπαιδευτικών άλλων χωρών (Κούλης, 2016), όπως θα φανεί και στα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 17, από τους άνδρες εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας ένα ποσοστό της τάξης του 31%, ήτοι ένας στους τρεις περίπου, δήλωσαν ότι έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων με το αντίστοιχο ποσοστό στις γυναίκες να είναι σαφώς ψηλότερο, στα επίπεδα του 50%· με άλλα λόγια μια στις δύο γυναίκες εκπαιδευτικούς του δείγματος έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων, ποσοστό ιδιαίτερα μεγάλο που φτάνει μάλιστα τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε τέτοιου είδους δραστηριότητες διεθνώς, όπως αυτά καταγράφηκαν στην έρευνα TALIS 2016 (Κούλης, 2016).

Συμμετοχή σε Προγράμματα Ενίσχυσης Προσόντων

Γράφημα 10



Συμμετοχή σε Προγράμματα Ενίσχυσης Προσόντων * Φύλο Crosstabulation

Πίνακας 17			Φύλο		Total
			Άνδρας	Γυναίκα	
Συμμετοχή σε Προγράμματα Ενίσχυσης Προσόντων	Ναι	Count	41	117	158
		% within Συμμετοχή σε Προγράμματα Ενίσχυσης Προσόντων	25,9%	74,1%	100,0%
		% within Φύλο	31,3%	49,4%	42,9%
	Όχι	Count	90	120	210
		% within Συμμετοχή σε Προγράμματα Ενίσχυσης Προσόντων	42,9%	57,1%	100,0%
		% within Φύλο	68,7%	50,6%	57,1%
Total	Count		131	237	368
	% within Συμμετοχή σε Προγράμματα Ενίσχυσης Προσόντων		35,6%	64,4%	100,0%
	% within Φύλο		100,0%	100,0%	100,0%

Στον πίνακα 18 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου χι τετράγωνο που πραγματοποιήθηκε για τη διερεύνηση της ενδεχόμενης σχέσης ανάμεσα στη συμμετοχή σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων και στο φύλο. Ο έλεγχος αυτός με έναν βαθμό ελευθερίας έδωσε τιμή 11,243 και $p\text{-value}=0.001 < \alpha=0,01$ (όπου α το επίπεδο σημαντικότητας).

Αποφαινόμαστε επομένως ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων σχετίζεται με το φύλο.

Με τον ίδιο τρόπο βρέθηκε ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης σχετίζεται με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε να υπάρχει μεγαλύτερη τάση συμμετοχής στα συγκεκριμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, παρά από τους συναδέλφους τους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Chi-Square Tests

Πίνακας 38	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	11,243 ^a	1	,001		
Continuity Correction ^b	10,517	1	,001		
Likelihood Ratio	11,447	1	,001		
Fisher's Exact Test				,001	,001
Linear-by-Linear Association	11,212	1	,001		
N of Valid Cases	368				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 56,24.

b. Computed only for a 2x2 table

Να σημειωθεί εδώ για ακόμα μια φορά ότι με τον όρο προγράμματα ενίσχυσης προσόντων δεν νοούνται μόνο τα προγράμματα απόκτησης τίτλων σπουδών άλλα και τα πιστοποιητικά ΤΠΕ που γνωρίζουν ιδιαίτερα μεγάλη αύξηση ως προς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτά, και στα οποία συμμετέχουν τόσο εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας όσο και εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο ίδιο μοτίβο, βρέθηκε ότι η σχέση εργασίας σχετίζεται με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε να υπάρχει μεγαλύτερη τάση συμμετοχής στα συγκεκριμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης από αναπληρωτές, παρά από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς.

Η αλήθεια είναι ότι ο αριθμός των αναπληρωτών είναι σαφώς μικρότερος από τον αριθμό των μόνιμων εκπαιδευτικών στο δείγμα μας, με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να εξάγουμε με ευκολία συμπεράσματα σχετικά με την ύπαρξη μια ενδεχόμενης σχέσης ανάμεσα στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων και στην σχέση εργασίας τους απλά και μόνο από την παρατήρηση και μελέτη ενός πίνακα διπλής εισόδου.

Εντούτοις διακρίνεται μια τάση σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί που είναι αναπληρωτές τείνουν να συμμετέχουν με μεγαλύτερη ένταση σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, γεγονός το οποίο ερμηνεύεται και από τα όσα έχουν προαναφερθεί σχετικά με την πρόθεση των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών στην σχολική μονάδα να εξοπλιστούν με όσο το δυνατόν περισσότερα τυπικά προσόντα μέχρι την στιγμή του διορισμού τους, ούτως ώστε να μπορούν κατά τη γνώμη τους να διεκδικήσουν περισσότερα σε μια ολοένα και πιο ανταγωνιστική αγορά εργασίας.

Την ύπαρξη μιας τέτοιας σχέσης στηρίζουν μεταξύ άλλων και τα όσα βρέθηκαν με την ίδια μεθοδολογία σχετικά με την σχέση ετών προϋπηρεσίας και συμμετοχής σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων. Βρέθηκε λοιπόν ότι οι δύο αυτές μεταβλητές σχετίζονται μεταξύ τους και μάλιστα όπως κατέδειξε και ο συντελεστής συσχέτισης Point-Biserial Correlation (πίνακας 19), η κατεύθυνση αυτής της συσχέτισης έχει θετικό πρόσημο. Με άλλα λόγια όσο αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας τόσο λιγότερο τείνουν να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων.

Επομένως, πράγματι, οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας, ανάμεσα στους οποίους υπάρχει το σύνολο των αναπληρωτών του δείγματός μας, είναι και αυτοί που συμμετέχουν με μεγαλύτερη ένταση και συχνότητα σε τέτοιου είδους δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Ως εκ τούτου, πράγματι επαληθεύεται με τον τρόπο αυτό η προαναφερθείσα

συσχέτιση ανάμεσα στη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών και στη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ενίσχυσης προσόντων.

Correlations

Πίνακας 49		Έτη Προϋπηρεσίας	Συμμετοχή σε Προγράμματα Ενίσχυσης Προσόντων
Έτη Προϋπηρεσίας	Pearson Correlation	1	,263**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	368	368
Συμμετοχή σε Προγράμματα Ενίσχυσης Προσόντων	Pearson Correlation	,263**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	368	368

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Κάτι ιδιαίτερο και αξιοπερίεργο είναι η σχέση που βρέθηκε με τη βοήθεια ενός ελέγχου χι τετράγωνο, ανάμεσα στον τόπο εργασίας των εκπαιδευτικών και στη συμμετοχή τους σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων. Θα αναμενόταν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές να έχουν λιγότερες ευκαιρίες για συμμετοχή σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων, λόγω των περιορισμένων επιλογών που προσφέρουν οι περιοχές αυτές εκ των πραγμάτων σε σχέση με τις όπως και να έχει περισσότερες επιλογές των αστικών περιοχών, εντούτοις δεν φάνηκε να ισχύει κάτι τέτοιο.

Εντούτοις, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί των ημιαστικών περιοχών εμφανίζουν μεγαλύτερη τάση συμμετοχής σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία αστικών περιοχών. Το γεγονός αυτό οφείλεται όπως έχει ήδη αναφερθεί στον συνδυασμό της στελέχωσης των σχολικών μονάδων των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών με νέους εκπαιδευτικούς και του εξοπλισμού των νέων εκπαιδευτικών με όσο το δυνατόν περισσότερα τυπικά προσόντα μέχρι τη στιγμή του διορισμού τους η ακόμα και κατά την διάρκεια των πρώτων ετών της εργασίας τους.

1.2.1.2. Εκπαιδευτικά Συνέδρια και Σεμινάρια

Όπως φαίνεται στον πίνακα 20, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, σε ποσοστό 81%, δηλώνουν πως έχουν συμμετάσχει σε συνέδρια ή/και σεμινάρια στη διάρκεια των τριών τελευταίων ετών, δραστηριότητες που αποτελούν τις συνηθέστερες ίσως μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης. Το ποσοστό αυτό σημαίνει ότι περίπου τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς του δείγματος έχουν συμμετάσχει σε τέτοιας μορφής δραστηριότητες, αναλογία που αποτυπώνεται και γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 11.

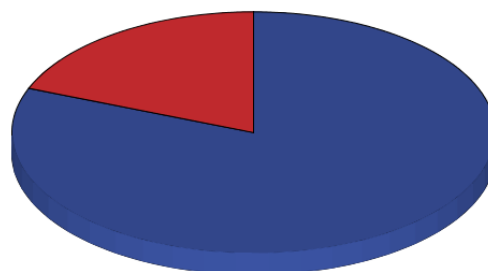
Συμμετοχή σε Εκπαιδευτικά Συνέδρια ή Σεμινάρια

Γράφημα 11

■ Ναι
■ Όχι

Συμμετοχή σε Εκπαιδευτικά Συνέδρια ή Σεμινάρια

Πίνακας 20		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	298	81,0	81,0	81,0
	Όχι	70	19,0	19,0	100,0
Total		368	100,0	100,0	



Στο κυκλικό αυτό διάγραμμα διαφαίνεται ξεκάθαρα η έντονη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε συνέδρια και σεμινάρια, που αν και γενικότερα έχουν μειωθεί σε αριθμό τα τελευταία έτη, λόγω της οικονομικής κρίσης, εντούτοις συνεχίζουν να προσφέρονται είτε ενδοϋπηρεσιακά είτε σε άλλους οργανισμούς εκτός του δημοσίου όπως θα φανεί και παρακάτω.

1.2.1.3. Υποχρεωτικά Ενδοϋπηρεσιακά Προγράμματα Επιμόρφωσης

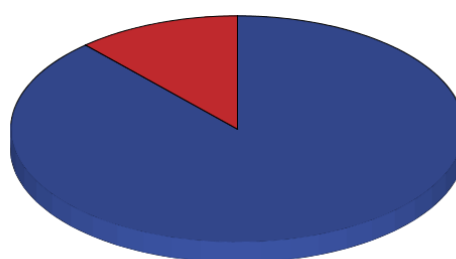
Παρόμοια εικόνα με την συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε συνέδρια και σεμινάρια παρουσιάζει και η συμμετοχή τους στα υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα. Τω όντι, ένα ακόμα μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, της τάξης του 88% περίπου όπως φαίνεται και στον πίνακα 21, δηλώνουν ότι έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, γεγονός που αιτιολογείται και από τον υποχρεωτικό χαρακτήρα των επιμορφωτικών αυτών δραστηριοτήτων. Με άλλα λόγια εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος περίπου έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους δραστηριότητες στη διάρκεια των τελευταίων τριών ετών.

Συμμετοχή σε Υποχρεωτικά Ενδοϋπηρεσιακά Προγράμματα
Επιμόρφωσης

Πίνακας 21	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	325	88,3	88,3	88,3
Όχι	43	11,7	11,7	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Συμμετοχή σε Υποχρεωτικά Ενδοϋπηρεσιακά Προγράμματα Επιμόρφωσης

Γράφημα 12



Η αναλογία αυτή αποτυπώνεται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 12, όπου μπορεί κανείς να αντιληφθεί την έντονη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιους είδους προγράμματα επιμόρφωσης. Οι μπλε περιοχές της συμμετοχής καταλαμβάνουν ένα ιδιαίτερα μεγάλο τμήμα του κυκλικού δίσκου το οποίο ξεπερνά ξεκάθαρα ακόμα και τα τρία τέταρτα της πίτας.

Αλλωστε όπως προαναφέρθηκε τα προγράμματα αυτά είναι, τύποις τουλάχιστον, υποχρεωτικά και δεν είναι δυνατό να απουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί δίχως κάποιον σοβαρό λόγο. Συνήθως τέτοιου είδους επιμορφωτικά προγράμματα γίνονται με πρωτοβουλία του σχολικού συμβούλου, μία ή και περισσότερες φορές στη διάρκεια του σχολικού έτους.

Το γεγονός του ότι δεν υπάρχει 100% συμμετοχή σε τέτοιους είδους δραστηριότητες, μολονότι είναι υποχρεωτικές, οφείλεται μεταξύ άλλων στο ότι δεν προφέρονται τέτοια προγράμματα το ίδιο συχνά σε όλες τις ειδικότητες. Ειδικότητες όπως οι πολιτικοί μηχανικοί, οι ηλεκτρολόγοι, οι τοπογράφοι, οι μηχανολόγοι, οι καθηγητές καλλιτεχνικών και οι καθηγητές πληροφορικής φαίνεται να κινούνται σε αξιοσημείωτα ποσοστά μη συμμετοχής, όπως φαίνεται στον πίνακα 22.

Πίνακας 22

			Ειδικότητα						
			Καλλιτεχνικών	Πολιτικών Μηχανικών	Ηλεκτρολόγων	Τοπογράφοι ΤΕΙ-ΚΑΤΕΕ	Μηχανολόγοι ΤΕΙ-Ναυπηγοι ΤΕΙ-ΚΑΤΕΕ	Πληροφορικής ΑΕΙ	Θεατρικών Σπουδών
Συμμετοχή σε Υποχρεωτικά Ενδοϋπηρεσιακά Προγράμματα Επιμόρφωσης	Ναι	Count	6	3	0	0	0	6	2
		% within Ειδικότητα	75,0%	50,0%	0,0%	0,0%	0,0%	42,9%	100,0%
		% of Total	1,6%	0,8%	0,0%	0,0%	0,0%	1,6%	0,5%
	Όχι	Count	2	3	1	1	1	8	0
		% within Ειδικότητα	25,0%	50,0%	100,0%	100,0%	100,0%	57,1%	0,0%
		% of Total	0,5%	0,8%	0,3%	0,3%	0,3%	2,2%	0,0%
Total	Count		8	6	1	1	1	14	2
	% within Ειδικότητα		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		2,2%	1,6%	0,3%	0,3%	0,3%	3,8%	0,5%

Εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε άδειες δεν παραβρίσκονται στις επιμορφώσεις αυτές, ενώ το ίδιο πράττουν και οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών εκπαιδευτήριων καθώς δεν εργάζονται στο δημόσιο, στα πλαίσια του οποίου λαμβάνουν χώρα αυτά τα επιμορφωτικά προγράμματα. Η έλλειψη υποχρεωτικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σε ορισμένες ειδικότητες, οι οποίες μάλιστα στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών δεν είχαν λάβει επαρκή παιδαγωγική κατάρτιση είναι σημείο που εγείρει έντονο προβληματισμό και το οποίο θα αναλυθεί περαιτέρω στη φάση της συμπερασματολογίας.

1.2.1.4. Μη Υποχρεωτικά Ενδοϋπηρεσιακά Προγράμματα Επιμόρφωσης

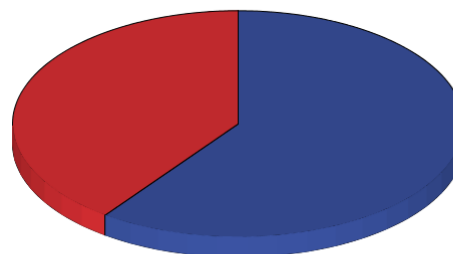
Στην περίπτωση των μη υποχρεωτικών ενδοϋπηρεσιακών προγραμμάτων επιμόρφωσης η κατάσταση διαφοροποιείται αισθητά σε σχέση με τα αντίστοιχα υποχρεωτικά προγράμματα. Πράγματι, όπως φαίνεται και στον πίνακα 23, ένα ποσοστό περίπου 60% των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνουν ότι έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, ποσοστό κατά 30% περίπου μικρότερο από το αντίστοιχο ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης. Με άλλα λόγια, ενώ εννιά στους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος συμμετέχουν στα υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης, μόλις έξι στους δέκα συμμετέχουν στα αντίστοιχα μη υποχρεωτικά προγράμματα.

Η αναλογία αυτή αποτυπώνεται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 13, όπου οι μπλε περιοχές της συμμετοχής καταλαμβάνουν περισσότερο από το μισό τμήμα της κυκλικής πίτας, κομμάτι που είναι ωστόσο σαφώς μικρότερο από το αντίστοιχο μπλε κομμάτι του γραφήματος 12, το οποίο ξεπερνούσε και μάλιστα αισθητά ακόμα και τα τρία τέταρτα του κυκλικού δίσκου.

Συμμετοχή σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά Προγράμματα Επιμόρφωσης

Γράφημα 13

Συμμετοχή σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά Προγράμματα Επιμόρφωσης				
Πίνακας 23	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	221	60,1	60,1	60,1
Όχι	147	39,9	39,9	100,0
Total	368	100,0	100,0	



Δε φαίνεται να υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφορές ως προς το φύλο, όσον αφορά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος στις μη υποχρεωτικές ενδοϋπηρεσιακές δραστηριότητες επιμόρφωσης.

Δεν φαίνεται ωστόσο να ισχύει το ίδιο και με την μεταβλητή του ανωτάτου επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Πράγματι, σύμφωνα και με τον πίνακα 24, ενώ οι απόφοιτοι της παιδαγωγικής ακαδημίας συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα σε ποσοστό 40% περίπου, ήτοι τέσσερις στους δέκα εκπαιδευτικούς, οι απόφοιτοι των ΑΕΙ δείχνουν βαθμό συμμετοχής της τάξης του 55%· οι μισοί δηλαδή περίπου εκπαιδευτικοί που είναι απόφοιτοι κάποιου ΑΕΙ, έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους επιμορφωτικές δραστηριότητες. Το ποσοστό αυτό εκτοξεύεται στο 81% ανάμεσα στους κάτοχους μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης, ήτοι οκτώ στους δέκα εκπαιδευτικούς, ενώ παραμένει σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα και για τους κάτοχους διδακτορικού διπλώματος, οι οποίοι έχουν ποσοστό συμμετοχής γύρω στο 70%, δηλαδή επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς.

Επίπεδο Εκπαίδευσης * Συμμετοχή σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά Προγράμματα Επιμόρφωσης Crosstabulation

Πίνακας 24			Συμμετοχή σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά Προγράμματα Επιμόρφωσης		Total
			Ναι	Όχι	
Επίπεδο Εκπαίδευσης	Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας	Count	11	16	27
		% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	40,7%	59,3%	100,0%
		% within Συμμετοχή σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά Προγράμματα Επιμόρφωσης	5,0%	10,9%	7,3%
	Απόφοιτος ΑΕΙ	Count	132	111	243
		% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	54,3%	45,7%	100,0%
		% within Συμμετοχή σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά Προγράμματα Επιμόρφωσης	59,7%	75,5%	66,0%
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου Σπουδών (Master)	Count	68	16	84
		% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	81,0%	19,0%	100,0%
		% within Συμμετοχή σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά Προγράμματα Επιμόρφωσης	30,8%	10,9%	22,8%
	Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος	Count	10	4	14
		% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	71,4%	28,6%	100,0%
		% within Συμμετοχή σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά Προγράμματα Επιμόρφωσης	4,5%	2,7%	3,8%
Total	Count	221	147	368	
	% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	60,1%	39,9%	100,0%	
	% within Συμμετοχή σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά Προγράμματα Επιμόρφωσης	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

Πίνακας 25	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,576 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	25,070	3	,000
Linear-by-Linear Association	19,002	1	,000
N of Valid Cases	368		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,59.

Η συσχέτιση ανάμεσα στο ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή τους σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης επιβεβαιώνεται και από τον έλεγχο χι τετράγωνο που πραγματοποιήθηκε και παρουσιάζεται στον πίνακα 25. Βλέπουμε ότι η τιμή του ελέγχου αυτού, που είχε τρεις βαθμούς ελευθερίας, είναι 23,576 ενώ το $p\text{-value} < 0,001 < \alpha = 0,01$.

Κάτι αξιοσημείωτο όσον αφορά τα συγκεκριμένα επιμορφωτικά προγράμματα είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτά σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας τους. Με έναν έλεγχο χι τετράγωνο, όπως έγινε και παραπάνω, καταδεικνύεται ότι πράγματι υπάρχει σχέση μεταξύ της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και της συμμετοχής τους σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης.

1.2.1.5. Ατομική ή Συνεργατική Έρευνα Σε Ζητήματα Ενδιαφέροντος

Η πρώτη κατά σειρά εμφάνισης επιλογή του ερωτηματολογίου που αντιστοιχεί σε μια όχι και τόσο συνηθισμένη και διαδεδομένη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η ατομική ή συνεργατική έρευνα των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που τους ενδιαφέρουν και τους προβληματίζουν στην καθημερινή σχολική και διδακτική πράξη.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 26, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους δραστηριότητες σε ποσοστό περίπου 45%, δηλαδή λίγο λιγότεροι από τους μισούς. Το ποσοστό αυτό αν και είναι σαφώς μικρότερο από το αντίστοιχο ποσοστό συμμετοχής στις προαναφερθείσες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, που είναι σίγουρα πιο δημοφιλείς, εντούτοις είναι αξιοσημείωτο και ενθαρρυντικό σε πρώτο επίπεδο. Πράγματι τέτοιου είδους δραστηριότητες που έχουν ως αφετηρία τη σχολική μονάδα, είναι περισσότερο στοχευμένες στα προβλήματα του ίδιου του σχολείου και σε συγκεκριμένα ζητήματα σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση με αποτέλεσμα να έχουν ιδιαίτερα σημαντικά και άμεσα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους.

Στο γράφημα 14 μπορεί κανείς να αντιληφθεί οπτικά την αναλογία συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ατομικές ή συνεργατικές έρευνες σε ζητήματα ενδιαφέροντος, αναλογία σαφώς μοιρασμένη ανάμεσα στην συμμετοχή και τη μη συμμετοχή. Μάλιστα, οι μπλε περιοχές της συμμετοχής υστερούν ελαφρώς σε σχέση με τις αντίστοιχες κόκκινες περιοχές που αντιπροσωπεύουν το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν έχουν συμμετάσχει σε τέτοιες δράσεις.

Το επίπεδο εκπαίδευσης είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει σημαντικά την συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε ατομικές ή συνεργατικές έρευνες σε ζητήματα ενδιαφέροντος, όπως μπορεί κανείς να διακρίνει στον πίνακα 27. Πράγματι, οι απόφοιτοι της παιδαγωγικής ακαδημίας συμμετέχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες σε ποσοστό περίπου 30%, οι απόφοιτοι ΑΕΙ σε ένα σαφώς μεγαλύτερο ποσοστό της τάξης του 40%, με το ποσοστό αυτό να ανεβαίνει κατακόρυφα στην περίπτωση των κάτοχων μεταπτυχιακών τίτλων ειδίκευσης στο 60% περίπου. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους κατόχους διδακτορικού διπλώματος είναι περίπου 64%.

Συμμετοχή σε Ατομική ή Συνεργατική Έρευνα

Πίνακας 26		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	164	44,6	44,6	44,6
	Όχι	204	55,4	55,4	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Συμμετοχή σε Ατομική ή Συνεργατική Έρευνα



Γράφημα 14

Συμμετοχή σε Ατομική ή Συνεργατική Έρευνα * Επίπεδο Εκπαίδευσης Crosstabulation

Πίνακας 27			Επίπεδο Εκπαίδευσης				Total
			Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας	Απόφοιτος ΑΕΙ	Κάτοχος Μεταπτυχιακού ή τίτλου Σπουδών (Master)	Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος	
Συμμετοχή σε Ατομική ή Συνεργατική Έρευνα	Ναι	Count	8	98	49	9	164
		% within Συμμετοχή σε Ατομική ή Συνεργατική Έρευνα	4,9%	59,8%	29,9%	5,5%	100,0%
		% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	29,6%	40,3%	58,3%	64,3%	44,6%
	Όχι	Count	19	145	35	5	204
		% within Συμμετοχή σε Ατομική ή Συνεργατική Έρευνα	9,3%	71,1%	17,2%	2,5%	100,0%
		% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	70,4%	59,7%	41,7%	35,7%	55,4%
Total	Count	27	243	84	14	368	
	% within Συμμετοχή σε Ατομική ή Συνεργατική Έρευνα	7,3%	66,0%	22,8%	3,8%	100,0%	
	% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Με τη μεθοδολογία του ελέγχου χι τετράγωνο φτάνουμε στο συμπέρασμα ότι πράγματι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και στη συμμετοχή τους σε ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος.

1.2.1.6. Δίκτυα Εκπαιδευτικών

Όπως φαίνεται στον πίνακα 28, τα δίκτυα εκπαιδευτικών, τα οποία είναι δομημένα ειδικά για να προωθούν τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα ενδιαφέροντος, μια ιδιαίτερα καινοτόμος προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία μάλιστα δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη και συνηθισμένη στη χώρα μας, δεν καταγράφουν μεγάλη συμμετοχή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Συμμετοχή σε Δίκτυο Εκπαιδευτικών

Πίνακας 28		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	105	28,5	28,5	28,5
	Όχι	263	71,5	71,5	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Πράγματι, μόλις ένα περίπου 29% των εκπαιδευτικών έχουν συμμετάσχει, στη διάρκεια των τριών τελευταίων ετών, σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, ήτοι λιγότεροι από ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιας μορφής δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης αποτυπώνεται και γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 15, στο οποίο μπορεί κανείς να παρατηρήσει την σαφή υπεροχή των κόκκινων περιοχών της μη συμμετοχής έναντι των μπλε περιοχών που αντιπροσωπεύουν το ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος που έχουν συμμετάσχει σε τέτοιας μορφής δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Μάλιστα, οι κόκκινες περιοχές καταλαμβάνουν περίπου τα τρία τέταρτά της κυκλικής πίτας.

Συμμετοχή σε Δίκτυο Εκπαιδευτικών

Γράφημα 15



Αξίζει να σημειωθεί ότι για την εν λόγω μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης, από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων δεν προέκυψαν αξιοσημείωτες συσχετίσεις ανάμεσα στην συμμετοχή ή μη των εκπαιδευτικών και στα περισσότερα από τα δημογραφικά στοιχεία τα οποία κάθε φορά εξετάζουμε.

Εξαίρεση αποτελεί η μεταβλητή του ανωτάτου επιπέδου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Πράγματι όπως φαίνεται στον πίνακα 29, τα επίπεδα συμμετοχής των εκπαιδευτικών του δείγματος στις εν λόγω δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης διαφοροποιούνται ως έναν βαθμό από το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης τους. Συγκεκριμένα αν και οι απόφοιτοι της παιδαγωγικής ακαδημίας, οι απόφοιτοι των ΑΕΙ καθώς επίσης και οι κάτοχοι διδακτορικού διπλωματικού είχαν ποσοστά συμμετοχής γύρω στο 29%, ποσοστό που προσεγγίζει μάλιστα και τον γενικό μέσο όρο του δείγματος για την συμμετοχή σε δίκτυα εκπαιδευτικών, παρουσιάζοντας ελάχιστες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, εντούτοις τα πράγματα διαφέρουν στην περίπτωση των κατόχων μεταπτυχιακού διπλώματος. Στην περίπτωση αυτή εμφανίστηκε μια αξιολογή διαφοροποίηση, καθώς το ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών αυτών σε τέτοιου είδους δραστηριότητες έφτασε το 40% περίπου, γεγονός το οποίο μας κινεί το ενδιαφέρον για την διερεύνηση μιας πιθανής συσχέτισης ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές.

Με την μεθοδολογία λοιπόν του ελέγχου χι τετράγωνο καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι πράγματι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και στη συμμετοχή τους σε δίκτυα εκπαιδευτικών.

Συμμετοχή σε Δίκτυο Εκπαιδευτικών * Βαθμίδα Εκπαίδευσης

Crosstab

Πίνακας 29			Βαθμίδα Εκπαίδευσης			Total
			Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια	
Συμμετοχή σε Δίκτυο Εκπαιδευτικών	Ναι	Count	31	74	0	105
		Expected Count	28,0	76,5	,6	105,0
		% within Συμμετοχή σε Δίκτυο Εκπαιδευτικών	29,5%	70,5%	0,0%	100,0%
		% within Βαθμίδα Εκπαίδευσης	31,6%	27,6%	0,0%	28,5%
		Residual	3,0	-2,5	-,6	
	Όχι	Count	67	194	2	263
		Expected Count	70,0	191,5	1,4	263,0
		% within Συμμετοχή σε Δίκτυο Εκπαιδευτικών	25,5%	73,8%	0,8%	100,0%
		% within Βαθμίδα Εκπαίδευσης	68,4%	72,4%	100,0%	71,5%
		Residual	-3,0	2,5	,6	
Total	Count		98	268	2	368
	Expected Count		98,0	268,0	2,0	368,0
	% within Συμμετοχή σε Δίκτυο Εκπαιδευτικών		26,6%	72,8%	0,5%	100,0%
	% within Βαθμίδα Εκπαίδευσης		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

1.2.1.7. Προγράμματα Επιμόρφωσης Οργανισμών Εκτός Δημοσίου

Όπως φαίνεται στον πίνακα 30, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου κινείται στα επίπεδα του 29% περίπου, στα ίδια δηλαδή επίπεδα με την συμμετοχή τους σε δίκτυα εκπαιδευτικών που είναι ειδικά δομημένα για συζήτηση και συνεργασία. Σχεδόν δηλαδή ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι στη διάρκεια των τριών τελευταίων ετών έχουν συμμετάσχει σε κάποια δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης που εμπίπτει στη συγκεκριμένη μορφή.

Η ποσοστιαία κατανομή της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης οργανισμών εκτός του δημοσίου αποτυπώνεται υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 16. Οι κόκκινες περιοχές του κυκλικού διαγράμματος που αντιπροσωπεύουν το ποσοστό μη συμμετοχής καλύπτει λίγο λιγότερο από τα τρία τέταρτα της κυκλικής πίτας.

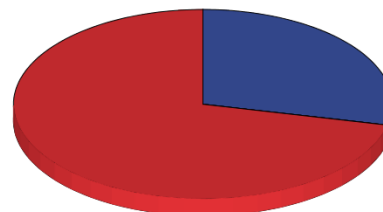
Στον πίνακα 31, αποτυπώνονται τα ποσοστά συμμετοχής των εκπαιδευτικών του δείγματος σε προγράμματα επιμόρφωσης οργανισμών εκτός του δημοσίου σε σχέση με το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης τους. Μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι ενώ οι απόφοιτοι της παιδαγωγικής ακαδημίας και οι απόφοιτοι των ΑΕΙ κινούνται σε ποσοστά συμμετοχής της τάξης του 22% περίπου, ήτοι σχεδόν ένας στους τέσσερις, το ποσοστό αυτό εκτοξεύεται στο διπλάσιο σχεδόν για τους κάτοχους μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης, οι οποίοι δηλώνουν συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα σε ποσοστό 46,4%, ήτοι σχεδόν ένας στους δύο εκπαιδευτικούς. Οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος επίσης δηλώνουν σχετικά έντονη συμμετοχή σε τέτοιου είδους προγράμματα επιμόρφωσης, με ένα ποσοστό που ξεπερνά οριακά το 35%, δηλαδή περίπου ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς.

Συμμετοχή σε Προγράμματα Επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του Δημοσίου

Πίνακας 30	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	105	28,5	28,5	28,5
Όχι	263	71,5	71,5	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Συμμετοχή σε Προγράμματα Επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του Δημοσίου

Γράφημα 16



Με την μεθοδολογία του ελέγχου χι τετράγωνο βρέθηκε ότι πράγματι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης εκτός του Δημοσίου σχετίζεται με το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσής τους.

Συμμετοχή σε Προγράμματα Επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του Δημοσίου * Επίπεδο Εκπαίδευσης

Crosstab

Πίνακας 31		Επίπεδο Εκπαίδευσης				Total	
		Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας	Απόφοιτος ΑΕΙ	Κάτοχος Μεταπτυχιακού ή τίτλου Σπουδών (Master)	Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος		
Συμμετοχή σε Προγράμματα Επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του Δημοσίου	Ναι	Count	6	55	39	5	105
		Expected Count	7,7	69,3	24,0	4,0	105,0
		% within Συμμετοχή σε Προγράμματα Επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του Δημοσίου	5,7%	52,4%	37,1%	4,8%	100,0%
		% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	22,2%	22,6%	46,4%	35,7%	28,5%
		Residual	-1,7	-14,3	15,0	1,0	
	Όχι	Count	21	188	45	9	263
		Expected Count	19,3	173,7	60,0	10,0	263,0
		% within Συμμετοχή σε Προγράμματα Επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του Δημοσίου	8,0%	71,5%	17,1%	3,4%	100,0%
		% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	77,8%	77,4%	53,6%	64,3%	71,5%
		Residual	1,7	14,3	-15,0	-1,0	
Total	Count	27	243	84	14	368	
	Expected Count	27,0	243,0	84,0	14,0	368,0	
	% within Συμμετοχή σε Προγράμματα Επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του Δημοσίου	7,3%	66,0%	22,8%	3,8%	100,0%	
	% within Επίπεδο Εκπαίδευσης	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Με τον ίδιο τρόπο βρίσκουμε ότι η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με την συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης οργανισμών εκτός του δημοσίου.

Η χρήση του συντελεστή συσχέτισης Point-Biserial Correlation (πίνακας 32) καταδεικνύει ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης οργανισμών εκτός του δημοσίου σχετίζεται με την προϋπηρεσία τους. Η κατεύθυνση μάλιστα αυτής της συσχέτισης έχει θετικό πρόσημο. Με άλλα λόγια όσο αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας τόσο λιγότερο τείνουν να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε προγράμματα επιμόρφωσης οργανισμών εκτός του δημοσίου.

Πίνακας 32		Correlations	
		Έτη Προϋπηρεσίας	Συμμετοχή σε Προγράμματα Επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του Δημοσίου
Έτη Προϋπηρεσίας	Pearson Correlation	1	,210**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	368	368
Συμμετοχή σε Προγράμματα Επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του Δημοσίου	Pearson Correlation	,210**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	368	368

** .Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

1.2.1.8. Επισκέψεις Παρατήρησης

Η τελευταία κατά σειρά από τις διαθέσιμες επιλογές του ερωτηματολογίου, καθεμιά από τις οποίες αντιστοιχεί σε μια ομπρέλα δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, ήταν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επισκέψεις παρατηρήσεις σε άλλες σχολικές μονάδες, ακόμα μια όχι τόσο συνηθισμένη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 33, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος σε ποσοστό περίπου 79% δεν έχει συμμετάσχει στη διάρκεια των τριών τελευταίων ετών σε τέτοιας μορφής δραστηριότητες. Μόλις ένα 21% περίπου των

Συμμετοχή σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες

Πίνακας 33	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	79	21,5	21,5	21,5
Όχι	289	78,5	78,5	100,0
Total	368	100,0	100,0	

συμμετεχόντων έχουν συμμετάσχει σε επισκέψεις παρατηρήσεις, δηλαδή περίπου ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς.

Η ποσοστιαία κατανομή της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε τέτοιας μορφής επιμορφωτικές δράσεις αποτυπώνεται υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 17, όπου μπορεί κανείς να αντιληφθεί και οπτικά τη μικρή, σε σχέση με τις πιο συνηθισμένες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις εν λόγω δραστηριότητες. Πράγματι, η κόκκινη περιοχή της μη συμμετοχής καταλαμβάνει περισσότερο από τα τρία τέταρτα της κυκλικής πίτας.

Συμμετοχή σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες

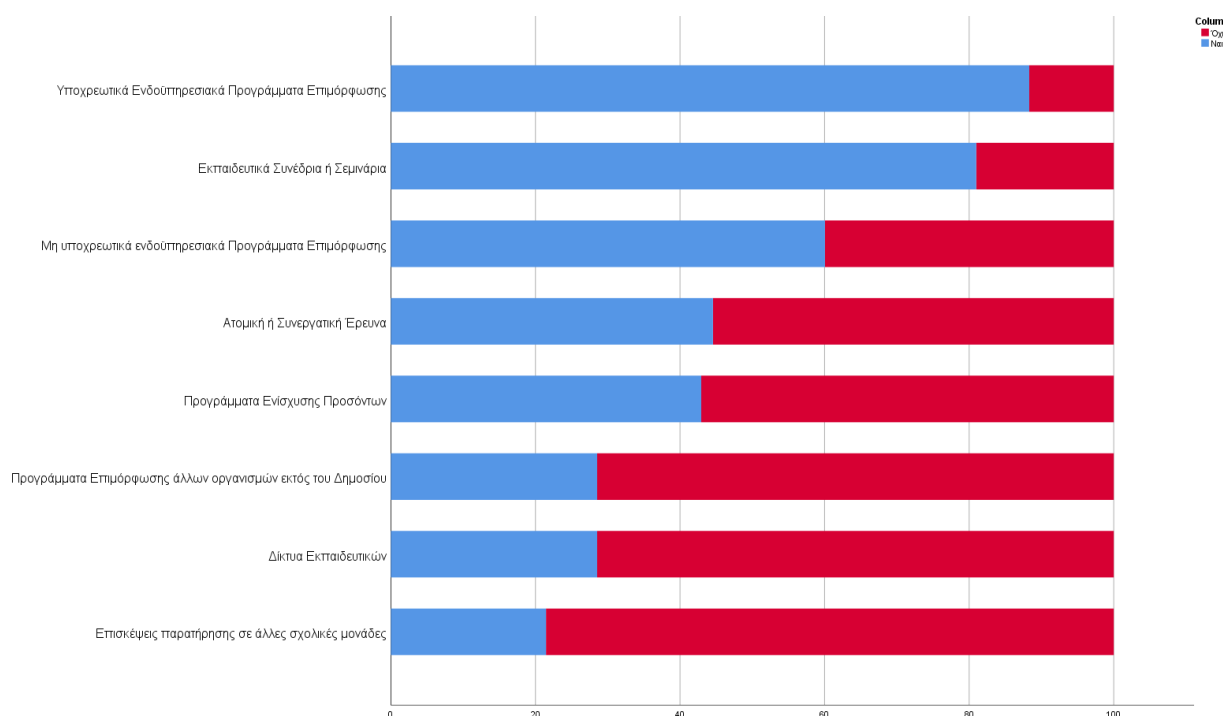
Γράφημα 17



Με τη μεθοδολογία του ελέγχου χι τετράγωνο φάνηκε πως η βαθμίδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται με την συμμετοχή τους σε τέτοιες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, γεγονός που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Συγκεντρωτικά η εικόνα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμμετοχή τους στις διάφορες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης παριστάνεται στο παρακάτω γράφημα (γράφημα 18)

Γράφημα 18



1.2.2. Εμπόδια Επιμόρφωσης

Μια από τις οικογένειες ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι και αυτή που σχετίζεται με τους λόγους μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με τις εξής θέσεις:

- Όταν δεν συμμετέχω σε μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης αυτό γίνεται γιατί η επαγγελματική ανάπτυξη είναι πολύ ακριβή.
- Όταν δεν συμμετέχω σε μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης αυτό γίνεται γιατί η επαγγελματική ανάπτυξη συγκρούεται με το ωράριο εργασίας μου.
- Όταν δεν συμμετέχω σε μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης αυτό γίνεται γιατί δεν έχω χρόνο λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων.
- Όταν δεν συμμετέχω σε μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης αυτό γίνεται γιατί δεν υπάρχουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικά με το αντικείμενό μου.
- Όταν δεν συμμετέχω σε μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης αυτό γίνεται γιατί δεν με ενδιαφέρει να ασχοληθώ με δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στα πλαίσια των πινάκων που θα ακολουθήσουν και θα απεικονίσουν στατιστικά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, θα υπάρχουν οι ενδείξεις min και max για την ελάχιστη και την μέγιστη παρατήρηση του δείγματος των απαντήσεων για καθεμιά από τις παραπάνω ερωτήσεις-θέσεις, ο μέσος όρος τους, η διάμεσός τους αλλά και η τυπική απόκλιση αυτών των απαντήσεων. Για όλες τις ερωτήσεις-θέσεις αυτές υπήρξαν εκπαιδευτικοί που διαφώνησαν απόλυτα και άλλοι που συμφωνήσαν απόλυτα. Στην ανάλυση όμως που θα ακολουθήσει θα δούμε τις ενδεχόμενες τάσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για κάθε έναν ξεχωριστό λόγο μη συμμετοχής σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και τις ενδεχόμενες συσχετίσεις που υπάρχουν ανάμεσα στους λόγους αυτούς μη συμμετοχής από τη μια και στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος από την άλλη. Θα εξετάσουμε ακόμα το αν υπάρχουν συσχετίσεις ανάμεσα στους λόγους μη συμμετοχής και στις μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες εν τέλει συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί.

1.2.2.1. Κόστος Δραστηριοτήτων

Πίνακας 34

N	Valid	368
	Missing	0
Mean		3,3397
Median		3,0000
Std. Deviation		,98841
Minimum		1,00
Maximum		5,00

Στον πίνακα 34, βλέπουμε τις στατιστικές παραμέτρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση-θέση σχετικά με το αν η μη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται στο υψηλό κόστος των δραστηριοτήτων αυτών. Παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 3,34 περίπου. Με άλλα λόγια ο μέσος όρος κινείται ανάμεσα στην ουδέτερη απάντηση και στην συμφωνία με την εν λόγω ερώτηση-θέση, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται μια ελαφρά τάση προς τη συμφωνία, τουλάχιστον εκ πρώτης όψεως.

Περισσότερο διαφωτιστικός είναι ο πίνακας 35, στον οποίο παρατίθενται αναλυτικά τα ποσοστά της κάθε απάντησης στην ερώτηση-θέση αυτή.

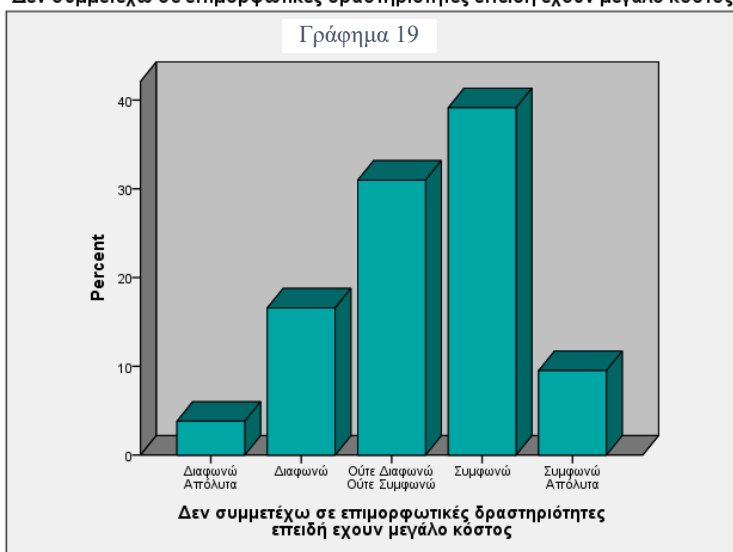
Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή έχουν μεγάλο κόστος

Πίνακας 35		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	14	3,8	3,8	3,8
	Διαφωνώ	61	16,6	16,6	20,4
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	114	31,0	31,0	51,4
	Συμφωνώ	144	39,1	39,1	90,5
	Συμφωνώ Απόλυτα	35	9,5	9,5	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

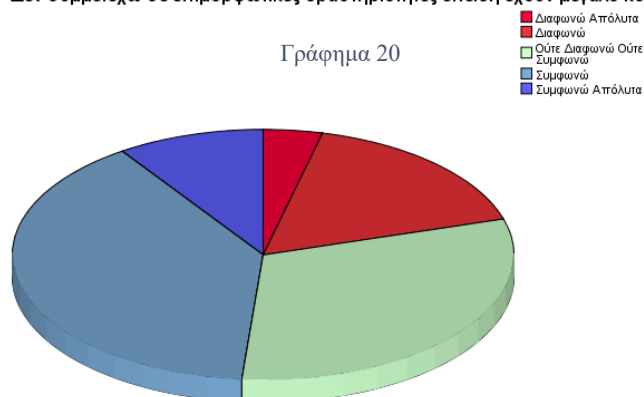
Βλέπουμε ότι ένα 20% περίπου των εκπαιδευτικών του δείγματος, δηλαδή ένας στους πέντε, δηλώνουν ότι διαφωνούν απλά ή σε απόλυτο βαθμό με την θέση αυτή, με ένα 31% να επιλέγει την ουδέτερη απάντηση. Ένα ιδιαίτερα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών, της τάξης του 49% περίπου, ήτοι ένας στους δύο εκπαιδευτικούς, συμφωνούν απλώς ή σε απόλυτο βαθμό με το ότι η συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης δυσχεραίνεται σημαντικά από το υψηλό τους κόστος. Το κόστος αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τους μισούς περίπου εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Τα παραπάνω δεδομένα σχετικά με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στο κατά ποσό συμφωνούν η διαφωνούν με την εν λόγω ερώτηση-θέση αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 19, στο οποίο μπορεί κανείς να αντιληφθεί και οπτικά τη σαφή υπεροχή της συμφωνίας, απλής και απόλυτης αθροιστικά, έναντι της διαφωνίας, απλής και απόλυτης αθροιστικά, σχετικά με την ερώτηση-θέση αυτή.

Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή έχουν μεγάλο κόστος



Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή έχουν μεγάλο κόστος



Ένα ακόμα διάγραμμα που καταδεικνύει με εξίσου εμφανή τρόπο την υπεροχή του ποσοστού των εκπαιδευτικών που εκφράζουν συμφωνία με την θέση αυτή έναντι του αντίστοιχου

ποσοστού των εκπαιδευτικών που διαφωνούν παρουσιάζεται στο γράφημα 20, όπου τα αποτελέσματα του πίνακα 35 δεν παρουσιάζονται υπό μορφή ραβδογράμματος όπως στο γράφημα 19, αλλά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος. Στο διάγραμμα αυτό η συμφωνία και η απόλυτη συμφωνία αποτελούν τα τμήματα που είναι χρωματισμένα με αποχρώσεις του μπλε, ενώ η διαφωνία και η απόλυτη διαφωνία είναι τα τμήματα που είναι χρωματισμένα με αποχρώσεις του κόκκινου. Η ουδέτερη απάντηση είναι χρωματισμένη με ένα πιο ανοιχτό χρώμα ούτως ώστε να επιτρέπεται η ευκολότερη οπτική κατανόηση των δεδομένων. Η σαφής υπεροχή των μπλε περιοχών της συμφωνίας καταδεικνύει ακριβώς τα ευρήματα που προαναφέρθηκαν. Μάλιστα βλέπουμε ότι τα μπλε κομμάτια αποτελούν μαζί το ήμισυ σχεδόν της κυκλικής πίτας.

Ο χρωματισμός αυτός του κυκλικού διαγράμματος θα συνετιστεί και στα υπόλοιπα κυκλικά διαγράμματα που θα αφορούν τις πενταβάθμιες κλίμακες Likert του ερωτηματολογίου μας για λογούς ευκολότερης οπτικής κωδικοποίησης και κατανόησης των ευρημάτων.

1.2.2.2. Ωράριο Εργασίας

Πίνακας 36

Στον πίνακα 36 παρατίθενται ορισμένα μέτρα θέσης και διασποράς των τιμών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας σχετικά με την θέση-ερώτηση που αντικρίζει ως εμπόδιο για την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης το ωράριο εργασίας τους και τη χρονική σύγκρουσή του με αυτές καθαυτές τις δραστηριότητες. Βλέπουμε ότι και στην ερώτηση αυτή έχει δοθεί τόσο η απόλυτη συμφωνία όσο και η απόλυτη διαφωνία σαν απαντήσεις από έστω κι έναν εκπαιδευτικό του δείγματος.

N	Valid	368
	Missing	0
Mean		3,5408
Median		4,0000
Std. Deviation		1,03269
Minimum		1,00
Maximum		5,00

Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 3,5408, δηλαδή κοντά στην ουδέτερη απάντηση με σαφή κατεύθυνση ωστόσο προς την συμφωνία. Η τυπική απόκλιση είναι περίπου 1,03, λίγο μεγαλύτερη δηλαδή από την τυπική απόκλιση των προηγούμενων απαντήσεων σχετικά με το κόστος της επαγγελματικής ανάπτυξης. Το γεγονός αυτό δηλώνει ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αποκλίνουν λίγο περισσότερο μεταξύ τους· για την ακρίβεια, το γεγονός αυτό σημαίνει ότι εμφανίζουν μεγαλύτερη απόσταση, διασπείρονται περισσότερο δηλαδή γύρω από το μέσο όρο τους.

Ο πίνακας 37 παραθέτει τα επιμέρους ποσοστά διαφωνίας, συμφωνίας, απόλυτης διαφωνίας, απόλυτης συμφωνίας αλλά και ουδετερότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με την θέση-ερώτηση που αφορά το ωράριο της εργασίας τους και το κατά πόσο αυτό συγκρούεται με τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, λειτουργώντας σαν εμπόδιο στην συμμετοχή τους σε αυτές. Στον πίνακα αυτό βλέπουμε ότι ένα ποσοστό της τάξης του 20% περίπου των εκπαιδευτικών του δείγματος, δηλώνουν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την θέση αυτή. Περίπου ένα 20% των εκπαιδευτικών επίσης απαντούν τηρώντας στάση ουδετερότητας ενώ ένα αξιοσημείωτο 60% και πλέον δηλώνουν συμφωνία ή απόλυτη συμφωνία με την θέση-ερώτηση αυτή.

Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή συγκρούονται με το ωράριό μου

Πίνακας 37		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	9	2,4	2,4	2,4
	Διαφωνώ	65	17,7	17,7	20,1
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	70	19,0	19,0	39,1
	Συμφωνώ	166	45,1	45,1	84,2
	Συμφωνώ Απόλυτα	58	15,8	15,8	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Η σαφής υπεροχή της συμφωνίας με την θέση αυτή διακρίνεται οπτικά στο γράφημα 21, στο οποίο υπό μορφή ραβδογράμματος φαίνεται το σαφώς μεγαλύτερο ύψος των ράβδων της

συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας σε σχέση με τις αντίστοιχες μπάρες της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας.

Στο γράφημα 22 παρουσιάζεται αυτή η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος με κατάλληλο χρωματισμό των επιμέρους τμημάτων του, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Στο διάγραμμα αυτό φαίνεται ακόμα πιο ξεκάθαρα η ποσοστιαία υπεροχή των απαντήσεων που συμφωνούν με την εν λόγω θέση-ερώτηση, καθώς οι μπλε περιοχές, που αντιπροσωπεύουν τα ποσοστά συμφωνίας και απόλυτης συμφωνίας, όχι απλώς υπερέχουν των κόκκινων αλλά καταλαμβάνουν περισσότερο από το ήμισυ της κυκλικής πίτας.

Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή συγκρούονται με το ωράριό μου



Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή συγκρούονται με το ωράριό μου



1.2.2.3. Οικογενειακές Υποχρεώσεις

Πίνακας 38

Στον πίνακα 38 παρατίθενται ορισμένα μέτρα θέσης και διασποράς των τιμών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος της παρούσας μελέτης στην ερώτηση-θέση σχετικά με τις οικογενειακές υποχρεώσεις τους και με το αν συμφωνούν ή διαφωνούν με το ότι οι υποχρεώσεις αυτές δυσχεραίνουν την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Φαίνεται ότι οι απαντήσεις εμφάνισαν έναν μέσο όρο 3,57, τιμή που βρίσκεται ανάμεσα στην ουδέτερη απάντηση και την συμφωνία, πιο κοντά ωστόσο και με σαφή τάση προς την καταφατική απάντηση. Να σημειωθεί ότι το δείγμα των τιμών των απαντήσεων εμφάνισε τυπική απόκλιση περίπου 1,1, μεγαλύτερη δηλαδή από τις τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων στις προηγούμενες ερωτήσεις. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην εν λόγω ερώτηση-θέση εμφάνισαν μεγαλύτερη διασπορά από την μέση τιμή τους.

Στον πίνακα 39 παρατίθενται αναλυτικά τα ποσοστά των εκπαιδευτικών τα οποία αντιστοιχούν στον κάθε βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας αλλά και στην ουδέτερη απάντηση. Φαίνεται ότι μόλις ένα 20% περίπου, δηλαδή ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς, διαφώνησαν, απλώς ή σε απόλυτο βαθμό, με την θέση αυτή, ενώ ένα περίπου 17% τήρησαν στάση ουδετερότητας.

Ένα ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό της τάξης του 63%, πάνω από τρεις στους πέντε εκπαιδευτικούς δηλαδή, απάντησαν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις τους δεν τους αφήνουν αρκετό χρόνο ώστε να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες.

N	Valid	368
	Missing	0
Mean		3,5707
Median		4,0000
Std. Deviation		1,10506
Minimum		1,00
Maximum		5,00

Να σημειωθεί μάλιστα ότι μόνο το ποσοστό απόλυτης συμφωνίας με την ερώτηση-θέση αυτή είναι 19%, μεγαλύτερο από το ποσοστό της ουδέτερης απάντησης και σχεδόν όσο και το άθροισμα των ποσοστών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας. Περίπου ένας στους πέντε δηλαδή εκπαιδευτικούς συμφωνούν απόλυτα με το ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις τους αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν έχω χρόνο λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων

Πίνακας 39		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	18	4,9	4,9	4,9
	Διαφωνώ	55	14,9	14,9	19,8
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	64	17,4	17,4	37,2
	Συμφωνώ	161	43,8	43,8	81,0
	Συμφωνώ Απόλυτα	70	19,0	19,0	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 23, στο οποίο μπορεί κανείς να αντιληφθεί και οπτικά την σαφή ποσοστιαία υπεροχή των εκπαιδευτικών που συμφωνούν με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση.

Να σημειωθεί ότι η μπάρα της απόλυτης συμφωνίας είναι μεγαλύτερη τόσο από την μπάρα της απόλυτης διαφωνίας, όσο και από την μπάρα της διαφωνίας με την θέση-ερώτηση αυτή.

Στο γράφημα 24 τα παραπάνω δεδομένα παρουσιάζονται και υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο οποίο έχουμε μια καλύτερη εποπτικότητα όσον αφορά την υπεροχή των ποσοστών της συμφωνίας έναντι των αντίστοιχων της διαφωνίας.

Παρατηρούμε ότι οι μπλε περιοχές που αντιπροσωπεύουν το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι όντως οι οικογενειακές υποχρεώσεις δεν τους αφήνουν αρκετό χρόνο για ενασχόληση με δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, υπερτερούν σαφώς έναντι των κόκκινων περιοχών, που αντιπροσωπεύουν τους εκπαιδευτικούς που δεν θεωρούν τις οικογενειακές υποχρεώσεις ανασταλτικό παράγοντα για την επιμόρφωσή τους. Να σημειωθεί ότι οι μπλε περιοχές καλύπτουν πάνω από το ήμισυ της κυκλικής πίτας.

Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν έχω χρόνο λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων



Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν έχω χρόνο λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων



1.2.2.4. Συνάφεια Προγραμμάτων με το Επιστημονικό Αντικείμενο

Στον πίνακα 40 παρατηρούμε τα μετρά θέσης και διασποράς των τιμών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση-θέση σχετικά με το εάν συμφωνούν ή διαφωνούν με το ότι η μη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται στο ότι δεν υπάρχουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικά με το αντικείμενό τους.

Υπήρξαν εκπαιδευτικοί που διαφώνησαν απόλυτα και εκπαιδευτικοί που συμφωνήσαν απόλυτα. Ωστόσο ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι περίπου 2,82, κοντά δηλαδή στην ουδέτερη απάντηση, με κατεύθυνση ωστόσο προς την διαφωνία, σε αντίθεση με τις προηγούμενες τρεις περιπτώσεις.

Ο πίνακας 41 παρουσιάζει αναλυτικά τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αντιστοιχούν στην ουδέτερη απάντηση αλλά και σε καθεμιά από τις επιλογές συμφωνίας ή διαφωνίας της πενταβάθμιας κλίμακας Likert που χρησιμοποιήθηκε. Παρατηρούμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος, που φτάνει το 45% περίπου, ήτοι πάνω από δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς, δηλώνουν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με το ότι ο λόγος μη συμμετοχής τους σε επιμορφωτικές δράσεις είναι η μη ύπαρξη προγραμμάτων που να αντιστοιχούν στα ενδιαφέροντά τους. Ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς περίπου κράτησαν ουδέτερη στάση, επιλογή που συγκέντρωσε ποσοστό 25,5%, ενώ ένα ποσοστό που έφθασε στα επίπεδα του 29%, σχεδόν ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς, συμφωνήσαν ή συμφωνήσαν απόλυτα με το ότι πράγματι δεν υπάρχουν προγράμματα σχετικά με τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα.

Η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται και γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 25, στο οποίο μπορεί κανείς να διακρίνει την σαφή υπεροχή της διαφωνίας έναντι της συμφωνίας, καθώς και η μπάρα της απόλυτης διαφωνίας είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη της απόλυτης συμφωνίας, αλλά και η μπάρα της διαφωνίας είναι μεγαλύτερη από αυτή της συμφωνίας.

Τα δεδομένα του πίνακα 41 μπορούν να γίνουν ευκολότερα αντιληπτά στο γράφημα 26, όπου η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος.

Μπορεί οι κόκκινες περιοχές της διαφωνίας να μην ξεπερνούν, έστω και για λίγο, το ήμισυ της κυκλικής πίτας. Εντούτοις είναι ξεκάθαρα μεγαλύτερες σε εμβαδό από τις αντίστοιχες μπλε περιοχές της συμφωνίας με την ερώτηση-θέση αυτή.

N	Valid	368
	Missing	0
Mean		2,8207
Median		3,0000
Std. Deviation		1,08264
Minimum		1,00
Maximum		5,00

Πίνακας 40

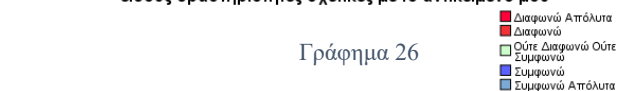
Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν υπάρχουν τέτοιου είδους δραστηριότητες σχετικές με το αντικείμενό μου

Πίνακας 41	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	32	8,7	8,7	8,7
Διαφωνώ	134	36,4	36,4	45,1
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	94	25,5	25,5	70,7
Συμφωνώ	84	22,8	22,8	93,5
Συμφωνώ Απόλυτα	24	6,5	6,5	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν υπάρχουν τέτοιου είδους δραστηριότητες σχετικές με το αντικείμενό μου



Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν υπάρχουν τέτοιου είδους δραστηριότητες σχετικές με το αντικείμενό μου



1.2.2.5. Έλλειψη Ενδιαφέροντος

Πίνακας 42

Στον πίνακα 42, παρουσιάζονται κάποια μέτρα θέσης και διασποράς των τιμών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος στην ερώτηση-θέση σχετικά με το αν συμφωνούν ή διαφωνούν με το ότι ο λόγος μη συμμετοχής τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης είναι το ότι δεν ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα.

N	Valid	368
	Missing	0
Mean		2,0788
Median		2,0000
Std. Deviation		,98589
Minimum		1,00
Maximum		5,00

Βλέπουμε ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 2,08 περίπου, ο όρος χαμηλότερος από όλους τους άλλους μέσους όρους των τιμών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις προηγούμενες ερωτήσεις-θέσεις. Ο μέσος όρος είναι σχεδόν ταυτόσημος με την επιλογή «Διαφωνώ», ενώ και η τυπική απόκλιση που φθάνει το 0,98 είναι η μικρότερη από τις τυπικές αποκλίσεις των τιμών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις προαναφερθείσες ερωτήσεις. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι όχι μόνο ο μέσος όρος είναι χαμηλότερος αλλά και ότι οι απαντήσεις εμφάνισαν την μικρότερη διασπορά γύρω από τον μέσο όρο αυτό. Όπως θα φανεί και στον επόμενο πίνακα οι εκπαιδευτικοί στην συντριπτική τους πλειοψηφία δηλώνουν απερίφραστα ότι ενδιαφέρονται για συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και ότι η αδιαφορία όχι μόνο δεν είναι εμπόδιο για την συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους προγράμματα, αλλά δεν υφίσταται καν.

Στον πίνακα 43, παρουσιάζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που αντιστοιχούν σε κάθε επιλογή συμφωνίας, διαφωνίας αλλά και στην ουδέτερη επιλογή. Βλέπουμε ότι ένα εκκωφαντικό 72% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή τρεις στους τέσσερις, δηλώνουν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την θέση αυτή, ενώ ένα περίπου 18% τηρεί στάση ουδετερότητας.

Μόλις ένα 10% περίπου, ήτοι ένας στους δέκα, δηλώνουν ότι πράγματι δεν ενδιαφέρονται για συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και ότι για αυτόν το λόγο δεν συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα. Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι η επιλογή της απόλυτης διαφωνίας συγκέντρωσε ποσοστό 31,8%, περισσότερο από το τριπλάσιο των επιλογών της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας μαζί. Επιπλέον το ποσοστό της απόλυτης συμφωνίας, που έφθασε το 1,4%, δηλαδή ένας στους εκατό περίπου, αποτελεί το μικρότερο καταγεγραμμένο ποσοστό στην οικογένεια αυτή ερωτήσεων σε οποιαδήποτε επιλογή συμφωνίας, διαφωνίας ή ουδετερότητας.

Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν με ενδιαφέρει να ασχοληθώ με τέτοιου είδους δραστηριότητες

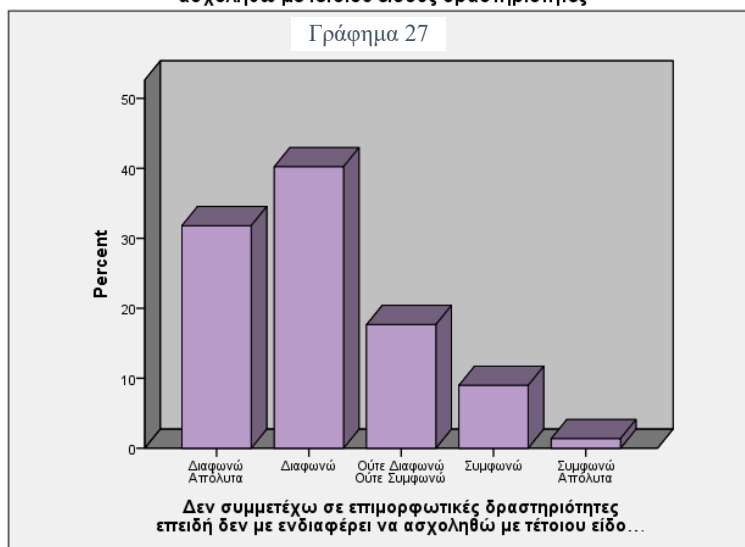
Πίνακας 43		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	117	31,8	31,8	31,8
	Διαφωνώ	148	40,2	40,2	72,0
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	65	17,7	17,7	89,7
	Συμφωνώ	33	9,0	9,0	98,6
	Συμφωνώ Απόλυτα	5	1,4	1,4	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Τα παραπάνω δεδομένα αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 27, στο οποίο μπορεί κανείς να παρατηρήσει την σαφέστατη υπέροχη, και μάλιστα με μεγάλη διαφορά, των απαντήσεων που δηλώνουν διαφωνία με την ερώτηση-θέση έναντι των αντίστοιχων απαντήσεων που δηλώνουν συμφωνία με αυτή. Πράγματι, οι μπάρες της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας είναι κατά πολύ μεγαλύτερες από καθεμιά από τις μπάρες της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας.

Το γράφημα 28 δίνει μια καλύτερη οπτική ενημερότητα της ποσοστιαίας κατανομής των απαντήσεων καθώς φαίνεται ότι οι κόκκινες περιοχές της διαφωνίας όχι απλώς είναι κατά πολύ

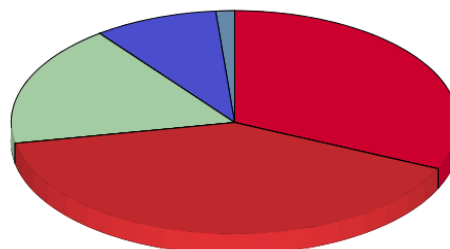
μεγαλύτερες από τις μπλε περιοχές της συμφωνίας αλλά περιλαμβάνουν πολύ περισσότερο από το μισό, σχεδόν τα τρία τέταρτα της κυκλικής πίτας.

Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν με ενδιαφέρει να ασχοληθώ με τέτοιου είδους δραστηριότητες

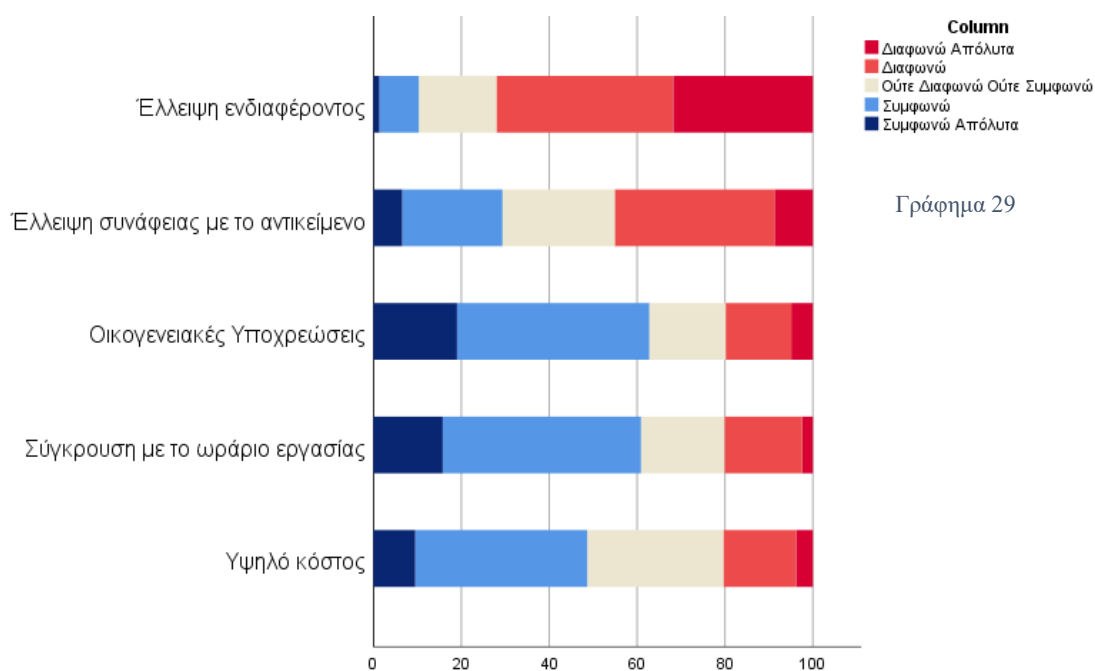


Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν με ενδιαφέρει να ασχοληθώ με τέτοιου είδους δραστηριότητες

Γράφημα 28



Συγκεντρωτικά η εικόνα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα εμπόδια τα οποία δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης παριστάνεται στο παρακάτω γράφημα (γράφημα 29)



Στο γράφημα αυτό μπορεί και πάλι κανείς να διακρίνει ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο που δυσχεραίνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης είναι οι οικογενειακές υποχρεώσεις, με τη σύγκρουση με το ωράριο εργασίας να ακολουθεί στη δεύτερη θέση και το υψηλό κόστος που συνεπάγεται η συμμετοχή σε ορισμένες εξ αυτών των δραστηριοτήτων να συμπληρώνει την τριάδα των σημαντικότερων παραγόντων

που δρουν ανασταλτικά στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν. Λιγότερο συχνή είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος για συμμετοχή σε τέτοιες δράσεις ενώ σαφώς συχνότερη, σε μικρότερη συχνότητα όμως από το κόστος, είναι και η έλλειψη επιμορφωτικών προγραμμάτων που να ενδιαφέρουν τους εκπαιδευτικούς.

1.2.3. Σχέσεις και Συσχετίσεις

Αφού παρουσιάστηκαν και αναλυθήκαν διεξοδικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τους λόγους μη συμμετοχής τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν οι συσχετίσεις που βρέθηκαν ανάμεσα στα εμπόδια αυτά από τη μια και στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και τις μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες εν τέλει συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί από την άλλη.

1.2.3.1. Σχέσεις και συσχετίσεις με το κόστος της επαγγελματικής ανάπτυξης

Στον πίνακα 44 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου χι τετράγωνο που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στις μεταβλητές της συμμετοχής σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων και της μη συμμετοχής σε επιμορφωτικές δραστηριότητες λόγω του μεγάλου κόστους των δραστηριοτήτων αυτών. Ο έλεγχος αυτός με τέσσερις βαθμούς ελευθερίας έδωσε τιμή 11,283 και p-value $0,024 < 0,05 = \alpha$, όπου α το επίπεδο σημαντικότητας. Επομένως απορρίπτοντας την αρχική υπόθεση H_0 και δεχόμενοι την εναλλακτική υπόθεση, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι δύο αυτές μεταβλητές είναι εξαρτημένες και μάλιστα σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Η ύπαρξη της συσχέτισης αυτής κινητοποίησε μια περαιτέρω διερεύνησή της προκειμένου να βρεθεί η κατεύθυνσή της και άρα ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζονται τα δύο εξαρτημένα μεγέθη το ένα από το άλλο. Στον πίνακα 45 βλέπουμε ότι το p-value $< 0,01 = \alpha$, όπου α το επίπεδο σημαντικότητας, ενώ ο συντελεστής συσχέτισης του του Kendal, είχε τιμή -0,159. Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν την ύπαρξη μιας σχέσης αρνητικής ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, σχέση η οποία είναι στατιστικά σημαντική και μάλιστα σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Με άλλα λόγια υπάρχει μια μικρή αλλά στατιστικά σημαντική τάση, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων να αντικρίζουν το κόστος των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης σαν ανασταλτικό παράγοντα για την συμμετοχή τους σε αυτές.

Το γεγονός αυτό είναι απορίας άξιο, τουλάχιστον σε πρώτη φάση, καθώς τα προγράμματα ενίσχυσης προσόντων είναι δραστηριότητες οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις, τουλάχιστον τα τελευταία χρόνια, απαιτούν από τους συμμετέχοντες να καταβάλλουν ποσά διόλου ευκαταφρόνητα. Δεν θα περίμενε επομένως κανείς να αντιμετωπίζουν το κόστος των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης

Chi-Square Tests

Πίνακας 44	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,283 ^a	4	,024
Likelihood Ratio	11,408	4	,022
Linear-by-Linear Association	10,444	1	,001
N of Valid Cases	368		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,01.

Correlations

Πίνακας 45			Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή έχουν μεγάλο κόστος	Συμμετοχή σε Προγράμματα Ενίσχυσης Προσόντων
Kendall's tau_b	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή έχουν μεγάλο κόστος	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 . 368	-,159** ,001 368
	Συμμετοχή σε Προγράμματα Ενίσχυσης Προσόντων	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,159** ,001 368	1,000 . 368

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

σαν εμπόδιο για την συμμετοχή σε τέτοιου είδους δράσεις οι εκπαιδευτικοί που έχουν ήδη συμμετάσχει σε τέτοιες επί πληρωμή δραστηριότητες.

Σε μια δεύτερη ωστόσο ανάγνωση η τάση αυτή γίνεται κατανοητή. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων, τα οποία απαιτούσαν κάποιας μορφής δίδακτρα, στα πλαίσια της προσπάθειάς τους να εξοπλιστούν έτι περισσότερο επιστημονικά και επαγγελματικά, έτσι ώστε να παραμένουν ενημερωμένοι για τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και εν γένει για το επιστημονικό τους αντικείμενο, έχουν βιώσει το υψηλό κόστος των επιμορφωτικών αυτών δραστηριοτήτων.

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί πλήρωσαν από τα προσωπικά τους εισοδήματα για την συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους επιμορφωτικές δράσεις ποσά καθόλου ευκαταφρόνητα και αν μη τι άλλο είναι αυτοί που μπορούν πρωτίστως να εκφράσουν μέσω των προσωπικών τους βιωμάτων και όχι απλώς υποθετικά τα αντικειμενικά έντονα οικονομικά εμπόδια που παρουσιάζονται στους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της προσπάθειάς τους για επαγγελματική ανάπτυξη. Ένωσαν δηλαδή στην πράξη το βαρύ αυτό κόστος ορισμένων δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Για αυτό και αναδεικνύεται η τάση που προαναφέρθηκε, ότι δηλαδή αυτοί ακριβώς οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν με την άποψη ότι το κόστος των δραστηριοτήτων αυτών αποτελεί τροχοπέδη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε τέτοιας μορφής δραστηριότητες επιμόρφωσης, επενδύοντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη από τα προσωπικά τους έσοδα, δηλώνοντας ότι το κόστος των δραστηριοτήτων είναι ανασταλτικός παράγοντας για την συμμετοχή τους σε αυτές, καταδεικνύουν ότι ναι μεν συμμετείχαν σε τέτοιου είδους δράσεις για χάρη της επιστημονικής και επαγγελματικής τους βελτίωσης αλλά ενδέχεται να μην είναι σε θέση να συμμετέχουν ξανά σε επιμορφωτικές δράσεις που απαιτούν χρηματικά ποσά για την συμμετοχή. Δεν θα συνεχίζουν να επενδύουν επ' άπειρον αν δεν υπάρξει στήριξη από την πολιτεία και αυτό είναι ένα σημαντικό συμπέρασμα στο σημείο αυτό.

Η ίδια εικόνα παρατηρείται και όσον αφορά την σχέση της μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης λόγω του κόστους τους και της συμμετοχής τους σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου.

Εργαζόμενοι με τον ίδιο ακριβώς τρόπο με παραπάνω εντοπίζουμε την τάση οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου να αντικρίζουν το κόστος ως ανασταλτικό παράγοντα για την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Και στην περίπτωση αυτή η αιτιολογία φαίνεται ότι είναι η ίδια με παραπάνω. Δηλαδή, όπως και με τη συμμετοχή σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων, έτσι και στα προγράμματα που πραγματοποιούνται από διάφορους οργανισμούς εκτός του δημοσίου, οι συμμετέχοντες συχνά καλούνται να πληρώσουν κάποιο χρηματικό ποσό για τη συμμετοχή τους. Ακριβώς αυτοί οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πληρώνουν για την επιμόρφωσή τους, είναι και αυτοί που καταδεικνύουν το κόστος των δραστηριοτήτων ως ανασταλτικό παράγοντα για την συμμετοχή τους σε αυτές καθώς αυτοί σε πρώτη φάση βίωσαν το βαρύ αυτό κόστος. Μπορεί να επωμίστηκαν το οικονομικό βάρος που συνεπαγόταν η συμμετοχή τους σε κάποια τέτοιου είδους δραστηριότητα αλλά αυτό δεν σημαίνει πως θα συνεχίσουν επ' αόριστον να επενδύουν από τα δικά τους εισοδήματα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη χωρίς την στήριξη από την πολιτεία.

Το γεγονός αυτό, το οποίο βλέπουμε να επιβεβαιώνεται εις διπλούν, εγείρει προβληματισμούς σχετικά με την μορφή των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες ενδεχομένως θα πρέπει να κατευθυνθούν οι εκπαιδευτικοί ειδικά στα πλαίσια μιας γενικευμένης οικονομικής κρίσης, όπως αυτή που βιώνει η χώρα μας.

Επιπλέον φαίνεται ότι και οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες τείνουν να θεωρούν ότι το κόστος των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ανασταλτικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους σε τέτοιες δραστηριότητες.

Μολονότι οι επισκέψεις παρατήρησης σε σχολικές μονάδες είναι άνευ κόστους και επομένως η αιτιολογία που αναφέρθηκε στις δύο προηγούμενες περιπτώσεις εδώ δεν έχει ισχύ, εντούτοις το προφίλ των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι αυτό που ερμηνεύει τη συγκεκριμένη τάση.

Πράγματι, όπως θα φανεί λίγο παρακάτω, όταν θα αναδειχθούν οι συσχετίσεις ανάμεσα στις διάφορες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων τείνουν να συμμετέχουν και σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες αλλά και σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου.

Έτσι η προαναφερθείσα τάση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε επισκέψεις παρατήρησης να αντικρίζουν το οικονομικό κόστος σαν ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις, μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από το ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι ιδιαίτερα πιθανό να έχουν συμμετάσχει και σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων. Οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων τείνουν να θεωρούν ως ανασταλτικό παράγοντα συμμετοχής τους σε επιμορφώσεις, όπως προαναφέρθηκε, το κόστος αυτών των δραστηριοτήτων, έχοντας φυσικά επωμιστεί οι ίδιοι το αντίτιμο των δραστηριοτήτων ενίσχυσης προσόντων στις οποίες είχαν ήδη συμμετάσχει.

Κατόπιν τούτων, διερευνήθηκε η ύπαρξη μιας κάποιας συσχέτισης ανάμεσα στη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δραστηριότητες λόγω κόστους και στα έτη προϋπηρεσίας τους. Όπως φαίνεται στον πίνακα 46, ο συντελεστής rho του Spearman, που ενδείκνυται για την ανάδειξη συσχετίσεων τόσο σε ordinal data, όπως τα δεδομένα που αποκομίζονται από τις κλίμακες Likert, όσο και σε συνεχείς περιπτώσεις, όπως είναι η μεταβλητή των ετών προϋπηρεσίας, είχε τιμή $-0,118$, με $p\text{-value}=0,023 < 0,05=\alpha$, όπου α το επίπεδο σημαντικότητας που εδώ είναι 5%. Άρα στο επίπεδο αυτό σημαντικότητας υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα δύο αυτά μεγέθη, συσχέτιση που μάλιστα είναι αρνητική.

Η αρνητική συσχέτιση υποδηλώνει ότι όσο μειώνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας τόσο περισσότερο αντικρίζουν οι εκπαιδευτικοί το κόστος της επαγγελματικής ανάπτυξης σαν ανασταλτικό παράγοντα για την συμμετοχή τους σε τέτοιες δραστηριότητες. Με άλλα λόγια οι νεοδιόριστοι (και νεότεροι συνήθως) εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που δυσκολεύονται περισσότερο να επωμιστούν το κόστος που μπορεί να συνεπάγεται η συμμετοχή τους σε

Correlations				
Πίνακας 46			Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή έχουν μεγάλο κόστος	Έτη Προϋπηρεσίας
Spearman's rho	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή έχουν μεγάλο κόστος	Correlation Coefficient	1,000	-,118*
		Sig. (2-tailed)	.	,023
	Έτη Προϋπηρεσίας	N	368	368
		Correlation Coefficient	-,118*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,023	.
		N	368	368

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ορισμένες επιμορφωτικές δράσεις, κάτι που φαίνεται απόλυτα λογικό αν αναλογιστεί κανείς τις οικονομικές συνθήκες της παρούσας περιόδου. Οι εκπαιδευτικοί με λίγα σχετικά χρόνια προϋπηρεσίας δεν είναι συνήθως τοποθετημένοι σε θέσεις κοντά στη μόνιμη, πριν το διορισμό, κατοικία τους, με αποτέλεσμα να πρέπει να συντηρούν στον τόπο που εργάζονται κάποιο οίκημα για τη διαμονή τους ή, ανάλογα και με την απόσταση από την μόνιμη κατοικία τους, να πηγαινοέρχονται από τον μόνιμο τόπο διαμονής τους στον τόπο εργασίας τους, κινήσεις που αμφότερες συνεπάγονται σημαντικά έξοδα. Τα έξοδα αυτά σε συνδυασμό με το ιδιαίτερα χαμηλό μισθολόγιο των νέων εκπαιδευτικών και τις ιδιαίτερα ακριβές συνθήκες διαβίωσης με ό,τι αυτές περιλαμβάνουν και όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί στην παρούσα περιρρέουσα οικονομική κατάσταση της χώρας, καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολο για τους νέους εκπαιδευτικούς την επί πληρωμή συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Και όλα αυτά αν αναλογιστεί κανείς ότι πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς αυτούς που όπως είχαμε δει προηγουμένως είναι οι ίδιοι που έχουν συμμετάσχει ακόμα και σε επί πληρωμή προγράμματα ενίσχυσης προσόντων, αλλά και σε επιμορφωτικά προγράμματα άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου, προσπαθώντας να αποκτήσουν όσο το δυνατόν περισσότερα τυπικά προσόντα ούτως ώστε να βρουν κάποια θέση εργασίας μέσα σε ένα ιδιαίτερα ανταγωνιστικό εργασιακό περιβάλλον όπως είναι αυτό που έχει διαμορφωθεί στη χώρα μας σήμερα.

Φαίνεται ότι καθώς η προσπάθειά τους να εισέλθουν στο χώρο της εκπαίδευσης ασκώντας το διδακτικό λειτούργημα στέφθηκε εν τέλει με επιτυχία, δε δύνανται να συνεχίζουν να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα με τον ίδιο τουλάχιστον ρυθμό. Επένδυσαν προκειμένου να εργαστούν και πλέον γίνεται η απόσβεση της επένδυσης αυτής. Τα μισθολογικά επίπεδα ειδικά στο συγκεκριμένο επάγγελμα δεν είναι ιδιαίτερα υψηλά, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να διαχειρίζονται τα έσοδά τους με στόχο την εξασφάλιση ενός μίνιμουμ επιπέδου διαβίωσης αποταμιεύοντας παράλληλα για τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό τους. Δε είναι εύκολη μια περαιτέρω επένδυση χρημάτων αλλά και κόπου και χρόνου όπως θα δούμε παρακάτω για την απόκτηση άλλων τυπικών προσόντων.

1.2.3.2. Σχέσεις και συσχετίσεις με το ωράριο εργασίας των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 47, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της απόπειρας να διερευνηθεί η ύπαρξη και η κατεύθυνση μιας κάποιας συσχέτισης ανάμεσα στη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης λόγω σύγκρουσής τους με το ωράριο εργασίας τους και στο επίπεδο εκπαίδευσής τους. Ο συντελεστής του Kendall έδωσε τιμή 0,151 με $p\text{-value}=0,001<0,01=\alpha$, όπου α το επίπεδο σημαντικότητας που εδώ είναι της τάξης του 1%. Υπάρχει λοιπόν πράγματι στατιστικά σημαντική συσχέτιση και μάλιστα σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Correlations				
Πίνακας 47			Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή συγκρούονται με το ωράριό μου	Επίπεδο Εκπαίδευσης
Kendall's tau_b	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή συγκρούονται με το ωράριό μου	Correlation Coefficient	1,000	,151**
		Sig. (2-tailed)	.	,001
Επίπεδο Εκπαίδευσης		N	368	368
		Correlation Coefficient	,151**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	.
		N	368	368

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Η συσχέτιση αυτή είναι θετική γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν συνεχίσει τις σπουδές τους πέραν του αρχικού τους τίτλου σπουδών τείνουν να αντικρίζουν το ωράριο των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων σαν ανασταλτικό παράγοντα για την συμμετοχή τους σε αυτές, θεωρώντας ότι η σύγκρουσή του με το ωράριο εργασίας τους καθιστά δύσκολο το εγχείρημα συμμετοχής.

Ακολουθώντας την ίδια μεθοδολογία βρίσκουμε ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να συμφωνούν πιο έντονα σε σχέση με τους συναδέλφους τους της πρωτοβάθμιας με το ότι το ωράριο εργασίας τους συγκρούεται με τις επιμορφωτικές δράσεις, γεγονός που έχει σαν αποτέλεσμα να μην δύνανται ορισμένες φορές να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Τα ευρήματα αυτά έχουν να κάνουν μεταξύ άλλων και με αυτά καθαυτά τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης τα οποία διατίθενται για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως έχει ήδη αναφερθεί και όπως θα επαναλάβουμε στη φάση της καταγραφής των συμπερασμάτων της παρούσας μελέτης, φάση η οποία θα διαδεχτεί την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Στο ίδιο μήκος κύματος καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε δραστηριότητες ενίσχυσης προσόντων τείνουν να συμφωνούν εντονότερα με το ότι η μη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες οφείλεται στη σύγκρουσή τους με το ωράριο εργασίας τους.

Κατ' αναλογία δηλαδή με την προηγούμενη περίπτωση, όπου το κόστος είχε διερευνηθεί σαν ενδεχόμενος ανασταλτικός παράγοντας για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, έτσι και στην περίπτωση του ωραρίου εργασίας, οι εκπαιδευτικοί που έχουν βιώσει την πίεση και τη σύγκρουση του ωραρίου αυτού με τα ωράρια των δραστηριοτήτων επιμόρφωσης και έχουν ζήσει μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα είναι και αυτοί που μπορούν πρωτίστως να εκφράσουν ακριβώς από τα προσωπικά τους βιώματα τα εμπόδια που παρουσιάζονται λόγω του ωραρίου εργασίας κατά τη συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Στο ίδιο μοτίβο, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα τείνουν να συμφωνούν εντονότερα με το ότι η σύγκρουση των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης με το ωράριο εργασίας τους αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους δράσεις. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται όπως και παραπάνω μέσα από το ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν βιώσει αυτή τη σύγκρουση των ωραρίων εργασίας και δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης είναι αυτοί που πρωτίστως δηλώνουν ότι η σύγκρουση αυτή αποτελεί εμπόδιο για τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις.

Μέσα από μια ίδιας μορφής ανάλυση βρίσκουμε ότι, για τους προαναφερθέντες λόγους, οι οποίοι αιτιολογούν και την συγκεκριμένη τάση, οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε δίκτυα εκπαιδευτικών τείνουν να συμφωνούν έντονα με το ότι η σύγκρουση των δραστηριοτήτων επιμόρφωσης με το ωράριο εργασίας τους αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

1.2.3.3. Σχέσεις και συσχετίσεις με τις οικογενειακές υποχρεώσεις

Εργαζόμενοι με τον ίδιο τρόπο με παραπάνω φτάνουμε στο συμπέρασμα ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί του δείγματος τείνουν να συμφωνούν εντονότερα με το ότι η μη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται μεταξύ άλλων και στην έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων. Κάτι τέτοιο ερμηνεύεται μέσα από το γεγονός του ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που είναι συνήθως μεγαλύτερης ηλικίας από τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, ειδικά ανάμεσα στον ίδιο κλάδο, έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να έχουν δημιουργήσει οικογένεια και λόγω ηλικίας αλλά και λόγω της οικονομικής σταθερότητας που δίνει μια μόνιμη θέση στη δημόσια εκπαίδευση. Από τη

δημιουργία αυτή μιας οικογένειας απορρέουν κάποιες υποχρεώσεις που απαιτούν καθημερινά από τον εκπαιδευτικό να αφιερώνει χρόνο, χρόνος που φαίνεται να δυσχεραίνει ορισμένες φορές την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις.

Καταδεικνύεται επιπλέον ότι οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με το ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις τους και ο χρόνος που αυτές απαιτούν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις, τείνουν να μην συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή/και σεμινάρια, ακριβώς ενδεχομένως λόγω αυτής της έλλειψης χρόνου.

Στο σημείο αυτό παρατηρείται μια άλλης μορφής και κατεύθυνσης τάση. Πράγματι, ενώ μέχρι τώρα παρατηρήθηκε μια τάση οι εκπαιδευτικοί που έχουν βιώσει το κόστος των επιμορφώσεων και τη σύγκρουσή τους με το ωράριο εργασίας τους, μέσα από την ίδια τους τη συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, να δηλώνουν ότι συμφωνούν με το ότι τα στοιχεία αυτά είναι ανασταλτικά για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επιμόρφωσης, εδώ συμβαίνει κάτι διαφορετικό. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι δεν έχουν χρόνο λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, δεν συμμετέχουν καν σε συνέδρια ή/και σεμινάρια λόγω αυτής της έλλειψης χρόνου. Δεν προέρχεται η τάση τους αυτή από τα προσωπικά τους βιώματα από την επιμόρφωση, αλλά δεν είχαν καν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε τέτοιες δραστηριότητες λόγω του βαρύ καθημερινού τους προγράμματος.

Το σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς καταδεικνύεται η ανάγκη στήριξης εκ μέρους της πολιτείας και της εκπαιδευτικής ηγεσίας προς τους εκπαιδευτικούς (και όχι μόνο) που καλούνται να φέρουν σε πέρας το κρίσιμο διδακτικό τους έργο από τη μία, μένοντας διαρκώς ενημερωμένοι για τις νεότερες καινοτομίες στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και να διαχειριστούν τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις φροντίζοντας τα μέλη της οικογένειάς τους, που άλλωστε αποτελεί τον πυλώνα της προσωπικής τους ζωής, με σαφείς επιδράσεις στην απόδοση και τη διδακτική τους συμπεριφορά και στάση στο σχολικό πλαίσιο.

Φαίνεται επιπροσθέτως ότι οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις δεν αφήνουν χρόνο για την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δραστηριότητες τείνουν να μην συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου. Η τάση αυτή για μη συμμετοχή οφείλεται ακριβώς στην έλλειψη χρόνου λόγω των υποχρεώσεων που σχετίζονται και απορρέουν από την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν βρέθηκε κάποια συσχέτιση ανάμεσα στην μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης λόγω των οικογενειακών τους υποχρεώσεων και στο φύλο. Ενώ λοιπόν στα πλαίσια της πιο «παραδοσιακής» οικογένειας, το βάρος της ανατροφής των παιδιών είναι μεγαλύτερο για την μητέρα και άρα εν προκειμένω την γυναίκα εκπαιδευτικό, εντούτοις κανείς από τους στατιστικούς ελέγχους δεν έδειξε κάποια τέτοια σχέση-συσχέτιση.

Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, αντίθετα με αυτό το οποίο αναμενόταν, δεν φάνηκαν αντιμετωπίζουν τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις σαν εντονότερο ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Δεν σημαίνει ωστόσο αυτό ότι δεν εμποδίζουν οι υποχρεώσεις αυτές τόσο τους άνδρες όσο και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις, κάτι για το οποίο, όπως ήδη υπογραμμίστηκε, θα πρέπει να μεριμνήσουν οι αρμόδιοι, ούτως ώστε να διευκολύνονται και οι εκπαιδευτικοί που έχουν

οικογένεια στο να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που τους βελτιώνουν σαν επιστήμονες και σαν εκπαιδευτικούς.

1.2.3.4. Σχέσεις και συσχετίσεις με την έλλειψη συναφών με το επιστημονικό αντικείμενο επιμορφωτικών δραστηριοτήτων

Στον πίνακα 48 μπορεί κανείς να διακρίνει ότι ο συντελεστής συσχέτισης του Kendall για τις μεταβλητές της μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, λόγω της μη ύπαρξης τέτοιου είδους δραστηριοτήτων σχετικών με το αντικείμενό τους, και του φύλου, είχε τιμή $-0,157$ με $p\text{-value}=0,001<0,01=\alpha$ όπου α το επίπεδο σημαντικότητας που εδώ είναι της τάξης του 1%. Επομένως υπάρχει συσχέτιση, που είναι μάλιστα στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1%, ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές.

Η συσχέτιση αυτή είναι αρνητική, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος τείνουν να διαφωνούν εντονότερα σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους με το ότι δε συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης λόγω του ότι δεν υπάρχουν τέτοιου είδους δραστηριότητες σχετικές με το αντικείμενό τους.

Correlations				
Πίνακας 48			Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν υπάρχουν τέτοιου είδους δραστηριότητες σχετικές με το αντικείμενό μου	Φύλο
Kendall's tau_b	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν υπάρχουν τέτοιου είδους δραστηριότητες σχετικές με το αντικείμενό μου	Correlation Coefficient	1,000	-,157**
		Sig. (2-tailed)	.	,001
		N	368	368
Φύλο		Correlation Coefficient	-,157**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	.
		N	368	368

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Εργαζόμενοι με την ίδια μεθοδολογία φτάνουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να διαφωνούν εντονότερα σε σχέση με τους συναδέλφους τους που εργάζονται στη δευτεροβάθμια με το ότι η μη συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται στην μη ύπαρξη τέτοιων προγραμμάτων σχετικών με το επιστημονικό τους αντικείμενο. Η τάση αυτή ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι υπάρχει μια πολύ μεγάλη γκάμα δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης που προσφέρονται για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την περίπτωση των προγραμμάτων ενίσχυσης προσόντων.

Η προσφορά αυτή είναι σαφώς μικρότερη στην περίπτωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Βέβαια και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών διαφώνησαν απερίφραστα με την θέση αυτή, ότι δηλαδή η μη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται στην μη ύπαρξη σχετικών με το επιστημονικό τους αντικείμενο προγραμμάτων και δραστηριοτήτων. Εντούτοις η διαφωνία ήταν εντονότερη στην περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι διαθέτουν μια μεγάλη πληθώρα επιμορφωτικών επιλογών, μεγαλύτερη από αυτή των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας.

Έτσι ερμηνεύεται και η προαναφερθείσα τάση των γυναικών εκπαιδευτικών να διαφωνούν εντονότερα με την θέση αυτή. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί και επιπλέον το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η τάση λοιπόν των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας να διαφωνούν εντονότερα με την συγκεκριμένη θέση, δημιουργεί μια αντίστοιχης κατεύθυνσης τάση, η οποία οφείλεται στην ποσοστιαία κατανομή του φύλου

ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η οποία αποτυπώθηκε παραπάνω.

Στον πίνακα 49, παρατηρείται ότι ο συντελεστής συσχέτισης rho του Spearman για τις μεταβλητές της μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης λόγω της μη ύπαρξης τέτοιου είδους δραστηριοτήτων σχετικών με το αντικείμενό τους και των ετών προϋπηρεσίας τους πήρε τιμή 0,148 με $p\text{-value}=0,004<0,01=\alpha$ όπου α το επίπεδο σημαντικότητας που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι της τάξης του 1%. Υπάρχει επομένως συσχέτιση, και μάλιστα στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1%, ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές.

Correlations				
Πίνακας 49			Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν υπάρχουν τέτοιου είδους δραστηριότητες σχετικές με το αντικείμενό μου	Έτη Προϋπηρεσίας
Spearman's rho	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν υπάρχουν τέτοιου είδους δραστηριότητες σχετικές με το αντικείμενό μου	Correlation Coefficient	1,000	,148**
		Sig. (2-tailed)	.	,004
		N	368	368
Έτη Προϋπηρεσίας		Correlation Coefficient	,148**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,004	.
		N	368	368

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Η συσχέτιση αυτή είναι θετική, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας τείνουν να διαφωνούν εντονότερα με την θέση ότι η μη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται στην μη ύπαρξη τέτοιων δραστηριοτήτων σχετικών με το αντικείμενό τους.

Το γεγονός αυτό οφείλεται ενδεχομένως, μεταξύ άλλων, και στο ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται διαρκώς, χάρη και στην εξοικείωσή τους με τα ψηφιακά μέσα, για τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που προσφέρονται σε μεγάλη πληθώρα ακόμα και στην περίοδο αυτή της έντονης οικονομικής κρίσης για τη χώρα μας. Αυτοί λοιπόν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δηλώσουν απερίφραστα, έχοντας επαρκή γνώση της προσφοράς επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, ότι τις περισσότερες φορές υπάρχουν συναφή με το επιστημονικό τους αντικείμενο προγράμματα επιμόρφωσης και ότι η μη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες αν μη τι άλλο δεν οφείλεται στην μη διαθεσιμότητα κατάλληλων προγραμμάτων.

Στον πίνακα 50 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της απόπειρας διερεύνησης της ύπαρξης και κατεύθυνσης μιας κάποιας συσχέτισης για τις μεταβλητές της μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δραστηριότητες λόγω της μη ύπαρξης τέτοιου είδους δραστηριοτήτων σχετικών με το αντικείμενό τους και της συμμετοχής τους σε υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης. Ο συντελεστής συσχέτισης του Kendall έδωσε τιμή 0,112 με $p\text{-value}=0,019<0,05=\alpha$ όπου α το επίπεδο σημαντικότητας το οποίο στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι της τάξης του 5%. Υπάρχει επομένως συσχέτιση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές και μάλιστα στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Η συσχέτιση αυτή είναι θετική, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στις υποχρεωτικές επιμορφώσεις που διοργανώνονται από τον σχολικό σύμβουλο για την κάθε ειδικότητα, επιμορφώσεις στις οποίες συμμετέχει η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, τείνουν να διαφωνούν

Correlations				
Πίνακας 50			Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν υπάρχουν τέτοιου είδους δραστηριότητες σχετικές με το αντικείμενό μου	Συμμετοχή σε Υποχρεωτικά Ενδοϋπηρεσιακά Προγράμματα Επιμόρφωσης
Kendall's tau_b	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν υπάρχουν τέτοιου είδους δραστηριότητες σχετικές με το αντικείμενό μου	Correlation Coefficient	1,000	,112*
		Sig. (2-tailed)	.	,019
		N	368	368
Συμμετοχή σε Υποχρεωτικά Ενδοϋπηρεσιακά Προγράμματα Επιμόρφωσης		Correlation Coefficient	,112*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,019	.
		N	368	368

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

έντονα με την εν λόγω θέση, ότι δηλαδή η μη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης έχει να κάνει με την μη διαθεσιμότητα συναφών με το επιστημονικό τους αντικείμενο προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η τάση αυτή, ερμηνεύεται από το ότι και μόνο τα επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς σε ετήσια βάση από τον σύμβουλο και έχουν χαρακτήρα υποχρεωτικό, σχετίζονται συνήθως με τα επιστημονικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, άλλοτε πιο έντονα και άλλοτε πιο αμυδρά. Επομένως για τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στα υποχρεωτικά αυτά προγράμματα επιμόρφωσης, ακόμα και η ύπαρξη αυτών των προγραμμάτων που αγγίζουν λίγο ή πολύ τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα και τους εκπαιδευτικούς και διδακτικούς τους προβληματισμούς, παρόλο τον διαδικαστικό χαρακτήρα που ενδεχομένως να έχουν ως έναν βαθμό σε ορισμένες των περιπτώσεων, αρκεί για να καταρρίψει την θέση ότι η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετίζεται με την μη διαθεσιμότητα τέτοιων προγραμμάτων συναφών με τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα.

Κάτι το οποίο είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον στο σημείο αυτό είναι το εάν και κατά ποσό υπάρχει κάποια σχέση-συσχέτιση ανάμεσα στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών και στη μη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης λόγω της μη διαθεσιμότητας τέτοιων προγραμμάτων συναφών με το επιστημονικό τους αντικείμενο. Η απόπειρα διερεύνησης της ύπαρξης μιας κάποιας τέτοιας σχέσης μας οδήγησε στον συντελεστή Cramer's V ή διαφορετικά Φ_c (Φι του Cramer). Ο συντελεστής αυτός ενδείκνυται για την διερεύνηση σχέσεων και συσχετίσεων ανάμεσα σε nominal data, δεδομένα που έχουν μορφή σαν εκείνη της μεταβλητής της ειδικότητας για τους εκπαιδευτικούς του δείγμάτος μας.

Στον πίνακα 51 διακρίνεται η τιμή του συντελεστή Cramer's V για τις μεταβλητές της μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δραστηριότητες λόγω της μη ύπαρξης τέτοιου είδους δραστηριοτήτων σχετικών με το αντικείμενό τους και της ειδικότητας τους. Ο συντελεστής έδωσε τιμή 0,377 με $p\text{-value} < 0,001 < 0,01 = \alpha$ όπου α το επίπεδο σημαντικότητας που στην περίπτωση αυτή είναι της τάξης του 1%. Υπάρχει λοιπόν ισχυρή σχέση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές, σχέση που είναι στατιστικά σημαντική και μάλιστα σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Symmetric Measures

Πίνακας 51		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	,753	,000
	Cramer's V	,377	,000
N of Valid Cases		368	

Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ειδικότητα σχετίζεται ισχυρά με την μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης λόγω της έλλειψης ακριβώς τέτοιων δραστηριοτήτων σχετικών με το επιστημονικό τους αντικείμενο. Πράγματι, αν παρατηρήσουμε τα δεδομένα του δείγματος ειδικότητες οι οποίες δεν είναι τόσο «δημοφιλείς» όπως για παράδειγμα οι καθηγητές καλλιτεχνικών, δηλώνουν σε ποσοστά της τάξης ακόμα και του 75% ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την θέση αυτή, ενώ «δημοφιλέστερες» ειδικότητες, όπως για παράδειγμα οι δάσκαλοι, εμφανίζουν την αντίθετη εικόνα, δηλώνοντας σε ποσοστά της τάξης ακόμα και του 15% ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την συγκεκριμένη θέση. Πράγματι, τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης συνήθως απευθύνονται στις δημοφιλείς ειδικότητες, καλύπτοντας τις ανάγκες του μεγαλύτερου μέρους του εκπαιδευτικού δυναμικού, αφήνοντας όμως εκτός ή αγγίζοντας αμυδρά τα επιστημονικά ενδιαφέροντα των ειδικοτήτων με λιγότερα μέλη στη σχολική κοινότητα, ειδικότητες που όμως διαδραματίζουν εξίσου κομβικό ρόλο με τις πιο δημοφιλείς στην καθημερινή σχολική και διδακτική πράξη. Το

σημείο αυτό αποτελεί σημείο φλέγον και απαιτεί την προσοχή και την αναδιαμόρφωση των στρατηγικών των σχεδιαστών των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

1.2.3.5. Σχέσεις και συσχετίσεις με τη μη συμμετοχή λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος

Χρησιμοποιώντας τη μεθοδολογία που αξιοποιεί το συντελεστή συσχέτισης του Kendall συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν συνεχίσει τις σπουδές τους πέραν του αρχικού τους τίτλου σπουδών τείνουν να διαφωνούν εντονότερα με την θέση αυτή, δηλαδή με το ότι δεν συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης λόγω του ότι δεν ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Το ενδιαφέρον τους άλλωστε για αυτές τις δραστηριότητες είναι και αυτό που σε πρώτη φάση τους οδήγησε στο να ασχοληθούν με προγράμματα ενίσχυσης προσόντων και στο να αποκτήσουν τίτλους σπουδών συνεχίζοντας την ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία πέρα από τις αρχικές τους σπουδές.

Με τον ίδιο τρόπο καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων τείνουν να διαφωνούν εντονότερα με την θέση αυτή, δηλαδή με το ότι δεν συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης λόγω του ότι δεν ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Το ενδιαφέρον ακριβώς των εκπαιδευτικών αυτών για επαγγελματική ανάπτυξη είναι αυτό που τους οδήγησε στην συμμετοχή τους στις συγκεκριμένες επιμορφωτικές δράσεις.

Η ίδια αιτιολογία ισχύει και για όλες τις επόμενες περιπτώσεις στις οποίες παρατηρείται θετική συσχέτιση ανάμεσα στη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης λόγω της έλλειψης ενδιαφέροντος εκ μέρους τους για συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες και στη συμμετοχή τους σε όλες τις υπόλοιπες δραστηριότητες επιμόρφωσης που θα ακολουθήσουν.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή/και σεμινάρια τείνουν να διαφωνούν εντονότερα με την συγκεκριμένη θέση που έχει να κάνει με την μη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται ακριβώς με τον ίδιο τρόπο όπως και στις προηγούμενες περιπτώσεις, μέσα δηλαδή από το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για αυτή καθαυτή τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις, ενδιαφέρον που εκφράζεται ακριβώς με την συμμετοχή στην προκειμένη περίπτωση σε εκπαιδευτικά συνέδρια και σεμινάρια.

Συνάμα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης τείνουν να διαφωνούν εντονότερα με την συγκεκριμένη θέση που έχει να κάνει με την μη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος. Η τάση αυτή ερμηνεύεται ακριβώς από το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών που στην συγκεκριμένη περίπτωση φαίνεται να συμμετέχουν ακόμα και σε μη υποχρεωτικά προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, σε προγράμματα δηλαδή που συνήθως διοργανώνονται από τον σύμβουλο τα οποία όμως δεν έχουν καν υποχρεωτικό χαρακτήρα για τους εκπαιδευτικούς. Εντούτοις το ενδιαφέρον τους για επιμόρφωση τους οδηγεί στο να παρακολουθήσουν ακόμα και τα μη υποχρεωτικά προγράμματα για ενημερώνονται διαρκώς για πτυχές του διδακτικού τους επαγγέλματος.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες τείνουν να διαφωνούν εντονότερα με την συγκεκριμένη θέση που έχει να κάνει με την μη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος. Η τάση αυτή ερμηνεύεται από την αιτιολογία που ήδη έχει αναφερθεί σχετικά με το ενδιαφέρον

των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, ενδιαφέρον που εκφράζεται μέσα από την συμμετοχή τους σε ακριβώς τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Με την ίδια μεθοδολογία φτάνουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου τείνουν να διαφωνούν εντονότερα με την συγκεκριμένη θέση που έχει να κάνει με την μη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος. Η τάση αυτή ερμηνεύεται από την αιτιολογία που ήδη έχει αναφερθεί στις προηγούμενες συναφείς περιπτώσεις.

Επιπροσθέτως φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε δίκτυα εκπαιδευτικών τείνουν να διαφωνούν εντονότερα με την συγκεκριμένη θέση που έχει να κάνει με την μη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος. Η τάση αυτή ερμηνεύεται από την αιτιολογία που ήδη έχει αναφερθεί στις προηγούμενες συναφείς περιπτώσεις.

Στο ίδιο μήκος κύματος, οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε ατομική ή συνεργατική ερευνά σε ζητήματα ενδιαφέροντος τείνουν να διαφωνούν εντονότερα με την συγκεκριμένη θέση που έχει να κάνει με την μη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος. Η τάση αυτή ερμηνεύεται από την αιτιολογία που ήδη έχει αναφερθεί στις προηγούμενες συναφείς περιπτώσεις, πόσο μάλλον σε αυτή την περίπτωση που η ίδια η συγκεκριμένη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης εμπεριέχει την λέξη «ενδιαφέρον». Τα ζητήματα ενδιαφέροντος προκύπτουν φυσικά από το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τις καθημερινές διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές, για τα περιστατικά και τις ποικίλες διδακτικές περιστάσεις που ανακύπτουν καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον. Το προσωπικό ενδιαφέρον άλλωστε, όπως ήδη έχει αναφερθεί στο θεωρητικό σκέλος της παρούσας μελέτης, αποτελεί τον κινητήριο μοχλό για την συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε οποιαδήποτε μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης.

Με τον ίδιο τρόπο καταδεικνύεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος τείνουν να διαφωνούν εντονότερα σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους όσον αφορά την συγκεκριμένη θέση που έχει να κάνει με την μη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος.

Συμπεραίνουμε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που εργάζονται σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές τείνουν να διαφωνούν εντονότερα σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους όσον αφορά την συγκεκριμένη θέση που έχει να κάνει με την μη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να οφείλεται μεταξύ άλλων και στο ότι οι εκπαιδευτικοί των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών είναι συνήθως οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, όπως έχει ήδη αναφερθεί πολλάκις, είχαν εκδηλώσει έντονο ενδιαφέρον στο παρελθόν προκειμένου να εξοπλιστούν με όσο το δυνατόν περισσότερα τυπικά προσόντα έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν σε μια ολοένα και πιο ανταγωνιστική αγορά εργασίας.

Τα τυπικά προσόντα αυτά αποκτήθηκαν ακριβώς μέσα από συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Επομένως για τους εκπαιδευτικούς αυτούς σίγουρα δεν υπάρχει, τις περισσότερες τουλάχιστον φορές, αδιαφορία για τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις, καθώς το ίδιο τους το ενδιαφέρον για να εξοπλιστούν με νέες γνώσεις και καινοτόμες πρακτικές και στρατηγικές ήταν αυτό που τους κινητοποίησε σε πρώτη φάση να συμμετάσχουν σε αντίστοιχες δραστηριότητες στο παρελθόν. Το συνεχιζόμενο ενδιαφέρον τους για συμμετοχή

σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, ένα ενδιαφέρον που δεν έχει κορεστεί με άλλα λόγια, έχει διαφανεί και παραπάνω, κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων που έχει προηγηθεί.

Στο σημείο αυτό αξίζει να παρατηρήσουμε ότι δεν εντοπίστηκε ούτε μέσω του ελέγχου χι τετράγωνο αλλά ούτε και μέσω του συντελεστή V του Cramer κάποια τάση, κάποια αξιοσημείωτη συσχέτιση ή εξάρτηση ανάμεσα στη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος και στη συμμετοχή τους σε υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης.

Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι στις υποχρεωτικές ενδοϋπηρεσιακές επιμορφωτικές δραστηριότητες συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δημόσιου τομέα. Ως εκ τούτου ανεξάρτητα από το αν υπάρχει ή όχι ενδιαφέρον για συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετάσχουν υποχρεωτικά στην συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης. Έτσι, όπως ήταν αναμενόμενο, δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα συγκεκριμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με το προσωπικό ενδιαφέρον που έχουν για την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συμμετοχή σε σχετικά προγράμματα.

1.2.3.6. Συσχετίσεις μεταξύ των λόγων μη συμμετοχής σε επιμορφώσεις

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι σχέσεις και συσχετίσεις ανάμεσα στους λόγους μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες παρουσιάζονται ευθύς παρακάτω.

Εργαζόμενοι με τη μεθοδολογία που αξιοποιεί το συντελεστή συσχέτισης του Kendall φτάνουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που αντικρίζουν το υψηλό κόστος των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης ως ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους σε τέτοιες δραστηριότητες, τείνουν να αντικρίζουν ως εξίσου ανασταλτικό παράγοντα και την σύγκρουση του ωραρίου των εν λόγω δραστηριοτήτων με το ωράριο εργασίας τους.

Με τον ίδιο τρόπο εργαζόμενοι βρίσκουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με το ότι το κόστος της επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, τείνουν να διαφωνούν με το ότι δεν συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος. Το γεγονός αυτό αιτιολογείται μέσα από τα προηγούμενα ευρήματα σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επεσήμαναν ότι το κόστος της επιμόρφωσης αποτελεί τροχοπέδη για τη συμμετοχή τους σε τέτοιες μορφές δραστηριότητες ήταν συνήθως εκείνοι που είχαν ήδη συμμετάσχει σε μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης και είχαν βιώσει και επωμιστεί το υψηλό κόστος των εν λόγω δραστηριοτήτων. Έχοντας συμμετάσχει σε τέτοιες δραστηριότητες και μάλιστα καταβάλλοντας σημαντικά χρηματικά ποσά, οι εκπαιδευτικοί αυτοί φαίνεται να δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, κάτι που τους οδηγεί στο να διαφωνούν με την θέση ότι η ενδεχομένη μη συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται σε έλλειψη ενδιαφέροντος.

Φαίνεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν την άποψη ότι η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες δυσχεραίνεται λόγω της σύγκρουσης του ωραρίου των δραστηριοτήτων αυτών με το ωράριο εργασίας τους, τείνουν να θεωρούν επίσης ότι η συμμετοχή τους στις εν λόγω δραστηριότητες αναστέλλεται και λόγω των οικογενειακών τους υποχρεώσεων.

Πρόκειται στην ουσία για αυτή καθαυτή την έλλειψη χρόνου που εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Πράγματι είτε λόγω σύγκρουσης των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων με το ωράριο εργασίας τους, είτε λόγω του χρόνου που απαιτούν οι υποχρεώσεις που απορρέουν από την οικογένειά τους, οι εκπαιδευτικοί εν τέλει διαθέτουν σχετικά λίγο ελεύθερο χρόνο τον οποίο μπορούν να αφιερώσουν σε άλλες δραστηριότητες πέρα από την εργασία τους και την οικογένειά τους. Ο ελεύθερος χρόνος αυτός μάλιστα μπορεί να αποτελείται από διαστήματα της ημέρας στα οποία δεν προσφέρεται κάποια δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες ορισμένες φορές απαιτεί την αναδόμηση ολόκληρου του ημερήσιου προγράμματος του συμμετέχοντα, κάτι το οποίο είναι δύσκολο να γίνει στα πλαίσια της εργασίας και κάτι το οποίο ως εκ τούτου θα πραγματοποιηθεί μέσα από την αναδιάρθρωση των δραστηριοτήτων της οικογένειάς τους εκπαιδευτικού, κάτι το οποίο δεν είναι πάντα εύκολο να γίνει, χωρίς επιπτώσεις στο πρόγραμμα των υπόλοιπων μελών της.

Επιπροσθέτως όπως φάνηκε και στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντα πρόθυμοι να αφιερώσουν τον ελεύθερο χρόνο τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, τις οποίες συχνά αντιλαμβάνονται, και όχι απολύτως λανθασμένα, σα δραστηριότητες που άπτονται άμεσα της εργασίας τους. Συχνά θέλουν να αφιερώσουν τον χρόνο που τους απομένει στα πλαίσια της ημέρας σε δραστηριότητες που ικανοποιούν άλλες ανάγκες τους και δεν σχετίζονται με την εργασία τους, το ωράριο της οποίας είναι ήδη τις περισσότερες φορές απαιτητικό.

Συνάμα αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με την θέση του ότι η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης δεν είναι πάντοτε εφικτή λόγω της μη ύπαρξης δραστηριοτήτων συναφών με το επιστημονικό τους αντικείμενο, τείνουν να εκφράζουν την άποψη του ότι η συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες δυσχεραίνεται και λόγω της σύγκρουσης του ωραρίου των δραστηριοτήτων αυτών με το ωράριο εργασίας τους.

Το γεγονός αυτό έχει να κάνει με το προφίλ των εκπαιδευτικών των οποίων τα επιστημονικά ενδιαφέροντα δεν απαντώνται συχνά στις προσφερόμενες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Είδαμε παραπάνω ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών και στην μη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις λόγω της μη ύπαρξης συναφών με το αντικείμενό τους επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οι ειδικότητες αυτές που δεν είναι τόσο «δημοφιλείς» δεν εργάζονται πάντα σε μία σχολική μονάδα αλλά καλούνται να συμπληρώνουν ωράριο σε δύο ή και περισσότερα σχολεία. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα το ιδιότυπο ωράριό τους από κοινού με τις απαραίτητες μετακινήσεις να μην τους αφήνουν χρονικά περιθώρια ώστε να δύνανται να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Επιπλέον τα ωράρια των προγραμμάτων που έχουν σαν θεματική τα πιο ιδιαίτερα αυτά επιστημονικά αντικείμενα δεν διαμορφώνονται πάντοτε με τρόπο τέτοιο ώστε να εξυπηρετούν το ωράριο ενός εκπαιδευτικού. Επομένως το ωράριό τους συχνά μπορεί να επικαλύπτεται και να συγκρούεται ως εκ τούτου με το ωράριο εργασίας του εκπαιδευτικού.

Φαίνεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί, των οποίων η συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης δυσχεραίνεται από την μη ύπαρξη τέτοιων δραστηριοτήτων συναφών με το επιστημονικό τους αντικείμενο, τείνουν να χάνουν το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις.

Το σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς πρέπει οι αρμόδιοι φορείς να φροντίζουν για την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών μέσω της παροχής κατάλληλου περιεχομένου προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία να καλύπτουν ένα όσο το δυνατόν πιο ευρύ φάσμα επιστημονικών ενδιαφερόντων έτσι ώστε να εξυπηρετείται ο μεγαλύτερος δυνατός αριθμός ειδικοτήτων που απασχολούνται στην εκπαίδευση.

Διαφορετικά, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν βρίσκουν απαντήσεις στα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα μέσα από τις διάφορες επιμορφωτικές δραστηριότητες ενδέχεται να χάσουν το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή σε τέτοιου είδους δράσεις. Το γεγονός αυτό πρόκειται να αποτελέσει τέλμα στη διαδρομή για την επίτευξη του προτύπου του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού. Μια τέτοια κατάσταση αναμένεται να έχει ποικίλες αρνητικές επιπτώσεις τόσο για τις επιδόσεις των μαθητών και τα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και για την γενικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση της εκπαίδευσης. Πρέπει να αποφευχθεί ο κίνδυνος να στραφούν οι εκπαιδευτικοί από την αναζήτηση των βέλτιστων στρατηγικών και πρακτικών διδασκαλίας, από την αναζήτηση επιστημονικών και εκπαιδευτικών καινοτομιών, στην απλή επιτέλεση του διδακτικού τους έργου χωρίς μια αυξημένη διδακτική επίγνωση. Η διδακτική επίγνωση είναι αυτή που εγγυάται εξαιρετικά διδακτικά-μαθησιακά αποτελέσματα, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο σκέλος της βιβλιογραφικής επισκόπησης. Το γεγονός της μη προσφοράς κατάλληλων και σχετικών με το επιστημονικό αντικείμενο των εκπαιδευτικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και της αρνητικής επίδρασης που η κατάσταση αυτή φαίνεται να έχει στο ενδιαφέρον τους για συμμετοχή σε τέτοιου είδους δράσεις φαίνεται να συνδέεται και με τον όρο *epimorphosis trauma*. Ο όρος αυτός που εισαγάγεται στη βιβλιογραφία στα πλαίσια της παρούσας διατριβής και ο οποίος θα αναλυθεί στη συνέχεια διεξοδικά, σχετίζεται με την επίδραση των ανεπαρκών επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών, συνήθως σε ενδοϋπηρεσιακό πλαίσιο, στην διάθεσή τους να εμπλέκονται σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι αρνητικές επιμορφωτικές εμπειρίες φαίνεται έτσι να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιμορφωτική πορεία ενός εκπαιδευτικού.

1.2.3.7. Σχέσεις συμμετοχής στις διάφορες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης

Στο σημείο αυτό θα μελετηθούν οι σχέσεις και οι συσχετίσεις που υπάρχουν όσον αφορά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος στις διάφορες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης. Η διερεύνηση αυτή γίνεται ούτως ώστε να ανακαλύψουμε εάν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε μία συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης, τείνουν να συμμετέχουν και σε κάποια άλλη. Τα ενδεχόμενα ευρήματα θα συμβάλλουν στην σκιαγράφηση ενός επιμορφωτικού προφίλ των εκπαιδευτικών.

Στον πίνακα 52 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου χι-τετράγωνο που πραγματοποιήθηκε για τις μεταβλητές της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων και της συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή/και σεμινάρια. Ο έλεγχος αυτός που είχε έναν βαθμό ελευθερίας, έδωσε τιμή 23,470 με $p\text{-value} < 0,001 < 0,01 = \alpha$ όπου α το επίπεδο σημαντικότητας το οποίο εδώ είναι της τάξης του 1%.

Chi-Square Tests					
Πίνακας 52	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	23,470 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	22,188	1	,000		
Likelihood Ratio	25,649	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	23,406	1	,000		
N of Valid Cases	368				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 30,05.

b. Computed only for a 2x2 table

Συμπεραίνουμε επομένως, απορρίπτοντας την αρχική υπόθεση H_0 και δεχόμενοι την εναλλακτική, ότι πράγματι υπάρχει εξάρτηση ανάμεσα στις δύο αυτές μεταβλητές.

Στο ίδιο συμπέρασμα οδηγεί και ο πίνακας 53, στον οποίο παρατίθεται μεταξύ άλλων ο συντελεστής συσχέτισης Cramer's V, ο οποίος πήρε τιμή 0,253 για τις δύο αυτές μεταβλητές με $p\text{-value} < 0,001 < 0,01 = \alpha$ όπου α το επίπεδο σημαντικότητας το οποίο εδώ είναι της τάξης του 1%. Επομένως υπάρχει πράγματι συσχέτιση ανάμεσα στις εν λόγω μεταβλητές η οποία μάλιστα είναι αξιοσημείωτη και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1%.

Symmetric Measures

Πίνακας 53		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	,253	,000
	Cramer's V	,253	,000
N of Valid Cases		368	

Καταχρηστικά, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε και τη μεθοδολογία που αξιοποιεί το συντελεστή συσχέτισης του Kendall προκειμένου να ανιχνεύσουμε μια κάποια κατεύθυνση στα πλαίσια της σχέσης αυτής, την οποία έχουμε εντοπίσει. Στον πίνακα 54 βλέπουμε ότι η τιμή του συντελεστή αυτού είναι 0,253, με $p\text{-value} < 0,001 < 0,01 = \alpha$ όπου α το επίπεδο σημαντικότητας που εδώ είναι 1%. Η συσχέτιση αυτή είναι θετική. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή που συμμετέχουν σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων τείνουν έντονα να συμμετέχουν και σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή/και σεμινάρια.

Πίνακας 54

		Συμμετοχή σε Προγράμματα Ενίσχυσης Προσόντων		Συμμετοχή σε Εκπαιδευτικά Συνέδρια ή Σεμινάρια	
Kendall's tau_b	Συμμετοχή σε Προγράμματα Ενίσχυσης Προσόντων	Correlation Coefficient	1,000	,253**	
		Sig. (2-tailed)	.	,000	
		N	368	368	
	Συμμετοχή σε Εκπαιδευτικά Συνέδρια ή Σεμινάρια	Correlation Coefficient	,253**	1,000	
		Sig. (2-tailed)	,000	.	
		N	368	368	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Εργαζόμενοι ακριβώς με την ίδια μεθοδολογία, που αξιοποιεί τον έλεγχο χ^2 τετράγωνο καθώς και τους συντελεστές συσχέτισης V του Cramer και του Kendall, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων τείνουν να συμμετέχουν και σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης, σε δίκτυα εκπαιδευτικών και μάλιστα έντονα, σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου, σε ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος και μάλιστα έντονα ενώ αμυδρά σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες.

Να σημειωθεί, στο σημείο αυτό, ότι δεν παρατηρήθηκε κάποια συσχέτιση ανάμεσα στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διάφορες επιμορφωτικές δραστηριότητες, που προσφέρονταν ως διαθέσιμες επιλογές στο έντυπο και στο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο της παρούσας εργασίας, και στην συμμετοχή τους στα υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης. Κι αυτό διότι στην τελευταία μορφή επιμόρφωσης συμμετέχουν υποχρεωτικά όλοι οι εκπαιδευτικοί με αποτέλεσμα να μην διαφοροποιείται ιδιαίτερα η συμμετοχή τους σε άλλες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με την εν λόγω μορφή. Αποτελεί στην ουσία κάτι σαν ουδέτερο στοιχείο στην διερεύνηση των σχέσεων που μελετώνται σε αυτήν την ενότητα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα, διότι ακριβώς η συντριπτική τους πλειοψηφία συμμετέχει στα προγράμματα αυτά. Εξαιρέση αποτελούν τα μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης. Πράγματι φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στα υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης τείνουν να συμμετέχουν και στα μη υποχρεωτικά προγράμματα που προσφέρονται ενδοϋπηρεσιακά.

Να σημειωθεί επιπλέον ότι η εκάστοτε τάση δεν είναι ίδια για κάθε ζευγάρι μεταβλητών. Η τάση αυτή μπορεί να είναι ελάχιστη, μικρή, μεσαία ή ισχυρή. Αυτό εξάγεται από την τιμή του συντελεστή συσχέτισης Cramer's V. Αν η τιμή του συντελεστή αυτού είναι μεγαλύτερη από

0,5 μιλάμε για μια ιδιαίτερα ισχυρή συσχέτιση. Αν η τιμή είναι μεταξύ 0,3 και 0,5 μιλάμε για μια μεσαίας έντασης συσχέτιση. Αν η τιμή είναι μεταξύ 0,1 και 0,3 μιλάμε για μια μικρή συσχέτιση ενώ τέλος για τιμές μικρότερες του 0,1 μιλάμε για αμυδρή ή και καθόλου συσχέτιση. Λόγω του πλήθους των ερμηνευτικών μεταβλητών δεν αναμένεται να βρεθεί συσχέτιση ισχυρής έντασης, με τιμή δηλαδή μεγαλύτερη από 0,5. Είναι κρίσιμης σημασίας όμως οι συσχετίσεις που είναι από 0,2 έως και πάνω από 0,3 διότι στις περιπτώσεις αυτές, οι εν λόγω ερμηνευτικές μεταβλητές μεταφέρουν ένα μεγάλο τμήμα πληροφορίας για τη συμπεριφορά της ερμηνευόμενης μεταβλητής, δεδομένου και του αριθμού των ερμηνευτικών μεταβλητών.

Επιστρέφοντας στα ευρήματά μας, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή/και σεμινάρια τείνουν να συμμετέχουν και σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης, σε ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος, σε δίκτυα εκπαιδευτικών και σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου. Οι τάσεις αυτές είναι μέτριες ως αμυδρές.

Όσοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης τείνουν να συμμετέχουν και σε ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος και μάλιστα σχετικά έντονα, αμυδρά σε δίκτυα εκπαιδευτικών, ενώ ιδιαίτερα έντονα σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος τείνουν να συμμετέχουν και σε δίκτυα εκπαιδευτικών και μάλιστα έντονα, σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου καθώς και σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες και μάλιστα πολύ έντονα.

Η τελευταία αυτή συσχέτιση είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς είναι αρκετά μεγάλης έντασης και αναδεικνύει ένα αξιοσημείωτο εύρημα. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν λιγότερο συνηθισμένες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, συνήθως εκείνες που ξεκινούν από το επίπεδο της σχολικής μονάδας, που όπως ήδη έχει αναφερθεί στα πλαίσια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της παρούσας μελέτης είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές και συμβάλλουν τα μάλα στην οικοδόμηση του προτύπου του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού, τείνουν να συνεχίζουν να επιλέγουν τέτοιου είδους δραστηριότητες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Σκιαγραφείται πράγματι δηλαδή ένα προφίλ επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς· άλλοι εστιάζουν περισσότερο στις πιο συνηθισμένες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως τα επιμορφωτικά προγράμματα του δημοσίου ή άλλων οργανισμών, τα προγράμματα ενίσχυσης προσόντων και τα εκπαιδευτικά συνέδρια ή/και σεμινάρια, ενώ άλλοι, πέρα από τα συνηθισμένα προγράμματα επιμόρφωσης φαίνεται να κατευθύνονται επιπλέον και στις λιγότερο συνηθισμένες μορφές, τις μορφές που έχουν αφετηρία και στόχο την σχολική μονάδα, τη σχολική τάξη. Οι μορφές αυτές ενέχουν μεγαλύτερες απαιτήσεις σε επίπεδο προσωπικού αλλά και οργανωσιακού σχεδιασμού, αλλά και μεγαλύτερα και πιο άμεσα και απτά αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς, για τους μαθητές, για την λειτουργία και τη δομή της σχολικής μονάδας και γενικότερα για όλους τους συντελεστές της διδακτικής διαδικασίας. Δεν πρέπει βέβαια να παραγνωρίζεται η συνολικότερη ιδιαίτερα έντονη δυσκολία αλλά και η εξίσου καθοριστική συμβολή και των πιο συνηθισμένων δραστηριοτήτων επιμόρφωσης στη διδακτική πράξη. Τέλος, και με την ίδια μεθοδολογία, συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε δίκτυα εκπαιδευτικών τείνουν να συμμετέχουν και σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες.

Το τελευταίο εύρημα ενισχύει ακόμα περισσότερο τα προαναφερθέντα σχετικά με το προφίλ επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και την τάση για επαγγελματική ανάπτυξη μέσω μη τόσο συνηθισμένων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

1.2.4. Συνολική Επιμόρφωση

Στο σημείο αυτό της ανάλυσης των αποτελεσμάτων θα παρουσιαστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωσης στο διδακτικό τους έργο, αλλά και σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η επιμόρφωση αυτή κάλυψε τις ανάγκες τους σε διάφορους τομείς του διδακτικού επαγγέλματος.

Στον πίνακα 55 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο. Μπορεί κανείς να διακρίνει ότι ένα 66% των εκπαιδευτικών του δείγματος, δύο στους τρεις δηλαδή, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο. Ένα ποσοστό της τάξης του 23% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 10,9%, δηλαδή σχεδόν ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση. Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι το ποσοστό της απόλυτης συμφωνίας έφτασε το 16,6%, ποσοστό που υπερβαίνει κάθε ένα ξεχωριστά, αλλά και το άθροισμα των ποσοστών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 30. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς εύκολα να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Η υπεροχή είναι σαφής και μάλιστα οι μπλε περιοχές ξεπερνούν το ήμισυ της κυκλικής πίτας καταλαμβάνοντας τα δύο τρίτα της περίπου.

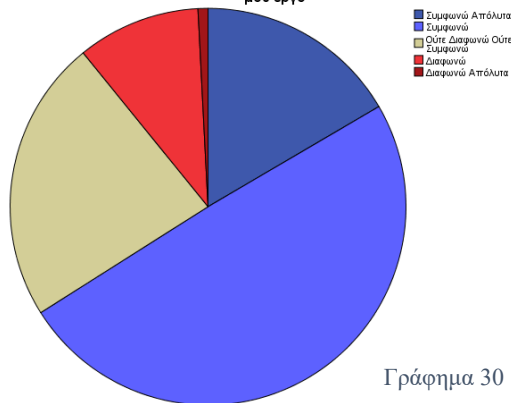
Στον πίνακα 56 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους.

Ένα 47% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους δυο, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις

Νιώθω ότι η συνολική μου επιμόρφωση με βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό μου έργο

Πίνακας 55		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ Απόλυτα	61	16,6	16,6	16,6
	Συμφωνώ	182	49,5	49,5	66,0
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	85	23,1	23,1	89,1
	Διαφωνώ	37	10,1	10,1	99,2
	Διαφωνώ Απόλυτα	3	,8	,8	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Νιώθω ότι η συνολική μου επιμόρφωση με βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό μου έργο

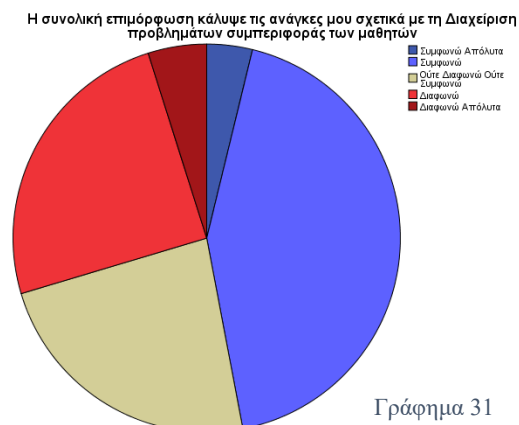


Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών

Πίνακας 56		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ Απόλυτα	14	3,8	3,8	3,8
	Συμφωνώ	159	43,2	43,2	47,0
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	86	23,4	23,4	70,4
	Διαφωνώ	91	24,7	24,7	95,1
	Διαφωνώ Απόλυτα	18	4,9	4,9	100,0
Total		368	100,0	100,0	

ανάγκες τους όσον αφορά τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους. Ένα ποσοστό της τάξης του 23% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 29,6%, δηλαδή σχεδόν ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 31. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν σημαντικά έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Οι μπλε περιοχές μάλιστα καταλαμβάνουν σχεδόν το ήμισυ της κυκλικής πίτας, ενώ οι κόκκινες περίπου το ένα τρίτο της.



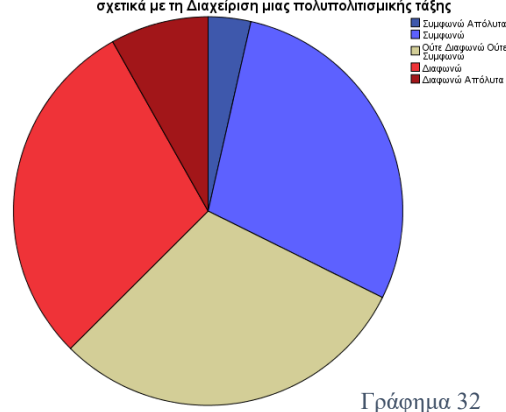
Στον πίνακα 57 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Ένα 32,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους τρεις, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Ένα ποσοστό της τάξης του 30% των εκπαιδευτικών, επίσης ένας στους τρεις περίπου, κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 37,5%, δηλαδή πάνω από ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Νιώθω ότι η συνολική μου επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης

Πίνακας 57	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ Απόλυτα	13	3,5	3,5	3,5
Συμφωνώ	106	28,8	28,8	32,3
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	111	30,2	30,2	62,5
Διαφωνώ	108	29,3	29,3	91,8
Διαφωνώ Απόλυτα	30	8,2	8,2	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Νιώθω ότι η συνολική μου επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης



Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 32. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι κόκκινες περιοχές της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας υπερτερούν ελαφρώς έναντι των μπλε περιοχών της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Κάθε μια από τις περιοχές αυτές όμως αλλά και η περιοχή της ουδετερότητας καταλαμβάνουν περίπου ένα τρίτο της κυκλικής πίτας, εμφανίζοντας μεταξύ τους μικρές διαφορές.

Στον πίνακα 58 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές.

Ένα 47,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους δύο, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά το συγκεκριμένο τομέα του διδακτικού τους έργου. Ένα ποσοστό της τάξης του 23% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 29,3%, δηλαδή σχεδόν ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 33. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν σημαντικά έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Οι μπλε περιοχές μάλιστα καταλαμβάνουν σχεδόν το ήμισυ της κυκλικής πίτας, ενώ οι κόκκινες περίπου το ένα τρίτο της. Να σημειωθεί ότι η ουδέτερη απάντηση καταλαμβάνει περίπου το ένα τέταρτο της πίτας.

Στον πίνακα 59 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τις νέες τεχνολογίες και την αξιοποίησή τους στην τάξη.

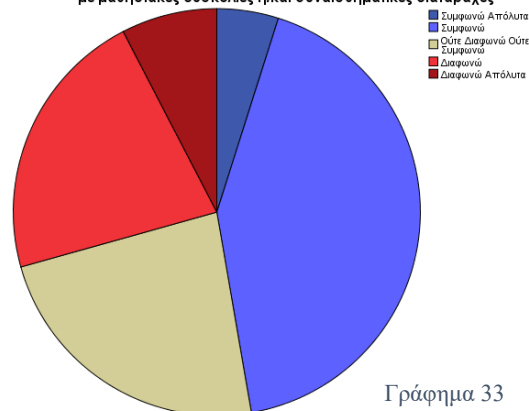
Ένα 71,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος, δηλαδή πάνω από επτά στους δέκα, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά το συγκεκριμένο τομέα του διδακτικού τους έργου. Ένα ποσοστό της τάξης του 15% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα μικρό ποσοστό του 13,5%, δηλαδή περίπου ένας στους οκτώ εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι το ποσοστό της απόλυτης συμφωνίας είναι μεγαλύτερο και από το ποσοστό της διαφωνίας αλλά και από το ποσοστό της απόλυτης διαφωνίας ενώ είναι περίπου ίσο με το άθροισμα των δύο αυτών επιμέρους ποσοστών, γεγονός που καταδεικνύει ακριβώς την ένταση της συμφωνίας των εκπαιδευτικών με την εν λόγω θέση σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και την αξιοποίηση τους στην τάξη.

Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ Απόλυτα	18	4,9	4,9	4,9
Συμφωνώ	156	42,4	42,4	47,3
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	86	23,4	23,4	70,7
Διαφωνώ	80	21,7	21,7	92,4
Διαφωνώ Απόλυτα	28	7,6	7,6	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές

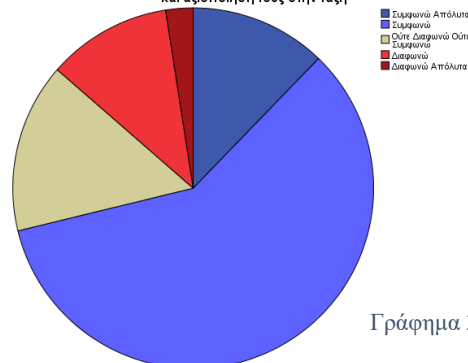


Γράφημα 33

Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τις Νέες τεχνολογίες και αξιοποίησή τους στην τάξη

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ Απόλυτα	45	12,2	12,2	12,2
Συμφωνώ	217	59,0	59,0	71,2
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	56	15,2	15,2	86,4
Διαφωνώ	41	11,1	11,1	97,6
Διαφωνώ Απόλυτα	9	2,4	2,4	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τις Νέες τεχνολογίες και αξιοποίησή τους στην τάξη



Γράφημα 34

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 34. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Οι μπλε περιοχές μάλιστα καταλαμβάνουν σχεδόν τα τρία τέταρτα της κυκλικής πίτας, ενώ οι κόκκινες περιορίζονται περίπου το ένα δέκατό της.

Στον πίνακα 60 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου.

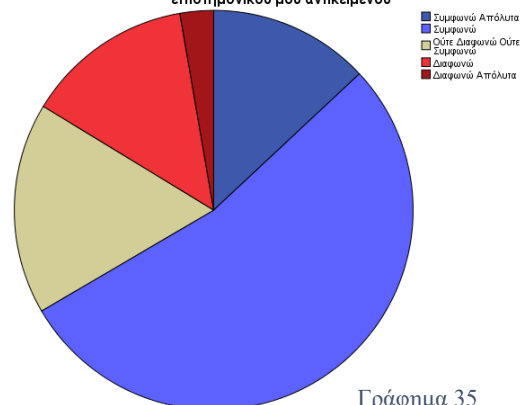
Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση του επιστημονικού μου αντικειμένου

Πίνακας 60		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ Απόλυτα	48	13,0	13,0	13,0
	Συμφωνώ	197	53,5	53,5	66,6
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	63	17,1	17,1	83,7
	Διαφωνώ	50	13,6	13,6	97,3
	Διαφωνώ Απόλυτα	10	2,7	2,7	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα 67% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή δύο στους τρεις, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά το συγκεκριμένο τομέα του διδακτικού τους έργου. Ένα ποσοστό της τάξης του 17% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό περίπου 16%, δηλαδή σχεδόν ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 35. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Οι μπλε περιοχές μάλιστα ξεπερνούν το ήμισυ της κυκλικής πίτας, καταλαμβάνοντας τα δύο τρίτα της, ενώ οι κόκκινες περιορίζονται περίπου στο ένα έκτο της. Να σημειωθεί ότι η ουδέτερη απάντηση καταλαμβάνει επίσης περίπου το ένα έκτο της πίτας, τμήμα παρόμοιου μεγέθους με το αντίστοιχο της διαφωνίας και απόλυτης διαφωνίας.

Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση του επιστημονικού μου αντικειμένου



Γράφημα 35

Στον πίνακα 61 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά την αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών.

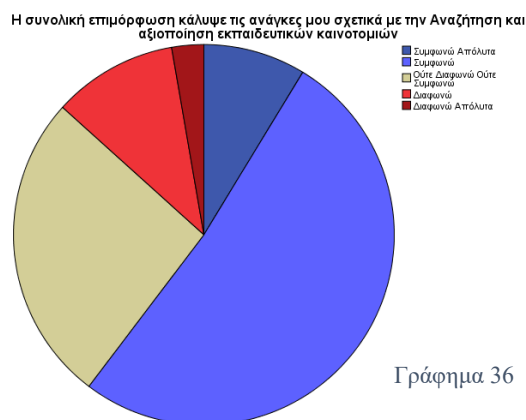
Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με την Αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών

Πίνακας 61		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ Απόλυτα	32	8,7	8,7	8,7
	Συμφωνώ	190	51,6	51,6	60,3
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	97	26,4	26,4	86,7
	Διαφωνώ	39	10,6	10,6	97,3
	Διαφωνώ Απόλυτα	10	2,7	2,7	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα 60,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή έξι στους δέκα, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά το συγκεκριμένο τομέα του διδακτικού τους έργου. Ένα ποσοστό της τάξης του 26% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη

ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 13,3%, δηλαδή σχεδόν ένας στους οκτώ εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 36. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Οι μπλε περιοχές μάλιστα ξεπερνούν το ήμισυ της κυκλικής πίτας, καταλαμβάνοντας κομμάτι κατά τι μικρότερο από τα δύο τρίτα της, ενώ οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα σαφώς μικρότερο τμήμα που αντιστοιχεί περίπου στο ένα όγδοο της πίτας. Να σημειωθεί ότι η ουδέτερη απάντηση καταλαμβάνει περίπου το ένα τέταρτο του κυκλικού δίσκου.



Στον πίνακα 62 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες.

Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες

Πίνακας 62	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ Απόλυτα	11	3,0	3,0	3,0
Συμφωνώ	103	28,0	28,0	31,0
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	118	32,1	32,1	63,0
Διαφωνώ	118	32,1	32,1	95,1
Διαφωνώ Απόλυτα	18	4,9	4,9	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Ένα 31% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους τρεις, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά το συγκεκριμένο τομέα του διδακτικού τους έργου. Ένα ποσοστό της τάξης του 32% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 37%, δηλαδή πάνω από ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 37. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι κόκκινες περιοχές της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας υπερτερούν ελαφρώς έναντι των μπλε περιοχών της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Κάθε μια από τις περιοχές αυτές όμως, αλλά και η περιοχή της ουδετερότητας καταλαμβάνουν περίπου ένα τρίτο της κυκλικής πίτας, εμφανίζοντας μεταξύ τους μικρές διαφορές.



Στον πίνακα 63 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων.

Ένα 64,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή δύο στους τρεις, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά το συγκεκριμένο τομέα του διδακτικού τους έργου. Ένα ποσοστό της τάξης του 18% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 17,1%, δηλαδή σχεδόν ένας στους έξι εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 38. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Οι μπλε περιοχές μάλιστα ξεπερνούν το ήμισυ της κυκλικής πίτας, καταλαμβάνοντας κομμάτι κατά τι μικρότερο από τα δύο τρίτα της, ενώ οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα σαφώς μικρότερο τμήμα που αντιστοιχεί περίπου στο ένα έκτο της πίτας. Η ουδέτερη απάντηση καταλαμβάνει ένα ακόμα κομμάτι που αντιστοιχεί περίπου στο ένα έκτο του κυκλικού δίσκου.

Στον πίνακα 64 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά την καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς.

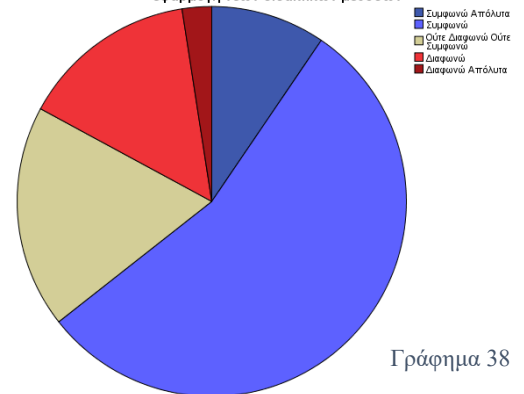
Ένα 43,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή τέσσερις στους δέκα, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά το συγκεκριμένο τομέα του διδακτικού τους έργου. Ένα ποσοστό της τάξης του 30% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 26,1%, δηλαδή σχεδόν ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 39. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της

Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων

Πίνακας 63		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ Απόλυτα	35	9,5	9,5	9,5
	Συμφωνώ	202	54,9	54,9	64,4
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	68	18,5	18,5	82,9
	Διαφωνώ	54	14,7	14,7	97,6
	Διαφωνώ Απόλυτα	9	2,4	2,4	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων

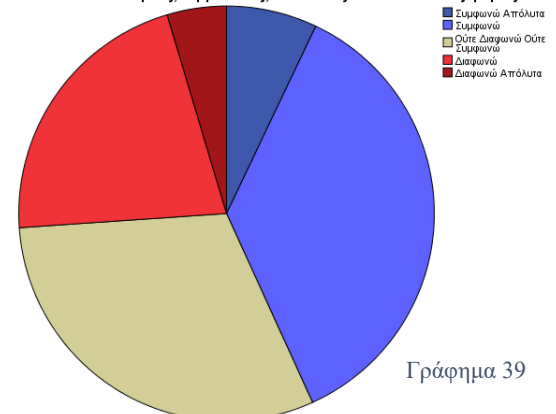


Γράφημα 38

Η επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου για Καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς

Πίνακας 64		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ Απόλυτα	26	7,1	7,1	7,1
	Συμφωνώ	133	36,1	36,1	43,2
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	113	30,7	30,7	73,9
	Διαφωνώ	79	21,5	21,5	95,4
	Διαφωνώ Απόλυτα	17	4,6	4,6	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Η επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου για Καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς



Γράφημα 39

συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν σημαντικά έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Οι μπλε περιοχές μάλιστα καταλαμβάνουν ένα τμήμα λίγο μικρότερο από το ήμισυ της κυκλικής πίτας, ενώ οι κόκκινες περίπου το ένα τέταρτό της. Να σημειωθεί ότι η ουδέτερη απάντηση καταλαμβάνει περίπου το ένα τρίτο του κυκλικού δίσκου.

Στον πίνακα 65 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τις γνώσεις Παιδαγωγικής.

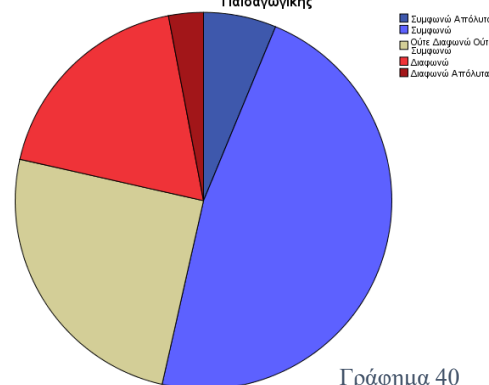
Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Παιδαγωγικής

Πίνακας 65		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ Απόλυτα	23	6,3	6,3	6,3
	Συμφωνώ	174	47,3	47,3	53,5
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	92	25,0	25,0	78,5
	Διαφωνώ	68	18,5	18,5	97,0
	Διαφωνώ Απόλυτα	11	3,0	3,0	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα 53,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους δυο, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά το συγκεκριμένο τομέα του διδακτικού τους έργου. Ένα ποσοστό της τάξης του 25% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 21,5 %, δηλαδή σχεδόν ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 40. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Οι μπλε περιοχές μάλιστα καταλαμβάνουν λίγο περισσότερο από το ήμισυ της κυκλικής πίτας, ενώ οι κόκκινες περιορίζονται σχεδόν στο ένα πέμπτο της. Να σημειωθεί ότι η ουδέτερη απάντηση καταλαμβάνει ακριβώς το ένα τέταρτο του κυκλικού δίσκου.

Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Παιδαγωγικής



Στον πίνακα 66 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τις γνώσεις Ψυχολογίας.

Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Ψυχολογίας

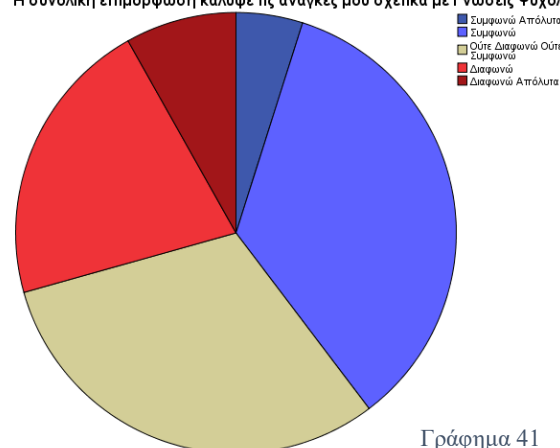
Πίνακας 66		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ Απόλυτα	18	4,9	4,9	4,9
	Συμφωνώ	128	34,8	34,8	39,7
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	114	31,0	31,0	70,7
	Διαφωνώ	78	21,2	21,2	91,8
	Διαφωνώ Απόλυτα	30	8,2	8,2	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα 39,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή δύο στους πέντε, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά το συγκεκριμένο τομέα του διδακτικού τους έργου. Ένα ποσοστό της τάξης του 31% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 29,4%, δηλαδή σχεδόν

ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 41. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Οι μπλε περιοχές μάλιστα καταλαμβάνουν σχεδόν τα δύο πέμπτα της κυκλικής πίτας, ενώ οι κόκκινες ένα τμήμα λίγο μικρότερο από το ένα τρίτο της. Να σημειωθεί ότι η ουδέτερη απάντηση καταλαμβάνει επίσης ένα κομμάτι που αντιστοιχεί στο ένα τρίτο περίπου του κυκλικού δίσκου.

Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Ψυχολογίας



Γράφημα 41

Στον πίνακα 67 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά την υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.

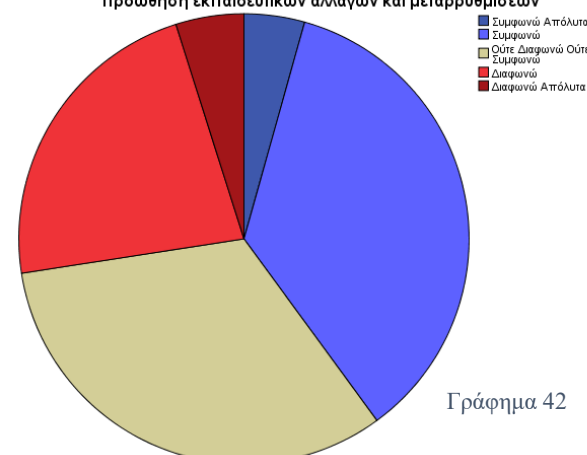
Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με την Υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων

Πίνακας 67		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ Απόλυτα	16	4,3	4,3	4,3
	Συμφωνώ	131	35,6	35,6	39,9
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	120	32,6	32,6	72,6
	Διαφωνώ	83	22,6	22,6	95,1
	Διαφωνώ Απόλυτα	18	4,9	4,9	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Ένα 39,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή δύο στους πέντε, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά το συγκεκριμένο τομέα του διδακτικού τους έργου. Ένα ποσοστό της τάξης του 32% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 27,5%, δηλαδή σχεδόν ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 42. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν σημαντικά έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Οι μπλε περιοχές μάλιστα καταλαμβάνουν σχεδόν τα δύο πέμπτα της κυκλικής πίτας, ενώ οι κόκκινες ένα τμήμα λίγο μεγαλύτερο από το ένα τέταρτό της. Η ουδέτερη απάντηση καταλαμβάνει ένα κομμάτι που αντιστοιχεί στο ένα τρίτο περίπου του κυκλικού δίσκου.

Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με την Υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων



Γράφημα 42

Στον πίνακα 68 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα.

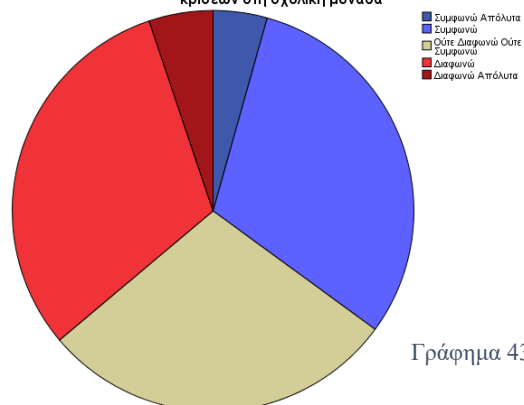
Ένα 35,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους τρεις, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά το συγκεκριμένο τομέα του διδακτικού τους έργου. Ένα ποσοστό της τάξης του 29% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 36,2%, δηλαδή σχεδόν ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 43. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπολείπονται ελαφρώς των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Οι μπλε και κόκκινες περιοχές καταλαμβάνουν η κάθε μια ξεχωριστά λίγο περισσότερο από το ένα τρίτο της κυκλικής πίτας. Η περιοχή της ουδέτερης απάντησης καταλαμβάνει λίγο λιγότερο από το ένα τρίτο του κυκλικού δίσκου.

Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα

Πίνακας 68		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ Απόλυτα	16	4,3	4,3	4,3
	Συμφωνώ	113	30,7	30,7	35,1
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	106	28,8	28,8	63,9
	Διαφωνώ	114	31,0	31,0	94,8
	Διαφωνώ Απόλυτα	19	5,2	5,2	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα



Γράφημα 43

Στον πίνακα 69 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

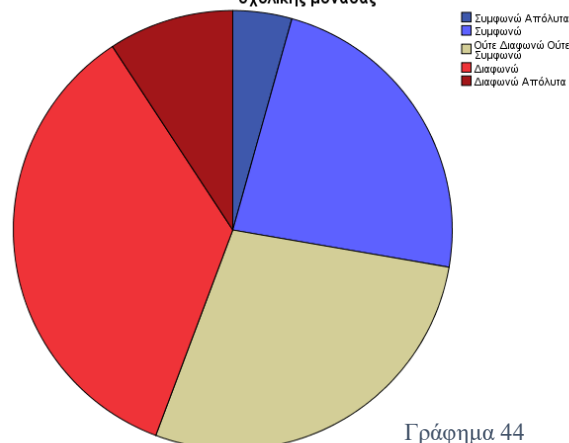
Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας

Πίνακας 69		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ Απόλυτα	16	4,3	4,3	4,3
	Συμφωνώ	86	23,4	23,4	27,7
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	103	28,0	28,0	55,7
	Διαφωνώ	129	35,1	35,1	90,8
	Διαφωνώ Απόλυτα	34	9,2	9,2	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα 27,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους τέσσερις, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσο αφορά το συγκεκριμένο τομέα του διδακτικού τους έργου. Ένα ποσοστό της τάξης του 28% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 44,3%, δηλαδή σχεδόν ένας στους δύο εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 44. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι κόκκινες περιοχές της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας υπερτερούν

Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας



Γράφημα 44

ξεκάθαρα έναντι των μπλε περιοχών της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Οι κόκκινες περιοχές μάλιστα καταλαμβάνουν κάτι λιγότερο από το ήμισυ της κυκλικής πίτας, ενώ οι μπλε περίπου το ένα τέταρτο της. Να σημειωθεί ότι η ουδέτερη απάντηση καταλαμβάνει τμήμα κατ' ελάχιστον μεγαλύτερο από το αντίστοιχο μπλε τμήμα, περίπου δηλαδή ένα τέταρτο του κυκλικού δίσκου.

Στον πίνακα 70 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών τους.

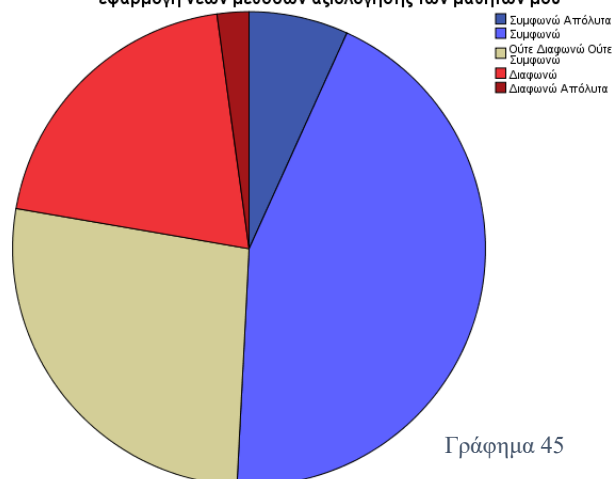
Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών μου

Πίνακας 70		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ Απόλυτα	25	6,8	6,8	6,8
	Συμφωνώ	162	44,0	44,0	50,8
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	99	26,9	26,9	77,7
	Διαφωνώ	74	20,1	20,1	97,8
	Διαφωνώ Απόλυτα	8	2,2	2,2	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Ένα 50,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους δυο, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά το συγκεκριμένο τομέα του διδακτικού τους έργου. Ένα ποσοστό της τάξης του 27% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 22,3%, δηλαδή σχεδόν ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 45. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν εμφαντικά έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Οι μπλε περιοχές μάλιστα καταλαμβάνουν το ήμισυ της κυκλικής πίτας, ενώ οι κόκκινες περιορίζονται περίπου στο ένα πέμπτο της. Να σημειωθεί ότι η ουδέτερη απάντηση καταλαμβάνει περίπου το ένα τέταρτο του κυκλικού δίσκου.

Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών μου



Γράφημα 45

Στον πίνακα 71 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

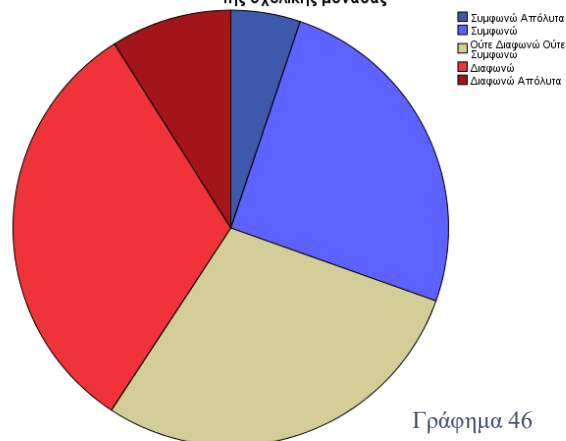
Πίνακας 71		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ Απόλυτα	19	5,2	5,2	5,2
	Συμφωνώ	93	25,3	25,3	30,4
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	106	28,8	28,8	59,2
	Διαφωνώ	117	31,8	31,8	91,0
	Διαφωνώ Απόλυτα	33	9,0	9,0	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Ένα 30,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους τρεις, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά το συγκεκριμένο τομέα του διδακτικού τους έργου. Ένα ποσοστό της τάξης του 29% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με

αυτή, ενώ ένα ποσοστό 40,8%, δηλαδή σχεδόν δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 46. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπολείπονται σημαντικά των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Οι κόκκινες περιοχές μάλιστα καταλαμβάνουν τα δύο πέμπτα κυκλικής πίτας, ενώ οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα λίγο μικρότερο από το ένα τρίτο της. Να σημειωθεί ότι η ουδέτερη απάντηση καταλαμβάνει τμήμα του κυκλικού δίσκου λίγο μεγαλύτερο από το ένα τέταρτο του.

Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας



Γράφημα 46

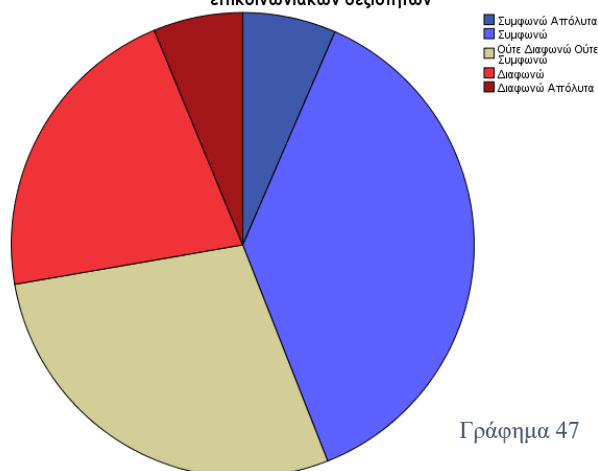
Στον πίνακα 72 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με την Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Πίνακας 72		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ Απόλυτα	24	6,5	6,5	6,5
	Συμφωνώ	138	37,5	37,5	44,0
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	104	28,3	28,3	72,3
	Διαφωνώ	79	21,5	21,5	93,8
	Διαφωνώ Απόλυτα	23	6,3	6,3	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα 44% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους δυο, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά το συγκεκριμένο τομέα του διδακτικού τους έργου. Ένα ποσοστό της τάξης του 28% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 27,8%, δηλαδή σχεδόν ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με την Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων



Γράφημα 47

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 47. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Οι μπλε περιοχές μάλιστα καταλαμβάνουν σχεδόν το ήμισυ της κυκλικής πίτας, ενώ οι κόκκινες περίπου το ένα τέταρτό της. Να σημειωθεί ότι η ουδέτερη απάντηση καταλαμβάνει επίσης ένα τμήμα λίγο μεγαλύτερο από το ένα τέταρτο του κυκλικού δίσκου.

Στον πίνακα 73 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τις γνώσεις Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

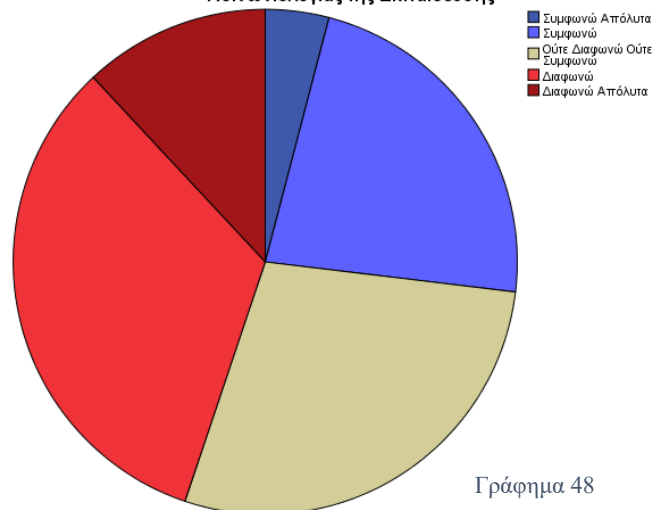
Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Πίνακας 73	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ Απόλυτα	15	4,1	4,1	4,1
Συμφωνώ	84	22,8	22,8	26,9
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	104	28,3	28,3	55,2
Διαφωνώ	121	32,9	32,9	88,0
Διαφωνώ Απόλυτα	44	12,0	12,0	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Ένα 26,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους τέσσερις, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά το συγκεκριμένο τομέα του διδακτικού τους έργου. Ένα ποσοστό της τάξης του 28% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 44,9%, δηλαδή σχεδόν ένας στους δύο εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 48. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι κόκκινες περιοχές της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας υπερτερούν εμφανώς έναντι των μπλε περιοχών της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Οι κόκκινες περιοχές μάλιστα καταλαμβάνουν σχεδόν το ήμισυ της κυκλικής πίτας, ενώ οι μπλε περίπου το ένα τέταρτο της. Να σημειωθεί ότι η ουδέτερη απάντηση επίσης καταλαμβάνει τμήμα στο οποίο αντιστοιχεί λίγο περισσότερο από το ένα τέταρτο του κυκλικού δίσκου.

Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης



Γράφημα 48

Στο σημείο αυτό, από όλους τους προαναφερθέντες και προαναλυθέντες τομείς του διδακτικού έργου, θα επισημανθούν οι τέσσερις στους οποίους παρατηρήθηκε, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, η μεγαλύτερη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία σχετικά με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τους τομείς αυτούς. Στην συνέχεια θα αναφερθούν και οι τέσσερις τομείς στους οποίους παρατηρήθηκε, επίσης μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η μεγαλύτερη τάση προς τη διαφωνία και την απόλυτη διαφωνία (ή ισοδύναμα η μικρότερη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία) σχετικά με το ίδιο ερώτημα, με το εάν δηλαδή η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τους συγκεκριμένους τομείς. Προκειμένου να αναδειχθούν οι οκτώ εν λόγω τομείς αξιοποιήθηκαν τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες τους στους διάφορους τομείς του διδακτικού τους επαγγέλματος.

Μέσα λοιπόν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, καταδεικνύεται ότι ο τομέας του διδακτικού έργου για τον οποίο οι επιμορφωτικές τους ανάγκες καλύφθηκαν, μέσα από τη

συνολική τους επιμόρφωση, σε μεγαλύτερο βαθμό από κάθε άλλο τομέα, τομέας για τον οποίο με άλλα λόγια παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την αντίστοιχη θέση σχετικά με την επαρκή κάλυψη των επιμορφωτικών τους αναγκών, είναι οι νέες τεχνολογίες και η αξιοποίησή τους στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Πράγματι όπως φαίνεται στον πίνακα 74, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση παρουσίασαν μέση τιμή 3,6739, γεγονός που καταδεικνύει μια σαφή τάση προς τη συμφωνία με την θέση ακριβώς ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους για τον εν λόγω τομέα. Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 0,91442, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις δεν διασπείρονται ιδιαίτερα γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια δεν υπήρχαν ιδιαίτερα μεγάλες αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν σαφώς στα επίπεδα της συμφωνίας με την εν λόγω θέση.

Πίνακας 74

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τις Νέες τεχνολογίες και αξιοποίησή τους στην τάξη	368	1,00	5,00	3,6739	,91442
Valid N (listwise)	368				

Ο τομέας του διδακτικού έργου που εμφάνισε την αμέσως μεγαλύτερη τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την αντίστοιχη θέση αναφορικά με την επαρκή κάλυψη των επιμορφωτικών τους αναγκών, είναι, όπως καταδεικνύεται και στον πίνακα 75, η γνώση του επιστημονικού αντικειμένου.

Πίνακας 75

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση του επιστημονικού μου αντικειμένου	368	1,00	5,00	3,6060	,96797
Valid N (listwise)	368				

Πράγματι, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά το επιστημονικό τους αντικείμενο εμφάνισαν μέση τιμή 3,606, γεγονός που καταδεικνύει την σαφή τάση προς την συμφωνία με την εν λόγω θέση. Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων έφτασε το 0,96797, τιμή που καταδεικνύει για ακόμα μια φορά την μικρή διασπορά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών γύρω από την μέση τους τιμή. Με άλλα λόγια οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δε διαφοροποιήθηκαν ιδιαίτερα μεταξύ τους αλλά κινήθηκαν κατά μέσον όρο στα επίπεδα της συμφωνίας με την εν λόγω θέση.

Τρίτος κατά σειρά τομέας του διδακτικού έργου ως προς την τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την αντίστοιχη θέση αναφορικά με την επαρκή κάλυψη των επιμορφωτικών τους αναγκών είναι η γνώση και η εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων. Πράγματι, όπως φαίνεται και στον πίνακα 76, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, εμφάνισαν μέση τιμή 3,5435, γεγονός που καταδεικνύει την σαφή τάση προς την συμφωνία με την εν λόγω θέση.

Πίνακας 76

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων	368	1,00	5,00	3,5435	,93858
Valid N (listwise)	368				

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων έφτασε το 0,93858, τιμή που καταδεικνύει έτι μία φορά την μικρή διασπορά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών γύρω από την μέση τους τιμή. Με

άλλα λόγια οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιήθηκαν ιδιαίτερα μεταξύ τους αλλά κινήθηκαν κατά μέσον όρο στα επίπεδα της συμφωνίας με την εν λόγω θέση.

Ο τέταρτος κατά σειρά τομέας του διδακτικού έργου, ως προς την τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την αντίστοιχη θέση, αναφορικά με την επαρκή κάλυψη των επιμορφωτικών τους αναγκών, είναι η αναζήτηση και η αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών. Πράγματι, όπως φαίνεται και στον πίνακα 77, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά την αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, εμφάνισαν μέση τιμή 3,5299, γεγονός που καταδεικνύει την σαφή τάση προς την συμφωνία με την εν λόγω θέση.

Πίνακας 77

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με την Αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών	368	1,00	5,00	3,5299	,89454
Valid N (listwise)	368				

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων έφτασε το 0,89454, τιμή που καταδεικνύει και στην περίπτωση αυτή την μικρή διασπορά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών γύρω από την μέση τους τιμή. Με άλλα λόγια οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιήθηκαν ιδιαίτερα μεταξύ τους αλλά κινήθηκαν κατά μέσον όρο στα επίπεδα της συμφωνίας με την εν λόγω θέση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη τυπική απόκλιση είναι η μικρότερη που παρατηρήθηκε στην υποομάδα των τεσσάρων τομέων του διδακτικού έργου που αναφέρθηκαν αμέσως παραπάνω, τομείς που εμφάνισαν όπως αναφέρθηκε πολλάκις την εντονότερη τάση προς την συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την αντίστοιχη θέση, αναφορικά με την επαρκή κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

Αμέσως παρακάτω θα παρατεθούν οι τέσσερις τομείς του διδακτικού έργου για τους οποίους παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προς τη διαφωνία και την απόλυτη διαφωνία με τις αντίστοιχες θέσεις, αναφορικά με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους στους εν λόγω τομείς.

Μέσα λοιπόν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, καταδεικνύεται ότι ο τομέας του διδακτικού έργου για τον οποίο οι επιμορφωτικές τους ανάγκες καλύφθηκαν, μέσα από τη συνολική τους επιμόρφωση, σε μικρότερο βαθμό από κάθε άλλο τομέα, τομέας για τον οποίο με άλλα λόγια παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη τάση προς τη διαφωνία και την απόλυτη διαφωνία με την αντίστοιχη θέση σχετικά με την επαρκή κάλυψη των επιμορφωτικών τους αναγκών, είναι οι γνώσεις κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

Πράγματι όπως φαίνεται στον πίνακα 78, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση παρουσίασαν μέση τιμή 2,7418, γεγονός που καταδεικνύει μια σχετικά αξιόλογη τάση προς τη διαφωνία με την θέση ακριβώς ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους για στον εν λόγω τομέα. Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν

1,06527, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις δεν διασπείρονται έντονα γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια δεν υπήρχαν μεγάλες αποκλίσεις στις απαντήσεις

Πίνακας 78

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης	368	1,00	5,00	2,7418	1,06527
Valid N (listwise)	368				

των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν στα επίπεδα της διαφωνίας με την εν λόγω θέση.

Ο τομέας του διδακτικού έργου που εμφάνισε την αμέσως μεγαλύτερη τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προς τη διαφωνία και την απόλυτη διαφωνία με την αντίστοιχη θέση αναφορικά με την επαρκή κάλυψη των επιμορφωτικών τους αναγκών, είναι, όπως καταδεικνύεται και στον πίνακα 79, η διοίκηση της σχολικής μονάδας. Πράγματι, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, εμφάνισαν μέση τιμή 2,7853, γεγονός που καταδεικνύει μια σχετικά αξιόλογη τάση προς την διαφωνία με την εν λόγω θέση.

Πίνακας 79

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας	368	1,00	5,00	2,7853	1,04143
Valid N (listwise)	368				

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων έφτασε το 1,04143, τιμή που καταδεικνύει την μικρή σχετικά διασπορά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών γύρω από την μέση τους τιμή. Με άλλα λόγια οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιήθηκαν έντονα μεταξύ τους αλλά κινήθηκαν κατά μέσον όρο στα επίπεδα της διαφωνίας με την εν λόγω θέση.

Τρίτος κατά σειρά τομέας του διδακτικού έργου ως προς την τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προς τη διαφωνία και την απόλυτη διαφωνία με την αντίστοιχη θέση αναφορικά με την επαρκή κάλυψη των επιμορφωτικών τους αναγκών είναι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Πράγματι, όπως φαίνεται και στον πίνακα 80, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, εμφάνισαν μέση τιμή 2,8587, γεγονός που καταδεικνύει μια σχετικά μικρή τάση προς την διαφωνία με την εν λόγω θέση.

Πίνακας 80

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας	368	1,00	5,00	2,8587	1,05780
Valid N (listwise)	368				

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων έφτασε το 1,05780, τιμή που καταδεικνύει την σχετικά μικρή διασπορά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών γύρω από την μέση τους τιμή. Με άλλα λόγια οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιήθηκαν τόσο έντονα μεταξύ τους αλλά κινήθηκαν κατά μέσον όρο ελαφρώς στα επίπεδα της διαφωνίας με την εν λόγω θέση.

Ο τέταρτος κατά σειρά τομέας του διδακτικού έργου, ως προς την τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προς τη διαφωνία και την απόλυτη διαφωνία με την αντίστοιχη θέση, αναφορικά με την επαρκή κάλυψη των επιμορφωτικών τους αναγκών, είναι η διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Πράγματι, όπως φαίνεται και στον πίνακα 81, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, εμφάνισαν μέση τιμή 2,9022, γεγονός που καταδεικνύει μια ελαφρά τάση προς την διαφωνία με την εν λόγω θέση.

Πίνακας 81

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Νιώθω ότι η συνολική μου επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης	368	1,00	5,00	2,9022	1,02087
Valid N (listwise)	368				

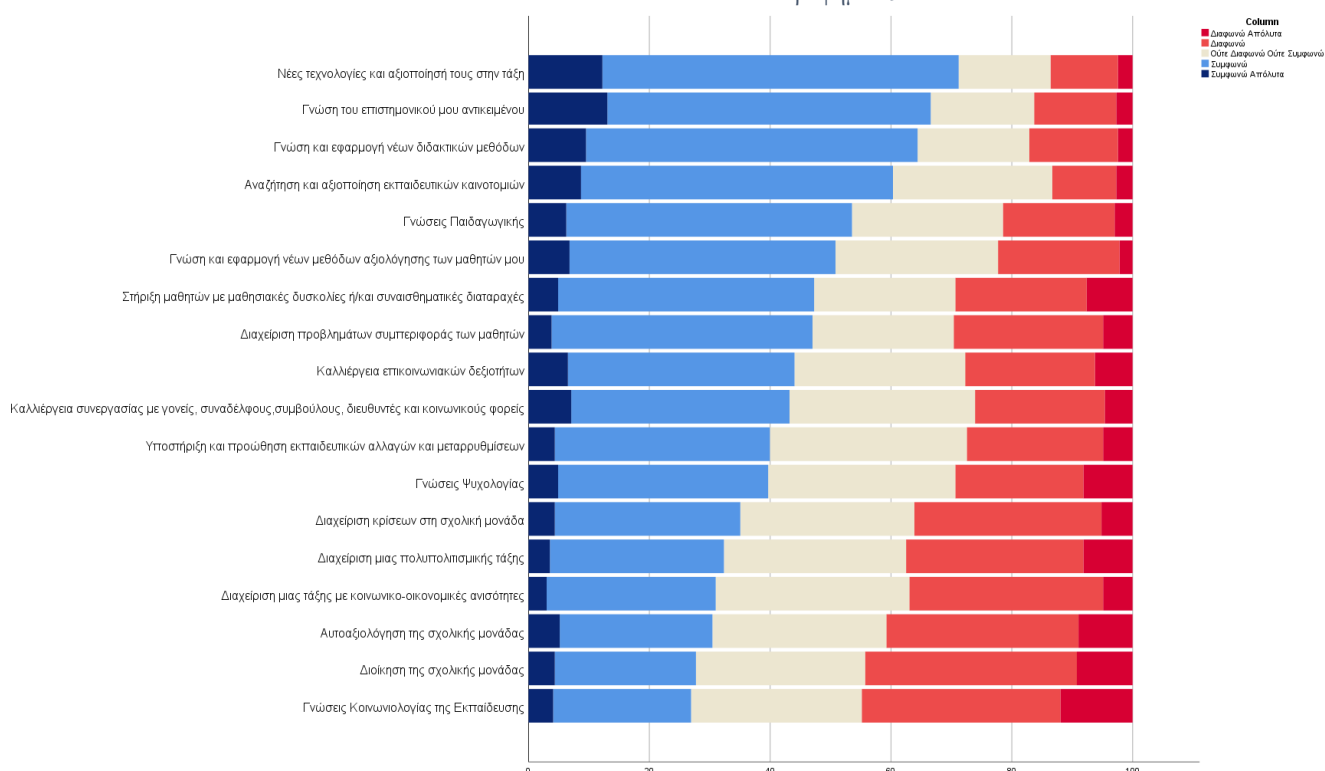
Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων έφτασε το 1,02087, τιμή που καταδεικνύει και στην περίπτωση αυτή την σχετικά μικρή διασπορά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών γύρω από την μέση τους τιμή. Με άλλα λόγια οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιήθηκαν τόσο έντονα μεταξύ τους αλλά κινήθηκαν κατά μέσον όρο στα επίπεδα της ελαφράς διαφωνίας με την εν λόγω θέση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ενώ στην περίπτωση των τομέων του διδακτικού επαγγέλματος στους οποίους παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία οι μέσες τιμές απείχαν σημαντικά από την ουδέτερη απάντηση που έχει τιμή 3, εμφανίζοντας παράλληλα ιδιαίτερα μικρές τυπικές αποκλίσεις, κάτι τέτοιο δεν φάνηκε να συμβαίνει με το ίδιο μοτίβο και στην περίπτωση των τομέων του διδακτικού έργου στους οποίους παρατηρήθηκαν οι εντονότερες τάσεις προς την διαφωνία και την απόλυτη διαφωνία. Στους τελευταίους τομείς, οι μέσες τιμές απείχαν κατά λίγο από την τιμή της ουδέτερης απάντησης ενώ και οι τυπικές αποκλίσεις ήταν γενικά αρκετά μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες των τομέων με την εντονότερη τάση προς τη συμφωνία.

Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι επιμορφωτικές τους ανάγκες σχετικά με κάποιο σκέλος του διδακτικού τους επαγγέλματος καλύφθηκαν επαρκώς από την συνολική τους επιμόρφωση, τείνουν να το δηλώνουν έντονα και με μικρές αποκλίσεις μεταξύ τους. Στην περίπτωση όμως που η συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν κατάφερε να καλύψει επαρκώς κάποιον τομέα του διδακτικού έργου, τότε οι εκπαιδευτικοί δεν δηλώνουν την διαφωνία τους πλέον με τον ίδιο έντονο τρόπο, με τις απαντήσεις τους μάλιστα να αποκλίνουν περισσότερο σε σχέση με την αμέσως προαναφερθείσα περίπτωση, την περίπτωση που εκφράζουν δηλαδή την συμφωνία τους με την αντίστοιχη ερώτηση-θέση.

Ίσως αυτό να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί γενικότερα δεν νιώθουν κάποιον τομέα να παραμελείται έντονα και συστηματικά, όσο νιώθουν από την άλλη ότι σε κάποιους τομείς δίνεται μεγαλύτερη έμφαση. Ωστόσο το φαινόμενο αυτό μπορεί να αποδοθεί και στην φύση

Γράφημα 49



των ερωτήσεων-θέσεων του ερωτηματολογίου και στην εγγενή δυσκολία των εκπαιδευτικών να δηλώσουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση δεν κάλυψε επαρκώς κάποιον από τους τομείς του διδακτικού τους έργου, φοβούμενοι ότι μια τέτοια δήλωση θα συνεπάγεται ταυτόχρονα και μια δήλωση αδυναμίας τους στον εν λόγω τομέα. Κάτι τέτοιο είναι σύνηθες στην διερεύνηση τέτοιων μεγεθών και συμπεριφορών και είναι δυνατόν να ξεπεραστεί μέσω την κατασκευής κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων αλλά και της τριγωνικής ανάλυσης που θα διεξαχθεί στην παρούσα μελέτη.

Συγκεντρωτικά η εικόνα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό στον οποίο νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους στους διάφορους τομείς του διδακτικού έργου δίνεται στο παραπάνω γράφημα (γράφημα 49)

1.2.5. Αρχικές Σπουδές

Στο σημείο αυτό της ανάλυσης των αποτελεσμάτων θα παρουσιαστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή των αρχικών τους σπουδών στο διδακτικό τους έργο συνολικά, αλλά και σχετικά με τον βαθμό στον οποίο οι σπουδές αυτές κάλυψαν τις ανάγκες τους σε διάφορους επιμέρους τομείς του διδακτικού επαγγέλματος.

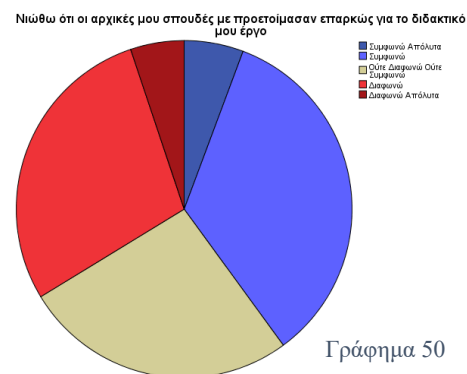
Στον πίνακα 82 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι αρχικές τους σπουδές τους βοήθησαν σημαντικά στο διδακτικό τους έργο. Μπορεί κανείς να διακρίνει ότι ένα 39,9 % των εκπαιδευτικών του δείγματος, δύο στους πέντε δηλαδή, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι οι αρχικές τους σπουδές τους βοήθησαν σημαντικά στο διδακτικό τους έργο. Ένα ποσοστό της τάξης του 26% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 33,7%, δηλαδή περισσότεροι από ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 50. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν ελάχιστα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Η υπεροχή είναι ελαφρά και καθότι τόσο οι μπλε όσο και οι κόκκινες περιοχές καταλαμβάνουν περίπου από ένα τρίτο της κυκλικής πίτας.

Πρόκειται για μια σαφώς διαφορετική εικόνα σε σχέση με την αντίστοιχη ερώτηση-θέση που αφορούσε την συμβολή της συνολικής επιμόρφωσης στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών. Πράγματι φαίνεται ότι οι αρχικές σπουδές δεν αφήνουν συνολικά τους εκπαιδευτικούς τόσο ικανοποιημένους, μην καλύπτοντας επαρκώς τις ανάγκες τους όπως αυτές αναδεικνύονται κατά την άσκηση του διδακτικού επαγγέλματος. Το γεγονός αυτό θα φανεί και παρακάτω κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων των απαντήσεων των

Νιώθω ότι οι αρχικές μου σπουδές με προετοίμασαν επαρκώς για το διδακτικό μου έργο

Πίνακας 82	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	19	5,2	5,2	5,2
Διαφωνώ	105	28,5	28,5	33,7
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	97	26,4	26,4	60,1
Συμφωνώ	126	34,2	34,2	94,3
Συμφωνώ Απόλυτα	21	5,7	5,7	100,0
Total	368	100,0	100,0	



εκπαιδευτικών σχετικά με τον κάθε ξεχωριστό τομέα του διδακτικού έργου και με το εάν οι αρχικές σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους στους εν λόγω τομείς.

Στον πίνακα 83 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους.

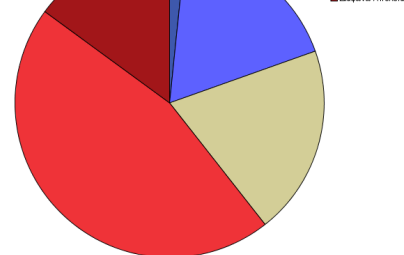
Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών

Πίνακας 83		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	55	14,9	14,9	14,9
	Διαφωνώ	168	45,7	45,7	60,6
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	73	19,8	19,8	80,4
	Συμφωνώ	66	17,9	17,9	98,4
	Συμφωνώ Απόλυτα	6	1,6	1,6	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Ένα εκκωφαντικό 60,6 % των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή τρεις στους πέντε, δηλώνουν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με το ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσο αφορά τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους. Ένα ποσοστό της τάξης του 20% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 19,6%, δηλαδή σχεδόν ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 51. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπολείπονται παρασάγγας έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν σχεδόν το ένα πέμπτο της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες καταλαμβάνουν τμήμα μεγαλύτερο από το ήμισυ της και μάλιστα τριπλάσιο σε σχέση με το αντίστοιχο τμήμα της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας.

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών



Γράφημα 51

Στον πίνακα 84 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης

Πίνακας 84		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	65	17,7	17,7	17,7
	Διαφωνώ	196	53,3	53,3	70,9
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	61	16,6	16,6	87,5
	Συμφωνώ	42	11,4	11,4	98,9
	Συμφωνώ Απόλυτα	4	1,1	1,1	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

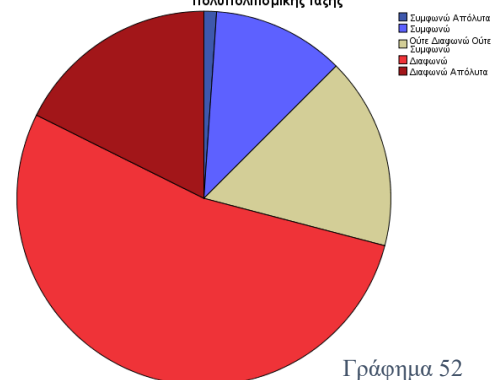
Ένα ποσοστό εξίσου εκκωφαντικό με την αμέσως προαναλυθείσα περίπτωση, που έφτασε το 70,9 % των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή επτά στους δέκα, δηλώνουν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με το ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Ένα ποσοστό της τάξης του 17% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ιδιαίτερα μικρό ποσοστό του 12,5%, δηλαδή ένας στους οκτώ εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό της απόλυτης διαφωνίας με την εν λόγω ερώτηση-θέση είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των ποσοστών της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας με αυτή, ενώ παράλληλα είναι μεγαλύτερο και από το ποσοστό της ουδέτερης απάντησης. Το

ποσοστό της διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα όλων των υπολοίπων ποσοστών.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 52. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπολείπονται πάρα πολύ έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν σχεδόν το ένα όγδοο της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες καταλαμβάνουν τμήμα πολύ μεγαλύτερο από το ήμισυ της, πλησιάζοντας τα τρία τέταρτα του κυκλικού δίσκου.

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση μιας πολυπλοκιστικής τάξης



Γράφημα 52

Στον πίνακα 85 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές.

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές

Πίνακας 85		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	62	16,8	16,8	16,8
	Διαφωνώ	172	46,7	46,7	63,6
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	80	21,7	21,7	85,3
	Συμφωνώ	50	13,6	13,6	98,9
	Συμφωνώ Απόλυτα	4	1,1	1,1	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα ιδιαίτερα άξιο λόγου ποσοστό του 63,6 % των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή δύο στους τρεις, δηλώνουν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με το ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές. Ένα ποσοστό της τάξης του 22% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 14,7 %, δηλαδή σχεδόν ένας στους επτά εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 53. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπολείπονται ξεκάθαρα και με μεγάλη απόσταση έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν σχεδόν το ένα έβδομο της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες καταλαμβάνουν τμήμα μεγαλύτερο από το ήμισυ της και μάλιστα τετραπλάσιο σχεδόν από το αντίστοιχο τμήμα της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας.

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές



Γράφημα 53

Στον πίνακα 86 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τις νέες τεχνολογίες και την αξιοποίησή τους στη σχολική τάξη.

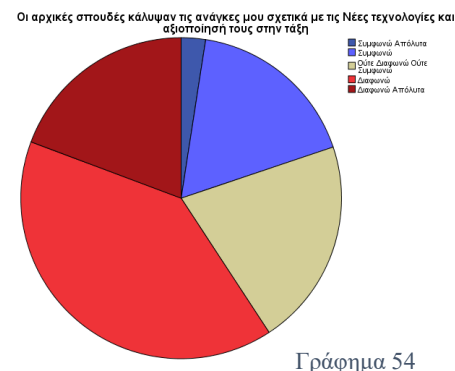
Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τις Νέες τεχνολογίες και αξιοποίησή τους στην τάξη

Πίνακας 86		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	71	19,3	19,3	19,3
	Διαφωνώ	147	39,9	39,9	59,2
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	77	20,9	20,9	80,2
	Συμφωνώ	64	17,4	17,4	97,6
	Συμφωνώ Απόλυτα	9	2,4	2,4	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό του 59,2 % των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή τρεις στους πέντε, δηλώνουν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με το ότι οι αρχικές τους

σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τις νέες τεχνολογίες και την αξιοποίησή τους στη σχολική τάξη. Ένα ποσοστό της τάξης του 21% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 19,8%, δηλαδή σχεδόν ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 54. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπολείπονται ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν σχεδόν το ένα πέμπτο της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες καταλαμβάνουν τμήμα μεγαλύτερο από το ήμισυ του κυκλικού δίσκου.



Στον πίνακα 87 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου.

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση του επιστημονικού μου αντικειμένου

Πίνακας 87		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	3	,8	,8	,8
	Διαφωνώ	25	6,8	6,8	7,6
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	38	10,3	10,3	17,9
	Συμφωνώ	230	62,5	62,5	80,4
	Συμφωνώ Απόλυτα	72	19,6	19,6	100,0
Total		368	100,0	100,0	

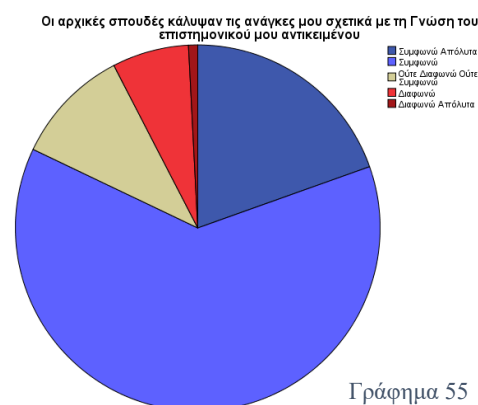
Ένα τεράστιο ποσοστό του 82,1 % των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή τέσσερις στους πέντε, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους. Ένα ποσοστό της τάξης του 10 % των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 7,6%, δηλαδή σχεδόν ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση. Πρόκειται για τον πρώτο τομέα του διδακτικού έργου όσον αφορά το σκέλος των αρχικών σπουδών, στον οποίο οι απαντήσεις που αντιστοιχούν σε συμφωνία και απόλυτη συμφωνία υπερτερούν έναντι των απαντήσεων που αντιστοιχούν σε διαφωνία και απόλυτη διαφωνία με την εν λόγω ερώτηση-θέση .

Γενικότερα στην περίπτωση των αρχικών σπουδών βλέπουμε μια εντελώς διαφορετική κατάσταση να επικρατεί σε σχέση με την προαναλυθείσα εικόνα που αφορούσε τη συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αν και οι εκπαιδευτικοί όμως δεν μένουν ικανοποιημένοι σε γενικές γραμμές από τις αρχικές τους σπουδές, όσον αφορά την κάλυψη των αναγκών τους σχετικά με τους περισσότερους από τους ποικίλους τομείς του διδακτικού επαγγέλματος, φαίνονται εντούτοις απόλυτα ικανοποιημένοι από το γνωστικό υπόβαθρο που τους παρείχαν οι σπουδές αυτές. Δηλώνουν μάλιστα στην συντριπτική τους πλειοψηφία ότι πράγματι συμφωνούν ότι οι ανάγκες τους για γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου καλύφθηκαν πλήρως από τις σπουδές τους.

Αξίζει να σημειωθεί επίσης ότι το ποσοστό της απόλυτης συμφωνίας με την εν λόγω ερώτηση-θέση είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των ποσοστών της διαφωνίας, της απόλυτης διαφωνίας αλλά και της ουδέτερης απάντησης. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με αυτό

καθαυτό το μικρό ποσοστό της ουδέτερης απάντησης καταδεικνύει την ένταση της συμφωνίας που εξέφρασαν με την θέση αυτή οι εκπαιδευτικοί και το γεγονός ότι δίχως ενδοιασμούς εκφράστηκαν απερίφραστα υπέρ της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 55. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι για πρώτη φορά στην ως τώρα ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με τις αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών, οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν σε συντριπτικό βαθμό έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν ένα ιδιαίτερα μεγάλο κομμάτι που ξεπερνάει κατά πολύ ακόμα και τα τρία τέταρτα του κυκλικού δίσκου, ενώ οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα πολύ μικρό τμήμα, μικρότερο ακόμα και από το ένα δέκατο της κυκλικής πίτας.



Στον πίνακα 88 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσο αφορά την αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών.

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με την Αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών

Πίνακας 88		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	37	10,1	10,1	10,1
	Διαφωνώ	120	32,6	32,6	42,7
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	127	34,5	34,5	77,2
	Συμφωνώ	75	20,4	20,4	97,6
	Συμφωνώ Απόλυτα	9	2,4	2,4	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα αξιόλογο ποσοστό του 42,7 % των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή δύο στους πέντε, δηλώνουν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με το ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά την αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών. Ένα ποσοστό της τάξης του 35% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 22,8%, δηλαδή σχεδόν ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 56. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπολείπονται σαφώς έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν σχεδόν το ένα τέταρτο της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μικρότερο από το ήμισυ της και σχεδόν διπλάσιο από το αντίστοιχο τμήμα της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας.



Στον πίνακα 89 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν

οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες.

Ένα ιδιαίτερο μεγάλο ποσοστό του 61,1 % των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή τρεις στους πέντε, δηλώνουν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με το ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες. Ένα ποσοστό της τάξης του 25% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 13,8%, δηλαδή σχεδόν ένας στους επτά εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Αξίζει να αναφερθεί ότι το ποσοστό της απόλυτης διαφωνίας ήταν μεγαλύτερο από το άθροισμα των ποσοστών της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας και επιπλέον ότι το ποσοστό της απόλυτης συμφωνίας ήταν μικρότερο από 1%, συγκέντρωσε δηλαδή ελάχιστες επιλογές.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 57. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπολείπονται ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν σχεδόν το ένα έβδομο της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες καταλαμβάνουν τμήμα μεγαλύτερο από το ήμισυ της, τμήμα που ξεπερνά ακόμα και τα τρία πέμπτα του κυκλικού δίσκου.

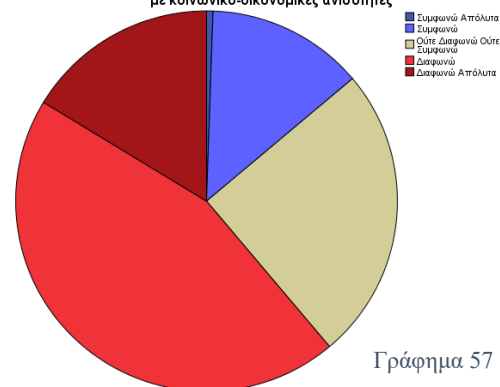
Στον πίνακα 90 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων.

Ένα αξιοσημείωτο 50,3 % των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους δύο, δηλώνουν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με το ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων. Ένα ποσοστό της τάξης του 27% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 23,1%, δηλαδή σχεδόν ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	60	16,3	16,3	16,3
Διαφωνώ	165	44,8	44,8	61,1
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	92	25,0	25,0	86,1
Συμφωνώ	49	13,3	13,3	99,5
Συμφωνώ Απόλυτα	2	,5	,5	100,0
Total	368	100,0	100,0	

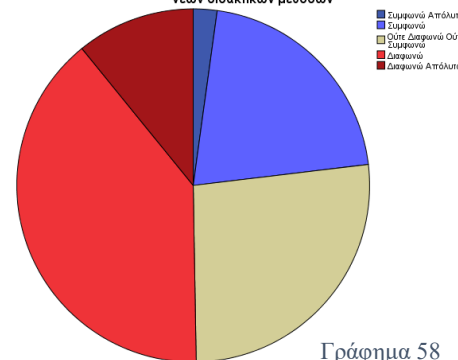
Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες



Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	40	10,9	10,9	10,9
Διαφωνώ	145	39,4	39,4	50,3
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	98	26,6	26,6	76,9
Συμφωνώ	77	20,9	20,9	97,8
Συμφωνώ Απόλυτα	8	2,2	2,2	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων



Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 58. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπολείπονται σημαντικά έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν σχεδόν το ένα τέταρτο της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες καταλαμβάνουν τμήμα ίσο με το ήμισυ της, ήτοι διπλάσιο από το αντίστοιχο τμήμα της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας.

Στον πίνακα 91 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά την καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς.

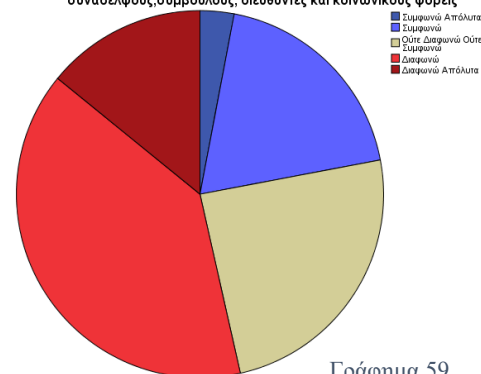
Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες για Καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς

Πίνακας 91		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	52	14,1	14,1	14,1
	Διαφωνώ	145	39,4	39,4	53,5
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	90	24,5	24,5	78,0
	Συμφωνώ	70	19,0	19,0	97,0
	Συμφωνώ Απόλυτα	11	3,0	3,0	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Ένα αξιο λόγου ποσοστό του 53,5 % των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους δύο, δηλώνουν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με το ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά την καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς. Ένα ποσοστό της τάξης του 25% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 22%, δηλαδή σχεδόν ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 59. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπολείπονται σαφώς έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν κάτι λιγότερο από το ένα τέταρτο της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες καταλαμβάνουν τμήμα κατά τι μεγαλύτερο από το ήμισυ της, διπλάσιο δηλαδή από το αντίστοιχο τμήμα της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας.

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες για Καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς



Γράφημα 59

Στον πίνακα 92 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τις γνώσεις παιδαγωγικής.

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Παιδαγωγικής

Πίνακας 92		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	12	3,3	3,3	3,3
	Διαφωνώ	58	15,8	15,8	19,0
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	101	27,4	27,4	46,5
	Συμφωνώ	170	46,2	46,2	92,7
	Συμφωνώ Απόλυτα	27	7,3	7,3	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

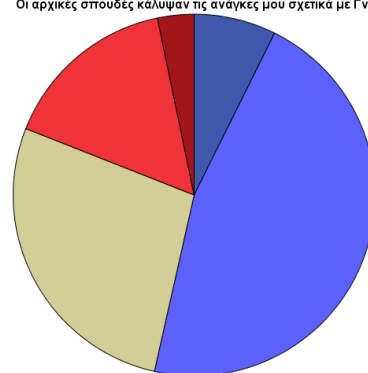
Ένα αξιόλογο 53,5 % των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους δύο, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τις γνώσεις παιδαγωγικής. Ένα ποσοστό της τάξης του 27% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση

ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 19%, δηλαδή σχεδόν ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Κόντρα λοιπόν στο διαμορφούμενο μοτίβο που αφορά τις αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών, οι τελευταίοι φαίνεται να μένουν στην πλειοψηφία τους ικανοποιημένοι από τις παρεχόμενες γνώσεις παιδαγωγικής που αποκόμισαν στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη συνέχεια της παρούσας ανάλυσης καταδείχθη μεταξύ άλλων ότι το έντονο αυτό ποσοστό συμφωνίας οφείλεται περισσότερο στους εκπαιδευτικούς που είναι απόφοιτοι των παιδαγωγικών τμημάτων και των ακαδημιών (εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) αποτελώντας όμως συνάμα ένα γενικότερο μοτίβο για τις περισσότερες τουλάχιστον ειδικότητες εκπαιδευτικών του δείγματος.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 60. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερέχουν σαφώς έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι κόκκινες περιοχές καταλαμβάνουν σχεδόν το ένα πέμπτο της κυκλικής πίτας, οι μπλε καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μεγαλύτερο από το ήμισυ της και μάλιστα διπλάσιο σχεδόν από το αντίστοιχο τμήμα της διαφωνίας και την απόλυτης διαφωνίας.

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Παιδαγωγικής



Γράφημα 60

Στον πίνακα 93 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τις γνώσεις ψυχολογίας.

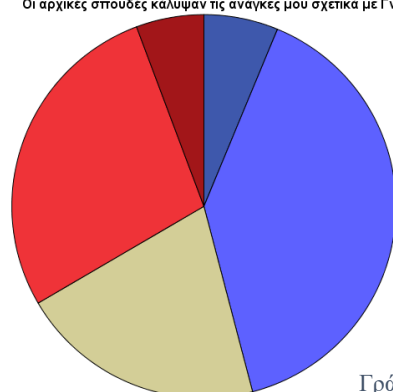
Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Ψυχολογίας

Πίνακας 93		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	21	5,7	5,7	5,7
	Διαφωνώ	102	27,7	27,7	33,4
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	76	20,7	20,7	54,1
	Συμφωνώ	146	39,7	39,7	93,8
	Συμφωνώ Απόλυτα	23	6,3	6,3	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα αξιόλογο 46 % των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους δύο, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τις γνώσεις ψυχολογίας. Ένα ποσοστό της τάξης του 20% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 33,4%, δηλαδή ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 61. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερέχουν σημαντικά έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι κόκκινες περιοχές καταλαμβάνουν το ένα τρίτο της κυκλικής πίτας, οι μπλε καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μικρότερο από το ήμισυ της.

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Ψυχολογίας



Γράφημα 61

Στον πίνακα 94 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά την υποστήριξη και την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.

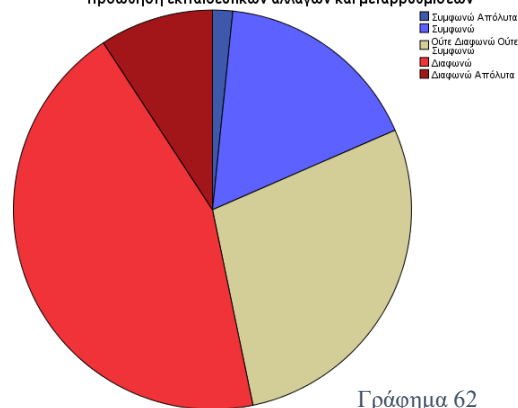
Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με την Υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων

Πίνακας 94		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	34	9,2	9,2	9,2
	Διαφωνώ	162	44,0	44,0	53,3
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	104	28,3	28,3	81,5
	Συμφωνώ	62	16,8	16,8	98,4
	Συμφωνώ Απόλυτα	6	1,6	1,6	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα αξιόλογο 53,3 % των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους δύο, δηλώνουν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με το ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά την υποστήριξη και την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων. Ένα ποσοστό της τάξης του 28% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 18,4%, δηλαδή σχεδόν ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 62. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπολείπονται ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν σχεδόν το ένα πέμπτο της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μεγαλύτερο από το ήμισυ της και μάλιστα σχεδόν τριπλάσιο σε σχέση με το αντίστοιχο τμήμα της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας.

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με την Υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων



Στον πίνακα 95 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα.

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα

Πίνακας 95		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	54	14,7	14,7	14,7
	Διαφωνώ	186	50,5	50,5	65,2
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	88	23,9	23,9	89,1
	Συμφωνώ	38	10,3	10,3	99,5
	Συμφωνώ Απόλυτα	2	,5	,5	100,0
Total		368	100,0	100,0	

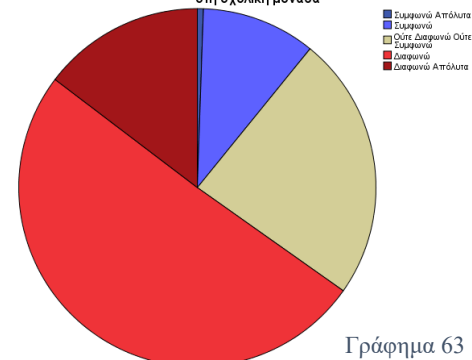
Ένα ιδιαίτερα μεγάλο 65,2 % των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή δύο στους τρεις, δηλώνουν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με το ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα. Ένα ποσοστό της τάξης του 24% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 10,8%, δηλαδή σχεδόν ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Να σημειωθεί ότι το ποσοστό της απόλυτης διαφωνίας με την εν λόγω ερώτηση-θέση είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των ποσοστών της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας με αυτήν, με την τελευταία μάλιστα απάντηση να συγκεντρώνει ελάχιστες επιλογές. Η επιλογή

της διαφωνίας είναι χαρακτηριστικό ότι συγκέντρωσε πάνω από το ήμισυ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 63. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπολείπονται ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν σχεδόν το ένα δέκατο της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες καταλαμβάνουν τμήμα που αντιστοιχεί στα δύο τρίτα του κυκλικού δίσκου.

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα



Γράφημα 63

Στον πίνακα 96 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

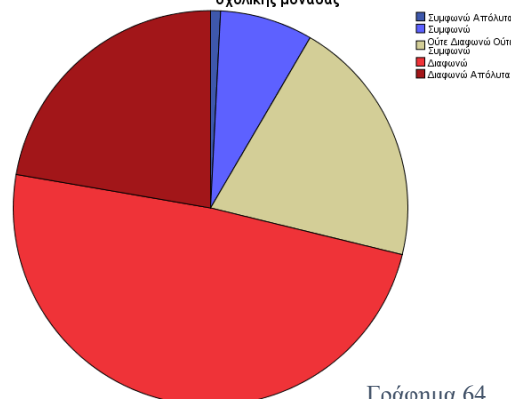
Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας

Πίνακας 96		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνία Απόλυτα	82	22,3	22,3	22,3
	Διαφωνία	180	48,9	48,9	71,2
	Ούτε Διαφωνία Ούτε Συμφωνία	75	20,4	20,4	91,6
	Συμφωνία	28	7,6	7,6	99,2
	Συμφωνία Απόλυτα	3	,8	,8	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα εκκωφαντικό 71,2 % των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή επτά στους δέκα, δηλώνουν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με το ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Ένα ποσοστό της τάξης του 20% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 8,4%, δηλαδή λιγότεροι από ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Να σημειωθεί ότι το ποσοστό της απόλυτης διαφωνίας με την εν λόγω ερώτηση-θέση είναι κατά πολύ μεγαλύτερο, σχεδόν τριπλάσιο, από το άθροισμα των ποσοστών της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας με αυτήν, με την τελευταία μάλιστα απάντηση να συγκεντρώνει ελάχιστες επιλογές. Η επιλογή της διαφωνίας είναι χαρακτηριστικό ότι συγκέντρωσε σχεδόν το ήμισυ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας



Γράφημα 64

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 64. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπολείπονται με τεράστια διαφορά έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα μικρότερο από το ένα δέκατο της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες καταλαμβάνουν τμήμα μεγαλύτερο από τα δύο τρίτα του κυκλικού δίσκου.

Στον πίνακα 97 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη γνώση και την εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών.

Ένα αξιόλογο 54,9 % των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους δύο, δηλώνουν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με το ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη γνώση και την εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών. Ένα ποσοστό της τάξης του 28% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 16,8%, δηλαδή σχεδόν ένας στους έξι εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 65. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπολείπονται με ιδιαίτερα μεγάλη διαφορά έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα περίπου ίσο με το ένα έκτο της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μεγαλύτερο από το ήμισυ του κυκλικού δίσκου.

Στον πίνακα 98 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Ένα ιδιαίτερα ηχηρό 72 % των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή τρεις στους πέντε, δηλώνουν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με το ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Ένα ποσοστό της τάξης του 20% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 7,6%, δηλαδή σχεδόν ένας στους δεκατέσσερις εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

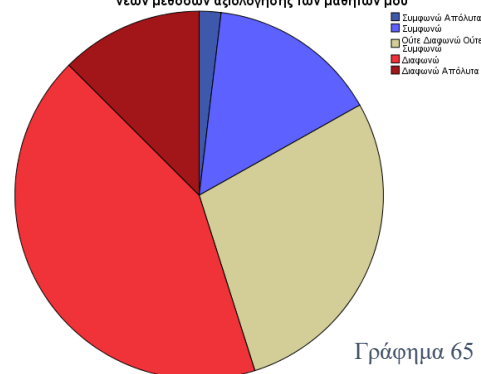
Να σημειωθεί ότι το ποσοστό της απόλυτης διαφωνίας με την εν λόγω ερώτηση-θέση είναι κατά πολύ μεγαλύτερο, σχεδόν τριπλάσιο, από το άθροισμα των ποσοστών της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας με αυτήν, με την τελευταία μάλιστα απάντηση να συγκεντρώνει ελάχιστες επιλογές. Η επιλογή της διαφωνίας είναι χαρακτηριστικό ότι συγκέντρωσε περισσότερο από το ήμισυ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 66. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών μου

Πίνακας 97		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	46	12,5	12,5	12,5
	Διαφωνώ	156	42,4	42,4	54,9
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	104	28,3	28,3	83,2
	Συμφωνώ	55	14,9	14,9	98,1
	Συμφωνώ Απόλυτα	7	1,9	1,9	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών μου

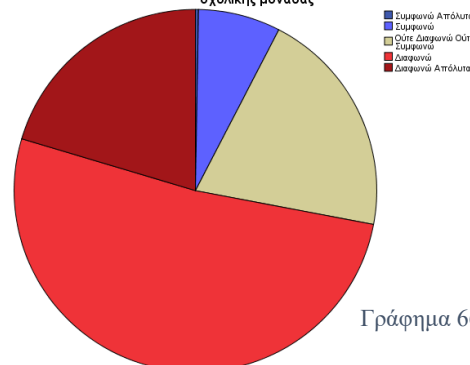


Γράφημα 65

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Πίνακας 98		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	75	20,4	20,4	20,4
	Διαφωνώ	190	51,6	51,6	72,0
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	75	20,4	20,4	92,4
	Συμφωνώ	27	7,3	7,3	99,7
	Συμφωνώ Απόλυτα	1	,3	,3	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας



Γράφημα 66

να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπολείπονται με ιδιαίτερα μεγάλη διαφορά έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν ένα ελάχιστο τμήμα, αρκετά μικρότερο ακόμα και από το ένα δέκατο της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες καταλαμβάνουν τμήμα σχεδόν ίσο με τα τρία τέταρτα του κυκλικού δίσκου, τμήμα το οποίο είναι σχεδόν δεκαπλάσιο από το αντίστοιχο της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας.

Στον πίνακα 99 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

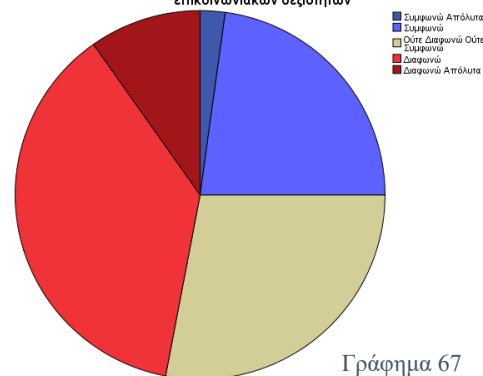
Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με την Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Πίνακας 99		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	36	9,8	9,8	9,8
	Διαφωνώ	137	37,2	37,2	47,0
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	103	28,0	28,0	75,0
	Συμφωνώ	84	22,8	22,8	97,8
	Συμφωνώ Απόλυτα	8	2,2	2,2	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα αξιόλογο 47 % των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους δύο, δηλώνουν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με το ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Ένα ποσοστό της τάξης του 28% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 25%, δηλαδή ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 67. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπολείπονται σαφώς έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι, ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα ίσο με το ένα τέταρτο της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μικρότερο από το ήμισυ του κυκλικού δίσκου, τμήμα δηλαδή σχεδόν διπλάσιο από το αντίστοιχο της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας.

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με την Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων



Γράφημα 67

Στον πίνακα 100 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τις γνώσεις κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Πίνακας 100		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	57	15,5	15,5	15,5
	Διαφωνώ	136	37,0	37,0	52,4
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	86	23,4	23,4	75,8
	Συμφωνώ	78	21,2	21,2	97,0
	Συμφωνώ Απόλυτα	11	3,0	3,0	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα αξιοσημείωτο 52,4 % των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους δύο, δηλώνουν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με το ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τις γνώσεις κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Ένα ποσοστό της τάξης του 23% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας

ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ποσοστό 24,2%, δηλαδή σχεδόν ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 68. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπολείπονται με αξιόλογη διαφορά έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα περίπου ίσο με το ένα τέταρτο της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μεγαλύτερο από το ήμισυ του κυκλικού δίσκου, τμήμα δηλαδή περίπου διπλάσιο από το αντίστοιχο τμήμα της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας.



Στο σημείο αυτό, από όλους τους προηγούμενους τομείς του διδακτικού έργου, θα επισημανθούν οι δύο στους οποίους παρατηρήθηκε, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, η μεγαλύτερη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία σχετικά με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τους τομείς αυτούς. Στην συνέχεια θα αναφερθούν οι τέσσερις τομείς στους οποίους παρατηρήθηκε, επίσης μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η μεγαλύτερη τάση προς τη διαφωνία και την απόλυτη διαφωνία (ή ισοδύναμα η μικρότερη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία) σχετικά με το ίδιο ερώτημα, με το εάν δηλαδή οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τους συγκεκριμένους τομείς. Προκειμένου να αναδειχθούν οι έξι εν λόγω τομείς αξιοποιήθηκαν τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών των απαντήσεων των εκλαϊκευτικών σχετικά με τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες τους στους διάφορους τομείς του διδακτικού τους επαγγέλματος.

Μέσα λοιπόν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, καταδεικνύεται ότι ο τομέας του διδακτικού έργου για τον οποίο οι ανάγκες των εκπαιδευτικών καλύφθηκαν, μέσα από τις αρχικές τους σπουδές, σε μεγαλύτερο βαθμό από κάθε άλλο τομέα, τομέας για τον οποίο με άλλα λόγια παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την αντίστοιχη θέση σχετικά με την επαρκή κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών, είναι η γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου.

Πράγματι όπως φαίνεται στον πίνακα 101, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση παρουσίασαν μέση τιμή 3,9321, γεγονός που καταδεικνύει μια ξεκάθαρη τάση προς τη συμφωνία με την θέση ακριβώς ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους για τον εν λόγω τομέα. Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 0,80072, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις διασπείρονται ελάχιστα σε σχέση και με τους υπόλοιπους τομείς, γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν ιδιαίτερα μικρές αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν σαφώς στα επίπεδα της συμφωνίας με την εν λόγω θέση.

Πίνακας 101

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση του επιστημονικού μου αντικειμένου	368	1,00	5,00	3,9321	,80072
Valid N (listwise)	368				

Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι όσον αφορά τις αρχικές σπουδές το μοτίβο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών κινήθηκε σε γενικές γραμμές στα επίπεδα της μη ικανοποίησης των αναγκών τους στους διάφορους διδακτικούς τομείς, σε αντίθεση με την προηγούμενη εικόνα που παρουσιάστηκε σχετικά με την συνολική τους επιμόρφωση. Εντούτοις στον εν λόγω τομέα, αυτόν της γνώσης του επιστημονικού τους αντικειμένου, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν την μεγάλη συμβολή των αρχικών τους σπουδών στην οικοδόμηση του επιστημονικού τους υποβάθρου, καθώς ακριβώς σε αυτόν τον τομέα παρατηρήθηκε η υψηλότερη ικανοποίηση όχι μόνο στο επίπεδο των αρχικών σπουδών, αλλά ακόμα και αν ληφθούν υπόψη οι υψηλότερες τάσεις προς την ικανοποίηση στους επίπεδο της συνολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό είναι ενδεικτικό της άρτιας επιστημονικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών στα ακαδημαϊκά τους ιδρύματα και της αναγνώρισης, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, της συμβολής αυτής των πανεπιστημιακών τμημάτων στην επιστημονική τους κατάρτιση.

Ο τομέας του διδακτικού έργου που εμφάνισε την αμέσως μεγαλύτερη τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την αντίστοιχη θέση αναφορικά με την επαρκή κάλυψη των

αναγκών των εκπαιδευτικών, είναι, όπως καταδεικνύεται και στον πίνακα 102, οι γνώσεις παιδαγωγικής. Πράγματι, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τις παιδαγωγικές τους γνώσεις εμφάνισαν μέση τιμή 3,3859, γεγονός που καταδεικνύει μια μικρή τάση προς την συμφωνία με την εν λόγω θέση. Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων έφτασε το 0,94711, τιμή που καταδεικνύει για ακόμα μια φορά τη σχετικά μικρή διασπορά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών γύρω από την μέση τους τιμή. Με άλλα λόγια οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιήθηκαν ιδιαίτερα μεταξύ τους αλλά κινήθηκαν κατά μέσον ορό στα επίπεδα της συμφωνίας, σε γενικές γραμμές, με την εν λόγω θέση.

Αμέσως παρακάτω θα παρατεθούν οι τέσσερις τομείς του διδακτικού έργου για τους οποίους παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προς τη διαφωνία και την απόλυτη διαφωνία με τις αντίστοιχες θέσεις, αναφορικά με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους στους εν λόγω τομείς.

Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, καταδεικνύεται ότι ο τομέας του διδακτικού έργου για τον οποίο οι ανάγκες τους καλύφθηκαν, μέσα από τις αρχικές τους σπουδές, σε μικρότερο βαθμό από κάθε άλλο τομέα, τομέας για τον οποίο με άλλα λόγια παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη τάση προς τη διαφωνία και την απόλυτη διαφωνία με την αντίστοιχη θέση σχετικά με την επαρκή κάλυψη των αναγκών τους, είναι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Πράγματι όπως φαίνεται στον πίνακα 103, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση παρουσίασαν μέση τιμή 2,1549,

γεγονός που καταδεικνύει μια ιδιαίτερα έντονη τάση προς τη διαφωνία με την θέση ακριβώς ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες

τους στον εν λόγω τομέα. Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 0,83873, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις δεν διασπείρονται ιδιαίτερα γύρω από την

Πίνακας 102

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Παιδαγωγικής	368	1,00	5,00	3,3859	,94711
Valid N (listwise)	368				

Πίνακας 103

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας	368	1,00	5,00	2,1549	,83873
Valid N (listwise)	368				

προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν μικρές αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν στα επίπεδα της διαφωνίας με την εν λόγω θέση.

Ο τομέας του διδακτικού έργου που εμφάνισε την αμέσως μεγαλύτερη τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προς τη διαφωνία

και την απόλυτη διαφωνία με την αντίστοιχη θέση αναφορικά με την επαρκή κάλυψη των αναγκών τους, είναι, όπως καταδεικνύεται και στον πίνακα 104, η διοίκηση της σχολικής

μονάδας. Πράγματι, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, εμφάνισαν μέση τιμή 2,1576, γεγονός που καταδεικνύει μια εξίσου ιδιαίτερα έντονη με την αμέσως προαναφερθείσα τάση προς την διαφωνία με την εν λόγω θέση.

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων έφτασε το 0,8841, τιμή που καταδεικνύει και πάλι την ιδιαίτερα μικρή διασπορά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών γύρω από την μέση τους τιμή. Με άλλα λόγια οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιήθηκαν έντονα μεταξύ τους αλλά κινήθηκαν κατά μέσον ορό στα επίπεδα της διαφωνίας με την εν λόγω θέση.

Τρίτος κατά σειρά τομέας του διδακτικού έργου ως προς την τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προς τη διαφωνία και την

απόλυτη διαφωνία με την αντίστοιχη θέση αναφορικά με την επαρκή κάλυψη των αναγκών τους είναι η διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Πράγματι, όπως φαίνεται και στον πίνακα 105, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά

με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, εμφάνισαν μέση τιμή 2,25, γεγονός που καταδεικνύει μια πολύ έντονη τάση προς την διαφωνία με την εν λόγω θέση.

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων αυτών έφτασε το 0,91461, τιμή που καταδεικνύει τη σχετικά μικρή διασπορά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών γύρω από την μέση τους τιμή. Με άλλα λόγια οι απαντήσεις δεν διαφοροποιήθηκαν τόσο έντονα μεταξύ τους αλλά κινήθηκαν κατά μέσον όρο στα επίπεδα της έντονης μάλιστα διαφωνίας με την εν λόγω θέση.

Ο τέταρτος κατά σειρά τομέας του διδακτικού έργου, ως προς την τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προς τη διαφωνία και την

απόλυτη διαφωνία με την αντίστοιχη θέση, αναφορικά με την επαρκή κάλυψη των αναγκών τους, είναι η διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα. Πράγματι, όπως φαίνεται και στον πίνακα 106, οι

απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους όσον αφορά τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα, εμφάνισαν μέση τιμή 2,3152, γεγονός που καταδεικνύει για μία ακόμα φορά, μια ξεκάθαρη τάση προς την διαφωνία με την εν λόγω θέση.

Πίνακας 104

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας	368	1,00	5,00	2,1576	,88410
Valid N (listwise)	368				

Πίνακας 105

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης	368	1,00	5,00	2,2500	,91461
Valid N (listwise)	368				

Πίνακας 106

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα	368	1,00	5,00	2,3152	,86632
Valid N (listwise)	368				

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων κινήθηκε στο 0,86632, τιμή που καταδεικνύει και στην περίπτωση αυτή την σχετικά πολύ μικρή διασπορά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών γύρω από την μέση τους τιμή. Με άλλα λόγια οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν διαφοροποιήθηκαν έντονα μεταξύ τους αλλά κινήθηκαν κατά μέσον όρο στα επίπεδα της έντονης διαφωνίας με την εν λόγω θέση.

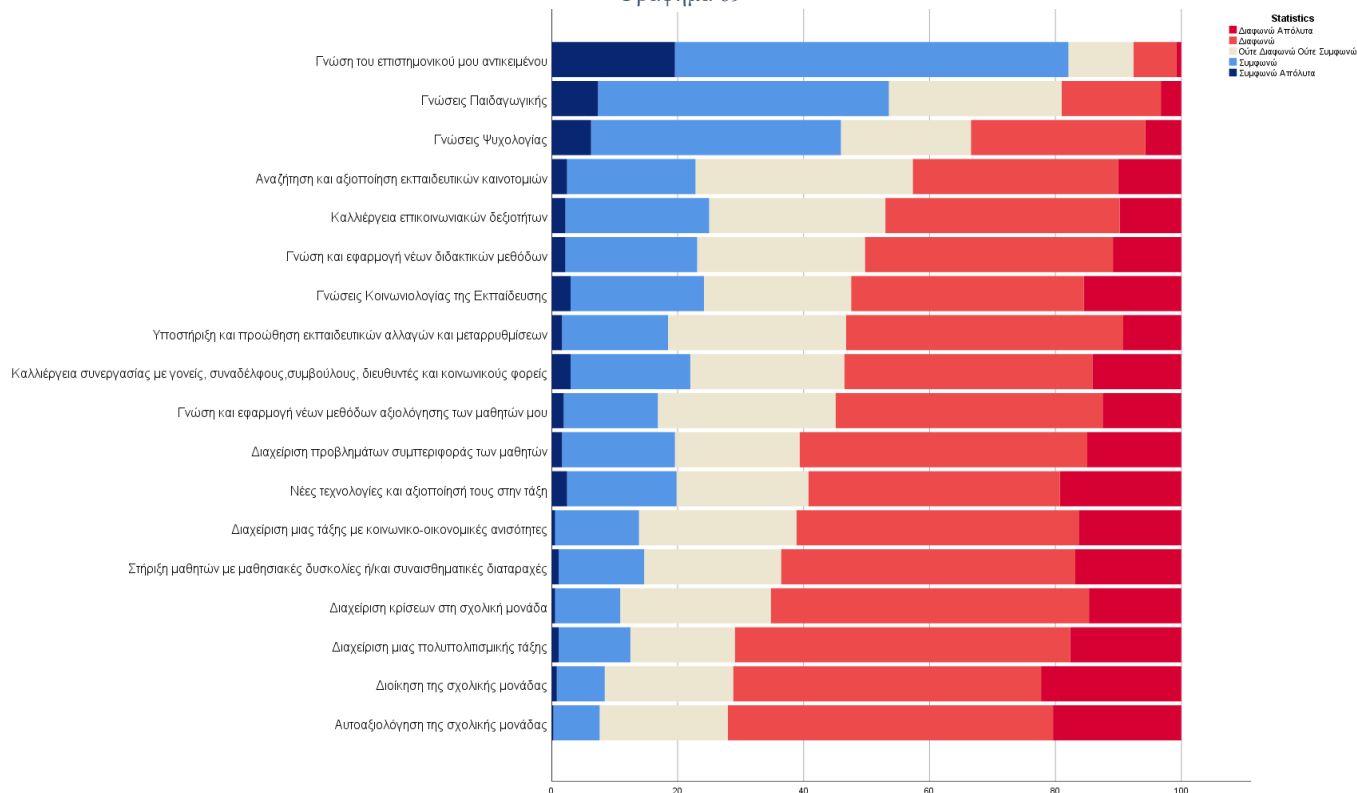
Κατά την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν και κατά πόσο καλύφθηκαν οι ανάγκες τους, όσον αφορά τους διάφορους τομείς του διδακτικού έργου, κατά τη διάρκεια των αρχικών τους σπουδών, παρατηρήθηκε ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί όπως ήδη αναφέρθηκε και παραπάνω δεν μένουν ικανοποιημένοι από τις αρχικές τους σπουδές όσον αφορά την κάλυψη των περισσότερων εκ των αναγκών αυτών.

Μάλιστα οι τομείς στους οποίους οι αντίστοιχες ανάγκες καλύφθηκαν λιγότερο σε σχέση με τους υπόλοιπους, εμφάνισαν ιδιαίτερα χαμηλές τιμές ικανοποίησης (υψηλά τα ποσοστά διαφωνίας και απόλυτης διαφωνίας) που ήταν μάλιστα χαμηλότερες από τους αντίστοιχους τομείς στην περίπτωση της συνολικής επιμόρφωσης.

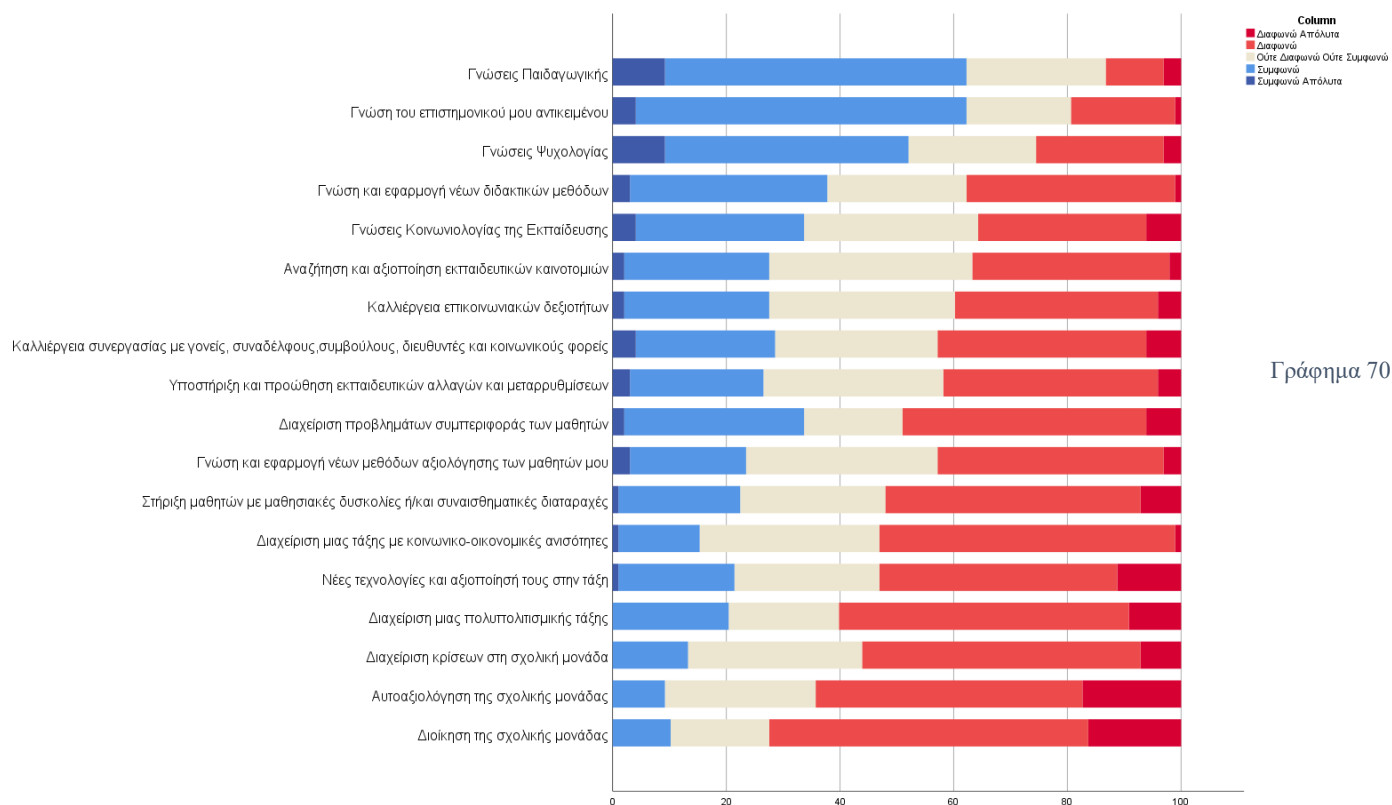
Εντούτοις, ανάμεσα στους λίγους τομείς του διδακτικού επαγγέλματος για του οποίους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ικανοποιημένοι από την συμβολή των αρχικών τους σπουδών, αυτός που συγκέντρωσε τα μεγαλύτερα ποσοστά ικανοποίησης, που δεν ήταν άλλος από την γνώση του επιστημονικού αντικειμένου, ξεπέρασε ακόμα και την εντονότερη τάση ικανοποίησης που εμφανίστηκε στο επίπεδο της συνολικής επιμόρφωσης.

Φαίνεται λοιπόν ότι αν και οι εκπαιδευτικοί δεν μένουν ικανοποιημένοι από την συμβολή των αρχικών τους σπουδών σε ποικίλες δεξιότητες που απαιτούνται κατά την επιτέλεση των διδακτικών τους καθηκόντων, μένουν ωστόσο απόλυτα ικανοποιημένοι από το γνωστικό υπόβαθρο που τους προσέφεραν τα ακαδημαϊκά ιδρύματα στα οποία είχαν φοιτήσει.

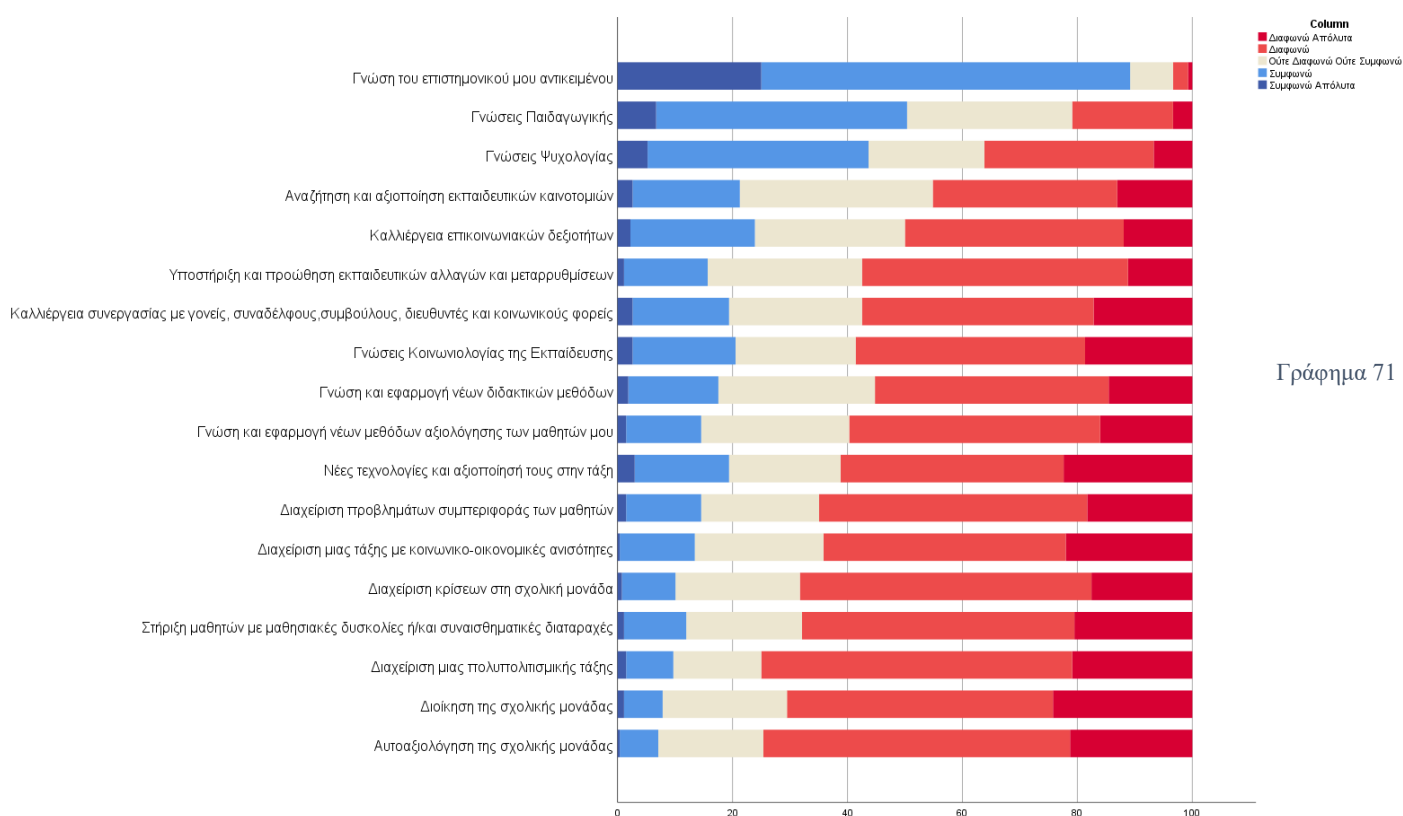
Γράφημα 69



Συχνά η επιστημονική κατάρτιση θεωρείται κομβικής σημασίας, αν και δεν αρκεί από μόνη της για την επίτευξη των βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων και την δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος. Η κατεύθυνση της άρτιας επιστημονικής κατάρτισης των σπουδαστών είναι αυτή στην οποία στοχεύουν τις περισσότερες φορές τα προγράμματα σπουδών των διαφόρων ακαδημαϊκών ιδρυμάτων. Έτσι εξηγούνται τα ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την συμβολή των αρχικών τους σπουδών στην γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου.



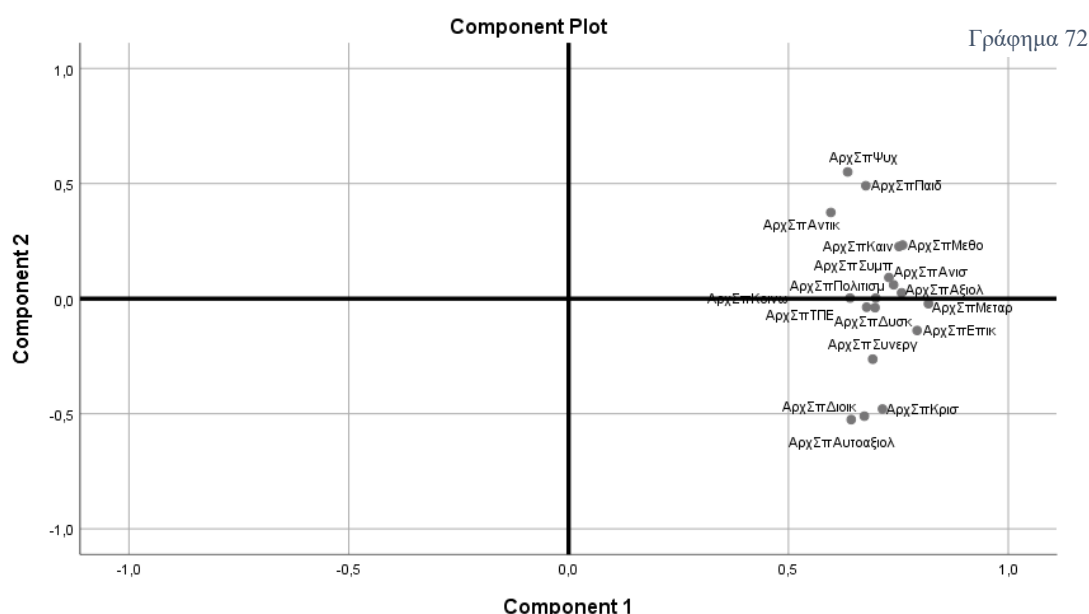
Γράφημα 70

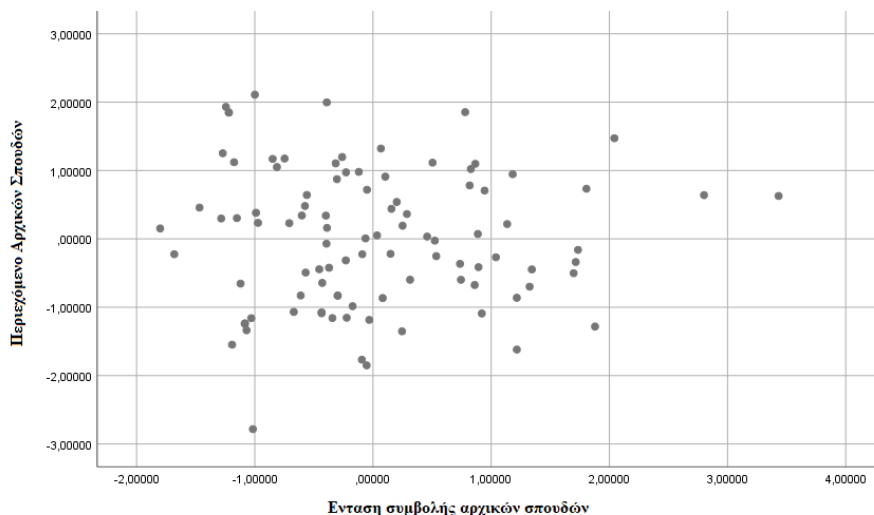


Γράφημα 71

Συγκεντρωτικά η εικόνα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό στον οποίο νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους στους διάφορους τομείς του διδακτικού έργου δίνεται στο γράφημα 69. Στα γραφήματα 70 και 71 αποτυπώνεται ξεχωριστά για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα η εικόνα των προαναφερθεισών απαντήσεων.

Παρακάτω παρατίθενται δύο γραφήματα τα οποία αποτελούν τη γραφική σύνοψη των ευρημάτων της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες (Principal Component Analysis-PCA) των μεταβλητών του ερωτηματολογίου που αφορούν τις αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος, με βάση τις απαντήσεις που αυτοί έδωσαν στις ερωτήσεις-θέσεις που αντιστοιχούν στις προαναφερθείσες μεταβλητές. Στο γράφημα 72 παρατίθεται το νέφος των μεταβλητών στο σύστημα συντεταγμένων που ορίζουν οι δύο σημαντικότερες κύριες συνιστώσες της ανάλυσης. Η οριζόντια συνιστώσα περιγράφει την ένταση της συμβολής των αρχικών σπουδών των εκπαιδευτικών στις διάφορες πτυχές του διδακτικού έργου ενώ η κατακόρυφη το περιεχόμενο των σπουδών αυτών. Βλέπουμε ότι πάνω από τον οριζόντιο άξονα βρίσκονται οι πτυχές του διδακτικού έργου που έχουν σχέση με αυτή καθαυτή τη διδασκαλία και τη διαχείριση των όποιων ζητημάτων ανακύπτουν στα πλαίσιά της ενώ κάτω από αυτόν συγκεντρώνονται οι πτυχές του διδακτικού επαγγέλματος που έχουν να κάνουν κυρίως με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας καθώς και με τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους υπόλοιπους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή τους συναδέλφους τους, τη διεύθυνση και τους κηδεμόνες των μαθητών. Στο γράφημα 73 παρατίθεται το νέφος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νέο αυτό σύστημα συντεταγμένων. Όπως βλέπουμε οι εκπαιδευτικοί δε μένουν απόλυτα ικανοποιημένοι από τις αρχικές τους σπουδές, καθώς ένα μεγάλο μέρος των απαντήσεων κινείται στα αριστερά του κατακόρυφου άξονα. Υπάρχει δηλαδή μια σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών που νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν είχαν τόσο μεγάλη συμβολή στο διδακτικό τους έργο. Όπου εντοπίζεται ικανοποίηση από τη συμβολή των αρχικών σπουδών, αυτή εστιάζεται περισσότερο στα ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία και όχι σε εκείνα που αφορούν τη διοίκηση και τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός της σχολικής μονάδας.





Γράφημα 73

1.2.6. Επιμορφωτικές Ανάγκες

Στο σημείο αυτό της ανάλυσης των αποτελεσμάτων θα παρουσιαστούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ανάγκες οι οποίες σκιαγραφήθηκαν μέσα από τους αντίστοιχους τομείς του διδακτικού έργου. Πρόκειται για τους τομείς αυτούς, για τους οποίους οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στο εάν και κατά πόσο νιώθουν την ανάγκη να βελτιωθούν, συμμετέχοντας κάποια στιγμή σε κάποια σχετική μορφή επιμόρφωσης.

Στον πίνακα 107 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών.

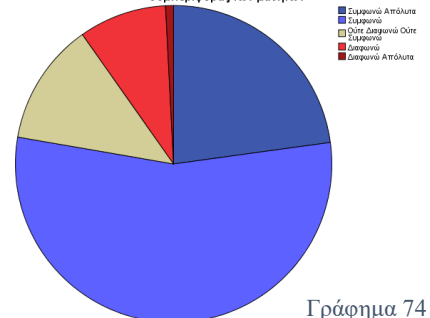
Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών

Πίνακας 107		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	3	,8	,8	,8
	Διαφωνώ	33	9,0	9,0	9,8
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	46	12,5	12,5	22,3
	Συμφωνώ	202	54,9	54,9	77,2
	Συμφωνώ Απόλυτα	84	22,8	22,8	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό που φτάνει το 77,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή τρεις στους τέσσερις, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Ένα ποσοστό της τάξης του 12% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ιδιαίτερα μικρό ποσοστό που άγγιξε το 9,8%, δηλαδή σχεδόν ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 74. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερέχουν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα μεγαλύτερο από τα τρία τέταρτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα λίγο μικρότερο από το ένα δέκατο του κυκλικού δίσκου.

Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών



Γράφημα 74

Στον πίνακα 108 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης

Πίνακας 108	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	4	1,1	1,1	1,1
Διαφωνώ	30	8,2	8,2	9,2
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	38	10,3	10,3	19,6
Συμφωνώ	200	54,3	54,3	73,9
Συμφωνώ Απόλυτα	96	26,1	26,1	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό που φτάνει το 80,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή τέσσερις στους πέντε, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Ένα ποσοστό της τάξης του 10% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ιδιαίτερα μικρό ποσοστό που άγγιξε το 9,3%, δηλαδή σχεδόν ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 75. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα μεγαλύτερο από τα τέσσερα πέμπτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα λίγο μικρότερο από το ένα δέκατο του κυκλικού δίσκου.



Στον πίνακα 109 παρουσιάζονται τα ποσοστά που αντιστοιχούν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές.

Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές

Πίνακας 109	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	2	,5	,5	,5
Διαφωνώ	13	3,5	3,5	4,1
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	40	10,9	10,9	14,9
Συμφωνώ	200	54,3	54,3	69,3
Συμφωνώ Απόλυτα	113	30,7	30,7	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Ένα πολύ υψηλό ποσοστό που φτάνει το 85,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή οκτώ στους δέκα, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές. Ένα ποσοστό της τάξης του 11% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό που άγγιξε το 4,6%, δηλαδή σχεδόν ένας στους είκοσι εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 76. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας



απέχουν παρασύγγας από τις κόκκινες περιοχές της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα μεγαλύτερο από τα τέσσερα πέμπτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα ελάχιστο κομμάτι, λίγο μικρότερο από το ένα εικοστό του κυκλικού δίσκου.

Στον πίνακα 110 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στις νέες τεχνολογίες και στην αξιοποίησή τους στην τάξη.

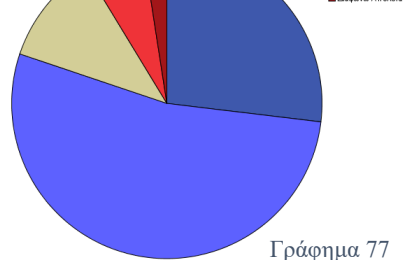
Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τις Νέες τεχνολογίες και αξιοποίησή τους στην τάξη

Πίνακας 110		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	9	2,4	2,4	2,4
	Διαφωνώ	23	6,3	6,3	8,7
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	41	11,1	11,1	19,8
	Συμφωνώ	196	53,3	53,3	73,1
	Συμφωνώ Απόλυτα	99	26,9	26,9	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό που φτάνει το 80,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή οκτώ στους δέκα, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στις νέες τεχνολογίες και στην αξιοποίησή τους στην τάξη. Ένα ποσοστό της τάξης του 11% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ιδιαίτερα μικρό ποσοστό που άγγιξε το 8,7%, δηλαδή σχεδόν ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 77. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερέχουν συντριπτικά έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα μεγαλύτερο από τα τέσσερα πέμπτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα λίγο μικρότερο από το ένα δέκατο του κυκλικού δίσκου.

Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τις Νέες τεχνολογίες και αξιοποίησή τους στην τάξη



Γράφημα 77

Στον πίνακα 111 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου.

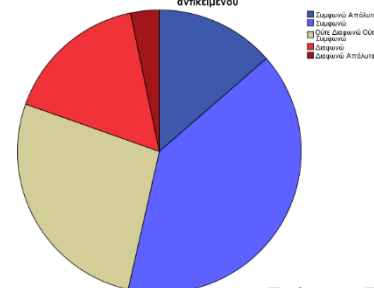
Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Γνώση του επιστημονικού μου αντικειμένου

Πίνακας 111		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	12	3,3	3,3	3,3
	Διαφωνώ	60	16,3	16,3	19,6
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	99	26,9	26,9	46,5
	Συμφωνώ	147	39,9	39,9	86,4
	Συμφωνώ Απόλυτα	50	13,6	13,6	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα αρκετά υψηλό ποσοστό, που όμως πέφτει κατακόρυφα σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά που προαναφέρθηκαν, τα οποία και ήταν ιδιαίτερα μεγάλα, που κυμάνθηκε στο 53,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους δύο, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου. Ένα ποσοστό της τάξης του 27% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ιδιαίτερα αξιόλογο ποσοστό που άγγιξε το 19,6%, δηλαδή σχεδόν ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 78. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερέχουν σαφώς έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, μολονότι η υπεροχή αυτή δεν είναι τόσο έντονη όσο στις προαναφερθείσες περιπτώσεις. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μεγαλύτερο από το ήμισυ της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες εκτείνονται σε ένα τμήμα λίγο μικρότερο από το ένα πέμπτο του κυκλικού δίσκου.

Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με την Γνώση του επιστημονικού μου αντικείμενου



Γράφημα 78

Στον πίνακα 112 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στην αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών.

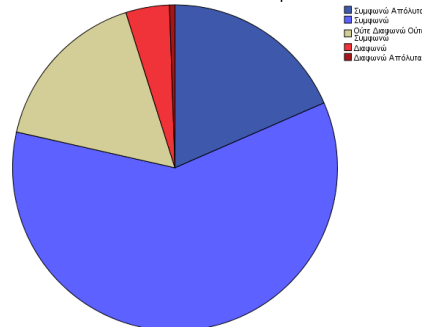
Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με την Αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών

Πίνακας 112		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	2	.5	.5	.5
	Διαφωνώ	16	4.3	4.3	4.9
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	61	16.6	16.6	21.5
	Συμφωνώ	221	60.1	60.1	81.5
	Συμφωνώ Απόλυτα	68	18.5	18.5	100.0
	Total	368	100.0	100.0	

Ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό που φτάνει το 78,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή τρεις στους τέσσερις, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στην αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών. Ένα ποσοστό της τάξης του 17% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ιδιαίτερα μικρό ποσοστό που κυμάνθηκε στο 5,4%, δηλαδή σχεδόν ένας στους είκοσι εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 79. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερисχύουν και μάλιστα με διαφορά έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα μεγαλύτερο από τα τρία τέταρτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα λίγο μικρότερο από το ένα εικοστό του κυκλικού δίσκου.

Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με την Αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών



Γράφημα 79

Στον πίνακα 113 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες.

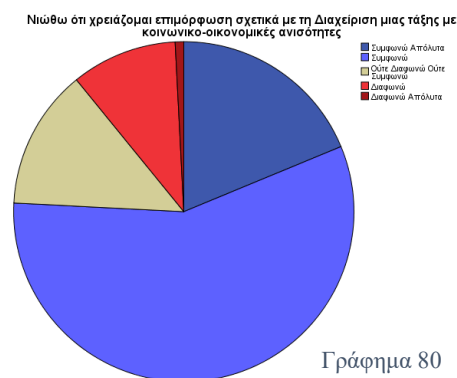
Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες

Πίνακας 113		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	3	.8	.8	.8
	Διαφωνώ	37	10.1	10.1	10.9
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	49	13.3	13.3	24.2
	Συμφωνώ	210	57.1	57.1	81.3
	Συμφωνώ Απόλυτα	69	18.8	18.8	100.0
	Total	368	100.0	100.0	

Ένα ιδιαίτερα αξιοσημείωτο ποσοστό που φτάνει το 75,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή τρεις στους τέσσερις, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου

να βελτιωθούν στη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες. Ένα ποσοστό της τάξης του 13% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ιδιαίτερα μικρό ποσοστό που άγγιξε το 11,7%, δηλαδή σχεδόν ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 80. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερέχουν με ξεκάθαρη διαφορά έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα περίπου ίσο με τα τρία τέταρτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα λίγο μεγαλύτερο από το ένα δέκατο του κυκλικού δίσκου.



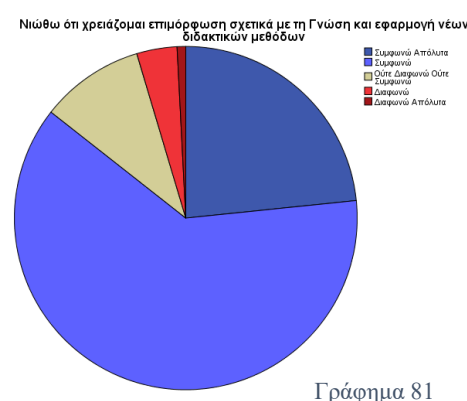
Στον πίνακα 114 παρατίθενται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων.

Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων

Πίνακας 114		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	3	,8	,8	,8
	Διαφωνώ	14	3,8	3,8	4,6
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	36	9,8	9,8	14,4
	Συμφωνώ	229	62,2	62,2	76,6
	Συμφωνώ Απόλυτα	86	23,4	23,4	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα πολύ υψηλό ποσοστό που αγγίζει το 85,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή οκτώ στους δέκα, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων. Ένα ποσοστό της τάξης του 10% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ιδιαίτερα μικρό ποσοστό που άγγιξε το 4,6%, δηλαδή σχεδόν ένας στους είκοσι εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 81. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερισχύουν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα μεγαλύτερο από τα τέσσερα πέμπτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα ελάχιστο τμήμα, λίγο μικρότερο από το ένα εικοστό του κυκλικού δίσκου.



Στον πίνακα 115 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στην καλλιέργεια της συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς.

Ένα αξιόλογο ποσοστό που φτάνει το 67,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή δύο στους τρεις, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στην καλλιέργεια της συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς. Ένα ποσοστό της τάξης του 18% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα αξιοσημείωτο, για την περίπτωση των επιμορφωτικών αναγκών, ποσοστό που άγγιξε το 15,2%, δηλαδή σχεδόν ένας στους επτά εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 82. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερέχουν σαφώς, όχι όμως με τις έντονες διαφορές που σημειώθηκαν στους προαναλυθέντες τομείς του διδακτικού έργου, έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μεγαλύτερο από τα δύο τρίτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες καταλαμβάνουν ένα τμήμα λίγο μικρότερο από το ένα έβδομο του κυκλικού δίσκου.

Στον πίνακα 116 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στις γνώσεις Παιδαγωγικής.

Ένα αρκετά υψηλό ποσοστό που φτάνει το 62,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή τρεις στους πέντε, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στις γνώσεις Παιδαγωγικής. Ένα ποσοστό της τάξης του 20% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα αξιόλογο ποσοστό που άγγιξε το 16,8%, δηλαδή σχεδόν ένας στους έξι εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 83. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν σαφώς έναντι των κόκκινων περιοχών της

Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση ως προς την Καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς

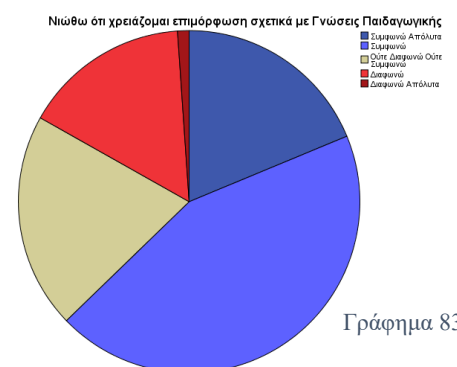
Πίνακας 115		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	6	1,6	1,6	1,6
	Διαφωνώ	50	13,6	13,6	15,2
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	65	17,7	17,7	32,9
	Συμφωνώ	173	47,0	47,0	79,9
	Συμφωνώ Απόλυτα	74	20,1	20,1	100,0
Total		368	100,0	100,0	



Γράφημα 82

Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με Γνώσεις Παιδαγωγικής

Πίνακας 116		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	4	1,1	1,1	1,1
	Διαφωνώ	58	15,8	15,8	16,8
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	75	20,4	20,4	37,2
	Συμφωνώ	162	44,0	44,0	81,3
	Συμφωνώ Απόλυτα	69	18,8	18,8	100,0
Total		368	100,0	100,0	



Γράφημα 83

διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μεγαλύτερο από τα τρία πέμπτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα λίγο περίπου ίσο με το ένα έκτο του κυκλικού δίσκου.

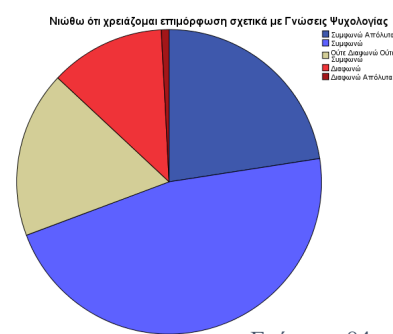
Στον πίνακα 117 παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στις γνώσεις Ψυχολογίας.

Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με Γνώσεις Ψυχολογίας

Πίνακας 117		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	3	,8	,8	,8
	Διαφωνώ	45	12,2	12,2	13,0
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	65	17,7	17,7	30,7
	Συμφωνώ	172	46,7	46,7	77,4
	Συμφωνώ Απόλυτα	83	22,6	22,6	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Ένα υψηλό ποσοστό που φτάνει το 69,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή δύο στους τρεις, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στις γνώσεις Ψυχολογίας. Ένα ποσοστό της τάξης του 18% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα λίγο μικρότερο ποσοστό που άγγιξε το 13%, δηλαδή σχεδόν ένας στους οκτώ εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 84. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερέχουν με αρκετά μεγάλη διαφορά έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα μεγαλύτερο από τα δύο τρίτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες φαίνεται να εκτείνονται σε ένα τμήμα λίγο μικρότερο από το ένα όγδοο του κυκλικού δίσκου.



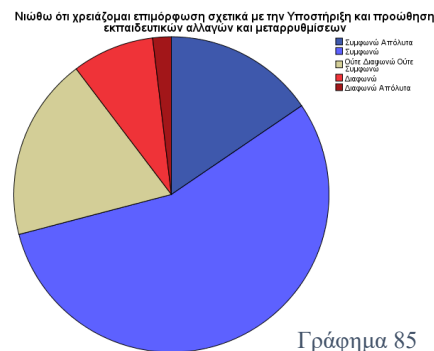
Στον πίνακα 118 παρατίθενται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στην υποστήριξη και την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.

Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με την Υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων

Πίνακας 118		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	7	1,9	1,9	1,9
	Διαφωνώ	31	8,4	8,4	10,3
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	69	18,8	18,8	29,1
	Συμφωνώ	204	55,4	55,4	84,5
	Συμφωνώ Απόλυτα	57	15,5	15,5	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Ένα αξιοσημείωτο ποσοστό που φτάνει το 70,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή επτά στους δέκα, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στην υποστήριξη και την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων. Ένα ποσοστό της τάξης του 19% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό που άγγιξε το 10,3%, δηλαδή σχεδόν ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 85. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν σαφώς έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα μεγαλύτερο από τα δύο τρίτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα κατά λίγο μεγαλύτερο από το ένα δέκατο του κυκλικού δίσκου.



Στον πίνακα 119 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα.

Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα

Πίνακας 119	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	2	,5	,5	,5
Διαφωνώ	32	8,7	8,7	9,2
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	43	11,7	11,7	20,9
Συμφωνώ	211	57,3	57,3	78,3
Συμφωνώ Απόλυτα	80	21,7	21,7	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό που φτάνει το 79% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή οκτώ στους δέκα, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα. Ένα ποσοστό της τάξης του 12% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα μικρό ποσοστό που άγγιξε το 9,7%, δηλαδή σχεδόν ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 86. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερεισχύουν με σαφέστατη διαφορά έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα μεγαλύτερο από τα τρία τέταρτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα λίγο μικρότερο από το ένα δέκατο του κυκλικού δίσκου. Το κομμάτι μάλιστα των μπλε περιοχών είναι οκταπλάσιο από το αντίστοιχο των κόκκινων περιοχών.



Στον πίνακα 120 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

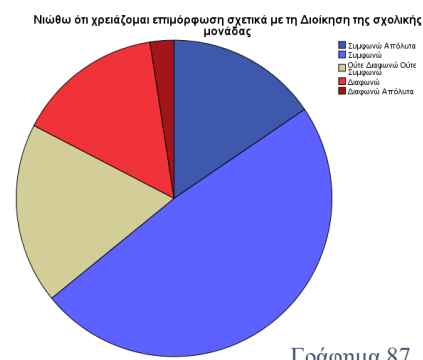
Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας

Πίνακας 120	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	9	2,4	2,4	2,4
Διαφωνώ	55	14,9	14,9	17,4
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	68	18,5	18,5	35,9
Συμφωνώ	179	48,6	48,6	84,5
Συμφωνώ Απόλυτα	57	15,5	15,5	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Ένα αξιόλογο ποσοστό που φτάνει το 64,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή δύο στους τρεις, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Ένα ποσοστό της τάξης του 19% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε

συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα αξιοσημείωτο ποσοστό, δεδομένης της συνολικής εικόνας των ποσοστών διαφωνίας και απόλυτης διαφωνίας στην περίπτωση των επιμορφωτικών αναγκών, που άγγιξε το 17,4%, δηλαδή σχεδόν ένας στους έξι εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 87. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερέχουν σαφώς έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μικρότερο από τα δύο τρίτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες καταλαμβάνουν ένα τμήμα λίγο μεγαλύτερο από το ένα έκτο του κυκλικού δίσκου.



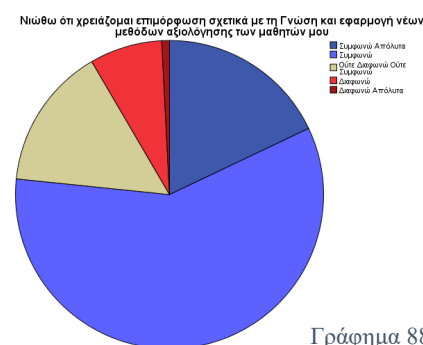
Στον πίνακα 121 παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στη γνώση και την εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών.

Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών μου

Πίνακας 121		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	3	,8	,8	,8
	Διαφωνώ	28	7,6	7,6	8,4
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	55	14,9	14,9	23,4
	Συμφωνώ	216	58,7	58,7	82,1
	Συμφωνώ Απόλυτα	66	17,9	17,9	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα υψηλό ποσοστό που φτάνει το 76,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή τρεις στους τέσσερις, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Ένα ποσοστό της τάξης του 15% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα μικρό σχετικά ποσοστό που άγγιξε το 8,4%, δηλαδή σχεδόν ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 88. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν με ξεκάθαρη διαφορά έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μεγαλύτερο από τα τρία τέταρτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα λίγο μικρότερο από το ένα δέκατο του κυκλικού δίσκου.



Στον πίνακα 122 διακρίνεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

Πίνακας 122		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	8	2,2	2,2	2,2
	Διαφωνώ	56	15,2	15,2	17,4
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	69	18,8	18,8	36,1
	Συμφωνώ	170	46,2	46,2	82,3
	Συμφωνώ Απόλυτα	65	17,7	17,7	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα αξιοσημείωτα υψηλό ποσοστό που φτάνει το 81,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή τέσσερις στους πέντε, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Ένα ποσοστό της τάξης του 19% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα αξιόλογο ποσοστό, δεδομένου του περιρρέοντος μοτίβου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, που άγγιξε το 17,4%, δηλαδή σχεδόν ένας στους έξι εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 89. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερσχύουν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα μεγαλύτερο από τα τέσσερα πέμπτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες εκτείνονται σε ένα τμήμα λίγο μεγαλύτερο από το ένα έκτο του κυκλικού δίσκου.



Στον πίνακα 123 διακρίνονται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με την Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων

Πίνακας 123		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ Απόλυτα	6	1,6	1,6	1,6
	Διαφωνώ	47	12,8	12,8	14,4
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	60	16,3	16,3	30,7
	Συμφωνώ	189	51,4	51,4	82,1
	Συμφωνώ Απόλυτα	66	17,9	17,9	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα αξιοσημείωτο ποσοστό που φτάνει το 69,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή δύο στους τρεις, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Ένα ποσοστό της τάξης του 16% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα σχετικά αξιόλογο αν και μικρό ποσοστό που άγγιξε το 14,4%, δηλαδή σχεδόν ένας στους επτά εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 90. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερέχουν σημαντικά έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα μεγαλύτερο από τα δύο τρίτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες καταλαμβάνουν ένα τμήμα λίγο μικρότερο από το ένα έβδομο του κυκλικού δίσκου.



Στον πίνακα 124 παρατίθενται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν νιώθουν ότι

χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στις γνώσεις Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

Ένα αρκετά υψηλό ποσοστό που φτάνει το 66,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή δύο στους τρεις, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στις γνώσεις Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Ένα ποσοστό της τάξης του 20% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό που άγγιξε το 13,9%, δηλαδή σχεδόν ένας στους επτά εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 91. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα περίπου ίσο με τα δύο τρίτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες εκτείνονται σε ένα τμήμα λίγο μεγαλύτερο από το ένα έβδομο του κυκλικού δίσκου.

Στο σημείο αυτό, από όλους τους προαναλυθέντες τομείς του διδακτικού έργου, θα επισημανθούν, αρχικά, οι επτά στους οποίους παρατηρήθηκαν, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, οι εντονότερες ανάγκες τους για επιμόρφωση.

Κάτι τέτοιο μεταφράζεται, σε επίπεδο απαντήσεων, σε μεγαλύτερη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία σχετικά με το εάν αυτοί νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στους διάφορους αυτούς τομείς.

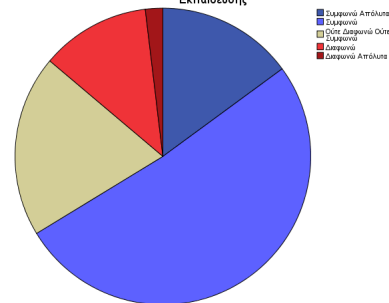
Στην συνέχεια, θα αναφερθούν οι τέσσερις τομείς στους οποίους παρατηρήθηκαν, επίσης μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι λιγότερο έντονες ανάγκες τους για επιμόρφωση, κάτι που και πάλι σε επίπεδο απαντήσεων μεταφράζεται σε μεγαλύτερη τάση προς τη διαφωνία και την απόλυτη διαφωνία (ή ισοδύναμα μικρότερη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία) σχετικά με το ίδιο ερώτημα, με το εάν δηλαδή νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στους συγκεκριμένους τομείς.

Προκειμένου να αναδειχθούν οι έντεκα εν λόγω τομείς αξιοποιήθηκαν τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στους διάφορους τομείς του διδακτικού τους επαγγέλματος.

Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με Γνώσεις Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Διαφωνώ Απόλυτα	7	1,9	1,9	1,9
Διαφωνώ	44	12,0	12,0	13,9
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	73	19,8	19,8	33,7
Συμφωνώ	189	51,4	51,4	85,1
Συμφωνώ Απόλυτα	55	14,9	14,9	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με Γνώσεις Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης



Γράφημα 91

Μέσα λοιπόν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, καταδεικνύεται ότι ο τομέας του διδακτικού έργου για τον οποίον εκφράστηκαν οι εντονότερες ανάγκες για επιμόρφωση, κάτι που μεταφράζεται, στο επίπεδο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, σε μεγαλύτερη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την αντίστοιχη θέση, σχετικά με το εάν νιώθουν την ανάγκη κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στον εν λόγω τομέα, είναι η στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή και συναισθηματικές διαταραχές.

Πράγματι όπως φαίνεται στον πίνακα 125, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση παρουσίασαν μέση τιμή 4.1114, γεγονός που καταδεικνύει μια ισχυρότατη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την θέση ότι οι ίδιοι νιώθουν την ανάγκη κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στον εν λόγω τομέα. Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 0,77148, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις διασπείρονται ελάχιστα σε σχέση και με τους υπόλοιπους τομείς, γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν ιδιαίτερα μικρές αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν με κάτι παραπάνω από ξεκάθαρο τρόπο στα επίπεδα της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας με την εν λόγω θέση.

Ο τομέας του διδακτικού έργου που παρουσίασε την αμέσως μεγαλύτερη τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την αντίστοιχη θέση αναφορικά με την ανάγκη τους για επιμόρφωση, τομέας για τον οποίο εκφράστηκε με άλλα λόγια η αμέσως μεγαλύτερη ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση είναι η γνώση και η εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων.

Πράγματι όπως διαφαίνεται στον πίνακα 126, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση εμφάνισαν μέση τιμή 4.0353, γεγονός που αναδεικνύει και εδώ μια εξίσου ισχυρή με πριν τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την θέση ότι οι ίδιοι νιώθουν την ανάγκη κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στον εν λόγω τομέα. Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 0,74655, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις διασπείρονται ελάχιστα σε σχέση και με τους υπόλοιπους τομείς, γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν πολύ μικρές αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν με κάτι παραπάνω από ξεκάθαρο τρόπο στα επίπεδα της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας με την εν λόγω θέση.

Ο τρίτος κατά σειρά τομέας του διδακτικού επαγγέλματος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν εντονότερα την ανάγκη τους για επιμόρφωση είναι η διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Πράγματι όπως μπορεί κανείς να διακρίνει στον πίνακα 127, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση παρουσίασαν μέση τιμή 3.9620, γεγονός που υποδεικνύει και εδώ μια αξιοσημείωτα μεγάλη

Πίνακας 125

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές	368	1,00	5,00	4,1114	,77148
Valid N (listwise)	368				

Πίνακας 126

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων	368	1,00	5,00	4,0353	,74655
Valid N (listwise)	368				

Πίνακας 127

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης	368	1,00	5,00	3,9620	,88811
Valid N (listwise)	368				

τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την θέση ότι οι ίδιοι νιώθουν την ανάγκη κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στον εν λόγω τομέα. Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 0,88811, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις διασπείρονται πολύ λίγο, γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν πολύ μικρές αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν με σαφή τρόπο στα επίπεδα της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας με την εν λόγω θέση.

Τέταρτος στη σειρά τομέας του διδακτικού έργου με κριτήριο την ένταση της ανάγκης των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση είναι οι νέες τεχνολογίες και η αξιοποίησή τους στην τάξη.

Πράγματι όπως διακρίνεται στον πίνακα 128, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση παρουσίασαν μέση τιμή 3.9592, γεγονός που καταδεικνύει για ακόμα μία φορά μια ιδιαίτερα μεγάλη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την θέση ότι οι ίδιοι νιώθουν την ανάγκη κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στον εν λόγω τομέα.

Πίνακας 128

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες και αξιοποίησή τους στην τάξη	368	1,00	5,00	3,9592	,92260
Valid N (listwise)	368				

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 0,92260, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις δεν διασπείρονται έντονα, γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν μικρές σχετικά αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν με σαφή τρόπο στα επίπεδα της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας με την εν λόγω θέση.

Πέμπτος κατά σειρά τομέας του διδακτικού έργου με κριτήριο την ένταση της ανάγκης των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση είναι η αναζήτηση και η αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών. Πράγματι όπως διακρίνεται στον πίνακα 129, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση παρουσίασαν μέση τιμή 3.9158, γεγονός που καταδεικνύει έτι μία φορά μια ιδιαίτερα μεγάλη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την θέση ότι οι ίδιοι νιώθουν την ανάγκη κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στον εν λόγω τομέα.

Πίνακας 129

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με την Αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών	368	1,00	5,00	3,9158	,75354
Valid N (listwise)	368				

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 0,75354, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις δεν διασπείρονται έντονα, γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν μικρές ελάχιστες αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν με σαφή τρόπο στα επίπεδα της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας με την εν λόγω θέση.

Ο τομέας του διδακτικού έργου που παρουσίασε την αμέσως μεγαλύτερη τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την αντίστοιχη θέση αναφορικά με την ανάγκη τους για επιμόρφωση, τομέας για τον οποίο εκφράστηκε με άλλα λόγια η αμέσως μεγαλύτερη ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση είναι η διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα.

Πράγματι όπως διαφαίνεται στον πίνακα 130, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση εμφάνισαν μέση τιμή 3.9103, γεγονός που αναδεικνύει και εδώ μια, εξίσου ισχυρή με πριν, τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την θέση ότι οι ίδιοι νιώθουν την ανάγκη κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στον εν λόγω τομέα.

Πίνακας 130

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα	368	1,00	5,00	3,9103	,85141
Valid N (listwise)	368				

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 0,85141, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις διασπείρονται λίγο σε σχέση και με τους υπόλοιπους τομείς, γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν πολύ μικρές αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν με κάτι παραπάνω από ξεκάθαρο τρόπο στα επίπεδα της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας με την εν λόγω θέση.

Ο έβδομος κατά σειρά τομέας του διδακτικού επαγγέλματος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν εντονότερα την ανάγκη τους για επιμόρφωση είναι η διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών. Πράγματι όπως μπορεί κανείς να διακρίνει στον πίνακα 131, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση παρουσίασαν μέση τιμή 3.8995, γεγονός που υποδεικνύει και εδώ μια αξιοσημείωτα μεγάλη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την θέση ότι οι ίδιοι νιώθουν την ανάγκη κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στον εν λόγω τομέα.

Πίνακας 131

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών	368	1,00	5,00	3,8995	,88166
Valid N (listwise)	368				

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 0,88166, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις διασπείρονται πολύ λίγο, γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν πολύ μικρές αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν με σαφή τρόπο στα επίπεδα της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας με την εν λόγω θέση.

Αμέσως παρακάτω θα παρουσιαστούν οι τέσσερις τομείς του διδακτικού έργου για τους οποίους παρατηρήθηκαν οι λιγότερο εντονότερες ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, κάτι που μεταφράζεται, στο επίπεδο των απαντήσεών τους, σε μικρότερη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την αντίστοιχη θέση, σχετικά με το εάν νιώθουν την ανάγκη κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στους εν λόγω τομείς.

Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, καταδεικνύεται ότι ο τομέας του διδακτικού έργου για τον οποίο εκφράστηκαν οι λιγότερο έντονες ανάγκες για επιμόρφωση είναι η γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου. Πράγματι όπως φαίνεται στον πίνακα 132, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση παρουσίασαν μέση τιμή 3.4429, γεγονός που καταδεικνύει μια μικρή, σε σχέση με τους υπόλοιπους τομείς του διδακτικού επαγγέλματος, τάση προς τη συμφωνία με την θέση ακριβώς ότι οι ίδιοι νιώθουν την ανάγκη κάποια στιγμή να

Πίνακας 132

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Γνώση του επιστημονικού μου αντικειμένου	368	1,00	5,00	3,4429	1,02130
Valid N (listwise)	368				

συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στον εν λόγω τομέα.

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 1,02130, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις δεν διασπείρονται έντονα γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν μικρές σχετικά αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν σε χαμηλά επίπεδα συμφωνίας με την εν λόγω θέση.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σταθούμε στο ότι, μολονότι στην περίπτωση της συνολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αλλά και σε αυτή των αρχικών τους σπουδών, οι τομείς της μικρότερης συμφωνίας κινούνταν σε μέσους όρους μικρότερους από την ουδέτερη απάντηση της τιμής 3, υποδεικνύοντας διαφωνία με την συγκεκριμένη κάθε φορά ερώτηση-θέση, εντούτοις στην περίπτωση των επιμορφωτικών αναγκών, το περιρρέον μοτίβο που κινήθηκε γενικά σε υψηλά επίπεδα συμφωνίας οδηγεί μεταξύ άλλων και τους τέσσερις τομείς με την μικρότερη συμφωνία σε χαμηλά επίπεδα συμφωνίας που όμως κινούνται σε μέσους όρους υψηλότερους από την τιμή 3.

Ακόμα και οι τέσσερις δηλαδή τομείς στους οποίους εμφανίστηκε η μικρότερη τάση προς την συμφωνία, δεν κινήθηκαν στα επίπεδα της διαφωνίας, πόσο μάλλον της απόλυτης διαφωνίας με τις εκάστοτε ερωτήσεις-θέσεις.

Το γεγονός αυτό καταδεικνύει μεταξύ άλλων, όπως θα αναφερθεί και στην συνέχεια άλλωστε, ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως ανάγκες για επιμόρφωση υπάρχουν σε όλους τους τομείς σε γενικές γραμμές. Εντούτοις άλλες είναι πολύ πιο έντονες και προβάλλονται ως αδήριτες από το εκπαιδευτικό δυναμικό, ενώ άλλες είναι λιγότερο έντονες και δεν αποτελούν προτεραιότητα των εκπαιδευτικών για βελτίωση.

Ο τομέας του διδακτικού έργου που παρουσίασε την αμέσως μικρότερη τάση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την αντίστοιχη θέση αναφορικά με την ανάγκη τους για επιμόρφωση, τομέας για τον οποίο εκφράστηκε με άλλα λόγια η αμέσως μικρότερη ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση είναι η διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Πράγματι όπως διαφαίνεται στον πίνακα 133, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση εμφάνισαν μέση τιμή 3.5978, γεγονός που αναδεικνύει και εδώ μια μικρή, λαμβάνοντας υπόψη και τους υπόλοιπους τομείς, τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την θέση ότι οι ίδιοι νιώθουν την ανάγκη κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στον εν λόγω τομέα.

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 0,99929, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις δεν διασπείρονται ιδιαίτερα, σε σχέση και με τους υπόλοιπους τομείς, γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν μικρές σχετικά αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν σε χαμηλά επίπεδα συμφωνίας με την εν λόγω θέση.

Πίνακας 133

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας	368	1,00	5,00	3,5978	,99929
Valid N (listwise)	368				

Ο τρίτος κατά σειρά τομέας του διδακτικού επαγγέλματος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν λιγότερο έντονα την ανάγκη τους για επιμόρφωση είναι η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Πράγματι όπως μπορεί κανείς να διακρίνει στον πίνακα 134, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση παρουσίασαν μέση τιμή 3.6196, γεγονός που υποδεικνύει και εδώ μια μικρή σχετικά τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την θέση ότι οι ίδιοι νιώθουν την ανάγκη κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στον εν λόγω τομέα.

Πίνακας 134

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας	368	1,00	5,00	3,6196	1,01318
Valid N (listwise)	368				

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 1,01318, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις δεν διασπείρονται έντονα, γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν μικρές σχετικά αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν σε χαμηλά επίπεδα συμφωνίας με την εν λόγω θέση

Τέταρτος στη σειρά τομέας του διδακτικού έργου με κριτήριο την μικρότερη ένταση της ανάγκης των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση

Πίνακας 135

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με Γνώσεις Παιδαγωγικής	368	1,00	5,00	3,6359	,99482
Valid N (listwise)	368				

είναι οι γνώσεις Παιδαγωγικής. Πράγματι όπως διακρίνεται στον πίνακα 135, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση παρουσίασαν μέση τιμή 3.6359, γεγονός που καταδεικνύει για ακόμα μία φορά μια μικρή σχετικά τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την θέση ότι οι ίδιοι νιώθουν την ανάγκη κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης προκειμένου να βελτιωθούν στον εν λόγω τομέα.

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 0,99482, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις δεν διασπείρονται έντονα, γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν μικρές σχετικά αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν σε χαμηλά επίπεδα συμφωνίας με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί, αρχικά, ότι θεωρήθηκε ορθό να παρουσιαστούν, εκτός από τους τέσσερις τομείς με την υψηλότερη και τους τέσσερις τομείς με την χαμηλότερη τάση προς την συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με τις προ αναλυθείσες ερωτήσεις-θέσεις που αφορούν στην ουσία τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, τρεις επιπλέον τομείς που επίσης παρουσίασαν ιδιαίτερα μεγάλη τάση προς την συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία. Αυτό το οποίο μας οδήγησε στην παρουσίαση τριών επιπλέον τομέων ήταν τόσο η μεγάλη τάση τους που ανέκυψε μέσα από τις μέσες τιμές τους όσο και η εγγύτητα της έντασης της τάσης αυτής με τις αντίστοιχες παρατηρηθείσες τιμές των τεσσάρων τομέων για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν την μεγαλύτερη ανάγκη για επιμόρφωση.

Έτσι πράττοντας διαφορετικά σε σχέση με την συνηθισμένη παρουσίαση των τεσσάρων ερωτήσεων-θέσεων με την υψηλότερη μέση τιμή και των τεσσάρων με την χαμηλότερη μέση τιμή, οδηγηθήκαμε μέσα από τα δεδομένα στην παρουσίαση έντεκα τομέων, που με την σειρά τους παρουσίασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Τέλος και κλείνοντας την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τις ερωτήσεις-θέσεις σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες θεωρήθηκε αναγκαία η παράθεση ενός σύντομου σχολιασμού των παραπάνω αποτελεσμάτων.

Στην περίπτωση των επιμορφωτικών αναγκών, λοιπόν, φάνηκε να υπάρχει ένα ξεκάθαρο μοτίβο, κάτι το οποίο αναδείχτηκε μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Για όλους τους τομείς του διδακτικού έργου εκφράστηκε η ανάγκη για επιμόρφωση, άλλοτε πάρα πολύ έντονη κι άλλοτε λιγότερο.

Το γεγονός αυτό δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί υστερούν στους εν λόγω τομείς' κάθε άλλο. Η ίδια η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου ήταν τέτοια ώστε να προσπαθήσει να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στο να απαντήσουν με ειλικρίνεια για το εάν και το κατά πόσο νιώθουν την ανάγκη κάποια στιγμή να εμπλακούν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης για να βελτιωθούν σε κάποιον από τους τομείς του διδακτικού τους έργου. Έτσι η ύπαρξη της ανάγκης για επιμόρφωση φάνηκε ξεκάθαρα ότι δεν συνεπάγεται την αδυναμία ή την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού αλλά αντιθέτως την θέλησή του για βελτίωση, για να γίνει ακόμα καλύτερος στις ποικίλες πτυχές του διδακτικού επαγγέλματος.

Οι έντονες ακριβώς ανάγκες που εκφράστηκαν δηλώνουν ότι υπάρχει θέληση εκ μέρους των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Υπάρχει δηλαδή η πρόθεση εκ μέρους του διδακτικού δυναμικού για τη συνεχή του βελτίωση, πρόθεση που μακροπρόθεσμα οδηγεί στην κατεύθυνση του προτύπου του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού, κάτι που είναι άλλωστε το ζητούμενο από το εκπαιδευτικό δυναμικό στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μία τέτοια πρόθεση εκδηλώνεται έντονη εκ μέρους των εκπαιδευτικών ειδικότερα όταν έρχονται αντιμέτωποι με την διαχείριση των αλματωδών αλλαγών στις διάφορες εκφάνσεις του εκπαιδευτικού τοπιού.

Έτσι, ιδιαίτερα έντονες επιμορφωτικές ανάγκες εκ μέρους των εκπαιδευτικών εντοπίστηκαν στους τομείς της στήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές, της διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης, της γνώσης και της εφαρμογής νέων διδακτικών μεθόδων, των νέων τεχνολογιών και της αξιοποίησής τους στην τάξη, της αναζήτησης και της αξιοποίησης εκπαιδευτικών καινοτομιών, της διαχείρισης κρίσεων στη σχολική μονάδα καθώς επίσης και της διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών.

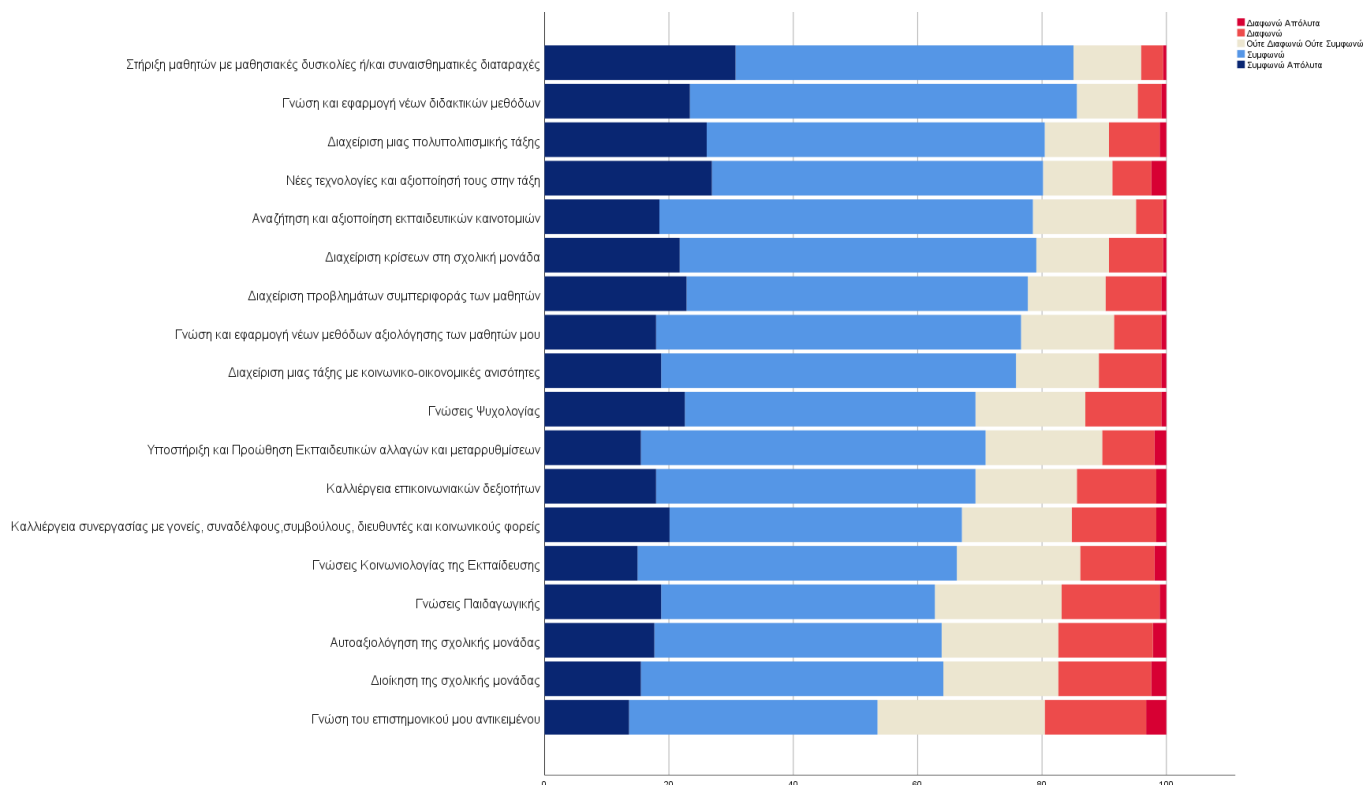
Τα ολοένα και περισσότερα ερευνητικά πορίσματα σχετικά με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές και τους τρόπους στήριξης και καθοδήγησής τους στην μαθησιακή διαδικασία, τα μεταναστευτικά κύματα που φτάνουν στην χώρα μας και η ανάγκη για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών και των προσφύγων, η αλματώδης ανάπτυξη των τεχνολογικών μέσων και τα σημαντικά οφέλη τους για την διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, οι καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και τα οφέλη τους για τα μαθησιακά αποτελέσματα και το σχολικό κλίμα, η έξαρση κοινωνικών φαινομένων βίας και εκφοβισμού στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς την αδήριτη ανάγκη για συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Η επιμόρφωση είναι ο τρόπος με τον οποίο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να καταστούν σε θέση να σταθούν στο ύψος των αυξημένων απαιτήσεων του επαγγέλματός τους στο περιβάλλον που περιγράψαμε αμέσως παραπάνω.

Το ζητούμενο όπως θα αναλυθεί και παρακάτω, στην φάση των συμπερασμάτων της παρούσας μελέτης, είναι η παροχή κατάλληλων δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης από τους διάφορους φορείς δραστηριοτήτων, που να απαντούν στοχευμένα στις επιμορφωτικές ανάγκες

των εκπαιδευτικών. Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για τον κατάλληλο σχεδιασμό και την προσφορά κατάλληλων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που να απαντούν στις εκάστοτε ανάγκες του εκπαιδευτικού δυναμικού, κάτι το οποίο έχει υπογραμμιστεί και στο θεωρητικό μέρος το οποίο έχει προηγηθεί.

Συγκεντρωτικά η εικόνα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες στους διάφορους τομείς του διδακτικού έργου δίνεται στο παραπάνω γράφημα (γράφημα 92)

Γράφημα 92



1.3. Εργασιακή Ικανοποίηση

Όπως ήδη αναφέρθηκε στο μεθοδολογικό σκέλος της έρευνας, για την εκτίμηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη η κλίμακα TSI (Teacher's Satisfaction Index), κλίμακα η οποία μετρά πέντε διαφορετικές πτυχές της συνολικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την εργασία του. Οι πτυχές αυτές συνίστανται στην ικανοποίησή του από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα, στην ικανοποίησή του από τις σχέσεις του με τους συναδέλφους του, στην ικανοποίησή του από τις σχέσεις του με την διεύθυνση της σχολικής μονάδας, στην ικανοποίησή του από τις σχέσεις του με τους μαθητές του και τέλος στην ικανοποίησή του από τον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου και γενικότερα από τις κτιριακές του εγκαταστάσεις.

Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της εργασιακής ικανοποίησης, ανάλυση η οποία διαδραματίζει κομβικό ρόλο στην εξαγωγή των συμπερασμάτων της μελέτης ως προς τα σημαντικότερα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί, θα μελετηθούν τόσο ξεχωριστά όσο και αθροιστικά τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από κάθε έναν από τους

προαναφερθέντες τομείς που συνθέτουν την εργασιακή πραγματικότητα που βιώνει καθημερινά ο εκπαιδευτικός και συμβάλλουν στην συνολική εν τέλει ικανοποίησή του από την εργασία του.

Στον πίνακα 136 διακρίνεται η ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών σε κλάσεις ικανοποίησης από την εργασία τους συνολικά, με βάση τις απαντήσεις τους στο σύνολο των ερωτήσεων-θέσεων του ερωτηματολογίου της εργασιακής ικανοποίησης. Ένα εκκωφαντικά υψηλό ποσοστό που φτάνει το 89,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου εννιά στους δέκα, φαίνονται συνολικά ικανοποιημένοι ή απόλυτα ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

Ένα ποσοστό της τάξης του 7% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους δεκαεπτά, φαίνεται να βρίσκονται στην ουδέτερη κλάση, μη εκφράζοντας ξεκάθαρα την ικανοποίηση ή τη δυσaréσκειά τους από την εργασία τους συνολικά, ενώ ένα ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό που έφθασε μόλις το 3,3%, δηλαδή σχεδόν ένας στους τριάντα εκπαιδευτικούς, φάνηκαν μη ικανοποιημένοι συνολικά από την εργασία τους.

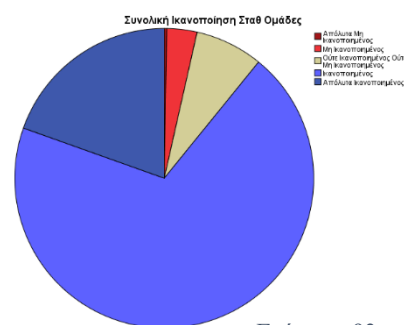
Αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι υπήρξαν ελάχιστοι εκπαιδευτικοί που βρέθηκαν στην κλάση της απόλυτης δυσaréσκειας από την εργασία τους συνολικά. Πράγματι το ποσοστό απόλυτης μη ικανοποίησης έφτασε μόλις το απειροελάχιστο 0,3% και αυτό είναι κάτι ιδιαίτερα αξιόλογο. Η κλάση της απόλυτης ικανοποίησης συγκέντρωσε ένα ποσοστό 19,6%, γεγονός που σημαίνει ότι σχεδόν ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς μένουν απόλυτα ικανοποιημένοι από την εργασία τους, εύρημα εξίσου άξιο λόγου.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 93. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της ικανοποίησης και της απόλυτης ικανοποίησης απέχουν παρασάγγας από τις κόκκινες περιοχές της μη ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους συνολικά. Πράγματι οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα περίπου ίσο με τα εννέα δέκατα της κυκλικής πίτας, ενώ οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα λίγο μικρότερο από το ένα τεσσαρακοστό του κυκλικού δίσκου.

Αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι στην περίπτωση της εργασιακής ικανοποίησης οι ερωτήσεις-θέσεις άπτονται πιο ευαίσθητων ζητημάτων, όπως είναι η σχέση των εκπαιδευτικών με την διεύθυνση της σχολικής μονάδας, η σχέση τους με τους συναδέλφους τους αλλά και τους μαθητές τους και η ικανοποίησή τους από την εργασία τους αυτή καθαυτή σαν αντικείμενο, σαν περιεχόμενο. Για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν την ουδέτερη απάντηση σε κάποια ερώτηση-θέση, δεδομένου και του γενικότερου μοτίβου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις διάφορες ερωτήσεις-θέσεις του εν λόγω ερωτηματολογίου, μοτίβο το οποίο θα διαφανεί ξεκάθαρα στην συνέχεια και κατά την ανάλυση κάθε ξεχωριστού τομέα που απαρτίζει την εργασιακή πραγματικότητα που βιώνει καθημερινά ο εκπαιδευτικός, ενδέχεται να έκρυβαν πίσω από αυτή την επιλογή μια μη ικανοποίηση σχετικά με τον τομέα της εργασιακής πραγματικότητας στον οποίο αναφερόταν η εν λόγω ερώτηση-θέση. Το στοιχείο

Συνολική Ικανοποίηση Σταθ Ομάδες

Πίνακας 136		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόλυτα Μη ικανοποιημένος	1	,3	,3	,3
	Μη ικανοποιημένος	12	3,3	3,3	3,5
	Ούτε Ικανοποιημένος Ούτε Μη Ικανοποιημένος	27	7,3	7,3	10,9
	Ικανοποιημένος	256	69,6	69,6	80,4
	Απόλυτα Ικανοποιημένος	72	19,6	19,6	100,0
	Total	368	100,0	100,0	



Γράφημα 93

αυτό θα λάβει ιδιαίτερης προσοχής και στην συνέχεια, μετά το τέλος της ανάλυσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το κομμάτι της εργασιακής ικανοποίησης.

Για τον λόγο αυτό, κατά την ομαδοποίηση των παρατηρήσεων των συνέχων μεταβλητών που προέκυψαν και λειτουργούν ως δείκτες της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, της ικανοποίησης τους από την διεύθυνση, τους συναδέλφους τους, τους μαθητές τους και από την εργασία τους αυτή καθαυτή, χρησιμοποιήθηκαν κλάσεις κατάλληλες ώστε να αναδεικνύονται ακόμα και οι μικρές τάσεις προς την ικανοποίηση ή την μη ικανοποίηση αφήνοντας μικρά περιθώρια στην ουδέτερη επιλογή.

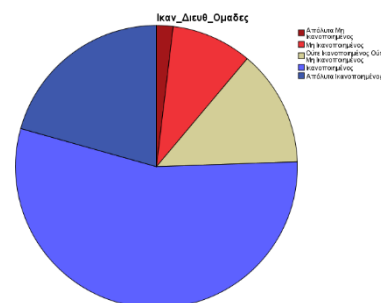
Στον πίνακα 137 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών σε κλάσεις ικανοποίησης από την διεύθυνση της σχολικής μονάδας, με βάση τις απαντήσεις τους στο σκέλος των ερωτήσεων-θέσεων του ερωτηματολογίου που αφορούσαν ακριβώς την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από τις σχέσεις του με την διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Ένα αξιόλογο ποσοστό που φτάνει το 75,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου τρεις στους τέσσερις, φαίνονται ικανοποιημένοι ή απόλυτα ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με την διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Ένα ποσοστό της τάξης του 13% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους επτά, φαίνεται να βρίσκονται στην ουδέτερη κλάση, μη εκφράζοντας ξεκάθαρα την ικανοποίηση ή τη δυσaréσκεία τους από τις σχέσεις τους με την διεύθυνση της σχολικής μονάδας, ενώ ένα αξιοσημείωτο ποσοστό που έφθασε το 11,1% δηλαδή σχεδόν ένας στους εννέα εκπαιδευτικούς, φάνηκαν μη ικανοποιημένοι ή απόλυτα μη ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με την διεύθυνση της σχολικής μονάδας.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 94. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της ικανοποίησης και της απόλυτης ικανοποίησης υπερτερούν σημαντικά, όχι όμως με την ιδιαίτερα μεγάλη διαφορά που παρατηρήθηκε στην περίπτωση της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, σε σχέση με τις κόκκινες περιοχές της μη ικανοποίησης και της απόλυτης μη ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις σχέσεις τους με την διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Πράγματι οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα περίπου ίσο με τα τρία τέταρτα της κυκλικής πίτας, ενώ οι κόκκινες εκτείνονται σε ένα τμήμα περίπου ίσο με το ένα ένατο του κυκλικού δίσκου.

Στον πίνακα 138 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών σε κλάσεις ικανοποίησης από τις σχέσεις και τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους, με βάση τις απαντήσεις τους στο σκέλος των ερωτήσεων-θέσεων του ερωτηματολογίου που αφορούσαν ακριβώς την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από τις σχέσεις και τη συνεργασία του με τους συναδέλφους του.

Ικαν_Διευθ_Ομάδες

Πίνακας 137		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόλυτα Μη Ικανοποιημένος	7	1,9	1,9	1,9
	Μη Ικανοποιημένος	34	9,2	9,2	11,1
	Ούτε Ικανοποιημένος Ούτε Μη Ικανοποιημένος	49	13,3	13,3	24,5
	Ικανοποιημένος	202	54,9	54,9	79,3
	Απόλυτα Ικανοποιημένος	76	20,7	20,7	100,0
	Total	368	100,0	100,0	



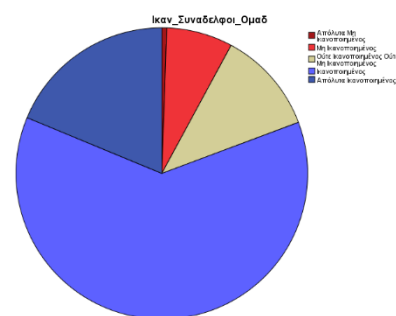
Γράφημα 94

Ικαν_Συναδέλφοι_Ομαδ

Πίνακας 138		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόλυτα Μη Ικανοποιημένος	2	,5	,5	,5
	Μη Ικανοποιημένος	27	7,3	7,3	7,9
	Ούτε Ικανοποιημένος Ούτε Μη Ικανοποιημένος	42	11,4	11,4	19,3
	Ικανοποιημένος	228	62,0	62,0	81,3
	Απόλυτα Ικανοποιημένος	69	18,8	18,8	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Ένα υψηλό ποσοστό που φτάνει το 80,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου τέσσερις στους πέντε, φαίνονται ικανοποιημένοι ή απόλυτα ικανοποιημένοι από τις σχέσεις και τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους. Ένα ποσοστό της τάξης του 11% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους εννέα, φαίνεται να βρίσκονται στην ουδέτερη κλάση, μη εκφράζοντας ξεκάθαρα την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκειά τους από τις σχέσεις και τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους, ενώ ένα σχετικά χαμηλό ποσοστό που έφθασε το 7,9% δηλαδή σχεδόν ένας στους δώδεκα εκπαιδευτικούς, φάνηκαν μη ικανοποιημένοι ή απόλυτα μη ικανοποιημένοι από τις σχέσεις και τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 95. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της ικανοποίησης και της απόλυτης ικανοποίησης υπερσχύουν με ξεκάθαρη διαφορά σε σχέση με τις κόκκινες περιοχές της μη ικανοποίησης και της απόλυτης μη ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις σχέσεις και τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους. Πράγματι οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα περίπου ίσο με τα τέσσερα πέμπτα της κυκλικής πίτας, ενώ οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα λίγο μικρότερο από το ένα δωδέκατο του κυκλικού δίσκου.

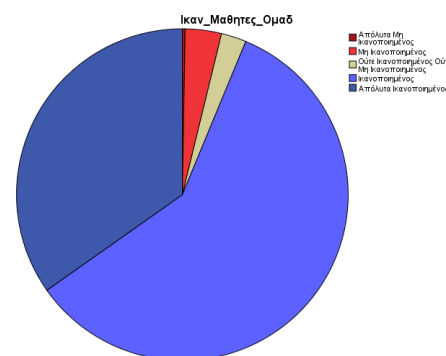


Γράφημα 95

Στον πίνακα 139 εκτίθεται η ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών σε κλάσεις ικανοποίησης από τις σχέσεις και τη συνεργασία τους με τους μαθητές τους, με βάση τις απαντήσεις τους στο σκέλος των ερωτήσεων-θέσεων του ερωτηματολογίου που αφορούσαν ακριβώς την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από τις σχέσεις και τη συνεργασία του με τους μαθητές του. Ένα αξιοσημείωτα υψηλό ποσοστό που φτάνει το 93,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος, πάνω από εννέα στους δέκα, φαίνονται ικανοποιημένοι ή απόλυτα ικανοποιημένοι από τις σχέσεις και τη συνεργασία τους με τους μαθητές τους. Ένα ποσοστό της τάξης του 2,4% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους σαράντα, φαίνεται να βρίσκονται στην ουδέτερη κλάση, μη εκφράζοντας ξεκάθαρα την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκειά τους από τις σχέσεις και τη συνεργασία τους με τους μαθητές τους, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό που έφθασε το 3,8% δηλαδή σχεδόν ένας στους είκοσι πέντε εκπαιδευτικούς, φάνηκαν μη ικανοποιημένοι ή απόλυτα μη ικανοποιημένοι από τις σχέσεις και τη συνεργασία τους με τους μαθητές τους.

Πίνακας 139		Ikan_Mαθητες_Ομαδ			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόλυτα Μη Ικανοποιημένοι	1	,3	,3	,3
	Μη Ικανοποιημένοι	13	3,5	3,5	3,8
	Ούτε Ικανοποιημένοι Ούτε Μη Ικανοποιημένοι	9	2,4	2,4	6,3
	Ικανοποιημένοι	217	59,0	59,0	65,2
	Απόλυτα Ικανοποιημένοι	128	34,8	34,8	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 96. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της ικανοποίησης και της απόλυτης ικανοποίησης υπερτερούν συντριπτικά, έναντι των κόκκινων περιοχών της μη ικανοποίησης και της απόλυτης μη ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις σχέσεις και τη συνεργασία τους με τους μαθητές τους. Πράγματι οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα μεγαλύτερο από τα εννέα δέκατα της κυκλικής πίτας, ενώ οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα πολύ μικρό τμήμα, λίγο μικρότερο από το ένα τεσσαρακοστό του κυκλικού δίσκου.



Γράφημα 96

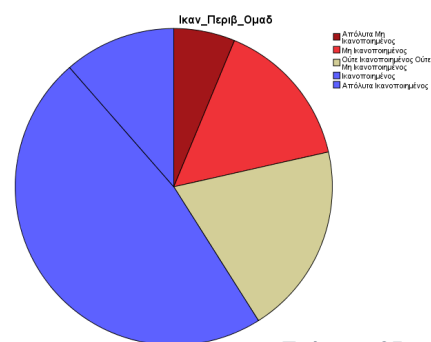
Μια σαφώς διαφορετική κατάσταση, από το ήδη διαμορφωθέν μοτίβο, μπορεί κανείς να παρατηρήσει στην περίπτωση της εργασιακής ικανοποίησης που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από τον περιβάλλοντα χώρο της σχολικής μονάδας.

Στον πίνακα 140 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών σε κλάσεις ικανοποίησης από τον περιβάλλοντα χώρο της σχολικής μονάδας, με βάση τις απαντήσεις τους στο σκέλος των ερωτήσεων-θέσεων του ερωτηματολογίου που αφορούσαν ακριβώς την ικανοποίηση του

Ικαν_Περιβ_Ομαδ					
Πίνακας 140		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόλυτα Μη Ικανοποιημένος	23	6,3	6,3	6,3
	Μη Ικανοποιημένος	56	15,2	15,2	21,5
	Ούτε Ικανοποιημένος Ούτε Μη Ικανοποιημένος	72	19,6	19,6	41,0
	Ικανοποιημένος	175	47,6	47,6	88,6
	Απόλυτα Ικανοποιημένος	42	11,4	11,4	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

εκπαιδευτικού από τον περιβάλλοντα χώρο της σχολικής μονάδας. Ένα μικρό, σε σχέση με το ήδη διαμορφωθέν μοτίβο της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ποσοστό, που φτάνει το 59% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου τρεις στους πέντε, φαίνονται ικανοποιημένοι ή απόλυτα ικανοποιημένοι από τον περιβάλλοντα χώρο της σχολικής μονάδας. Ένα ποσοστό της τάξης του 20% των εκπαιδευτικών, περίπου δηλαδή ένας στους πέντε, φαίνεται να βρίσκονται στην ουδέτερη κλάση, μη εκφράζοντας ξεκάθαρα την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκειά τους από τον περιβάλλοντα χώρο της σχολικής μονάδας, ενώ ένα ιδιαίτερα μεγάλο και αξιοσημείωτο, σε σχέση με τις προαναλυθείσες περιπτώσεις, ποσοστό που έφθασε το 21,5% δηλαδή σχεδόν ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς, φάνηκαν μη ικανοποιημένοι ή απόλυτα μη ικανοποιημένοι από τον περιβάλλοντα χώρο της σχολικής μονάδας. Να σημειωθεί εδώ ότι τόσο το ποσοστό της ουδέτερης κλάσης όσο και εκείνο των εκπαιδευτικών που φαίνονται μη ικανοποιημένοι ή απόλυτα μην ικανοποιημένοι είναι ιδιαίτερα υψηλά, αν αναλογιστεί όπως είπαμε κανείς την εικόνα των αντίστοιχων ποσοστών στις προαναφερθείσες περιπτώσεις-τομείς της εργασιακής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 97. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της ικανοποίησης και της απόλυτης ικανοποίησης υπερισχύουν, όχι όμως με ιδιαίτερα μεγάλη διαφορά, όπως είχε παρατηρηθεί στις παραπάνω περιπτώσεις της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους συνολικά και από επιμέρους ευρύτερες πτυχές της, σε σχέση με τις κόκκινες περιοχές της μη ικανοποίησης και της απόλυτης μη ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον περιβάλλοντα χώρο της σχολικής μονάδας.



Γράφημα 97

Πράγματι οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα περίπου ίσο με τα τρία πέμπτα της κυκλικής πίτας, ενώ οι κόκκινες εκτείνονται σε ένα τμήμα λίγο μεγαλύτερο από το ένα πέμπτο του κυκλικού δίσκου. Άξιο λόγου είναι και το μπλε τμήμα της ουδέτερης κλάσης που επίσης καταλαμβάνει ένα αρκετά μεγάλο τμήμα του κυκλικού διαγράμματος, τμήμα περίπου ίσο με το ένα πέμπτο της επιφάνειάς του.

Τέλος, μια πτυχή που έχει χαρακτηριστεί και μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία σαν καθοριστικής σημασίας παράγοντας για τη διαμόρφωση της συνολικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την εργασία του, είναι η ικανοποίηση που του προσφέρει αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα. Η μεγάλη αυτή σημασία της πτυχής αυτής έχει να κάνει μεταξύ άλλων με τα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα που εμπνέουν τον εκπαιδευτικό να ξεπερνά τον εαυτό του και

τις ποικίλες δυσκολίες και να συνεχίζει πασχίζοντας για τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα για τους μαθητές του και για την σχολική μονάδα στο σύνολό της.

Στον πίνακα 141 διακρίνεται η ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών σε κλάσεις ικανοποίησης από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα, με βάση τις απαντήσεις τους στο σκέλος των ερωτήσεων-θέσεων του ερωτηματολογίου που αφορούσαν ακριβώς την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα. Ένα συντριπτικά υψηλό ποσοστό που φτάνει το 97,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος, σχεδόν όλοι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, φαίνονται ικανοποιημένοι ή απόλυτα ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα. Ένα απειροελάχιστο ποσοστό της τάξης του 0,5% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους διακόσιους, φαίνεται να βρίσκονται στην ουδέτερη κλάση, μη εκφράζοντας ξεκάθαρα την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκειά τους από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα, ενώ ένα επίσης ελάχιστο ποσοστό που έφθασε το 1,9% δηλαδή σχεδόν ένας στους πενήντα εκπαιδευτικούς, φάνηκαν μη ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 98. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της ικανοποίησης και της απόλυτης ικανοποίησης υπερέχουν συντριπτικά, έναντι των κόκκινων περιοχών της μη ικανοποίησης και της απόλυτης μη ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα. Πράγματι οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν σχεδόν ολόκληρη την κυκλική πίτα, ενώ οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα ελάχιστο τμήμα λίγο μικρότερο από το ένα πεντηκοστό του κυκλικού δίσκου.

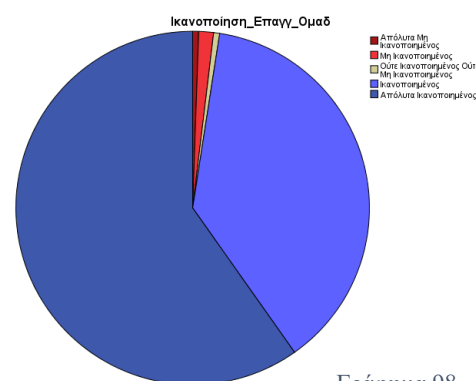
Με άλλα λόγια σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί μένουν σαφώς ικανοποιημένοι από το κεντρικό περιεχόμενο της εργασίας τους, επαληθεύοντας τη σχετική βιβλιογραφία που αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί διεθνώς μένουν ικανοποιημένοι από τον κύριο άξονα της εργασίας τους που δεν είναι άλλος από την ίδια τη διδασκαλία. Η μη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνήθως πηγάζει από άλλες παραμέτρους και πτυχές όπως είναι το μισθολογικό σκέλος, οι σχέσεις με τους κηδεμόνες των μαθητών, με τους ίδιους τους μαθητές, με τους συναδέλφους και με τη σχολική ηγεσία.

Αμέσως παρακάτω θα παρατεθούν κάποια μέτρα θέσης και διασποράς προκειμένου να διατυπωθούν με ακόμα μεγαλύτερη ακρίβεια τα συμπεράσματα που εξάγονται από τα στοιχεία των πινάκων άλλα και από την εικόνα των γραφημάτων, σχετικά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνολικά από την εργασία τους, αλλά και από καθεμιά από τις επιμέρους πτυχές του διδακτικού επαγγέλματος.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 142, η συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εμφάνισε ιδιαίτερα υψηλό μέσον όρο που πήρε την τιμή 3,8635, τιμή που βρίσκεται σε πάρα

Ικανοποίηση_Επαγγ_Ομαδ

Πίνακας 141		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόλυτα Μη Ικανοποιημένος	2	,5	,5	,5
	Μη Ικανοποιημένος	5	1,4	1,4	1,9
	Ούτε Ικανοποιημένος Ούτε Μη Ικανοποιημένος	2	,5	,5	2,4
	Ικανοποιημένος	139	37,8	37,8	40,2
	Απόλυτα Ικανοποιημένος	220	59,8	59,8	100,0
	Total	368	100,0	100,0	



Γράφημα 98

Πίνακας 142

Statistics

		Συνολική_Εργασιακή_Ικανοποίηση	Ικανοποίηση_Διευθυνση	Ικανοποίηση_Συνάδελφοι	Ικανοποίηση_Επαγγελμα	Ικανοποίηση_Μαθητες	Ικανοποίηση_Περιβάλλον
N	Valid	368	368	368	368	368	368
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		3,8635	3,7826	3,7832	4,2982	4,0525	3,3632
Median		3,9500	4,0000	4,0000	4,2500	4,0000	3,3333
Std. Deviation		,51578	,82252	,72137	,57646	,61342	,89369
Range		3,20	4,00	4,00	3,50	3,33	4,00
Minimum		1,80	1,00	1,00	1,50	1,67	1,00
Maximum		5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

πολύ κοντινή απόσταση από την τιμή 4 που αντιπροσωπεύει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους.

Αν δεν λάβουμε υπόψη μας μάλιστα κάποιες ακραίες παρατηρήσεις που βρίσκονται στα αριστερά της κατανομής, προς την κατεύθυνση δηλαδή της μη ικανοποίησης, η διάμεσος εντοπίζεται στο 3,95, τιμή που τείνει στην ταύτιση με την επιλογή της ικανοποίησης.

Ενώ η μέγιστη παρατήρηση είναι το 5, δηλαδή υπήρξε εκπαιδευτικός που μένει απόλυτα ικανοποιούμενος από την εργασία του συνολικά, η ελάχιστη παρατήρηση ήταν 1,8, τιμή κοντά στην τιμή 2 που αντιπροσωπεύει την μην ικανοποίηση από την εργασία όχι όμως σε απόλυτο βαθμό. Με άλλα λόγια ενώ υπήρξε εκπαιδευτικός που μένει απόλυτα ικανοποιημένος από την εργασία του, εντούτοις δεν υπήρξε εκπαιδευτικός που να μένει απόλυτα μη ικανοποιημένος από αυτή.

Να σημειωθεί ότι η μεταβλητή αυτή εμφανίζει την μικρότερη τυπική απόκλιση, δηλαδή η συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν εμφανίζει τόσο μεγάλες διακυμάνσεις και διαφορές από τον μέσο όρο της όσο η ικανοποίησή τους από τις επιμέρους πτυχές της εργασίας τους.

Καλό θα είναι ωστόσο να έχουμε κατά νου ότι η μικρότερη αυτή τυπική απόκλιση επηρεάστηκε και από το γεγονός του ότι το πλήθος των ερωτήσεων που ελήφθησαν υπόψη κατά την εύρεση του μέσου όρου της συνολικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από το επάγγελμά του είναι πολύ μεγαλύτερο από τον αντίστοιχο αριθμό ερωτήσεων που ελήφθησαν υπόψη για την εύρεση του μέσου όρου ικανοποίησής του από κάθε μία από τις επιμέρους πτυχές του διδακτικού έργου.

Στον ίδιο πίνακα μπορούμε να δούμε ότι η πτυχή του διδακτικού επαγγέλματος που αφήνει λιγότερο ικανοποιημένους τους εκπαιδευτικούς κατά μέσον όρο είναι το περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

Πράγματι, μπορεί κανείς να διακρίνει ότι η μέση τιμή της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου φτάνει στα επίπεδα του 3,3632, με την διάμεσο να ταυτίζεται σχεδόν με τον μέσο όρο αυτό, γεγονός που σημαίνει επιπρόσθετα ότι δεν επηρεάζεται η κατανομή των παρατηρήσεων από πιθανές ακραίες τιμές.

Η τιμή αυτή βρίσκεται ανάμεσα στην ουδέτερη απάντηση και στην τιμή 4 της ικανοποίησης, εντούτοις προσεγγίζει περισσότερο την ουδέτερη απάντηση. Υπάρχει δηλαδή ικανοποίηση, όχι όμως στον ίδιο βαθμό που παρατηρήθηκε στην προαναφερθείσα μεταβλητή της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.

Ενώ βέβαια η μέγιστη παραίτηση είναι 5, γεγονός που καταδεικνύει ότι υπήρξαν εκπαιδευτικοί που μένουν απόλυτα ικανοποιημένοι από τον περιβάλλοντα χώρο της σχολικής μονάδας, στην συγκεκριμένη περίπτωση υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που εμφάνισαν τιμή 1, δηλαδή εκπαιδευτικοί που μένουν απόλυτα μη ικανοποιημένοι από τον περιβάλλοντα αυτό χώρο.

Οι μεταβλητές της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις σχέσεις και τη συνεργασία τους με τη σχολική διεύθυνση, και από τις σχέσεις και τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους, εμφανίζουν παρόμοια συμπεριφορά. Πράγματι, αμφότερες οι μεταβλητές αυτές εμφάνισαν μέση τιμή περίπου 3,78 και διάμεσο 4, επηρεαζόμενες ελαφρώς από ακραίες παρατηρήσεις.

Η ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους συναδέλφους εμφάνισε μια λίγο μικρότερη τυπική απόκλιση, κατά 0,1, σε σχέση με την ικανοποίηση από την διεύθυνση.

Παρατηρήθηκαν και στις δύο περιπτώσεις παρατηρήσεις με τιμή 1 και παρατηρήσεις με τιμή 5, που αντιστοιχούν σε απόλυτη μη ικανοποίηση και σε απόλυτη ικανοποίηση αντίστοιχα. Η τιμή 3,78 είναι ανάμεσα στην ουδέτερη απάντηση και στην τιμή 4 της ικανοποίησης, πλησιάζοντας ξεκάθαρα σε πολύ μικρή απόσταση την τελευταία.

Η κατάσταση είναι διαφορετική στην περίπτωση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις σχέσεις και την συνεργασία τους με τους μαθητές τους, καθώς εκεί ο μέσος όρος είναι 4,05 περίπου, με την διάμεσο να εντοπίζεται στην τιμή 4.

Η τυπική απόκλιση με ιδιαίτερα μικρή τιμή, της τάξης του 0,6, δηλώνει την μικρή διακύμανση των παρατηρήσεων γύρω από την μέση τους τιμή. Με άλλα λόγια όχι μόνο ο μέσος όρος είναι μεγαλύτερος από την τιμή 4 της ικανοποίησης αλλά και οι παρατηρήσεις δεν ξεφεύγουν ιδιαίτερα από το σημείο αυτό.

Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή είναι κατά μέσον όρο ικανοποιημένοι και δεν υπάρχουν μεγάλες διακυμάνσεις σε αυτό το αίσθημα ικανοποίησης.

Ενώ η μεγαλύτερη παρατήρηση εντοπίζεται στην τιμή 5, στα επίπεδα δηλαδή της απόλυτης ικανοποίησης, η μικρότερη εντοπίζεται στο 1,67, δηλαδή στα επίπεδα της μη ικανοποίησης, με μία αμυδρή τάση προς την πλευρά της απόλυτης μη ικανοποίησης.

Το συμπέρασμα αυτό σχετικά με την ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Αναδεικνύει δε την ανάγκη για την προώθηση μιας στενότερης σχέσης και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους κηδεμόνες των μαθητών, σχέση η οποία επηρεάζει σημαντικά την σχέση των ίδιων των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς.

Κατάλληλες πολιτικές για την κάλυψη της ανάγκης των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σχετικά με την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και με την καλλιέργεια της συνεργασίας με γονείς, κηδεμόνες, σχολική ηγεσία και κοινωνικούς φορείς, ανάγκη που αναλύθηκε παραπάνω, αναμένεται να συμβάλλει στην βελτίωση των παραπάνω σχέσεων και να βελτιώσει ακόμα περισσότερο την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από αυτό το σκέλος του διδακτικού τους επαγγέλματος.

Τέλος, τον υψηλότερο μέσο όρο ικανοποίησης, κάτι που φάνηκε ξεκάθαρα και μέσα από την ανάλυση των πινάκων και των γραφημάτων η οποία προηγήθηκε, εμφανίζει η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από αυτή καθαυτή την εργασία του. Ο μέσος όρος αυτός φτάνει στο 4,3 περίπου, δηλαδή κοντά στην ικανοποίηση με μία αμυδρή τάση προς την απόλυτη ικανοποίηση.

Εδώ εντοπίζουμε και μία ιδιαίτερα μικρή τυπική απόκλιση, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους ενώ συνάμα δεν υπάρχουν έντονες διακυμάνσεις ως προς αυτό ακριβώς το αίσθημα ικανοποίησης.

Κι εδώ, ωστόσο, αν και η μεγαλύτερη παρατήρηση εντοπίζεται στην τιμή 5, δηλαδή στα επίπεδα της απόλυτης ικανοποίησης, εντούτοις η μικρότερη παίρνει την τιμή 1,5, δηλαδή βρίσκεται στην περιοχή της μη ικανοποίησης με τάση προς την απόλυτη μη ικανοποίηση.

Πάντα υπάρχουν εκπαιδευτικοί που μένουν ικανοποιημένοι σε απόλυτο βαθμό από την εργασία τους συνολικά αλλά και από τις επιμέρους πτυχές της όπως και εκπαιδευτικοί που δηλώνουν δυσαρεστημένοι και μάλιστα σε απόλυτο βαθμό.

Η παράθεση ωστόσο των παραπάνω μέτρων θέσης και διασποράς καθώς και η διεξοδική ανάλυση που προηγήθηκε μας δίνει μία σαφή εικόνα αφενός για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους συνολικά.

Αφετέρου μας δίδεται μια ξεκάθαρη εικόνα και για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις επιμέρους πτυχές της εργασίας τους. Πράγματι, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα έντονη όσον αφορά αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα. Οι σχέσεις δε, καθώς και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους εμφανίζουν εξίσου υψηλά ποσοστά ικανοποίησης.

Δευτερευόντως, υψηλά είναι και τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στην περίπτωση των σχέσεων και της συνεργασίας τους με τη διεύθυνση και τους συναδέλφους τους.

Τέλος υπάρχει ικανοποίηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών και στην περίπτωση των εγκαταστάσεων και του περιβάλλοντος χώρου της σχολικής μονάδας, σε σαφώς χαμηλότερα όμως επίπεδα σε σχέση με τις προαναφερθείσες πτυχές της εργασιακής ικανοποίησης.

Στο σημείο αυτό θα μελετηθούν τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όπως αυτά προκύπτουν από την ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεών τους σχετικά με τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με καθεμιά από τις προαναφερθείσες θέσεις. Οι θέσεις αυτές εκφράζουν μεταξύ άλλων ευρύτερες πτυχές και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που άπτονται της εργασιακής πραγματικότητας που βιώνουν οι ίδιοι καθημερινά, οι οποίες με τη σειρά τους καθορίζουν και καταδεικνύουν αντίστοιχα τη συνολική εν τέλει ικανοποίησή τους από την εργασία τους.

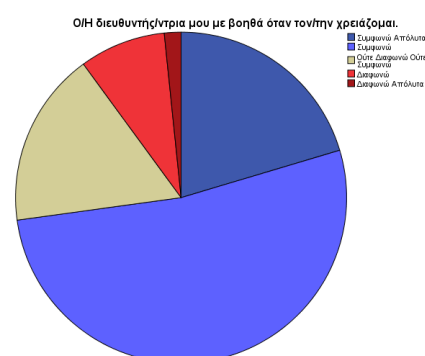
Στον πίνακα 143 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν ο/η διευθυντής/ντριά τους, τους βοηθά όταν τον/την χρειάζονται.

Ο/Η διευθυντής/ντριά μου με βοηθά όταν τον/την χρειάζομαι.

Πίνακας 143		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ Απόλυτα	75	20,4	20,4	20,4
	Συμφωνώ	193	52,4	52,4	72,8
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	63	17,1	17,1	89,9
	Διαφωνώ	31	8,4	8,4	98,4
	Διαφωνώ Απόλυτα	6	1,6	1,6	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα μεγάλο ποσοστό που φτάνει το 72,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή τρεις στους τέσσερις, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι ο/η διευθυντής/ντριά τους, τους βοηθά όταν τον/την χρειάζονται. Ένα ποσοστό της τάξης του 17% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα μικρό ποσοστό που άγγιξε το 10,1%, δηλαδή σχεδόν ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 99. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μικρότερο από τα τρία τέταρτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα περίπου ίσο με το ένα δέκατο του κυκλικού δίσκου.



Γράφημα 99

Στον πίνακα 144 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν ο/η διευθυντής/ντριά τους, συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο.

Ο/Η διευθυντής/ντριά μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο.

Πίνακας 144		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ Απόλυτα	63	17,1	17,1	17,1
	Συμφωνώ	180	48,9	48,9	66,0
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	74	20,1	20,1	86,1
	Διαφωνώ	38	10,3	10,3	96,5
	Διαφωνώ Απόλυτα	13	3,5	3,5	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα αξιοσημείωτο ποσοστό που φτάνει το 66% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή δύο στους τρεις, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι ο/η διευθυντής/ντριά τους, συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο. Ένα ποσοστό της τάξης του 20% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα μικρό αλλά αξιόλογο ποσοστό που άγγιξε το 13,8%, δηλαδή σχεδόν ένας στους επτά εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 100. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα περίπου ίσο με τα δύο τρίτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες εκτείνονται σε ένα τμήμα λίγο μικρότερο από το ένα έβδομο του κυκλικού δίσκου.



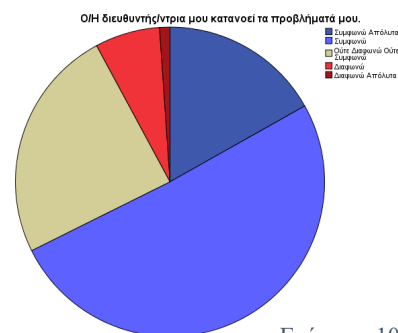
Στον πίνακα 145 διακρίνεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν ο/η διευθυντής/ντριά τους κατανοεί τα προβλήματά τους.

Ο/Η διευθυντής/ντριά μου κατανοεί τα προβλήματά μου.

Πίνακας 145		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ Απόλυτα	62	16,8	16,8	16,8
	Συμφωνώ	187	50,8	50,8	67,7
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	90	24,5	24,5	92,1
	Διαφωνώ	25	6,8	6,8	98,9
	Διαφωνώ Απόλυτα	4	1,1	1,1	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Ένα υψηλό ποσοστό που φτάνει το 67,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή δύο στους τρεις, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι ο/η διευθυντής/ντριά τους, κατανοεί τα προβλήματά τους. Ένα ποσοστό της τάξης του 25% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό που άγγιξε το 7,9%, δηλαδή σχεδόν ένας στους δώδεκα εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 101. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα περίπου ίσο με τα δύο τρίτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα λίγο μικρότερο από το ένα δωδέκατο του κυκλικού δίσκου.



Στον πίνακα 146 εκτίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν συνεργάζονται εποικοδομητικά με τον/την διευθυντή/ντριά τους.

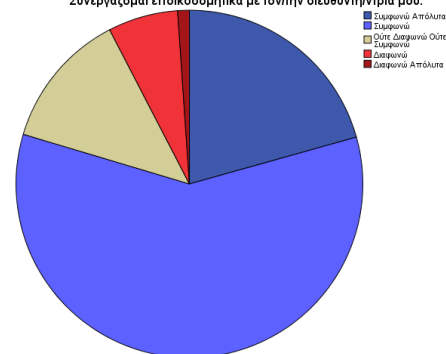
Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον/την διευθυντή/ντριά μου.

Πίνακας 146	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ Απόλυτα	76	20,7	20,7	20,7
Συμφωνώ	217	59,0	59,0	79,6
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	47	12,8	12,8	92,4
Διαφωνώ	24	6,5	6,5	98,9
Διαφωνώ Απόλυτα	4	1,1	1,1	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Ένα πολύ υψηλό ποσοστό που φτάνει το 79,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή τέσσερις στους πέντε, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι συνεργάζονται εποικοδομητικά με τον/την διευθυντή/ντριά τους. Ένα ποσοστό της τάξης του 13% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ιδιαίτερα μικρό ποσοστό που άγγιξε το 7,6%, δηλαδή σχεδόν ένας στους δεκατρείς εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 102. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μικρότερο από τα τέσσερα πέμπτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα μικρότερο από το ένα δέκατο του κυκλικού δίσκου.

Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον/την διευθυντή/ντριά μου.



Γράφημα 102

Στον πίνακα 147 παριστάνεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν ο/η διευθυντής/ντριά τους, είναι γενικά παρών/παρούσα όταν τον/την χρειάζονται.

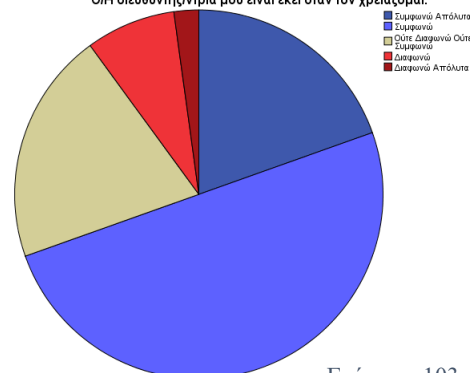
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου είναι εκεί όταν τον χρειάζομαι.

Πίνακας 147	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ Απόλυτα	72	19,6	19,6	19,6
Συμφωνώ	184	50,0	50,0	69,6
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	75	20,4	20,4	89,9
Διαφωνώ	29	7,9	7,9	97,8
Διαφωνώ Απόλυτα	8	2,2	2,2	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Ένα αξιοσημείωτο ποσοστό που φτάνει το 69,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή επτά στους δέκα, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι ο/η διευθυντής/ντριά τους, είναι γενικά παρών/παρούσα όταν τον/την χρειάζονται. Ένα ποσοστό της τάξης του 20% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα μικρό ποσοστό που άγγιξε το 10,1%, δηλαδή σχεδόν ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 103. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα μεγαλύτερο από τα δύο τρίτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες εκτείνονται σε ένα τμήμα περίπου ίσο με το ένα δέκατο του κυκλικού δίσκου.

Ο/Η διευθυντής/ντριά μου είναι εκεί όταν τον χρειάζομαι.



Γράφημα 103

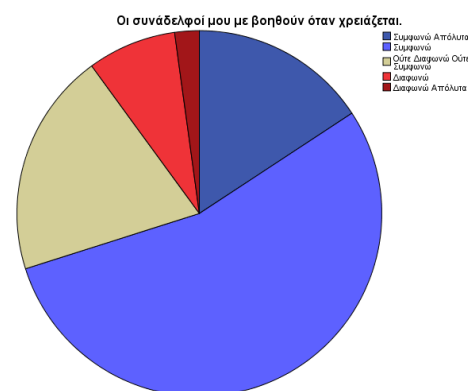
Στον πίνακα 148 παριστάνονται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι συνάδελφοί τους, τους βοηθούν όταν χρειάζεται.

Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν όταν χρειάζεται.

Πίνακας 148		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ Απόλυτα	58	15,8	15,8	15,8
	Συμφωνώ	200	54,3	54,3	70,1
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	73	19,8	19,8	89,9
	Διαφωνώ	29	7,9	7,9	97,8
	Διαφωνώ Απόλυτα	8	2,2	2,2	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Ένα μεγάλο ποσοστό που φτάνει το 70,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή επτά στους δέκα, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι οι συνάδελφοί τους, τους βοηθούν όταν χρειάζεται. Ένα ποσοστό της τάξης του 20% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα μικρό ποσοστό που άγγιξε το 10,1%, δηλαδή σχεδόν ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 104. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα μεγαλύτερο από τα δύο τρίτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα περίπου ίσο με το ένα δέκατο του κυκλικού δίσκου.



Γράφημα 104

Στον πίνακα 149 παρατίθενται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν έχουν καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Ένα πολύ υψηλό ποσοστό που φτάνει το 84,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή τέσσερις στους πέντε, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι έχουν καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Ένα ποσοστό της τάξης του 10% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ελάχιστο ποσοστό που άγγιξε το 5,1%, δηλαδή σχεδόν ένας στους είκοσι εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου.

Πίνακας 149		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ Απόλυτα	79	21,5	21,5	21,5
	Συμφωνώ	232	63,0	63,0	84,5
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	38	10,3	10,3	94,8
	Διαφωνώ	17	4,6	4,6	99,5
	Διαφωνώ Απόλυτα	2	,5	,5	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 105. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα μεγαλύτερο από τα τέσσερα πέμπτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα περίπου ίσο με το ένα το ένα εικοστό του κυκλικού δίσκου.



Γράφημα 105

Στον πίνακα 150 παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι συνάδελφοί τους είναι φιλικοί. Ένα αξιοσημείωτο ποσοστό που φτάνει το 73,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή τρεις στους τέσσερις, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι οι συνάδελφοί τους είναι φιλικοί. Ένα ποσοστό της τάξης του 18% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα μικρό ποσοστό που άγγιξε το 8,7%, δηλαδή σχεδόν ένας στους έντεκα εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

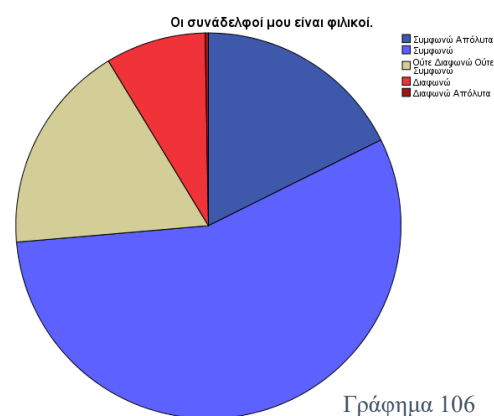
Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 106. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μικρότερο από τα τρία τέταρτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα μικρότερο από το ένα δέκατο του κυκλικού δίσκου.

Στον πίνακα 151 διακρίνονται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι συνάδελφοί τους δουλεύουν καλά ως ομάδα. Ένα πολύ χαμηλότερο, σε σχέση με τις προαναφερθείσες περιπτώσεις, ποσοστό που φτάνει το 51,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους δύο, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι οι συνάδελφοί τους δουλεύουν καλά ως ομάδα. Ένα ποσοστό της τάξης του 34% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα μικρό αλλά αξιόλογο ποσοστό που άγγιξε το 14,4%, δηλαδή σχεδόν ένας στους επτά εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 107. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν, όχι όμως με την διαφορά των προηγούμενων περιπτώσεων, έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μεγαλύτερο από το ήμισυ της κυκλικής πίτας, ενώ οι κόκκινες εκτείνονται σε ένα τμήμα περίπου ίσο με το ένα το ένα έβδομο του κυκλικού δίσκου.

Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί.

Πίνακας 150	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ Απόλυτα	65	17,7	17,7	17,7
Συμφωνώ	206	56,0	56,0	73,6
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	65	17,7	17,7	91,3
Διαφωνώ	31	8,4	8,4	99,7
Διαφωνώ Απόλυτα	1	,3	,3	100,0
Total	368	100,0	100,0	



Γράφημα 106

Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα.

Πίνακας 151	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ Απόλυτα	37	10,1	10,1	10,1
Συμφωνώ	154	41,8	41,8	51,9
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	124	33,7	33,7	85,6
Διαφωνώ	45	12,2	12,2	97,8
Διαφωνώ Απόλυτα	8	2,2	2,2	100,0
Total	368	100,0	100,0	



Γράφημα 107

Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το τμήμα της ουδέτερης απάντησης που καταλαμβάνει τμήμα της κυκλικής πίτας μεγαλύτερο από το ένα τρίτο της. Το γεγονός αυτό θα σχολιαστεί στην συνέχεια της ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

Στον πίνακα 152 εκτίθενται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν συνεργάζονται καλά με τους συναδέλφους τους. Ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό που φτάνει το 79,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή οκτώ στους δέκα, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι συνεργάζονται καλά με τους συναδέλφους τους. Ένα ποσοστό της τάξης του 13% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα μικρό ποσοστό που άγγιξε το 7,6%, δηλαδή σχεδόν ένας στους δεκατρείς εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 108. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μικρότερο από τα τέσσερα πέμπτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα μικρότερο από το ένα δέκατο του κυκλικού δίσκου.

Στον πίνακα 153 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο. Ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό που φτάνει το 86,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή εννιά στους δέκα, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο. Ένα ποσοστό της τάξης του 10% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα αξιοσημείωτα μικρό ποσοστό που άγγιξε το 3,5%, δηλαδή σχεδόν ένας στους τριάντα εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 109. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας απέχουν παρασάγγας έναντι των

Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου.

Πίνακας 152	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ Απόλυτα	68	18,5	18,5	18,5
Συμφωνώ	225	61,1	61,1	79,6
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	47	12,8	12,8	92,4
Διαφωνώ	26	7,1	7,1	99,5
Διαφωνώ Απόλυτα	2	,5	,5	100,0
Total	368	100,0	100,0	



Γράφημα 108

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο.

Πίνακας 153	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ Απόλυτα	115	31,3	31,3	31,3
Συμφωνώ	202	54,9	54,9	86,1
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	38	10,3	10,3	96,5
Διαφωνώ	10	2,7	2,7	99,2
Διαφωνώ Απόλυτα	3	,8	,8	100,0
Total	368	100,0	100,0	



Γράφημα 109

κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μικρότερο από τα εννέα δέκατα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα ελάχιστο τμήμα, λίγο μικρότερο από το ένα τριακοστό του κυκλικού δίσκου.

Στον πίνακα 154 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν η εργασία τους είναι δημιουργική. Ένα εκκωφαντικό ποσοστό που φτάνει το 94% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή εννιά στους δέκα, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι η εργασία τους είναι δημιουργική. Ένα ποσοστό της τάξης του 5% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ελάχιστο ποσοστό που άγγιξε το 1,4%, δηλαδή σχεδόν ένας στους εβδομήντα εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν με την εν λόγω ερώτηση-θέση. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπήρξε κανείς εκπαιδευτικός που να δήλωσε την απόλυτη διαφωνία του με την εν λόγω ερώτηση-θέση

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 110. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν και μάλιστα με τεράστια διαφορά έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα μεγαλύτερο από τα εννέα δέκατα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα ελάχιστο τμήμα λίγο μεγαλύτερο από το ένα εκατοστό του κυκλικού δίσκου.

Στον πίνακα 155 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός. Ένα συντριπτικά μεγάλο ποσοστό που φτάνει το 98,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλαδή, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός. Ένα ποσοστό της τάξης του 1% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα πραγματικά ελάχιστο ποσοστό που δεν έφτασε ούτε το 1%, δηλαδή ούτε ένας στους εκατό εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ποσοστό της απόλυτης συμφωνίας με την ερώτηση-θέση αυτή άγγιξε το ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό του 62%, σχεδόν δηλαδή έξι στους δέκα εκπαιδευτικούς δηλώνουν την απόλυτη συμφωνία τους με το ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός.

Η δουλειά μου είναι δημιουργική.

Πίνακας 154	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ Απόλυτα	149	40,5	40,5	40,5
Συμφωνώ	197	53,5	53,5	94,0
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	17	4,6	4,6	98,6
Διαφωνώ	5	1,4	1,4	100,0
Total	368	100,0	100,0	



Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός.

Πίνακας 155	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ Απόλυτα	228	62,0	62,0	62,0
Συμφωνώ	134	36,4	36,4	98,4
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	3	,8	,8	99,2
Διαφωνώ	2	,5	,5	99,7
Διαφωνώ Απόλυτα	1	,3	,3	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 111. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερέχουν και μάλιστα με συντριπτική διαφορά έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν ένα τεράστιο τμήμα, λίγο μικρότερο από ολόκληρη την κυκλική πίτα, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα ελάχιστο τμήμα μικρότερο ακόμα και από το ένα εκατοστό του κυκλικού δίσκου.



Γράφημα 111

Στον πίνακα 156 διακρίνεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τους βοηθά στην προσωπική τους ανάπτυξη. Ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό που φτάνει το 85,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή οκτώ στους δέκα, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τους βοηθά στην προσωπική τους ανάπτυξη. Ένα ποσοστό της τάξης του 10% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα μικρό ποσοστό που άγγιξε το 5,2%, δηλαδή σχεδόν ένας στους είκοσι εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη.

Πίνακας 156	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ Απόλυτα	129	35,1	35,1	35,1
Συμφωνώ	185	50,3	50,3	85,3
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	35	9,5	9,5	94,8
Διαφωνώ	14	3,8	3,8	98,6
Διαφωνώ Απόλυτα	5	1,4	1,4	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 112. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερισχύουν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μεγαλύτερο από τα τέσσερα πέμπτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα λίγο μεγαλύτερο από το ένα εικοστό του κυκλικού δίσκου.



Γράφημα 112

Στον πίνακα 157 εκτίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους μαθητές τους. Ένα αξιοσημείωτο υψηλό ποσοστό που φτάνει το 89,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή εννέα στους δέκα, δηλώνουν ότι συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους μαθητές τους. Ένα ποσοστό της τάξης του 8% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα πάρα πολύ μικρό ποσοστό που άγγιξε το 2,4%, δηλαδή σχεδόν ένας στους σαράντα εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν με την εν λόγω ερώτηση-θέση. Αξίζει να σημειωθεί

Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου.

Πίνακας 157	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ Απόλυτα	111	30,2	30,2	30,2
Συμφωνώ	219	59,5	59,5	89,7
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	29	7,9	7,9	97,6
Διαφωνώ	9	2,4	2,4	100,0
Total	368	100,0	100,0	

ότι δεν υπήρξε κανείς εκπαιδευτικός στο δείγμα που να διαφωνεί απόλυτα με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 113. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας απέχουν παρασάγγας από τις κόκκινες περιοχές της διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μικρότερο από τα εννέα δέκατα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα λίγο μικρότερο από το ένα τεσσαρακοστό του κυκλικού δίσκου.

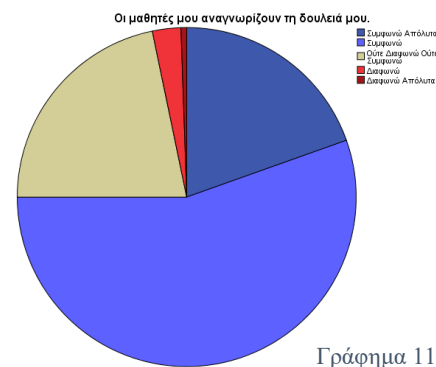


Στον πίνακα 158 παριστάνεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι μαθητές τους αναγνωρίζουν τη δουλειά τους. Ένα αξιόλογο ποσοστό που φτάνει το 75% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή τρεις στους τέσσερις, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι οι μαθητές τους αναγνωρίζουν τη δουλειά τους. Ένα ποσοστό της τάξης του 22% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ιδιαίτερα μικρό ποσοστό που άγγιξε το 3,2%, δηλαδή σχεδόν ένας στους τριάντα εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου.

Πίνακας 158	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Συμφωνώ Απόλυτα	72	19,6	19,6	19,6
Συμφωνώ	204	55,4	55,4	75,0
Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	80	21,7	21,7	96,7
Διαφωνώ	10	2,7	2,7	99,5
Διαφωνώ Απόλυτα	2	,5	,5	100,0
Total	368	100,0	100,0	

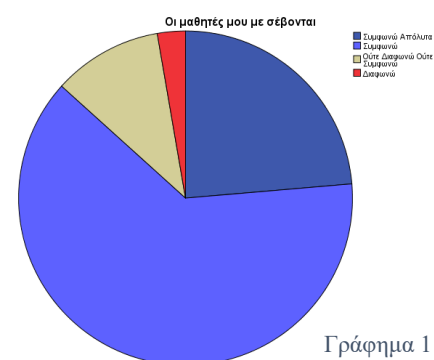
Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 114. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα ίσο με τα τρία τέταρτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα ελάχιστο τμήμα λίγο μικρότερο από το ένα τριακοστό του κυκλικού δίσκου. Άξιο λόγου είναι το τμήμα του κυκλικού δίσκου μεζ χρώματος, που αντιστοιχεί στους εκπαιδευτικούς που τήρησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πρόκειται για ένα τμήμα αξιοσημείωτα μεγάλο, που αγγίζει το ένα τέταρτο της επιφάνειας του κυκλικού διαγράμματος.



Στον πίνακα 159 παριστάνονται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν οι μαθητές τους, τους σέβονται. Ένα ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό που φτάνει το 86,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή εννέα στους δέκα, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι οι μαθητές τους, τους σέβονται. Ένα ποσοστό της τάξης του 11% των εκπαιδευτικών κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα αξιοσημείωτα μικρό ποσοστό που άγγιξε το

2,7%, δηλαδή σχεδόν ένας στους σαράντα εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 115. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερέχουν και μάλιστα με τεράστια διαφορά έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μικρότερο από τα εννέα δέκατα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα πολύ μικρό τμήμα, λίγο μεγαλύτερο από το ένα τεσσαρακοστό του κυκλικού δίσκου.

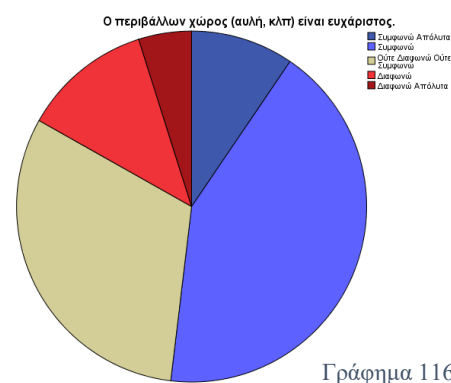


Στον πίνακα 160 παρατίθενται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν ο περιβάλλον χώρος της σχολικής μονάδας (αυλή κτλ) είναι ευχάριστος. Ένα πολύ μικρό, σε σχέση με τις προαναλυθείσες περιπτώσεις, ποσοστό που φτάνει μόλις το 51,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους δύο, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι ο περιβάλλον χώρος της σχολικής μονάδας είναι ευχάριστος. Ένα ποσοστό της τάξης του 31% των εκπαιδευτικών, ένας στους τρεις περίπου, κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα αξιοσημείωτο ποσοστό που άγγιξε το 16,9%, δηλαδή σχεδόν ένας στους έξι εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Ο περιβάλλον χώρος (αυλή, κλπ) είναι ευχάριστος.

Πίνακας 160		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ Απόλυτα	35	9,5	9,5	9,5
	Συμφωνώ	156	42,4	42,4	51,9
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	115	31,3	31,3	83,2
	Διαφωνώ	44	12,0	12,0	95,1
	Διαφωνώ Απόλυτα	18	4,9	4,9	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 116. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερισχύουν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, χωρίς όμως να παρατηρούνται οι πολύ μεγάλες διαφορές που εμφανίστηκαν στα προηγούμενα διαγράμματα. Πράγματι ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μεγαλύτερο από το ήμισυ της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες εκτείνονται σε ένα τμήμα λίγο μεγαλύτερο από το ένα έκτο του κυκλικού δίσκου. Αξίζει να σημειωθεί ότι και εδώ το τμήμα του κυκλικού δίσκου μπεζ χρώματος, που αντιστοιχεί στους εκπαιδευτικούς που τήρησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, ήταν αξιοσημείωτα μεγάλο, αγγίζοντας μάλιστα το ένα τρίτο της επιφάνειας του κυκλικού διαγράμματος.



Στον πίνακα 161 παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν ο περιβάλλον χώρος της σχολικής μονάδας είναι κατάλληλος. Ένα πολύ μικρό, σε σχέση με τις προηγούμενες περιπτώσεις, ποσοστό, που φτάνει

Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος.

Πίνακας 161		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ Απόλυτα	36	9,8	9,8	9,8
	Συμφωνώ	133	36,1	36,1	45,9
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	117	31,8	31,8	77,7
	Διαφωνώ	67	18,2	18,2	95,9
	Διαφωνώ Απόλυτα	15	4,1	4,1	100,0
Total		368	100,0	100,0	

το 45,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος, λιγότεροι δηλαδή ένας στους δύο, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι ο περιβάλλον χώρος της σχολικής μονάδας είναι κατάλληλος. Ένα ποσοστό της τάξης του 32% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους τρεις, κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό, δεδομένου του διαμορφωμένου μοτίβου των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διάφορες πτυχές της εργασιακής τους ικανοποίησης, που άγγιξε το 22,3%, δηλαδή σχεδόν ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 117. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερτερούν, όχι όμως με την ξεκάθαρη διαφορά των προαναλυθεισών πτυχών της εργασιακής ικανοποίησης, έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Πράγματι, ενώ οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μικρότερο από το ήμισυ της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες εκτείνονται σε ένα τμήμα λίγο μικρότερο από το ένα τέταρτο του κυκλικού δίσκου. Αξίζει να σημειωθεί ότι το τμήμα του κυκλικού δίσκου μπεζ χρώματος, που αντιστοιχεί στους εκπαιδευτικούς που τήρησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, ήταν ιδιαίτερα μεγάλο, αγγίζοντας μάλιστα το ένα τρίτο της επιφάνειας του κυκλικού διαγράμματος.



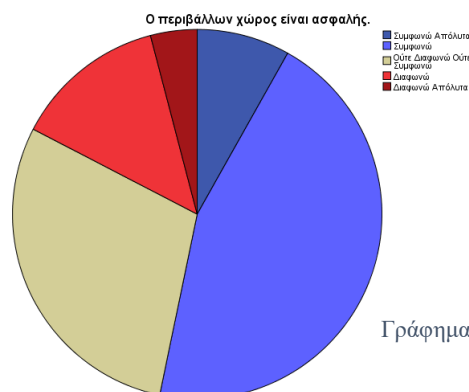
Γράφημα 117

Στον πίνακα 162 διακρίνονται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν ο περιβάλλον χώρος της σχολικής μονάδας είναι ασφαλής. Ένα ποσοστό αξιοσημείωτα μικρό σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά των πτυχών της εργασιακής ικανοποίησης που έχουν ήδη αναλυθεί, που ακολουθεί ωστόσο το γενικό μοτίβο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανοποίησή τους από τον περιβάλλοντα χώρο της σχολικής μονάδας, ποσοστό που φτάνει το 53,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους δύο, δηλώνουν ότι συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με το ότι ο περιβάλλον χώρος της σχολικής μονάδας είναι ασφαλής. Ένα ποσοστό της τάξης του 29% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους τρεις, κράτησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε και διαφωνούν με αυτή, ενώ ένα αξιόλογο ποσοστό που άγγιξε το 17,4%, δηλαδή σχεδόν ένας στους έξι εκπαιδευτικούς, δήλωσαν ότι διαφωνούν ή διαφωνούν απόλυτα με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής.

Πίνακας 162		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Συμφωνώ Απόλυτα	30	8,2	8,2	8,2
	Συμφωνώ	166	45,1	45,1	53,3
	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	108	29,3	29,3	82,6
	Διαφωνώ	49	13,3	13,3	95,9
	Διαφωνώ Απόλυτα	15	4,1	4,1	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 118. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας υπερέχουν έναντι των κόκκινων περιοχών της διαφωνίας και της απόλυτης διαφωνίας με την συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, όχι όμως με τα μεγάλα χάσματα που είχαν παρατηρηθεί στις περισσότερες από τις προαναφερθείσες πτυχές της εργασιακής ικανοποίησης. Πράγματι οι μπλε περιοχές



Γράφημα 118

καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μεγαλύτερο από το ήμισυ της κυκλικής πίτας, ενώ οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα μεγαλύτερο από το ένα έκτο του κυκλικού δίσκου. Να σημειωθεί εδώ ότι το τμήμα του κυκλικού δίσκου μπλε χρώματος, που αντιστοιχεί στους εκπαιδευτικούς που τήρησαν στάση ουδετερότητας στη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση, ήταν ιδιαίτερα μεγάλο, αγγίζοντας μάλιστα για ακόμα μία φορά το ένα τρίτο της επιφάνειας του κυκλικού διαγράμματος.

Στο σημείο αυτό, από όλες τις προαναλυθείσες θέσεις σχετικά με την εργασία του εκπαιδευτικού, θέσεις οι οποίες εκφράζουν μεταξύ άλλων ευρύτερες πτυχές και πεποιθήσεις των διδασκόντων που άπτονται της εργασιακής πραγματικότητας που οι ίδιοι βιώνουν καθημερινά, οι οποίες με τη σειρά τους καθορίζουν και καταδεικνύουν αντίστοιχα τη συνολική ικανοποίηση που αυτοί αντλούν εν τέλει από την εργασία τους, θα επισημανθούν, αρχικά, οι τέσσερις στις οποίες παρατηρήθηκαν, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, τα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης.

Κάτι τέτοιο μεταφράζεται, σε επίπεδο απαντήσεων, σε μεγαλύτερη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με τις εν λόγω θέσεις του συγκεκριμένου τμήματος του ερωτηματολογίου που αφορούν την εργασία των εκπαιδευτικών.

Στην συνέχεια, θα παρατεθούν οι τέσσερις εκείνες θέσεις στις οποίες παρατηρήθηκαν, επίσης μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τα χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, κάτι που και πάλι σε επίπεδο απαντήσεων μεταφράζεται σε μεγαλύτερη τάση προς τη διαφωνία και την απόλυτη διαφωνία (ή ισοδύναμα μικρότερη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία) αναφορικά με τις θέσεις του συγκεκριμένου τμήματος του ερωτηματολογίου που αφορούν την εργασία τους.

Προκειμένου να αναδειχθούν οι εν λόγω οκτώ τομείς αξιοποιήθηκαν τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με τις προαναφερθείσες θέσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν την εργασία τους και δη την ικανοποίησή τους από συγκεκριμένους τομείς της.

Μέσα λοιπόν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, καταδεικνύεται ότι η θέση σχετικά με την εργασία τους, για το περιεχόμενο της οποίας εκφράστηκαν τα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης εκ μέρους τους, κάτι που μεταφράζεται, στο επίπεδο των απαντήσεών τους, σε μεγαλύτερη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την αντίστοιχη θέση, είναι αυτή σύμφωνα με την οποία ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός.

Πράγματι όπως φαίνεται στον πίνακα 163, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη θέση παρουσίασαν μέση τιμή 4.5924, γεγονός που καταδεικνύει μια ισχυρότατη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την θέση αυτή.

Πίνακας 163

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός.	368	1,00	5,00	4,5924	,56909
Valid N (listwise)	368				

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 0,56909, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις διασπείρονται ελάχιστα γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν ιδιαίτερα μικρές αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν με κάτι παραπάνω από ξεκάθαρο τρόπο στα επίπεδα της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας με την εν λόγω θέση.

Η θέση σχετικά με την εργασία του εκπαιδευτικού για το περιεχόμενο της οποίας εκφράστηκαν τα αμέσως υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης εκ μέρους των μελών του δείγματος, κάτι που

μεταφράζεται, στο επίπεδο των απαντήσεων τους, στην αμέσως μεγαλύτερη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την αντίστοιχη θέση, είναι αυτή σύμφωνα με την οποία η δουλειά του εκπαιδευτικού είναι δημιουργική.

Πράγματι όπως διαφαίνεται στον πίνακα 164, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση εμφάνισαν μέση τιμή 4.3315, γεγονός που αναδεικνύει και εδώ μια εξίσου ισχυρή με πριν τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την θέση αυτή.

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 0,62977, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις διασπείρονται ελάχιστα γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν πολύ μικρές αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν με κάτι παραπάνω από ξεκάθαρο τρόπο στα επίπεδα της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας με την εν λόγω θέση.

Η τρίτη κατά σειρά έντασης της τάσης προς την συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία θέση, για το περιεχόμενο της οποίας εκφράστηκαν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης εκ μέρους των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι αυτή σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους μαθητές τους.

Πράγματι όπως μπορεί κανείς να διακρίνει στον πίνακα 165, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση παρουσίασαν μέση τιμή 4.1739, γεγονός που υποδεικνύει και εδώ μια αξιοσημείωτα μεγάλη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την θέση αυτή.

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 0,67025, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις διασπείρονται πολύ λίγο, γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν πολύ μικρές αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν με σαφή τρόπο στα επίπεδα της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας με την εν λόγω θέση.

Τέταρτη στη σειρά θέση για το περιεχόμενο της οποίας εκφράστηκαν τα αμέσως υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι αυτή σύμφωνα με την οποία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τους βοηθά στην προσωπική τους ανάπτυξη.

Πράγματι όπως διακρίνεται στον πίνακα 166, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση παρουσίασαν μέση τιμή 4.1386, γεγονός που καταδεικνύει για ακόμα μια φορά μια ιδιαίτερα μεγάλη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την θέση αυτή.

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 0,83834, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις δεν διασπείρονται πολύ έντονα, γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια δεν υπήρχαν μεγάλες σχετικές αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν με σαφή τρόπο στα επίπεδα της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας με την εν λόγω θέση.

Πίνακας 164

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου.	368	2,00	5,00	4,1739	,67025
Valid N (listwise)	368				

Πίνακας 165

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η δουλειά μου είναι δημιουργική.	368	2,00	5,00	4,3315	,62977
Valid N (listwise)	368				

Πίνακας 166

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη.	368	1,00	5,00	4,1386	,83834
Valid N (listwise)	368				

Αμέσως παρακάτω θα παρουσιαστούν οι τέσσερις θέσεις σχετικά με την εργασία του εκπαιδευτικού για το περιεχόμενο των οποίων εκφράστηκαν τα χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών του δείγματος, κάτι που μεταφράζεται, στο επίπεδο των απαντήσεών τους, σε μεγαλύτερη τάση προς τη διαφωνία και την απόλυτη διαφωνία με τις αντίστοιχες θέσεις.

Με βάση λοιπόν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, καταδεικνύεται ότι η θέση για το περιεχόμενο της οποίας εκφράστηκαν τα χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης εκ μέρους τους, κάτι που μεταφράζεται, στο επίπεδο των απαντήσεών τους, σε μικρότερη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την αντίστοιχη θέση, είναι αυτή σύμφωνα με την οποία ο περιβάλλον χώρος της σχολικής μονάδας είναι κατάλληλος.

Πράγματι όπως φαίνεται στον πίνακα 167, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση παρουσίασαν μέση τιμή 3,2935, γεγονός που καταδεικνύει μια μικρή, σε σχέση με τις υπόλοιπες θέσεις, τάση προς τη συμφωνία με την θέση αυτή.

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 1,00720, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις δεν διασπείρονται έντονα γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν μικρές σχετικά αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν σε χαμηλά επίπεδα συμφωνίας με την εν λόγω θέση. Οι αποκλίσεις όμως αυτές ήταν σίγουρα εντονότερες σε σχέση με τις αποκλίσεις των απαντήσεών τους στις θέσεις για το περιεχόμενο των οποίων εκφράστηκαν τα υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Το γεγονός αυτό θα αναλυθεί εκτενέστερα και στη συνέχεια.

Πίνακας 167

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος.	368	1,00	5,00	3,2935	1,00720
Valid N (listwise)	368				

Στο σημείο αυτό αξίζει να σταθούμε στο ότι στην περίπτωση της εργασιακής ικανοποίησης, το περιεχόμενο μοτίβο που κινήθηκε γενικά σε υψηλά επίπεδα συμφωνίας οδηγεί μεταξύ άλλων και τις τέσσερις θέσεις με την μικρότερη συμφωνία σε χαμηλά επίπεδα συμφωνίας που όμως κινούνται σε μέσους όρους υψηλότερους από την τιμή 3.

Ακόμα και οι τέσσερις δηλαδή θέσεις για το περιεχόμενο των οποίων εκφράστηκε η μικρότερη τάση προς την συμφωνία, δεν κινήθηκαν στα επίπεδα της διαφωνίας, πόσο μάλλον της απόλυτης διαφωνίας με τις εκάστοτε ερωτήσεις-θέσεις.

Το γεγονός αυτό καταδεικνύει μεταξύ άλλων, όπως θα αναφερθεί και στην συνέχεια άλλωστε, ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως σε γενικές γραμμές είναι ικανοποιημένοι λίγο ή πολύ από όλες τις πτυχές της εργασιακής πραγματικότητας που βιώνουν. Εντούτοις σε άλλες πτυχές η ικανοποίηση είναι εντονότερη και εκφράζεται απερίφραστα ενώ σε άλλες οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται με κάποιους ενδοιασμούς, οι οποίοι αποτυπώνονται στα υψηλότερα ποσοστά της ουδέτερης απάντησης.

Η θέση για το περιεχόμενο της οποίας εκφράστηκαν τα αμέσως χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, κάτι που μεταφράζεται, στο επίπεδο των απαντήσεών τους, στην αμέσως μικρότερη τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την αντίστοιχη θέση, είναι αυτή σύμφωνα με την οποία ο περιβάλλον χώρος της σχολικής μονάδας είναι ευχάριστος.

Πράγματι όπως διαφαίνεται στον πίνακα 168, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση εμφάνισαν μέση τιμή 3.3967, γεγονός που αναδεικνύει και εδώ μια μικρή, λαμβάνοντας υπόψη και τις υπόλοιπες θέσεις, τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την θέση αυτή.

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 0,98223, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις δεν διασπείρονται έντονα γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια δεν υπήρχαν μεγάλες σχετικές αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν σε χαμηλά επίπεδα συμφωνίας με την εν λόγω θέση.

Η τρίτη κατά σειρά θέση για το περιεχόμενο της οποίας εκφράστηκαν τα χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι αυτή σύμφωνα με την οποία ο περιβάλλον χώρος της σχολικής μονάδας είναι ασφαλής.

Πράγματι όπως μπορεί κανείς να διακρίνει στον πίνακα 169, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση παρουσίασαν μέση τιμή 3.3995, γεγονός που υποδεικνύει και εδώ μια μικρή σχετικά τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την θέση αυτή.

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 0,9573, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις δεν διασπείρονται τόσο έντονα, γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια δεν υπήρχαν μεγάλες αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν σε χαμηλά επίπεδα συμφωνίας με την εν λόγω θέση.

Τέταρτη στη σειρά θέση για το περιεχόμενο της οποίας εκφράστηκαν τα χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών είναι αυτή σύμφωνα με την οποία οι συνάδελφοί τους δουλεύουν καλά ως ομάδα.

Πράγματι όπως διακρίνεται στον πίνακα 170, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση παρουσίασαν μέση τιμή 3.4538, γεγονός που καταδεικνύει για ακόμα μία φορά μια μικρή σχετικά τάση προς τη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία με την θέση αυτή.

Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 0,90895, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις δεν διασπείρονται έντονα, γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια δεν υπήρχαν ιδιαίτερα μεγάλες αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν σε χαμηλά επίπεδα συμφωνίας με την εν λόγω ερώτηση-θέση.

Κατά την ανάλυση που προηγήθηκε παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στις απαντήσεις τους φάνηκαν σε γενικές γραμμές πολύ ικανοποιημένοι από τις διάφορες πτυχές του διδακτικού τους έργου. Η ικανοποίηση αυτή φάνηκε τόσο μέσα από την αρχική ανάλυση η οποία

Πίνακας 168

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ο περιβάλλον χώρος (αυλή, κλπ) είναι ευχάριστος.	368	1,00	5,00	3,3967	,98223
Valid N (listwise)	368				

Πίνακας 169

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής.	368	1,00	5,00	3,3995	,95723
Valid N (listwise)	368				

Πίνακας 170

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα.	368	1,00	5,00	3,4538	,90895
Valid N (listwise)	368				

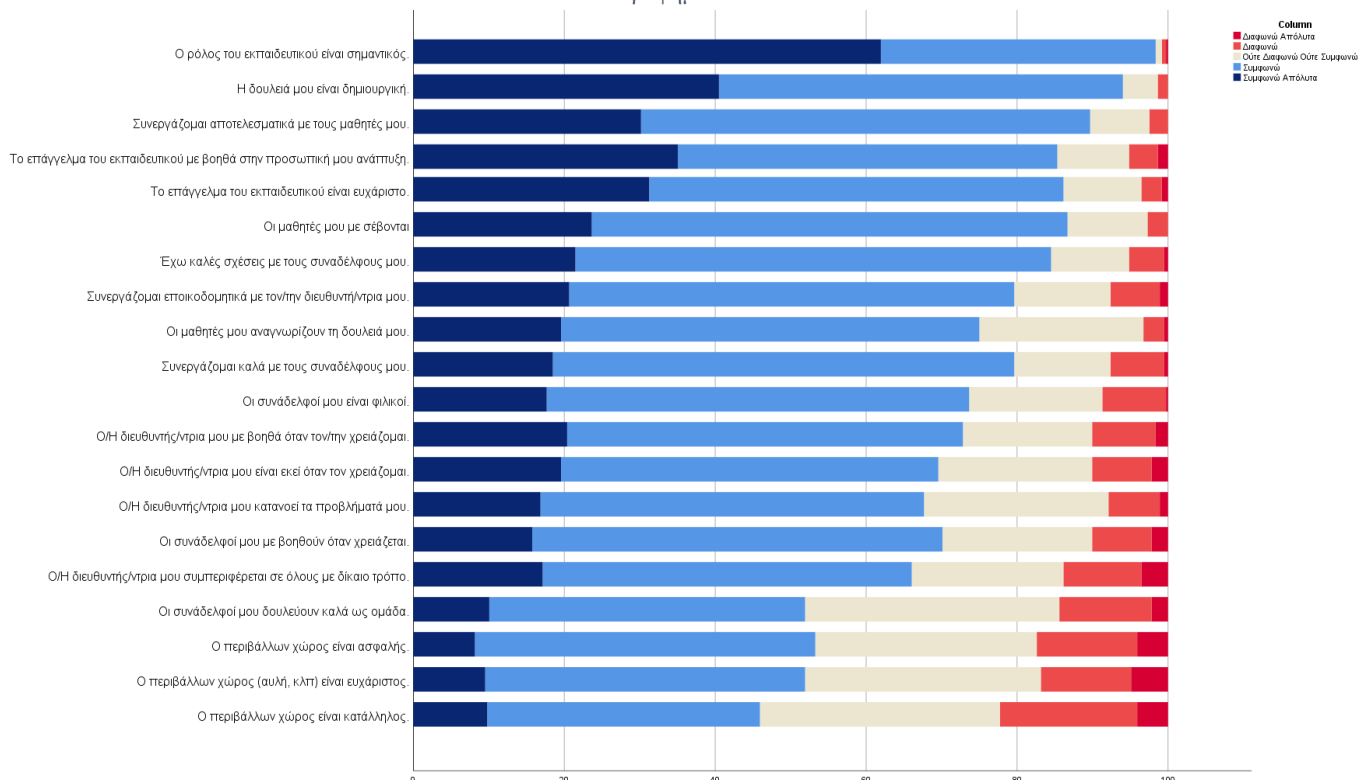
πραγματοποιήθηκε ανά τομέα του διδακτικού έργου όσο και από την αμέσως επόμενη, η οποία στάθηκε σε κάθε ξεχωριστή θέση του ερωτηματολογίου.

Να σημειωθεί εδώ ότι τα πολύ μεγάλα ποσοστά ικανοποίησης οφείλονται ως έναν βαθμό και στην ίδια την φύση της έρευνας. Τόσο η αυτοαναφορικότητα όσο και το υπό διερεύνηση αντικείμενο είναι σημεία στα οποία είναι απαραίτητο να σταθεί κανείς για να έχει μια ευρύτερη εικόνα των αποτελεσμάτων. Πράγματι, το πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους, είναι ένα αντικείμενο το οποίο είναι δύσκολο να διερευνηθεί. Η μεγάλη αξιοπιστία, η εγκυρότητα αλλά και η στάθμιση του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε στην ελληνική πραγματικότητα, και το οποίο όπως ήδη έχει αναφερθεί στο μεθοδολογικό σκέλος καλύπτει ένα ιδιαίτερα ευρύ φάσμα πτυχών της καθημερινής εργασιακής πραγματικότητας που βιώνει ο εκπαιδευτικός, δεν αρκούν πάντοτε για τον σχηματισμό της πραγματικής, και μάλιστα με ακρίβεια, εικόνας της εργασιακής του ικανοποίησης. Δεν είναι εύκολο ένας εκπαιδευτικός να απαντήσει σε κάποια ερώτηση αρνητικά, δηλαδή εκφράζοντας τη δυσαρέσκειά του σχετικά με κάποια πτυχή του επαγγέλματός του.

Μια ενδεχόμενη αρνητική απάντηση που συνεπάγεται μη ικανοποίηση από το επάγγελμα για μια συγκεκριμένη πτυχή του, μπορεί να φέρνει τον εκπαιδευτικό σε δύσκολη θέση, να τον κάνει να νιώθει άβολα και να τον οδηγεί στο να μην εκφράζεται εν τέλει απερίφραστα για την πραγματική του άποψη.

Η ύπαρξη ωστόσο της ουδέτερης απάντησης στην κλίμακα likert που χρησιμοποιήθηκε, καλύπτει μια ενδεχόμενη αβεβαιότητα των αποτελεσμάτων και προσδίδει στην έρευνα την αξιοπιστία που θα διακυβευόταν σε διαφορετική περίπτωση λόγω της ευαισθησίας του ζητήματος το οποίο η ίδια θίγει. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί που ενδεχομένως να ήθελαν αυθορμήτως να απαντήσουν αρνητικά σε κάποια ερώτηση-θέση, φαίνεται να προτίμησαν να σημειώσουν την ουδέτερη απάντηση, η οποία ενώ σε ορισμένες ερωτήσεις ήταν σχετικά περιορισμένη, εντούτοις σε ερωτήσεις όπου η έκφραση της ικανοποίησης ήταν σε γενικές

Γράφημα 119



γραμμές μικρότερη φάνηκε να καταλαμβάνει ένα σχετικά πολύ μεγάλο μέρος της ποσοστιαίας κατανομής των απαντήσεων των εκπαιδευτικών.

Μπορεί με άλλα λόγια, εκεί όπου η ικανοποίηση δεν ήταν τόσο έντονη εκ μέρους των εκπαιδευτικών, να λειτούργησε η ουδέτερη απάντηση ως «καταφύγιο» της έκφρασης της δυσαρέσκειάς τους. Με τον τρόπο αυτό, αναδεικνύεται το λιγότερο μια συγκριτική σχέση όσον αφορά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Πράγματι, με την βοήθεια των μέτρων θέσης, που επηρεάζονται τα μάλα από την ουδέτερη απάντηση, αναδείχθηκαν οι τομείς στους οποίους οι εκπαιδευτικοί ήταν απόλυτα ικανοποιημένοι, αλλά και οι τομείς στους οποίους υπήρχε συγκριτικά μικρότερη ικανοποίηση.

Συγκεντρωτικά η εικόνα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ικανοποίησή τους από τις διάφορες πτυχές της εργασίας τους δίνεται στο παραπάνω γράφημα (γράφημα 119).

Στην συνέχεια της έρευνας θα ακολουθήσει η ανάλυση των αποτελεσμάτων του ποιοτικού σκέλους της, που αφορά συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς. Στο κομμάτι εκείνο θα διερευνηθούν αναλυτικά οι μηχανισμοί που δρουν και διαμορφώνουν την σχέση ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ενώ σε αντίθεση με το κλειστού τύπου ερωτηματολόγιο θα δοθεί στους συμμετέχοντες η δυνατότητα να εκφραστούν πιο ελεύθερα και να ξεδιπλώσουν τη σκέψη τους. Έτσι θα αναδειχθούν με πιο άμεσο τρόπο οι πραγματικές αντιλήψεις τους σχετικά με τους ποικίλους τομείς του διδακτικού επαγγέλματος και θα διαφανεί με πιο ξεκάθαρο τρόπο ο πραγματικός βαθμός της ικανοποίησής τους από αυτούς.

1.4. Εργασιακή Εξουθένωση

Στο σημείο αυτό της ανάλυσης των αποτελεσμάτων, θα μελετηθούν τα επίπεδα της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών μέσα από την ανάλυση της ποσοστιαίας κατανομής των απαντήσεών τους σε καθεμιά ξεχωριστά από τις ερωτήσεις-θέσεις του ερωτηματολογίου, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση του βαθμού αποπροσωποποίησής τους, του βαθμού της συναισθηματικής τους εξάντλησης και του βαθμού της προσωπικής τους επίτευξης. Οι τρεις αυτοί άξονες αποτελούν στην ουσία τις τρεις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης σύμφωνα με το μοντέλο των Maslach & Jackson, μοντέλο στο οποίο είναι στηριγμένο όπως ήδη έχει αναφερθεί στο μεθοδολογικό σκέλος της παρούσας έρευνας, το ερωτηματολόγιο MBI (Maslach Burnout Inventory), το οποίο και χρησιμοποιήθηκε εδώ.

Κατόπιν της ξεχωριστής ανάλυσης της κάθε ερώτησης-θέσης του ερωτηματολογίου της εξουθένωσης θα παρουσιαστεί η ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση τις απαντήσεις τους στις προαναφερθείσες ερωτήσεις-θέσεις, σε κατασκευασμένες σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία κλάσεις, οι οποίες θα δώσουν μια ξεκάθαρη εικόνα για τον βαθμό της αποπροσωποποίησης τους, της συναισθηματικής τους εξάντλησης και της προσωπικής τους επίτευξης.

Στον πίνακα 171 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν συναισθηματικά εξαντλημένοι από την εργασία τους. Ένα ποσοστό που φτάνει το 14,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους επτά, δηλώνουν ότι δεν νιώθουν ποτέ συναισθηματικά εξαντλημένοι από την εργασία τους, με ένα ποσοστό της τάξης του 25,5%, περίπου δηλαδή ένας στους τέσσερις, να παραδέχονται ότι νιώθουν το συγκεκριμένο συναίσθημα μερικές φορές το χρόνο ή και λιγότερο.

Ένα ποσοστό που αγγίζει το 4,6% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους είκοσι, δηλώνουν ότι νιώθουν το εν λόγω συναίσθημα μία φορά το μήνα περίπου, ενώ ένα ποσοστό που σταθεροποιείται στο 27,2%, περίπου δηλαδή ένας στους τέσσερις, δηλώνουν ότι νιώθουν συναισθηματικά εξαντλημένοι από την εργασία τους μερικές φορές το μήνα. Ένα ποσοστό που κινήθηκε στο 9,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους δέκα, δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι μία φορά την εβδομάδα ενώ το 15,5% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους δημιουργείται το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Ένα ποσοστό που κυμαίνεται στο 3% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους τριάντα, δηλώνουν ότι νιώθουν σε καθημερινή βάση συναισθηματικά εξαντλημένοι από την εργασία τους.

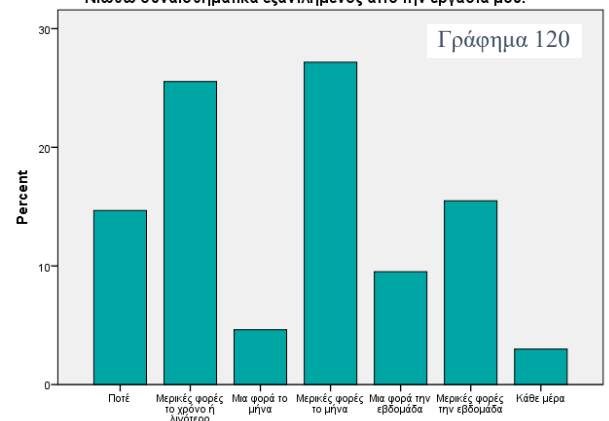
Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 120. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι ράβδοι που αντιστοιχούν στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο και μερικές φορές το μήνα είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ύψος και υπερέχουν με σημαντική διαφορά έναντι των υπολοίπων. Ψηλότερη μάλιστα, γεγονός που συνεπάγεται αντιστοίχως και το υψηλότερο ποσοστό, είναι η ράβδος που αντιστοιχεί σε συχνότητα μερικών φορών το μήνα.

Στον πίνακα 172 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν άδεια συναισθηματικά όταν σχολούν από την εργασία τους. Ένα εντυπωσιακό ποσοστό που φτάνει το 42,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή δύο στους πέντε, δηλώνουν ότι δεν νιώθουν ποτέ άδεια συναισθηματικά όταν σχολούν από την εργασία τους, με ένα ποσοστό της τάξης του 26,4%, περίπου δηλαδή ένας στους τέσσερις, να παραδέχονται ότι νιώθουν το συγκεκριμένο συναίσθημα μερικές φορές το χρόνο ή και λιγότερο. Ένα ποσοστό που αγγίζει το 3,3% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους τριάντα, δηλώνουν ότι νιώθουν το εν λόγω συναίσθημα μία φορά το μήνα περίπου, ενώ ένα ποσοστό που σταθεροποιείται στο 16,3%, περίπου δηλαδή ένας στους έξι, δηλώνουν ότι νιώθουν άδεια συναισθηματικά όταν σχολούν από την εργασία τους μερικές φορές το μήνα. Ένα ποσοστό που κινήθηκε στο 2,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους σαράντα, δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι μία φορά την εβδομάδα ενώ το 6,5% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους δημιουργείται το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Ένα ποσοστό που κυμαίνεται στο 2,7% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους σαράντα, δηλώνουν ότι νιώθουν σε καθημερινή βάση άδεια συναισθηματικά όταν σχολούν από την εργασία τους.

Νιώθω συναισθηματικά εξαντλημένος από την εργασία μου.

Πίνακας 171		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	54	14,7	14,7	14,7
	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	94	25,5	25,5	40,2
	Μια φορά το μήνα	17	4,6	4,6	44,8
	Μερικές φορές το μήνα	100	27,2	27,2	72,0
	Μια φορά την εβδομάδα	35	9,5	9,5	81,5
	Μερικές φορές την εβδομάδα	57	15,5	15,5	97,0
	Κάθε μέρα	11	3,0	3,0	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Νιώθω συναισθηματικά εξαντλημένος από την εργασία μου.

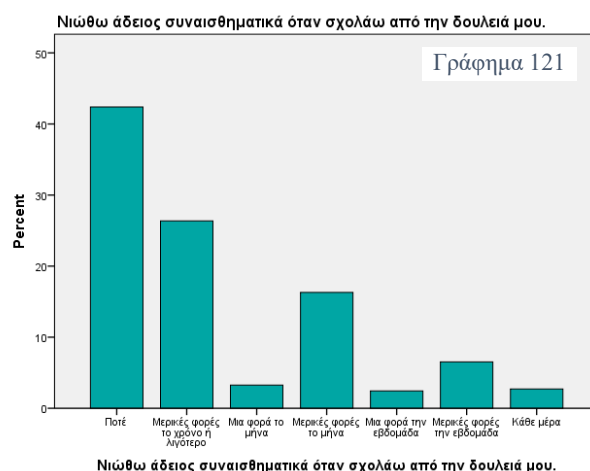


Νιώθω συναισθηματικά εξαντλημένος από την εργασία μου.

Νιώθω άδεια συναισθηματικά όταν σχολώ από την δουλειά μου.

Πίνακας 172		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	156	42,4	42,4	42,4
	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	97	26,4	26,4	68,8
	Μια φορά το μήνα	12	3,3	3,3	72,0
	Μερικές φορές το μήνα	60	16,3	16,3	88,3
	Μια φορά την εβδομάδα	9	2,4	2,4	90,8
	Μερικές φορές την εβδομάδα	24	6,5	6,5	97,3
	Κάθε μέρα	10	2,7	2,7	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 121. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι ράβδοι που αντιστοιχούν στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος ποτέ, μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο και μερικές φορές το μήνα είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ύψος και υπερéχουν με σημαντική διαφορά έναντι των υπολοίπων. Ψηλότερη μάλιστα, γεγονός που συνεπάγεται αντιστοίχως και το υψηλότερο ποσοστό, είναι η ράβδος που αντιστοιχεί σε μηδενική συχνότητα (ποτέ).



Στον πίνακα 173 διακρίνεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν κουρασμένοι όταν ξυπνούν το πρωί και έχουν να αντιμετωπίσουν ακόμα μία μέρα στη δουλειά. Ένα ποσοστό που φτάνει το 28,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή τρεις στους δέκα, δηλώνουν ότι δεν νιώθουν ποτέ κουρασμένοι όταν ξυπνούν το πρωί και έχουν να αντιμετωπίσουν ακόμα μία μέρα στη δουλειά, με ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό της τάξης του 33,7%, περίπου δηλαδή ένας στους τρεις, να παραδέχονται ότι νιώθουν το συγκεκριμένο συναίσθημα μερικές φορές το χρόνο ή και λιγότερο. Ένα ποσοστό που αγγίζει το 21,5% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους πέντε, δηλώνουν ότι νιώθουν το εν λόγω συναίσθημα μία φορά το μήνα περίπου, ενώ ένα ποσοστό που σταθεροποιείται στο 7,1%, περίπου δηλαδή ένας στους δέκα τέσσερις, δηλώνουν ότι νιώθουν κουρασμένοι όταν ξυπνούν το πρωί και έχουν να αντιμετωπίσουν ακόμα μία μέρα στη δουλειά μερικές φορές το μήνα. Ένα ποσοστό που κινήθηκε στο 6,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους δεκαπέντε, δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι μία φορά την εβδομάδα ενώ το 2,4% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους δημιουργείται το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι ουδείς από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν δήλωσε ότι νιώθει σε καθημερινή βάση κουρασμένος όταν ξυπνά το πρωί και έχει να αντιμετωπίσει ακόμα μία μέρα στη δουλειά.

Νιώθω κουρασμένος όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμα μια μέρα στη δουλειά.

Πίνακας 173		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	105	28,5	28,5	28,5
	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	124	33,7	33,7	62,2
	Μια φορά το μήνα	79	21,5	21,5	83,7
	Μερικές φορές το μήνα	26	7,1	7,1	90,8
	Μια φορά την εβδομάδα	25	6,8	6,8	97,6
	Μερικές φορές την εβδομάδα	9	2,4	2,4	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 122. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι ράβδοι που αντιστοιχούν στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, ποτέ και μία φορά το μήνα είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ύψος και υπερéχουν με σημαντική διαφορά έναντι των υπολοίπων. Ψηλότερη μάλιστα, γεγονός που συνεπάγεται αντιστοίχως και το υψηλότερο ποσοστό, είναι η ράβδος που αντιστοιχεί σε συχνότητα μερικών φορές το χρόνο ή λιγότερο.



Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές μου.

Πίνακας 174		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	13	3,5	3,5	3,5
	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	2	,5	,5	4,1
	Μία φορά το μήνα	7	1,9	1,9	6,0
	Μερικές φορές το μήνα	20	5,4	5,4	11,4
	Μία φορά την εβδομάδα	28	7,6	7,6	19,0
	Μερικές φορές την εβδομάδα	102	27,7	27,7	46,7
	Κάθε μέρα	196	53,3	53,3	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Στον πίνακα 174 εκτίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν ότι μπορούν εύκολα να καταλάβουν πώς αισθάνονται οι μαθητές τους. Ένα ποσοστό που φτάνει το 3,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους τριάντα, δηλώνουν ότι δεν νιώθουν ποτέ ότι μπορούν εύκολα να καταλάβουν πώς αισθάνονται οι μαθητές τους, με ένα απειροελάχιστο ποσοστό της τάξης του 0,5%, περίπου δηλαδή ένας στους διακόσιους, να παραδέχονται ότι νιώθουν το συγκεκριμένο συναίσθημα μερικές φορές το χρόνο ή και λιγότερο. Ένα ποσοστό που αγγίζει το 1,9% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους πενήντα, δηλώνουν ότι νιώθουν το εν λόγω συναίσθημα μία φορά το μήνα περίπου, ενώ ένα ποσοστό που σταθεροποιείται στο 5,4%, περίπου δηλαδή ένας στους είκοσι, δηλώνουν ότι μπορούν εύκολα να καταλάβουν πώς αισθάνονται οι μαθητές τους μερικές φορές το μήνα. Ένα ποσοστό που κινήθηκε στο 7,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους δεκατρείς, δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι μία φορά την εβδομάδα ενώ το 27,7% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους δημιουργείται το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Ένα ιδιαίτερα υψηλό και εντυπωσιακό ποσοστό που κυμαίνεται στο 53,3% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους δύο, δηλώνουν ότι νιώθουν σε καθημερινή βάση ότι μπορούν εύκολα να καταλάβουν πώς αισθάνονται οι μαθητές τους.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 123. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι ράβδοι που αντιστοιχούν στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος καθημερινά και μερικές φορές την εβδομάδα είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ύψος και υπερέχουν με σημαντική διαφορά έναντι των υπολοίπων. Ψηλότερη μάλιστα, γεγονός που συνεπάγεται αντιστοίχως και το υψηλότερο ποσοστό, είναι η ράβδος που αντιστοιχεί σε καθημερινή συχνότητα.



Στον πίνακα 175 παριστάνεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν ότι συμπεριφέρονται απρόσωπα σε ορισμένους μαθητές τους. Ένα αξιοσημείωτα υψηλό ποσοστό που φτάνει το 49,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους δύο, δηλώνουν ότι δεν νιώθουν ποτέ ότι συμπεριφέρονται απρόσωπα σε ορισμένους μαθητές τους, με ένα ποσοστό

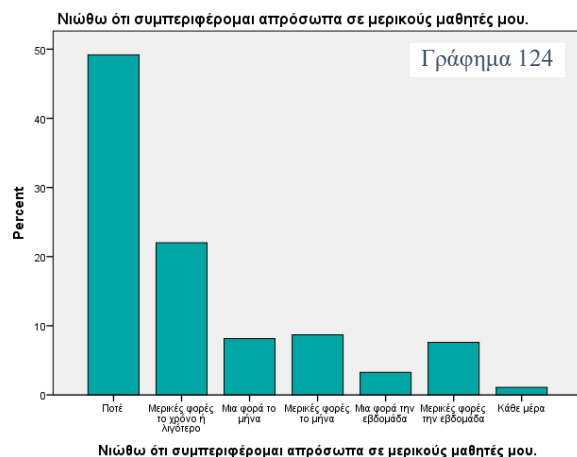
Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε μερικούς μαθητές μου.

Πίνακας 175		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	181	49,2	49,2	49,2
	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	81	22,0	22,0	71,2
	Μία φορά το μήνα	30	8,2	8,2	79,3
	Μερικές φορές το μήνα	32	8,7	8,7	88,0
	Μία φορά την εβδομάδα	12	3,3	3,3	91,3
	Μερικές φορές την εβδομάδα	28	7,6	7,6	98,9
	Κάθε μέρα	4	1,1	1,1	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

της τάξης του 22%, περίπου δηλαδή ένας στους πέντε, να παραδέχονται ότι νιώθουν το συγκεκριμένο συναίσθημα μερικές φορές το χρόνο ή και λιγότερο. Ένα ποσοστό που αγγίζει το 8,2% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους δώδεκα, δηλώνουν ότι νιώθουν το εν λόγω συναίσθημα μία φορά το μήνα περίπου, ενώ ένα ποσοστό που σταθεροποιείται στο 8,7%, περίπου δηλαδή και πάλι ένας στους δώδεκα, δηλώνουν ότι νιώθουν ότι συμπεριφέρονται

απρόσωπα σε ορισμένους μαθητές τους μερικές φορές το μήνα. Ένα ποσοστό που κινήθηκε στο 3,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους τριάντα, δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι μία φορά την εβδομάδα ενώ το 7,6% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους δημιουργείται το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Ένα ελάχιστο ποσοστό που κυμαίνεται στο 1,1% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους ενενήντα, δηλώνουν ότι νιώθουν σε καθημερινή βάση ότι συμπεριφέρονται απρόσωπα σε ορισμένους μαθητές τους.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 124. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι ράβδοι που αντιστοιχούν στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος ποτέ και μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ύψος και υπερέχουν με σημαντική διαφορά έναντι των υπολοίπων. Ψηλότερη μάλιστα, γεγονός που συνεπάγεται αντιστοίχως και το υψηλότερο ποσοστό, είναι η ράβδος που αντιστοιχεί σε μηδενική συχνότητα.



Στον πίνακα 176 παριστάνονται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν ότι τους είναι πολύ κουραστικό να εργάζονται με ανθρώπους (τους μαθητές τους εν προκειμένω) όλη τη μέρα. Ένα ιδιαίτερα μεγάλο ποσοστό που φτάνει το 54,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περισσότεροι δηλαδή από ένας στους δύο, δηλώνουν ότι δεν νιώθουν ποτέ ότι τους είναι πολύ

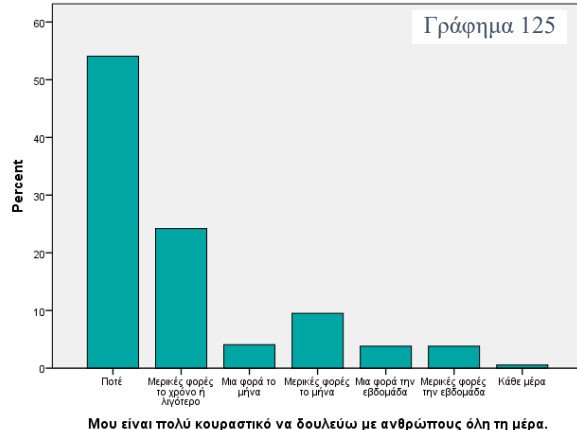
κουραστικό να εργάζονται με ανθρώπους όλη τη μέρα, με ένα ποσοστό της τάξης του 24,2%, περίπου δηλαδή ένας στους τέσσερις, να παραδέχονται ότι νιώθουν το συγκεκριμένο συναίσθημα μερικές φορές το χρόνο ή και λιγότερο. Ένα ποσοστό που αγγίζει το 4,1% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους είκοσι πέντε, δηλώνουν ότι νιώθουν το εν λόγω συναίσθημα μία φορά το μήνα περίπου, ενώ ένα ποσοστό που σταθεροποιείται στο 9,5%, περίπου δηλαδή ένας στους δέκα, δηλώνουν ότι νιώθουν ότι τους είναι πολύ κουραστικό να εργάζονται με ανθρώπους όλη τη μέρα μερικές φορές το μήνα. Ένα ποσοστό που κινήθηκε στο 3,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους εικοσιπέντε, δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι μία φορά την εβδομάδα ενώ άλλο ένα 3,8% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους δημιουργείται το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Ένα απειροελάχιστο ποσοστό που κυμαίνεται στο 0,5% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους διακόσιους, δηλώνουν ότι νιώθουν σε καθημερινή βάση ότι τους είναι πολύ κουραστικό να εργάζονται με ανθρώπους όλη τη μέρα.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 125. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι ράβδοι που

Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα.

Πίνακας 176		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	199	54,1	54,1	54,1
	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	89	24,2	24,2	78,3
	Μια φορά το μήνα	15	4,1	4,1	82,3
	Μερικές φορές το μήνα	35	9,5	9,5	91,8
	Μια φορά την εβδομάδα	14	3,8	3,8	95,7
	Μερικές φορές την εβδομάδα	14	3,8	3,8	99,5
	Κάθε μέρα	2	,5	,5	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα.



αντιστοιχούν στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος ποτέ και μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ύψος και υπερέρχουν με σημαντική διαφορά έναντι των υπολοίπων. Ψηλότερη μάλιστα, γεγονός που συνεπάγεται αντιστοίχως και το υψηλότερο ποσοστό, είναι η ράβδος που αντιστοιχεί σε μηδενική συχνότητα.

Στον πίνακα 177 παρατίθενται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν ότι διαχειρίζονται πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών τους. Ένα μηδαμινό ποσοστό που φτάνει το 0,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους τριακόσιους, δηλώνουν ότι δεν νιώθουν ποτέ ότι διαχειρίζονται πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών τους, με ένα ποσοστό της τάξης του 4,1%, περίπου δηλαδή ένας στους είκοσι πέντε, να παραδέχονται ότι νιώθουν το συγκεκριμένο συναίσθημα μερικές φορές το χρόνο ή και λιγότερο. Ένα ποσοστό που αγγίζει το 3,5% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους τριάντα, δηλώνουν ότι νιώθουν το εν λόγω συναίσθημα μία φορά το μήνα περίπου, ενώ ένα ποσοστό που σταθεροποιείται στο 11,7%, περίπου δηλαδή ένας στους οκτώ, δηλώνουν ότι νιώθουν ότι διαχειρίζονται πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών τους μερικές φορές το μήνα. Ένα ποσοστό που κινήθηκε στο 8,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους δώδεκα, δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι μία φορά την εβδομάδα ενώ ένα εντυπωσιακό 31% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους δημιουργείται το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό που κυμαίνεται στο 41,3% των εκπαιδευτικών, περίπου δύο στους πέντε, δηλώνουν ότι νιώθουν σε καθημερινή βάση ότι διαχειρίζονται πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών τους.

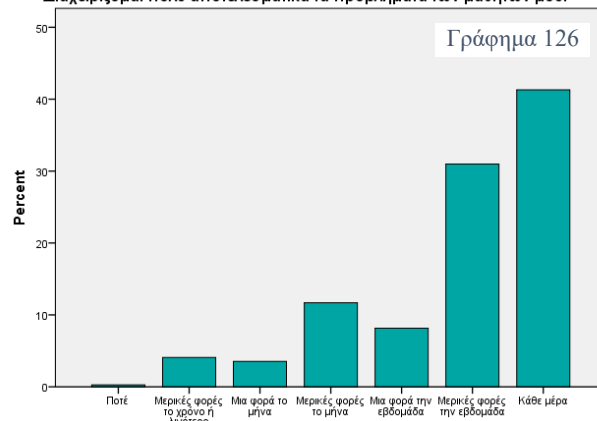
Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 126. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι ράβδοι που αντιστοιχούν στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος καθημερινά και μερικές φορές την εβδομάδα είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ύψος και υπερέρχουν με σημαντική διαφορά έναντι των υπολοίπων. Ψηλότερη μάλιστα, γεγονός που συνεπάγεται αντιστοίχως και το υψηλότερο ποσοστό, είναι η ράβδος που αντιστοιχεί σε καθημερινή συχνότητα.

Στον πίνακα 178 παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν εξουθενωμένοι από την εργασία τους. Ένα ποσοστό που φτάνει το 25% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους τέσσερις, δηλώνουν ότι δεν νιώθουν ποτέ

Διαχειρίζομαι πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.

Πίνακας 177		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	,3	,3	,3
	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	15	4,1	4,1	4,3
	Μια φορά το μήνα	13	3,5	3,5	7,9
	Μερικές φορές το μήνα	43	11,7	11,7	19,6
	Μια φορά την εβδομάδα	30	8,2	8,2	27,7
	Μερικές φορές την εβδομάδα	114	31,0	31,0	58,7
	Κάθε μέρα	152	41,3	41,3	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Διαχειρίζομαι πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.



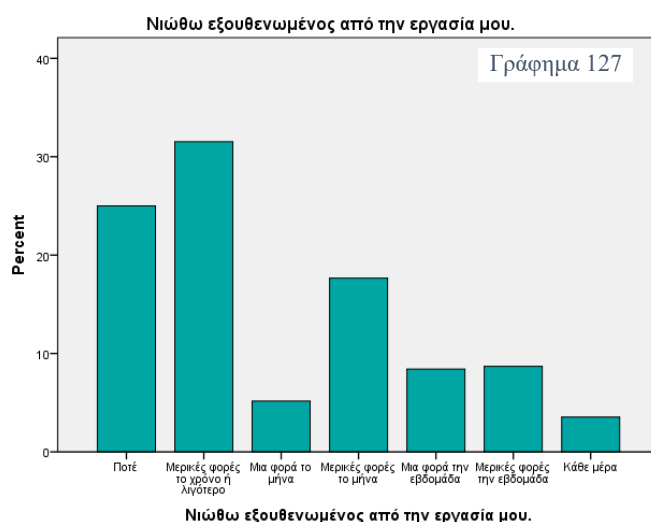
Διαχειρίζομαι πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.

Νιώθω εξουθενωμένος από την εργασία μου.

Πίνακας 178		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	92	25,0	25,0	25,0
	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	116	31,5	31,5	56,5
	Μια φορά το μήνα	19	5,2	5,2	61,7
	Μερικές φορές το μήνα	65	17,7	17,7	79,3
	Μια φορά την εβδομάδα	31	8,4	8,4	87,8
	Μερικές φορές την εβδομάδα	32	8,7	8,7	96,5
	Κάθε μέρα	13	3,5	3,5	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

εξουθενωμένοι από την εργασία τους, με ένα ποσοστό της τάξης του 31,5%, περίπου δηλαδή ένας στους τρεις, να παραδέχονται ότι νιώθουν το συγκεκριμένο συναίσθημα μερικές φορές το χρόνο ή και λιγότερο. Ένα ποσοστό που αγγίζει το 5,2% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους είκοσι, δηλώνουν ότι νιώθουν το εν λόγω συναίσθημα μία φορά το μήνα περίπου, ενώ ένα ποσοστό που σταθεροποιείται στο 17,7%, περίπου δηλαδή ένας στους έξι, δηλώνουν ότι νιώθουν εξουθενωμένοι από την εργασία τους μερικές φορές το μήνα. Ένα ποσοστό που κινήθηκε στο 8,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους δώδεκα, δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι μία φορά την εβδομάδα ενώ το 8,7% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους δημιουργείται το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Ένα ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό που κυμαίνεται στο 3,5 % των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους τριάντα, δηλώνουν ότι νιώθουν σε καθημερινή βάση εξουθενωμένοι από την εργασία τους.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 127. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι ράβδοι που αντιστοιχούν στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο, ποτέ και μερικές φορές το μήνα είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ύψος και υπερέχουν με σημαντική διαφορά έναντι των υπολοίπων. Ψηλότερη μάλιστα, γεγονός που συνεπάγεται αντιστοίχως και το υψηλότερο ποσοστό, είναι η ράβδος που αντιστοιχεί σε συχνότητα μερικών φορών το χρόνο ή και λιγότερο.



Στον πίνακα 179 διακρίνονται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν ότι επηρεάζουν θετικά τη ζωή άλλων ανθρώπων μέσα από την εργασία τους. Ένα απειροελάχιστο ποσοστό που μόλις που φτάνει το 0,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους επτά, δηλώνουν ότι δεν νιώθουν ποτέ ότι επηρεάζουν θετικά τη ζωή άλλων ανθρώπων μέσα από την εργασία τους, με ένα ποσοστό της τάξης του 4,6%, περίπου δηλαδή ένας στους είκοσι, να παραδέχονται ότι νιώθουν το συγκεκριμένο συναίσθημα μερικές φορές το χρόνο ή και λιγότερο. Ένα ποσοστό που αγγίζει το 1,9% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους πενήντα, δηλώνουν ότι νιώθουν το εν λόγω συναίσθημα μία φορά το μήνα περίπου, ενώ ένα ποσοστό που σταθεροποιείται στο 16%, περίπου δηλαδή ένας στους έξι, δηλώνουν ότι νιώθουν ότι επηρεάζουν θετικά τη ζωή άλλων ανθρώπων μέσα από την εργασία τους μερικές φορές το μήνα. Ένα ποσοστό που κινήθηκε στο 8,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους δώδεκα, δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι μία φορά την εβδομάδα ενώ ένα εντυπωσιακό 31% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους δημιουργείται το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Ένα εξίσου εντυπωσιακό και υψηλό ποσοστό που κυμαίνεται στο 37,5% των εκπαιδευτικών, περισσότεροι από ένας στους τρεις, δηλώνουν ότι νιώθουν σε καθημερινή βάση ότι επηρεάζουν θετικά τη ζωή άλλων ανθρώπων μέσα από την εργασία τους.

Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή άλλων ανθρώπων μέσα από την εργασία μου.

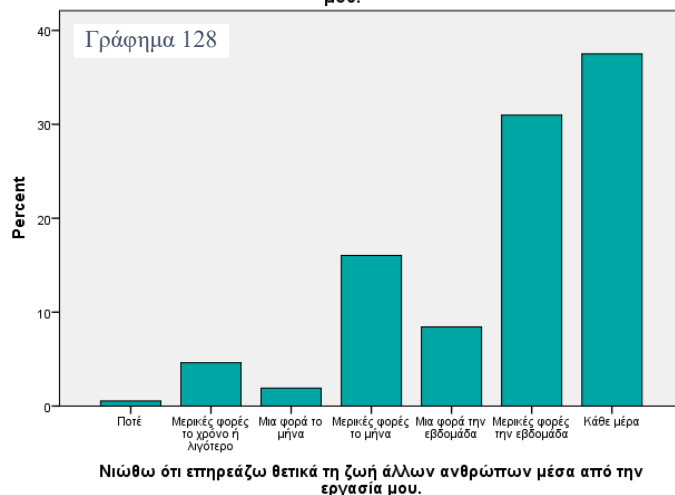
Πίνακας 179		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	2	,5	,5	,5
	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	17	4,6	4,6	5,2
	Μια φορά το μήνα	7	1,9	1,9	7,1
	Μερικές φορές το μήνα	59	16,0	16,0	23,1
	Μια φορά την εβδομάδα	31	8,4	8,4	31,5
	Μερικές φορές την εβδομάδα	114	31,0	31,0	62,5
	Κάθε μέρα	138	37,5	37,5	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 128. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι ράβδοι που αντιστοιχούν στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος κάθε μέρα, μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο και μερικές φορές την εβδομάδα και μερικές φορές το μήνα είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ύψος και υπερέχουν με σημαντική διαφορά έναντι των υπολοίπων. Ψηλότερη μάλιστα, γεγονός που συνεπάγεται αντιστοίχως και το υψηλότερο ποσοστό, είναι η ράβδος που αντιστοιχεί σε καθημερινή συχνότητα.

Στον πίνακα 180 εκτίθενται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν ότι έχουν γίνει λιγότερο ευαίσθητοι προς τους ανθρώπους από τη στιγμή που ξεκίνησαν να εργάζονται στο διδακτικό επάγγελμα. Ένα εκκωφαντικό ποσοστό που φτάνει το 72,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή τρεις στους τέσσερις, δηλώνουν ότι δεν νιώθουν ποτέ ότι έχουν γίνει λιγότερο ευαίσθητοι προς τους ανθρώπους από τη στιγμή που ξεκίνησαν να εργάζονται στο διδακτικό επάγγελμα, με ένα ποσοστό της τάξης του 13,9%, περίπου δηλαδή ένας στους επτά, να παραδέχονται ότι νιώθουν το συγκεκριμένο συναίσθημα μερικές φορές το χρόνο ή και λιγότερο. Όλα τα υπόλοιπα ποσοστά ήταν ιδιαίτερα χαμηλά. Πράγματι, ένα ποσοστό που αγγίζει το 3,8% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους είκοσι πέντε, δηλώνουν ότι νιώθουν το εν λόγω συναίσθημα μία φορά το μήνα περίπου, ενώ ένα ποσοστό που σταθεροποιείται στο 2,2%, περίπου δηλαδή ένας στους σαράντα πέντε, δηλώνουν ότι νιώθουν ότι έχουν γίνει λιγότερο ευαίσθητοι προς τους ανθρώπους από τη στιγμή που ξεκίνησαν να εργάζονται στο διδακτικό επάγγελμα μερικές φορές το μήνα. Ένα εξίσου μικρό με τα προηγούμενα ποσοστό που κινήθηκε στο 1,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους εξήντα, δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι μία φορά την εβδομάδα ενώ το 3,8% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους δημιουργείται το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Ένα ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό που κυμάνθηκε στο 2,2% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους σαράντα πέντε, δηλώνουν ότι νιώθουν σε καθημερινή βάση ότι έχουν γίνει λιγότερο ευαίσθητοι προς τους ανθρώπους από τη στιγμή που ξεκίνησαν να εργάζονται στο διδακτικό επάγγελμα.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα

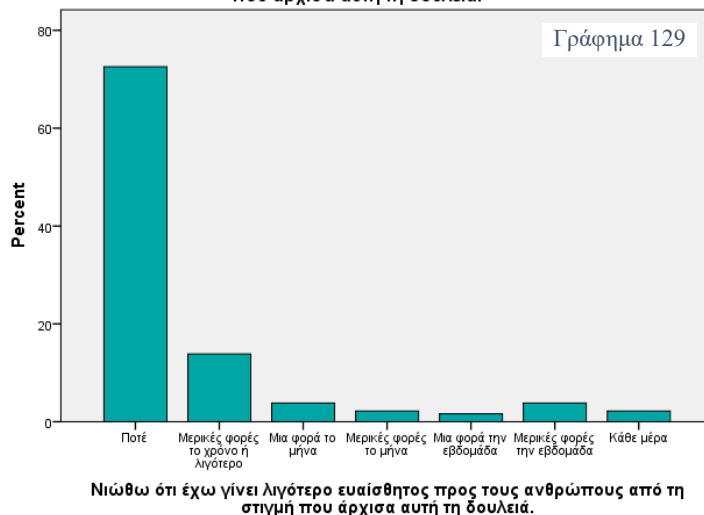
Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή άλλων ανθρώπων μέσα από την εργασία μου.



Νιώθω ότι έχω γίνει λιγότερο ευαίσθητος προς τους ανθρώπους από τη στιγμή που άρχισα αυτή τη δουλειά.

Πίνακας 180		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	267	72,6	72,6	72,6
	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	51	13,9	13,9	86,4
	Μια φορά το μήνα	14	3,8	3,8	90,2
	Μερικές φορές το μήνα	8	2,2	2,2	92,4
	Μια φορά την εβδομάδα	6	1,6	1,6	94,0
	Μερικές φορές την εβδομάδα	14	3,8	3,8	97,8
	Κάθε μέρα	8	2,2	2,2	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Νιώθω ότι έχω γίνει λιγότερο ευαίσθητος προς τους ανθρώπους από τη στιγμή που άρχισα αυτή τη δουλειά.



129. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι ράβδοι που αντιστοιχούν στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος ποτέ και μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ύψος και υπερέχουν με σημαντική διαφορά έναντι των υπολοίπων. Ψηλότερη μάλιστα, γεγονός που συνεπάγεται αντιστοίχως και το υψηλότερο ποσοστό, και με πολύ μεγάλη διαφορά από την δεύτερη είναι η ράβδος που αντιστοιχεί σε μηδενική συχνότητα.

Στον πίνακα 181 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν προβληματισμένοι για το ότι η δουλειά τους, τους κάνει σκληρούς συναισθηματικά. Ένα αξιοσημείωτο και ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό που φτάνει το 65,8% των εκπαιδευτικών του

δείγματος, περίπου δηλαδή δύο στους τρεις, δηλώνουν ότι δεν νιώθουν ποτέ προβληματισμένοι για το ότι η δουλειά τους, τους κάνει σκληρούς συναισθηματικά, με ένα ποσοστό της τάξης του 17,4%, περίπου δηλαδή ένας στους έξι, να παραδέχονται ότι νιώθουν το συγκεκριμένο συναίσθημα μερικές φορές το χρόνο ή και λιγότερο. Ένα πολύ μικρό ποσοστό που αγγίζει το 1,6% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους εξήντα, δηλώνουν ότι νιώθουν το εν λόγω συναίσθημα μία φορά το μήνα περίπου, ενώ ένα ποσοστό που σταθεροποιείται στο 5,2%, περίπου δηλαδή ένας στους είκοσι, δηλώνουν ότι νιώθουν προβληματισμένοι για το ότι η δουλειά τους, τους κάνει σκληρούς συναισθηματικά μερικές φορές το μήνα. Ένα ελάχιστο ποσοστό που κινήθηκε στο 1,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους ενενήντα, δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι μία φορά την εβδομάδα ενώ το 3,3% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους δημιουργείται το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Ένα ποσοστό που κυμαίνεται στο 5,7% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους δέκα επτά, δηλώνουν ότι νιώθουν σε καθημερινή βάση προβληματισμένοι για το ότι η δουλειά τους, τους κάνει σκληρούς συναισθηματικά.

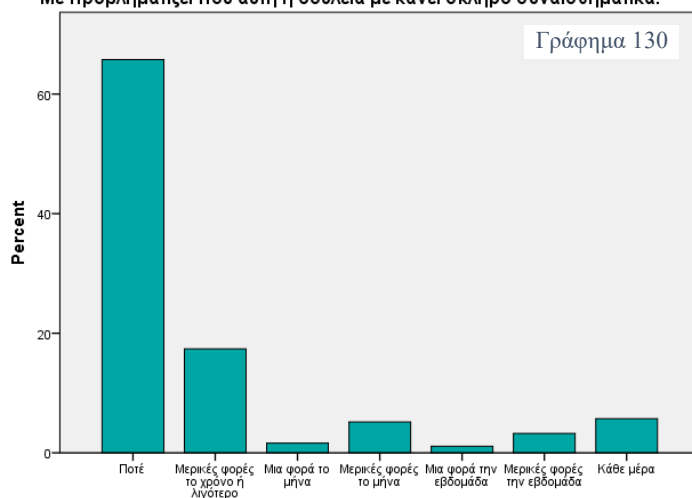
Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 130. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι ράβδοι που αντιστοιχούν στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος ποτέ και μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ύψος και υπερέχουν με σημαντική διαφορά έναντι των υπολοίπων. Ψηλότερη μάλιστα, γεγονός που συνεπάγεται αντιστοίχως και το υψηλότερο ποσοστό, και με πολύ μεγάλη διαφορά ακόμα και από την δεύτερη, είναι η ράβδος που αντιστοιχεί σε μηδενική συχνότητα.

Στον πίνακα 182 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν γεμάτοι δύναμη και ενεργητικότητα όσον αφορά την εργασία τους.

Με προβληματίζει που αυτή η δουλειά με κάνει σκληρό συναισθηματικά.

Πίνακας 181		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	242	65,8	65,8	65,8
	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	64	17,4	17,4	83,2
	Μια φορά το μήνα	6	1,6	1,6	84,8
	Μερικές φορές το μήνα	19	5,2	5,2	89,9
	Μια φορά την εβδομάδα	4	1,1	1,1	91,0
	Μερικές φορές την εβδομάδα	12	3,3	3,3	94,3
	Κάθε μέρα	21	5,7	5,7	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Με προβληματίζει που αυτή η δουλειά με κάνει σκληρό συναισθηματικά.



Με προβληματίζει που αυτή η δουλειά με κάνει σκληρό συναισθηματικά.

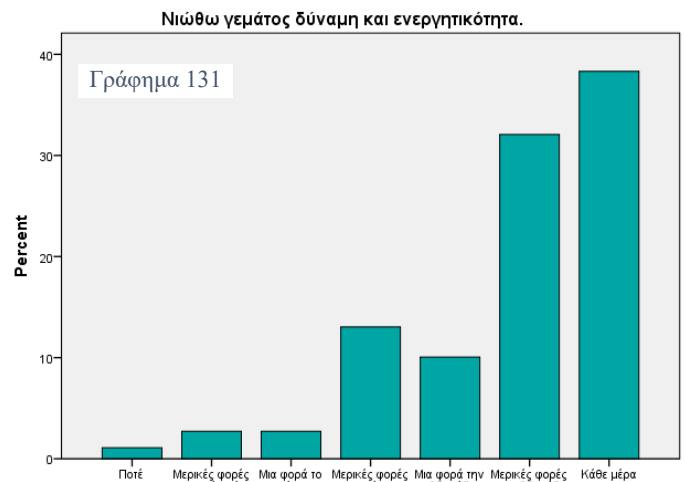
Νιώθω γεμάτος δύναμη και ενεργητικότητα.

Πίνακας 182		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	4	1,1	1,1	1,1
	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	10	2,7	2,7	3,8
	Μια φορά το μήνα	10	2,7	2,7	6,5
	Μερικές φορές το μήνα	48	13,0	13,0	19,6
	Μια φορά την εβδομάδα	37	10,1	10,1	29,6
	Μερικές φορές την εβδομάδα	118	32,1	32,1	61,7
	Κάθε μέρα	141	38,3	38,3	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Ένα ελάχιστο ποσοστό που φτάνει το 1,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους ενενήντα, δηλώνουν ότι δεν νιώθουν ποτέ γεμάτοι δύναμη και ενεργητικότητα όσον αφορά την εργασία τους, με ένα ποσοστό της τάξης του 2,7%,

περίπου δηλαδή ένας στους σαράντα, να παραδέχονται ότι νιώθουν το συγκεκριμένο συναίσθημα μερικές φορές το χρόνο ή και λιγότερο. Ένα ποσοστό που επίσης αγγίζει το 2,7% των εκπαιδευτικών, περίπου και πάλι ένας στους σαράντα, δηλώνουν ότι νιώθουν το εν λόγω συναίσθημα μία φορά το μήνα περίπου, ενώ ένα ποσοστό που σταθεροποιείται στο 13%, περίπου δηλαδή ένας στους οκτώ, δηλώνουν ότι νιώθουν γεμάτοι δύναμη και ενεργητικότητα όσον αφορά την εργασία τους μερικές φορές το μήνα. Ένα ποσοστό που κινήθηκε στο 10,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους δέκα, δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι μία φορά την εβδομάδα ενώ ένα ιδιαίτερα εντυπωσιακό και υψηλό ποσοστό της τάξης του 32,1% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους δημιουργείται το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Ένα εξίσου αξιοσημείωτο ποσοστό που κυμαίνεται στο 38,3% των εκπαιδευτικών, σχεδόν δηλαδή από δύο στους πέντε, δηλώνουν ότι νιώθουν σε καθημερινή βάση γεμάτοι δύναμη και ενεργητικότητα όσον αφορά την εργασία τους.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 131. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι ράβδοι που αντιστοιχούν στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος κάθε μέρα, μερικές φορές την εβδομάδα και μερικές φορές το μήνα είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ύψος και υπερέχουν με σημαντική διαφορά έναντι των υπολοίπων. Ψηλότερη μάλιστα, γεγονός που συνεπάγεται αντιστοίχως και το υψηλότερο ποσοστό, είναι η ράβδος που αντιστοιχεί σε καθημερινή συχνότητα.



Νιώθω γεμάτος δύναμη και ενεργητικότητα.

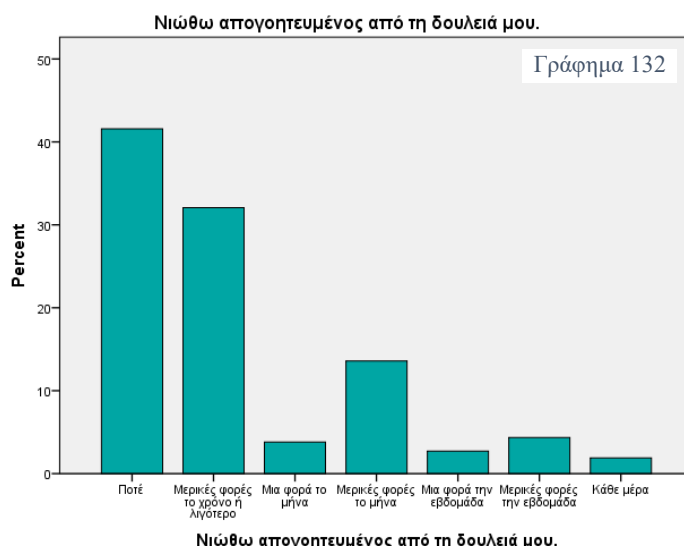
Στον πίνακα 183 διακρίνεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν απογοητευμένοι από την εργασία τους. Ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό που φτάνει το 41,6% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή δύο στους πέντε, δηλώνουν ότι δεν νιώθουν ποτέ απογοητευμένοι από την εργασία τους, με ένα εξίσου υψηλό ποσοστό της τάξης του 32,1%, περίπου δηλαδή ένας στους τρεις, να παραδέχονται ότι νιώθουν το

Νιώθω απογοητευμένος από τη δουλειά μου.

Πίνακας 183		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	153	41,6	41,6	41,6
	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	118	32,1	32,1	73,6
	Μια φορά το μήνα	14	3,8	3,8	77,4
	Μερικές φορές το μήνα	50	13,6	13,6	91,0
	Μια φορά την εβδομάδα	10	2,7	2,7	93,8
	Μερικές φορές την εβδομάδα	16	4,3	4,3	98,1
	Κάθε μέρα	7	1,9	1,9	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

συγκεκριμένο συναίσθημα μερικές φορές το χρόνο ή και λιγότερο. Ένα ποσοστό που αγγίζει το 3,8% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους είκοσι πέντε, δηλώνουν ότι νιώθουν το εν λόγω συναίσθημα μία φορά το μήνα περίπου, ενώ ένα ποσοστό που σταθεροποιείται στο 13,6%, περίπου δηλαδή ένας στους επτά, δηλώνουν ότι νιώθουν απογοητευμένοι από την εργασία τους μερικές φορές το μήνα. Ένα πολύ μικρό ποσοστό που κινήθηκε στο 2,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους σαράντα, δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι μία φορά την εβδομάδα ενώ το 4,3% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους δημιουργείται το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Ένα ιδιαίτερα μικρό ποσοστό που κυμαίνεται στο 1,9% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους πενήντα, δηλώνουν ότι νιώθουν σε καθημερινή βάση απογοητευμένοι από την εργασία τους.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 132. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι ράβδοι που αντιστοιχούν στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος ποτέ, μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο και μερικές φορές το μήνα είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ύψος και υπερέχουν με πολύ σημαντική διαφορά έναντι των υπολοίπων. Ψηλότερη μάλιστα, γεγονός που συνεπάγεται αντιστοίχως και το υψηλότερο ποσοστό, είναι η ράβδος που αντιστοιχεί σε μηδενική συχνότητα.



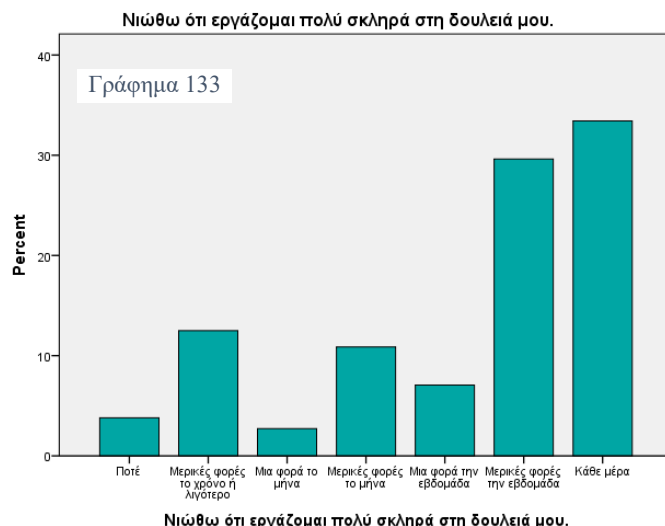
Στον πίνακα 184 εκτίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν ότι εργάζονται πολύ σκληρά στην εργασία τους. Ένα μικρό ποσοστό που φτάνει το 3,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους είκοσι πέντε, δηλώνουν ότι δεν νιώθουν ποτέ ότι εργάζονται πολύ σκληρά στην εργασία τους, με ένα ποσοστό της τάξης του

12,5%, δηλαδή ένας στους οκτώ, να παραδέχονται ότι νιώθουν το συγκεκριμένο συναίσθημα μερικές φορές το χρόνο ή και λιγότερο. Ένα ποσοστό που αγγίζει το 2,7% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους τριάντα επτά, δηλώνουν ότι νιώθουν το εν λόγω συναίσθημα μία φορά το μήνα περίπου, ενώ ένα ποσοστό που σταθεροποιείται στο 10,9%, περίπου δηλαδή ένας στους εννέα, δηλώνουν ότι νιώθουν ότι εργάζονται πολύ σκληρά στην εργασία τους μερικές φορές το μήνα. Ένα ποσοστό που κινήθηκε στο 7,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους δέκα τέσσερις, δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι μία φορά την εβδομάδα ενώ ένα αξιοσημείωτο ποσοστό της τάξης του 29,6% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους δημιουργείται το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Ένα εξίσου υψηλό και ιδιαίτερα σημαντικό ποσοστό που κυμαίνεται στο 33,4% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους τρεις, δηλώνουν ότι νιώθουν σε καθημερινή βάση ότι εργάζονται πολύ σκληρά στην εργασία τους.

Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου.

Πίνακας 184		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	14	3,8	3,8	3,8
	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	46	12,5	12,5	16,3
	Μια φορά το μήνα	10	2,7	2,7	19,0
	Μερικές φορές το μήνα	40	10,9	10,9	29,9
	Μια φορά την εβδομάδα	26	7,1	7,1	37,0
	Μερικές φορές την εβδομάδα	109	29,6	29,6	66,6
	Κάθε μέρα	123	33,4	33,4	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 133. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι ράβδοι που αντιστοιχούν στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος κάθε μέρα και μερικές φορές την εβδομάδα είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ύψος και υπερέχουν με σημαντική διαφορά έναντι των υπολοίπων. Ψηλότερη μάλιστα, γεγονός που συνεπάγεται αντιστοίχως και το υψηλότερο ποσοστό, είναι η ράβδος που αντιστοιχεί σε καθημερινή συχνότητα.



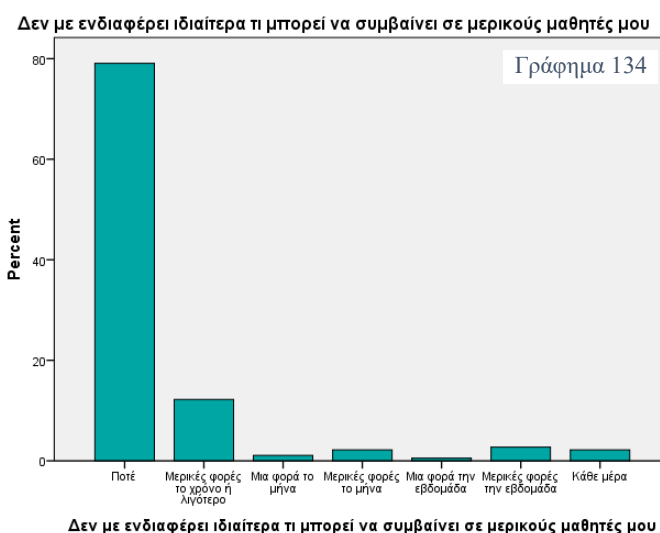
Στον πίνακα 185 παριστάνεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν ότι δεν τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα το τι μπορεί να συμβαίνει σε ορισμένους μαθητές τους. Ένα εκκωφαντικά υψηλό ποσοστό που φτάνει το 79,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή τέσσερις στους πέντε, δηλώνουν ότι δεν νιώθουν ποτέ ότι δεν τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα το τι μπορεί να συμβαίνει σε ορισμένους μαθητές τους, με ένα ποσοστό της τάξης του 12,2%, περίπου δηλαδή ένας στους οκτώ, να παραδέχονται ότι νιώθουν το συγκεκριμένο συναίσθημα μερικές φορές το χρόνο ή και λιγότερο. Ένα ελάχιστο ποσοστό που αγγίζει το 1,1% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους ενενήντα, δηλώνουν ότι νιώθουν το εν λόγω συναίσθημα μία φορά το μήνα περίπου, ενώ ένα ποσοστό που σταθεροποιείται στο εξίσου χαμηλό 2,2%, περίπου δηλαδή ένας στους σαράντα πέντε, δηλώνουν ότι νιώθουν ότι δεν τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα το τι μπορεί να συμβαίνει σε ορισμένους μαθητές τους μερικές φορές το μήνα. Ένα απειροελάχιστο ποσοστό που κινήθηκε στο 0,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους διακόσιους, δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι μία φορά την εβδομάδα ενώ το 2,7% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους δημιουργείται το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Ένα επίσης ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό που κυμαίνεται στο 2,2% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους σαράντα πέντε, δηλώνουν ότι νιώθουν σε καθημερινή βάση ότι δεν τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα το τι μπορεί να συμβαίνει σε ορισμένους μαθητές τους.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 134. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι ράβδοι που αντιστοιχούν στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος ποτέ και, δευτερευόντως, μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ύψος και υπερέχουν με σημαντική διαφορά

Δεν με ενδιαφέρει ιδιαίτερα τι μπορεί να συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου

Πίνακας 185

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ποτέ	291	79,1	79,1	79,1
Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	45	12,2	12,2	91,3
Μια φορά το μήνα	4	1,1	1,1	92,4
Μερικές φορές το μήνα	8	2,2	2,2	94,6
Μια φορά την εβδομάδα	2	,5	,5	95,1
Μερικές φορές την εβδομάδα	10	2,7	2,7	97,8
Κάθε μέρα	8	2,2	2,2	100,0
Total	368	100,0	100,0	



έναντι των υπολοίπων. Ψηλότερη μάλιστα, γεγονός που συνεπάγεται αντιστοίχως και το υψηλότερο ποσοστό, και με τεράστια διαφορά από την δεύτερη είναι η ράβδος που αντιστοιχεί σε μηδενική συχνότητα.

Στον πίνακα 186 παριστάνονται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν ότι εργαζόμενοι με ανθρώπους, τους δημιουργείται αυτόματα πολύ άγχος και πίεση. Ένα αξιοσημείωτο και ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό που φτάνει το 38,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή δύο στους πέντε, δηλώνουν ότι δεν νιώθουν ποτέ ότι εργαζόμενοι με ανθρώπους, τους δημιουργείται αυτόματα πολύ άγχος και πίεση, με ένα εξίσου υψηλό ποσοστό της τάξης του 28,3%, περίπου δηλαδή τρεις στους δέκα, να παραδέχονται ότι νιώθουν το συγκεκριμένο συναίσθημα μερικές φορές το χρόνο ή και λιγότερο. Ένα ποσοστό που αγγίζει το 5,7% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους δέκα επτά, δηλώνουν ότι νιώθουν το εν λόγω συναίσθημα μία φορά το μήνα περίπου, ενώ ένα ποσοστό που σταθεροποιείται στο 9,2%, περίπου δηλαδή ένας στους έντεκα, δηλώνουν ότι μερικές φορές το μήνα νιώθουν ότι εργαζόμενοι με ανθρώπους, τους δημιουργείται αυτόματα πολύ άγχος και πίεση. Ένα ποσοστό που κινήθηκε στο 4,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους είκοσι πέντε, δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι μία φορά την εβδομάδα ενώ το 6% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους δημιουργείται το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Ένα ποσοστό που κυμαίνεται στο 8,2% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους δώδεκα, δηλώνουν ότι νιώθουν σε καθημερινή βάση ότι εργαζόμενοι με ανθρώπους, τους δημιουργείται αυτόματα πολύ άγχος και πίεση.

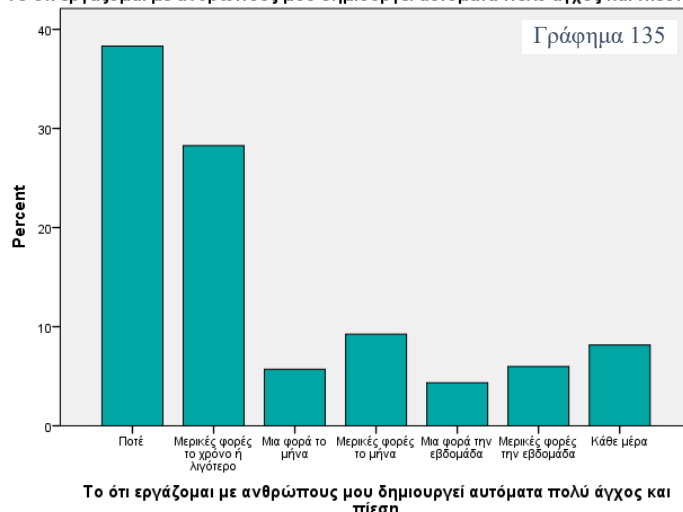
Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 135. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι ράβδοι που αντιστοιχούν στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος ποτέ και μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ύψος και υπερέχουν με σημαντική διαφορά έναντι των υπολοίπων. Ψηλότερη μάλιστα, γεγονός που συνεπάγεται αντιστοίχως και το υψηλότερο ποσοστό, είναι η ράβδος που αντιστοιχεί σε μηδενική συχνότητα.

Στον πίνακα 187 παρατίθενται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν ότι μπορούν εύκολα να δημιουργήσουν μία άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές τους. Ένα απειροελάχιστο ποσοστό που φτάνει το 0,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους τριακόσιους, δηλώνουν ότι δεν νιώθουν ποτέ ότι μπορούν εύκολα να δημιουργήσουν μία άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές τους, με ένα επίσης ιδιαίτερα χαμηλό ποσοστό της τάξης του

Το ότι εργάζομαι με ανθρώπους μου δημιουργεί αυτόματα πολύ άγχος και πίεση

Πίνακας 186		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	141	38,3	38,3	38,3
	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	104	28,3	28,3	66,6
	Μια φορά το μήνα	21	5,7	5,7	72,3
	Μερικές φορές το μήνα	34	9,2	9,2	81,5
	Μια φορά την εβδομάδα	16	4,3	4,3	85,9
	Μερικές φορές την εβδομάδα	22	6,0	6,0	91,8
	Κάθε μέρα	30	8,2	8,2	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Το ότι εργάζομαι με ανθρώπους μου δημιουργεί αυτόματα πολύ άγχος και πίεση



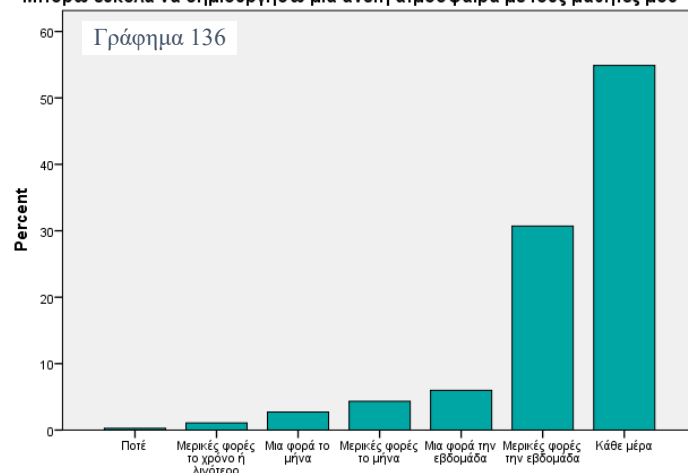
Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου

1,1%, περίπου δηλαδή ένας στους ενενήντα, να παραδέχονται ότι νιώθουν το συγκεκριμένο συναίσθημα μερικές φορές το χρόνο ή και λιγότερο. Ένα ποσοστό που αγγίζει το 2,7% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους σαράντα, δηλώνουν ότι νιώθουν το εν λόγω συναίσθημα μία φορά το μήνα περίπου, ενώ ένα ποσοστό που σταθεροποιείται στο 4,3%, περίπου δηλαδή ένας στους είκοσι πέντε, δηλώνουν ότι νιώθουν ότι μπορούν εύκολα να δημιουργήσουν μία άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές τους μερικές φορές το μήνα. Ένα ποσοστό που κινήθηκε στο 6% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους δέκα επτά, δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι μία φορά την εβδομάδα ενώ ένα ιδιαίτερα υψηλό και αξιοσημείωτο ποσοστό της τάξης του 30,7% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους δημιουργείται το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Ένα πάρα πολύ υψηλό και εξίσου αξιοσημείωτο ποσοστό που κυμαίνεται στο 54,9% των εκπαιδευτικών, περισσότεροι δηλαδή από ένας στους δύο, δηλώνουν ότι νιώθουν σε καθημερινή βάση ότι μπορούν εύκολα να δημιουργήσουν μία άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές τους.

Πίνακας 187		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	,3	,3	,3
	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	4	1,1	1,1	1,4
	Μια φορά το μήνα	10	2,7	2,7	4,1
	Μερικές φορές το μήνα	16	4,3	4,3	8,4
	Μια φορά την εβδομάδα	22	6,0	6,0	14,4
	Μερικές φορές την εβδομάδα	113	30,7	30,7	45,1
	Κάθε μέρα	202	54,9	54,9	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 136. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι ράβδοι που αντιστοιχούν στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος κάθε μέρα και μερικές φορές την εβδομάδα είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ύψος και υπερέχουν με σημαντική διαφορά έναντι των υπολοίπων. Ψηλότερη μάλιστα, γεγονός που συνεπάγεται αντιστοίχως και το υψηλότερο ποσοστό, και με μεγάλη διαφορά είναι η ράβδος που αντιστοιχεί σε καθημερινή συχνότητα.

Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου



Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου

Στον πίνακα 188 παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν ενθουσιασμένοι που έχουν εργαστεί στενά με τους μαθητές τους όταν σχολούν από την εργασία τους. Ένα απειροελάχιστο ποσοστό που φτάνει το 0,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους διακόσιους, δηλώνουν ότι δεν νιώθουν ποτέ ενθουσιασμένοι που έχουν εργαστεί στενά με τους μαθητές τους όταν σχολούν από την εργασία τους, με ένα επίσης πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 2,4%, περίπου δηλαδή ένας στους σαράντα, να παραδέχονται ότι νιώθουν το συγκεκριμένο συναίσθημα μερικές φορές το χρόνο ή και λιγότερο. Ένα ποσοστό που αγγίζει το 3,3% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους τριάντα, δηλώνουν ότι νιώθουν το εν λόγω συναίσθημα μία φορά το μήνα περίπου, ενώ ένα ποσοστό που σταθεροποιείται στο 11,7%, περίπου δηλαδή ένας στους εννέα, δηλώνουν

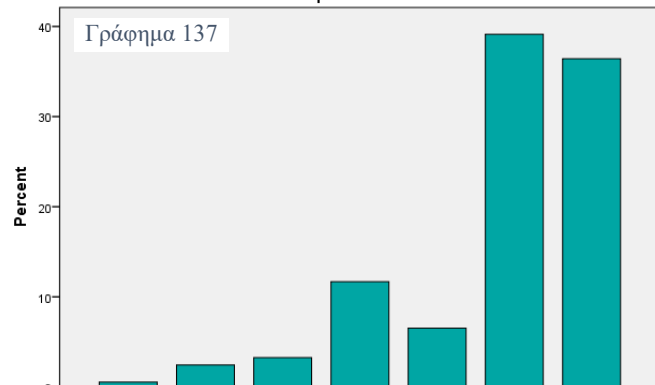
Όταν σχολάω νιώθω ενθουσιασμένος που έχω εργαστεί στενά με τους μαθητές μου

Πίνακας 188		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	2	,5	,5	,5
	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	9	2,4	2,4	3,0
	Μια φορά το μήνα	12	3,3	3,3	6,3
	Μερικές φορές το μήνα	43	11,7	11,7	17,9
	Μια φορά την εβδομάδα	24	6,5	6,5	24,5
	Μερικές φορές την εβδομάδα	144	39,1	39,1	63,6
	Κάθε μέρα	134	36,4	36,4	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

ότι νιώθουν ενθουσιασμένοι που έχουν εργαστεί στενά με τους μαθητές τους όταν σχολούν από την εργασία τους μερικές φορές το μήνα. Ένα ποσοστό που κινήθηκε στο 6,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους δέκα πέντε, δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι μία φορά την εβδομάδα ενώ ένα εντυπωσιακό 39,1% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους δημιουργείται το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Ένα ποσοστό που κυμαίνεται στο εξίσου ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό της τάξης του 36,4% των εκπαιδευτικών, περισσότεροι δηλαδή από ένας στους τρεις, δηλώνουν ότι νιώθουν σε καθημερινή βάση ενθουσιασμένοι που έχουν εργαστεί στενά με τους μαθητές τους όταν σχολούν από την εργασία τους.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 137. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι ράβδοι που αντιστοιχούν στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος κάθε μέρα, μερικές φορές την εβδομάδα και δευτερευόντως μερικές φορές το μήνα είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ύψος και υπερέχουν με σημαντική διαφορά έναντι των υπολοίπων. Ψηλότερη μάλιστα, γεγονός που συνεπάγεται αντιστοίχως και το υψηλότερο ποσοστό, είναι η ράβδος που αντιστοιχεί σε συχνότητα μερικών φορών την εβδομάδα.

Όταν σχολάω νιώθω ενθουσιασμένος που έχω εργαστεί στενά με τους μαθητές μου



Όταν σχολάω νιώθω ενθουσιασμένος που έχω εργαστεί στενά με τους μαθητές μου

Στον πίνακα 189 διακρίνονται τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν ότι έχουν επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στην εργασία τους. Ένα απειροελάχιστο ποσοστό που φτάνει το 0,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους τριακόσιους, δηλώνουν ότι δεν νιώθουν ποτέ ότι έχουν επιτύχει πολλά αξιόλογα

πράγματα στην εργασία τους, με ένα ποσοστό της τάξης του 8,2%, περίπου δηλαδή ένας στους δώδεκα, να παραδέχονται ότι νιώθουν το συγκεκριμένο συναίσθημα μερικές φορές το χρόνο ή και λιγότερο. Ένα ποσοστό που αγγίζει το 3,5% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους τριάντα, δηλώνουν ότι νιώθουν το εν λόγω συναίσθημα μία φορά το μήνα περίπου, ενώ ένα ποσοστό που σταθεροποιείται στο 15,2%, περίπου δηλαδή ένας στους επτά, δηλώνουν ότι νιώθουν ότι έχουν επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στην εργασία τους. Ένα ποσοστό που κινήθηκε στο 8,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους δώδεκα, δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι μία φορά την εβδομάδα ενώ ένα ιδιαίτερα υψηλό και αξιοσημείωτο ποσοστό της τάξης του 35,6% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους δημιουργείται το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Ένα εξίσου υψηλό και πολύ σημαντικό ποσοστό που κυμαίνεται στο 28,8% των εκπαιδευτικών, περίπου τρεις στους δέκα, δηλώνουν ότι νιώθουν σε καθημερινή βάση ότι έχουν επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στην εργασία τους.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 138.

Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν την εργασία

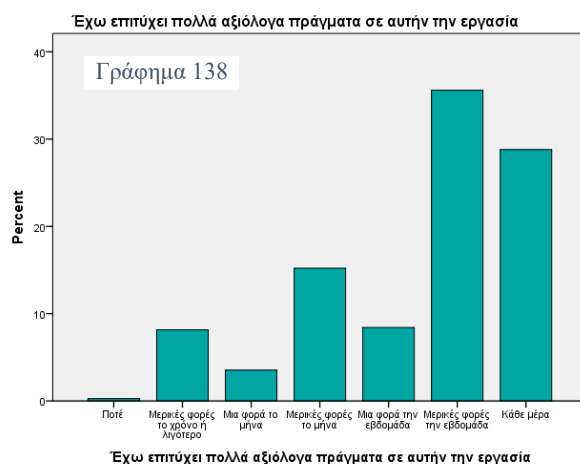
Πίνακας 189		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	1	,3	,3	,3
	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	30	8,2	8,2	8,4
	Μια φορά το μήνα	13	3,5	3,5	12,0
	Μερικές φορές το μήνα	56	15,2	15,2	27,2
	Μια φορά την εβδομάδα	31	8,4	8,4	35,6
	Μερικές φορές την εβδομάδα	131	35,6	35,6	71,2
	Κάθε μέρα	106	28,8	28,8	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι ράβδοι που αντιστοιχούν στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος κάθε μέρα, μερικές φορές την εβδομάδα και μερικές φορές το μήνα είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ύψος και υπερέχουν με σημαντική διαφορά έναντι των υπολοίπων. Ψηλότερη μάλιστα, γεγονός που συνεπάγεται αντιστοίχως και το υψηλότερο ποσοστό, και με διαφορά είναι η ράβδος που αντιστοιχεί σε συχνότητα μερικών φορών την εβδομάδα.

Στον πίνακα 190 εκτίθενται τα ποσοστά των απαντήσεων

των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν ότι δεν αντέχουν άλλο πια, ότι ο κόμπος έχει φτάσει στο χτένι. Ένα αξιοσημείωτα υψηλό ποσοστό που φτάνει το 55,4% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περισσότεροι δηλαδή από ένας στους δύο, δηλώνουν ότι δεν νιώθουν ποτέ ότι δεν αντέχουν άλλο πια, ότι ο κόμπος έχει φτάσει στο χτένι, με ένα επίσης ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό της τάξης του 27,4%, περίπου δηλαδή ένας στους τέσσερις, να παραδέχονται ότι νιώθουν το συγκεκριμένο συναίσθημα μερικές φορές το χρόνο ή και λιγότερο. Ένα ποσοστό που αγγίζει το 3,8% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους είκοσι πέντε, δηλώνουν ότι νιώθουν το εν λόγω συναίσθημα μία φορά το μήνα περίπου, ενώ ένα ποσοστό που σταθεροποιείται στο 5,7%, περίπου δηλαδή ένας στους δέκα οκτώ, δηλώνουν ότι νιώθουν ότι δεν αντέχουν άλλο πια, ότι ο κόμπος έχει φτάσει στο χτένι μερικές φορές το μήνα. Ένα ελάχιστο ποσοστό που κινήθηκε στο 1,9% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους πενήντα, δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι μία φορά την εβδομάδα ενώ το 3% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους δημιουργείται το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Ένα πολύ μικρό και πάλι ποσοστό που κυμαίνεται στο 2,7% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους σαράντα, δηλώνουν ότι νιώθουν σε καθημερινή βάση ότι δεν αντέχουν άλλο πια, ότι ο κόμπος έχει φτάσει στο χτένι.

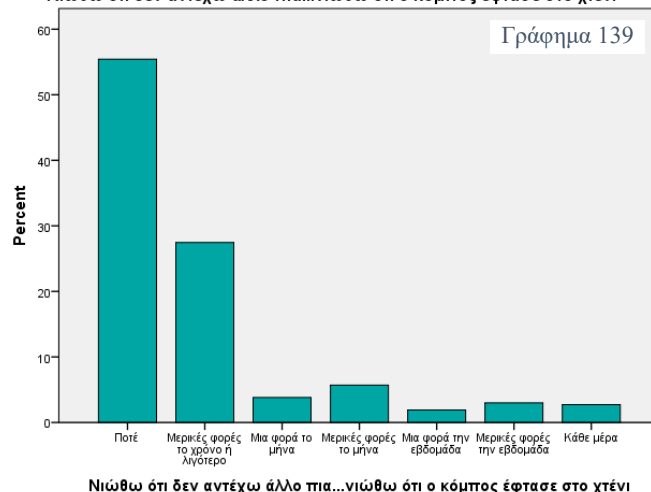
Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 139. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι ράβδοι που αντιστοιχούν στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος ποτέ και μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ύψος και υπερέχουν με σημαντική διαφορά έναντι των υπολοίπων. Ψηλότερη μάλιστα, γεγονός που συνεπάγεται αντιστοίχως και το υψηλότερο ποσοστό, και με πολύ μεγάλη διαφορά είναι η ράβδος που αντιστοιχεί σε μηδενική συχνότητα.



Νιώθω ότι δεν αντέχω άλλο πια...νιώθω ότι ο κόμπος έφτασε στο χτένι

Πίνακας 190		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	204	55,4	55,4	55,4
	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	101	27,4	27,4	82,9
	Μια φορά το μήνα	14	3,8	3,8	86,7
	Μερικές φορές το μήνα	21	5,7	5,7	92,4
	Μια φορά την εβδομάδα	7	1,9	1,9	94,3
	Μερικές φορές την εβδομάδα	11	3,0	3,0	97,3
	Κάθε μέρα	10	2,7	2,7	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Νιώθω ότι δεν αντέχω άλλο πια...νιώθω ότι ο κόμπος έφτασε στο χτένι



Στον πίνακα 191 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν ότι διαχειρίζονται πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στην εργασία τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπήρξε κανείς εκπαιδευτικός στο δείγμα μας που να δηλώσει ότι δεν νιώθει ποτέ ότι διαχειρίζεται πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στην εργασία του. Ένα ποσοστό της τάξης του 8,7%, περίπου δηλαδή ένας στους δώδεκα, παραδέχονται ότι νιώθουν το συγκεκριμένο συναίσθημα μερικές φορές το χρόνο ή και λιγότερο. Ένα ποσοστό που αγγίζει το 5,4% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους δέκα εννέα, δηλώνουν ότι νιώθουν το εν λόγω συναίσθημα μία φορά το μήνα περίπου, ενώ ένα ποσοστό που σταθεροποιείται στο 10,6%, περίπου δηλαδή ένας στους δέκα, δηλώνουν ότι νιώθουν ότι διαχειρίζονται πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στην εργασία τους μερικές φορές το μήνα. Ένα ποσοστό που κινήθηκε στο 6,5% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους δέκα πέντε, δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι μία φορά την εβδομάδα ενώ ένα ιδιαίτερα εντυπωσιακό ποσοστό της τάξης του 29,9% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους δημιουργείται το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Ένα εξίσου εντυπωσιακό ποσοστό που κυμαίνεται μάλιστα σε ακόμα υψηλότερα επίπεδα και φτάνει το 38,9% των εκπαιδευτικών, περίπου δύο στους πέντε, δηλώνουν ότι νιώθουν σε καθημερινή βάση ότι διαχειρίζονται πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στην εργασία τους.

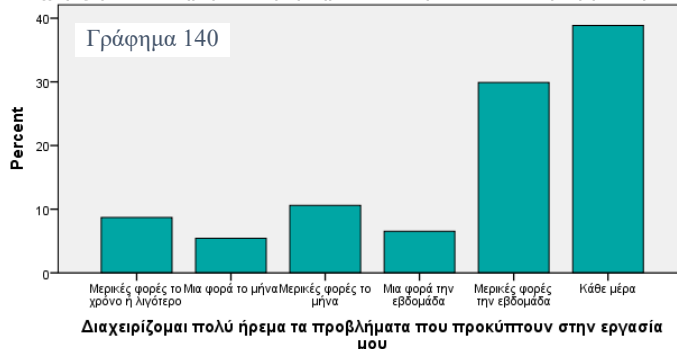
Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 140. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι ράβδοι που αντιστοιχούν στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος κάθε μέρα και μερικές φορές την εβδομάδα είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ύψος και υπερέχουν με σημαντική διαφορά έναντι των υπολοίπων. Ψηλότερη μάλιστα, γεγονός που συνεπάγεται αντιστοίχως και το υψηλότερο ποσοστό, είναι η ράβδος που αντιστοιχεί σε καθημερινή συχνότητα.

Στον πίνακα 192 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το πόσο συχνά νιώθουν ότι οι μαθητές τους, τους επιρρίπτουν ευθύνες για ορισμένα από τα προβλήματα τους. Ένα εντυπωσιακό και ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό που φτάνει το 49,7% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δηλαδή ένας στους δύο, δηλώνουν ότι δεν νιώθουν ποτέ ότι οι μαθητές τους, τους επιρρίπτουν ευθύνες για ορισμένα από τα προβλήματα τους, με ένα εξίσου αξιοσημείωτα υψηλό ποσοστό της τάξης του

Διαχειρίζομαι πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στην εργασία μου

Πίνακας 191		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	32	8,7	8,7	8,7
	Μια φορά το μήνα	20	5,4	5,4	14,1
	Μερικές φορές το μήνα	39	10,6	10,6	24,7
	Μια φορά την εβδομάδα	24	6,5	6,5	31,3
	Μερικές φορές την εβδομάδα	110	29,9	29,9	61,1
	Κάθε μέρα	143	38,9	38,9	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

Διαχειρίζομαι πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στην εργασία μου

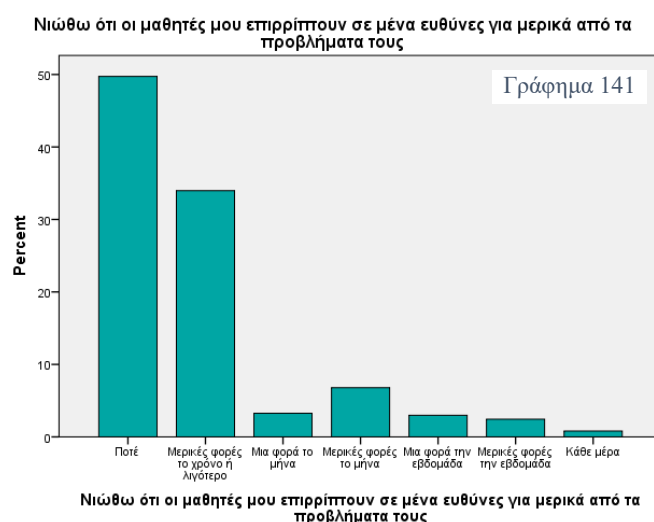


Νιώθω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματα τους

Πίνακας 192		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ποτέ	183	49,7	49,7	49,7
	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	125	34,0	34,0	83,7
	Μια φορά το μήνα	12	3,3	3,3	87,0
	Μερικές φορές το μήνα	25	6,8	6,8	93,8
	Μια φορά την εβδομάδα	11	3,0	3,0	96,7
	Μερικές φορές την εβδομάδα	9	2,4	2,4	99,2
	Κάθε μέρα	3	,8	,8	100,0
	Total	368	100,0	100,0	

34%, περίπου δηλαδή ένας στους τρεις, να παραδέχονται ότι νιώθουν το συγκεκριμένο συναίσθημα μερικές φορές το χρόνο ή και λιγότερο. Ένα ποσοστό που αγγίζει το 3,3% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους τριάντα, δηλώνουν ότι νιώθουν το εν λόγω συναίσθημα μία φορά το μήνα περίπου, ενώ ένα ποσοστό που σταθεροποιείται στο 6,8%, περίπου δηλαδή ένας στους δέκα πέντε, δηλώνουν ότι νιώθουν ότι οι μαθητές τους, τους επιρρίπτουν ευθύνες για ορισμένα από τα προβλήματα τους μερικές φορές το μήνα. Ένα ποσοστό που κινήθηκε στο 3% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου ένας στους τριάντα, δηλώνουν ότι νιώθουν έτσι μία φορά την εβδομάδα ενώ το 2,4% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τους δημιουργείται το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές την εβδομάδα. Ένα απειροελάχιστο ποσοστό που κυμαίνεται στο 0,8% των εκπαιδευτικών, περίπου ένας στους εκατό, δηλώνουν ότι νιώθουν σε καθημερινή βάση ότι οι μαθητές τους, τους επιρρίπτουν ευθύνες για ορισμένα από τα προβλήματα τους.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή ραβδογράμματος στο γράφημα 141. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι ράβδοι που αντιστοιχούν στην εκδήλωση του συγκεκριμένου συναισθήματος ποτέ και μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο είναι αυτές που έχουν το μεγαλύτερο ύψος και υπερéχουν με σημαντική διαφορά έναντι των υπολοίπων. Ψηλότερη μάλιστα, γεγονός που συνεπάγεται αντιστοίχως και το υψηλότερο ποσοστό, και με αρκετά μεγάλη διαφορά είναι η ράβδος που αντιστοιχεί σε μηδενική συχνότητα.



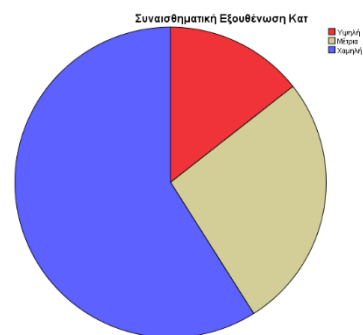
Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστεί η ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών, με βάση τις απαντήσεις τους στις προαναφερθείσες ερωτήσεις-θέσεις, σε κατασκευασμένες σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία κλάσεις, οι οποίες θα δώσουν μια ξεκάθαρη εικόνα για τον βαθμό αποπροσωποποίησης, συναισθηματικής εξάντλησης και προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών του δείγματος, πτυχές που αποτελούν τις τρεις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης σύμφωνα με το μοντέλο των Maslach και Jackson.

Στον πίνακα 193 παρατίθεται η ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών σε κλάσεις που κατασκευάστηκαν έτσι ώστε να αποδοθεί με την μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια ο βαθμός της συναισθηματικής τους εξουθένωσης σχετικά με την εργασία τους. Ένα αξιοσημείωτο ποσοστό που αγγίζει το 59% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου τρεις στους πέντε, φαίνεται ότι δεν είναι εξουθενωμένοι συναισθηματικά από την εργασία τους ή τουλάχιστον ότι τα επίπεδα της συναισθηματικής αυτής εξουθένωσης είναι χαμηλά. Ένα ποσοστό της τάξης του 26,6% των εκπαιδευτικών, περίπου δηλαδή ένας στους τέσσερις, φαίνεται ότι νιώθουν να είναι συναισθηματικά εξουθενωμένοι από την εργασία τους σε μέτρια επίπεδα, ενώ ένα ποσοστό που κυμαίνεται στο 14,4% των εκπαιδευτικών, σχεδόν ένας στους επτά, φαίνεται να νιώθουν έντονη συναισθηματική εξουθένωση σχετικά με το επάγγελμά τους.

Πίνακας 193 Συναισθηματική Εξουθένωση Κατ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Υψηλή	53	14,4	14,4	14,4
Μέτρια	98	26,6	26,6	41,0
Χαμηλή	217	59,0	59,0	100,0
Total	368	100,0	100,0	

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 142. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές που αντιστοιχούν στα χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης υπερσχύουν ξεκάθαρα έναντι των κόκκινων περιοχών που αντιστοιχούν στα υψηλά επίπεδα εξουθένωσης, αλλά και έναντι των μπλε περιοχών που αντιστοιχούν σε μέτρια επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης. Πράγματι, οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα περίπου ίσο με τα τρία πέμπτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες εκτείνονται σε ένα τμήμα περίπου ίσο με το ένα έβδομο του κυκλικού δίσκου, ενώ, τέλος, οι μπλε περιοχές αποτελούν τμήμα λίγο μεγαλύτερο από το ένα τέταρτο της επιφάνειας του κυκλικού διαγράμματος.



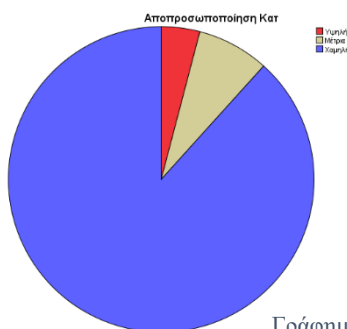
Γράφημα 142

Πίνακας 194 Αποπροσωποποίηση Κατ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υψηλή	15	4,1	4,1	4,1
	Μέτρια	28	7,6	7,6	11,7
	Χαμηλή	325	88,3	88,3	100,0
Total		368	100,0	100,0	

Στον πίνακα 194 παρουσιάζεται η ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών σε κλάσεις που κατασκευάστηκαν έτσι ώστε να αποδοθεί με την μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια ο βαθμός της αποπροσωποποίησής τους σχετικά με την εργασία τους. Ένα εκκωφαντικά υψηλό ποσοστό που αγγίζει το 88,3% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου εννέα στους δέκα, φαίνεται να δηλώνουν απερίφραστα, μέσα από τις απαντήσεις τους στις επιμέρους ερωτήσεις-θέσεις, ότι δεν είναι αποπροσωποποιημένοι από την εργασία τους ή τουλάχιστον ότι τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης αυτής είναι χαμηλά. Ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξης του 7,6% των εκπαιδευτικών, περίπου δηλαδή ένας στους δέκα τρεις, φαίνεται ότι νιώθουν να είναι αποπροσωποποιημένοι από την εργασία τους σε μέτρια επίπεδα, ενώ ένα ακόμα χαμηλότερο ποσοστό που κυμαίνεται στο 4,1% των εκπαιδευτικών, σχεδόν ένας στους είκοσι πέντε, φαίνεται να νιώθουν έντονη αποπροσωποποίηση σχετικά με το επάγγελμά τους.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 143. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές που αντιστοιχούν στα χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης απέχουν παρασάγγας από τις κόκκινες περιοχές που αντιστοιχούν στα υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης, αλλά και από τις μπλε περιοχές που αντιστοιχούν σε μέτρια επίπεδα αποπροσωποποίησης. Πράγματι, οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μικρότερο από τα εννέα δέκατα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα περίπου ίσο με το ένα εικοστό πέμπτο του κυκλικού δίσκου, ενώ, τέλος, οι μπλε περιοχές αποτελούν τμήμα περίπου ίσο με το ένα δέκατο τρίτο της επιφάνειας του κυκλικού διαγράμματος.



Γράφημα 143

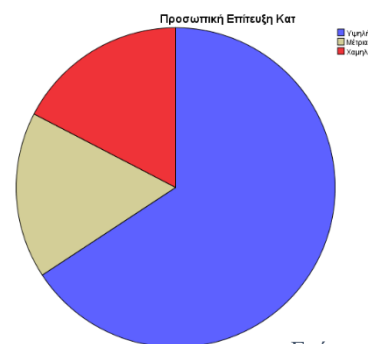
Στον πίνακα 195 διακρίνεται η ποσοστιαία κατανομή των εκπαιδευτικών σε κλάσεις που κατασκευάστηκαν έτσι ώστε να αποδοθεί με την μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια ο βαθμός της προσωπικής επίτευξης που νιώθουν σχετικά με την εργασία τους. Ένα αξιοσημείωτα υψηλό ποσοστό που αγγίζει το 65,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος, περίπου δύο στους τρεις, φαίνεται, μέσα από τις απαντήσεις τους στις επιμέρους ερωτήσεις-θέσεις, να απολαμβάνουν υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Ένα σαφώς μικρότερο ποσοστό της τάξης του 16,8% των εκπαιδευτικών, περίπου δηλαδή ένας στους έξι, φαίνεται ότι κινούνται σε μέτρια επίπεδα προσωπικής επίτευξης σχετικά με την εργασία τους, ενώ ένα παρεμφερές

Πίνακας 195 Προσωπική Επίτευξη Κατ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Υψηλή	242	65,8	65,8	65,8
	Μέτρια	62	16,8	16,8	82,6
	Χαμηλή	64	17,4	17,4	100,0
Total		368	100,0	100,0	

ποσοστό που κυμαίνεται στο 17,4% των εκπαιδευτικών, σχεδόν και πάλι ένας στους έξι, φαίνεται να βιώνουν χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης σχετικά με το επάγγελμά τους.

Τα δεδομένα αυτά αποτυπώνονται γραφικά υπό μορφή κυκλικού διαγράμματος στο γράφημα 144. Στο γράφημα αυτό μπορεί κανείς να διακρίνει ότι οι μπλε περιοχές που αντιστοιχούν στα υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης υπερτερούν σημαντικά έναντι των κόκκινων περιοχών που αντιστοιχούν στα χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης, αλλά και έναντι των μπεζ περιοχών που αντιστοιχούν σε μέτρια επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Πράγματι, οι μπλε περιοχές καταλαμβάνουν τμήμα λίγο μικρότερο από τα δύο τρίτα της κυκλικής πίτας, οι κόκκινες περιορίζονται σε ένα τμήμα περίπου ίσο με το ένα έκτο του κυκλικού δίσκου, ενώ, τέλος, και οι μπεζ περιοχές φαίνεται να αποτελούν ένα τμήμα περίπου ίσο με το προαναφερθέν, δηλαδή περίπου ίσο με το ένα έκτο της επιφάνειας του κυκλικού διαγράμματος.



Γράφημα 144

Κλείνοντας την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις-θέσεις του ερωτηματολογίου που αφορούσαν τον βαθμό της εργασιακής τους εξουθένωσης όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τις τρεις επιμέρους διαστάσεις της, θα αναφέρουμε τις τρεις ερωτήσεις-θέσεις στις οποίες εκφράστηκε ο υψηλότερος βαθμός εργασιακής εξουθένωσης και τις τρεις στις οποίες εκφράστηκε ο χαμηλότερος βαθμός εργασιακής εξουθένωσης.

Η ερώτηση-θέση για το περιεχόμενο της οποίας εκφράστηκε ο χαμηλότερος βαθμός εργασιακής εξουθένωσης μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν αυτή στα πλαίσια της οποίας οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο πόσο συχνά νιώθουν ότι δεν τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα τι μπορεί να συμβαίνει σε ορισμένους μαθητές τους.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 196, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στην συγκεκριμένη ερώτηση -θέση εμφάνισαν μέση τιμή 0,4973, αριθμός που καταδεικνύει μια ξεκάθαρη τάση προς πολύ χαμηλές συχνότητες που προσεγγίζουν τη μηδενική συχνότητα και τη συχνότητα μερικών φορές το χρόνο ή και λιγότερο. Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 1,29134, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις διασπείρονται σε μικρό βαθμό γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν μικρές αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν με κάτι παραπάνω από ξεκάθαρο τρόπο προς πολύ χαμηλές συχνότητες εκδήλωσης συναισθημάτων αδιαφορίας προς το τι μπορεί να συμβαίνει σε ορισμένους μαθητές τους.

Πίνακας 196

	Descriptive Statistics				
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Δεν με ενδιαφέρει ιδιαίτερα τι μπορεί να συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου	368	,00	6,00	,4973	1,29134
Valid N (listwise)	368				

Η ερώτηση-θέση για το περιεχόμενο της οποίας εκφράστηκε ο αμέσως χαμηλότερος βαθμός εργασιακής εξουθένωσης, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ήταν αυτή στα πλαίσια της οποίας οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο πόσο συχνά νιώθουν ότι έχουν γίνει λιγότερο ευαίσθητοι προς τους ανθρώπους από τη στιγμή που ξεκίνησαν να εργάζονται στο διδακτικό επάγγελμα.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 197, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στην συγκεκριμένη ερώτηση -θέση εμφάνισαν μέση τιμή 0,6658, αριθμός που καταδεικνύει μια

ισχυρή τάση προς πολύ μικρές συχνότητες που προσεγγίζουν τη συχνότητα μερικών φορών το χρόνο ή και λιγότερο και τη μηδενική συχνότητα. Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν

1,42944, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις διασπείρονται σε μικρό βαθμό γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν μικρές αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν με ξεκάθαρη τάση προς τις δύο μικρότερες συχνότητες εκδήλωσης των προαναφερθέντων συναισθημάτων, σχετικά με την έλλειψη ευαισθησίας, συναισθήματα τα οποία περιγράφει η εν λόγω ερώτηση-θέση.

Η ερώτηση-θέση για το περιεχόμενο της οποίας εκφράστηκε ο τρίτος κατά σειρά χαμηλότερος βαθμός εργασιακής εξουθένωσης, μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ήταν αυτή στα πλαίσια της οποίας οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο πόσο συχνά νιώθουν ότι μπορούν εύκολα να δημιουργήσουν μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές τους.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 198, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στην συγκεκριμένη ερώτηση -θέση εμφάνισαν μέση τιμή 5,2636, αριθμός που καταδεικνύει μια ξεκάθαρη τάση προς πολύ μεγάλες συχνότητες, που προσεγγίζουν την συχνότητα μερικών φορών την εβδομάδα και την καθημερινή συχνότητα. Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 1,09673, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις διασπείρονται σε πολύ μικρό βαθμό γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν ιδιαίτερα μικρές αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν με σαφή τάση προς τις δύο μεγαλύτερες συχνότητες εκδήλωσης των προαναφερθέντων συναισθημάτων, σχετικά με την δυνατότητα δημιουργίας μίας άνετης ατμόσφαιρας με τους μαθητές, συναισθήματα τα οποία περιγράφει η εν λόγω ερώτηση-θέση.

Η ερώτηση-θέση για το περιεχόμενο της οποίας εκφράστηκε ο υψηλότερος βαθμός εργασιακής εξουθένωσης μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν αυτή στα πλαίσια της οποίας οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο πόσο συχνά νιώθουν ότι εργάζονται πολύ σκληρά στη δουλειά τους.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 199, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στην συγκεκριμένη ερώτηση -θέση εμφάνισαν μέση τιμή 4,2745, αριθμός που καταδεικνύει μια τάση προς

υψηλές συχνότητες που προσεγγίζουν τη συχνότητα μιας φοράς τη βδομάδα και μερικών φορών την εβδομάδα. Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 1,87576, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις διασπείρονται ως έναν βαθμό γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν προς σχετικά υψηλές συχνότητες εκδήλωσης των προαναφερθέντων συναισθημάτων, σχετικά με την αίσθηση τους ότι εργάζονται σκληρά, συναισθήματα τα οποία περιγράφει η εν λόγω ερώτηση-θέση. Οι σχετικά όχι μικρές αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταδεικνύουν ότι ναι μεν οι απαντήσεις κινήθηκαν σε γενικές γραμμές προς τις σχετικά υψηλές αυτές συχνότητες

Πίνακας 197

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Νιώθω ότι έχω γίνει λιγότερο ευαίσθητος προς τους ανθρώπους από τη στιγμή που άρχισα αυτή τη δουλειά.	368	,00	6,00	,6658	1,42944
Valid N (listwise)	368				

Πίνακας 198

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου	368	,00	6,00	5,2636	1,09673
Valid N (listwise)	368				

Πίνακας 199

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου.	368	,00	6,00	4,2745	1,87576
Valid N (listwise)	368				

εκδήλωσης των εν λόγω συναισθημάτων, εντούτοις δεν φαίνεται ότι υπήρξε απόλυτη σύμπτωση, άρα και αντιστοίχως ισχυρή τάση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Δηλαδή, αν και οι εκπαιδευτικοί γενικά δήλωσαν ότι νιώθουν συχνά ότι εργάζονται σκληρά στα πλαίσια της εργασίας τους, η συχνότητα αυτή διέφερε ως έναν βαθμό από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό.

Η συγκεκριμένη ερώτηση δεν αποτελεί ένα σημείο άξιο λόγου. Πράγματι, ενώ θεωρητικά όσο υψηλότερο είναι το σκορ τόσο μεγαλύτερος είναι και ο βαθμός εξουθένωσης που υποδηλώνεται, τουλάχιστον όσον αφορά την εν λόγω πτυχή της εργασίας του εκπαιδευτικού, εντούτοις τα πράγματα ίσως να διαφέρουν αν εξεταστούν υπό άλλη οπτική.

Δεν είναι απαραίτητο ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι εργάζονται πολύ σκληρά στα πλαίσια της εργασίας τους θα νιώθουν και εξουθενωμένοι από αυτή. Σίγουρα όταν κάποιος εκπαιδευτικός νιώθει ότι καθημερινά εργάζεται πολύ σκληρά, χωρίς να ανταμείβεται για παράδειγμα αντίστοιχα με την σκληρή του προσπάθεια, αν νιώθει ότι δυσκολεύεται να φέρει σε πέρας την κάθε ημέρα εργασίας σίγουρα οδηγείται σταδιακά προς το burnout. Αν όμως νιώθει ότι εργάζεται σκληρά και ανταμείβεται αντιστοίχως, τουλάχιστον ηθικά, από αυτή του την σκληρή εργασία τότε ενδεχομένως να βιώνει αισθήματα αυτοπραγμάτωσης και έτσι να αποκτά εσωτερική κινητοποίηση για να συνεχίζει θέτοντας νέους μαθησιακούς και γνωστικούς στόχους για τους μαθητές του αλλά και τον ίδιο.

Ο προβληματισμός μας περιορίζεται βέβαια με την χρήση της φράσης «πολύ σκληρά» κάτι που συνήθως υπονοεί την έντονη καταπόνηση που σταδιακά οδηγεί σε πολλές περιπτώσεις στην εργασιακή εξουθένωση. Είναι όμως σημαντικό να έχουμε κατά νου ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί ίσως να μην αντικρίζουν υπό την ίδια οπτική γωνία την έννοια της πολύ σκληρής δουλειάς και να μην αποτελεί για αυτούς παράγοντα που καθορίζει αρνητικά τον βαθμό της εργασιακής τους εξουθένωσης. Ίσως να αντικρίζουν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί την σκληρή δουλειά σαν κάτι δεδομένο ή αναμενόμενο από την φύση της εργασίας τους που έχει να κάνει με ένα ιδιαίτερα δύσκολο αντικείμενο, αυτό της διδακτικής.

Η ερώτηση-θέση για το περιεχόμενο της οποίας εκφράστηκε ο αμέσως υψηλότερος βαθμός εργασιακής εξουθένωσης μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν αυτή στα πλαίσια της οποίας οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο πόσο συχνά νιώθουν συναισθηματικά εξαντλημένοι από την εργασία τους.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 200, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στην συγκεκριμένη ερώτηση-θέση εμφάνισαν μέση τιμή 2,4973, αριθμός που καταδεικνύει μια τάση προς μέτριες και χαμηλές

συχνότητες, που προσεγγίζουν τη συχνότητα μίας φορές το μήνα και μερικών φορές το μήνα. Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 1,76863, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις διασπείρονται ως έναν βαθμό γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν προς μέτριες και χαμηλές συχνότητες εκδήλωσης των προαναφερθέντων συναισθημάτων, σχετικά με την συναισθηματική τους εξάντληση από την εργασία τους, συναισθήματα τα οποία περιγράφει η εν λόγω ερώτηση-θέση. Οι αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, που και εδώ δεν είναι πολύ μικρές, καταδεικνύουν ότι ναι μεν οι απαντήσεις κινήθηκαν σε γενικές γραμμές προς μέτριες και χαμηλές συχνότητες εκδήλωσης των εν λόγω συναισθημάτων, εντούτοις δεν φαίνεται ότι υπήρξε απόλυτη ταύτιση, άρα και

Πίνακας 200

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Νιώθω συναισθηματικά εξαντλημένος από την εργασία μου.	368	,00	6,00	2,4973	1,76863
Valid N (listwise)	368				

αντιστοίχως ισχυρή τάση, στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Δηλαδή, αν και οι εκπαιδευτικοί γενικά δήλωσαν ότι νιώθουν ορισμένες φορές συναισθηματικά εξαντλημένοι από την εργασία τους, η συχνότητα αυτή διέφερε από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό.

Η ερώτηση-θέση για το περιεχόμενο της οποίας εκφράστηκε ο τρίτος κατά σειρά υψηλότερος βαθμός εργασιακής εξουθένωσης μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν αυτή στα πλαίσια της οποίας οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο πόσο συχνά νιώθουν εξουθενωμένοι από την εργασία τους.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 201, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος στην συγκεκριμένη ερώτηση - θέση εμφάνισαν μέση τιμή 1,9321, αριθμός

Πίνακας 201

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Νιώθω εξουθενωμένος από την εργασία μου.	368	,00	6,00	1,9321	1,78344
Valid N (listwise)	368				

που καταδεικνύει μια τάση προς χαμηλές συχνότητες, που προσεγγίζουν τη συχνότητα μίας φορές το μήνα. Η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ήταν 1,78344, τιμή που καταδεικνύει ότι οι απαντήσεις διασπείρονται ως έναν βαθμό γύρω από την προαναφερθείσα μέση τιμή. Με άλλα λόγια υπήρχαν αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε κινήθηκαν προς χαμηλές συχνότητες εκδήλωσης των προαναφερθέντων συναισθημάτων, σχετικά με την εξουθένωσή τους από την εργασία τους, συναισθήματα τα οποία περιγράφει η εν λόγω ερώτηση-θέση. Οι αποκλίσεις στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, που και εδώ δεν είναι πολύ μικρές, καταδεικνύουν ότι ναι μεν οι απαντήσεις κινήθηκαν σε γενικές γραμμές προς χαμηλές συχνότητες εκδήλωσης των εν λόγω συναισθημάτων, εντούτοις δεν φαίνεται ότι υπήρξε απόλυτη ταύτιση, άρα και αντιστοίχως ισχυρή τάση, στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συγκεκριμένη ερώτηση-θέση. Δηλαδή, αν και οι εκπαιδευτικοί γενικά δήλωσαν ότι σπάνια νιώθουν εξουθενωμένοι από την εργασία τους, η συχνότητα εκδήλωσης των συναισθημάτων αυτών διέφερε από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό.

Το γενικότερο μοτίβο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις-θέσεις του τμήματος του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας, το οποίο στόχευε στη διερεύνηση των τριών διαστάσεων της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, κατέδειξε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών του δείγματος. Πράγματι, όπως αναδείχτηκε ξεκάθαρα στα πλαίσια της ανάλυσης που προηγήθηκε, τα επίπεδα τόσο της αποπροσωποποίησης όσο και της συναισθηματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εργασία τους ήταν αξιοσημείωτα χαμηλά. Αντιθέτως, τα επίπεδα της προσωπικής επίτευξης ήταν ιδιαίτερα υψηλά για τους ίδιους εκπαιδευτικούς. Μπορεί λοιπόν κανείς να συμπεράνει μέσα από την εικόνα αυτή των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις τρεις επιμέρους διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης, ότι τα συνολικά επίπεδα της εξουθένωσής τους ήταν ιδιαίτερα χαμηλά.

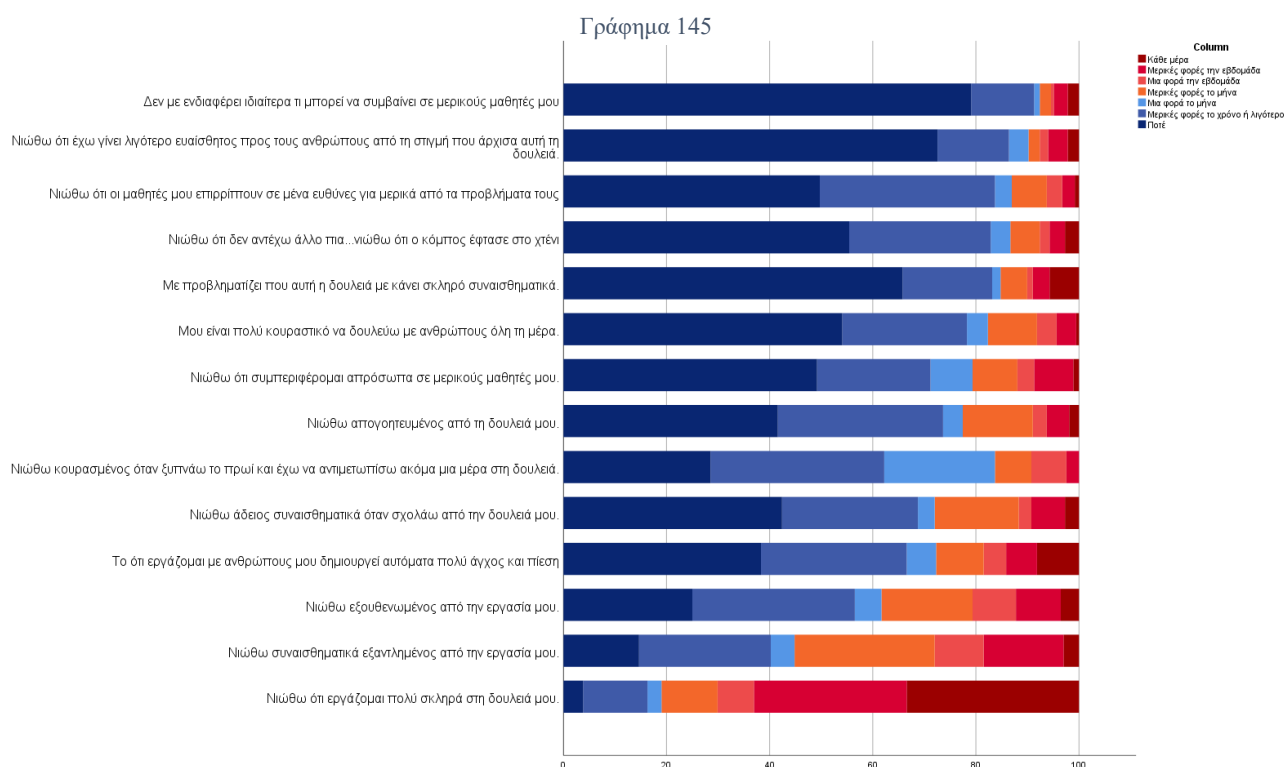
Μάλιστα ενώ στις ερωτήσεις-θέσεις στις οποίες εκφράστηκαν τα χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης η τάση των απαντήσεων ήταν ξεκάθαρα προς τις πολύ χαμηλές συχνότητες εκδήλωσης συναισθημάτων εξουθένωσης, τάση που με βάση την μικρή διασπορά των απαντήσεων μπορεί να χαρακτηριστεί ως ισχυρή ή ιδιαίτερα ισχυρή ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση, τα πράγματα ήταν σαφώς διαφορετικά στην περίπτωση των ερωτήσεων-θέσεων στις οποίες εκφράστηκαν τα υψηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης.

Στις εν λόγω ερωτήσεις-θέσεις του ερωτηματολογίου, που αν και πρότευσαν όσον αφορά την συχνότητα εκδήλωσης συναισθημάτων εργασιακής εξουθένωσης, εντούτοις ακόμα και εκεί η

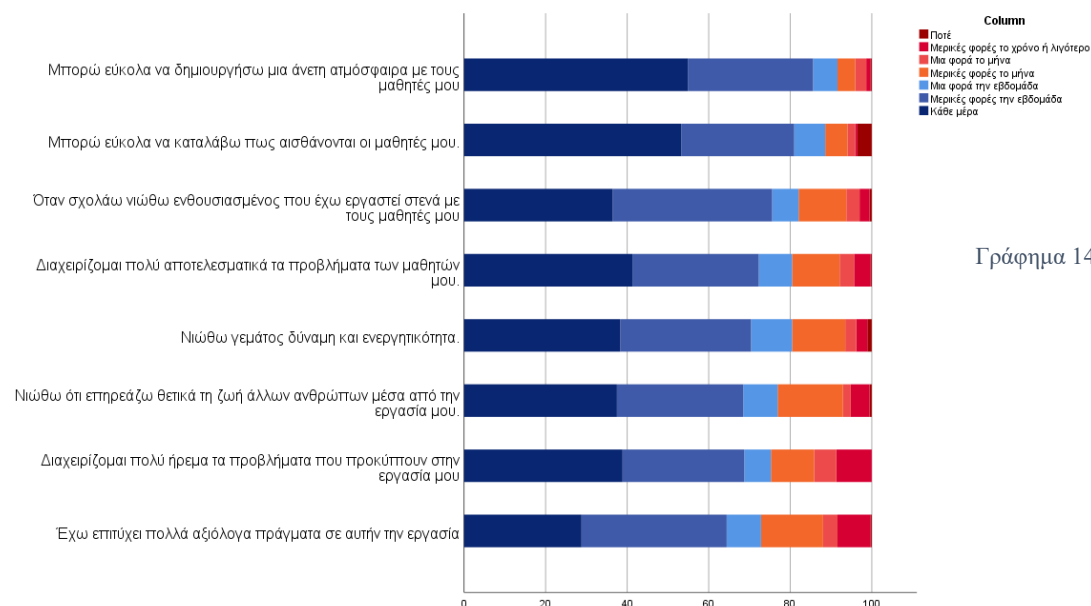
εξουθένωση που εκφράστηκε παρέμεινε σε μέτρια και χαμηλά επίπεδα· δεν υπήρξε κάποια ξεκάθαρη τάση προς κάποια συχνότητα εκδήλωσης συναισθημάτων εξουθένωσης. Αν και ο μέσος όρος τους κινήθηκε σε χαμηλά και μέτρια επίπεδα, κάτι όπως είπαμε αξιοπερίεργο αν αναλογιστεί κανείς ότι τα χαμηλά και μέτρια επίπεδα αυτά ήταν τα υψηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης που παρατηρήθηκαν μέσα από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, εντούτοις η τυπική απόκλιση των απαντήσεων δεν ήταν ιδιαίτερα μικρή, γεγονός που καταδεικνύει μια ασθενή και όχι ισχυρή τάση προς κάποια συγκεκριμένη συχνότητα.

Στις ερωτήσεις που εξέφρασαν δηλαδή τα υψηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες δεν κινήθηκαν με ξεκάθαρη τάση προς κάποια συγκεκριμένη επιλογή, με την επιλεγόμενη κάθε φορά συχνότητα να διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό.

Τα χαμηλά επίπεδα της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα της παρούσας μελέτης, εύρημα το οποίο θα αναλυθεί διεξοδικά στα πλαίσια των συμπερασμάτων της εν λόγω έρευνας.



Συγκεντρωτικά η εικόνα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα επίπεδα της εργασιακής τους εξουθένωσης δίνεται στα άνωθεν και κάτωθεν γραφήματα. Στο μεν γράφημα 145 παρουσιάζονται οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για τις οποίες μια υψηλή συχνότητα βίωσης των εκάστοτε συναισθημάτων συνεπάγεται υψηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης. Στο δε γράφημα 146 παρουσιάζονται οι ερωτήσεις εκείνες για τις οποίες μια υψηλή συχνότητα βίωσης των εκάστοτε συναισθημάτων συνεπάγεται χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης. Οι ερωτήσεις σε κάθε περίπτωση κατατάσσονται με βάση το βαθμό εξουθένωσης που εκφράστηκε μέσω αυτών από τους εκπαιδευτικούς, από τα χαμηλότερα προς τα υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης.



Γράφημα 146

Κλείνοντας αξίζει να σημειώσουμε ότι και στην περίπτωση της εργασιακής εξουθένωσης όπως και στην προηγούμενη περίπτωση της εργασιακής ικανοποίησης, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν μια αυτοαναφορική κλίμακα σχετικά με ιδιαίτερα ευαίσθητα για αυτούς ζητήματα. Ενδεχομένως με το να σημειώσει ένας εκπαιδευτικός μια υψηλή συχνότητα εκδήλωσης συναισθημάτων εργασιακής εξουθένωσης, ίσως να νιώθει ότι αυτομάτως δηλώνει ότι δεν είναι καλός επαγγελματίας.

Το να δεχτεί κάποιος επαγγελματίας ότι δεν είναι καλός στην κύρια ενασχόλησή του στην οποία έχει αφιερώσει ένα μεγάλο κομμάτι της ζωής του και της σταδιοδρομίας του δεν είναι εύκολο. Άλλωστε σε καμία περίπτωση ένας εξουθενωμένος εκπαιδευτικός δεν σημαίνει ότι είναι εκ φύσεως ανεπαρκής στο επάγγελμά του. Αντιθέτως μια πληθώρα συνθηκών και παραγόντων που δεν πηγάζουν από τον ίδιο, τον οδηγούν σε ένα συνεχιζόμενο εργασιακό άγχος και σε μια έντονη απογοήτευση, στοιχεία που οδηγούν εν τέλει στο burnout.

Εντούτοις, αν και στην περίπτωση της εργασιακής ικανοποίησης τα ποσοστά της ουδέτερης απάντησης φάνηκαν ιδιαίτερα αυξημένα, ομολογώντας μια ενδεχόμενη προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αποφύγουν την έκφραση μειωμένης ικανοποίησης μέσα από την επιλογή της ουδετερότητας, στην περίπτωση της εργασιακής εξουθένωσης δεν υπήρχαν ιδιαίτερα αυξημένα ποσοστά στις μέτριας κλίμακας συχνότερες εκδήλωσης συναισθημάτων εργασιακής εξουθένωσης. Αντιθέτως τις περισσότερες φορές οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συγκεντρώνονταν περισσότερο προς την καθημερινή ή την μηδενική συχνότητα ανάλογα και με την φύση της ερώτησης.

Φαίνεται ότι πράγματι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος νιώθουν σε πολύ χαμηλή συχνότητα συναισθήματα εργασιακής εξουθένωσης, εικόνα που ενδεχομένως όμως να επηρεάστηκε ως έναν βαθμό ως προς την έντασή της και από την φύση των ερωτήσεων που άπτονται ευαίσθητων για τους συμμετέχοντες ζητημάτων.

Η ποιοτική έρευνα που θα ακολουθήσει με την χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων θα επιτρέψει την βαθύτερη διερεύνηση της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, και θα επαληθεύσει ή θα καταδείξει κάποιο ενδεχόμενο σφάλμα σχετικά με τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας της παρούσας μελέτης.

1.5. Σχέσεις και Συσχετίσεις

Στο σημείο αυτό θα συνεχιστεί η διερεύνηση τυχόν σχέσεων και συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές που μελετήθηκαν στα πλαίσια του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας. Θα δοθεί ιδιαίτερη σημασία στην ανάδειξη των συσχετίσεων ανάμεσα στις πτυχές της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και στις πτυχές της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, συσχετίσεις η ύπαρξη των οποίων αποτελεί το κυρίαρχο υπό διερεύνηση ζήτημα της παρούσας μελέτης.

1.5.1. Συνολική Επιμόρφωση

Στον πίνακα 202 που θα ακολουθήσει μπορεί κανείς να διακρίνει κάποια εντυπωσιακά ευρήματα σχετικά με την συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Ανάμεσα σε όλες ανεξαιρέτως τις μεταβλητές, κάθε μία εκ των οποίων αντιστοιχεί σε μία από τις ερωτήσεις-θέσεις του εν λόγω τμήματος του ερωτηματολογίου, στα πλαίσια των οποίων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με το ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε τόσο συνολικά όσο και στις επιμέρους πτυχές του διδακτικού τους έργου, βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις που είναι μάλιστα στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Οι συσχετίσεις αυτές σε άλλες περιπτώσεις δηλώνουν ασθενή συσχέτιση, σε άλλες μέτρια και σε άλλες ιδιαίτερα και εντυπωσιακά ισχυρή.

Οι εκπαιδευτικοί όπως είχε ήδη αναφερθεί παραπάνω, κατά την παρουσίαση και την ανάλυση της ποσοστιαίας κατανομής των απαντήσεών τους στις συγκεκριμένες ερωτήσεις-θέσεις του ερωτηματολογίου, σκιαγράφησαν μέσω των απαντήσεων αυτών ένα σαφές μοτίβο.

Το μοτίβο αυτό χαρακτηρίζεται από μία μεγάλης κλίμακας ικανοποίηση από την συνολική τους επιμόρφωση. Η διερεύνηση της ύπαρξης ενδεχόμενων συσχετίσεων κατέδειξε πράγματι ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σε οποιονδήποτε από τους τομείς του διδακτικού έργου τείνουν επίσης να νιώθουν ότι η επιμόρφωσή τους αυτή του βοήθησε και σε κάθε άλλη πτυχή του διδακτικού τους έργου. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση του βοήθησε συνολικά στο διδακτικό τους έργο τείνουν επίσης να νιώθουν ότι η επιμόρφωσή τους αυτή τους βοήθησε σημαντικά και σε κάθε άλλη πτυχή της εργασίας τους.

Η ισχύς της εν λόγω τάσης διαφέρει ανάλογα με την τιμή που έλαβε κάθε φορά ο συντελεστής συσχέτισης του Kendall για τα διάφορα ζεύγη μεταβλητών. Ο συντελεστής αυτός είναι ο πλέον κατάλληλος για την ακριβή διερεύνηση των συσχετίσεων στην περίπτωση των μεταβλητών του εν λόγω τμήματος του ερωτηματολογίου.

Στον πίνακα 202 τα στοιχεία της κύριας διαγώνιου είναι χρωματισμένα με μπεζ χρώμα και αποτελούνται κατ' αποκλειστικότητα από μονάδες. Οι μονάδες αυτές δηλώνουν την απόλυτη συσχέτιση ανάμεσα σε μια μεταβλητή και τον εαυτό της.

Πάνω και κάτω από την κύρια διαγώνιο βρίσκονται οι συντελεστές συσχέτισης καθεμιάς από τις μεταβλητές που αφορούν την συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές που σχετίζονται ακριβώς με την συνολική τους επιμόρφωση.

Ο πίνακας των συντελεστών συσχέτισης είναι συμμετρικός. Το γεγονός αυτό θεωρητικά σημαίνει ότι ο πίνακας αυτός είναι ίδιος με τον ανάστροφό τους και πρακτικά ότι τα στοιχεία που είναι σε συμμετρικές θέσεις ως προς την κύρια διαγώνιο είναι ίδια. Η πρακτική αξία του

Πίνακας 202

[illegible]

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

γεγονότος αυτού είναι ότι μελετώντας τα στοιχεία κάτω από την κύρια διαγώνιο αρκεί για να μελετήσουμε ολόκληρο τον πίνακα συνολικά.

Ανάμεσα σε όλες τις τριακόσιες σαράντα δύο στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις του παρατηρήθηκαν και μάλιστα σε επίπεδο σημαντικότητας (επίπεδο σφάλματος τύπου Ι) 1%, εύρημα εκπληκτικό, θεωρήθηκε αρκετό να παρατεθούν οι δεκαεπτά ισχυρότερες. Πρόκειται για τις σχέσεις αυτές που εμφάνισαν ιδιαίτερα μεγάλη ένταση, πάνω από 55%.

Με μωβ χρώμα παριστάνεται η ισχυρότερη συσχέτιση του πίνακα, με μπλε οι υπόλοιπες εννέα που μαζί με την μωβ συνθέτουν την κορυφαία δεκάδα συσχετίσεων από άποψη ισχύος, ενώ με πράσινο παριστάνονται οι υπόλοιπες συσχετίσεις που κυμάνθηκαν σε επίπεδα πάνω από 0,55=55%.

Να σημειωθεί ότι μια συσχέτιση που κυμαίνεται στα επίπεδα του 55% είναι πανίσχυρη για το παρόν ερευνητικό πλαίσιο, καθώς, ένα τέτοιο εύρημα σημαίνει ότι η κάθε μία εκ των δύο μεταβλητών ενός ζεύγους συσχετιζόμενων μεγεθών επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό την τιμή-εικόνα-συμπεριφορά της άλλης.

Δεδομένης με άλλα λόγια της συμπεριφοράς μίας εκ των δύο μεταβλητών μπορούμε να προβλέψουμε τη συμπεριφορά της άλλης. Το γεγονός αυτό λαμβάνει ιδιαίτερη αξία στην συνέχεια κατά την διερεύνηση των συσχετίσεων ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση, που είναι κάτι αφηρημένο, και στην επαγγελματική ανάπτυξη, που είναι κάτι στο οποίο μπορούν άμεσα να επέμβουν οι εκπαιδευτικές πολιτικές.

Στον πίνακα 203, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της απόπειρας να διερευνηθεί η ύπαρξη και η κατεύθυνση μιας κάποιας συσχέτισης ανάμεσα στην αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης και στην αίσθησή τους ότι η συνολική αυτή επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους. Ο συντελεστής του Kendall έδωσε τιμή, για τις δύο αυτές μεταβλητές, 0,613 με $p\text{-value} < 0,001 < 0,01 = \alpha$, όπου α το επίπεδο σημαντικότητας που εδώ είναι της τάξης του 1%. Υπάρχει λοιπόν πράγματι στατιστικά σημαντική και ιδιαίτερα ισχυρή συσχέτιση και μάλιστα σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Η συσχέτιση αυτή είναι θετική γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης τείνουν να νιώθουν επίσης ότι η συνολική αυτή επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς και τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους.

Με την ίδια ακριβώς μεθοδολογία βρέθηκε ότι όσοι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες τείνουν να νιώθουν επίσης ότι η συνολική αυτή επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς και τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, με την καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς, με την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, με γνώσεις Ψυχολογίας, με τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα, με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας καθώς και με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους.

Φαίνεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων τείνουν να νιώθουν επίσης ότι η συνολική αυτή επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς και τις ανάγκες τους σχετικά με την αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών.

Correlations					
Πίνακας 203			Νιώθω ότι η συνολική μου επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες μου σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών		
Kendall's tau_b	Νιώθω ότι η συνολική μου επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες μου σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης	Correlation Coefficient	1,000	,613**	
		Sig. (2-tailed)	.	,000	
		N	368	368	
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών	Correlation Coefficient	,613**	1,000	
		Sig. (2-tailed)	,000		
		N	368	368	

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι και το ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους για καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς τείνουν να νιώθουν επίσης ότι η συνολική αυτή επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς και τις ανάγκες τους σχετικά με την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων αλλά και με τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα.

Ομοίως, η παρούσα μελέτη υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με γνώσεις ψυχολογίας τείνουν να νιώθουν επίσης ότι η συνολική αυτή επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς και τις ανάγκες τους σχετικά με γνώσεις Παιδαγωγικής, με την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς και με γνώσεις κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας τείνουν να νιώθουν επίσης ότι η συνολική αυτή επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς και τις ανάγκες τους σχετικά με διαχείριση κρίσεων σε αυτή.

Άλλο ένα σημαντικό εύρημα είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας τείνουν να νιώθουν επίσης ότι η συνολική αυτή επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς και τις ανάγκες τους σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών τους.

Τέλος, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων τείνουν να νιώθουν επίσης ότι η συνολική αυτή επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς και τις ανάγκες τους σχετικά με γνώσεις Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

1.5.2. Αρχικές Σπουδές

Στον πίνακα 204 που θα ακολουθήσει μπορεί κανείς να διακρίνει κάποια εντυπωσιακά ευρήματα σχετικά με τις αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Ανάμεσα σε όλες σχεδόν τις μεταβλητές, καθεμιά εκ των οποίων αντιστοιχεί σε μία από τις ερωτήσεις-θέσεις του εν λόγω τμήματος του ερωτηματολογίου, στα πλαίσια των οποίων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με το ότι οι αρχικές τους σπουδές τους βοήθησαν τόσο συνολικά όσο και στις επιμέρους πτυχές του διδακτικού τους έργου, βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις που είναι μάλιστα στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Οι συσχετίσεις αυτές σε άλλες περιπτώσεις δηλώνουν ασθενή συσχέτιση, σε άλλες μέτρια και σε άλλες ιδιαίτερα και εντυπωσιακά ισχυρή.

Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η μεταβλητή που μετρά τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών με το ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου.

Στην περίπτωση αυτή λοιπόν, δεν βρέθηκαν παρά μόνο πέντε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με το σύνολο των υπολοίπων μεταβλητών, οι οποίες όπως αναφέρθηκε έχουν να κάνουν με τις ερωτήσεις-θέσεις του εν λόγω τμήματος του ερωτηματολογίου της έρευνας.

Μάλιστα οι συσχετίσεις αυτές, μολονότι είναι στατιστικά σημαντικές και μάλιστα σε επίπεδο σημαντικότητας 1%, εντούτοις είναι χαμηλής ισχύος. Το γεγονός αυτό μαρτυρά κάτι ιδιαίτερα σημαντικό. Η απουσία στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων της μεταβλητής του επιστημονικού αντικειμένου με το σύνολο σχεδόν των υπολοίπων μεταβλητών που έχουν να κάνουν με τις αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών καταδεικνύει ότι η επιλογή των εκπαιδευτικών στην εν λόγω ερώτηση-θέση δεν επηρεάζεται, δε σχετίζεται με τις περισσότερες από τις επιλογές τους στις υπόλοιπες. Σε κάθε περίπτωση μια τέτοια σχέση όπου αυτή υπάρχει δεν είναι ισχυρή.

Σε συνδυασμό με τα ευρήματα σχετικά με την απόλυτη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις αρχικές τους σπουδές ως προς το επιστημονικό τους αντικείμενο, τάση που εκδηλώθηκε κόντρα στο περιρρέον μοτίβο που διαμορφώθηκε αναφορικά με τις αρχικές τους σπουδές, εξάγουμε το παρακάτω συμπέρασμα.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από τον βαθμό στον οποίο ένιωσαν να καλύπτονται οι ποικίλες ανάγκες τους ως προς το διδακτικό του έργο μέσα από τις αρχικές τους σπουδές, ένιωσαν και εξέφρασαν σε κάθε περίπτωση απερίφραστα ότι η επιστημονική κατάρτιση που έλαβαν στα πλαίσια των σπουδών τους αυτών ήταν άρτια.

Το προαναφερθέν μοτίβο στο οποίο είχε ήδη γίνει αναφορά και παραπάνω, κατά την παρουσίαση και την ανάλυση της ποσοστιαίας κατανομής των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις συγκεκριμένες ερωτήσεις-θέσεις του ερωτηματολογίου, καταδεικνύει μια χαμηλή ικανοποίησή τους από τις αρχικές τους σπουδές, με εξαίρεση ορισμένες πτυχές του διδακτικού έργου με χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτών, όπως αναφέρθηκε αμέσως παραπάνω, τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου.

Η διερεύνηση της ύπαρξης ενδεχόμενων συσχετίσεων κατέδειξε πράγματι κατά περίπτωση είτε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές τους βοήθησαν σε κάποιον από τους τομείς του διδακτικού έργου τείνουν να νιώθουν ότι οι σπουδές τους αυτές τους βοήθησαν και σε ορισμένες άλλες πτυχές του έργου τους αυτού, είτε, πιο συχνά, ότι εκείνοι που νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν τους βοήθησαν επαρκώς σε κάποιον από τους εν λόγω τομείς τείνουν να νιώθουν ότι δεν τους βοήθησαν και σε ορισμένες άλλες πτυχές του έργου τους.

Πρόκειται για δύο ισοδύναμες στην ουσία εκφράσεις που αναφέρθηκαν ξεχωριστά για να καταδειχθεί ότι μια θετική τάση μπορεί να δηλώνει ταυτόχρονη ικανοποίηση σε ένα ζεύγος θετικά αλληλοσχετιζόμενων πτυχών του διδακτικού έργου αλλά και ταυτόχρονη μη ικανοποίηση στο ίδιο ζεύγος συσχετιζόμενων πτυχών. Η διαφορά έγκειται στον βαθμό ικανοποίησης και μη ικανοποίησης. Όταν η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι υψηλή ως προς το βαθμό κάλυψης των αναγκών τους σε κάποια πτυχή του διδακτικού έργου από τις αρχικές σπουδές τότε η μη ικανοποίηση ως προς την ίδια πτυχή είναι χαμηλή.

Με άλλα λόγια αν η ικανοποίηση στην περίπτωση της μίας εκ των δύο πτυχών είναι υψηλή τότε η ικανοποίηση θα είναι υψηλή και στην περίπτωση της άλλης. Ισοδύναμα η μη ικανοποίηση θα είναι πολύ χαμηλή στην περίπτωση της πρώτης (επειδή η ικανοποίηση είναι υψηλή) άρα ομοιοτρόπως προς χαμηλά επίπεδα μη ικανοποίησης θα κινούμαστε και στην περίπτωση της δεύτερης.

Πίνακας 204

[illegible]

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Αν από την άλλη η ικανοποίηση είναι χαμηλή ως προς τη μία πτυχή ενός ζεύγους θετικά αλληλοσχετιζόμενων πτυχών τότε θα είναι χαμηλή και ως προς την άλλη. Ταυτόσημα, η μη ικανοποίηση στην πρώτη θα είναι υψηλή άρα και στην δεύτερη θα τείνει προς αντιστοίχως υψηλά επίπεδα.

Μιας και στην περίπτωση των αρχικών σπουδών έχουμε μεγαλύτερα ποσοστά μη ικανοποίησης ως προς ορισμένες πτυχές του διδακτικού έργου κρίθηκε ορθό ακριβώς στο σημείο αυτό να αναφερθούν και να διευκρινιστούν τα παραπάνω λεπτά σημεία.

Κι αυτό διότι όταν υπερισχύει η ικανοποίηση από τις αρχικές σπουδές ως προς κάποια πτυχή του διδακτικού έργου τότε θα αναφερόμαστε στα πλαίσια της παρατηρούμενης τάσης-συσχέτισης με όρους ικανοποίησης, ενώ όταν αυτή που υπερισχύει είναι η μη ικανοποίηση τότε θα αναφερόμαστε αντιστοίχως με όρους μη ικανοποίησης για την παρατηρούμενη τάση.

Στον πίνακα 204 τα στοιχεία της κυρίας διαγωνίου είναι χρωματισμένα με μπεζ χρώμα και αποτελούνται κατ' αποκλειστικότητα από μονάδες. Οι μονάδες αυτές δηλώνουν την απόλυτη συσχέτιση ανάμεσα σε μια μεταβλητή και τον εαυτό της.

Πάνω και κάτω από την κύρια διαγώνιο βρίσκονται οι συντελεστές συσχέτισης καθεμιάς από τις μεταβλητές που αφορούν τις αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές που σχετίζονται ακριβώς με τις αρχικές τους σπουδές.

Με μωβ χρώμα παριστάνεται η ισχυρότερη συσχέτιση του πίνακα, με μπλε οι υπόλοιπες εννέα που μαζί με την μωβ συνθέτουν την κορυφαία δεκάδα συσχετίσεων από άποψη ισχύος, ενώ με πράσινο παριστάνονται οι υπόλοιπες συσχετίσεις που κυμάνθηκαν σε επίπεδα πάνω από 0,596=59,6%.

Τέλος, με γκρι χρώμα είναι χρωματισμένα τα πεδία των στατιστικά σημαντικών σε επίπεδο σφάλματος 1% συσχετίσεων της μεταβλητής που περιγράφει τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με την γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου, με πέντε άλλες μεταβλητές που μετρούν ακριβώς αυτή την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις αρχικές τους σπουδές ως προς άλλες πτυχές του έργου τους.

Ανάμεσα σε όλες τις τριακόσιες δέκα οκτώ στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις του παρατηρήθηκαν και μάλιστα σε επίπεδο σημαντικότητας (επίπεδο σφάλματος τύπου Ι) 1%, εύρημα ιδιαίτερα αξιόλογο, θεωρήθηκε αρκετό να παρατεθούν οι δεκαεπτά ισχυρότερες. Οι συσχετίσεις αυτές εμφάνισαν αξιοσημείωτη ένταση, πάνω από 59,6%.

Θα παρατεθούν επίσης τα ευρήματα σχετικά με τις συσχετίσεις της μεταβλητής που αφορά τη γνώση του επιστημονικού αντικειμένου στα πλαίσια των αρχικών σπουδών και των πέντε μεταβλητών με τις οποίες βρέθηκε να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με ασθενή ωστόσο ισχύ.

Στον πίνακα 205, διακρίνονται τα αποτελέσματα της απόπειρας να διερευνηθεί η ύπαρξη και η κατεύθυνση μιας κάποιας συσχέτισης ανάμεσα στην αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης και στην αίσθησή τους ότι οι αρχικές αυτές σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους. Ο συντελεστής ταυ του Kendall έδωσε τιμή, για τις δύο αυτές μεταβλητές, 0,719 με p-value<0,001<0,01=a, όπου a το επίπεδο σημαντικότητας που εδώ είναι της τάξης του 1%. Υπάρχει λοιπόν πράγματι στατιστικά σημαντική και πολύ ισχυρή συσχέτιση και μάλιστα σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Correlations				
Πίνακας 205			Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης
Kendall's tau_b	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 . 368	,719** ,000 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,719** ,000 368	1,000 . 368

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Η συσχέτιση αυτή είναι θετική γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης τείνουν να νιώθουν επίσης ότι οι αρχικές αυτές σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς ούτε και τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους.

Με την ίδια ακριβώς μεθοδολογία βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές τείνουν να νιώθουν επίσης ότι οι αρχικές αυτές σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς ούτε και τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους, με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες, καθώς και με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι και το ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με γνώσεις Παιδαγωγικής τείνουν να νιώθουν επίσης ότι οι αρχικές αυτές σπουδές κάλυψαν επαρκώς και τις ανάγκες τους σχετικά με γνώσεις ψυχολογίας. Αντίστοιχα αυτοί που νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με γνώσεις Παιδαγωγικής τείνουν να νιώθουν επίσης ότι οι αρχικές αυτές σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς ούτε και τις ανάγκες τους σχετικά με γνώσεις ψυχολογίας. Πρόκειται στην ουσία για τις δύο εκφάνσεις της ίδιας σχέσης.

Αναδεικνύεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα τείνουν να νιώθουν επίσης ότι οι αρχικές αυτές σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς ούτε και τις ανάγκες τους σχετικά με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, με την καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς, με την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καθώς και με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες.

Με τον ίδιο τρόπο βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας τείνουν να νιώθουν επίσης ότι οι αρχικές αυτές σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς ούτε και τις ανάγκες τους σχετικά με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Συνεχίζοντας στο ίδιο μήκος κύματος, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων τείνουν να νιώθουν επίσης ότι οι αρχικές αυτές σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς ούτε και τις ανάγκες τους σχετικά με την αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, καθώς και με την υποστήριξη και την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.

Στην ίδια κατεύθυνση, η έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες τείνουν να νιώθουν επίσης ότι οι αρχικές αυτές σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς ούτε και τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους, καθώς και με την καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς.

Τέλος, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με την γνώση και την εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης

των μαθητών τους τείνουν να νιώθουν επίσης ότι οι αρχικές αυτές σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς ούτε και τις ανάγκες τους σχετικά με την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Όσον αφορά τώρα τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών με το εάν οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με το γνωστικό τους αντικείμενο, βρέθηκαν ορισμένες θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στην μεταβλητή που μετρά ακριβώς αυτόν τον προαναφερθέντα βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας και στις υπόλοιπες μεταβλητές που σχετίζονται με τις αρχικές σπουδές. Οι συσχετίσεις αυτές είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1%, εντούτοις είναι ασθενέστερες σε σχέση με τις προαναλυθείσες συσχετίσεις. Όπως και να έχει πρόκειται για ευρήματα αξιόλογα καθώς κάθε συσχέτιση ανάμεσα σε μεταβλητές που εξαρχής δεν δείχνουν να σχετίζονται είναι ιδιαίτερα σημαντική και άξια λόγου (Kozak, 2009).

Με την μεθοδολογία ανάλυσης που προηγήθηκε λοιπόν, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου τείνουν να νιώθουν επίσης ότι οι αρχικές αυτές σπουδές τους προετοίμασαν επαρκώς για το διδακτικό τους έργο.

Επιπλέον, η ανάλυση των αποτελεσμάτων υποδεικνύει ότι οι όσοι νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου τείνουν να νιώθουν επίσης ότι οι αρχικές αυτές σπουδές κάλυψαν επαρκώς και τις ανάγκες τους σχετικά με την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, με γνώσεις Παιδαγωγικής (ιδίως στην περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), με την αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, καθώς και με γνώσεις ψυχολογίας. Οι δύο τελευταίες τάσεις είναι ασθενείς αλλά όπως αναφέρθηκε στατιστικά σημαντικές και μάλιστα σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

1.5.3. Επιμορφωτικές Ανάγκες

Στον πίνακα 206 που θα ακολουθήσει μπορεί κανείς να διακρίνει κάποια εντυπωσιακά ευρήματα σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του δείγματος. Ανάμεσα σε όλες ανεξαιρέτως τις μεταβλητές, καθεμιά εκ των οποίων αντιστοιχεί σε μία από τις ερωτήσεις-θέσεις του εν λόγω τμήματος του ερωτηματολογίου, στα πλαίσια των οποίων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με το ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης προκειμένου να βελτιωθούν έτι περισσότερο σε κάποια ή κάποιες από τις πτυχές του διδακτικού τους έργου, βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις που είναι μάλιστα στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Οι συσχετίσεις αυτές σε άλλες περιπτώσεις δηλώνουν ασθενή συσχέτιση, σε άλλες μέτρια και σε άλλες ιδιαίτερα και εντυπωσιακά ισχυρή.

Οι εκπαιδευτικοί όπως είχε ήδη αναφερθεί παραπάνω, κατά την παρουσίαση και την ανάλυση της ποσοστιαίας κατανομής των απαντήσεών τους στις συγκεκριμένες ερωτήσεις-θέσεις του ερωτηματολογίου, σκιαγράφησαν μέσω των απαντήσεων αυτών ένα σαφές μοτίβο επιμορφωτικών αναγκών που χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη έντονων αναγκών επιμόρφωσης στους διάφορους τομείς του διδακτικού επαγγέλματος.

Πίνακας 206

[illegible]

5.

Η διερεύνηση της ύπαρξης ενδεχόμενων συσχετίσεων κατέδειξε πράγματι ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν σε οποιονδήποτε από τους τομείς του διδακτικού έργου τείνουν να νιώθουν ότι χρειάζεται επίσης να επιμορφωθούν και σε κάθε άλλη πτυχή του διδακτικού τους έργου.

Στον πίνακα 206 τα στοιχεία της κυρίας διαγωνίου είναι χρωματισμένα με μπεζ χρώμα και αποτελούνται κατ' αποκλειστικότητα από μονάδες. Οι μονάδες αυτές δηλώνουν την απόλυτη συσχέτιση ανάμεσα σε μια μεταβλητή και τον εαυτό της. Πάνω και κάτω από την κύρια διαγώνιο βρίσκονται οι συντελεστές συσχέτισης καθεμιάς από τις μεταβλητές που αφορούν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές που σχετίζονται ακριβώς με τις ανάγκες τους αυτές.

Ανάμεσα σε όλες τις τριακόσιες σαράντα δύο στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις που παρατηρήθηκαν και μάλιστα σε επίπεδο σημαντικότητας (επίπεδο σφάλματος τύπου Ι) 1%, εύρημα εκπληκτικό, θεωρήθηκε αρκετό να παρατεθούν οι δεκαπέντε ισχυρότερες. Πρόκειται για τις συσχετίσεις που εμφάνισαν αξιόλογα υψηλή ένταση, πάνω από 55%.

Με μωβ χρώμα παριστάνεται η ισχυρότερη συσχέτιση του πίνακα, με μπλε οι υπόλοιπες εννέα που μαζί με την μωβ συνθέτουν την κορυφαία δεκάδα συσχετίσεων από άποψη ισχύος, ενώ με πράσινο παριστάνονται οι υπόλοιπες συσχετίσεις που κυμάνθηκαν σε επίπεδα πάνω από 0,59=59%.

Στον πίνακα 207, διακρίνονται τα αποτελέσματα της απόπειρας να διερευνηθεί η ύπαρξη και η κατεύθυνση μιας κάποιας συσχέτισης ανάμεσα στην αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι χρειάζεται κάποια στιγμή, προκειμένου να βελτιωθούν έτι περισσότερο στο διδακτικό τους έργο, να συμμετάσχουν σε κάποια μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης και στην αίσθησή τους ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους. Ο συντελεστής του Kendall έδωσε τιμή 0,710 με $p\text{-value} < 0,001 < 0,01 = \alpha$, όπου α το επίπεδο σημαντικότητας που εδώ είναι της τάξης του 1%. Υπάρχει λοιπόν πράγματι στατιστικά σημαντική και ιδιαίτερα ισχυρή συσχέτιση και μάλιστα σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Η συσχέτιση αυτή είναι θετική γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης τείνουν να νιώθουν επίσης ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν και σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους.

Με την ίδια ακριβώς μεθοδολογία βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές τείνουν να νιώθουν επίσης ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν και σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους.

Προκύπτει επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης τείνουν να νιώθουν επίσης ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν και σχετικά με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές, καθώς και με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες.

Ομοίως καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με την αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών τείνουν να νιώθουν επίσης ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν και σχετικά με τη

Correlations				
Πίνακας 207			Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης
Kendall's tau_b	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών	Correlation Coefficient	1,000	,710**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
	N		368	368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης	Correlation Coefficient	,710**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
	N		368	368

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, καθώς και με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες.

Στην ίδια κατεύθυνση, αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με τις γνώσεις τους επί της Παιδαγωγικής τείνουν να νιώθουν επίσης ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν και σχετικά με τις γνώσεις τους στην Ψυχολογία, καθώς και με τη δυνατότητα καλλιέργειας συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς.

Βρέθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα τείνουν να νιώθουν επίσης ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν και σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών τους, με την υποστήριξη και την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, καθώς και με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες.

Συνεχίζοντας στο ίδιο μήκος κύματος, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν σχετικά με τη δυνατότητα καλλιέργειας συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς τείνουν να νιώθουν επίσης ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν και σχετικά με γνώσεις Ψυχολογίας, με την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Άλλο ένα σημαντικό εύρημα είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν σχετικά με την υποστήριξη και την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων τείνουν να νιώθουν επίσης ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν και σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών τους.

1.5.4. Εργασιακή Ικανοποίηση

Στον πίνακα 208 που θα ακολουθήσει μπορεί κανείς να διακρίνει κάποια εντυπωσιακά ευρήματα σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος. Ανάμεσα στην συντριπτική πλειοψηφία των μεταβλητών, καθεμιά εκ των οποίων αντιστοιχεί σε μία από τις ερωτήσεις-θέσεις του εν λόγω τμήματος του ερωτηματολογίου, στα πλαίσια των οποίων οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με το περιεχόμενο ακριβώς αυτών των ερωτήσεων-θέσεων, περιεχόμενο που άπτεται της ικανοποίησης που οι ίδιοι αποκομίζουν από διάφορες πτυχές της εργασίας τους, βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις, με τις περισσότερες να είναι μάλιστα στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Οι συσχετίσεις αυτές σε άλλες περιπτώσεις δηλώνουν ασθενή συσχέτιση, σε άλλες μέτρια και σε άλλες ιδιαίτερα και εντυπωσιακά ισχυρή. Οι εκπαιδευτικοί όπως είχε ήδη αναφερθεί παραπάνω, κατά την παρουσίαση και την ανάλυση της ποσοστιαίας κατανομής των απαντήσεων τους στις συγκεκριμένες ερωτήσεις-θέσεις του ερωτηματολογίου, σκιαγράφησαν μέσω των απαντήσεων αυτών ένα σαφές μοτίβο εργασιακής ικανοποίησης που χαρακτηρίζεται από μία έντονη ικανοποίησή τους από τις διάφορες πτυχές της εργασίας τους.

Η διερεύνηση της ύπαρξης ενδεχόμενων συσχετίσεων κατέδειξε πράγματι ότι σε οποιοδήποτε από τα ζεύγη των συσχετιζόμενων μεταβλητών, οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από την πτυχή της εργασίας τους που αντιστοιχεί στην μία εκ των δύο μεταβλητών, τείνουν να νιώθουν επίσης ικανοποιημένοι και από την πτυχή της εργασίας τους που αντιστοιχεί στην άλλη μεταβλητή.

Πίνακας 208

Correlations													
Kendall's tau_b	OH θεμελιώδη στοιχεία που επηρεάζουν την ποιότητα του προϊόντος	OH θεμελιώδη στοιχεία που επηρεάζουν την ποιότητα του προϊόντος	OH θεμελιώδη στοιχεία που επηρεάζουν την ποιότητα του προϊόντος	OH θεμελιώδη στοιχεία που επηρεάζουν την ποιότητα του προϊόντος	OH θεμελιώδη στοιχεία που επηρεάζουν την ποιότητα του προϊόντος	OH θεμελιώδη στοιχεία που επηρεάζουν την ποιότητα του προϊόντος	OH θεμελιώδη στοιχεία που επηρεάζουν την ποιότητα του προϊόντος	OH θεμελιώδη στοιχεία που επηρεάζουν την ποιότητα του προϊόντος	OH θεμελιώδη στοιχεία που επηρεάζουν την ποιότητα του προϊόντος	OH θεμελιώδη στοιχεία που επηρεάζουν την ποιότητα του προϊόντος	OH θεμελιώδη στοιχεία που επηρεάζουν την ποιότητα του προϊόντος	OH θεμελιώδη στοιχεία που επηρεάζουν την ποιότητα του προϊόντος	OH θεμελιώδη στοιχεία που επηρεάζουν την ποιότητα του προϊόντος
Correlation Coefficient	1,000	0,697	0,729	0,719	0,383	0,282	0,317	0,301	0,082	0,126	0,157	0,105	0,068
Sig. (2-tailed)													
N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
Correlation Coefficient	0,697	1,000	0,741	0,715	0,314	0,213	0,310	0,287	0,083	0,086	0,101	0,071	0,059
Sig. (2-tailed)													
N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
Correlation Coefficient	0,729	0,741	1,000	0,742	0,316	0,210	0,298	0,286	0,083	0,086	0,101	0,071	0,059
Sig. (2-tailed)													
N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
Correlation Coefficient	0,719	0,715	0,742	1,000	0,316	0,209	0,297	0,285	0,082	0,085	0,100	0,070	0,058
Sig. (2-tailed)													
N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
Correlation Coefficient	0,770	0,755	0,769	0,822	0,383	0,304	0,354	0,348	0,083	0,086	0,101	0,071	0,059
Sig. (2-tailed)													
N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
Correlation Coefficient	0,369	0,314	0,316	0,411	1,000	0,609	0,617	0,562	0,257	0,224	0,209	0,256	0,235
Sig. (2-tailed)													
N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
Correlation Coefficient	0,292	0,213	0,210	0,334	0,304	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Sig. (2-tailed)													
N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
Correlation Coefficient	0,298	0,247	0,234	0,351	0,324	0,117	0,100	0,088	0,246	0,218	0,211	0,209	0,193
Sig. (2-tailed)													
N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
Correlation Coefficient	0,317	0,310	0,298	0,352	0,354	0,540	0,599	0,544	0,165	0,134	0,153	0,244	0,153
Sig. (2-tailed)													
N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
Correlation Coefficient	0,301	0,287	0,286	0,415	0,346	0,240	0,244	0,244	0,310	0,246	0,276	0,310	0,286
Sig. (2-tailed)													
N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
Correlation Coefficient	0,082	0,076	0,083	0,183	0,257	0,303	0,256	0,196	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Sig. (2-tailed)													
N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
Correlation Coefficient	0,126	0,096	0,184	0,228	0,169	0,224	0,252	0,124	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Sig. (2-tailed)													
N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
Correlation Coefficient	0,157	0,100	0,126	0,201	0,130	0,269	0,211	0,153	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Sig. (2-tailed)													
N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
Correlation Coefficient	0,105	0,071	0,182	0,218	0,161	0,256	0,295	0,244	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Sig. (2-tailed)													
N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
Correlation Coefficient	0,022	0,123	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Sig. (2-tailed)													
N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
Correlation Coefficient	0,060	0,059	0,150	0,172	0,150	0,270	0,217	0,153	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Sig. (2-tailed)													
N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
Correlation Coefficient	0,044	0,092	0,133	0,172	0,133	0,261	0,228	0,185	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Sig. (2-tailed)													
N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
Correlation Coefficient	0,088	0,095	0,156	0,223	0,186	0,234	0,258	0,200	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Sig. (2-tailed)													
N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
Correlation Coefficient	0,143	0,039	0,091	0,100	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Sig. (2-tailed)													
N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
Correlation Coefficient	0,105	0,100	0,171	0,241	0,166	0,220	0,182	0,202	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Sig. (2-tailed)													
N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
Correlation Coefficient	0,127	0,144	0,176	0,212	0,169	0,204	0,228	0,208	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Sig. (2-tailed)													
N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368
Correlation Coefficient	0,169	0,198	0,265	0,294	0,132	0,187	0,217	0,177	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Sig. (2-tailed)													
N	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368	368

Στον πίνακα 208 τα στοιχεία της κυρίας διαγωνίως είναι χρωματισμένα με μπλε χρώμα και αποτελούνται κατ' αποκλειστικότητα από μονάδες. Οι μονάδες αυτές δηλώνουν την απόλυτη συσχέτιση ανάμεσα σε μια μεταβλητή και τον εαυτό της. Πάνω και κάτω από την κύρια διαγώνιο βρίσκονται οι συντελεστές συσχέτισης καθεμιάς από τις μεταβλητές που αφορούν

την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές που σχετίζονται ακριβώς με την εργασιακή τους ικανοποίηση.

Ανάμεσα σε όλες τις στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις του παρατηρήθηκαν και μάλιστα σε επίπεδο σημαντικότητας (επίπεδο σφάλματος τύπου Ι) 1%, εύρημα ιδιαίτερα σημαντικό, θεωρήθηκε αρκετό να παρατεθούν οι είκοσι επτά ισχυρότερες. Πρόκειται για αυτές που είχαν αξιολογήσει υψηλή ένταση, πάνω από 59,5%. Με μωβ χρώμα παριστάνεται η ισχυρότερη συσχέτιση του πίνακα, με μπλε οι υπόλοιπες εννέα που μαζί με την μωβ συνθέτουν την κορυφαία δεκάδα συσχετίσεων από άποψη ισχύος, ενώ με πράσινο παριστάνονται οι υπόλοιπες συσχετίσεις που κυμάνθηκαν σε επίπεδα πάνω από 0,595=59,5%.

Στον πίνακα 209, διακρίνονται τα αποτελέσματα της απόπειρας να διερευνηθεί η ύπαρξη και η κατεύθυνση μιας κάποιας συσχέτισης ανάμεσα στο βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος με το εάν ο διευθυντής/ντριά τους τους βοηθά όταν τον/την χρειάζονται και στο βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με το εάν ο/η διευθυντής/ντριά τους κατανοεί τα προβλήματά τους. Ο συντελεστής του Kendall έδωσε τιμή 0,729 με $p\text{-value} < 0,001 < 0,01 = \alpha$, όπου α το επίπεδο σημαντικότητας που εδώ είναι της τάξης του 1%. Υπάρχει λοιπόν πράγματι στατιστικά σημαντική και ιδιαίτερα ισχυρή συσχέτιση και μάλιστα σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Η συσχέτιση αυτή είναι θετική γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από την βοήθεια που λαμβάνουν από την διεύθυνση της σχολικής μονάδας, όταν χρειάζεται, τείνουν να νιώθουν επίσης ικανοποιημένοι και από την στάση κατανόησης που αυτή δείχνει στα προβλήματά τους.

Με την ίδια ακριβώς μεθοδολογία βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από την συνεργασία τους με την διεύθυνση της σχολικής μονάδας, αναγνωρίζοντας την ως εποικοδομητική, τείνουν να νιώθουν επίσης ικανοποιημένοι και από την βοήθεια που λαμβάνουν από αυτή, όταν χρειάζεται, από την γενικότερη παρουσία της στο πλευρό τους κατά την άσκηση του έργου τους, από την στάση κατανόησης που αυτή δείχνει στα προβλήματά τους, καθώς και από τη συμπεριφορά της προς τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, αναγνωρίζοντας την ως δίκαιη προς όλους.

Προκύπτει επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από την γενικότερη παρουσία της διεύθυνσης στο πλευρό τους κατά την άσκηση του έργου τους τείνουν να νιώθουν επίσης ικανοποιημένοι και από την βοήθεια που λαμβάνουν από αυτή, όταν χρειάζεται, από την στάση κατανόησης που αυτή δείχνει στα προβλήματά τους, από την συνεργασία τους με αυτή, αναγνωρίζοντας την ως εποικοδομητική, καθώς και από τη συμπεριφορά της προς τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, αναγνωρίζοντας τη ως δίκαιη προς όλους.

Ομοίως καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συμπεριφορά της διεύθυνσης προς τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, αναγνωρίζοντας την ως δίκαιη προς όλους, τείνουν να νιώθουν επίσης ικανοποιημένοι και από την στάση κατανόησης που αυτή δείχνει στα προβλήματά τους, από την συνεργασία τους με αυτή, αναγνωρίζοντας την ως εποικοδομητική αλλά και από την βοήθεια που λαμβάνουν από αυτή, όταν χρειάζεται.

Correlations				
Πίνακας 209			Ο/Η διευθυντής/ντριά μου με βοηθά όταν τον/την χρειάζομαι.	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου κατανοεί τα προβλήματά μου.
Kendall's tau_b	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου με βοηθά όταν τον/την χρειάζομαι.	Correlation Coefficient	1,000	,729**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	368	368
	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου κατανοεί τα προβλήματά μου.	Correlation Coefficient	,729**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	368	368

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Στην ίδια κατεύθυνση, αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους, τείνουν να νιώθουν επίσης ικανοποιημένοι και από την συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους, από την γενικότερη στάση και συμπεριφορά των συναδέλφων τους απέναντί τους αλλά και από την βοήθεια που λαμβάνουν από αυτούς, όταν χρειάζεται.

Κάτι που κεντρίζει την προσοχή μας είναι και το ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από την γενικότερη εικόνα και αίσθηση του περιβάλλοντος χώρου της σχολικής μονάδας, χαρακτηρίζοντας τον ως ευχάριστο, τείνουν να νιώθουν επίσης ικανοποιημένοι και από την καταλληλότητα του περιβάλλοντος αυτού χώρου, αλλά και από την ασφάλεια που αυτός εμπνέει για τους μαθητές τους αλλά και τους ίδιους. Επιπλέον όσοι νιώθουν ικανοποιημένοι από την από την καταλληλότητα του χώρου αυτού, τείνουν επίσης να νιώθουν ικανοποιημένοι και από την ασφάλεια που εμπνέει για τους μαθητές τους αλλά και τους ίδιους.

Επιπρόσθετα, μέσα από τα δεδομένα αποτυπώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από την βοήθεια που λαμβάνουν από τους συναδέλφους τους, όταν χρειάζεται, τείνουν να νιώθουν επίσης ικανοποιημένοι και από την γενικότερη στάση και συμπεριφορά των συναδέλφων τους απέναντί τους, καθώς και από την συνεργασία τους με αυτούς.

Μέσα από την μελέτη των συσχετίσεων βρέθηκε ακόμα ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από την γενικότερη στάση και συμπεριφορά των συναδέλφων τους απέναντί τους τείνουν να νιώθουν επίσης ικανοποιημένοι και από το γενικότερο κλίμα συνεργατικότητας και το ομαδικό πνεύμα των συναδέλφων τους, αλλά και από την συνεργασία τους με αυτούς.

Βρέθηκε ακόμα ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από το γενικότερο κλίμα συνεργατικότητας και το ομαδικό πνεύμα των συναδέλφων τους τείνουν να νιώθουν επίσης ικανοποιημένοι και από την συνεργασία των ίδιων με τους συναδέλφους τους αυτούς.

Μεγάλης σημασίας είναι και το ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η εργασία τους είναι δημιουργική τείνουν επίσης να νιώθουν ότι είναι και ευχάριστη καθώς και ότι τους βοηθά στην προσωπική τους ανάπτυξη. Όσοι επιπλέον νιώθουν ότι το επάγγελμά τους τους βοηθά στην προσωπική τους ανάπτυξη τείνουν επίσης να νιώθουν ικανοποιημένοι από την συνεργασία τους με τους μαθητές τους.

Η έρευνα κατέδειξε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από την συνεργασία τους με τους μαθητές τους, αναγνωρίζοντάς την ως αποτελεσματική, τείνουν επίσης να νιώθουν ικανοποιημένοι από την αναγνώριση της δουλειάς τους εκ μέρους των μαθητών τους, καθώς και από το σεβασμό που οι τελευταίοι τρέφουν στο πρόσωπό τους. Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από την αναγνώριση αυτή της δουλειάς τους εκ μέρους των μαθητών τους τείνουν επίσης να νιώθουν ικανοποιημένοι από αυτό το σεβασμό που αντιλαμβάνονται ότι οι μαθητές τρέφουν στο πρόσωπό τους.

Μελετώντας τις μεταβλητές που αφορούν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τους διάφορους τομείς πλέον της εργασίας τους, οι οποίες και προέκυψαν από τις μεταβλητές που μετρούν την ικανοποίησή τους από κάθε ξεχωριστή πτυχή του διδακτικού επαγγέλματος, πτυχές που εμπίπτουν μονοσήμαντα στους διάφορους τομείς αυτούς, καταλήξαμε σε ιδιαίτερα αξιόλογα ευρήματα. Αξίζει μάλιστα να έχουμε πάντοτε κατά νου τις διαφορετικές εκφάνσεις των παραπάνω (αλλά και των επόμενων) συσχετίσεων, που αποτελούν στην ουσία την έκφραση του ίδιου φαινομένου προς την αντίθετη κατεύθυνση ως προς αυτή στα πλαίσια της

οποίας παρουσιάστηκαν σε πρώτη φάση οι διάφορες αυτές συσχετίσεις. Τη διαφορετική αυτή έκφανση αποδώσαμε χαρακτηριστικά παραπάνω στην περίπτωση της συσχέτισης ανάμεσα στη συμβολή των αρχικών σπουδών στις γνώσεις Παιδαγωγικής και στη συμβολή τους στις γνώσεις Ψυχολογίας (σελ. 344).

Στον πίνακα 210 που ακολουθεί τα στοιχεία της κυρίας διαγωνίου είναι χρωματισμένα με μπλε χρώμα και αποτελούνται κατ' αποκλειστικότητα από μονάδες. Οι μονάδες αυτές δηλώνουν την απόλυτη συσχέτιση ανάμεσα σε μια μεταβλητή και τον εαυτό της. Πάνω και κάτω από την κύρια διαγώνιο βρίσκονται οι συντελεστές συσχέτισης καθεμιάς από τις μεταβλητές του πίνακα, που σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από

τους διάφορους τομείς του διδακτικού τους επαγγέλματος, με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές αυτές. Όλες οι μεταβλητές του πίνακα αυτού βρέθηκαν να αλληλοσυσχετίζονται. Ανάμεσα σε όλες τις στατιστικά σημαντικές αυτές συσχετίσεις του παρατηρήθηκαν και μάλιστα σε επίπεδο σημαντικότητας (επίπεδο σφάλματος τύπου Ι) 1%, εύρημα ιδιαίτερα σημαντικό, θα σταθούμε σε αυτές που εμφάνισαν τους υψηλότερους συντελεστές συσχέτισης, πάνω από 35,9%. Με μωβ χρώμα παριστάνεται η ισχυρότερη συσχέτιση του πίνακα, ενώ με μπλε οι υπόλοιπες συσχετίσεις στις οποίες θα γίνει αναφορά.

Μέσα από τα δεδομένα του πίνακα αυτού καταδεικνύεται κάτι ιδιαίτερα σημαντικό. Φαίνεται πράγματι ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από τις διάφορες πτυχές αυτού καθαυτού του διδακτικού τους επαγγέλματος τείνουν να νιώθουν επίσης ικανοποιημένοι από τη συμπεριφορά, τις σχέσεις, τη συνεργασία και γενικά από τις διάφορες πτυχές της εργασίας τους που έχουν να κάνουν με τους μαθητές τους, από την στάση, την συμπεριφορά, την συνεργασία και γενικά από τις διάφορες πτυχές της εργασίας τους που έχουν να κάνουν με τους συναδέλφους τους, από την καταλληλότητα, την ασφάλεια και την γενικότερη εικόνα και αίσθηση του περιβάλλοντος χώρου της σχολικής μονάδας, καθώς και από τη συμπεριφορά, τις σχέσεις, τη συνεργασία και γενικά από τις διάφορες πτυχές της εργασίας τους που έχουν να κάνουν με τη διεύθυνση. Η ικανοποίηση επομένως του εκπαιδευτικού από αυτό καθαυτό το διδακτικό του επάγγελμα φαίνεται να επιδρά καθοριστικά στην ικανοποίησή τους από όλες τις άλλες πτυχές του διδακτικού επαγγέλματος. Μάλιστα η σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα και στην ικανοποίηση από τους μαθητές είναι η ισχυρότερη από όλες τις συσχετίσεις που βρέθηκαν ανάμεσα στις μεταβλητές του πίνακα 210. Η ασθενέστερη από τις προαναφερθείσες σχέσεις, που και πάλι βέβαια κυμαίνεται σε αρκετά υψηλά επίπεδα, είναι αυτή ανάμεσα στην ικανοποίηση από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα και στην ικανοποίηση από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας.

Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που μένουν ικανοποιημένοι από την στάση, την συμπεριφορά, την συνεργασία και γενικά από τις διάφορες πτυχές της εργασίας τους που έχουν να κάνουν με τους συναδέλφους τους τείνουν να νιώθουν επίσης ικανοποιημένοι από τη συμπεριφορά, τις σχέσεις, τη συνεργασία και γενικά από τις διάφορες πτυχές της εργασίας τους

		Correlations				
Πίνακας 210		Ικανοποίηση_Διεύθυνση	Ικανοποίηση_Συναδέλφους	Ικανοποίηση_Επάγγελμα	Ικανοποίηση_Μαθητές	Ικανοποίηση_Περιβάλλον
Ικανοποίηση_Διεύθυνση	Pearson Correlation	1	,496**	,267**	,211**	,292**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	368	368	368	368	368
Ικανοποίηση_Συναδέλφους	Pearson Correlation	,496**	1	,411**	,359**	,285**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	368	368	368	368	368
Ικανοποίηση_Επάγγελμα	Pearson Correlation	,267**	,411**	1	,665**	,371**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	368	368	368	368	368
Ικανοποίηση_Μαθητές	Pearson Correlation	,211**	,359**	,665**	1	,389**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	368	368	368	368	368
Ικανοποίηση_Περιβάλλον	Pearson Correlation	,292**	,285**	,371**	,389**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	368	368	368	368	368

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

που έχουν να κάνουν με τους μαθητές τους, αλλά και από τις διάφορες πτυχές της εργασίας τους που έχουν να κάνουν με την διεύθυνση της σχολικής τους μονάδας.

Τέλος, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από την καταλληλότητα, την ασφάλεια και την γενικότερη εικόνα και αίσθηση του περιβάλλοντος χώρου της σχολικής μονάδας, τείνουν να νιώθουν επίσης ικανοποιημένοι από τη συμπεριφορά, τις σχέσεις, τη συνεργασία και γενικά από τις διάφορες πτυχές της εργασίας τους που έχουν να κάνουν με τους μαθητές τους αλλά και από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα.

Φαίνεται ουσιαστικά μέσα από την ανάλυση αυτή ότι ο σημαντικότερος παράγοντας που επιδρά καθοριστικά στη συνολική ικανοποίηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός από την εργασία του είναι η ικανοποίησή του από αυτό καθαυτό το διδακτικό του επάγγελμα καθώς και από τους μαθητές του.

1.5.5. Εργασιακή Εξουθένωση

Στον πίνακα 211 που θα ακολουθήσει μπορεί κανείς να διακρίνει κάποια εντυπωσιακά ευρήματα σχετικά με την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών του δείγματος. Ανάμεσα σε όλες σχεδόν τις μεταβλητές, καθεμιά εκ των οποίων αντιστοιχεί σε μία από τις ερωτήσεις-θέσεις του εν λόγω τμήματος του ερωτηματολογίου, ερωτήσεις που είχαν ως στόχο την διερεύνηση του βαθμού της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών του δείγματος, βρέθηκαν θετικές και αρνητικές συσχετίσεις, με τις περισσότερες να είναι μάλιστα στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Τα τρία χαρακτηριστικά που διερευνούν οι ερωτήσεις-θέσεις του τμήματος αυτού του ερωτηματολογίου της έρευνας είναι ακριβώς οι τρεις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης σύμφωνα με το μοντέλο των Maslach και Jackson. Ο στόχος των ερωτήσεων-θέσεων αυτών και κατ' επέκταση των προαναφερθεισών μεταβλητών που αντιστοιχούν σε αυτές τις ερωτήσεις-θέσεις ήταν, μέσα από την διερεύνηση των τριών διαστάσεων της εξουθένωσης, να σχηματιστεί μια συνολικότερη εικόνα για το βαθμό της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος. Η διερεύνηση δε της ύπαρξης και της κατεύθυνσης ενδεχόμενων συσχετίσεων ανάμεσα στις διάφορες πτυχές της εξουθένωσης, κύριες και επιμέρους, αναμένεται να δώσει κρίσιμης σημασίας ευρήματα σχετικά με το προφίλ εξουθένωσης των εκπαιδευτικών του δείγματος. Οι συσχετίσεις αυτές σε άλλες περιπτώσεις δηλώνουν ασθενή συσχέτιση, σε άλλες μέτρια και σε άλλες ιδιαίτερα και εντυπωσιακά ισχυρή. Οι εκπαιδευτικοί όπως είχε ήδη αναφερθεί παραπάνω, κατά την παρουσίαση και την ανάλυση της ποσοστιαίας κατανομής των απαντήσεών τους στις συγκεκριμένες ερωτήσεις-θέσεις του ερωτηματολογίου, σκιαγράφησαν μέσω των απαντήσεων αυτών ένα σαφές μοτίβο εργασιακής εξουθένωσης που χαρακτηρίζεται από πολύ χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και συγκεκριμένα από ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, πολύ χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και σχετικά υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Η διερεύνηση της ύπαρξης ενδεχόμενων συσχετίσεων κατέδειξε ως εκ τούτου ότι σε οποιοδήποτε από τα ζεύγη των συσχετιζόμενων μεταβλητών, όταν οι μεταβλητές αυτές έχουν να κάνουν με την συναισθηματική εξάντληση ή την αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί που δεν νιώθουν εξουθενωμένοι από την πτυχή της εργασίας τους που αντιστοιχεί στην μία εκ των δύο αυτών μεταβλητών, τείνουν επίσης να μην νιώθουν

Πίνακας 211

εξουθενωμένοι και από την πτυχή της εργασίας τους που αντιστοιχεί στην άλλη μεταβλητή. Στην περίπτωση αυτή η συσχέτιση είναι θετική.

Στην περίπτωση που στο ζεύγος των συσχετιζόμενων μεταβλητών η μία εκ των δύο ανήκει στις μεταβλητές που σχετίζονται είτε με την συναισθηματική εξάντληση είτε με την

[illegible]

***. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

***. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών, με την άλλη να ανήκει στις μεταβλητές που σχετίζονται με την προσωπική τους επίτευξη, τότε οι εκπαιδευτικοί που δεν νιώθουν εξουθενωμένοι από την πτυχή της εργασίας τους που αντιστοιχεί στην πρώτη εκ των δύο αυτών μεταβλητών, τείνουν επίσης να μην νιώθουν εξουθενωμένοι και ως προς την πτυχή της εργασίας τους που αντιστοιχεί στην δεύτερη μεταβλητή. Στην περίπτωση αυτή όμως η συσχέτιση είναι αρνητική.

Τέλος, στην περίπτωση που στο ζεύγος των συσχετιζόμενων μεταβλητών και οι δύο ανήκουν στις μεταβλητές που σχετίζονται με την προσωπική επίτευξη των εκπαιδευτικών, τότε οι εκπαιδευτικοί που δεν νιώθουν εξουθενωμένοι ως προς την πτυχή της εργασίας τους που αντιστοιχεί στην μία εκ των δύο αυτών μεταβλητών, τείνουν να μην νιώθουν επίσης εξουθενωμένοι και ως προς την πτυχή της εργασίας τους που αντιστοιχεί στην άλλη μεταβλητή. Στην περίπτωση αυτή η συσχέτιση είναι θετική.

Μολονότι δεν φαίνεται κάποια διαφοροποίηση εντούτοις υπάρχει και είναι κρίσιμης σημασίας ως προς την κατανόηση του φυσικού νοήματος του τι μετρούν οι μεταβλητές του εν λόγω τμήματος του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο μεθοδολογικό σκέλος, η διαφοροποίηση οφείλεται στο ότι η προσωπική επίτευξη και οι ερωτήσεις της βαθμολογούνται στην ουσία αντίστροφα σε σχέση με τις άλλες δύο διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης, την αποπροσωποποίηση και την συναισθηματική εξάντληση.

Στον πίνακα 211 τα στοιχεία της κυρίας διαγωνίου είναι χρωματισμένα με μπεζ χρώμα και αποτελούνται κατ' αποκλειστικότητα από μονάδες. Οι μονάδες αυτές δηλώνουν την απόλυτη συσχέτιση ανάμεσα σε μια μεταβλητή και τον εαυτό της. Πάνω και κάτω από την κύρια διαγώνιο βρίσκονται οι συντελεστές συσχέτισης καθεμιάς από τις μεταβλητές που αφορούν την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές που σχετίζονται ακριβώς με την εργασιακή τους εξουθένωση. Ανάμεσα σε όλες τις στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις του παρατηρήθηκαν και μάλιστα σε επίπεδο σημαντικότητας (επίπεδο σφάλματος τύπου I) 1%, εύρημα ιδιαίτερα σημαντικό, θεωρήθηκε αρκετό να παρατεθούν οι δεκατρείς ισχυρότερες από αυτές, οι οποίες μάλιστα ήσαν αξιόλογα υψηλής έντασης, πάνω από 50%. Με μωβ χρώμα παριστάνεται η ισχυρότερη συσχέτιση του πίνακα, με μπλε οι υπόλοιπες εννέα που μαζί με την μωβ συνθέτουν την κορυφαία δεκάδα συσχετίσεων από άποψη ισχύος, ενώ με πράσινο παριστάνονται οι υπόλοιπες συσχετίσεις που κυμάνθηκαν σε επίπεδα πάνω από 0,5=50%.

Στον πίνακα 212, διακρίνονται τα αποτελέσματα της απόπειρας να διερευνηθεί η ύπαρξη και η κατεύθυνση μιας κάποιας συσχέτισης ανάμεσα στο πόσο συχνά νιώθουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συναισθηματικά εξαντλημένοι από την εργασία τους και στο πόσο συχνά νιώθουν εξουθενωμένοι από αυτή. Ο συντελεστής ταυ του Kendall έδωσε τιμή 0,646 με $p\text{-value} < 0,001 < 0,01 = \alpha$, όπου α το επίπεδο σημαντικότητας που εδώ είναι της τάξης του 1%. Υπάρχει λοιπόν πράγματι στατιστικά σημαντική και ιδιαίτερα ισχυρή συσχέτιση και μάλιστα σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Η συσχέτιση αυτή είναι θετική γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν νιώθουν συναισθηματικά εξαντλημένοι από την εργασία τους τείνουν να μη νιώθουν εξουθενωμένοι από αυτή.

Correlations				
Πίνακας 212			Νιώθω συναισθηματικά εξαντλημένος από την εργασία μου.	Νιώθω εξουθενωμένος από την εργασία μου.
Kendall's tau_b	Νιώθω συναισθηματικά εξαντλημένος από την εργασία μου.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 . 368	,646** ,000 368
	Νιώθω εξουθενωμένος από την εργασία μου.	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,646** ,000 368	1,000 . 368

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Με την ίδια ακριβώς μεθοδολογία βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν νιώθουν συναισθηματικά άδεια όταν σχολούν από τη δουλειά τους, τείνουν να μη νιώθουν απογοητευμένοι από τη δουλειά τους. Επίσης φαίνεται ότι οι όσοι δεν νιώθουν κουρασμένοι όταν ξυπνούν το πρωί και έχουν να αντιμετωπίσουν ακόμα μια μέρα στη δουλειά, τείνουν να μη νιώθουν εξουθενωμένοι από την εργασία τους.

Στο ίδιο μοτίβο, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν νιώθουν κουρασμένοι όταν ξυπνούν το πρωί και έχουν να αντιμετωπίσουν ακόμα μια μέρα στη δουλειά, τείνουν να μη νιώθουν ότι δεν πάει άλλο· τείνουν δηλαδή να μην νιώθουν ότι βρίσκονται σε αδιέξοδο θεωρώντας ανυπόφορη την εργασία τους.

Φάνηκε ακόμα ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι διαχειρίζονται πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών τους τείνουν επίσης να νιώθουν ότι διαχειρίζονται πολύ ήρεμα τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν στην εργασία τους.

Ομοίως καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν νιώθουν εξουθενωμένοι από την εργασία τους τείνουν να μη νιώθουν ότι δεν πάει άλλο· τείνουν δηλαδή να μην νιώθουν ότι βρίσκονται σε αδιέξοδο θεωρώντας ανυπόφορη την εργασία τους. Κάτι εξίσου αξιόλογο είναι και το ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν γεμάτοι δύναμη και ενεργητικότητα τείνουν επίσης να νιώθουν ότι μπορούν εύκολα να δημιουργήσουν μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές τους, ότι διαχειρίζονται πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών τους, αλλά και ότι διαχειρίζονται πολύ ήρεμα τα όποια προβλήματα που προκύπτουν στην εργασία τους. Οι ίδιοι αυτοί εκπαιδευτικοί που νιώθουν γεμάτοι δύναμη και ενεργητικότητα τείνουν συνάμα να νιώθουν ενθουσιασμένοι που έχουν εργαστεί στενά με τους μαθητές τους, όταν σχολούν από την δουλειά τους.

Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ενθουσιασμένοι χάρη στη στενή συνεργασία τους με τους μαθητές τους, όταν σχολούν από την δουλειά τους, τείνουν επίσης να νιώθουν και ότι έχουν επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στην εργασία τους.

Βρέθηκε επιπλέον ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν νιώθουν κουρασμένοι όταν ξυπνούν το πρωί και έχουν να αντιμετωπίσουν ακόμα μια μέρα στη δουλειά τείνουν να μη νιώθουν συναισθηματικά εξαντλημένοι από την εργασία τους.

Τέλος οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι μπορούν εύκολα να καταλάβουν πως αισθάνονται οι μαθητές τους τείνουν επίσης να νιώθουν ότι διαχειρίζονται πολύ αποτελεσματικά τα όποια προβλήματα των μαθητών.

Στον πίνακα 213 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις που βρέθηκαν στα πλαίσια της έρευνας για τις τρεις επιμέρους διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης. Πρόκειται για την συναισθηματική εξάντληση-εξουθένωση, την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη.

Τα στοιχεία της κυρίας διαγωνίου του συμμετρικού αυτού πίνακα είναι χρωματισμένα με μπεζ χρώμα και αποτελούνται κατ' αποκλειστικότητα από μονάδες. Οι μονάδες αυτές δηλώνουν την απόλυτη συσχέτιση ανάμεσα σε μια μεταβλητή και τον εαυτό της. Πάνω και κάτω από την κύρια διαγώνιο βρίσκονται οι συντελεστές συσχέτισης καθεμιάς

Correlations				
Πίνακας 213		Συναισθηματική_Εξουθένωση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική_Επίτευξη
Συναισθηματική_Εξουθένωση	Pearson Correlation	1	,543**	-,413**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	368	368	368
Αποπροσωποποίηση	Pearson Correlation	,543**	1	-,314**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	368	368	368
Προσωπική_Επίτευξη	Pearson Correlation	-,413**	-,314**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	368	368	368

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

από τις μεταβλητές του πίνακα με καθεμιά από τις υπόλοιπες. Οι συσχετίσεις που βρέθηκαν για τις μεταβλητές αυτές που αντιστοιχούν στις τρεις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης είναι όλες στατιστικά σημαντικές και μάλιστα σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Βρέθηκε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης τείνουν να εμφανίζουν και χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης. Η τάση αυτή είναι θετική και ιδιαίτερα ισχυρή. Είναι η ισχυρότερη τάση που παρατηρήθηκε στα πλαίσια του εν λόγω πίνακα συσχετίσεων.

Επιπλέον, ένα ακόμα ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης τείνουν να εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης. Η εν λόγω τάση ήταν και εδώ ιδιαίτερα έντονη.

Τέλος, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης τείνουν να εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης. Η τάση εδώ, αν και ήταν η χαμηλότερη από τις τάσεις που βρέθηκαν ως προς την ισχύ της, ήταν και πάλι αρκετά ισχυρή.

1.5.6. Επαγγελματική Ανάπτυξη και Εργασιακή Ικανοποίηση

Στο σημείο αυτό της ανάλυσης των αποτελεσμάτων θα μελετηθούν οι σχέσεις και οι συσχετίσεις που αναμένεται να αποτελέσουν την απάντηση επί της ουσίας στο κύριο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης: πρόκειται ακριβώς για το εάν και κατά πόσο υπάρχει σχέση-συσχέτιση ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Για τις ανάγκες της διερεύνησης αυτής θα μελετηθούν συγκεντρωτικοί πίνακες που αφορούν από την μία πλευρά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και από την άλλη τις τρεις επιμέρους πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης όπως αυτές διαγράφονται στην σχετική βιβλιογραφία.

Οι τρεις αυτές πτυχές δεν είναι άλλες από την συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ίσως το κομβικότερο σημείο στο οποίο και θα σταθεί περισσότερο η παρούσα έρευνα λόγω αυτής καθ'αυτής της στοχοθεσίας της αλλά και της άμεσης επίδρασης της συγκεκριμένης πτυχής στη διδακτική πράξη, τις αρχικές τους σπουδές και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Οι μεταβλητές που θα χρησιμοποιηθούν στους πίνακες αυτούς έχουν να κάνουν, στην περίπτωση και των τριών πτυχών της επαγγελματικής ανάπτυξης, με τις ερωτήσεις-θέσεις των σχετικών τμημάτων του ερωτηματολογίου. Για την ακρίβεια, καθεμιά από τις μεταβλητές αντιστοιχεί σε καθεμιά από τις ερωτήσεις-θέσεις του εκάστοτε τμήματος του ερωτηματολογίου. Πρόκειται για μια αμφιμονοσήμαντη αντιστοιχία.

Αναφορικά με τις δύο πρώτες πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης, ήτοι την συνολική επιμόρφωση και τις αρχικές σπουδές, οι ερωτήσεις-θέσεις του ερωτηματολογίου, στις οποίες αντιστοιχούν και οι μεταβλητές που θα παρουσιαστούν στους πίνακες που θα ακολουθήσουν, έχουν να κάνουν με τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος αφενός με το εάν η συνολική τους επιμόρφωση ή αντιστοίχως οι αρχικές τους σπουδές τους βοήθησαν ή τους προετοίμασαν επαρκώς για το διδακτικό τους έργο συνολικά και αφετέρου με το εάν η συνολική τους αυτή επιμόρφωση ή οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες τους σχετικά με τις διάφορες επιμέρους πτυχές του έργου τους αυτού.

Για την τρίτη πτυχή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τις επιμορφωτικές τους ανάγκες δηλαδή, οι μεταβλητές στον αντίστοιχο πίνακα αντιστοιχούν όπως ήδη αναφέρθηκε στις ερωτήσεις-θέσεις του σχετικού τμήματος του ερωτηματολογίου, οι οποίες στην περίπτωση

αυτή έχουν να κάνουν με τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος με το εάν νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σε κάποιον ή κάποιους από τους διάφορους τομείς του διδακτικού τους έργου.

Όσον αφορά το δεύτερος σκέλος της συσχέτισης, την εργασιακή ικανοποίηση δηλαδή, οι μεταβλητές που θα χρησιμοποιηθούν στους πίνακες που παρατίθενται παρακάτω έχουν να κάνουν με την συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, την ικανοποίησή τους από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας, την ικανοποίησή τους από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των συναδέλφων τους, την ικανοποίησή τους από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους, την ικανοποίησή τους από τον περιβάλλοντα χώρο της σχολικής μονάδας και τέλος με την ικανοποίησή τους από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα.

Με άλλα λόγια δεν θα παρουσιαστούν όλες οι πτυχές της εργασιακής ικανοποίησης αλλά θα αξιοποιηθούν όλες τους προκειμένου να δώσουν ένα μέτρο για τους πέντε κύριους άξονες ικανοποίησης, ομαδοποίηση σύμφωνα με τη δομή και τη φιλοσοφία του ερωτηματολογίου TSI το οποίο χρησιμοποιήθηκε εδώ, άξονες οι οποίοι αντιστοιχούν στις μεταβλητές της ικανοποίησης, των οποίων ο βαθμός συσχέτισης με τις μεταβλητές της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι και το περιεχόμενο των πινάκων που θα ακολουθήσουν.

Ο επιπρόσθετος άξονας της συνολικής ικανοποίησης χρησιμοποιείται για να διερευνηθούν και οι συσχετίσεις των μεταβλητών της επαγγελματικής ανάπτυξης όχι μόνο με τους επιμέρους τομείς αλλά και με την ικανοποίηση συνολικά που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους.

Στον συγκεντρωτικό πίνακα 214 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της απόπειρας να διερευνηθεί η ύπαρξη και η κατεύθυνση των ενδεχόμενων συσχετίσεων ανάμεσα στις προαναφερθείσες μεταβλητές που σχετίζονται με την συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του δείγματος και στις προαναφερθείσες μεταβλητές που σχετίζονται με την εργασιακή τους ικανοποίηση.

Με γαλάζιο χρώμα είναι μαρκαρισμένα τα κελιά που ικανοποιούν την παρακάτω συνθήκη.

Εάν ένα κελί εμπεριέχει τιμή του συντελεστή rho (ρ) του Spearman που ξεπερνά το $18,4\%=0,184$ και ταυτόχρονα η εν λόγω συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1%, τότε το κελί αυτό μαρκάρεται με γαλάζιο χρώμα.

Με μωβ χρώμα είναι μαρκαρισμένο το κελί με την υψηλότερη συσχέτιση στο συγκεκριμένο πίνακα.

Ο λόγος για τον οποίο ενδείκνυται στην εν λόγω περίπτωση η χρήση του συντελεστή rho του Spearman καθώς επίσης και ο λόγος για τον οποίο θεωρούνται ιδιαίτερα αξιόλογες οι εν λόγω συσχετίσεις που ξεπερνούν το όριο του 18% αναφέρονται αναλυτικά στο μεθοδολογικό σκέλος της παρούσας μελέτης.

Στηριζόμενοι στον συγκεντρωτικό αυτό πίνακα αυτό θα προχωρήσουμε χωρίς την παρουσίαση των επιμέρους πινάκων στην αποτύπωση των ιδιαίτερα αξιοσημείωτων σχέσεων και συσχετίσεων που βρέθηκαν. Οι συσχετίσεις στις οποίες θα αναφερθούμε είναι όλες θετικές, αμφίδρομες και στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Στα πλαίσια λοιπόν της διερεύνησης των ενδεχόμενων σχέσεων και συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές του πίνακα που σχετίζονται με την συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του δείγματος και στις μεταβλητές του πίνακα που σχετίζονται με την εργασιακή τους

Πίνακας 214

Correlations			Συνολική_Εργασιακή_Εκπαίδευση	Ικανοποίηση_Διευθυνση	Ικανοποίηση_Συνάδελφοι	Ικανοποίηση_Επαγγελμα	Ικανοποίηση_Μαθητες	Ικανοποίηση_Περιβάλλον
Spearman's rho	Νιώθω ότι η συνολική μου επιμόρφωση με βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό μου έργο	Correlation Coefficient	,225**	,132*	,087	,233**	,221**	,188**
		Sig. (2-tailed)	,000	,012	,097	,000	,000	,000
		N	368	368	368	368	368	368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών	Correlation Coefficient	,151**	,174**	-,001	,108*	,093	,165**
		Sig. (2-tailed)	,004	,001	,982	,039	,075	,001
		N	368	368	368	368	368	368
	Νιώθω ότι η συνολική μου επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης	Correlation Coefficient	,186**	,219**	,075	,128*	,145**	,116*
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,150	,014	,005	,027
		N	368	368	368	368	368	368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές	Correlation Coefficient	,242**	,134*	,135**	,188**	,175**	,242**
		Sig. (2-tailed)	,000	,010	,009	,000	,001	,000
		N	368	368	368	368	368	368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τις Νέες τεχνολογίες και αξιοποίησή τους στην τάξη	Correlation Coefficient	,101	,116*	,070	,068	,107*	,117*
		Sig. (2-tailed)	,054	,026	,179	,196	,040	,024
		N	368	368	368	368	368	368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση του επιστημονικού μου αντικείμενου	Correlation Coefficient	,203**	,172**	,077	,219**	,204**	,132*
		Sig. (2-tailed)	,000	,001	,141	,000	,000	,012
		N	368	368	368	368	368	368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με την Αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών	Correlation Coefficient	,212**	,121*	,014	,199**	,171**	,191**
		Sig. (2-tailed)	,000	,020	,782	,000	,001	,000
		N	368	368	368	368	368	368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες	Correlation Coefficient	,115*	,202**	-,007	,087	,075	,126*
		Sig. (2-tailed)	,028	,000	,887	,097	,149	,016
		N	368	368	368	368	368	368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων	Correlation Coefficient	,269**	,197**	,080	,228**	,152**	,265**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,127	,000	,004	,000
		N	368	368	368	368	368	368
	Η επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου για Καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συνάδελφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς	Correlation Coefficient	,158**	,203**	,087	,101	,098	,054
		Sig. (2-tailed)	,002	,000	,095	,053	,059	,304
		N	368	368	368	368	368	368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Παιδαγωγικής	Correlation Coefficient	,184**	,271**	,008	,077	,137**	,188**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,882	,139	,008	,000
		N	368	368	368	368	368	368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Ψυχολογίας	Correlation Coefficient	,092	,216**	-,056	,021	,091	,087
		Sig. (2-tailed)	,080	,000	,287	,687	,082	,096
		N	368	368	368	368	368	368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με την Υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων	Correlation Coefficient	,176**	,236**	,100	,080	,093	,137**
		Sig. (2-tailed)	,001	,000	,056	,127	,074	,009
		N	368	368	368	368	368	368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα	Correlation Coefficient	,132*	,186**	,060	,030	,096	,074
		Sig. (2-tailed)	,011	,000	,248	,565	,066	,155
		N	368	368	368	368	368	368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας	Correlation Coefficient	,175**	,218**	,090	,102*	,121*	,086
		Sig. (2-tailed)	,001	,000	,084	,050	,021	,098
		N	368	368	368	368	368	368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών μου	Correlation Coefficient	,210**	,178**	,123*	,165**	,137**	,161**
		Sig. (2-tailed)	,000	,001	,018	,001	,008	,002
		N	368	368	368	368	368	368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας	Correlation Coefficient	,228**	,158**	,120*	,190**	,168**	,178**
		Sig. (2-tailed)	,000	,002	,021	,000	,001	,001
		N	368	368	368	368	368	368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με την Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων	Correlation Coefficient	,124*	,234**	-,012	,065	,080	,076
		Sig. (2-tailed)	,018	,000	,815	,216	,125	,145
		N	368	368	368	368	368	368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης	Correlation Coefficient	,109*	,241**	-,017	,108*	,123*	-,004
		Sig. (2-tailed)	,036	,000	,740	,038	,018	,938
		N	368	368	368	368	368	368

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ικανοποίηση, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο, τείνουν να νιώθουν συνολικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

Στο σημείο αυτό απαντάται το κύριο ερευνητικό ερώτημα της εν λόγω διατριβής. Πράγματι λοιπόν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην εργασιακή τους ικανοποίηση. Η σχέση αυτή είναι αμφίδρομη, θετική, και μάλιστα αρκετά ισχυρή, με την τιμή του συντελεστή συσχέτισης rho του Spearman να κυμαίνεται στο 0,225. Φαίνεται λοιπόν ότι η συνολική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού ερμηνεύεται σε μεγάλο βαθμό, ειδικά αν αναλογιστεί κανείς τους πολυάριθμους παράγοντες που επιδρούν σε αυτή, από την ικανοποίησή του από την συνολική του επιμόρφωση, από την ικανοποίησή του, με άλλα λόγια, επί της ουσίας, από την επαγγελματική του ανάπτυξη. Η επαγγελματική ανάπτυξη δηλαδή του εκπαιδευτικού προβλέπει σημαντικά τη συμπεριφορά της μεταβλητής της συνολικής του ικανοποίησης από την εργασία του, με επίπεδο σφάλματος τύπου I 1%, εύρημα συγκλονιστικό. Κάτι λοιπόν απτό, χειροπιαστό, που καθορίζεται από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μπορεί να επηρεάσει και μάλιστα καθοριστικά κάτι αφηρημένο, όπως η εργασιακή ικανοποίηση, που επιδρά σε μια εκπληκτικά μεγάλη γκάμα παραμέτρων που καθορίζουν την ποιότητα του διδακτικού έργου, την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού συστήματος.

Συνεχίζοντας την μελέτη της επίδρασης των επιμέρους πτυχών της επαγγελματικής ανάπτυξης στην συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών άλλα και στην ικανοποίησή τους από επιμέρους τομείς της εργασίας τους, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν συνολικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους τείνουν επίσης να νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές, με τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου, με την αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, με γνώσεις παιδαγωγικής, με τη γνώση και την εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών τους, καθώς και με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Φυσικά όλες οι παραπάνω τάσεις είναι αμφίδρομες. Δηλαδή ισχύει και ότι η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σε καθεμία από τις προαναφερθείσες πτυχές του διδακτικού έργου συνεπάγεται αυξημένα επίπεδα της συνολικής τους ικανοποίησης.

Κάτι που κεντρίζει την προσοχή μας είναι και το ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά της διεύθυνσης της σχολικής τους μονάδας τείνουν επίσης να νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες, με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, με την καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς, με γνώσεις παιδαγωγικής, με γνώσεις ψυχολογίας, με την υποστήριξη και την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, με τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα, με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, με την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς και με γνώσεις κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

Όλες οι παραπάνω τάσεις είναι αμφίδρομες. Δηλαδή ισχύει και ότι η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σε καθεμιά από τις προαναφερθείσες πτυχές του διδακτικού έργου συνεπάγεται αυξημένα επίπεδα της ικανοποίησής τους από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά της διεύθυνσης της σχολικής τους μονάδας.

Βασιζόμενοι στην ίδια μεθοδολογία, καταλήγουμε στο ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα τείνουν επίσης να νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο. Μελετώντας και τις επιμέρους πτυχές του διδακτικού έργου φαίνεται ότι όσοι νιώθουν ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα τείνουν επίσης να νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές, με τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου, με την αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, καθώς και με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Όλες οι παραπάνω τάσεις είναι αμφίδρομες. Δηλαδή ισχύει και ότι η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι η συνολική τους επιμόρφωση συνέβαλε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο συνολικά αλλά και ότι κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σε καθεμιά από τις προαναφερθείσες επιμέρους πτυχές του, συνεπάγεται αυξημένα επίπεδα της ικανοποίησής τους από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα.

Στην ίδια κατεύθυνση διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους τείνουν επίσης να νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο. Μελετώντας και τις επιμέρους πτυχές του διδακτικού έργου βρέθηκε ότι όσοι νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους τείνουν συνάμα να νιώθουν και ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου.

Οι παραπάνω τάσεις είναι αμφίδρομες. Δηλαδή ισχύει και ότι η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι η συνολική τους επιμόρφωση συνέβαλε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο συνολικά αλλά και ότι κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους στην προαναφερθείσα πτυχή του, συνεπάγεται αυξημένα επίπεδα της ικανοποίησής τους από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους.

Με την ίδια μέθοδο αναδεικνύεται και το ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από τον περιβάλλοντα χώρο της σχολικής μονάδας τείνουν επίσης να νιώθουν και ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο. Μελετώντας και τις επιμέρους πτυχές του διδακτικού έργου φαίνεται ότι όσοι νιώθουν ικανοποιημένοι από τον περιβάλλοντα χώρο της σχολικής μονάδας τείνουν επίσης να νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές, με την αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, καθώς και με γνώσεις Παιδαγωγικής.

Οι παραπάνω τάσεις είναι αμφίδρομες. Δηλαδή ισχύει και ότι η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι η συνολική τους επιμόρφωση συνέβαλε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο συνολικά αλλά και ότι κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σε καθεμιά από τις προαναφερθείσες πτυχές του,

συνεπάγεται αυξημένα επίπεδα της ικανοποίησής τους από τον περιβάλλοντα χώρο της σχολικής μονάδας.

Στον συγκεντρωτικό πίνακα 215 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της απόπειρας να διερευνηθεί η ύπαρξη και η κατεύθυνση των ενδεχόμενων συσχετίσεων ανάμεσα στις προαναφερθείσες μεταβλητές που σχετίζονται με τις αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος και στις προαναφερθείσες μεταβλητές που σχετίζονται με την εργασιακή τους ικανοποίηση. Με γαλάζιο χρώμα είναι μαρκαρισμένα τα κελιά που ικανοποιούν την παρακάτω συνθήκη.

Εάν ένα κελί εμπεριέχει τιμή του συντελεστή rho (ρ) του Spearman που ξεπερνά το $13,4\%=0,134$ και ταυτόχρονα η εν λόγω συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1%, τότε το κελί αυτό μαρκάρεται με γαλάζιο χρώμα.

Με μωβ χρώμα είναι μαρκαρισμένα τα τρία κελιά με τις υψηλότερες συσχετίσεις στο συγκεκριμένο πίνακα. Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι οι συσχετίσεις που εντοπίστηκαν ήταν σχεδόν όλες ασθενείς, ενώ λίγες μόνο ήταν στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Για τον λόγο αυτό παρακάτω πρόκειται να παρουσιαστούν μόνο οι συσχετίσεις που βρίσκονται στα κελιά μωβ χρώματος, που ήταν υψηλότερες από τις υπόλοιπες και κυμάνθηκαν σε επίπεδα άνω του 17,3%. Για να έχουμε μια συγκριτική εικόνα, η υψηλότερη συσχέτιση στον πίνακα αυτό φτάνει το 19,1% ενώ η χαμηλότερη από τις συσχετίσεις που παρουσιάστηκαν στον προηγούμενο πίνακα άγγιξε το 18,4%, με την υψηλότερη να φτάνει τα επίπεδα του 26,5%.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ευθύς αμέσως ότι δεν βρέθηκαν έντονες συσχετίσεις ανάμεσα στις αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών και στην εργασιακή τους ικανοποίηση πλην ελάχιστων εξαιρέσεων. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό και θα αναλυθεί περαιτέρω κατά τη φάση των συμπερασμάτων της παρούσας μελέτης.

Ο λόγος για τον οποίο ενδείκνυται στην εν λόγω περίπτωση η χρήση του συντελεστή rho του Spearman καθώς επίσης και ο λόγος για τον οποίο θεωρούνται άξιες λόγου οι εν λόγω συσχετίσεις που ξεπερνούν το όριο του 17,3% αναφέρονται αναλυτικά στο μεθοδολογικό σκέλος της παρούσας μελέτης.

Στηριζόμενοι στον συγκεντρωτικό αυτό πίνακα αυτό θα προχωρήσουμε χωρίς την παρουσίαση των επιμέρους πινάκων στην αποτύπωση των άξιών αναφοράς, με κριτήριο την ισχύ και την στατιστική σημαντικότητα, σχέσεων και συσχετίσεων που βρέθηκαν. Οι συσχετίσεις στις οποίες θα αναφερθούμε είναι όλες θετικές, αμφίδρομες και στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Στα πλαίσια λοιπόν της διερεύνησης των ενδεχόμενων σχέσεων και συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές του πίνακα που σχετίζονται με τις αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος και σε εκείνες που σχετίζονται με την εργασιακή τους ικανοποίηση, βρέθηκε ότι η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, τείνει να επηρεάζει αρνητικά τα επίπεδα της συνολικής τους ικανοποίησης από την εργασία τους. Στο ίδιο μοτίβο βρέθηκε ότι τα επίπεδα αυτά ικανοποίησης επηρεάζονται αρνητικά και από την αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους ούτε και σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών τους. Η εν λόγω τάση είναι η ισχυρότερη που βρέθηκε στα πλαίσια του συγκεντρωτικού αυτού πίνακα.

Ένα ακόμα σημαντικό εύρημα είναι το ότι η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων

Πίνακας 215

Correlations			Συνολική_Εργασιακή_Ικανοποίηση	Ικανοποίηση_Διευθυνση	Ικανοποίηση_Συνάδελφοι	Ικανοποίηση_Επαγγελμα	Ικανοποίηση_Μαθητες	Ικανοποίηση_Περιβάλλον
Spearman's rho	Νιώθω ότι οι αρχικές μου σπουδές με προετοίμασαν επαρκώς για το διδακτικό μου έργο	Correlation Coefficient	,123*	,019	,018	,128*	,160**	,159**
		Sig. (2-tailed)	,019	,710	,737	,014	,002	,002
		N	368	368	368	368	368	368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών	Correlation Coefficient	,100	,133*	,009	,026	,089	,100
		Sig. (2-tailed)	,056	,011	,856	,614	,089	,055
		N	368	368	368	368	368	368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης	Correlation Coefficient	,048	,102	-,011	-,021	,017	,114*
		Sig. (2-tailed)	,359	,052	,831	,692	,742	,029
		N	368	368	368	368	368	368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές	Correlation Coefficient	,056	,102	-,007	,020	,040	,077
		Sig. (2-tailed)	,286	,052	,896	,699	,447	,139
		N	368	368	368	368	368	368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τις Νέες τεχνολογίες και αξιοποίησή τους στην τάξη	Correlation Coefficient	,007	,112*	,035	-,043	,005	,005
		Sig. (2-tailed)	,892	,032	,507	,416	,921	,929
		N	368	368	368	368	368	368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση του επιστημονικού μου αντικειμένου	Correlation Coefficient	,096	-,038	,086	,092	,088	,123*
		Sig. (2-tailed)	,067	,467	,100	,077	,091	,018
		N	368	368	368	368	368	368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με την Αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών	Correlation Coefficient	,008	,164**	-,035	-,043	-,042	,002
		Sig. (2-tailed)	,885	,002	,499	,409	,422	,970
		N	368	368	368	368	368	368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες	Correlation Coefficient	,078	,149**	-,012	,027	,058	,052
		Sig. (2-tailed)	,137	,004	,815	,601	,268	,323
		N	368	368	368	368	368	368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων	Correlation Coefficient	,008	,134**	-,037	-,043	-,011	,002
		Sig. (2-tailed)	,881	,010	,476	,411	,833	,966
		N	368	368	368	368	368	368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες για Καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς	Correlation Coefficient	,091	,112*	,053	,025	,050	,082
		Sig. (2-tailed)	,081	,032	,308	,638	,337	,115
		N	368	368	368	368	368	368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Παιδαγωγικής	Correlation Coefficient	,094	,029	,013	,083	,133*	,123*
		Sig. (2-tailed)	,070	,583	,807	,114	,011	,018
		N	368	368	368	368	368	368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Ψυχολογίας	Correlation Coefficient	,018	,017	-,020	,013	,058	,048
		Sig. (2-tailed)	,737	,747	,700	,801	,268	,357
		N	368	368	368	368	368	368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με την Υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων	Correlation Coefficient	,058	,108*	-,005	,000	,084	,128*
		Sig. (2-tailed)	,265	,039	,925	,998	,109	,014
		N	368	368	368	368	368	368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα	Correlation Coefficient	,123*	,149**	,076	,009	,052	,076
		Sig. (2-tailed)	,019	,004	,147	,866	,322	,143
		N	368	368	368	368	368	368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας	Correlation Coefficient	,178**	,090	,136**	,093	,109*	,147**
		Sig. (2-tailed)	,001	,084	,009	,075	,037	,005
		N	368	368	368	368	368	368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών μου	Correlation Coefficient	,191**	,130*	,173**	,156**	,109*	,133*
		Sig. (2-tailed)	,000	,013	,001	,003	,037	,010
		N	368	368	368	368	368	368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας	Correlation Coefficient	,151**	,112*	,108*	,054	,087	,154**
		Sig. (2-tailed)	,004	,032	,039	,298	,095	,003
		N	368	368	368	368	368	368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με την Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων	Correlation Coefficient	,083	,019	,115*	,119*	,081	,038
		Sig. (2-tailed)	,113	,723	,028	,023	,119	,464
		N	368	368	368	368	368	368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης	Correlation Coefficient	-,053	,000	-,063	-,039	-,009	,016
		Sig. (2-tailed)	,312	,993	,228	,453	,858	,765
		N	368	368	368	368	368	368

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών τους, τείνει να επηρεάζει αρνητικά τα επίπεδα της ικανοποίησής τους από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των συναδέλφων τους.

Αξίζει να επαναληφθεί στο σημείο αυτό ότι οι συσχετίσεις του πίνακα αυτού, ακόμα και αυτές που παρουσιάστηκαν παραπάνω, είναι σχετικά ασθενείς, με αποτέλεσμα ακόμα και η ισχυρότερη εξ αυτών να μην μπορεί να δώσει την δυνατότητα ικανοποιητικής πρόβλεψης της συμπεριφοράς της μίας εκ των δύο μεταβλητών του ζεύγους των αλληλοσχετιζόμενων μεταβλητών, γνωρίζοντας την συμπεριφορά της άλλης. Σε κάθε περίπτωση όμως οι μικρές αυτές συσχετίσεις μαρτυρούν μία τάση που να μην είναι ιδιαίτερα μικρή, εντούτοις είναι άξια λόγου.

Στον συγκεντρωτικό πίνακα 216 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της απόπειρας να διερευνηθεί η ύπαρξη και η κατεύθυνση των ενδεχόμενων συσχετίσεων ανάμεσα στις προαναφερθείσες μεταβλητές που σχετίζονται με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του δείγματος και στις προαναφερθείσες μεταβλητές που σχετίζονται με την εργασιακή τους ικανοποίηση. Με γαλάζιο χρώμα είναι μαρκαρισμένα τα κελιά που ικανοποιούν την παρακάτω συνθήκη.

Εάν ένα κελί εμπεριέχει τιμή του συντελεστή rho (ρ) του Spearman που ξεπερνά το $19,8\% = 0,198$ και ταυτόχρονα η εν λόγω συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1% , τότε το κελί αυτό μαρκάρεται με γαλάζιο χρώμα.

Με μωβ χρώμα είναι μαρκαρισμένο το κελί με την υψηλότερη συσχέτιση στο συγκεκριμένο πίνακα. Ο λόγος για τον οποίο ενδείκνυται στην εν λόγω περίπτωση η χρήση του συντελεστή rho του Spearman καθώς επίσης και ο λόγος για τον οποίο θεωρούνται ιδιαίτερα αξιολογες οι εν λόγω συσχετίσεις που ξεπερνούν το όριο του $19,8\%$ αναφέρονται αναλυτικά στο μεθοδολογικό σκέλος της παρούσας μελέτης. Στηριζόμενοι στον συγκεντρωτικό αυτό πίνακα θα προχωρήσουμε χωρίς την παρουσίαση των επιμέρους πινάκων στην αποτύπωση των ιδιαίτερα αξιοσημείωτων σχέσεων και συσχετίσεων που βρέθηκαν. Οι συσχετίσεις στις οποίες θα αναφερθούμε είναι όλες τους θετικές, αμφίδρομες και στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1% .

Στα πλαίσια λοιπόν της διερεύνησης των ενδεχόμενων σχέσεων και συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές του πίνακα που σχετίζονται με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του δείγματος και σε εκείνες που σχετίζονται με την εργασιακή τους ικανοποίηση, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα τείνουν να νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους, με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, με τις Νέες τεχνολογίες και την αξιοποίησή τους στην τάξη, με την αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, με τρόπους καλλιέργειας της συνεργασίας τους με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς, με γνώσεις παιδαγωγικής, με γνώσεις ψυχολογίας, με τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα, με γνώσεις κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, καθώς και με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων. Η τελευταία αυτή συσχέτιση ήταν η ισχυρότερη που εντοπίστηκε στα πλαίσια του συγκεκριμένου πίνακα και έφτασε τα επίπεδα του $28,1\%$.

Οι παραπάνω τάσεις είναι αμφίδρομες. Δηλαδή ισχύει και ότι η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με καθεμιά από τις προαναφερθείσες πτυχές του διδακτικού έργου συνεπάγεται αυξημένα επίπεδα της ικανοποίησής τους από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα.

Με πανομοιότυπο τρόπο καταλήγουμε στο ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν συνολικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους τείνουν επίσης να νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, με

Πίνακας 216

Correlations			Συνολική_Εργασιακή_Ικανοποίηση	Ικανοποίηση_Διευθυνση	Ικανοποίηση_Συνάδελφοι	Ικανοποίηση_Επαγγελμα	Ικανοποίηση_Μαθητες	Ικανοποίηση_Περιβάλλον
Spearman's rho	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών	Correlation Coefficient	,079	-,064	,079	,224**	,082	,039
		Sig. (2-tailed)	,129	,224	,129	,000	,116	,456
		N	368	368	368	368	368	368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης	Correlation Coefficient	,101	-,017	,061	,242**	,137**	,006
		Sig. (2-tailed)	,052	,749	,246	,000	,009	,912
		N	368	368	368	368	368	368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές	Correlation Coefficient	,017	-,043	,017	,145**	,030	,008
		Sig. (2-tailed)	,747	,415	,747	,005	,562	,875
		N	368	368	368	368	368	368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τις Νέες τεχνολογίες και αξιοποίησή τους στην τάξη	Correlation Coefficient	,172**	,113*	,116*	,212**	,134*	,042
		Sig. (2-tailed)	,001	,031	,027	,000	,010	,419
		N	368	368	368	368	368	368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Γνώση του επιστημονικού μου αντικειμένου	Correlation Coefficient	,098	,140**	,075	,128*	,027	,030
		Sig. (2-tailed)	,060	,007	,152	,014	,604	,570
		N	368	368	368	368	368	368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με την Αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών	Correlation Coefficient	,134*	,076	,032	,231**	,153**	,042
		Sig. (2-tailed)	,010	,146	,539	,000	,003	,419
		N	368	368	368	368	368	368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες	Correlation Coefficient	-,008	-,018	-,037	,120*	,060	-,070
		Sig. (2-tailed)	,875	,726	,474	,021	,253	,181
		N	368	368	368	368	368	368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων	Correlation Coefficient	,204**	,150**	,068	,281**	,144**	,059
		Sig. (2-tailed)	,000	,004	,196	,000	,006	,256
		N	368	368	368	368	368	368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση ως προς την Καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς	Correlation Coefficient	,166**	,094	,142**	,246**	,176**	-,036
		Sig. (2-tailed)	,001	,071	,006	,000	,001	,493
		N	368	368	368	368	368	368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με Γνώσεις Παιδαγωγικής	Correlation Coefficient	,217**	,131*	,164**	,271**	,143**	,018
		Sig. (2-tailed)	,000	,012	,002	,000	,006	,729
		N	368	368	368	368	368	368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με Γνώσεις Ψυχολογίας	Correlation Coefficient	,209**	,117*	,179**	,264**	,137**	,043
		Sig. (2-tailed)	,000	,025	,001	,000	,008	,408
		N	368	368	368	368	368	368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με την Υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων	Correlation Coefficient	,105*	,014	,027	,128*	,164**	,061
		Sig. (2-tailed)	,045	,783	,603	,014	,002	,246
		N	368	368	368	368	368	368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα	Correlation Coefficient	,068	,036	,015	,198**	,122*	-,011
		Sig. (2-tailed)	,190	,489	,778	,000	,019	,838
		N	368	368	368	368	368	368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας	Correlation Coefficient	,066	,034	,003	,077	,137**	,030
		Sig. (2-tailed)	,206	,517	,950	,142	,009	,560
		N	368	368	368	368	368	368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών μου	Correlation Coefficient	,113*	,015	-,023	,176**	,189**	,057
		Sig. (2-tailed)	,030	,767	,655	,001	,000	,278
		N	368	368	368	368	368	368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας	Correlation Coefficient	,101	-,023	,012	,179**	,192**	,044
		Sig. (2-tailed)	,054	,666	,824	,001	,000	,403
		N	368	368	368	368	368	368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με την Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων	Correlation Coefficient	,080	,016	,090	,083	,061	-,032
		Sig. (2-tailed)	,124	,762	,085	,112	,246	,541
		N	368	368	368	368	368	368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με Γνώσεις Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης	Correlation Coefficient	,206**	,120*	,121*	,226**	,176**	,014
		Sig. (2-tailed)	,000	,022	,020	,000	,001	,795
		N	368	368	368	368	368	368

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

γνώσεις παιδαγωγικής, με γνώσεις ψυχολογίας καθώς και με γνώσεις κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

Οι παραπάνω τάσεις είναι αμφίδρομες. Δηλαδή ισχύει και ότι η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με καθεμιά από τις προαναφερθείσες πτυχές του διδακτικού έργου συνεπάγεται αυξημένα επίπεδα της συνολικής ικανοποίησης που αντλούν από την εργασία τους.

1.5.7. Εργασιακή Εξουθένωση και Εργασιακή Ικανοποίηση

Στον πίνακα 217 παρατίθενται τα αποτελέσματα της απόπειρας να διερευνηθεί η ύπαρξη και η κατεύθυνση ενδεχόμενων συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές που σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος και τις αντίστοιχες μεταβλητές που έχουν να κάνουν με την εργασιακή τους εξουθένωση.

Τα ευρήματα του συγκεκριμένου πίνακα είναι εξαιρετικά ενδιαφέροντα, καθώς επιβεβαιώνουν αλλά και επεκτείνουν τη σχετική βιβλιογραφία.

Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι όλα τα μαρκαρισμένα με χρώμα κελιά του εν λόγω πίνακα αντιστοιχούν σε συσχετίσεις αμφίδρομες και στατιστικά σημαντικές και μάλιστα σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Κυμαίνονται δε σχεδόν όλες τους σε επίπεδα άνω του 20% (κατ' απολυτή τιμή). Μονάχα μία εξ αυτών των συσχετίσεων κυμάνθηκε κάτω από το 20% (κατ' απολυτή τιμή), αγγίζοντας το ποσοστό του -0,167=-16,7%. Οι συσχετίσεις που βρέθηκαν είναι άλλες θετικές και άλλες αρνητικές. Με ροζ χρώμα είναι μαρκαρισμένο το κελί που αντιστοιχεί στην υψηλότερη συσχέτιση του πίνακα αυτού. Με μωβ χρώμα είναι μαρκαρισμένα τα κελιά που αντιστοιχούν σε συσχετίσεις άνω του 40% ενώ με γαλάζιο χρώμα είναι μαρκαρισμένα τα κελιά που αντιστοιχούν στις υπόλοιπες στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1% συσχετίσεις του πίνακα.

Βρέθηκε λοιπόν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Η συσχέτιση αυτή είναι η υψηλότερη που παρατηρήθηκε στα πλαίσια του πίνακα 217, ξεπερνώντας τα επίπεδα του 50% (!!!). Με άλλα λόγια η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών του, προβλέπει σε πολύ μεγάλο βαθμό τα επίπεδα της προσωπικής του επίτευξης, εύρημα ιδιαίτερα μεγάλης σημασίας.

Στο ίδιο μοτίβο βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν συνολικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από αυτή, απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης, αλλά και υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Πρόκειται για τάσεις-συσχετίσεις εξίσου ισχυρές με την προηγούμενη, που κυμαίνονται μάλιστα πάνω από τα επίπεδα του 45%.

		Correlations		
Πίνακας 217		Συναισθηματική_Εξουθένωση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική_Επίτευξη
Συνολική_Ικανοποίηση_Σταθμισμένη	Pearson Correlation	-,457**	-,207**	,461**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	368	368	368
Ικανοποίηση_Διευθυνση	Pearson Correlation	-,206**	-,095	,210**
	Sig. (2-tailed)	,000	,069	,000
	N	368	368	368
Ικανοποίηση_Συνάδελφοι	Pearson Correlation	-,319**	-,167**	,202**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000
	N	368	368	368
Ικανοποίηση_Επάγγελμα	Pearson Correlation	-,474**	-,243**	,461**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	368	368	368
Ικανοποίηση_Μαθητές	Pearson Correlation	-,405**	-,230**	,503**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	368	368	368
Ικανοποίηση_Περιβάλλον	Pearson Correlation	-,271**	-,053	,316**
	Sig. (2-tailed)	,000	,315	,000
	N	368	368	368

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Κάτι εξίσου αξιόλογο είναι και το ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους, απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης καθώς και υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Πρόκειται για ιδιαίτερα έντονες συσχετίσεις που ξεπερνούν τα επίπεδα του 46%.

Στην ίδια κατεύθυνση, αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης. Πρόκειται για μία ιδιαίτερα αξιόλογη τάση που ξεπερνά τα επίπεδα του 40%.

Κάτι που κεντρίζει την προσοχή μας είναι και το ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των συναδέλφων τους, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης, χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης καθώς και υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Με την ίδια μέθοδο φτάνουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν συνολικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από αυτή, απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης.

Με πανομοιότυπο τρόπο καταλήγουμε στο ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης, αλλά και υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Βρέθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους, απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης.

Εξίσου σημαντικό είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης.

Ένα ακόμα εύρημα είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από τον περιβάλλοντα χώρο της σχολικής μονάδας, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης καθώς και υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Οι διάφορες πτυχές της εργασιακής ικανοποίησης φάνηκε, σε γενικές γραμμές, να συσχετίζονται πάρα πολύ έντονα με τη διάσταση της εργασιακής εξουθένωσης που έχει να κάνει με την προσωπική επίτευξη των εκπαιδευτικών. Σχεδόν εξίσου έντονες ήταν και οι συσχετίσεις των διαφόρων πτυχών της εργασιακής ικανοποίησης με την διάσταση της εξουθένωσης που έχει να κάνει με τη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών.

Εντούτοις δεν υπήρξαν το ίδιο ιδιαίτερα έντονες συσχετίσεις ανάμεσα στις πτυχές της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και στη διάσταση της εργασιακής εξουθένωσης που έχει να κάνει με την αποπροσωποποίησή τους. Γενικότερα όσον αφορά την διάσταση της αποπροσωποποίησης, παρατηρήθηκαν λιγότερες και λιγότερο ισχυρές συσχετίσεις σε σχέση

με τις αντίστοιχες συσχετίσεις που βρέθηκαν για τις διαστάσεις της συναισθηματικής εξουθένωσης και της προσωπικής επίτευξης.

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι η πτυχές της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, της ικανοποίησής τους από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα, αλλά και της ικανοποίησής τους από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους, φάνηκε να συσχετίζονται πολύ εντονότερα με τις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τους αντίστοιχους βαθμούς συσχέτισης των τριών άλλων πτυχών της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με τις διαστάσεις αυτές της εργασιακής εξουθένωσης.

Ειδικότερα, από τις έξι πτυχές της εργασιακής ικανοποίησης, η πτυχή που έχει να κάνει με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη συνεργασία, τη συμπεριφορά και τη στάση της διεύθυνσης σχολικής τους μονάδας, ήταν αυτή για την οποία βρέθηκαν οι χαμηλότερες συσχετίσεις με τις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης.

1.5.8. Εργασιακή Εξουθένωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη

Στο σημείο αυτό της ανάλυσης των αποτελεσμάτων θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της απόπειρας να διερευνηθεί η ύπαρξη και η κατεύθυνση ενδεχόμενων συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές που σχετίζονται με την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών και σε εκείνες που σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Πιο συγκεκριμένα, στον πίνακα 218 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές που αντιστοιχούν στις τρεις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης και στις μεταβλητές που έχουν να κάνουν με την συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Με μωβ χρώμα είναι μαρκαρισμένα τα κελιά τα οποία αντιστοιχούν στις τρεις υψηλότερες από το σύνολο των συσχετίσεων που βρέθηκαν ανάμεσα στις διάφορες μεταβλητές του εν λόγω πίνακα. Με γαλάζιο χρώμα είναι μαρκαρισμένα τα κελιά που αντιστοιχούν σε όλες τις υπόλοιπες συσχετίσεις του πίνακα που ξεπέρασαν τα επίπεδα του $19,2\%=0,192$.

Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι όλες οι συσχετίσεις που αντιστοιχούν στα μαρκαρισμένα κελιά και οι οποίες θα αναφερθούν αμέσως παρακάτω είναι αμφίδρομες και στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας, μάλιστα, 1%.

Βρέθηκε λοιπόν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό του έργο, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους, απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Η συσχέτιση αυτή είναι μια από τις τρεις υψηλότερες που παρατηρήθηκαν στα πλαίσια του πίνακα 218, ξεπερνώντας τα επίπεδα του 33%. Με άλλα λόγια, η αίσθηση του εκπαιδευτικού ότι η συνολική του επιμόρφωση τον βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό του έργο, η οποία στην ουσία μεταφράζεται στην ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από τη συνολική του αυτή επιμόρφωση και τη συμβολή της στο έργο του, προβλέπει σε μεγάλο βαθμό τα επίπεδα της προσωπικής του επίτευξης, εύρημα ιδιαίτερα μεγάλης σημασίας.

Στο ίδιο μοτίβο, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών τους, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους, απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Πρόκειται

για μια εξίσου ισχυρή με την προηγούμενη τάση-συσχέτιση που κυμαίνεται στα επίπεδα του 34,5%.

Πίνακας 218

			Συναίσθημα- κή_Εξουθένω- ση	Αποπροσωπο- ποίηση	Προσωπική_ Επίτευξη
Spearman's rho	Νιώθω ότι η συνολική μου επιμόρφωση με βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό μου έργο	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,151** ,004 368	-,079 ,132 368	,338** ,000 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,118* ,024 368	-,221** ,000 368	,255** ,000 368
	Νιώθω ότι η συνολική μου επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,134** ,010 368	-,158** ,002 368	,219** ,000 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,196** ,000 368	-,144** ,006 368	,276** ,000 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τις Νέες τεχνολογίες και αξιοποίησή τους στην τάξη	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,078 ,133 368	-,047 ,364 368	,167** ,001 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση του επιστημονικού μου αντικείμενου	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,145** ,005 368	-,121* ,021 368	,278** ,000 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με την Αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,155** ,003 368	-,067 ,202 368	,303** ,000 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,115* ,028 368	-,114* ,028 368	,177** ,001 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,235** ,000 368	-,101 ,052 368	,316** ,000 368
	Η επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου για Καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,086 ,101 368	-,110* ,034 368	,297** ,000 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Παιδαγωγικής	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,082 ,118 368	-,123* ,018 368	,192** ,000 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Ψυχολογίας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,008 ,880 368	-,113* ,030 368	,180** ,001 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με την Υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,032 ,545 368	-,117* ,025 368	,211** ,000 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,115* ,028 368	-,171** ,001 368	,294** ,000 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,179** ,001 368	-,139** ,007 368	,250** ,000 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών μου	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,165** ,001 368	-,091 ,082 368	,345** ,000 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,210** ,000 368	-,112* ,032 368	,386** ,000 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με την Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,010 ,842 368	-,081 ,120 368	,172** ,001 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,004 ,945 368	-,102 ,051 368	,173** ,001 368

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Ένα ακόμα σημαντικό εύρημα είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους, απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Πρόκειται για μία ιδιαίτερα έντονη τάση που ξεπερνά τα επίπεδα του 38%.

Φαίνεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους, απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης, τείνουν να νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών.

Επιπλέον προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους, απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης, τείνουν να νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές, με τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου, με την αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, με την καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς, με γνώσεις παιδαγωγικής, με την υποστήριξη και την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, με τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα, καθώς και με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Κάτι που κεντρίζει την προσοχή μας είναι και το ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους, απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης τείνουν να νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές, με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, καθώς και με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Στον πίνακα 219 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές που αντιστοιχούν στις τρεις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης και σε εκείνες που έχουν να κάνουν με τις αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Σε αντίθεση με τον προηγούμενο πίνακα, στην περίπτωση αυτή βρέθηκαν μόλις τέσσερις άξιες λόγου, τόσο ως προς το επίπεδο σημαντικότητας όσο και ως προς την ισχύ τους, συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές του πίνακα. Η ισχυρότερη από τις τέσσερις αυτές συσχετίσεις αντιστοιχεί στο κελί που είναι μαρκαρισμένο με μωβ χρώμα ενώ οι υπόλοιπες τρεις, που ξεπέρασαν τα επίπεδα του 17% (κατ' απόλυτη τιμή), αντιστοιχούν στα κελιά γαλάζιου χρώματος.

Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι οι όλες αυτές οι συσχετίσεις που αντιστοιχούν στα μαρκαρισμένα κελιά και οι οποίες θα αναφερθούν αμέσως παρακάτω είναι αμφίδρομες και στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Βρέθηκε λοιπόν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές τους προετοίμασαν επαρκώς για το διδακτικό τους έργο, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους, απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης καθώς και χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης.

Ένα ακόμα σημαντικό εύρημα είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι οι αρχικές τους

Πίνακας 219			Συναισθηματική_Εξουθένωση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική_Επίτευξη
Spearman's rho	Νιώθω ότι οι αρχικές μου σπουδές με προετοίμασαν επαρκώς για το διδακτικό μου έργο	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,171** ,001 368	-,131* ,012 368	,202** ,000 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,000 1,000 368	-,099 ,057 368	,096 ,066 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,026 ,624 368	-,054 ,301 368	,075 ,149 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,005 ,930 368	-,087 ,096 368	,117* ,025 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τις Νέες τεχνολογίες και αξιοποίησή τους στην τάξη	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,055 ,294 368	-,017 ,744 368	,044 ,396 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση του επιστημονικού μου αντικειμένου	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,143** ,006 368	-,012 ,812 368	,131* ,012 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με την Αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,072 ,168 368	-,036 ,488 368	,056 ,280 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,030 ,561 368	-,094 ,071 368	,142** ,006 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,116* ,026 368	-,029 ,576 368	,060 ,253 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες για Καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,002 ,976 368	-,093 ,075 368	,138** ,008 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Παιδαγωγικής	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,007 ,889 368	-,119* ,022 368	,105* ,044 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Ψυχολογίας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,059 ,261 368	-,142** ,006 368	,067 ,199 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με την Υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,063 ,230 368	-,120* ,021 368	,066 ,204 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,007 ,894 368	-,032 ,538 368	,152** ,003 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,141** ,007 368	-,089 ,087 368	,240** ,000 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών μου	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,040 ,444 368	-,042 ,424 368	,161** ,002 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,087 ,096 368	-,025 ,636 368	,193** ,000 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με την Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,059 ,256 368	,017 ,740 368	,142** ,006 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,152** ,004 368	-,036 ,497 368	-,038 ,467 368

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, τείνουν να νιώθουν περισσότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους, εμφανίζοντας, συγκεκριμένα, χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Η συσχέτιση αυτή είναι η υψηλότερη που παρατηρήθηκε στα πλαίσια του συγκεκριμένου πίνακα, φτάνοντας τα επίπεδα του 24%. Με άλλα λόγια η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την προετοιμασία τους, στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών, για την διοίκηση της σχολικής μονάδας, ερμηνεύει-προβλέπει περίπου το ένα τέταρτο της προσωπικής τους επίτευξης, εύρημα ιδιαίτερα σημαντικό.

Πίνακας 220

			Συναίσθημα κλή_Εξουθένω ση	Αποπροσωπο ποίηση	Προσωπική_ Επίτευξη
Spearman's rho	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,111* ,033 368	,106* ,043 368	-,018 ,728 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,016 ,762 368	,046 ,376 368	,051 ,330 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,100 ,055 368	,086 ,101 368	-,100 ,054 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τις Νέες τεχνολογίες και αξιοποίησή τους στην τάξη	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,039 ,450 368	,082 ,116 368	,093 ,074 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Γνώση του επιστημονικού μου αντικειμένου	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,079 ,129 368	,119* ,022 368	-,059 ,255 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με την Αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,051 ,328 368	,043 ,413 368	,100 ,056 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,080 ,125 368	,083 ,114 368	-,007 ,895 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,004 ,945 368	,009 ,860 368	,092 ,077 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση ως προς την Καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,016 ,755 368	,105* ,044 368	,062 ,236 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με Γνώσεις Παιδαγωγικής	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,048 ,361 368	,122* ,019 368	,026 ,619 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με Γνώσεις Ψυχολογίας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,032 ,535 368	,147** ,005 368	,037 ,480 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με την Υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,061 ,242 368	,046 ,379 368	,021 ,687 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,097 ,062 368	,056 ,281 368	-,011 ,836 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,119* ,022 368	,072 ,168 368	,024 ,640 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών μου	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,007 ,894 368	-,016 ,755 368	,122* ,019 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,043 ,411 368	,073 ,162 368	,044 ,398 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με την Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,121* ,021 368	,188** ,000 368	,013 ,806 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με Γνώσεις Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,049 ,344 368	,075 ,153 368	,097 ,064 368

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Εξίσου αξιόλογο είναι και το ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, τείνουν να νιώθουν περισσότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους, εμφανίζοντας, συγκεκριμένα, χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Στον πίνακα 220 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές που αντιστοιχούν στις τρεις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης και σε εκείνες που έχουν να κάνουν με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Όπως περίπου και στον προηγούμενο πίνακα, έτσι και στην περίπτωση αυτή βρέθηκαν μόλις δύο άξιες λόγου, τόσο ως προς το επίπεδο σημαντικότητας όσο και ως προς την ισχύ τους, συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές του πίνακα. Η ισχυρότερη από τις δύο αυτές συσχετίσεις αντιστοιχεί στο κελί που είναι μαρκαρισμένο με μωβ χρώμα ενώ η ασθενέστερη αντιστοιχεί στο κελί γαλάζιου χρώματος. Να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι οι δύο αυτές συσχετίσεις, οι οποίες και θα παρουσιαστούν αμέσως παρακάτω, είναι αμφίδρομες και στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Καμία ωστόσο από τις δύο δεν είναι ιδιαίτερα ισχυρή. Η ασθενέστερη μάλιστα εκ των δύο κρίθηκε ως άξια αναφοράς μόνο και μόνο λόγω του επιπέδου σημαντικότητας της, το οποίο όπως αναφέρθηκε είναι της τάξης του 1%.

Βρέθηκε λοιπόν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν περισσότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους, εμφανίζοντας, συγκεκριμένα, υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης τείνουν να νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφθούν σχετικά με την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς και με γνώσεις ψυχολογίας.

1.5.9. Εργασιακή Ικανοποίηση και Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Στο σημείο αυτό της ανάλυσης των αποτελεσμάτων θα διερευνηθεί η ύπαρξη, η ισχύς και κατά περίπτωση η κατεύθυνση ενδεχόμενων συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές που σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος και σε εκείνες που έχουν να κάνουν με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, έτη προϋπηρεσίας, τόπος εργασίας κτλ).

Για τις ανάγκες αυτής της διερεύνησης χρησιμοποιήθηκαν κυρίως δύο συντελεστές συσχέτισης. Για τις περιπτώσεις στις οποίες η μία εκ των δύο μεταβλητών που διερευνούνταν ως προς την μεταξύ τους συσχέτιση ήταν συνεχής μεταβλητή με την έτερη να είναι ποιοτική, χρησιμοποιήθηκαν οι συντελεστές η (eta) και η^2 (eta squared). Για τις περιπτώσεις στις οποίες και οι δύο μεταβλητές που διερευνούνταν ως προς την μεταξύ τους συσχέτιση ήταν συνεχείς μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής r του Pearson. Οι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιήθηκαν οι παραπάνω συντελεστές συσχέτισης παρατίθενται αναλυτικά στο μεθοδολογικό σκέλος της παρούσας έρευνας.

Στους πίνακες 221 και 222 και 223 που ακολουθούν, στα πλαίσια της διερεύνησης της ύπαρξης και των χαρακτηριστικών μιας κάποιας συσχέτισης ανάμεσα στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τον περιβάλλοντα χώρο της σχολικής τους μονάδας και στον τόπο εργασίας τους, παρουσιάζονται ο πίνακας διπλής εισόδου των δύο αυτών μεταβλητών (crosstab), ο πίνακας ανάλυσης των διασπορών (ANOVA-Analysis Of Variance) και ο πίνακας των συντελεστών συσχέτισης η και η^2 για τις δύο αυτές μεταβλητές αντίστοιχα.

Σύμφωνα με τους αδρούς κανόνες που ήδη έχουν διατυπωθεί στο μεθοδολογικό σκέλος, από τον συντελεστή η , ο οποίος παίρνει τιμή 0,224 (πίνακας 223) φαίνεται ότι ανάμεσα στις δύο

αυτές μεταβλητές υπάρχει μία συσχέτιση, η οποία είναι σχετικά μέτρια προς μικρή, ούσα εντούτοις άξια αναφοράς. Ο συντελεστής η^2 παίρνει τιμή 0,05, αριθμός που επίσης μαρτυρά μια μέτριας ισχύος συσχέτιση.

Από την κατασκευή των πινάκων αυτών η μεταβλητή του τόπου εργασίας είναι η ανεξάρτητη μεταβλητή ενώ στη θέση της εξαρτημένης τοποθετήθηκε η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από τον περιβάλλοντα χώρο της σχολικής μονάδας.

Στον πίνακα 221 βλέπουμε ότι ο μέσος όρος της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον περιβάλλοντα χώρο της σχολικής τους μονάδας είναι υψηλότερος για τους εκπαιδευτικούς των ημιαστικών περιοχών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των αστικών και των αγροτικών περιοχών.

Συμπεραίνουμε επομένως ότι υπάρχει μια μέτριας ισχύος συσχέτιση ανάμεσα στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το περιβάλλον της σχολικής τους μονάδας και στον τόπο εργασίας τους. Συγκεκριμένα φαίνεται ότι ο τόπος εργασίας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την ικανοποίησή τους από το περιβάλλον της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται, με τους εκπαιδευτικούς των ημιαστικών περιοχών να τείνουν να μένουν περισσότερο ικανοποιημένοι από την παράμετρο αυτή της εργασίας τους σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε αστικές και αγροτικές περιοχές.

Με την ίδια μεθοδολογία βρέθηκαν τέσσερις ακόμα συσχετίσεις οι οποίες είναι μεν ασθενέστερες από την προαναφερθείσα, ωστόσο κρίθηκαν άξιες αναφοράς προκειμένου να αποτελέσουν ενδεχομένως την βάση για περαιτέρω έρευνα. Η σειρά με την οποία θα αναφερθούν οι εν λόγω συσχετίσεις θα είναι από την συσχέτιση που είναι σχετικά υψηλότερη προς την συσχέτιση που είναι σχετικά χαμηλότερη.

Στο ίδιο μοτίβο, λοιπόν, βρέθηκε ότι ο τόπος εργασίας των εκπαιδευτικών σχετίζεται ελαφρώς με την συνολική τους ικανοποίηση από την εργασία τους. Πράγματι, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που εργάζονται σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές τείνουν να είναι ελαφρώς περισσότερο συνολικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε αστικές περιοχές.

Στην ίδια κατεύθυνση, αναδεικνύεται ότι ο τόπος εργασίας των εκπαιδευτικών σχετίζεται ελαφρώς με την ικανοποίησή τους από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα. Πράγματι, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που εργάζονται σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές τείνουν να είναι ελαφρώς περισσότερο ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε αστικές περιοχές.

Άξιο λόγου είναι και το ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σχετίζεται ελαφρώς με την ικανοποίησή τους από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των συναδέλφων τους. Πράγματι, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που είναι απόφοιτοι ΑΕΙ τείνουν να είναι ελαφρώς περισσότερο ικανοποιημένοι από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των συναδέλφων τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος που είναι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής ακαδημίας, κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ειδίκευσης και κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

Report

Ικανοποίηση_Περιβάλλον

Πίνακας 221

Τόπος Εργασίας	Mean	N	Std. Deviation
Αγροτική Περιοχή (έως 2.000 κάτοικοι)	2,9111	15	,95508
Ημιαστική Περιοχή (2.000 έως 10.000 κάτοικοι)	3,7418	71	,72418
Αστική Περιοχή (περισσότεροι από 10.000 κάτοικοι)	3,2920	282	,90267
Total	3,3632	368	,89369

ANOVA Table

Πίνακας 222			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ικανοποίηση_Περιβάλλον * Τόπος Εργασίας	Between Groups (Combined)		14,673	2	7,337	9,617	,000
	Within Groups		278,443	365	,763		
	Total		293,116	367			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
Ικανοποίηση_Περιβάλλον * Τόπος Εργασίας	,224	,050

Πίνακας 223

Ένα ακόμα εύρημα είναι και το ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σχετίζεται ελαφρώς με την ικανοποίηση τους από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά της διεύθυνσης της σχολικής τους μονάδας. Πράγματι, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που είναι απόφοιτοι ΑΕΙ και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου τείνουν να είναι ελαφρώς περισσότερο ικανοποιημένοι από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά της διεύθυνσης της σχολικής τους μονάδας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος που είναι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής ακαδημίας και τους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.

Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι δεν βρέθηκε κάποια άξια αναφοράς συσχέτιση ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών, την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται και την σχέση εργασίας τους από την μία και στις διάφορες πτυχές της εργασιακής τους ικανοποίησης από την άλλη. Επίσης δεν υπήρξε κάποια άξια λόγου συσχέτιση ανάμεσα στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την συνεργασία, την στάση και την συμπεριφορά των μαθητών τους από την μία και στα δημογραφικά στοιχεία τα οποία εξετάστηκαν παραπάνω από την άλλη.

Κλείνοντας, θα σταθούμε στην διερεύνηση ενδεχόμενων σχέσεων και συσχετίσεων ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών και στις διάφορες πτυχές της εργασιακής του ικανοποίησης. Πρόκειται για δύο συνεχείς μεταβλητές οπότε θα χρησιμοποιηθεί ο γνώριμος συντελεστής συσχέτισης r του Pearson.

Όπως μπορεί κανείς να διακρίνει στον πίνακα 224, δε βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος και στις διάφορες πτυχές της εργασιακής τους ικανοποίησης.

		Correlations					
Πίνακας 224		Συνολική_Ικανοποίηση_Στα_θμισμένη	Ικανοποίηση_Διευθυνση	Ικανοποίηση_Συνάδελφοι	Ικανοποίηση_Επαγγελμα	Ικανοποίηση_Μαθητες	Ικανοποίηση_Περιβάλλον
Έτη Προϋπηρεσίας	Pearson Correlation	,041	,058	,034	-,013	,096	-,022
	Sig. (2-tailed)	,434	,267	,510	,807	,066	,670
	N	368	368	368	368	368	368

1.5.10. Εργασιακή Εξουθένωση και Δημογραφικά Στοιχεία

Στο σημείο αυτό της ανάλυσης των αποτελεσμάτων θα διερευνηθεί η ύπαρξη, η κατεύθυνση και η ισχύς ενδεχόμενων συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές που σχετίζονται με την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών του δείγματος και στις μεταβλητές που έχουν να κάνουν με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, έτη προϋπηρεσίας, τόπος εργασίας κτλ).

Με την ίδια ακριβώς μεθοδολογία που αναπτύχθηκε κατά την παρουσίαση των πινάκων 219, 220 και 221, στα πλαίσια της μελέτης των συντελεστών η^2 και η^2 , βρέθηκαν οι παρακάτω συσχετίσεις που είναι μεν σχετικά μέτριας προς χαμηλής ισχύος, εντούτοις δε είναι οι ισχυρότερες μεταξύ εκείνων που βρέθηκαν ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές οπότε και θεωρήθηκαν άξιες αναφοράς. Η σειρά με την οποία θα αναφερθούν οι παρακάτω συσχετίσεις είναι από την ισχυρότερη προς την ασθενέστερη συσχέτιση.

Βρέθηκε λοιπόν ότι η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών σχετίζεται ελαφρώς με τον βαθμό της εργασιακής τους εξουθένωσης και πιο συγκεκριμένα με την διάσταση της προσωπικής τους επίτευξης. Πράγματι, βρέθηκε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί του δείγματος τείνουν να απολαμβάνουν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης σε σχέση με αυτούς που εργάζονται στην εκπαίδευση ως αναπληρωτές.

Στο ίδιο μοτίβο, βρέθηκε ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί σχετίζεται ελαφρώς με τον βαθμό της εργασιακής τους εξουθένωσης και πιο συγκεκριμένα με την διάσταση της συναισθηματικής τους εξάντλησης. Πράγματι, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που εργάζονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση τείνουν να απολαμβάνουν ελαφρώς χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης σε σχέση με αυτούς που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Φαίνεται επίσης ότι το φύλο των εκπαιδευτικών σχετίζεται ελαφρώς με τον βαθμό της εργασιακής τους εξουθένωσης και πιο συγκεκριμένα με την διάσταση της προσωπικής τους επίτευξης. Πράγματι, βρέθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί του δείγματος τείνουν να απολαμβάνουν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Στον πίνακα 225 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διερεύνησης της ύπαρξης και των χαρακτηριστικών ενδεχόμενων σχέσεων και συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές που σχετίζονται με τις τρεις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης και στην μεταβλητή που αντιστοιχεί στα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος. Με γαλάζιο χρώμα είναι μαρκαρισμένο το κελί που αντιστοιχεί στην μεγαλύτερη συσχέτιση του πίνακα αυτού. Πρόκειται συνάμα και για τη μοναδική συσχέτιση του πίνακα σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

		Correlations		
Πίνακας 225		Συναισθηματική_Εξουθένωση	Αποπροσωποποίηση	Προσωπική_Επίτευξη
Έτη Προϋπηρεσίας	Pearson Correlation	-,061	-,044	,199**
	Sig. (2-tailed)	,243	,404	,000
	N	368	368	368

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Μπορούμε να διακρίνουμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας, τείνουν να απολαμβάνουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και συγκεκριμένα υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

1.5.11. Επαγγελματική Ανάπτυξη και Δημογραφικά Στοιχεία

Στο σημείο αυτό της ανάλυσης των αποτελεσμάτων θα διερευνηθεί η ύπαρξη, η κατεύθυνση και η ισχύς ενδεχόμενων συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του δείγματος και σε εκείνες που έχουν να κάνουν με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, έτη προϋπηρεσίας, τόπος εργασίας κτλ).

Για τις ανάγκες της διερεύνησης αυτής χρησιμοποιήθηκαν κυρίως δύο συντελεστές συσχέτισης. Ο συντελεστής Φι ή V του Cramer χρησιμοποιήθηκε για τις περιπτώσεις στις οποίες η μία εκ των δύο μεταβλητών που διερευνούνταν ως προς την μεταξύ τους συσχέτιση ήταν διακριτή ordinal μεταβλητή, με την έτερη να είναι ποιοτική. Για τις περιπτώσεις στις οποίες η μία εκ των δύο μεταβλητών που διερευνούνταν ως προς την μεταξύ τους συσχέτιση ήταν διακριτή ordinal μεταβλητή, με την έτερη να είναι συνεχή, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης ρ (rho) του Spearman. Οι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιήθηκε καθένας από αυτούς τους συντελεστές σε έκαστη περίπτωση αναλύονται διεξοδικά στο μεθοδολογικό σκέλος της παρούσας μελέτης.

Από όλες τις συσχετίσεις που εξετάστηκαν με το συντελεστή Φι του Cramer και βρέθηκαν ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές, θα παρουσιαστούν αμέσως παρακάτω όσες είναι ταυτόχρονα στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1% και έχουν τιμή πάνω από 0,17=17%. Ο λόγος για τον οποίο επελέγησαν οι συγκεκριμένες συσχετίσεις προκειμένου να

παρουσιαστούν στο σημείο αυτό της ανάλυσης των αποτελεσμάτων αναλύεται στο μεθοδολογικό σκέλος της παρούσας έρευνας.

Στον πίνακα 226 μπορεί κανείς να διακρίνει ότι ο συντελεστής Φι (V) του Cramer για τις μεταβλητές του φύλου των εκπαιδευτικών από την μία και της αίσθησής τους ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης από την άλλη, είχε τιμή 0,217 σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,002<0,01=1\%$.

Symmetric Measures			
Πίνακας 226		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	,217	,002
	Cramer's V	,217	,002
N of Valid Cases		368	

Επομένως, συμπεραίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 1% το φύλο των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αίσθησή τους ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Αμέσως παρακάτω παρουσιάζονται όλες οι υπόλοιπες συσχετίσεις, οι οποίες βρέθηκαν εφαρμόζοντας την ίδια ακριβώς μεθοδολογία που παρουσιάστηκε κατά τον σχολιασμό του πίνακα 226, και οι οποίες ικανοποιούν τη συνθήκη που αναφέρθηκε παραπάνω σχετικά με το επίπεδο σημαντικότητας και την τιμή του συντελεστή συσχέτισης ϕ_c .

Βρέθηκε λοιπόν ότι το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετίζεται με την αίσθηση τους ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, με την αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, με τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα, με την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες, με την υποστήριξη και την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, με τρόπους καλλιέργειας της συνεργασίας τους με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς, με γνώσεις κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές, καθώς και με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

Βρέθηκε επίσης ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σχετίζεται με την αίσθηση τους ότι οι αρχικές τους σπουδές τους προετοίμασαν επαρκώς για το διδακτικό τους έργο καθώς και ότι, πιο συγκεκριμένα, κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου, με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες, με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, καθώς και με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Η παρούσα μελέτη επίσης αναδεικνύει ότι το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετίζεται με την αίσθηση τους ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι και το ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετίζεται με την αίσθηση τους ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές, καθώς και με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών.

Στο ίδιο μοτίβο βρέθηκε ότι το φύλο των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αίσθηση τους ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες.

Στην ίδια κατεύθυνση αναδεικνύεται ότι η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αίσθηση τους ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με την αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών.

Εξίσου σημαντικό είναι το ότι η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετίζεται με την αίσθηση τους ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών.

Προκύπτει επίσης ότι η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετίζεται με την αίσθηση τους ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου.

Στον πίνακα 227 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διερεύνησης της ύπαρξης και των χαρακτηριστικών ενδεχόμενων σχέσεων και συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και σε εκείνη που αντιστοιχεί στα έτη προϋπηρεσίας τους.

Correlations							
Πίνακας 227		Η συνολική επιμάρωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με την Αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών και καρινομοιών	Η επιμάρωση κάλυψε τις ανάγκες μου για Καλίστρωση συνεργασίας με τους συνδράκτους συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς	Η συνολική επιμάρωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμάρωση σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμάρωση σχετικά με τη Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές	
Spearman's rho	Έτη Πρώτηπρώτος	Correlation Coefficient	,158**	,168**	,190**	-,214**	-,170**
		Sig. (2-tailed)	,002	,001	,000	,000	,001
		N	368	368	368	368	368

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ο πίνακας αυτός προήλθε από έναν πίνακα πολύ μεγάλων διαστάσεων που περιελάμβανε τις συσχετίσεις όλων των μεταβλητών που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την μεταβλητή που αντιστοιχεί στα έτη προϋπηρεσίας. Από τον μεγαλύτερο αυτό πίνακα απομονώθηκαν στον πίνακα 227 μόνο οι πλέον άξιες αναφοράς συσχετίσεις τόσο ως προς την τιμή του συντελεστή συσχέτισης ρ του Spearman όσο και ως προς το επίπεδο της στατιστικής τους σημαντικότητας.

Με μωβ χρώμα είναι μαρκαρισμένο το κελί που αντιστοιχεί στην μεγαλύτερη συσχέτιση του πίνακα αυτού. Με γαλάζιο χρώμα είναι μαρκαρισμένα τα κελιά που αντιστοιχούν στις τέσσερις αμέσως ισχυρότερες συσχετίσεις του πίνακα. Όλες αυτές οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Μπορούμε να διακρίνουμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας, τείνουν να νιώθουν σε μικρότερο βαθμό ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς και με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές. Η πρώτη από τις δύο αυτές συσχετίσεις αποτελεί την ισχυρότερη συσχέτιση του πίνακα, που ξεπέρασε μάλιστα τα επίπεδα του 21%, κατ' απόλυτο τιμή.

Ιδιαίτερα αξιοσημείωτο είναι και το ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας, τείνουν να νιώθουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, με την καλλιέργεια της συνεργασίας τους με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς, καθώς και με την αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών.

1.5.12. Εργασιακή Ικανοποίηση και Προφίλ Επιμόρφωσης

Στο σημείο αυτό της ανάλυσης των αποτελεσμάτων θα διερευνηθεί η ύπαρξη, η ισχύς και κατά περίπτωση η κατεύθυνση ενδεχόμενων συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές που σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος και σε εκείνες που έχουν να κάνουν με το επιμορφωτικό τους προφίλ.

Οι μεταβλητές που έχουν να κάνουν με το επιμορφωτικό προφίλ των εκπαιδευτικών δεν είναι άλλες από εκείνες που μετρούν τη συμμετοχή τους ή μη σε διάφορες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως αυτές παρατέθηκαν στα πλαίσια του σχετικού τμήματος του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας, καθώς και εκείνες που μετρούν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους που τους οδήγησαν σε μη συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι μεταβλητές αυτές διαμορφώνουν μία εικόνα, ένα επιμορφωτικό προφίλ για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος καθώς ακριβώς μαρτυρούν την συμμετοχή τους σε συγκεκριμένες μορφές δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης από την μία, ενώ αποτυπώνουν και τους λόγους μη συμμετοχής τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες από την άλλη.

Με την ίδια ακριβώς μεθοδολογία που αναπτύχθηκε κατά την παρουσίαση των πινάκων 219, 220 και 221, στα πλαίσια της μελέτης των συντελεστών η και η^2 , βρέθηκαν οι παρακάτω συσχετίσεις που είναι μεν σχετικά μέτριες προς χαμηλές ως προς την ισχύ τους, εντούτοις δε είναι οι ισχυρότερες μεταξύ εκείνων που βρέθηκαν ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές οπότε και θεωρήθηκαν άξιες αναφοράς. Η σειρά με την οποία θα αναφερθούν οι παρακάτω συσχετίσεις είναι από την ισχυρότερη προς την ασθενέστερη.

Βρέθηκε, λοιπόν, ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος σχετίζεται ελαφρώς με την ικανοποίησή τους από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα. Πράγματι, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν συμμετάσχει σε ατομική ή συνεργατική ερευνά σε ζητήματα ενδιαφέροντος τείνουν να είναι ελαφρώς περισσότερο ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στο ίδιο μοτίβο, βρέθηκε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος σχετίζεται ελαφρώς με την ικανοποίησή τους από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους. Πράγματι, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν συμμετάσχει σε ατομική ή συνεργατική ερευνά σε ζητήματα ενδιαφέροντος τείνουν να είναι ελαφρώς περισσότερο ικανοποιημένοι από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους, σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Αναδεικνύεται επίσης ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια σχετίζεται ελαφρώς με την ικανοποίησή τους από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα. Πράγματι, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν συμμετάσχει σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια τείνουν να είναι ελαφρώς περισσότερο ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα, σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Αξιο λόγου είναι και το ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων σχετίζεται ελαφρώς με την ικανοποίησή τους από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα. Πράγματι, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων τείνουν να είναι ελαφρώς περισσότερο ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα, σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Φαίνεται επίσης ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης σχετίζεται ελαφρώς με την ικανοποίησή τους από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα. Πράγματι, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν συμμετάσχει σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης τείνουν να είναι ελαφρώς περισσότερο ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα, σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τέλος βρέθηκε και ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης σχετίζεται ελαφρώς με την ικανοποίησή τους από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους. Πράγματι, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν συμμετάσχει σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης τείνουν να είναι ελαφρώς περισσότερο ικανοποιημένοι από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους, σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στον πίνακα 228 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διερεύνησης της ύπαρξης και των χαρακτηριστικών ενδεχόμενων σχέσεων και συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές που σχετίζονται με τις διάφορες πτυχές της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και σε εκείνες που σχετίζονται με τους λόγους μη συμμετοχής τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Με μωβ χρώμα είναι μαρκαρισμένο το κελί με την υψηλότερη, κατ' απόλυτο τιμή, συσχέτιση που παρατηρήθηκε στα πλαίσια του συγκεκριμένου πίνακα ενώ με γαλάζιο χρώμα είναι μαρκαρισμένα τα δύο κελιά με τις αμέσως ισχυρότερες συσχετίσεις του εν λόγω πίνακα. Οι συσχετίσεις των κελίων γαλάζιου χρώματος αξίζει να αναφερθεί ότι είναι σχετικά ασθενείς

και αναφέρονται μόνο και μόνο επειδή εκτός από την συσχέτιση του κελιού μωβ χρώματος, που είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1%, είναι οι μόνες που είναι στατιστικά σημαντικές, σε επίπεδο σημαντικότητας όμως 5% πλέον.

Βρέθηκε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα, τείνουν να διαφωνούν με το ότι η μη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται στο ότι δεν ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Πρόκειται για την εντονότερη τάση που

		Correlations					
Πίνακας 228		Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή έχουν μεγάλο κόστος	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή συγκρούονται με το ωράριό μου	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν έχω χρόνο λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν υπάρχουν τέτοιου είδους δραστηριότητες σε σχετικές με το αντικείμενό μου	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν με ενδιαφέρει να ασχοληθώ με τέτοιου είδους δραστηριότητες	
Spearman's rho	Συνολική_Ικανοποίηση_Σταθμισμένη	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,017 ,751 368	,003 ,960 368	,084 ,108 368	-,005 ,917 368	-,119 ^a ,023 368
	Ικανοποίηση_Διευθυνση	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,059 ,261 368	,070 ,178 368	-,001 ,981 368	,065 ,212 368	-,037 ,479 368
	Ικανοποίηση_Συνάδελφοι	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,054 ,303 368	-,043 ,414 368	,032 ,543 368	,038 ,466 368	-,025 ,632 368
	Ικανοποίηση_Επάγγελμα	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,014 ,793 368	,002 ,975 368	,069 ,184 368	-,074 ,155 368	-,306 ^a ,000 368
	Ικανοποίηση_Μαθητες	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,033 ,529 368	-,015 ,772 368	,077 ,141 368	-,069 ,184 368	-,120 ^a ,021 368
	Ικανοποίηση_Περιβάλλον	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-,038 ,471 368	-,026 ,616 368	,092 ,079 368	-,063 ,229 368	-,029 ,575 368

παρατηρήθηκε στα πλαίσια του πίνακα αυτού, η οποία μάλιστα είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Στο ίδιο μοτίβο, αλλά σε επίπεδο σημαντικότητας 5% αυτή τη φορά, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους, τείνουν να διαφωνούν με το ότι η μη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται στο ότι δεν ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Τέλος, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν συνολικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους, τείνουν να διαφωνούν με το ότι η μη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται στο ότι δεν ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

1.5.13. Εργασιακή Εξουθένωση και Προφίλ Επιμόρφωσης

Στο σημείο αυτό της ανάλυσης των αποτελεσμάτων θα διερευνηθεί η ύπαρξη, η κατεύθυνση και η ισχύς ενδεχόμενων συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές που σχετίζονται με την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών του δείγματος και σε εκείνες που έχουν να κάνουν με το επιμορφωτικό τους προφίλ.

Με την μεθοδολογία των συντελεστών η και η^2 , βρέθηκαν οι παρακάτω συσχετίσεις που είναι μεν σχετικά μέτριες προς χαμηλές, εντούτοις δε είναι οι ισχυρότερες μεταξύ εκείνων που βρέθηκαν ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές οπότε και θεωρήθηκαν άξιες αναφοράς.

Βρέθηκε, λοιπόν, ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης σχετίζεται αρκετά με το βαθμό της εργασιακής τους εξουθένωσης και πιο συγκεκριμένα με την διάσταση της αποπροσωποποίησης τους. Πράγματι, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν συμμετάσχει σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης τείνουν να απολαμβάνουν αρκετά χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ένα ακόμα εύρημα είναι και το ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες, σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης, σε ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος, σε δίκτυα εκπαιδευτικών, ειδικά δομημένα για τη συζήτηση, την προώθηση και την ανταλλαγή απόψεων πάνω σε θέματα ενδιαφέροντος, καθώς και σε υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης σχετίζεται ελαφρώς με το βαθμό της εργασιακής τους εξουθένωσης και πιο συγκεκριμένα με την διάσταση της προσωπικής τους επίτευξης. Πράγματι, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους δραστηριότητες τείνουν να απολαμβάνουν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν συμμετάσχει σε τέτοιες δράσεις.

Εξίσου άξιο αναφοράς είναι και το ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες σχετίζεται ελαφρώς με το βαθμό της εργασιακής τους εξουθένωσης και πιο συγκεκριμένα με την διάσταση της συναισθηματικής τους εξάντλησης. Πράγματι, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν συμμετάσχει σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες τείνουν να απολαμβάνουν ελαφρώς χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Άξιο αναφοράς είναι και το ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου σχετίζεται ελαφρώς με το βαθμό της εργασιακής τους εξουθένωσης και πιο συγκεκριμένα με την διάσταση της συναισθηματικής τους εξάντλησης. Πράγματι, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου τείνουν να εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς καταδεικνύει το ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν συναισθηματικά εξαντλημένοι, χωρίς να έχουν φτάσει όμως σε προχωρημένα επίπεδα του burnout, δείχνουν τη θέληση να αντιμετωπίσουν αυτή την ελαφρά αίσθηση συναισθηματικής εξάντλησης συμμετέχοντας σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου. Ενδεχομένως τα προσφερόμενα από το δημόσιο προγράμματα επιμόρφωσης να μην μπορούν να απαντήσουν στην ανάγκη τους για αντιμετώπιση αυτής της ελαφράς αίσθησης εργασιακής εξουθένωσης, με αποτέλεσμα να αναζητούν την λύση και τη διέξοδο από αυτά τα συναισθήματα στα διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης που προσφέρονται από άλλους οργανισμούς και ποικίλουν ως προς την θεματολογία τους, καλύπτοντας μεταξύ άλλων και την ανάγκη τους αυτή. Ίσως η επιμορφωτική πολιτική να πρέπει να κινηθεί στην κατεύθυνση της προσφοράς και τέτοιας θεματικής προγραμμάτων επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, ούτως ώστε να απαντώνται οι κρίσιμες σημασίας ανάγκες τους που σχετίζονται με την αποφυγή και πρόληψη των προχωρημένων σταδίων της εργασιακής εξουθένωσης.

Τέλος, αναδεικνύεται ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης σχετίζεται ελαφρώς με το βαθμό της εργασιακής τους εξουθένωσης και πιο συγκεκριμένα με την διάσταση της αποπροσωποποίησης τους. Πράγματι, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν συμμετάσχει σε υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης τείνουν να απολαμβάνουν ελαφρώς χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Στον πίνακα 229 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διερεύνησης της ύπαρξης και των χαρακτηριστικών ενδεχόμενων σχέσεων και συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές που σχετίζονται με τις τρεις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και σε εκείνες που σχετίζονται με τους λόγους μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

		Correlations				
Πίνακας 229		Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή έχουν μεγάλο κόστος	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν έχω χρόνο λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν υπάρχουν τέτοιου είδους δραστηριότητες σχετικές με το αντικείμενό μου	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν με ενδιαφέρει να ασχοληθώ με τέτοιου είδους δραστηριότητες	
Spearman's rho	Συναισθηματική_Εξουθένωση	Correlation Coefficient	,048	,058	-,004	,103*
		Sig. (2-tailed)	,355	,264	,936	,049
		N	368	368	368	368
Αποπροσωποποίηση		Correlation Coefficient	-,011	-,160**	,010	,018
		Sig. (2-tailed)	,840	,002	,845	,725
		N	368	368	368	368
Προσωπική_Επίτευξη		Correlation Coefficient	,047	-,051	-,009	-,064
		Sig. (2-tailed)	,366	,328	,856	,218
		N	368	368	368	368

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Με γαλάζιο χρώμα είναι μαρκαρισμένα τα δύο κελιά που αντιστοιχούν στις δύο υψηλότερες συσχετίσεις που παρατηρήθηκαν στα πλαίσια του πίνακα αυτού. Πρόκειται συνάμα και για τις μοναδικές δύο συσχετίσεις του πίνακα που βρέθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Οι συσχετίσεις αυτές, οι οποίες θα αναφερθούν αμέσως παρακάτω, είναι και οι δύο αμφίδρομες.

Βρέθηκε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί που απολαμβάνουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και πιο συγκεκριμένα χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης, τείνουν να συμφωνούν με το ότι η μη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται στην σύγκρουση του ωραρίου των δραστηριοτήτων αυτών με το ωράριο εργασίας τους, αλλά και να διαφωνούν με το ότι η μη συμμετοχή τους σε τέτοιες δραστηριότητες οφείλεται στο ότι δεν ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης.

1.5.14. Επαγγελματική Ανάπτυξη και Προφίλ Επιμόρφωσης

Στο σημείο αυτό της ανάλυσης των αποτελεσμάτων θα διερευνηθεί η ύπαρξη, η ισχύς και κατά περίπτωση η κατεύθυνση ενδεχόμενων συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του δείγματος και σε εκείνες που έχουν να κάνουν με το επιμορφωτικό τους προφίλ.

Για τις ανάγκες της διερεύνησης αυτής χρησιμοποιήθηκαν κυρίως δύο συντελεστές συσχέτισης. Ο συντελεστής Φι ή V του Cramer χρησιμοποιήθηκε για τις περιπτώσεις στις οποίες η μία εκ των δύο μεταβλητών που διερευνούνταν ως προς την μεταξύ τους συσχέτιση ήταν διακριτή ordinal μεταβλητή, με την έτερη να είναι ποιοτική. Για τις περιπτώσεις στις οποίες και οι δύο μεταβλητές που διερευνούνταν ως προς την μεταξύ τους συσχέτιση ήταν διακριτές ordinal μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Kendall. Οι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιήθηκε καθένας από αυτούς τους συντελεστές σε έκαστη περίπτωση αναλύονται διεξοδικά στο μεθοδολογικό σκέλος της παρούσας μελέτης.

Από όλες τις συσχετίσεις που βρέθηκαν με τον συντελεστή Φι του Cramer ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές, θα παρουσιαστούν αμέσως παρακάτω όσες είναι ταυτόχρονα στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1% και έχουν τιμή πάνω από 0,24=24%. Ο λόγος για τον οποίο επελέγησαν οι συγκεκριμένες συσχετίσεις προκειμένου να παρουσιαστούν στο σημείο αυτό της ανάλυσης των αποτελεσμάτων αναλύεται στο μεθοδολογικό σκέλος της παρούσας έρευνας.

Στον πίνακα 230 μπορεί κανείς να διακρίνει ότι ο συντελεστής Φι (V) του Cramer για τις μεταβλητές της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες από την μία και της αίσθησής τους ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης από την άλλη, είχε τιμή 0,360 (!!!) σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=0,002<0,01=1\%$.

Symmetric Measures

Πίνακας 230		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	,360	,000
	Cramer's V	,360	,000
N of Valid Cases		368	

Επομένως, συμπεραίνουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας 1% η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες σχετίζεται έντονα με την αίσθησή τους ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Αμέσως παρακάτω παρουσιάζονται όλες οι υπόλοιπες συσχετίσεις, οι οποίες βρέθηκαν εφαρμόζοντας την ίδια ακριβώς μεθοδολογία που παρουσιάστηκε κατά τον σχολιασμό του πίνακα 230, και οι οποίες ικανοποιούν τη συνθήκη που αναφέρθηκε παραπάνω σχετικά με το επίπεδο σημαντικότητας και την τιμή του συντελεστή συσχέτισης ϕ_c . Όλες οι συσχετίσεις που θα αναφερθούν είναι ιδιαίτερα ισχυρές, γεγονός που καθιστά τα αντίστοιχα ευρήματα ιδιαίτερα σημαντικά.

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα λοιπόν είναι και το ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες, σχετίζεται με την αίσθηση τους ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο αλλά και ότι πιο συγκεκριμένα κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες, με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές, με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, με τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα, με τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου, με την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, με γνώσεις Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, με γνώσεις Ψυχολογίας, με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καθώς και με τη γνώση και την εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών τους.

Φαίνεται επίσης ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε δίκτυα εκπαιδευτικών, ειδικά δομημένα για τη συζήτηση, την προώθηση και την ανταλλαγή απόψεων πάνω σε θέματα ενδιαφέροντος, σχετίζεται με την αίσθηση τους ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο αλλά και ότι πιο συγκεκριμένα κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με την υποστήριξη και την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, με την καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς με γνώσεις κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, καθώς και με τη γνώση και την εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών τους.

Προκύπτει επίσης ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος σχετίζεται με την αίσθηση τους ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο αλλά και ότι πιο συγκεκριμένα κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου, με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καθώς και με την υποστήριξη και την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι και το ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης σχετίζεται με την αίσθηση τους ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, καθώς και με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών.

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει επίσης ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια σχετίζεται με την αίσθηση τους ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών.

Διαπιστώθηκε επίσης ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες, σχετίζεται με την αίσθηση τους ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καθώς και με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων.

Η έρευνα κατέδειξε συνάμα και το ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος σχετίζεται με την αίσθηση τους ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Βρέθηκε επίσης ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων σχετίζεται με την αίσθηση τους ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων.

Φάνηκε επιπλέον ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων σχετίζεται με την αίσθηση τους ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο.

Εξίσου σημαντικό είναι το ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου, σχετίζεται με την αίσθηση τους ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με την υποστήριξη και την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.

Την ίδια στιγμή διαφαίνεται ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου, σχετίζεται και με την αίσθηση τους ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με την υποστήριξη και την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.

Με την ίδια διαδικασία βρέθηκε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης σχετίζεται με την αίσθηση τους ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με γνώσεις παιδαγωγικής.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι και το ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες, σχετίζεται με την αίσθηση τους ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές.

Τέλος, κάτι που κεντρίζει την προσοχή μας είναι το ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια σχετίζεται με την αίσθηση τους ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο αλλά και ότι πιο συγκεκριμένα κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου.

Στον πίνακα 231 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διερεύνησης της ύπαρξης και των χαρακτηριστικών ενδεχόμενων σχέσεων και συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές που σχετίζονται με την συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και σε εκείνες που σχετίζονται με τους λόγους μη συμμετοχής τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Με μωβ χρώμα είναι μαρκαρισμένο το κελί που αντιστοιχεί στην μεγαλύτερη συσχέτιση του πίνακα αυτού. Με γαλάζιο χρώμα είναι μαρκαρισμένα τα κελιά που αντιστοιχούν στις αμέσως ισχυρότερες συσχετίσεις του πίνακα. Όλες αυτές οι μαρκαρισμένες συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1% και όλες τους ξεπερνούν τα επίπεδα του $18\%=0,18$.

Μπορούμε να διακρίνουμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με το ότι η μη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται στο υψηλό κόστος των δραστηριοτήτων αυτών τείνουν να νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με γνώσεις Παιδαγωγικής, με γνώσεις Ψυχολογίας, με γνώσεις Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, με τη διαχείριση μίας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες, καθώς και με την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η πρώτη από τις συσχετίσεις αυτές είναι και η ισχυρότερη του πίνακα, φτάνοντας μάλιστα τα επίπεδα του 25%.

Στο ίδιο μοτίβο, καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο, τείνουν να διαφωνούν με το ότι η μη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται στο ότι δεν ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Με την ίδια μέθοδο φτάνουμε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου, τείνουν να συμφωνούν με το ότι η μη συμμετοχή τους σε

Πίνακας 231

			Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή έχουν μεγάλο κόστος	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή συγκροτούνται με το ωράριό μου	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν έχω χρόνο λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν υπάρχουν τέτοιου είδους δραστηριότητες στο αντικείμενό μου	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν με ενδιαφέρει να ασχοληθώ με τέτοιου είδους δραστηριότητες
Kendall's tau_b	Νιώθω ότι η συνολική μου επιμόρφωση με βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό μου έργο	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,146** ,001 368	,040 ,372 368	-,046 ,298 368	-,027 ,545 368	-,231** ,000 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,161** ,000 368	,088* ,048 368	-,062 ,160 368	,047 ,286 368	-,122** ,006 368
	Νιώθω ότι η συνολική μου επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση μιας πολιτισμικής τάξης	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,106* ,016 368	,083 ,061 368	,026 ,548 368	,046 ,296 368	-,059 ,184 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,035 ,424 368	,033 ,457 368	,045 ,305 368	-,005 ,906 368	-,084 ,059 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τις Νέες τεχνολογίες και αξιοποίησή τους στην τάξη	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,029 ,513 368	,122** ,006 368	,128** ,004 368	-,039 ,383 368	-,063 ,164 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση του επιστημονικού μου αντικειμένου	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,130** ,004 368	,184** ,000 368	,092* ,039 368	-,024 ,582 368	-,159** ,000 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με την Αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,062 ,170 368	,030 ,502 368	,074 ,098 368	-,072 ,107 368	-,098* ,029 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,181** ,000 368	,111* ,012 368	-,004 ,926 368	,011 ,800 368	-,140** ,002 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,045 ,316 368	,032 ,472 368	,051 ,254 368	-,057 ,198 368	-,113* ,012 368
	Η επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου για Καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,127** ,004 368	,065 ,143 368	-,019 ,660 368	,026 ,555 368	-,100* ,025 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Παιδαγωγικής	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,250** ,000 368	,103* ,020 368	,031 ,482 368	-,013 ,776 368	-,023 ,606 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Ψυχολογίας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,200** ,000 368	,091* ,038 368	-,028 ,516 368	,048 ,274 368	-,082 ,063 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με την Υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,125** ,005 368	,106* ,017 368	,005 ,906 368	-,004 ,920 368	-,052 ,241 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,142** ,001 368	,075 ,090 368	-,025 ,572 368	-,001 ,984 368	-,070 ,116 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,100* ,023 368	,132** ,003 368	-,028 ,522 368	,078 ,075 368	-,046 ,301 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών μου	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,086 ,054 368	-,034 ,446 368	-,043 ,331 368	-,011 ,809 368	-,156** ,000 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,106* ,016 368	,037 ,403 368	-,023 ,601 368	-,032 ,463 368	-,198** ,000 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με την Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,184** ,000 368	,064 ,143 368	-,061 ,165 368	-,039 ,371 368	-,130** ,003 368
	Η συνολική επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,185** ,000 368	,091* ,039 368	-,088* ,045 368	,045 ,298 368	-,134** ,002 368

δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται στη σύγκρουση του ωραρίου των δραστηριοτήτων αυτών με το ωράριο εργασίας τους.

Βρέθηκε επιπλέον ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, τείνουν να

Πίνακας 232			Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή έχουν μεγάλο κόστος	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή συγκρούονται με το ωράριό μου	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν έχω χρόνο λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν υπάρχουν τέτοιου είδους δραστηριότητες σχετικές με το αντικείμενό μου	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν με ενδιαφέρει να ασχοληθώ με τέτοιου είδους δραστηριότητες
Kendall's tau_b	Νιώθω ότι οι αρχικές μου σπουδές με προετοίμασαν επαρκώς για το διδακτικό μου έργο	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,068 ,124 368	,204** ,000 368	,087* ,048 368	,045 ,303 368	,033 ,453 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,048 ,281 368	,093* ,035 368	,011 ,801 368	,084 ,057 368	,062 ,164 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,074 ,097 368	,097* ,029 368	-,009 ,847 368	,036 ,418 368	,068 ,131 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,060 ,176 368	,081 ,068 368	,039 ,382 368	,105* ,018 368	,061 ,173 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τις Νέες τεχνολογίες και αξιοποίησή τους στην τάξη	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,124** ,005 368	,118** ,007 368	-,025 ,568 368	,167** ,000 368	-,030 ,497 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση του επιστημονικού μου αντικείμενου	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,029 ,522 368	,131** ,004 368	,072 ,110 368	,019 ,681 368	-,043 ,347 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με την Αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,118** ,008 368	,126** ,004 368	-,013 ,760 368	,059 ,181 368	-,051 ,253 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,157** ,000 368	,193** ,000 368	,046 ,298 368	,097* ,028 368	-,004 ,925 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,152** ,001 368	,173** ,000 368	,034 ,445 368	,072 ,102 368	-,011 ,812 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες για Καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,056 ,199 368	,075 ,086 368	-,021 ,626 368	,079 ,069 368	,061 ,165 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Παιδαγωγικής	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,063 ,160 368	,062 ,165 368	,046 ,294 368	-,033 ,449 368	,049 ,273 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Ψυχολογίας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,014 ,754 368	,070 ,114 368	-,037 ,402 368	,035 ,427 368	,028 ,534 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με την Υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,151** ,001 368	,162** ,000 368	,026 ,563 368	,050 ,259 368	-,066 ,139 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,067 ,133 368	,108* ,015 368	,048 ,276 368	,121** ,006 368	,049 ,272 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,067 ,135 368	,092* ,040 368	,068 ,126 368	,116** ,009 368	,076 ,093 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών μου	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,074 ,095 368	,064 ,145 368	,055 ,209 368	,023 ,606 368	-,009 ,841 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,075 ,093 368	,014 ,751 368	,067 ,136 368	,098* ,027 368	,058 ,199 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με την Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,056 ,202 368	,051 ,249 368	,027 ,541 368	,092* ,035 368	,014 ,756 368
	Οι αρχικές σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες μου σχετικά με Γνώσεις Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,139** ,002 368	,066 ,129 368	-,065 ,139 368	,081 ,062 368	-,038 ,388 368

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

διαφωνούν με το ότι η μη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται στο ότι δεν ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Στον πίνακα 232 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διερεύνησης της ύπαρξης και των χαρακτηριστικών ενδεχόμενων σχέσεων και συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές που σχετίζονται με τις αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών και σ εκείνες που σχετίζονται με τους λόγους μη συμμετοχής τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Με μωβ χρώμα είναι μαρκαρισμένο το κελί που αντιστοιχεί στην μεγαλύτερη συσχέτιση του πίνακα αυτού. Με γαλάζιο χρώμα είναι μαρκαρισμένα τα κελιά που αντιστοιχούν στις αμέσως ισχυρότερες συσχετίσεις του πίνακα. Όλες αυτές οι μαρκαρισμένες συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1% και όλες τους ξεπερνούν τα επίπεδα του $17\%=0,17$.

Η παρούσα μελέτη, λοιπόν, αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με το ότι η μη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται στη σύγκρουση του ωραρίου των δραστηριοτήτων αυτών με το ωράριο εργασίας τους, τείνουν να νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές τους προετοίμασαν επαρκώς για το διδακτικό τους έργο, αλλά και ότι πιο συγκεκριμένα κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες, καθώς και με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων. Η πρώτη από τις συσχετίσεις αυτές είναι και η ισχυρότερη του πίνακα, ξεπερνώντας μάλιστα τα επίπεδα του 20%.

Στον πίνακα 233 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διερεύνησης της ύπαρξης και των χαρακτηριστικών ενδεχόμενων σχέσεων και συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές που σχετίζονται με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και σε εκείνες που σχετίζονται με τους λόγους μη συμμετοχής τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Με μωβ χρώμα είναι μαρκαρισμένο το κελί που αντιστοιχεί στην μεγαλύτερη συσχέτιση του πίνακα αυτού. Με γαλάζιο χρώμα είναι μαρκαρισμένα τα κελιά που αντιστοιχούν στις αμέσως ισχυρότερες συσχετίσεις του πίνακα. Όλες αυτές οι μαρκαρισμένες συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας 1% και όλες τους ξεπερνούν τα επίπεδα του $18,5\%=0,185$, έστω και κατ' απόλυτο τιμή.

Να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι παρουσιάστηκε ένα σχετικά σταθερό μοτίβο συσχετίσεων ανάμεσα στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και στους λόγους μη συμμετοχής τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Πράγματι, όλες οι μαρκαρισμένες συσχετίσεις περιγράφουν ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν στους διάφορους τομείς του διδακτικού τους έργου, τείνουν να διαφωνούν με το ότι η μη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται στο ότι δεν ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Το γεγονός αυτό είναι απόλυτα λογικό καθώς αν οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονταν να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, δεν θα καταγράφονταν σε πρώτη φάση οι τόσο έντονες επιμορφωτικές τους ανάγκες, οι οποίες και αποτυπώθηκαν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας.

Θα αναφερθούν ευθύς αμέσως οι τρεις ισχυρότερες από τις συσχετίσεις που επισημάνθηκαν στον εν λόγω πίνακα.

Μπορούμε να διακρίνουμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα, τείνουν να διαφωνούν με το ότι η μη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται στο ότι δεν ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Πρόκειται για την ισχυρότερη συσχέτιση του πίνακα, η οποία και ξεπέρασε τα επίπεδα του 30%, κατ' απόλυτο τιμή.

Τέλος και στο ίδιο μοτίβο, καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αλλά και εκείνοι που νιώθουν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν σχετικά με την αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών τείνουν να διαφωνούν με το ότι η μη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται στο ότι δεν ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Πίνακας 233			Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή έχουν μεγάλο κόστος	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή συγκρούονται με το ωράριό μου	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν έχω χρόνο λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν υπάρχουν τέτοιου είδους δραστηριότητες στο αντικείμενό μου	Δεν συμμετέχω σε επιμορφωτικές δραστηριότητες επειδή δεν με ενδιαφέρει να ασχοληθώ με τέτοιου είδους δραστηριότητες
Kendall's tau_b	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,069 ,125 368	-,015 ,737 368	-,013 ,776 368	-,083 ,062 368	-,235** ,000 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,068 ,132 368	-,025 ,580 368	-,067 ,134 368	-,073 ,104 368	-,231** ,000 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,054 ,234 368	,037 ,418 368	-,023 ,619 368	-,081 ,072 368	-,195** ,000 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τις Νέες τεχνολογίες και αξιοποίησή τους στην τάξη	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,051 ,256 368	-,002 ,963 368	,041 ,359 368	-,001 ,981 368	-,077 ,088 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Γνώση του επιστημονικού μου αντικείμενου	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,071 ,109 368	,016 ,711 368	,006 ,883 368	,046 ,290 368	-,098* ,027 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με την Αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,088 ,052 368	,045 ,320 368	-,046 ,313 368	-,040 ,379 368	-,248** ,000 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,116** ,010 368	,090* ,045 368	-,062 ,165 368	-,057 ,203 368	-,225** ,000 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,047 ,307 368	,121** ,008 368	,035 ,437 368	-,010 ,823 368	-,243** ,000 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση ως προς την Καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,120** ,007 368	,097* ,028 368	,051 ,246 368	-,001 ,990 368	-,189** ,000 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με Γνώσεις Παιδαγωγικής	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,122** ,006 368	,109* ,014 368	,041 ,354 368	,105* ,017 368	-,200** ,000 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με Γνώσεις Ψυχολογίας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,161** ,000 368	,087* ,050 368	-,021 ,640 368	,075 ,090 368	-,239** ,000 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με την Υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,145** ,001 368	,033 ,466 368	-,097* ,030 368	,012 ,788 368	-,225** ,000 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,114* ,012 368	,102* ,024 368	-,062 ,170 368	,038 ,399 368	-,316** ,000 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,162** ,000 368	,090* ,043 368	,020 ,650 368	-,015 ,725 368	-,198** ,000 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με τη Γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών μου	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,129** ,004 368	,130** ,004 368	,034 ,453 368	-,030 ,504 368	-,200** ,000 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με την Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,138** ,002 368	,087* ,050 368	-,138** ,002 368	-,022 ,621 368	-,274** ,000 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με την Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,146** ,001 368	,045 ,314 368	,021 ,631 368	-,030 ,497 368	-,126** ,005 368
	Νιώθω ότι χρειάζομαι επιμόρφωση σχετικά με Γνώσεις Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	,085 ,057 368	,066 ,140 368	-,110* ,013 368	-,021 ,636 368	-,196** ,000 368

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

2. Ποιοτική Μελέτη

2.1. Σχέδιο Ανάλυσης

Τα ποιοτικά δεδομένα τα οποία συγκεντρώθηκαν μέσα από την διεξαγωγή των συνεντεύξεων, στα πλαίσια της ποιοτικής προσέγγισης της παρούσας μελέτης, έδωσαν στον ερευνητή την κρίσιμης σημασίας σπάνια δυνατότητα να διεισδύσει στην ελληνική εκπαιδευτική και σχολική πράξη και να βιώσει μέσω των ερωτώμενων την πραγματικότητα που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν ως προς κρίσιμης σημασίας ζητήματα που άπτονται άμεσα της εργασίας τους. Μέσα από την ανάλυση που ακολουθεί, χύθηκε άπλετο φως σε κομβικά ζητήματα που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την ικανοποίηση που αυτοί αντλούν από τις επιμέρους πτυχές της εργασίας τους καθώς επίσης και τον βαθμό της εργασιακής εξουθένωσης που οι ίδιοι βιώνουν καθημερινά.

Μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων που διεξήχθησαν ανέκυψαν τρεις κύριοι θεματικοί άξονες στη βάση των οποίων οργανώνεται το σύνολο του υλικού αυτού σε επιμέρους εννοιολογικές ομάδες και θεματικές. Οι τρεις άξονες αυτοί είναι η **Επαγγελματική Ανάπτυξη** των εκπαιδευτικών, η **Εργασιακή τους Ικανοποίηση** και η **Εργασιακή τους Εξουθένωση (Burnout)**.

Κάθε μία από τις κεντρικές έννοιες-άξονες περιλαμβάνει επιμέρους θεματικές, οι οποίες αποτελούν ειδικότερες πτυχές των προαναφερθέντων ευρύτερων εννοιών. Οι επιμέρους αυτές θεματικές, οι οποίες πλαισιώνουν τμήματα του υλικού που εμφανίζουν μεταξύ τους μεγαλύτερη συνεκτικότητα, είναι, όσον αφορά τον πρώτο άξονα της **Επαγγελματικής Ανάπτυξης**, η **Συνολική Επιμόρφωση** των εκπαιδευτικών, οι **Αρχικές Σπουδές**, οι **Επιμορφωτικές τους Ανάγκες**, καθώς επίσης και τα **Εμπόδια** που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες **Επαγγελματικής Ανάπτυξης**.

Όσον αφορά το δεύτερο άξονα, δηλαδή την **Εργασιακή Ικανοποίηση** των εκπαιδευτικών, οι επιμέρους θεματικές είναι η **Ικανοποίηση** που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από τη στάση, τη συμπεριφορά και τη συνεργασία με τη **Διεύθυνση** της σχολικής μονάδας, η **Ικανοποίηση** που αντλούν από τη στάση, τη συμπεριφορά και τη συνεργασία με τους **Συναδέλφους** τους, η **Ικανοποίηση** από τη στάση, τη συμπεριφορά και τη συνεργασία με τους **Μαθητές** τους, η **Ικανοποίηση** από τον **Περιβάλλοντα χώρο** και τις **Εγκαταστάσεις** της σχολικής μονάδας και τέλος η **Ικανοποίηση από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα**.

Αναφορικά με τον τρίτο άξονα, αυτόν της **Εργασιακής Εξουθένωσης (Burnout)** των εκπαιδευτικών, οι επιμέρους θεματικές είναι τα συναισθήματα **Συναισθηματικής Εξάντλησης** του εκπαιδευτικού, τα συναισθήματα **Αποπροσωποποίησης** και τέλος τα συναισθήματα **Προσωπικής Επίτευξης**.

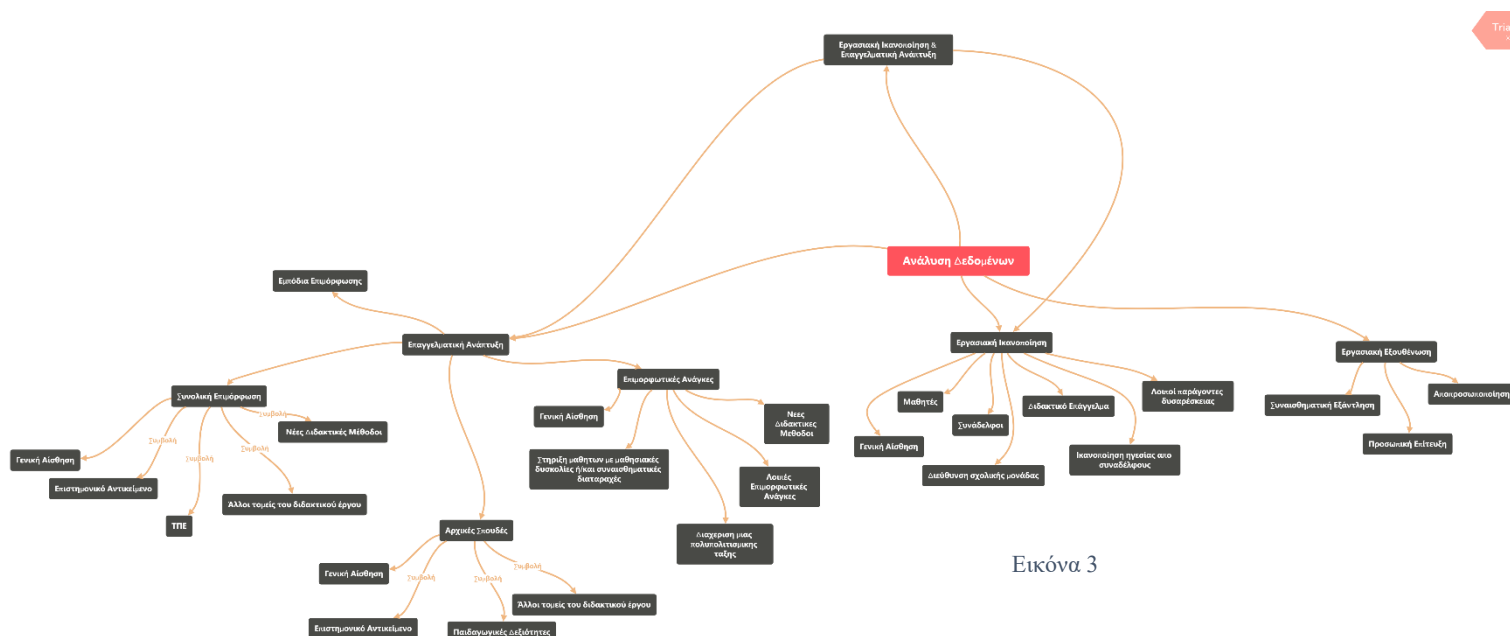
Οι τρεις από τις τέσσερις επιμέρους θεματικές του άξονα της **Επαγγελματικής Ανάπτυξης** των εκπαιδευτικών, δηλαδή η **Συνολική Επιμόρφωση**, οι **Αρχικές Σπουδές** και οι **Επιμορφωτικές τους Ανάγκες** των εκπαιδευτικών, χωρίζονται σε επιμέρους ακόμα πιο ειδικά θέματα, τα οποία οριοθετούν τμήματα του υλικού που εμφανίζουν μεταξύ τους ακόμα μεγαλύτερη νοηματική συνοχή. Τα επιμέρους αυτά θέματα, στην περίπτωση της θεματικής της **Συνολικής Επιμόρφωσης** των εκπαιδευτικών, είναι η **Γενική Αίσθησή τους για τη Συμβολή** της επιμόρφωσης αυτής στο έργο τους, η **Συμβολή** της συνολικής επιμόρφωσης στις **ΤΠΕ** και την **αξιοποίησή τους στα πλαίσια της σχολικής τάξης**, η **Συμβολή** της συνολικής

επιμόρφωσης στη γνώση και εξέλιξη του **Επιστημονικού Αντικειμένου** των εκπαιδευτικών, η **Συμβολή** της στη **Γνώση και την Εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων**, καθώς επίσης και η **Συμβολή** της σε **διάφορους άλλους τομείς του διδακτικού έργου**, πλην των προαναφερθέντων τριών.

Στην περίπτωση της θεματικής των **Αρχικών Σπουδών** των εκπαιδευτικών, τα επιμέρους θέματα είναι η **Γενική Αίσθησή** τους για τη **Συμβολή** των αρχικών σπουδών στο έργο τους, η **Συμβολή** των αρχικών σπουδών στην γνώση και οικοδόμηση του **Επιστημονικού Αντικειμένου** των εκπαιδευτικών, η **Συμβολή** τους στην απόκτηση και οικοδόμηση **Γνώσεων Παιδαγωγικής**, καθώς επίσης η **Συμβολή** τους σε διάφορους άλλους τομείς του διδακτικού έργου, πλην των δυο προαναφερθέντων.

Τέλος, στην περίπτωση της θεματικής των **Επιμορφωτικών Αναγκών** των εκπαιδευτικών, τα επιμέρους θέματα είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σχετικά με τη **Στήριξη μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες ή/και Συναισθηματικές Διαταραχές**, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σχετικά με τη **Γνώση και την Εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων**, οι ανάγκες για επιμόρφωση σχετικά με τη **Διαχείριση μιας Πολυπολιτισμικής τάξης**, καθώς επίσης και **Λοιπές Επιμορφωτικές Ανάγκες** των εκπαιδευτικών.

Σχηματικά η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας μελέτης συνοψίζεται στην παρακάτω εικόνα (εικόνα 3).



Εικόνα 3

Αναλύοντας το υλικό το οποίο περιλαμβάνεται σε καθένα από τα θέματα και τις θεματικές που βρίσκονται στο τελευταίο επίπεδο αυτού του δενδροειδούς διαγράμματος, θα έχουμε επί της ουσίας αναλύσει το σύνολο του υλικού το οποίο εντάσσεται σε καθέναν από τους τρεις κεντρικούς άξονες της παρούσας ανάλυσης. Η ανάλυση αυτή και η διερεύνηση ενδεχόμενων σχέσεων και συσχετίσεων ανάμεσα στους άξονες και τα επιμέρους θέματα και θεματικές τους, θα οδηγήσουν σε αντίστοιχα συμπεράσματα που αναμένεται, σε συνδυασμό με τα ευρήματα της ποσοτικής προσέγγισης, να δώσουν απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διατριβής.

Η διερεύνηση της εικόνας των εννοιών αυτών, οι οποίες ταυτίζονται με τους άξονες ανάλυσης του υλικού της ποιοτικής μελέτης θα γίνει με μια «κατακόρυφη» οργάνωση του υλικού, αξιοποιώντας τις τεχνικές της μεθόδου ανάλυσης περιεχομένου. Αποδελτιώνοντας δηλαδή την κάθε συνέντευξη, θα εντάσσουμε κάθε τμήμα της σε ένα θέμα ή μια θεματική όπου έχουν ενταχτεί και τα τμήματα όλων των υπόλοιπων συσχετίσεων που έχουν αντίστοιχο νόημα και περιεχόμενο. Με τον τρόπο αυτό θα σκιαγραφηθεί το σύνολο των υπό διερεύνηση εννοιών για το δείγμα της ποιοτικής έρευνας. Μέσα από τη σκιαγράφιση αυτή αλλά και εμβαθύνοντας στις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών θα καταστεί δυνατό να αντληθούν οι ποικίλες σχέσεις και των συσχετίσεις ανάμεσα στους προαναφερθέντες εννοιολογικούς άξονες και κυρίως ανάμεσα στον Άξονα της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και αυτόν της Εργασιακής τους Ικανοποίησης.

2.2. Επαγγελματική Ανάπτυξη

2.2.1. Συνολική Επιμόρφωση

Όσον αφορά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στη διάρκεια των τριών τελευταίων ετών, τα δεδομένα που αντλήθηκαν από τις συνεντεύξεις έδωσαν μια πολύ συγκεκριμένη εικόνα όπως αυτή περιγράφεται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 234

Είδος δραστηριότητας	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Οποιαδήποτε	31	1
Προγράμματα ενίσχυσης προσόντων	20	12
Εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια	24	8
Υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα	26	6
Μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα	13	19
Ατομική ή συνεργατική έρευνα	20	12
Δίκτυα εκπαιδευτικών	15	17
Προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου	13	19
Επισκέψεις παρατήρησης σε άλλα σχολεία	9	23

Στον πίνακα αυτό βλέπουμε ότι καταμετράται αρχικά η συμμετοχή ή μη των εκπαιδευτικών σε οποιαδήποτε δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τα τρία τελευταία έτη, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζεται η συμμετοχή τους σε συγκεκριμένες επιμορφωτικές δράσεις στο ίδιο διάστημα.

2.2.1.1. Γενική Αίσθηση

Όσον αφορά τη γενική αίσθηση των εκπαιδευτικών για το σύνολο των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες έχουν συμμετάσχει σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, η ανάλυση των δεδομένων των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Από το σύνολο των 32 εκπαιδευτικών του δείγματος, 15 εκπαιδευτικοί, δηλαδή περίπου οι μισοί, δήλωσαν ότι ήταν πάρα πολύ σημαντική η συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωσης στο διδακτικό τους έργο. Χαρακτηριστικά η E32 αναφέρει:

«... Ναι έχουν βοηθήσει πάρα πολύ...πάρα πολύ...γιατί σου δίνουν εφόδια, σου δίνουν τρόπους ώστε να εφαρμόσεις στην τάξη νέες μεθόδους που τα παιδιά μπορούν να τις βρουν πολύ ενδιαφέρουσες...»

Άλλοι 10 εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι η συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωση στο διδακτικό τους έργο ήταν ιδιαίτερα αξιόλογη. Όπως αναφέρει ο E8:

«...Ναι πιστεύω με έχει βοηθήσει αρκετά στο διδακτικό μου έργο (η συνολική επιμόρφωση)...»

με την E23 να αναφέρει στο ίδιο μοτίβο:

«...Στο διδακτικό μου έργο με βοήθησε αρκετά (...) βεβαίως ... ναι ναι με βοήθησε αρκετά...»

Ένας σαφώς μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών, 2 στον αριθμό, αναφέρουν ότι η συνολική του επιμόρφωση τους βοήθησε μεν, σε μέτρια επίπεδα δε. Η E10 σημειώνει:

«...σημαντικά ίσως όχι...αλλά ότι έχει βοηθήσει έχει βοηθήσει...»

με τον E4 να αναφέρει ότι:

*«**Ερευνητής:** Όσον αφορά τις επιμορφωτικές δραστηριότητες και γενικότερα τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες έχετε συμμετάσχει καθόλη τη διάρκεια της καριέρας σας, νιώθετε ότι η συνολική αυτή επιμόρφωσή σας βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό σας έργο;*

***E4:** Μία μέτρια κατάσταση γιατί οι συνθήκες ήταν εξιδανικευμένες δεν ήταν πραγματικής τάξης οπότε κάποια πράγματα μπόρεσα να τα χρησιμοποιήσω, κάποια άλλα όχι.»*

Τέσσερις εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν μη ικανοποιημένοι από την συνεισφορά της συνολικής τους επιμόρφωσης στο έργο τους, εκφράζοντας την άποψη ότι η επιμόρφωση αυτή τους βοήθησε από ελάχιστα ως καθόλου. Ένας εκ των εκπαιδευτικών αυτών ήταν μάλιστα και ο μοναδικός που δεν συμμετείχε σε καμία επιμόρφωση στη διάρκεια των τριών τελευταίων ετών. Χαρακτηριστικά ο E7 υπογραμμίζει:

«...κοιτάζτε, οι επιμορφώσεις στις οποίες συμμετείχα 31 χρόνια που είμαι δάσκαλος, πιστεύω ότι με βοήθησαν ελάχιστα έως καθόλου στο εκπαιδευτικό μου έργο (...) λοιπόν κοιτάζτε, τώρα θα μιλήσω πολύ καθαρά...όλα τα σεμινάρια που έκαναν οι σχολικοί σύμβουλοι πιστεύω (...) ήταν πολύ λίγα σε προσφορά...»

Έντονα εκφράζεται η ανεπάρκεια ακριβώς των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων την οποία επισημαίνουν 3 ακόμα εκπαιδευτικοί του δείγματος, εκτός από τους προαναφερθέντες 4 που μένουν γενικώς δυσαρεστημένοι από τη συνολική τους επιμόρφωση. Η Ε26 δε, επισημαίνει αυτή την πολύ μικρή συνεισφορά των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων:

«...είχαμε περάσει τα ΠΕΚ που είχαμε εμείς, την περιοδική επιμόρφωση, και την είχα... εγώ επειδή τότε δούλευα στην Κρήτη, ήμουν στο Ηράκλειο, την είχα βιώσει με έναν πάρα πολύ αυστηρό τρόπο, δηλαδή ήταν σαν να είμαστε πάλι φοιτητές (...) εμείς είχαμε και εξετάσεις γραπτές (...) δεν...δεν μας βοήθησε, δηλαδή δεν μας έδωσε κάτι καινούργιο... εγώ θα περίμενα εκεί μετά από χρόνια που είχα τελειώσει να ακούσω κάτι καινούργιο κάτι διαφορετικό... περισσότερο εστίασε στο να μας εξετάσει θα έλεγα πάλι...για άλλη μια φορά...»

Όπως σημειώνει και ο Ε8, οι επιμορφώσεις αυτές δεν απαντούν πάντα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών:

«...δουλεύω αρκετά χρόνια στην εκπαίδευση, σχεδόν μια δεκαετία...οι επιμορφώσεις που έχουνε γίνει από τους σχολικούς συμβούλους ή από άλλους φορείς πολλές φορές δεν καλύπτουν θέματα που μας ενδιαφέρουν...»

Από το σύνολο των 32 εκπαιδευτικών του δείγματος, 9 ανέφεραν ότι βελτιώθηκαν ως προς τη διδακτική τους πρακτική μέσα από τη συνολική τους επιμόρφωση, η οποία φάνηκε να έχει και πρακτική αξία, δηλαδή να ωφελεί τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινή σχολική πράξη, εξοπλίζοντάς τους με νέες στρατηγικές και πρακτικές διδασκαλίας. Η Ε1 χαρακτηριστικά σημειώνει:

«...σε βοηθάει στο τι θα εφαρμόσεις, τι θα κάνεις, πώς θα αντιμετωπίσεις καταστάσεις...»

ενώ ο Ε8 σχολιάζει σχετικά:

«...μου άνοιξε τους ορίζοντες τους διδακτικούς, είδα κι άλλα πράγματα ξέφυγα από παραδοσιακές μεθόδους και διδασκαλίες... κάποιες φορές αισθάνθηκα επιστήμονας...»

Η επιμόρφωση προσφέρει εναλλακτικές διδακτικές λύσεις, διαδρομές, διαφορετικά διδακτικά μονοπάτια για επίκαιρα θέματα όπως αναφέρουν τρεις από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα η Ε24 σημειώνει:

«...δεν μένεις στάσιμος...γιατί αλλάζουνε τα δεδομένα κάθε φορά και η αλλαγή αυτή θεωρώ ότι είναι και πρόκληση για να ψάξεις να βρεις κάτι άλλο...»

ενώ και η Ε13 αναφέρει ότι:

«...γενικώς οι επιμορφώσεις σου δίνουν κάτι νέο που υπάρχει (...) καινοτόμες προσεγγίσεις, δηλαδή έναν άλλο τρόπο να προσεγγίσεις από την πεπατημένη...»

Η συμβολή της συνολικής επιμόρφωσης είναι έκδηλη και στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές. Δύο εκπαιδευτικοί στέκονται στο σημείο αυτό, με τον Ε22 να σχολιάζει:

«...με βοήθησε (ενν. η συνολική μου επιμόρφωση) να βλέπω τα προβλήματα των μαθητών καλύτερα...»

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος της επιμόρφωσης στη δημιουργία συναισθημάτων αυτοπεποίθησης και αυξημένης εργασιακής ικανοποίησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα του E29:

«**Ερευνητής:** Όσον αφορά τη συνολική σας επιμόρφωση, όχι μόνο δηλαδή τα τρία τελευταία χρόνια...Και τα τρία τελευταία χρόνια αλλά και σε όλη τη διάρκεια της καριέρας σας...Οι διάφορες αυτές δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετείχατε νιώθετε ότι σας βοήθησαν σημαντικά στο διδακτικό σας έργο;

E29: Πάρα πολύ...Όλες ανεξαιρέτως μου έδωσαν θα έλεγα εφόδια τα οποία είδα ότι στην πράξη, όχι στο 100% αλλά σε μεγάλο βαθμό, ωφελούσαν και τους μαθητές στην ανταπόκριση που έδειχναν αλλά και εμένα τον ίδιο που ένιωθα μια εσωτερική ικανοποίηση ότι κάνω κάτι καλύτερα διδακτικά...»

με την E26 να αναφέρει επίσης ότι:

«...είχαμε υποχρεωτική διδασκαλία, υποδειγματική όπως λεγόταν (...) με βοήθησε στο εξής...Ότι απόκτησα μια αυτοπεποίθηση που δεν την είχα...γιατί είχα αμφιβολίες πάντα, είμαι κι έτσι ανασφαλής, ότι μήπως δεν το κάνω σωστά, μήπως, μήπως, μήπως (...) κάνοντας την υποδειγματική μπήκα σε μία τάξη που δεν την ήξερα...έπρεπε λοιπόν με βάση το σχέδιο του μαθήματος που είχα (...) να προλάβω μέσα στον χρόνο που είχα, με μια τάξη που δεν την ήξερα καθόλου να βγάλω όλο αυτό (το σχέδιο διδασκαλίας) (...) ομολογώ ότι όταν τα κατάφερα, δεν περίμενα να τα καταφέρω, όταν τα κατάφερα είδα ότι δεν χρειάζεται τόση ανασφάλεια από τη μεριά μας, δηλαδή...κάνουμε πράγματα που μπορεί να μην φαίνονται (...) μπορεί να μην έχω παρακολουθήσει πάρα πολλές (επιμορφώσεις) αλλά έχω κάνει πάρα πολλή προσωπική δουλειά...»

Στο σημείο αυτό, μεταξύ άλλων, απαντάται, μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης σχετικά με την ύπαρξη μιας ενδεχόμενης συσχέτισης ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους ικανοποίηση. Φαίνεται ότι πράγματι εδραιώνεται, μέσα και από τα ποιοτικά δεδομένα, μια τέτοια σχέση ανάμεσα στις δύο αυτές υπό διερεύνηση έννοιες.

Τέσσερις από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος επισημαίνουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση ήταν κάτι παραπάνω από απαραίτητη καθώς έρχεται κάθε φορά να απαντήσει στην αδήριτη ανάγκη συνεχούς εξέλιξής τους, η οποία τους επιτρέπει να απαντούν στις νέες εκάστοτε προκλήσεις που ανακύπτουν στο έργο τους. Χαρακτηριστικά η E11 αναφέρει πως:

«...ειδικά στον κλάδο που είμαι, της πληροφορικής, επειδή οι εξελίξεις τρέχουν, όχι ότι στα Μαθηματικά...ίσα ίσα τώρα τα τελευταία χρόνια στα Μαθηματικά διαθεματικά τουλάχιστον υπάρχουν πάρα πολλά κοινά προγράμματα που μπορώ να κάνω μεταξύ και Πληροφορικής και Μαθηματικών...αλλά με έχει βοηθήσει σημαντικά οπωσδήποτε η επιμόρφωση γιατί είναι και μια επιστήμη που συνεχώς εξελίσσεται (η Πληροφορική) ...»

αλλά και η E17 σημειώνει:

«...δεν αρκεί μόνο να είσαι έμπειρος...δηλαδή πρέπει να έχεις και εργαλεία, πρέπει να επιμορφώνεσαι, πρέπει να τα χρησιμοποιείς...»

Η E13 σχολιάζει σχετικά:

«...φυσικά με βοήθησε (η συνολική επιμόρφωση) γιατί κοίταξε εγώ έχω 27 χρόνια υπηρεσίας ουαί κι αλίμονο αν έμενα μόνο στο πρώτο πτυχίο και τίποτα άλλο...θα ήμουν πολύ ανακόλουθη της εποχής...θεωρώ ότι τα επιμορφωτικά σεμινάρια που γίνονται πιάνουν ό,τι καινούργιο είναι αλλά κι εμείς το κυνηγάμε, δηλαδή το κυνηγάω κι εγώ αυτό...Θεωρώ ότι αναπτύσσομαι επαγγελματικά και δεν μένω σε εκείνο που 'μαθα...»

Ως ιδιαίτερα σημαντική αναδεικνύεται η ανατροφοδοτική λειτουργία της επιμόρφωσης και η στήριξη που αυτή προσφέρει στον εκπαιδευτικό επί τω έργω. Τρεις εκπαιδευτικοί στάθηκαν στο σημείο αυτό με την E17 να σημειώνει πως:

«...όπως ο μαθητής θέλει ανατροφοδότηση έτσι και ο δάσκαλος, ο εκπαιδευτικός την χρειάζεται...»

ενώ και ο E25 υπογράμμισε ότι μέσα από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης καλλιεργείται ο αναστοχασμός, ο επαγγελματισμός και η επιστημονικότητα του εκπαιδευτικού, ενώ αποφεύγεται η ρουτίνα και η πλήξη στην σχολική καθημερινότητα. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενά του:

«...με βοήθησε (ενν. η συνολική επιμόρφωση) περισσότερο να μετατρέψω την εμπειρία σε πλαίσιο, δηλαδή να καταφέρω να θεωρητικοποιήσω αυτό που έκανα καθημερινά αλλά και να το ενισχύσω φυσικά ή να το αλλάξω όπου έπρεπε, σε επίπεδο τέτοιο ώστε να θεωρώ ότι κάπως συνειδητά πλέον είμαι στην τάξη και όχι τυχαία...ή απλά χάνω τον χρόνο μου κι εγώ και οι μαθητές μου...»

Στο παραπάνω απόσπασμα στην ουσία περιγράφεται από τον εκπαιδευτικό αυτό η καθοριστική συμβολή της επιμόρφωσης στην οικοδόμηση του προφίλ του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού.

Κάθε επιμόρφωση έχει αξία για τον εκπαιδευτικό, όπως υπογράμμισαν τρεις από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Ο E30 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...βεβαίως βοηθάει οτιδήποτε κάνεις...»

ενώ και η E17 σχολιάσει σχετικά:

«...κάθε επιμόρφωση έχει κάτι να σου αφήσει...και όσα χρόνια κι αν δουλεύεις...»

Μεγάλη είναι η συμβολή της επιμόρφωσης στη διεύρυνση των επιστημονικών και διδακτικών οριζόντων των εκπαιδευτικών, όπως τέσσερις από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος υπογράμμισαν. Ο E28 ανέφερε σχετικά:

«...ειδικά το μεταπτυχιακό, που ήταν πρόγραμμα ειδίκευσης στην Ηλεκτρονική, εκεί μου άνοιξαν τα μάτια σε πολλούς τομείς και βέβαια εκεί διευρύνεται το πνεύμα και βλέπεις και τα μαθήματα

με άλλο πνεύμα, γίνεσαι καλύτερος στα πειράματα, γίνεσαι καλύτερος στη θεωρία και σε πολλά θέματα που είχαμε έτσι μια άλλη άποψη διαμορφώνουμε καλύτερο έτσι διδακτικό περιεχόμενο στη διδασκαλία μας... ναι με βοήθησαν πάρα πολύ αυτά...»

Συνολικότερα η επιμόρφωση συμβάλλει στην προσωπική εξέλιξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, ως επιστήμονα και γενικότερα ως ανθρώπου, όπως σημειώνουν 7 εκπαιδευτικοί του δείγματος. Η Ε27 ενδεικτικά αναφέρει ότι:

«...με έκανε καλύτερο άνθρωπο (ενν. η συνολική επιμόρφωση)...σε βελτιώνει, πάντα τέτοια πράγματα σου δίνουν κάτι, δεν το κάνεις μόνο για την τάξη σου, το κάνεις και για τον εαυτό σου και πάντα κερδίζεις από τέτοιου είδους δραστηριότητες (...) όλα αυτά είναι κέρδος για έναν εκπαιδευτικό...»

ενώ και η Ε13 σχολιάζει:

«...θεωρώ ότι τα επιμορφωτικά σεμινάρια που γίνονται πιάνουν ό,τι καινούργιο είναι αλλά κι εμείς το κυνηγάμε, δηλαδή το κυνηγάω κι εγώ αυτό...Θεωρώ ότι αναπτύσσομαι επαγγελματικά και δεν μένω σε εκείνο που 'μαθα...»

Η ίδια εκπαιδευτικός εντοπίζει τη συνολική βελτίωση του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας μέσα από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις. Αρκεί πάντοτε ο σχεδιασμός των προγραμμάτων να είναι κατάλληλος και το περιεχόμενό τους να απαντά στα ενδιαφέροντα του εκπαιδευτικού. Βιωματικές είναι οι επιμορφώσεις που επιζητούνται από τους εκπαιδευτικούς, όπως υπογραμμίζουν δύο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Χαρακτηριστικά η Ε13 σχολιάζει:

«...στο σύνολό τους (ενν. οι επιμορφώσεις), εντάζει σε μικρό ποσοστό με βοήθησαν, αλλά (...) συγκεκριμένα επιμορφωτικά σεμινάρια με βοήθησαν πάρα πολύ (...) υπήρχαν ένα δυο σεμινάρια στο Πανεπιστήμιο Πατρών (...) που με βοήθησαν πάρα πολύ στη δουλειά μου, δηλαδή εγώ από εκεί βρήκα φως στο τούνελ που χρόνια το έψαχνα...άρα μπορεί δηλαδή να πέσεις σε ένα σεμινάριο που να σε βοηθήσει πολύ...αλλά όλα δεν βοηθάνε (...) αυτό οφειλόταν περισσότερο στον επιμορφωτή (...) για παράδειγμα ήταν καλεσμένος ένας από τον Καναδά...μας έλεγε πολύ ωραία πράγματα και άρα μας μετέφερε την πραγματικότητα του Καναδά ή της Φινλανδίας... βλέπαμε αλλιώς τα πράγματα...όταν δείχνεις γνωστικά μόνο ένα κομμάτι εντάζει το διαβάξεις και στο βιβλίο ή στη βιβλιογραφία αυτό...ενώ άμα έχεις τον επιστήμονα που θα σου μεταφέρει μια πραγματικότητα άλλη, λες κι εσύ σαν να μεταφέρεσαι στη Φινλανδία σε ένα σχολείο ... »

Η συστηματικότερη ανταλλαγή απόψεων με τους συναδέλφους, η οποία ενθαρρύνεται και γίνεται πλέον πάνω σε μία πιο στιβαρή επιστημονικά βάση, μέσα από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις, συμβάλλει και αυτή στην προσωπική βελτίωση του εκπαιδευτικού. Μέσα από τη διαδικασία αυτή η επιμόρφωση δύναται να συμβάλλει καθοριστικά σε αυτήν ακριβώς τη βελτίωση του εκπαιδευτικού στο διδακτικό του έργο και στην καλλιέργεια των αναστοχαστικών του δεξιοτήτων. Κάτι τέτοιο αναμένεται να οδηγήσει και στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Δύο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αναδεικνύουν τη διάσταση αυτή της επιμόρφωσης, με την Ε6 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...με βοήθησε (ενν. η συνολική μου επιμόρφωση) γιατί πήρα ιδέες, και σε συνεργασία και με τη συζήτηση ιδιαίτερα με βοήθησε πάρα πολύ...»

Σε κάθε περίπτωση η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις, τους δίνει τα εφόδια εκείνα ώστε να κεντρίσουν έτι περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών. Το γεγονός αυτό επισημάνθηκε από 3 εκπαιδευτικούς του δείγματος. Χαρακτηριστικά η E32 αναφέρει:

«...ναι έχουν βοηθήσει (ενν. οι επιμορφώσεις) πάρα πολύ....πάρα πολύ... γιατί σου δίνουν εφόδια σου δίνουν τρόπους ώστε να εφαρμόσεις στην τάξη νέες μεθόδους που τα παιδιά μπορεί να τις βρουν πολύ ενδιαφέρουσες...»

Σε ορισμένες όμως περιπτώσεις, όπως επισημαίνεται από 2 εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι επιμορφώσεις δεν βοηθούν σημαντικά καθώς έχουν να κάνουν με εξιδανικευμένες καταστάσεις, ξένες στην ελληνική σχολική πραγματικότητα και την καθημερινή σχολική πράξη. Η E21 αναφέρει σχετικά ότι:

«...θεωρώ ότι στην πράξη διαφοροποιούνται πολλά σε σχέση με τη θεωρία...»

ενώ και ο E4 σχολιάζει:

«...οι συνθήκες ήταν εξιδανικευμένες δεν ήταν πραγματικής τάξης οπότε κάποια πράγματα μπόρεσα να τα χρησιμοποιήσω, κάποια άλλα όχι...»

Υπάρχουν πάντοτε περιθώρια βελτίωσης των επιμορφώσεων όπως αναφέρει ο E18:

«...σίγουρα δεν ήταν κακή...και ήταν πολύ πάνω από το μέτριο...το αν θα μπορούσε να είναι καλύτερη ή όχι... πάντα υπάρχει το καλύτερο...»

με δυο εκπαιδευτικούς να επισημαίνουν την ανάγκη για πολύ μεγαλύτερη συχνότητα στις προσφερόμενες επιμορφώσεις. Ο E4 σχολιάζει χαρακτηριστικά:

«...η συνεχής επιμόρφωση είναι απαραίτητη θεωρώ ναι...θα έπρεπε να γίνεται πιο συχνά από ό,τι γίνεται...»

Οι επιμορφώσεις σε περιπτώσεις ειδικοτήτων που δεν έχουν προετοιμαστεί στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών για διδασκαλία σε σχολική τάξη καθίστανται αναγκαίες και δίνουν κάποιες βασικές αρχικές γνώσεις διδακτικής. Η E5 αναφέρει ότι:

«...δίνουν κάποια βάση...η ΑΣΠΑΙΤΕ δίνει κάποια βάση ούτως ώστε να μπορέσουμε να εξοικειωθούμε και σιγά σιγά με το διδακτικό αντικείμενο, εφόσον δεν είχαμε καμία επαφή στη σχολή με αυτό...»

Σε κάθε περίπτωση, όπως επισημαίνουν 2 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, απαιτείται προσωπική προσπάθεια για να εφαρμοστεί στην τάξη κάτι το οποίο αποκόμισε ο εκπαιδευτικός από την επιμόρφωσή του. Η E27 αναφέρει σχετικά:

«...Προφανώς (ενν. με βοήθησε η συνολική μου επιμόρφωση)...θεωρώ ότι τίποτε δεν πάει χαμένο και ότι οτιδήποτε και να κάνεις αν έχεις ευελιξία μπορείς να το προσαρμόσεις στην εκπαίδευση και να το μεταφέρεις στους μαθητές σου και να κάνεις πιο ενδιαφέρον το μάθημα...»

2.2.1.2. Συμβολή στις ΤΠΕ

Η ανάλυση των δεδομένων των ημιδομημένων συνεντεύξεων κατέδειξε ότι η συνολική επιμόρφωση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, κάλυψε σε ικανοποιητικό βαθμό τις ανάγκες τους σχετικά με τις ΤΠΕ και την αξιοποίησή τους στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Πράγματι, 24 από τους 32 εκπαιδευτικούς της παρούσας ποιοτικής μελέτης δηλώνουν την ικανοποιητική αυτή κάλυψη των αναγκών τους στο συγκεκριμένο τομέα, μέσα από το σύνολο των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν. Χαρακτηριστικά ο Ε25 σημειώνει:

«...όλα τα εργαλεία που παρουσιάστηκαν ήταν εργαλεία πολύ αξιόλογα, κάποια από αυτά δε πολύ στοχευμένα και στην πρωτοβάθμια, σε σημείο που νιώθω ότι είμαι...πάντα στο μυαλό μου είχα το πώς να αξιοποιήσω αυτά τα εργαλεία, οπότε θεωρώ, μέχρι τώρα τουλάχιστον, στα εργαλεία που γνωρίζω, ότι μου δίνουν μια μεγάλη ευκαιρία να τα αξιοποιήσω μέσα στην τάξη μου (...) και νιώθω ότι είμαι αρκετά ικανοποιημένος από ό,τι έχω μάθει μέχρι τώρα...»

Βέβαια, ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν σημαντική τη συμβολή αυτή της επιμόρφωσής τους στο πεδίο των ΤΠΕ, δεν νιώθουν πάντα ότι οι ανάγκες τους καλύφθηκαν πλήρως, καθώς έχοντας μέσα από τις σχετικές επιμορφωτικές δράσεις στις οποίες συμμετείχαν μια κάποια γνώση του αντικειμένου, αντιλαμβάνονται ότι οι εξελίξεις στον κλάδο αυτό είναι ραγδαίες και ότι προκειμένου να μένει κανείς ενημερωμένος με στόχο να αξιοποιεί τις τεχνολογικές καινοτομίες στη σχολική τάξη, απαιτείται συνεχής επιμόρφωση. Πράγματι, 8 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος επισημαίνουν αυτήν ακριβώς την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση λόγω των συνεχών εξελίξεων στον τομέα των ΤΠΕ με την Ε1 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Ερευνητής: Νιώθετε ότι η συνολική σας αυτή επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες σας σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και την αξιοποίησή τους στη σχολική τάξη;

Ε1: Επαρκώς όχι ... Εε σε έναν ικανοποιητικό βαθμό ας πούμε...

Ερευνητής: Νιώθετε ότι έλειπε κάτι;

Ε1: Όχι έλειπε...κι άλλα...επειδή βγαίνουν συνέχεια κι άλλα πράγματα χρειάζεται συνεχώς κι άλλη επιμόρφωση..»

ενώ και η Ε11 σημειώνει:

«Ερευνητής: Νιώθετε ότι η επιμόρφωσή σας συνολικά κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες σας σχετικά με τις Νέες Τεχνολογίες και την αξιοποίησή τους στη σχολική πράξη;

Ε11: Εε...Ναι...αν όχι απόλυτο βαθμό, γιατί εγώ πιστεύω ότι κάποια επιμόρφωση δεν είναι ποτέ αρκετή, δηλαδή πάντοτε θα υπάρχει και κάτι...το λέω κιόλας..ζαναλέω ότι είναι και ο κλάδος τέτοιος που συνεχώς βγαίνουν καινούργια πράγματα και πρέπει να είσαι ενήμερος, να ενημερώνεσαι για να προσφέρεις ό,τι μπορείς καλύτερο...»

Πέρα από τις ραγδαίες εξελίξεις στο αντικείμενο των Νέων Τεχνολογιών, που επιβάλλουν την συνεχή επιμόρφωση και επαφή με το αντικείμενο αυτό, είναι ούτως ή άλλως μεγάλα τα περιθώρια για επιπλέον βελτίωση των εκπαιδευτικών στα ήδη υπάρχοντα τεχνολογικά επιτεύγματα που μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση, όπως επισημαίνουν 5 εκπαιδευτικοί του δείγματος. Ενδεικτικά ο Ε8 σημειώνει:

«...ναι νιώθω ότι βοηθήθηκα αρκετά και αναπτύχθηκα, αλλά υπάρχουν ακόμα πολλά περιθώρια για βελτίωση και ανάπτυξη...»

Οι διάφορες επιμορφώσεις είτε έχουν τη μορφή προγραμμάτων ενίσχυσης προσόντων (Β' επίπεδο υπολογιστών, μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών), με τις εξειδικευμένες γνώσεις πεδίου που αυτά προφέρουν, είτε οποιαδήποτε άλλη μορφή, αναδεικνύουν στην οπτική των εκπαιδευτικών το μεγάλο αντίκτυπο που μπορεί να έχει η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Σε κάθε περίπτωση η προσωπική προσπάθεια του εκπαιδευτικού, όπως επισημαίνεται από 6 εκπαιδευτικούς του δείγματος, είναι αυτή που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην αξιοποίηση εντός της τάξης των όσων αποκομίζονται από τη συμμετοχή στις διάφορες αυτές επιμορφώσεις. Πράγματι η Ε13 σχολιάζει ότι:

«...περισσότερο είναι η εμπειρία που κουβαλάω εγώ για να μπορώ να έχω την επαφή αυτή με τους μαθητές παρά το εργαλείο (...) παρατηρώ ότι οι νέοι δάσκαλοι μπορεί να κάθονται σε μια καρέκλα, να τους βάζουν (ενν. στους μαθητές) ένα βιντεάκι να βλέπουν, αλλά αυτό δεν είναι μάθηση (...) σημασία έχει πώς εσύ γίνεσαι ο μεσολαβητής... άρα η εμπειρία παίζει λίγο ρόλο και το λέω στους νέους συναδέλφους (...) εσείς θα δίνετε ψυχή στο μάθημα και θα βάζετε και τη νέα τεχνολογία, αλλά αν δεν βάζετε ψυχή δε λέει τίποτα...»

Η φράση της Ε13 «**Πρέπει να βάζεις ψυχή στο μάθημα**» αποτυπώνει ακριβώς την ανάγκη της επιμόρφωσης στις ΤΠΕ αλλά και την ανάγκη της έντονης προσωπικής προσπάθειας και αναζήτησης μέσα από τις επιμορφώσεις αυτές προκειμένου τα αποτελέσματά τους να είναι έκδηλα στη σχολική πράξη.

Η προσωπική προσπάθεια έρχεται να καλύψει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών εκεί όπου οι επιμορφώσεις χωλαίνουν και δεν τους βοηθούν ουσιαστικά στη σχολική πράξη. Όπως αναφέρει ο Ε7:

«...τα σεμινάρια υπολογιστών ήταν πολύ λίγα σε προσφορά για να μάθει ο δάσκαλος υπολογιστές..Εγώ πιο πολύ έμαθα υπολογιστές μόνος μου και για να εφαρμόσω στην τάξη αυτά που έμαθα ήταν δουλειά δική μου στο σπίτι, στο δικό μου υπολογιστή...»

Ο ελλιπής σχεδιασμός των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων πάνω στις ΤΠΕ επισημαίνεται έντονα από 3 εκπαιδευτικούς του δείγματος με τον Ε7 να προσθέτει:

*«...τα σεμινάρια των υπολογιστών που έκαναν οι σύμβουλοι ήταν πολύ λίγα σε προσφορά για να μάθει ο δάσκαλος υπολογιστές (...) δεν είμαι **καθόλου** (επιτονισμός) ικανοποιημένος από τις πρακτικές κατευθύνσεις που δοθήκαν σε οποιαδήποτε επιμόρφωση σχολικών συμβουλών ή επιμορφώσεις υπολογιστών...»*

Όπως είναι ξεκάθαρο, υπάρχουν εκπαιδευτικοί, ο αριθμός των οποίων στο δείγμα μας ανέρχεται στους 2, που νιώθουν ότι η συμβολή των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων, που

είχαν σαν αντικείμενο τις ΤΠΕ, στο εκπαιδευτικό τους έργο ήταν μηδαμινή, με αποτέλεσμα να μην καλυφθούν καθόλου οι ανάγκες των εκπαιδευτικών αυτών στο συγκεκριμένο τομέα.

Στο ίδιο περίπου μήκος κύματος κινούνται και ακόμα 4 εκπαιδευτικοί που σημειώνουν ότι ήταν ανεπαρκής η επιμόρφωση τους στις ΤΠΕ, με την Ε21 να αναφέρει:

«Ερευνητής: Νιώθετε ότι η συνολική σας επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες σας σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και την αξιοποίησή τους στην τάξη;

E21: *Όχι επαρκώς (...) θα ήθελα περισσότερες πρακτικές εφαρμογές»*

Η ανάγκη αυτή των εκπαιδευτικών για πρακτικές εφαρμογές και γνώσεις έρχεται σε αντιδιαστολή με πολλά από εκείνα με τα οποία αυτοί έρχονται σε επαφή στα πλαίσια των ενδοϋπηρεσιακών τους επιμορφώσεων, τα οποία μάλιστα 4 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος χαρακτηρίζουν ως δύσκολα εφαρμόσιμα στην σχολική πράξη. Πράγματι η Ε12 αναφέρει:

«...αυτά για τα οποία μας ενημέρωναν, αυτά τα οποία μας έδειχναν, δεν ήταν εφαρμόσιμα όλα, ήταν ελάχιστα εφαρμόσιμα στην τάξη, γιατί λείπει και η υλικοτεχνική υποδομή...»

Στο σημείο αυτό θίγεται συνάμα και το ζήτημα των υλικοτεχνικών υποδομών το οποίο εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν τις καινοτομίες με τις οποίες έρχονται σε επαφή κατά τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις. Το γεγονός αυτό θίγουν 4 εκπαιδευτικοί του δείγματος με την Ε11 να επιβεβαιώνει πως:

«...πρέπει να είσαι ενήμερος, να ενημερώνεσαι, για να προσφέρεις ό,τι μπορείς καλύτερο...Βέβαια ανάλογα και με τις υποδομές που έχουμε γιατί πολλές φορές δεν είναι και εφικτό, δηλαδή σε μια τελευταία... ξέρω 'γω... έτσι... με τον σύμβουλο που είχαμε ξέρω 'γω της πληροφορικής, για κάποια πράγματα και από υλικοτεχνική υποδομή είναι λίγο αδύνατο να γίνουν μέσα στη σχολική τάξη...αλλά το προσπαθούμε...»

Όταν όμως οι υλικοτεχνικές υποδομές υπάρχουν είναι πολύ σημαντική η ώθηση που δίνεται στον εκπαιδευτικό για να αξιοποιήσει τα όσα ο ίδιος αποκομίζει από τις επιμορφώσεις του. Ο Ε25 αναφέρει:

«...επειδή είμαι κι απ' τους τυχερούς, πρέπει να σας πω, γιατί οι εκπαιδευτικοί αγγλικών δεν έχουν δική τους αίθουσα στα περισσότερα σχολεία της πρωτοβάθμιας, εγώ είμαι τυχερός φέρνοντας το δικό μου υπολογιστή και τη δική μου τηλεόραση να έχω μια οργανωμένη αίθουσα και με το διαδίκτυο οπότε τα παιδιά έχουν μια καθημερινή ας πούμε επαφή με εργαλεία και προεκτεινόμενα σάιτ...»

Δεν πρέπει να παραβλέπεται και η ιδιαίτερα σημαντική άποψη των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων οι οποίοι ανέφεραν ελλιπή εξειδίκευση των προσφερόμενων προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης πάνω στο αντικείμενό τους. Συγκεκριμένα η Ε2 αναφέρει ότι:

«...εγώ θέλω κάτι πιο εξειδικευμένο πάνω στην ειδικότητα μου που δεν το έχω πάρει (ενν. μέσα από τις επιμορφώσεις τις σχετικές με τις ΤΠΕ) και επειδή δεν έχω και πολύ καλές βάσεις επάνω σε αυτόν τον τομέα...αυτό χρειάζομαι...ήταν πιο γενικές οι γνώσεις που παρείχαν οι επιμορφώσεις...»

Και η εκπαιδευτικός Ε5 όμως, που είναι καθηγήτρια ειδικότητας σε ΕΠΑΛ, είναι ανάμεσα στους 3 εκπαιδευτικούς του δείγματος που δηλώνουν μία μέτρια συμβολή της επιμόρφωσης στις ΤΠΕ στο έργο τους. Χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός αυτή αναφέρει:

«...ήταν μια καλή βάση (ενν. οι γνώσεις για τις Νέες Τεχνολογίες που αποκόμισα μέσα από την επιμόρφωση), αλλά χρειάζεται και παραπέρα ψάξιμο και έρευνα (...) δεν ασχοληθήκαμε τόσο αλλά δόθηκε ένα ερέθισμα...»

Το γεγονός αυτό είναι ενδεικτικό του περιεχομένου των επιμορφώσεων των ειδικοτήτων αυτών, οι οποίες έχουν περισσότερο εισαγωγικό χαρακτήρα στο σχολικό πλαίσιο.

Έντονα εκφράστηκε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του δείγματος η σημαντική συμβολή που είχε η επιμόρφωση η σχετική με τις ΤΠΕ στην ενίσχυση του επαγγελματισμού τους, στην διεύρυνση των επιστημονικών τους οριζόντων και στην προσωπική τους εξέλιξη ως εκπαιδευτικών. Από το σύνολο των 32 εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 23 δήλωσαν ότι εξελίχθηκαν σημαντικά μέσα από την επιμόρφωση τους στις ΤΠΕ, με την Ε15 να σχολιάζει:

«...μπορείς να έρθεις σε επαφή και με άλλα αντικείμενα, μπορείς να δεις και τη δουλειά άλλων συναδέλφων και να έχεις μια πολύ σημαντική πρόοδο στη δουλειά σου...»

Εξίσου έντονα εκφράστηκε και η συμβολή της συνολικής αυτής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις ΤΠΕ, στη συνεργασία τους με τους μαθητές τους. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν 23 εκείνοι που υπογράμμισαν τη βελτίωση της συνεργασίας τους με τους μαθητές τους μέσα από τη συμμετοχή τους σε αυτές τις επιμορφώσεις. Έκδηλη ήταν και η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω των περισσότερο βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας που προωθήσαν οι εκπαιδευτικοί σε ορισμένες περιπτώσεις. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα της Ε15:

«...χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες, το μάθημα γινόταν πολύ πιο ενδιαφέρον για τους μικρούς μαθητές και έβλεπα ότι κάθε φορά που θα παρουσιαζόταν μια εργασία είτε από τον κάθε μαθητή είτε από όλους τους μαθητές μαζί εργαζόμενους σε ομάδες, τα παιδιά είχαν μεγάλη ικανοποίηση...καταλάβαινα ότι απολάμβαναν τη νέα γνώση με τον συνεργατικό και διερευνητικό αυτόν τρόπο περισσότερο σε σχέση με τον πιο παραδοσιακό τρόπο...»

ενώ και η Ε24, δασκάλα ειδικής αγωγής, επισημαίνει τον κομβικό ρόλο των ΤΠΕ στη συνεργασία της με τους μαθητές της:

«...βοηθάει πάρα πολύ (ενν. η επιμόρφωση στις ΤΠΕ) (...) βοηθάει και βοηθάει και τα παιδιά θεωρώ γιατί δίνει μια πολυαισθητηριακή προσέγγιση η οποία είναι και πολύ πιο ευχάριστη από την απλή προσέγγιση βιβλίου-τετραδίου, με αποτέλεσμα τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με την βοήθεια των ΤΠΕ σε λιγότερο χρόνο και με περισσότερο ενδιαφέρον και χαρά να προσεγγίζουν τη γνώση (...) το έχω δει στην πράξη, αφομοιώνουν πολύ πιο εύκολα και η πολυαισθητηριακή αυτή προσέγγιση, η επιβράβευση που δίνεται μέσα από τα προγραμματάκια αυτά, τα βοηθάει...ότι κι αυτά αξίζουν, ανεβαίνει η αυτοεκτίμηση τους και γενικότερα προχωρούν με περισσότερο κέφι να κάνουν το επόμενο βήμα...»

Ο Ε25 κάνει ειδική μνεία σε σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα στα οποία οδήγησε η επιμόρφωσή του πάνω στις ΤΠΕ και η αξιοποίηση των όσων αποκόμισε, στα πλαίσια της τάξης:

«...οι μαθητές ανέπτυξαν κάποιες δεξιότητες...αυτές τις επικοινωνιακές για παράδειγμα, μέσω email με άλλους μαθητές άλλων χωρών (...) είχανε δηλαδή την ικανότητα να αναπτύξουν κάποιες δεξιότητες που ούτως ή άλλως έφεραν και μάλιστα να τις δηλώσουν στην τάξη κάτι που δεν θα έκαναν πριν, δηλαδή δεν γνώριζα ποιοι μαθητές έχουν κάποιες δεξιότητες τέτοιου είδους είτε σε επίπεδο, ας πούμε, STEM είτε σε επίπεδο υπολογιστών γενικότερα (...) αυτό βοήθησε πάρα πολύ τους μαθητές σε επίπεδο και μεταξύ τους δεξιοτήτων, δηλαδή κοινωνικών δεξιοτήτων, και στα μεταγνωστικά τα παιδιά έμαθαν λίγο πως μπορούν να εκφράσουν αυτή την ανάγκη συνεργασίας, είτε να έχουν κάποιες στάσεις συγκεκριμένες δηλαδή απέναντι στις συνεργασίες, απέναντι στα προγράμματα, απέναντι στο τι θέλουν, στο να ξεκαθαρίσουν πώς θα ψάξουν και πού...αυτές είναι μεταγνωστικές δεξιότητες που θεωρώ ότι πρέπει να είναι παρακαταθήκη για τα παιδιά ειδικά σε αυτήν την ηλικία, ειδικά σε κάποια πράγματα...»

Η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών μέσα από τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία είναι από μόνη της ένα πολύ μεγάλο κέρδος για την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός αγγίζει τα ενδιαφέροντα των μαθητών, παρουσιάζοντάς τους κάτι που νιώθουν οικείο και το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο. Δημιουργούνται έτσι οι προϋποθέσεις για συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στη διδακτική πράξη και για επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων για όλους. Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος 12 ήταν εκείνοι που υπογράμμισαν τη συμβολή της επιμόρφωσης στις ΤΠΕ στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη διδασκαλία, με τον Ε11 να αναφέρει:

«...καταρχήν όλα τα παιδιά τώρα, τουλάχιστον, έχουνε μία...με τους υπολογιστές, με την πληροφορική (...) τουλάχιστον με την πληροφορική τα παιδιά τα ενδιαφέρουν όλα, δηλαδή πρέπει να εξελισσόμαστε, γιατί μου λένε ορολογία που θα πρέπει να ενημερώνομαι (...) θέλω κι εγώ να τα ακολουθώ να ξέρουν ότι τα καταλαβαίνω τι μου λένε...»

ενώ και ο Ε22 σχολιάζει:

«...με βοήθησε πάρα πολύ αυτή η επιμόρφωση (ενν. στις ΤΠΕ) και άρεσε και στα παιδιά...»

Η Ε9 συμπληρώνει ενδεικτικά ότι:

«...μου έδωσε ιδέες και σε αυτό το κομμάτι ναι, πιστεύω ότι με βοήθησε να βγάλω στοιχεία ώστε να κεντρίσω τους μαθητές περισσότερο διδακτικά (...) η ατμόσφαιρα έγινε πιο παιγνιώδης και πιο ενδιαφέρουσα και ελκυστική για τα παιδιά...»

Μία μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών του δείγματος, 19 στον αριθμό τους, δηλώνουν την σημαντική συμβολή της επιμόρφωσής τους στις ΤΠΕ, στη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους. Επισημαίνεται μια κουλουράρα διάχυσης και πολλαπλασιασμού της επιμόρφωσης, η οποία ξεκινά από τους εκπαιδευτικούς εκείνους της σχολικής μονάδας που συμμετείχαν σε επιμορφωτικές δράσεις και συμπαρασύρει όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου παρακινώντας τους να εισαγάγουν και αυτοί σχετικές πρωτοβουλίες στη διδακτική πράξη. Η βελτίωση του κλίματος που επιτυγχάνεται μέσα από την ώθηση που δίνουν οι επιμορφώσεις αυτές στη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι έκδηλη και αυξάνει τα επίπεδα της ικανοποίησης που αντλούν οι τελευταίοι από το κλίμα του συλλόγου των διδασκόντων και άρα και από την εργασία τους συνολικά. Ο Ε22 αναφέρει σχετικά:

«...είχε μεγάλο όφελος στη συνεργασία με τους συναδέλφους γιατί και άλλοι συνάδελφοι παρακινήθηκαν και χρησιμοποίησαν (ενν. τις ΤΠΕ στο μάθημα)...»

ενώ και η E11 σχολιάζει σχετικά:

«Ερευνητής: Μπορέσατε να εργάζεστε σε κάποια ζητήματα καλύτερα σαν ομάδα με τη βοήθεια αυτών των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχατε;

E11: Ναι ναι σίγουρα...Ναι ναι ναι σαφέστατα, και όχι μόνο με συναδέλφους του ίδιου κλάδου αλλά και διαφορετικών κλάδων και...ας πούμε...ας πάρουμε ξέρω 'γω τους φιλολόγους που είναι λιγάκι έτσι ας πούμε «ξένοι» λίγο προς την πληροφορική...μιλάω και για τις παλιότερες γενιές...παρόλα αυτά με έχει βοηθήσει πάρα πολύ και για να κάνουμε κάτι διαθεματικό μαζί...ιδιαίτερα και με τις φιλολόγους που έχω την ίδια πάνω κάτω ηλικία, που έχουμε έτσι και την ίδια παιδεία, τα ίδια ερεθίσματα τα εξωτερικά...οπότε ο ένας συμπληρώνει τον άλλο (...) αυτό βέβαια βοήθησε και στη βελτίωση του κλίματος ανάμεσα στους συνάδελφους, στο σύλλογο, γιατί και μόνο αυτή καθαυτή η συνεργασία που θα κάνεις αναπτύσσει μια οικειότητα μεταξύ των συναδέλφων, οπότε κι εγώ μαθαίνω πράγματα (...) κι εκείνος θα μάθει από μένα βέβαια κάποια πράγματα...κι αυτό προς όφελος των παιδιών πάντα...»

Εκτός όμως από τους εκπαιδευτικούς αυτούς που είδαν έμπρακτα τη σημαντική συμβολή της επιμόρφωσής τους σχετικά με τις ΤΠΕ, στη βελτίωση της συνεργασίας τους με τους συναδέλφους τους, υπάρχει μία μικρότερη μερίδα εκπαιδευτικών του δείγματος, 5 στον αριθμό τους, που επισήμαναν τη γενικότερη δυσκολία που εμφανίζει η συνεργασία με τους συναδέλφους στη σχολική μονάδα, λόγος της συνολικότερης απουσίας μιας συνεργατικής κουλτούρας. Χαρακτηριστικά ο E25 αναφέρει:

«...αυτό το σχολείο δυστυχώς δεν έχει αναπτύξει μια κουλτούρα τέτοιου είδους αξιοποίησης γιατί δεν είχαμε καν αναπτύξει τη σχολική κουλτούρα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, οπότε οτιδήποτε υπήρχε συνεργατικό ήταν στα πλαίσια της ομάδας των μαθητών, δηλαδή σταματούσε εκεί και ξεκινούσε εκεί...»

με την E17 να σχολιάζει σχετικά:

«...όσον αφορά τη συνεργασία με τους συναδέλφους μου και ναι και όχι...δεν είναι απόλυτο αυτό (ενν. ότι βοήθησε εκεί η επιμόρφωση στις ΤΠΕ) γιατί είναι και ενήλικες, παίζει ρόλο ο ανθρώπινος παράγοντας, η διάθεση για συνεργασία...»

και τον E28 να σημειώνει:

«...υπάρχει μία μοναχική πορεία του καθηγητή στην Ελλάδα (...) είναι θέμα νοοτροπίας (...) δεν υπάρχει κάτι να μας ενώνει...»

Στο σημείο αυτό αξίζει να σχολιαστεί η αναγκαιότητα για μαζική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ προκειμένου η συνεργασία ανάμεσά τους να είναι αποτελεσματικότερη και πιο ωφέλιμη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η E1:

«...ατομικά πας να επιδιώξεις να συνεργαστείς...αν οι άλλοι δεν έχουν κάνει κάτι σχετικό (επιμόρφωση στις ΤΠΕ) δε συμβαδίζεις απόλυτα, αλλά σε τραβάνε τους τράβας...ανάλογα τι έχει κάνει ο καθένας...»

Αν και ανάλογα με την ειδικότητα, δεν είναι πάντα εύκολο να εφαρμοστούν τα όσα αποκομίζει ένας εκπαιδευτικός στην επιμόρφωσή του σχετικά με τις ΤΠΕ, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο E30:

«...δυστυχώς το μάθημά μας, η Γυμναστική, έχει αντικείμενο αλλά όχι τόσο μεγάλο, θα πρέπει δηλαδή να αφιερώσεις ελάχιστο χρόνο στις ΤΠΕ) γιατί για τα παιδιά έξω, η φυσική άσκηση είναι το πιο σημαντικό...»

σε κάθε περίπτωση επισημαίνεται η ανάγκη για μεγαλύτερη συχνότητα των επιμορφώσεων στις ΤΠΕ που να εστιάζουν και στην αξιοποίησή τους σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Όπως ενδεικτικά αναφέρει η Ε13:

«...εγώ νομίζω ότι θέλει πιο πολλά επιμορφωτικά, πώς να το πω τώρα, σεμινάρια, δώρα τρίωρα, πιο συχνά...Οπότε δηλαδή ας πούμε, ένας δάσκαλος επειδή είναι πολυπράγμων και, τι γίνεται, σπάει σε πολλά γνωστικά επίπεδα τη δουλειά του (...) πρέπει να επιμορφώνεται ας πούμε για τα Μαθηματικά...τι υπάρχει πάνω σε αυτό...την επόμενη φορά στη Γλώσσα, την επόμενη στη Γεωγραφία...»

Η μεγαλύτερη συχνότητα των επιμορφώσεων είναι κάτι παραπάνω από αναγκαία διότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται στήριξη και συνεχή ανατροφοδότηση προκειμένου να μην ατονήσουν τα αποτελέσματα που σε πρώτη φάση πέτυχαν οι σχετικές επιμορφώσεις. Όπως αναφέρει ο Ε3:

«...να πούμε για την επιμόρφωση Β' επιπέδου στους ΠΕ 03, στους Μαθηματικούς...όταν ήταν να κάνουμε, για τις ανάγκες της επιμόρφωσης, μάθημα σε τάξεις μέσα στο εργαστήριο των υπολογιστών, αυτό το έκανα. Όταν τέλειωσε όμως η επιμόρφωση αυτό ατόνησε, μέχρις ότου σταμάτησε...»

2.2.1.3. Συμβολή στο Επιστημονικό Αντικείμενο

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό στον οποίο νιώθουν ότι το σύνολο των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες έχουν συμμετάσχει σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας συνέβαλε στην κάλυψη των αναγκών τους πάνω στο επιστημονικό τους αντικείμενο, η ανάλυση των δεδομένων των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Από το σύνολο των 32 εκπαιδευτικών του δείγματος οι 17 δήλωσαν ότι η συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωσης ήταν πολύ σημαντική όσον αφορά την κάλυψη των αναγκών τους πάνω στο επιστημονικό τους αντικείμενο. Χαρακτηριστικά ο Ε22 αναφέρει ότι:

«E22: ...πάρα πολύ, πάρα πολύ, με βοήθησε πολύ η απόκτηση του μεταπτυχιακού που πήρα στα θεωρητικά μαθηματικά με βοήθησε να δω και τα μαθηματικά που κάνω στο σχολείο από ανώτερη σκοπιά..

Ερευνητής: Συνέβαλε αυτό στην καλύτερη διδασκαλία του αντικειμένου σας;

E22: Πάρα πολύ!...».

ενώ και η Ε23 σημειώνει σχετικά:

«...στο επιστημονικό αντικείμενο βέβαια...καλύφθηκαν επαρκώς οι ανάγκες μου (...) πάρα πολύ βοηθηθήκαμε στο διδακτικό μας έργο (...) αποκόμισα οφέλη...βελτιώθηκε πάρα πολύ το επιστημονικό μου υπόβαθρο...»

Καθοριστικός φαίνεται να είναι ο αντίκτυπος που έχει η επιμόρφωση αυτή στην συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους. Πράγματι, από το σύνολο των 32 εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 19 αναφέρουν μια σημαντική βελτίωση της συνεργασίας τους με τους μαθητές τους, βελτίωση που οφείλεται ακριβώς μεταξύ άλλων και στην επιμόρφωση αυτή, την σχετική με το επιστημονικό αντικείμενο. Ενδεικτικά η E23 σημειώνει:

«...παρότι πάντα η συνεργασία μου με τους μαθητές ήταν άριστη, είχα άψογη σχέση με τους μαθητές μου, αλλά και η επιμόρφωση αυτή πιστεύω με βοήθησε ακόμα περισσότερο...»

Η E24 δεν παραλείπει και την συμβολή της επιμόρφωσης αυτής στη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών:

«...και με τους μαθητές της τάξης γίνεσαι πιο επικοινωνιακός, γίνεσαι πιο ευέλικτος και με τους γονείς...εντάζει συνταγές μαγικές δεν υπάρχουν... ωστόσο μπορείς να δώσεις κάποιες κατευθυντήριες οδηγίες, απλούστευσης των πραγμάτων των εκπαιδευτικών και γενικότερα να γίνεις πιο ευέλικτος...»

Ως ιδιαίτερα σημαντική αναδεικνύεται και η συμβολή της επιμόρφωσης αυτής στη βελτίωση του διδακτικού έργου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Πράγματι 13 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αναφέρουν την αλματώδη βελτίωση που επιτυγχάνεται στο παρεχόμενο στους μαθητές εκπαιδευτικό έργο, μέσα από τον εμπλουτισμό των γνώσεων των εκπαιδευτικών, την καλλιέργεια μιας σε βάθος γνώσης του αντικειμένου τους καθώς επίσης και μέσα από τη γνώση νέων μεθόδων και στρατηγικών που επιτρέπουν την διαχείριση καινοφανών καταστάσεων που ανακύπτουν στη σχολική τάξη. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα του E25:

«...τα μαθησιακά αποτελέσματα βελτιώθηκαν πάρα πολύ από την ενσωμάτωση συγκεκριμένων εργαλείων στο σχολικό βιβλίο (...) το γεγονός και μόνο ότι κάποια παιχνίδια εμπλουτίστηκαν μέσω του φωτόδεντρου ή μέσα από κάποιες άλλες πλατφόρμες που μας έδωσαν τη δυνατότητα να διευρύνουμε το βιβλίο αυτό καθαυτό (...) θεωρώ ότι βοήθησε πάρα πολύ στην αποτελεσματικότητα των παιδιών (...) η διαμορφωτική αξιολόγηση έπαψε να είναι ένα τεστ (...) έχουμε αποτελέσματα από διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης και όχι μόνο από την παραδοσιακή αξιολόγηση, και παράλληλα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα...»

Οι εξελίξεις είναι ραγδαίες στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα και έτσι καθίσταται αδήριτη η ανάγκη των εκπαιδευτικών να επιμορφώνονται συνεχώς προκειμένου να μένουν ενήμεροι των εξελίξεων στον επιστημονικό τους τομέα. Τέσσερις εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ακριβώς ότι η συνολική τους επιμόρφωση στο επιστημονικό αντικείμενο συνέβαλε στην κατεύθυνση αυτή. Χαρακτηριστικά η E11 σχολιάζει:

«...πιστεύω ότι έτσι κι αλλιώς και σε κάθε τομέα, πέρα από την πληροφορική και τα μαθηματικά, πιστεύω ότι ένας εκπαιδευτικός πρέπει να εξελίσσεται συνεχώς, δεν πρέπει να μένουμε έτσι όπως είμασταν από την αρχή της καριέρας μας...όσο περνάνε τα χρόνια πρέπει να εξελισσόμαστε...εξελίσσονται τα παιδιά, έχουμε να κάνουμε με ανθρώπινο δυναμικό κι επειδή ακριβώς εξελίσσεται και η κοινωνία πρέπει να την ακολουθήσουμε...»

Η επικαιροποίηση αυτή των γνώσεων και η διεύρυνση των επιστημονικών οριζόντων που επιτυγχάνεται μέσω των επιμορφώσεων αυτών δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς αισθήματα αυξημένης ικανοποίησης και πληρότητας, κάτι που επηρεάζει καθοριστικά την ικανοποίηση

που αντλούν συνολικά από την εργασία τους καθώς φυσικά και την απόδοσή τους στο έργο τους. Πέντε εκπαιδευτικοί του δείγματος υπογραμμίζουν έντονα το στοιχείο αυτό με τον E25 να αναφέρει σχετικά:

«...πάντα νιώθω μεγάλη χαρά όταν μαθαίνω κάτι παραπάνω σε σχέση με αυτό (το επιστημονικό μου αντικείμενο) ή όταν επικαιροποιώ αν θέλετε τις γνώσεις μου πάνω σε κάποια αντικείμενα...»

Τα προγράμματα ενίσχυσης προσόντων που διεξάγονται στον ακαδημαϊκό χώρο, δηλαδή τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και οι διδακτορικές σπουδές, αλλά και άλλες επιμορφωτικές δράσεις που οργανώνονται από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα φαίνεται να βοηθούν καθοριστικά στην διεξοδική κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών στο αντικείμενό τους και στην καλλιέργεια του αισθήματος πληρότητας και ικανοποίησης, όπως περιγράφηκε παραπάνω. Πέντε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σημειώνουν τη μεγάλη συνεισφορά των δραστηριοτήτων αυτών. Ενδεικτικά είναι τα σχόλια της E2:

«Ερευνητής: Νιώθετε ότι η επιμόρφωσή σας κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες σας σχετικά με αυτό καθαυτό το επιστημονικό σας αντικείμενο, το αντικείμενο του κλάδου σας;

E2: Ναι! Η επιμόρφωση που πήρα όχι από τον τομέα του δημοσίου, δηλαδή αυτά που μπορούσε να μου παρέχει το σχολείο...Αυτό που επέλεξα εγώ, δηλαδή εκτός του σχολείου (...) το μεταπτυχιακό μου ήταν η πιο βασική μου επιμόρφωση, αλλά παράλληλα και τα σεμινάρια που γίνονται στο Πανεπιστήμιο κάθε χρόνο πάνω στην ειδικότητά μου...»

με τον E22 να θεωρεί ότι τέτοιου είδους επιμορφώσεις είναι οι καταλληλότερες για την κάλυψη των αναγκών στο επιστημονικό αντικείμενο:

«...με βοήθησε πολύ η απόκτηση του μεταπτυχιακού που πήρα στα θεωρητικά μαθηματικά (...) θα συνιστούσα πολλοί εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται στα πανεπιστήμια...»

Ο ίδιος εκπαιδευτικός σημειώνει ότι μία σε βάθος γνώση του αντικειμένου, στην οποία μπορεί να φτάσει ο εκπαιδευτικός μέσα από τέτοιου είδους επιμορφωτικές δράσεις, και η συνεπακόλουθη διαφορετική σκοπιά υπό την οποία δύναται να αντικρίζει πλέον το μάθημα στη σχολική τάξη, του δίνει τη δυνατότητα να παρέχει αποτελεσματική καθοδήγηση σε νεότερους συναδέλφους του σε ζητήματα τα οποία άπτονται αυτού καθαυτού του επιστημονικού αντικειμένου. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενά του:

«...εξελίχτηκα πάρα πολύ σαν επιστήμονας και σαν εκπαιδευτικός (...) σε πολλά θέματα που προκύπτουν μέσα στο σχολείο στον επιστημονικό τομέα των μαθηματικών, μπορώ πολύ καλύτερα να βοηθήσω έναν νέο συνάδελφο, επειδή γνωρίζω τα μαθηματικά από μια καλύτερη σκοπιά...»

Πέρα όμως από τις συγκεκριμένες επιμορφωτικές δράσεις, η συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στο επιστημονικό τους αντικείμενο συμβάλλει τα μέγιστα στην καλλιέργεια του επαγγελματισμού τους και στην ολόπλευρη βελτίωσή τους ως εκπαιδευτικών αλλά και ως επιστημόνων. Από το σύνολο των 32 εκπαιδευτικών του δείγματος οι 21 (ποσοστό ιδιαίτερα μεγάλο) αναφέρουν ακριβώς την συμβολή της επιμόρφωσής τους στο επιστημονικό αντικείμενο στην ολόπλευρη αυτή βελτίωση και εξέλιξή τους. Η E9 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«E9: ...ανακάλυψα πράγματα που κι εγώ δεν τα γνώριζα μέχρι τώρα και εμπλούτισα τις γνώσεις μου.

Ερευνητής: *Νιώθετε ότι εξελιχθήκατε έτσι σαν επιστήμονας και σαν εκπαιδευτικός;*

E9: *Βέβαια, για αυτό και αναζητούσα και ήθελα συνεχώς να κάνω κάτι πάνω σε αυτό το κομμάτι.»*

Στη κατεύθυνση αυτή της ολόπλευρης βελτίωσης του εκπαιδευτικού συμβάλλει και η καλλιέργεια αναστοχαστικών δεξιοτήτων η οποία επιτυγχάνεται σύμφωνα με την E24 μέσα από επιμορφωτικές δράσεις που έχουν να κάνουν ακριβώς με το επιστημονικό αντικείμενο. Χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός αυτή αναφέρει:

«...με τους συναδέλφους ανταλλάσσουμε απόψεις, συζητάμε τα προβλήματα που τυχόν παρουσιάζονται και προσπαθούμε από κοινού να βρούμε λύσεις...συνταγές μαγικές δεν υπάρχουν...δοκιμάζεις, βλέπεις, αλλάζεις (...) συζητάμε από κοινού (...) με βάση το προφίλ του μαθητή προσπαθούμε να βρούμε τι είναι το καλύτερο και το πιο ιδανικό για αυτόν που θα τον βοηθήσει (...) μπαίνω στις τάξεις τους, παρακολουθώ, προσπαθούμε έτσι από κοινού να δούμε πως δούλεψε μια μέθοδος ή μια τεχνική, αν έφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, πώς θα την αλλάζουμε, πώς θα την αναπροσαρμόσουμε... »

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις σχετικές με το αντικείμενό τους, τους εξοπλίζει με εφόδια τέτοια ώστε να κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον και την επιστήμη τους πιο προσιτή στους μαθητές. Το ενδιαφέρον των μαθητών κεντρίζεται, όπως αναφέρουν πέντε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, και το γεγονός αυτό από μόνο του αποτελεί πολύ σημαντικό κέρδος για την εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως η E12 αναφέρει:

«...μας έδειξαν καινούργιες μεθόδους διδασκαλίας, τις υιοθετήσαμε, κάποιες από αυτές τις υιοθετήσαμε (...) κέντρισαν το ενδιαφέρον των μαθητών (...) τονώθηκε η δημιουργικότητά τους, η φαντασία τους...»

ενώ η ίδια εκπαιδευτικός επισημαίνει και τη βελτίωση της συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους μέσα σε ένα τέτοιο ιδιαίτερα ενδιαφέρον για αυτούς περιβάλλον μάθησης:

«...κάναμε και ομάδες συνεργασίας με τους μαθητές, υπήρχε επικοινωνία μεταξύ των μαθητών...»

Το ενδιαφέρον αυτό των μαθητών αποτελεί παράγοντα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ειδικά όταν οι τελευταίοι βλέπουν να επηρεάζουν θετικά την σταδιοδρομία των μαθητών τους. Χαρακτηριστικά η E27 υπογραμμίζει:

«...όταν διευρύνεις τις γνώσεις σου μπορείς και μεταφέρεις αυτό το πράγμα (ενν. την εξέλιξη της επιστήμης) και να τους κάνεις να αγαπήσουν την επιστήμη της φυσικής ή της βιολογίας ή της χημείας...όποια κι αν είναι αυτή (...) είναι συγκινητικό αυτό που θα σας πω αλλά νιώθω ότι πολλοί μαθητές μου...νομίζω ότι τους αγγίζω και κάποιες δραστηριότητες τις οποίες κάνουμε στην ουσία σαν να τους κατευθύνεις να κάνουν κάτι παραπάνω εκεί...Ας πούμε χθες ανακάλυψα ότι μια μαθήτριά που είχα παλιά μπήκε στο βιολογικό γιατί κάποτε ας πούμε είχα κάνει μια ολόκληρη παρουσίαση στην βιολογία και μου είχε πει κυρία θέλω να γίνω βιολόγος...Και χθες ανακάλυψα ότι μπήκε στο Βιολογικό της Πάτρας...Δεν την είχα μαθήτριά τα τελευταία χρόνια αλλά με συγκίνησε γιατί ήταν εξαιρετικό παιδί και...αυτά είναι που σε αγγίζουν...ή ας πούμε κάποιοι άλλοι τους έχω μεταφέρει το μικρόβιο της αστρονομίας...και σου λένε ότι ναι εγώ θέλω

να ασχοληθώ με αυτό και να γίνω αστρονόμος...άρα τους μεταφέρεις... τα παιδιά εμπνέονται από έναν καλό καθηγητή και είναι σημαντικό αυτό...»

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δίστανται ως προς τη συμβολή της επιμόρφωσής τους στο επιστημονικό αντικείμενο στις σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Πράγματι, 11 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, αναφέρουν ως ιδιαίτερα σημαντική τη συμβολή των επιμορφώσεων αυτών στη βελτίωση της συνεργασίας με τους συναδέλφους τους. Χαρακτηριστικά η Ε24 αναφέρει:

«...και με τους συναδέλφους ανταλλάσσουμε απόψεις, συζητάμε τα προβλήματα που τυχόν παρουσιάζονται και προσπαθούμε από κοινού να βρούμε λύσεις (...) όποιος συνάδελφος με ρωτήσει και χρειαστεί την βοήθειά μου πάντα του τη δίνω, πάντα δηλαδή συζητάμε από κοινού, δεν υπάρχει αυθεντία, συζητάμε από κοινού, γιατί όλοι οι συνάδελφοι έχουν εμπειρία, ανταλλάσσουν απόψεις και με βάση το προφίλ του μαθητή προσπαθούμε να βρούμε τι είναι το καλύτερο και το πιο ιδανικό για αυτόν που θα τον βοηθήσει (...) έχει αποτελέσματα αυτή η συνεργασία και με γεμίζει...με γεμίζει και μ' αρέσει όταν συζητούν οι συνάδελφοι μαζί μου διάφορα θέματα που τους απασχολούν και προσπαθούμε από κοινού να βρούμε λύσεις (...) είμαστε μια πολύ καλή ομάδα δεν μπορώ να πω...»

Μέσα από αυτή τη βελτίωση της συνεργασίας επιτυγχάνεται μια συνολικότερη βελτίωση του σχολικού κλίματος και ιδιαίτερα του κλίματος στο σύλλογο των διδασκόντων. Όπως αναφέρει η Ε24:

«...είμαστε μια πολύ καλή ομάδα δεν μπορώ να πω (...) υπάρχει μια πολύ καλή συνεργατικότητα...ένα τέτοιο κλίμα (...) μου δημιουργεί ικανοποίηση αυτό το θετικό κλίμα, είμαστε ένας πολύ καλός σύλλογος ομολογουμένως (...) ήμουν τυχερή σε αυτό το κομμάτι...»

Ακόμα και σε περιπτώσεις ειδικοτήτων που, όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, νιώθουν ιδιαίτερα απομονωμένες από τις υπόλοιπες ειδικότητες της σχολικής μονάδας, η επιμόρφωση αυτή φαίνεται να συμβάλλει στην καλλιέργεια της συνεργασίας τουλάχιστον ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς εκείνους που έχουν ίδια ειδικότητα. Ο Ε19 σημειώνει σχετικά:

«**Ερευνητής:** Σας βοήθησε η επιμόρφωση (ενν. στο επιστημονικό αντικείμενο) στη συνεργασία με τους συναδέλφους σας;

Ε19: Λόγω ειδικότητας δεν μπορώ να το πω αυτό, ότι με βοήθησε ιδιαίτερα (ενν. η επιμόρφωση αυτή στη συνεργασία με τους συναδέλφους μου), γιατί είμαστε μια απομονωμένη ειδικότητα εμείς οι ΠΕ11, σε σχέση με...έχουμε έναν ξεχωριστό ρόλο στο σχολείο που απαιτεί ειδικές ικανότητες, ειδικές συνθήκες και ειδική συνεργασία, η οποία δεν είναι εύκολο να την πετύχεις...

Ερευνητής: Με τους συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας; Σας βοήθησε η επιμόρφωση;

Ε19: Ναι! Ναι! Πολύ.. πολύ...Πάρα πολύ..πολύ..πολύ..ήταν απαραίτητη!!»

Μια άλλη όμως μερίδα των εκπαιδευτικών του δείγματος, ισάριθμοι σχεδόν με τους προηγούμενους, 9 στον αριθμό, δηλώνουν ότι υπάρχει έλλειψη συνεργασίας με τους συναδέλφους τους. Η επιμόρφωση στο επιστημονικό αντικείμενο όχι μόνο δεν φαίνεται να βοηθά τη συνεργασία μαζί τους στην περίπτωση αυτή, αλλά η έλλειψη συνεργατικής

κουλτούρας στην σχολική μονάδα φαίνεται να δυσχεραίνει τις πρωτοβουλίες που εκκινούν μέσω των επιμορφώσεων αυτών. Όπως ο E25 αναφέρει:

«...τόσο αποσπασματικά και κατακερματισμένα προσωπικά τα εντοπίζω (ενν. τα αποτελέσματα των προσπαθειών για καινοτομία) στην εκπαίδευση, δηλαδή μπορεί να γίνονται πάρα πολύ ενδιαφέροντα πράγματα σε σχολεία, πλην αυτά είναι ατομικές και μοναχικές διεργασίες οι οποίες δεν έχουν συλλογικά και συνολικά αποτελέσματα...μπορεί να έχουν ένα μικρό αποτέλεσμα μαθησιακό...που δυστυχώς λέω μικρό γιατί θα μπορούσε να είναι πολλαπλασιασμένο αυτό το αποτέλεσμα αν ήταν σε επίπεδο συνεργασίας, αν είχαμε αναπτύξει αυτήν τη συνεργατική κουλτούρα...Παρόλα αυτά είναι κατακερματισμένα...δεν θεωρώ ότι έχουν το αποτέλεσμα που θα μπορούσαν...»

με την E27 να αντιμετωπίζει ένα κλίμα ανταγωνισμού:

«...πρέπει να ομολογήσω ότι πολλές φορές οι συνάδελφοι σε βλέπουν και ανταγωνιστικά, δηλαδή κάποια στιγμή όταν θέλησα να κάνω μια εκδρομή στο CERN, αναγκαστικά έπρεπε να έρθουν και άλλοι καθηγητές άλλων ειδικοτήτων (...) εκεί λίγο είχα θέμα...ότι το είδαν λίγο ανταγωνιστικά, δεν το είδαν σαν μια ευκαιρία, συνάδελφοι άλλων ειδικοτήτων πάντα λέω, να διευρύνουν κι αυτοί λίγο τις γνώσεις τους και ότι ήταν μια εμπειρία για τα παιδιά πολύ σημαντική που δεν έπρεπε να την χάσουμε...ή στο Erasmus ξανά...βλέπεις ας πούμε ότι κάποιοι καθηγητές δεν είναι τόσο δεκτικοί να ταξιδέψουν...»

και τον E28 να επισημαίνει την μοναχική διδακτική πορεία του εκπαιδευτικού:

«...δεν υπάρχει ένα forum να μας ενώνει και να ανταλλάσσουμε απόψεις...υπάρχει μια μοναχική πορεία του καθηγητή στην Ελλάδα (...) είναι θέμα νοοτροπίας (...) δεν υπάρχει κάτι να μας ενώνει...»

Το εύρημα περί της **μοναχικής πορείας του εκπαιδευτικού** στην καριέρα του είναι ιδιαίτερα σημαντικό.

Το θέμα της συνεργασίας με τους συναδέλφους φαίνεται να είναι περισσότερο θέμα σχολικής μονάδας και των ξεχωριστών προσωπικοτήτων των εκπαιδευτικών που την απαρτίζουν.

Τρεις από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος ανέφεραν ότι η συμβολή αυτή της συνολικής τους επιμόρφωσης στο επιστημονικό τους αντικείμενο ήταν μέτρια. Συγκεκριμένα ο E4 αναφέρει:

«...μέχρι ενός σημείου ναι, σε κάποια άλλα σημεία δεν με βοήθησε απόλυτα...ίσως ήθελα μία περισσότερη βοήθεια σε κάποιους άλλους τομείς...δεν ήταν κάτι απόλυτο...»

Ακόμα όμως και οι εκπαιδευτικοί που μένουν σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από την συνολική τους επιμόρφωση στο επιστημονικό αντικείμενο, δηλώνουν ότι πάντοτε υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Τέσσερις εκπαιδευτικοί συγκεκριμένα σημείωσαν ότι δεν μπορεί να καλυφθούν ποτέ απόλυτα οι ανάγκες αλλά είναι ζωτικής σημασίας η συνεχής αναζήτηση που οδηγεί στη συνεχή βελτίωση. Συγκεκριμένα ο E29 σημειώνει:

«...νομίζω ότι έχω ακόμα να πάρω πράγματα...και όπως προείπα για αυτό θέλω και στο B' επίπεδο να κάνω μια επιμόρφωση (...) νομίζω ότι θα με βοηθήσει αρκετά σε κάποιο επίπεδο που δεν το έχω αυτή τη στιγμή, στο σχηματισμό κάποιων διδακτικών πρακτικών...»

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, 8 σημειώνουν ότι η συμβολή της επιμόρφωσής τους στο επιστημονικό αντικείμενο ήταν ανύπαρκτη ή τουλάχιστον ανεπαρκέστατη. Ενδεικτικά η E10 αναφέρει:

«...θα χρειαζόταν σε κάποιους τομείς περισσότερη, νομίζω, επιμόρφωση (...) όχι όχι όχι...δηλαδή υπάρχουν μαθήματα στα οποία δεν βοηθήθηκα...Στη Γλώσσα παραδείγματος χάρη παρόλα τα σεμινάρια των συμβούλων κι αυτά, εγώ θεωρώ ότι λείπουν πράγματα...»

με τον E20 να σχολιάζει σχετικά:

*«**Ερευνητής:** Νιώθετε ότι η συνολική σας επιμόρφωση, στη διάρκεια της επαγγελματικής σας σταδιοδρομίας, νιώθετε ότι κάλυψε τις ανάγκες σας επαρκώς σχετικά με αυτό καθαυτό το επιστημονικό σας αντικείμενο;*

E20: *Καθόλου!»*

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν έντονη την ανάγκη τους για πρακτικές κατευθύνσεις και συμβουλές πάνω στη διδασκαλία, για γνώσεις που θα αξιοποιηθούν άμεσα στη καθημερινή σχολική πράξη προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ποικίλες καταστάσεις που αναδεικνύονται στο σχολικό πλαίσιο. Την ανάγκη αυτή υπογραμμίζουν έντονα 7 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, που επιζητούν βιωματική μάθηση και επιμόρφωση σε επίπεδο δεξιοτήτων, κάτι το οποίο δεν τους προσφέρεται. Ενδεικτικά, η E21 αναφέρει:

«...θεωρώ ότι η θεωρία διαφέρει από την πράξη (...) θα ήθελα επιμορφώσεις περισσότερο στοχευμένες στη διδακτική πράξη...περισσότερο πρακτικές συμβουλές...»

με τον E30 να σημειώνει σχετικά ότι:

«...τα τελευταία χρόνια η σύμβουλός μας έκανε κάποια προγράμματα και κάποιες επιμορφώσεις, οι οποίες ήταν κυρίως θεωρητικού χαρακτήρα, πιο γενικά...Πολλοί συνάδελφοι θέλουμε να έχουμε άμεσα...άμεση ενημέρωση και βοήθεια για το τι πρέπει να γίνει καθημερινά...»

Επτά από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος επισημαίνουν έντονα την ανεπάρκεια των ενδοϋπηρεσιακών προγραμμάτων επιμόρφωσης από τους συμβούλους, τα οποία χαρακτηρίζουν ελλιπέστατα ως προς την προσφορά τους στο εκπαιδευτικό έργο. Διαθέτουν, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, έναν αμιγώς θεωρητικό προσανατολισμό, παρουσιάζοντας γενικότητες και κοινοτυπίες και βρίσκονται πολύ μακριά από την ελληνική σχολική τάξη, τη μέση σχολική μονάδα, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, στην οποία καλείται να προσφέρει καθημερινά ο εκπαιδευτικός. Χαρακτηριστικά η E10 αναφέρει:

«...έλειπε η επαφή των συμβούλων με τη σχολική τάξη...Έχουνε να μούνε στις τάξεις 20 χρόνια και οι τάξεις στις οποίες μπαίνανε ήταν τάξεις πειραματικών σχολείων...δεν μπορείς να φανταστείς τι συμβαίνει εδώ στο 4^ο, τι συμβαίνει στο 7^ο, τι συμβαίνει στα Ζαρουχλέικα, τι συμβαίνει στο 19^ο...σε όλα αυτά...που είναι σχολεία με πολλά αλλοδαπά παιδιά, εργατικών περιοχών που αντιμετωπίζουν και κάποια ζητήματα...τα τελευταία χρόνια τα ζητήματα αυτά είναι και πιο έντονα έτσι...οικονομική κρίση μετά το '10 και μετά...ναι βέβαια...»

ενώ και ο E14 σημειώνει σχετικά:

«...στο επιστημονικό αντικείμενο επιμόρφωση οργανωμένη δεν έχει γίνει ως τώρα, δηλαδή οι επιμορφώσεις που έχουμε υποστεί αφορούν ας πούμε για παράδειγμα τα πειράματα (...) το πειραματικό μέρος όμως της Φυσικής έχει υποβαθμιστεί εντελώς στα σχολεία αυτή τη στιγμή (...) η επιμόρφωση που κάναμε στα πειράματα είναι ουσιαστικά σαν να μην έχει...σαν να μη χρειάζεται πουθενά (...) εγώ μελετώ ξανά, ανοίγω τα πανεπιστημιακά βιβλία, συζητάω με συναδέλφους, ξέρω 'γω, από άλλες πόλεις για το θέμα του αντικειμένου...δεν υπήρξε επιμόρφωση στο αντικείμενο, δηλαδή να γίνει μία επιμόρφωση παιδιά στα στάσιμα κύματα, να γίνει μία επιμόρφωση στην οπτική, να γίνει...δηλαδή στο αντικείμενο δεν έχει γίνει ως τώρα καμία επιμόρφωση...ό,τι μάθαμε στο πανεπιστήμιο και ό,τι... στην πορεία ο καθένας μόνος του...αυτό έχει γίνει στην ουσία...»

Και ο Ε7 αναφέρει όμως αναφέρει:

«...κοιτάζτε πιστεύω ότι καλύφθηκα ελάχιστα από τα σεμινάρια πάνω στο επιστημονικό μου υπόβαθρο...και πιστεύω ότι στα σεμινάρια δεν βοηθήθηκα πάνω στη δουλειά μου όσο έπρεπε...για να με βοηθάνε στη δουλειά μου...»

Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον καθοριστική αναδεικνύεται η προσωπική προσπάθεια του εκπαιδευτικού προκειμένου να φέρει κάτι καινούργιο εντός της σχολικής τάξης. Δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος τονίζουν ότι δεδομένων των ανεπαρκών επιμορφώσεων εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να αναζητήσει, να διακρίνει, να σχεδιάσει και να εισαγάγει καινούργιες προσεγγίσεις στο μάθημα. Στην καλύτερη περίπτωση ο εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμόσει τα όσα γνώρισε στις επιμορφώσεις, τα οποία συνήθως κινούνται σε ένα ιδεατό επίπεδο, στο επίπεδο της καθημερινής σχολικής πράξης. Όπως σχολιάζει ο Ε4:

«...εντάξει αναγκάστηκα να βάλω και λίγο την προσωπική μου πινελιά γιατί κάθε τάξη είναι διαφορετική...»

Το ίδιο βέβαια το σχολικό πλαίσιο και ο τρόπος με τον οποίο προβλέπεται να διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία φέρει εμπόδια και περιορισμούς σε προσπάθειες των εκπαιδευτικών να καινοτομήσουν και εμποδίζει την εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη. Πράγματι, σύμφωνα με τον Ε25:

«...δυστυχώς όσο μεγάλη είναι αυτή η χαρά (ενν. ενίσχυσής μου στο επιστημονικό αντικείμενο) έρχεται αντιμέτωπη με μια πραγματικότητα της σχολικής τάξης της Ελλάδας, που απέχει πάρα πολύ από το να είναι μια σύγχρονη εκπαιδευτική τάξη (...) οπότε όση ικανοποίηση μπορεί να νιώθει κανείς σε ένα θεωρητικό πλαίσιο ή ακαδημαϊκό...από μία ακαδημαϊκή αναζήτηση ας πούμε...από την άλλη τόσο πολύ, τουλάχιστον στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, απογοητεύεται όταν βλέπει ότι τα πράγματα τελικά δεν ορίζονται από τις ανάγκες των μαθητών ή την αποτελεσματικότητα του σχολείου αλλά ορίζονται από έναν δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα ο οποίος έχει ένα αυστηρό πρόσωπο...»

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων των ΕΠΑΛ, η κατάσταση κινείται σε ένα διαφορετικό επίπεδο, καθώς όπως αναφέρει η Ε5, η επιμόρφωση πάνω στο επιστημονικό αντικείμενο δεν ενίσχυσε τόσο αυτό καθαυτό το υπόβαθρό της, όσο την βοήθησε να προσαρμόσει τις γνώσεις της στο σχολικό πλαίσιο:

«...με το αντικείμενο των σπουδών εντάζει δεν είχε κάποια βάση, απλά μου 'δωσε τον τρόπο...πώς να τα συνδυάσω, πώς να το παρουσιάσω αυτό (ενν. στη σχολική τάξη)...»

2.2.1.4. Συμβολή σε Νέες Διδακτικές Μεθόδους

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό στον οποίο νιώθουν ότι το σύνολο των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες έχουν συμμετάσχει σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας συνέβαλε στην κάλυψη των αναγκών τους πάνω σε νέες διδακτικές μεθόδους, η ανάλυση των δεδομένων των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε την παρακάτω, σχετικά μοιρασμένη, εικόνα.

Οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος, 16 στον αριθμό τους, δήλωσαν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε σε ικανοποιητικό βαθμό τις ανάγκες τους σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων. Η E15 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Ερευνητής: Η συνολική σας επιμόρφωση (...) κάλυψε τις ανάγκες σας σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, όπως για παράδειγμα η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (...) η διδασκαλία με project κτλ;»

E15: Ήτανε πάρα πολύ σημαντικό βήμα...σίγουρα καλύφθηκαν πάρα πολλά κενά που υπήρχαν και σίγουρα μάθαμε καινούργια πράγματα. Παρακολουθώντας μάλιστα και επιμορφωτικά σεμινάρια τα οποία γινόντουσαν και με βιωματικό τρόπο σίγουρα το αποτέλεσμα ήταν ακόμα πιο ικανοποιητικό...»

Έντονα εκφράζεται η συμβολή που είχε η συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στις νέες διδακτικές μεθόδους, στη βελτίωση του επαγγελματισμού τους και στην εξέλιξή τους ως επιστημόνων και εκπαιδευτικών. Την σημαντική αυτή συμβολή επισημαίνουν 13 από το σύνολο των 32 εκπαιδευτικών του δείγματος, με τον E29 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...ότι με έχει βοηθήσει...και αν συγκρίνω τον εαυτό μου όπως είμαι τώρα με όπως ήμουν πριν 5, 10 ή 20 χρόνια υπάρχει τεράστια διαφορά...»

Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος, 14 στον αριθμό τους, επισημαίνουν την σημαντική συμβολή της επιμόρφωσής τους αυτής, σχετικά με νέες διδακτικές μεθόδους, στη βελτίωση της συνεργασίας τους με τους μαθητές τους. Η βελτίωση της επικοινωνίας και του κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του συμβάλει τα μάλα στην πιο εύρυθμη λειτουργία της σχολικής τάξης και αποτελεί παράγοντα ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από το έργο του σε καθημερινή βάση. Η E1 αναφέρει σχετικώς:

«Ερευνητής: Στη συνεργασία με τους μαθητές σας; ...Σας βοήθησε; (ενν. η επιμόρφωση στις νέες διδακτικές μεθόδους)»

E29: Ναι ναι...με βοήθησε γιατί πάλι είναι μια εναλλακτική μέθοδος, που ό,τι εναλλακτικό ενθουσιάζει τα παιδιά...γιατί κεντρίζει το ενδιαφέρον τους...»

ενώ και ο E25 επισημαίνει:

«...ναι...βοήθησε πάρα πολύ (ενν. η επιμόρφωση στις νέες διδακτικές μεθόδους) ...μόνο και μόνο το γεγονός ότι μπόρεσα να ξεφύγω, έστω στην τάξη τη δική μου, από το βιβλίο, μπόρεσα να δω τις ανάγκες των ομάδων ξεχωριστά, μπόρεσαν οι ομάδες να αποφασίσουν το ρόλο τους και μπόρεσαν ας πούμε να λειτουργήσουν συνεργατικά, αναπτύσσοντας βασικές δημοκρατικές δεξιότητες στο εσωτερικό τους, ναι...βοήθησε πάρα πολύ...»

Κομβική είναι όμως και η σημασία της επιμόρφωσης αυτής των εκπαιδευτικών σε αυτό καθαυτό το διδακτικό έργο. Η διαμόρφωση μιας συνεργατικής κουλτούρας ανάμεσα στους μαθητές, που ενθαρρύνεται ακριβώς από τις πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί αποκομίζουν στις επιμορφώσεις τους και τις οποίες φέρουν στη σχολική τάξη, διευκολύνει περαιτέρω τον εκπαιδευτικό στο έργο του κατά την αξιοποίηση καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων και όχι μόνο. Η γνώση κατακτάται πλέον με ένα περισσότερο συνεργατικό και διερευνητικό μοντέλο, ενώ η βιωματικότητα και η ενεργητικότητα που χαρακτηρίζουν τη μάθηση συμβάλλουν τα μέγιστα στην βελτίωση της επίτευξης των μαθητών και γενικότερα των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επτά εκπαιδευτικοί του δείγματος στέκονται έντονα στα παραπάνω με την E15 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...είχα να μεταφέρω στους μαθητές μου πράγματα καινούργια, αλλά όχι με τον παραδοσιακό τρόπο...δηλαδή αυτά έπρεπε να τα ταιριάζεις, να τα εναρμονίσεις, τις νέες γνώσεις, με τα νέα δεδομένα που έχεις και να μην στέκεσαι δηλαδή σε παλαιότερες μεθόδους, οι οποίες είναι ουσιαστικά και απαθείς πλέον για τους μικρούς μαθητές...δεν ενθαρρύνονται, δεν υποκινούνται για να μάθουν πράγματα εάν στηρίζονται σε παλιές μεθόδους. Οι καινούργιες γνώσεις και οι καινούργιες μέθοδοι από τις οποίες προσπαθεί ο εκπαιδευτικός να περάσει κάποια πράγματα βλέπεις ότι αφήνουν περισσότερα αποτελέσματα στους μαθητές...»

ενώ και η E24 επισημαίνει:

«...βοήθησε πάρα πολύ η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία...και τα παιδιά βοηθάει (...) βοηθήθηκαν τα παιδιά βέβαια διότι το να δουλεύουν σε μία ομάδα και να ανταλλάσσουν απόψεις μεταξύ τους, να κάνουν δοκιμές για το πώς θα λυθεί ας πούμε το ζήτημα που έχει τεθεί, να βρίσκουν εναλλακτικές μεταξύ τους, κάποιος να κάνει ας πούμε τον ηγέτη της ομάδας και μετά να ανταλλάσσονται οι ρόλοι (...) μ' αρέσει γενικότερα η έρευνα που κάνουν τα παιδιά, οι προβληματισμοί που βάζουν μεταξύ τους για το πώς θα ανταπεξέλθουν σε αυτό το κομμάτι, και γενικότερα δεν μ' αρέσει το μασημένο, το να το δώσω έτοιμο...μ' αρέσει δηλαδή ο πειραματισμός, να αυτενεργήσουν, να ψαχτούν και μόνα τους, να ανακαλύψουν τη γνώση...και να σκοντάψουν..το λάθος είναι μέσα στο πρόγραμμα...και που γίνεται δηλαδή το χαίρομαι γιατί στέκονται και πάνε παρακάτω...»

Οι καινοτόμες προσεγγίσεις με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια των επιμορφωτικών δράσεων στις οποίες συμμετέχουν, βοηθούν στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και στην υπέρβαση των παραδοσιακών στεγανών του. Το έργο των μαθητών, που έρχεται σαν αποτέλεσμα της προαναφερθείσας ενισχυμένης συνεργασίας μεταξύ τους αλλά και με τους δασκάλους τους, και κατ' επέκταση της σχολικής μονάδας δε μένει εντός των ορίων της αλλά ανοίγεται στην ευρύτερη κοινότητα. Όπως αναφέρει η E24:

«...έχουμε κάνει και προγραμματάκια ομαδοσυνεργατικής με διάφορα θέματα, σε διάφορα θέματα επάνω...και έχουμε κάνει και παρουσιάσεις των αποτελεσμάτων των ομάδων μας και σε πολιτιστικό κομμάτι και σε θέματα αγωγής υγείας έχουμε κάνει διάφορα προγραμματάκια...και συμμετέχουμε όλοι και το διασκεδάζουμε και δείχνουμε και προς τα έξω αυτό που κάναμε, αυτό που μάθαμε, την εμπειρία που πήραμε...»

Οι καινοτόμες αυτές προσεγγίσεις κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τις παραδοσιακές μεθόδους, κάτι που αποτελεί από μόνο του πολύ μεγάλο κέρδος για τη διαδικασία της μάθησης. Η συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών που επιτυγχάνεται μέσα από την αξιοποίηση τέτοιων καινοτομιών στη διδακτική πράξη,

επισημαίνεται από 6 εκπαιδευτικούς του δείγματος, με τα λεγόμενα του E8 να είναι πραγματικά συγκλονιστικά:

«...είδα αυξημένο ενδιαφέρον για μάθηση...δεν ήταν μια ας πούμε...δεν έγινε μια συμβατική διδασκαλία ενός μαθήματος...με την μέθοδο project ή με άλλη μέθοδο το ενδιαφέρον τους παρακινήθηκε πιο έντονα (...) ξεφεύγουμε από τα στενά όρια της παραδοσιακής διδασκαλίας και μάθησης...τα παιδιά όταν βλέπουνε κάτι καινούργιο, κάτι διαφορετικό συμμετέχουν στο 150%... όχι απλώς στο 100%...και όλα τα παιδιά...δηλαδή θα δεις παιδιά που γενικά μπορεί να ντρέπονται, να μην έχουν καθόλου ενδιαφέρον, να αισθάνονται πιο αδύναμοι, όταν βλέπουν κάτι διαφορετικό, καινούργιο, μια καινούργια μέθοδο που τους κινεί το ενδιαφέρον συμμετέχουν όλοι...και ο ατίθασος και ο πολύ ήρεμος...και όλοι οι τύποι μαθητών...»

Από τους 32 εκπαιδευτικούς του δείγματος είναι 13 εκείνοι που καταδεικνύουν τη συμβολή της επιμόρφωσής τους, σχετικά με νέες διδακτικές μεθόδους, στη βελτίωση της συνεργασίας τους με τους συναδέλφους τους. Τόσο στο επίπεδο της συζήτησης και της ανταλλαγής απόψεων όσο και σε αυτό, λιγότερο συχνά βέβαια, του από κοινού σχεδιασμού και εφαρμογής καινοτόμων προσεγγίσεων, η συνεργασία των εκπαιδευτικών πέρασε σε ένα άλλο επίπεδο. Η βελτίωση αυτή της συνεργασίας μέσα από τις σχετικές αυτές με τις νέες διδακτικές μεθόδους επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών οδηγεί σταδιακά στη βελτίωση του κλίματος στον σύλλογο των διδασκόντων της σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα μια συνολικότερη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Τα λεγόμενα της E32 είναι χαρακτηριστικά:

«Ερευνητής: Η επιμόρφωσή σας σχετικά με τα project, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και γενικότερα αυτές τις διδακτικές καινοτομίες, σας βοήθησε και στη συνεργασία με τους συναδέλφους σας, να οργανώνετε κάτι από κοινού σαν ομάδα ή να βοηθάτε ο ένας τον άλλο;

E32: Ναι ναι...ναι...και από άλλες ειδικότητες...πάντα ζητάω να γίνεται έτσι μια διεπιστημονική προσέγγιση, ειδικά στα project, πάντα ζητάω...ζητάμε όσοι θέλουμε (...) σίγουρα όταν συνεργάζονται όλοι οι συνάδελφοι ή κάποιοι συνάδελφοι πάνω σε ένα θέμα, σίγουρα βελτιώνονται και το κλίμα στον σύλλογο και οι σχέσεις...και με τους μαθητές και με τους συναδέλφους...»

ενώ και ο E29 υπογραμμίζει:

«Ερευνητής: Βοήθησε (ενν. η επιμόρφωση στις νέες διδακτικές μεθόδους) στην εμπέδωση ενός κλίματος συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς ή δεν έφτασε σε αυτό το επίπεδο;

E29: ...ναι... λειτουργεί θετικά και εκεί ...και εκεί (...) αν και υπάρχει και ένα κομμάτι εκπαιδευτικών που θεωρεί πολλές φορές...μηδενίζει κάποιες τέτοιες προσπάθειες και θεωρεί ότι τα ξέρει όλα και αντιδρά...βλέπεις όμως ότι και αυτοί οι άνθρωποι μετά από κάποια δράση που μπορεί να συμμετείχαν λίγο «εκβιαστικά»...βλέπεις ότι στο τέλος αναγνωρίζουν την θετική επίδραση...»

Η αύξηση των επιπέδων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται και άμεσα, μέσω της εφαρμογής αυτών καθαυτών των νέων διδακτικών προσεγγίσεων στην καθημερινή πράξη. Οι μέθοδοι αυτές μπορούν να δώσουν απαντήσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική πράξη και να οδηγήσουν έτσι στην άντληση εκ μέρους τους ακόμα

πιο θετικών συναισθημάτων από την εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικά η E23 σχολιάζει:

«...εντύπωση περισσότερο μου έκαναν αυτά που δεν είχα διδαχτεί στο πανεπιστήμιο (...) περισσότερο ο ομαδικός τρόπος παρουσίασης του μαθήματος, οι εργασίες οι οποίες παρουσιάζονταν στην τάξη σε ομάδες...δίναμε ένα θέμα και ομαδικά 10 παιδιά ασχολούντο με αυτό για να δώσουμε την τελική απάντηση του θέματος που είχα δώσει (...) βέβαια εξελίχθηκα σαν εκπαιδευτικός και σαν επιστήμονας (...) με βοήθησαν αυτές οι προσεγγίσεις πάρα πολύ στη συνεργασία με τους μαθητές και τους συναδέλφους και βοηθήθηκα στην καλύτερη διαχείριση κάποιων προβλημάτων της τάξης...»

Οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί του δείγματος, 14 στον αριθμό τους, δήλωσαν ότι δεν καλύφθηκαν ικανοποιητικά οι ανάγκες τους αυτές στον τομέα των νέων διδακτικών μεθόδων. Ενδεικτικά η E31 σημειώνει:

«...όχι όχι...και δεν έχω επιδιώξει αλλά και δεν είχα την επιμόρφωση, τη σωστή επιμόρφωση για να φέρω νέες διδακτικές μεθόδους στην τάξη...παρέμειναν όλα σε θεωρητικό επίπεδο...»

Έντονα υπογραμμίζεται από τους εκπαιδευτικούς η ανεπάρκεια των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων πάνω στις νέες διδακτικές μεθόδους. Εννέα από τους 32 εκπαιδευτικούς του δείγματος κινούνται σε αυτό το μήκος κύματος, αναφέροντας ότι οι επιμορφώσεις αυτές εγκλωβίζονται σε ένα θεωρητικό επίπεδο και μένουν μακριά από την ελληνική σχολική τάξη και την εκπαιδευτική πραγματικότητα την οποία καλείται να αντιμετωπίσει καθημερινά ο Έλληνας εκπαιδευτικός. Λείπουν λοιπόν έντονα οι πρακτικές γνώσεις που επιζητούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να είναι σε θέση να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις διάφορες καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις. Σημειώνεται μάλιστα ότι όποιες επιμορφώσεις είχαν αποτελέσματα, χαρακτηρίζονταν από μια έντονη βιωματικότητα στη μάθηση, κάτι που ζητούν έντονα οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της ανάγκης τους για πρακτικές εφαρμογές και καθοδήγηση. Επισημαίνεται έντονα δε το ελλειπές όχι μόνο των επιμορφώσεων αλλά και του συνόλου του εκπαιδευτικού σχεδιασμού για την εισαγωγή τέτοιων καινοτομιών στη διδακτική πράξη. Ενδεικτικά ο E4 επισημαίνει:

«...σίγουρα θα ήθελα λίγο παραπάνω κάποια πράγματα από τις επιμορφώσεις να (...) θα ήθελα να μην έχουν στο μυαλό τους μία ιδεατή τάξη, να έχουν στο μυαλό τους μία πραγματική τάξη, με τις πραγματικές δυσκολίες, με τους «μέτριους» μαθητές, με τους «κακούς» μαθητές, με τους αλλοδαπούς μαθητές... να τα βάλει όλα αυτά στο πλαίσιο...να είναι πιο πρακτικά εφαρμόσιμα αυτά που παρουσιάζονται...»

με την E13 να αναφέρει:

«...στο σύνολό τους (ενν. οι επιμορφώσεις), εντάξει σε μικρό ποσοστό με βοήθησαν, αλλά (...) συγκεκριμένα επιμορφωτικά σεμινάρια με βοήθησαν πάρα πολύ (...) υπήρχαν ένα δύο σεμινάρια στο Πανεπιστήμιο Πατρών (...) που με βοήθησαν πάρα πολύ στη δουλειά μου, δηλαδή εγώ από εκεί βρήκα φως στο τούνελ που χρόνια το έψαχνα...άρα μπορεί δηλαδή να πέσεις σε ένα σεμινάριο που να σε βοηθήσει πολύ...αλλά όλα δεν βοηθάνε (...) αυτό οφειλόταν περισσότερο στον επιμορφωτή (...) για παράδειγμα ήταν καλεσμένος ένας από τον Καναδά...μας έλεγε πολύ ωραία πράγματα και άρα μας μετέφερε την πραγματικότητα του Καναδά ή της Φινλανδίας... βλέπαμε αλλιώς τα πράγματα...όταν δείχνεις γνωστικά μόνο ένα κομμάτι εντάξει το διαβάξεις

και στο βιβλίο ή στη βιβλιογραφία αυτό...ενώ άμα έχεις τον επιστήμονα που θα σου μεταφέρει μια πραγματικότητα άλλη, λες κι εσύ σαν να μεταφέρεσαι στη Φινλανδία σε ένα σχολείο ... »

ενώ και η E26 σχολιάζει:

«...δεν είδα να δουλεύει σωστά...ίσως γιατί δεν ταιριάζει, μήπως, ακόμα, στην νοοτροπία μας, γιατί δεν έχει αλλάξει κάτι άλλο...οπότε όταν πετάς κάτι καινούργιο, απλά γιατί πρέπει να μπει για να φανεί ότι εκσυγχρονίζω την εκπαίδευση, δεν αποδίδει στην πραγματικότητα...»

Η ίδια όμως η απουσία συνεργατικής κουλτούρας των μαθητών, την οποία εντοπίζουν 4 από τους 32 εκπαιδευτικούς του δείγματος, παρουσιάζει και αυτή τεράστια εμπόδια στην αποτελεσματική εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων και μεθόδων στη διδακτική πράξη. Χαρακτηριστικά ο E1 επισημαίνει:

«...ναι ναι ναι... έχω καλυφθεί (ενν. στις νέες διδακτικές μεθόδους μέσα από την επιμόρφωση) εντάξει γιατί ό,τι σου κάνουν τώρα είναι πάνω σε αυτά τα θέματα...άλλο αν εφαρμόζονται ή όχι έτσι...γιατί όταν παίρνεις μία τάξη ας πούμε Στ' δημοτικού τα οποία παιδιά δεν έχουν ξανασχοληθεί με την ομαδοσυνεργατική ή με project είναι δύσκολο να ξεκινήσεις από το μηδέν...αυτό πρέπει να ξεκινάει από νωρίτερα, από το νηπιαγωγείο ας πούμε...δεν μπορείς να...εσύ την παίρνεις την επιμόρφωση το προσπαθείς αλλά τώρα αν εφαρμόζεται είναι άλλο θέμα...»

Έντονες είναι και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε πρακτικά ζητήματα όταν επιδιώκουν τα εφαρμόσουν κάποιες νέες μεθόδους στη διδασκαλία τους. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα της E11:

«...λίγο με το project έχω μια ένσταση...από το γεγονός ότι...ίσως εγώ δεν το χειρίζομαι...δεν ξέρω προσωπικά αν δεν το χειρίζομαι σωστά...πολλές φορές το project ας πούμε λίγο μου ξεφεύγει...δηλαδή προσπαθώ να βάλω κάποιες ομάδες...μερικές φορές οι ομάδες είναι πετυχημένες, άλλες φορές, επειδή μιλάμε και για παιδιά, υπάρχουνε πχ ξέρω 'γω μου έχει τύχει να τσακωθούνε τα παιδιά της ομάδας μέχρι το τέλος, μέχρι να τελειώσει το project...οπότε να μου λένε εγώ δεν συνεργάζομαι με αυτόν ή με αυτήν ή οτιδήποτε...και να έχω έτσι λιγάκι θέμα...από την άλλη υπάρχουνε κάποιες άλλες ομάδες που κάνει ένας τη δουλειά και οι άλλοι απλά γράφουν το όνομά τους από κάτω...το project θέλει πιστεύω έναν ειδικό χειρισμό...δεν μπορώ να πω ότι μπορώ να το χειριστώ πάρα πολύ καλά...ειδικά το project...τώρα για ομάδες μέσα στην τάξη όσον αφορά την πληροφορική μπορώ πιο εύκολα...στα μαθηματικά μου είναι λίγο πιο δύσκολο...γιατί στα μαθηματικά ίσως θα πρέπει...υπάρχουν ας πούμε «δύο ταχυτήτων» να το πω μαθητές...κάποιοι ας πούμε που είναι πολύ γρήγοροι, κάποιοι που είναι πάρα πολύ αργοί (...) έχει εξαφανιστεί το «μέσο» επίπεδο του μαθητή (...) εκεί για να κάνεις ομάδα είναι δύσκολο...»

Άλλοι 3 εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την έντονη πίεση της ύλης και του χρόνου ως παράγοντες που παρουσιάζουν μεγάλα εμπόδια στην εφαρμογή οποιασδήποτε καινοτόμου προσέγγισης, η οποία προφανώς απαιτεί χρόνο και συστηματική προσπάθεια από εκπαιδευτικούς και μαθητές, προκειμένου να έχει αποτελέσματα σε βάθος χρόνου. Χαρακτηριστικά η E27 σχολιάζει:

«**Ερευνητής:** Όσον αφορά τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων (...) νιώθετε ότι το σύνολο των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στις οποίες έχετε συμμετάσχει σας βοήθησαν σε αυτόν τον τομέα επαρκώς;

E27: Με βοήθησαν αλλά και πάλι επειδή διδάσκω τα τελευταία χρόνια σε λύκεια, ο χρόνος δεν μου επιτρέπει να τα εφαρμόσω...είναι η πίεση της ύλης...οπότε μπορεί να το κάνω σε έναν βαθμό, όχι στον βαθμό όμως που θα ήθελα και θα επιθυμούσα...»

ενώ και η E16 υπογραμμίζει έντονα ότι:

«...όχι όλα...γιατί δεν μπορείς να τα εφαρμόσεις όλα, γιατί δεν προλαβαίνεις και λόγω του προγραμματισμού της ύλης...όμως φροντίζω κάθε χρονιά να εφαρμόζω κάτι από αυτά που έμαθα (...) όσο μας αφήνει βέβαια η ύλη, γιατί στο λύκειο μας κυνηγάει και η ύλη...αυτό το πρόβλημα έχουμε...»

Η φράση της E16 «**Μας κυνηγάει η ύλη**» είναι ενδεικτική της πίεσης που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικά στο λύκειο, κάτι που τους εμποδίζει ως ένα βαθμό να καινοτομήσουν διδακτικά.

Μέσα σε ένα τέτοιο μοτίβο πίεσης της ύλης όπου το σχολείο συχνά λαμβάνει τη μορφή εξεταστικού κέντρου, απεδκνύμενο ως έναν βαθμό του ανθρωπιστικού χαρακτήρα του, που προωθεί την αλλαγή προς όφελος των μαθητών, η εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων συχνά αποτυγχάνει στην πράξη, όπως σημειώνουν 6 από τους εκπαιδευτικούς τους δείγματος. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα του E14:

«...εγώ προσωπικά είμαι αντίθετος σε αυτού του τύπου τις διδασκαλίες, δηλαδή στη διδασκαλία την ομαδοσυνεργατική, στη διδασκαλία τύπου project είμαι κάθετα αντίθετος (...) ένα δασκαλοκεντρικό σύστημα με ένα δάσκαλο ο οποίος γνωρίζει και μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές του σε μια κατεύθυνση είναι καλύτερο από το ομαδοσυνεργατικό σύστημα στο οποίο τα παιδιά χάνονται πελαγοδρομούν, συνήθως εργάζεται στην ομάδα αυτή ο καλύτερος μαθητής, οι υπόλοιποι μαθητές κάθονται, κοροϊδεύουν κτλ, δεν μαθαίνουν τίποτα και δεν έχει κανένα αποτέλεσμα...γι' αυτό είμαι δηλαδή κάθετα αντίθετος στο ομαδοσυνεργατικό σύστημα...είμαι δασκαλοκεντρικός...παραδοσιακός δηλαδή ως το πούμε...»

Πράγματι μια υποτυπώδης και όχι ουσιαστική εφαρμογή τέτοιων καινοτόμων μεθόδων δεν φέρνει σε καμία περίπτωση, πόσο δε μάλλον άμεσα, τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Το γεγονός αυτό επισημαίνεται από 5 εκπαιδευτικούς του δείγματος, με τον E28 να επισημαίνει σχετικά:

«...όχι όλα αυτά γίναν στο πόδι όπως συνήθως γίνονται στο ελληνικό κράτος (...) ύστερα από ένα σεμινάριο που κάναμε (...) δεν είχαμε πάλι κάποια άλλη πληροφόρηση και καθοδήγηση για το πώς θα κάνεις το πρότζεκτ και τελικά μείναμε ακαθοδήγητοι...βγάζαν αυτοί οδηγίες αλλά τώρα εντάξει δεν μπορείς να κινείσαι με βάση οδηγίες, θέλεις σε αυτά βιωματικά σεμινάρια για να τα ενστερνιστείς...»

Το διακύβευμα εδώ είναι να πειστούν οι εκπαιδευτικοί αυτοί που είναι απογοητευμένοι από την πρόχειρη και ανεπαρκή εφαρμογή των καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, για τα κομβικής σημασίας αποτελέσματα που θα μπορούσαν να έχουν οι προσεγγίσεις αυτές αν είχαν σχεδιαστεί διεξοδικά και δινόταν ο απαραίτητος χρόνος για την αποτελεσματική εφαρμογή τους.

Ένας ακόμα παράγοντας που εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις είναι οι ελλείψεις σε επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών.

Εντονότερο είναι το πρόβλημα αυτό στην περίπτωση των ειδικοτήτων, όπου ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός είναι καθοριστικής σημασίας. Ενδεικτικά ο Ε19 επισημαίνει:

«...εκεί (ενν. στις νέες διδακτικές μεθόδους) δεν μπορώ να πω ότι με βοήθησε...δεν μπόρεσα να εφαρμόσω νέες μεθόδους γιατί δεν έχω την υλικοτεχνική υποδομή να το κάνω...δεν υπάρχει...στο δικό μας επάγγελμα χρειάζεται υλικοτεχνική υποδομή για να μπορέσεις να επεκταθείς σε νέα γνωστικά αντικείμενα και σε νέες μεθόδους διδασκαλίας...»

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, 4 είναι εκείνοι που επεσήμαναν ότι η συνολική τους επιμόρφωση, σχετικά με τις νέες διδακτικές μεθόδους, δεν συνέβαλε στη βελτίωση της συνεργασίας τους με τους συναδέλφους τους. Για το γεγονός αυτό ωστόσο δεν ευθύνεται η επιμόρφωση αυτή καθαυτή, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχουν εγγενείς δυσκολίες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία και την επικοινωνία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό δυναμικό μιας σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα αναφέρει ο Ε8:

«...σε πολλά σχολεία είναι δύσκολη η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών...σε πολλά σχολεία δηλαδή συναντάς πολλές δυσκολίες...δεν είναι τόσο εύκολο να συνεργαστείς...άλλοι χαρακτήρες, άλλες νοοτροπίες, προβλήματα μπορεί προσωπικά, οικογενειακά, εντός του σχολείου εμποδίζουν την επικοινωνία και τη συνεργασία...»

Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, όπου ο εκπαιδευτικός αφενός δεν προετοιμάζεται επαρκώς για την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων μέσα από έναν ελλιπέστατο ενδοϋπηρεσιακό επιμορφωτικό σχεδιασμό και αφετέρου αντιμετωπίζει έντονα και ποικίλα εμπόδια στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης σε οποιαδήποτε προσπάθειά του να καινοτομήσει μεθοδολογικά, ως κρίσιμης σημασίας αναδεικνύεται η δική του προσωπική μελέτη και προσπάθεια, κάτι που συνδέεται τόσο με τυπικές όσο και με άτυπες μορφές μάθησης. Αυτό καθαυτό το αντικείμενο των νέων διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων είναι άλλωστε ιδιαίτερα απαιτητικό. Ο εκπαιδευτικός καλείται να εργαστεί συστηματικά προκειμένου να έχουν οι προσεγγίσεις αυτές τα αναμενόμενα ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές του. Χαρακτηριστικά ο Ε8 αναφέρει:

«...χρειάζεται πολύ δουλειά σε μια τάξη με κάποιους μαθητές στο κομμάτι αυτό (ενν. τη διδασκαλία με καινοτόμες προσεγγίσεις) για να έχεις αποτελέσματα επιθυμητά...»

ενώ και ο Ε7 σημειώνει χαρακτηριστικά:

«Ερευνητής: Η συνολική σας επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες σας σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, όπως είναι για παράδειγμα η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία οι εργασίες project κτλ;

Ε7: Όχι όχι δεν με βοήθησαν σε τίποτα...ό,τι κατάφερα στην τάξη τα κατάφερα μόνος μου, που διάβαζα στο σπίτι μου και μελετούσα μόνος μου και για την ομαδοσυνεργατική και για όλες τις καινούργιες μεθόδους διδασκαλίας...»

Αξίζει να σχολιάσει κανείς την περίπτωση της Ε5 η οποία ως εκπαιδευτικός ειδικότητας σε ΕΠΑΛ συναντά ευνοϊκές συνθήκες για την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων στη διδακτική πράξη. Τα μικρά τμήματα καθώς και η φύση των υπό μελέτη αντικειμένων ενθαρρύνουν την αξιοποίηση νέων μεθόδων για την βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η εκπαιδευτικός αυτή αναφέρει σχετικά:

«Ερευνητής: Η συνολική σας αυτή επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες σας σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων;

E5: Ναι γιατί... τα τμήματα στα ΕΠΑΛ είναι και μικρά...μπορούμε να κάνουμε κάτι τέτοια...ομαδούλες, project, εργασίες (...) προσπαθώ κι εγώ να το βρω και να το κάνω και πιο σωστά και να δώσω και ερέθισμα στα παιδιά να το δουλέψουν (...) μου 'τυχαν παιδιά πρόθυμα που ήθελαν να ασχοληθούν και τους άρεσε...να ενδιαφερθούν και να ασχοληθούν (...) σίγουρα δίνει ένα διαφορετικό συναίσθημα όταν βλέπεις τα παιδιά να ανταποκρίνονται...»

2.2.1.5. Συμβολή σε άλλους τομείς του διδακτικού έργου

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό στον οποίο νιώθουν ότι το σύνολο των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες έχουν συμμετάσχει σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας συνέβαλε στην κάλυψη των αναγκών τους πάνω σε διάφορους άλλους τομείς του διδακτικού έργου, πλην των ΤΠΕ, του επιστημονικού αντικειμένου και των νέων διδακτικών μεθόδων, η ανάλυση των δεδομένων των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Η Ε17 υπογράμμισε τη σημαντική συμβολή της συνολικής της επιμόρφωσης στην καλλιέργεια Παιδαγωγικών δεξιοτήτων, στην απόκτηση γνώσεων Ψυχολογίας καθώς και στην στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή και συναισθηματικές διαταραχές. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«...με βοήθησε περισσότερο στο να κατανοώ τα παιδιά καλύτερα, δηλαδή και το πώς σκέφτονται και τις αντιδράσεις τους, γιατί αντιδρούν έτσι (...) σε γνώσεις παιδαγωγικής δηλαδή, στο διδακτικό κομμάτι εντάζει φυσικά και βοηθείσαι, αλλά εγώ περισσότερο το εστιάζω εκεί ...»

(...)

Ερευνητής: Θέλετε να σταθείτε σε κάτι συγκεκριμένο που σας έρχεται κατά νου;

E17: Μαθησιακές δυσκολίες...το σεμινάριο αυτό δηλαδή πραγματικά με έκανε να πατώ πιο γερά, γιατί έμαθα να χρησιμοποιώ εργαλεία (...) βοήθησε πολύ στη συνεργασία με τους μαθητές, γιατί έμαθα να κατανοώ καλύτερα τον κάθε μαθητή...»

Δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος επεσήμαναν την συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωσης στην βελτίωση της επικοινωνίας του με τους μαθητές, με τον Ε22 να σχολιάζει σχετικά:

«...με βοήθησε (ενν. η συνολική μου επιμόρφωση) να βλέπω καλύτερα τα προβλήματα των μαθητών...»

Ο ίδιος εκπαιδευτικός υπογραμμίζει την συμβολή της επιμόρφωσής του και στην βελτίωσή του στη διδακτική του αντικείμενου του αλλά και στις πρακτικές του για την αξιολόγηση των μαθητών:

«...ενώ όταν ήμουν πιο νέος, στις εξετάσεις ας πούμε των μαθητών, έβαζα πιο δύσκολα πράγματα ενώ μετά την επιμόρφωσή μου έβαζα πολύ πιο απλά πράγματα και ήμουν πολύ πιο κατανοητός από τους μαθητές...»

Η Ε21 δίνει έμφαση στη συμβολή της επιμόρφωσής της στην διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, ψυχολογικών ζητημάτων που ενδεχομένως κάποιοι μαθητές να αντιμετωπίζουν, αλλά και δυσχερών οικογενειακών καταστάσεων που επηρεάζουν τα μάλα τους μαθητές στην καθημερινότητά τους εντός και εκτός σχολείου. Ενδεικτικά αναφέρει:

«...η επιμόρφωση με βοήθησε όσον αφορά τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφορών μαθητών μέσα στην τάξη, αυτό θεωρώ ότι με βοήθησε πιο πολύ απ' όλα...σε επιμορφώσεις που αφορούν αυτό το θέμα (...) με βοήθησε όσον αφορά τη διαχείριση καταστάσεων, οικογενειών μαθητών, προβλημάτων συμπεριφορών μέσα στην τάξη, ακόμα και ψυχολογικών προβλημάτων μαθητών...με βοήθησε πολύ γιατί έμαθα να συνδέω το σχολείο με άλλες υπηρεσίες που θα μπορούσαν να δώσουν λύσεις στα προβλήματα μαθητών και σε τέτοιου είδους καταστάσεις...»

Ο Ε19 στέκεται περισσότερο στη σημαντική συμβολή της επιμόρφωσής του στην γνώση του αντικειμένου του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, το οποίο είχε κληθεί να διδάξει, καθώς και στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Συγκεκριμένα αναφέρει:

«...έχω κάνει Αγγλικά που δεν ήξερα καλά...η Περιφέρεια πριν από 10 χρόνια έκανε για 3 χρόνια επιμόρφωση ενηλίκων τότε...τρία χρόνια έχω κάνει Αγγλικά (...) στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό βοηθήθηκα πάρα πολύ, γιατί δεν είχα σχέση με το αντικείμενο και απέκτησα πρόσβαση γνώσης και ερεθίσματα γνώσης, σε σχέση με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, που με βοήθησαν πολύ... και σαν εκπαιδευτικό και σαν άνθρωπο και στην επαφή μου με τους μαθητές πολύ με βοήθησαν...»

Η Ε10 επισημαίνει την ελλιπή, μέσα από τις επιμορφώσεις στις οποίες συμμετείχε, κάλυψη των αναγκών της σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφορών των μαθητών και με τη διαχείριση κρίσεων. Χαρακτηριστικά σημειώνει:

«...δεν καλύφθηκαν οι ανάγκες πρώτα από όλα στη διαχείριση των προβλημάτων της τάξης...εκεί έχουμε μεγάλο θέμα...πώς θα αντιμετωπίσουμε τα διάφορα που προκύπτουν κάθε χρονιά... γιατί σε μια τάξη 25 ατόμων υπάρχουν 10 άτομα, και λίγα λέω, με ξεχωριστά προβλήματα το καθένα...δεν...δεν ξέρω ποιος είναι ο τρόπος να αντιμετωπιστούν...ναι αυτό...θα 'θελα ως προς αυτό το θέμα σίγουρα...δε ξέρω με βοήθεια παιδοψυχολόγων; με κοινωνικούς λειτουργούς στα σχολεία; Που θα δουν τα παιδιά και θα μας πουν έτσι πρέπει να αντιμετωπιστεί εκείνος κι ο άλλος...εκεί έχω θέμα...έχουμε θέμα...»

Η ελλιπής, μέσα από τις επιμορφώσεις, κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά ζητήματα καταγράφεται στα λεγόμενα δύο εκπαιδευτικών του δείγματος. Η Ε9 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...ίσως σε παιδαγωγικά ζητήματα νιώθω μια μικρή ανεπάρκεια...θα ήθελα περισσότερη προσοχή σε αυτό και ενίσχυση...αυτή την αίσθηση έχω...νομίζω στο επιστημονικό μου αντικείμενο σε νέες διδακτικές μεθόδους απέκτησα γνώσεις και νιώθω πλήρης...στο παιδαγωγικό-ψυχολογικό εκεί πιστεύω θέλω ακόμα ψάξιμο...»

Ο Ε14 επισημαίνει την ελλιπή κάλυψη των αναγκών του, μέσα από τη συνολική του επιμόρφωση, πάνω σε θέματα ψυχολογίας, αναφέροντας σχετικά ότι:

«...όχι όχι από την επιμόρφωση όχι δεν βοηθήθηκα σημαντικά (...) μια φορά είχα παρακολουθήσει ένα σεμινάριο που αφορούσε τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο εγκέφαλος τη

διδασκαλία και την πληροφορία...δεν μπορώ να πω ότι με βοήθησε το συγκεκριμένο σεμινάριο...δηλαδή είχα κάνει προσπάθεια, θέλω να πω, να παρακολουθήσω κι ένα τέτοιο σεμινάριο που έχει να κάνει με τη ψυχολογία του μαθητή το πώς αντιλαμβάνεται τη γνώση...ήταν πολύ θεωρητικούρα αυτό το σεμινάριο...δηλαδή καμία σχέση με αυτά που βιώνουμε μέσα στην τάξη καθημερινά...δεν είχε πρακτικές εφαρμογές...μου έλεγε τα μέρη του εγκεφάλου, πώς λαμβάνει το κάθε μέρος του εγκεφάλου την πληροφορία...τίποτα από αυτά...όταν έχεις να αντιμετωπίσεις έναν άνθρωπο απέναντί σου...δεν ισχύουν αυτά... »

Ο Ε8 στέκεται έντονα στις ελλείψεις των επιμορφώσεων που σχετίζονται με θέματα διδακτικής των διαφορών μαθημάτων:

«...νιώθω ότι μου λείπει επιμορφωτικά διδακτική αντικειμένων, δηλαδή διδακτική γλώσσας, διδακτική μαθηματικών, διδακτική φυσικών επιστημών, γιατί πολλές επιμορφώσεις στις οποίες δεν συμμετέχω εθελοντικά αλλά είναι υποχρεωτικές και γίνονται κάθε χρόνο από σχολικούς συμβούλους δεν καλύπτουν θέματα που με ενδιαφέρουν...πρακτικά (...) θέματα πρακτικά διδασκαλικά, διδακτικά μάλλον όχι διδασκαλικά, δεν τα καλύπτουν (...) δεν έχω βοηθηθεί σε θέματα διδακτικά...δηλαδή...δουλεύω αρκετά χρόνια στην εκπαίδευση, σχεδόν μία δεκαετία...οι επιμορφώσεις που έχονε γίνει από τους σχολικούς συμβούλους ή από άλλους φορείς πολλές φορές δεν καλύπτουν θέματα που μας ενδιαφέρουν...»

ενώ η Ε13 σχολιάζει τις ελλείψεις αυτές που αφορούν την προσέγγιση των καινούργιων διδακτικών εγχειριδίων:

«...περισσότερο στα νέα βιβλία, στον τρόπο που να τα προσεγγίσουμε, δε βοηθηθήκαμε πάρα πολύ... για αυτό και θα σου πω από το 2005 που μπήκαν τα νέα βιβλία Γλώσσας και Μαθηματικών στο δημοτικό και άλλαξε τελείως η φιλοσοφία, οι δάσκαλοι δεν μπόρεσαν αυτά διδακτικά να τα προσεγγίσουν με νέο νου...εκεί η επιμόρφωση απέτυχε γιατί εγώ ήμουν στο πανεπιστήμιο τότε, έκανα το μεταπτυχιακό, και τους έλεγα (ενν. στους εκπαιδευτικούς) πράγματα που δεν τους τα έλεγε άλλος...και λέει δε θα μας τα πούνε όλοι αυτά; Άρα δεν βοηθήθηκαν και για αυτό τώρα έχουν αποτύχει τα βιβλία γιατί δεν πέρασαν στην τάξη με το νέο τρόπο...»

δίνοντας, σε άλλο σημείο, έμφαση και στην ανάγκη για περισσότερο εξατομικευμένες επιμορφώσεις:

«...μπορούσε να 'ταν ένα συνέδριο τριήμερο και να μην κέρδιζα τίποτα εκτός από δυο τρεις ομιλητές που κάτι είχαν να σου πουν...υπήρχαν όμως σεμινάρια σαν αυτό το storyline στο πανεπιστήμιο που ήταν 10 ώρες...πήγα δύο μέρες και ήταν ο επιστήμονας εκεί και με είχε σαν μαθήτριά εμένα... άρα οι επιμορφούμενοι μπήκαν στο ρόλο του μαθητή και βοηθηθήκαμε πάρα πολύ...θεωρώ ότι τέτοιου είδους σεμινάρια (ενν. χρειάζονται), προσωποποιημένα πλέον όχι απρόσωπα...σε χιλιάδες κόσμο που κανέναν δεν ακούει...»

Ιδιαίτερα άξια αναφοράς είναι η παρατηρούμενη ελλιπής κάλυψη των αναγκών ορισμένων εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας καθώς επίσης και σε ζητήματα ειδικής αγωγής. Η Ε11 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...ίσως εκεί που έχω ένα θεματάκι, επειδή το αντιμετώπισα και φέτος ένα θέμα, ήτανε για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες...εκεί μπορώ να πω ότι η επιμόρφωση που έχω μέχρι τώρα δεν μου επαρκεί...ας πούμε και για παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, με ειδικά

προβλήματα...εκεί δεν έχω...δεν έχω και κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή...να το πω κι αυτό...»

ενώ η E23 σχολιάζει:

«...περισσότερο δεν βοηθήθηκα εγώ συγκεκριμένα στα καινούργια προβλήματα που αντιμετωπίζει η τάξη, όπως μια πολυπολιτισμική τάξη, κάποια λοιπόν προβλήματα που εδημιουργούνται και στα θέματα τα ρατσιστικά...πιστεύω ότι αυτή η επιμόρφωση δε με βοήθησε τόσο πολύ...»

Τέλος, η E15 τονίζει την ανάγκη να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση σε επιμορφώσεις που να διεξάγονται εντός της σχολικής μονάδας, στην κατεύθυνση της επίλυσης πρακτικών προβλημάτων που ανακύπτουν στην καθημερινή σχολική πράξη, μέσα σε ένα περιβάλλον βιωματικής μάθησης. Χαρακτηριστικά σημειώνει:

«...θεωρώ ότι όλη η επιμόρφωση, όλες οι επιμορφώσεις τις οποίες παρακολούθησα είχαν μόνο θετικά να μου δώσουν, σίγουρα το κέρδος ήταν μεγάλο σε όλους τους τομείς και για αυτό το λόγο θα προτιμούσα να γίνονται και πιο συχνά αυτές οι επιμορφώσεις και μάλιστα εντός σχολείου...»

2.2.2. Αρχικές Σπουδές

2.2.2.1. Γενική Αίσθηση

Όσον αφορά τη γενική αίσθηση των εκπαιδευτικών για τις αρχικές τους σπουδές, η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Από το σύνολο των 32 εκπαιδευτικών του δείγματος, 15 ήταν εκείνοι που επεσήμαναν την ικανοποιητική κάλυψη των αναγκών τους από τις αρχικές τους σπουδές, οι οποίες φαίνεται ότι συνέβαλαν αξιόλογα στο μετέπειτα διδακτικό τους έργο. Η E11 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...όσον αφορά τα Μαθηματικά οι αρχικές μου σπουδές με βοήθησαν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό, γιατί τα Μαθηματικά...όχι ότι είναι μία...δεν έχει αυτό των Νέων Τεχνολογιών (την ραγδαία εξέλιξη)...ξέρεις κάποια βασικά πράγματα και οπωσδήποτε οι αρχικές σπουδές σε βοηθάνε...ενημερώνεσαι αλλά αποτελούν πολύ μεγάλο...το background είναι πολύ μεγάλο...»

ενώ και η E26 σχολιάζει σχετικά:

«...με βοήθησαν (ενν. οι αρχικές σπουδές) γιατί η ειδικότητα που έχω, τελείωσα νεοελληνική-μεσαιωνική φιλολογία, με βοήθησαν πάρα πολύ γιατί η εικόνα που είχα από μαθήτρια στο μυαλό μου ήταν ότι οι καθηγητές οι δικοί μου οι φιλόλογοι ήξεραν αρχαία, λατινικά...όταν έφτανε η ώρα της λογοτεχνίας, που εγώ την λάτρενα κι από μαθήτρια, δεν ήξεραν...όχι γιατί οι άνθρωποι...κακά τα ψέματα η κλασσική φιλολογία ήταν αυτή που υπήρχε έτσι στις αρχές...μετά πολύ πολύ αργότερα άρχισε να μπαίνει η λογοτεχνία και πραγματικά η επιλογή μου αυτή με βοήθησε πάρα πολύ...»

Ως μέτρια χαρακτηρίζουν τη συμβολή των αρχικών τους σπουδών στο μετέπειτα διδακτικό έργο δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος, με τον E4 να επισημαίνει:

«**Ερευνητής:** Νιώθετε ότι οι αρχικές σας σπουδές σας βοήθησαν σημαντικά στο διδακτικό σας έργο;

E4: *Κι αυτό σε ένα μέτριο επίπεδο...σε ένα μέτριο επίπεδο*

Ερευνητής: *Όσον αφορά τη γνώση αυτού καθαυτού του επιστημονικού σας αντικειμένου; Δηλαδή την παιδαγωγική και τη διδακτική των διαφόρων μαθημάτων; Νιώθετε ότι καλύφθηκαν επαρκώς οι ανάγκες σας από τις αρχικές σας σπουδές;*

E4: *Όχι, όχι και δε θα μπορούσε να γίνει αυτό γιατί θεωρώ ότι διαμορφώνεται ο εκπαιδευτικός και μέσα στην τριβή με το ίδιο το επάγγελμα και με τα παιδιά...δηλαδή μέσα σε πραγματικές συνθήκες μπορείς να διαμορφωθείς...*

Ερευνητής: *Οι αρχικές σας σπουδές νιώθετε ότι κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες όσον αφορά τις γνώσεις παιδαγωγικής;*

E4: *Ναι σε ένα...σε ένα καλό επίπεδο ναι...όχι απόλυτα θεωρώ αλλά ναι σε ένα επίπεδο ναι...»*

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, ήταν 9 εκείνοι που δήλωσαν ότι οι αρχικές τους σπουδές είχαν από λίγη έως καθόλου συμβολή στο μετέπειτα διδακτικό τους έργο. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα του E8:

«...όχι δεν με βοήθησαν καθόλου (ενν. οι αρχικές σπουδές)...ό,τι έμαθα στο πανεπιστήμιο το έχω εφαρμόσει σε ένα ποσοστό 10%...η τάξη και η διδακτική πράξη απέχει παρασάγγας από το...(γέλια) από το πανεπιστήμιο, από τη σχολή...»

ενώ και η E11 αναφέρει, σχετικά με τη δεύτερη ειδικότητά της, τα εξής:

«Ερευνητής: *Όσον αφορά τις αρχικές σας σπουδές, νιώθετε ότι οι αρχικές σας σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες σας σχετικά με το επιστημονικό σας αντικείμενο αυτό καθαυτό;*

E11: *Αν μιλήσω για την πληροφορική, όχι (γέλια), γιατί τότε η πληροφορική ήτανε, τι να πω τώρα, ήτανε στα αρχικά στάδια...δεν υπήρχαν σχεδόν Windows...ήταν όλα πολύ πιο «αρχαία», οπότε οι αρχικές σπουδές πέρα από το δομημένο προγραμματισμό που έμαθα κάποια πράγματα, κάποιες γλώσσες προγραμματισμού και με βοηθάνε βέβαια το σκεπτικό όλο αυτό να μάθω και κάτι καινούργιο, αλλά οι αρχικές σπουδές απλά αποτέλεσαν μια βάση...τώρα από εκεί και πέρα είναι θέμα εξέλιξης και επιμόρφωσης...»*

Οι εξελίξεις είναι ραγδαίες στα διάφορα επιστημονικά αντικείμενα, με αποτέλεσμα οι αρχικές σπουδές, οι οποίες σε ορισμένες περιπτώσεις ούτως η άλλως δε φαίνεται να προετοιμάζουν επαρκώς τους εκπαιδευτικούς για το μετέπειτα διδακτικό τους έργο, να μην επαρκούν συχνά προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι άρτια ενημερωμένοι για τις εκάστοτε νέες απαιτήσεις και τα νέα δεδομένα που ανακύπτουν στο έργο τους. Για αυτό και 23 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος υπογραμμίζουν ακριβώς την ανάγκη για συνεχή βελτίωση και συνεχή επιμόρφωση στα αντικείμενα αυτά που άπτονται της εργασίας τους. Χαρακτηριστικά η E11 υπογραμμίζει:

«...οι αρχικές σπουδές απλά αποτέλεσαν μια βάση...τώρα από εκεί και πέρα είναι θέμα εξέλιξης και επιμόρφωσης...να επιμορφώνεσαι γιατί συνεχώς τρέχουν, βγαίνουν καινούργια πράγματα, που ούτε καν...πολλά δεν προλαβαίνω να τα παρακολουθήσω, δεν τα ξέρω...»

με τον E14 να σχολιάζει:

«...ήταν απαραίτητη η προσωπική πρωτοβουλία και εξέλιξη στη συνέχεια...σαφέστατα...η Φυσική δεν είναι κάτι στατικό...αυτή τη στιγμή που μιλάμε μπορεί να βγει μια θεωρία και να ανατρέψει τα πάντα...δηλαδή πρέπει να είμαστε εμείς οι φυσικοί...να διαβάσουμε τα επιστημονικά περιοδικά, τις αντίστοιχες ιστοσελίδες στο διαδίκτυο, να βλέπουμε τι γίνεται...να μην είμαστε στον κόσμο μας...μάθαμε δέκα τύπους και τελειώσαμε...δεν είναι έτσι...»

Η φράση του E14 «...μάθαμε δέκα τύπους και τελειώσαμε...» είναι ενδεικτική αυτής ακριβώς της ανάγκης τους εκπαιδευτικού για συνεχή βελτίωση προκειμένου να μένει ενήμερος των παραδαιών εξελίξεων στο αντικείμενό του.

Η έντονη προσωπική προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να μένουν ενήμεροι των διαφόρων εξελίξεων αυτών και να βελτιώνουν συνεχώς τις διδακτικές τους πρακτικές, έρχεται να αντισταθμίσει ενδεχόμενες ελλείψεις τόσο των αρχικών σπουδών όσο και των επιμορφώσεών τους. Η αγάπη τους για το επάγγελμά τους ενισχύει την προσωπική τους αυτή προσπάθεια, στα πλαίσια της οποίας αξιοποιείται με πιο ώριμη πλέον σκέψη η ακαδημαϊκή γνώση των αρχικών σπουδών. Ενδεικτικά ο E22 σημειώνει:

«...επειδή μου άρεσαν πάρα πολύ τα Μαθηματικά και αγαπούσα πάρα πολύ τα παιδιά κάλυψα αυτό το disadvantage, που δεν είχα...δηλαδή την έλλειψη που είχα παιδαγωγικών δεξιοτήτων, την κάλυψα με την αγάπη μου προς τους μαθητές και είχα σαν υπόδειγμα κάποιους καθηγητές μου...»

με την E23 να προσθέτει:

«...με βοήθησαν περισσότερο (οι αρχικές σπουδές) στο γνωστικό αντικείμενο...στο διδακτικό έργο, με τη βοήθεια και των σεμιναρίων αλλά και των ερωτήσεων προς τους συμβούλους αλλά και με τη δική μου προσπάθεια την καθημερινή βελτιωνόμουν συνεχώς στο διδακτικό έργο...γιατί στο πανεπιστήμιο πήρα περισσότερο τις γνώσεις ...»

Η εμπειρία που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός μέσα από την καθημερινή διδακτική πράξη είναι καθοριστικής σημασίας προκειμένου να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του έργου του. Όπως αναφέρει η E24:

«**Ερευνητής:** Οι αρχικές σας σπουδές, τώρα, το πρώτο δηλαδή πτυχίο σας, κάλυψε επαρκώς...σας βοήθησε στο μετέπειτα διδακτικό σας έργο;

E24: Ναι κάλυψε, αλλά θεωρώ ότι σου παρέχει τις γνώσεις αλλά εκτός από τις γνώσεις η ευελιξία σε έναν εκπαιδευτικό προστίθεται με τα χρόνια υπηρεσίας...δηλαδή θεωρώ ότι και τα δύο, δηλαδή και γνώσεις και εμπειρία (...) θεωρώ λοιπόν ότι μόνο η γνώση αν δεν υπάρξει και η αντίστοιχη πρακτική ή εμπειρία, όχι ότι δεν λένε κάτι, αλλά θεωρώ ότι γνώση και εμπειρία μαζί είναι το καλύτερο για να σταθείς και να λειτουργήσεις ας πούμε ικανοποιητικά...»

Για τον λόγο αυτό καθίσταται αναγκαία η απόκτηση εμπειριών μέσα από βιωματικές επιμορφώσεις, αλλά και μέσα από μία οργανωμένη και συστηματική πρακτική άσκηση στα πλαίσια των αρχικών σπουδών. Τόσο οι βιωματικές επιμορφώσεις όσο και η πρακτική άσκηση δύνανται να μεταφέρουν στους νυν και στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς αντίστοιχα, εμπειρίες και παραστάσεις από πραγματικές τάξεις και να τους εξοπλίσουν με πρακτικές και στρατηγικές που θα τους καταστήσουν έτοιμους να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικότερα

ακόμα και σε καινοφανείς διδακτικές περιστάσεις, όπως αυτές αναδεικνύονται ολοένα και εντονότερα στην καθημερινή σχολική πράξη. Ενδεικτικά η E15 σημειώνει:

«...τα ίδια τα παιδιά ζητάνε νέα πράγματα...δεν μπορείς να τους προσφέρεις στεγνά τη γνώση...η γνώση δεν είναι ένα μεταφερόμενο είδος να την πας ας πούμε όπως γινότανε παλιά, ο δάσκαλος αυθεντία να τη μεταφέρει στους μαθητές παθητικά...οι μαθητές πρέπει να συμμετέχουν ενεργητικά και αυτές οι επιμορφώσεις εμάς μας έδωσαν πάρα πολλά τέτοια βιώματα γιατί κι εμείς γινόμασταν για λίγο μικροί μαθητές και μπαίναμε σε αυτόν το ρόλο...»

ενώ και ο E8 υπογραμμίζει:

«...σίγουρα βοήθησαν οι σπουδές οι αρχικές σε θέματα γνώσεων...είχαμε πολλά αντικείμενα (...) δεν μας κάλυψαν όμως σε θέμα διδακτικό...δηλαδή να εξηγήσω τι εννοώ...μας έγινε μία φορά ή δύο μια δειγματική διδασκαλία σε ένα πειραματικό σχολείο...εγώ θα ήθελα να γίνεται αυτό συνέχεια...μας έγινε μία φορά για ένα μάθημα φυσικής...εγώ θα ήθελα να γίνει σε ένα μάθημα μαθηματικών, σε μία τάξη δημοτικού, σε ένα μάθημα γλώσσας, σε ένα μάθημα ιστορίας...σε όλα...να έχω δει κάτι να ξέρω που πατάω...»

Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα όμως απέχουν πολύ από τη σχολική πραγματικότητα, έχοντας έναν σαφώς θεωρητικό προσανατολισμό, χωρίς να εστιάζουν στη διδακτική πράξη την οποία θα κληθούν στο μέλλον να διαχειριστούν οι απόφοιτοι τους. Το γεγονός αυτό επισημαίνουν 10 εκπαιδευτικοί του δείγματος, καταδεικνύοντας την απουσία σύνδεσης ανάμεσα σε πανεπιστήμιο και σχολείο. Ο E8 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...τις κάλυψαν οι αρχικές σπουδές (ενν. τις ανάγκες σχετικά με το επιστημονικό αντικείμενο) αλλά επαρκώς νομίζω όχι...η εμπειρία και η πρακτική στη συνέχεια εντός του σχολείου μου έδειξε άλλα πράγματα...ίσως δεν ήθελαν στο πανεπιστήμιο και στη σχολή...όχι οι καθηγητές...το όλο το κομμάτι έτσι του πανεπιστημίου να μην ήθελε αυτό το πράγμα...δεν είχε τέτοια κατεύθυνση...»

με την E10 να σχολιάζει:

«...όχι δεν με βοήθησαν καθόλου στο διδακτικό έργο (ενν. οι αρχικές σπουδές)...ούτε είχαμε κάποιο μάθημα διδακτικής...πήγαμε να δούμε κάτι...στο κολλέγιο Αθηνών κιόλας... κάποιες διδακτικές τέτοιες...ήταν όμως τελείως τυπικό το θέμα απλά για να πούμε ότι παρακολουθήσαμε...δεν κάναμε εμείς (ενν. μάθημα), παρακολουθήσαμε άλλους καθηγητές...μέχρι εκεί...δεν βοήθησε καθόλου... η Φιλοσοφική Αθηνών δηλαδή, τώρα σου λέω βέβαια για τέλη 90-94 μπορεί να έχουν αλλάξει τα πράγματα μέχρι τώρα, δεν είχε καμία επαφή με την τάξη...καμία (...) είχε μια εξειδίκευση και μια λεπτομέρεια που και αυτή για το σχολείο δεν μας ήταν χρήσιμη...ήταν χρήσιμη ως πανεπιστήμιο (...) ως προς το σχολείο και τα μισά να κάναμε εντάξει θα 'μασταν...»

και την E26 να προσθέτει:

«...αυτό που έλειπε ήταν η επαφή με την τάξη...εμείς δηλαδή τελειώναμε, διαλέγαμε να γίνουμε καθηγητές και δεν είχαμε μπει ποτέ στην τάξη... καμία πρακτική...δεν υπήρχε τίποτα, καμία επαφή...»

Μία κατάλληλη εισαγωγική επιμόρφωση, μπορεί να συμβάλει στη γεφύρωση αυτού του χάσματος ανάμεσα στο πανεπιστήμιο και τη σχολική πραγματικότητα, εισάγοντας σταδιακά

τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό περιβάλλον, γνωρίζοντάς τους τις απαιτήσεις που απορρέουν από το διδακτικό έργο που πρόκειται να αναλάβουν να φέρουν καθημερινά σε πέρας και καθοδηγώντας τους να προσαρμόσουν τις πλούσιες ακαδημαϊκές τους γνώσεις στο σχολικό πλαίσιο. Στην ουσία μια τέτοια επιμόρφωση κινείται στην ίδια κατεύθυνση με την προαναφερθείσα πρακτική άσκηση και τις βιωματικές επιμορφώσεις. Ακόμα και οι ελλείψεις στην Ελλάδα, σύμφωνα και με τη σχετική βιβλιογραφία, εισαγωγικές επιμορφώσεις φαίνεται να έχουν συμβάλλει θετικά ως έναν βαθμό στην κατεύθυνση αυτή, όπως αναφέρουν 2 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, με τον E19 να σχολιάζει ενδεικτικά:

«...τα περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια ήταν χρήσιμα (...) ακόμα και η εισαγωγική επιμόρφωση που κάναμε...ακόμα και αυτό μας βοήθησε...»

Σε κάθε περίπτωση, είναι αναμφίβολη η συμβολή των αρχικών σπουδών στην εξέλιξη του μελλοντικού εκπαιδευτικού ως επιστήμονα αλλά και ολόπλευρα ως προσωπικότητας. Η διεύρυνση των επιστημονικών και γενικότερα των πνευματικών οριζόντων και η αναζήτηση απαντήσεων στις προσωπικές ανησυχίες του εκκολαπτόμενου επιστήμονα κατέχουν σημαντική θέση ανάμεσα στα πολλαπλά οφέλη των αρχικών σπουδών του. Τέσσερις εκπαιδευτικοί του δείγματος στάθηκαν στη συμβολή αυτή των αρχικών σπουδών, με τον E22 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...με βοήθησαν στο διδακτικό μου έργο οι γνώσεις μου, ως προς το επιστημονικό υπόβαθρο...κάλυψαν και τις επιστημονικές ανησυχίες που είχα...»

Αν ο εκπαιδευτικός μετά τις αρχικές του σπουδές και πρωτίστως στα πρώτα έτη της θητείας του στην εκπαίδευση λαμβάνει συνεχή ανατροφοδότηση πάνω στο έργο του, μπορεί να αξιοποιήσει σε πολύ μεγάλο βαθμό τις γνώσεις που αποκόμισε από τις σπουδές του και να ανταπεξέλθει αποτελεσματικότερα στη διδακτική πράξη, όπως υπογραμμίζει η E17:

«...για να 'μαι ειλικρινής οι αρχικές σπουδές μου δώσανε τα πρώτα εφόδια...μπορώ να σου πω με βάση την εμπειρία και τις επιμορφώσεις ότι καλύτερα το αξιοποίησα (...) εγώ τα πρώτα μου βήματα ήταν σε ιδιωτικό σχολείο που αυτό ήταν πολύ σημαντικό για μένα γιατί με βάλανε σε καλούπια βασικά και μου μάθανε να δουλεύω δεν ξέρω αν δεν ήμουν σε αυτό το περιβάλλον αν εγώ μπορούσα να (...) επαρκείς δεν είναι...θέλει ανατροφοδότηση...»

2.2.2.2. Συμβολή στο Επιστημονικό Αντικείμενο

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό στον οποίο νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές συνέβαλαν στην κάλυψη των αναγκών τους πάνω στο επιστημονικό τους αντικείμενο, η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, ήτοι 25 από τους 32 εκπαιδευτικούς, δήλωσαν την ικανοποιητική κάλυψη των αναγκών τους, μέσα από τις αρχικές τους σπουδές, πάνω στο επιστημονικό τους αντικείμενο. Οι αρχικές σπουδές συνέβαλαν στην οικοδόμηση ενός στιβαρού επιστημονικού υποβάθρου, το οποίο όμως δεν ήταν απαραίτητα προσανατολισμένο στη σχολική πράξη. Χαρακτηριστικά ο E14 αναφέρει:

«...σαφέστατα οι αρχικές σπουδές με βοήθησαν πολύ σημαντικά στο διδακτικό μου έργο...το Πανεπιστήμιο της Πάτρας είναι ένα από τα καλύτερα πανεπιστήμια...και η σχολή η Φυσικομαθηματική εδώ ήτανε, το Φυσικό που τελείωσα εγώ, πολύ δύσκολη σχολή...οι γνώσεις

δηλαδή που πήραμε ήταν εξαιρετικές...καλύφθηκαν επαρκέστατα οι ανάγκες σχετικά με τη γνώση του επιστημονικού αντικειμένου...θα έπρεπε να γίνει μία προσαρμογή γιατί το επίπεδο του λυκείου δεν είναι το ίδιο με τα επίπεδα που μαθαίνουμε στο πανεπιστήμιο...χρειάζεται δηλαδή μία προσαρμογή, ένα κατέβασμα ουσιαστικά, μια αλλαγή ταχύτητας ας πούμε με κάποιον τρόπο έτσι να προσαρμόσουμε λίγο τις γνώσεις στο λυκειακό επίπεδο...»

Τέσσερις είναι οι εκπαιδευτικοί που επισημαίνουν την ανεπαρκή κάλυψη των αναγκών τους, μέσω των αρχικών τους σπουδών, πάνω στο επιστημονικό τους αντικείμενο, με την E15 να σημειώνει χαρακτηριστικά:

«Ερευνητής: Οι αρχικές σας σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες σας σχετικά με τη γνώση του επιστημονικού σας αντικειμένου;

E15: Θεωρώ πως όχι, έδωσαν απλά το βασικό υπόβαθρο που μπορεί να έχει ένας εκπαιδευτικός για να ξεκινήσει...από εκεί και πέρα είναι στο χέρι του κάθε εκπαιδευτικού να αναζητάει συνέχεια νέες γνώσεις και νέες μεθόδους για να βελτιώνεται...»

2.2.2.3. Συμβολή στις Παιδαγωγικές Δεξιότητες

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό στον οποίο νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές συνέβαλαν στην κάλυψη των αναγκών τους πάνω σε γνώσεις παιδαγωγικής και γενικότερα στην καλλιέργεια παιδαγωγικών δεξιοτήτων, η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Φαίνεται ότι η εικόνα στην πτυχή αυτή των αρχικών σπουδών είναι η αντίστροφη με πριν, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τους δείγματος, ήτοι 20 από τους 32 εκπαιδευτικούς, επισημαίνουν την ανεπαρκή παιδαγωγική τους κατάρτιση μέσα από τις αρχικές τους σπουδές. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα της E32:

«E32: ...όμως το σημερινό σχολείο δε νομίζω ότι μπορεί να λειτουργήσει μόνο με τις γνώσεις αυτές (ενν. των αρχικών σπουδών πάνω στο επιστημονικό αντικείμενο) και με τις γνώσεις που παίρνει κάποιος που τέλειωσε το πανεπιστήμιο το 90' ή το 95'.

Ερευνητής: Δεν καλύφθηκαν επομένως επαρκώς οι γνώσεις σας όσον αφορά την Παιδαγωγική;

E32: Ναι ναι, όχι παιδαγωγικά μαθήματα είχαμε λίγα, παρακολουθήσαμε βέβαια, είχαμε μαθήματα παιδαγωγικά, αλλά δεν είχαν καμία σχέση οι γνώσεις εκείνης της εποχής με το σήμερα...έτσι δεν είναι; 25 χρόνια πριν (...) κυρίως στο εκπαιδευτικό, στο διδακτικό...κυρίως στο διδακτικό κομμάτι δεν καλύφθηκαν»

με τον E25 να σχολιάζει σχετικά:

«...επειδή οι αρχικές μου σπουδές ήτανε αγγλική γλώσσα και φιλολογία, ήταν περισσότερο εστιασμένη στη γλώσσα κυριολεκτικά αλλά και στη Φιλολογία και στην ιστορία ενός πολιτισμού... όπου παιδαγωγικά Όχι δεν κάλυψε καθόλου ειδικά για την Πρωτοβάθμια...εγώ τελείωσα το 96 την αγγλική φιλολογία, Οπότε καταλαβαίνετε ότι εκείνα τα χρόνια, ήταν και η πρώτη χρονιά που μπήκαν στα δημοτικά τα Αγγλικά μέχρι νομίζω την Τετάρτη δημοτικού τότε ήταν...το θέμα είναι ότι όχι δεν με κάλυψε και χαίρομαι πάρα πολύ που απολαμβάνω τα οφέλη της δια βίου μάθησης με την έννοια ότι διαρκώς αναμοχλεύω και αναπροσδιορίζω καταστάσεις, πράγματα και μαθαίνω τουλάχιστον όσον αφορά το παιδαγωγικό κομμάτι...δηλαδή ο μεγάλος μου φόβος και το μεγάλο

μου έλλειμμα ήταν η παιδαγωγική μη κατάρτιση μπαίνοντας σε μία ζώνη, γιατί επέλεξα να είμαι στην πρωτοβάθμια (...) όλες οι ειδικότητες που ερχόμαστε στην πρωτοβάθμια ερχόμαστε με μία, ειδικά στην αρχή, με μία λάθος εκτίμηση του τι σημαίνει πρωτοβάθμια...»

και την E26 να επισημαίνει:

«...είχα την τύχη να έχω στο πανεπιστήμιο τον κύριο Φράγκο που τουλάχιστον για την εποχή μας ήταν από τους μεγαλύτερους και καλύτερους παιδαγωγούς και πράγματι είχα πάρει κάποια πολύ....όχι όμως ότι ήταν αρκετά....ομολογώ ότι δεν ήταν αρκετά...αλλά τουλάχιστον είχα κάποιες βάσεις που μπόρεσα στην αρχή να αντέξω, γιατί κακά τα ψέματα τα πρώτα χρόνια είναι πάρα πάρα πολύ δύσκολα...μπαίνεις στην τάξη και άλλα νομίζεις...η πραγματικότητα σε προσγειώνει...αυτά τα λίγα που είχα πάρει όμως με βοήθησαν...αλλά δεν ήταν αρκετά...δεν ήταν αρκετά...θα έπρεπε να είχαμε κάνει πολύ περισσότερα παιδαγωγικά...»

Οι υπόλοιποι 12 εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να μένουν λίγο ή πολύ ικανοποιημένοι από τα όσα τους προσέφεραν οι αρχικές τους σπουδές πάνω σε γνώσεις παιδαγωγικής και συνολικότερα πάνω στην καλλιέργεια παιδαγωγικών δεξιοτήτων. Ενδεικτικά η E24 σχολιάζει:

«**Ερευνητής:** Ως προς τις παιδαγωγικές δεξιότητες καλύφθηκαν επαρκώς οι ανάγκες σας μέσα από τις αρχικές σας σπουδές;

E24: Ναι ναι ναι ωστόσο όμως από τότε που πήρα εγώ το πτυχίο οι γνώσεις που πήρα οι αρχικές μου οι παιδαγωγικές στην πορεία των 32 χρόνων έχουν αφενός εμπλουτιστεί και αφετέρου ήταν απαραίτητο να εμπλουτιστούν διότι τα δεδομένα αλλάζουν, τα εκπαιδευτικά δεδομένα...είναι δηλαδή σαν ένα γιατρό που έχει μάθει να δίνει μόνο ασπιρίνη και τίποτα άλλο...εάν δηλαδή δεν αναβαθμιστείς ή αν δεν παρακολουθήσεις τις τρέχουσες εξελίξεις θεωρώ ότι δεν μπορείς να ανταποκριθείς επαρκώς και να προσφέρεις τα μέγιστα, τα όσο το δυνατόν τα μέγιστα χρειάζονται τα παιδιά...»

με τον E4 να αναφέρει επίσης:

«**Ερευνητής:** Οι αρχικές σας σπουδές νιώθετε ότι κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες όσον αφορά τις γνώσεις παιδαγωγικής;

E4: Ναι σε ένα...σε ένα καλό επίπεδο ναι...όχι απόλυτα θεωρώ αλλά ναι σε ένα επίπεδο ναι...»

2.2.2.4. Συμβολή σε άλλους τομείς του διδακτικού έργου

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό στον οποίο νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές συνέβαλαν στην κάλυψη των αναγκών τους πάνω σε διάφορους άλλους τομείς του διδακτικού έργου, πλην του επιστημονικού αντικειμένου και των γνώσεων Παιδαγωγικής, η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, μόλις 3 ήταν εκείνοι που επεσήμαναν την αξιολογή συμβολή των αρχικών τους σπουδών στην κάλυψη των αναγκών τους πάνω στις ΤΠΕ, με την E5, εκπαιδευτικό ειδικότητας σε ΕΠΑΛ, να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«E5: ...αυτό που μπορούμε να κάνουμε δηλαδή σαν εργαστήριο είναι αν υπάρχουν βέβαια όργανα στο σχολείο, να δείξουμε πάνω σε...καλά σε υπολογιστή να δώσουμε, να δείξουμε κάποια καινούργια προγράμματα σχεδίασης...αλλά και αν υπάρχουν όργανα όπως για τις τοπογραφικές εργασίες, να τα δουν τα παιδιά στην πράξη κιόλας.

Ερευνητής: *Είχατε γνωρίσει στη σχολή σας τέτοια προγράμματα και τέτοιο λογισμικό;*

E5: *Ναι, αν υπάρχει στο σχολείο εξοπλισμός μπορούμε να το κάνουμε...*»

Τρεις ακόμα εκπαιδευτικοί σημείωσαν τη σημαντική συμβολή των αρχικών τους σπουδών στην κάλυψη των αναγκών τους πάνω στη διδακτική του επιστημονικού τους αντικειμένου (ή αντικειμένων στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης). Η Ε9 σχολιάζει σχετικά:

«...νιώθω ότι βοηθήθηκα στη διδακτική ορισμένων μαθημάτων του δημοτικού, που πήρα βασικές αρχές και το βλέπω πρακτικά ως τώρα με έχουν βοηθήσει και τις κάνω μέχρι και τώρα...είναι πάγιες τακτικές διδακτικής...»

Την αξιόλογη συμβολή των αρχικών σπουδών στην κάλυψη των αναγκών τους πάνω σε γνώσεις Ψυχολογίας επεσήμαναν 2 εκπαιδευτικοί του δείγματος, με τον Ε8 να αναφέρει ενδεικτικά:

«...σίγουρα βοήθησαν οι σπουδές οι αρχικές σε θέματα γνώσεων...είχαμε πολλά αντικείμενα, είχαμε ψυχολογίες, παιδαγωγικές, ΤΠΕ, κάναμε ζωγραφική, κάναμε καλές τέχνες...»

Ικανοποιημένοι από την κάλυψη των αναγκών τους, μέσα από τις αρχικές τους σπουδές, πάνω σε ζητήματα διαχείρισης της τάξης, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, μένουν 2 εκπαιδευτικοί του δείγματος, με την Ε31 να σημειώνει:

«...με βοήθησε στο θέμα της πειθαρχίας γιατί έκανα πρακτική από 2^ο έτος και τα λάθη που έκανα εκεί μετά τα διόρθωσα...»

Ο Ε25 στέκεται στη συμβολή των αρχικών του σπουδών στη διαχείριση της διαφορετικότητας εντός και εκτός σχολικής τάξης:

«...ήταν ένα στιβαρό υπόβαθρο γιατί ουσιαστικά όχι μόνο γλωσσικά αλλά κυρίως πολιτισμικά μου έδωσε εφόδια για τη διαφορετικότητα σε πρώτο επίπεδο, κάτι που ούτως ή άλλως αντιμετωπίζουμε σε καθημερινό επίπεδο με τους μαθητές μας και όταν μιλάμε για σχολική τάξη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αν μη τι άλλο μιλάμε ακριβώς για αυτό και την ανάγκη να προσεγγίσουμε κάθε παιδί με διαφορετικό τρόπο και μέσω πολιτισμικών αξιών...και φυσικά αυτό που αντικατοπτρίζει το σύνολο της προσωπικότητας ενός ανθρώπου...»

ενώ ο Ε18 σημειώνει τη συμβολή τους στην εμπέδωση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων που μπόρεσε να εφαρμόσει στη σχολική πράξη:

«E18: ...η διδασκαλία της Τεχνολογίας διδάχτηκε με πρωτοποριακές μεθόδους, στην ουσία πρότζεκτ είναι (...) είμαστε καινοτόμοι από την αρχή, δεν μπήκε κάτι καινούργιο...

Ερευνητής: *Ήσασταν εκπαιδευμένος δηλαδή από τις αρχικές σας σπουδές σε αυτές τις συγκεκριμένες καινοτομίες;*

E18: Έτσι, έτσι οπότε ό,τι ψιλοκαινούργιο εμφανίστηκε στην πορεία δεν είχαμε πρόβλημα να το τροποποιήσουμε

Ερευνητής: Χάρη στις αρχικές σπουδές;

E18: Από εκεί ξεκινάνε όλα...»

Από την άλλη πλευρά, περίπου το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών του δείγματος, 11 εκπαιδευτικοί στον αριθμό τους, υπογραμμίζουν έντονα τη μεγάλη ανεπάρκεια των αρχικών τους σπουδών σε επίπεδο διδακτικής του επιστημονικού τους αντικειμένου. Η E23 σχολιάζει χαρακτηριστικά:

«...οι αρχικές μου σπουδές δε με βοήθησαν τόσο πολύ στο να μπω στην τάξη και να αρχίσω να διδάσκω, να επικοινωνώ με τα παιδιά...μου έδωσαν τις γνώσεις αλλά δεν μου έδωσαν τον τρόπο με τον οποίο θα ολοκλήρωνα την ενότητά μου κάθε φορά μέσα στην τάξη μου...»

Ανεπαρκείς κρίνουν τις αρχικές τους σπουδές και ως προς την κάλυψη των αναγκών τους πάνω στις ΤΠΕ και την αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη 5 εκπαιδευτικοί του δείγματος. Ενδεικτικά είναι τα σχόλια της E15:

«**Ερευνητής:** Αν υπάρχει κάτι στο οποίο νιώθετε ότι δεν βοηθηθήκατε από τις αρχικές σας σπουδές;

E15: Το βασικότερο κυρίως που δεν είχαμε καμία επαφή φυσικά με τη νέα τεχνολογία, με την πληροφορική...»

Μεγάλες ελλείψεις εντοπίζουν 3 εκπαιδευτικοί του δείγματος στις αρχικές τους σπουδές ως προς την κάλυψη των αναγκών τους πάνω σε γνώσεις Ψυχολογίας. Το γεγονός αυτό αναδεικνύεται χαρακτηριστικά μέσα από τα λεγόμενα της E9:

«...νιώθω ανεπάρκεια σε κάποια σημεία ψυχολογικής στήριξης ίσως των μαθητών και παιδαγωγικής, οι οποίες αναφέρονται κυρίως στη σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή που αυτό δεν στο μαθαίνει μια παιδαγωγική σχολή...»

Καταδεικνύονται επιπλέον από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς η ανεπαρκής κάλυψη των αναγκών τους πάνω στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που διευκολύνουν την επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή καθώς και πάνω σε ζητήματα αξιολόγησης των μαθητών. Ελλείψεις επισημαίνονται επίσης και σχετικά με τη γνώση διοικητικών ζητημάτων, τα οποία καλούνται οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν ενδεχομένως κι από τα πρώτα κιόλας έτη της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

Ο E22 στέκεται στην ανεπάρκεια των αρχικών του σπουδών ως προς την εκμάθηση ξένων γλωσσών, κάτι που ο ίδιος επιζητούσε έντονα με στόχο τον περαιτέρω εμπλουτισμό του επιστημονικού του υποβάθρου:

«...δε βοηθήθηκα στην παιδαγωγική κατάρτιση πρώτον και δεύτερον στη γνώση ξένων γλωσσών που θεωρώ πολύ βασικό...»

Τέλος, δύο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος επισημαίνουν ότι κατά τα έτη των αρχικών τους σπουδών δεν είχαν την απαραίτητη ωριμότητα και εμπειρία για να διακρίνουν σε τι από

όλα όσα τους προσφέρονταν θα έπρεπε να εστιάσουν προκειμένου να βοηθηθούν στο μετέπειτα διδακτικό τους έργο. Χαρακτηριστικά ο Ε30 αναφέρει:

«...συνήθως όταν είμαστε νεαροί φοιτητές, το μυαλό μας δεν πάει καθόλου ούτε στο επιστημονικό υπόβαθρο, ούτε σε όλα αυτά που κάνουμε...φυσικά πλέον μετά από τόσα χρόνια αντιλαμβάνομαι ότι οι φοιτητές μαθαίνουν να οργανώνουν μία βιβλιοθήκη και πως θα την χρησιμοποιήσουν αργότερα (...) όλες οι γνώσεις που μπήκαν στο ράφι ανακλήθηκαν την ώρα που έπρεπε και έγινε αυτό που έπρεπε να γίνει...»

2.2.3. Επιμορφωτικές Ανάγκες

2.2.3.1. Γενική Αίσθηση

Όσον αφορά τη γενική αίσθηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες, η ανάλυση των δεδομένων των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, 9 ήταν εκείνοι που επεσήμαναν την ανάγκη μαζικότητας στην επιμόρφωση, δηλαδή μαζικής συμμετοχής σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Ενδεικτικά ο Ε7 αναφέρει σχετικά:

«...πιστεύω ότι όλοι οι δάσκαλοι πρέπει να επιμορφωνόμαστε πολλές φορές το χρόνο από επιστήμονες, παιδαγωγούς και ψυχολόγους, οι οποίοι θα μας βοηθήσουν πραγματικά...και όχι αυτά τα ανεπαρκή σεμινάρια των σχολικών συμβούλων...»

Άλλοι 9 εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν ως συνεχή και αδιάλειπτη την ανάγκη τους για επιμόρφωση, με τον Ε4 να αναφέρει:

«...εντάζει η συνεχής επιμόρφωση είναι απαραίτητη θεωρώ...θα έπρεπε να γίνεται πιο συχνά από ότι γίνεται... »

και την Ε5 να επισημαίνει:

«Ερευνητής: Νιώθετε ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθείτε σε κάποιον τομέα του διδακτικού έργου;

Ε5: Ναι...ναι πάρα πολύ σε πολλούς τομείς, γιατί είναι πιστεύω ευρύτερο, έχει μεγάλη γκάμα το διδακτικό έργο και πρέπει...θέλει μεγάλη προσπάθεια...»

Όπως υπογραμμίζει η Ε13 η επίδραση των επιμορφώσεων είναι ανανεωτική για τον εκπαιδευτικό και για το διδακτικό έργο σε πολλαπλά επίπεδα:

«Ε13: ...πολλοί δάσκαλοι, ακόμα για παράδειγμα το 2018, δεν λειτουργούν στην τάξη τους....δεν την εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική και βλέπεις δασκάλους οι οποίοι βάζουν τα παιδιά το ένα πίσω από το άλλο να μην αντιγράφουν να γράφουν τα τεστ...με τους πιο παραδοσιακούς τρόπους. Κι ενώ εγώ είμαι μεγαλύτερή τους, για παράδειγμα στο σχολείο είμαι η μεγαλύτερη...

Ερευνητής: Ενδεχομένως οι επιμορφώσεις σου μεταδίδουν έναν νεότερο αέρα....

Ε13: Ακριβώς! Και όταν εγώ μπαίνω μέσα στην τάξη να κάνω μία ώρα μάθημα και τα βάζω σε ομάδες δεν μπορούν να λειτουργήσουν τα παιδιά...»

Για αυτό ως βασικό ζητούμενο αναδεικνύεται η διάχυση οποιασδήποτε επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα. Κρίσιμος στη διαδικασία αυτή είναι ο ρόλος των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών και της ηγεσίας, που καλούνται να δράσουν πολλαπλασιαστικά, εμποδώνοντας μια συνεργατική κουλτούρα ανταλλαγής απόψεων στη σχολική μονάδα, επάνω στο στιβαρό υπόβαθρο που προσφέρεται από κατάλληλα δομημένες επιμορφώσεις. Έτσι δύνανται να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για καλλιέργεια των αναστοχαστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κάτι που οδηγεί σταδιακά στην ολοένα και μεγαλύτερη βελτίωση του παρεχόμενου έργου.

Ο Ε7 επισημαίνει την ανάγκη επιμόρφωσης από ειδικούς επιστήμονες:

«...ναι φυσικά πιστεύω ότι όλοι οι δάσκαλοι πρέπει να επιμορφωνόμαστε πολλές φορές το χρόνο από επιστήμονες, παιδαγωγούς και ψυχολόγους, οι οποίοι θα μας βοηθήσουν πραγματικά...και όχι αυτά τα ανεπαρκή σεμινάρια των σχολικών συμβούλων...»

ενώ ο Ε25 καταδεικνύει την ανάγκη για την οικοδόμηση μιας κουλτούρας δια βίου μάθησης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς:

«...θεωρώ ότι ακόμα σίγουρα μπορώ να μάθω περισσότερα, σίγουρα μπορώ να αξιοποιήσω περισσότερα πράγματα μέσα στην τάξη και ήδη από αυτά που έχω μάθει ή γνωρίζω κι από εκεί κι έπειτα θεωρώ ότι πάντα υπάρχει αυτό το πλαίσιο αξιοποίησης περαιτέρω γνώσεων ας πούμε... δηλαδή θεωρώ μεγάλη κατάκτηση το να καταφέρουμε να αποκτήσουμε μια κουλτούρα δια βίου μάθησης, πρώτα γιατί βελτιώνει τις προσωπικότητές μας και στη συνέχεια, βελτιώνει δεξιότητες ή οτιδήποτε έχουμε ας πούμε, και στη συνέχεια το παραγόμενο έργο, μας διευκολύνει και μας κάνει πιο αποτελεσματικούς...»

2.2.3.2. Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό στον οποίο νιώθουν την ανάγκη να επιμορφωθούν πάνω στη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές, η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, ήτοι 29 εκ των 32 εκπαιδευτικών, δήλωσαν την έντονη ανάγκη και συνάμα επιθυμία τους να επιμορφωθούν σχετικά με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα της Ε11:

«Ερμηνητής: Νιώθετε ότι θα θέλατε κάποια στιγμή να επιμορφωθείτε σχετικά με τη διαχείριση και τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές;

Ε11: Ναι ναι σίγουρα...ας πούμε φέτος είχα ένα παιδί στην τάξη που είχαμε παράλληλη στήριξη, με αυτισμό, ήταν η πρώτη φορά στα 26-27 χρόνια σχεδόν που έχω, που είχα παιδί τέτοιο, ήθελε ειδικό χειρισμό, τον οποίο στην αρχή...κι εγώ ήμουν σε αμηχανία...δεν ήξερα πώς να το διαχειριστώ (...) γενικά μπορώ να πω ότι μετά από το μάθημα αυτό που έκανα, όταν είχα τέτοιου είδους ευθύνη, ήμουν λίγο αγχωμένη...»

με την Ε15 να αναφέρει:

«...πιστεύω ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα το επιθυμούσαν...προσωπικά το επιθυμώ διότι μέσα στην τάξη υπάρχουν σίγουρα μαθητές οι οποίοι έχουν προβλήματα είτε μεγάλου είτε μικρού βαθμού με μαθησιακές δυσκολίες...δεν μπορείς εάν δεν έχεις τη γνώση και την εμπειρία να ανταποκριθείς σε τέτοιες περιπτώσεις μαθητών, αν δεν έχεις επιμορφωθεί σε κάποια συγκεκριμένα θέματα...πώς να διαχειριστείς ένα παιδί με μαθησιακές ανάγκες, με μαθησιακές δυσκολίες αν δεν ξέρεις το σωστό τρόπο...αν ο κάθε εκπαιδευτικός κάνει από μόνος του ό,τι θέλει ίσως ενδεχομένως και να αποτύχει...το αποτέλεσμα να είναι τελείως διαφορετικό από αυτό που επιθυμεί...»

Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν ακριβώς την ιδιαίτερα έντονη και συχνά αξεπέραστη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όταν καλούνται να διαχειριστούν μαθητές που αντιμετωπίζουν τέτοια φύσης ζητήματα στην καθημερινότητά τους. Τα περιστατικά μαθητών που αντιμετωπίζουν τέτοιες ιδιαιτερότητες είναι ιδιαίτερα συχνά στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, όπως αναφέρουν 5 εκπαιδευτικοί του δείγματος, με τον Ε22 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...σα διευθυντής τώρα που είμαι στο σχολείο έχω πολλά παιδιά με τέτοια προβλήματα και δεν ξέρουμε να το χειριστούμε και για αυτό το λόγο συμβουλευόμαστε το ΚΕΔΔΥ και τις υπηρεσίες του δημοσίου...»

Η προαναφερθείσα δυσκολία έγκειται μεταξύ άλλων στο ότι η διαχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές αποτελεί ένα πεδίο με το οποίο η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει έρθει σχεδόν καθόλου σε επαφή, ούτε στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις ούτε και στα πλαίσια των επιμορφώσεων. Το γεγονός αυτό επισημαίνεται από 5 εκπαιδευτικούς του δείγματος, με την Ε1 να σχολιάζει:

«Ερευνητής: Ενδεικτικά αυτό που είπατε για την ειδική αγωγή, νιώθετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση σχετικά με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/ και συναισθηματικές διαταραχές;

Ε1: Ναι σίγουρα σίγουρα γιατί όλα ήταν θεωρητικά και καμία πρακτική πάνω στο θέμα...και τη θεωρία πάντα τη ξεχνάς πρέπει να την εφαρμόσεις για να σου...να...να υπάρξει κάποιος μπουσουλός ας πούμε...εντάξει δεν υπάρχει κάποιος χρυσός κανόνας, αλλά λείπει αυτό το πράγμα, να σου δώσουν κάποια παραδείγματα, να σου πούνε επί του πρακτέου ότι θα γίνει αυτό, κι ότι είναι εφαρμόσιμο αυτό, δεν το λέμε στη θεωρία με βάση κάτι...μια έρευνα ξέρω 'γω που έχει γίνει πριν από 30 χρόνια...»

και την Ε11 να επισημαίνει:

«...ίσως εκεί που έχω ένα θεματάκι, επειδή το αντιμετώπισα και φέτος ένα θέμα, ήτανε για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες...εκεί μπορώ να πω ότι η επιμόρφωση που έχω μέχρι τώρα δεν μου επαρκεί...ας πούμε και για παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, με ειδικά προβλήματα...εκεί δεν έχω...δεν έχω και κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή...να το πω κι αυτό...»

Η έντονη ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στον τομέα αυτό συνοδεύεται από τις υψηλές τους προσδοκίες για τα ενδεχόμενα αποτελέσματα της συμμετοχής τους σε μια τέτοια επιμόρφωση. Πράγματι, 28 εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι η ενδεχόμενη συμβολή

μιας τέτοιας επιμορφώσεως θα ήταν ιδιαίτερα σημαντική στη συνεργασία τους με τους μαθητές τους και στη γενικότερη διαχείριση της τάξης. Η Ε9 αναφέρει ενδεικτικά:

«...σίγουρα θα βοηθούσε στη συνεργασία μου με τους μαθητές αυτούς και για αυτό θα ήταν κάτι που θα ήθελα να κάνω... για να βοηθηθώ και να καταλάβω το παιδί και να βελτιώσω τη σχέση μου και την παρέμβασή μου...»

ενώ και ο Ε22 σημειώνει:

«Ερευνητής: *Νιώθετε ότι αν συμμετείχατε σε τέτοιου είδους επιμορφώσεις, θα σας βοηθούσε αυτό στη συνεργασία σας με τους μαθητές;*

Ε22: *Πάρα πολύ, όχι μόνο θα με βοηθούσε...είναι επιτακτικό πρέπει οπωσδήποτε να γίνει...»*

Ως ιδιαίτερα σημαντική αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς και η αναμενόμενη συμβολή τέτοιων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στην συνολικότερη προσωπική τους εξέλιξη. Όπως αναφέρουν 25 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος η ενδεχόμενη συμμετοχή σε τέτοιου περιεχομένου επιμορφωτικές δραστηριότητες καλλιεργεί τον εκπαιδευτικό ως επιστήμονα, ως επαγγελματία αλλά και ως άνθρωπο γενικότερα, λόγω αυτού καθαυτού του συγκεκριμένου περιεχομένου, που άπτεται ακριβώς των ιδιαιτεροτήτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Η Ε13 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...πολύ...πάρα πολύ θα με βοηθούσε ένα τέτοιο πρόγραμμα...εγώ ας πούμε στα τόσα χρόνια προϋπηρεσίας φέτος συμβίωσα, να το πω έτσι, με ένα παιδάκι που είχε αυτισμό, πολύ μεγάλο αυτισμό, και ήταν ένα μάθημα ζωής για μένα αυτό το παιδάκι γιατί παρακολουθούσα πώς συμπεριφερόταν, τι έπρεπε να του κάνω, γιατί κι εγώ κάποια ώρα το κρατούσα...άρα λέω ότι θα 'ταν ωραίο να επιμορφωθώ στην ειδική αγωγή...θα με βοηθούσε κι εμένα...αλλά κοιτάξε θα βοηθούσε και όλους τους δασκάλους γιατί στις εφημερίες όλοι οι δάσκαλοι εμπλεκόμαστε, στο διάλειμμα, άρα θα πρέπει να 'χουμε ένα μάτι παραπάνω για αυτό το παιδάκι και θα πρέπει να ξέρουμε τι μπορεί να κάνει...»

ενώ και η Ε15 σχολιάζει:

«...αν τα χειριστείς λάθος αυτά τα παιδιά δεν μπορείς να τους προσφέρεις τίποτα...αντιθέτως τους κάνεις ζημιά...επιμορφώνοντας όμως τον εκπαιδευτικό σε τέτοια θέματα σίγουρα νιώθει κι ο ίδιος πιο σίγουρος, νιώθει αυτοπεποίθηση για αυτό που κάνει, και δε φοβάται ότι θα κάνει λάθος και σίγουρα θα το χειριστεί καλύτερα...»

Τα λεγόμενα της Ε15 καταδεικνύουν ακριβώς την ενδεχόμενη συμβολή τέτοιου είδους επιμορφώσεων σε μια αυξημένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης, κάτι που οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, ενισχύοντας παράλληλα την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού.

Τέτοιου περιεχομένου επιμορφώσεις δύνανται να συμβάλλουν, σύμφωνα με 24 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, και στην καλλιέργεια της συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους της σχολικής μονάδας, συμβάλλοντας έτσι στην εμπέδωση ενός καλύτερου κλίματος στο σύλλογο των διδασκόντων. Η Ε6 επισημαίνει:

«...ναι θα το 'θελα και με τους συναδέλφους να το συζητήσουμε...θα ξέραμε αφού θα ανταλλάσσαμε απόψεις και πώς να κινηθούμε...»

με την E26 να αναφέρει:

«...ναι ναι γιατί εκεί (ενν. στην περίπτωση ενός μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες) φάνηκε ότι ο καθένας μας είχε μια διαφορετική άποψη...μπορεί να είχαμε σε κάποια σημεία έτσι μια σύγκλιση αλλά έλεγε ένας, όχι με αυτό το παιδί να κάνουμε αυτό, μετά έλεγα εγώ, όχι να μην κάνουμε αυτό, ή έμπαινε ο καθένας μέσα και είχε και μία άλλη τακτική απέναντι σε αυτό (...) ο καθένας νόμιζε με αυτά που θεωρούσε έτσι ότι αυτό είναι το σωστό...δεν ξέραμε ποιος έχει δίκιο από όλους (...) είναι ένα θέμα που χωρίς επιμόρφωση δεν έχεις τη δυνατότητα να το αντιμετωπίσεις...»

και την E32 να σχολιάζει σχετικά:

«Ερευνητής: Νιώθετε ότι θα λειτουργεί και ο σύλλογος καλύτερα μέσα από μία τέτοια επιμόρφωση (...) να συνεργαστείτε κι ενδεχομένως πιο αποτελεσματικά;

E32: *Ναι ακριβώς, γιατί τώρα κακά τα ψέματα μένουμε σε κάποιες παρατηρήσεις και τίποτα άλλο...παρατηρήσεις που τις ανταλλάσσουμε μεταξύ μας και προσπαθούμε εμπειρικά να εφαρμόσουμε κάποια πράγματα που είτε διαβάσαμε είτε τα βρήκαμε στο ίντερνετ...εντάξει...όμως όταν γίνει μια επίσημη επιμόρφωση και με σαφείς οδηγίες και με παραδείγματα και με συμπεράσματα θα μας βοηθούσε πολύ περισσότερο...»*

Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι τέτοιου περιεχομένου επιμορφώσεις, με τις έγκυρες και αξιόπιστες γνώσεις που μπορούν να προσφέρουν, δύνανται να κινητοποιήσουν συζητήσεις και ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών, συνεργασία που θα στηρίζεται πλέον πάνω σε ένα στιβαρό επιστημονικό υπόβαθρο. Καθίσταται αναγκαία λοιπόν η διάχυση της επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε μια ουσιαστικότερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οποία είναι σε κάθε περίπτωση προς όφελος τόσο των ιδίων, όσο και των μαθητών αλλά και της σχολικής μονάδας στο σύνολό της. Σαν πολλαπλασιαστές και καταλύτες της διάχυσης της επιμόρφωσης μπορούν να λειτουργήσουν οι ήδη επιμορφωμένοι στα αντικείμενα αυτά εκπαιδευτικοί. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα του E29:

«Ερευνητής: Νιώθετε ότι θα συμβάλλει (ενν. μια επιμόρφωση σχετικά με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες) και στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση τέτοιων ζητημάτων σαν ομάδα;

E29: *Βεβαίως και εκεί η επιμόρφωση πρέπει να λειτουργεί και πολλαπλασιαστικά, δηλαδή ο κάθε σύλλογος διδασκόντων πρέπει να αφιερώνει χρόνο σε τέτοιες συζητήσεις και δράσεις ώστε να υπάρχει ένα αλληλοσυμπλήρωμα των γνώσεων γύρω από τέτοιες θεματικές...»*

Στην πράξη βέβαια η διάχυση της επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα και η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι πολύ δύσκολη, όπως επισημαίνουν 2 εκ των εκπαιδευτικών του δείγματος, με τον E7 να αναφέρει:

«...κοιτάζτε αυτό θα ήτανε μια ευχή...θα μπορούσε να βελτιωθεί το κλίμα σε ένα σχολείο ανάμεσα στους συναδέλφους αλλά και πάλι το θεωρώ δύσκολο...το θεωρώ πολύ δύσκολο...»

και τον E4 να σχολιάζει σχετικά:

«...σε ένα ιδεατό σχολείο θα 'πρεπε όλα τα προβλήματα κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή σε μία συνέλευση αργότερα να τα συζητάμε όλοι οι δάσκαλοι, αλλά δυστυχώς αυτό δε συμβαίνει,

είναι μία σπάνια περίπτωση...δεν ισχύει...μη σου πω υπάρχει και το αντίθετο...υπάρχει...και κόντρα υπάρχει...»

Η ηγεσία της σχολικής μονάδας είναι αυτή που μπορεί να δώσει εδώ λύσεις, φέροντας με προσωπικές πρωτοβουλίες τους εκπαιδευτικούς σε μια πρώτη επαφή με το αντικείμενο και προωθώντας τη συνεργασία πάνω σε τέτοια ζητήματα προς όφελος των μαθητών. Χαρακτηριστικά ο Ε22 αναφέρει:

«...σα διευθυντής τώρα που είμαι στο σχολείο έχω πολλά παιδιά με τέτοια προβλήματα και δεν ξέρουμε να το χειριστούμε και για αυτό το λόγο συμβουλευόμαστε το ΚΕΛΔΥ και τις υπηρεσίες του δημοσίου...αλλά θα ήταν πολύ καλύτερα να είμαστε κι εμείς γνώστες...καλώ όμως πολλές φορές αρμόδιους ανθρώπους, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, στο σχολείο για να κάνουν διάλεξη στους καθηγητές μας για το πως να αντιμετωπίσουμε αυτά τα παιδιά...»

Άλλωστε ο ρόλος της ηγεσίας είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής μονάδας κάτι που επηρεάζει με τη σειρά του καθοριστικά, μεταξύ άλλων, και τη συχνότητα και ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στους διδάσκοντες.

Από το σύνολο των 32 εκπαιδευτικών του δείγματος, 10 ήταν εκείνοι που μεταξύ άλλων στάθηκαν συγκεκριμένα και στα μαθησιακά αποτελέσματα επισημαίνοντας τη σημαντική ενδεχόμενη συμβολή της συμμετοχής τους σε τέτοιου περιεχομένου δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, στο διδακτικό έργο και την ποιότητα των μαθησιακών αυτών αποτελεσμάτων. Ενδεικτικά η Ε15 αναφέρει:

«...θεωρώ ότι εφόσον θα είχα τη γνώση τη σωστή που θα έπρεπε να χειριστώ αυτά τα παιδιά, είτε σε μαθησιακό επίπεδο είτε σε επίπεδο συμπεριφοράς, σίγουρα θα ήτανε θετικό αυτό για τους μικρούς μαθητές και για τους γονείς τους επίσης...αν τα χειριστείς λάθος αυτά τα παιδιά δεν μπορείς να τους προσφέρεις τίποτα...αντιθέτως τους κάνεις ζημιά...επιμορφώνοντας όμως τον εκπαιδευτικό σε τέτοια θέματα σίγουρα νιώθει κι ο ίδιος πιο σίγουρος νιώθει αυτοπεποίθηση για αυτό που κάνει και δε φοβάται ότι θα κάνει λάθος...και σίγουρα θα το χειριστεί καλύτερα...»

Η συνεργασία και η διαχείριση γονέων μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα ακόμα πεδίο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν έντονες δυσκολίες και στο οποίο αναμένουν σημαντική τη συμβολή μια ενδεχομένης τέτοιου περιεχομένου επιμόρφωσής τους. Τέσσερις εκπαιδευτικοί του δείγματος επισημαίνουν την παράμετρο αυτή με την Ε24 να σχολιάζει:

«Ερευνητής: Θα βοηθούσε (ενν. μια επιμόρφωση πάνω στη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες) πιστεύετε εσάς και στη συνεργασία με τους μαθητές ενδεχομένως και με τους συναδέλφους σας;

Ε24: *Πάντα η γνώση αυτή βοηθάει σε κάνει καλύτερο σου δείχνει και τρόπους προσέγγισης τόσο με τους συναδέλφους όσο και με τους γονείς γιατί είναι δύσκολο να διαχειριστείς ενήλικες ανθρώπους γενικότερα που έχουν παγιωμένα κάποια πράγματα και που είναι πολύ δύσκολο να τα αλλάξεις ή να τους τα τροποποιήσεις ή να τους πεις ας πούμε ότι, ξέρεις με τον τρόπο που δεν θα τους θίξεις, στο σημείο που δεν θα τους θίξεις, ότι αυτό μήπως θα μπορούσαμε να το δούμε και από αυτή την οπτική γωνία, να δούμε ας πούμε τι αποτέλεσμα θα έχει...γενικότερα χρειάζεται ευελιξία...και τέτοιου είδους σπουδές πάνω στην ψυχολογία σου χαρίζουν αυτήν τη δυνατότητα...σου δίνουν τη δυνατότητα αυτή...»*

Η Ε24, που έχει μία βαθύτερη γνώση του αντικειμένου καθώς τυγχάνει δασκάλα ειδικής αγωγής, επισημαίνει τη συμβολή τέτοιων επιμορφώσεων και στην καλύτερη συνεργασία με τους ειδικούς επιστήμονες. Το σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς μια μεγάλης κλίμακας συνεργασία, τόσο με συναδέλφους όσο και με ειδικούς επιστήμονες, είναι απαραίτητη για την παροχή της βέλτιστης εξατομικευμένης βοήθειας στους μαθητές που αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες. Η Ε24 εντοπίζει τον κρίσιμο ηθικοπλαστικό ρόλο του εκπαιδευτικού σε όλο αυτό το εύρος της προσφοράς στα παιδιά που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους ιδιαιτερότητες. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενά της:

«Ε24: ...στο σχολείο μας έχουμε την τύχη τα τελευταία χρόνια να λειτουργεί ΕΔΕΑΥ, είναι μια επιστημονική επιτροπή διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των παιδιών αυτών και των οικογενειών και έχουμε και την συνδρομή ψυχολόγου και κοινωνικής λειτουργού μία φορά τη βδομάδα βέβαια και προσπαθούμε να βάλουμε σε προτεραιότητα τις SOS περιπτώσεις, δηλαδή αυτές που είναι πιο δύσκολες όχι τόσο πολύ στο γνωστικό κομμάτι γιατί περισσότερο σε ενδιαφέρει η ψυχή του παιδιού πρώτα και μετά ας πούμε η γνώση...πρώτα πλάθουμε ψυχές και μετά...

Ερευνητής: Νιώθετε ότι κερδίζετε μέσα από αυτή τη συνεργασία με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς;

Ε24: Ναι σαφέστατα, σαφέστατα γιατί ο καθένας έχει το δικό του κομμάτι, αλληλεπιδρούμε μεταξύ μας κι ο καθένας από το κομμάτι του αξιολογούμε το μαθητή και ερχόμαστε και σε επαφή με την οικογένεια και προσπαθούμε να βρούμε όλοι μαζί την κατάλληλη λύση...κάτι δηλαδή που θα βοηθήσει και το παιδί και την οικογένεια και το σχολείο γενικότερα...»

Φαίνεται κρίσιμης λοιπόν σημασίας η παρουσία των ειδικών αυτών επιστημόνων αλλά και αυτών καθ'αυτών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στις σχολικές μονάδες, όπως επισημαίνεται από 4 εκπαιδευτικούς του δείγματος. Οι ειδικοί επιστήμονες αναμένεται να συμβουλεύουν και να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής στη διαχείριση μαθητών που αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες, ώστε να εξασφαλίζεται η προαναφερθείσα βέλτιστη δυνατή εξατομικευμένη βοήθεια στους μαθητές αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής από την άλλη με την εξειδικευμένη παιδαγωγική τους κατάρτιση μπορούν και αυτοί να συμβουλεύουν πιο άμεσα τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής του σχολείου αλλά και να παρέχουν στοχευμένη, ουσιαστική και συστηματική στήριξη στους μαθητές που αντιμετωπίζουν τέτοιας φύσης δυσκολίες στα τμήματα ένταξης, στα οποία διδάσκουν. Ο Ε25 αναφέρει ενδεικτικά:

«...φυσικά και το νιώθω ότι θέλω (ενν. επιμόρφωση πάνω στις μαθησιακές δυσκολίες) βέβαια αυτό που νιώθω περισσότερο είναι ότι εγώ δεν μπορώ να αντικαταστήσω σε περιπτώσεις μαθησιακών προβλημάτων που, προς Θεού εννοώ περιπτώσεις μαθητών που πρέπει να έχουνε κάποια υποστήριξη, δεν μπορώ να αντικαταστήσω κάποιον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, δεν πρέπει να το κάνω γιατί δε νιώθω πολυεργαλείο, κανένας εκπαιδευτικός δεν είναι πολυεργαλείο...είμαστε εστιασμένοι στη γενική παιδεία αυτή τη στιγμή, δυστυχώς είχαμε σπουδές τέτοιου είδους γενικής κατεύθυνσης οπότε χάσαμε μέχρι τώρα αυτή την...πιθανότητα να μάθουμε πράγματα πάνω στην ειδή αγωγή, σε ζητήματα ειδικά...θεωρώ λοιπόν ότι ένα οργανωμένο σχολείο και μια οργανωμένη τάξη φυσικά και οφείλει όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν περισσότερες γνώσεις πάνω σε αυτό και να επιμορφώνονται διαρκώς, όχι μόνο έκανα κάτι και τελείωσα, γιατί ειδικά σ' αυτό το θέμα είναι τόσες οι διαφοροποιήσεις καθημερινά που όλοι

είμαστε αμαθείς (...) από 'κει κι έπειτα το να υπάρχουν άνθρωποι όπως είμαστε τυχεροί που στο σχολείο μας υπάρχει τμήμα ένταξης για παράδειγμα γιατί υπάρχουνε δύο δασκάλες που ενδιαφέρονται πάρα πολύ και που έχουνε απόλυτες γνώσεις που κι εμείς τις συμβουλευόμαστε...οπότε είναι πάρα πολύ μεγάλη ανάγκη τα σχολεία πλέον, όταν μιλάμε για συμπερίληψη, τα σχολεία να είναι οργανωμένα ειδικά στις περιπτώσεις μαθησιακών προβλημάτων...»

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκφράστηκαν επίσης και ως προς τη μορφή των επιμορφώσεων που χρειάζονται πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο της διαχείρισης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές. Φαίνεται λοιπόν ότι επιζητούν βιωματικού χαρακτήρα επιμορφώσεις, οι οποίες να προσφέρουν άμεσες και πρακτικές γνώσεις επί του αντικειμένου. Τέσσερις εκπαιδευτικοί κινούνται σε αυτό το μήκος κύματος με την Ε15 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...παίρνεις γνώσεις μέσα από τις επιμορφώσεις για αυτά τα θέματα, τα οποία μπορεί να μην τα είχες ξανακούσει ποτέ...αποκτάς όμως τόσο σημαντικές γνώσεις τις οποίες άμεσα μετά τις εφαρμόζεις και άμεσα βλέπεις αποτελέσματα...»

Στο σημείο αυτό φαίνεται ότι η θεσμοθέτηση του mentoring, το οποίο χαρακτηρίζεται από την μετάδοση της εμπειρίας και των πρακτικών γνώσεων των εμπειρότερων προς του νεότερους εκπαιδευτικούς, θα μπορούσε να δώσει σημαντικές απαντήσεις στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως φαίνεται εστιάζονται ακριβώς σε πρακτικές διαχείρισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης.

Ο Ε7 καταδεικνύει την ανεπάρκεια των σχολικών συμβούλων να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στα κρίσιμα αυτά ζητήματα, επιζητώντας επιμορφώσεις από ειδικούς επιστήμονες αλλά και από δασκάλους με εμπειρία και γνώση επί του αντικειμένου:

«...ναι ναι ειδικά σε αυτόν τον τομέα πρέπει να υπάρξει μεγάλη βοήθεια από ειδικούς επιστήμονες για τα παιδιά αυτά με μαθησιακές δυσκολίες και με συναισθηματικές διαταραχές...γιατί αυτό δεν το διδαχθήκαμε ποτέ στην παιδαγωγική ακαδημία Τριπόλεως...ήταν κάτι που έλειψε...και δεν το διδαχθήκαμε και στα σεμινάρια των σχολικών συμβούλων...μια τέτοια επιμόρφωση θα με βοηθούσε να αναπτυχθώ σαν επιστήμονας και σαν εκπαιδευτικός, αρκεί να γίνεται από τους σωστούς παιδαγωγούς και ψυχολόγους...και πιστεύω και το άλλο...πιστεύω ότι στα σεμινάρια και στις εκπαιδευτικές ημερίδες, εκτός από τους ειδικούς επιστήμονες, παιδαγωγούς και ψυχολόγους, πρέπει και οι δάσκαλοι που έχουμε πολύ παραπάνω γνώσεις σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο, σε κάποιο μάθημα από κάποιους άλλους δασκάλους, γιατί έχουμε ασχοληθεί με το αντικείμενο αυτό, μπορούμε κι εμείς να διδάσκουμε στα σεμινάρια αυτά και να βοηθήσουμε τους άλλους δασκάλους σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς τομείς ή σε συγκεκριμένα μαθήματα...»

Μόλις 2 εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως δε χρειάζονται επιμόρφωση στο πεδίο αυτό. Ενδεικτικά η Ε27 σχολιάζει:

«...λοιπόν, για να είμαι ειλικρινής όλα τα χρόνια είχα να αντιμετωπίσω τέτοιους μαθητές, παρόλα αυτά όμως εάν υπάρχει καλή διάθεση από τον καθηγητή όλα μπορούν να γίνουν...θεωρώ ότι ξανά οι μαθητές αυτοί δεν πρέπει να βρίσκονται εκτός τάξης, πρέπει να βρίσκονται μέσα στην τάξη απλά η τάξη θα πρέπει να είναι περιορισμένη σε αριθμό...αυτά τα παιδάκια πρέπει να κοινωνικοποιούνται πρέπει να αντιμετωπίζονται μέσα στην τάξη όπως οι υπόλοιποι μαθητές, δε θεωρώ ότι πρέπει να τους βλέπεις διαφορετικά...απλά για να μπορείς να τους βοηθήσεις

περισσότερο πρέπει να είναι μειωμένος ο αριθμός...ούτε εκεί θεωρώ ότι θα μου χρειαζόταν μία επιπλέον επιμόρφωση...»

κάτι βέβαια που έρχεται σε αντίθεση με τα λεγόμενα της E24 η οποία επισημαίνει την σταθερή ωφέλεια που έχει κάθε εκπαιδευτικός μέσα από την επαφή του με καινούργια ευρήματα, ειδικά στο αντικείμενο των μαθησιακών δυσκολιών όπου πάντα υπάρχουν μεγάλα περιθώρια βελτίωσης και εξέλιξης του εκπαιδευτικού:

«...καλύφθηκαν (ενν. οι ανάγκες μου στο επιστημονικό αντικείμενο) αλλά όμως ως ένα βαθμό, πάντα υπάρχει περιθώριο ποτέ δεν είναι αρκετό, πάντα μπορείς να πας πιο κάτω πάντα μπορείς να κάνεις το κάτι άλλο, να ψαχτείς δηλαδή για να κάνεις κάτι διαφορετικό (...) ναι ναι νιώθω ότι ποτέ δεν τελειώνει αυτό...ότι κάθε παιδί έχει μια δική του προσωπικότητα και θέλει τη δική του προσέγγιση...μαγικές συνταγές και λύσεις δεν υπάρχουνε...»

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, ένας είναι εκείνος που επισημαίνει την προσέγγιση στο φάσμα της συνταξιοδότησης ως καθοριστικό ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή του σε τέτοιες δραστηριότητες. Συγκεκριμένα λοιπόν ο E28 αναφέρει:

«...θα το επιθυμούσα αλλά (...) είναι λίγος ο χρόνος εν τω μεταξύ που έχω στην εκπαίδευση στο μέλλον...δηλαδή τα δύο χρόνια δεν νομίζω ότι μου φτάνουνε να επιμορφωθώ επάνω σε αυτό το αντικείμενο και να εφαρμόσω τις στρατηγικές που θα μάθω...γιατί σε δύο χρόνια θα έχω αποχωρήσει...»

2.2.3.3. Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό στον οποίο νιώθουν την ανάγκη να επιμορφωθούν πάνω στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Από τους 32 εκπαιδευτικούς του δείγματος, 18 ήταν εκείνοι που επεσήμαναν την έντονη ανάγκη τους για επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση μια πολυπολιτισμικής τάξης, με την E5 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Ερευνητής: Νιώθετε ότι θα θέλατε κάποια στιγμή να επιμορφωθείτε σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης;

E5: *Ναι σίγουρα γιατί κι αυτό πάλι είναι σημαντικό...πλέον στην κοινωνία μας έχουμε και από διαφορετικές εθνικότητες παιδάκια, οπότε όλα αυτά χρειάζονται και ειδικό χειρισμό ώστε να αφομοιωθούν και να κάνουν όλα μαζί...να γίνει μία παρέα να μην υπάρχει...ο ένας είναι από 'κει ο άλλος από δω...»*

Η έντονη αυτή ανάγκη ανακύπτει αφενός από την εντυπωσιακή αύξηση του ποσοστού των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στις τάξεις του ελληνικού σχολείου στη διάρκεια των τελευταίων ετών, αύξηση που οφείλεται μεταξύ άλλων και στα έντονα μεταναστευτικά ρεύματα που περνούν από τη χώρα μας. Η έντονη αύξηση της παρουσίας μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα επισημαίνεται από 8 εκπαιδευτικούς του δείγματος, με τον E7 να αναφέρει:

«...κοιτάζτε πιστεύω ότι είναι το πιο δύσκολο για ένα δάσκαλο μία πολυπολιτισμική τάξη, που έχει παιδιά...ο δάσκαλος που θα έχει παιδιά από πολλές χώρες και διαφορετικούς πολιτισμούς,

διαφορετικές κουλτούρες...πιστεύω ότι εκεί πρέπει να δοθεί η μεγαλύτερη βοήθεια στους δασκάλους...γιατί ο Έλληνας δάσκαλος τα τελευταία χρόνια αντιμετωπίζει αυτό το πολύ σημαντικό πρόβλημα, που δεν έχει καμία επιμόρφωση πάνω στο θέμα αυτό...να αντιμετωπίσει παιδιά από άλλες χώρες μέσα στην τάξη με διαφορετικούς πολιτισμούς, διαφορετικές κουλτούρες...και παιδιά που έχουν έρθει από εμπόλεμες ζώνες, από χώρες με πολέμους...παιδιά δυστυχημένα και βασανισμένα παιδιά...»

Αφετέρου, η προαναφερθείσα έντονη ανάγκη προκύπτει και από την ανεπαρκή ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και τη συνολικότερη μηδενική στήριξη της πολιτείας στους εκπαιδευτικούς σχετικά ακριβώς με το ζήτημα της διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης, όπως υπογραμμίζεται από 5 εκπαιδευτικούς του δείγματος. Χαρακτηριστικά ο E22 σχολιάζει:

«Ερευνητής: Οι διαθέσιμες γνώσεις και οι στρατηγικές δεν επαρκούν πάντα για την καθοδήγηση μαθητών που προέρχονται από περιβάλλοντα εκτός της χώρας μας;

E22: Καθόλου δεν βοηθάνε, δεν έχουμε μάθει **τίποτα** πάνω σε αυτά...»

Ακόμα 10 εκπαιδευτικοί του δείγματος υπογράμμισαν την μεγάλη τους επιθυμία για συμμετοχή σε τέτοιου περιεχομένου επιμορφώσεις, με την E24 να σημειώνει:

«Ερευνητής: Νιώθετε ότι θα χρειαζόσασταν μία επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης;

E24: Ναι ναι ναι θα μου άρεσε και να εμπλακώ σε δομές προσφύγων θα μου άρεσε, είναι μια πρόκληση θα έλεγα και αυτή για μένα, γιατί είναι εντελώς διαφορετικός ο τρόπος προσέγγισης...γιατί σέβεσαι την κουλτούρα τους, την κουλτούρα που κουβαλάν, δε θέλεις να τους αφομοιώσεις να τους κάνεις χωνί να τους περάσεις από μπλέντερ και να τους φέρεις στα δικά μας δεδομένα...ναι μεν θα τους δώσεις ας πούμε τον πολιτισμό και τα στοιχεία ας πούμε της κοινωνίας και τους κράτους που ζουν, ωστόσο με σεβασμό στα δικά τους στοιχεία, σε αυτά που φέρνουν μαζί τους και που κουβαλάν και που γιατί όχι να μην δώσουν και αυτοί τα δικά τους στα δικά μας παιδιά...»

Ο παραπάνω διαχωρισμός ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που εξέφρασαν την ανάγκη και σε εκπαιδευτικούς που εξέφρασαν την επιθυμία για συμμετοχή σε τέτοιες επιμορφώσεις έγινε με κριτήριο το τι από τα δύο εκφράστηκε από τους ίδιους εντονότερα. Η επιθυμία και η ανάγκη για συμμετοχή σε τέτοιου περιεχομένου επιμορφώσεις συνυπάρχουν στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών.

Εντούτοις υπάρχουν και περιπτώσεις στις οποίες δεν έχει ανακύψει αυτή καθαυτή η ανάγκη για επιμόρφωση καθώς υπάρχουν τάξεις στις οποίες δεν εμφανίζεται τόσο έντονο το πολυπολιτισμικό στοιχείο. Τρεις εκ των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνουν ότι μολονότι η ανάγκη δεν ανακύπτει τόσο έντονα από την καθημερινή σχολική πράξη, επιζητούν σε κάθε περίπτωση τέτοιου περιεχομένου επιμορφώσεις λόγω της μεγάλης σημασίας και ενδεχόμενης προσφοράς τους, αλλά και λόγω του μεγάλου επιστημονικού ενδιαφέροντος που αυτές παρουσιάζουν. Η E16 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...βέβαια εργαζόμαι σε ένα σχολείο που δεν έχουμε αλλοδαπούς...σίγουρα οι δάσκαλοι το αντιμετωπίζουν αυτό ή στα πολυπολιτισμικά σχολεία στην Αθήνα κυρίως...εγώ είμαι σε ένα σχολείο που δεν έχουμε μαθητές άλλων εθνικοτήτων (...) θα είχε ενδιαφέρον πολύ να ασχοληθώ

ναι ναι (...) ο λόγος που δεν έχω ασχοληθεί είναι ότι έχω επαναπαυθεί επειδή δεν έχουμε αλλοδαπά παιδιά στο σχολείο...αλλιώς είναι πολύ ενδιαφέρον βέβαια δεν το συζητάμε...»

Η έντονη ανάγκη και επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στον τομέα αυτό συνοδεύεται από τις υψηλές τους προσδοκίες για τα ενδεχόμενα αποτελέσματα της συμμετοχής τους σε μια τέτοια επιμόρφωση. Πράγματι, 28 εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι η ενδεχόμενη συμβολή μιας τέτοιας επιμόρφωσης θα ήταν ιδιαίτερα σημαντική στη συνεργασία τους με τους μαθητές τους, πόσο δε μάλλον με τους μαθητές αυτούς που προέρχονται από τα διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, στη βελτίωση του κλίματος της τάξης, στη γενικότερη καλύτερη διαχείρισή της, στη βελτίωση του διδακτικού έργου και της διαδικασίας μάθησης και τελικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ο Ε7 αναφέρει ενδεικτικά:

«...πιστεύω ότι θα βοηθήσει πολύ το δάσκαλο να βοηθήσει τα παιδιά αυτά που προέρχονται από άλλες κουλτούρες (...) πιστεύω ότι θα με βοηθούσε να αντιμετωπίσω τα όποια προβλήματα μέσα στην τάξη...»

Οι πρακτικές και οι στρατηγικές με τις οποίες μπορούν τέτοιου είδους δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης να εξοπλίσουν τον εκπαιδευτικό, και οι οποίες βοηθούν στην προαναφερθείσα καλύτερη διαχείριση της τάξης και των όποιων προβλημάτων σχετίζονται με το διαπολιτισμικό της χαρακτήρα, συμβάλλουν πολύ σημαντικά σε μια αυξημένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης και συνεπώς στη βελτίωση των επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η Ε15 σχολιάζει σχετικά:

«...παίρνεις γνώσεις μέσα από τις επιμορφώσεις για αυτά τα θέματα, τα οποία μπορεί να μην τα είχες ξανακούσει ποτέ...αποκτάς όμως τόσο σημαντικές γνώσεις τις οποίες άμεσα μετά τις εφαρμόζεις και άμεσα βλέπεις αποτελέσματα...»

Ως ιδιαίτερα σημαντική αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς και η αναμενόμενη συμβολή τέτοιων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στην συνολικότερη προσωπική τους εξέλιξη. Όπως αναφέρουν 22 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος η ενδεχόμενη συμμετοχή σε τέτοιου περιεχομένου επιμορφωτικές δραστηριότητες καλλιεργεί τον εκπαιδευτικό ως επιστήμονα, ως επαγγελματία αλλά και ως άνθρωπο γενικότερα, λόγω αυτού καθαυτού του συγκεκριμένου περιεχομένου, που άπτεται ακριβώς της διαπολιτισμικότητας. Η Ε23 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...βέβαια θα με ολοκλήρωνε σαν εκπαιδευτικό και σαν επιστήμονα (ενν. μια τέτοια επιμόρφωση)...»

με τον Ε29 να επισημαίνει:

«...όλα αυτά βοηθούν το άνθρωπο να γίνεται περισσότερο άνθρωπος...»

και την Ε32 να σχολιάζει:

«...θα μάθαινα στοιχεία του άλλου πολιτισμού, θα μάθαινα νέες πρακτικές για το πώς θα μπορούσα καλύτερα να διαχειριστώ παιδιά που δεν έχουν μεγαλώσει στη χώρα μας ή που έχουν άλλο πολιτισμικό επίπεδο...οπωσδήποτε θα βοηθούσε στην εξέλιξή μας...όλους τους εκπαιδευτικούς θεωρώ...»

Τέτοιου περιεχομένου επιμορφώσεις δύνανται να συμβάλλουν, σύμφωνα με 24 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, και στην καλλιέργεια της συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους της σχολικής μονάδας, συμβάλλοντας έτσι στην εμπέδωση ενός καλύτερου κλίματος στο σύλλογο των διδασκόντων. Η Ε9 επισημαίνει:

«...σίγουρα θα βοηθούσε (ενν. μια τέτοια επιμόρφωση) στη συνεργασία με τους συναδέλφους (...) βεβαίως θα βελτιωνόταν (ενν. μέσα από μία τέτοια συνεργασία) και το κλίμα...όταν μπορείς να μιλάς για κοινά προβλήματα και να τα αντιμετωπίζεις σε ομαδικό κλίμα με τους συναδέλφους σου...και να νιώθεις...που να μπορείς να αφουγκραστείς και να καταλάβεις τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει ο συνάδελφος και εσύ να 'χεις τα ίδια...και βέβαια βελτιώνονται οι σχέσεις...»

ενώ και η Ε15 σχολιάζει σχετικά:

«...θα βοηθούσε πάρα πολύ (μια τέτοια επιμόρφωση στη συνεργασία με τους συναδέλφους) και μερικές φορές μάλιστα θα βοηθάει ακόμα περισσότερο σε εκπαιδευτικούς που ενδεχομένως να μην είχαν επιμορφωθεί, να μην έχουν καθόλου γνώσεις πάνω σε αυτό το θέμα, οπότε μέσα από συζήτηση με εκπαιδευτικούς που έχουν αποκτήσει τέτοιες γνώσεις από τις επιμορφώσεις που έχουν πάει να μπορέσουν κι αυτοί να χειριστούν καλύτερα κάποιες τέτοιες περιπτώσεις...και σίγουρα όλο το σχολείο αποκτώντας αυτές τις γνώσεις από εκπαιδευτικούς που έχουν επιμορφωθεί και όταν έχουν ενημερωθεί είτε ο ένας ενημερώνει τον άλλο για αυτά που έχει αποκτήσει, ομαδικά πλέον συνεργαζόμενοι μπορούν να ρυθμίσουν καταστάσεις δύσκολες και να βοηθήσουν τους μαθητές...»

Φαίνεται ότι τέτοιου περιεχομένου επιμορφώσεις, με τις έγκυρες και αξιόπιστες γνώσεις που μπορούν να προσφέρουν, δύνανται να κινητοποιήσουν συζητήσεις και ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών, συνεργασία που θα στηρίζεται πλέον πάνω σε ένα στιβαρό επιστημονικό υπόβαθρο. Καθίσταται αναγκαία λοιπόν η διάχυση της επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε μια ουσιαστικότερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οποία είναι σε κάθε περίπτωση προς όφελος τόσο των ίδιων, όσο και των μαθητών αλλά και της σχολικής μονάδας στο σύνολό της. Σαν πολλαπλασιαστές και καταλύτες της διάχυσης της επιμόρφωσης μπορούν να λειτουργήσουν οι ήδη επιμορφωμένοι στα αντικείμενα αυτά εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν κεφάλαιο για τη σχολική μονάδα.

Στην πράξη βέβαια η διάχυση της επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα και η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι πολύ δύσκολη, όπως επισημαίνουν 4 εκ των εκπαιδευτικών του δείγματος, με τον Ε7 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...κοιτάζτε πιστεύω ότι τα σεμινάρια αυτά θα βοηθήσουν και τη συνεργασία των δασκάλων στο σχολείο...αλλά το σημαντικότερο είναι να το θέλουν οι δάσκαλοι να συνεργαστούν στο σχολείο, γιατί δυστυχώς οι περισσότεροι δεν θέλουν να συνεργάζονται με άλλους δασκάλους...»

ενώ και ο Ε8 σχολιάζει:

«...στο θέμα της συνεργασίας εκπαιδευτικών στα σχολεία υπάρχει θέμα...εγώ αυτό βλέπω...δεν ξέρω πώς ήταν παλιά, τα προηγούμενα χρόνια...τα τελευταία χρόνια αυτό βλέπω, υπάρχει θέμα, γιατί είναι πολλά τα προβλήματα...και προσωπικά και εντός του σχολείου...οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών...δεν συνεργάζονται εύκολα...»

Η συνεργασία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών είναι ένα ακόμα πεδίο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν έντονες δυσκολίες και στο οποίο αναμένουν σημαντική τη συμβολή μιας ενδεχόμενης τέτοιου περιεχομένου επιμόρφωσής τους. Τρεις εκπαιδευτικοί του δείγματος καταγράφουν την παράμετρο αυτή με την E11 να επισημαίνει:

«...φέτος επειδή είχα μια Ιορδανή μαθήτρια, η οποία...ο μπαμπάς της ας πούμε μιλάει μόνο αραβικά, δεν ξέρει καθόλου ελληνικά, μιλάει αγγλικά λίγα...η μαθήτρια η συγκεκριμένη, την είχαμε από την πρώτη γυμνασίου, φέτος στην τρίτη γυμνασίου...λοιπόν...παρουσιάστηκε το θέμα με τις ηλεκτρονικές εγγραφές...για να μπορέσω να τη γράψω, βοηθούσα πάρα πολύ και τους γονείς να τα γράψουμε τα παιδιά τους στο λύκειο...κάποια στιγμή ήρθε ο μπαμπάς εκεί...σπασμένα αγγλικά ο μπαμπάς, προσπαθούσα να συνεννοηθούμε στα αγγλικά, κάποια στιγμή δεν μπορούσαμε να συνεννοηθούμε για τα στοιχεία του...φώναξα τη μαθήτρια...μιλούσε μεταξύ μας ελληνικά, μετέφραζε στον πατέρα της αραβικά και γινόταν αυτό...αγγλικά εγώ στον πατέρα της (γέλια) (...) μια τέτοια επιμόρφωση θα είχε σίγουρα πάρα πολύ μεγάλα οφέλη και στη συνεργασία με τους γονείς...και σίγουρα πιστεύω ότι επειδή τουλάχιστον στην αρχή σε αντιμετωπίζουν λίγο έτσι επιφυλακτικά αυτοί που έρχονται από άλλες χώρες...εάν ας πούμε είχαμε τη δυνατότητα πιστεύω και με τους γονείς αυτούς θα είχαμε και καλύτερη συνεργασία για τα παιδιά τους...σαφέστατα...»

Όπως στην περίπτωση των επιμορφωτικών αναγκών σχετικά με τη διαχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, έτσι και εδώ οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιζητούν βιωματικού χαρακτήρα επιμορφώσεις, οι οποίες να προσφέρουν άμεσες και πρακτικές γνώσεις επί του αντικείμενου. Ενδεικτικά είναι τα λεγόμενα της E15:

«...παίρνεις γνώσεις μέσα από τις επιμορφώσεις για αυτά τα θέματα, τα οποία μπορεί να μην τα είχες ξανακούσει ποτέ...αποκτάς όμως τόσο σημαντικές γνώσεις τις οποίες άμεσα μετά τις εφαρμόζεις και άμεσα βλέπεις αποτελέσματα...»

Ο E7 στέκεται στη σημασία της κουλτούρας και της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού για τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, χωρίς να παραγνωρίζει βέβαια τη μεγάλη σημασία των επιμορφώσεων στο αντικείμενο αυτό:

«...ναι ναι πιστεύω ότι θα με βοηθούσε πάρα πολύ (ενν. μια επιμόρφωση πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση) να αντιμετωπίσω τα προβλήματα μέσα στην τάξη, αλλά πιστεύω ότι την πιο μεγάλη ευθύνη για τις συγκρούσεις μαθητών μέσα στην τάξη είτε είναι από ίδια χώρα είτε από διαφορετικές χώρες την έχει ο δάσκαλος...γιατί εγώ ποτέ δεν επέτρεψα στη δική μου τάξη το ένα παιδί, όχι να χτυπήσει άλλο παιδί ή να το προσβάλλει, ούτε να το αγριοκοιτάζει δεν επέτρεψα ποτέ...δεν επέτρεψα ποτέ να προσβάλλει ένα παιδί ένα άλλο παιδί...γιατί πάνω από όλα είναι ο αλληλοσεβασμός των παιδιών μέσα στην τάξη...»

Μόλις 3 εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν πως δε χρειάζονται επιμόρφωση στο πεδίο αυτό ή έστω δε νιώθουν έντονη αυτήν την ανάγκη. Ενδεικτικά η E27 σχολιάζει:

«...το καλό στη δικιά μου περίπτωση είναι ότι επειδή πάω σε λύκειο τα παιδιά έχουν ήδη δημιουργήσει τις σχέσεις μεταξύ τους...ποτέ δεν έχω δει να υπάρχουν συγκρούσεις...τα περισσότερα παιδιά επειδή έχουνε βρεθεί εδώ στη χώρα πάρα πολλά χρόνια έχουν ενσωματωθεί στην ελληνική κοινωνία (...) εγώ τουλάχιστον τα χρόνια που βρίσκομαι δεν μπορώ να θυμηθώ ένα περιστατικό το οποίο να μου 'χει προξενήσει έτσι, να μου 'χει κεντρίσει το ενδιαφέρον (...) παρόλα αυτά θεωρώ ότι αν υπήρχε κάτι το οποίο θα 'πρεπε να κάνουμε πολύ ευχαρίστως να το

παρακολουθήσω (...) όχι κάτι πάρα πολύ αναλυτικό...θεωρώ ότι πάντα σε βοηθάνε να παίρνεις νέες ιδέες τέτοια πράγματα αλλά δεν τη νιώθω (ενν. τόσο έντονη την ανάγκη για επιμόρφωση)...ας πούμε ότι έχω κάποιο σοβαρό πρόβλημα στην τάξη που θα 'πρεπε να το αντιμετωπίσω...βέβαια ίσως και να 'πρεπε να ενημερωθώ νωρίτερα, γιατί μπορεί να μου προκύψει...ποτέ δεν ξέρεις...αλλά εντάξει δεν μου 'χει συμβεί κάτι τραγικό...»

με τον E14 να αναφέρει:

«...**Ερευνητής:** Θα θέλατε να επιμορφωθείτε σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης;

E14: Όχι δεν με ενδιαφέρει κάτι τέτοιο...»

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, ένας είναι εκείνος που επισημαίνει την προσέγγιση στο φάσμα της συνταξιοδότησης ως καθοριστικό ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή του σε τέτοιες δραστηριότητες. Συγκεκριμένα λοιπόν ο E18 αναφέρει:

«**Ερευνητής:** Νιώθετε ότι θα χρειαζόταν κάποια στιγμή να επιμορφωθείτε σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης;

E18: Εάν ήμουν 35 χρόνων σίγουρα γιατί αργά ή γρήγορα οι μετανάστες όπως και σε όλες τις χώρες του κόσμου, θα μπουν και στο δικό μας παιχνίδι και θεωρούμε ότι είναι και ανθρώπινο. Εκεί λογικά μία επιμόρφωση θα είναι απαραίτητη...σίγουρα θα είναι απαραίτητη...απλά σε προσωπικό επίπεδο...έτσι...»

2.2.3.4. Νέες Διδακτικές Μέθοδοι

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό στον οποίο νιώθουν την ανάγκη να επιμορφωθούν πάνω στη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, ήτοι 30 εκ των 32 εκπαιδευτικών, δήλωσαν την έντονη ανάγκη και συνάμα επιθυμία τους να επιμορφωθούν σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, εκφράζοντας βέβαια σε ορισμένες περιπτώσεις μια ελαφρά αμφιβολία για το εάν οι κατά τα άλλα ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες καινοτομίες μπορούν πράγματι να είναι τόσο αποτελεσματικές όσο υπόσχονται στο πλαίσιο της ελληνικής τάξης. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα του E25:

«**Ερευνητής:** Θα θέλατε να επιμορφωθείτε σχετικά με τη γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων ακόμα περισσότερο;

E25: Φυσικά φυσικά φυσικά εγώ δε νομίζω ότι αυτό σταματάει ποτέ δεδομένου ότι τα πάντα είναι ένας πειραματισμός γύρω από την εκπαίδευση...οπότε κάθε πειραματισμός έχει κάποια θετικά και κάποια αρνητικά...οπότε πρέπει να είμαστε πάντα ενημερωμένοι τι από αυτό που εφαρμόσαμε ας πούμε απέδωσε και τι όχι...άρα ποτέ δε σταματάει αυτό ούτως ή άλλως...είναι μία διαδικασία της διαρκούς αλλαγής...»

με τον E28 να επισημαίνει:

«...ναι θα ήθελα να δω έστω στο λίγο χρόνο (ενν. πριν τη συνταξιοδότηση) αν αυτά (ενν. οι καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις) μπορούν να λειτουργήσουν (...) η δύναμη της ομάδας νομίζω ότι έχει αποδειχθεί ότι είναι κάτι το αδιαμφισβήτητο και νομίζω ο μελλοντικός τύπος μάθησης είναι η συνεργατική μάθηση...»

Η έντονη ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στον τομέα αυτό συνοδεύεται από τις υψηλές τους προσδοκίες για τα ενδεχόμενα αποτελέσματα της συμμετοχής τους σε μία τέτοια επιμόρφωση. Πράγματι, 25 εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι η ενδεχόμενη συμβολή μιας τέτοιας επιμόρφωσης θα ήταν ιδιαίτερα σημαντική στη διαμόρφωση ενός καλύτερου κλίματος συνεργασίας με τους μαθητές τους, στην καλύτερη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς τους καθώς επίσης και στη γενικότερη διαχείριση της τάξης. Η Ε17 αναφέρει ενδεικτικά:

«...όταν έχουμε ένα πρότζεκτ ας πούμε, για παράδειγμα ένα πολιτιστικό πρόγραμμα, ακόμα και οι πιο άτακτοι μαθητές έχουνε πολύ περισσότερο ενδιαφέρον σε αυτό, δηλαδή όταν ξέρουν ότι πρέπει να συνεργαστούνε εντάσσονται πολύ πιο εύκολα στην ομάδα και βάζουνε στόχους περισσότερους και λοιπόν μπορούν πιο καλά να συνεργαστούν...επιλύει (ενν. μια τέτοια νέα διδακτική μέθοδος) πολλά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν στη σχολική τάξη...»

με τον Ε8 να επισημαίνει:

«...θα ξεφύγουμε από τα στενά όρια της παραδοσιακής διδασκαλίας και μάθησης...τα παιδιά όταν βλέπουνε κάτι καινούργιο, κάτι διαφορετικό συμμετέχουν στο 150%... όχι απλώς στο 100%...και όλα τα παιδιά...δηλαδή θα δεις παιδιά που γενικά μπορεί να ντρέπονται, να μην έχουν καθόλου ενδιαφέρον, να αισθάνονται πιο αδύναμοι, όταν βλέπουν κάτι διαφορετικό, καινούργιο, μια καινούργια μέθοδο που τους κινεί το ενδιαφέρον συμμετέχουν όλοι...και ο ατίθασος και ο πολύ ήρεμος..και όλοι οι τύποι μαθητών...»

Ως ιδιαίτερα σημαντική αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς και η αναμενόμενη συμβολή τέτοιων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στην συνολικότερη προσωπική τους εξέλιξη. Όπως αναφέρουν 20 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος η ενδεχόμενη συμμετοχή σε τέτοιου περιεχομένου επιμορφωτικές δραστηριότητες καλλιεργεί τον εκπαιδευτικό ως επιστήμονα και ως επαγγελματία, και μέσω της καλλιέργειας των αναστοχαστικών του δεξιοτήτων θέτει τις βάσεις για την οικοδόμηση του προτύπου του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού. Ο Ε25 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...δε νομίζω ότι αυτό σταματάει ποτέ δεδομένου ότι τα πάντα είναι ένας πειραματισμός γύρω από την εκπαίδευση...οπότε κάθε πειραματισμός έχει κάποια θετικά και κάποια αρνητικά...οπότε πρέπει να είμαστε πάντα ενημερωμένοι τι από αυτό που εφαρμόσαμε ας πούμε απέδωσε και τι όχι...άρα ποτέ δε σταματάει αυτό ούτε ως ή άλλως...είναι μία διαδικασία της διαρκούς αλλαγής...αυτή είναι μία κουλτούρα άλλη που πρέπει να αναπτύξουμε...η κουλτούρα της διαρκούς αλλαγής...του άλλαξα, άλλαξα ξανά, δέχομαι τα λάθη μου, τα σέβομαι, τα αγαπάω και προχωρώ παρακάτω, πάντα βελτιώνοντας καταστάσεις και πράγματα σε σχέση με το υλικό μου...»

ενώ και η Ε13 σχολιάζει:

«**Ερευνητής:** Θα θέλατε να επιμορφωθείτε σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων;

E13: *Ε βέβαια...πάρα πολύ...πολύ περισσότερο...θα αναπτυσσόμουν σαν επιστήμονας και σαν εκπαιδευτικός μέσα από τέτοιες δράσεις γιατί αλλάζει εντελώς ο τρόπος που αντιμετωπίζεις τη δουλειά σου και περνάει και ο χρόνος πολύ παραγωγικά στο σχολείο...δηλαδή άμα από τότε που ξεκίνησα εγώ πριν από 30 χρόνια μέχρι σήμερα ακολουθούσα τον ίδιο δρόμο θα βαριόμουν...και δε θα 'μουν κι εγώ αποδοτική στο σχολείο...θεωρώ ότι θα βοηθιόμουν πάρα πολύ...»*

Ως ιδιαίτερα σημαντική επισημαίνεται από 4 εκπαιδευτικούς του δείγματος και η ενδεχόμενη συμβολή τέτοιου είδους επιμορφώσεων σε μια αυξημένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης, κάτι που οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, ενισχύοντας παράλληλα την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού και μειώνοντας τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης. Χαρακτηριστικά η E16 αναφέρει:

«E16: *...έχει ενδιαφέρον (ενν. η επιμόρφωση σε νέες διδακτικές μεθόδους) γιατί κεντρίζουμε και το ενδιαφέρον των μαθητών μας έτσι...για παράδειγμα τους αρέσει πάρα πολύ η τεχνική με τα καπέλα De Bono...τους αρέσει πάρα πολύ... το είχα παρακολουθήσει σε ένα σεμινάριο, προσπάθησα να το εφαρμόσω τα προηγούμενα χρόνια...φέτος όμως το εφάρμοσα και ενθουσιάστηκαν, τους άρεσε πάρα πολύ (...) κυρίως το ενδιαφέρον αυτών των μαθητών που συνήθως δεν δίνουν τόση σημασία στην παραδοσιακή διδασκαλία κεντρίζουν (ενν. οι νέες διδακτικές μέθοδοι).*

Ερευνητής: *Οι υπόλοιποι αποκομίζουν και πάλι μαθησιακά αποτελέσματα που θα αποκόμιζαν και με τις παραδοσιακές μεθόδους;*

E16: *Ναι ναι αλλά γίνεται το μάθημα πιο ευχάριστο...οπότε αυτό είναι μεγάλο κέρδος...να κάνεις το μάθημα ευχάριστο...»*

Τέτοιου περιεχομένου επιμορφώσεις δύνανται να συμβάλλουν, σύμφωνα με 19 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, και στην καλλιέργεια της συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους της σχολικής μονάδας, συμβάλλοντας έτσι στην εμπέδωση ενός καλύτερου κλίματος στο σύλλογο των διδασκόντων. Η E15 επισημαίνει:

«Ερευνητής: *Θα είχε θετική επίδραση (ενν. μια επιμόρφωση σχετικά με νέες διδακτικές μεθόδους) και στη συνεργασία με τους συναδέλφους σας;*

E15: *Πιστεύω πως ναι γιατί και στους μαθητές αλλά και στους συναδέλφους θα έβλεπα μία καινούργια αντιμετώπιση και μία καινούργια διαχείριση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας...και σίγουρα κάτι διαφορετικό, κάτι καινούργιο, αν το κάνεις με σωστό τρόπο σίγουρα είναι πιο ενδιαφέρον και το αγαλιάζουνε όλοι όσοι συμμετέχουν σε αυτό...»*

Η ύπαρξη μιας συνεργατικής κουλτούρας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για την αποτελεσματική εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων. Σποραδικές και μεμονωμένες προσπάθειες λίγων μονάχα εκπαιδευτικών να ξεφύγουν από τις πιο παραδοσιακές μεθόδους δεν πρόκειται να έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η ανάγκη για μαζική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιου περιεχομένου επιμορφώσεις καθώς και η ανάγκη για διάχυση των επιμορφώσεων αυτών στη σχολική μονάδα, προκειμένου να είναι συστηματική και συνολική η εφαρμογή των ποικίλων καινοτόμων προσεγγίσεων εκφράζεται από 3 εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι οποίοι επισημαίνουν την αδυναμία των εκπαιδευτικών αυτών καινοτομιών να πετύχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα

λόγω ακριβώς της μη ύπαρξης μιας τέτοιας συνεργατικής κουλτούρας. Χαρακτηριστικά η E26 να επισημαίνει:

«...είδα ότι στην πράξη δεν δούλεψε αυτό το πράγμα (ενν. το project) (...) δεν είδα να δουλεύει σωστά ίσως γιατί δεν ταιριάζει μήπως...ακόμα....στην νοοτροπία μας, γιατί δεν έχει αλλάξει κάτι άλλο...οπότε όταν πετάς κάτι καινούργιο απλά γιατί πρέπει να μπει για να φανεί ότι εκσυγχρονίζω την εκπαίδευση δεν αποδίδει στην πραγματικότητα... δεν έχει τα αποτελέσματα...τα παιδιά δουλεύουνε στημένα, τα παιδιά ζητάνε βοήθεια από τους γονείς τους...δεν έχουν μάθει να δουλεύουνε δηλαδή το project και στο τέλος να έχει για αυτά αυτό που θα περιμέναμε κι εμείς να έχει (...) δεν έχουν μάθει τα παιδιά να συνεργάζονται, λειτουργούνε πολύ ατομικιστικά, εγωιστικά και είναι κακό αυτό (...) ούτε εμείς έχουμε μάθει να δουλεύουμε ομαδικά...όχι μόνο τα παιδιά κακά τα ψέματα...»

με τον E25 να επισημαίνει:

«...τόσο αποσπασματικά και κατακερματισμένα προσωπικά τα εντοπίζω (ενν. τα αποτελέσματα των προσπαθειών για καινοτομία) στην εκπαίδευση, δηλαδή μπορεί να γίνονται πάρα πολύ ενδιαφέροντα πράγματα σε σχολεία, πλην αυτά είναι ατομικές και μοναχικές διεργασίες οι οποίες δεν έχουν συλλογικά και συνολικά αποτελέσματα...μπορεί να έχουν ένα μικρό αποτέλεσμα μαθησιακό...που δυστυχώς λέω μικρό γιατί θα μπορούσε να είναι πολλαπλασιασμένο αυτό το αποτέλεσμα αν ήταν σε επίπεδο συνεργασίας, αν είχαμε αναπτύξει αυτήν τη συνεργατική κουλτούρα...Παρόλα αυτά είναι κατακερματισμένα...δεν θεωρώ ότι έχουν το αποτέλεσμα που θα μπορούσαν...»

Η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας είναι πράγματι πολύ δύσκολη, όπως επισημαίνουν 5 εκ των εκπαιδευτικών του δείγματος, με τον E4 να αναφέρει:

«...γενικά με την εμπειρία μου έχω δει ότι δεν είναι και πάρα πολύ, ας πούμε, καλές οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και σίγουρα δεν υπάρχει αυτό...να συζητήσουμε τα προβλήματα της τάξης...να δώσουμε τουλάχιστον οι πιο έμπειροι συμβουλές στους λιγότερο έμπειρους και τα λοιπά...»

Η ηγεσία της σχολικής μονάδας είναι αυτή που μπορεί να δώσει εδώ λύσεις, διαχέοντας, μεταξύ άλλων, εμπειρίες επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς και κινητοποιώντας τους να προχωρήσουν στην εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων, πείθοντάς τους προηγουμένως για τα ευεργετικά για τη διδασκαλία αποτελέσματα των νέων μεθόδων. Χαρακτηριστικά η E13 αναφέρει:

«...κοίτα...όσο πιο πολύ επιμορφωμένος είναι ένας διευθυντής, ένα στέλεχος εκπαίδευσης, δεν είναι προς όφελος μόνο δικό του...είναι, με επάλληλους κύκλους, να ωφεληθούν και οι δάσκαλοι...και αν έχεις έννοια λίγο για το σχολείο, έννοια, αυτό πρέπει να το προσπαθήσεις, δηλαδή ότι να μάθω κάτι καινούργιο να το φέρω στην κοινότητά μου (...) παρόλο που το σχολείο μου είναι μακριά από την Πάτρα, δηλαδή είναι μία ώρα και, είναι 60 χιλιόμετρα, εγώ πάντα προσπαθώ να είμαι στα...και σε Εράσμους που γίνονται και στην περιφέρεια στην Πάτρα...προσπαθώ πάντα να έχω μία παρουσία ενεργή εκεί...όχι για το χαρτί...να πάρω ένα χαρτί και να πω επιμορφώθηκα τρεις ώρες...δε λέει κάτι...»

Ο πολλαπλασιαστικός αυτός ρόλος της ηγεσίας μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στην εκφραζόμενη από τους εκπαιδευτικούς δυσπιστία σχετικά με το εάν μπορούν οι νέες διδακτικές μέθοδοι να επιτύχουν τα αποτελέσματα που υπόσχονται.

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, 6 είναι εκείνοι που επισημαίνουν ότι οι νέες διδακτικές μέθοδοι δεν μπορούν να εφαρμοστούν εύκολα, κάτι το οποίο αποδίδεται μεταξύ άλλων στην έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας που χαρακτηρίζει την ελληνική σχολική τάξη αλλά και τη σχολική μονάδα, στην ελλιπή και πρόχειρα σχεδιασμένη επιμόρφωση και τη συνεπακόλουθη λανθασμένη παρουσίαση των καινοτομιών αυτών στους εκπαιδευτικούς αλλά και στην έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών. Ο Ε4 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...project δεν ξέρω αν είναι έτοιμη η ελληνική τάξη να δουλέψει (...) δεν ξέρω κατά πόσο μπορεί να εφαρμοστεί...ναι θα μπορούσε αλλά θα 'πρεπε να μουν σε μία διαδικασία και τα παιδιά να αρχίζουν να σκέφτονται με αυτόν τον τρόπο...δηλαδή δεν φτάνω μόνο εγώ...»

με την Ε15 να υπογραμμίζει:

«...σίγουρα κάτι διαφορετικό κάτι καινούργιο αν το κάνεις με σωστό τρόπο σίγουρα είναι πιο ενδιαφέρον και το αγκαλιάζουν όλοι όσοι συμμετέχουν σε αυτό...»

και τον Ε19, εκπαιδευτικό φυσικής αγωγής, να δηλώνει:

«Ερευνητής: Θα θέλατε να επιμορφωθείτε σχετικά με τη γνώση και εφαρμογή κάποιων νέων, καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων στο μάθημά σας;

***Ε19:** Ναι ενημερώνομαι...εκείνο που με απογοητεύει είναι ότι δεν είναι εφαρμόσιμες...αλλά πάντα είναι χρήσιμες, πάντα είναι χρήσιμες...να βλέπεις τι γίνεται ας πούμε στις προηγμένες κοινωνίες ειδικά (...) κοινωνίες όπως οι χώρες του ευρωπαϊκού βορρά ή ξέρω 'γω οι Ηνωμένες Πολιτείες που στα σχολεία τουλάχιστον στα κολλέγια μας δίνουνε πάντα πρωτοπόμενες ιδέες (...) το πρόβλημα της υλικοτεχνικής υποδομής είναι καθοριστικό για τη δικιά μας δουλειά...είναι ένα εμπόδιο, είναι μία ας πούμε πραγματικότητα δυστυχώς αξεπέραστη και πολύ κουραστική...»*

Από το σύνολο των 32 εκπαιδευτικών του δείγματος, 10 ήταν εκείνοι που μεταξύ άλλων στάθηκαν συγκεκριμένα και στα μαθησιακά αποτελέσματα επισημαίνοντας τη σημαντική ενδεχόμενη συμβολή της συμμετοχής τους σε τέτοιου περιεχομένου δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, στο διδακτικό έργο και την ποιότητα των μαθησιακών αυτών αποτελεσμάτων. Ενδεικτικά η Ε16 αναφέρει:

*«**Ε16:** ...έχει ενδιαφέρον (ενν. η επιμόρφωση σε νέες διδακτικές μεθόδους) γιατί κεντρίζουμε και το ενδιαφέρον των μαθητών μας έτσι...για παράδειγμα τους αρέσει πάρα πολύ η τεχνική με τα καπέλα De Bono...τους αρέσει πάρα πολύ... το είχα παρακολουθήσει σε ένα σεμινάριο, προσπάθησα να το εφαρμόσω τα προηγούμενα χρόνια...φέτος όμως το εφάρμοσα και ενθουσιάστηκαν, τους άρεσε πάρα πολύ (...) κυρίως το ενδιαφέρον αυτών των μαθητών που συνήθως δεν δίνουν τόση σημασία στην παραδοσιακή διδασκαλία κεντρίζουν (ενν. οι νέες διδακτικές μέθοδοι).*

***Ερευνητής:** Οι υπόλοιποι αποκομίζουν και πάλι μαθησιακά αποτελέσματα που θα αποκόμιζαν και με τις παραδοσιακές μεθόδους;*

E16: *Ναι ναι αλλά γίνεται το μάθημα πιο ευχάριστο...οπότε αυτό είναι μεγάλο κέρδος...να κάνεις το μάθημα ευχάριστο...»*

Φαίνεται μάλιστα ότι επιζητούνται εκ μέρους των εκπαιδευτικών, για ακόμα μία φορά, βιωματικού χαρακτήρα επιμορφώσεις, οι οποίες να προσφέρουν άμεσες, ουσιαστικές και πρακτικές γνώσεις επί του αντικειμένου, επιμορφώσεις δηλαδή εκ διαμέτρου αντίθετες με τις αναποτελεσματικές επιμορφώσεις που συχνά απαντώνται στα πλαίσια της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Τρείς εκπαιδευτικοί κινούνται σε αυτό το μήκος κύματος με τον E25 να σχολιάζει:

«...εξ' ορισμού εγώ θεωρώ ότι κάθε επιμόρφωση βελτιώνει...αν αυτή η επιμόρφωση έχει να κάνει με την τάξη την πραγματική και όχι με το γεγονός ότι κάποιος αποφάσισε να μιλήσει για κάτι σε θεωρητικό επίπεδο...άρα αν έχει να κάνει με την πραγματικότητα, αν έχει να κάνει με την τάξη μου κι αν εγώ έχω καταφέρει να αξιοποιήσω κάποια πράγματα από αυτά που ακούω (ενν. στην επιμόρφωση), μέσα στην τάξη μου, πάντα θεωρώ οποιαδήποτε επιμόρφωση ότι θα έχει αποτέλεσμα...δεν υπάρχει επιμόρφωση, επί της ουσίας επιμόρφωση έτσι, για να κάνουμε κι αυτή τη διαφοροποίηση, υπάρχουν επιμορφώσεις οι οποίες δεν έχουν κανένα αποτέλεσμα, είναι αναποτελεσματικές και γίνονται για κάποιον στόχο, κυρίως για την υποχρεωτική μιλάω επιμόρφωση, γίνονται για κάποιους στόχους άλλους, είτε για τον εκπαιδευτή, είτε για το να γίνουν, είτε για...ωστόσο όποιες από αυτές είναι πραγματικές επιμορφώσεις έχουν πάντα αποτέλεσμα στη σχέση, στη βελτίωση της σχέσης με τους μαθητές και των μαθησιακών αποτελεσμάτων...»

Η συνεργατική κουλτούρα, η διάχυση αλλά και η μαζικότητα της επιμόρφωσης, η οποία μάλιστα θα πρέπει να έχει δομή τέτοια ώστε να απαντά στις πρακτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή των διδακτικών καινοτομιών στη σχολική πράξη. Σε κάθε περίπτωση είναι απαραίτητη προϋπόθεση να είναι οι εκπαιδευτικοί της εκάστοτε σχολικής μονάδας ανοιχτοί στον πειραματισμό και στο καινούργιο. Το στοιχείο αυτό επισημαίνεται από 5 εκπαιδευτικούς τους δείγματος με την E11 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...εγώ γενικά κάθε τι καινούργιο στην εκπαίδευση πιστεύω ότι δεν πρέπει να το αντιμετωπίζουμε με ταμπού...πρέπει να του δίνουμε την ευκαιρία να δοκιμαστεί...αλλά πριν...να δοκιμαστεί όμως με σωστές προϋποθέσεις...δηλαδή να έχω κι εγώ κατάλληλη υποδομή γιατί άμα πηγαίνω έτσι στο παιδί που να το εφαρμόσω, σίγουρα θα αποτύχω και θα αποτύχει και το εγχείρημα...»

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, ένας είναι εκείνος που επισημαίνει την προσέγγιση στο φάσμα της συνταξιοδότησης ως καθοριστικό ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή του σε τέτοιες δραστηριότητες. Συγκεκριμένα λοιπόν ο E18 αναφέρει:

«Ερευνητής: *Νιώθετε ότι θα θέλατε να επιμορφωθείτε σχετικά με καινοτόμες προσεγγίσεις τόσο στο μάθημά σας όσο και γενικότερα στη διδακτική πράξη;*

E18: *Κι αυτό έχει να κάνει με το στάδιο που βρίσκομαι...κι αυτό έχει να κάνει...απαραίτητο μεν για έναν εκπαιδευτικό που έχει χρόνια δουλειάς μπροστά του...»*

2.2.3.5. Λοιπές Επιμορφωτικές Ανάγκες

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό στον οποίο νιώθουν την ανάγκη να επιμορφωθούν πάνω σε διάφορους άλλους τομείς του διδακτικού έργου πλην των τριών προαναφερθέντων, η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Από το σύνολο των 32 εκπαιδευτικών του δείγματος, 10 είναι εκείνοι που επισημαίνουν την ανάγκη τους για επιμόρφωση σχετικά με την χρήση των ΤΠΕ στη σχολική πράξη. Ο Ε7 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...κοιτάζτε πιστεύω ότι πλέον πρέπει να μουν οι υπολογιστές στα σχολεία μέσα στην τάξη...δηλαδή μέσα στην τάξη να έχουν τα παιδιά υπολογιστές και όχι μόνο στην αίθουσα υπολογιστών...και πιστεύω ότι πρέπει πλέον τα μαθήματα μέσα στην τάξη να γίνονται με βοήθεια υπολογιστών και με βοήθεια εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσω του ίντερνετ, επειδή πλέον στο ίντερνετ μπορούμε να βρούμε τα πάντα για την εκπαιδευτική γνώση και για την εκπαιδευτική πράξη...και πιστεύω ότι το σημαντικότερο είναι να γίνουν πολύ καλά δομημένα σεμινάρια στους υπολογιστές για τους δασκάλους (...) δυστυχώς υπάρχουν πολλοί διευθυντές και πολλοί δάσκαλοι που δεν ξέρουν υπολογιστές...»

Έξι είναι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που υπογραμμίζουν την ανάγκη τους για επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων στη σχολική μονάδα. Η Ε15 επισημαίνει:

«...θα έλεγα ότι είναι προτιμότερο να γίνονται επιμορφώσεις και προσωπικά θα ήθελα να συμμετέχω συνέχεια είτε αυτές είναι επιμορφώσεις που αφορούν τις μεθόδους (...) είτε σε θέματα συμπεριφοράς των μαθητών, δηλαδή ψυχολογικού τύπου, συμπεριφοράς των μαθητών ακόμα και διαχείρισης συμπεριφοράς και των γονέων...και διαχείρισης συγκρούσεων μέσα σε τάξεις αλλά και με τους ίδιους τους συναδέλφους (...) θεωρώ ότι οποιαδήποτε επιμόρφωση έχει να σου προσφέρει πράγματα...απλά...αυτή την εποχή δηλαδή αν θα με ενδιέφερε κάποιου τύπου επιμόρφωση θα ήταν κυρίως σε θέματα που έχουν να κάνουν με συμπεριφορές, με συγκρούσεις, διαχείριση συγκρούσεων αλλά και με θέματα διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού...»

Άλλη μια πτυχή του διδακτικού έργου πάνω στην οποία εκφράζεται η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση είναι και η διαχείριση της σχολικής τάξης. Πράγματι, 4 εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη τους να επιμορφωθούν στο συγκεκριμένο αντικείμενο, με την Ε10 να αναφέρει:

«...πρώτα από όλα στη διαχείριση των προβλημάτων της τάξης...εκεί έχουμε μεγάλο θέμα...πώς θα αντιμετωπίσουμε τα διάφορα που προκύπτουν κάθε χρονιά... γιατί σε μία τάξη 25 ατόμων υπάρχουν 10 άτομα, και λίγα λέω, με ξεχωριστά προβλήματα το καθένα...δεν...δεν ξέρω ποιος είναι ο τρόπος να αντιμετωπιστούν...ναι αυτό...θα 'θελα ως προς αυτό το θέμα σίγουρα (...) εκεί έχω θέμα...έχουμε θέμα...»

Έξι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την πάγια ανάγκη τους για συνεχή επιμόρφωση σε αυτό καθαυτό το επιστημονικό τους αντικείμενο, με τον Ε25 να αναφέρει:

«...το αντικείμενο θεωρώ ότι αποτελεί προτεραιότητα ούτως ή άλλως στην επιμόρφωση...»

και τον Ε14 να σχολιάζει χαρακτηριστικά:

«...η Φυσική δεν είναι κάτι στατικό...αυτή τη στιγμή που μιλάμε μπορεί να βγει μια θεωρία και να ανατρέψει τα πάντα...δηλαδή πρέπει να είμαστε εμείς οι φυσικοί...να διαβάζουμε τα επιστημονικά περιοδικά, τις αντίστοιχες ιστοσελίδες στο διαδίκτυο, να βλέπουμε τι γίνεται...να μην είμαστε στον κόσμο μας...μάθαμε δέκα τύπους και τελειώσαμε...δεν είναι έτσι...»

ενώ 4 επισημαίνουν την έντονη ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα ψυχολογίας τόσο των μαθητών (παιδιών και εφήβων) όσο και των γονέων. Η Ε24 επισημαίνει σχετικά:

«...πάντα η γνώση αυτή βοηθάει σε κάνει καλύτερο σου δείχνει και τρόπους προσέγγισης τόσο με τους συναδέλφους όσο και με τους γονείς γιατί είναι δύσκολο να διαχειριστείς ενήλικες ανθρώπους γενικότερα που έχουν παγιωμένα κάποια πράγματα και που είναι πολύ δύσκολο να τα αλλάξεις ή να τους τα τροποποιήσεις ή να τους πεις ας πούμε ότι, ξέρεις με τον τρόπο που δεν θα τους θίξεις, στο σημείο που δεν θα τους θίξεις, ότι αυτό μήπως θα μπορούσαμε να το δούμε και από αυτή την οπτική γωνία, να δούμε ας πούμε τι αποτέλεσμα θα έχει...γενικότερα χρειάζεται ευελιξία...και τέτοιου είδους σπουδές πάνω στην ψυχολογία σου χαρίζουν αυτήν τη δυνατότητα...σου δίνουν τη δυνατότητα αυτή...»

Ακόμα τέσσερις εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την ανάγκη τους για επιμόρφωση πάνω στην καλλιέργεια παιδαγωγικών δεξιοτήτων, ενώ άλλοι τέσσερις δηλώνουν την έντονη ανάγκη για επιμόρφωση στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών καθώς και άλλων προβληματικών καταστάσεων εντός της τάξης. Ο Ε29 αναφέρει ενδεικτικά:

«...θα ήθελα επιπλέον, αν και έχω κάνει κάποιες επιμορφωτικές δράσεις, στο κομμάτι της αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων μέσα στην τάξη...παράδειγμα να ασχοληθώ λίγο περισσότερο με κάποιες προσεγγίσεις όπως η συστημική-οικοσυστημική προσέγγιση στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών και όταν καταφέρω και βρω κάτι ανάλογο σε αυτό το επίπεδο θα κινηθώ...»

Η καλλιέργεια της συνεργασίας με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών, η διαχείριση των συμπεριφορών τους καθώς και ο χειρισμός οικογενειακών ζητημάτων που επηρεάζουν έντονα με τον έναν ή τον άλλο τρόπο το διδακτικό έργο αποτελούν πεδία της σχολικής ζωής στα οποία τρεις από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος επιζητούν επιμόρφωση. Ενδεικτικά η Ε1 αναφέρει:

«...στη διαχείριση των γονέων λείπει (ενν. επιμόρφωση), στη διαχείριση ακραίων καταστάσεων, παιδιά με προβλήματα οικογενειακά που δεν διδασκόμαστε τι θα κάνουμε, πως να το διαχειριστούμε, γιατί άλλο η ψυχολογία ας πούμε του παιδιού άλλο του γονιού...»

Η ανάγκη για επιμόρφωση σχετικά με τη γνώση ξένων γλωσσών, εργαλείο απαραίτητο για την επιστημονική εξέλιξη κάθε συγχρόνου εκπαιδευτικού, επισημαίνεται από 2 εκπαιδευτικούς του δείγματος, ενώ η ανάγκη για συμμετοχή σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικές με τη διαχείριση της σχολικής μονάδας δηλώνεται από 3 ακόμα εκπαιδευτικούς. Η Ε15 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...αυτή την εποχή δηλαδή αν θα με ενδιέφερε κάποιου τύπου επιμόρφωση θα ήταν κυρίως σε θέματα που έχουν να κάνουν με συμπεριφορές, με συγκρούσεις, διαχείριση συγκρούσεων αλλά και με θέματα διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού...»

Άλλοι δύο εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη τους για επιμόρφωση σε αυτό καθαυτό το επιστημονικό τους αντικείμενο, πέρα όμως από το σχολικό πλαίσιο. Αμφότεροι οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι καθηγητές Φυσικής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο λύκειο. Ο Ε28 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...τόρα θα ήθελα να πάω παραπάνω έξω από το λύκειο, δηλαδή επειδή νιώθω ότι ο χρόνος που μου απομένει είναι πολύ λιγότερος από αυτόν που έχω ζήσει (γέλια) (...) νιώθω ότι θέλω να φύγω πάνω από τις λυκειακές γνώσεις και η επιμόρφωσή μου να είναι πάνω από το λύκειο σε θέματα επιστημονικά, επιστημονικού αντικείμενου, και ειδικά στην Φυσική...»

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος εκφράστηκαν επίσης ανάγκες για επιμόρφωση πάνω σε καινοτόμες προσεγγίσεις που περιλαμβάνουν σχηματισμό μαθητικών ομάδων και συμμετοχή σε δράσεις και διαγωνισμούς ειδικού ενδιαφέροντος, καθώς και στη διδακτική και την αξιολόγηση του μαθήματος της Έκθεσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η Ε16 σχολιάζει ενδεικτικά:

«...νομίζω κυρίως η επιμόρφωση δε σχετίζεται τόσο με το μάθημα της έκθεσης...εκεί νομίζω... ενώ έχω παρακολουθήσει σεμινάρια και επιμορφώσεις σχετικά με το μάθημα της έκθεσης, το πώς θα τη βαθμολογούμε την έκθεση, πώς θα διδάσκουμε στους μαθητές μας, εκεί νομίζω δεν μας έχουν δώσει πολλά στοιχεία (...) κυρίως ως προς την αξιολόγηση των μαθητών για αυτό και η έκθεση είναι το μάθημα που... το απρόβλεπτο μάθημα των πανελλαδικών εξετάσεων...»

Εκφράστηκαν ακόμα ανάγκες για επιμόρφωση πάνω στην καλλιέργεια της συνεργασίας με τους συναδέλφους, στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, στη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, σε γραφειοκρατικά-διοικητικά ζητήματα πλην της διαχείρισης της σχολικής μονάδας, στη σχολική βία και το σχολικό εκφοβισμό, σε ζητήματα πρώτων βοηθειών, καθώς και στη βέλτιστη δυνατή χρήση και αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων.

Οι ανάγκες αυτές παρατίθενται ονομαστικά γιατί εκφράστηκαν έκαστη από έναν μόνο εκπαιδευτικό.

Μικρότερες ανάγκες για επιμόρφωση εκφράστηκαν πάνω σε αυτό καθαυτό το γνωστικό αντικείμενο από δύο εκπαιδευτικούς του δείγματος, είτε λόγω της προηγούμενης εντατικής τους ενασχόλησης με το αντικείμενο αυτό είτε λόγω της συνεχούς τους ενημέρωσης πάνω στο πεδίο ειδικότητάς τους. Ο Ε22 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...στα Μαθηματικά νιώθω μικρότερη ανάγκη (ενν. για επιμόρφωση), στο επιστημονικό αντικείμενο, γιατί προσπαθώ πάντοτε στα Μαθηματικά να επιμορφώνομαι, συμμετέχοντας σε όλα τα συνέδρια των Μαθηματικών και στις ανακοινώσεις και στα περιοδικά που εκδίδει η Μαθηματική Εταιρεία και βλέπω την κίνηση που γίνεται στα Μαθηματικά...για αυτό δεν αισθάνομαι την ανάγκη να επιμορφωθώ...»

Μικρότερες ανάγκες για επιμόρφωση εκφράστηκαν, κατά περίπτωση και για τους ίδιους λόγους, και πάνω στη διδακτική του επιστημονικού αντικείμενου καθώς και πάνω στις ΤΠΕ.

2.2.4. Εμπόδια Επιμόρφωσης

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό στον οποίο νιώθουν ότι διάφοροι παράγοντες δρουν ανασταλτικά ως προς τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Ως ο σημαντικότερος παράγοντας που δυσχεραίνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης αναδεικνύονται οι οικογενειακές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών. Πράγματι οι υποχρεώσεις αυτές αποτελούν σύμφωνα με 22 από τους 32 εκπαιδευτικούς του δείγματος παράγοντα που περιορίζει ως ένα βαθμό τη δυνατότητά τους να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικές δράσεις. Ο περιορισμός αυτός οφείλεται τόσο στο χρόνο τον οποίο επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να αφιερώνουν στην οικογένειά τους αλλά και στις περιστοιχίζουσες σχετικές δραστηριότητες, όσο και στον οικονομικό παράγοντα, καθώς η επένδυση των χρημάτων σε μία οικογένεια γίνεται κατά προτεραιότητα προς όφελος των τέκνων και για τη γενικότερη εξυπηρέτηση του οικογενειακού σχεδιασμού, με τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των γονέων να περνούν σε δεύτερη μοίρα. Χαρακτηριστικά η E15 αναφέρει:

«...είναι όλοι αυτοί οι παράγοντες...δηλαδή και το ωράριο που πολλές φορές δεν βολεύει γιατί είναι πιεσμένος ο χρόνος μας και οι οικογενειακές υποχρεώσεις οι οποίες είναι επίσης εξίσου σημαντικές διότι πρέπει να βάλεις σε προτεραιότητα κάποια πράγματα ή να αφήσεις κάποια άλλα τα οποία δεν προλαβαίνεις να τα κάνεις...»

Ένας ακόμα παράγοντας που αποτελεί εμπόδιο για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις είναι το ωράριο εργασίας και ο περιορισμένος γενικότερα χρόνος που απομένει στους εκπαιδευτικούς κατόπιν της καθημερινής τους παρουσίας στη σχολική μονάδα αλλά και της προσωπικής τους προετοιμασίας για το μάθημα της επόμενης ημέρας στο σπίτι. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος 20 είναι εκείνοι που επισημαίνουν την παράμετρο αυτή ως ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις, με την E16 να αναφέρει:

«E16:...κυρίως λόγω των υποχρεώσεων και γιατί λόγω του σχολείου που εργάζομαι παρακολουθούμε αναγκαστικά προγράμματα, οπότε είναι δύσκολο να βρούμε χρόνο και για επιπλέον επιμορφώσεις...

(...)

Ερευνητής: Από τους διάφορους λόγους που παρουσιάζονται σαν εμπόδια για την επιμόρφωση ποιον θα σταχυολογούσατε σαν το σημαντικότερο εμπόδιο;

E16: Σημαντικότερο τις υποχρεώσεις και τον φόρτο εργασίας για το σχολείο...ότι είναι εκτός διδακτικού ωραρίου, ότι είναι κάποια σαββατοκύριακα, απογεύματα, ότι είναι πολύωρες οι επιμορφώσεις....και στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας και εκτός σχολικής μονάδας...απαιτούν πολύ χρόνο...»

Ακόμα πιο περιορισμένος είναι ο χρόνος που διαθέτουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων προκειμένου να επιμορφωθούν. Χαρακτηριστικά η E13 σχολιάζει:

«...επειδή έχω πολύ φόρτο εργασίας με το σχολείο...δηλαδή τα τελευταία χρόνια φορτωθήκαμε πολύ οι διευθυντές με γραφειοκρατία την οποία...ενώ είχε διευκολυνθεί λίγο μέσω των νέων τεχνολογιών, όχι μόνο τα στέλνουμε σε ηλεκτρονικές πλατφόρμες, θέλουν να τα στέλνουμε και γραπτά...δηλαδή η δουλειά μας είναι διπλή πλέον...με αποτέλεσμα να φέρνω δουλειά στο σπίτι από το σχολείο το απόγευμα και να μην προλαβαίνω...συνεχίζεται (ενν. το ωράριο), με μια μικρή διακοπή το μεσημέρι, και το απόγευμα· θες ένα τρίωρο για να ασχοληθείς με το σχολείο που θα μπορούσες όμως να κάνεις ένα σεμινάριο...»

Υπάρχει πλέον ωστόσο η διέξοδος των διαδικτυακών επιμορφώσεων, χάρη στις οποίες καθίσταται δυνατή η υπέρβαση τόσο του παράγοντα χρόνου όσο και του συσχετιζόμενου με αυτόν παράγοντα των οικογενειακών υποχρεώσεων. Ενδεικτικά ο Ε8 σχολιάζει:

«...μπορεί να γίνεται απόγευμα κάποιες ώρες ή μπορεί λόγω οικογενειακών καταστάσεων να μην μπορώ να συμμετέχω...βέβαια πολλές επιμορφώσεις γίνονται πλέον μέσω ίντερνετ, διαδικτυακά, οπότε οπότε θέλεις όπου και να είσαι μπορείς να συμμετέχεις...»

Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας που εμποδίζει εν μέρει τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι το κόστος το οποίο συνεπάγονται ορισμένες από τις επιμορφώσεις αυτές, το οποίο όπως ήδη αναφέρθηκε σχετίζεται συχνά και με τις οικογενειακές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών. Η Ε24 σχολιάζει σχετικά:

«...λίγο τροχοπέδη είναι το κόστος το οικονομικό...θα ήθελα να το πω...οφείλω να ομολογήσω ότι όταν υπάρχει οικονομικό κόστος οπισθοχωρώ, διότι έχω και παιδιά και με ανάγκες ας πούμε που...θέλω να διοχετεύσω τα χρήματα αυτά για κάτι παραπάνω για τα παιδιά...για την επιμόρφωση των παιδιών μου...αλλά σε περιπτώσεις που το κόστος δεν υφίσταται και είναι ανοιχτή και η είσοδος ελεύθερη και τα θέματα ας πούμε άπτονται των ενδιαφερόντων μου τα παρακολουθώ και με πολλή μεγάλη χαρά...»

Ένας ακόμα ανασταλτικός παράγοντας ως προς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, παράγοντας ο οποίος μάλιστα δημιουργεί έντονο προβληματισμό αναφορικά με το σχεδιασμό των προγραμμάτων αυτών, είναι το ότι δεν υπάρχουν, σύμφωνα με 9 εκπαιδευτικούς του δείγματος, τέτοιες δραστηριότητες που να τους ενδιαφέρουν. Ο Ε7 επισημαίνει:

«...κοιτάζτε πιστεύω ότι θα συμμετείχα σε εκπαιδευτικά προγράμματα και σε μη υποχρεωτικά σεμινάρια αν με ενδιέφερε το αντικείμενο των γνώσεων και αν πίστευα ότι θα με βοηθούσαν στη διδακτική μου εμπειρία, για να είμαι καλύτερος δάσκαλος στην τάξη (...) πιο πολύ το εμπόδιο είναι η λειτουργία των προγραμμάτων (...) δεν είμαι καθόλου (επιτονισμός) ικανοποιημένος από τις πρακτικές κατευθύνσεις που δόθηκαν σε οποιαδήποτε επιμόρφωση σχολικών συμβούλων...»

Ιδιαίτερη ζήτηση παρουσιάζουν επιμορφώσεις βιωματικού χαρακτήρα όπως ήδη έχει αναφερθεί, με πρακτικές κατευθύνσεις, ενώ μεγάλο ενδιαφέρον συγκεντρώνουν για τους εκπαιδευτικούς και οι school-based δράσεις που είναι στοχευμένες στις ανάγκες των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας, με τέτοιο βιωματικό περιεχόμενο. Τέτοιου είδους επιμορφώσεις σπανίζουν ωστόσο.

Το ζήτημα της ανεπάρκειας των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων, στο οποίο έχει γίνει λόγος παραπάνω, σχετίζεται άμεσα με τον προαναφερθέντα ανασταλτικό παράγοντα της μη

προσφοράς επιμορφώσεων που να παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς. Η Ε10 στέκεται συγκεκριμένα στο ζήτημα των επιμορφωτών:

«...και καμιά φορά κοιτάμε ποιοι είναι οι επιμορφωτές και επειδή τους έχουμε ξανακούσει θεωρούμε ότι δε θα μας πουν τίποτα καινούργιο και λέμε ότι είναι άδικος κόπος να πάμε να αφιερώσουμε 3 ή 4 ώρες για να μας πούνε ό,τι θα μας πούνε...»

Ο τόπος διεξαγωγής των επιμορφώσεων αποτελεί ένα ακόμα εμπόδιο για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτές. Η απόσταση του τόπου διεξαγωγής των επιμορφώσεων από τον τόπο εργασίας των εκπαιδευτικών, ο οποίος επίσης συχνά απέχει αρκετά από τον τόπο μόνιμης διαμονής τους, περιορίζει σημαντικά τη δυνατότητά τους για συμμετοχή σε τέτοιες δράσεις, όπως επισημαίνουν 12 εκπαιδευτικοί του δείγματος. Η Ε9 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...ένα άλλο είναι η απόσταση του τόπου κατοικίας μου και της εργασίας μου και η δυσκολία μετάβασης στον τόπο κάποιας επιμορφωτικής ημερίδας...»

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος 5 είναι εκείνοι που επισημαίνουν ως ανασταλτικό παράγοντα της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικές δράσεις τη μη χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών και την έλλειψη σχετικών παροχών από την εργοδοσία, στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να διευκολύνουν τη συμμετοχή τους σε τέτοιες δράσεις. Ενδεικτικά η Ε6 αναφέρει:

«Ε6: ...το εμπόδιο πιστεύω ότι είναι το ωράριο εργασίας...η απόσταση...ο συνδυασμός αυτών των δύο.

Ερευνητής: Λαμβάνετε στήριξη από τη διεύθυνσή σας; Σας δίνονται άδειες προκειμένου να συμμετέχετε (ενν. σε επιμορφώσεις);

Ε6: Όχι δε θα το 'λεγα...κανονικές άδειες δίνονται...εκπαιδευτικές λίγο δύσκολο...»

και ο Ε8 σχολιάζει:

«Ε8: ...δυσκολία στο ωράριο...πολλές επιμορφώσεις μπορεί να γίνονται ώρες πρωινές που βρίσκομαι στο σχολείο ή δυσκολίες στο χώρο διεξαγωγής

Ερευνητής: Δε σας χορηγείται εύκολα κάποια άδεια εκείνες τις ώρες προκειμένου να συμμετάσχετε;

Ε8: Άδεια χορηγείται, αλλά δεν μπορεί να γίνει σε εβδομαδιαία βάση ή μηνιαία...μπορεί να γίνει μία φορά...να συμμετέχεις σε μια επιμόρφωση που είναι των 3-4 ωρών, αλλά άπαξ θα γίνεται,, μία φορά...δε χορηγείται άδεια συνέχεια...»

Η μη στήριξη των εκπαιδευτικών από την σχολική ηγεσία για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις δεν είναι μεν συχνή, ωστόσο παρατηρείται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Υπάρχουν επιπλέον επιμορφώσεις οι οποίες ναι μεν εμφανίζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ωστόσο ενέχουν περιορισμούς ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων από την κάθε σχολική μονάδα. Το γεγονός αυτό, το οποίο εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε τέτοιες επιμορφώσεις, επισημαίνεται από 4 εκπαιδευτικούς του δείγματος, με την Ε9 να σχολιάζει:

«...αλλά και κάτι άλλο που έχω κατά νου είναι ότι σε κάποιες επιμορφωτικές ημερίδες που μας καλεί το υπουργείο να συμμετέχουμε δεν μπορεί να λάβει συμμετοχή πέραν του ενός ή των δύο εκπαιδευτικών από κάθε σχολείο, δηλαδή είναι περιορισμένος ο αριθμός των εκπαιδευτικών από κάθε σχολική μονάδα που λαμβάνει μέρος σε ένα σεμινάριο...αυτό είναι κατά πολύ για εμάς μεγάλο εμπόδιο βέβαια...και είναι αδικία γιατί έχει τύχει αρκετές φορές να θέλουν αρκετοί εκπαιδευτικοί να συμμετέχουμε σε ένα σεμινάριο και δεν μας επιτρέπεται...αναγκαστικά πρέπει να πάει ένας ή και δύο...μέχρι εκεί...μεγαλύτερο από αυτά τα εμπόδια είναι ίσως το τελευταίο...πιστεύω ότι θα έπρεπε να αρθούν τα εμπόδια και οι περιορισμοί...ναι...»

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος αντικρίζουν ως σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, την προσέγγισή τους στο φάσμα της συνταξιοδότησης. Ο Ε3 αναφέρει:

«Ερμηνεία: Υπάρχουν προγράμματα σχετικά με το αντικείμενό σας που να σας ενδιαφέρουν γενικότερα;

Ε3: Δεν τα πολυψάχνω γιατί αν θέλεις είναι και λόγω ότι είμαι στο τέλος της θητείας μου και δεν υπάρχει πολύ ενδιαφέρον και διάθεση...»

2.3. Εργασιακή Ικανοποίηση

2.3.1. Γενική Αίσθηση

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό στον οποίο νιώθουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους, η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, ήτοι 28 εκ των 32 εκπαιδευτικών, δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από την εργασία τους, με την Ε15 να σχολιάζει χαρακτηριστικά.

«...νιώθω απόλυτα ικανοποιημένη από την εργασία μου...ήτανε μια εργασία που επιθυμούσα να κάνω...μου αρέσει αυτή η δουλειά...μου αρέσει γιατί έρχομαι σε επαφή με ανθρώπους και μάλιστα με μικρά παιδιά...σίγουρα είναι μια δουλειά η οποία θέλει πολύ κόπο, αλλά τα αποτελέσματα που αποκομίζεις είναι πάρα πολύ ουσιαστικά για σένα...»

Επισημαίνεται μάλιστα από ορισμένους εκπαιδευτικούς ότι η επιλογή του διδακτικού επαγγέλματος ήταν εξαρχής μία συνειδητή για αυτούς επιλογή, για την οποία δεν φαίνεται σε καμία περίπτωση να μετανιώνουν. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα της Ε24:

«...νιώθω ικανοποιημένη...νιώθω ικανοποιημένη...είναι το επάγγελμα που θεωρώ ότι γεννήθηκα για να το κάνω...από μικρή ήθελα να γίνω δασκάλα, ήμουνα δηλαδή πολύ σταθερή σε αυτό το πράγμα, επέλεξα δηλαδή αυτό που πάντα ήθελα...»

Μόλις 2 εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν μη ικανοποιημένοι από την εργασία τους με την Ε31 να αναφέρει:

«Ερμηνεία: Γενικότερα νιώθετε ικανοποιημένη από την εργασία σας;

E31: Θεωρώ πως νιώθω ικανοποιημένη από αυτά που προσφέρω αλλά θεωρώ ότι είναι και πολύ ψυχοφθόρο, δηλαδή με εξουθενώνει, δεν το αντέχω....»

Μολονότι πρόκειται για μία εργασία κοπιαστική, όπως επισημαίνουν 4 εκπαιδευτικοί του δείγματος, με την E15 να σχολιάζει:

«...σίγουρα είναι μια δουλειά που θέλει πολύ κόπο αλλά τα αποτελέσματα που αποκομίζεις είναι πολύ ουσιαστικά για σένα....»

εντούτοις η επαφή με ανθρώπους και μάλιστα με μικρά (ή και λίγο μεγαλύτερα) παιδιά είναι κάτι που επιδρά καθοριστικά στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών, όπως υπογραμμίζουν 18 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, χαρίζοντάς τους μεγάλη ικανοποίηση από την εργασία τους και κίνητρο για συνεχή βελτίωση. Ενδεικτικά η E24 σχολιάζει:

«...θεωρώ ότι είναι η καλύτερη δουλειά που υπάρχει, γιατί έχεις να κάνεις με παιδιά, έχεις να κάνεις με ψυχές αθώες...αυτά που σου λένε σου δίνουν δύναμη, είναι ευχάριστο το κλίμα...γίνεσαι κι εσύ ένα παιδί για να προσεγγίσεις τα παιδιά....και γενικά αυτό πιστεύω ότι κρατάει τη ψυχή μας ζωντανή....»

ενώ η E23 αναφέρει σχετικά:

«...είμαι πολύ ευχαριστημένη από τους μαθητές μου και με σέβονται, και συνεργαζόμαστε άριστα μαζί, με παρακολουθούν, αναγνωρίζουν το έργο μου και με ευχαριστούν και φαίνεται στα μάτια τους η αγάπη τους απέναντί μου (...) είμαι τόσο ευχαριστημένη που δεν βλέπω κάτι αρνητικό στη σχέση με τους μαθητές μου...στο τέλος του μαθήματος πολλές φορές όταν τελειώνει το μάθημα και μένουν δύο ή τρία λεπτά ελεύθερου χρόνου βλέπω ότι δεν θέλουν να χαλαρώσουν και να ξεκουραστούν αλλά συνεχίζουν να μου κάνουν ερωτήσεις πάνω στο μάθημα και αυτό με ικανοποιεί...νιώθω δηλαδή ότι δε νιώθουν κουρασμένοι και δεν βαριούνται το μάθημα μαζί μου (...) αγαπώ τα παιδιά, αγαπώ τα μαθήματα τα φιλολογικά, λατρεύω τα παιδιά και ποτέ δε γύρισα στο σπίτι δυσαρεστημένη ή στεναχωρημένη (...) είναι μία υπεροχή δουλειά γιατί έχει να κάνει με ζωντανούς ανθρώπους, όχι με χαρτιά και με στυλό, έχουμε δίπλα μας ζωντανά πλάσματα τα οποία μας μεταμορφώνουν, μας αναζωογονούν και νιώθουμε πάντοτε νέοι....»

Με τον E28 να επισημαίνει:

«Ερευνητής: Τι σας ικανοποιεί περισσότερο από τη δουλειά σας;

E28: Το να μπαίνω στην τάξη και να μιλάω με τους μαθητές για θέματα τέτοια επιστημονικού ενδιαφέροντος...και πολλές φορές ξεφεύγουμε και από το θέμα που συζητάμε, το κυρίως μάθημα, και επεκτεινόμαστε σε άλλα φαινόμενα που τους ενδιαφέρουνε, αλλά γενικά, δεν είναι το στενό μάθημα....

(...)

Ερευνητής: Νιώθετε ότι είναι ευχάριστο το επάγγελμά σας; Ότι πηγαίνετε με χαρά να δουλέψετε;

E28: Ναι ναι ναι ειδικά τις ημέρες που είχα να μπω στην τάξη, να παραδώσω, να συναναστραφώ με παιδιά....»

Τα πολύ ουσιαστικά αποτελέσματα που φέρνει η κοπιαστική προσπάθεια των εκπαιδευτικών και η συνεπακόλουθη έντονη ηθική ικανοποίηση δρουν καταλυτικά στην ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από το έργο τους, με παράγοντες όπως οι άρτια δομημένες επιμορφώσεις, οι καλές σχέσεις ανάμεσα στους συναδέλφους και το γενικότερο θετικό σχολικό κλίμα να ενισχύουν το αίσθημα αυτό της ικανοποίησης. Ενδεικτικά η Ε6 σχολιάζει:

«E6: Νιώθω ικανοποιημένη...και με τη βοήθεια...και με τις επιμορφώσεις και με όλα αυτά που συζητήσαμε πριν, και με τους εκπαιδευτικούς και με το διευθυντή...προς το παρόν ναι, είμαι ικανοποιημένη (...) νιώθω ναι ότι έχω να δώσω κι άλλα πράγματα ακόμα στους μαθητές.

Ερευνητής: *Νιώθετε ότι συνεισφέρετε θετικά στη ζωή και την πρόοδο των μαθητών σας;*

E6: Το νιώθω βλέποντας την πρόοδό τους και το χαμόγελό τους...πιστεύω ναι ότι σε ένα σημείο ναι το έχουμε καταφέρει (...) προσπαθώ να κάνω το καλύτερο που μπορώ και θα αφιερώσω χρόνο στο σπίτι...αν δώ κάτι δεν πάει καλά στη διδασκαλία θα χρησιμοποιήσω άλλη μέθοδο...»

2.3.2. Ικανοποίηση από τους μαθητές

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό στον οποίο νιώθουν ικανοποιημένοι από τη στάση, τη συμπεριφορά και την συνεργασία τους με τους μαθητές τους, στα πλαίσια της εργασίας τους, η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, ήτοι 28 εκ των 32 εκπαιδευτικών, δηλώνουν την απόλυτη ικανοποίησή τους από τους μαθητές τους. Η ικανοποίηση αυτή που φαίνεται να διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση της συνολικής εικόνας της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους εκφράζεται έντονα και απερίφραστα από τους ίδιους, με την Ε23 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...είμαι πολύ ευχαριστημένη από τους μαθητές μου και με σέβονται, και συνεργαζόμαστε άριστα μαζί, με παρακολουθούν, αναγνωρίζουν το έργο μου και με ευχαριστούν και φαίνεται στα μάτια τους η αγάπη τους απέναντί μου (...) είμαι τόσο ευχαριστημένη που δεν βλέπω κάτι αρνητικό στη σχέση με τους μαθητές μου...στο τέλος του μαθήματος πολλές φορές όταν τελειώνει το μάθημα και μένουν δύο ή τρία λεπτά ελεύθερου χρόνου βλέπω ότι δεν θέλουν να χαλαρώσουν και να ξεκουραστούν αλλά συνεχίζουν να μου κάνουν ερωτήσεις πάνω στο μάθημα και αυτό με ικανοποιεί...νιώθω δηλαδή ότι δε νιώθουν κουρασμένοι και δεν βαριούνται το μάθημα μαζί μου (...) αγαπώ τα παιδιά, αγαπώ τα μαθήματα τα φιλολογικά, λατρεύω τα παιδιά και ποτέ δε γύρισα στο σπίτι δυσαρεστημένη ή στεναχωρημένη (...) είμαι τόσο ευχαριστημένη από αυτή τη δουλειά που λυπάμαι πολύ όταν σκέφτομαι ότι σε λίγα χρόνια θα πρέπει να πάρω σύνταξη και να μην έχω αυτή την υπέροχη σχέση με τους μαθητές και τα παιδιά μου...»

Μόλις μία εκπαιδευτικός του δείγματος δηλώνει τη δυσαρέσκειά της από τους μαθητές της, ενώ δύο ακόμα εκπαιδευτικοί δηλώνουν τα μέτρια επίπεδα ικανοποίησής τους από το κρίσιμο αυτό σκέλος του διδακτικού επαγγέλματος. Η Ε31 σχολιάζει:

Ερευνητής: *Νιώθετε ότι το επάγγελμά σας είναι ευχάριστο; Ότι η δουλειά σας είναι δημιουργική;*

E31: Όχι τόσο...με τις καταστάσεις που υπάρχουν μέσα στις τάξεις...τα παιδιά δεν έχουν καθόλου σεβασμό, δεν ξέρουν τι είναι κάθονται σε καρέκλα, ακούω κτλ με αποτέλεσμα να πλακώνονται μέσα στην τάξη, να μη δίνουν σημασία στα λόγια του δασκάλου, να χασκογελάνε...αυτά κυρίως αντιμετωπίζουμε...»

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος 27 είναι εκείνοι που επισημαίνουν ειδικότερα τη μεγάλη τους ικανοποίηση από το σεβασμό που τρέφουν οι μαθητές τους στο πρόσωπό τους. Η Ε15 σχολιάζει ενδεικτικά:

«...έχω καταφέρει τα τελευταία ειδικά χρόνια να έχω αποκτήσει αυτό το σεβασμό από τους μαθητές...πιστεύω αυτό γίνεται όχι τυχαία...οι μαθητές ούτως ή άλλως αγαπούν τους δασκάλους τους αλλά περισσότερο αγαπούν κάποια πρόσωπα τα οποία βλέπουν ότι ενδιαφέρονται μαζί τους για να πετύχουν από κοινού πράγματα...ο δάσκαλος ο οποίος δίνει απλά εντολές να εκτελέσουν οι μαθητές κάποιες εργασίες να κάνουν κάποια πράγματα πιστεύω ότι το έχει χάσει το παιχνίδι (...) όταν τα παιδιά δουν ότι ενδιαφέρεται και ο ίδιος ο δάσκαλος, όταν δουν ότι με τη συμπεριφορά του είναι δίκαιος, είναι πρότυπο για τα παιδιά πλέον ο εκπαιδευτικός κι αυτό το παιδί το καταλαβαίνει, ότι είναι σωστό πρότυπο, τότε σίγουρα θα αγαπήσει περισσότερο και τον εκπαιδευτικό...»

με την Ε23 να αναφέρει:

«...είμαι πολύ ευχαριστημένη από τους μαθητές μου και με σέβονται, και συνεργαζόμαστε άριστα μαζί με παρακολουθούν, αναγνωρίζουν το έργο μου και με ευχαριστούν και φαίνεται στα μάτια τους η αγάπη τους απέναντί μου...»

Μόλις 2 εκπαιδευτικοί του δείγματος επισημαίνουν ότι δεν υπάρχει πάντοτε ο αναμενόμενος σεβασμός από το σύνολο των μαθητών στο πρόσωπό τους. Η Ε10 αναφέρει:

«Ερευνητής: Σας σέβονταν οι μαθητές σας;

E10: Όχι πάντα...όχι πάντα...τώρα σεβασμός...όχι με γράφανε (γέλια)...το λέω ξεκάθαρα σε πάρα πολλές περιπτώσεις με γράφανε...τα παιδιά δηλαδή που είναι να γράψουν τους πάντες γράφανε κι εμένα...δεν είχανε κάποια... κάποια αντίρρηση σ' αυτό (γέλια)...»

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους τροφοδοτείται και από την άριστη συνεργασία η οποία αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στα πλαίσια του μαθήματος. Πράγματι, 19 εκπαιδευτικοί στέκονται στην ποιότητα αυτής της συνεργασίας, με την Ε32 να σχολιάζει:

«...με ικανοποιεί περισσότερο να βλέπω τα παιδιά να ανταποκρίνονται και να ενδιαφέρονται, να μαθαίνουν, να δημιουργούν...αυτό...συνεργαζόμαστε πολύ καλά και επειδή τα παιδιά δεν θέλουν τόσο το αυστηρό πλαίσιο της τάξης, ευτυχώς έχουμε τρόπους κι επικοινωνούμε και με άλλες δραστηριότητες, δηλαδή έχουμε μία εφημερίδα του σχολείου που ξεκινήσαμε πέρυσι, μια θεατρική ομάδα...οπότε διανθίζουμε το μάθημα με άλλα στοιχεία πολιτισμού, πολιτισμικά, αλλά πέρα από το πλαίσιο του μαθήματος και των εξετάσεων και των τριμήνων...»

Μόλις μία εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι δεν είναι πάντοτε ικανοποιημένη από την ποιότητα της συνεργασίας της με τους μαθητές της. Η μη ανταπόκριση των μαθητών στη δουλειά της,

τη στιγμή που η ίδια έχει προετοιμάσει διεξοδικά το μάθημα, αποτελεί μεγάλο παράγοντα δυσαρέσκειάς της. Η Ε10 λοιπόν αναφέρει:

«Ερευνητής: Συνεργαζόσαστε εποικοδομητικά με τους μαθητές σας;

Ε10: Με λίγους...με λίγους... κι ανάλογα με τις χρονιές, ανάλογα με τις τάξεις, ανάλογα με τα σχολεία...ναι...όχι αυτό εδώ είναι λίγο *demì* η κατάσταση, δε συνεργαζόμουν πάντα ικανοποιητικά (...) πολλές φορές νιώθω ότι...πώς να το πω...μιλάω σε κουφούς...δηλαδή απογοητεύομαι...δηλαδή λέω *αχ* γιατί να κάνω...ας πούμε κάθισα χθες κι έφτιαξα όλο αυτό το πράγμα, σημειώσεις να προβάλλω να κάνω να ράνω κι αυτά από κάτω να μην ακούν...νιώθω απογοήτευση κάποιες φορές...αυτό είναι...απογοήτευση...

(...)

Ερευνητής: Τι σας δημιουργεί τη μεγαλύτερη δυσαρέσκεια στην εργασία σας;

Ε10: Το να έχω οργανώσει κάτι πάρα πολύ καλά και να μην ακολουθήσει κανένας, να βρίσκονται τα παιδιά αλλού και να θεωρήσω ότι μία ώρα εγώ τζάμπα παιδεύτηκα, όλο το απόγευμα να φτιάξω αυτό να φτιάξω τ' άλλο και από κάτω να μην υπάρχει...αυτό το 'χω ζήσει δηλαδή μια δυο φορές και πάρα πολύ έντονα, αφού έβαλα και τα κλάματα...δεν άντεχα...ήτανε...ήτανε πωπω...πάρα πολύ, πάρα πολύ...δηλαδή **πάρα πολύ** (επιτονισμός)...δεν θέλω να το θυμάμαι...ναι...»

Η ίδια εκπαιδευτικός όμως αναγνωρίζει ως μεγαλύτερο συναίσθημα ικανοποίησης από την εργασία της το να ανταποκριθούν ακριβώς οι μαθητές της σε μία διεξοδικά προετοιμασμένη από την ίδια διδασκαλία.

Τη χρησιμοθηρική αντίληψη της παιδείας από ελάχιστους μαθητές επισημαίνει και η Ε5 ως σημείο το οποίο τη δυσαρεστεί τα μάλα, αντιμετώπιση που όμως πολύ σπάνια συμβαίνει και υπερσκελίζεται σε κάθε περίπτωση από τα συναισθήματα απόλυτης ικανοποίησης με τα οποία τη γεμίζει η συνεργασία με τους μαθητές της:

«Ερευνητής: Είστε ικανοποιημένη από τους μαθητές σας;

Ε5: Ναι δεν είχα πρόβλημα ήτανε η συνεργασία με τα παιδιά πολύ καλή.

(...)

Ερευνητής: Τι είναι αυτό, από την εργασία σας, το οποίο σας δημιουργεί τη μεγαλύτερη ικανοποίηση; Από τι αντλείτε τη μεγαλύτερη ευχαρίστηση;

Ε5: Όταν τα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον για το μάθημα πιστεύω...

Ερευνητής: Τι είναι αυτό που σας δυσαρεστεί περισσότερο;

Ε5: Όταν τα παιδιά αρνούνται...δηλαδή πως να το πω...έχουν μπει σε μια διαδικασία ότι εντάξει θα πάρουμε το απολυτήριο να τελειώνουμε και δεν θέλουν να δείξουν ενδιαφέρον...εντάξει θα πάρουμε το βαθμό, θα το περάσουμε...ε ωραία εντάξει θα το πάρεις το απολυτήριο αλλά δείξε έστω κι ένα ενδιαφέρον...έρχεσαι που έρχεσαι...άκου και πέντε πράγματα δηλαδή...»

Η αγάπη που τρέφουν οι μαθητές στους δασκάλους και στους καθηγητές τους, καθώς και η αναγνώριση του έργου και της προσφοράς των τελευταίων είναι παράμετροι που επηρεάζουν καταλυτικά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους αλλά και από την εργασία τους συνολικά. Μάλιστα πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η στάση αυτή των μαθητών τους και η αγάπη που λαμβάνουν από αυτούς αποτελεί την μεγαλύτερη ικανοποίηση που τους προσφέρει η εργασία τους. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος 19 ήταν εκείνοι που υπογράμμισαν έντονα την ικανοποίησή τους από το σύνολο της συμπεριφοράς και της στάσης των μαθητών τους, με τον Ε8 να αναφέρει:

«...ναι ικανοποιημένος νιώθω σε γενικές γραμμές...εκτός εντάζει μπορεί κάποια προβλήματα να υπήρχαν σε κάποιες τάξεις συγκεκριμένες που ήταν πολύ δύσκολες αλλά σε γενικές γραμμές οι μαθητές μου ναι με σέβονται, με βλέπουν πιο κοντά τους, αισθάνονται πιο οικεία μαζί μου και βέβαια αισθάνονται ικανοποιημένοι...νομίζω, θεωρώ εγώ, αυτό εισπράττω από τη συμπεριφορά τους ή από πράγματα που γίνονται όταν σταματάμε το καλοκαίρι και με χαιρετάνε ή με...θέλουνε του χρόνου να με ξαναέχουν εκεί...με ξαναρωτάνε αν θα ξαναπάω αν θα τους ξαναπάρω...από μικρά πράγματα καθημερινά το βλέπω...μένω απόλυτα ικανοποιημένος μπορώ να πω...για αυτό είμαι και ικανοποιημένος και υπερήφανος (...) τη μεγαλύτερη ικανοποίηση μου τη δημιουργεί με πολύ απλά λόγια η αγάπη των μαθητών...τίποτα άλλο...από τα πόσα όλα είπαμε (...) το σημαντικότερο που εισπράττεις είναι η αγάπη των μαθητών και η θέληση να σε έχουν πάλι το Σεπτέμβρη δάσκαλό τους...»

τον Ε25 να επισημαίνει:

«**Ερευνητής:** Νιώθετε γενικά ικανοποιημένος από την εργασία σας;

Ε25: Ικανοποιημένος νιώθω γιατί κάνω ένα επάγγελμα που μου αρέσει...αυτό το λέω μετά από 14 περίπου χρόνια προϋπηρεσίας και έχοντας δουλέψει και σε φροντιστήριο με παιδιά ας πούμε, δικό μου...οπότε θεωρώ ότι ικανοποίηση από αυτό αντλώ...η ικανοποίηση κυρίως εστιάζεται βέβαια στην τάξη (...) στο γεγονός ότι υπάρχει ένας παλμός και μία αποδοχή όσον αφορά του συνόλου του μαθήματος και βλέπω χαρούμενες φασούλες ας πούμε και ικανοποιημένα παιδιά...όχι φοβισμένα, όχι...ακόμα και τα παιδιά που μπορεί να έχουν οικογενειακά προβλήματα (...) αν καταφέρουμε, και πιστεύω ότι όλοι το έχουμε αυτό για να 'μαι ειλικρινής, να κάνουμε αυτό το παιδί να χαρεί, ένα παιδί δυστυχισμένο ας πούμε ή με προβλήματα οικογενειακά, τότε θεωρώ ότι έχω καταφέρει τα πάντα...κι αυτό φαίνεται στην τάξη...τα παιδιά που είναι χαρούμενα και συμμετέχουν ισότιμα ακόμα και με τις ελάχιστες γνώσεις, ακόμα κι αν δεν ξέρουν συγκεκριμένα πράγματα αυτό φαίνεται και το εισπράττουμε ας πούμε στην τάξη...»

και την Ε26 να σχολιάζει:

«...κοιτάζτε εγώ είμαι πάρα πολύ ικανοποιημένη...πραγματικά...δεν το λέω εγωιστικά...είναι ότι νιώθω...είναι ότι νιώθω πολύ γεμάτη γιατί και τα 27 χρόνια που δουλεύω έχω εισπράξει πάρα πολλή αγάπη από τα παιδιά κι αυτό ειλικρινά δεν το αλλάζω με τίποτα...επειδή ακούω κάποιους που κάνουν άλλα επαγγέλματα που ίσως θα μπορούσα...ναι...δεν με ενθουσιάζει...δηλαδή έχω εισπράξει πάρα πολλή αγάπη, είναι ένα επάγγελμα που έχει αυτό το πλεονέκτημα...έχεις να κάνεις με ανθρώπινο δυναμικό και δη παιδιά...εγώ δεν το αλλάζω με τίποτα...δε σου επιτρέπει να γεράσεις...έτσι...είσαι πάντα νέος..., παρακολουθείς την εποχή, δε μένεις πίσω...σε αναγκάζουν τουλάχιστον τα παιδιά έτσι, εάν θέλεις να τα κερδίσεις, να παρακολουθήσεις την εποχή τους να παίζεις δηλαδή στα προβλήματα και απ' αυτή την άποψη νιώθω πολύ πολύ μεγάλη ικανοποίηση και νιώθω και ικανοποίηση γιατί σας λέω χωρίς πάλι να θεωρηθεί έτσι...βλέπω ότι, με αυτές τις

γνώσεις που διαθέτω, βλέπω τις περισσότερες φορές ότι έχω αποτέλεσμα...δηλαδή τους μεταδίδω πράγματα που θα τους χρειαστούν αργότερα, στο λύκειο, θα τους χρειαστούν για την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο...κατανοούν την αξία της γνώσης πάρα πολλές φορές...το θεωρώ το πιο σημαντικό και τους το λέω...»

Η ανατροφοδότηση μάλιστα που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την αναγνώριση του έργου τους, τη στάση και την αγάπη παλαιών μαθητών τους όταν τους συναντούν μετά από χρόνια είναι κάτι το συγκλονιστικό, όπως 10 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος επισημαίνουν. Ο E29 αναφέρει σχετικά:

«Ερευνητής: Νιώθετε ότι έχετε πετύχει με τους μαθητές σας κάποια αξιολογικά πράγματα; Ότι έχετε καταφέρει να συμβάλλετε με θετικό τρόπο στη σταδιοδρομία τους;

E29: Ναι και με ικανοποιεί πολλές φορές τώρα...συνάντησα πριν λίγες μέρες μαθητές που τελείωσαν την τρίτη λυκείου...τους είχα πριν 6 χρόνια Πέμπτη-Έκτη δημοτικού...και με ικανοποιεί το ότι τρέχουν κι έρχονται...κύριε πέρασα, μου λέει μία μαθήτριά που είχα, στο Παιδαγωγικό και μία άλλη πήγα μου λέει Φυσιοθεραπεία πέρασα...αυτό είναι η επιβράβευση πιστεύω...»

ενώ και η E24 σχολιάζει:

«...και οι μαθητές που έχουν περάσει από τα χέρια μου και που τώρα πια είναι ενήλικοι, ο τρόπος που με αντιμετωπίζουν όταν με βλέπουν είναι πραγματικά συγκινητικός...είναι πραγματικά συγκινητικός...με κάποια παιδιά είμαστε συμφοιτητές όταν έκανα εγώ το πρόγραμμά μου στην ειδική αγωγή εδώ στο Πανεπιστήμιο της Πάτρας και αυτά ήταν φοιτητές, είτε στο Μαθηματικό, είτε στην Ιατρική είτε στη Φιλολογία, και ανταμώναμε στα κυλικεία στο Πανεπιστήμιο, θεωρώ ότι ζούσα στιγμές απείρου κάλους με τις συναντήσεις αυτές των παιδιών μου...»

Η ανατροφοδότηση ορισμένες φορές προέρχεται ακόμα και από τους γονείς, όταν οι τελευταίοι αναγνωρίζουν το μεγάλο έργο των εκπαιδευτικών και την καθοριστική τους προσφορά στη σταδιοδρομία αλλά και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και του ήθους των παιδιών τους. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος 6 είναι εκείνοι που στέκονται στο σημείο αυτό, με την E24 να επισημαίνει:

«...και με συγκινεί και η αποδοχή που έχω από τους γονείς των παιδιών που έχουνα περάσει από τα χέρια μου...»

Η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του συμβάλλει καθοριστικά στην ικανοποίηση και των δύο πλευρών. Όταν μία τέτοια επικοινωνία δεν υπάρχει σε ικανοποιητικό βαθμό, λόγω ποικίλων παραγόντων, μεταξύ των οποίων είναι οι υπεράριθμες τάξεις, όπως επισημαίνουν 3 εκπαιδευτικοί του δείγματος, καθώς και ορισμένες δύσκολες καταστάσεις μαθητών, που ενδεχομένως να συμπεριλαμβάνουν ακόμα και προβληματικές καταστάσεις σε επίπεδο οικογένειας, η διαμορφούμενη κατάσταση αποτελεί παράγοντα δυσαρέσκειας για τους εκπαιδευτικούς. Η E21 αναφέρει ενδεικτικά:

«Ερευνητής: Νιώθετε ικανοποιημένη από τους μαθητές σας; Συνεργάζεστε αποτελεσματικά μαζί τους; Αναγνωρίζουν το έργο σας;

E21: Σε γενικές γραμμές μπορώ να πω πως ναι, είμαι απόλυτα ικανοποιημένη από τους μαθητές μου, απλά δεν είναι εύκολες οι καταστάσεις που αντιμετωπίζουμε κατά καιρούς... δηλαδή χρόνο με το χρόνο, αλλάζοντας σχολείο, γιατί κι εμείς δεν είμαστε... δεν έχουμε υπηρετήσει ποτέ στο ίδιο σχολείο δεύτερη χρονιά... γνωρίζεις καινούργιους μαθητές, καινούργια παιδιά, άλλους χαρακτήρες... δεν είναι όλοι εύκολοι να τους αντιμετωπίσεις... αντιμετωπίζουμε κι εμείς πολλές δυσκολίες σαν εκπαιδευτικοί (...) προσπαθώ πάντα να βρίσκω το κουμπί τους και να τους πλαισιώνω με αγάπη, τρυφερότητα αλλά ταυτόχρονα και να τους μεταδίδω τις απαραίτητες γνώσεις (...) δεν είναι εύκολα τα πράγματα πάντα... γίνεται μεγάλος αγώνας και μεγάλη προσπάθεια για να καταφέρεις να κερδίσεις το σεβασμό των παιδιών (...) απαιτεί μεγάλη προσπάθεια για να τον κατακτήσεις γιατί ίσως να έχουν χαλαρώσει λίγο οι αρχές τα ήθη και οι αξίες από τις οικογένειες, οπότε αυτό έχει σαν αντίκτυπο στο σχολείο τα παιδιά να παρεκτρέπονται (...) με δυσανεξία να βλέπω παιδάκια τα οποία δεν έχουν την απαραίτητη στήριξη από την οικογένειά τους... και χρειάζεται σε πολλές περιπτώσεις να παρέμβει και η πρόνοια...»

Σε κάθε περίπτωση η πρόοδος των μαθητών αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες ικανοποίησης, όπως επισημαίνουν 14 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, με την E15 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...τη μεγαλύτερη ικανοποίηση την βλέπω στα πρόσωπα των μαθητών... όταν βλέπεις ότι οι μικροί μαθητές πέρα από την αγάπη που εκδηλώνουν, βλέπεις ότι αναπτύσσονται, ότι ανεβαίνει και το μαθησιακό τους επίπεδο, βλέπεις ανθρώπους οι οποίοι κάθε μέρα γίνονται ακόμα καλύτεροι προσπαθούν να γίνουν καλύτεροι αυτό σε ευχαριστεί πάνω από όλα σαν άνθρωπο και μετά σαν εκπαιδευτικό... διότι το σημαντικότερο στο σχολείο δεν είναι μόνο να αποκτήσουν γνώσεις οι μαθητές... το σημαντικότερο είναι να δημιουργηθούν και πολίτες οι οποίοι θα είναι σωστοί πολίτες στην κοινωνία (...) σίγουρα έχεις την απόλυτη ηθική ικανοποίηση ότι κάνεις, αυτό που πρέπει να κάνεις, σωστά...»

και τον E4 να στέκεται συγκεκριμένα στον κρίσιμο ηθοπλαστικό ρόλο του εκπαιδευτικού:

«**Ερευνητής:** Τι είναι αυτό που σας δημιουργεί τη μεγαλύτερη ικανοποίηση από το επάγγελμά σας;

E4: Ότι διαμορφώνεις ανθρώπινες ψυχές, το ότι έχεις να κάνεις με το καλύτερο κομμάτι πραγματικά της κοινωνίας μας, που είναι τα παιδιά, οτιδήποτε... εντάζει είναι όλη αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία είναι το κάτι άλλο...»

Για τον λόγο αυτό, αναδεικνύεται μια έντονη δυσανεξία των εκπαιδευτικών, όταν βλέπουν τους μαθητές τους να μην έχουν εξοπλιστεί επαρκώς από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η E2 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«**Ερευνητής:** Προηγουμένως που μου είπατε ότι είναι κάπου στη μέση η ζυγαριά όσον αφορά την ικανοποίηση από τους μαθητές, αυτό από ότι βλέπω δεν έχει να κάνει τόσο με αυτούς καθαυτούς τους μαθητές...

E2: Όχι, (ενν. έχει να κάνει) με τι νοοτροπία έχουν τα παιδιά ειδικά για τη μουσική, για την τέχνη από το κοινωνικό υπόβαθρό τους... αυτή είναι όλη η ιστορία... κι εγώ προσπαθώ να τους δείξω κάτι που δεν έχουνε γνωρίσει... και (επιτονισμός) δεν έχουν γνωρίσει και από την πρωτοβάθμια

εκπαίδευση πάλι ποτέ...γιατί εμείς παίρνουμε παιδιά τα οποία 6 χρόνια ήταν στο σχολείο πάλι...και θεωρώ ότι εκεί υπάρχει άλλο θέμα...

Ερευνητής: Σας απογοητεύει αυτό;

E2: Ειδικά στον δικό μου τον τομέα αλλά κι από άλλους συναδέλφους, που έχω συζητήσει, πάρα πολύ...Αίγιοι είναι οι συνάδελφοι που φέρνουν τα παιδιά όπως πρέπει...που ωθούν τα παιδιά όπως πρέπει στη δευτεροβάθμια...

Ερευνητής: Σας απογοητεύει επομένως η νοοτροπία με την οποία έρχονται περισσότερο οι μαθητές;

E2: Ναι! Οι οποίοι σας είπα δεν φταίνε...είναι όλο το υπόβαθρο που υπάρχει γύρω τους...»

Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πασχίζουν παρά την όποια δυσарέσκεια και τις όποιες αντιξοότητες, προκειμένου να φέρουν σε πέρας το έργο τους δίχως εκπτώσεις, με κύριο άξονα την πρόοδο των μαθητών τους.

2.3.3. Ικανοποίηση από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό στον οποίο νιώθουν ικανοποιημένοι από τη στάση, τη συμπεριφορά και την συνεργασία τους με τη διεύθυνση της σχολικής τους μονάδας, στα πλαίσια της εργασίας τους, η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Μια μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνουν την ικανοποίησή τους από τη διεύθυνση της σχολικής τους μονάδας. Πράγματι, 20 είναι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που μένουν ικανοποιημένοι σε γενικές γραμμές από τη σχολική ηγεσία, με την E13 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...εγώ έτυχα να έχω τα τελευταία χρόνια καλό διευθυντή, ο οποίος παρόλο που δεν ήταν ο άνθρωπος πολύ εξοικειωμένος με τα νέα μέσα, ήτανε δάσκαλος, και είχε μεγάλη φροντίδα για το σχολείο (...) αυτός δηλαδή ο διευθυντής επειδή τον είχα πολλά χρόνια μπορώ να πω ότι και με ώθησε να κάνω και πράγματα παραπάνω ώστε να αναλάβω κι εγώ τη διεύθυνση ενός σχολείου (...) αυτός με ενέπνευσε και μου άνοιξε μια πόρτα...ήτανε δίκαιος και σε αυτά τα χρόνια που εγώ είμαι διευθύντρια πολλές φορές συμπεριφέρομαι σαν αυτόν και τώρα αντιλαμβάνομαι στο ρόλο, επειδή κάθομαι στην καρέκλα του διευθυντή, πόσα πράγματα έκανε που δεν μπορούσαμε να τα καταλάβουμε εμείς τότε...»

ενώ 3 ακόμα εκπαιδευτικοί εστιάζουν την ικανοποίησή τους από τη διεύθυνση του σχολείου κυρίως στα πιο πρόσφατα έτη της θητείας τους, με την E26 να σχολιάζει:

«**Ερευνητής:** Όσον αφορά τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας...Ο εκάστοτε διευθυντής ήταν δίπλα στα προβλήματά σας; Συνεργαζόσασταν μαζί του εποικοδομητικά; Συμπεριφερόταν με δίκαιο τρόπο σε όλους;

E26: Όχι...όχι...όχι όχι...δυστυχώς...δηλαδή...στην παρούσα περίπτωση και μιλάω αντικειμενικά τώρα...εγώ δηλαδή είμαι πέμπτη χρονιά εδώ, δουλεύω 27 χρόνια, μεγάλη εμπειρία, πραγματικά το έχω ομολογήσει ευθέως χωρίς διάθεση κολακείας...για μένα δεν υπάρχει τέτοια αντιμετώπιση από κανέναν μέχρι τώρα...δηλαδή δεν έχουμε την αίσθηση ότι έχουμε το διευθυντή

κέρβερο...κι αυτό εμένα μ' αφήνει και κάνω τόσο καλά τη δουλειά μου...δηλαδή πιστεύω ότι...ο διευθυντής μου ξέρει ότι άργησα να πάω πέντε λεπτά; Ξέρει γιατί άργησα...δε θα μου πει ξέρετε σας είδα, σας παρακαλώ...όχι!!...κι αυτό το πράγμα με βοηθάει να κάνω καλά τη δουλειά μου...και με βοηθάει να μην καθυστερήσω και χωρίς λόγο...και υπάρχει...ναι υπάρχει κατανόηση...όμως έχω και παραδείγματα στο παρελθόν που δυστυχώς υπήρχε...δεν...δεν ξέρω...μια τάση σε κάποιους διευθυντές να δημιουργούν ομάδες γύρω τους...δηλαδή ήταν μια ομάδα η οποία ήταν ευνοούμενη και η οποία ας πούμε με κλειστά μάτια έλεγε μη φοβάσαι...όχι εμείς εδώ αυτό δεν το έχουμε...δηλαδή είμαστε, και το λέω και στα παιδιά που έρχονται, είμαστε οικογένεια πραγματικά...πραγματικά...κι αυτό μας βοηθάει να λειτουργήσουμε όλοι καλύτερα...όλοι όμως...ναι...»

Τέσσερις είναι οι εκπαιδευτικοί αυτοί που εκφράζουν τα μέτρια επίπεδα ικανοποίησής τους από τη διεύθυνση της σχολικής τους μονάδας, στη διάρκεια της θητείας τους στην εκπαίδευση, με την E12 να αναφέρει:

«Ερευνητής: Νιώθετε ικανοποιημένη από τη διεύθυνση της σχολικής σας μονάδας, στη διάρκεια της επαγγελματικής σας σταδιοδρομίας;

E12: Εεεε...μέσες άκρες ναι...νιώθω αρκετά ικανοποιημένη...

Ερευνητής: Ο διευθυντής σας, σας βοηθά όταν τον χρειάζεστε; Συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο; Κατανοεί τα προβλήματά σας;

E12: Εεεε...ίσως επειδή είμαστε άνθρωποι και υπάρχουνε κάποιες συμπάθειες, αντιπάθειες, ίσως να ευνοεί τους...αυτούς που συμπαθεί περισσότερο...προσπαθούνε όμως μέσες άκρες να είναι όλοι δίκαιοι...προσπαθούν...άλλοι το πετυχαίνουν περισσότερο άλλοι λιγότερο...εγώ προσωπικά δεν έχω κάποιο παράπονο, δε εκφράζω κάποιο παράπονο...

Ερευνητής: Συνεργάζεστε εποικοδομητικά με τον εκάστοτε διευθυντή σας ή τη διευθυντήριά σας;

E12: Προσπαθώ να συνεργάζομαι κάθε χρόνο, γιατί συνήθως κάθε χρόνο έχω διαφορετικό διευθυντή, οπότε προσπαθώ να έχω καλές σχέσεις, αρμονικές, για να κυλήσει καλά η χρονιά...

Ερευνητής: Τις περισσότερες φορές είστε ικανοποιημένη; Πού γέρνει δηλαδή περισσότερο η ζυγαριά σχετικά με αυτό το ζήτημα;

E12: Ίσως στα θέματα που αφορούν στην ασφάλεια των μαθητών (...) οι εκπαιδευτικοί επειδή αισθάνονται υπεύθυνοι για τους μαθητές τους, ίσως να μην καλύπτονται νομικά και υπηρεσιακά από το διευθυντή τους, σε κάποια θέματα...ή όταν ας πούμε συνοδεύει ο εκπαιδευτικός και έχει αντίθετη άποψη από το διευθυντή...εκεί υπάρχει διαφωνία ως προς την ασφάλεια...προς τη μέση (ενν. κινείται η ικανοποίηση ως προς τη διεύθυνση)...

Αξίζει να σημειωθεί ότι 6 εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους από την διεύθυνση του σχολείου, με την E15 να επισημαίνει:

«...προσωπικά είχα την τύχη να «πέσω» σε διευθυντές, να βρεθώ δηλαδή να συνεργαστώ με διευθυντές οι οποίοι ήταν εξαιρετικοί, αλλά υπήρχαν και διευθυντές, διευθύντριες οι οποίες δυστυχώς δεν έκαναν για διευθύντριες και διευθυντές...όταν ήμουνα δασκάλα υπήρχαν διευθυντές οι οποίοι δεν εφάρμοζαν ούτε απόλυτα τις νομοθεσίες ούτε απόλυτα στα διοικητικά θέματα ήταν συνεπείς, αλλά κυρίως και τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, δηλαδή ξεχώριζαν,

δημιουργούσαν αυτό που είπαμε πριν κλίκες και υπήρχαν και πολλοί θα το έλεγα σε εισαγωγικά αδιάφοροι διευθυντές για το μέλλον της σχολικής τους μονάδας...τους ενδιέφερε απλά να έχουν μια καρέκλα και τίποτα άλλο...»

Αρκετοί διευθυντές είναι ανεπαρκέστατοι, σύμφωνα με 5 εκπαιδευτικούς του δείγματος, καθώς αδιαφορούν για τη σχολική τους μονάδα και δεν ενεργούν προς όφελος αυτής, των εκπαιδευτικών και πρωτίστως των μαθητών. Υπάρχουν όμως ακόμα και ορισμένες περιπτώσεις διευθυντών που δημιουργούν εμπόδια στους εκπαιδευτικούς, διαμορφώνουν ένα άσχημο κλίμα και οπισθοδρομούν τη σχολική τους μονάδα. Συγκλονιστικά είναι τα λεγόμενα της E24:

«...λοιπόν στο κομμάτι αυτό θεωρώ τυχερό τον εαυτό μου...όλοι οι διευθυντές που έχω συνεργαστεί ήταν αξιόλογοι, σέβονταν το συνάδελφο, μας σέβονταν, μας άκουγαν...δυστυχώς από πέρσι και ευτυχώς όχι με τη συνάδελφο διευθύντρια του σχολείου μου, αλλά του συστεγαζόμενου σχολείου, έχουμε κάποια θέματα με το διευθυντή...λειτουργεί λίγο ανορθόδοξα...εγώ επειδή βλέπω το στραβό δεν μπορώ να το δεχτώ...επειδή οι παιδαγωγικές του παρεμβάσεις θεωρώ ότι προσβάλλουν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού...και του εκπαιδευτικού μου έργου αλλά και της προσωπικότητάς μου, αντιδρώ με αποτέλεσμα να έχω έντονη κόντρα την περσινή χρονιά και την φετινή, ξεκίνησε δηλαδή με έντονη κόντρα...παραβλέπω εν πάση περιπτώσει αυτά, προσπαθώ να κάνω τη δουλειά μου, ωστόσο δεν μπορώ να πω ότι δε δημιουργείται ένα αρνητικό κλίμα μέσα στην ψυχροσύνη μου για το συγκεκριμένο άνθρωπο...»

2.3.4. Ικανοποίηση από τους συναδέλφους

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό στον οποίο νιώθουν ικανοποιημένοι από τη στάση, τη συμπεριφορά και την συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους, στα πλαίσια της εργασίας τους, η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος, ήτοι 16 από τους 32, δηλώνουν ικανοποιημένοι σε γενικές γραμμές από τη συνεργασία καθώς και από το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους, ενώ 4 είναι εκείνοι που εκφράζουν ιδιαίτερα έντονη την ικανοποίηση αυτή. Ο E11 σχολιάζει:

«...καλές σχέσεις και καλή συνεργασία (...) όταν χρειαζότανε ναι...»

με την E24 να επισημαίνει:

«E24: ...και με τους συναδέλφους ανταλλάσσουμε απόψεις, συζητάμε τα προβλήματα που τυχόν παρουσιάζονται και προσπαθούμε από κοινού να βρούμε λύσεις (...) όποιος συνάδελφος με ρωτήσει και χρειαστεί την βοήθειά μου πάντα του τη δίνω, πάντα δηλαδή συζητάμε από κοινού, δεν υπάρχει αυθεντία, συζητάμε από κοινού, γιατί όλοι οι συνάδελφοι έχουν εμπειρία, ανταλλάσσουν απόψεις και με βάση το προφίλ του μαθητή προσπαθούμε να βρούμε τι είναι το καλύτερο και το πιο ιδανικό για αυτόν που θα τον βοηθήσει (...) έχει αποτελέσματα αυτή η συνεργασία και με γεμίζει...με γεμίζει και μ' αρέσει όταν συζητούν οι συνάδελφοι μαζί μου διάφορα θέματα που τους απασχολούν και προσπαθούμε από κοινού να βρούμε λύσεις (...) και είναι πάρα πολύ ανοιχτοί και δεκτικοί· παίζω στις τάξεις τους, παρακολουθώ, προσπαθώ να έτσι από κοινού να δούμε πώς δούλεψε μία μέθοδος ή μία τεχνική, αν έφερε τα αναμενόμενα

αποτελέσματα, πώς θα την αλλάξουμε πώς θα την αναπροσαρμόσουμε (...) είμαστε μία πολύ καλή ομάδα δεν μπορώ να πω...ναι...

Ερευνητής: Αντιστοίχως και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί σας βοηθούν όταν χρειάζεστε;

E24: Ναι ναι, πάντα πάντα υπάρχει μία πολύ καλή συνεργατικότητα (...) υπάρχει ένα θετικό κλίμα...μου δημιουργεί ικανοποίηση...είμαστε ένας πολύ καλός σύλλογος ομολογουμένως και γενικότερα όλα τα χρόνια της εκπαιδευτικής μου πορείας, που δεν είναι και λίγα, πλησιάζω τα 32, δεν μπορώ να πω ότι ήρθα αντιμέτωπη με δύσκολους συναδέλφους, με ανθρώπους που δε μπορέσαμε να συνεργαστούμε, με ανθρώπους που δε μπορούσαμε να θέσουμε κοινούς στόχους για το καλό πάντα των παιδιών...όχι δεν μπορώ...ήμουν τυχερή σε αυτό το κομμάτι ναι ναι...»

Όταν μία στενή, αγαστή και εποικοδομητική συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας εξελίσσεται σε βάθος χρόνου, τότε οδηγεί σταδιακά σε σύσφιξη των σχέσεων ανάμεσά τους και ως εκ τούτου δύναται να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα αυξημένων επιπέδων ικανοποίησής τους από την εργασία συνολικά. Συνάμα ένα τέτοιο περιβάλλον αποτελεί και ανασταλτικό παράγοντα εμφάνισης συναισθημάτων εργασιακής εξουθένωσης. Χαρακτηριστικά είναι στο σημείο αυτό τα λεγόμενα του E18:

«**Ερευνητής:** Τι είναι αυτό που σας ικανοποιεί περισσότερο από την εργασία σας;

E18: Η εκπαίδευση...γενικότερα ο άνθρωπος είναι το ζωντανό αντικείμενο από τη φύση του...έτσι...δεν είναι άψυχο...δεν είσαι μηχανικός αυτοκινήτων (...) έχεις να κάνεις με ανθρώπους και ιδιαίτερα όταν βλέπεις διαφοροποιήσεις...εκεί που έχεις ένα άτομο, ένα μαθητή που δεν θέλει να ασχοληθεί με τίποτα και ξαφνικά τον βλέπεις στο δικό σου αντικείμενο... γιατί του κεντρίζεις το ενδιαφέρον...βρέθηκε επιτέλους ένα ενδιαφέρον και αυτός αλλάζει συμπεριφορά...υπάρχει μεγαλύτερη ευχαρίστηση από αυτό;; Και βέβαια εδώ να πούμε...θα βάλω και το προσωπικό στοιχείο σε επίπεδο συναδέλφων...έτσι...όταν έχεις μία ομάδα 6-7 ανθρώπων όπως είναι αυτή που στην περιέγραψα...με τους παλιούς συναδέλφους...ε τι να κάνουμε...

Ερευνητής: Επομένως είστε ικανοποιημένος και από το κλίμα με τους συναδέλφους σας;

E18: Βέβαια...**Βέβαια** (επιτονισμός)...

(...)

Ερευνητής: Όταν ξυπνάτε για να πάτε στο σχολείο νιώθετε κουρασμένος, όχι σωματικά αλλά συναισθηματικά, που έχετε να αντιμετωπίσετε μία ακόμα μέρα στο σχολείο;

E18: Έχω μάθημα 9 η ώρα ή 10 η ώρα...8 και τέταρτο είμαστε εδώ...θα πιούμε τον καφέ μας...λέμε διάφορα...από τα προσωπικά μας, γιατί είμαστε και φίλοι 30 χρόνια πλέον, της δουλειάς, ιδιαίτερα η Μαρία που είναι και υποδιευθύντρια για δυο πραγματάκια που έχουνε συμβεί στο σχολείο και μας αφορούνε, τεχνικά θέματα...έτσι γεμίζουν οι μπαταρίες και πάμε ευχαριστημένοι να κάνουμε τη δουλειά μας...δεν είπα ποτέ το πρωί ωχχ πού να πάω τώρα...δεν ξέρω την επόμενη χρονιά...αλλά θεωρώ ότι όταν ένας εκπαιδευτικός μπορεί να φύγει και φτάνει σε αυτό το σημείο καλά θα κάνει να φεύγει (...) ακόμα θεωρώ ότι δεν με έχει κουράσει...»

(...)

Ερευνητής: Τυχαίνει συχνά όταν φεύγετε (ενν. από την τάξη στο τέλος του μαθήματος ή της σχολικής ημέρας) να νιώθετε ενθουσιασμένος από τη συνεργασία σας που έχει προηγηθεί με τους μαθητές;

E18: Αυτό μου 'χει συμβεί πολλές φορές...να βγω και να 'ρθω εδώ (ενν. στο γραφείο των διδασκόντων) και να πω στον Κώστα ή στη Μαρία, που είναι...είμαστε οι τρεις παλιοί, να πω ρε παιδιά έκανα ένα μάθημα σήμερα...μου συμβαίνει...»

Προς την ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους κινούνται 3 ακόμα εκπαιδευτικοί, με την E15 να σχολιάζει σχετικά:

«...προς την ικανοποίηση θα έλεγα διότι ούτως ή άλλως είχαμε με τους περισσότερους συναδέλφους καλές σχέσεις...περισσότερο αναφέρθηκα πριν σε περιπτώσεις μεμονωμένες που ήτανε σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους κι εγώ τα έβλεπα αυτά να γίνονται ...»

Δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος εκφράζουν τη μέτρια ικανοποίησή τους από τους συναδέλφους τους, με τον E8 να επισημαίνει:

«**Ερευνητής:** Νιώθετε ικανοποιημένος από τους συναδέλφους σας; Σας βοηθούν όταν χρειάζεστε; Δουλεύουν καλά σαν ομάδα;

E8: Σε ένα ποσοστό 60-70% ναι...υπάρχει κι ένα ποσοστό μικρό το οποίο είναι απρόθυμο γενικότερα να βοηθήσει, να συνεργαστεί...απλά το παρακάμπτες και συνεργάζεσαι με αυτούς που θέλουν οι οποίοι είναι...υπάρχουν...είναι αρκετοί στα σχολεία...εγώ βλέπω από τη μικρή μου εμπειρία, γιατί μικρή είναι η εμπειρία που έχω, ότι υπάρχει θέμα στο κομμάτι αυτό (...) με δυσαρεστούν πολλές συμπεριφορές συναδέλφων...»

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών τέσσερις είναι εκείνοι που μένουν δυσαρεστημένοι από τη συνεργασία και τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, με τον E7 να αναφέρει ενδεικτικά:

«...δυστυχώς όμως δεν ήθελα να συμμετέχω πολλές φορές σε τέτοια δίκτυα (ενν. δίκτυα εκπαιδευτικών) γιατί οι περισσότεροι δάσκαλοι στα σχολεία μας δεν αξίζουν να έχουν τον τίτλο του δασκάλου και δεν αξίζουν να λέγονται και συνάδελφοι, γιατί δεν κοίταγαν τη δουλειά τους μέσα στην τάξη τους κι ενώ δεν γνώριζαν τι δουλειά κάνει ο άλλος δάσκαλος στη δική του τάξη γιατί αυτό δε μπορούσαν να το γνωρίζουν εκ των πραγμάτων κατηγορούσαν και συκοφαντούσαν τους άλλους δασκάλους και νόμιζαν ότι αυτοί είναι οι καλύτεροι δάσκαλοι κι ότι οι άλλοι είναι οι χειρότεροι (...) κοιτάζτε 31 χρόνια που δουλεύω δάσκαλος δυστυχώς το κλίμα στα σχολεία μας είναι πολύ μίζερο, πολύ αρνητικό, πολύ καταθλιπτικό, πολύ απαισιόδοξο (...) κοιτάζτε δυστυχώς οι πιο πολλοί δάσκαλοι στα σχολεία ο καθένας κοιτάει το άτομό του...δύσκολα συνεργάζονται με άλλους δασκάλους γιατί νομίζουν ότι αυτοί τα ξέρουν όλα και οι άλλοι δεν ξέρουν τίποτα...κι αυτό δεν μπορεί να συνεχιστεί στα σχολεία γιατί έτσι δεν μπορεί να υπάρξει πρόοδος στο σχολείο και για αυτό δεν υπάρχει καμία συνεργασία συνήθως σε πολλούς δασκάλους ανάμεσά τους και σε επίπεδο τάξεων όταν έχουν ίδια τάξη δύο δάσκαλοι αλλά και σε επίπεδο εορτών στο σχολείο, σε επίπεδο εκδηλώσεων στο σχολείο...»

Αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που στέκονται στην ανάπτυξη μίας εποικοδομητικής συνεργασίας με ορισμένους τουλάχιστον εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας.

Πράγματι, 13 εκπαιδευτικοί του δείγματος επισημαίνουν την ποιότητα αυτής της συνεργασίας στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης, με την E15 να επισημαίνει:

«...σίγουρα οι διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων είναι δύσκολο κομμάτι σε οποιοδήποτε τομέα...στο χώρο εργασίας τώρα είναι γεγονός ότι δεν μπορείς να έχεις την ίδια χημεία με όλους τους ανθρώπους...υπάρχουν εκπαιδευτικοί με τους οποίους δένεσαι περισσότερο, έχεις κοινούς στόχους, έχεις κοινά χαρακτηριστικά, ζητάς ίδια πράγματα...δυστυχώς όμως για να είμαστε ειλικρινείς υπάρχουν στα σχολεία σήμερα και εκπαιδευτικοί οι οποίοι δε συνεργάζονται με τους υπόλοιπους, δημιουργούν προβλήματα...το χειρότερο που μου έχει τύχει είναι να υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι κάνουν ομάδες τύπου κλίκες και δημιουργούν προβλήματα και στους άλλους εκπαιδευτικούς...υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι δημιουργούν θέματα ανταγωνισμού προσπαθώντας δηλαδή...βλέποντας έναν εκπαιδευτικό ο οποίος δουλεύει περισσότερο και προοδεύει και εφαρμόζει νέα καινοτόμα προγράμματα και τρέχει στις επιμορφώσεις και πηγαίνει από δω πηγαίνει από κει, γιατί θέλει να εξελιχθεί σαν εκπαιδευτικός και σαν άνθρωπος, που δυστυχώς κάποιοι άλλοι τα σχολιάζουν αρνητικά...δυστυχώς αυτό...»

Δε λείπουν επομένως όμως και οι εκπαιδευτικοί που επισημαίνουν ένα άσχημο κλίμα στο σύλλογο των διδασκόντων της σχολικής μονάδας, κάτι που δεν επιτρέπει την ανάπτυξη συνεργασιών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πράξης. Επτά είναι οι εκπαιδευτικοί που εντοπίζουν αυτό το ανταγωνιστικό κλίμα και μένουν ως εκ τούτου έντονα δυσαρεστημένοι από μία μεγάλη μερίδα των συναδέλφων τους, με τον E7 να σχολιάζει:

«...οι περισσότεροι δάσκαλοι στα σχολεία μας δεν αξίζουν να έχουν τον τίτλο του δασκάλου και δεν αξίζουν να λέγονται και συνάδελφοι, γιατί δεν κοίταγαν τη δουλειά τους μέσα στην τάξη τους κι ενώ δεν γνώριζαν τι δουλειά κάνει ο άλλος δάσκαλος στη δική του τάξη γιατί αυτό δε μπορούσαν να το γνωρίζουν εκ των πραγμάτων, κατηγορούσαν και συκοφαντούσαν τους άλλους δασκάλους και νόμιζαν ότι αυτοί είναι οι καλύτεροι δάσκαλοι κι ότι οι άλλοι είναι οι χειρότεροι (...) κοιτάζτε 31 χρόνια που δουλεύω δάσκαλος δυστυχώς το κλίμα στα σχολεία μας είναι πολύ μίζερο, πολύ αρνητικό, πολύ καταθλιπτικό, πολύ απαισιόδοξο...»

Μάλιστα, ένας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος επισημαίνει το ολοένα και χειρότερο κλίμα συνεργασίας στα πλαίσια του συλλόγου των διδασκόντων. Η αδυναμία συνεννόησης με τους συναδέλφους, οι άσχημες διαπροσωπικές σχέσεις, οι συγκρούσεις αλλά και οι στάσιμοι και αδιάφοροι εκπαιδευτικοί αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικούς παράγοντες δυσαρέσκειας του εκπαιδευτικού από την εργασία του.

Σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με 4 εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι συνεργασίες αναπτύσσονται με όσους εκπαιδευτικούς δείχνουν προθυμία να συνεργαστούν και όχι με αυτούς που παρουσιάζουν εμπόδια, με την E13 να αναφέρει σχετικά:

«...εντάζει γενικά, σε γενικές γραμμές ναι...ήμουνά πάλι τυχερή γιατί ήταν καλό το σχολείο και υπήρχαν συνάδελφοι σαν κι εμένα που ψαχνόμασταν να κάνουμε ωραία πράγματα...οπότε αφού η πλειονότητα των συναδέλφων ήτανε σε καλό επίπεδο νιώθαμε καλά...όταν έρχονταν κάποιοι που δεν ξέραν τι γινόταν κι έκαναν το μάθημά τους, μας δημιουργούσανε και εμπόδια στο να κάνουμε μια ωραία εκδήλωση για όλο το σχολείο, δεν βοηθούσαν όλοι...ε οπότε και μ' αυτούς δεν είχαμε και πολλές σχέσεις...»

Λείπει βέβαια η ζωτικής σημασίας για ένα αποτελεσματικότερο σχολείο συνεργατική κουλτούρα, η οποία συνεπάγεται μια συστηματικότητα στην συνεργασία ανάμεσα στους

διδάσκοντες. Το γεγονός αυτό επισημαίνεται από 15 εκπαιδευτικούς τους δείγματος, με τον Ε25 να αναφέρει σχετικά:

«...επειδή άλλαξα πολλά σχολεία...από το 2010 που είμαι στην Αχαΐα άλλαξα πολλά σχολεία...η αίσθηση είναι ότι υπάρχουν σχολεία πολύ πιο ανοιχτά στις συνεργασίες και μεταξύ των δασκάλων αλλά με τους υπόλοιπους πέραν των ΠΕ 70 ας πούμε, αλλά και υπάρχουν και σχολεία που δεν έχουν αυτήν την κουλτούρα...αυτό όμως τυχαία τελικά δημιουργήθηκε από την ποιότητα των σχέσεων που σε επίπεδο προσωπικών έφτασαν μεταξύ τους, όχι επαγγελματικών...δηλαδή οι άνθρωποι αυτοί είχαν καλές προσωπικές σχέσεις που είχε ως αποτέλεσμα καλές συνεργασίες και επαγγελματικές...όπου λοιπόν δεν υπήρχαν καλές προσωπικές σχέσεις δεν υπήρχαν συνεργασίες ή διάθεση συνεργασίας (...) όλα αυτά τα χρόνια από το σύνολο των συναδέλφων υπάρχει μία θετική αίσθηση...γιατί ξέρετε πολύ συχνά δεν είναι...δεν είναι το δεν...δεν ξέρω μόνο ή δεν θέλω...είναι μια φοβία πίσω από τα πράγματα...να ξεπεράσουμε αυτό που ήδη ξέρουμε...η προεργασία είναι εσωτερική όχι εξωτερική...για να ξεπεράσω εγώ τη φοβία μου και να δω ότι μπορώ να ανοίξω την τάξη μου και μπορώ να την κάνω αλλιώς, να κάνω το μάθημά μου με διαφορετικό τρόπο προβλέπει μία εσωτερική διεργασία...αλλά αυτό αν δε γίνει, κι εδώ επίσης η επιμόρφωση προσφέρει τα πάντα έτσι η διαρκής...στα πλαίσια της δια βίου μάθησης, αν δεν το κάνω αυτό φυσικά και θα έχω ανασφάλεια, κριτική, θα κάνω κριτική στους άλλους, θα προσπαθήσω να τους φέρω στα μέτρα μου, δηλαδή γιατί εσύ να κάνεις αυτό κι εγώ όχι, έλα εδώ...άρα θα βάζω έμμεσα εμπόδια, ασυνείδητα έτσι...δε λέω συνειδητά βάζω τρικλοποδιές μεταξύ μας, αλλά ασυνείδητα όταν μποω μέσα σε αυτή τη διαδικασία το κάνω...υπάρχει και ο φόβος της αυτοεκπληρούμενης προφητείας μέσα σε όλα αυτά...»

Μόλις 4 εκπαιδευτικοί εντοπίζουν στις σχολικές τους μονάδες αυτήν την κουλτούρα συνεργασίας, η οποία διαδραματίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ικανοποίηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός από την εργασία του. Η Ε24 σχολιάζει:

«...και με τους συναδέλφους ανταλλάσσουμε απόψεις, συζητάμε τα προβλήματα που τυχόν παρουσιάζονται και προσπαθούμε από κοινού να βρούμε λύσεις (...) όποιος συνάδελφος με ρωτήσει και χρειαστεί την βοήθειά μου πάντα του τη δίνω, πάντα δηλαδή συζητάμε από κοινού, δεν υπάρχει αυθεντία, συζητάμε από κοινού, γιατί όλοι οι συνάδελφοι έχουν εμπειρία, ανταλλάσσουν απόψεις και με βάση το προφίλ του μαθητή προσπαθούμε να βρούμε τι είναι το καλύτερο και το πιο ιδανικό για αυτόν που θα τον βοηθήσει (...) έχει αποτελέσματα αυτή η συνεργασία και με γεμίζει...με γεμίζει και μ' αρέσει όταν συζητούν οι συνάδελφοι μαζί μου διάφορα θέματα που τους απασχολούν και προσπαθούμε από κοινού να βρούμε λύσεις (...) και είναι πάρα πολύ ανοιχτοί και δεκτικοί· μπαίνω στις τάξεις τους, παρακολουθώ, προσπαθούμε έτσι από κοινού να δούμε πως δούλεψε μία μέθοδος ή μία τεχνική, αν έφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, πως θα την αλλάζουμε πως θα την αναπροσαρμόσουμε (...) είμαστε μία πολύ καλή ομάδα δεν μπορώ να πω...ναι.....»

Επιμορφώσεις που ξεκινούν από τη σχολική μονάδα και που είναι στοχευμένες στις ανάγκες των εκπαιδευτικών που την στελεχώνουν, οι περίφημες bottom up δράσεις, δύνανται να δημιουργήσουν τις συνθήκες για την ανάπτυξη μιας τέτοιας συνεργατικής κουλτούρας. Η αναγνώριση του έργου του εκπαιδευτικού από τους συναδέλφους του, στα πλαίσια ενός τέτοιου κλίματος συνεργασίας, συμβάλλει σημαντικά στην ικανοποίηση που ο ίδιος αντλεί από την εργασία του.

2.3.5. Ικανοποίηση από τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό στον οποίο νιώθουν ικανοποιημένοι από τον περιβάλλοντα χώρο, τις εγκαταστάσεις και τις υποδομές της σχολικής μονάδας, στα πλαίσια της εργασίας τους, η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Από το σύνολο των 32 εκπαιδευτικών του δείγματος, 22 ήταν εκείνοι που δήλωσαν μη ικανοποιημένοι από τον περιβάλλοντα χώρο, τις εγκαταστάσεις και τις υποδομές της σχολικής μονάδας. Η Ε15 σχολιάζει χαρακτηριστικά:

«...δε θα το έλεγα...θα μπορούσαν να ήταν πολύ καλύτεροι...θεωρώ ότι μία τάξη για να τραβήξει το ενδιαφέρον των μαθητών και να δουλέψουν καλύτερα θα πρέπει να έχει από την υλικοτεχνική της υποδομή τη σύγχρονη από τα εποπτικά μέσα τα κατάλληλα με τα οποία πρέπει να είναι εξοπλισμένη, οτιδήποτε τέλος πάντων μπορεί να προσελκύσει και να ενθαρρύνει τους μαθητές για περισσότερο ενδιαφέρον στη μάθηση...και όχι μόνο αυτό...για να διευκολύνει και τη δουλειά των εκπαιδευτικών (...) σαν χώροι χρειάζονται δουλειά ακόμα...δηλαδή δεν είναι αυτό που πραγματικά θα ήθελα (...) θα ήθελα όμως να υπήρχαν και κάποιες προδιαγραφές καλύτερες για να δίνουν...να αποτελούν ένα εφελτήριο για να μπορείς να πας ακόμα πιο μπροστά τους στόχους σου και αυτά που ονειρεύεσαι να προσφέρεις στους μαθητές σου (...) με απογοητεύει όταν δεν έχω ακριβώς τα απαραίτητα εφόδια για να κάνω αυτά που θέλω....δηλαδή θα προτιμούσα να είμαι σε ένα σχολείο που θα είχε τις κατάλληλες δομές, τα κατάλληλα εργαλεία...»

ενώ και ο Ε25 αναφέρει:

«...οι εκπαιδευτικοί των αγγλικών δεν έχουν δικές τους αίθουσες...ενώ μπορεί να είναι το κτίριο σχετικά καινούργιο δεν έχει τις υποδομές να λειτουργήσει και να διευκολύνει τους συναδέλφους σε κανένα επίπεδο...δηλαδή δεν έχει χώρους που προβλέπονται από την πρωινή ζώνη οι μαθητές να κάνουν δραστηριότητες, δεν έχει εξοπλισμό τεχνολογικό, υπάρχουν απαρχαιωμένα εργαστήρια που τώρα ας πούμε ο συνάδελφος της πληροφορικής προσπαθεί να τα αναβαθμίσει και να τα συνφέρει κάπως, δεν υπάρχει υποδομή στο ολοήμερο, δεν υπάρχει χώρος που να ξεκουράζονται τα παιδιά, δεν υπάρχει χώρος δραστηριοτήτων, δε γίνονται δραστηριότητες έτσι όπως έχει διαμορφωθεί το ολοήμερο...οπότε όχι, πέρα από το κτιριακό το οποίο τελευταία ας πούμε κάπως αναβαθμίστηκε το συγκεκριμένο συγκρότημα εδώ της Δροσιάς δεν υπάρχει τίποτα άλλο που να διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία...»

Μέτρια φαίνεται να είναι τα επίπεδα ικανοποίησης 7 εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με τα χαρακτηριστικά αυτά του σχολείου, με τον Ε4 να αναφέρει σχετικά:

«Ερευνητής: Νιώθετε ικανοποιημένος από τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις της εκάστοτε σχολικής σας μονάδας;

Ε4: Όχι απόλυτα...όσον αφορά τον εξοπλισμό, τα εργαστήρια, υπολογιστές, ίντερνετ, διαδίκτυο δηλαδή δεν έχει...δεν υπάρχουν τάξεις...στα περισσότερα σχολεία δεν υπάρχουν τάξεις με ίντερνετ, δηλαδή το βασικότερο...δεν υπάρχουν εργαστήρια...εγώ ήμουν σε ένα διθέσιο σχολείο πέρσι...δεν είχα εργαστήριο για τη φυσική...έπρεπε δηλαδή να περιμένω εγώ να φέρνω οτιδήποτε...οποιοδήποτε εποπτικό υλικό που χρειάζομαι...οπότε αυτό...θα έπρεπε λίγο το δάσκαλο να τον βοηθούμε σ' αυτόν τον τομέα...

Ερευνητής: Όσον αφορά την ασφάλεια των χώρων...είναι ασφαλείς αυτοί οι χώροι για τα παιδιά;

E4: Σε κάποια σχολεία ναι σε κάποια όχι...είναι σχολεία όπου πραγματικά βγαίνεις στο προαύλιο και βλέπεις συνεχώς κινδύνους να συμβεί κάτι...ναι...

Ερευνητής: Είναι χώροι ευχάριστοι για τους μαθητές;

E4: Και πάλι είναι *demi* η κατάσταση...είναι σχολεία που είναι τσιμέντο και υπάρχουν και σχολεία με πράσινο...έχω πάει και σε σχολείο στην Ακράτα που είχε τη θάλασσα απέναντι...αυτό...είναι *demi* οι καταστάσεις...»

ενώ μόλις 3 εκπαιδευτικοί μένουν σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας, με την E13 να επισημαίνει:

«**Ερευνητής:** Νιώθετε ικανοποιημένη από τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας;

E13: Ναι ναι, τα σχολεία μας είναι πάρα πολύ καλά...κτιριακά είναι τοπ.

Ερευνητής: Είναι ασφαλείς χώροι;

E13: Είναι ασφαλείς, τεχνολογικά εξοπλισμένοι, έχουνε προτζέκτορα όλες οι τάξεις και κομπιούτερ και εργαστήριο υπολογιστών...είμαστε πολύ τυχεροί

Ερευνητής: Είναι ευχάριστοι οι χώροι για τους μαθητές;

E13: Πολύ, είναι τεράστιο το σχολείο είναι μες τον κάμπο...σε φυσικό περιβάλλον...»

Άλλοι 3 εκπαιδευτικοί του δείγματος, μολονότι δε μένουν απόλυτα ικανοποιημένοι από τις εγκαταστάσεις της σχολικής τους μονάδας, εντούτοις αντλούν ικανοποίηση από την τάξη τους, την οποία έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Η E17 σχολιάζει σχετικά:

«**Ερευνητής:** Νιώθετε ικανοποιημένη από τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας;

E17: Όχι...

Ερευνητής: Στη διάρκεια της επαγγελματικής σας σταδιοδρομίας, πιστεύετε ότι αυτοί οι χώροι είναι χώροι ευχάριστοι για τους μαθητές;

E17: Όχι...θα προτιμούσα να ήταν κάπως αλλιώς...βέβαια την τάξη την φτιάχνεις...εγώ το χώρο που μου αναλογεί θα τον...θα τον φέρω στα μέτρα μου...πάντα...δεν μπορώ να έχω μία τάξη που να μπαίνω και να λέω...θέλω να μένω εκεί γιατί μένω πολλές ώρες...»

Σε κάθε περίπτωση, 10 εκπαιδευτικοί του δείγματος επισημαίνουν τα μεγάλα περιθώρια βελτίωσης που υπάρχουν όσον αφορά τις εγκαταστάσεις του σχολείου, με τον E29 να αναφέρει:

«Ερευνητής: Νιώθετε ικανοποιημένος από τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας; Είναι χώροι ευχάριστοι για σας και τους μαθητές σας;

E29: Πάντα υπάρχουνε βελτιώσεις...μπορούν να γίνουνε κι άλλα πράγματα κι έχουμε ελλείψεις σε αυτόν τον τομέα...αλλά εγώ είμαι της φιλοσοφίας ότι με αυτά που έχεις πρέπει να διαμορφώσεις όσο το δυνατόν καλύτερο περιβάλλον...με αυτά που έχεις...βέβαια επιδιώκοντας, ζητώντας πάντα το παραπάνω...»

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, 21 ήταν εκείνοι που κατέδειξαν έντονες ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων, με τον Ε8 να αναφέρει:

«...θα μπορούσαν να είναι σε υψηλότερο επίπεδο από άποψη υποδομών...δηλαδή να εξηγήσω, υπάρχει για παράδειγμα αίθουσα υπολογιστών αλλά μπορεί να έχει 5 υπολογιστές όχι 10 που πρέπει να 'χει ή υπάρχει αίθουσα ολοήμερου αλλά χωρίς κουζίνα, δηλαδή τα παιδιά τρώνε πάνω στα θρανία στα οποία διαβάζουνε μετά ή το αντίστροφο...άρα λοιπόν είμαι ικανοποιημένος από άποψη ασφάλειας αλλά όχι από άποψη υποδομών και εξοπλισμού...»

Έντονες κατά περίπτωση είναι και οι κτιριακές ελλείψεις των σχολικών μονάδων, όπως επισημαίνουν 12 εκπαιδευτικοί του δείγματος, με την Ε32 να σχολιάζει:

«Ερευνητής: Όσον αφορά τις υποδομές και τον περιβάλλοντα χώρο της σχολικής μονάδας...Νιώθετε ότι οι χώροι αυτοί είναι, στη διάρκεια της σταδιοδρομίας σας, χώροι ευχάριστοι για σας και τους μαθητές σας;

E32: Δεν είναι, δυστυχώς, σε όλα τα σχολεία εκτός ελαχίστων περιπτώσεων που βρέθηκα σε σχολεία της επαρχίας, εννοώ έξω από το άστυ...όπου υπήρχαν βιβλιοθήκες...δεν έχουμε βιβλιοθήκη, χώρους διδασκαλίας, διαδραστικούς (ενν. διαδραστικούς πίνακες), εργαστήριο πληροφορικής...κτιριακό πρόβλημα υπάρχει στο σχολείο μας...κάνουμε μάθημα και σε λυόμενα...φιλοξενούμαστε σε κάποιες αίθουσες από το 7^ο (διπλανό γυμνάσιο)...εντάξει υπάρχει πρόβλημα στο...όταν υπάρχει...δεν έχουμε αίθουσα εκδηλώσεων...θέλουμε να ανεβάσουμε ένα θεατρικό έργο και το προβάλλουμε στο διάδρομο...σχολικές γιορτές κάνουμε εδώ στο διάδρομο...τι άλλο να πούμε...δεν έχουμε πράσινο καθόλου για τα παιδιά...το καλοκαίρι δηλαδή, τους θερινούς μήνες και την άνοιξη υποφέρουμε από τον ήλιο...σε λυόμενες αίθουσες που το κρύο είναι πάρα πολύ, που στάζουν το χειμώνα από τη βροχή...άρα υπάρχουν αντικειμενικά προβλήματα που όσο και να προσπαθήσεις από μόνος σου με το φιλότιμό σου ή με την αγάπη σου προς τη δουλειά σου...οι αντικειμενικές δυσκολίες δυστυχώς δεν παλεύονται εύκολα...δεν ξεπερνιούνται αν δεν υπάρχει από την πολιτεία μια ενίσχυση και μια στήριξη...βέβαια...»

Η παρατηρούμενη αυτή ανεπάρκεια των εγκαταστάσεων και των υποδομών των σχολείων αποτελεί, ειδικά για εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων στα πλαίσια των οποίων ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός και η κτιριακή υποδομή είναι εκ των ων ουκ άνευ, μεγάλο παράγοντα δυσaréσκειας από την εργασία συνολικά. Το γεγονός αυτό επισημαίνεται από 6 εκπαιδευτικούς του δείγματος με τον Ε19 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Ερευνητής: Από τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας;

E19: Δεν είμαι ικανοποιημένος...

Ερευνητής: Είναι οι χώροι αυτοί χώροι ευχάριστοι για σας και τους μαθητές;

E19: Είναι ευχάριστοι, γιατί εγώ έχω την τύχη να είμαι σε καινούργιο κτίριο...σε καινούργιο κτίριο τα τελευταία 5-6 χρόνια...αλλά δεν παύει για τη δικιά μου ειδικότητα, και για άλλες ειδικότητες, να είναι ανεπαρκείς οι εγκαταστάσεις...είναι αναχρονιστικό το ελληνικό σχολείο...δεν ανταποκρίνονται οι κτιριακές εγκαταστάσεις, οι προδιαγραφές στις απαιτήσεις των παιδιών, όχι των καθηγητών...των παιδιών...τα παιδιά έχουνε πολύ μεγάλες απαιτήσεις πλέον...για αυτό και δε στέκονται μέσα στο σχολείο...τα παιδιά έχουν τεράστιες απαιτήσεις...ειδικά τα παιδιά του λυκείου με το ζόρι στέκονται μες το σχολείο...δεν ικανοποιούν οι εγκαταστάσεις του σχολείου τις απαιτήσεις τους...

(...)

Ερευνητής: Είναι δημιουργική η εργασία σας;

E19: Είναι δημιουργικό αλλά δεν είναι δημιουργικό στο βαθμό που θα μπορούσε να είναι, λόγω ανεπαρκών εγκαταστάσεων, ανεπαρκών...ανεπαρκέστατης υλικοτεχνικής υποδομής...δεν ανταποκρίνονται πλέον οι...επαναλαμβάνω...οι κτιριακές εγκαταστάσεις στο ρόλο του μαθήματος της φυσικής αγωγής στη σύγχρονη κοινωνία...για αυτό και τα παιδιά αναζητούν διεξόδους έξω από το σχολείο και οι οικογένειες αναζητούν διεξόδους έξω από το σχολείο εναγωνίως πλέον...

(...)

Ερευνητής: Τι σας δημιουργεί τη μεγαλύτερη δυσανεμία από την εργασία σας;

E19: Η ανεπάρκεια υλικοτεχνικών υποδομών...και το αναλυτικό πρόγραμμα της φυσικής αγωγής που δεν είναι επαρκές ως προς τη...ειδικά στις μικρές ηλικίες, στο γυμνάσιο...είναι ανεπαρκές για την αποφυγή ας πούμε προβλημάτων υγείας στα παιδιά....αλλά κυρίως είναι η υλικοτεχνική υποδομή...

Ερευνητής: Νιώθετε συναισθηματικά εξουθενωμένος από την εργασία σας; Τυχαίνει συχνά να νιώθετε άδειος συναισθηματικά όταν σχολάτε, στο τέλος της σχολικής μέρας;

E19: Τυχαίνει μερικές φορές...ναι τυχαίνει μερικές φορές να νιώθω άδειος συναισθηματικά...τυχαίνει αυτό, γιατί δεν έχω κάνει αυτό που θέλω μέσα στη διδακτική ώρα...είναι συχνό...είναι συχνό και φταίει...έχω κάνει τεράστιες προσπάθειες να βελτιώσω την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου μου δαπανώντας προσωπικό εισόδημα...δαπανώ το χρόνο από το προσωπικό μου εισόδημα τουλάχιστον 300 με 400 ευρώ για να βελτιώσω την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου μου, ακριβώς για να καλύψω αυτό μου το έλλειμμα (...) με απογοητεύει πάρα πολύ αυτό...αυτό είναι το μεγάλο μου πρόβλημα...επηρεάζει την όρεξή μου για δουλειά...είναι από τους λόγους που έχω κουραστεί μετά τα 27 αυτά, 28 χρόνια που δουλεύω επίσημα...επηρεάζει πολύ την όρεξή μου για μάθημα...ας πούμε άμα βρέχει συνέχεια το χειμώνα και δεν έχεις αντίστοιχους χώρους να βάλεις 30 παιδιά που έχει το κάθε τμήμα...τι θα τα κάνεις 30 παιδιά όταν έχεις χώρους για 10 παιδιά...»

Τρεις εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την καταλληλότητα των εγκαταστάσεων του σχολείου για διδασκαλία, με την E17 να σχολιάζει:

«Ερευνητής: Είναι χώροι κατάλληλοι για διδασκαλία; Έχετε τα μέσα τα οποία επαρκούν για να φέρετε σε πέρας αυτά που σχεδιάζετε με τους μαθητές σας;

E17: *Ναι...»*

ενώ 7 στέκονται στον ικανοποιητικό εξοπλισμό των σχολικών μονάδων με τεχνολογικά μέσα, ειδικά στη διάρκεια των τελευταίων ετών. Η E13 αναφέρει ενδεικτικά:

«...ναι ναι, τα σχολεία μας είναι πάρα πολύ καλά...κτιριακά είναι τοπ (...) είναι ασφαλείς (ενν. οι χώροι του σχολείου), τεχνολογικά εξοπλισμένοι, έχουνε προτζέκτορα όλες οι τάξεις και κομπιούτερ και εργαστήριο υπολογιστών...είμαστε πολύ τυχεροί...»

Από το σύνολο των 32 εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 19 δηλώνουν ότι οι εγκαταστάσεις και ο περιβάλλων χώρος της σχολικής μονάδας δεν είναι πάντα χώροι ευχάριστοι για του μαθητές. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα του E28:

«Ερευνητής: *Είναι οι χώροι του σχολείου και ο περιβάλλων χώρος, χώροι ευχάριστοι για σας και τους μαθητές σας;*

E28: *Ε στο καινούργιο σχολείο που έχουμε πάει ναι...στα παλιά σχολεία ήτανε...είναι λίγο καταθλιπτικά...»*

Από την άλλη πλευρά, 9 εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι οι χώροι της σχολικής μονάδας είναι ευχάριστοι και ικανοποιούν στο επίπεδο αυτό τόσο τους ίδιους όσο και τους μαθητές τους. Η E13 επισημαίνει:

«Ερευνητής: *Είναι ευχάριστοι χώροι για τους μαθητές;*

E13: *Πολύ...Είναι τεράστιο το σχολείο...είναι μες τον κάμπο...σε φυσικό περιβάλλον...και οι ξένοι που 'ρχονται εδώ...γιατί έρχονται διάφορες οικογένειες...υπάρχει μια εσωτερική μετανάστευση...κάποιες οικογένειες έρχονται και μένουν στην Ακράτα...οπότε τους αρέσει πάρα πολύ το σχολείο...»*

Σε επίπεδο ασφάλειας, στοιχείο κρίσιμης σημασίας για κάθε σχολική μονάδα, 22 είναι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που σημειώνουν ότι οι χώροι της σχολικής μονάδας είναι ή τουλάχιστον καθίστανται με τη δική τους παρέμβαση χώροι ασφαλείς για τους μαθητές, με την E24 να επισημαίνει:

«...το προαύλιο είναι γενικότερα λίγο χαοτικό επειδή είναι ένα μεγάλο προαύλιο που συστεγάζονται δύο δημοτικά και δύο νηπιαγωγεία...είναι λίγο χαοτικό το προαύλιο αλλά θεωρώ ότι όλοι οι συνάδελφοι ακολουθούν εν πάση περιπτώσει κάποιους κανόνες αυστηρούς θα έλεγα για την ασφάλεια των παιδιών και έχουμε μεταδώσει στα παιδιά τον τρόπο να προσέχουν και να μην διακινδυνεύουν την ώρα του διαλείμματος...»

Ένας άξιος όμως προσοχής αριθμός 9 εκπαιδευτικών καταδεικνύουν την ανεπάρκεια των εγκαταστάσεων σε θέματα ασφάλειας των μαθητών, με την E15 να σχολιάζει σχετικά:

«...κι εδώ πιστεύω ότι υπάρχουν ακόμα κενά πολλά...η ασφάλεια των μαθητών πολλές φορές είναι τόσο...τόσο λεπτή που μπορεί να κριθεί από το απειροελάχιστο...έπρεπε κανονικά τα σχολεία μας να είναι πιο ασφαλή για τους μαθητές, γιατί οι γονείς μας εμπιστεύονται ό,τι πολυτιμότερο έχουν...δεν έχεις να κάνεις με άψυχα όντα...υπάρχουν κτίρια που πραγματικά κρύβουν πάρα πολλούς κινδύνους για τα παιδιά...»

Στα πλαίσια των απόψεων που κατεγράφησαν, αναδείχτηκε κι ένα ζήτημα έλλειψης μιας νοοτροπίας σεβασμού των μαθητών προς τη σχολική μονάδα και τις εγκαταστάσεις της, κάτι που τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και συνολικότερα η κοινωνία αποτυγχάνουν να μεταδώσουν αποτελεσματικά σε όλα παιδιά.

2.3.6. Ικανοποίηση από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό στον οποίο νιώθουν ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα, η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Από το σύνολο των 32 εκπαιδευτικών του δείγματος, 29 ήταν εκείνοι που υπογράμμισαν τη έντονη τους ικανοποίηση από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα, με την E15 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«E15: ...νιώθω απόλυτα ικανοποιημένη από την εργασία μου...ήταν μια εργασία που επιθυμούσα να κάνω...μου αρέσει αυτή η δουλειά...μου αρέσει γιατί έρχομαι σε επαφή με ανθρώπους και μάλιστα με μικρά παιδιά

(...)

Ερευνητής: Σας βοηθά το επάγγελμα στην προσωπική σας ανάπτυξη σαν επιστήμονα, σαν άνθρωπο και σαν επαγγελματία;

E15: Ναι, γιατί αναζητάς συνέχεια πράγματα, είσαι συνέχεια δεμένος με τη γνώση...η γνώση ούτως ή άλλως είναι δύναμη...η γνώση μπορεί να σου προσφέρει πολλά πράγματα και αυτή ακριβώς τη γνώση επιθυμείς να κάνεις και τους μικρούς σου μαθητές να μάθουν πώς να την μάθουν...αυτό είναι το σημαντικότερο...»

την E13 να σχολιάζει:

«Ερευνητής: Νιώθετε ικανοποιημένη από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα;

E13: Ναι, δε θα μπορούσα να κάνω κάτι άλλο (γέλια) (...) νιώθω μεγάλη πληρότητα, νιώθω ότι δε θα μπορούσα να κάνω τίποτα άλλο εκτός από δασκάλα (γέλια)...»

και την E24 να υπογραμμίζει:

«...νιώθω ικανοποιημένη...νιώθω ικανοποιημένη...είναι που επάγγελμα που θεωρώ ότι γεννήθηκα για να το κάνω...από μικρή ήθελα να γίνω δασκάλα, ήμουν δηλαδή πολύ σταθερή σε αυτό το πράγμα, επέλεξα δηλαδή αυτό που πάντα ήθελα (...) θεωρώ ότι είναι η καλύτερη δουλειά που υπάρχει, γιατί έχεις να κάνεις με παιδιά, έχεις να κάνεις με ψυχές αθώες...αυτά που σου λένε σου δίνουν δύναμη, είναι ευχάριστο το κλίμα...γίνεσαι κι εσύ ένα παιδί για να προσεγγίσεις τα παιδιά...και γενικά αυτό πιστεύω ότι κρατάει τη ψυχή μας ζωντανή...»

Ως ιδιαίτερα δημιουργικό και ευχάριστο αντιλαμβάνονται το επάγγελμά τους 24 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, με τον E22 να σχολιάζει:

«Ερευνητής: Νιώθετε ότι το επάγγελμά σας είναι ευχάριστο, ότι η δουλειά σας είναι δημιουργική;

E22: Δημιουργικότητα και ευχάριστη γιατί ζούμε με νέους ανθρώπους κάθε μέρα...και ζούμε με τους ανθρώπους στην ανατολή της ζωής τους...»

και την E27 να επισημαίνει:

«Ερευνητής: Νιώθετε ότι το επάγγελμά σας είναι ευχάριστο; Ότι η δουλειά σας είναι δημιουργική;

E27: Για μένα ναι είναι δημιουργική...αρκεί να μπορείς να εξελίσσεσαι και να προσαρμόζεσαι σε αυτά που...στις ευκαιρίες που σου δίνονται...αν δεν ακουμπάς τίποτα κι αν δεν κάνεις τίποτα, ε συνήθως βαλτώνεις και δεν...δεν περνάει κι ο καιρός...»

Η δημιουργικότητα όμως της εργασίας ορισμένες φορές περιορίζεται από τη ρουτίνα την οποία επιβάλλουν ως ένα βαθμό παράγοντες όπως είναι για παράδειγμα η ύλη η οποία πρέπει να «βγει» αλλά και οι εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας. Το γεγονός αυτό επισημαίνουν 5 εκπαιδευτικοί του δείγματος, με τον E7 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...κοιτάζτε να δείτε, η δουλειά του δασκάλου είναι πολύ σημαντική και πολύ δύσκολη, η διδακτική μου άρεσε πάρα πολύ, η διδακτική πράξη μες την τάξη (...) το μειονέκτημα της διδακτικής πράξης στα σχολεία μας είναι ότι ο δάσκαλος αναγκάζεται εκ των πραγμάτων να κάνει συγκεκριμένη ύλη του υπουργείου παιδείας, δεν μπορεί να κάνει κάτι περισσότερο από τη συγκεκριμένη ύλη του υπουργείου παιδείας και αυτό τον περιορίζει και αυτό πιστεύω ότι είναι άσχημο για το δάσκαλο γιατί τον κουράζει να κάνει μόνο την ύλη του υπουργείου παιδείας ενώ θα μπορούσε να κάνει και κάτι πολύ περισσότερο...πιστεύω ότι αυτό είναι σημαντικό μειονέκτημα της εκπαιδευτικής πράξης...»

και την E2 να επισημαίνει:

«Ερευνητής: Νιώθετε ικανοποιημένη από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα; Νιώθετε ότι το επάγγελμά σας είναι ευχάριστο; Ότι η δουλειά σας είναι δημιουργική;

E2: Όχι...Όχι...όπως γίνεται όχι...εγώ προσπαθώ να την αλλάξω αλλά όταν έχεις κι ένα πρόγραμμα σπουδών από το υπουργείο...όχι δεν έχει καμία σχέση με το όπως θα έπρεπε να γίνεται το μάθημα...

Ερευνητής: Νιώθετε ότι ο ρόλος σας είναι σημαντικός;

E2: Αν το μάθημα γινόταν όπως έπρεπε θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικός...

Ερευνητής: Το επάγγελμά σας, σας βοηθά στην προσωπική σας ανάπτυξη σαν επιστήμονα, σαν άνθρωπο και σαν επαγγελματία;

E2: Το επάγγελμά μου στο δημόσιο σχολείο;

Ερευνητής: Ναι ναι ναι...

E2: Εεεεμμ...όχι τόσο...όχι τόσο...

Ερευνητής: Νιώθετε ότι είναι λίγο περιορισμένος ο ρόλος σας;

E2: *Ναι γιατί δεν μπορώ παραπέρα να κάνω κάποια πράγματα... δηλαδή αν εγώ θέλω να τα πάω τα παιδιά σε έναν διαγωνισμό... τη χορωδία που 'χει το σχολείο μου ή να κινηθώ να τα πάω ένα ταξίδι, πολλές φορές δεν μπορώ να το κάνω για λόγους είτε οικονομικούς, είτε δεν μας εγκρίνεται είτε οι γονείς... δηλαδή δεν μπορώ να κινηθώ όπως θα μπορούσα να κινηθώ αν δεν υπήρχε και κάποια γραφειοκρατία και μία άλλη αντιμετώπιση στο δημόσιο σχολείο...»*

Στην περίπτωση της E2, αυτός ο περιορισμός της δημιουργικότητας της εργασίας επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα επίπεδα ικανοποίησης της εκπαιδευτικού από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα. Η αγάπη της όμως για τους μαθητές της, κινητοποιεί τη συνεχή προσωπική της προσπάθεια με αποκλειστικό στόχο την πρόοδό τους:

«E2: *...τελικά έχω καταλάβει σε όλα αυτά τα χρόνια, κι έχω πιστεύω μια μεγάλη εμπειρία, ότι είμαι στην τάξη κι αυτό που το κάνω το κάνω για τα παιδιά μου... όχι για κάποιον για να μου πει μπράβο, γιατί δεν έχει νόημα... κανένα νόημα αυτό...*

(...)

Ερευνητής: *Νιώθετε κάθε μέρα ακόμα σαν πρόκληση για την εργασία σας;*

E2: *Βέβαια, ανάλογα το υλικό που έχω κάθε χρόνο... έτσι είναι... τα καινούργια μου παιδάκια ειδικά...*

Η E31 διαφοροποιείται σαφώς ως προς τα προαναφερθέντα καθώς εντοπίζει τον περιορισμό της δημιουργικότητας της εργασίας της στο άσχημο κλίμα εντός της σχολικής τάξης:

«Ερευνητής: *Η διδασκαλία αυτή καθαυτή πώς σας φαίνεται; Είναι δημιουργική;*

E31: *Αν τα παιδιά ανταποκρίνονταν θα μπορούσε να είναι...*

Ερευνητής: *Με τις υπάρχουσες συνθήκες;*

E31: *Ναι είναι πολύ δύσκολο (...) με δυσαρεστεί πολύ η συμπεριφορά των μαθητών...*

Η δημιουργικότητα της εργασίας που σχετίζεται με τη συνεχή ανανέωση του εκπαιδευτικού μέσα από την επαφή κάθε χρονιά με νέους μαθητές και την προσπάθειά του να προσαρμοστεί στις εκάστοτε νέες απαιτήσεις, αποτελεί για 5 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος καθοριστικό παράγοντα ικανοποίησης από την εργασία τους. Ο E14 επισημαίνει χαρακτηριστικά:

«Ερευνητής: *Τι είναι αυτό που σας δημιουργεί τη μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία σας γενικότερα;*

E14: *Πρώτα από όλα το να μαθαίνω καινούργια πράγματα... κάθε χρόνο να έχω διαφορετικές ανησυχίες σε σχέση με αυτόν που περνάει... κάθε χρονιά έρχονται νέα παιδιά... τα νέα παιδιά είναι σαν να κάνεις ανανέωση στο αίμα σου ας πούμε ουσιαστικά, κατά κάποιον τρόπο... άλλες απαιτήσεις... μπορεί να ναι χειρότερο το γνωστικό επίπεδο... πρέπει να προσαρμόσεις το επίπεδο της διδασκαλίας... μπορεί να ναι καλύτερα τα πράγματα... πρέπει να το... επίσης πρέπει να το προσαρμόσεις προς τα πάνω ας πούμε... δηλαδή κάθε χρόνο υπάρχει αυτό το... ο παράγων άγνωστο... δεν ξέρουμε τι θα 'χουμε... αυτό σου δημιουργεί μία αίσθηση να είσαι σε εγρήγορση... έτσι... (...) δεν γίνεται να παραμένεις στάσιμος...*

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή του διδακτικού επαγγέλματος στην προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, όπως υποδεικνύεται έντονα από 26 εκπαιδευτικούς, με τον Ε29 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Ερευνητής: Νιώθετε ότι το επάγγελμά σας, σας βοηθάει κι εσάς προσωπικά, μαζί με τους μαθητές, να εξελιχθείτε σαν άνθρωπος και σαν επιστήμονας;

Ε29: Ναι και το βιώνω, εγώ περνώντας τα χρόνια...είμαι 50 τώρα χρονών...είπα αν γυρίσω στο παρελθόν όταν πρωτοπήκα σε τάξη...ήμουν 24...νομίζω ότι είμαι άλλος άνθρωπος τώρα...»

Μόλις ένας εκπαιδευτικός του δείγματος δεν αναγνωρίζει την εργασία του ως παράγοντα προσωπικής του βελτίωσης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται ως κομβικής σημασίας από 19 εκπαιδευτικούς του δείγματος, με τον Ε29 να επισημαίνει:

«Ερευνητής: Νιώθετε ότι ο ρόλος σας είναι σημαντικός;

Ε29: Πολύ σημαντικός...πολύ σημαντικός...μπορείς να επηρεάσεις και να επιδράσεις σε ψυχούλες και για αυτό πρέπει και η επιλογή πιστεύω των ατόμων που ασχολούνται με αυτήν την δουλειά να είναι καλύτερη από ότι είναι τώρα...να μην...δηλαδή η επιλογή ατόμων που ασχολούνται με την εκπαίδευση δεν πρέπει να είναι μόνο μία γραπτή δοκιμασία...έπρεπε ίσως να 'χει κι άλλα χαρακτηριστικά μέσα...»

και την Ε24 να σχολιάζει:

«...αυτό είναι για μένα δηλαδή το μέγιστο...βλέπω τα παιδιά μου να προκόβουν αυτό...γιατί εμείς πλάθουμε ψυχές στην ουσία...οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι επειδή είναι πολύ τρυφερές οι ηλικίες που συναναστρεφόμαστε, εμείς πλάθουμε και ψυχές ταυτόχρονα κι είναι πολύ βασικό αυτό...»

Η σημαντική συμβολή των εκπαιδευτικών, μέσα από τον κομβικό τους αυτό ρόλο, στη σταδιοδρομία των μαθητών τους, επισημαίνεται από 16 εκπαιδευτικούς του δείγματος. Μάλιστα, η πρόοδος αυτή των μαθητών, στην οποία νιώθουν ότι έχουν ως ένα βαθμό συμβάλλει, αποτελεί την απόλυτη ηθική ικανοποίηση για τους ίδιους. Το συναίσθημα αυτό εντοπίζεται από 8 εκπαιδευτικούς ως ο βασικότερος παράγοντας ικανοποίησης από την εργασία συνολικά. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα της Ε24:

«...με ικανοποιεί να βλέπω τα παιδιά μου να προοδεύουν, να στέκονται μόνα στα πόδια τους...έχω μαθητές που πλέον είναι γιατροί, είναι καθηγητές, έχουν μπει δηλαδή στον εργασιακό χώρο...το ότι με βλέπουν, με θυμούνται με αγάπη, με σταματούν στο δρόμο, μου λένε για τα χρόνια που έχουν περάσει μαζί μου, δηλαδή με θυμούνται σαν έναν άνθρωπο που τους πρόσφερε, αυτό με συγκινεί (...) αυτό είναι για μένα δηλαδή το μέγιστο...βλέπω τα παιδιά μου να προκόβουν αυτό...γιατί εμείς πλάθουμε ψυχές στην ουσία...οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι επειδή είναι πολύ τρυφερές οι ηλικίες που συναναστρεφόμαστε, εμείς πλάθουμε και ψυχές ταυτόχρονα κι είναι πολύ βασικό αυτό...»

ενώ και η Ε15 σχολιάζει σχετικά:

«...τη μεγαλύτερη ικανοποίηση την βλέπω στα πρόσωπα των μαθητών...όταν βλέπεις ότι οι μικροί μαθητές πέρα από την αγάπη που εκδηλώνουν, βλέπεις ότι αναπτύσσονται, ότι ανεβαίνει και το μαθησιακό τους επίπεδο, βλέπεις ανθρώπους οι οποίοι κάθε μέρα γίνονται ακόμα καλύτεροι προσπαθούν να γίνουν καλύτεροι αυτό σε ευχαριστεί πάνω από όλα σαν άνθρωπο και μετά σαν εκπαιδευτικό...διότι το σημαντικότερο στο σχολείο δεν είναι μόνο να αποκτήσουν γνώσεις οι μαθητές...το σημαντικότερο είναι να δημιουργηθούν και πολίτες οι οποίοι θα είναι σωστοί πολίτες στην κοινωνία...»

Μόλις ένας εκπαιδευτικός του δείγματος και πάλι επισημαίνει την μειωμένη σημασία που νιώθει να έχει πλέον ο ρόλος του σε μία περίοδο βαθιάς κρίσης για την εκπαίδευση της χώρας αλλά και συνολικότερα για την κοινωνία.

2.3.7. Ικανοποίηση της σχολικής ηγεσίας από τους συναδέλφους

Όσον αφορά τις απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων σχετικά με το βαθμό στον οποίο νιώθουν ικανοποιημένοι από τη στάση, τη συμπεριφορά και την συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους, στα πλαίσια της εργασίας τους, η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Από το σύνολο των 6 εκπαιδευτικών του δείγματος που την χρονική περίοδο της παρούσας μελέτης διατελούσαν διευθυντές στις σχολικές τους μονάδες, 3 ήταν εκείνοι που επεσήμαναν την ικανοποίησή τους από τη συνεργασία καθώς και από το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους. Η Ε13 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Ερευνητής: *Είστε ικανοποιημένη από τους συναδέλφους σας, σα διευθυντήρια;*

Ε13: *Ναι γενικά είμαι...είμαι ικανοποιημένη, όχι και σε βαθμό τεράστιο...μεγάλο...*

Ερευνητής: *Σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό σε σχέση με όταν ήσασταν δασκάλα;*

Ε13: *Είναι λίγο διαφορετική η φύση των σχέσεων...Εντάξει όχι είναι πολύ καλά...δηλαδή επειδή άλλαξα και σχολείο, που εγώ 10 χρόνια ήμουν σε άλλο σχολείο και τώρα είμαι σε ένα καινούργιο...με όλα τα προβλήματα που είχαμε φέτος μπορώ να πω σε ένα 80% είμαστε...είμαι πολύ ικανοποιημένη...*

Ερευνητής: *Πάνω κάτω στα ίδια επίπεδα επομένως;*

Ε13: *Και πιο πάνω...γιατί διαχειριστήκαμε και κρίσεις και προβλήματα οπότε...»*

Μία εκπαιδευτικός από αυτό το υποσύνολο του δείγματος εκφράζει την μέτρια ικανοποίησή της από τους συναδέλφους της, ως διευθύντρια πλέον της σχολικής μονάδας, ενώ ένας ακόμα εκπαιδευτικός επισημαίνει τη μειωμένη του ικανοποίησή από τη συνεργασία του με το σύλλογο των διδασκόντων. Ο Ε7 υπογραμμίζει:

«...κοιτάζτε πιστεύω ότι ήταν λίγο καλύτερη η συνεργασία μου με τους δασκάλους από την ώρα που έγινα διευθυντής σε σχέση με όταν ήμουν δάσκαλος μέσα στην τάξη, αλλά και πάλι υπήρξαν περιπτώσεις δασκάλων που δημιούργησαν κάποιες κλίκες μέσα στο σχολείο και δημιουργούσαν αλληπάλληλα προβλήματα για δικό τους όφελος, για δικό τους συμφέρον...κι επειδή είμαι πολύ δημοκρατικός σαν άνθρωπος και προσπάθησα να εφαρμόσω τη δημοκρατία μες το σχολείο και μάλιστα από την πρώτη μέρα που πήγα διευθυντής στο σχολείο τους είπα ότι το σημαντικότερο

είναι να είμαστε όλοι ενωμένοι για να αντιμετωπίζουμε τα προβλήματα του σχολείου...αυτό δεν είδα να το δέχονται οι περισσότεροι ούτε τους άρεσε γιατί θέλανε να έχουν τη δική τους κλίκα...»

Ως καλύτερο σε σχέση με πριν (σε σχέση δηλαδή με την περίοδο κατά την οποία οι εν λόγω εκπαιδευτικοί δεν κατείχαν κάποια διευθυντική θέση στη σχολική μονάδα) αναγνωρίζεται το κλίμα της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου από 2 εκπαιδευτικούς τους δείγματος των 6 αυτών εκπαιδευτικών, με την E15 να σχολιάζει σχετικά:

«...σα διευθύντρια βέβαια το βλέπω λίγο αποστασιοποιημένη πλέον γιατί παρακολουθώ τις σχέσεις τώρα των δασκάλων πώς λειτουργούν σαν τρίτος παρατηρητής (...) προσωπικά δεν έχω κανένα παράπονο γιατί απλούστατα προσπαθώ να είμαι δίκαιη με όλους τους συναδέλφους και να έχουν καταλάβει ότι ο στόχος ενός διευθυντή δεν είναι να πάει στο σχολείο να κάνει απλά τον διευθυντή...είναι να συνεργαστεί, να αποκτήσει...να αναπτύξει στο σχολείο ένα πολύ καλό επικοινωνιακό κλίμα, να καλλιεργήσει μια κουλτούρα στο σχολείο η οποία να είναι προς όφελος κυρίως των μαθητών (...) και θεωρώ ότι τώρα είναι καλύτερες οι σχέσεις μας αυτές...»

Δύο είναι επίσης οι εκπαιδευτικοί που δεν παρατηρούν κάποια διαφοροποίηση στο κλίμα αυτό της συνεργασίας. Σε κάθε περίπτωση στόχος του διευθυντή οφείλει να είναι η ανάπτυξη ενός καλού επικοινωνιακού κλίματος μέσα στον σύλλογο, ενός κλίματος που να προωθεί την συνεργασία των εκπαιδευτικών και τη λειτουργία τους ως ομάδας. Ενδεικτικά η E13 σχολιάζει:

«Ερευνητής: Τώρα που είστε διευθύντρια, νιώθετε ικανοποιημένη από τους συναδέλφους σας, από τη συνεργασία σας μαζί τους; Συνεργάζεστε καλά σαν ομάδα;

E13: Αυτό είναι πρώτο μέλημα γιατί εγώ το σχολείο θεωρώ ότι το μοντέλο είναι συμμετοχικό...ο διευθυντής είναι το κεφάλι με την έννοια που δίνει την προσωπικότητα και τη φυσιογνωμία στο σχολείο αλλά χωρίς ομάδα από κάτω δεν κάνει τίποτα...μόνος του δεν μπορεί...»

Δύο εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ύπαρξη μιας τέτοιας εποικοδομητικής συνεργασίας στο σύλλογό τους.

2.3.8. Λοιποί παράγοντες δυσαρέσκειας

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό στον οποίο νιώθουν δυσαρεστημένοι από διάφορους άλλους, εκτός των προαναφερθέντων, παράγοντες της εργασίας τους, η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Τα προβλήματα που παρουσιάζει η σχέση και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους αποτελεί για 5 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος σημαντικότερο παράγοντα δυσαρέσκειας από την εργασία τους. Ο E7 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...πιστεύω ότι τα παιδιά δεν φταίνε τίποτα...για όλα φταίνε οι γονείς των παιδιών...για μένα (...) είμαι δυσαρεστημένος από τους περισσότερους γονείς των μαθητών...υπήρχαν κάποιοι γονείς μαθητών οι οποίοι ήταν πολύ συνεργάσιμοι και πολύ καλοί άνθρωποι...αυτοί ήταν οι φωτεινές εξαιρέσεις...ήτανε πολύ λίγοι...οι περισσότεροι γονείς μαθητών ερχόσαντε στο σχολείο για να δημιουργούν προβλήματα και δεν τους ενδιέφερε η πρόοδος των παιδιών τους και κάποιοι από αυτούς δεν είχαν έρθει και ποτέ να πάρουνε καρτέλα προόδου για τα τρίμηνα, δεν είχαν έρθει ποτέ να πάρουν τίτλο προόδου ή τίτλο σπουδών...»

Ορισμένα από τα προβλήματα που παρουσιάζονται στη συνεργασία αυτή είναι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος η δυσπιστία των γονέων σε προσεγγίσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών, όπως επισημαίνεται από 4 εκπαιδευτικούς του δείγματος, αλλά και η αχαριστία των γονέων σε ορισμένες περιπτώσεις. Η Ε13 σχολιάζει:

«...με δυσαρεστεί η αχαριστία και ότι οι γονείς πολλές φορές κάποιες προσεγγίσεις μας στα θέματα των παιδιών δεν μπορούν...τα αντιμετωπίζουν...δεν μπορούν να τα καταλάβουν θεωρώ...γιατί πολλά παιδάκια έχουνε θέματα μαθησιακά, συμπεριφοράς και όταν εμείς οι δάσκαλοι με παιδαγωγικό τρόπο τους εξηγούμε τι κάνουμε δεν μπορούν να το καταλάβουν...και αυτό λίγο...όχι στεναχωρεί...προσπαθώ να τους πείσω...βέβαια μετά το καταλαβαίνουν...μπορεί να 'ρθει ο Ιούνιος να σου πούνε ευχαριστούμε πολύ αλλά σου 'χουνε ψήσει το ψάρι στα χείλη ένα χρόνο (...) με δυσαρεστούσαν ένα μικρό ποσοστό γονέων οι οποίοι πάντα έβαζαν...ότι το σχολείο είναι εχθρός του παιδιού τους κατά κάποιον τρόπο...»

Ένας ακόμα παράγοντας έντονης δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών από την εργασία τους είναι η ανεπάρκεια της πολιτείας, των σχετικών φορέων και του όλου εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Την παράμετρο αυτή επισημαίνουν 4 εκπαιδευτικοί του δείγματος με τον Ε25 να αναφέρει:

«Ερευνητής: Τι σας δυσαρεστεί περισσότερο στην εργασία σας;

Ε25: Το γεγονός ότι οι δομές και οι φορείς δεν έχουν αίσθηση δικαιοσύνης και ερμηνεύουν εγκυκλίους, προεδρικά διατάγματα, νόμους και τα πάντα και αντί να επιτρέψουν στις σχολικές μονάδες τη σχετική αυτονομία τους, αντί να διδάζουν στις σχολικές μονάδες...να τους δείξουν τι σημαίνει κουλτούρα συνεργασίας, τι σημαίνει αυτοαξιολόγηση, γιατί είναι ένα μεγάλο πεδίο για μένα η αυτοαξιολόγηση (...) τι σημαίνει βάζω στόχους δηλαδή, τι σημαίνει υιοθετώ κουλτούρα αλλαγής, τι σημαίνει υιοθετώ κουλτούρα συνεργασίας, τι σημαίνει διαρκής πορεία και αναζήτηση ως πούμε, κάνει το αντίθετο· βάζουν εκείνοι τους στόχους, τους φέρνουν κάθετα λοιπόν στις σχολικές μονάδες και με εξαίρεση συγκεκριμένα σχολεία τα οποία είναι και η βιτρίνα, όπως τα πειραματικά για παράδειγμα, αποτελούν τη βιτρίνα ενός εκπαιδευτικού συστήματος, την αφρόκρεμα αν θέλετε μέσω ανθρώπων με προωθημένα προσόντα, οι οποίοι βέβαια αξιολογήθηκαν οι άνθρωποι για να είναι εκεί... με εξαίρεση αυτά τα οποία λειτουργούν ως έναν βαθμό με όλα τα κριτήρια που βάλαμε πριν, τα υπόλοιπα σχολεία δεν έχουν καμία απολύτως σχέση με όλα αυτά τα ζητήματα...»

Η αναντιστοιχία μισθού και καταβαλλόμενου κόπου δυσαρεστεί τα μάλα τους εκπαιδευτικούς, κάτι το οποίο θα αναλυθεί διεξοδικά παρακάτω, καθώς πρόκειται για παράμετρο που σχετίζεται άμεσα με το φαινόμενο της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (burnout).

Η μεγάλη απόσταση του τόπου εργασίας ορισμένων εκπαιδευτικών από τον τόπο μόνιμης διαμονής τους και ως εκ τούτου τα δεκάδες χιλιόμετρα που πρέπει καθημερινά να διανύουν προκειμένου να φτάνουν στη σχολική τους μονάδα και να επιστρέφουν στη συνέχεια στο σπίτι τους μετά το πέρας των μαθημάτων, αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα δυσαρέσκειας από την εργασία. Την παράμετρο αυτή επισημαίνουν 2 εκπαιδευτικοί με την Ε6 να αναφέρει:

«Ερευνητής: Τι είναι αυτό ενδεχομένως που σας δημιουργεί τη μεγαλύτερη δυσαρέσκεια από το επάγγελμά σας;

Ε6: Δυσಾರೆσκεια...δεν μπορώ τώρα να σκεφτώ...πιστεύω τώρα όσον αφορά εμένα ότι είμαι πολύ μακριά από το σπίτι μου...τα χιλιόμετρα που κάνω...η απόσταση...»

Το φαινόμενο αυτό είναι συχνότερο ανάμεσα στους αναπληρωτές, οι οποίοι μάλιστα υπογραμμίζουν και τις πενιχρές παροχές της πολιτείας στους ίδιους ως μία ακόμα παράμετρο δυσανεξίας τους.

Μία ακόμα πραγματικότητα που φαίνεται να δυσαρεστεί τους εκπαιδευτικούς είναι και η μη αναγνώριση του έργου τους, τουλάχιστον στο βαθμό που νιώθουν ότι θα έπρεπε αυτό να γίνεται, από την κοινωνία και την πολιτεία. Τρεις εκπαιδευτικοί στέκονται στο ζήτημα αυτό με την E16 να σχολιάζει:

«...με δυσαρεστεί περισσότερο ότι δεν ξέρω πόσο αναγνωρίζεται το έργο μας...όχι τόσο από τους μαθητές...από την κοινή γνώμη, από τον κοινωνικό περίγυρο, αυτό δεν είμαι σίγουρη...γιατί έχει αντικαταστήσει το φροντιστήριο σε μεγάλο βαθμό το σχολείο και δεν ξέρω κατά πόσο εκτιμάται ο ρόλος μας...υπάρχουν σίγουρα...και οι μαθητές το εκτιμούν και γονείς, αλλά δε νομίζω ότι εκτιμάται τόσο πολύ όσο θα έπρεπε ή όσο τουλάχιστον τα προηγούμενα χρόνια...»

Το γραφειοκρατικό σκέλος της εργασίας είναι ένας παράγοντας που κουράζει τους εκπαιδευτικούς και τους στερεί πολύτιμο χρόνο από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα και την επαφή τους με τους μαθητές. Δύο εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την παράμετρο αυτή ως παράγοντα δυσανεξίας, με την E11 να σχολιάζει:

«...δε θα κρύψω βέβαια ότι υπάρχουν και οι δύσκολες στιγμές...στο σχολείο κάνω εκτός από το διδακτικό έργο κι ένα διοικητικό κομμάτι το οποίο πολλές φορές δεν είναι ευχάριστο και είναι και πολλές φορές αυτή η γραφειοκρατία...με κουράζει αφάνταστα (...) ο εκπαιδευτικός σήμερα έχει πολλούς ρόλους κι εκτός από το διδακτικό κομμάτι πρέπει να κάνει και πολύ γραφειοκρατικό έργο στο σχολείο, το οποίο πολλές φορές και είναι δυσάρεστο και πολλές φορές βαρετό, πολλές φορές είναι και δύσκολο για πολλούς (...) οπότε αν θα μπορούσα να πω κάτι ότι με δυσαρεστεί είναι πολλές φορές η γραφειοκρατία που είναι πάρα πολλή στο σχολείο...»

και τον E22 να αναφέρει:

«Ερευνητής: Τι είναι αυτό που σας δυσαρεστεί περισσότερο;

E22: *Η πολλή γραφειοκρατία που υπάρχει...είναι η γραφειοκρατία η οποία κλέβει πολύ χρόνο από το χρόνο που έπρεπε να διαθέσουμε αποκλειστικά στα παιδιά...»*

Ως επιπρόσθετοι παράγοντες έντονης δυσανεξίας επισημαίνονται τα σχολικά βιβλία που υστερούν ως προς την επιστημονική τους άρθρωση, το αναλυτικό πρόγραμμα που δεν ανταποκρίνεται πάντα στις ανάγκες μιας σύγχρονης τάξης, η στοχοποίηση του εκπαιδευτικού από ορισμένους συναδέλφους, η μικρή ανατροφοδότηση που μπορεί ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, η οποία επιδρά ως ένα βαθμό αρνητικά στο αίσθημα της προσωπικής του επίτευξης, καθώς και η παιδοκολακεία ορισμένων συναδέλφων που δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους.

2.4. Εργασιακή Εξουθένωση (Burnout)

2.4.1. Συναισθηματική Εξάντληση

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό στον οποίο νιώθουν συναισθηματικά εξαντλημένοι από την εργασία τους, η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Από το σύνολο των 32 εκπαιδευτικών του δείγματος, 19 ήταν εκείνοι που δήλωσαν ότι σε καμία περίπτωση δε νιώθουν συναισθηματικά άδεια ή φθαρμένοι από την εργασία τους, με τον Ε22 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Ερευνητής: Νιώθετε συναισθηματικά εξουθενωμένος από την εργασία σας;

E22: Καθόλου!! (επιτονισμός)

Ερευνητής: Νιώθετε άδειος συναισθηματικά όταν σχολάτε; Νιώθετε κουρασμένος όταν ξυπνάτε το πρωί κι έχετε να αντιμετωπίσετε μία ακόμα μέρα στο σχολείο;

E22: Όχι, απεναντίας, όταν έχουμε διακοπές λέμε τότε να τελειώσουν για να πάμε στο σχολείο, γιατί μας αρέσει η δουλειά μας

Ερευνητής: Νιώθετε γεμάτος δύναμη και ενεργητικότητα όταν φτάνετε το πρωί στο σχολείο και ετοιμάζεστε για ακόμα μία σχολική ημέρα; Την αντιμετωπίζετε ακόμα την κάθε μέρα σαν μια πρόκληση;

E22: Σαν μια πρόκληση...κοντεύω να πάρω σύνταξη και στεναχωριέμαι που θα πάρω σύνταξη...θέλω να είμαι ακόμα στο σχολείο...μπορούσα να 'χω πάρει σύνταξη εδώ και 5 χρόνια και δεν έχω πάρει γιατί μου αρέσει η δουλειά μου...κι είναι το μόνο επάγγελμα που οι εκπαιδευτικοί στεναχωριούνται που φεύγουν από τη δουλειά τους...σε κανένα άλλο επάγγελμα δεν το βλέπουμε αυτό...η πλειονότητα των εκπαιδευτικών...»

Μόλις τρεις εκπαιδευτικοί δηλώνουν τη συνολική τους έντονη συναισθηματική εξουθένωση από το επάγγελμα, με την Ε31 να επισημαίνει:

«...Θεωρώ πως νιώθω ικανοποιημένη από αυτά που προσφέρω αλλά θεωρώ ότι είναι και πολύ ψυχοφθόρο, δηλαδή με εξουθενώνει, δεν το αντέχω (...) νιώθω απόλυτα εξουθενωμένη...έχω σκεφτεί πολλές φορές ότι θα ήταν ωραίο να έχω ένα άλλο επάγγελμα με μεγαλύτερο ωράριο και να μην αισθάνομαι αυτό το πλάκωμα, αυτή την ευθύνη, αυτό το...ότι εργάζομαι σκληρά, προσφέρω και δεν ανταμείβομαι (...) επηρεάζει την ψυχολογία μου (...) μπορώ να το διαχειρίζομαι αλλά μένει σαν αγκάθι μέσα μου...»

Άλλοι τρεις εκπαιδευτικοί, αν και δε δηλώνουν εξουθενωμένοι από την εργασία τους, επισημαίνουν την κούραση και τη μερική συναισθηματική φόρτιση η οποία συσσωρεύεται σταδιακά και είναι περισσότερο έκδηλη στο διάστημα ακριβώς πριν τις εκάστοτε διακοπές. Ο Ε4 σχολιάζει:

«Ερευνητής: Νιώθετε συναισθηματικά εξουθενωμένος από την εργασία σας; Δηλαδή τυχαίνει συχνά να νιώθετε άδειος συναισθηματικά όταν σχολάτε, πέρα από τη σωματική κούραση;

E4: *Τους τελευταίους μήνες συμβαίνει (γέλια)...λίγο πριν σταματήσουμε για διακοπές ναι...»*

Όπως μάλιστα υπογραμμίζουν 4 εκπαιδευτικοί του δείγματος, το διδακτικό επάγγελμα είναι ιδιαίτερα κοπιαστικό, καθώς μολονότι δεν πρόκειται μια δουλειά σκληρή σωματικά, ενέχει ωστόσο μία έντονη κούραση διαφορετικής φύσης. Χαρακτηριστικά ο Ε8 αναφέρει:

«Ερευνητής: *Νιώθετε ότι εργάζεστε σκληρά στα πλαίσια της εργασίας σας;*

E8: *Σκληρά; Κοιτάζτε υπάρχει κούραση, όχι σωματική σίγουρα σε αυτή τη δουλειά, αλλά ψυχολογική, και για αυτό άλλωστε και χρειάζεται ξεκούραση και χαλάρωση (...) μόνο και μόνο ότι έχεις να κάνεις με παιδιά και με αγνές ψυχές αυτό σε ξεκουράζει πιστεύω...δεν σε κουράζει...άγχος μπορεί να υπάρχει σίγουρα και κούραση ψυχολογική κατά συνέπεια του άγχους...αλλά σε γεμίζουν άλλα συναισθήματα... »*

Η ανάγκη για αποφόρτιση από την καθημερινή μερική συναισθηματική φθορά επισημαίνεται από 5 εκπαιδευτικούς, με την Ε24 να σχολιάζει χαρακτηριστικά:

«...δεν μπορώ να πω ότι δε νιώθω πολλές φορές και το κεφάλι μου φορτωμένο, κουρασμένο δεν μπορώ να πω, έχω 32 χρόνια κοντά δουλειάς δεν μπορώ να πω δηλαδή ότι όταν πηγαίνω στο σπίτι άμεσα μπορώ να κάνω κάτι...δηλαδή θέλω το χρόνο μου να ξεκουραστώ, να χαλαρώσω...είναι και σωματική η κούραση και ψυχική και είναι και των φωνητικών χορδών ταλαιπωρία (γέλια)...»

Επτά εκπαιδευτικοί του δείγματος υπογραμμίζουν ότι η καθημερινή τους κούραση δεν οφείλεται σε μια συναισθηματικής φύσης φθορά όσο στη σωματική και πνευματική καταπόνηση του εκπαιδευτικού λόγω της έντονης προσπάθειας που καταβάλλει προκειμένου να δίνει καθημερινά τον καλύτερό του εαυτό ώστε να επιτύχει τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα για τους μαθητές του. Η Ε23 σχολιάζει σχετικά:

«...μερικές φορές είμαι κουρασμένη σωματικά, δηλαδή δεν έχω διάθεση να μιλήσω επειδή είμαι πολύ κουρασμένη, επειδή διαρκώς μιλώ στην τάξη, δεν κάθομαι σαν στήλη άλατος να ακούω μόνο τους μαθητές μου, έχω μία ζωντανή σχέση με τους μαθητές και νιώθω κάποιες φορές σωματικά κουρασμένη...ψυχικά κουρασμένη όμως ποτέ...»

Η μεγάλη απόσταση του τόπου εργασίας ορισμένων εκπαιδευτικών από τον τόπο μόνιμης διαμονής τους και ως εκ τούτου τα δεκάδες χιλιόμετρα που πρέπει καθημερινά να διανύουν προκειμένου να φτάνουν στη σχολική τους μονάδα και να επιστρέφουν στη συνέχεια στο σπίτι τους μετά το πέρας των μαθημάτων, αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα σωματικής κούρασης των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό επισημαίνουν 4 εκπαιδευτικοί του δείγματος με την Ε6 να αναφέρει:

«Ερευνητής: *Νιώθετε συχνά συναισθηματικά εξουθενωμένη από την εργασία σας; Νιώθετε συχνά άδεια συναισθηματικά όταν σχολάτε;*

E6: *Όχι...όχι, όσον αφορά την εργασία δε θα το 'λεγα...η σωματική κούραση ναι ότι μπορεί να διανύσω μεγάλη απόσταση για να φτάσω στο σπίτι μου...αυτό...κατά τα άλλα όχι...»*

Μόλις μία εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τον παράγοντα αυτό, σε συνδυασμό και με τις προαναφερθείσες ελλείψεις παροχές της πολιτείας στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, ως παράγοντα όχι μόνο σωματικής αλλά και συναισθηματικής εξουθένωσης από την εργασία της.

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ήτοι 28 εκ των 32, επεσήμαναν ότι μολονότι δυσχεραστούνται από την αναντιστοιχία κόπου και αμοιβής από την πολιτεία, εντούτοις δεν κάνουν την παραμικρή έκπτωση στο διδακτικό τους έργο και στην προσπάθεια που καταβάλλουν προς όφελος των μαθητών. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα του Ε8:

«...νομίζω θα μπορούσα να αμείβομαι και γενικά οι εκπαιδευτικοί να αμείβονται λίγο παραπάνω στη χώρα μας (...) δεν επηρεάζει την όρεξή μου για δουλειά γιατί έχεις να κάνεις με παιδικές ψυχές και με παιδιά τα οποία πρέπει να μάθουν...δε δουλεύουμε, δε δουλεύω σε μία εταιρεία ή σε μία υπηρεσία δημόσια άλλη στην οποία μπορώ να πω α ωραία δεν πληρώνομαι καλά οπότε κι εγώ δε θα δουλεύω τόσο καλά...θα δουλεύω λιγότερο ή θα προσπαθώ να ξεκουράζομαι και να μην τα δίνω όλα...εδώ θέλοντας και μη πρέπει να δουλεύεις γιατί έχεις ευθύνη πολύ μεγάλη απέναντι στα παιδιά τα ίδια και στους γονείς μετά...πρέπει να μάθουν, πάνε σχολείο για συγκεκριμένο λόγο...δεν μπορείς να πεις ότι δε θα δουλέψω γιατί δεν πληρώνομαι καλά...είναι ένα από τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος (...) είναι επάγγελμα...άλλοι το λένε λειτούργημα...δεν ξέρω τι είναι από τα δύο πάντως είναι πολύ σημαντικό και πολύ υπεύθυνο επάγγελμα...»

με τον Ε29 να σχολιάζει σχετικά:

«**Ερευνητής:** Νιώθετε ότι ανταμείβεστε αρκετά από την πολιτεία, υλικά δηλαδή, σε σχέση με τον κόπο που καταβάλλετε;

Ε29: Δε θα κρυφτώ, θα πω όχι.

Ερευνητής: Σας επηρεάζει αυτό; Σας απογοητεύει;

Ε29: Μερικές φορές όταν φτάνεις σε πρακτικά ζητήματα, οικονομικής φύσεως λες ότι αυτό που προσπαθώ να κάνω ή αυτό που κάνω τελικά, σε κάποιον άλλο χώρο, όλη αυτή η ενεργητικότητα που βγάζεις ίσως να αμειβόταν στο πολλαπλάσιο...

Ερευνητής: Επηρεάζει αυτό την όρεξή σας για δουλειά μες την τάξη;

Ε29: Όχι, όταν μπαίνεις το πρωί στην τάξη, εγώ προσωπικά, αυτά έχουνε σβήσει...και πριν μπορεί να τα σκεφτώ κάποια στιγμή που...δύσκολη...εκτός σχολείου...που μπορεί να πεις ότι αν έκανα εκείνο, μ' αυτές τις ώρες που αφιερώνω...γιατί είναι και οι ώρες που δεν το βλέπουν οι πολλοί, εκτός τάξης, εκτός ωραρίου, μπορεί να είναι ίδιες ώρες στην τάξη με αυτές που είναι έξω...για προετοιμασία και γενικότερα για να νιώθεις εσύ ότι αυτό που κάνεις το κάνεις σωστά...εκεί υπάρχει ένα παράπονο και λες η πολιτεία δεν το αναγνωρίζει αυτό...υπάρχει όμως η αναγνώριση από τους μαθητές...κι εκεί κάπου...κάπου...σε έναν βαθμό εξισορροπείται...»

Οι μη ικανοποιητικές απολαβές των εκπαιδευτικών όμως, ειδικά στην περίπτωση που υπάρχουν οικογενειακές υποχρεώσεις, δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις, επηρεάζοντας έτσι ως ένα βαθμό την προοπτική βελτίωσης του παρεχόμενου έργου. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα του Ε22:

«...καθόλου δε με απογοητεύει (ενν. αυτή η αναντιστοιχία) ούτε επειδή αμείβομαι λίγο δεν δουλεύω πολύ στην τάξη· όμως είναι πολύ βασική αυτή η ερώτηση, διότι, επειδή δεν αμείβομαι όπως θα πρέπει και έχω οικογενειακές υποχρεώσεις, αναγκάζομαι να κάνω πολλές φορές και

δεύτερη δουλειά, με αποτέλεσμα να μην μπορώ να πηγαίνω στις επιμορφώσεις που χρειάζονται για να βελτιώσω καλύτερα τις γνώσεις μου και τον τρόπο διδασκαλίας μου...»

Μόλις μία εκπαιδευτικός του δείγματος δηλώνει την ικανοποίησή της από το μισθό της, δεδομένης βέβαια της οικονομικής κρίσης που μαστιάζει τη χώρα μας.

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος, ήτοι 18 εκ των 32, αντιλαμβάνονται την καθημερινή επαφή με ανθρώπους στα πλαίσια της εργασίας τους ως ιδιαίτερα ευχάριστη, πόσο δε μάλλον όταν πρόκειται για τους μαθητές τους, που όπως ήδη έχει αναφερθεί αποτελούν τον βασικότερο παράγοντα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα της E23:

«...είναι μία υπέροχη δουλειά γιατί έχει να κάνει με ζωντανούς ανθρώπους, όχι μόνο με χαρτιά και με στυλό, έχουμε δίπλα μας ζωντανά πλάσματα τα οποία μας μεταμορφώνουν, μας αναζωογονούν και νιώθουμε πάντοτε νέοι (...) μ' αρέσει, μ' αρέσει πάρα πολύ η ενασχόληση...που το επάγγελμά μου έχει σχέση με ανθρώπους... καμία πίεση και κανένα άγχος...»

Μόλις δύο εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η καθημερινή τους επαφή και συνεργασία με ανθρώπους στα πλαίσια της εργασίας τους είναι κουραστική.

Σπάνιες είναι οι περιπτώσεις στις οποίες ανακύπτει άγχος και πίεση μέσα από αυτήν την καθημερινή επαφή και συνεργασία, όπως επισημαίνεται από 13 εκπαιδευτικούς του δείγματος, με τον E29 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Ερευνητής: Η συνεργασία με τους γονείς, με τους μαθητές και με τους συναδέλφους και με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, νιώθετε ότι σας φθείρει; Σας δημιουργεί άγχος και πίεση;

E29: *Μέχρι στιγμής όχι...δεν ξέρω ίσως να 'μαι και τυχερός ή ίσως να ναι κι αυτό που λέει ό,τι δίνεις παίρνεις πολλές φορές...βάζουμε κάποια όρια και με τους γονείς, εννοείται και με τους συναδέλφους και με τη διοίκηση...δεν έχω έρθει μέχρι στιγμής...να το πάμε το κομμάτι της διοίκησης...είτε σε επίπεδο διευθυντή σχολείου είτε σε επίπεδο προϊσταμένου εκπαιδευτικών θεμάτων ή οτιδήποτε πιο πάνω...διευθυντής εκπαίδευσης...δεν έχω αντιμετωπίσει μέχρι στιγμής κάποιο πρόβλημα που να με έχει προβληματίσει...βέβαια έχω γίνει γνώστης συγκρουσιακών τέτοιων καταστάσεων που αφορούν συναδέλφους...κυρίως συναδέλφους με τη διεύθυνση ή με...όταν λέω διεύθυνση μπορεί να είναι άτομο που κατέχει θέση διευθυντική, μπορεί να είναι άλλου σχολείου, συνεργαζόμενου...έτσι...εκεί έχω βρεθεί έτσι...όχι εμπλεκόμενος...έχω ακούσει και...είχα εμπλακεί θα έλεγα όχι άμεσα...είχα εμπλακεί για να το διευκρινίσω με συγγενικό μου πρόσωπο που είχε έρθει σε σύγκρουση με στέλεχος της διοίκησης...δε με στεναχώρησε...με στεναχώρησε βέβαια γιατί κάθε τέτοια σύγκρουση έχει αρνητικά...αλλά εγώ προσεγγίζω και τις συγκρούσεις από τη θετική τους πλευρά...μέσα από τη σύγκρουση μπορεί να βγάλεις πολλά θετικά...να αποτελέσει και κίνητρο για περαιτέρω εξέλιξη, ανάπτυξη κι οτιδήποτε...»*

Η εικόνα αυτή δεν είναι όμως ο κανόνας καθώς 17 εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι καθημερινά, στα πλαίσια της εργασίας τους, και λόγω ποικίλων παραγόντων, μεταξύ των οποίων είναι και η διαρκής επαφή με ανθρώπους, βιώνουν συναισθήματα άγχους, έντασης και πίεσης άλλοτε σε μικρότερο και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό. Ως ένα μικρό βαθμό το άγχος αυτό μπορεί να είναι δημιουργικό, όταν όμως εντείνεται, μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό

παράγοντα συναισθηματικής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα του E8:

«...κοιτάζτε άγχος σίγουρα υπάρχει γιατί πρέπει να συνεργαστείς με πολλά άτομα, με γονείς συναδέλφους, το διευθυντή, μαθητές· έχεις το άγχος της επίδοσης δηλαδή έχεις το άγχος του να...όχι της επίδοσης, λάθος... έχεις το άγχος του να μάθουν οι μαθητές σου, αλλά αυτό πολλές φορές είναι εκείνη τη στιγμή το λεγόμενο δημιουργικό άγχος το οποίο σε κάνει καλύτερο δεν σε φορτίζει...»

με την E24 να υπογραμμίζει:

Ερευνητής: Νιώθετε εξουθενωμένη από την εργασία σας συναισθηματικά; Φεύγοντας δηλαδή από τη σχολική μονάδα στο τέλος της σχολικής ημέρας νιώθετε άδεια; Νιώθετε ότι έχετε φθαρεί συναισθηματικά;

E24: Όχι, τη φθορά τη νιώθω μόνο όταν διαπληκτίζομαι με τον διευθυντή του όμορου...όταν φεύγω από το σχολείο φεύγω πολύ γεμάτη (...) όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω μία σχολική μέρα είμαι χαρούμενη αλλά όταν σκέφτομαι τι έχει προηγηθεί την προηγούμενη με το συγκεκριμένο διευθυντή και ότι θα ξαναέχω πάλι μια ίδια μέρα γιατί ανακυκλώνει το γεγονός και το κρατάει και το κρατάει και το κρατάει και μπορεί να το διαιωνίζει μέσα του και να σε πυροδοτεί...εκεί πραγματικά κουράζομαι...κουράζομαι ψυχικά...βέβαια...μου δημιουργεί άγχος και πίεση κι ενώ μιλάει ο ίδιος για bullying στους μαθητές και να είναι προσεκτικοί μήπως δουν bullying ο ίδιος ασκεί εργασιακό bullying και στους δασκάλους του σχολείου του αλλά και στους συναδέλφους του συστεγαζόμενου...

Ερευνητής: Μπορείτε να το διαχειρίζεστε εν τέλει αυτό το άγχος και την πίεση;

E24: Ναι το διαχειρίζομαι βεβαίως το διαχειρίζομαι...βεβαίως το διαχειρίζομαι...αυτά που σκέφτομαι τα λέω...προσπαθώ πάντα με τον τρόπο μου να πω ότι αυτό που γίνεται δεν είναι σωστό και να το τεκμηριώσω αλλά δυστυχώς ο συγκεκριμένος έχει μάθει μόνο να επιβάλλει και όχι να ακούει...δυστυχώς...όταν λοιπόν ξυπνάς τη μέρα σου και ξέρεις ότι θα 'ρθεις πάλι αντιμέτωπη με έναν τέτοιο άνθρωπο πραγματικά σου χαλάει το κέφι...»

Αυτό το αρνητικό κλίμα που εντοπίζεται σε ορισμένες περιπτώσεις δύναται να δημιουργεί μία συνεχιζόμενη δυσарέσκεια και ως εκ τούτου μία έντονη συναισθηματική φθορά στον εκπαιδευτικό. Το σημείο αυτό υπογραμμίζουν έντονα 3 εκπαιδευτικοί του δείγματος με τον E7 να σημειώνει:

«...πολλές φορές το 'χω πει αυτό ότι ο κόμπος έχει φτάσει στο χτένι και ότι δεν πάει άλλο και ότι το σχολείο έχει γίνει πολλές φορές ανυπόφορο για μένα και θέλω όσο πιο γρήγορα να πάρω σύνταξη...»

Δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος, συμπεριλαμβανομένου του E7, νιώθουν ότι ένα τέτοιο διαρκές αρνητικό κλίμα είναι ανυπόφορο και τείνουν ως εκ τούτου να εκδηλώνουν τάσεις φυγής από το επάγγελμα. Ακόμα δύο εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι μολονότι τα περιστατικά συγκρούσεων στη σχολική μονάδα δεν είναι τόσο συχνά, εντούτοις όταν αυτά συμβαίνουν λειτουργούν ως παράγοντες έντονης συναισθηματικής εξουθένωσης για τους εκπαιδευτικούς.

Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών του ενδέχεται να αποτελεί ορισμένες φορές έναν ακόμα παράγοντα συναισθηματικής εξουθένωσης, όπως και η έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας με τους συναδέλφους και με τη σχολική ηγεσία, ειδικά στην περίπτωση ειδικοτήτων που έχουν αντικείμενο σαφώς διαφορετικής φύσης από τους υπόλοιπους. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί ως «**απομόνωση**» των ειδικοτήτων.

Όπως μπορεί κανείς να παρατηρήσει, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που βιώνουν συναισθήματα έντονου άγχους, πίεσης και έντασης μέσα από την καθημερινή τους επαφή με ανθρώπους στα πλαίσια της εργασίας τους, αποδίδουν τα συναισθήματα αυτά σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα στις δυσκολίες που εμφανίζει η συνεργασία τους με γονείς και κυρίως με τους συναδέλφους τους. Σε καμία σχεδόν περίπτωση το ψυχοφθόρο αυτό άγχος που οδηγεί σε συναισθηματική εξουθένωση δεν οφείλεται στους μαθητές. Απεναντίας η καθημερινή επαφή με τους μαθητές λειτουργεί αντισταθμιστικά στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων ως προς όλα αυτά τα παρατηρούμενα αρνητικά συναισθήματα, δημιουργώντας υψηλά επίπεδα ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης. Το φαινόμενο αυτό της συναισθηματικής εξουθένωσης σε κάθε περίπτωση δεν εμφανίζεται συστηματικά πλην ελαχίστων εξαιρέσεων όπως ήδη έχει αναφερθεί. Στις περισσότερες των περιπτώσεων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματα πίεσης και άγχους, αντλώντας ικανοποίηση από τις πτυχές της εργασίας τους ή της συνολικότερης καθημερινότητάς τους που τους ικανοποιούν τα μάλα. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος λοιπόν, 18 είναι εκείνοι που νιώθουν ότι μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματα άγχους και πίεσης που βιώνουν στα πλαίσια της εργασίας τους, με τον Ε7 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...ναι φυσικά όλα αυτά μας δημιουργούν και άγχος και πίεση στη δουλειά μας (...) ναι μπορώ να διαχειριστώ αποτελεσματικά αυτό το άγχος και την πίεση από το σχολείο από όλους αυτούς τους παράγοντες μόνο με δίκες μου δραστηριότητες που εγώ...που εγώ αγαπάω αυτές τις δραστηριότητες και με βοηθάνε στη ζωή μου...»

και την Ε6 να σχολιάζει:

*«**Ερευνητής:** Σας είναι κουραστικό να εργάζεστε όλη τη μέρα με ανθρώπους, δηλαδή με τους συναδέλφους, με τους μαθητές κυρίως, με τη διεύθυνση; Σας δημιουργεί αυτό άγχος και πίεση; Σας κουράζει;*

***Ε6:** Όχι προς το παρόν (γέλια)...*

***Ερευνητής:** Όποτε υπήρχε αυτό το άγχος και η πίεση μπορούσατε να τα διαχειριστείτε αποτελεσματικά;*

***Ε6:** Ναι μέσα από τη συζήτηση, μέσα από το διάλογο πιστεύω ότι όλα λύνονται...ναι...*

Μόλις δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι δεν είναι πλέον σε θέση να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το άγχος και την πίεση που ανακύπτουν καθημερινά στην εργασία τους. Πρόκειται μάλιστα για δύο από τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν συναισθηματικά εξουθενωμένοι, ως έναν βαθμό τουλάχιστον, από το επάγγελμά τους.

Συναισθηματικά γεμάτοι και έτοιμοι να προσφέρουν στους μικρούς (ή και μεγαλύτερους) μαθητές τους στην αρχή της σχολικής ημέρας πηγαίνοντας στο σχολείο δηλώνουν ότι είναι 14 εκπαιδευτικοί του δείγματος, με τον E18 να σχολιάζει:

«Ερευνητής: Όταν ξυπνάτε για να πάτε στο σχολείο νιώθετε κουρασμένος, όχι σωματικά αλλά συναισθηματικά, που έχετε να αντιμετωπίσετε μία ακόμα μέρα στο σχολείο;

E18: Έχω μάθημα 9 η ώρα ή 10 η ώρα...8 και τέταρτο είμαστε εδώ...θα πιούμε τον καφέ μας...λέμε διάφορα...από τα προσωπικά μας, γιατί είμαστε και φίλοι 30 χρόνια πλέον, της δουλειάς, ιδιαίτερα η Μαρία που είναι και υποδιευθύντρια για δυο πραγματάκια που έχουνε συμβεί στο σχολείο και μας αφορούνε, τεχνικά θέματα...έτσι γεμίζουν οι μπαταρίες και πάμε ευχαριστημένοι να κάνουμε τη δουλειά μας...δεν είπα ποτέ το πρωί ωχ που να πάω τώρα...δεν ξέρω την επόμενη χρονιά...αλλά θεωρώ ότι όταν εκπαιδευτικός μπορεί να φύγει και φτάνει σε αυτό το σημείο καλά θα κάνει να φεύγει (...) ακόμα θεωρώ ότι δεν με έχει κουράσει...»

Δύο ακόμα εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν είναι συχνό να νιώθουν κουρασμένοι όταν πηγαίνουν το πρωί στην εργασία τους, με τον E4 να αναφέρει:

«Ερευνητής: Νιώθετε κουρασμένος όταν ξυπνάτε το πρωί κι έχετε να αντιμετωπίσετε μία ακόμα μέρα στο σχολείο;

E4: Εεε κάποιες φορές ναι κάποιες φορές όχι...είναι ανάλογα με το τι τμήμα έχω εκείνη τη χρονιά...δεν είναι πιο συχνό αυτό το...αυτή η κούραση, αλλά εντάζει υπάρχει...δε θα το κρίνουμε...ναι υπάρχει...»

Άδεια συναισθηματικά πριν μπει στην τάξη δηλώνει μόλις μία εκπαιδευτικός του δείγματος, κάτι το οποίο αποδίδει τόσο στις ανεπαρκείς ως προς το διδακτικό επάγγελμα αρχικές της σπουδές όσο και στην έλλειψη στήριξης εκ μέρους της πολιτείας στην ειδικότητά της. Ακόμα και η εκπαιδευτικός αυτή όμως, αντλώντας ικανοποίηση από τους μαθητές της συνεχίζει να προσπαθεί για το καλύτερο δυνατό παραγνωρίζοντας, στο βαθμό που είναι αυτό δυνατό, τους περιορισμούς που θέτουν οι προαναφερθείσες ανεπάρκειες στον σημαντικό της ρόλο εντός της σχολικής τάξης.

Η ελλιπής στήριξη της πολιτείας και η ανεπάρκεια των υποδομών των σχολικών μονάδων επισημαίνεται από 5 συνολικά εκπαιδευτικούς του δείγματος, ως ένας ακόμα παράγοντας συναισθηματικής εξουθένωσης. Ο E25 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...το burnout syndrome το 'χω μέχρι ένα μεγάλο σημείο απλά δεν νομίζω ότι είναι τόσο από αυτή καθαυτή την εργασία, δηλαδή δεν είναι από την τάξη...θα σας πω ένα παράδειγμα...ναι ξυπνάω εξουθενωμένος· εμένα όμως η εξουθένωση φτάνει μέχρι την πόρτα της τάξης μου...δηλαδή μετά ξυπνάω, ακόμα και καφέ να μην έχω πιεί (γέλια)...το θέμα για μένα είναι ότι έρχομαι αντιμέτωπος με καταστάσεις του ευρύτερου δημόσιου τομέα ας πούμε που γενικώς ναι...όταν βλέπω ότι δεν υπάρχει...όταν εγώ ας πούμε καλούμαι να διδάξω δικαιοσύνη, ισότητα, ισονομία μέσα στα δικά μου αντικείμενα ή μέσω του συνεργατικού μοντέλου της τάξης μου και αυτό δεν εκφράζει την ποιότητα αν θέλετε των φορέων γύρω μου....δηλαδή το ότι οι φορείς δεν εφαρμόζουν όλα αυτά...καλούν όμως από εμένα να τα διδάξω...φυσικά και θα τα διδάξω γιατί εγώ τα πιστεύω...αυτό δε σημαίνει όμως ότι...εγώ έρχομαι αντιμέτωπος με μια τέτοια δομή (...) φυσικά και επηρεάζει την όρεξή μου για δουλειά σε ένα επίπεδο που απλά μπαίνει στο ασυνείδητο...δηλαδή όσο και αν προσπαθώ συνειδητά να αφήσω τα πράγματα απέξω και να

ξεκινήσω...επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό αν δεν το ελέγξω την καθημερινότητά μου, για αυτό σας λέω μέχρι την πόρτα μου ας πούμε...προσπαθώ στη συνέχεια να μην το κουβαλήσω μέσα...αλλά εκτός αυτού υπάρχουν και πρακτικά πράγματα δηλαδή όταν εγώ βρίσκομαι να καλύπτω ωράριο σε άλλο σχολείο που δεν έχει τις υποδομές να έχει αίθουσα, που δεν έχω εγώ το υλικό, τον εξοπλισμό μου ας πούμε δεν μπορώ να κουβαλάω φυσικά τη βιβλιοθήκη μου, δεν μπορώ να κουβαλάω τον εξοπλισμό μου...εκεί λοιπόν η αποτελεσματικότητα και η παροχή... η διδασκαλία του ίδιου θέματος αν θέλετε, της ίδιας τάξης δεν έχει καμία σχέση με το εδώ...»

Γεμάτοι συναισθηματικά και χαρούμενοι δηλώνουν ότι φεύγουν από το σχολείο στο τέλος της σχολικής ημέρας 12 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, με την E17 να επισημαίνει:

«...το μεσημέρι όταν φεύγω έχω μια κούραση, αλλά μπορώ να σου πω περπατώντας ότι αυτό...αυτή η κούραση μου φεύγει και μου μένει κάτι γλυκό...»

Από την άλλη πλευρά ο E7 υπογραμμίζει την μη ικανοποίηση με την οποία μένει στο τέλος της σχολικής ημέρας τόσο ως προς την πίεση χρόνου και ύλης που αντιμετωπίζει στη διάρκεια του μαθήματος όσο και ως προς το κλίμα που επικρατεί στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και στη συνεργασία του με τους γονείς των μαθητών και τη σχολική ηγεσία:

«...κοιτάζτε πολλές φορές όταν φεύγω από το σχολείο το μεσημέρι δε νιώθω ικανοποιημένος από τη διδακτική πράξη μέσα στην τάξη (...) συναισθηματικά άδειος δε μπορώ να πω ότι νιώθω αλλά συνήθως φεύγω από το σχολείο το μεσημέρι και δεν είμαι ικανοποιημένος από όλα αυτά (...) πολλές φορές δεν είμαι ικανοποιημένος από τη διδακτική πράξη μες την τάξη γιατί ο χρόνος που έχουμε για να κάνουμε τα μαθήματα είναι πολύ μικρός και πολλές φορές κλέβουμε χρόνο από άλλα μαθήματα για να συμπληρώσουμε τα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών και αδικούμε άλλα μαθήματα (...) αντιμετωπίζουμε και άλλα προβλήματα, από συναδέλφους...πιστεύω ότι αυτά μας επηρεάζουν αρνητικά γιατί αντιμετωπίζουμε πολλά προβλήματα...όταν ήμουν στην τάξη μπορεί να αντιμετωπίζα κάποιο πρόβλημα από διευθυντές ή από συναδέλφους...αυτά μας επηρέαζαν αρνητικά (...) όλα αυτά μας δημιουργούν και άγχος και πίεση στη δουλειά μας...»

Περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος, 15 στον αριθμό τους, δηλώνουν ότι η επιμόρφωσή τους έχει συμβάλει καθοριστικά στη μη βίωση συναισθηματικής εξουθένωσης και φθοράς στα πλαίσια της εργασίας τους, με τον E29 να υπογραμμίζει:

«**Ερευνητής:** Νιώθετε ότι η συνολική σας αυτή επιμόρφωση σ' όλα αυτά τα χρόνια, σας έχει βοηθήσει να αντιμετωπίσετε κάποια ζητήματα με καλύτερο τρόπο, να τα διαχειριστείτε κι έτσι να αντλείτε περισσότερη ικανοποίηση από την πράξη τη διδακτική;

E29: Σίγουρα σίγουρα, εάν αφαιρούσα από όλα αυτά τα χρόνια όποια επιμορφωτική δράση συμμετείχα, νιώθω ότι θα ήμουν...δε θα πω ανεπαρκής...θα αντιμετωπίζα δυσκολίες στο έργο μου...»

Άλλες παράμετροι που λειτουργούν ως παράγοντες συναισθηματικής εξουθένωσης για τους εκπαιδευτικούς, στα πλαίσια της εργασίας τους είναι οι υψηλές απαιτήσεις και ευθύνες της θέσης του διευθυντή και ως εκ τούτου τα όσα περιστατικά καλείται ο ίδιος να διαχειριστεί στη διάρκεια της κάθε σχολικής ημέρας, η αδιαφορία που μπορεί να εμφανίζει κάποιος μαθητής στα πλαίσια του μαθήματος, κάτι που πολύ σπάνια όμως παρατηρείται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, καθώς και η ανάγκη διεκπεραίωσης του γραφειοκρατικού

σκέλους της εργασίας, ειδικά στην περίπτωση διευθυντών και υποδιευθυντών της σχολικής μονάδας, κάτι το οποίο επισημαίνεται από 3 εκπαιδευτικούς του δείγματος με την E27 να αναφέρει:

«Ερευνητής: Όταν ξυπνάτε για να πάτε στη σχολική μονάδα...είναι συχνό να νιώθετε κουρασμένη, όχι σωματικά όσο συναισθηματικά, που έχετε να αντιμετωπίσετε άλλη μία μέρα στη δουλειά;»

E27: Μερικές φορές έχει να κάνει όχι με το θέμα της δουλειάς, αλλά με το γεγονός που σας είπα πριν, την απόσταση που πρέπει να διανύσω και το γεγονός ότι πολλές φορές οι καταστάσεις που έχεις να αντιμετωπίσεις δεν είναι εύκολες...κι όχι οι διδακτικές ξαναλέω...ούτε οι υποδομές...πολλές φορές κι αυτή η γραφειοκρατία που πολλές φορές έχεις να αντιμετωπίσεις σε κάνει να δυσφορείς...»

Η πίεση και το άγχος που απορρέουν από τις υψηλές απαιτήσεις μίας διευθυντικής θέσης είναι δυνατόν να αντισταθμιστούν από το όραμα που μπορεί να προσδώσει ένας διευθυντής στο σχολείο. Το άνοιγμα της σχολικής μονάδας στην κοινωνία μέσω πολιτιστικών και άλλων δράσεων προσδίδει δημιουργικότητα στο ρόλο της σχολικής ηγεσίας, με αποτέλεσμα τα μέλη της να ξεφεύγουν έτσι από την καθημερινή ρουτίνα, το αμιγώς γραφειοκρατικό κομμάτι και το σκέλος της διαχείρισης. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα του E3:

«...τη δουλειά του σχολείου δεν τη βλέπω μόνο σαν καθαρά επαγγελματική γιατί μ' αρέσουν και πολύ οι δράσεις που γίνονται μέσα στο σχολείο, σε συνεργασία βέβαια με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, οι δράσεις οι πολιτιστικές, τα προγράμματα που δημιουργούνται και όλα αυτά τα πράγματα γιατί με αυτά το σχολείο ανοίγεται προς τα έξω, προς την κοινωνία και αυτό έχει μεγάλη σημασία (...) αυτά τα πράγματα με ικανοποιούνε πάρα πολύ...»

Μόλις δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος επισημαίνουν ότι η καθημερινή μερική συναισθηματική φόρτιση που αποκομίζουν από την τάξη, μολονότι είναι ακόμα σε θέση να τη διαχειρίζονται, τους έχει οδηγήσει σε σκέψεις ανάληψης κάποιας διοικητικής θέσης στην εκπαίδευση, μέσα στα επόμενα χρόνια της καριέρας τους. Ο E30 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...πολλές φορές κάποιοι συνάδελφοι θέλουνε να ξεφύγουν λίγο από τη σχολική τάξη...η τάξη πάντοτε φθείρει, αλλά αυτό είναι κάτι αθροιστικό δεν μπορεί να μπει σήμερα, αύριο...είναι κάτι αθροιστικό και κάποια στιγμή όλοι μας στη ζωή μας θέλουμε να φύγουμε λίγο από την τάξη, είτε αυτό είναι μία επιμόρφωση, είτε αυτό είναι μία διοικητική θέση...το 'χω αποζητήσει κι αυτό κάποια στιγμή αλλά σε γενικές γραμμές με ευχαριστεί η τάξη...»

2.4.2. Προσωπική Επίτευξη

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα συναισθήματα προσωπικής επίτευξης τα οποία βιώνουν στα πλαίσια της εργασίας τους, η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Συναισθήματα υψηλής προσωπικής επίτευξης εκφράζουν 24 από τους 32 εκπαιδευτικούς του δείγματος, νιώθοντας ότι έχουν καταφέρει ορισμένα αξιόλογα πράγματα στα πλαίσια της εργασίας τους. Χαρακτηριστικά είναι τα λεγόμενα της E9:

«Ερευνητής: Νιώθετε ότι έχετε πετύχει κάποια πράγματα στην εργασία σας; Είστε ικανοποιημένη από την προσπάθεια που καταβάλλετε;

E9: Ναι νιώθω ικανοποίηση...δεν ξέρω αν αυτό βέβαια τώρα αφορά...νιώθω ικανοποίηση και περισσότερο όταν έχω να κάνω με τα παιδάκια των πρώτων τάξεων του δημοτικού όπου βλέπεις το έργο σου...όταν μαθαίνεις το παιδί να γράφει και να διαβάζει πιστεύω ότι εκεί παίρνω τη μεγαλύτερη ικανοποίηση...»

Ακόμα 23 εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αισθάνονται ότι η προσπάθειά τους να δημιουργούν ένα θετικό κλίμα στη σχολική τάξη στέφεται τις περισσότερες φορές από επιτυχία. Η Ε1 αναφέρει ενδεικτικά:

«Ερευνητής: Νιώθετε ότι μπορείτε να δημιουργείτε μια θετική ατμόσφαιρα με τους μαθητές σας;

E1: Ναι...ναι...ναι ναι σίγουρα...συχνά ναι...εναλλάσσοντας διάφορα πράγματα πάντα, για να μην βαριούνται...ναι σίγουρα...»

και την Ε24 να σχολιάζει:

«Ερευνητής: Προσπαθείτε να διαμορφώσετε ένα θετικό κλίμα στην τάξη;

E24: Έτσι, πάντα αυτός είναι ο σκοπός, να δημιουργηθεί ένα θετικό κλίμα στην τάξη...δεν είναι πάντα εφικτό γιατί τα παιδιά είναι οι πιο σκληροί κριτές· αλλά γενικά προσπαθείς να δημιουργείς ένα θετικό κλίμα στην τάξη και μέσω της ενσυναίσθησης να βοηθήσεις τα παιδιά να μπουκ στην θέση αυτού του παιδιού που εναντιώνονται, που το απομονώνουν, που δεν το αφήνουν, ας πούμε, να ενταχτεί στην ομάδα, γιατί δεν είναι τόσο εύστροφο και τους «χαλάει» ας πούμε το παιχνίδι...προσπαθώ δηλαδή να τους καλλιεργήσω αυτό...πώς θα ένιωθε αν εσύ ήσουν στη θέση αυτού του παιδιού...και με αυτόν τον τρόπο δηλαδή, με αυτές τις παρεμβάσεις βλέπεις ότι τα κάνουν να σκέφτονται, να χαμηλώνουν τους τόνους, να ρίχνουν τους τόνους... βέβαια αυτό δε σημαίνει ότι θα το κάνουν μία φορά και θα πιάσει...χρειάζεται δουλειά (...) προσπαθείς πάντα να δώσεις ένα θετικό κλίμα...»

Μόλις τρεις εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν είναι πάντα εφικτή η δημιουργία μίας θετικής ατμόσφαιρας στην τάξη, με την Ε9 να επισημαίνει:

«Ερευνητής: Μπορείτε να δημιουργείτε μια θετική ατμόσφαιρα με τους μαθητές σας στη σχολική τάξη;

E9: Όχι πάντα, δεν είναι εφικτό αυτό...όχι πάντα...δε θα σας πω ψέματα...»

Με ηρεμία δηλώνουν ότι είναι σε θέση να διαχειρίζονται τα όποια προβλήματα ανακύπτουν στην καθημερινή σχολική πράξη 25 εκπαιδευτικοί του δείγματος, με την Ε15 να σχολιάζει σχετικά:

«Ερευνητής: Νιώθετε ότι μπορείτε να διαχειριστείτε τα προβλήματα που προκύπτουν με ηρεμία;

E15: Θεωρώ πως ναι...για να το καταφέρεις όμως αυτό πρέπει να έχεις δουλέψει, δηλαδή να έχεις ασχοληθεί αρκετά με τους μαθητές σου, να έχεις κουβεντιάσει αρκετά, μέσα από τη συζήτηση να έχουν ανακύψει οι ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους, αυτά τα οποία θέλουν κι αυτοί να ικανοποιήσουν και ταυτόχρονα και οι στόχοι που θέλεις κι εσύ να πετύχεις...όταν αυτά

λοιπόν είναι εν γνώση σου και προσπαθείς να τα καταφέρεις σίγουρα θα το πετύχεις (...) όταν έχεις δουλέψει λοιπόν κι όταν έχεις χτίσει αυτές τις σχέσεις με τους μαθητές σου πιστεύω ότι μπορείς να τα διαχειριστείς τα προβλήματα...»

Μόλις ένας εκπαιδευτικός του δείγματος επισημαίνει ότι δεν είναι πάντα σε θέση να αντιμετωπίζει με ηρεμία τα όποια ζητήματα ανακύπτουν στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Στο τέλος της σχολικής ημέρας 26 είναι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που δηλώνουν ότι νιώθουν ιδιαίτερα μεγάλη ικανοποίηση και ενθουσιασμό από τη στενή συνεργασία που έχει προηγηθεί με τους μαθητές τους. Η Ε23 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Ερευνητής: Όταν φεύγετε από το σχολείο στο τέλος της σχολικής ημέρας νιώθετε ενθουσιασμένη για τη στενή συνεργασία που έχει προηγηθεί με τους μαθητές;

Ε23: Ναι ναι ναι...βέβαια βέβαια, νιώθω γεμάτη και νιώθω ότι αυτός ο στόχος που έχω βάλει έχει ολοκληρωθεί...γιατί κάθε φορά, κάθε μέρα βάζω ένα στόχο τι πρέπει να πετύχω και βλέπω ότι πράγματι αυτό το έχω επιτύχει...χαίρομαι πάρα πολύ...πάρα πολύ...επειδή λατρεύω τα παιδιά και χαίρομαι όταν επιτυγχάνουν και αυτά τους στόχους τους...»

Μόλις δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος εκφράζουν τη μειωμένη τους ικανοποίηση από την καθημερινή τους συνεργασία με τους μαθητές τους, ενώ ακόμα ένας επισημαίνει την επίδραση των ποικίλων τεχνικών δυσκολιών στα επίπεδα της ικανοποίησης αυτής.

Η θετική συμβολή που νιώθουν ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί με την ακάματη προσπάθεια και το έργο τους στη ζωή και τη σταδιοδρομία των μαθητών τους επισημαίνεται από 23 εκπαιδευτικούς του δείγματος, με την Ε23 να σχολιάζει:

«...με ευχαριστεί πάρα πολύ που περνούν κάποια χρόνια και βλέπω στο δρόμο επιστήμονες πραγματικούς και νιώθω ότι ένα μικρό λιθαράκι σε αυτό έχω βάλει κι εγώ...»

και τον Ε22 να επισημαίνει:

«...επειδή έχω πολλά χρόνια υπηρεσίας, 35 χρόνια υπηρεσίας, βλέπω τους μαθητές μου που με χαιρετάνε και αυτό είναι ένδειξη ότι τους έχω προσφέρει, με χαιρετάνε και με αγαπούν στο δρόμο όταν με συναντήσουν (...) όταν βλέπω αυτά τα παιδιά να σπουδάζουν, να προοδεύουν και να έρχονται να μας λένε ένα ευχαριστώ...τότε νιώθεις ότι το επάγγελμα είναι σημαντικό, όταν βλέπεις ότι το παιδί σε θυμάται πάντα και πάντα έρχεται να σε δει και να σε χαιρετήσει (...) έχουν περάσει από τα χέρια μας μαθητές οι οποίοι είναι σήμερα καταξιωμένοι επιστήμονες στην κοινωνία, είναι καθηγητές πανεπιστημίου, είναι γιατροί, δικηγόροι, διαπρέπουν σε πολλά επαγγέλματα και είναι επιτυχημένοι άνθρωποι...και στην ζωή τους την προσωπική...»

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνουν ότι συνεχίζουν να αντικρίζουν την κάθε σχολική ημέρα σαν μία ξεχωριστή πρόκληση, στα πλαίσια της οποίας καλούνται να δώσουν για μία ακόμα φορά τον καλύτερό τους εαυτό προκειμένου να προσφέρουν τα μέγιστα στους μαθητές τους. Τη στάση αυτή λοιπόν επισημαίνουν 26 εκπαιδευτικοί, με τον Ε7 να υπογραμμίζει:

«...αντιμετώπιζα τη διδακτική πράξη, ιδιαίτερα σε κάποια συγκεκριμένα μαθήματα, σαν πρόκληση...ακόμα και σήμερα...σε κάποια μαθήματα που μου αρέσει το αντικείμενο των μαθημάτων περισσότερο από άλλα μαθήματα...»

και την E23 να σημειώνει:

«Ερευνητής: Νιώθετε ακόμα γεμάτη δύναμη και ενεργητικότητα όταν φτάνετε στην πόρτα του σχολείου;

E23: Πάρα πολύ, ξεχνώ τα πάντα, ό,τι κι αν με απασχολεί τα ξεχνώ και μπαίνω μέσα αναγεννημένη όλες τις φορές και κάθε καινούργια μέρα που ξημερώνει.

Ερευνητής: Βλέπετε κάθε καινούργια μέρα σαν πρόκληση για τη δουλειά σας;

E23: Ναι πάρα πολύ, πάρα πολύ!! (...) κάθε φορά, κάθε μέρα βάζω ένα στόχο τι πρέπει να πετύχω και βλέπω ότι πράγματι αυτό το έχω επιτύχει...χαίρομαι πάρα πολύ...πάρα πολύ...επειδή λατρεύω τα παιδιά και χαίρομαι όταν επιτυγχάνουν και αυτά τους στόχους τους...»

Η ανεπάρκεια όμως των υποδομών και του συνολικότερου εκπαιδευτικού σχεδιασμού, μειώνει το προαναφερθέν αίσθημα των εκπαιδευτικών ως προς την προσέγγιση της κάθε ξεχωριστής σχολικής ημέρας ως πρόκλησης, και ειδικότερα των εκπαιδευτικών εκείνων που επηρεάζονται καθοριστικά από τέτοιας φύσης ελλείψεις, όπως είναι η περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί προσπαθούν να στέκονται ευσυνείδητα στο ύψος των περιστάσεων της καθημερινής διδακτικής πράξης αλλά οι υλικοτεχνικές ελλείψεις περιορίζουν καθοριστικά την δημιουργικότητά τους, το ρόλο τους και συνεπώς το αίσθημα της καθημερινής πρόκλησης για την εργασία.

Μόλις τρεις εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν αντικρίζουν πάντα την κάθε σχολική ημέρα σαν πρόκληση, με την E31 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Ερευνητής: Όταν φτάνετε στο σχολείο βλέπετε την κάθε μέρα σαν πρόκληση;

E31: Όχι περισσότερο νιώθω αυτό το βάρος ότι πρέπει να πάω σχολείο και να αντιμετωπίσω όλα αυτά τα προβλήματα...»

Η ανατροφοδότηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί, αναφορικά με το έργο τους, από τους μαθητές τους και την ανταπόκριση που οι τελευταίοι δείχνουν στην αδιάλειπτη προσπάθεια τους να επιτύχουν τα βέλτιστα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα, συνιστά κομβικό παράγοντα που τους δημιουργεί ιδιαίτερα θετικά συναισθήματα επίτευξης. Στο στοιχείο αυτό στέκονται 17 εκπαιδευτικοί του δείγματος, με τον E3 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...μεγαλύτερη ικανοποίηση είναι αυτό που εισπράττεις, δηλαδή η θετική ας πούμε...τα θετικά σχόλια όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας, θα έλεγα περισσότερο από τους μαθητές αλλά και από τους γονείς των μαθητών...και εκείνο που έχει σημασία στους μικρούς τόπους που λειτουργούμε εδώ, στα μικρότερα μέρη, που δεν είναι οι σχέσεις τόσο απρόσωπες, όπως είναι πιθανά στις πόλεις, γιατί εδώ τους ίδιους γονείς ή τους μαθητές τους βλέπεις και στην καθημερινή σου...στην υπόλοιπη μέρα συνεχώς και αυτό που εισπράττεις εκτός σχολείου είναι...σίγουρα σε ανατροφοδοτεί για τη συνέχεια...»

Μόλις ένας εκπαιδευτικός του δείγματος, ο οποίος μάλιστα βρίσκεται στο φάσμα της εργασίας εξουθένωσης, επισημαίνει την μειωμένη ανατροφοδότηση που λαμβάνει από τους μαθητές του αναφορικά με το έργο του. Φαίνεται πράγματι λοιπόν ότι η ανατροφοδότηση επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της εργασίας τους.

Παραπάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος, και συγκεκριμένα 19 από τους 32, δηλώνουν πως νιώθουν γεμάτοι δύναμη και ενεργητικότητα φτάνοντας στη σχολική τους μονάδα στην αρχή της σχολικής ημέρας, όντες έτοιμοι να προσφέρουν στους μαθητές τους. Ο E22 σχολιάζει σχετικά:

«Ερευνητής: Νιώθετε κουρασμένος όταν ξυπνάτε το πρωί κι έχετε να αντιμετωπίσετε μία ακόμα μέρα στο σχολείο;

E22: Όχι, απεναντίας, όταν έχουμε διακοπές λέμε πότε να τελειώσουν για να πάμε στο σχολείο, γιατί μας αρέσει η δουλειά μας

(...)

Ερευνητής: Νιώθετε γεμάτος δύναμη και ενεργητικότητα όταν φτάνετε το πρωί στο σχολείο και ετοιμάζεστε για ακόμα μία σχολική ημέρα; Την αντιμετωπίζετε ακόμα την κάθε μέρα σαν μια πρόκληση;

E22: Σαν μία πρόκληση...κοντεύω να πάρω σύνταξη και στεναχωριέμαι που θα πάρω σύνταξη...θέλω να είμαι ακόμα στο σχολείο...μπορούσα να 'χω πάρει σύνταξη εδώ και 5 χρόνια και δεν έχω πάρει γιατί μου αρέσει η δουλειά μου...κι είναι το μόνο επάγγελμα που οι εκπαιδευτικοί στεναχωριούνται που φεύγουν από τη δουλειά τους...σε κανένα άλλο επάγγελμα δεν το βλέπουμε αυτό...η πλειονότητα των εκπαιδευτικών...»

με τον E3 να δίνει μία άλλη διάσταση στο καθημερινό εκπαιδευτικό έργο, εμπλουτίζοντάς το, αναφέροντας χαρακτηριστικά:

«Ερευνητής: Νιώθετε κουρασμένος όταν ξυπνάτε και πάτε στο σχολείο;

E3: Όχι, διότι τη δουλειά του σχολείου δεν τη βλέπω μόνο σαν καθαρά επαγγελματική γιατί μ' αρέσουν και πολύ οι δράσεις που γίνονται μέσα στο σχολείο, σε συνεργασία βέβαια με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, οι δράσεις οι πολιτιστικές, τα προγράμματα που δημιουργούνται και όλα αυτά τα πράγματα γιατί με αυτά το σχολείο ανοίγεται προς τα έξω, προς την κοινωνία και αυτό έχει μεγάλη σημασία (...) αυτά τα πράγματα με ικανοποιούνε πάρα πολύ...»

Μόλις μία εκπαιδευτικός του δείγματος δηλώνει ότι δεν έχει πάντοτε τόση δύναμη και ενέργεια στην αρχή της σχολικής ημέρας, κάτι το οποίο αποδίδει μεταξύ άλλων στην εκάστοτε ποιότητα των εργασιακών συνθηκών μέσα στις οποίες καλείται να φέρει σε πέρας το έργο της.

Ως ιδιαίτερα σημαντική αξιολογούν 19 από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος τη συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωσης στη συνεχιζόμενη, και παρά την πάροδο των ετών υπηρεσίας, θετική στάση που έχουν απέναντι στην εργασία τους και στην αδιάκοπη προσπάθειά τους να πασχίζουν συνεχώς για το καλύτερο για τους μαθητές τους. Οι επιμορφώσεις είναι σε θέση να εξοπλίσουν τους εκπαιδευτικούς με διδακτικές πρακτικές που ξεφεύγουν από τη ρουτίνα, επιτυγχάνουν εξαιρετικά μαθησιακά αποτελέσματα και βελτιώνουν τα επίπεδα της προσωπικής τους επίτευξης. Η E13 επισημαίνει:

«...νομίζω ότι ως πρωτόπειρη δασκάλα ήμουν πιο νευρική ας πούμε, να το πω έτσι, έχανα την ψυχραιμία μου πολλές φορές...τώρα το διαχειρίζομαι με πιο πολύ εμπειρία (...) γιατί σε πολλές επιμορφώσεις, τώρα που το συζητάμε, υπήρχαν επιμορφωτές που μας έλεγαν για τη διαχείριση

κρίσεων και συγκρούσεων στην τάξη...οπότε μας έλεγαν αποφεύγουμε αυτό, αποφεύγουμε εκείνο και κάνουμε αυτό...οπότε κάποια τα πέταξα κι εγώ, δηλαδή οι τιμωρίες, ας πούμε, εντάξει, που εγώ δεν έβαξα αλλά μια μορφή τιμωρίας...έβρισκα άλλους τρόπους κι ένας τρόπος που βρήκα είναι αυτός ο προσωποκεντρικός και ένα συμβόλαιο που επισυνάπτω με τους μαθητές...»

Η καθημερινή αυτή προσπάθεια των εκπαιδευτικών για τη συνεχή τους βελτίωση, αναστοχαστική πρακτική που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό ενός αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού, επισημαίνεται από 17 εκπαιδευτικούς του δείγματος, με τον Ε4 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...κάθε χρονιά δεν είμαι απόλυτα ικανοποιημένος...πάντα με το που τελειώνεις κάτι σκέφτεσαι α θα μπορούσε αυτό να είχε γίνει καλύτερα κτλ...εντάξει από την άλλη κοιτάς να είσαι ένα βήμα καλύτερος κάθε φορά...οπότε...θα μπορούσαμε να 'μαστε και καλύτεροι...»

και την Ε5 να σχολιάζει:

«...εντάξει σίγουρα θέλω να βελτιωθώ πολύ σ' αυτό (ενν. στο διδακτικό έργο) (...) μπορώ να δώσω και περισσότερα (...) είναι δημιουργικό αυτό ακριβώς, ότι προσπαθείς για κάτι καλύτερο κυρίως σε σχέση με τα παιδιά (...) δεν μπορούμε να μένουμε στα ίδια, πρέπει να βλέπουμε συνέχεια τι βγαίνει τι μπορούμε να κάνουμε παραπάνω, πρέπει να το ψάχνουμε συνέχεια...»

Η εμπειρία που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός από ρεαλιστικές διδακτικές περιστάσεις με την πάροδο των ετών υπηρεσίας διαδραματίζει επίσης σημαντικό ρόλο στη βελτίωση του αισθήματος της προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών. Τρεις εκπαιδευτικοί του δείγματος επισημαίνουν το στοιχείο αυτό, με τον Ε4 να αναφέρει:

«Ερευνητής: Σας είναι κουραστικό να δουλεύετε με ανθρώπους όλη τη μέρα; Με τους μαθητές σας, με τους συναδέλφους, με τους διευθυντές;

Ε4: Όχι όχι...

Ερευνητής: Δε σας δημιουργείται άγχος και πίεση από αυτό;

Ε4: Εεε εντάξει αυτό είναι πολύ σπάνιο...τώρα αν είσαι σε ένα σχολείο με απαιτήσεις, προβλήματα κτλ δημιουργείται...

Ερευνητής: Τα διαχειρίζεστε στο τέλος της μέρας;

Ε4: Ναι ναι ναι...εντάξει αυτό έρχεται και με τη...με την εμπειρία, με την τριβή με το επάγγελμα κτλ...»

Άλλες παράμετροι που επισημάνθηκε ότι επιδρούν θετικά στα αισθήματα προσωπικής επίτευξης του εκπαιδευτικού είναι η αυτοπεποίθησή του και η πίστη στο ότι θα καταφέρει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του διδακτικού έργου, η ικανοποίηση που παρατηρεί ότι αισθάνονται οι ίδιοι οι μαθητές από την πρόδοό τους, καθώς και η αποτελεσματική διαχείριση του άγχους και της πίεσης που βιώνει καθημερινά στη σχολική πράξη.

Από την άλλη πλευρά, παράγοντες που επισημάνθηκε ότι επιδρούν αρνητικά στα αισθήματα προσωπικής επίτευξης του εκπαιδευτικού είναι η μικρή ανατροφοδότηση που μπορεί να λαμβάνει από τους μαθητές του σε ορισμένες περιπτώσεις καθώς και η αυτοεκλαμβάνουσα

αποτυχία του να αποδώσει στο βαθμό τον οποίο ο ίδιος ανέμενε, στα πλαίσια κάποιας διδακτικής του απόπειρας.

2.4.3. Αποπροσωποποίηση

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό στον οποίο νιώθουν να έχουν αποστασιοποιηθεί από τους μαθητές τους στα πλαίσια της εργασίας τους, η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, συγκεκριμένα 29 από τους 32, δήλωσαν ότι σπάνια, έως ποτέ, συμπεριφέρονται αποστασιοποιημένα και απρόσωπα στους μαθητές τους, με τον Ε7 να αναφέρει σχετικά:

«...κοιτάζτε ποτέ δεν συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε ένα μαθητή μου, συμπεριφέρομαι πάντα με βάση την προσωπικότητά του και σίγουρα με επηρεάζουν και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει κάθε παιδί στην οικογένειά του (...) στέκομαι πάντα πολύ στα προβλήματα των μαθητών μου και στο σχολείο και στην οικογένειά τους (...) πιστεύω ότι η δουλειά μου πιο πολύ με έχει ευαισθητοποιήσει...»

Μόλις δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος εξέφρασαν την συχνά αποστασιοποιημένη στάση τους απέναντι στους μαθητές τους, με την Ε9 να επισημαίνει:

«...ναι δεν το περίμενα αυτό αλλά βλέπω ότι καθώς περνούν τα χρόνια, ίσως για να προφυλάξω τον ίδιο μου τον εαυτό, και μάλλον εκεί το εναποθέτω εγώ, δηλαδή εκεί πιστεύω ότι οφείλεται αυτό να έχω γίνει πιο απρόσιτη και πιο σοβαρή και πιο μετρημένη και πιο ψυχρή αν θέλετε...ναι έχω γίνει (...) πιστεύω με έχει σκληρύνει η εργασία μου...αυτό πιστεύω, αυτό νιώθω...»

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, και πάλι 29 από τους 32, δήλωσαν ότι στέκονται πάντα δίπλα στους μαθητές τους, με την Ε24 να επισημαίνει:

«Ερευνητής: Νιώθετε ότι στέκεστε στα προβλήματα των μαθητών σας; Τόσο στα μαθησιακά-ενδοσχολικά όσο και στα προσωπικά όταν σας τα εμπιστεύονται;

***Ε24:** Θεωρώ ότι στέκομαι και με χαροποιεί το γεγονός ότι τα παιδιά μου, ίσως είναι και το κλίμα εδώ του τμήματος τέτοιο, γιατί είμαστε πάντα, ας πούμε, ολιγομελής η ομάδα, το ότι, ας πούμε, τα παιδιά μου μου ανοίγονται και μου λένε τα θέματα που τα απασχολούν, τα οικογενειακά τους θέματα, αυτό με χαροποιεί ιδιαίτερα...αυτό με ικανοποιεί ιδιαίτερα...δηλαδή δε θα σταθούν μόνο στο ότι δεν κατάλαβα κυρία την πρόσθεση με κρατούμενο...θα μου πουν και διάφορα θέματα και με φίλους και με συμμαθητές που τους απασχολούν και με τα αδελφάκια τους και με την οικογένεια γενικότερα και το ότι εκμαιεύω τέτοιες πληροφορίες και με εμπιστεύονται αυτό με χαροποιεί πάρα πολύ, με ικανοποιεί ιδιαίτερα...»*

Έντονο είναι το ενδιαφέρον που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τόσο για τα μαθησιακά όσο και για τα προσωπικά προβλήματα των μαθητών τους. Τα προβλήματα αυτά είναι συνήθως αλληλένδετα και σε καμία περίπτωση δεν αφήνουν αδιάφορους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν υψηλή τη συναίσθηση της ευθύνης και αντικρίζουν τους μικρούς (ή και μεγαλύτερους) μαθητές τους σα δικά τους παιδιά. Το έντονο αυτό ενδιαφέρον υπογραμμίζουν 29 εκπαιδευτικοί του δείγματος με τον Ε8 να επισημαίνει:

«Ερευνητής: Στέκεστε στα προβλήματα των μαθητών; Δείχνετε ενδιαφέρον; Προσπαθείτε να τους βοηθήσετε;

E8: Ναι σίγουρα και στα προβλήματα τα μαθησιακά που μπορεί να έχουνε και τα διδακτικά κι εντός της τάξης αλλά και στα προβλήματα που μπορεί να έχουν εκτός τάξης στο σπίτι ή στο διάλειμμα, στο προαύλιο, σε μια εκδρομή...κυρίως με ενδιαφέρουν τα θέματα που δημιουργούνται συμπεριφοράς και σχέσεων των μαθητών...θέλω δηλαδή οι σχέσεις τους να είναι καλές, όχι με εμένα μόνο αλλά και μεταξύ τους...»

ενώ και ο E22 σχολιάζει σχετικά:

«Ερευνητής: Νιώθετε ότι στα πλαίσια της εργασίας σας έχετε αποστασιοποιηθεί από τους μαθητές σας;

E22: Όχι καθόλου...όχι...καθόλου...πάντα είμαι μέσα στα προβλήματά τους...αντιμετωπίζουμε πολλές φορές παιδιά που έχουνε οικογενειακά προβλήματα...μας τα εκμυστηρεύονται τα παιδιά πολύ περισσότερο από τους γονείς τους και με την κατανόηση που δείχνουμε και με την αγάπη που έχουμε μπορούμε πολλές φορές κι επιλύουμε προβλήματά τους είτε είναι προβλήματα συναισθηματικά ή ψυχολογικά ή ακόμα και οικονομικά προβλήματα...διότι αναγκαζόμαστε πολλές φορές να εξασφαλίσουμε το πρωινό κάποιων φτωχών παιδιών με τη συνεργασία που έχουμε εμείς στο σύλλογο μαζεύοντας τα χρήματα που χρειάζονται για να λύνουμε τέτοιες δυσκολίες των παιδιών...»

Το μικρό μέγεθος των τμημάτων μάλιστα, στις σπάνιες περιπτώσεις που αποτελεί πραγματικότητα στη σχολική μονάδα, ευνοεί την ανάπτυξη ενός οικογενειακού κλίματος, κάτι που οδηγεί στη δημιουργία μιας ακόμα πιο στιβαρής σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Το στοιχείο αυτό επισημαίνεται από 4 εκπαιδευτικούς, με την E5 να επισημαίνει:

«Ερευνητής: Δείχνετε ενδιαφέρον στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σας; Τόσο στα σχετικά με το σχολείο όσο ενδεχομένως και στα...»

E5: Και στα προσωπικά τους ναι...

Ερευνητής: Τους στέκεστε; Προσπαθείτε να τους βοηθήσετε στο βαθμό που μπορείτε;

E5: Ναι, δηλαδή επειδή είμασταν και 5 παιδιά είχε τύχει να καθόμαστε να λέμε, να συζητάμε κιόλας προσωπικούς τους προβληματισμούς...»

και την E24 να σχολιάζει:

«Ερευνητής: Νιώθετε ότι στέκεστε στα προβλήματα των μαθητών σας; Τόσο στα μαθησιακά-ενδοσχολικά όσο και στα προσωπικά όταν σας τα εμπιστεύονται;

E24: Θεωρώ ότι στέκομαι και με χαροποιεί το γεγονός ότι τα παιδιά μου, ίσως είναι και το κλίμα εδώ του τμήματος τέτοιο, γιατί είμαστε πάντα, ας πούμε, ολιγομελής η ομάδα, το ότι, ας πούμε, τα παιδιά μου μου ανοίγονται και μου λένε τα θέματα που τα απασχολούν, τα οικογενειακά τους θέματα, αυτό με χαροποιεί ιδιαίτερα...αυτό με ικανοποιεί ιδιαίτερα...»

Μόλις δύο είναι οι εκπαιδευτικοί που προτιμούν να στέκονται σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα στα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών, αποφεύγοντας την ανάμειξή τους σε προσωπικής φύσης ζητήματα τα οποία ενδέχεται να αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Η Ε9 αναφέρει σχετικά:

«Ερευνητής: Στα προβλήματα των μαθητών σας στέκεστε; Τόσο στα ενδοσχολικά όσο και στα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν στην προσωπική τους ζωή, με την οικογένεια;

Ε9: Προσπαθώ...με την οικογένεια...προσπαθώ να σταθώ μέχρι ένα σημείο, στο σημείο όπου να μη νιώθω εγώ ευάλωτη και ότι μπορεί να μου επηρεάσει το δικό μου ψυχισμό...μέχρι αυτό το σημείο στέκομαι...μετά δεν το αφήνω...αυτό δεν το χαρακτηρίζω σαν καλό αλλά δεν μπορώ κάτι παραπάνω...θέλω να προφυλάξω τον εαυτό μου γιατί ξέρω ότι έχω χρόνια μπροστά μου και θα...ίσως αντιμετωπίσω κι ακόμα πιο δύσκολες καταστάσεις...πρέπει να υπάρχει μια ισορροπία...»

Παράγοντες που επισημάνθηκε ότι επιδρούν θετικά στην ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού αναφορικά με τους μαθητές του είναι η συνεχής προσπάθειά του να επικοινωνεί ουσιαστικά με τους τελευταίους, κάτι που του επιτρέπει σταδιακά να ανιχνεύει τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους και να εξατομικεύει έτσι την στήριξή του σε αυτούς, καθώς και συστηματικές δράσεις που κινητοποιούν το σύνολο της σχολικής κοινότητας να σταθεί πλάι στα όποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

2.5. Επαγγελματική Ανάπτυξη και Εργασιακή Ικανοποίηση

Στο συγκεκριμένο σημείο της ανάλυσης των αποτελεσμάτων του ποιοτικού σκέλους της παρούσας μελέτης θα σταθούμε σε αφηγήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες τεκμηριώνουν άμεσα την πολυδιάστατη σχέση ανάμεσα, μεταξύ άλλων, στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και την εργασιακή τους ικανοποίηση. Εκτός των αφηγήσεων αυτών στα πλαίσια των οποίων εντοπίζεται ρητά και άμεσα η προαναφερθείσα σχέση, υπάρχουν και άλλες αφηγήσεις σε όλη την έκταση της παρούσας ανάλυσης, εντός των οποίων βρίσκονται έμμεσα διατυπωμένα τεκμήρια της σχέσης αυτής. Όπου τα τεκμήρια αυτά εντοπίστηκαν υπήρχε σχετικός σχολιασμός που έκανε μνεία στην αναφερόμενη αυτή σχέση. Τα άμεσα και έμμεσα διατυπωμένα κριτήρια που θεμελιώνουν το δεσμό ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους ικανοποίηση δίνουν μια πληρέστερη εικόνα για τις υπό μελέτη αυτές μεταβλητές, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας.

Όσον αφορά λοιπόν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης σχετίζεται με την ικανοποίηση την οποία οι ίδιοι αντλούν από την εργασία τους, η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων έδειξε τα παρακάτω.

Τη μεγάλη συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωσης στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των ποικίλων διδακτικών περιστάσεων και των όποιων άλλων προβλημάτων ανακύπτουν στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης, κάτι το οποίο οδηγεί σε σαφώς υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, επισημαίνουν 26 εκπαιδευτικοί του δείγματος, με την Ε2 να αναφέρει:

«Ερευνητής: Η συνολική σας επιμόρφωση νιώθετε ότι αν δεν υπήρχε ότι θα ήσασταν πιο πελαγωμένη στη σχολική τάξη;

E2: *Ναι...ναι...γιατί στην επιμόρφωσή μου δεν είναι μόνο ότι...η επιμόρφωση με βοήθησε στο να σταθώ καλύτερα πρώτα από όλα εγώ στα πόδια μου για να μπορώ να δουλέψω καλύτερα πάνω στον τομέα που μου αναλογεί...έμαθα...το βασικό είναι...ότι υπάρχει αυτό το πρόβλημα...γιατί υπάρχει; Πώς θα το αντιμετωπίσω; Ειδικά στα σεμινάρια που είχα επιλέξει και πηγαίνω ακόμα...και φέτος πήγα σε δύο...το θέμα είναι το πώς...άρα αν καταλαβαίνω εγώ το πρόβλημα του παιδιού θα ξέρω, αφού το έχω κατανοήσει, δηλαδή τι φταίει, πώς θα το βοηθήσω...με έχει βοηθήσει πάρα πολύ η επιμόρφωσή μου...*

Ερευνητής: *Αν σε άλλη περίπτωση δεν γνωρίζατε τον τρόπο αντιμετώπισης θα σας δυσαρεστούσε το ότι δεν θα μπορούσατε να χειριστείτε...*

E4: *Μπορεί να μην καταλάβαινα και το πρόβλημα...εγώ εστιάζω ειδικά...στην ειδικότητά μου μιλάω έτσι...πιστεύω ότι με έχει βοηθήσει...»*

και την E26 να σχολιάζει σχετικά, επισημαίνοντας συνάμα και τη συμβολή της επιμόρφωσης αυτής στην καλλιέργεια μιας αναστοχαστικότητας πάνω στη διδασκαλία και μιας κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης:

«Ερευνητής: *Η ίδια η ικανοποίηση που αντλείτε από το επάγγελμα και κυρίως από τα παιδιά που είναι και το βασικότερο άλλωστε, αποτελεί για σας κίνητρο για να συνεχίσετε να ψάχνετε προσωπικά, να αναζητάτε καινούργια πράγματα, να μένετε ενημερωμένη;*

E26: *Ναι...ναι...και με έχει βοηθήσει σ' αυτό που λέτε να ψάξω, πέρα από το κομμάτι της δουλειάς μου, να ψάξω και τον εαυτό μου άσχετα από τη δουλειά...πάρα πολύ...σε άλλα σημεία...μου δίνει κίνητρο να πολλές φορές...πολλές φορές...*

Ερευνητής: *Και αντίστροφα, νιώθετε ότι το προσωπικό αυτό ψάξιμο, η αναζήτηση κι όλες οι επιμορφωτικές δραστηριότητες στις οποίες έχετε συμμετάσχει, οι συζητήσεις αυτές σε δίκτυα εκπαιδευτικών κτλ, νιώθετε ότι σας βοήθησαν να επιλύσετε κάποια ζητήματα, να γίνετε εσείς καλύτερη στη σχολική τάξη και να αντλείτε ακόμα περισσότερη ικανοποίηση από εκεί;*

E26: *Ναι με βοήθησε πάρα πολύ σε αυτό και με βοήθησε και σε ένα άλλο κομμάτι...δηλαδή έγινε αφορμή να δω ότι υπάρχουν συνάδελφοι που κάνουν πολύ περισσότερα πράγματα από μένα και με έβαζε έτσι, συγγνώμη που θα πω την αγγλική φράση, σε ένα τριπάκι «μήπως είσαι λίγο τεμπέλα; Μήπως επαναπαύεσαι; Μήπως θα πρέπει...;» ναι ναι ναι με κινητοποιούσε δηλαδή...μερικές φορές όντως ξέρετε όταν επαναπαυόμαστε λέμε τι άλλο να κάνω...κι έβλεπα...έβαζα δηλαδή τον εαυτό μου...έκανα αυτοκριτική που δε θα μπορούσα να την κάνω...ότι έχεις επαναπαντεί, ότι κάτι σου 'χει ξεφύγει, ότι κοίτα πόσα πράγματα υπάρχουν που πρέπει να τρέξεις, να τα ψάξεις, να τα δεις...»*

Περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος, συγκεκριμένα 17 από τους 32, εξέφρασαν την έντονη επιθυμία τους για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις με στόχο τη συνεχή βελτίωσή τους και την κάλυψη των κενών που νιώθουν ότι έχουν. Η συνεχής αυτή βελτίωση γεμίζει τον εκπαιδευτικό με αυτοπεποίθηση και πίστη ότι μπορεί να καταφέρει να σταθεί αποτελεσματικά στο ύψος των προκλήσεων του διδακτικού έργου, κάτι το οποίο επιδρά θετικά στο αίσθημα της προσωπικής του επίτευξης. Η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και τα ολοένα και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται αυξάνουν τα επίπεδα της εργασιακής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού. Ο E4 αναφέρει:

*«**Ερευνητής:** Νιώθετε ότι έχετε πετύχει κάποια πράγματα στην εργασία σας; Είστε ικανοποιημένος γενικά από την προσπάθεια που καταβάλλετε;*

***E4:** Εεε εντάξει δε νιώθω απόλυτα...κάθε χρονιά δεν είμαι απόλυτα ικανοποιημένος...πάντα με το που τελειώνεις κάτι σκέφτεσαι α θα μπορούσε αυτό να είχε γίνει καλύτερα κτλ...εντάξει από την άλλη κοιτάς να είσαι ένα βήμα καλύτερος κάθε φορά...οπότε...θα μπορούσαμε να 'μαστε και καλύτεροι...»*

Η ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους, ή τουλάχιστον από ορισμένες πτυχές του, φαίνεται ότι αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις. Τη σχέση αυτή καταδεικνύουν 26 εκπαιδευτικοί του δείγματος με τον E25 να επισημαίνει:

«...είναι το μοναδικό κίνητρο για όλα η χαρά των παιδιών...πιστεύω ότι η χαρά των παιδιών είναι το μόνο κίνητρο και για την επιμόρφωση αλλά και για το να συνεχίσω να κάνω αυτό το επάγγελμα...δεν νιώθω ότι αυτό το επάγγελμα μου δίνει κάτι άλλο ούτε στοχεύω ας πούμε σε εξέλιξη στυλ να γίνω ξέρω 'γω διευθυντής ή οτιδήποτε στέλεχος εκπαίδευσης ας πούμε...δεν με ενδιαφέρει κάτι τέτοιο...δεν με ενδιαφέρει στο πλαίσιο που ούτως ή άλλως αυτή τη στιγμή δεν το επιδιώκω...οπότε η μόνη ικανοποίηση που μπορεί να έχει κανείς είναι μία ηθική ικανοποίηση και όχι οικονομική, μέσα στην τάξη, τίποτα άλλο...»

Παρατηρείται λοιπόν μια κυκλική, μια αμφίδρομη θα λέγαμε σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους ικανοποίηση. Από τη μία πλευρά η συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης φαίνεται να αυξάνει τα επίπεδα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ενώ από την άλλη αυτή καθυστερεί η ικανοποίησή τους από την εργασία αποτελεί κίνητρο για τη συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες, από τις οποίες αναμένουν να βελτιωθούν προκειμένου να είναι ακόμα πιο αποτελεσματικοί στο διδακτικό τους έργο. Αυτή η αποτελεσματικότητα θα φέρει και πάλι υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης και ούτως καθεξής. Η αμφίδρομη και κυκλική αυτή σχέση ωθεί τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και το σύνολο της σχολικής μονάδας προς τα πάνω, βελτιώνοντας το παρεχόμενο διδακτικό έργο, συμβάλλοντας στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων και επιδρώντας καθοριστικά στην καλύτερη συνολικότερη λειτουργία του σχολείου ως κοινότητας. Επί της ουσίας αυτή η σχέση δρα ευεργετικά σε όλες τις αναρίθμητες και ποικίλες πτυχές της σχολικής ζωής στις οποίες επιδρά η εργασιακή ικανοποίηση.

Μεγάλη είναι η συμβολή της συνολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και στην αποφυγή συναισθημάτων εργασιακής εξουθένωσης, σημείο το οποίο υπογραμμίζουν, όπως ήδη έχει αναφερθεί, 19 εκπαιδευτικοί του δείγματος, με τον E29 να αναφέρει χαρακτηριστικά:

*«...**Ερευνητής:** Όσον αφορά τη συνολική σας επιμόρφωση, όχι μόνο δηλαδή τα τρία τελευταία χρόνια...Και τα τρία τελευταία χρόνια αλλά και σε όλη τη διάρκεια της καριέρας σας...Οι διαφορές αυτές δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετείχατε νιώθετε ότι σας βοήθησαν σημαντικά στο διδακτικό σας έργο;*

***E29:** Πάρα πολύ...Όλες ανεξαιρέτως μου έδωσαν θα έλεγα εφόδια τα οποία είδα ότι στην πράξη, όχι στο 100% αλλά σε μεγάλο βαθμό, ωφελούσαν και τους μαθητές στην ανταπόκριση που έδειχναν αλλά και εμένα τον ίδιο που ένιωθα μια εσωτερική ικανοποίηση ότι κάνω κάτι καλύτερα διδακτικά (...) νομίζω ότι έχω ακόμα να πάρω πράγματα...και όπως προείπα για αυτό θέλω και*

στο Β' επίπεδο να κάνω μια επιμόρφωση (...) νομίζω ότι θα με βοηθήσει αρκετά σε κάποιο επίπεδο που δεν το έχω αυτή τη στιγμή, στο σχηματισμό κάποιων διδακτικών πρακτικών...

(...)

Ερευνητής: Στη συνεργασία με τους μαθητές σας; ...Σας βοήθησε; (ενν. η επιμόρφωση στις νέες διδακτικές μεθόδους)

E29: Ναι ναι...με βοήθησε γιατί πάλι είναι μια εναλλακτική μέθοδος, που ό,τι εναλλακτικό ενθουσιάζει τα παιδιά...γιατί κεντρίζει το ενδιαφέρον τους...

(...)

...θα ήθελα επιπλέον, αν και έχω κάνει κάποιες επιμορφωτικές δράσεις, στο κομμάτι της αντιμετώπισης προβληματικών καταστάσεων μέσα στην τάξη...παράδειγμα να ασχοληθώ λίγο περισσότερο με κάποιες προσεγγίσεις όπως η συστημική-οικοσυστημική προσέγγιση στην αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών και όταν καταφέρω και βρω κάτι ανάλογο σε αυτό το επίπεδο θα κινηθώ...»

Όπως ήδη έχει αναφερθεί παραπάνω η συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διάφορους τομείς του διδακτικού έργου έχει σημαντική συμβολή, όπως οι ίδιοι δηλώνουν, μεταξύ άλλων και στην προσωπική τους καλλιέργεια, κάτι το οποίο τους δημιουργεί συναισθήματα ικανοποίησης τα οποία μάλιστα ξεπερνούν τα πλαίσια της σχολικής ζωής και της εργασίας, επιδρώντας θετικά σε πτυχές της ίδιας της προσωπικής και οικογενειακής ζωής του εκπαιδευτικού. Στο σημείο αυτό ο Ε3 αναφέρει:

«...όση επιμόρφωση έγινε κι όση επιμόρφωση πήραμε νομίζω ότι ήτανε θετική και σαν άνθρωπο και σαν επιστήμονα και στη δουλειά μας και όλα και χρειάζεται η επιμόρφωση συνέχεια (...) ήμουν επί 10...αν δεν ήταν 10 ήταν λίγο λιγότερα χρόνια...μέλος εθελοντικής ομάδας πρόληψης εξαρτήσεων στο κέντρο πρόληψης της Πάτρας, όπου εκεί δεν με πείραζε να πηγαίνω στις συνεδριάσεις που γινόντουσαν...αλλά κι εδώ υπήρχε ομάδα πρόληψης εξαρτησιογόνων ουσιών κτλ στην οποία συμμετείχα...κι εκεί γινόντουσαν οι συνεδριάσεις...ήτανε πάρα πολλές ώρες αθροιστικά άμα τις δεις δηλαδή αυτό ήταν ένα σπουδαίο σεμινάριο για την καλλιέργεια...σίγουρα βοήθησε όχι μόνο...και στο έργο μου...και στην καλλιέργεια τη δικιά μου, αλλά και στην καλλιέργεια της οικογένειας, ο ρόλος της οικογένειας κτλ κτλ...στη συνέχεια λοιπόν αυτό το πράγμα πέρασε και στο σχολείο...»

Επιμορφώσεις κατάλληλα δομημένες, στοχευμένες στις εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευτικών, με βιωματικό χαρακτήρα και πρακτικές εφαρμογές είναι αυτές που έχουν το σημαντικότερο αντίκτυπο στην εργασιακή τους ικανοποίηση. Το στοιχείο αυτό επισημαίνεται από 6 εκπαιδευτικούς του δείγματος, με την Ε15 να αναφέρει σχετικά:

Ερευνητής: Οι επιμορφώσεις σας έχουν βοηθήσει να αντιμετωπίσετε αυτό το άγχος και γενικότερα να λύσετε κάποια προβλήματα τα οποία σας δημιουργούσαν δυσανεξία στη σχολική πράξη;

E15: Οπωσδήποτε, οπωσδήποτε γιατί αποκτώ γνώσεις που τις χρειάζομαι και που μπορεί να μην τις έχω...αποκτώ δηλαδή εμπειρίες, αποκτώ δεξιότητες, αποκτώ επιλύσεις προβλημάτων που δεν τις ήξερα πρώτα (...) και μάλιστα σε προγράμματα τα οποία βλέπεις ότι έχουν λειτουργήσει με

άριστα αποτελέσματα, σίγουρα εκεί θέλουν να πηγαίνουν όλοι...ή σε προγράμματα τα οποία αφορούν κομβικά σημεία και κομβικά θέματα της εκπαιδευτικής κοινότητας....σου δίνουν άμεσες λύσεις...»

και τον Ε4 να σχολιάζει:

«Ερευνητής: *Νιώθετε γενικότερα ότι η συνολική σας επιμόρφωση σας έχει βοηθήσει να διαχειριστείτε κάποια προβλήματα που ανακύπτουν στη σχολική τάξη;*

Ε4: *Σε ένα βαθμό ναι θα ήθελα όμως παραπάνω...*

Ερευνητής: *Νιώθετε ότι το πρακτικό κομμάτι της επιμόρφωσης σας βοήθησε να νιώθετε περισσότερο ικανοποιημένος λύνοντας κάποια ζητήματα που σας δυσχερατούσαν;*

Ε4: *Σίγουρα...από τη στιγμή που θα λύσεις ένα πρόβλημα νιώθεις μια ικανοποίηση...*

Ερευνητής: *Το ότι ακριβώς δεν νιώθετε εξουθενωμένος από την εργασία σας, αλλά αντιθέτως νιώθετε ιδιαίτερα ικανοποιημένος, σας δίνει αυτό κίνητρο για να θέλετε να γίνετε ακόμα καλύτερος μέσα από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες;*

Ε4: *Σίγουρα θα μου κάνει και τη ζωή μου εμένα πιο εύκολη μέσα στην τάξη από εκεί και πέρα...δηλαδή ναι...θα με κάνει πιο αποτελεσματικό...οπότε...αλλά υπάρχουν πολλές προϋποθέσεις για να συμβεί αυτό...να γίνει επιμόρφωση καταρχάς, να βοηθάνε οι υλικοτεχνικές δομές του σχολείου...υπάρχουν πολλά πράγματα...»*

Ο ίδιος εκπαιδευτικός επισημαίνει βέβαια την ανάγκη ικανοποίησης αρκετών προϋποθέσεων προκειμένου οι επιμορφώσεις να έχουν ουσιαστικό αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση στην εργασιακή του ικανοποίηση. Μεταξύ των προϋποθέσεων αυτών είναι και η στήριξη της πολιτείας σε ζητήματα υλικοτεχνικού εξοπλισμού, καθώς οι σχετικές ελλείψεις δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν στο βαθμό στον οποίο θα ήθελαν καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις τις οποίες αποκομίζουν από τις επιμορφωτικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν.

Δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι αυτό καθαντό το σκέλος της εργασίας τους το οποίο έχει να κάνει με την επιμόρφωση, τους δημιουργεί έντονα αισθήματα ικανοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναγνωρίζουν πράγματι τις ίδιες τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, με τις γνώσεις, την περαιτέρω επιστημονική κατάρτιση και ως εκ τούτου την αίσθηση πληρότητας που αυτές τους προσφέρουν, ως παράγοντα ικανοποίησης από την εργασία τους, με τον Ε8 να υπογραμμίζει:

«...η συνολική μου επιμόρφωση ίσως μπορεί να με βοήθησε σαν άνθρωπο...να διεύρυνα λίγο τους ορίζοντές μου τους πνευματικούς, τους γνωστικούς...μου άνοιξε τους ορίζοντες τους διδακτικούς...δηλαδή είδα κι άλλα πράγματα ξέφυγα από παραδοσιακές μεθόδους και διδασκαλίες...κάποιες φορές αισθάνθηκα επιστήμονας...»

Αυτές καθαυτές οι επιμορφωτικές δραστηριότητες που συμβάλλουν μεταξύ άλλων και στην περαιτέρω επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία. Επιπλέον, τα ποικίλα αυτά οφέλη που δύναται να αποκομίζει ο εκπαιδευτικός από τις επιμορφώσεις στις οποίες συμμετέχει αποτελούν από μόνα τους κίνητρο για περαιτέρω συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Με άλλα λόγια η

ικανοποίηση από τα επιμορφωτικά προγράμματα ενεργοποιεί μια δίψα για ολοένα και συχνότερη συμμετοχή σε τέτοιου είδους δράσεις. Εντοπίζεται στο σημείο αυτό λοιπόν μια **αυτοτροφοδοτική σχέση**, όπως θα μπορούσε να κληθεί, αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Την αναδεικνύόμενη αυτή **σχέση ανάμεσα στην ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί και στην εργασιακή τους ικανοποίηση** έρχονται να επιβεβαιώσουν 3 εκπαιδευτικοί του δείγματος οι οποίοι υποδεικνύουν την ελλιπή τους ποιοτικά επιμόρφωση ως παράγοντα δυσaréσκειας από την εργασία τους. Η E31 σχολιάζει χαρακτηριστικά:

*«**Ερευνητής:** Πιστεύετε ότι η συνολική σας επιμόρφωση σας βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό σας έργο;*

***E31:** Όχι θεωρώ πως δε με βοήθησε καθόλου (...) ήταν όλα θεωρητικά και δε συμβάδιζαν με τις τάξεις που υπάρχουν (...) δεν είχα τη σωστή επιμόρφωση (...) Δε βρίσκω κάποιο ενδιαφέρον στις επιμορφώσεις που υπάρχουν (...) δεν υπάρχει κάτι που να με ενδιαφέρει...*

(...)

***Ερευνητής:** Νιώθετε ότι η ελλιπής επιμόρφωση, το ότι δεν υπάρχουν προγράμματα που να σας ενδιαφέρουν και στα όσα έχετε συμμετάσχει, όπως μου είπατε, ότι είχαν περισσότερο θεωρητικό προσανατολισμό και δεν σας βοήθησαν έμπρακτα στην τάξη...νιώθετε ότι αυτό επηρέασε την ικανοποίησή σας από την εργασία σας;*

***E31:** Ναι, το νιώθω αυτό...αν μπορούσαν να επιλυθούν κάποια προβλήματα θα ήμουν οπωσδήποτε περισσότερο ικανοποιημένη...»*

Η προαναφερθείσα αυτοτροφοδοτική σχέση που εντοπίστηκε αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έρχεται να επιβεβαιωθεί από 3 ακόμα εκπαιδευτικούς οι οποίοι επισημαίνουν τη μειωμένη τους διάθεση να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες λόγω της μη ικανοποίησής τους από τις ανεπαρκέστατες, κατά τη γνώμη τους, ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις στις οποίες είχαν συμμετάσχει κατά το παρελθόν. Τα λεγόμενα του E7 είναι χαρακτηριστικά:

*«...κοιτάζτε, οι επιμορφώσεις στις οποίες συμμετείχα 31 χρόνια που είμαι δάσκαλος, πιστεύω ότι με βοήθησαν ελάχιστα έως καθόλου στο εκπαιδευτικό μου έργο (...) λοιπόν κοιτάζτε, τώρα θα μιλήσω πολύ καθαρά...όλα τα σεμινάρια που έκαναν οι σχολικοί σύμβουλοι πιστεύω (...) ήταν πολύ λίγα σε προσφορά (...) κοιτάζτε πιστεύω ότι θα συμμετείχα σε εκπαιδευτικά προγράμματα και σε μη υποχρεωτικά σεμινάρια αν με ενδιέφερε το αντικείμενο των γνώσεων και αν πίστευα ότι θα με βοηθούσαν στη διδακτική μου εμπειρία, για να είμαι καλύτερος δάσκαλος στην τάξη (...) πιο πολύ το εμπόδιο είναι η λειτουργία των προγραμμάτων (...) δεν είμαι **καθόλου** (επιτονισμός) ικανοποιημένος από τις πρακτικές κατευθύνσεις που δόθηκαν σε οποιαδήποτε επιμόρφωση σχολικών συμβούλων...»*

Η πτυχή αυτή της προαναφερθείσας σχέσης συνοψίζεται στον όρο epimorphosis trauma τον οποίο και έχουμε εισαγάγει στα πλαίσια της παρούσας μελέτης.

Η κρίσιμης σημασίας αμφίδρομη, κυκλική σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους ικανοποίηση έρχεται να επιβεβαιωθεί από 2 ακόμα εκπαιδευτικούς του δείγματος οι οποίοι αφενός επισημαίνουν ότι η δυσαρέσκειά τους από ορισμένους τομείς της εργασίας τους επηρεάζει αρνητικά την όρεξή τους για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις και αφετέρου υπογραμμίζουν ότι η ανεπάρκεια των, ενδοϋπηρεσιακών κυρίως, επιμορφώσεων και η συνεπακόλουθη αδυναμία αυτών να τους βοηθήσουν σε πρακτικά ζητήματα στα πλαίσια του διδακτικού τους έργου έχει οδηγήσει σε μειωμένα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία. Ο Ε7 σχολιάζει:

«Ερευνητής: ...πιστεύετε ότι μία κατάλληλη επιμόρφωση θα μπορούσε να επιλύσει κάποια τέτοια ζητήματα και να σας καθιστά περισσότερο ικανοποιημένο ακόμα και από τις παραμέτρους που σας δυσαρεστούν;

Ε7: Η επιμόρφωση όταν γίνεται από ειδικούς επιστήμονες, παιδαγωγούς και ψυχολόγους, αν είναι εποικοδομητική για το έργο του δασκάλου, είναι πολύ θετική σε όλα τα επίπεδα...και στην τάξη, στη διδακτική πράξη μέσα στην τάξη, να βοηθήσει ο δάσκαλος τους μαθητές του, αλλά και στη συνεργασία του δασκάλου με το διευθυντή και τους άλλους δασκάλους...αρκεί...αρκεί ο διευθυντής να θέλει να συνεργαστεί με τους δασκάλους και να θέλουν κι οι δάσκαλοι να συνεργαστούν μεταξύ τους.

Ερευνητής: Αντίστροφα, νιώθετε ότι όντας μη ικανοποιημένος από κάποιες παραμέτρους της εργασίας σας, αυτό επηρεάζει τη διάθεσή σας να συμμετάσχετε σε επιμορφωτικά προγράμματα;

Ε7: Ε ναι φυσικά αυτό επηρεάζει πάρα πολύ τη διάθεσή μου να συμμετέχω σε επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία πολλές φορές θεωρώ ότι δε θα με βοηθήσουν...

Ερευνητής: Ακριβώς επειδή δε σας έχουν βοηθήσει τα προγράμματα αυτά, νιώθετε ότι αυτό έχει συμβάλει στο να δυσαρεστείστε από κάποιες παραμέτρους της εργασίας σας; Η ελλιπής επιμόρφωση δηλαδή;

Ε7:...ναι φυσικά γιατί 31 χρόνια που είμαι δάσκαλος, σε όλες τις επιμορφώσεις που πήγα, που έγιναν από σχολικούς συμβούλους ή από καθηγητές του πανεπιστημίου, του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών, δεν ωφελήθηκα σε πράγματα που ήθελα να ωφεληθώ για να κάνω καλύτερο μάθημα στην τάξη η ωφελήθηκα ελάχιστα...δε με βοήθησαν όπως έπρεπε...

Ερευνητής: Επηρέασε την ικανοποίησή σας αυτό;

Ε7: Επηρέασε πάρα πολύ την ικανοποίησή μου για το διδακτικό αντικείμενο, για τη διδακτική πράξη...»

Δύο εκπαιδευτικοί του δείγματος επεσήμαναν ότι μεταξύ των κινήτρων τους για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις είναι και η πρόθεσή τους να αναλάβουν κάποιο διοικητικό πόστο στην εκπαίδευση στα επόμενα χρόνια της καριέρας τους, προκειμένου να αποφύγουν το φάσμα της εργασιακής εξουθένωσης, στο οποίο μπορεί να τους οδηγήσει η σταδιακή συναισθηματική καταπόνηση από την καθημερινή σχολική πράξη.

Μόλις μία εκπαιδευτικός του δείγματος δε φαίνεται να πιστεύει τόσο στη δύναμη των επιμορφώσεων και στο σημαντικό αντίκτυπο που αυτές δύνανται να έχουν στο διδακτικό έργο και όχι μόνο, όπως επισημαίνεται από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.

Στ. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1. Ποσοτική Μελέτη

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα που αφορούν το ποσοτικό σκέλος της παρούσας έρευνας, συμπεράσματα τα οποία εξήχθησαν κατόπιν της συστηματικής μελέτης και του αναστοχασμού πάνω στις ποικίλες αναλύσεις που διεξήχθησαν πάνω στο σετ δεδομένων το οποίο σχηματίστηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο της έρευνας. Τα συμπεράσματα αυτά θα παρουσιαστούν κατά βάση ανά ερευνητικό ερώτημα, ενώ παράλληλα και εντός του πλαισίου αυτής της κατά ερώτημα συμπερασματολογίας, θα παρατίθενται και άλλα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα συμπεράσματα γενικότερου περιεχομένου.

1.1. Επαγγελματική Ανάπτυξη

Αναφορικά λοιπόν με τον πρώτο ερευνητικό άξονα, δηλαδή τη διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης που λαμβάνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, τα συμπεράσματα τα οποία ανέκυσαν παρατίθενται παρακάτω.

1.1.1. Μορφές Δραστηριοτήτων

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι έχουν συμμετάσχει σε κάποια μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης στη διάρκεια των τριών τελευταίων ετών. Είναι πράγματι ελάχιστοι όσοι επισημαίνουν ότι δεν έχουν συμμετάσχει σε κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα στο διάστημα αυτό (Γράφημα 9 & Πίνακας 15, σελ. 201).

Μεγαλύτερη φαίνεται να είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης (Γράφημα 18, σελ. 212), μια ιδιαίτερα συνήθη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης στην οποία συνίσταται η έννοια της ανάπτυξης προσωπικού (staff development) (Glatthorn, 1995). Άλλωστε τα προγράμματα αυτά είναι, τύποις τουλάχιστον, υποχρεωτικά και δεν είναι δυνατό να απουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί δίχως κάποιον σοβαρό λόγο. Συνήθως τέτοιου είδους προγράμματα γίνονται με πρωτοβουλία του σχολικού συμβούλου της εκάστοτε ειδικότητας, μία ή και περισσότερες φορές στη διάρκεια του σχολικού έτους. Το γεγονός του ότι δεν υπάρχει 100% συμμετοχή στις δραστηριότητες αυτές (Πίνακας 21 & Γράφημα 12, σελ. 205), μολονότι είναι υποχρεωτικές, οφείλεται μεταξύ άλλων στο ότι δεν προφέρονται τέτοια προγράμματα το ίδιο συχνά σε ετήσια βάση για όλες τις ειδικότητες. «Σπανιότερες» ειδικότητες όπως οι πολιτικοί μηχανικοί, οι ηλεκτρολόγοι, οι τοπογράφοι, οι μηχανολόγοι, οι καθηγητές καλλιτεχνικών και οι καθηγητές πληροφορικής φαίνεται πράγματι να εμφανίζουν αξιοσημείωτα ποσοστά μη συμμετοχής σε τέτοιες δράσεις (Πίνακας 22, σελ. 206).

Η έλλειψη υποχρεωτικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σε ορισμένες ειδικότητες, οι οποίες μάλιστα στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών δεν είχαν λάβει επαρκή παιδαγωγική κατάρτιση, είναι σημείο που εγείρει προβληματισμό. Πράγματι από τη στιγμή που ο ίδιος ο υποχρεωτικός χαρακτήρας των επιμορφώσεων αυτών αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως είναι η δωρεάν προσφορά τους στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς καθώς και η διεξαγωγή τους σε ημέρες και ώρες που διευκολύνουν τη συμμετοχή των τελευταίων, τις φέρνουν στην πρώτη θέση ανάμεσα στις διάφορες επιμορφωτικές δράσεις, ως προς τα ποσοστά συμμετοχής των εκπαιδευτικών, θα έπρεπε να υπάρχει ένας αρτιότερος σχεδιασμός τους

προκειμένου, μεταξύ άλλων, να απευθύνονται σε όλους ανεξαιρέτως τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να παραλείπονται ειδικότητες όπως οι προαναφερθείσες που μάλιστα χρειάζονται περισσότερο από τους συναδέλφους τους μια σαφή παιδαγωγική και διδακτική καθοδήγηση προκειμένου όχι απλώς να φέρουν σε πέρας το διδακτικό τους έργο, αλλά και να επιτύχουν όσο το δυνατόν καλύτερα αποτελέσματα για τους μαθητές.

Ακόμα και κάποια περισσότερο θεωρητικού προσανατολισμού επιμόρφωση που συνήθως προηγείται στην περίπτωση ορισμένων ειδικοτήτων προκειμένου να αποκτηθεί η διδακτική επάρκεια δεν επαρκεί για να δώσει στους εκπαιδευτικούς αυτούς την ενημερότητα μιας πραγματικής σχολικής τάξης και του πώς πρέπει να κινηθούν διδακτικά προκειμένου να γνωρίσουν στους μαθητές το αντικείμενό τους. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατάλληλα σχεδιασμένες επιμορφώσεις που να κινούνται όχι μόνο στην κατεύθυνση της προσέγγισης knowledge-for-practice αλλά και των knowledge-in-practice καθώς και knowledge-of-practice (Cochran-Smith & Lytle, 2001). Με τον τρόπο αυτό θα εξοπλίζονται αρχικά με το απαραίτητο θεωρητικό επί της διδακτικής υπόβαθρο, χωρίς όμως να παραλείπονται και οι πρακτικές γνώσεις επί του αντικείμενου. Έτσι θα έχουν τελικά τη δυνατότητα να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη και να νιώθουν πιο σίγουροι διδακτικά εισερχόμενοι στο σχολικό πλαίσιο. Είναι κομβικός λοιπόν στο σημείο αυτό ο ρόλος της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Όταν μία τέτοια επιμόρφωση δεν υπάρχει ή είναι ανεπαρκής τότε οι εκπαιδευτικοί αυτοί βρίσκονται συχνά πελαγωμένοι σε αχαρτογράφητα ύδατα, κάτι που είναι εντονότερο ειδικά στα πρώτα τους βήματα στην εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται με τη σειρά του υψηλότερα επίπεδα άγχους και πίεσης, καθώς και υψηλότερα ενδεχομένως επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης. Μία τέτοια κατάσταση μπορεί να οδηγήσει σταδιακά στο φαινόμενο της εργασιακής φυγής και ως εκ τούτου στην απώλεια ενός επιστημονικά άρτια εκπαιδευμένου διδακτικού δυναμικού, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη συνολικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού όσο κυρίως και σε επίπεδο μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αντιθέτως, κατάλληλες επιμορφωτικές δράσεις μπορούν να λειτουργήσουν ανασταλτικά ως προς την εμφάνιση όλων των παραπάνω φαινομένων (Özer & Beycioglu, 2010; Reynolds, Ross & Rakow, 2008).

Σημειωτέον, εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε άδειες δεν παραβρίσκονται στις επιμορφώσεις αυτές, ενώ το ίδιο πράττουν και οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών εκπαιδευτήριων καθώς δεν εργάζονται στο δημόσιο, στα πλαίσια του οποίου λαμβάνουν χώρα τα επιμορφωτικά προγράμματα αυτά. Πρόκειται για δύο ακόμα λόγους που κρύβονται πίσω από τη μη καθολική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης.

Αμέσως μετά τα υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα έρχονται σε συμμετοχή τα εκπαιδευτικά συνέδρια και σεμινάρια (Πίνακας 20 & Γράφημα 11, σελ. 204), ενώ η πρώτη τριάδα των δημοφιλέστερων επιμορφωτικών επιλογών κλείνει με τα μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης (Πίνακας 23 & Γράφημα 13, σελ. 206), προγράμματα τα οποία επισημαίνουν μεταξύ άλλων και οι Κατσαρού & Δεδούλη (2008). Οι τρεις αυτές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ορισμένες από τις πιο συνηθισμένες επιμορφωτικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί. Οι εν λόγω επιμορφώσεις γίνονται συνήθως σε ημέρες και ώρες τέτοιες που να εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς χωρίς να συγκρούονται με το ωράριο εργασίας τους, κάτι που όπως θα δούμε παρακάτω αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις. Επιπλέον η διεξαγωγή πολλών συνεδρίων και σεμιναρίων με ποικίλη θεματολογία καθιστά σχεδόν βέβαιο ότι θα υπάρχει για τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έστω και ένα σεμινάριο το οποίο να απευθύνεται στα

ειδικότερα ενδιαφέροντά τους. Τα προγράμματα αυτά συνήθως δεν εκτείνονται πάρα πολύ σε διάρκεια, οπότε οι εκπαιδευτικοί δύνανται να βρουν χρόνο ακόμα και από τις συχνά πιεστικές οικογενειακές τους υποχρεώσεις, οι οποίες αποτελούν άλλον ένα σημαντικό παράγοντα που δυσχεραίνει τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις, προκειμένου να τον αφιερώσουν στις δράσεις αυτές που αναμένουν να τους εξοπλίσουν με σημαντικά εφόδια, τα οποία με τη σειρά τους θα τους επιτρέψουν να βελτιωθούν στη διδακτική πράξη. Φαίνεται λοιπόν πολύ πιο εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα που διαρκεί μία, δύο ή τρεις μέρες παρά σε ένα πρόγραμμα που διαρκεί αρκετούς μήνες, ίσως και χρόνια, όπως στην περίπτωση των μακροσκελών προγραμμάτων ενίσχυσης προσόντων, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τις μεταπτυχιακές σπουδές.

Μετά τις τρεις αυτές δημοφιλέστερες επιμορφωτικές επιλογές των εκπαιδευτικών ακολουθούν στα ίδια περίπου μεταξύ τους επίπεδα τα προγράμματα ενίσχυσης προσόντων καθώς και οι μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που περιλαμβάνουν ατομική ή και συνεργατική έρευνα των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ενδιαφέροντος. Όσον αφορά τα προγράμματα ενίσχυσης προσόντων, το ποσοστό συμμετοχής των Ελλήνων εκπαιδευτικών στα προγράμματα αυτά είναι ιδιαίτερα υψηλό (Πίνακας 16, σελ. 201 & Γράφημα 10, σελ. 202), κάτι που μεταξύ άλλων οφείλεται και στην Ελληνική εκπαιδευτική κουλτούρα που αντικρίζει τα προγράμματα που συνεπάγονται την απόκτηση τίτλων σπουδών ως σημαίνουσας σημασίας υπό το πρίσμα ότι εξοπλίζουν τον εκπαιδευτικό με ένα στιβαρό και άρτιο επιστημονικό υπόβαθρο, και έτσι αναμένεται να τον βοηθούν να είναι περισσότερο αποδοτικός στο διδακτικό του έργο, όντας πιο καταρτισμένος ως επιστήμονας. Η συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα ακόμα και επί πληρωμή μαρτυρά τη δίψα των εκπαιδευτικών για τη συνεχή καλλιέργεια του επιστημονικού τους αντικειμένου, και το πάθος τους να μη μένουν στάσιμοι αλλά να συνεχίζουν την προσπάθειά τους να μένουν ενημερωμένοι αναφορικά με τις εξελίξεις στο πεδίο τους. Τα ιδιαίτερα υψηλά αυτά ποσοστά συμμετοχής οφείλονται και στους νεοδιόριστους εκείνους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αμέσως μετά την απόκτηση του αρχικού τίτλου σπουδών τους επιδίωξαν τη συνέχιση των σπουδών τους σε μεταπτυχιακό ή και διδακτορικό επίπεδο προκειμένου να είναι όσο το δυνατόν πιο εξοπλισμένοι επιστημονικά σε μία ολοένα και πιο ανταγωνιστική αγορά εργασίας (Πίνακας 19, σελ. 204). Η ελπίδα ότι το σύστημα διορισμών θα ξεκινήσει κάποια στιγμή να λαμβάνει υπόψη του και τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών εκτός από την ημερομηνία κτήσης πτυχίου κινητοποιεί έτι περισσότερο τους νέους απόφοιτους στη συνέχιση των σπουδών τους προκειμένου κάποια στιγμή να τους δοθεί η δυνατότητα να εργαστούν σε κάποια σχολική μονάδα ανά την επικράτεια. Να αναφέρουμε στο σημείο αυτό ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την απόκτηση τυπικών προσόντων προκειμένου να μπορούν να διεκδικήσουν με μεγαλύτερες αξιώσεις κάποια θέση στελέχους της εκπαίδευσης, στα πλαίσια μιας περιοδικής διαδικασίας η οποία κάθε φορά προσμετρά όλα τα τυπικά προσόντα του εκπαιδευτικού. Σε κάθε περίπτωση όμως ο καθοριστικότερος αυτός παράγοντας που κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με τέτοιου είδους προγράμματα είναι η συνεχής εξέλιξη της επιστήμης και η προαναφερθείσα προσπάθειά τους να μένουν ενήμεροι των εξελίξεων στο επιστημονικό του πεδίο. Οι εκπαιδευτικοί πέρα από αυτή καθαυτή την εξειδίκευσή τους επιδιώκουν να διεισδύουν και σε αντικείμενα τα οποία ενέχουν μία διαθεματικότητα στην εφαρμογή τους, όπως είναι για παράδειγμα οι νέες τεχνολογίες. Προγράμματα ενίσχυσης προσόντων όπως είναι το α' και β' επίπεδο υπολογιστών που έχουν να κάνουν ακριβώς με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο παιδαγωγικό κομμάτι και στο επίπεδο της διδασκαλίας παρουσιάζουν ιδιαίτερα μεγάλη συμμετοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό οφείλεται κυρίως στην προσπάθειά τους να ενσωματώσουν τις νέες τεχνολογίες στη σχολική πράξη ούτως ώστε να επωφεληθούν των

πολλών πλεονεκτημάτων που αυτές φαίνεται να έχουν για την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της.

Μολονότι ο εμπλουτισμός του επιστημονικού υποβάθρου είναι δεδομένος, εντούτοις τα προγράμματα αυτά δε βοηθούν πάντα τους εκπαιδευτικούς στο επίπεδο της διδακτικής. Έτσι όχι μόνο τα προγράμματα αυτά αλλά και επιμορφωτικές δράσεις με περισσότερο πρακτικές κατευθύνσεις και βιωματικό χαρακτήρα μπορούν επίσης να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό, καθοριστικά μάλιστα, στη βελτίωση του διδακτικού του έργου (Cohen, 1990; Ganser, 2000; Lieberman, 1994; Dubzinski et al., 2000). Τέτοιου είδους δράσεις είναι και οι ατομικές και συνεργατικές έρευνες σε ζητήματα που ενδιαφέρουν τους εκπαιδευτικούς ή και τους προβληματίζουν άμεσα στην καθημερινή σχολική πράξη (Wood & McQuarrie, 1999). Πρόκειται για δραστηριότητες που δεν είναι τόσο συνηθισμένες στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος γι' αυτό και η ιδιαίτερα υψηλή συμμετοχή που παρατηρήθηκε προκαλεί έκπληξη (Πίνακας 26 & Γράφημα 14, σελ. 208). Οι δράσεις αυτές που ξεκινούν από το επίπεδο της σχολικής μονάδας και ανταποκρίνονται άμεσα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε ζητήματα πρακτικής φύσης δύνανται να δώσουν λύσεις χειροπιαστές και άμεσα αξιοποιήσιμες στα πλαίσια του διδακτικού έργου (Ancess, 2001; Abdal-Haqq, 1996; Baker & Smith, 1999; Darling-Hammond, 1998; Dudzinski et al., 2000; Ganser, 2000; McLaughlin & Zarrow, 2001), κάτι που έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση του και την αυξημένη επίτευξη τόσο του ίδιου του εκπαιδευτικού (McLaughlin & Zarrow, 2001; Girvan et al., 2016; Jahangir, Saheen & Kazmi, 2012; Ngala & Odebero, 2010; Ekpoh, Edet & NKama, 2013) όσο και των μαθητών του (National Commission on Teaching and Americas's Future, 1996, 1997; Falk, 2001; Villegas-Reimers, 2003; Grosso de Leon, 2001; Guzman, 1995; McGinn & Borden, 1995; Tatto, 1999; Avalos, 2011). Έτσι όπως θα δούμε και παρακάτω επιτυγχάνονται υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης ενώ ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί μεταξύ άλλων τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας με τους συναδέλφους του εκείνους με τους οποίους μοιράζεται κοινούς προβληματισμούς και ενδιαφέροντα. Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί και τις αναστοχαστικές του δεξιότητες, οι οποίες του επιτρέπουν να συνεχίζει να αναζητά και να συμμετέχει σε τέτοιες bottom-up δράσεις, να κινητοποιεί συνεργασίες, να ενεργοποιεί τους συναδέλφους του (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Clement & Vanderberghe, 2000), να αγωνίζεται για τη συνολικότερη βελτίωση της σχολικής μονάδας, να διαχέει τα οφέλη αυτής της επιμόρφωσης στο σύλλογο του αλλά και να βελτιώνει καθημερινά τη διδακτική του πρακτική (Cochran-Smith & Lytle, 2001; Jenlink & Kinnucan-Welsch, 1999; Lieberman, 1994) αποκτώντας μεγαλύτερη ενημερότητα του τι κάνει και γιατί στα πλαίσια του μαθήματος (Bruster & Peterson, 2013; Dewey, 1933; Hatton & Smith, 1995; Jay & Johnson, 2002; Larrivee, 2008; Lee, 2005; Schön, 1983/1987; van Manen, 1977; Ward & McCotter, 2004; Zeichner & Liston, 1996). Τέτοιες δραστηριότητες με άλλα λόγια βοηθούν τον εκπαιδευτικό να κατευθύνεται στο πρότυπο του αναστοχασζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού.

Σε σχετικά χαμηλότερα επίπεδα κινείται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου (Πίνακας 30 & Γράφημα 16, σελ. 210) καθώς και σε δίκτυα εκπαιδευτικών ειδικά δομημένων για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων σε ζητήματα ενδιαφέροντος (Πίνακας 28 & Γράφημα 15, σελ. 209). Όσον αφορά τα προγράμματα επιμόρφωσης εκτός του δημοσίου τα οποία είναι συχνά επί πληρωμή οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν τα ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα τα οποία συνήθως προσφέρονται δωρεάν. Εντούτοις ορισμένοι εκπαιδευτικοί εστιάζουν και σε αυτά τα προγράμματα καθώς πρόκειται για δράσεις που ξεφεύγουν συνήθως από τα συνηθισμένα θέματα τα οποία αγγίζουν οι ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις και απευθύνονται μεταξύ άλλων

και στους εκπαιδευτικούς που έχουν κάποια διαφορετικά και πιο εξειδικευμένα ενδιαφέροντα αναφορικά με τη σχολική πράξη. Τα προγράμματα αυτά συχνά απευθύνονται ακόμα και σε ειδικότητες οι οποίες συχνά όπως αναφέραμε παραμελούνται από τα ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα και το γενικότερο σχεδιασμό της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Όσον αφορά τα δίκτυα εκπαιδευτικών που αποτελούν μία λιγότερο συνηθισμένη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης, τουλάχιστον στο Ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, δεν είναι τόσο συχνό κάποιος εκπαιδευτικός να συμμετέχει ενεργά και συστηματικά σε τέτοιες δράσεις. Σε κάθε περίπτωση υπάρχουν εκπαιδευτικοί που ακόμα και ως απλοί χρήστες αξιοποιούν ενίοτε τις διαδικτυακές αυτές δομές και αντλούν έτσι καλές πρακτικές διδασκαλίας, στρατηγικές και διδακτικές μεθόδους οι οποίες δύνανται να τους βοηθήσουν σημαντικά στο διδακτικό τους έργο. Τέτοιες δράσεις επιμόρφωσης κινούνται περισσότερο στην κατεύθυνση της βιωματικότητας και του πρακτικού προσανατολισμού που τόσο πολύ, όπως είδαμε και παραπάνω στην περίπτωση της ατομικής και συνεργατικής έρευνας, χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαχειρίζονται τις ποικίλες διδακτικές περιστάσεις που ανακύπτουν καθημερινά στο έργο τους και οι οποίες θέτουν υψηλές προκλήσεις, για τις οποίες οι περισσότεροι συνηθισμένες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης δεν είναι πάντα σε θέση να τους προετοιμάζουν επαρκώς. Επαληθεύεται λοιπόν εδώ ο Ingvarson (1998), σύμφωνα με τον οποίο εκτός από τα παραδοσιακά συστήματα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία είναι βέβαια απαραίτητα, απαιτούνται και τα πιο «ελαστικά», που περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων και τα δίκτυα εκπαιδευτικών, όπου οι ευκαιρίες για εξέλιξη είναι σχεδιασμένες πάνω σε πραγματικές ανάγκες που έχουν αναγνωριστεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινή διδακτική πράξη. Τέτοιου είδους δραστηριότητες δύνανται να βελτιώσουν την αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, κάτι το οποίο απαιτείται μέσα στα πλαίσια του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού (Ingvarson, 1998).

Στην τελευταία θέση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων ως προς τα επίπεδα συμμετοχής έρχονται οι επισκέψεις παρατήρησης των εκπαιδευτικών σε άλλες σχολικές μονάδες (Πίνακας 33, σελ. 211 & Γράφημα 17, σελ. 212). Οι λιγότερο συνηθισμένες αυτές δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης δεν είναι καν θεσμοθετημένες στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και έτσι όπου αυτές συμβαίνουν γίνονται είτε στα πλαίσια άλλων προγραμμάτων είτε ανεπίσημα κατόπιν προσωπικής συνεννόησης των εκπαιδευτικών ή των σχολικών μονάδων. Η κατάσταση αυτή είναι εκ διαμέτρου αντίθετη με την περίπτωση χωρών όπως είναι η Αυστραλία, η Φινλανδία και ο Καναδάς, όπου το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ενσωματωμένο στη σχολική μονάδα και συχνά αξιοποιεί στρατηγικές καθοδήγησης και εξάσκησης (coaching) καθώς και παρατήρησης άλλων συναδέλφων (peer observation) (Darling-Hammond, 2017). Θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα η προώθηση τέτοιων δράσεων μέσα από τη στέγασή τους κάτω από ένα θεσμικό πλαίσιο καθώς πρόκειται για κατεξοχήν δράσεις βιωματικού χαρακτήρα οι οποίες μπορούν άμεσα να γνωρίσουν στους εκπαιδευτικούς καλές πρακτικές διδασκαλίας καθώς και να τους μεταδώσουν την κρίσιμης σημασίας πρακτική περί της εκπαιδευτικής διαδικασίας γνώση των εμπειροτέρων εκπαιδευτικών. Η εμπειρία αυτή ειδικά στα πρώτα βήματα του εκπαιδευτικού μπορεί να αποδειχθεί καθοριστικής σημασίας για τη διαχείριση δύσκολων διδακτικών περιστάσεων τις οποίες ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά μένοντας αποκλειστικά και μόνο στη γνώση που αποκόμισε από τις αρχικές του σπουδές. Η μη αποτελεσματική διαχείριση τέτοιων διδακτικών περιστάσεων οδηγεί σε αυξημένα επίπεδα άγχους και πίεσης και ως εκ τούτου σε έναν αυξημένο κίνδυνο εργασιακής εξουθένωσης. Τέτοιου είδους δράσεις υπό το προηγούμενο πρίσμα αποκτούν τη διάσταση μέντορινγκ ενώ σε κάθε περίπτωση προωθούν μία συνεργατική κουλτούρα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με κοινά ενδιαφέροντα και κοινούς

προβληματισμούς μετασχηματίζοντας δυνητικά τις σχολικές μονάδες σε κοινότητες μάθησης και διερεύνησης (communities of inquiry) (McLaughlin & Zarrow, 2001), επαγγελματικές κοινότητες (King & Newmann, 2000) και κοινότητες ενδιαφέροντος (caring communities) (Jenlink & Kinnucan-Welsch, 1999)· όπως κι αν έχει συμβάλλουν αποτελεσματικά (Wood & McQuarrie, 1999) στην καλλιέργεια των αναστοχαστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και τελικά στη βελτίωση του παρεχόμενου έργου.

Προχωρώντας, αξίζει να σταθούμε σε ορισμένα δημογραφικά στοιχεία τα οποία φαίνεται να σχετίζονται με την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διάφορες προαναφερθείσες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης.

Φαίνεται πράγματι καταρχάς ότι το φύλο των εκπαιδευτικών (Πίνακας 18, σελ. 203), η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται (σελ. 202), η σχέση εργασίας τους (σελ. 203), ο τόπος στον οποίο εργάζονται (σελ. 204) καθώς και τα έτη προϋπηρεσίας τους (Πίνακας 19, σελ. 204) σχετίζονται με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε να υπάρχει μεγαλύτερη τάση συμμετοχής στα συγκεκριμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Να σημειωθεί εδώ για ακόμα μια φορά ότι με τον όρο προγράμματα ενίσχυσης προσόντων δεν νοούνται μόνο τα προγράμματα απόκτησης τίτλων σπουδών αλλά και τα πιστοποιητικά ΤΠΕ που γνωρίζουν ιδιαίτερα μεγάλη αύξηση ως προς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτά, και στα οποία συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας αλλά και σε πολύ μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η προαναφερθείσα αυτή τάση δημιουργεί επί της ουσίας και την παρατηρηθείσα σχέση ανάμεσα στο φύλο και τη συμμετοχή σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων, καθώς οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας που φαίνεται να συμμετέχουν εντονότερα σε τέτοιου είδους επιμορφωτικά προγράμματα ανήκουν στην πλειοψηφία τους στο γυναικείο φύλο.

Φάνηκε επιπλέον να υπάρχει μεγαλύτερη τάση συμμετοχής στις συγκεκριμένες επιμορφωτικές δράσεις από τους αναπληρωτές, παρά από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, ενώ αναμενόταν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές να έχουν λιγότερες ευκαιρίες για συμμετοχή σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων, λόγω των περιορισμένων επιλογών που προσφέρουν οι περιοχές αυτές εκ των πραγμάτων σε σχέση με τις όπως και να έχει περισσότερες επιλογές των αστικών περιοχών, εντούτοις δε φάνηκε να ισχύει κάτι τέτοιο. Πράγματι οι εκπαιδευτικοί των ημιαστικών περιοχών εμφανίζουν μεγαλύτερη τάση συμμετοχής σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία αστικών περιοχών. Φαίνεται συνάμα ότι όσο αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας, τόσο λιγότερο τείνουν να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων. Οι τρεις αυτές παρατηρηθείσες τάσεις αποτελούν όψεις του ίδιου νομίσματος επί της ουσίας. Κι αυτό διότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας είναι συνήθως εκείνοι που εργάζονται ως αναπληρωτές και μάλιστα υπηρετούν ακριβώς λόγω της μικρής τους προϋπηρεσίας σε ημιαστικές ή ακόμα και σε αγροτικές περιοχές. Οι ταυτόσημες αυτές τάσεις από εκεί και πέρα ερμηνεύονται από τα όσα έχουν προαναφερθεί σχετικά με την πρόθεση των νεοεισερχομένων στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών να εξοπλιστούν με όσο το δυνατόν περισσότερα τυπικά προσόντα μέχρι τη στιγμή του διορισμού τους, ούτως ώστε να μπορούν κατά τη γνώμη τους να διεκδικήσουν περισσότερα σε μια ολοένα και πιο ανταγωνιστική αγορά εργασίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που ήδη υπηρετούν στην εκπαίδευση και συνήθως έχουν μέχρι και γύρω στα 20 χρόνια προϋπηρεσίας, εκπαιδευτικοί που συνήθως βρίσκονται ακόμα σε μια ιδιαίτερα παραγωγική ηλικία ως προς

την δυνατότητα και το ενδιαφέρον τους για περαιτέρω ακαδημαϊκή κατάρτιση, συνεχίζουν να προσπαθούν να αποκτήσουν κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης προκειμένου να εξοπλιστούν με τον τρόπο αυτό, για το διδακτικό τους έργο με μεγαλύτερη αρτιότητα. Ο περί ου ο λόγος εξοπλισμός περιλαμβάνει μεταξύ άλλων νέες διδακτικές μεθόδους, καινοτόμες παιδαγωγικές στρατηγικές και προσεγγίσεις και νέες μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών. Η επιτυχής ολοκλήρωση ενός τέτοιου κύκλου σπουδών εκ μέρους των εκπαιδευτικών που αναφέρονται τελευταίοι, προσπάθεια που σε πρώτο στάδιο εκκινείται μεταξύ άλλων από την πρόθεσή τους να αναπτυχθούν επαγγελματικά μέσα από τέτοιου είδους δραστηριότητες σε διάφορους τομείς του διδακτικού τους έργου, αλλά και να εντρυφήσουν στο επιστημονικό-γνωστικό τους αντικείμενο, έχουν το επιπρόσθετο όφελος της διόδου που τους ανοίγεται για διευθυντικές θέσεις στις σχολικές μονάδες αλλά και γενικότερα στην εκπαίδευση.

Καθώς τα έτη προϋπηρεσίας αυξάνονται, καθώς δηλαδή οι εκπαιδευτικοί πλησιάζουν στην ηλικία συνταξιοδότησης, δε φαίνεται να εξοπλίζονται με περισσότερα τυπικά προσόντα, στο βαθμό τουλάχιστον που εξοπλίζονται οι νεότεροι εκπαιδευτικοί. Ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί αυτοί ως πιο ώριμοι διδακτικά, να αντιμετωπίζουν την αποκτηθείσα και συνεχώς αποκτούμενη διδακτική εμπειρία ως το σημαντικότερο εφόδιο που είναι σε θέση να τους βοηθήσει στη διδακτική πράξη. Η ίδια η βιβλιογραφία επαληθεύει το γεγονός αυτό, βιβλιογραφία την οποία άλλωστε λαμβάνουν υπόψη τους τα προγράμματα σπουδών των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, τα οποία με τη σειρά τους θέτουν σαν προτεραιότητα την απόκτηση διδακτικής εμπειρίας εκ μέρους των φοιτητών τους.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης βρέθηκε να εξαρτάται τόσο από τα έτη προϋπηρεσίας τους (σελ. 207) όσο και από το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσής τους (Πίνακες 24 & 25, σελ. 207). Πιο συγκεκριμένα, οι κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών φάνηκε να τείνουν να συμμετέχουν εντονότερα σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Αυτό ερμηνεύεται ενδεχομένως από το ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν συνεχίσει τις σπουδές τους πέραν του αρχικού τους τίτλου σπουδών διατηρούν τη δίψα για καινοτομίες, για νέες διδακτικές μεθόδους και γενικότερα για να μένουν ενήμεροι των εξελίξεων του πεδίου τους. Τα προγράμματα ενίσχυσης προσόντων έχουν το χαρακτηριστικό να ενσταλάζουν στον εκπαιδευτικό τη σκέψη του ερευνητή, ο οποίος συνεχίζει να αναζητά το καινούργιο με στόχο τη συνεχή αλλαγή και βελτίωση.

Το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης φαίνεται επίσης να επηρεάζει σημαντικά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ατομική ή και συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος (Πίνακας 27, σελ. 208), σε προγράμματα επιμόρφωσης οργανισμών εκτός δημοσίου (Πίνακας 31, σελ. 211) καθώς και σε δίκτυα εκπαιδευτικών δομημένα ειδικά για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων (Πίνακας 29, σελ. 210). Το ίδιο προαναφερθέν σκεπτικό του ερευνητή που είναι λιγότερο επιφυλακτικός στη συνδιαλλαγή απόψεων και στο καινούργιο δημιουργεί ενδεχομένως τις σχέσεις αυτές.

Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών καθώς και τα έτη προϋπηρεσίας τους φαίνονται επίσης να συνδέονται με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης οργανισμών εκτός του δημοσίου (Πίνακας 32, σελ. 211). Πράγματι, όσο αυξάνονται τα έτη προϋπηρεσίας τόσο λιγότερο τείνουν να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε τέτοιου είδους επιμορφωτικές δράσεις.

Στο σημείο αυτό θα καταγραφούν οι σχέσεις και οι συσχετίσεις που υπάρχουν όσον αφορά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος στις διάφορες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης. Η διερεύνηση αυτή έγινε ούτως ώστε να ανακαλύψουμε εάν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε μία συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης, τείνουν να

συμμετέχουν και σε κάποια άλλη. Τα ευρήματα συνέβαλαν στη σκιαγράφηση ενός επιμορφωτικού προφίλ των εκπαιδευτικών.

Φάνηκε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων τείνουν να συμμετέχουν και σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή/και σεμινάρια (Πίνακας 52, σελ. 234, Πίνακες 53 & 54, σελ. 235), σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης, σε δίκτυα εκπαιδευτικών και μάλιστα έντονα, σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου, σε ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος και μάλιστα έντονα ενώ αμυδρά σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες (σελ. 235).

Να σημειωθεί, στο σημείο αυτό, ότι δεν παρατηρήθηκε κάποια συσχέτιση ανάμεσα στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διάφορες επιμορφωτικές δραστηριότητες, που προσφέρονταν ως διαθέσιμες επιλογές στο έντυπο και ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο της παρούσας εργασίας, και στην συμμετοχή τους στα υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης (σελ. 235). Κι αυτό διότι στην τελευταία μορφή επιμόρφωσης συμμετέχουν υποχρεωτικά όλοι οι εκπαιδευτικοί με αποτέλεσμα να μην διαφοροποιείται ιδιαίτερα η συμμετοχή τους σε άλλες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με την εν λόγω μορφή. Αποτελεί κάτι σαν ουδέτερο στοιχείο στην διερεύνηση των σχέσεων που μελετώνται σε αυτήν την ενότητα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα, διότι ακριβώς η συντριπτική τους πλειοψηφία συμμετέχει στα προγράμματα αυτά. Εξαίρεση αποτελούν τα μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης. Πράγματι φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στα υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης τείνουν να συμμετέχουν και στα μη υποχρεωτικά προγράμματα που προσφέρονται ενδοϋπηρεσιακά.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή/και σεμινάρια τείνουν να συμμετέχουν και σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης, σε ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος, σε δίκτυα εκπαιδευτικών και σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου (σελ. 236). Οι τάσεις αυτές είναι μέτριες ως αμυδρές.

Όσοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης τείνουν να συμμετέχουν και σε ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος και μάλιστα σχετικά έντονα, αμυδρά σε δίκτυα εκπαιδευτικών, ενώ ιδιαίτερα έντονα σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος τείνουν να συμμετέχουν και σε δίκτυα εκπαιδευτικών και μάλιστα έντονα, σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου καθώς και σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες και μάλιστα πολύ έντονα (σελ. 236).

Η τελευταία αυτή συσχέτιση είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς είναι αρκετά μεγάλης έντασης και αναδεικνύει ένα αξιοσημείωτο εύρημα. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν λιγότερο συνηθισμένες μεθόδους επαγγελματικής ανάπτυξης, συνήθως τις μεθόδους εκείνες που ξεκινούν από το επίπεδο της σχολικής μονάδας, που όπως ήδη έχει αναφερθεί στα πλαίσια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της παρούσας μελέτης είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές και συμβάλλουν στην οικοδόμηση του προτύπου του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού, τείνουν να συνεχίζουν να επιλέγουν τέτοιου είδους δραστηριότητες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Υπάρχει πράγματι δηλαδή ένα προφίλ επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς. Άλλοι εκπαιδευτικοί εστιάζουν περισσότερο στις συνηθισμένες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως τα επιμορφωτικά προγράμματα του δημοσίου ή άλλων οργανισμών, τα προγράμματα ενίσχυσης προσόντων και τα εκπαιδευτικά συνέδρια ή/και σεμινάρια, ενώ άλλοι εκπαιδευτικοί, πέρα από τα συνηθισμένα προγράμματα επιμόρφωσης φαίνεται να κατευθύνονται επιπλέον και στις λιγότερο συνηθισμένες μορφές, τις μορφές που έχουν αφετηρία και στόχο τη σχολική μονάδα, τη σχολική τάξη. Οι μορφές αυτές ενέχουν μεγαλύτερο κόπο, αλλά και μεγαλύτερα και πιο άμεσα και απτά αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς, για τους μαθητές, για τη λειτουργία και τη δομή της σχολικής μονάδας, για όλους τους συντελεστές της διδακτικής διαδικασίας.

Τέλος, ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε δίκτυα εκπαιδευτικών τείνουν να συμμετέχουν και σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες (σελ. 236). Το τελευταίο εύρημα ενισχύει ακόμα περισσότερο τα προαναφερθέντα σχετικά με το προφίλ επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και την τάση για επαγγελματική ανάπτυξη μέσω μη τόσο συνηθισμένων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

1.1.2. Εμπόδια Επιμόρφωσης

Όσον αφορά τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, η ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου έδωσε ιδιαίτερα ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

Ως το σημαντικότερο εμπόδιο επιμόρφωσης αναδεικνύονται οι οικογενειακές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών (Πίνακας 39, Γραφήματα 23 & 24 σελ. 217, Γράφημα 29, σελ. 220). Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον στην ελληνική περίπτωση, καθώς τη διαφοροποιεί από το μέσο όρο των χωρών του TALIS 2013 (Κούλης, 2016). Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται από τους ισχυρούς οικογενειακούς δεσμούς που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και την υψηλή θέση που ο θεσμός αυτός κατέχει στα πλαίσια της ελληνικής κοινωνίας. Σχεδόν εξίσου σημαντικό είναι το εμπόδιο του ωραρίου εργασίας το οποίο συχνά συγκρούεται με το ωράριο των επιμορφώσεων μη δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στις δράσεις που επιθυμούν στο βαθμό που θα ήθελαν (Πίνακας 37, σελ. 215, Γραφήματα 21 & 22, σελ. 216). Τρίτος κατά σειρά έντασης παράγοντας που δυσχεραίνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα είναι το υψηλό κόστος που ορισμένες φορές κάποια από τα προγράμματα αυτά συνεπάγονται (Πίνακας 35, Γραφήματα 19 & 20 σελ. 214). Πρόκειται είτε για προγράμματα τα οποία προβλέπουν κάποιο αντίτιμο για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτά, είτε για προγράμματα τα οποία αν και μπορεί να είναι δωρεάν, διεξάγονται σε μεγάλη απόσταση από τον τόπο μόνιμης διαμονής των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου η παρακολούθησή τους συνεπάγεται σημαντικά έξοδα για τους ενδιαφερόμενους, στοιχείο το οποίο επισημαίνει μεταξύ άλλων και ο Καλομοίρης (2011). Η έλλειψη προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης συναφών με το αντικείμενο των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό εμπόδιο επιμόρφωσης (Πίνακας 41, Γραφήματα 25 & 26, σελ. 218). Το ζήτημα δε φαίνεται να είναι στη μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων η προσφορά προγραμμάτων αλλά τα προαναφερθέντα ζητήματα τα οποία δεν επιτρέπουν πάντα στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν από τη μεγάλη ομολογουμένως σήμερα προσφορά επιμορφωτικών προγραμμάτων αυτά τα οποία άπτονται περισσότερο των προσωπικών τους ενδιαφερόντων. Η έλλειψη προσωπικού ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε επιμορφώσεις καταδεικνύεται ως το μικρότερο, και μάλιστα με διαφορά, εμπόδιο επιμόρφωσης (Πίνακας 43, σελ. 219, Γραφήματα 27 & 28, σελ. 220). Τα εμπόδια επιμόρφωσης δεν είναι

μεταξύ τους ανεξάρτητα· αντιθέτως συσχετίζονται κατά περίπτωση έντονα δημιουργώντας ένα πλέγμα σχέσεων, η μελέτη του οποίου μας δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε το συνολικότερο μηχανισμό που τελικά διαμορφώνει τις επιμορφωτικές επιλογές του εκπαιδευτικού καθώς και τη γενικότερη στάση και συμπεριφορά του απέναντι στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Πράγματι οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν την άποψη ότι η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες δυσχεραίνεται λόγω της σύγκρουσης του ωραρίου των δραστηριοτήτων αυτών με το ωράριο εργασίας τους, τείνουν να θεωρούν επίσης ότι η συμμετοχή τους στις εν λόγω δραστηριότητες αναστέλλεται και λόγω των οικογενειακών τους υποχρεώσεων (σελ. 232-233).

Πρόκειται στην ουσία για αυτή καθαυτή την έλλειψη χρόνου που εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Πράγματι είτε λόγω σύγκρουσης των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων με το ωράριο εργασίας τους, είτε λόγω του χρόνου που απαιτούν οι υποχρεώσεις που απορρέουν από την οικογένειά τους, οι εκπαιδευτικοί εν τέλει διαθέτουν σχετικά λίγο ελεύθερο χρόνο τον οποίο μπορούν να αφιερώσουν σε άλλες δραστηριότητες πέρα από την εργασία τους και την οικογένειά τους. Ο ελεύθερος χρόνος αυτός μάλιστα μπορεί να αποτελείται από διαστήματα της ημέρας στα οποία δεν προσφέρεται κάποια δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες ορισμένες φορές απαιτεί την αναδόμηση ολόκληρου του ημερήσιου προγράμματος του συμμετέχοντα, κάτι το οποίο είναι δύσκολο να γίνει στα πλαίσια της εργασίας και κάτι το οποίο ως εκ τούτου θα πραγματοποιηθεί μέσα από την αναδιάρθρωση των δραστηριοτήτων της οικογένειας του εκπαιδευτικού, κάτι το οποίο δεν είναι πάντα εύκολο να γίνει, χωρίς επιπτώσεις για το πρόγραμμα των υπολοίπων μελών.

Επιπροσθέτως όπως φάνηκε και στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πάντα πρόθυμοι να αφιερώσουν τον ελεύθερο χρόνο τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, τις οποίες συχνά αντιλαμβάνονται, και όχι απολύτως λανθασμένα, ως δραστηριότητες που άπτονται άμεσα της εργασίας τους (Little, 2001). Συχνά θέλουν να αφιερώσουν τον χρόνο που τους απομένει στα πλαίσια της ημέρας σε δραστηριότητες που ικανοποιούν άλλες ανάγκες τους και δεν σχετίζονται με την εργασία τους, το ωράριο της οποίας είναι ήδη τις περισσότερες φορές απαιτητικό.

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί που αντικρίζουν το υψηλό κόστος των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης ως ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους σε τέτοιες δραστηριότητες, τείνουν να αντικρίζουν ως εξίσου ανασταλτικό παράγοντα και την σύγκρουση του ωραρίου των εν λόγω δραστηριοτήτων με το ωράριο εργασίας τους (σελ. 232).

Κάτι ιδιαίτερα σημαντικό είναι και το ότι οι εκπαιδευτικοί, των οποίων η συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης δυσχεραίνεται από την μη ύπαρξη τέτοιων δραστηριοτήτων συναφών με το επιστημονικό τους αντικείμενο, τείνουν να χάνουν το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις (σελ. 233-234). Πρέπει λοιπόν οι αρμόδιοι φορείς να φροντίζουν για την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών μέσω της παροχής κατάλληλου περιεχομένου προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία να καλύπτουν ένα όσο το δυνατόν πιο ευρύ φάσμα επιστημονικών ενδιαφερόντων έτσι ώστε να εξυπηρετείται ο μεγαλύτερος δυνατός αριθμός ειδικοτήτων που απασχολούνται στην εκπαίδευση.

Διαφορετικά, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν βρίσκουν απαντήσεις στα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα μέσα από τις διάφορες επιμορφωτικές δραστηριότητες ενδέχεται να χάσουν το

ενδιαφέρον τους για συμμετοχή σε τέτοιου είδους δράσεις. Το γεγονός αυτό πρόκειται να αποτελέσει τέλμα στη διαδρομή για την επίτευξη του προτύπου του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού. Μια τέτοια κατάσταση αναμένεται να έχει ποικίλες αρνητικές επιπτώσεις τόσο για τις επιδόσεις των μαθητών και τα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και για την γενικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση της εκπαίδευσης. Πρέπει να αποφευχθεί ο κίνδυνος να στραφούν οι εκπαιδευτικοί από την αναζήτηση των βέλτιστων στρατηγικών και πρακτικών διδασκαλίας, από την αναζήτηση επιστημονικών και εκπαιδευτικών καινοτομιών, στην απλή επιτέλεση του διδακτικού τους έργου χωρίς μια αυξημένη διδακτική επίγνωση. Η διδακτική επίγνωση είναι αυτή που εγγυάται εξαιρετικά διδακτικά-μαθησιακά αποτελέσματα, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο σκέλος της βιβλιογραφικής επισκόπησης (Boyd, Boll, Brawner, & Villaume, 1998; Ewart & Straw; 2005; Gipe & Richards, 1992; Minor, Onwuegbuzie, Witcher & James, 2002; Ostorga & Estrada, 2009). Το γεγονός της μη προσφοράς κατάλληλων και σχετικών με το επιστημονικό αντικείμενο των εκπαιδευτικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και της αρνητικής επίδρασης που η κατάσταση αυτή φαίνεται να έχει στο ενδιαφέρον τους για συμμετοχή σε τέτοιου είδους δράσεις φαίνεται να συνδέεται και με τον όρο *epimorphosis trauma*. Ο όρος αυτός που εισαγάγεται στη βιβλιογραφία στα πλαίσια της παρούσας διατριβής και ο οποίος θα αναλυθεί στη συνέχεια διεξοδικά, σχετίζεται με την επίδραση των ανεπαρκών επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών, συνήθως σε ενδοϋπηρεσιακό πλαίσιο, στη διάθεσή τους να εμπλέκονται σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι αρνητικές επιμορφωτικές εμπειρίες φαίνεται έτσι να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιμορφωτική πορεία ενός εκπαιδευτικού. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται από αρκετές έρευνες που καταδεικνύουν ότι η μη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τα επιμορφωτικά προγράμματα στα οποία έχουν συμμετάσχει κατά το παρελθόν και τα οποία σύμφωνα με τους ίδιους είτε δεν τους έχουν βοηθήσει καθόλου στη διδασκαλία είτε έχουν συμβάλει ως έναν μικρό μόλις βαθμό στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου και σίγουρα όχι στην έκταση που θα επιθυμούσαν (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2007; Υφαντή & Καραντζής, 2007; Βεργίδης κ.α., 2010α, 2010β; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003), τους οδηγεί στο να διατηρούν μία πιο κριτική στάση απέναντι στην επιμόρφωση που διεξάγεται, ειδικά από στελέχη της εκπαίδευσης όπως είναι οι σχολικοί σύμβουλοι (Βεργίδης κ.α., 2010β). Οι ενδοϋπηρεσιακές επιμορφωτικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο ελληνικό πλαίσιο φαίνεται πράγματι να μην έχουν αποδώσει μέχρι ώρας σε ικανοποιητικό βαθμό, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που τις έχουν παρακολουθήσει, καθώς οι τελευταίοι φαίνονται να έχουν πολύ υψηλότερες απαιτήσεις από την επιμόρφωσή τους (Βεργίδης κ.α., 2010β; Νάσαινας, 2010).

Αξίζει στο σημείο αυτό να σχολιαστεί ο τρόπος με τον οποίο σχετίζονται τα εμπόδια επιμόρφωσης με τις επιμορφωτικές επιλογές των εκπαιδευτικών.

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων τείνουν να αντικρίζουν το κόστος των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης σαν ανασταλτικό παράγοντα για την συμμετοχή τους σε αυτές (Πίνακας 45, σελ. 221). Το γεγονός αυτό είναι απορίας άξιο, τουλάχιστον σε πρώτη φάση, καθώς τα προγράμματα ενίσχυσης προσόντων είναι δραστηριότητες οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις, τουλάχιστον τα τελευταία χρόνια, απαιτούν από τους συμμετέχοντες να καταβάλλουν ποσά διόλου ευκαταφρόνητα. Δεν θα περίμενε επομένως κανείς να αντιμετωπίζουν το κόστος των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης σαν εμπόδιο για την συμμετοχή σε τέτοιου είδους δράσεις οι εκπαιδευτικοί που έχουν ήδη συμμετάσχει σε τέτοιες επί πληρωμή δραστηριότητες.

Σε μία δεύτερη ωστόσο ανάγνωση η τάση αυτή γίνεται κατανοητή. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων, τα οποία απαιτούσαν κάποιες μορφής διδασκαλία, στα πλαίσια της προσπάθειάς τους να εξοπλιστούν έτι περισσότερο επιστημονικά και επαγγελματικά, έτσι ώστε να παραμένουν ενημερωμένοι για τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και εν γένει για το επιστημονικό τους αντικείμενο, έχουν βιώσει το υψηλό κόστος των επιμορφωτικών αυτών δραστηριοτήτων.

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί πλήρωσαν από τα προσωπικά τους εισοδήματα για την συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους επιμορφωτικές δράσεις ποσά καθόλου ευκαταφρόνητα και αν μη τι άλλο είναι αυτοί που μπορούν πρωτίστως να εκφράσουν μέσω των προσωπικών τους βιωμάτων και όχι απλώς υποθετικά τα αντικειμενικά έντονα οικονομικά εμπόδια που παρουσιάζονται στους εκπαιδευτικούς στα πλαίσια της προσπάθειάς τους για επαγγελματική ανάπτυξη. Ένωσαν δηλαδή στην πράξη το βαρύ αυτό κόστος ορισμένων δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης. Για αυτό και αναδεικνύεται η τάση που προαναφέρθηκε, ότι δηλαδή αυτοί ακριβώς οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν με την άποψη ότι το κόστος των δραστηριοτήτων αυτών αποτελεί τροχοπέδη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε τέτοιας μορφής δραστηριότητες επιμόρφωσης, επενδύοντας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη από τα προσωπικά τους έσοδα, δηλώνοντας ότι το κόστος των δραστηριοτήτων είναι ανασταλτικός παράγοντας για την συμμετοχή τους σε αυτές, καταδεικνύουν ότι ναι μεν συμμετείχαν σε τέτοιου είδους δράσεις για χάρη της επιστημονικής και επαγγελματικής τους βελτίωσης αλλά ενδέχεται να μην είναι σε θέση να συμμετέχουν ξανά σε επιμορφωτικές δράσεις που απαιτούν χρηματικά ποσά για τη συμμετοχή. Δε θα συνεχίζουν να επενδύουν επ' άπειρον αν δεν υπάρξει στήριξη από την πολιτεία και αυτό είναι ένα σημαντικό συμπέρασμα στο σημείο αυτό.

Η ίδια εικόνα παρατηρείται και όσον αφορά τη σχέση της μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης λόγω του κόστους τους και της συμμετοχής τους σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου. Και στην περίπτωση αυτή η αιτιολογία φαίνεται ότι είναι η ίδια με παραπάνω. Δηλαδή, όπως και με τη συμμετοχή σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων, έτσι και στα προγράμματα που πραγματοποιούνται από διάφορους οργανισμούς εκτός του δημοσίου, οι συμμετέχοντες συχνά καλούνται να πληρώσουν κάποιο χρηματικό ποσό για τη συμμετοχή τους. Ακριβώς αυτοί οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πληρώνουν για την επιμόρφωσή τους, είναι και εκείνοι που καταδεικνύουν το κόστος των δραστηριοτήτων ως ανασταλτικό προάγοντα για την συμμετοχή τους σε αυτές καθώς αυτοί σε πρώτη φάση βίωσαν το βαρύ αυτό κόστος. Μπορεί να επωμίστηκαν το οικονομικό βάρος που συνεπαγόταν η συμμετοχή τους σε κάποια τέτοιου είδους δραστηριότητα αλλά αυτό δεν σημαίνει πως θα συνεχίσουν επ' αόριστον να επενδύουν από τα δικά τους εισοδήματα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη χωρίς την στήριξη από την πολιτεία.

Το γεγονός αυτό, το οποίο βλέπουμε να επιβεβαιώνεται εις διπλούν, εγείρει προβληματισμούς σχετικά με την μορφή των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες ενδεχομένως θα πρέπει να κατευθυνθούν οι εκπαιδευτικοί ειδικά στα πλαίσια μίας γενικευμένης οικονομικής κρίσης, όπως αυτή που βιώνει η χώρα μας.

Επιπλέον, όσο λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας έχει κάποιος εκπαιδευτικός τόσο εντονότερα τείνει να αντικρίζει το κόστος της επαγγελματικής ανάπτυξης ως ανασταλτικό παράγοντα για την συμμετοχή του σε τέτοιες δράσεις (Πίνακας 46, σελ. 223). Με άλλα λόγια οι νεοδιόριστοι (και νεότεροι συνήθως) εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που δυσκολεύονται περισσότερο να

επωμιστούν το κόστος που μπορεί να συνεπάγεται η συμμετοχή τους σε ορισμένες επιμορφωτικές δράσεις, κάτι που φαίνεται απόλυτα λογικό αν αναλογιστεί κανείς τις οικονομικές συνθήκες της παρούσας περιόδου. Οι εκπαιδευτικοί με λίγα σχετικά χρόνια προϋπηρεσίας δεν είναι συνήθως τοποθετημένοι σε θέσεις κοντά στη μόνιμη, πριν το διορισμό, κατοικία τους, με αποτέλεσμα να πρέπει να συντηρούν στον τόπο που εργάζονται κάποιο οίκημα για τη διαμονή τους ή, ανάλογα και με την απόσταση από την μόνιμη κατοικία τους, να πηγαινοέρχονται από τον μόνιμο τόπο διαμονής τους στον τόπο εργασίας τους, κινήσεις που αμφότερες συνεπάγονται σημαντικά έξοδα. Τα έξοδα αυτά σε συνδυασμό με το ιδιαίτερα χαμηλό μισθολόγιο των νέων εκπαιδευτικών και τις ιδιαίτερα ακριβές συνθήκες διαβίωσης με ό,τι αυτές περιλαμβάνουν και όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί στην παρούσα περιρρέουσα οικονομική κατάσταση της χώρας, καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολο για τους νέους εκπαιδευτικούς την επί πληρωμή συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης.

Και όλα αυτά αν αναλογιστεί κανείς ότι πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς αυτούς που όπως είχαμε δει προηγουμένως είναι οι ίδιοι που έχουν συμμετάσχει ακόμα και σε επί πληρωμή προγράμματα ενίσχυσης προσόντων, αλλά και σε επιμορφωτικά προγράμματα άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου, προσπαθώντας να αποκτήσουν όσο το δυνατόν περισσότερα τυπικά προσόντα ούτως ώστε να βρουν κάποια θέση εργασίας μέσα σε ένα ιδιαίτερα ανταγωνιστικό εργασιακό περιβάλλον όπως είναι αυτό που έχει διαμορφωθεί στη χώρα μας σήμερα.

Φαίνεται ότι καθώς η προσπάθειά τους να εισέλθουν στο χώρο της εκπαίδευσης ασκώντας το διδακτικό λειτούργημα στέφθηκε εν τέλει με επιτυχία, δεν δύνανται να συνεχίζουν να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους προγράμματα με τον ίδιο τουλάχιστον ρυθμό. Επένδυσαν προκειμένου να εργαστούν και πλέον γίνεται η απόσβεση της επένδυσης αυτής. Τα μισθολογικά επίπεδα ειδικά στο συγκεκριμένο επάγγελμα δεν είναι ιδιαίτερα υψηλά, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να διαχειρίζονται τα έσοδά τους με στόχο την εξασφάλιση ενός μίνιμουμ επιπέδου διαβίωσης αποταμιεύοντας παράλληλα για τον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό τους. Δεν είναι εύκολη μια περαιτέρω επένδυση χρήματων αλλά και κόπου και χρόνου όπως θα δούμε παρακάτω για την απόκτηση κι άλλων τυπικών προσόντων.

Το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Πίνακας 47, σελ. 224) καθώς και η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται επηρεάζουν σημαντικά το βαθμό στον οποίο οι τελευταίοι αντικρίζουν το ωράριο των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων σαν ανασταλτικό παράγοντα για την συμμετοχή τους σε αυτές. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν συνεχίσει τις σπουδές τους πέραν του αρχικού τους τίτλου σπουδών, καθώς και εκείνοι που εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τείνουν να αντικρίζουν εντονότερα σε σχέση με τους συναδέλφους τους τον παράγοντα αυτό ως σημαντικό επιμορφωτικό εμπόδιο, θεωρώντας ότι η σύγκρουση των επιμορφώσεων με το ωράριο εργασίας τους καθιστά ιδιαίτερα δύσκολο το εγχείρημα συμμετοχής. Τα ευρήματα αυτά έχουν να κάνουν μεταξύ άλλων και με αυτά καθ'αυτά τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης τα οποία διατίθενται για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται πράγματι ως επί το πλείστον για προγράμματα ενίσχυσης προσόντων τα οποία όπως έχει ήδη αναφερθεί εκτείνονται σε μεγάλη διάρκεια, με ορισμένα από αυτά μάλιστα να απαιτούν τη δέσμευση ενός πολύ μεγάλου μέρους του καθημερινού χρόνου του εκπαιδευτικού για την ολοκλήρωσή τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στα οποία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας, οι οποίοι, όπως συνήθως και τα προγράμματα αυτά, προέρχονται από τις λεγόμενες καθηγητικές Σχολές, δηλαδή τις σχολές των Πανεπιστημίων οι οποίες οδηγούν τους αποφοίτους τους μεταξύ άλλων και στο χώρο της εκπαίδευσης. Τα

προγράμματα αυτά γενικότερα αλλά και λόγω της ιδιαίτερα απαιτητικής φύσης του περιεχομένου τους απαιτούν συστηματική παρακολούθηση των διαλέξεων, καθώς κι ένα ομοιотρόπως συστηματικό διάβασμα προκειμένου να ανταπεξέλθει ο σπουδαστής-εκπαιδευτικός στις πλείστες υποχρεώσεις του στα πλαίσια του προγράμματος.

Στο ίδιο μήκος κύματος καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε δραστηριότητες ενίσχυσης προσόντων τείνουν να συμφωνούν εντονότερα με το ότι η μη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες οφείλεται στη σύγκρουσή τους με το ωράριο εργασίας τους.

Κατ' αναλογία δηλαδή με την προηγούμενη περίπτωση, όπου το κόστος είχε διερευνηθεί σαν ενδεχόμενος ανασταλτικός παράγοντας για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, έτσι και στην περίπτωση του ωραρίου εργασίας, οι εκπαιδευτικοί που έχουν βιώσει την πίεση και τη σύγκρουση του ωραρίου εργασίας τους με τα ωράρια των δραστηριοτήτων επιμόρφωσής και έχουν ζήσει μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα είναι και αυτοί που μπορούν πρωτίτως να εκφράσουν ακριβώς από τα προσωπικά τους βιώματα τα εμπόδια που παρουσιάζονται λόγω του ωραρίου εργασίας κατά τη συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Ακριβώς για τους ίδιους λόγους, η τάση αυτή αναφορικά με το συγκεκριμένο επιμορφωτικό εμπόδιο είναι εντονότερη και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν συμμετάσχει σε δίκτυα εκπαιδευτικών καθώς και σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα.

Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί του δείγματος τείνουν να συμφωνούν εντονότερα με το ότι η μη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται μεταξύ άλλων και στην έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων. Κάτι τέτοιο ερμηνεύεται μέσα από το γεγονός του ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που είναι συνήθως μεγαλύτερης ηλικίας από τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους, ειδικά ανάμεσα στον ίδιο κλάδο, έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να έχουν δημιουργήσει οικογένεια και λόγω ηλικίας αλλά και λόγω της οικονομικής σταθερότητας που δίνει μία μόνιμη θέση στη δημόσια εκπαίδευση. Από τη δημιουργία αυτή μίας οικογένειας απορρέουν κάποιες υποχρεώσεις που απαιτούν καθημερινά από τον εκπαιδευτικό να αφιερώσει χρόνο, χρόνος που φαίνεται να δυσχεραίνει ορισμένες φορές την συμμετοχή του σε επιμορφωτικές δράσεις.

Καταδεικνύεται επιπλέον ότι οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με το ότι οι οικογενειακές τους υποχρεώσεις και ο χρόνος που αυτές απαιτούν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις, τείνουν να μην συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή/και σεμινάρια, ακριβώς ενδεχομένως λόγω αυτής της έλλειψης χρόνου.

Στο σημείο αυτό παρατηρείται μία άλλης μορφής και κατεύθυνσης τάση. Πράγματι, ενώ μέχρι τώρα παρατηρήθηκε μία τάση οι εκπαιδευτικοί που έχουν βιώσει το κόστος των επιμορφώσεων και τη σύγκρουσή τους με το ωράριο εργασίας τους, μέσα από την ίδια τους τη συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, να δηλώνουν ότι συμφωνούν με το ότι τα στοιχεία αυτά είναι ανασταλτικά για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επιμόρφωσης, εδώ συμβαίνει κάτι διαφορετικό. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι δεν έχουν χρόνο λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, δε συμμετέχουν καν σε συνέδρια ή/και σεμινάρια λόγω αυτής της έλλειψης χρόνου. Δεν προέρχεται η τάση τους αυτή από τα προσωπικά τους βιώματα από την επιμόρφωση, αλλά δεν είχαν καν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε τέτοιες δραστηριότητες λόγω του βαρύ καθημερινού τους προγράμματος.

Το σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς καταδεικνύεται η ανάγκη στήριξης εκ μέρους της πολιτείας και της εκπαιδευτικής ηγεσίας προς τους εκπαιδευτικούς (και όχι μόνο) που καλούνται να φέρουν σε πέρας το κρίσιμο διδακτικό τους έργο από τη μία, μένοντας διαρκώς ενημερωμένοι για τις νεότερες καινοτομίες στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και να διαχειριστούν τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις φροντίζοντας τα μέλη της οικογένειάς τους, που άλλωστε αποτελεί τον πυλώνα της προσωπικής τους ζωής, με σαφείς επιδράσεις στην απόδοση και τη διδακτική τους συμπεριφορά και στάση στο σχολικό πλαίσιο.

Για τους ίδιους λόγους, οι εκπαιδευτικοί αυτοί που συμφωνούν με ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις δεν αφήνουν χρόνο για την συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες τείνουν να μην συμμετέχουν ούτε και σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου.

Αξίζει να σημειωθεί ότι δε βρέθηκε κάποια συσχέτιση ανάμεσα στην μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης λόγω των οικογενειακών τους υποχρεώσεων και στο φύλο. Ενώ λοιπόν στα πλαίσια της πιο «παραδοσιακής» οικογένειας, το βάρος της ανατροφής των παιδιών είναι μεγαλύτερο για την μητέρα και αρά εν προκειμένω την γυναίκα εκπαιδευτικό, εντούτοις κανείς από τους στατιστικούς ελέγχους δεν έδειξε κάποια τέτοια σχέση-συσχέτιση.

Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, αντίθετα με ό,τι αναμενόταν, δε φάνηκαν να αντιμετωπίζουν τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις σαν εντονότερο ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Δε σημαίνει ωστόσο αυτό ότι δεν εμποδίζουν οι υποχρεώσεις αυτές τόσο τους άνδρες όσο και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις, κάτι για το οποίο, όπως ήδη υπογραμμίστηκε, θα πρέπει να μεριμνήσουν οι αρμόδιοι, ούτως ώστε να διευκολύνονται και οι εκπαιδευτικοί που έχουν οικογένειες στο να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που τους βελτιώνουν σαν επιστήμονες και σαν εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να διαφωνούν εντονότερα σε σχέση με τους συναδέλφους τους που εργάζονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση με το ότι η μη συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται στην μη ύπαρξη τέτοιων προγραμμάτων σχετικών με το επιστημονικό τους αντικείμενο. Η τάση αυτή ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι υπάρχει μία πολύ μεγάλη γκάμα δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης που προσφέρονται για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, κάτι που είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικό στην περίπτωση των προγραμμάτων ενίσχυσης προσόντων.

Η προσφορά αυτή είναι σαφώς μικρότερη στην περίπτωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Βέβαια και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών διαφώνησαν απερίφραστα με την θέση αυτή, ότι δηλαδή η μη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται στην μη ύπαρξη σχετικών με το επιστημονικό τους αντικείμενο προγραμμάτων και δραστηριοτήτων. Εντούτοις η διαφωνία ήταν εντονότερη στην περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι διαθέτουν μια μεγάλη πληθώρα επιμορφωτικών επιλογών, μεγαλύτερη από αυτή των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Έτσι ερμηνεύεται και η προαναφερθείσα τάση των γυναικών εκπαιδευτικών να διαφωνούν εντονότερα με τη θέση αυτή (Πίνακας 48, σελ. 227). Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί και επιπλέον το ποσοστό των

γυναικών εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η τάση λοιπόν των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να διαφωνούν εντονότερα με τη συγκεκριμένη θέση, δημιουργεί μία αντίστοιχης κατεύθυνσης τάση, η οποία οφείλεται στην ποσοστιαία κατανομή του φύλου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η οποία αποτυπώθηκε παραπάνω.

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας τείνουν να διαφωνούν εντονότερα με τη θέση ότι η μη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οφείλεται στη μη ύπαρξη τέτοιων δραστηριοτήτων σχετικών με το αντικείμενο τους (Πίνακας 49, σελ. 228).

Το γεγονός αυτό οφείλεται ενδεχομένως, μεταξύ άλλων, και στο ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται διαρκώς, χάρη και στην εξοικείωσή τους με τα ψηφιακά μέσα, για τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που προσφέρονται σε μεγάλη πληθώρα ακόμα και στην περίοδο αυτή της έντονης οικονομικής κρίσης για τη χώρα μας. Αυτοί λοιπόν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δηλώσουν απερίφραστα, έχοντας επαρκή γνώση της προσφοράς επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, ότι τις περισσότερες φορές υπάρχουν συναφή με το επιστημονικό τους αντικείμενο προγράμματα επιμόρφωσης και ότι η μη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες αν μη τι άλλο δεν οφείλεται στη μη διαθεσιμότητα κατάλληλων προγραμμάτων.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στις υποχρεωτικές επιμορφώσεις που διοργανώνονται από τον σχολικό σύμβουλο για την κάθε ειδικότητα, επιμορφώσεις στις οποίες συμμετέχει η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος, τείνουν να διαφωνούν έντονα με την εν λόγω θέση, ότι δηλαδή η μη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης έχει να κάνει με τη μη διαθεσιμότητα συναφών με το επιστημονικό τους αντικείμενο προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Πίνακας 50, σελ. 228).

Η τάση αυτή, ερμηνεύεται από το ότι και μόνο τα επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς σε ετήσια βάση από το σύμβουλο και έχουν χαρακτήρα υποχρεωτικό, σχετίζονται συνήθως με τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα, άλλοτε πιο έντονα κι άλλοτε πιο αμυδρά. Επομένως για τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στα υποχρεωτικά αυτά προγράμματα επιμόρφωσης, ακόμα και η ύπαρξη αυτών των προγραμμάτων που αγγίζουν λίγο ή πολύ τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα και τους εκπαιδευτικούς και διδακτικούς τους προβληματισμούς, παρόλο το διαδικαστικό χαρακτήρα που ενδεχομένως να έχουν ως έναν βαθμό σε ορισμένες των περιπτώσεων, αρκεί για να καταρρίψει τη θέση ότι η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετίζεται με τη μη διαθεσιμότητα τέτοιων προγραμμάτων συναφών με τα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα.

Η ειδικότητα επίσης σχετίζεται ισχυρά με την μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης λόγω της έλλειψης ακριβώς τέτοιων δραστηριοτήτων σχετικών με το επιστημονικό τους αντικείμενο (Πίνακας 51, σελ. 229). Πράγματι, τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης συνήθως απευθύνονται στις δημοφιλείς ειδικότητες, καλύπτοντας τις ανάγκες του μεγαλύτερου μέρους του εκπαιδευτικού δυναμικού, αφήνοντας όμως εκτός ή αγγίζοντας αμυδρά τα επιστημονικά ενδιαφέροντα των ειδικοτήτων με λιγότερα μέλη στη σχολική κοινότητα, ειδικότητες που όμως διαδραματίζουν εξίσου κομβικό ρόλο με τις πιο δημοφιλείς, στην καθημερινή σχολική και διδακτική πράξη. Το σημείο αυτό αποτελεί σημείο φλέγον και απαιτεί την προσοχή και την αναδιαμόρφωση των στρατηγικών των σχεδιαστών των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων, σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή/και σεμινάρια, σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης, σε επισκέψεις παρατήρησης, σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου, σε δίκτυα εκπαιδευτικών, καθώς και σε ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος, τείνουν να διαφωνούν εντονότερα με την θέση αυτή, δηλαδή με το ότι δε συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης λόγω του ότι δεν ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Το ενδιαφέρον ακριβώς των εκπαιδευτικών αυτών για επαγγελματική ανάπτυξη είναι αυτό που τους οδήγησε στη συμμετοχή τους στις συγκεκριμένες επιμορφωτικές δραστηριότητες. Το προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών άλλωστε για τις καθημερινές διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές, για τα περιστατικά και τις ποικίλες διδακτικές περιστάσεις που ανακύπτουν καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον, όπως ήδη έχει αναφερθεί στο θεωρητικό σκέλος της παρούσας μελέτης, αποτελεί τον κινητήριο μοχλό για τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε οποιαδήποτε μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης, κάτι το οποίο αποτυπώνεται μέσα από τη πρόθεσή τους να συμμετέχουν ως επί το πλείστον σε προγράμματα μη υποχρεωτικής φύσης.

Το ανώτατο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, το φύλο καθώς και ο τόπος εργασίας τους φαίνεται να επιδρούν στην ένταση της διαφωνίας τους αναφορικά με το ότι δε συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης λόγω του ότι δεν ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Σχετικά με την τελευταία παράμετρο, αυτή του τόπου εργασίας των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές τείνουν να διαφωνούν εντονότερα σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε αστικές περιοχές αναφορικά με τη συγκεκριμένη θέση. Το γεγονός αυτό ενδεχομένως να οφείλεται μεταξύ άλλων και στο ότι οι εκπαιδευτικοί των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών είναι συνήθως οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, όπως έχει ήδη αναφερθεί πολλάκις, είχαν εκδηλώσει έντονο ενδιαφέρον στο παρελθόν προκειμένου να εξοπλιστούν με όσο το δυνατόν περισσότερα τυπικά προσόντα έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν σε μια ολοένα και πιο ανταγωνιστική αγορά εργασίας.

Τα τυπικά προσόντα αυτά αποκτήθηκαν ακριβώς μέσα από συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Επομένως για τους εκπαιδευτικούς αυτούς σίγουρα δεν υπάρχει, τις περισσότερες φορές τουλάχιστον, αδιαφορία για τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις, καθώς το ίδιο τους το ενδιαφέρον για να εξοπλιστούν με νέες γνώσεις και καινοτόμες πρακτικές και στρατηγικές ήταν αυτό που τους κινητοποίησε σε πρώτη φάση να συμμετάσχουν σε αντίστοιχες δραστηριότητες στο παρελθόν. Το συνεχιζόμενο ενδιαφέρον τους για συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, ένα ενδιαφέρον που δεν έχει κορεστεί με αλλά λόγια, έχει διαφανεί και παραπάνω, κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων που έχει προηγηθεί.

Αξίζει να παρατηρήσουμε ότι δεν εντοπίστηκε κάποια αξιοσημείωτη συσχέτιση ή εξάρτηση ανάμεσα στη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος και στη συμμετοχή τους σε υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι στις υποχρεωτικές ενδοϋπηρεσιακές επιμορφωτικές δραστηριότητες συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δημόσιου τομέα. Ως εκ τούτου ανεξάρτητα από το αν υπάρχει ή όχι ενδιαφέρον για συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετάσχουν υποχρεωτικά στην συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης. Έτσι, όπως ήταν αναμενόμενο, δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα συγκεκριμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σε σχέση με το προσωπικό ενδιαφέρον που έχουν για την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συμμετοχή σε σχετικά προγράμματα.

1.1.3. Συνολική Επιμόρφωση

Όσον αφορά τη συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δηλαδή σύνολο των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες έχουν συμμετάσχει σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, φαίνεται ότι μία μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών επισημαίνουν την ιδιαίτερα σημαντική συμβολή της επιμόρφωσης αυτής στο συνολικότερο διδακτικό τους έργο (Πίνακας 55 & Γράφημα 30, σελ. 237). Πιο συγκεκριμένα ανάμεσα στις ειδικότερες πτυχές του έργου αυτού οι νέες τεχνολογίες και η αξιοποίηση τους στη σχολική τάξη (Πίνακας 59 & Γράφημα 34, σελ. 239), η γνώση του επιστημονικού αντικειμένου (Πίνακας 60 & Γράφημα 35, σελ. 240), η γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων (Πίνακας 63 & Γράφημα 38, σελ. 242), καθώς και η αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών (Πίνακας 61, σελ. 240 & Γράφημα 36, σελ. 241), αναδεικνύονται ως τα πεδία εκείνα στα οποία η συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είχε τη μεγαλύτερη συμβολή (Γράφημα 49, σελ. 252). Φαίνεται λοιπόν ότι το σύνολο των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων έχουν καταφέρει να βοηθήσουν αξιόλογα τους εκπαιδευτικούς στο να αγγίξουν τις εξελίξεις της τεχνολογίας, της διδακτικής και του ειδικότερου κάθε φορά επιστημονικού αντικειμένου φέρνοντάς τους σε επαφή με νέα ευρήματα, διδακτικές και άλλες καινοτομίες, που αποτελούν κρίσιμης σημασίας εφόδια τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, αν αξιοποιηθούν με τον κατάλληλο τρόπο, να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και να επιτύχουν εξαιρετικά μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές τους, κινούμενοι ταυτόχρονα προς το πρότυπο του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν επαναπαύεται αλλά προσπαθεί συνεχώς να βρίσκεται στο επίκεντρο των εξελίξεων αξιοποιώντας τις προς όφελος της διδακτικής πράξης. Ο αντίκτυπος των δραστηριοτήτων αυτών στην νοοτροπία ακριβώς των εκπαιδευτικών να πασχίζουν για τη συνεχή βελτίωση του διδακτικού τους έργου αποτελεί ενδεχομένως το σημείο αναφοράς της όλης διαδικασίας (Griffin et al., 2017). Κι αυτό διότι η συγκεκριμένη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκ μέρους τους διαμορφώνει την ποιότητα των πρακτικών και των στρατηγικών τους, οι οποίες με τη σειρά τους, σε μια διαλεκτική σχέση, επιδρούν σημαντικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στη γενικότερη συμπεριφορά τους στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης (Cobb, Wood & Yackel, 1990; Franke et al., 1997; Thompson, 1992, Nelson, 1999; Wood & Bennett, 2000; Kettle & Sellars, 1996; Kallestad & Olweus, 1998; Supovitz & Turner, 2000; Supovitz, Mayer & Kahle, 2000). Βελτίωση των πρακτικών και των μεθόδων διδασκαλίας συνεπάγεται βελτίωση στη μάθηση και την επίδοση των μαθητών (Borko & Putnam, 1995; Warwick & Reimers, 1995; Cohen & Hill, 1997).

Ιδιαίτερα σημαντική φαίνεται να είναι η συμβολή του συνόλου των επιμορφωτικών αυτών δραστηριοτήτων και στον περαιτέρω εμπλουτισμό του παιδαγωγικού υποβάθρου των εκπαιδευτικών (Πίνακας 65 & Γράφημα 40, σελ. 243), καθώς και στη γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών (Πίνακας 70 & Γράφημα 45, σελ. 246). Αξιολόγηση είναι η συμβολή των δράσεων αυτών και στο επίπεδο της στήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή και συναισθηματικές διαταραχές (Πίνακας 58 & Γράφημα 33, σελ. 239), στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών (Πίνακας 56, σελ. 237 & Γράφημα 31, σελ. 238), στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Πίνακας 72 & Γράφημα 47, σελ. 247) καθώς και στην καλλιέργεια της συνεργασίας με τους γονείς, τους συναδέλφους, τους σχολικούς συμβούλους, τους διευθυντές και τους κοινωνικούς φορείς που έχουν άμεση σύνδεση με τη σχολική μονάδα (Πίνακας 64 & Γράφημα 39, σελ. 242). Αρκετοί είναι και οι εκπαιδευτικοί που εντοπίζουν μία άξια λόγου συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωσης και στα πεδία της υποστήριξης και προώθησης εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων (Πίνακας 67 & Γράφημα 42, σελ. 244) καθώς και των γνώσεων ψυχολογίας (Πίνακας 66, σελ.

243 & Γράφημα 41, σελ. 244). Νιώθουν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί ότι οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες έχουν συμμετάσχει στη διάρκεια της καριέρας τους έχουν συμβάλει σημαντικά στην καλύτερη παιδαγωγική διαχείριση της τάξης και συγκεκριμένα ότι τους έχουν εξοπλίσει με γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές που τους επιτρέπουν να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τις συμπεριφορές των μαθητών, τις ποικίλες διδακτικές περιστάσεις που παρουσιάζουν δυσκολίες στη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και στην προσέγγιση παιδιών με ειδικές δεξιότητες, παιδιά τα οποία απαιτούν μία ειδική διαχείριση προκειμένου να ξεδιπλώσουν τα ιδιαίτερα ταλέντα τους. Τη σημαντική αυτή συμβολή στο επίπεδο της λειτουργίας της σχολικής τάξης και της συνεργασίας τους με τους μαθητές ακολουθεί σε ένταση η συμβολή της συνολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο επίπεδο της συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών, τους συναδέλφους τους, τη διεύθυνση, καθώς και όλους τους υπόλοιπους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωσή τους έχει εξοπλίσει με πρακτικές τέτοιες οι οποίες τους επιτρέπουν να καλλιεργούν τις προσωπικές τους επικοινωνιακές δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές με τη σειρά τους συμβάλλουν στην καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργασίας και δημιουργικής συνύπαρξης με τους προαναφερθέντες πρωταγωνιστές της εκπαίδευσης, ένα κλίμα που αν μη τι άλλο παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και σε αυτή καθυατή την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού που επηρεάζει με τρόπο πολυσχιδή το σύνολο της διαδικασίας μάθησης, αλλά και της γενικότερης λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Η λειτουργία αυτή επηρεάζεται ευεργετικά και μέσω της, ως έναν βαθμό βέβαια, συμβολής των επιμορφώσεων στην προώθηση, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, μεταρρυθμιστικών προσπαθειών που αποπειρώνται να αλλάξουν τα εκπαιδευτικά δεδομένα προς μια κατεύθυνση συνεχούς βελτίωσης.

Τα παραπάνω ευρήματα αναφορικά με τη σημαντική συμβολή της συνολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις συγκεκριμένες πτυχές του διδακτικού τους έργου, επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα του Youngs (2001), ο οποίος κατέδειξε τον αντίκτυπο τεσσάρων διαφορετικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης στην ενίσχυση και ισχυροποίηση της γνώσης των εκπαιδευτικών, των δεξιοτήτων τους και των πρακτικών τους. Διέκρινε συγκεκριμένα τις ποικίλες επιδράσεις των μοντέλων αυτών στην οικοδόμηση ισχυρότερων σχέσεων στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, στη σταδιακή ανάπτυξη αποτελεσματικότερων σχεδίων διδασκαλίας καθώς επίσης και στη βελτίωση της ποιότητας των τεχνικών μέσων που χρησιμοποιούνταν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

Η σημαντική συμβολή της συνολικής επιμόρφωσης στο διδακτικό έργο, όταν αυτή περιελάμβανε τόσο τεχνικά όσο και εννοιολογικά ζητήματα συγκεκριμένων πτυχών της διδακτικής πράξης, όπως είναι επί παραδείγματι η γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών ή η στήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή και συναισθηματικές διαταραχές στήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή και συναισθηματικές διαταραχές, επιβεβαιώνει τα συμπεράσματα της μελέτης των Baker & Smith (1999), οι οποίοι επισημαίνουν ότι τέτοιου περιεχομένου δράσεις, που διαθέτουν τόσο θεωρητικό όσο και πρακτικό προσανατολισμό, αναδεικνύονται ως αποτελεσματικότερες στη διαδικασία βελτίωσης των εκπαιδευτικών.

Από την άλλη πλευρά η συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να τους έχει βοηθήσει ιδιαίτερα το επίπεδο διαχείρισης κρίσεων στη σχολική μονάδα, της διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης (Πίνακας 57 & Γράφημα 32, σελ. 238), μιας τάξης με κοινωνικοοικονομικές ανισότητες (Πίνακας 62, σελ. 241 & Γράφημα 37, σελ. 241) καθώς και

της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Πίνακας 71, σελ. 246 & Γράφημα 46, σελ. 247). Ανάμεσα στις διάφορες πτυχές του διδακτικού έργου εκείνες για τις οποίες η συνολική αυτή η επιμόρφωση φαίνεται να έχει τη μικρότερη συμβολή είναι η διοίκηση της σχολικής μονάδας καθώς και οι γνώσεις κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (Γράφημα 49, σελ. 252). Παρατηρείται λοιπόν ότι το σύνολο των επιμορφωτικών δράσεων στις οποίες έχουν συμμετάσχει εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της καριέρας τους δεν έχουν καταφέρει να τους βοηθήσουν σημαντικά στη διαχείριση ορισμένων καινοφανών καταστάσεων στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλά και άλλων που ενώ υπήρχαν έχουν ενταθεί κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών. Η ελληνική κοινωνία γίνεται ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμική κάτι που έχει άμεση επίδραση και στην εικόνα της Ελληνικής σχολικής τάξης. Η βαθιά οικονομική και κοινωνική κρίση έχει οξύνει στη διάρκεια των τελευταίων ετών τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες με αποτέλεσμα οι τελευταίες να επηρεάζουν ιδιαίτερα έντονα διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επηρεάζοντας έτσι τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, της σχολικής τάξης καθώς και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό πλαίσιο ανάμεσα στους διάφορους πρωταγωνιστές της εκπαίδευσης. Οι επιμορφώσεις λοιπόν δε φαίνεται να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν ούτε τα φαινόμενα αυτά σε πρώτη φάση αλλά ούτε και τις ενδεχόμενες εντάσεις και κρίσεις που ανακύπτουν πλέον συχνότερα λόγω, μεταξύ άλλων, και αυτών των φαινομένων. Η αδυναμία αυτή του συνόλου των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης να εξοπλίζουν τους εκπαιδευτικούς με πρακτικές και στρατηγικές διαχείρισης των προαναφερθέντων φαινομένων συνοδεύεται και από μία ελλιπή προσφορά του θεωρητικού εκείνου κοινωνιολογικού υποβάθρου (Πίνακας 73 & Γράφημα 48, σελ. 248), το οποίο θα μπορούσε να επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν πάνω στη θεωρία να αναζητήσουν καλές πρακτικές για να μπορέσουν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις ομολογουμένως δύσκολες αυτές καταστάσεις που ανακύπτουν στην καθημερινή σχολική πράξη και που δυσκολεύουν το έργο του εκπαιδευτικού δημιουργώντας του συχνά αυξημένα επίπεδα άγχους και πίεσης. Οι προκλήσεις αυτές συνεχίζουν να υπάρχουν και όσο ο εκπαιδευτικός δεν εξοπλίζεται από τις επιμορφώσεις του καταλλήλως τόσο μεγαλύτερη αναμένεται να είναι και η φθορά που επιφέρει η αδυναμία διαχείρισης των καταστάσεων αυτών στην ψυχοσύνθεση του εκπαιδευτικού και στη συνολική ικανοποίηση που αντλεί από την εργασία του.

Τέλος οι επιμορφώσεις δε φαίνεται να συμβάλλουν σημαντικά ούτε στο κομμάτι που άπτεται της διοικητικής διαχείρισης της σχολικής μονάδας (Πίνακας 69 & Γράφημα 44, σελ. 245) κάτι που συμπεριλαμβάνει και την κρίσιμη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης (Πίνακας 71, σελ. 246 & Γράφημα 46, σελ. 247). Το νευραλγικό πόστο της διεύθυνσης απαιτεί ειδικές δεξιότητες τις οποίες αν ο εκπαιδευτικός δεν καλλιεργήσει μέσα από την επιμόρφωση, τότε επαφίεται μόνο στην εμπειρία του και το προσωπικό του ταλέντο το εάν θα καταφέρει να ωθήσει τη σχολική μονάδα προς τα εμπρός εξασφαλίζοντας ένα θετικό περιβάλλον εργασίας για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, αλλά και προωθώντας τις αγαστές σχέσεις συνεργασίας με τους κηδεμόνες των μαθητών. Είναι αναγκαιότητα τόσο η ύπαρξη μίας άρτια εκπαιδευμένης διεύθυνσης της εκάστοτε σχολικής μονάδας που να μεριμνά για την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για τη δημιουργία ενός ευχάριστου δημιουργικού και γενικά θετικού περιβάλλοντος που να στεγάζει τη μάθηση αλλά και την εξέλιξη και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και η εμπέδωση ενός κλίματος συνεχούς αξιολόγησης του διδακτικού έργου με στόχο τη συνεχή του βελτίωση έξω από κάθε έννοια δημοσιοϋπαλληλικών αξιολογικών κρίσεων με μισθολογικές ή και άλλες επιπτώσεις. Δυστυχώς η αξιολόγηση σχολικής μονάδας είναι στην αντίληψη των εκπαιδευτικών άρρηκτα συνδεδεμένη με αυτές τις γραφειοκρατικές προσεγγίσεις και η επιμόρφωση δε φαίνεται να

συμβάλλει στην αλλαγή αυτής της νοοτροπίας και στην υιοθέτηση των διαδικασιών εκείνων που θα ευεργετήσουν τελικά τόσο τη σχολική μονάδα όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και φυσικά τους μαθητές που άλλωστε είναι το σημείο αναφοράς της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι όταν οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι επιμορφωτικές τους ανάγκες σχετικά με κάποιο σκέλος του διδακτικού τους επαγγέλματος καλύφθηκαν επαρκώς από τη συνολική τους επιμόρφωση, τείνουν να το δηλώνουν έντονα και με μικρές αποκλίσεις μεταξύ τους (Πίνακες 74, 75 & 76, σελ. 249, Πίνακας 77, σελ. 250). Στην περίπτωση όμως που η συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν κατάφερε να καλύψει επαρκώς κάποιον τομέα του διδακτικού έργου, τότε οι εκπαιδευτικοί δε δηλώνουν τη διαφωνία τους πλέον με τον ίδιο έντονο τρόπο, με τις απαντήσεις τους μάλιστα να αποκλίνουν περισσότερο (Πίνακας 78, σελ. 250, Πίνακες 79, 80 & 81, σελ. 251) σε σχέση με την αμέσως προαναφερθείσα περίπτωση, την περίπτωση που εκφράζουν δηλαδή τη συμφωνία τους με την αντίστοιχη ερώτηση-θέση.

Ίσως αυτό να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί γενικότερα δε νιώθουν κάποιον τομέα να παραμελείται έντονα και συστηματικά, όσο νιώθουν από την άλλη ότι σε κάποιους τομείς δίνεται μεγαλύτερη έμφαση. Η μεγάλης κλίμακας ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη συνολική τους επιμόρφωση έρχεται όμως σε αντίθεση με τα ευρήματα αρκετών ερευνών (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2007; Υφαντή & Καραντζής, 2007; Βεργίδης κ.α., 2010α, 2010β; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003) που επισημαίνουν ότι οι πρώτοι δε μένουν πάντοτε ικανοποιημένοι από τα επιμορφωτικά προγράμματα στα οποία έχουν συμμετάσχει κατά το παρελθόν, δηλώνοντας είτε ότι αυτά δεν τους έχουν βοηθήσει καθόλου στη διδασκαλία είτε ότι έχουν συμβάλει ως έναν μικρό μόλις βαθμό στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου και σίγουρα όχι στην έκταση που θα επιθυμούσαν.

Το φαινόμενο αυτό μπορεί να αποδοθεί στη φύση των ερωτήσεων-θέσεων του ερωτηματολογίου και στην εγγενή δυσκολία των εκπαιδευτικών να δηλώσουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση δεν κάλυψε επαρκώς κάποιον από τους τομείς του διδακτικού τους έργου, φοβούμενοι ότι μια τέτοια δήλωση θα συνεπάγεται ταυτόχρονα και μια δήλωση αδυναμίας τους στον τομέα αυτό του διδακτικού επαγγέλματος. Κάτι τέτοιο είναι σύνηθες στην διερεύνηση τέτοιων μεγεθών και συμπεριφορών και είναι δυνατόν να ξεπεραστεί μέσω την κατασκευής κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων αλλά και της τριγωνικής ανάλυσης που θα διεξαχθεί στην παρούσα μελέτη. Δύναται όμως να οφείλεται και στο ότι οι εκπαιδευτικοί, αναλογιζόμενοι τις μεγάλες ελλείψεις των αρχικών τους σπουδών, όπως αυτές θα αναδειχθούν παρακάτω, σε μια πληθώρα πτυχών του διδακτικού έργου, αξιολογούν ως θετική τη συμβολή ακόμα και των επιμορφώσεων εκείνων που δεν απέδωσαν όπως οι ίδιοι θα ανέμεναν. Επιμορφώσεις ουσιαστικού περιεχομένου σίγουρα συμβάλλουν τα μάλα στη βελτίωση της διδακτικής πράξης· ακόμα όμως και επιμορφώσεις με ελλείψεις και ανεπάρκειες δίνουν στους εκπαιδευτικούς ορισμένες τουλάχιστον στοιχειώδεις γνώσεις που σε σχέση με την παντελή τους άγνοια επί συγκεκριμένων πτυχών του διδακτικού έργου διαμορφώνουν σε κάθε περίπτωση μια καλύτερη αντιμετώπιση των όποιων συναφών με αυτές δυσκολιών και προκλήσεων.

Αξίζει στο σημείο αυτό να σταθούμε στο μοτίβο το οποίο φάνηκε να σκιαγραφείται αναφορικά με τη συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Το μοτίβο αυτό χαρακτηρίζεται όπως είδαμε από μία μεγάλης κλίμακας ικανοποίηση των τελευταίων από την συνολική τους επιμόρφωση (Γράφημα 49, σελ. 252). Κατεδείχθη ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σε οποιονδήποτε από τους τομείς του διδακτικού έργου τείνουν να

νιώθουν ότι η επιμόρφωση αυτή τους βοήθησε και σε κάθε άλλη πτυχή του έργου τους (Πίνακας 202, σελ. 338). Επιπλέον όσοι επεσήμαναν τη συμβολή της επιμόρφωσής τους συνολικά στο διδακτικό τους έργο τείνουν να νιώθουν ότι η επιμόρφωση τους αυτή τους βοήθησε σημαντικά και σε κάθε άλλη πτυχή της εργασίας τους (Πίνακας 202, σελ. 338). Το γεγονός αυτό δεν οφείλεται στο ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν απαραίτητα σε επιμορφώσεις που καλύπτουν όλο το φάσμα των διαφορών αυτών πτυχών του διδακτικού έργου και ότι είναι όλες εξίσου αποτελεσματικές συμβάλλοντας το ίδιο στη βελτίωση της διδακτικής πράξης. Η εικόνα αυτή αποδίδεται στο ότι όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωσή τους έχει βοηθήσει σημαντικά σε μία συγκεκριμένη πτυχή του διδακτικού τους έργου τείνουν να αντλούν από την επιμόρφωση αυτή στοιχεία τα οποία αξιοποιούν βελτιώνοντας το διδακτικό τους έργο και ως προς τις υπόλοιπες πτυχές του έργου τους όπου αυτό είναι δυνατόν. Συνήθως η σύνδεση αυτή εμφανίζεται εντονότερη ανάμεσα σε πτυχές του διδακτικού έργου που εμφανίζουν μεταξύ τους μια θεματική συνάφεια, οπότε και επιμορφώσεις που συμβάλλουν θετικά στο διδακτικό έργο ως προς κάποια από αυτές τις πτυχές τείνουν να συμβάλλουν και στις υπόλοιπες συναφείς με αυτές που ανήκουν θα λέγαμε στην ίδια θεματική συστάδα (content-based cluster). Επιπλέον όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η συνολική τους επιμόρφωση έχει συμβάλει σημαντικά στο διδακτικό τους έργο συνολικά τότε διατείνονται θετικά απέναντι στην προσφορά της επιμόρφωσης αυτής και στις διάφορες επιμέρους πτυχές του διδακτικού έργου καθώς με την ίδια φιλοσοφία με πριν αντλώντας από τη συνολική τους επιμόρφωση καλές πρακτικές στρατηγικές και γενικότερα έναν τρόπο σκέψης διερευνητικό και αναστοχαστικό μπορούν να αξιοποιήσουν τα όσα αποκόμισαν βελτιώνοντας τη διδασκαλία τους ως προς τις διάφορες αυτές πτυχές της σχολικής πράξης.

Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε χαρακτηριστικά ότι όσοι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες τείνουν να νιώθουν επίσης ότι η συνολική αυτή επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς και τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, με την καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς, με την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, με γνώσεις Ψυχολογίας, με τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα, με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας καθώς και με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους (σελ. 339). Επιπλέον, η συμβολή της συνολικής επιμόρφωσης στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης συνδέεται με τη συμβολή της στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών (Πίνακας 205, σελ. 343), ενώ η συμβολή της στη γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων συνδέεται με την αντίστοιχη συμβολή στην αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών (σελ. 339). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι και το ότι όσοι νιώθουν έντονη τη συμβολή της επιμόρφωσης στην καλλιέργεια της συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς τείνουν να νιώθουν έντονη και τη συμβολή της στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων αλλά και στη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα (σελ. 340).

Ομοίως, καταδεικνύεται ότι όσοι νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με γνώσεις ψυχολογίας τείνουν να νιώθουν επίσης ότι η συνολική αυτή επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς και τις ανάγκες τους σχετικά με γνώσεις Παιδαγωγικής, με την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς και με γνώσεις κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (σελ. 340). Η συμβολή της συνολικής επιμόρφωσης στη διοίκηση της σχολικής μονάδας συνδέεται με τη συμβολή της στη διαχείριση κρίσεων σε αυτή, ενώ η συμβολή της στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνδέεται με την αντίστοιχη συμβολή της στη γνώση και την εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών (σελ. 340). Τέλος, φάνηκε

πως οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων τείνουν να νιώθουν επίσης ότι η συνολική αυτή επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς και τις ανάγκες τους σχετικά με γνώσεις Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (σελ. 340).

Οι επιμορφώσεις λοιπόν που στοχεύουν στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια του έργου του αναφορικά με τη διαχείριση μαθητών και τάξεων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, φαίνεται να εξοπλίζουν τους εκπαιδευτικούς με γενικότερες δεξιότητες διαχείρισης και με μια αναστοχαστική σκέψη που τους δίνει τη δυνατότητα να βελτιώνονται συνολικότερα στη διαχείριση των ποικίλων προβλημάτων και των διαφόρων διδακτικών περιστάσεων που ανακύπτουν στην καθημερινή σχολική πράξη, εντός και εκτός της τάξης. Μέσα από τις επιμορφώσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντλούν πρακτικές και γνώσεις σε ποικίλα πεδία, που τους δίνουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μεταξύ άλλων και μέσω της βελτίωσης των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Η βελτίωση των σχέσεων αυτών συμβάλλει έτι περισσότερο στην καλύτερη διαχείριση των όποιων προβλημάτων ανακύπτουν στα πλαίσια της σχολικής μονάδας και στην επίτευξη ενός καλύτερου κλίματος συνεργασίας και ομοψυχίας, το οποίο δύναται να κινητοποιήσει μία συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με ό,τι αυτή η βελτίωση συνεπάγεται. Μέσω της ανάπτυξης υγιών σχέσεων ανάμεσα στους, με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο, μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών καλλιεργούνται έτι περισσότερο. Στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτών φαίνεται να συμβάλλουν και οι επιμορφώσεις εκείνες που καταδεικνύουν στον εκπαιδευτικό, μεταξύ άλλων και μέσα από ένα κοινωνιολογικό πρίσμα, τη σημασία της εποικοδομητικής συνεργασίας και των αγαστών σχέσεων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.

Οι επιμορφώσεις που εστιάζουν στην οικοδόμηση ενός στιβαρού υποβάθρου γνώσεων των εκπαιδευτικών σε γνωστικά αντικείμενα που άπτονται του διδακτικού επαγγέλματος τείνουν να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα πεδίων, καλλιεργώντας ταυτόχρονα τις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών οι οποίοι αλληλεπιδρούν με τους συναδέλφους τους τόσο κατά τη διεξαγωγή των δράσεων αυτών όσο και κατά τη μετάδοση των γνώσεών τους, κατόπιν της ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων, στο σύλλογό τους, όπου και σε όποιον βαθμό επικρατεί εκεί μια κουλτούρα διάχυσης της επιμόρφωσης. Επιπροσθέτως, οι επιμορφώσεις που στοχεύουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και των τεχνικών αξιολόγησης συμβάλλουν στη βελτίωση τόσο των μαθησιακών αποτελεσμάτων όσο και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας στο σύνολό της.

1.1.4. Αρχικές Σπουδές

Οι αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών δεν τους αφήνουν συνολικά τόσο ικανοποιημένους, μη καλύπτοντας επαρκώς τις ανάγκες τους όπως αυτές αναδεικνύονται εν τέλει κατά την άσκηση του διδακτικού επαγγέλματος (Πίνακας 82 & Γράφημα 50, σελ. 253). Πρόκειται για μία εικόνα σαφώς διαφορετική από εκείνη που περιγράφηκε παραπάνω αναφορικά με την αίσθηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωσης στο διδακτικό τους έργο.

Πιο συγκεκριμένα ανάμεσα στις διάφορες πτυχές του διδακτικού έργου εκείνες στις οποίες οι αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών δεν είχαν παρά ελάχιστη συμβολή είναι η διοίκηση (Πίνακας 96 & Γράφημα 64, σελ. 262) και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Πίνακας 98 & Γράφημα 66, σελ. 263), η διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης (Πίνακας 84, σελ. 254 & Γράφημα 52, σελ. 255), η διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα (Πίνακας 95, σελ. 261 &

Γράφημα 63, σελ. 262), η στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή και συναισθηματικές διαταραχές (Πίνακας 85 & Γράφημα 53, σελ. 255) καθώς και η διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικοοικονομικές ανισότητες (Πίνακας 89 & Γράφημα 57, σελ. 258). Μικρή είναι η συμβολή των αρχικών σπουδών και στο επίπεδο των νέων τεχνολογιών και της αξιοποίησης τους στην τάξη (Πίνακας 86, σελ. 255 & Γράφημα 54, σελ. 256), της διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών (Πίνακας 83 & Γράφημα 51, σελ. 254), της γνώσης και εφαρμογής νέων μεθόδων αξιολόγησης των τελευταίων (Πίνακας 97 & Γράφημα 65, σελ. 263), αλλά και της υποστήριξης και προώθησης εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων (Πίνακας 94 & Γράφημα 62, σελ. 261). Σε λίγο υψηλότερα αλλά και πάλι χαμηλά επίπεδα κινείται η συμβολή των σπουδών αυτών στην καλλιέργεια της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς, τους συναδέλφους, τους σχολικούς συμβούλους, τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας καθώς και τους διάφορους κοινωνικούς φορείς που εμπλέκονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πίνακας 91 & Γράφημα 59, σελ. 259), στην οικοδόμηση ενός θεωρητικού υποβάθρου αναφορικά με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (Πίνακας 100, σελ. 264 & Γράφημα 68, σελ. 265), στη γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων (Πίνακας 90 & Γράφημα 58, σελ. 258), στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Πίνακας 99 & Γράφημα 67, σελ. 264) καθώς και στην αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών (Πίνακας 88 & Γράφημα 56, σελ. 257). Σε κάθε περίπτωση βέβαια οι αρχικές των εκπαιδευτικών φαίνεται να καλύπτουν σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό τις ανάγκες τους αναφορικά με τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου πρωτίστως (Πίνακας 87, σελ. 256 & Γράφημα 55, σελ. 257), αλλά και στο επίπεδο των γνώσεων Παιδαγωγικής (Πίνακας 92, σελ. 259 & Γράφημα 60, σελ. 260) και Ψυχολογίας (Πίνακας 93 & Γράφημα 61, σελ. 260).

Φαίνεται λοιπόν ότι στα πλαίσια των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων στα οποία φοιτούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην οικοδόμηση ενός στιβαρού επιστημονικού υποβάθρου, καθώς και στον εξοπλισμό τους με ορισμένες γνώσεις Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας που άλλωστε στην περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπάγονται στο φάσμα του επιστημονικού τους αντικειμένου. Δε φαίνεται όμως οι σπουδές αυτές να εστιάζουν στον ίδιο βαθμό και στον εξοπλισμό των εκπαιδευτικών με τις πρακτικές και τις δεξιότητες εκείνες που θα τους καθιστούσαν ικανούς να διαχειρίζονται αποτελεσματικά μια τάξη με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως αυτά διαμορφώνονται στο σημερινό συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον της χώρας μας. Οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες ως αποτέλεσμα μιας βαθιάς οικονομικής και κοινωνικής κρίσης που μαστίζει την ελληνική κοινωνία την τελευταία δεκαετία, τα έντονα μεταναστευτικά ρεύματα καθώς και η κατακόρυφη αύξηση του αριθμού των μαθητών που διαγιγνώσκονται με μαθησιακές δυσκολίες ή και συναισθηματικές διαταραχές θέτουν πολύ υψηλές προκλήσεις για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν. Σε αντίθεση με την εικόνα αυτή έρχεται η αρχική προετοιμασία των εκπαιδευτικών στη Φινλανδία (Darling-Hammond, 2017), όπου ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην απόκτηση μιας πληθώρας διδακτικών πρακτικών και στρατηγικών στοχευμένων ακριβώς στους μαθητές που δυσκολεύονται να μάθουν, στη λογική που υποδεικνύει ότι εάν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταλάβουν και να απαντήσουν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών τότε είναι σίγουρο ότι θα μπορούν να ανταπεξέλθουν επιτυχώς και στη διδασκαλία όλων των παιδιών.

Ελλιπής όμως φαίνεται να είναι η προετοιμασία των εκπαιδευτικών αναφορικά και με τη γενικότερη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων εντός της σχολικής μονάδας, είτε σε επίπεδο διεύθυνσης, συναδέλφων, κηδεμόνων, είτε ακόμα και σε επίπεδο συμπεριφορών των μαθητών τους. Η μικρή επαφή των εκπαιδευτικών στα πλαίσια των σπουδών τους με καινοτόμες

διδασκτικές προσεγγίσεις, με τις νέες τεχνολογίες και γενικότερα με κάθε τι καινούργιο, δεν τους δίνει την απαραίτητη εκείνη ώθηση προκειμένου να ξεφύγουν από τα παραδοσιακά στεγανά της διδασκαλίας και να προσδώσουν μια διαφορετική χροιά στην καθημερινή σχολική πράξη, μακριά από τη ρουτίνα και την πλήξη, σε ένα μοτίβο σαφώς πιο δημιουργικό και ουσιαστικό για τους ίδιους και τους μαθητές τους. Θέματα διοίκησης και αξιολόγησης φαίνεται να μην αγγίζονται καν από τις αρχικές σπουδές, με αποτέλεσμα να μην προσφέρονται στους μετέπειτα εκπαιδευτικούς οι βάσεις εκείνες στις οποίες μπορούν να στηριχθούν ώστε να οδηγήσουν τη σχολική μονάδα σε μια κατεύθυνση συνεχούς βελτίωσης, με τη βοήθεια μεταξύ άλλων και μιας ηγεσίας με όραμα και γνώση. Η εικόνα αυτή έρχεται σε αντίθεση με τη στοχοθεσία της αρχικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών στη Σιγκαπούρη, όπου η προσπάθεια για παροχή μιας σύγχρονης εκπαίδευσης στους μελλοντικούς πολίτες, η οποία να ενσωματώνει τις τρέχουσες τεχνολογικές καινοτομίες και να προωθεί τη συνεργασία και την ομαδοσυνεργατική και διερευνητική μάθηση, αντανακλάται στα σχετικά προγράμματα σπουδών (Darling-Hammond, 2017). Στα πλαίσια αυτών οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικού περιεχομένου, τα οποία στοχεύουν στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων εκείνων καθώς και ενός γενικότερου τρόπου σκέψης που ευνοούν την επίτευξη των αντίστοιχων μαθησιακών στόχων που τίθενται πλέον από τα αναλυτικά προγράμματα της χώρας.

Γενικότερα επομένως οι αρχικές σπουδές μολονότι καταφέρνουν να εξοπλίσουν τους εκπαιδευτικούς με ένα στιβαρό πυρήνα γνώσεων επί του πεδίου τους και με ορισμένες ιδιαίτερα σημαντικές και συνάμα απαραίτητες στα πλαίσια της διδακτικής πράξης γνώσεις παιδαγωγικής και ψυχολογίας, εντούτοις αποτυγχάνουν σε μεγάλο βαθμό να τους προσφέρουν ουσιαστικές επί του πρακτέου γνώσεις και πρακτικές αναφορικά με την καθημερινή διαχείριση της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας καθώς και με τη συνολικότερη διεξαγωγή της διαδικασίας μάθησης, με ό,τι αυτή περιλαμβάνει. Κι αυτό διότι ο προσανατολισμός που υπερισχύει στο ελληνικό πλαίσιο αναφορικά με τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, τουλάχιστον στο επίπεδο των αρχικών σπουδών των εκπαιδευτικών, είναι ο ακαδημαϊκός (Calderhead & Shorrock, 1997) ο οποίος ακριβώς δίνει έμφαση στην εξειδίκευση των τελευταίων στο αντικείμενό τους. Ο πρακτικός, ο τεχνικός, ο διαπροσωπικός και πόσο μάλλον ο κριτικός-διερευνητικός προσανατολισμός επιδρούν σαφώς λιγότερο στον όλο σχεδιασμό, με το ρόλο τους όμως, τουλάχιστον των τριών πρώτων εκ των τεσσάρων προαναφερθέντων, να επιδιώκεται να αυξάνεται σταδιακά στην κατεύθυνση ενός αρτιότερου εξοπλισμού των εκπαιδευτικών ενόψει των σύγχρονων προκλήσεων στις οποίες καλούνται να ανταπεξέλθουν στα πλαίσια του έργου τους. Προς το παρόν όμως η ελλιπής αυτή προετοιμασία τους, τους καθιστά ευάλωτους σε συναισθήματα άγχους, πίεσης, ειδικά στα πρώτα βήματα της σταδιοδρομίας τους στο σχολείο, οπότε και νιώθουν συχνά πελαγωμένοι εντός αχαρτογράφητων υδάτων. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε μειωμένα επίπεδα ικανοποίησης ενώ ενέχει και ο κίνδυνος της εμφάνισης συμπτωμάτων εργασιακής εξουθένωσης.

Διαφορετική φαίνεται να είναι η φιλοσοφία των προγραμμάτων σπουδών σε χώρες όπως η Φινλανδία, ο Καναδάς, η Αυστραλία, η Σιγκαπούρη αλλά και οι ΗΠΑ, όπου τα προγράμματα σπουδών ενσωματώνουν τόσο τη θεωρία όσο και την προαναφερθείσα κρίσιμη επί του πρακτέου γνώση, η οποία μάλιστα οικοδομείται τόσο από μια πληθώρα σχετικών μαθημάτων όσο και κυρίως μέσω της πρακτικής άσκησης, η οποία διεξάγεται σε συνεργαζόμενα με το πανεπιστήμιο σχολεία (Darling-Hammond, 2017), τα οποία είναι οργανωμένα και στελεχωμένα με τρόπο τέτοιο ώστε να παρέχουν το βέλτιστο δυνατό περιβάλλον στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για να προσαρμοστούν στη διδακτική πράξη, να πειραματιστούν, να βελτιωθούν και να μάθουν.

Αξίζει στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ορισμένες διαφορές που παρατηρούνται στο επίπεδο των αρχικών σπουδών και της συμβολής τους στις διάφορες πτυχές του διδακτικού έργου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης (Γραφήματα 70 & 71, σελ. 269). Από τη μία πλευρά, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα πλαίσια των καθηγητικών σχολών από τις οποίες απεφοιτήσαν εμβάθυναν σε τόσο μεγάλο βαθμό στο επιστημονικό αντικείμενο και φυσικά πέρα από τις γυμνασιακές και λυκειακές γνώσεις ώστε νιώθουν υπερπλήρεις μέσα τις αρχικές τους σπουδές αναφορικά με το πεδίο τους. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αν και επισημαίνουν την αξιοσημείωτη συμβολή των σπουδών τους στο επίπεδο των γνώσεων Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, εντούτοις η συμβολή αυτή κυμαίνεται σε χαμηλότερα επίπεδα σε σχέση με τα αντίστοιχα επίπεδα στην περίπτωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας. Πράγματι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών στα παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής και προσχολικής εκπαίδευσης φαίνεται να έρχονται σε πολύ μεγαλύτερη επαφή με τα αντικείμενα της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας, τα οποία άλλωστε αποτελούν για τους ίδιους αναπόσπαστο κομμάτι αυτού καθαυτού του επιστημονικού τους αντικειμένου. Η συμβολή των σπουδών τους αναφορικά με το έτερο κομμάτι του επιστημονικού τους αντικειμένου, δηλαδή αυτό που έχει να κάνει με τη γνώση των επιμέρους επιστημονικών πεδίων τα οποία αγγίζει ο δάσκαλος στα πλαίσια του διδακτικού του έργου είναι πολύ υψηλή, χαμηλότερη όμως σε σχέση με τα αντίστοιχα επίπεδα της συμβολής αυτής στην περίπτωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας. Ασφαλώς η εμβάθυνση στα επιμέρους επιστημονικά αντικείμενα δεν είναι τόσο μεγάλη στην περίπτωση των παιδαγωγικών σχολών, κάτι που όμως δεν αποτελεί ζήτημα καθώς το επίπεδο των γνώσεων που αποκομίζει ο μελλοντικός εκπαιδευτικός είναι σε κάθε περίπτωση πάρα πολύ πάνω από το επίπεδο των προσφερόμενων στο δημοτικό επιστημονικών αντικειμένων.

Όσον αφορά τις υπόλοιπες πτυχές του διδακτικού έργου, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων νιώθουν μικρή τη συμβολή των αρχικών τους σπουδών, φαίνεται ότι στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσής η συμβολή αυτή είναι πολύ μικρότερη από την αντίστοιχη στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας. Αυτό οφείλεται στο ότι οι καθηγητικές σχολές έχουν σαφώς και αμιγώς επιστημονικό προσανατολισμό που βρίσκεται πολύ μακριά από τη σχολική τάξη και τη διδακτική. Έτσι, στα ζητήματα που άπτονται της καθημερινής διαχείρισης της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας καθώς και της συνολικότερης διεξαγωγής της διαδικασίας μάθησης, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας δεν προετοιμάζονται σχεδόν καθόλου, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, οι οποίοι στις αρχικές τους σπουδές μολονότι δεν εντρυφήσαν, ειδικά στα θέματα που αφορούν τη διοίκηση και τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός της σχολικής μονάδας (Γράφημα 72, σελ. 270 & Γράφημα 73, σελ. 271), ήρθαν εντούτοις σε μια στοιχειώδη τουλάχιστον επαφή με ορισμένα από τα ζητήματα που άπτονται των προαναφερθέντων ευρέων πεδίων. Κατά περίπτωση μάλιστα, σε ορισμένα παιδαγωγικά τμήματα, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου, επιδιώκεται μια συστηματικότερη πρακτική άσκηση που στοχεύει στην καλλιέργεια των σύνθετων εκείνων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Ρεκαλίδου, Καραδημητρίου, & Μουμουλίδου, 2014) που θα οδηγούν, μέσω του αναστοχασμού στο καθημερινό τους έργο, στην ολοένα και μεγαλύτερη βελτίωση της συνολικότερης διδακτικής τους πρακτικής (Marble, 2007; Norwich & Jones, 2014; Iksan, Nor, Mahmud & Zakaria, 2014). Μέσα από μια τέτοια καινοτόμο πρακτική άσκηση με όλες τις διαδικασίες που αυτή περιλαμβάνει (Fernandez, Cannon & Chokshi, 2003; Lewis, Perry & Murata, 2006; Iksan et al., 2014; Ρεκαλίδου, Μουμουλίδου, Καραδημητρίου, Μαυρομάτης & Σάλμοντ, 2013) και παρά τις όποιες δυσκολίες (Sims & Walsh, 2009; Carrier, 2011; Rodgers, 2002; Myers, 2012; Orland-Barak, 2005) δύνανται να καλλιεργηθούν εντός ρεαλιστικών

διδασκικών συνθηκών οι δεξιότητες αναστοχασμού, συνεργασίας, ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, οι οποίες αποτελούν για αυτούς σημαντική παρακαταθήκη ενόψει του πολυσύνθετου και βαρυσήμαντου έργου το οποίο θα κληθούν να αναλάβουν. Τέτοιες προσπάθειες κινούνται στην κατεύθυνση της προαναφερθείσας διεξοδικά σχεδιασμένης πρακτικής άσκησης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί της Φινλανδίας, της Σιγκαπούρης, του Καναδά και της Αυστραλίας και υπόσχονται εξαιρετικά αποτελέσματα σε βάθος χρόνου.

Το γεγονός της προαναφερθείσας σχεδόν ανύπαρκτης προετοιμασίας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας σε ζητήματα που άπτονται της καθημερινής διαχείρισης της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας καθώς και της συνολικότερης διεξαγωγής της διαδικασίας μάθησης είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό και οδηγεί σε προβληματισμό αναφορικά με τη δομή και το πρόγραμμα σπουδών των καθηγητικών σχολών. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί τόσο της πρωτοβάθμιας αλλά κυρίως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εισέρχονται σε μία τάξη μη γνωρίζοντας πώς να κινηθούν διδακτικά, πώς να θέσουν στόχους, πώς να δομήσουν τη διδασκαλία τους, πώς να διαχειριστούν παιδαγωγικά τη σχολική τάξη. Επαφίεται στα προσωπικό τους ταλέντο και στα θετικά πρότυπα εκπαιδευτικών που έχουν κατά νου μέσα από την προηγούμενη σταδιοδρομία τους στην εκπαίδευση το αν θα καταφέρουν σε πρώτη φάση να επιβιώσουν στη σχολική τάξη και σε δεύτερη να οργανώσουν το μάθημά τους ώστε να επιτύχουν τους προβλεπόμενους τουλάχιστον μαθησιακούς στόχους. Μέχρι να αποκτηθεί η σχετική εμπειρία που θα τους επιτρέψει να διαχειριστούν ένα μεγάλο μέρος των διδακτικών περιστάσεων για τις οποίες δεν προετοιμάστηκαν επαρκώς στα πλαίσια των σπουδών τους, ελλοχεύει ένας μεγάλος κίνδυνος οι εκπαιδευτικοί αυτοί να βιώσουν έντονο στρες, πίεση και γενικότερα συναισθήματα εργασιακής εξουθένωσης. Αντικρίζοντας μέσα από τη σκοπιά αυτή την προετοιμασία των εκπαιδευτικών σε βαθύτερο επίπεδο μπορούμε να πούμε πως είναι προσωπικός άθλος των εκπαιδευτικών η ανταπόκρισή τους τελικά στις προκλήσεις που υψώνονται στα πλαίσια του καθημερινού διδακτικού έργου. Όντες μη επαρκώς προετοιμασμένοι και έχοντας μόνο τα εφόδια που άπτονται του αντικειμένου τους, το ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που μέσα από την έντονη προσωπική τους προσπάθεια καταφέρνουν τελικά όχι απλώς να φέρουν σε πέρας τη διδασκαλία αλλά να επιτυγχάνουν σ' αυτή μια συνεχή βελτίωση, κινούμενοι μάλιστα στα πρότυπα του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού, προκαλεί έκπληξη και είναι άξιο θαυμασμού. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποτελέσουν σημείο αναφοράς και μελέτης προκειμένου να αντληθούν κρίσιμες πληροφορίες για τους μηχανισμούς που τους οδήγησαν στο να ξεπεράσουν τα εμπόδια που ανέκυψαν στα πρώτα βήματα της σταδιοδρομίας τους και στο να δομήσουν με τόσο άρτιο τρόπο το διδακτικό τους προφίλ. Σε καμία περίπτωση όμως δεν πρέπει να επαναπαύονται οι σχεδιαστές των εκπαιδευτικών πολιτικών στην προσαρμοστικότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού και στην επιτυχία τελικά μιας σημαντικής μερίδας των εκπαιδευτικών να ανταπεξέρχονται χωρίς ιδιαίτερη κατάλληλη προετοιμασία στις απαιτήσεις του έργου τους. Θα πρέπει λοιπόν τόσο η επιμόρφωση όσο και η αρχική προετοιμασία των εκπαιδευτικών να είναι με τέτοιο τρόπο δομημένη ώστε να εξασφαλίζει ότι στη συντριπτική πλειοψηφία τους θα καταφέρνουν να ανταπεξέρχονται στο έργο το οποίο καλούνται να επιτελέσουν μετά το πέρας των σπουδών τους χωρίς να αναμένεται απαραίτητα από τους ίδιους η έντονη εκείνη προσωπική προσπάθεια, η υπέρβαση και το προσωπικό ταλέντο που θα τους επιτρέψουν να υπερκαλύψουν τις ελλείψεις της αρχικής ή και ενδιάμεσης εκπαίδευσής τους.

Αξίζει στο σημείο αυτό να σταθούμε στο μοτίβο το οποίο φάνηκε να σκιαγραφείται αναφορικά με τις αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών. Το μοτίβο αυτό, όπως φάνηκε παραπάνω, καταδεικνύει μία μικρή σχετικά ικανοποίηση από τις αρχικές τους σπουδές, με εξαίρεση

ορισμένες πτυχές του διδακτικού έργου με χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτών, τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου, καθώς και τις γνώσεις Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (Γράφημα 69, σελ. 268).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης τείνουν να νιώθουν επίσης ότι οι αρχικές αυτές σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς ούτε και τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους (Πίνακας 205, σελ. 343). Όσοι επιπλέον νιώθουν ότι δεν καλύφθηκαν επαρκώς μέσα από τις σπουδές τους αυτές σχετικά με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές τείνουν να νιώθουν τις ίδιες ελλείψεις αναφορικά και με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους, με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες, καθώς και με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης (σελ. 344).

Η θετική συμβολή των αρχικών σπουδών στις γνώσεις Παιδαγωγικής συνδέεται με τη θετική συμβολή τους και στο επίπεδο των γνώσεων. Αντίστοιχα οι όποιες ελλείψεις στο επίπεδο της Παιδαγωγικής τείνουν να συνδέονται με αντίστοιχες ελλείψεις αναφορικά με την Ψυχολογία. Πρόκειται στην ουσία για τις δύο εκφάνσεις της ίδιας σχέσης (σελ. 344).

Αναδεικνύεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα τείνουν να νιώθουν επίσης ότι οι σπουδές αυτές δεν κάλυψαν επαρκώς ούτε και τις ανάγκες τους σχετικά με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, με την καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς, με την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καθώς και με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες (σελ. 344).

Οι ελλείψεις των αρχικών σπουδών αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας συνδέονται με τις αντίστοιχες ελλείψεις τους στο επίπεδο της διοίκησης αυτής (σελ. 344), ενώ η ανεπαρκής κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων τείνει να συνδέεται με ανεπάρκειες στο επίπεδο της αναζήτησης και της αξιοποίησης εκπαιδευτικών καινοτομιών, καθώς και της υποστήριξης και της προώθησης εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων (σελ. 344).

Στην ίδια κατεύθυνση, καταδεικνύεται ότι όσοι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες τείνουν να νιώθουν επίσης ότι οι σπουδές τους αυτές δεν κάλυψαν επαρκώς ούτε και τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους, καθώς και με την καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς (σελ. 344).

Ελλείψεις των αρχικών σπουδών στο επίπεδο της γνώσης και της εφαρμογής νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών συνδέονται με αντίστοιχες ελλείψεις στο επίπεδο της καλλιέργειας επικοινωνιακών δεξιοτήτων (σελ. 344).

Όσοι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές τους προετοίμασαν επαρκώς για το διδακτικό τους έργο, τείνουν να εστιάζουν στη μεγάλη συμβολή των σπουδών αυτών στην άρτια γνώση του επιστημονικού τους αντικείμενου (σελ. 345). Η κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών ως προς το επιστημονικό τους αντικείμενο μέσω των αρχικών σπουδών φαίνεται να συνδέεται έντονα με την συμβολή των σπουδών αυτών στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, στην οικοδόμηση ενός στιβαρού υποβάθρου αναφορικά με

τα πεδία της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας (ιδίως στην περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), καθώς και στην αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών (σελ. 345).

Φαίνεται λοιπόν ότι οι αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών, οι οποίες αδυνατούν να συμβάλλουν στη διαχείριση μαθητών και τάξεων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τείνουν να τους αφήνουν απροετοίμαστους και ενόψει της διαχείρισης των απαιτητικών διδακτικών περιστάσεων, μεταξύ άλλων και σε επίπεδο συμπεριφορών των μαθητών, οι οποίες ανακύπτουν στη διάρκεια της καθημερινής διδακτικής πράξης. Η ελλιπής αυτή προετοιμασία των εκπαιδευτικών στα συγκεκριμένα ζητήματα δυσχεραίνει την ανάπτυξη εποικοδομητικών και ουσιαστικών σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των τελευταίων και των κηδεμόνων των μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Άρρηκτα συνδεδεμένα φαίνονται να είναι στα πλαίσια των αρχικών σπουδών τα πεδία της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας. Οι αρχικές σπουδές φαίνεται στις περισσότερες των περιπτώσεων να προσφέρουν ένα στιβαρό υπόβαθρο και στα δύο αυτά αντικείμενα. Όταν δε παρατηρούνται ελλείψεις των σπουδών αυτών στο ένα εκ των δύο, οι ελλείψεις αυτές είναι έκδηλες και στο έτερο αντικείμενο.

Οι ανεπάρκειες των αρχικών σπουδών στο επίπεδο του εξοπλισμού των εκπαιδευτικών με νέες διδακτικές μεθόδους και καινοτόμες πρακτικές και προσεγγίσεις επηρεάζουν αρνητικά, σε πρώτο τουλάχιστον επίπεδο, τη δυνατότητά τους να αναζητούν και να εισαγάγουν καινοτομίες στη διδακτική πράξη, καθώς και την ευελιξία τους στην προώθηση σχετικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων που επιδιώκουν την αλλαγή και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτό επηρεάζονται αρνητικά και οι προοπτικές της εξέλιξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που δεν δύνανται να κοινωνήσουν τη γνώση τους στους μαθητές τους με εναλλακτικές διδακτικές οδούς κάτι που τους εγκλωβίζει στα στεγανά της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Ελλείψεις των αρχικών σπουδών σε ζητήματα διοίκησης αλλά και διαχείρισης κρίσεων στη σχολική μονάδα επιδρούν αρνητικά σε ζητήματα διαχείρισης των τάξεων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αλλά και στο επίπεδο των σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους λοιπούς πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κάτι τέτοιο φυσικά επιδρά αρνητικά και στην καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς δε δίνεται χώρος για την ανάπτυξη αγαστών και εποικοδομητικών σχέσεων συνεργασίας. Οι ελλείψεις σε ζητήματα διοίκησης επηρεάζουν και την προοπτική της συνεχούς βελτίωσης της σχολικής μονάδας, μέσω μιας συνεχούς αυτοαξιολόγησης του διδακτικού έργου. Από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί δεν προετοιμάζονται επαρκώς σε αυτήν την κατεύθυνση μέσω των αρχικών τους σπουδών, δεν έχουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να εμπλακούν επιτυχώς σε μία τέτοια διαδικασία, σε πρώτη τουλάχιστον φάση.

Η συμβολή των αρχικών σπουδών στην οικοδόμηση του στιβαρού επιστημονικού υπόβαθρου των εκπαιδευτικών, επηρεάζει πολύ σημαντικά την αίσθησή τους ότι οι σπουδές τους αυτές συνέβαλαν τελικά σημαντικά στο διδακτικό τους έργο συνολικά, παρά τις όποιες τους ελλείψεις. Η βαθιά γνώση του επιστημονικού πεδίου φαίνεται να διαδραματίζει τον καθοριστικότερο ρόλο στη διαμόρφωση της ποιότητας των αρχικών σπουδών, τουλάχιστον στην οπτική των εκπαιδευτικών, γνώση που τους επιτρέπει τελικά να ξεδιπλώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες μεταδίδοντας στους μαθητές τους τη γνώση του πεδίου τους και ενίοτε συζητώντας με τους συνάδελφους τους λεπτότερες πτυχές του κοινού ή των συναφών τους αντικειμένων, να οικοδομήσουν ένα άρτιο υπόβαθρο και ως προς τα πεδία της

Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας, ειδικά στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου τα πεδία αυτά αποτελούν ακριβώς μέρος αυτού καθαυτού του αντικειμένου των εκπαιδευτικών, καθώς και να αναζητήσουν νέες πρακτικές, νέες στρατηγικές και καινοτομίες, προκειμένου να βρίσκονται ενήμεροι των ραγδαίων στις περισσότερες περιπτώσεις εξελίξεων του αντικειμένου τους, αλλά και των αποτελεσματικότερων κάθε φορά και για κάθε ξεχωριστή διδακτική περίπτωση τρόπων για την ουσιαστικότερη μετάδοση της γνώσης στους μαθητές τους.

1.1.5. Επιμορφωτικές Ανάγκες

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να είναι ιδιαίτερα έντονες σε ποικίλες πτυχές της διδακτικής, σχολικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Γράφημα 92, σελ. 288). Οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους, νιώθουν εντονότερη την ανάγκη για επιμόρφωση στον τομέα της στήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές (Πίνακας 109 & Γράφημα 76, σελ. 272). Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Η ραγδαία αύξηση του αριθμού των μαθητών της γενικής αγωγής που διαγιγνώσκονται με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές είναι ο λόγος που ανεβάζει στην πρώτη θέση της ιεράρχησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών την ανάγκη αυτή για στήριξη και παιδαγωγική διαχείριση των μαθητών αυτών.

Ιδιαίτερα έντονες εμφανίζονται και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στους τομείς της γνώσης και της εφαρμογής νέων διδακτικών μεθόδων (Πίνακας 114 & Γράφημα 81, σελ. 275), της διαχείρισης μια πολυπολιτισμικής τάξης (Πίνακας 108 & Γράφημα 75, σελ. 272) και των νέων τεχνολογιών και της αξιοποίησής τους στη σχολική τάξη (Πίνακας 110 & Γράφημα 77, σελ. 273). Υψηλής προτεραιότητας είναι και οι ανάγκες για αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών (Πίνακας 112 & Γράφημα 79, σελ. 274), για διαχείριση των πολυσχιδών κρίσεων που δύνανται να ανακύψουν στα πλαίσια της σχολικής μονάδας (Πίνακας 119 & Γράφημα 86, σελ. 278), αλλά και για διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών (Πίνακας 107 & Γράφημα 74, σελ. 271).

Η ανάγκη των εκπαιδευτικών να ξεφύγουν από την καθημερινή ρουτίνα και τις παραδοσιακές τετριμμένες μεθόδους είναι η αιτία πίσω από την έντονα εκφραζόμενη ανάγκη τους για γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων αλλά και για αναζήτηση, γνωριμία και αξιοποίηση στην καθημερινή σχολική πράξη εκπαιδευτικών καινοτομιών.

Η ραγδαία πρόοδος της τεχνολογίας και η συνεχής εξέλιξη των τεχνολογικών μέσων σε συνδυασμό με τα στιβαρά ερευνητικά ευρήματα που θέλουν την τεχνολογία στην εκπαίδευση να συμβάλλει στην επίτευξη εντυπωσιακών μαθησιακών αποτελεσμάτων σε μια ευρεία γκάμα δεξιοτήτων των μαθητών, φαίνεται να επηρεάζει έντονα τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Ειδική μνεία θα πρέπει να γίνει στις ιδιαίτερα έντονες ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Τα ολοένα και εντονότερα μεταναστευτικά ρεύματα που περνούν από τη χώρα μας και η αγωνία των εκπαιδευτικών να φανούν έτοιμοι απέναντι στις νέες προκλήσεις που εμφανίζονται και αναμένεται να εμφανιστούν εντονότερες δικαιολογούν ακριβώς αυτήν την αδήριτη ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στον τομέα αυτό.

Η ανάγκη διαχείρισης κρίσεων στη σχολική μονάδα αλλά και επιμέρους συμπεριφορών των μαθητών ήταν πάντα ανάμεσα στις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών. Εκφράζονται όμως εντονότερα τώρα παρά ποτέ καθώς η οικονομική και κοινωνική κρίση έχει δημιουργήσει αναταραχές στη δομή της κοινωνίας. Δεν είναι τυχαία η εξίσου έντονα εκφραζόμενη ανάγκη των εκπαιδευτικών για διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες (Πίνακας 113, σελ. 274 & Γράφημα 80, σελ. 275). Οι ιδιαίτερα έντονες κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινή σχολική πράξη εντός και εκτός της τάξης. Καλούνται να διαχειριστούν τον αντίκτυπο που έχει η κρίση στις οικογένειες της ελληνικής κοινωνίας και κυρίως στα παιδιά. Δεν είναι τυχαία και άσχετη με το κοινωνικό-οικονομικό συγκείμενο η αύξηση των παραβατικών ή τουλάχιστον πιο ακραίων συμπεριφορών και αντιδράσεων των μαθητών και τα εντονότερα φαινόμενα bullying. Φαίνεται λοιπόν πράγματι ότι η κοινωνική αναταραχή περνά με τον τρόπο αυτό και στην εκπαίδευση, κάτι που δημιουργεί μεγαλύτερες ακόμα απαιτήσεις στο έργο του εκπαιδευτικού ο οποίος μέσα ακριβώς από το θεσμό της εκπαίδευσης καλείται να εκκινήσει την αλλαγή. Η παιδεία είναι άλλωστε η απάντηση σε κάθε είδους κρίση.

Έντονες αλλά μικρότερες σε σχέση με τις προαναφερθείσες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για περαιτέρω γνώση του επιστημονικού αντικειμένου (Πίνακας 111, σελ. 273 & Γράφημα 78, σελ. 274) και για τη διοίκηση (Πίνακας 120, σελ. 278 & Γράφημα 87, σελ. 279) και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Πίνακας 122, σελ. 279 & Γράφημα 89, σελ. 280). Λιγότερο έντονες είναι επίσης και οι ανάγκες για γνώσεις παιδαγωγικής (Πίνακας 116 & Γράφημα 83, σελ. 276) και ψυχολογίας (Πίνακας 117 & Γράφημα 84, σελ. 277) αλλά και για την καλλιέργεια της επικοινωνίας με τα υπόλοιπα πρόσωπα που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή με τους γονείς, τους συνάδελφους, τους διευθυντές και τους συμβούλους (Πίνακας 115 & Γράφημα 82, σελ. 276).

Φαίνεται ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι παντού έντονες, με διαφορετική όμως προτεραιότητα. Προτεραιότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί η διδακτική πράξη και η βελτίωσή της μέσω της προσωπικής τους βελτίωσης σε επιμέρους τομείς στους οποίους ίσως να νιώθουν μια σχετική ανασφάλεια (Γράφημα 92, σελ. 288).

Τα ανακύπτοντα προβλήματα σε μια κοινωνία που μαστίζεται από την οικονομική και κοινωνική κρίση και από το έντονο μεταναστευτικό πρόβλημα διαμορφώνουν σημαντικά την εικόνα των επιμορφωτικών αναγκών. Φαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται, νιώθουν έμπρακτα, βιώνουν τις αλλαγές και τις νέες προκλήσεις που ανακύπτουν στο έργο τους και ζητούν εναγωνίως στήριξη εκ μέρους της πολιτείας προκειμένου να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις νέες αυτές υψηλές απαιτήσεις.

Πώς ερμηνεύεται όμως η χαμηλότερη προτεραιότητα που δίνεται από τους εκπαιδευτικούς σε ορισμένες από τις ανάγκες τους;

Η στιβαρή γνώση που νιώθουν ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί αποκομίζει, από τις αρχικές τους σπουδές και από τις ως τώρα επιμορφώσεις στις οποίες έχουν συμμετάσχει, πάνω στο επιστημονικό τους αντικείμενο φέρνει την ανάγκη αυτή στη σχετικά χαμηλότερη θέση. Το ίδιο ισχύει για τις γνώσεις Παιδαγωγικής οι οποίες βέβαια στην περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν μέρος του επιστημονικού τους αντικειμένου. Και στην περίπτωση όμως των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που η αρχική τους εκπαίδευση υστερεί, στην πλειοψηφία τουλάχιστον των περιπτώσεων, σε γνώσεις παιδαγωγικής, ναι μεν η ανάγκη για τέτοιες γνώσεις είναι έντονη, όχι όμως όσο άλλες ανάγκες που βρίσκονται σε υψηλότερες θέσεις προτεραιότητας.

Η διοίκηση και η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αλλά και οι γνώσεις κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης καταλαμβάνουν επίσης σχετικά χαμηλότερες θέσεις ίσως και λόγω της έλλειψης προσωπικού ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για τους τομείς αυτούς. Αυτοί οι τομείς γίνονται αντιληπτοί ως τομείς στους οποίους η επιμόρφωση δε θα επηρεάσει άμεσα την διδακτική πράξη και άρα το διδακτικό τους έργο. Νιώθουν τα αντικείμενα αυτά μακρινά, ίσως και αρκετά ξένα ως προς τη καθημερινή διδακτική πράξη. Η αυτοαξιολόγηση συγκεκριμένα όπως και κάθε τι που εκλαμβάνεται σε ορισμένες περιπτώσεις ως κάτι που επιβάλλεται άνωθεν, συγκεντρώνει ακόμα μικρότερο ενδιαφέρον εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Η καλλιέργεια της επικοινωνίας με τους υπόλοιπους πρωταγωνιστές της σχολικής ζωής θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική όχι όμως όσο η βελτίωση πτυχών του διδακτικού έργου που άπτονται, όπως αναφέρθηκε, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, εντονότερα της διδακτικής πράξης. Τα φλέγοντα αυτά ζητήματα της σχολικής πράξης που επηρεάζουν άμεσα το έργο των εκπαιδευτικών σε καθημερινή βάση είναι αυτά ακριβώς στα οποία εκφράζονται και οι εντονότερες ανάγκες τους.

Τα παραπάνω ευρήματα επαληθεύουν έναν πολύ μεγάλο αριθμό μελετών που έχουν διεξαχθεί στο ελληνικό πλαίσιο (Βεργίδης, 1998; Παντελιάδου, 2000; Πατούνα κ.α., 2005; Παπαναούμ, 2003; Ταρατόρη, 2000; Βαλμάς & Βεργίδης, 2011; Χατζηγιάννη κ.α., 2008; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.α., 2007; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Νάσαινας, 2010; Παλαιοκρασάς κ.α., 2008; ΟΕΠΕΚ, 2008; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010; Αναστασιάδου, 2016; Σακούλης & Βεργίδης, 2017), τόσο ως προς τη φύση όσο και ως προς την ιεράρχηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, επισημαίνοντας παράλληλα συγκεκριμένες ανάγκες οι οποίες έχουν αυξηθεί κατακόρυφα κυρίως λόγω της δυσπραγούς οικονομικής και κοινωνικής κατάστασης που έχει διαμορφωθεί στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια καθώς και της αλματώδους εξέλιξης συγκεκριμένων πεδίων των επιστημών της Αγωγής, όπως είναι για παράδειγμα η Ειδική Αγωγή, και της συνακόλουθης βελτίωσης των συναφών με αυτά φορέων και διαγνωστικών μηχανισμών.

Όσον αφορά τη διαφοροποίηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών ως προς τα διάφορα εργασιακά τους χαρακτηριστικά, σε γενικές γραμμές δεν παρουσιάστηκαν τεράστιες αποκλίσεις στις ανάγκες αυτές. Η συνολική εικόνα των αναγκών διέφερε ελαφρώς μόνο, με εξαίρεση την παράμετρο των ετών προϋπηρεσίας που φάνηκε να διαφοροποιεί σημαντικά την εικόνα των επιμορφωτικών αυτών αναγκών (Πίνακας 227, σελ. 378).

Φάνηκε πως με την πάροδο των ετών και την αύξηση της περί της σχολικής πράξης εμπειρίας των εκπαιδευτικών, η ανάγκη για διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τείνει να μειώνεται (Πίνακας 227, σελ. 378). Οι εκπαιδευτικοί έχοντας αποκτήσει μια πληθώρα εμπειριών, αντιμετωπίζοντας στη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας μια μεγάλη ποικιλία διδακτικών καταστάσεων, έχουν διαμορφώσει ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών και πρακτικών με αποτέλεσμα να νιώθουν μια σχετική ασφάλεια ότι μπορούν να διαχειριστούν κάθε ανακύπτουσα διδακτική περίπτωση. Ακόμα και στην περίπτωση καινοφανών καταστάσεων στη σχολική πράξη, ο αριθμός των οποίων δεν αναμένουν πλέον να είναι μεγάλος, νιώθουν ενδεχομένως ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν επαρκώς δρώντας με βάση την προϋπάρχουσα εμπειρία τους για κάποια σχετική, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, περίπτωση.

Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί τείνουν επίσης να νιώθουν μικρότερη την ανάγκη για διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης και για στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές (Πίνακας 227, σελ. 378). Ίσως να νιώθουν ότι η εμπειρία και η

καλή θέληση καλύπτει το έλλειμα ειδικών γνώσεων διαχείρισης τέτοιων περιπτώσεων μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Ίσως όμως και η δύση της καριέρας να οδηγεί σε μικρότερη αίσθηση της ανάγκης για επιμόρφωση σχετικά με προβλήματα, όπως αυτά, τα οποία να μεν υπάρχουν σε μεγάλο βαθμό στην παρούσα φάση, αλλά αναμένεται να ενταθούν πολύ περισσότερο στο μέλλον. Τότε η ανάγκη για επιμόρφωση ίσως να είναι αδήριτη, ωστόσο οι ηλικιακά μεγαλύτεροι αυτοί εκπαιδευτικοί ίσως να έχουν περάσει στο φάσμα της συνταξιοδότησης.

Αξίζει στο σημείο αυτό να σταθούμε στο μοτίβο το οποίο φάνηκε να σκιαγραφείται αναφορικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Το μοτίβο αυτό όπως φάνηκε παραπάνω καταδεικνύει την ύπαρξη έντονων τέτοιων αναγκών επιμόρφωσης στους διάφορους τομείς του διδακτικού επαγγέλματος (Γράφημα 92, σελ. 288).

Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε χαρακτηριστικά ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι χρειάζονται επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης τείνουν να νιώθουν επίσης ότι χρειάζονται επιμόρφωση και σχετικά με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές (σελ. 347), με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους (Πίνακας 207, σελ. 347), καθώς και με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες (σελ. 347). Όσοι επιπλέον νιώθουν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν σχετικά με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές τείνουν να νιώθουν επίσης ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν και σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους (σελ. 347). Η ανάγκη για επιμόρφωση πάνω στην αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών συνδέεται με την αντίστοιχη ανάγκη αναφορικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων (σελ. 347), καθώς και με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες (σελ. 348).

Η ανάγκη που εκφράζεται από τους εκπαιδευτικούς για οικοδόμηση ενός αρτιότερου Παιδαγωγικού υποβάθρου συνδέεται με την αντίστοιχη ανάγκη τους για την απόκτηση γνώσεων Ψυχολογίας, καθώς για την καλλιέργεια της συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς (σελ. 348). Μία ακόμα τέτοια σύνδεση βρέθηκε να υπάρχει ανάμεσα στην ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα και την αντίστοιχη ανάγκη τους για επιμόρφωση σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών τους, με την υποστήριξη και την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, καθώς και με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες (σελ. 348).

Συνεχίζοντας στο ίδιο μήκος κύματος, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν σχετικά με τη δυνατότητα καλλιέργειας συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς τείνουν να νιώθουν επίσης ότι χρειάζεται να επιμορφωθούν και σχετικά με γνώσεις Ψυχολογίας, καθώς και με την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων (σελ. 348), ενώ εκείνοι που νιώθουν ότι χρειάζονται επιμόρφωση σχετικά με την υποστήριξη και την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων τείνουν να νιώθουν επίσης ότι χρειάζονται επιμόρφωση και σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών τους (σελ. 348).

Φαίνεται λοιπόν ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα έντονες στο επίπεδο της διαχείρισης μαθητών και τάξεων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Κατάλληλες

επιμορφώσεις αναμένεται να εξοπλίσουν τους εκπαιδευτικούς με πρακτικές και στρατηγικές που θα τους επιτρέψουν να λαμβάνουν υπόψη τα προαναφερθέντα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά προκειμένου να επιτυγχάνουν τη βέλτιστη κάθε φορά πορεία της μαθησιακής διαδικασίας. Τέτοιες επιμορφώσεις επιζητούνται έντονα διότι επιπλέον μπορούν, μέσω των δεξιοτήτων που καλλιεργούν στους εκπαιδευτικούς, να τους καταστήσουν ικανούς να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα μεταξύ άλλων ακόμα και δύσκολες συμπεριφορές μαθητών, στα πλαίσια των ποικίλων και απαιτητικών διδακτικών περιστάσεων που ανακύπτουν στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης. Η ανάγκη για επαφή με νέες διδακτικές μεθόδους και καινοτόμες προσεγγίσεις συνδέεται άρρηκτα με τη διαχείριση μαθητών και τάξεων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, καθώς η ενσωμάτωση καινοτομιών στη διαδικασία μάθησης, μπορεί ειδικά σε αυτές τις περιπτώσεις να καταπολεμήσει την πλήξη, την ανία ακόμα και την αναποτελεσματικότητα που συνοδεύουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και να οδηγήσει στη διαμόρφωση ενός μαθήματος ανοιχτού στην πάσης φύσης διαφορετικότητα, πέρα και έξω από τα παραδοσιακά στεγανά, που θα οδηγεί τους μαθητές στην υπέρβαση των όποιων εμποδίων αντιμετωπίζουν και στην επίτευξη των περισσότερο εξατομικευμένων πλέον μαθησιακών στόχων.

Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σχετικά με την διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα. Οι πρακτικές και θεωρητικές γνώσεις που οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν να αποκομίσουν από σχετικές με το αντικείμενο αυτό δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, αναμένεται να τους δώσουν λύσεις για την αποτελεσματικότερη διαχείριση ειδικών διδακτικών περιστάσεων καθώς και τάξεων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Η καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων μπορεί να αποδειχτεί κρίσιμης σημασίας ειδικά στο επίπεδο της διοίκησης της σχολικής μονάδας. Μια αποτελεσματικότερη διοίκηση μπορεί με τη σειρά της να οδηγήσει στην ουσιαστικότερη προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, οι οποίες μπορούν να προσφέρουν μια στιβαρή βάση για τη συνεχή βελτίωση του διδακτικού έργου μέσω της εφαρμογής καινοτόμων μεθόδων αξιολόγησης τόσο των μαθητών όσο και των ίδιων των διδακτικών πρακτικών. Η αλλαγή ωστόσο μπορεί να ξεκινήσει σε κάθε περίπτωση και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς με την αξιοποίηση τέτοιων καινοτόμων μεθόδων αξιολόγησης, οι οποίες επιτρέπουν την προαναφερθείσα συνεχή βελτίωση του προσφερόμενου έργου και την επίτευξη ολοένα και καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Για ακόμα μία φορά διαφαίνεται η άρρηκτη σχέση ανάμεσα στην Παιδαγωγική και την Ψυχολογία. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση εκφράζονται έντονες και στα δύο αυτά αντικείμενα, με στόχο τον εμπλουτισμό των ήδη υπάρχουσών γνώσεων και την απόκτηση πρακτικών και στρατηγικών που μεταξύ άλλων αναμένεται να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους υπόλοιπους πρωταγωνιστές της σχολικής πράξης. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον συνεργασιών οι επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών καλλιεργούνται έτι περισσότερο, κάτι που οδηγεί κυκλικά στην εμπέδωση ενός ακόμα καλύτερου κλίματος συνεργασίας, που δύναται να συμβάλλει σταδιακά και με την κατάλληλη καθοδήγηση στην περαιτέρω εμπέδωση μιας συνεργατικής κουλτούρας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.

1.1.6. Επαγγελματική Ανάπτυξη και Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Στο σημείο αυτό θα σταθούμε στην επίδραση ορισμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στις διάφορες πτυχές της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Βρέθηκε λοιπόν ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί σχετίζεται με την αίσθησή τους ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, με την αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, με τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα, με την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες, με την υποστήριξη και την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, με τρόπους καλλιέργειας της συνεργασίας τους με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς, με γνώσεις κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές, καθώς και με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης (Πίνακας 226, σελ. 377).

Η ανάγκη για διαχείριση τάξεων και μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά είναι πολύ μεγαλύτερη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς γενικότερα στη φάση αυτή όλα τα παιδιά βρίσκονται στα πρώτα τους βήματα στην εκπαίδευση και δεν έχουν προσαρμοστεί στις απαιτήσεις και τη γενικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η προσαρμογή αυτή είναι ασφαλώς πολύ δυσκολότερη για τους μαθητές εκείνους που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή για τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Εξίσου δύσκολη είναι η προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο και η ομαλή λειτουργία μιας τάξης που χαρακτηρίζεται από κοινωνικοοικονομικές ανισότητες. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους κηδεμόνες των μαθητών και τους υπόλοιπους πρωταγωνιστές της σχολικής ζωής καθίσταται κρίσιμης σημασίας στα πλαίσια της παραπάνω διαδικασίας προσαρμογής, για αυτό και επισημαίνεται εκ μέρους των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εντονότερη η ανάγκη για καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων που θα θέσουν τις βάσεις για μια τέτοια αποτελεσματικότερη επικοινωνία και συνεργασία. Η εντονότερα εκφραζόμενη από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανάγκη για επιμόρφωση σχετικά με την υποστήριξη και προώθηση μεταρρυθμιστικών προσπαθειών έγκειται στην ανάγκη τους να ξεφύγουν από τα στεγανά της παραδοσιακής διδασκαλίας που συχνά χαρακτηρίζονται από πλήξη και ρουτίνα, αλλά και να ανταποκριθούν στις συνεχείς αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία προωθούν καινοτόμες προσεγγίσεις χωρίς όμως να λαμβάνουν υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αντίστοιχα προετοιμασμένοι για αυτές.

Επιπλέον η βαθμίδα εκπαίδευσης σχετίζεται με την αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι οι αρχικές τους σπουδές τους προετοίμασαν επαρκώς για το διδακτικό τους έργο καθώς και ότι, πιο συγκεκριμένα, κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου, με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, με τη διαχείριση κρίσεων καθώς και με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας (σελ. 377).

Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νιώθουν αρτιότερη την προετοιμασία τους στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών στο επίπεδο της γνώσης του επιστημονικού τους αντικειμένου σε σχέση με τους συναδέλφους τους της πρωτοβάθμιας. Η σε βάθος μελέτη του εκάστοτε εξειδικευμένου πεδίου του επιστητού και η απόκτηση ενός στιβαρού επιστημονικού υποβάθρου στα πλαίσια των καθηγητικών σχολών δίνει στους αποφοίτους τους, οι οποίοι μεταξύ άλλων κατευθύνονται και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την αίσθηση ότι οι σπουδές τους κάλυψαν και με το παραπάνω τις απαιτήσεις του μετέπειτα διδακτικού έργου, οι οποίες φαίνεται στην οπτική των περισσότερων να εξαντλούνται σε μεγάλο βαθμό σε αυτές καθαυτές τις σε κάθε περίπτωση εκ των ων ουκ άνευ επιστημονικές γνώσεις. Παραγνωρίζεται έτσι ωστόσο από τους εν λόγω εκπαιδευτικούς η συχνά ελλειμματική προετοιμασία τους αναφορικά

με τον παιδαγωγικό τους ρόλο, που αποτελεί και αυτή κρίσιμης σημασίας πτυχή του διδακτικού έργου. Φαίνεται λοιπόν ότι στην περίπτωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας οι γνώσεις πεδίου αρκούν για να καθορίσουν την εικόνα τους αναφορικά με την ποιότητα των αρχικών τους σπουδών, γνώσεις που έχουν για αυτούς την πλέον βαρύνουσα σημασία.

Λόγω ακριβώς όμως του όλου προαναφερθέντος προσανατολισμού των αρχικών σπουδών των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι τελευταίοι φαίνεται ότι νιώθουν να έχουν σημαντικά ελλείματα από την αρχική τους προετοιμασία στο επίπεδο της διαχείρισης μαθητών και τάξεων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, της γνώσης καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων που επιτρέπουν την έξοδο από τα παραδοσιακά διδακτικά στεγανά καθώς και των δεξιοτήτων που άπτονται της διαχείρισης της σχολικής μονάδας και των δύσκολων διδακτικών περιστάσεων και λοιπών κρίσεων που ανακύπτουν σε καθημερινή σχεδόν βάση στα πλαίσια της σχολικής ζωής. Εκεί, μολονότι ούτε οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας μένουν απόλυτα ικανοποιημένοι ως προς την αρχική τους σχετική προετοιμασία, φαίνεται ότι νιώθουν σίγουρα περισσότερο έτοιμοι από τους συναδέλφους τους της δευτεροβάθμιας, έχοντας έρθει τουλάχιστον επιφανειακά σε επαφή με ορισμένες έννοιες, μεθόδους και προσεγγίσεις που άπτονται των προαναφερθέντων κρίσιμων για την καθημερινή διδακτική πράξη ζητημάτων. Για αυτό και οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας τείνουν να επιζητούν κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα μέσω των οποίων αναμένουν να καλύψουν τις παιδαγωγικές τους ανεπάρκειες ούτως ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τους έργο και στις προαναφερθείσες προκλήσεις που ανακύπτουν στα πλαίσια της σχολικής ζωής (Τρούλης, 1985; Παπαναούμ, 2003; Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006; Φώκιαλη & Ράπτης, 2008; Υφαντή & Καραντζής, 2007; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2007; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003; Ταράτορη, 2000; Νάσαινας, 2010).

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα είναι και το ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αίσθησή τους ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές, καθώς και με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών (σελ. 377). Είναι επόμενο οι εκπαιδευτικοί που έχουν συνεχίσει τις σπουδές τους πέραν του αρχικού τους τίτλου σπουδών να νιώθουν περισσότερο πλήρεις ως προς τη διαχείριση των ζητημάτων αυτών. Μέσα από μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, που αποτελούν μία ιδιαίτερα δημοφιλή μορφή επιμορφωτικών προγραμμάτων ενίσχυσης προσόντων, οι εκπαιδευτικοί έρχονται κατά περίπτωση σε επαφή και με τα αντικείμενα αυτά, ενώ σε κάθε περίπτωση το ακόμα πιο στιβαρό υπόβαθρο το οποίο αποκτούν τους βοηθά να ανασύρουν και να αξιοποιούν αποτελεσματικότερα γνώσεις που είχαν αποκτήσει στα πλαίσια των προπτυχιακών σπουδών.

Βρέθηκε επιπλέον ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης σχετίζεται με την αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες (σελ. 377), ενώ κατεδείχθη και ότι η σχέση εργασίας τους, η οποία βέβαια προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται, συνδέεται με την αίσθησή τους ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με την αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών καθώς και ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου (σελ. 378).

Στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λοιπόν οι επιμορφώσεις εστιάζουν περισσότερο μεταξύ άλλων και στα ζητήματα της διαχείρισης τάξεων και μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, κάτι που όπως ήδη αναφέρθηκε επιζητείται έντονα από τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης βαθμίδας. Έτσι οι τελευταίοι φαίνεται να ενισχύονται έτι περισσότερο στα ζητήματα αυτά μέσω των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετέχουν, τουλάχιστον σε σχέση με τους συναδέλφους τους της δευτεροβάθμιας όπου και οι επιμορφώσεις εστιάζουν ως επί το πλείστον σε αυτό καθαυτό το επιστημονικό αντικείμενο.

Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, που στην πλειοψηφία τους προέρχονται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, φαίνεται να μένουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τη συμβολή των επιμορφώσεων τους στην αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, αλλά και να επιζητούν εντονότερα σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς επιμορφώσεις σχετικά με τη διαχείριση συμπεριφορών των μαθητών. Κι αυτό διότι η μικρή εμπειρία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών από τη διδακτική πράξη καθιστά δύσκολη τη διαχείριση της τάξης και των ποικίλων απαιτητικών διδακτικών περιστάσεων που ανακύπτουν σε καθημερινή βάση στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναζητούν λοιπόν σχετικές δράσεις προκειμένου να καλύψουν το εντοπιζόμενο αυτό έλλειμμα εμπειρίας. Η αίσθηση των εκπαιδευτικών αυτών ότι οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν μεν τις ανάγκες τους αναφορικά με το επιστημονικό τους αντικείμενο, σε μικρότερο δε βαθμό σε σχέση με την αντίστοιχη εικόνα των μόνιμων εκπαιδευτικών, οφείλεται στο ότι στην πλειοψηφία τους προέρχονται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με όλα όσα έχουν ήδη αναφερθεί σχετικά με τις αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο επίπεδο των γνώσεων περί του επιστημονικού αντικειμένου.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας, τείνουν να νιώθουν σε μικρότερο βαθμό ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς και με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές (Πίνακας 227, σελ. 378). Είναι επόμενο οι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί να νιώθουν μικρότερη την ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης τάξεων και μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά καθώς αισθάνονται ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτητικές αυτές διδακτικές καταστάσεις μέσω της εμπειρίας που έχουν αποκομίσει από τη διδακτική πράξη στη διάρκεια των ετών της θητείας τους. Στα πλαίσια αυτών των ετών η συμμετοχή τους σε επιμορφώσεις έχει συμβάλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης της σχολικής μονάδας, αξιοποίησης καινοτόμων προσεγγίσεων αλλά και στην καλλιέργεια συνεργασιών με τους κηδεμόνες των μαθητών, τη διεύθυνση και γενικότερα τους διάφορους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

1.1.7. Επαγγελματική Ανάπτυξη και Προφίλ Επιμόρφωσης

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν οι σχέσεις που βρέθηκε να υπάρχουν ανάμεσα στις διάφορες πτυχές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και στο επιμορφωτικό τους προφίλ. Το επιμορφωτικό προφίλ των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται τόσο από τα είδη των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες τείνουν να συμμετέχουν όσο και από τα εμπόδια που νιώθουν ότι δυσχεραίνουν την προσπάθειά τους για συμμετοχή στις δράσεις αυτές.

1.1.7.1. Συνολική Επιμόρφωση

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα λοιπόν είναι το ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες, κινητοποιείται από την αίσθηση ότι οι

αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές (σελ. 385), ενώ συνδέεται και με την αίσθηση ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο αλλά και ότι πιο συγκεκριμένα κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες, με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές, με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, με τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα, με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, με τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου, με την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, με γνώσεις Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, με γνώσεις Ψυχολογίας, με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας καθώς και με τη γνώση και την εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών τους (σελ. 384). Η συμμετοχή λοιπόν σε τέτοιες δράσεις συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης κρίσεων αλλά και τάξεων και μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, στην αξιοποίηση καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και την αξιολόγηση, αλλά και στη γενικότερη ενίσχυση του επιστημονικού υποβάθρου των εκπαιδευτικών.

Φαίνεται επίσης ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δίκτυα εκπαιδευτικών, ειδικά δομημένα για τη συζήτηση, την προώθηση και την ανταλλαγή απόψεων πάνω σε θέματα ενδιαφέροντος, σχετίζεται με την αίσθησή τους ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο αλλά και ότι πιο συγκεκριμένα κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με την υποστήριξη και την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, με την καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς με γνώσεις κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, καθώς και με τη γνώση και την εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών τους (σελ. 384). Τέτοιες επιμορφωτικές δράσεις συμβάλλουν επομένως στην αξιολόγηση και ως εκ τούτου στη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, στην αξιοποίηση καινοτόμων προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς και στην βελτίωση των σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους διάφορους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Προκύπτει ακόμα ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος σχετίζεται με την αίσθησή τους ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο αλλά και ότι πιο συγκεκριμένα κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου, με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καθώς και με την υποστήριξη και την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων (σελ. 384). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης σχετίζεται με την αίσθησή τους ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, καθώς και με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών (σελ. 384).

Τα εκπαιδευτικά συνέδρια και σεμινάρια φαίνεται να απαντούν στους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και να τους κινητοποιούν να ασχοληθούν έτι περισσότερο με το ζήτημα αυτό. Τα συγκεκριμένα προγράμματα συμβάλλουν επιπλέον σημαντικά στο διδακτικό έργο συνολικότερα αλλά και πιο συγκεκριμένα στην ενίσχυση του επιστημονικού υποβάθρου των εκπαιδευτικών. Οι επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες από την άλλη, καθώς και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος φαίνεται να

εντείνουν τις ανάγκες τους για συμμετοχή σε δράσεις σχετικές με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καθώς και με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων κινητοποιείται από την αίσθηση ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, ενώ συνδέεται και με την αντίστοιχη αίσθηση ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο (μεθεπόμενη του 230). Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων τείνουν να μένουν ικανοποιημένοι από τη συνολική τους επιμόρφωση, με τα συγκεκριμένα προγράμματα να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτής της συνολικής αίσθησης ικανοποίησης. Η συμμετοχή δηλαδή σε τέτοιου είδους προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί σημείο αναφοράς για την επιμορφωτική πορεία των εκπαιδευτικών και η ποιότητά τους, που συνήθως είναι υψηλή, συμβάλλει στο σχηματισμό της θετικής αυτής προαναφερθείσας εικόνας.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου κινητοποιείται από την αίσθησή τους ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με την υποστήριξη και την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, πεδίο στο οποίο εν τέλει τα συγκεκριμένα επιμορφωτικά προγράμματα φαίνεται να δίνουν τις τόσο έντονα επιζητούμενες λύσεις (σελ. 385). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στις συγκεκριμένες επιμορφώσεις εκφράζουν μία έντονη ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση σχετικά με γνώσεις παιδαγωγικής, εντοπίζοντας ενδεχομένως μέσα από τη συμμετοχή τους κενά στο παιδαγωγικό τους υπόβαθρο και τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση των ποικίλων και απαιτητικών διδακτικών περιστάσεων που ανακύπτουν σε καθημερινή βάση στα πλαίσια της σχολικής ζωής.

Οι εκπαιδευτικοί που αντικρίζουν το υψηλό κόστος που συνεπάγεται η συμμετοχή σε ορισμένες δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης ως σημαντικό επιμορφωτικό εμπόδιο τείνουν να νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με γνώσεις Παιδαγωγικής, με γνώσεις ψυχολογίας, με γνώσεις κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, με τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες καθώς και με την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων (σελ. 385). Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που μέσω των επιμορφώσεών τους ενίσχυσαν το επιστημονικό τους υπόβαθρο καλλιεργώντας ταυτόχρονα δεξιότητες διαχείρισης τάξεων και μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, οι οποίοι μάλιστα ενδέχεται να πλήρωσαν από τα προσωπικά τους εισοδήματα προκειμένου να συμμετάσχουν σε τέτοιες ειδικού ενδιαφέροντος επιμορφώσεις, νιώθουν ότι το κόστος αυτό είναι πολύ σημαντικό εμπόδιο καθώς είναι δύσκολο να καταβληθεί εκ νέου ένα εξίσου μεγάλο ποσό για τη συνέχιση τέτοιων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση συνέβαλε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο διαφωνούν με το ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος αποτελεί σημαντικό επιμορφωτικό εμπόδιο (Πίνακας 231, σελ. 386) καθώς πρόκειται για εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν ήδη δείξει ενδιαφέρον και έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικές δράσεις τις οποίες φαίνεται να κρίνουν αποτελεσματικές στα πλαίσια της διδακτικής πράξης. Εντονότερη είναι αυτή η αίσθηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν δείξει ενδιαφέρον για λιγότερο δημοφιλή αντικείμενα όπως αυτό της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Πίνακας 231, σελ. 386). Όσοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωσης στην ενίσχυση του επιστημονικού τους υπόβαθρου, έχοντας ενδεχομένως αφιερώσει πολύ χρόνο στην ενασχόληση με σχετικού περιεχομένου επιμορφωτικές δραστηριότητες

επισημαίνουν τη σύγκρουση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων με το ωράριο εργασίας ως ένα ιδιαίτερα σημαντικό επιμορφωτικό εμπόδιο (Πίνακας 231, σελ. 386).

Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν τους προετοίμασαν επαρκώς για το διδακτικό τους έργο μη καλύπτοντας τις ανάγκες τους αναφορικά με τη διαχείριση τάξεων και μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά καθώς και με την αξιοποίηση καινοτόμων προσεγγίσεων τείνουν να μην αντικρίζουν ως τόσο σημαντικό επιμορφωτικό εμπόδιο τη σύγκρουση του ωραρίου των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων με το ωράριο εργασίας (Πίνακας 232, σελ. 387). Ενδεχομένως αυτό να συμβαίνει διότι η ανάγκη τους να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του διδακτικού έργου που άπτονται των ζητημάτων αυτών για τα οποία η προετοιμασία τους ήταν ελλειμματική ξεπερνά τα εμπόδια χρόνου και ωραρίου τα οποία συχνά ούτως η άλλως παρουσιάζονται. Ενδεχομένως βέβαια να σχετίζεται δευτερευόντως και με το είδος των επιμορφωτικών προγραμμάτων που απαντούν στις συγκεκριμένες ανάγκες, τα οποία ίσως να μη συγκρούονται με το ωράριο εργασίας.

Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν έντονες επιμορφωτικές ανάγκες τείνουν να αντιμετωπίσουν την έλλειψη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση ως το μικρότερο επιμορφωτικό εμπόδιο (Πίνακας 233, σελ. 389) καθώς όπως είναι αυτονόητο από τη στιγμή που υπάρχουν έντονες ανάγκες υπάρχει και το αντίστοιχο έντονο ενδιαφέρον για την κάλυψη των αναγκών αυτών μέσα από τη συμμετοχή σε σχετικές επιμορφωτικές δραστηριότητες. Η μικρότερη μάλιστα ανασταλτική, για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιες δράσεις, επίδραση της έλλειψης ενδιαφέροντος εντοπίζεται στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που εκφράζουν έντονη την ανάγκη για επιμόρφωση σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα, την αξιοποίηση καινοτόμων προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη καθώς και την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Πίνακας 233, σελ. 389).

1.2. Εργασιακή Ικανοποίηση

Αναφορικά λοιπόν με τον δεύτερο ερευνητικό άξονα, δηλαδή τη διερεύνηση της ικανοποίησης που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους, τα συμπεράσματα τα οποία ανέκυψαν παρατίθενται παρακάτω.

Πριν την παράθεση όμως των συμπερασμάτων αυτών αξίζει να αναφερθεί για ακόμα μία φορά ότι στην περίπτωση της εργασιακής ικανοποίησης οι σχετικές ερωτήσεις-θέσεις του ερωτηματολογίου άπτονται ευαίσθητων ζητημάτων, όπως είναι η σχέση των εκπαιδευτικών με την διεύθυνση της σχολικής μονάδας, η σχέση με τους συναδέλφους τους αλλά και τους μαθητές τους και η ικανοποίησή τους από την εργασία τους αυτή καθαυτή σαν αντικείμενο, σαν περιεχόμενο. Για τον λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν την ουδέτερη απάντηση σε κάποια ερώτηση-θέση, δεδομένου και του γενικότερου μοτίβου των απαντήσεων τους σε όλη την έκταση του χρησιμοποιηθέντος ερωτηματολογίου, μοτίβο το οποίο θα διαφανεί ξεκάθαρα στη συνέχεια και κατά την ανάλυση κάθε ξεχωριστού τομέα που απαρτίζει την εργασιακή πραγματικότητα που βιώνει καθημερινά ο εκπαιδευτικός, ενδέχεται να έκρυβαν πίσω από αυτή τους την επιλογή μία μη ικανοποίηση σχετικά με τον τομέα της εργασιακής αυτής πραγματικότητας στον οποίο αναφερόταν η εν λόγω ερώτηση-θέση. Για το λόγο αυτό η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τρόπο τέτοιο ώστε να αναδεικνύονται ακόμα και οι μικρότερες και ίσως λανθάνουσες τάσεις των εκπαιδευτικών προς την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να μένουν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την εργασία τους συνολικά, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Koustelios & Kousteliou, 1998; Κούλης, 2016; Platsidou & Agaliotis, 2008; Koustelios, 2001a; Koustelios & Tsigilis, 2005; Μόττη-Στεφανίδη, 2000). Ελάχιστοι είναι πράγματι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που δηλώνουν τη συνολική τους δυσαρέσκεια από την εργασία τους (Πίνακας 136 & Γράφημα 93, σελ. 289).

Μία πτυχή του διδακτικού επαγγέλματος που έχει χαρακτηριστεί και μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία ως καθοριστικής σημασίας παράγοντας για τη διαμόρφωση της συνολικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την εργασία του, είναι η ικανοποίηση που του προσφέρει αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα (Ασπρίδης, 2013; Butt et al., 2005; Crossman & Harris, 2006; Dinham & Scott, 1998; Zembylas & Papanastasiou, 2004). Η μεγάλη αυτή σημασία της συγκεκριμένης πτυχής έχει να κάνει μεταξύ άλλων και με τα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα που εμπνέουν τον εκπαιδευτικό να ξεπερνά τον εαυτό του και τις ποικίλες δυσκολίες και να συνεχίζει πασχίζοντας για τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα για τους μαθητές του και για την σχολική μονάδα στο σύνολό της (Hackman & Oldham, 1975; Hackman, 1980; Μαρκάκη, 2008; Perševica, 2011).

Και στα πλαίσια της παρούσας μελέτης λοιπόν φάνηκε ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί μένουν σαφώς ικανοποιημένοι από το κεντρικό περιεχόμενο της εργασίας τους (Πίνακας 141 & Γράφημα 98, σελ. 293), επαληθεύοντας την προαναφερθείσα σχετική βιβλιογραφία που καταγράφει τη μεγάλη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διεθνώς από τον κύριο άξονα της εργασίας τους που δεν είναι άλλος από την ίδια τη διδασκαλία. Η μη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνήθως πηγάζει από άλλες παραμέτρους και πτυχές όπως είναι το μισθολογικό σκέλος (Koustelios, 2001b; Tsigilis, Zachopoulou & Grammatikopoulos, 2006; Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 1996; Panagopoulos, Goloni & Anastasiou, 2014), οι σχέσεις με τους κηδεμόνες των μαθητών, με τους συναδέλφους και με τη σχολική ηγεσία (Crossman & Harris, 2006; Perševica, 2011). Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που μένουν δυσαρεστημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα. Πρόκειται συνήθως για εκείνους που βρίσκονται στο φάσμα της εργασιακής εξουθένωσης, κατάσταση στην οποία τους έχουν οδηγήσει ποικίλοι παράγοντες ανάμεσα στους οποίους δεν είναι όμως αυτή καθαυτή η διδασκαλία. Φαίνεται μάλιστα ότι η ικανοποίηση από το διδακτικό επάγγελμα είναι ένα από τα δύο κρίσιμα «καταφύγια» των εκπαιδευτικών απέναντι στα συναισθήματα εξουθένωσης και δυσαρέσκειας που μπορεί να γεννιούνται στη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Με άλλα λόγια, ό,τι κι αν προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς στην σχολική πράξη, ό,τι κι αν τους δυσαρεστεί, η ικανοποίηση από τη διδασκαλία αποτελεί κίνητρο για την υπέρβαση όλων αυτών των δυσχερών παραγόντων και την απρόσκοπτη επιτέλεση ενός έργου που οι ίδιοι συχνά αντιλαμβάνονται ως λειτούργημα, ως μία καθοριστική συμβολή στη σταδιοδρομία και τη ζωή των μαθητών, αλλά και στη λειτουργία της κοινωνίας συνολικά.

Το δεύτερο αυτό καταφύγιο των εκπαιδευτικών είναι οι μαθητές τους και η ικανοποίηση που οι πρώτοι αντλούν από τη στάση, τη συμπεριφορά και τη συνεργασία τους με τους τελευταίους. Πράγματι η συγκεκριμένη πτυχή του διδακτικού επαγγέλματος διαδραματίζει και αυτή καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της συνολικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την εργασία του (Veldman et al., 2013; Chang, 2009; Spilt et al., 2011; Freinerg, 1999; Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μένουν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τους μαθητές τους, με ελάχιστους να επισημαίνουν τη δυσαρέσκειά τους από αυτό το σκέλος της εργασίας τους (Πίνακας 139 & Γράφημα 96, σελ. 291). Όσοι εκπαιδευτικοί μένουν δυσαρεστημένοι από τις δύο αυτές πτυχές του διδακτικού

έργου, δηλαδή από αυτό καθαντό το διδακτικό επάγγελμα και τους μαθητές, είναι σχεδόν βέβαιο ότι μένουν συνολικά δυσαρεστημένοι από την εργασία τους, ενώ οι πιθανότητες να βρίσκονται στο φάσμα της εργασιακής εξουθένωσης είναι ιδιαίτερα υψηλές. Άλλωστε στις δύο αυτές πτυχές του διδακτικού επαγγέλματος συμπυκνώνεται η ουσία του ρόλου του εκπαιδευτικού, τόσο ως μεταδότη γνώσεων, όσο και ως παιδαγωγού, έννοια στην οποία υπάγεται και ο ηθοπλαστικός του ρόλος, αλλά και μέντορα των μαθητών.

Το συμπέρασμα αυτό σχετικά με την ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Αναδεικνύει δε την ανάγκη για την προώθηση μιας στενότερης σχέσης και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους κηδεμόνες των μαθητών, σχέση η οποία επηρεάζει σημαντικά την σχέση των ίδιων των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Freinerg, 1999; Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009; Κούλης & Μπαγάκης, 2019; Henke, Choy, Geis & Broughman, 1996; Shen, Leslie, Spybrook & Ma, 2012).

Κατάλληλες πολιτικές για την κάλυψη της ανάγκης των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σχετικά με την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και με την καλλιέργεια της συνεργασίας με γονείς, κηδεμόνες, σχολική ηγεσία και κοινωνικούς φορείς, ανάγκη που αναλύθηκε παραπάνω, αναμένεται να συμβάλλει στην βελτίωση των παραπάνω σχέσεων και να βελτιώσει ακόμα περισσότερο την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από αυτό το σκέλος του διδακτικού τους επαγγέλματος.

Σε σχετικά υψηλά επίπεδα, χαμηλότερα όμως από τα αντίστοιχα των δύο προαναφερθεισών πτυχών οι οποίες συγκεντρώνουν τα εντονότερα αισθήματα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνοντας έτσι ως έναν βαθμό τα ευρήματα των Crossman & Harris (2006), Perševica (2011), Butt et al. (2005) και Dinham & Scott (1998), κινείται και η ικανοποίησή τους από τους συναδέλφους τους (Πίνακας 138, σελ. 290 & Γράφημα 95, σελ. 291). Μία μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν την ικανοποίησή τους από τη στάση, τη συμπεριφορά και τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους, με μία μικρή σχετικά μερίδα τους να μένουν δυσαρεστημένοι από το σκέλος αυτό της εργασίας τους.

Σε λίγο χαμηλότερα επίπεδα κινείται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση της σχολικής τους μονάδας (Πίνακας 137 & Γράφημα 94, σελ. 290). Η μεγάλη τους πλειοψηφία μένουν και πάλι ικανοποιημένοι από τη στάση, τη συμπεριφορά και τη συνεργασία τους με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, ειδικά όταν η τελευταία δημιουργεί ένα οικείο εργασιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από τη συνεχή ανατροφοδότηση και στήριξη των εκπαιδευτικών τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό, όταν χρειαστεί, επίπεδο (Leithwood & Jantzi, 2005; Lewandowski, 2005; Hipp & Bredeson, 1995; Hipp, 1997; Henke, Choy, Geis & Broughman, 1996; Shen, Leslie, Spybrook & Ma, 2012), αλλά και από μια κοινή στοχοθεσία στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Γκόλια, Τσιώλη, Μπελιάς & Κουστέλιος, 2013). Εντούτοις στην περίπτωση αυτή δηλώνεται από μία μεγαλύτερη μερίδα εκπαιδευτικών μια δυσαρέσκεια από το σκέλος αυτό της εργασίας τους, επαληθεύοντας έτσι και πάλι τη σχετική βιβλιογραφία, στις περιπτώσεις που απουσιάζει το αγαστό και εποικοδομητικό κλίμα συνεργασίας που περιγράφηκε παραπάνω (Butt et al., 2005; Crossman & Harris, 2006; Dinham & Scott, 1998; Perševica, 2011).

Μία σαφώς διαφορετική κατάσταση, από το ήδη διαμορφωθέν μοτίβο, μπορεί κανείς να παρατηρήσει στην περίπτωση της εργασιακής ικανοποίησης που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από τον περιβάλλοντα χώρο της σχολικής μονάδας. Αν και μια οριακή πλειοψηφία τους μένουν σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από το χώρο αυτό καθώς και τις συνολικότερες εγκαταστάσεις

του σχολείου, πολύ μεγάλη είναι και η μερίδα αυτών που κινούνται σε επίπεδα δυσαρέσκειας, η οποία ορισμένες φορές είναι ακόμα και έντονη από το σκέλος αυτό της εργασίας (Πίνακας 140 & Γράφημα 97, σελ. 292). Το ζήτημα αυτό εγείρει προβληματισμό, καθώς καταδεικνύει τις έντονες ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την επιτέλεση του έργου τους. Μολονότι δεν αποτελεί καθοριστικής σημασίας παράγοντα για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, εντούτοις μια υψηλή ποιότητα εγκαταστάσεων και υλικοτεχνικών υποδομών δύναται να βελτιώσει περαιτέρω την εκπαιδευτική διαδικασία διευκολύνοντας το έργο των διδασκόντων μέσω της αξιοποίησης νέων μέσων και άρτιων δομών. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να υλοποιούν με μεγαλύτερη ευκολία καινοτόμες δράσεις και να αξιοποιούν νέες διδακτικές μεθόδους οι οποίες θα ήταν πολύ δυσκολότερο να βρουν εφαρμογή μέσα σε ένα περιβάλλον ελλειμματικό ως προς το επίπεδο του σχετικού εξοπλισμού.

Όσον αφορά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις επιμέρους πτυχές του διδακτικού επαγγέλματος που υπάγονται στις περιγραφείσες παραπάνω ευρύτερες θεματικές ως προς τις οποίες μελετήθηκε σε πρώτη φάση η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τα αντίστοιχα με αυτές σκέλη του διδακτικού επαγγέλματος, βρέθηκαν τα παρακάτω.

Φαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί μένουν ιδιαίτερα έντονα ικανοποιημένοι από τη σημασία που αντιλαμβάνονται ότι έχει ο ρόλος τους για τη ζωή και τη σταδιοδρομία των μαθητών τους, αλλά και για την κοινωνία στο σύνολό της (Πίνακας 155, σελ. 302 & Γράφημα 111, σελ. 303). Ιδιαίτερα ικανοποιημένοι φαίνονται και από τη δημιουργικότητα την οποία ενέχει το διδακτικό τους επάγγελμα (Πίνακας 154 & Γράφημα 110, σελ. 302) καθώς και από την αποτελεσματική τους συνεργασία με τους μαθητές τους στα πλαίσια του μαθήματος (Πίνακας 157, σελ. 303 & Γράφημα 113, σελ. 304). Ιδιαίτερα υψηλά είναι και τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την αίσθηση τους ότι το επάγγελμά τους συμβάλλει καθοριστικά στην προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη (Πίνακας 156 & Γράφημα 112, σελ. 303), καθώς και από το ότι το επάγγελμα αυτό είναι από τη φύση του ευχάριστο (Πίνακας 153 & Γράφημα 109, σελ. 301) από τη στιγμή που έχει να κάνει με αγνές ψυχές, με μικρά παιδιά, τα οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να πλάσει ως προσωπικότητες ως ανθρώπους, ως μελλοντικούς πολίτες και επιστήμονες. Ο σεβασμός τον οποίο τρέφουν οι μαθητές στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα έντονης ικανοποίησής του (Πίνακας 159, σελ. 304 & Γράφημα 115, σελ. 305) και ταυτόχρονα μία από τις πτυχές της εργασίας που ενισχύουν την αυτοεκτίμησή του καθώς και τη συχνότητα συναισθημάτων υψηλής προσωπικής επίτευξης. Στην κατεύθυνση αυτή συμβάλλει και η αναγνώριση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν οι μαθητές στη δουλειά τους και στον κόπο τον οποίο καταβάλλουν καθημερινά προκειμένου να τους βοηθήσουν να μάθουν να εξελιχθούν και να σταδιοδρομήσουν (Πίνακας 158 & Γράφημα 114, σελ. 304). Οι αγαστές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους καθώς και η εποικοδομητική συνεργασία που αναπτύσσεται στα πλαίσια των σχέσεων αυτών συμβάλλουν τα μάλα στη συνολικότερη ικανοποίηση που αντλούν οι πρώτοι από την εργασία τους (Πίνακας 149 & Γράφημα 105, σελ. 299). Ικανοποιημένοι, σε μικρότερο βέβαια βαθμό σε σχέση με τις προαναφερθείσες πτυχές, νιώθουν οι εκπαιδευτικοί και από την εποικοδομητική τους συνεργασία με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας (Πίνακας 146 & Γράφημα 102, σελ. 298) καθώς και από την αίσθηση ότι ο εκάστοτε διευθυντής τους στέκεται δίπλα τους (Πίνακας 147 & Γράφημα 103, σελ. 298) και τους βοηθά όταν χρειάζεται (Πίνακας 143 & Γράφημα 99, σελ. 296) κατανοώντας τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν είτε εντός είτε εκτός της σχολικής τάξης (Πίνακας 145 & Γράφημα 101, σελ. 297). Στον ίδιο αυτό βαθμό, που όπως αναφέραμε είναι χαμηλότερος σε σχέση με τις πτυχές του διδακτικού επαγγέλματος που έχουν να κάνουν με τους μαθητές και με αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα, μένουν

ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί από το φιλικό κλίμα που εντοπίζουν να επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων τους (Πίνακας 150 & Γράφημα 106, σελ. 300), από τη βοήθεια που οι τελευταίοι τους προσφέρουν όταν χρειάζεται (Πίνακας 148 & Γράφημα 104, σελ. 299) καθώς και από τη δίκαιη προς όλους συμπεριφορά της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας (Πίνακας 144 & Γράφημα 100, σελ. 297). Λιγότερο ικανοποιημένοι μένουν οι εκπαιδευτικοί από την ασφάλεια (Πίνακας 162 & Γράφημα 118, σελ. 306), την καταλληλότητα (Πίνακας 161, σελ. 305 & Γράφημα 117, σελ. 306) και τη γενικότερη εικόνα του περιβάλλοντος χώρου αλλά και των εγκαταστάσεων της σχολικής μονάδας (Πίνακας 160 & Γράφημα 116, σελ. 305) καθώς και από την ποιότητα της συνεργασίας που αναπτύσσεται ανάμεσα στους συναδέλφους τους (Πίνακας 151 & Γράφημα 107, σελ. 300).

Τα πολύ υψηλά επίπεδα ικανοποίησης οφείλονται ως έναν βαθμό και στην ίδια την φύση της έρευνας. Τόσο η αυτοαναφορικότητα όσο και το υπό διερεύνηση αντικείμενο είναι σημεία στα οποία είναι απαραίτητο να σταθεί κανείς για να έχει μια ευρύτερη εικόνα των αποτελεσμάτων. Πράγματι, το πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους, είναι ένα αντικείμενο το οποίο είναι δύσκολο να διερευνηθεί. Η μεγάλη αξιοπιστία, η εγκυρότητα αλλά και η στάθμιση του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε στην ελληνική πραγματικότητα, και το οποίο όπως ήδη έχει αναφερθεί στο μεθοδολογικό σκέλος καλύπτει ένα ιδιαίτερα ευρύ φάσμα πτυχών της καθημερινής εργασιακής πραγματικότητας που βιώνει ο εκπαιδευτικός, δεν αρκούν πάντοτε για το σχηματισμό της πραγματικής, και μάλιστα με ακρίβεια, εικόνας της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Δεν είναι εύκολο, όπως ήδη αναφέραμε, ένας εκπαιδευτικός να απαντήσει σε κάποια ερώτηση αρνητικά, δηλαδή εκφράζοντας τη δυσαρέσκειά του σχετικά με κάποια πτυχή του επαγγέλματός του.

Μία ενδεχόμενη αρνητική απάντηση που συνεπάγεται μη ικανοποίηση από το επάγγελμα για μία συγκεκριμένη πτυχή του, μπορεί να φέρνει τον εκπαιδευτικό σε δύσκολη θέση, να τον κάνει να νιώθει άβολα και να τον οδηγεί στο να μην εκφράζεται εν τέλει απερίφραστα για την πραγματική του άποψη.

Η ύπαρξη ωστόσο της ουδέτερης απάντησης στην κλίμακα likert που χρησιμοποιήθηκε, καλύπτει μια ενδεχομένη αβεβαιότητα των αποτελεσμάτων και προσδίδει στην έρευνα την αξιοπιστία που θα διακυβευόταν σε διαφορετική περίπτωση λόγω της ευαισθησίας των ζητημάτων τα οποία η ίδια θίγει. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί που ενδεχομένως να ήθελαν αυθορμήτως να απαντήσουν αρνητικά σε κάποια ερώτηση-θέση, φαίνεται να προτίμησαν να σημειώσουν την ουδέτερη απάντηση, η οποία ενώ σε ορισμένες ερωτήσεις ήταν σχετικά περιορισμένη (Πίνακας 155, σελ. 302 & Γράφημα 111, σελ. 303), εντούτοις σε ερωτήσεις όπου η έκφραση της ικανοποίησης ήταν σε γενικές γραμμές μικρότερη φάνηκε να καταλαμβάνει ένα πολύ μεγάλο σχετικά μέρος της ποσοστιαίας κατανομής των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (Πίνακας 151 & Γράφημα 107, σελ. 300).

Μπορεί με άλλα λόγια, εκεί όπου η ικανοποίηση δεν ήταν τόσο έντονη εκ μέρους των εκπαιδευτικών, να λειτουργήσει η ουδέτερη απάντηση ως «καταφύγιο» της έκφρασης της δυσαρέσκειάς τους. Με τον τρόπο αυτό, αναδεικνύεται το λιγότερο μία συγκριτική σχέση όσον αφορά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Έτσι, οι πτυχές του διδακτικού επαγγέλματος για τις οποίες εκφράστηκαν παραπάνω τα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης φαίνεται να αποτελούν πράγματι τους σημαντικότερους παράγοντες της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά οι πτυχές στις οποίες μολονότι και πάλι εκφράστηκαν αρκετά υψηλά επίπεδα ικανοποίησης, τείνουν ωστόσο να εμφανίζονται σε χαμηλότερες θέσεις

ως προς την εκφραζόμενη ικανοποίηση, ενδέχεται να εκφράζουν μια μερική δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών από τα συναφή με αυτές σκέλη του επαγγέλματος (Γράφημα 119, σελ. 311).

Αξίζει στο σημείο αυτό να σταθούμε στο μοτίβο το οποίο φάνηκε να σκιαγραφείται αναφορικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το μοτίβο αυτό όπως φάνηκε παραπάνω χαρακτηρίζεται από μία έντονη ικανοποίησή των τελευταίων από τις διάφορες πτυχές της εργασίας τους (Γράφημα 119, σελ. 311).

Όπως περιγράφηκε παραπάνω οι διάφορες πτυχές του διδακτικού έργου ως προς τις οποίες εξετάστηκαν τα επίπεδα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μπορούν να ομαδοποιηθούν με βάση το περιεχόμενό τους σε πέντε μεγάλες κατηγορίες, οι οποίες έχουν να κάνουν με την ικανοποίηση που αυτοί αντλούν από τους μαθητές τους, από τους συναδέλφους τους, από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα καθώς και από τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις του σχολείου. Οι πτυχές που εντάσσονται σε καθεμιά εκ των κατηγοριών αυτών φάνηκε να είναι μεταξύ τους ιδιαίτερα έντονα συσχετισμένες. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να μένουν ταυτόχρονα ικανοποιημένοι και από τη στάση και από τη συμπεριφορά άλλα και από τη συνεργασία τους με τους μαθητές τους (Πίνακας 208, σελ. 349). Το ίδιο παρατηρείται και στην περίπτωση της ικανοποίησης από τους συναδέλφους και τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας (Πίνακας 208, σελ. 349). Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να μένουν ταυτόχρονα δυσαρεστημένοι από τις διάφορες παραμέτρους που καθορίζουν την ποιότητα του περιβάλλοντος χώρου και των εγκαταστάσεων της σχολικής μονάδας (Πίνακας 208, σελ. 349). Στο ίδιο μοτίβο, οι εκπαιδευτικοί μένουν ταυτόχρονα απόλυτα ικανοποιημένοι από τα διάφορα χαρακτηριστικά της εργασίας τους, τα οποία προσδιορίζουν την ικανοποίησή τους από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα (Πίνακας 208, σελ. 349).

Μεγάλο ενδιαφέρον όμως παρουσιάζουν και οι σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών αυτών, στα πλαίσια της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Φάνηκε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα τείνουν να νιώθουν επίσης ικανοποιημένοι και από τους μαθητές τους, τους συναδέλφους τους, τη διεύθυνση, καθώς και τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας (Πίνακας 210, σελ. 352). Η ικανοποίηση επομένως του εκπαιδευτικού από αυτό καθαυτό το επάγγελμά του φαίνεται να επιδρά καθοριστικά στην ικανοποίησή του από όλες τις άλλες πτυχές της εργασίας του. Ειδικότερα, φάνηκε να είναι ιδιαίτερα έντονη η σχέση ανάμεσα στη ικανοποίηση από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα και την αντίστοιχη ικανοποίηση από τους μαθητές (Πίνακας 210, σελ. 352).

Βρέθηκε επιπλέον ότι όσοι εκπαιδευτικοί μένουν ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους τείνουν να μένουν επίσης ικανοποιημένοι και από τους μαθητές τους, αλλά και από την διεύθυνση της σχολικής τους μονάδας (Πίνακας 210, σελ. 352). Τέλος, αναδεικνύεται μία αξιοσημείωτη σύνδεση ανάμεσα στην ικανοποίηση από τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας και την αντίστοιχη ικανοποίηση από τους μαθητές αλλά και από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα (Πίνακας 210, σελ. 352).

Φαίνεται ουσιαστικά ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επιδρούν καθοριστικά στη συνολική ικανοποίηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός από την εργασία του είναι η ικανοποίησή του από αυτό καθαυτό το διδακτικό του επάγγελμα (Ασπρίδης, 2013; Butt et al., 2005; Crossman & Harris, 2006; Dinham & Scott, 1998; Zembylas & Papanastasiou, 2004) καθώς και η ικανοποίηση από τους μαθητές του (Veldman et al., 2013; Chang, 2009; Spilt et al., 2011;

Freinerg, 1999; Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009), επαληθεύοντας έτσι τα ευρήματα των προαναφερθεισών σχετικών ερευνών. Κι αυτό διότι οι δύο αυτές πτυχές της συνολικής ικανοποίησης που αντλεί ο εκπαιδευτικός από την εργασία του φάνηκε να επηρεάζουν πολύ έντονα όλες τις υπόλοιπες πτυχές της ικανοποίησης αυτής (Πίνακας 210, σελ. 352). Από την άλλη πλευρά ο λιγότερο σημαντικός φαίνεται να είναι ο παράγοντας της ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Κι αυτό διότι η πτυχή αυτή της συνολικής ικανοποίησης φάνηκε να επηρεάζει σχετικά ασθενώς τις διάφορες άλλες πτυχές της ικανοποίησης αυτής. Εξάιρεση αποτελεί εδώ η ικανοποίηση τους εκπαιδευτικού από τους συναδέλφους του (Πίνακας 210, σελ. 352). Γιατί όμως λαμβάνουμε την εικόνα αυτή;

Φαίνεται λοιπόν ότι όταν ο εκπαιδευτικός μένει ικανοποιημένος από αυτό καθαυτό το διδακτικό του επάγγελμα, του δημιουργούνται τόσο θετικά συναισθήματα, ώστε τείνει να αντικρίζει υπό ένα θετικό πρίσμα κάθε άλλη πτυχή της σχολικής ζωής. Μάλιστα, τα θετικά συναισθήματα ικανοποίησης που αντλεί καθημερινά από το κύριο αντικείμενο της εργασίας του, δηλαδή τη διδασκαλία και την παιδαγωγική, τείνουν να επηρεάζουν θετικά τη στάση του απέναντι στους μαθητές του, τους συναδέλφους του και δευτερευόντως στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Η θετική αυτή στάση δύναται να συμπαρασύρει και τους υπόλοιπους πρωταγωνιστές της σχολικής μονάδας, δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα στην τάξη και το σύλλογο των διδασκόντων, κάτι που αν επιτευχθεί συμβάλλει καθοριστικά στην καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας, με ότι αυτό συνεπάγεται στο επίπεδο της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Σε κάθε περίπτωση, ακόμα και αν ένα τέτοιο κλίμα δεν εμπεδωθεί, ο εκπαιδευτικός τείνει να μην λαμβάνει τόσο υπόψη τα κακώς κείμενα και να μην επηρεάζεται έντονα από αυτά. Όταν η ικανοποίηση από το κύριο αντικείμενο της εργασίας είναι μεγάλη, τα διάφορα άλλα προβλήματα που ενδέχεται να ανακύπτουν στην καθημερινή σχολική πράξη φαντάζουν σαφώς μερικότερα. Αν μάλιστα και η στάση των μαθητών απέναντι στον εκπαιδευτικό είναι θετική και τον ικανοποιεί, τότε φαίνεται να πολλαπλασιάζονται τα προαναφερθέντα θετικά συναισθήματά του, με ό,τι αυτά συνεπάγονται, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, για τη στάση του, για την οπτική του αναφορικά με τους υπόλοιπους παράγοντες ικανοποίησης καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο οι παράγοντες αυτοί επιδρούν στη συνολική του ικανοποίηση. Κι αυτό διότι η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα επηρεάζεται καθοριστικά από την ικανοποίησή του από τους μαθητές του. Πράγματι στα πλαίσια της διδασκαλίας και της παιδαγωγικής, που αποτελούν τα δύο σκέλη του διδακτικού επαγγέλματος, τον πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζουν οι μαθητές. Όταν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί μένουν ικανοποιημένοι από τους μαθητές τους τείνουν να είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι και από αυτό καθαυτό το επάγγελμα.

Η ικανοποίηση από τη διεύθυνση παίζει πιθανότατα τον μικρότερο ρόλο στην εικόνα της συνολικής ικανοποίησης που αντλεί ο εκπαιδευτικός από την εργασία του, καθώς οι υπόλοιποι παράγοντες είναι αυτοί που κυριαρχούν στη διαμόρφωση της εικόνας αυτής. Εξάιρεση όπως σημειώσαμε αποτελεί η περίπτωση της ικανοποίησης από τους συναδέλφους, όπου η πτυχή της διεύθυνσης φαίνεται να διαδραματίζει το σημαντικό ρόλο. Διεύθυνση και συνάδελφοι αποτελούν στην ουσία τον άμεσο επαγγελματικό περίγυρο του εκπαιδευτικού. Όταν ο εκπαιδευτικός μένει ικανοποιημένος από τους συναδέλφους του, φαίνεται να μένει ικανοποιημένος και από τη διεύθυνση του σχολείου, καθώς φαίνεται να διαμορφώνεται ένα γενικότερο θετικό κλίμα στα πλαίσια του συλλόγου. Αντιθέτως, όταν υπάρχει δυσaráεσκεια από τους συναδέλφους τείνει να υπάρχει ομοιοτρόπως δυσaráεσκεια και από τη διεύθυνση. Επί της ουσίας ο συνδυασμός των δύο αυτών πτυχών αποτυπώνει την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το κλίμα που επικρατεί στο σύλλογο της σχολικής μονάδας. Όταν ο εκπαιδευτικός μένει ικανοποιημένος από το κλίμα στο σύλλογο του σχολείου, συνήθως μένει

ικανοποιημένος τόσο από τη διεύθυνση όσο και από τους συναδέλφους. Όταν ο εκπαιδευτικός αντιθέτως μένει δυσαρεστημένος από το κλίμα αυτό, συνηθώς η δυσαρέσκειά του εντοπίζεται τόσο στη στάση των συναδέλφων του όσο και στην αντίστοιχη στάση της σχολικής ηγεσίας.

Στο σημείο αυτό θα σταθούμε στην επίδραση ορισμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στην ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία τους.

Ο τύπος εργασίας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την ικανοποίησή τους από τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται, με τους εκπαιδευτικούς των ημιαστικών περιοχών να τείνουν να μένουν περισσότερο ικανοποιημένοι από την παράμετρο αυτή της εργασίας τους σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε αστικές και αγροτικές περιοχές (Πίνακες 221, 222 & 223, σελ. 374). Οι σχολικές μονάδες των ημιαστικών περιοχών συνδυάζουν τόσο ένα ικανοποιητικό επίπεδο υλικοτεχνικού εξοπλισμού το οποίο συχνά λείπει από τις σχολικές μονάδες των αγροτικών περιοχών όσο και ένα ευχάριστο φυσικό περιβάλλον το οποίο λείπει από τη συντριπτική πλειοψηφία των σχολικών μονάδων των αστικών περιοχών και ιδιαίτερα των μεγάλων αστικών κέντρων.

Ο τύπος εργασίας των εκπαιδευτικών συνδέεται επίσης με την συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους αλλά και με την ικανοποίησή τους από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα (σελ. 374). Πράγματι, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές τείνουν να είναι ελαφρώς περισσότερο συνολικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους καθώς και περισσότερο ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα σε σχέση με εκείνους που εργάζονται σε αστικές περιοχές. Το γεγονός αυτό οφείλεται μεταξύ άλλων και στην αντίληψη των μελών των μικρότερων κοινωνιών για τη σημασία του ρόλου που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός. Εκεί όπου οι σχέσεις του σχολείου με την κοινότητα είναι πολύ στενότερες η θέση του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντική με αποτέλεσμα και η αναγνώριση στο πρόσωπο του να είναι ακόμα μεγαλύτερη. Μία τέτοια αναγνώριση και η συναίσθηση της σημασίας του ρόλου του οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης.

Ένα ακόμα εύρημα είναι και το ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σχετίζεται ελαφρώς με την ικανοποίησή τους από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά της διεύθυνσης της σχολικής τους μονάδας (σελ. 374). Η συνέχιση των σπουδών πέραν του αρχικού πτυχίου δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς μεταξύ άλλων να ενισχύσουν το υπόβαθρό τους πάνω στο επιστημονικό τους αντικείμενο καθώς και στις γνώσεις Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, αλλά και να καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες καθώς και τις δεξιότητες συνεργασίας με τους υπόλοιπους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι ακόμα και οι ακανθώδεις ορισμένες φορές σχέσεις με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας μπορούν να εξομαλυνθούν μέσω των προαναφερθεισών ωφελειών της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών.

Δε φάνηκε η βαθμίδα εκπαίδευσης, η σχέση εργασίας, καθώς και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Πίνακας 224, σελ. 375) να επιδρούν στις διάφορες πτυχές της εργασιακής τους ικανοποίησης.

1.2.1. Εργασιακή Ικανοποίηση και Προφίλ Επιμόρφωσης

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν οι σχέσεις που βρέθηκε να υπάρχουν ανάμεσα στις διάφορες πτυχές της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και στο επιμορφωτικό τους προφίλ.

Βρέθηκε, λοιπόν, ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος (σελ. 379), σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια (σελ. 379), σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων (σελ. 380), καθώς και σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης (σελ. 380) συνδέεται με αυξημένα επίπεδα ικανοποίησής τους από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή που συμμετέχουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες τείνουν να αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση από αυτή καθαυτή την εργασία τους σε σχέση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος (σελ. 379), καθώς και σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης (σελ. 380) επηρεάζει την ικανοποίηση που αυτοί αντλούν από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε τέτοιες δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης τείνουν να αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους, σε σχέση με τους συναδέλφους τους.

Όσοι εκπαιδευτικοί μένουν συνολικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους, αλλά και ειδικότερα εκείνοι που αντλούν μεγάλη ικανοποίηση από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα καθώς και από τη συνεργασία, τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών τους, τείνουν να μην αντικρίζουν την έλλειψη ενδιαφέροντος ως σημαντικό επιμορφωτικό εμπόδιο (Πίνακας 228, σελ. 380). Η ικανοποίησή τους από την εργασία τους συνολικά, αλλά και από τις προαναφερθείσες κομβικής σημασίας πτυχές της, τους δημιουργεί ισχυρά κίνητρα για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της καθημερινής διδακτικής πρακτικής τους προς όφελος τόσο των ίδιων όσο και κυρίως των μαθητών.

1.3. Εργασιακή Εξουθένωση

Αναφορικά με τον τρίτο ερευνητικό άξονα, δηλαδή τη διερεύνηση των επιπέδων εργασιακής εξουθένωσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της εργασίας τους, τα συμπεράσματα τα οποία ανέκυψαν παρατίθενται παρακάτω.

Η διερεύνηση αυτή συνίσταται στην μελέτη της συχνότητας εμφάνισης τριών διαφορετικών ειδών συναισθημάτων και συμπεριφορών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Μελετώνται λοιπόν τα επίπεδα προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών, τα επίπεδα της συναισθηματικής τους αποστράγγισης καθώς και τα επίπεδα της αποπροσωποποίησής τους στα πλαίσια της εργασίας τους. Όσον αφορά τα επίπεδα προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών, αυτά καθορίζονται με βάση τη συχνότητα με την οποία οι τελευταίοι βιώνουν τέτοιου είδους συναισθήματα· μελετάται δηλαδή το πόσο συχνά νιώθουν ότι καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εργασίας τους, ότι καταφέρνουν να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους που οι ίδιοι θέτουν και ότι καταφέρνουν τελικά να συμβάλουν θετικά στη ζωή και τη σταδιοδρομία των μαθητών τους.

Φαίνεται ότι μία μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βιώνουν πολύ συχνά τέτοιου είδους συναισθήματα, γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα υψηλά τα επίπεδα της προσωπικής τους επίτευξης (Πίνακας 195, σελ. 330 & Γράφημα 144, σελ. 331). Επαληθεύονται έτσι τα ευρήματα τόσο των Papastylίου, Kaila & Polychronopoulos (2009), οι οποίοι επισημαίνουν ακριβώς αυτά τα θετικά συναισθήματα επίτευξης των Ελλήνων εκπαιδευτικών και την αποφασιστική τους συμβολή στην καλύτερη διαχείριση κάθε σχετικού με την εργασία προβληματισμού τους, ακόμα και της ελλειπούς κατά περίπτωση ικανοποίησής τους, καταστάσεις στις οποίες ενδεχομένως να οδηγούν άλλες πτυχές της σχολικής ζωής που δεν άπτονται απαραίτητα αυτού

καθαιτού του διδακτικού επαγγέλματος, όσο και άλλων σχετικών ερευνών (Κάντας, 2001; Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006; Kantas & Vassilaki, 1997; Koustelios, 2001a; Koustelios & Tsigilis, 2005). Το γεγονός της αυξημένης συχνότητας βίωσης τέτοιας φύσης συναισθημάτων σημαίνει με τη σειρά του ότι ως προς αυτή τη διάστασή της, η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών κινείται σε χαμηλά επίπεδα. Υπάρχει βέβαια και μία αρκετά μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών που βιώνουν πιο σπάνια τέτοια συναισθήματα.

Όσον αφορά τα επίπεδα συναισθηματικής αποστράγγισης των εκπαιδευτικών, αυτά καθορίζονται με βάση τη συχνότητα με την οποία οι τελευταίοι βιώνουν τέτοιου είδους συναισθήματα· μελετάται δηλαδή το πόσο συχνά νιώθουν ότι κουράζονται συναισθηματικά και ψυχικά, ότι έχουν φθαρεί από την καθημερινή σχολική πράξη, ότι νιώθουν κουρασμένοι στη σκέψη ότι μία ακόμα σχολική ημέρα φτάνει προ των πυλών.

Φαίνεται ότι και πάλι μία μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βιώνουν σπάνια τέτοιου είδους συναισθήματα γεγονός το οποίο καθιστά τα επίπεδα της συναισθηματικής τους αποστράγγισης χαμηλά (Πίνακας 193, σελ. 329 & Γράφημα 142, σελ. 330). Επαληθεύονται έτσι τα ευρήματα των Κάντας (2001), Antoniou, Polychroni & Vlachakis (2006), Kantas & Vassilaki (1997), Koustelios (2001a) και Koustelios & Tsigilis (2005), ενώ το γεγονός της μειωμένης συχνότητας βίωσης τέτοιας φύσης συναισθημάτων συνεπάγεται με τη σειρά του ότι ως προς αυτή τη διάστασή της, η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών κινείται και πάλι σε χαμηλά επίπεδα. Και αυτήν τη φορά όμως υπάρχει μία αξιοσημείωτη μερίδα των εκπαιδευτικών που βιώνουν συχνότερα τέτοια συναισθήματα συναισθηματικής εξουθένωσης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί βέβαια είναι λιγότεροι από τους εκπαιδευτικούς που στην προηγούμενη περίπτωση φάνηκε να βιώνουν λιγότερο συχνά συναισθήματα υψηλής προσωπικής επίτευξης.

Τέλος όσον αφορά τα επίπεδα αποπροσωποποίησης των εκπαιδευτικών, αυτά καθορίζονται με βάση τη συχνότητα με την οποία οι τελευταίοι βιώνουν τέτοιου είδους συναισθήματα και εκδηλώνουν αντίστοιχες συμπεριφορές· μελετάται δηλαδή το πόσο συχνά νιώθουν ότι έχουν αποστασιοποιηθεί από τους μαθητές τους, ότι έχουν γίνει περισσότερο σκληροί συναισθηματικά καθώς και το πόσο συχνά συμπεριφέρονται απρόσωπα και αποστασιοποιημένα στα πλαίσια της καθημερινής διδακτικής πράξης.

Φαίνεται στο σημείο αυτό ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πολύ σπάνια συμπεριφέρονται απρόσωπα και αποστασιοποιημένα στους μαθητές τους και ότι εξίσου σπάνια βιώνουν τέτοιου είδους συναισθήματα (Πίνακας 194 & Γράφημα 143, σελ. 330). Επαληθεύονται έτσι τα ευρήματα των Κάντας (2001), Antoniou, Polychroni & Vlachakis (2006), Kantas & Vassilaki (1997), Koustelios (2001a) και Koustelios & Tsigilis (2005). Τα επίπεδα λοιπόν της αποπροσωποποίησης των εκπαιδευτικών είναι πάρα πολύ χαμηλά και ως εκ τούτου ως προς αυτή τη διάστασή της, η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών κινείται επίσης σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί αυτή τη φορά φαίνεται να βιώνουν συχνά τέτοιου είδους συναισθήματα.

Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι συνολικά βιώνουν πολύ χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης στα πλαίσια της σχολικής πράξης, εύρημα που επαληθεύει τις προαναφερθείσες σχετικές μελέτες (Κάντας, 2001; Antoniou, Polychroni & Vlachakis, 2006; Kantas & Vassilaki, 1997; Koustelios, 2001a; Koustelios & Tsigilis, 2005). Τα χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης εντοπίζονται στη διάσταση της αποπροσωποποίησης, αμέσως μετά στη διάσταση της συναισθηματικής αποστράγγισης, ενώ λίγο υψηλότερα είναι τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης στη διάσταση της προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών. Ακόμα όμως και στη διάσταση αυτή τα επίπεδα της εργασιακής εξουθένωσης παραμένουν πολύ χαμηλά.

Όσον αφορά τις επιμέρους πτυχές της εργασιακής εξουθένωσης, καθεμιά εκ των οποίων υπάρχει σε κάποια από τις προαναφερθείσες διαστάσεις της, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία δείχνουν σε καθημερινή σχεδόν βάση ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου (Πίνακας 185 & Γράφημα 134, σελ. 323). Οι μαθητές δεν επιρρίπτουν σχεδόν ποτέ τα προβλήματά τους στους δασκάλους τους (Πίνακας 192, σελ. 328 & Γράφημα 141, σελ. 329). Αντιθέτως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι εκείνοι που πασχίζουν σχεδόν πάντα να βοηθούν τους μαθητές τους να αντιμετωπίσουν τις διάφορες δυσκολίες τους, ακόμα και όταν αυτές δεν άπτονται της διδακτικής πράξης αλλά κινούνται σε προσωπικό-οικογενειακό επίπεδο. Φαίνεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν σχεδόν καθημερινά ότι το διδακτικό επάγγελμά τους έχει ευαισθητοποιήσει καθώς τους φέρνει σε επαφή με αθώες παιδικές ψυχές, με μικρά παιδιά τα οποία καλούνται όχι απλώς να διδάξουν και να φέρουν σε επαφή με τα διάφορα επιστημονικά αντικείμενα αλλά να διαπλάσσουν ως χαρακτήρες, ως επιστήμονες, ως μελλοντικούς πολίτες (Πίνακας 180 & Γράφημα 129, σελ. 319, Πίνακας 181 & Γράφημα 130, σελ. 320). Το εύρημα αυτό αναφορικά με τον κρίσιμη σημασίας ηθοπλαστικό ρόλο του εκπαιδευτικού επιβεβαιώνει τα ευρήματα μιας πληθώρας σχετικών μελετών (Bernstein & Brannen, 1996; Campbell & Neill, 1994; Croll, 1996; Drummond, 1993; Evans, Packwood, Neill & Campbell, 1994; Hughes, 1995; Osborn & Black, 1994; Osborn, Broadfoot, Abbott, Croll & Pollard, 1992; Pollard, Broadfoot, Croll, Osborn & Abbott, 1994; Webb, 1993; Webb, 1994), που επισημαίνουν ότι η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να εμφυσήσει στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό πλαίσιο, στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στο ίδιο το περιεχόμενο της διδασκαλίας ύλης υψηλής αξίας και ιδεώδη αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της γοητείας που ασκεί το επάγγελμά του εκπαιδευτικού στους ασκούντες το καθώς και του κύρους που αυτό απολαμβάνει στα πλαίσια της κοινωνίας. Τα χαρακτηριστικά αυτά που αναδεικνύουν το διδακτικό επάγγελμα σε λειτουργήμα, συμβάλλουν καθοριστικά στη βίωση εκ μέρους των λειτουργών του ιδιαίτερα χαμηλών επιπέδων εργασιακής εξουθένωσης. Όταν πτυχές της εκπαιδευτικής πράξης ή της οργανωσιακής δομής της εκπαίδευσης καθιστούν δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς το να επιδιώξουν τη διάχυση αξιών και ιδανικών στη διδασκαλία, εξαιτίας μεταξύ άλλων ενδεχόμενων συγκρουόμενων προσδοκιών εντός και εκτός των διαφόρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τότε είναι πιο πιθανό να εμφανιστούν έντονα συναισθήματα εργασιακής εξουθένωσης (Kelchtermans, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι μπορούν εύκολα και σχεδόν σε καθημερινή βάση να δημιουργήσουν μία άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές (Πίνακας 187 & Γράφημα 136, σελ. 325), κατανοώντας μάλιστα πώς οι τελευταίοι αισθάνονται και αγγίζοντας τους εκάστοτε προβληματισμούς τους (Πίνακας 174 & Γράφημα 123, σελ. 315). Η δυνατότητα αυτή ακριβώς να αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί με μία μόνο ματιά, με μία απλή συζήτηση τις σκέψεις που προβληματίζουν τους μαθητές τους συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία μιας θετικής ατμόσφαιρας ενός οικογενειακού κλίματος εντός της σχολικής τάξης κάτι που φυσικά προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλει στην επίτευξη εξαιρετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά και στην εμπέδωση ενός εποικοδομητικού κλίματος συνεργασίας και στη σχολική μονάδα συνολικά.

Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πάρα πολύ συχνά ενθουσιασμένοι από την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων των μαθητών τους (Πίνακας 177 & Γράφημα 126, σελ. 317) καθώς και από την ιδιαίτερα ουσιαστική και εποικοδομητική καθημερινή συνεργασία μαζί τους (Πίνακας 188, σελ. 325 & Γράφημα 137, σελ. 326). Είναι πάρα πολύ σπάνιο οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ότι δεν αντέχουν να συνεχίσουν το επάγγελμά τους, ότι ο κόμπος έχει φτάσει στο χτένι (Πίνακας 190 & Γράφημα 139, σελ. 327), όπως πολύ σπάνιο είναι και το αίσθημα της

συναισθηματικής φθοράς από την καθημερινή επαφή με ανθρώπους στα πλαίσια της εργασίας τους (Πίνακας 176 & Γράφημα 125, σελ. 316). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να φτάνουν πολύ συχνά στο σχολείο τους με δύναμη και ενεργητικότητα για να προσφέρουν τα μέγιστα στους μαθητές πρωτίστως και κατ' επέκταση στη σχολική μονάδα (Πίνακας 182 & Γράφημα 131, σελ. 321). Πολύ σπάνια αισθάνονται κουρασμένοι ακόμα και στην αρχή της μέρας, μόνο και μόνο στη σκέψη ότι πρέπει να αντιμετωπίσουν μία ακόμα μέρα στη δουλειά (Πίνακας 173 & Γράφημα 122, σελ. 314), ενώ εξίσου σπάνια νιώθουν ότι συμπεριφέρονται απρόσωπα σε ορισμένους μαθητές τους (Πίνακας 175, σελ. 315 & Γράφημα 124, σελ. 316). Σπάνια, ωστόσο λίγο συχνότερα σε σχέση με πριν, αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί απογοητευμένοι από την εργασία τους για διάφορους λόγους (Πίνακας 183, σελ. 321 & Γράφημα 132, σελ. 322), ενώ πιο συχνά είναι τα συναισθήματα σωματικής κούρασης και εξουθένωσης (Πίνακας 178, σελ. 317 & Γράφημα 127, σελ. 318).

Πάρα πολύ συχνά είναι ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς τα συναισθήματα ότι επηρεάζουν θετικά τη ζωή και τη σταδιοδρομία των μαθητών τους μέσα από την εργασία τους και από το ενδιαφέρον που δείχνουν σε αυτούς (Πίνακας 179, σελ. 318 & Γράφημα 128, σελ. 319) αλλά και ότι διαχειρίζονται με ηρεμία τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας (Πίνακας 191 & Γράφημα 140, σελ. 328). Πολύ συχνή είναι και η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι έχουν επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στα πλαίσια της εργασίας τους, κυρίως αναφορικά με τους μαθητές τους, με τη σχολική τους μονάδα, αλλά και όσον αφορά την προσωπική τους εξέλιξη (Πίνακας 189, σελ. 326 & Γράφημα 138, σελ. 327). Αρκετά σπάνια είναι η αίσθησή του να νιώθουν άδεια συναισθηματικά όταν σχολούν από τη δουλειά τους (Πίνακας 172, σελ. 313 & Γράφημα 121, σελ. 314) ενώ εξίσου σπάνια είναι και τα συναισθήματα άγχους και πίεσης μέσα από την καθημερινή συνεργασία με ανθρώπους στα πλαίσια της εργασίας τους (Πίνακας 186 & Γράφημα 135, σελ. 324). Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι περισσότερες από τις επιμέρους πτυχές που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των επιπέδων της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με καθεμιά εκ των τριών της διαστάσεων, άπτονται άμεσα ή έμμεσα της ικανοποίησης που αυτοί αντλούν από τους μαθητές τους αλλά και από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα, στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης. Το εύρημα αυτό έρχεται αφενός να επαληθεύσει τα συμπεράσματα των Koustelios & Tsigilis (2005), οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι ενδογενείς διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης φάνηκε να συσχετίζονται ισχυρότερα με την εμφάνιση του φαινομένου της εξουθένωσης, σε σχέση με τις πτυχές της εκείνες που έχουν περισσότερο να κάνουν με εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα η διάσταση των οικονομικών απολαβών. Αφετέρου επιβεβαιώνει τους Kyriacou & Sutcliffe (1979) και Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001), που καταδεικνύουν την ικανοποίηση από αυτή καθαυτή την εργασία ως σημαντικό δείκτη πρόβλεψης της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής (Platsidou & Agaliotis, 2008). Η συγκεκριμένη πτυχή της ικανοποίησης σύμφωνα με τον Koustelios (2001a) φαίνεται να προβλέπει σημαντικά και τις τρεις διαστάσεις που από κοινού συγκροτούν την έννοια του burnout.

Κάτι που εγείρει έντονο προβληματισμό είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί συχνότερα από την σωματική κούραση η οποία προαναφέρθηκε φαίνεται να νιώθουν και συναισθηματικά εξουθενωμένοι από την εργασία τους (Πίνακας 171 & Γράφημα 120, σελ. 313). Πολύ συχνά επιπλέον οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι εργάζονται πολύ σκληρά στα πλαίσια της εργασίας τους (Πίνακας 184, σελ. 322 & Γράφημα 133, σελ. 323).

Το τελευταίο αυτό σημείο ωστόσο δεν αποτελεί απαραίτητα καθοριστικό στοιχείο της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Πράγματι, ενώ θεωρητικά όσο συχνότερη είναι η εν λόγω αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι εργάζονται σκληρά στα πλαίσια της εργασίας τους τόσο υψηλότερος είναι και ο βαθμός εξουθένωσης που υποδηλώνεται, τουλάχιστον όσον αφορά την εν λόγω πτυχή της εργασίας του εκπαιδευτικού, εντούτοις τα πράγματα ίσως να διαφέρουν αν εξεταστούν υπό άλλο πρίσμα.

Δεν είναι απαραίτητο ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι εργάζονται πολύ σκληρά στα πλαίσια της εργασίας τους θα νιώθουν και εξουθενωμένοι από αυτή. Σίγουρα όταν κάποιος εκπαιδευτικός νιώθει ότι καθημερινά εργάζεται πολύ σκληρά, χωρίς να ανταμείβεται για παράδειγμα αντιστοίχα με την σκληρή του προσπάθεια, αν νιώθει ότι δυσκολεύεται να φέρει σε πέρας την κάθε ημέρα εργασίας σίγουρα οδηγείται σταδιακά προς το burnout. Αν όμως νιώθει ότι εργάζεται σκληρά και ανταμείβεται αντιστοίχως, τουλάχιστον ηθικά, από αυτή του την σκληρή εργασία τότε ενδεχομένως να βιώνει αισθήματα αυτοπραγμάτωσης και έτσι να αποκτά εσωτερική κινητοποίηση για να συνεχίζει θέτοντας νέους μαθησιακούς και γνωστικούς στόχους για τους μαθητές του αλλά και τον ίδιο.

Ο προβληματισμός αυτός περί της συγκεκριμένης πτυχής της εργασιακής εξουθένωσης περιορίζεται με τη χρήση της φράσης «πολύ σκληρά», στα πλαίσια του ερευνητικού εργαλείου, κάτι που συνήθως υπονοεί την έντονη καταπόνηση που σταδιακά οδηγεί σε πολλές περιπτώσεις στην εργασιακή εξουθένωση. Είναι όμως σημαντικό να έχει κανείς κατά νου ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί ίσως να μην αντικρίζουν υπό την ίδια οπτική γωνία την έννοια της πολύ σκληρής δουλειάς και να μην αποτελεί για αυτούς παράγοντα που καθορίζει αρνητικά το βαθμό της εργασιακής τους εξουθένωσης. Ίσως να αντικρίζουν οι εν λόγω εκπαιδευτικοί τη σκληρή δουλειά σαν κάτι δεδομένο ή αναμενόμενο από την φύση της εργασίας τους που έχει να κάνει με ένα ιδιαίτερα δύσκολο αντικείμενο, αυτό της διδακτικής.

Το γενικότερο μοτίβο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών κατέδειξε τα ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα της εργασιακής τους εξουθένωσης (Γραφήματα 145, σελ. 335 & 146, σελ. 336). Πράγματι, τα επίπεδα τόσο της αποπροσωποποίησης όσο και της συναισθηματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με την εργασία τους ήταν αξιοσημείωτα χαμηλά, ενώ αντιθέτως, τα επίπεδα της προσωπικής τους επίτευξης ήταν ιδιαίτερα υψηλά.

Κλείνοντας αξίζει να σημειώσουμε ότι και στην περίπτωση της εργασιακής εξουθένωσης όπως και στην προηγούμενη περίπτωση της εργασιακής ικανοποίησης, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν μία αυτοαναφορική κλίμακα σχετικά με ιδιαίτερα ευαίσθητα για αυτούς ζητήματα. Ενδεχομένως με το να σημειώσει ένας εκπαιδευτικός μία υψηλή συχνότητα εκδήλωσης συναισθημάτων εργασιακής εξουθένωσης, ίσως να νιώθει ότι αυτομάτως δηλώνει ότι δεν είναι καλός επαγγελματίας.

Το να δεχτεί κάποιος επαγγελματίας ότι δεν είναι καλός στην κύρια ενασχόλησή του στην οποία έχει αφιερώσει ένα μεγάλο κομμάτι της ζωής του και της σταδιοδρομίας του δεν είναι εύκολο. Άλλωστε σε καμία περίπτωση ένας εξουθενωμένος εκπαιδευτικός δε σημαίνει ότι είναι εκ φύσεως ανεπαρκής στο επάγγελμά του. Αντιθέτως μια πληθώρα συνθηκών και παραγόντων που δεν πηγάζουν τις περισσότερες φορές από τον ίδιο, τον οδηγούν σε ένα συνεχιζόμενο εργασιακό άγχος και σε μία έντονη απογοήτευση, στοιχεία που οδηγούν εν τέλει στο burnout.

Εντούτοις, αν και στην περίπτωση της εργασιακής ικανοποίησης τα ποσοστά της ουδέτερης απάντησης φάνηκαν να είναι ιδιαίτερα αυξημένα, ομολογώντας μία ενδεχόμενη προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αποφύγουν την έκφραση μειωμένης ικανοποίησης μέσα από την επιλογή

της ουδετερότητας, στην περίπτωση της εργασιακής εξουθένωσης δεν υπήρχαν ιδιαίτερα αυξημένα ποσοστά στις μέτριας κλίμακας συχνότητες εκδήλωσης συναισθημάτων εργασιακής εξουθένωσης. Αντιθέτως τις περισσότερες φορές οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συγκεντρώνονταν περισσότερο προς την καθημερινή ή τη μηδενική συχνότητα ανάλογα και με τη φύση της ερώτησης.

Φαίνεται ότι πράγματι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν σε πολύ χαμηλή συχνότητα συναισθήματα εργασιακής εξουθένωσης, εικόνα που ενδεχομένως όμως να επηρεάστηκε ως έναν βαθμό ως προς την έντασή της και από την φύση των ερωτήσεων που άπτονται ευαίσθητων, όπως αναφέραμε, για τους συμμετέχοντες ζητημάτων.

Ας επανέλθουμε στο μοτίβο το οποίο φάνηκε να σκιαγραφείται αναφορικά με την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών, το οποίο όπως φάνηκε παραπάνω και όπως ήδη αναφέρθηκε χαρακτηρίζεται από πολύ χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και συγκεκριμένα από ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, πολύ χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και σχετικά υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Οι επιμέρους πτυχές εντός καθεμίας εκ των τριών διαστάσεων της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, φάνηκε να επηρεάζουν έντονα η μία την άλλη (Πίνακας 211, σελ. 354). Πιο συγκεκριμένα όταν ένας εκπαιδευτικός βιώνει για παράδειγμα χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής αποστράγγισης, φαίνεται ότι όλες οι επιμέρους πτυχές της εργασιακής εξουθένωσης που εμπίπτουν στη συγκεκριμένη διάσταση συναινούν ταυτόχρονα προς την κατεύθυνση των χαμηλών αυτών παρατηρηθέντων επιπέδων. Το ίδιο ισχύει και για τις άλλες δύο διαστάσεις της εξουθένωσης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης και η μελέτη των σχέσεων ανάμεσα στις τρεις αυτές διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης.

Φαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης-αποστράγγισης τείνουν να βιώνουν το ίδιο χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης (Πίνακας 213, σελ. 356). Επιπλέον, όσοι εμφανίζουν υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης τείνουν να εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (Πίνακας 213, σελ. 356). Η εν λόγω τάση ήταν και εδώ ιδιαίτερα έντονη. Το εύρημα αυτό αντικρούει τα συμπεράσματα των Lee & Ashforth (1996), οι οποίοι επισημαίνουν ότι η προσωπική επίτευξη εμφανίζει μικρή συσχέτιση με τις δυο άλλες διαστάσεις της εξουθένωσης, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών. Τέλος τα υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης φαίνεται να συνδέονται με χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης (Πίνακας 213, σελ. 356). Η ανάδειξη αυτού του πλέγματος έντονων συσχετίσεων έρχεται ως έναν βαθμό σε αντίθεση και με τα ευρήματα των Skaalvik & Skaalvik (2008), οι οποίοι καταδεικνύουν ασθενείς συσχετίσεις μεταξύ και των τριών διαστάσεων της εξουθένωσης. Παρακάτω αναλύονται και επεξηγούνται οι άνωθεν συσχετίσεις.

Όταν οι εκπαιδευτικοί δε νιώθουν συναισθηματικά εξουθενωμένοι από την εργασία τους, όταν δεν νιώθουν μία συνεχή και έντονη ψυχολογική καταπόνηση και φθορά από την καθημερινή διδακτική πράξη και κυρίως όταν αντικρίζουν ως θετική πτυχή της εργασίας τους την καθημερινή τους επαφή με έμπυχο δυναμικό, χωρίς αυτή να τους κουράζει ή να τους δημιουργεί παρατεταμένο άγχος και πίεση, τότε στα πλαίσια αυτής της ευχάριστης καθημερινής συνεργασίας και επικοινωνίας τείνουν να δείχνουν ενδιαφέρον στα προβλήματα των μαθητών τους, τόσο τα σχετικά με τη σχολική πράξη όσο και εκείνα που άπτονται προσωπικών τους ζητημάτων, να στέκονται δίπλα τους και να τους στηρίζουν ουσιαστικά. Αυτή άλλωστε η συμβολή που νιώθουν ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί στην επίλυση των προβλημάτων των μαθητών τους και ως εκ τούτου στην πρόκληση θετικών συναισθημάτων

στους τελευταίους, αποτελεί την ουσία του διδακτικού επαγγέλματος και την αιτία που κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να αντικρίζουν την καθημερινή επαφή με τα παιδιά υπό το θετικό αυτό πρίσμα.

Όταν οι εκπαιδευτικοί στέκονται στο πλάι των μαθητών τους και τους βοηθούν να επιλύουν τα όποια προβλήματά τους, τότε βιώνουν συναισθήματα ικανοποίησης και υψηλής προσωπικής επίτευξης, καθώς αντιλαμβάνονται ότι συμβάλλουν ουσιαστικά και έμπρακτα στη χαρά και το χαμόγελο των μαθητών τους. Σε βάθος χρόνου, ένας εκπαιδευτικός που παρίσταται σταθερά στο πλευρό των μαθητών του και προσπαθεί μαζί τους από κοινού και με τον καθένα ξεχωριστά για την επίτευξη των εξατομικευμένων στόχων που ο ίδιος θέτει για αυτούς, αισθάνεται ότι διαδραματίζει ένα μικρό αλλά συνάμα σημαντικό ρόλο στη μελλοντική τους σταδιοδρομία. Μέσα από το καθημερινό ενδιαφέρον, την ουσιαστική και ειλικρινή προσέγγιση των μαθητών και την καθημερινή τριβή του με την τάξη, ο εκπαιδευτικός σταδιακά αισθάνεται ότι μπορεί εύκολα να κατανοεί πώς αισθάνονται κάθε στιγμή οι μαθητές του και ότι μπορεί να επιλύει αυτά τα ζητήματα ολοένα και πιο άμεσα και αποτελεσματικά. Μάλιστα η στενή αυτή σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, δημιουργεί μία οικογενειακή ατμόσφαιρα στην τάξη, με αποτέλεσμα τα όποια προβλήματα ανακύπτουν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πράξης να αντιμετωπίζονται στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων μέσα σε ένα ήρεμο κλίμα.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι έχουν επιτύχει αξιόλογα πράγματα στα πλαίσια της εργασίας τους, που νιώθουν γεμάτοι δύναμη και ενεργητικότητα να προσφέρουν στους μαθητές τους και στη σχολική μονάδα, συνεχίζοντας να αντικρίζουν την κάθε σχολική ημέρα σαν πρόκληση για την εργασία τους, τείνουν να βιώνουν πολύ χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής φθοράς στα πλαίσια της καθημερινής διδακτικής πράξης. Ο ενθουσιασμός των εκπαιδευτικών στο τέλος της σχολικής ημέρας για τη στενή εποικοδομητική συνεργασία με τους μαθητές, η οποία έχει κάθε φορά προηγηθεί, έρχεται να εξαλείψει τα όποια προσωρινά συναισθήματα άγχους και πίεσης ενέχει η καθημερινή επαφή των εκπαιδευτικών με το έμπυχο δυναμικό της σχολικής μονάδας. Τα θετικά συναισθήματα κυριαρχούν και η σωματική, ως επί το πλείστον, καταπόνηση, υποχωρεί γρήγορα και αντικαθίσταται από την αίσθηση της επίτευξης των μαθησιακών στόχων και της θετικής συμβολής του εκπαιδευτικού στη ζωή και τη σταδιοδρομία των μαθητών του.

Στο σημείο αυτό θα σταθούμε στην επίδραση ορισμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στα επίπεδα της εργασιακής εξουθένωσης που βιώνουν στα πλαίσια της εργασίας τους.

Βρέθηκε λοιπόν ότι τόσο το φύλο των εκπαιδευτικών (σελ. 376) όσο και η σχέση εργασίας τους (σελ. 375) συνδέονται με το βαθμό της εργασιακής τους εξουθένωσης και πιο συγκεκριμένα με τη διάσταση της προσωπικής επίτευξης. Πράγματι, φαίνεται τόσο ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί τείνουν να απολαμβάνουν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τους συναδέλφους που εργάζονται ως αναπληρωτές, όσο και ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί τείνουν να απολαμβάνουν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Το τελευταίο αυτό εύρημα αναφορικά με την επίδραση του φύλου στη διάσταση της προσωπικής επίτευξης επαληθεύει τα συμπεράσματα των Antoniou, Polychroni & Vlachakis (2006), Maslach, Jackson & Leiter (1996), Lau, Yuen, & Chan (2005), Yavuz (2009) και Antoniou, Ploumpi & Ntalla (2013). Οι Bayani, Bagheri & Bayani (2013) όμως επισημαίνουν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους, στο επίπεδο των δύο άλλων διαστάσεων του φαινομένου, δηλαδή της συναισθηματικής εξάντλησης

και της αποπροσωποποίησης. Η παρατηρηθείσα εικόνα αναφορικά με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών και τα επίπεδα της προσωπικής τους επίτευξης φαίνεται να οφείλεται στην αναδεικνυόμενη σχέση ανάμεσα στη διάσταση αυτή της εργασιακής εξουθένωσης και στα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (Πίνακας 225, σελ. 376). Φαίνεται πράγματι ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας, τείνουν να απολαμβάνουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και συγκεκριμένα υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Το εύρημα αυτό μάλιστα επαληθεύει τα συμπεράσματα των Kantas & Vassilaki (1997).

Τα πρώτα βήματα της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού εμφανίζουν για τον ίδιο ιδιαίτερα μεγάλη δυσκολία. Πράγματι η ελλιπής προετοιμασία του για τα όσα καλείται να φέρει σε πέρας στα πλαίσια της καθημερινής διδακτικής πράξης, λόγω της προαναφερθείσας απόστασης ανάμεσα στο θεωρητικό προσανατολισμό των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, μέρος των αποφοίτων των οποίων κατευθύνονται προς το χώρο της εκπαίδευσης, δοθέντων των απαιτήσεων μιας πραγματικής τάξης, του δημιουργεί έντονο στρες και πίεση όταν πρωτοεισέρχεται στην τάξη, οπότε και βρίσκεται συχνά πελαγωμένος σε αχαρτογράφητα ύδατα. Δεν του είναι εύκολο να εφαρμόσει όλα όσα έμαθε, σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα σε θεωρητικό επίπεδο, στα πλαίσια των αρχικών του σπουδών κι έτσι η επιλογή των πρακτικών και των στρατηγικών του δεν έχουν πάντοτε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Οι στόχοι που κάθε φορά θέτει δεν υλοποιούνται πάντα και όλη αυτή η κατάσταση οδηγεί σε χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Στη συνέχεια της καριέρας του όμως ο εκπαιδευτικός αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη εμπειρία από την καθημερινή του τριβή με το διδακτικό επάγγελμα και την τάξη, ενώ έχει συνάμα την ευκαιρία να συμμετάσχει σε ποικίλες επιμορφωτικές δράσεις προκειμένου να καλύψει τα κενά τα οποία ο ίδιος αντιλαμβάνεται ότι έχει αναφορικά με την καθημερινή διδακτική του πρακτική. Μέσα από την εμπειρία του και τα οφέλη των επιμορφώσεων ο εκπαιδευτικός βελτιώνει συνεχώς το προσφερόμενο στους μαθητές έργο μέσω της καλλιέργειας των αναστοχαστικών του δεξιοτήτων και της ανάπτυξης μιας διδακτικής ευελιξίας η οποία του επιτρέπει να προσαρμόζεται στις εκάστοτε απαιτήσεις των διαφορετικών τάξεων που καλείται να διαχειριστεί και να καθοδηγήσει κάθε σχολική χρονιά, αλλά και να αντιμετωπίζει τις ποικίλες απαιτητικές διδακτικές περιστάσεις που ανακύπτουν στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταφέρει όχι απλώς να επιβιώσει στα πλαίσια της καθημερινής διδακτικής πράξης αλλά και να επιτυγχάνει σταδιακά ολοένα και υψηλότερους μαθησιακούς στόχους συμβάλλοντας έτσι ολοένα και περισσότερο στη σταδιοδρομία των μαθητών και κατ' επέκταση στην καλύτερη συνολικά λειτουργία της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεται.

Επιπλέον βρέθηκε ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί σχετίζεται με τον βαθμό της εργασιακής τους εξουθένωσης και πιο συγκεκριμένα με την διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης (σελ. 376). Πράγματι, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση τείνουν να απολαμβάνουν ελαφρώς χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους συναδέλφους που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το εύρημα αυτό επαληθεύει τα συμπεράσματα των Tsigilis, Zournatzi & Koustelios (2011), οι οποίοι επισημαίνουν ότι στην περίπτωση των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής εκείνοι που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνονται σαφώς περισσότερο εξαντλημένοι συναισθηματικά σε σχέση με τους συναδέλφους τους της ίδιας ειδικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρθηκαν και σε σχετικές έρευνες στο Ισραήλ (Tatar & Horenczyk, 2003) και την Κύπρο (Kokkinos, 2006). Οι Antoniou, Polychroni & Vlachakis (2006) όμως στο σημείο αυτό

καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μικρότερης ηλικίας μαθητές βιώνουν και τα χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης έχοντας παράλληλα υψηλότερη αποτελεσματικότητα στο εκπαιδευτικό τους έργο, κατάσταση αρκετά διαφορετική σε σχέση με αυτή που σύμφωνα με τον Κάντα (1996) διαμορφώνεται στην περίπτωση των συναδέλφων τους που διδάσκουν σε μαθητές της επόμενης εκπαιδευτικής βαθμίδας.

1.3.1. Εργασιακή Εξουθένωση και Προφίλ Επιμόρφωσης

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν οι σχέσεις που βρέθηκε να υπάρχουν ανάμεσα στις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και στο επιμορφωτικό τους προφίλ.

Βρέθηκε, λοιπόν, ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε υποχρεωτικά (σελ. 382) και μη (σελ. 381) ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης συνδέεται με το βαθμό της εργασιακής τους εξουθένωσης και πιο συγκεκριμένα με τη διάσταση της αποπροσωποποίησης. Πράγματι, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης τείνουν να απολαμβάνουν χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους συναδέλφους τους. Από τη στιγμή που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμμετέχει είτε σε υποχρεωτικά είτε σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης το προαναφερθέν συμπέρασμα καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί που τείνουν να μη συμμετέχουν σε καμία επιμόρφωση, βιώνουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης στα πλαίσια της εργασίας τους.

Επιπλέον βρέθηκε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες, σε υποχρεωτικά και μη ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης, σε ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος, καθώς και σε δίκτυα εκπαιδευτικών, ειδικά δομημένα για τη συζήτηση, την προώθηση και την ανταλλαγή απόψεων πάνω σε θέματα ενδιαφέροντος, συνδέεται με το βαθμό της εργασιακής τους εξουθένωσης και πιο συγκεκριμένα με την διάσταση της προσωπικής τους επίτευξης. Πράγματι, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε τέτοιου είδους επιμορφωτικές δράσεις τείνουν να απολαμβάνουν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης σε σχέση με τους συναδέλφους τους (σελ. 381).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες σχετίζεται με το βαθμό της εργασιακής τους εξουθένωσης και πιο συγκεκριμένα με την διάσταση της συναισθηματικής τους εξάντλησης. Πράγματι, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε τέτοιες δράσεις τείνουν να απολαμβάνουν ελαφρώς χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με τους συναδέλφους τους (σελ. 381).

Κάτι που κεντρίζει την προσοχή είναι το ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου συνδέεται με το βαθμό της εργασιακής τους εξουθένωσης και πιο συγκεκριμένα με την διάσταση της συναισθηματικής τους εξάντλησης. Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου τείνουν να εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης σε σχέση με τους υπολοίπους (σελ. 382). Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς καταδεικνύει το ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν συναισθηματικά εξαντλημένοι, χωρίς να έχουν φτάσει όμως σε προχωρημένα επίπεδα του burnout, δείχνουν τη θέληση να αντιμετωπίσουν αυτή την ελαφρά αίσθηση συναισθηματικής εξάντλησης συμμετέχοντας σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου. Ενδεχομένως τα προσφερόμενα από το δημόσιο

προγράμματα επιμόρφωσης να μην μπορούν να απαντήσουν στην ανάγκη τους για αντιμετώπιση αυτής της ελαφράς αίσθησης εργασιακής εξουθένωσης, με αποτέλεσμα να αναζητούν την λύση και τη διέξοδο από αυτά τα συναισθήματα στα διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης που προσφέρονται από άλλους οργανισμούς και ποικίλουν ως προς την θεματολογία τους, καλύπτοντας μεταξύ άλλων και την ανάγκη τους αυτή. Ίσως η επιμορφωτική πολιτική να πρέπει να κινηθεί στην κατεύθυνση της προσφοράς και τέτοιας θεματικής προγραμμάτων επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς, ούτως ώστε να απαντώνται οι κρίσιμες σημασίας ανάγκες τους που σχετίζονται με την αποφυγή και πρόληψη των προχωρημένων σταδίων της εργασιακής εξουθένωσης.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που απολαμβάνουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και πιο συγκεκριμένα χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης, τείνουν να αντικρίζουν ως σημαντικό επιμορφωτικό εμπόδιο τη σύγκρουση του ωραρίου εργασίας τους με το ωράριο των επιμορφώσεων και ως αμελητέο την έλλειψη προσωπικού ενδιαφέροντος (Πίνακας 229, σελ. 382).

1.3.2. Εργασιακή Εξουθένωση και Εργασιακή Ικανοποίηση

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από τους μαθητές τους, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης και χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης και αποπροσωποποίησης (Πίνακας 217, σελ. 366). Η ικανοποίηση μάλιστα του εκπαιδευτικού από την πτυχή αυτή της εργασίας του που έχει να κάνει με τους μαθητές του, προβλέπει σε μεγάλο βαθμό τα επίπεδα της προσωπικής του επίτευξης, εύρημα ιδιαίτερα μεγάλης σημασίας. Επαληθεύονται στο σημείο αυτό για ακόμα μία φορά τα ευρήματα των Koustelios & Tsigilis (2005), οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι ενδογενείς διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, μεταξύ των οποίων είναι και η ικανοποίηση από τη στάση, τη συμπεριφορά και τη συνεργασία με τους μαθητές, φάνηκε να συσχετίζονται ισχυρότερα με την εμφάνιση του φαινομένου της εξουθένωσης, σε σχέση με τις πτυχές της εκείνης που έχουν περισσότερο να κάνουν με εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα η διάσταση των οικονομικών απολαβών.

Επιπλέον βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα αλλά και συνολικότερα από την εργασία τους, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από αυτή, απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης και αποπροσωποποίησης, αλλά και υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Πίνακας 217, σελ. 366). Επιβεβαιώνονται έτσι οι Kyriacou & Sutcliffe (1979) και Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001), που καταδεικνύουν την ικανοποίηση από αυτή καθαυτή την εργασία ως σημαντικό δείκτη πρόβλεψης της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής (Platsidou & Agaliotis, 2008). Η συγκεκριμένη πτυχή της ικανοποίησης μάλιστα, σύμφωνα με τον Koustelios (2001a), φαίνεται πράγματι να προβλέπει σημαντικά και τις τρεις διαστάσεις που από κοινού συγκροτούν την έννοια του burnout.

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τους συναδέλφους τους, όπου αυτή υπάρχει, συνδέεται με χαμηλού βαθμού εργασιακή εξουθένωση και συγκεκριμένα με χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης αλλά και υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Πίνακας 217, σελ. 366). Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής

εξουθένωσης, αλλά και υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Πίνακας 217, σελ. 366). Επαληθεύονται έτσι τα συμπεράσματα της Nias (1989), η οποία υποδεικνύει ότι οι στενοί συνεργάτες των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης είναι πιθανό να αποτελούν για τους ίδιους πηγές συναισθηματικής στήριξης και επαγγελματικής αναζωογόνησης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ομάδα των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, η οποία δύναται να διεξάγει συζητήσεις ιδιαίτερα σημαντικών καθημερινών ζητημάτων που άπτονται της διδακτικής πράξης, στα πλαίσια των οποίων ενδεχόμενοι προβληματισμοί αποτελούν τροφή για αναστοχασμό και δράση.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης, αλλά και υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Πίνακας 217, σελ. 366)

Γενικότερα, και στην κατεύθυνση των ευρημάτων των Koustelios & Tsigilis (2005), οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι ενδογενείς διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συσχετίζονται ισχυρότερα με την εμφάνιση του φαινομένου της εξουθένωσης, σε σχέση με τις πτυχές της εκείνης που έχουν περισσότερο να κάνουν με εξωτερικούς παράγοντες, φαίνεται ότι οι πτυχές της ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την εργασία του συνολικά, από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα και από τους μαθητές του διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των επιπέδων της συναισθηματικής του εξάντλησης και της προσωπικής του επίτευξης (Πίνακας 217, σελ. 366). Οι υπόλοιπες πτυχές της ικανοποίησης φαίνεται να επηρεάζουν λιγότερο την εικόνα της εργασιακής εξουθένωσης, με την πτυχή συγκεκριμένα που έχει να κάνει με την ικανοποίηση από τη διεύθυνση να διαδραματίζει το λιγότερο σημαντικό ρόλο (Πίνακας 217, σελ. 366). Η διάσταση της αποπροσωποποίησης επηρεάζεται κι αυτή περισσότερο από τις τρεις προαναφερθείσες πτυχές, ωστόσο η επίδρασή τους είναι συνολικά μικρότερη εκεί σε σχέση με τις δύο άλλες διαστάσεις (Πίνακας 217, σελ. 366).

Όλα τα παραπάνω ευρήματα επαληθεύουν τους Kyriacou & Sutcliffe (1979) και Sari (2004) οι οποίοι καταδεικνύουν την ισχυρή σχέση μεταξύ των χαμηλών επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της υψηλής συχνότητας εμφάνισης συναισθημάτων εργασιακής εξουθένωσης ή ισοδύναμα μεταξύ των υψηλών επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης και της χαμηλής συχνότητας εμφάνισης των προαναφερθέντων συναισθημάτων.

1.4. Εργασιακή Ικανοποίηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη

1.4.1. Συνολική Επιμόρφωση και Ικανοποίηση

Αναφορικά με τον τέταρτο ερευνητικό άξονα, δηλαδή τη διερεύνηση της ενδεχόμενης σχέσης ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους ικανοποίηση, τα συμπεράσματα τα οποία ανέκυψαν παρατίθενται παρακάτω.

Βρέθηκε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο, τείνουν να νιώθουν συνολικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Πίνακας 214, σελ. 359). Στο σημείο αυτό ουσιαστικά απαντάται το ζητούμενο εδώ ερευνητικό ερώτημα κι ένα από τα βασικά ζητούμενα της παρούσας διατριβής. Πράγματι λοιπόν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην εργασιακή τους ικανοποίηση. Η σχέση αυτή είναι αμφίδρομη και θετική. Φαίνεται μάλιστα ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η συμβολή της στο διδακτικό έργο καθώς και ο βαθμός ικανοποίησής του από αυτή προβλέπει σε μεγάλο βαθμό τη συνολική

ικανοποίηση που ο ίδιος αντλεί από την εργασία του, εύρημα συγκλονιστικό. Κάτι λοιπόν απτό, χειροπιαστό, που καθορίζεται από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μπορεί να επηρεάσει και μάλιστα καθοριστικά κάτι αφηρημένο, όπως η εργασιακή ικανοποίηση, που επιδρά σε μία εκπληκτικά μεγάλη γκάμα παραμέτρων που καθορίζουν την ποιότητα του διδακτικού έργου, την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τη συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βρέθηκε επιπλέον πιο συγκεκριμένα ότι όσοι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με καθέναν από τους τομείς της διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης, της στήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές, της γνώσης του επιστημονικού αντικειμένου, της αναζήτησης και της αξιοποίησης εκπαιδευτικών καινοτομιών, της γνώσης και της εφαρμογής νέων διδακτικών μεθόδων, των γνώσεων παιδαγωγικής, της γνώσης και της εφαρμογής νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών, καθώς και της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, τείνουν να νιώθουν συνολικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Πίνακας 214, σελ. 359). Με άλλα λόγια η συνολική ικανοποίηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός από την εργασία του επηρεάζεται έντονα από τις πτυχές της συνολικής του επιμόρφωσης που έχουν να κάνουν με τη διαχείριση τάξεων και μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, με τον εμπλουτισμό του επιστημονικού του υπόβαθρου, με καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές καθώς με τη συνεχή αξιολόγηση και βελτίωση του διδακτικού έργου.

Επιπρόσθετα, εκείνοι που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με καθέναν από τους τομείς της διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης, της διαχείρισης μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες, της γνώσης και της εφαρμογής νέων διδακτικών μεθόδων, της καλλιέργειας συνεργασιών με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς, των γνώσεων παιδαγωγικής, των γνώσεων ψυχολογίας, της υποστήριξης και της προώθησης εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, της διαχείρισης κρίσεων στη σχολική μονάδα, της διοίκησης της σχολικής μονάδας, της καλλιέργειας επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς και των γνώσεων κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, τείνουν επίσης να νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τη διεύθυνση της σχολικής τους μονάδας (Πίνακας 214, σελ. 359). Εκτός λοιπόν από τις προαναφερθείσες πτυχές της επιμόρφωσης, στο επίπεδο της ικανοποίησης από τη διεύθυνση σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και εκείνες που έχουν να κάνουν με τη διαχείριση της σχολικής μονάδας και των όποιων ζητημάτων ανακύπτουν στα πλαίσια της λειτουργίας της καθώς και με την βελτίωση του συνεργατικού κλίματος που επικρατεί εντός της.

Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο τείνουν να νιώθουν ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα (Πίνακας 214, σελ. 359). Μάλιστα εκείνοι που νιώθουν ικανοποιημένοι από αυτή καθαυτή την εργασία τους τείνουν επίσης να νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές, με τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου, με την αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, καθώς και με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Πίνακας 214, σελ. 359). Και πάλι λοιπόν κρίσιμο ρόλο παίζουν οι πτυχές της επιμόρφωσης που άπτονται των ζητημάτων της διαχείρισης τάξεων και μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, των διδακτικών και γενικότερα εκπαιδευτικών καινοτομιών, του επιστημονικού υποβάθρου και της συνεχούς βελτίωσης του παρεχόμενου στους μαθητές έργου.

Όσοι εκπαιδευτικοί νιώθουν επιπλέον ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο, τείνουν να νιώθουν ικανοποιημένοι και από τους μαθητές τους. Μάλιστα βρέθηκε ότι η συμβολή της επιμόρφωσης στη γνώση του επιστημονικού αντικειμένου είναι εκείνη που διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό την εικόνα της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη συγκεκριμένη πτυχή της εργασίας τους που έχει να κάνει με τους μαθητές (Πίνακας 214, σελ. 359).

Η συμβολή της επιμόρφωσης στο διδακτικό έργο συνδέεται και με την ικανοποίηση από τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας. Μελετώντας τις επιμέρους πτυχές του διδακτικού έργου φαίνεται ότι εκείνοι που νιώθουν ικανοποιημένοι από τις εν λόγω εγκαταστάσεις τείνουν επίσης να νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές, με την αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, καθώς και με γνώσεις Παιδαγωγικής (Πίνακας 214, σελ. 359). Η ενίσχυση λοιπόν του επιστημονικού υποβάθρου και η επαφή με καινοτόμες διδακτικές πρακτικές δίνει στους εκπαιδευτικούς τη γνώση και επομένως τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν στο μάξιμουμ τον περιβάλλοντα χώρο και τις διαθέσιμες εγκαταστάσεις στα πλαίσια της διδακτικής πράξης με αποτέλεσμα η ικανοποίηση από τους χώρους αυτούς μέσω της συμβολής τους στην υλοποίηση των μαθησιακών στόχων να αυξάνεται αισθητά. Υπάρχουν ασφαλώς εκ προοιμίου περιορισμοί στο βαθμό που μπορούν να αξιοποιηθούν οι εγκαταστάσεις της εκάστοτε σχολικής μονάδας, κάτι που φυσικά εξαρτάται από την ποιότητά τους.

1.4.2. Αρχικές Σπουδές και Ικανοποίηση

Η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, τείνει να επηρεάζει αρνητικά τα επίπεδα της συνολικής της ικανοποίησης από την εργασία τους (Πίνακας 215, σελ. 363). Στο ίδιο μοτίβο βρέθηκε ότι τα επίπεδα αυτά ικανοποίησης των εκπαιδευτικών επηρεάζονται αρνητικά και από την ελλιπή συμβολή των αρχικών τους σπουδών στη γνώση και την εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών (Πίνακας 215, σελ. 363). Το παρατηρηθέν αυτό έλλειμμα στο επίπεδο των καινοτόμων πρακτικών αξιολόγησης φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά και τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τους συναδέλφους τους (Πίνακας 215, σελ. 363).

Συνολικότερα φαίνεται ότι η ποιότητα της επιμόρφωσης και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο στη διαμόρφωση των επιπέδων της εργασιακής τους ικανοποίησης σε σχέση με την αντίστοιχη ποιότητα των αρχικών τους σπουδών. Οι τελευταίες αν και αποτελούν το πρώτο και ασφαλώς κομβικό βήμα στην πορεία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και σταδιοδρομίας, αργά ή γρήγορα καθίστανται, τουλάχιστον σε ένα βαθμό, ανεπαρκείς λόγω των ραγδαίων εξελίξεων στην επιστήμη και την τεχνολογία αλλά και των ποικίλων προκλήσεων που ολοένα και συχνότερα ανακύπτουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι και επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τον εκπαιδευτικό θεσμό. Η επιμόρφωση είναι εκείνη που έρχεται τότε, ανανεώνοντας το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών στις διάφορες πτυχές του διδακτικού έργου και καλλιεργώντας έτι περισσότερο συγκεκριμένες δεξιότητές τους, να τους εξοπλίζει καταλλήλως ούτως ώστε να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις εκάστοτε νέες συνθήκες.

1.4.3. Επιμορφωτικές Ανάγκες και Ικανοποίηση

Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα τείνουν να νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τους, με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, με τις Νέες τεχνολογίες και την αξιοποίησή τους στην τάξη, με την αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, με τρόπους καλλιέργειας της συνεργασίας τους με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς, με γνώσεις παιδαγωγικής, με γνώσεις ψυχολογίας, με τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα, με γνώσεις κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, καθώς και με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων (Πίνακας 216, σελ. 365). Επιπλέον όσοι νιώθουν συνολικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους τείνουν να νιώθουν να θέλουν να επιμορφωθούν σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, με γνώσεις παιδαγωγικής, με γνώσεις ψυχολογίας καθώς και με γνώσεις κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (Πίνακας 216, σελ. 365). Η ικανοποίηση λοιπόν του εκπαιδευτικού από την εργασία του, κινητοποιεί την επιθυμία του να επιμορφωθεί σχετικά με την ενίσχυση του επιστημονικού του υποβάθρου, με την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών στη διδακτική πράξη, με τη διαχείριση τάξεων και μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, με τη βελτίωση του κλίματος συνεργασίας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας καθώς και με τη γενικότερη καλύτερη διαχείριση αυτής αλλά και των όποιων προβλημάτων ανακύπτουν στα πλαίσια της σχολικής ζωής.

Φαίνεται λοιπόν ότι ο εκπαιδευτικός που νιώθει ικανοποιημένος από την εργασία του δεν επαναπαύεται αλλά αντιθέτως επιδιώκει τη συνεχή του βελτίωση σε ζητήματα κρίσιμης σημασίας για την καθημερινή διδακτική πράξη, προκειμένου να παραμείνει ικανοποιημένος και να μην ολισθήσει σε καταστάσεις άγχους και πίεσης λόγω αδυναμίας χειρισμού ανακυπτουσών διδακτικών ή και άλλων περιστάσεων εντός και εκτός της τάξης, πάντοτε στα πλαίσια της σχολικής μονάδας. Τα πεδία στα οποία εστιάζονται οι επιμορφωτικές ανάγκες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών που νιώθουν ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους είναι αφενός εκείνα για τα οποία οι ίδιοι αισθάνονται ότι οι σχετικές με αυτά προκλήσεις που ανακύπτουν στα πλαίσια της σχολικής ζωής είναι ολοένα και εντονότερες. Αφετέρου πρόκειται για πεδία στα οποία οι εξελίξεις είναι ραγδαίες οπότε και οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αδήριτη την ανάγκη να μένουν ενήμεροι αυτών προκειμένου να μπορούν να τις αξιοποιήσουν προς όφελος των μαθητών τους και κατ' επέκταση της σχολικής μονάδας, αλλά και σε κάθε περίπτωση προκειμένου να νιώθουν μια επιστημονική αρτιότητα και ετοιμότητα, αίσθημα που συμβάλλει σε υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης, σε συνεχή βελτίωση του παρεχόμενου έργου και τελικά σε έτι υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης.

1.5. Εργασιακή Εξουθένωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη

1.5.1. Εργασιακή Εξουθένωση και Συνολική Επιμόρφωση

Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους, απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Πίνακας 218, σελ. 369). Φαίνεται μάλιστα ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η συμβολή της στο διδακτικό έργο καθώς και ο βαθμός ικανοποίησής του από αυτή προβλέπει σε μεγάλο βαθμό τα προαναφερθέντα επίπεδα προσωπικής επίτευξης, εύρημα ιδιαίτερα μεγάλης σημασίας. Επαληθεύονται στο σημείο αυτό τα συμπεράσματα των Nias (1981), Özer & Beycioglu (2010) και Reynolds, Ross & Rakow (2008) οι οποίοι επισημαίνουν τη συμβολή μεταξύ άλλων και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, μέσα από τη συμμετοχή

τους σε κατάλληλες επιμορφωτικές δράσεις, στην αποφυγή συναισθημάτων εργασιακής εξουθένωσης.

Βρέθηκε επιπλέον ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών τους καθώς και με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους, απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Πίνακας 218, σελ. 369). Με άλλα λόγια η συμβολή της συνολικής αυτής επιμόρφωσης στην αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων αξιολόγησης, οι οποίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη συνεχή βελτίωση της διδακτικής πράξης, επηρεάζει σημαντικά τα επίπεδα προσωπικής επίτευξης του εκπαιδευτικού από τη στιγμή που ο ίδιος νιώθει ότι το παρεχόμενο στους μαθητές έργο βελτιώνεται με αποτέλεσμα την επίτευξη ολοένα και υψηλότερων μαθησιακών στόχων.

Η συμβολή της συνολικής επιμόρφωσης στο πεδίο της διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών φαίνεται να συμβάλλει σε μειωμένα επίπεδα αποπροσωποποίησης (Πίνακας 218, σελ. 369). Από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί εξοπλίζονται με πρακτικές και στρατηγικές που τους επιτρέπουν την άμεση διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών τους δεν μπαίνουν στη διαδικασία να αποστασιοποιηθούν από τους τελευταίους προκειμένου οι συμπεριφορές αυτές να μην τους φθείρουν ψυχολογικά, έτσι ώστε να συνεχίσουν κατά το δυνατόν ανεπηρέαστοι το διδακτικό τους έργο. Αντιθέτως η συμβολή στη διαχείριση τέτοιων συμπεριφορών φέρνει τους εκπαιδευτικούς ακόμα πιο κοντά στους μαθητές τους καθώς οι πρακτικές που επιτρέπουν τη διαχείριση αυτή εστιάζουν ακριβώς την προσέγγιση του μαθητή και των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων του. Με τον τρόπο αυτό μειώνονται κατακόρυφα τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης και άρα της εργασιακής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού.

Προκύπτει επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους, απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης, τείνουν να νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές, με τη γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου, με την αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, με την καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς, με γνώσεις παιδαγωγικής, με την υποστήριξη και την προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, με τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα καθώς και με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας (Πίνακας 218, σελ. 369). Οι περιπτώσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι μέσω της συνολικής τους επιμόρφωσης κατάφεραν να ενισχύσουν το επιστημονικό τους υπόβαθρο, να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες διαχείρισης τάξεων και μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες διαχείρισης της σχολικής μονάδας και των όποιων προβλημάτων ανακύπτουν στα πλαίσια λειτουργίας της, να γνωρίσουν και να αξιοποιήσουν εκπαιδευτικές καινοτομίες καθώς και να βελτιώσουν τις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσονται στα πλαίσια της σχολικής ζωής, καλύπτοντας με τον τρόπο αυτό ένα πολύ ευρύ φάσμα πεδίων που επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα του διδακτικού έργου φαίνεται να βιώνουν έντονα συναισθήματα υψηλής προσωπικής επίτευξης. Το γεγονός αυτό πηγάζει ακριβώς από τη συνεχή βελτίωση της προαναφερθείσας ποιότητας της διδασκαλίας, μέσω των σχετικών με τα προαναφερθέντα πεδία επιμορφωτικών δράσεων.

Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους, απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης τείνουν να νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές, με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων καθώς και με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Πίνακας 218, σελ. 369). Η αξιοποίηση καινοτόμων προσεγγίσεων και πρακτικών μέσω σχετικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων συμβάλλει στην αποφυγή της φθοροποιού ρουτίνας στα πλαίσια της καθημερινής διδακτικής πράξης και δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να ξεφύγει από τα στεγανά της παραδοσιακής διδασκαλίας. Επαληθεύονται έτσι τα ευρήματα των Leiter (1991, 1992), Hackman & Oldham (1975) και Hackman (1980), οι οποίοι επισημαίνουν ότι μια αυξημένη αίσθηση επιτελεστικότητας του εκπαιδευτικού μέσω της αξιοποίησης ακριβώς τέτοιων καινοτόμων πρακτικών δύναται να επηρεάσει την υποκειμενική σημασία που έχει για αυτόν το έργο του, νοσηματοδοτώντας το και βγάζοντάς το από τη σφαίρα μιας καθημερινής και δίχως ουσία και νόημα ρουτίνας, κάτι που με τη σειρά του συνεπάγεται μειωμένα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και αυξημένη ικανοποίηση από την εργασία. Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων διαχείρισης τάξεων και μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ελαχιστοποιεί τη συναισθηματική φθορά που ο ίδιος θα βίωνε αν δεν μπορούσε να διαχειριστεί τις συγκεκριμένες διδακτικές περιστάσεις ενώ η συνεχής βελτίωση του διδακτικού έργου μέσω της αξιοποίησης καινοτόμων μεθόδων αξιολόγησης συμβάλλει στην αντιμετώπιση εκ μέρους του κάθε διδακτικής ημέρας ως μίας νέας πρόκλησης.

1.5.2. Εργασιακή Εξουθένωση και Αρχικές Σπουδές

Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές τους προετοίμασαν επαρκώς για το διδακτικό τους έργο, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους, απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης καθώς και χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (Πίνακας 219, σελ. 371). Το εύρημα αυτό επαληθεύει τα συμπεράσματα των (Henke et al. (2000), Andrew & Schwab (1995), Darling-Hammond (2000a) και Darling-Hammond & Sykes (2003), οι οποίοι επισημαίνουν την κομβική σημασία της αρχικής αυτής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών και των εμπειριών με τις οποίες αυτή δύναται να τους εξοπλίσει στην αποφυγή συναισθημάτων εργασιακής εξουθένωσης και τάσεων για αποχώρηση από το διδακτικό επάγγελμα.

Βρέθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές δεν κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες τους σχετικά με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, καθώς και με την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας τείνουν να νιώθουν περισσότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους, εμφανίζοντας, συγκεκριμένα, χαμηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Πίνακας 219, σελ. 371).

Φαίνεται ότι και στην περίπτωση της εργασιακής εξουθένωσης, η ποιότητα της επιμόρφωσης και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των διδασκόντων διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο στη διαμόρφωση των επιπέδων αυτής σε σχέση με την αντίστοιχη ποιότητα των αρχικών σπουδών. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στους αγχογόνους παράγοντες της διδασκαλίας στηριζόμενοι στα όσα αποκόμισαν σε πρώτη φάση από τις αρχικές τους σπουδές, οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι εκείνες που έρχονται να τους ενισχύσουν και να αναστείλουν την φθοροποιό δράση των παραγόντων αυτών.

1.5.3. Εργασιακή Εξουθένωση και Επιμορφωτικές Ανάγκες

Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν περισσότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους, εμφανίζοντας, συγκεκριμένα, υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης τείνουν να νιώθουν ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθούν σχετικά με την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς και με γνώσεις ψυχολογίας (Πίνακας 220, σελ. 372). Η απόσταση που νιώθουν ότι έχουν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους είναι κάτι που δεν τους αφήνει αδιάφορους, αλλά αντιθέτως τους κινητοποιεί προκειμένου να βρουν λύσεις για να υπερκεράσουν αυτό το χάσμα, να προσεγγίσουν τους μαθητές τους και να ξεφύγουν από το φάσμα της εξουθένωσης στο οποίο ίσως να έχουν ήδη ολισθήσει, έστω και σε πρώιμο στάδιο. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες και οι γνώσεις Ψυχολογίας μπορούν να δώσουν τις κατάλληλες εκείνες πρακτικές προκειμένου ο εκπαιδευτικός να επιτύχει αυτή την προσέγγιση των μαθητών του και μέσω αυτής να αντλεί μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία του. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει για ακόμα μία φορά την Nias (1989), η οποία επισημαίνει τη συμβολή της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε τέτοιες ουσιαστικού περιεχομένου δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στην μείωση των επιπέδων της εργασιακής τους εξουθένωσης.

2. Ποιοτική Μελέτη

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα που αφορούν το ποιοτικό σκέλος της παρούσας έρευνας, συμπεράσματα τα οποία εξήχθησαν κατόπιν συστηματικής μελέτης της σε βάθους ανάλυσης, η οποία προηγήθηκε, των ποιοτικών δεδομένων τα οποία προέκυψαν από τη διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Τα συμπεράσματα αυτά θα παρουσιαστούν κατά βάση ανά ερευνητικό ερώτημα, ενώ παράλληλα και εντός του πλαισίου αυτής της κατά ερώτημα συμπερασματολογίας, θα παρατίθενται και άλλα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα συμπεράσματα γενικότερου περιεχομένου.

2.1. Επαγγελματική Ανάπτυξη

Αναφορικά λοιπόν με τον πρώτο ερευνητικό άξονα, δηλαδή τη διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, τα συμπεράσματα τα οποία ανέκυψαν οργανώνονται σε 4 επιμέρους υποενότητες, στη βάση των 4 υπό μελέτη υποπεριοχών της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οι οποίες διερευνήθηκαν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας· πρόκειται για τη συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τις αρχικές τους σπουδές, τις επιμορφωτικές τους ανάγκες καθώς και τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις.

2.1.1. Συνολική Επιμόρφωση

2.1.1.1. Μορφές Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Όσον αφορά τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται καταρχάς ότι όλοι τους σχεδόν έχουν συμμετάσχει έστω και σε μία τέτοια δραστηριότητα στη διάρκεια των τριών τελευταίων ετών (Πίνακας 234, σελ. 392). Ανάμεσα στα διάφορα είδη δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, τα υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης είναι αυτά στα οποία οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμμετέχουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα (Πίνακας 234, σελ. 392). Πρόκειται μια ιδιαίτερα συνήθη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης στην οποία συνίσταται η έννοια της ανάπτυξης προσωπικού (staff development) (Glatthorn, 1995). Ο υποχρεωτικός τους χαρακτήρας καθώς και η δωρεάν παρακολούθησή τους εξηγούν την υψηλή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες αυτές, στις οποίες φαίνεται να έχει συμμετάσχει η συντριπτική τους πλειοψηφία στη διάρκεια των τριών τελευταίων ετών.

Εξίσου υψηλή φαίνεται να είναι όμως και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά συνέδρια ή/και σεμινάρια (Πίνακας 234, σελ. 392). Πράγματι, η συντριπτική τους πλειοψηφία δηλώνουν ότι έχουν συμμετάσχει έστω και σε μία τέτοια δραστηριότητα στη διάρκεια των τριών τελευταίων ετών. Τα προγράμματα αυτά αν και δεν προβλέπουν πάντα τη δωρεάν συμμετοχή των εκπαιδευτικών, εντούτοις θεωρούνται από ίδιους ως η αποδοτικότερη, κατά περίπτωση και τουλάχιστον ανάμεσα στις πιο συνηθισμένες μορφές επιμόρφωσης, δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης. Τέτοιου είδους συνέδρια όταν ξεφεύγουν από τα στεγανά, φιλοξενώντας διακεκριμένους επιστήμονες ή και περιλαμβάνοντας βιωματικές δράσεις (Ε13, σελ. 397), ενέχοντας πρακτική αξία για την καθημερινή σχολική πράξη, συμβάλλουν καθοριστικά σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς στη βελτίωση της διδακτικής πράξης και στην επίτευξη, ως εκ τούτου, ακόμα καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ισχυρή είναι στο σημείο αυτό η σύνδεση ανάμεσα στην επιμόρφωση και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς τέτοιου είδους συνέδρια ενισχύουν τη διδακτική

πράξη (Ancess, 2001; Abdal-Haqq, 1996; Baker & Smith, 1999; Darling-Hammond, 1998; Dudzinski et al., 2000; Ganser, 2000; McLaughlin & Zarrow, 2001), οδηγούν σε καλύτερα αποτελέσματα, κάτι που χαρίζει ικανοποίηση στον εκπαιδευτικό από τον εαυτό του (McLaughlin & Zarrow, 2001; Girvan et al., 2016; Jahangir, Saheen & Kazmi, 2012; Ngala & Odebero, 2010; Ekpo, Edet & NKama, 2013) και τους μαθητές του (National Commission on Teaching and Americas's Future, 1996, 1997; Falk, 2001; Villegas-Reimers, 2003; Grosso de Leon, 2001; Guzman, 1995; McGinn & Borden, 1995; Tatto, 1999; Avalos, 2011). Το γεγονός αυτό οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης και άρα σε χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης. Στο σημείο αυτό, το οποίο αφορά κυρίως το τρίτο ερευνητικό ερώτημα-στόχο, θα επανέλθουμε στη συνέχεια.

Κάτι το οποίο εντυπωσιάζει στην ελληνική περίπτωση είναι τα υψηλά ποσοστά συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες ενίσχυσης προσόντων, δηλαδή σε δραστηριότητες που στοχεύουν είτε στην απόκτηση κάποιου τίτλου σπουδών, όπως είναι για παράδειγμα ένα μεταπτυχιακό, ένα δεύτερο πτυχίο, ένα διδακτορικό, είτε στην απόκτηση κάποιου πιστοποιητικού δεξιοτήτων, όπως είναι για παράδειγμα τα πιστοποιητικά ΤΠΕ και αυτά των ξένων γλωσσών. Μια μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν τη συμμετοχή τους σε έστω κι ένα τέτοιο πρόγραμμα στη διάρκεια των τριών τελευταίων ετών (Πίνακας 234, σελ. 392). Παραδοσιακά, τα προγράμματα αυτά θεωρούνται στα πλαίσια της ελληνικής εκπαιδευτικής κουλτούρας ως τα πλέον προσοδοφόρα στο επίπεδο της οικοδόμησης ενός στιβαρού επιστημονικού υποβάθρου, το οποίο βοηθά τον εκπαιδευτικό να εξελιχθεί και ως επιστήμονας αλλά και ως διδάσκων εντός της τάξης.

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα της παρούσας μελέτης είναι η εξίσου υψηλή, σε σχέση με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ενίσχυσης προσόντων, συμμετοχή τους σε μια λιγότερη συνηθισμένη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης· πρόκειται για την ατομική ή/και τη συνεργατική έρευνα σε ζητήματα της σχολικής πράξης που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς. Πράγματι, μια μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι έχουν συμμετάσχει σε τέτοιες δραστηριότητες στη διάρκεια των τριών τελευταίων ετών (Πίνακας 234, σελ. 392), δραστηριότητες που είναι ζωτικής σημασίας, όπως θα φανεί στη συνέχεια, για την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, και ως εκ τούτου στην καλλιέργεια ενός καλύτερου κλίματος στο σύλλογο των διδασκόντων.

Άξια προσοχής είναι και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μία ακόμα λιγότερο συνηθισμένη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης· πρόκειται για τα δίκτυα εκπαιδευτικών που είναι δομημένα ειδικά για συζήτηση και συνεργασία πάνω σε ζητήματα που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και σχετίζονται με την καθημερινή διδακτική πράξη (Πίνακας 234, σελ. 392). Μέσα από τέτοιες, λιγότερο συνηθισμένες στο ελληνικό πλαίσιο, μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης όπως είναι η ατομική ή/και συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος και τα προαναφερθέντα δίκτυα συνεργασίας, ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί μεταξύ άλλων και τις αναστοχαστικές του δεξιότητες, οι οποίες του επιτρέπουν να συνεχίζει να αναζητά και να συμμετέχει σε τέτοιες bottom-up δράσεις, να κινητοποιεί συνεργασίες, να ενεργοποιεί τους συναδέλφους του (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Clement & Vanderberghe, 2000), να αγωνίζεται για τη συνολικότερη βελτίωση της σχολικής μονάδας, να διαχέει τα οφέλη αυτής της επιμόρφωσης στο σύλλογό του αλλά και να βελτιώνει καθημερινά τη διδακτική του πρακτική (Cochran-Smith & Lytle, 2001; Jenlink & Kinnucan-Welsch, 1999; Lieberman, 1994) αποκτώντας μεγαλύτερη ενημερότητα του τι κάνει και γιατί στα πλαίσια του μαθήματος (Bruster & Peterson, 2013; Dewey, 1933; Hatton & Smith, 1995; Jay & Johnson, 2002;

Larrivee, 2008; Lee, 2005; Schön, 1983/1987; van Manen, 1977; Ward & McCotter, 2004; Zeichner & Liston, 1996). Τέτοιες δραστηριότητες με άλλα λόγια βοηθούν τον εκπαιδευτικό να κατευθύνεται στο πρότυπο του αναστοχασζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού.

Τέτοιες δράσεις επιμόρφωσης κινούνται περισσότερο στην κατεύθυνση της βιωματικότητας και του πρακτικού προσανατολισμού που τόσο πολύ χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαχειρίζονται τις ποικίλες διδακτικές περιστάσεις που ανακύπτουν καθημερινά στο έργο τους και οι οποίες θέτουν υψηλές προκλήσεις, για τις οποίες οι περισσότεροι συνηθισμένες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης δεν είναι πάντα σε θέση να τους προετοιμάζουν επαρκώς. Επαληθεύεται λοιπόν εδώ ο Ingvarson (1998), σύμφωνα με τον οποίο εκτός από τα παραδοσιακά συστήματα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία είναι βέβαια απαραίτητα, απαιτούνται και τα πιο «ελαστικά», που περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων και τα δίκτυα εκπαιδευτικών, όπου οι ευκαιρίες για εξέλιξη είναι σχεδιασμένες πάνω σε πραγματικές ανάγκες που έχουν αναγνωριστεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινή διδακτική πράξη. Τέτοιου είδους δραστηριότητες δύνανται να βελτιώσουν την αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, κάτι το οποίο απαιτείται μέσα στα πλαίσια του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού (Ingvarson, 1998).

Στα ίδια περίπου επίπεδα με τα δίκτυα εκπαιδευτικών κυμαίνεται και η συμμετοχή των τελευταίων σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης (Πίνακας 234, σελ. 392), δηλαδή σε δραστηριότητες που οργανώνονται ενδοϋπηρεσιακά χωρίς όμως να έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα, προγράμματα τα οποία επισημαίνουν μεταξύ άλλων και οι Κατσαρού & Δεδούλη (2008), αλλά και η συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου (Πίνακας 234, σελ. 392). Τη μικρότερη συμμετοχή από τις διάφορες μορφές δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης παρουσιάζουν οι επισκέψεις παρατήρησης σε άλλες σχολικές μονάδες (Πίνακας 234, σελ. 392), μία μορφή επιμόρφωσης η οποία δεν είναι θεσμοθετημένη στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και προβλέπεται μόνο στα πλαίσια άλλων προγραμμάτων επιμόρφωσης, σε περιορισμένο σε κάθε περίπτωση βαθμό. Εμφανίζει δε πλείστες δυσκολίες λόγω, μεταξύ άλλων, της περιορισμένης διασύνδεσης των σχολείων σε επίπεδο συνεργασίας και επικοινωνίας. Η κατάσταση αυτή είναι εκ διαμέτρου αντίθετη με την περίπτωση χωρών όπως είναι η Αυστραλία, η Φινλανδία και ο Καναδάς, όπου το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ενσωματωμένο στη σχολική μονάδα και συχνά αξιοποιεί στρατηγικές καθοδήγησης και εξάσκησης (coaching) καθώς και παρατήρησης άλλων συναδέλφων (peer observation) (Darling-Hammond, 2017).

2.1.1.2. Συμβολή της Συνολικής Επιμόρφωσης-Γενική Αίσθηση

Η γενικότερη αίσθηση των εκπαιδευτικών από το σύνολο των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες έχουν συμμετάσχει σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, συμπεριλαμβανομένων και των τριών τελευταίων ετών στη διάρκεια των οποίων κατέστη δυνατό να λάβουμε παραπάνω μία πληρέστερη εικόνα για τη μορφή των δραστηριοτήτων στις οποίες οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν, είναι μία αίσθηση ικανοποίησης (E32, E8 & E23, σελ. 393). Μια μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισημαίνουν τη σημαντική, συμβολή του συνόλου των επιμορφώσεων στο εξοπλισμό τους με διδακτικά εφόδια, νέες στρατηγικές και πρακτικές διδασκαλίας, που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών και βελτιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία (E32, σελ. 393). Επαληθεύονται έτσι τα ευρήματα των Borko & Putnam (1995), Warwick & Reimers (1995) και Cohen & Hill (1997), οι οποίοι υπογραμμίζουν τη σημαντική συμβολή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

στη συνολικότερη βελτίωσή τους, σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών και στρατηγικών, η οποία με τη σειρά της συνεπάγεται αυξημένα επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών.

Λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που υπογραμμίζουν την ανεπάρκεια της συνολικής τους επιμόρφωσης να συμβάλλει στο διδακτικό τους έργο (E7, σελ. 393). Πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς εκείνους που μένουν βαθιά απογοητευμένοι από τις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις, τις οποίες χαρακτηρίζουν ως ανεπαρκέστατες, ελλιπείς ως προς τον επιστημονικό τους σχεδιασμό και σε κάθε περίπτωση συχνά αναντίστοιχες ως προς τις επιμορφωτικές τους ανάγκες (E7, σελ. 393, E26 & E8, σελ. 394). Το σημείο αυτό εγείρει ιδιαίτερη ανησυχία αναφορικά με την πολιτική που ακολουθείται στο σχεδιασμό των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών προγραμμάτων και θα αναλυθεί περαιτέρω σε επόμενη ενότητα, στη συνέχεια της συμπερασματολογίας της παρούσας μελέτης. Οι ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις, όπως επισημαίνεται από ορισμένους εκπαιδευτικούς που καταδεικνύουν ακριβώς την μεγάλη απόσταση της θεωρίας, όπως αυτή παρουσιάστηκε στα πλαίσια των δράσεων αυτών, και της πράξης, συχνά αναφέρονται σε μία ιδεατή τάξη χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τη «μέση» ελληνική τάξη με όλες τις παραμέτρους που τη χαρακτηρίζουν και οι οποίες θέτουν έντονες προκλήσεις στο έργο του εκπαιδευτικού (E4, σελ. 393). Έτσι, η προσφορά των προγραμμάτων αυτών στη διδακτική πράξη ήταν ως ένα βαθμό, συνήθως μεγάλο, περιορισμένη. Για αυτό και επισημαίνονται έντονα από τους εκπαιδευτικούς τα μεγάλα περιθώρια βελτίωσης, ειδικά σε αυτήν ακριβώς την περίπτωση των ενδοϋπηρεσιακών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (E18, σελ. 398). Τα ευρήματα αυτά επαληθεύουν έναν σημαντικό αριθμό σχετικών ερευνών (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2007; Υφαντή & Καραντζής, 2007; Βεργίδης κ.α., 2010α, 2010β; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003), οι οποίες καταδεικνύουν ακριβώς τη μη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τα επιμορφωτικά προγράμματα στα οποία έχουν συμμετάσχει κατά το παρελθόν, καθότι θεωρούν ότι αυτά είτε δεν τους έχουν βοηθήσει καθόλου στη διδασκαλία είτε ότι έχουν συμβάλει ως έναν μικρό μόλις βαθμό στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου και σίγουρα όχι στην έκταση που θα επιθυμούσαν.

Χαρακτηριστικό είναι μάλιστα ότι οι δάσκαλοι διατηρούν μία πιο κριτική στάση απέναντι στην επιμόρφωση που διεξάγεται από στελέχη της εκπαίδευσης όπως είναι οι σχολικοί σύμβουλοι (Βεργίδης κ.α., 2010β). Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι οι επιμορφωτικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην Ελλάδα μέχρι ώρας δεν έχουν αποδώσει στο μέξιμou σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που τις έχουν παρακολουθήσει καθώς οι τελευταίοι φαίνονται να έχουν πολύ υψηλότερες απαιτήσεις από την επιμόρφωσή τους (Βεργίδης κ.α., 2010β; Νάσαινας, 2010).

Ξεφεύγοντας όμως από τις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις, υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που επισημαίνουν τη σημαντική συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωσης σε ζητήματα πρακτικής φύσης εντός της σχολικής τάξης, στο επίπεδο της αντιμετώπισης των ποικίλων διδακτικών περιστάσεων που ανακύπτουν καθημερινά. Ο εξοπλισμός των εκπαιδευτικών με νέες πρακτικές και στρατηγικές διδασκαλίας μέσα από άρτια δομημένες επιμορφώσεις, τους καθιστά ικανούς να ανταπεξέλθουν στις νέες προκλήσεις που ανακύπτουν συνεχώς στο έργο τους (E1, E8, E24 & E13, σελ 5). Η επιλογή της καταλληλότερης κάθε φορά ανάμεσα στις πολλές διαθέσιμες πρακτικές που έχουν γνωρίσει στα πλαίσια των επιμορφώσεων, συμβάλλει στην καλλιέργεια των αναστοχαστικών τους δεξιοτήτων και στην οικοδόμηση του προφίλ του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού. Το εύρημα αυτό κινείται ακριβώς στην κατεύθυνση των συμπερασμάτων ενός μεγάλου αριθμού σχετικών ερευνών (Bruster & Peterson, 2013; Dewey, 1933; Hatton & Smith, 1995; Jay & Johnson, 2002; Larrivee, 2008;

Lee, 2005; Schön, 1983/1987; van Manen, 1977; Ward & McCotter, 2004; Zeichner & Liston, 1996). Η πλαισίωση της εμπειρίας από το αντίστοιχο θεωρητικό πλαίσιο, δηλαδή η σύνδεση στην ουσία της θεωρίας με τη διδακτική πράξη, κάτι που δύναται να χαρίσουν κατάλληλες επιμορφωτικές δράσεις, αποτελεί ένα σημαντικό βήμα στην πορεία του εκπαιδευτικού προς την αναστοχαστικότητα (E25, σελ. 396). Η ίδια αυτή η πληθώρα πρακτικών και στρατηγικών και η συνεχής εναλλαγή τους συμβάλλουν στην αποφυγή της ρουτίνας και της πλήξης στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης (E24 & E13, σελ. 394) γεγονός που ενισχύει την ικανοποίηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός από την εργασία του (E29, σελ. 395) ενώ ταυτόχρονα τον κινητοποιεί να βελτιώνει συνεχώς τις πρακτικές του αντικρίζοντας την κάθε διδακτική μέρα σαν πρόκληση (E13, σελ. 397). Επαληθεύονται έτσι τα ευρήματα των Leiter (1991, 1992), Hackman & Oldham (1975) και Hackman (1980), οι οποίοι επισημαίνουν ότι μια αυξημένη αίσθηση επιτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μέσω της αξιοποίησης ακριβώς τέτοιων καινοτόμων πρακτικών δύναται να επηρεάσει την υποκειμενική σημασία που έχει για αυτόν το έργο του, νοσηματοδοτώντας το και βγάζοντάς το από τη σφαίρα μιας καθημερινής και δίχως ουσία και νόημα ρουτίνας, κάτι που με τη σειρά του συνεπάγεται μειωμένα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και αυξημένη ικανοποίηση από την εργασία.

Φυσικά απαιτείται σε κάθε περίπτωση η μεγάλη προσωπική προσπάθεια του εκπαιδευτικού και μια διδακτική ευελιξία προκειμένου να αξιοποιούνται αποτελεσματικά τα όσα ο ίδιος αποκτά στα πλαίσια των επιμορφώσεων (E27, σελ. 398-399 & E7, σελ. 400). Ακόμα όμως και αυτή η ευελιξία είναι κάτι που καλλιεργείται μέσα ακριβώς από τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε τέτοιου είδους δράσεις (E24, σελ. 437), εύρημα που επαληθεύεται μάλιστα από τους Girvan et al. (2016).

Η επαφή τους εκπαιδευτικού με τις καινοτομίες του πεδίου του, ενισχύει την αίσθηση της επιστημονικής του αρτιότητας, του χαρίζει αυτοπεποίθηση, καλλιεργεί τον επαγγελματισμό του (E17 & E25, σελ. 396) και συμβάλλει σε μία αυξημένη εσωτερική του ικανοποίηση, καθώς νιώθει ότι κατέχει καλύτερα το αντικείμενό του και ότι μπορεί να μεταφέρει περισσότερα στους μαθητές του (E28, σελ. 396-397). Επαληθεύονται έτσι τα ευρήματα των Staple, Hulland & Higgins (1999) και Girvan et al. (2016), οι οποίοι επισημαίνουν αυτά ακριβώς τα αυξημένα επίπεδα διδακτικής ετοιμότητας και αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών, χάρη στο ευρύ διδακτικό οπλοστάσιο με το οποίο τους εξοπλίζουν κατάλληλες επιμορφωτικές δράσεις, το οποίο τους επιτρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστούν τα ποικίλα και καινοφανή προβλήματα της καθημερινής διδακτικής πράξης. Οι εξελίξεις σε όλους τους κλάδους είναι σήμερα ραγδαίες, για αυτό και οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν κρίσιμη σημασία προκειμένου να μένει ο εκπαιδευτικός ενήμερος του αντικειμένου του (E11, σελ. 395). Οι αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών προσφέρουν ως έναν βαθμό αρκετά εφόδια, δίχως όμως τη συνεχή επιμόρφωση και την επαφή με καθετί καινούργιο ο εκπαιδευτικός δεν ανατροφοδοτείται και μένει στάσιμος (E17, σελ. 396 & E27, σελ. 477). Οι επιμορφώσεις συμβάλλουν λοιπόν καθοριστικά στη διεύρυνση των επιστημονικών και διδακτικών οριζόντων του εκπαιδευτικού (E8, σελ. 394), στην εξέλιξη και τη βελτίωση του ως επαγγελματία (E13, σελ. 396), ως επιστήμονα (E22, σελ. 405) αλλά και γενικότερα ως προσωπικότητας (E27, σελ. 397). Ο αντίκτυπός τους μάλιστα στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών να πασχίζουν για τη συνεχή βελτίωση του διδακτικού τους έργου αποτελεί ενδεχομένως το σημείο αναφοράς της όλης διαδικασίας (Griffin et al., 2017). Κι αυτό διότι η συγκεκριμένη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκ μέρους τους διαμορφώνει την ποιότητα των πρακτικών και των στρατηγικών τους, οι οποίες με τη σειρά τους, σε μια διαλεκτική σχέση, επιδρούν σημαντικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στη γενικότερη συμπεριφορά τους στα πλαίσια της

καθημερινής σχολικής πράξης (Cobb, Wood & Yackel, 1990; Franke et al., 1997; Thompson, 1992, Nelson, 1999; Wood & Bennett, 2000; Kettle & Sellars, 1996; Kallestad & Olweus, 1998; Supovitz & Turner, 2000; Supovitz, Mayer & Kahle, 2000). Βελτίωση των πρακτικών και των μεθόδων διδασκαλίας συνεπάγεται βελτίωση στη μάθηση και την επίδοση των μαθητών (Borko & Putnam, 1995; Warwick & Reimers, 1995; Cohen & Hill, 1997).

Μία σχολική ηγεσία που δείχνει ενδιαφέρον για επιμορφωτικά προγράμματα και προωθεί τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις δύναται να οδηγήσει στη συνολική βελτίωση του εκπαιδευτικού δυναμικού αλλά και της γενικότερης λειτουργίας της σχολικής μονάδας με ό,τι αυτό συνεπάγεται (E13, σελ. 448 & E22, σελ. 437). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τον Fullan (1987, 1990) ο οποίος εντοπίζει το ρόλο της ηγεσίας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ανάμεσα στους τέσσερις κρίσιμους παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης. Η συστηματικότερη συνεργασία και ανταλλαγή απόψεων με τους συναδέλφους, η οποία ενθαρρύνεται και γίνεται πλέον πάνω σε μία πιο στιβαρή επιστημονικά βάση, μέσα από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις, συνεισφέρει έτι περισσότερο στην καλλιέργεια των αναστοχαστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και στην διεύρυνση των οριζόντων τους (E6, σελ. 397-398 & E29, σελ. 436) καθώς με τον τρόπο αυτό η επιμόρφωση αναπαράγεται και μένει ζωντανή εντός της σχολικής μονάδας (E22, σελ. 403 & E11, σελ. 404). Στο σημείο αυτό επαληθεύονται τα συμπεράσματα των Baker & Smith (1999), οι οποίοι επισημαίνουν τη στήριξη των συναδέλφων και τις συχνές ευκαιρίες για ανατροφοδότηση και αναστοχασμό πάνω στα αποτελέσματα που έχουν εν τέλει οι προσπάθειες του εκπαιδευτικού, που αφορμώνται από τις διάφορες επιμορφωτικές δράσεις στις οποίες συμμετέχει, ως ένα εκ των γνωρισμάτων εκείνων που αν χαρακτηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη, τότε την καθιστούν αποτελεσματικότερη στη διαδικασία βελτίωσης των συμμετεχόντων σε αυτή. Επιπλέον επιβεβαιώνονται οι Darling-Hammond & McLaughlin (1995) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία συνεργατική διαδικασία. Ακόμα κι αν υπάρχουν κάποιες δυνατότητες για ατομικό προβληματισμό και αναστοχασμό, τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών είναι αυτά που χαρακτηρίζονται από ουσιώδεις αλληλεπιδράσεις (Clement & Vanderberghe, 2000) όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και κηδεμόνων, μεταξύ εκπαιδευτικών και μελών της σχολικής ηγεσίας καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών και των υπολοίπων μελών της κοινότητας στην οποία εδράζεται και λειτουργεί ως αναπόσπαστο κομμάτι η σχολική μονάδα (Grace, 1999). Σύμφωνα μάλιστα με πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι μαθητές έχουν τα μεγαλύτερα μαθησιακά οφέλη συμβαίνει να είναι αυτοί που έχουν και τους πιο αποτελεσματικούς συναδέλφους (Jackson & Bruegmann, 2009). Άλλωστε, όπως σημειώσαμε παραπάνω, ο αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός αξιοποιεί την ίδια τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους του σαν τροφή και αφορμή, σαν βάση για αναστοχασμό και συνεχή βελτίωση.

Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό μία διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και σε αυτούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις επιμορφώσεις τις οποίες θεωρούν αποτελεσματικότερες για τη βελτίωση της διδακτικής τους πρακτικής. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας αντικρίζουν ως αποτελεσματικότερες κυρίως τις επιμορφώσεις βιωματικού χαρακτήρα και άλλες ακόμα που όμως εμπεριέχουν σταθερά σαφείς πρακτικές κατευθύνσεις (E15, σελ. 439). Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας από την άλλη πλευρά, αν και σε ζητήματα παιδαγωγικής, ψυχολογίας και διδακτικής θεωρούν και αυτοί αποτελεσματικότερες τις επιμορφώσεις που εμπεριέχουν πρακτικές κατευθύνσεις, εντούτοις

όσον αφορά το επιστημονικό τους αντικείμενο θεωρούν αποτελεσματικότερες τις πιο συνηθισμένες μορφές επιμόρφωσης που εμπεριέχουν ένα στιβαρό επιστημονικό υπόβαθρο σχετικά με στο πεδίο τους (E2 & E22, σελ. 407).

Το γεγονός αυτό αιτιολογεί την πεποίθηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ότι ιδιαίτερα αποτελεσματικές είναι οι επιμορφώσεις που γίνονται με αφορμή τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών της στην κατεύθυνση bottom-up επιμορφωτικών πολιτικών, οι οποίες μάλιστα επιμορφώσεις μπορούν να διεξάγονται ακόμα και εντός της εκάστοτε σχολικής μονάδας, μέσα σε ρεαλιστικά περιβάλλοντα σχολικής τάξης (E15, σελ. 423). Η πεποίθηση αυτή κινείται στην κατεύθυνση των ευρημάτων ενός σημαντικού αριθμού μελετών (Ancess, 2001; Abdal-Haqq, 1996; Baker & Smith, 1999; Darling-Hammond, 1998; Dudzinski et al., 2000; Ganser, 2000; McLaughlin & Zarrow, 2001) που επισημαίνουν τη μεγάλη σημασία ακριβώς αυτών των επιμορφώσεων που ξεκινούν από τις σχολικές μονάδες με βάση τις καθημερινές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών και τη γενικότερη καθημερινή διδακτική πράξη, με ό,τι αυτή περιλαμβάνει. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας αναγνωρίζουν ως τις πλέον ωφέλιμες τις επιμορφώσεις εκείνες που γίνονται στα ακαδημαϊκά ιδρύματα, λόγω ακριβώς του ισχυρού υποβάθρου γνώσεων που δύναται αυτές να προσφέρουν (E2 & E22, σελ. 407). Σε κάθε περίπτωση όλες αυτές οι επιμορφώσεις, είτε αναγνωρίζονται από τους μεν, είτε από τους δε είτε κι από τους δύο ως πιο ωφέλιμες, έχει καθεμιά να προσφέρει τα δικά της πλεονεκτήματα στα πλαίσια της καθημερινής διδακτικής πράξης. Οι πτυχές του διδακτικού έργου στις οποίες προσφέρει καθεμία από τις διαφορετικής στόχευσης αυτές επιμορφώσεις μεγαλύτερη κατανόηση, συνθέτουν από κοινού αποτελεσματικότερες στρατηγικές και πρακτικές διδασκαλίας. Η διαφορετική οπτική που ως έναν βαθμό καταγράφεται οφείλεται μεταξύ άλλων στο διαφορετικό ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός σε καθεμία από τις δύο αυτές βαθμίδες, αλλά και σε αυτό καθαυτό το διαφορετικό επιστημονικό αντικείμενο των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων. Στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η εξειδίκευση των αντικειμένων είναι μικρότερη αλλά ο παιδαγωγικός και ηθοπλαστικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι τόσο κρίσιμης σημασίας όσο ποτέ άλλοτε στη διάρκεια των μετέπειτα βαθμίδων (E24, σελ. 438 & E4, σελ. 464). Το αντικείμενο δε του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας είναι η παιδαγωγική, η ψυχολογία και η διδακτική διαφόρων αντικειμένων. Βιωματικές επιμορφώσεις και σαφείς πρακτικές κατευθύνσεις δίνουν στον εκπαιδευτικό μεγαλύτερη κατανόηση των αντικειμένων αυτών και έχουν σίγουρα ουσιαστικότερα αποτελέσματα τόσο για τους ίδιους όσο για τους μαθητές τους μέσω της βελτίωσης του διδακτικού έργου (E15, σελ. 439). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα αντικείμενα είναι σαφώς διακριτά και ο κάθε εκπαιδευτικός είναι εξειδικευμένος σε ένα συγκεκριμένο τομέα του επιστητού. Ο παιδαγωγικός ρόλος είναι σημαντικός αλλά ο χρόνος που περνά κάθε εκπαιδευτικός σε μία τάξη είναι εκ των πράγματων περιορισμένος. Συνεπώς πρώτιστος στόχος των εκπαιδευτικών είναι η καλύτερη δυνατή γνώση του αντικειμένου τους, υπόβαθρο το οποίο εξασφαλίζεται από επιμορφώσεις περισσότερο θεωρητικού προσανατολισμού, που διεξάγονται μεταξύ άλλων και στα πλαίσια των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων (E28, σελ. 396-397 & E22, σελ. 405). Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών φαίνεται ωστόσο και εδώ να προωθείται αποτελεσματικότερα από επιμορφώσεις πρακτικού περιεχομένου και κατευθύνσεων. Σε κάθε περίπτωση υπογραμμίζεται η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση, η οποία μεταξύ άλλων βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους και να επιτύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (E4, σελ. 398 & E29, σελ. 410).

Στο επίπεδο της παιδαγωγικής κατάρτισης αξίζει να σημειωθεί ο καθοριστικός ρόλος κατάλληλου περιεχομένου τέτοιων επιμορφώσεων στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που καλούνται να εργαστούν σε Επαγγελματικά Λύκεια. Οι επιμορφώσεις αυτές εξοπλίζουν του εκπαιδευτικούς αυτούς με βασικές έστω παιδαγωγικές γνώσεις και διδακτικές στρατηγικές, με τις οποίες στις περισσότερες των περιπτώσεων οι επιστήμονες αυτοί δεν είχαν έρθει καθόλου σε επαφή στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών, προκειμένου να μπορούν να μεταφέρουν ένα μέρος των εξειδικευμένων γνώσεών τους στους μαθητές τους (Ε5, σελ. 398).

2.1.1.3. Ενδοϋπηρεσιακές Επιμορφώσεις και Epimorphosis Trauma

Το ζήτημα της ανεπάρκειας των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων εγείρει ιδιαίτερη ανησυχία αναφορικά με την πολιτική που ακολουθείται στο σχεδιασμό των σχετικών προγραμμάτων. Σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, κρίσιμης σημασίας είναι μεταξύ άλλων και η συνεχής βελτίωση του διδακτικού προσωπικού. Καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή της συνεχούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης οι οποίες διεξάγονται ενδοϋπηρεσιακά. Τα χαρακτηριστικά των ενδοϋπηρεσιακών αυτών επιμορφώσεων όπως η δομή, το περιεχόμενο (Ε30, σελ 22) αλλά και η συστηματικότητα (Ε13, σελ. 405) με την οποία προσφέρονται διαμορφώνουν εν πολλοίς την επίδραση που έχει η πολιτεία στην ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού ως επιστήμονα και ως επαγγέλματία. Καθοριστικό ρόλο φαίνεται να παίζουν και οι επιμορφωτές (Ε13, σελ. 397 & Ε10, σελ. 411 & 455).

Γιατί όμως παίζουν τόσο σημαντικό ρόλο οι ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις;

Άλλωστε πολύ συχνά μπορεί κανείς να εντοπίσει κάποιο ιδιαίτερα αξιόλογο επιμορφωτικό πρόγραμμα το οποίο να απαντά στις ιδιαίτερες επιμορφωτικές του ανάγκες, χάρη στο μεγάλο αριθμό άρτια σχεδιασμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται από πανεπιστημιακά ιδρύματα ή και άλλους φορείς και οργανισμούς (Ε2, σελ. 407).

Ο σημαντικός ρόλος των ενδοϋπηρεσιακών δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης έγκειται στο ότι αυτές προσφέρονται δωρεάν και συχνά μαζικά, δηλαδή σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Όποτε μάλιστα αυτές έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα, περίπτωση στην οποία η μαζικότητα είναι δεδομένη, διεξάγονται σε ώρες τέτοιες ώστε να μην παρεμποδίζονται οι εκπαιδευτικοί στη συμμετοχή τους λόγω του ωραρίου εργασίας. Ακόμα και σε περίπτωση σύγκρουσης με το ωράριο εργασίας, στην περίπτωση των υποχρεωτικών ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων, προβλέπονται διευκολύνσεις για τους εκπαιδευτικούς, πλέον βέβαια αποκλειστικά σε επίπεδο αδειών και όχι βέβαια εκπαιδευτικών αδειών μακράς διάρκειας όπως γινόταν παλιότερα (Ε6, σελ. 456), προκειμένου να συμμετάσχουν σε αυτές. Οι ενδοϋπηρεσιακές λοιπόν επιμορφώσεις απευθύνονται σε όλους ανεξαιρέτως τους εκπαιδευτικούς του δημόσιου σχολείου. Η συμμετοχή σε αυτές, όταν είναι υποχρεωτικές και λόγω τόσο του δωρεάν χαρακτήρα όσο και των διευκολύνσεων σε επίπεδο ωραρίου, δύναται να είναι καθολική. Συνεπώς οι επιμορφώσεις αυτές διαθέτουν ένα πολύ μεγάλο πλεονέκτημα: μπορούν δυνητικά να επηρεάσουν την εξέλιξη και την ανάπτυξη του συνόλου των εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης και να επιδράσουν έτσι καθοριστικά σε αυτήν καθυπὸν την ποιότητά της, με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από κατάλληλο διεξοδικό σχεδιασμό των επιμορφωτικών αυτών δραστηριοτήτων που διεξάγονται ενδοϋπηρεσιακά.

Στην πράξη ωστόσο επισημαίνεται το ακριβώς αντίθετο. Πράγματι οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να συμμετέχουν συχνά σε πρόχειρα σχεδιασμένες ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις, με επιμορφωτές που συχνά θίγουν επανειλημμένα τα ίδια ζητήματα (Ε10, σελ. 455) και που δεν είναι πάντοτε άρτια καταρτισμένοι προκειμένου να βοηθήσουν στοχευμένα τους εκπαιδευτικούς σε ζητήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στη διδασκαλία τους (Ε7, σελ. 432 & 439). Το εύρημα αυτό επαληθεύεται από τους Βεργίδης κ.α. (2010β) και Νάσαινας (2010), οι οποίοι σημειώνουν ότι οι επιμορφωτικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην Ελλάδα δεν έχουν αποδώσει στο μάξιμουμ σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που τις έχουν παρακολουθήσει καθώς οι τελευταίοι φαίνονται να έχουν πολύ υψηλότερες απαιτήσεις από την επιμόρφωσή τους, με τους δασκάλους μάλιστα να διατηρούν μία πιο κριτική στάση απέναντι στην επιμόρφωση που διεξάγεται από στελέχη της εκπαίδευσης όπως είναι οι σχολικοί σύμβουλοι. Οι Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη (2011) και Κατσαρού & Δεδούλη (2008) έρχονται να επιβεβαιώσουν ότι η γνώση των επιμορφωτών δεν ήταν πάντοτε η πιο κατάλληλη για την υποστήριξη των επιμορφωτικών προγραμμάτων στα οποία συμμετείχαν. Σε πολλές περιπτώσεις, σε επιμορφωτικές συναντήσεις και ημερίδες σε αγροτικές περιοχές υπάρχει έλλειψη καταρτισμένων επιμορφωτών ενώ σε άλλες περιπτώσεις η καταλληλότητα του επιμορφωτή για το πρόγραμμα επιδέχεται συζήτηση. Πράγματι από τη μια ένας ακαδημαϊκός μπορεί να μην είναι σε θέση να συνδέσει τη θεωρία με τη σχολική πράξη ενώ ένας πεπειραμένος εκπαιδευτικός από την άλλη ίσως να περιορίζεται σε πιο εμπειρικού περιεχομένου γνώσεις. Έτσι μπορούν να εξηγηθούν τα ευρήματα που καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν διαφορετικά προφίλ επιμορφωτών αλλά και ότι διαφορετικοί επιμορφωτές χρειάζονται για διαφορετικά επιμορφωτικά project (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006; Φώκιαλη & Ράπτης, 2008). Οι Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου (2006) και Φώκιαλη & Ράπτης (2008) υπογραμμίζουν μάλιστα ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν επιμορφώσεις από άρτια καταρτισμένους επιμορφωτές ποικίλων ιδιοτήτων, όπως για παράδειγμα ακαδημαϊκούς, εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, καταρτισμένους σχολικούς συμβούλους και πεπειραμένους εκπαιδευτικούς.

Οι επιμορφώσεις όμως που διεξάγονται δε βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν ουσιαστικά τις διδακτικές του πρακτικές, όπως επισημαίνεται και από τους Φώκιαλη & Ράπτη (2008), Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά. (2007), Υφαντή & Καραντζής (2007), Βεργίδης κ.α. (2010α, 2010β) και Χατζηδήμου & Στραβάκου (2003), και ορισμένες φορές σύμφωνα με τους ίδιους γίνονται απλά για να γίνονται, προκειμένου δηλαδή μεταξύ άλλων να διεξαχθεί ο προβλεπόμενος από το νόμο αριθμός επιμορφώσεων από τον εκάστοτε, μέχρι πρότινος, σχολικό σύμβουλο της εκάστοτε ειδικότητας (Ε25, σελ. 450). Ακόμα και όταν το περιεχόμενο είναι άρτια δομημένο, τουλάχιστον σε επιστημονικό επίπεδο, φαίνεται να μην απευθύνεται σε μία «μέση» ελληνική τάξη αλλά να κυμαίνεται στα επίπεδα μίας ιδεατής τάξης, μένοντας στο επίπεδο της θεωρίας δίχως την παροχή πρακτικών κατευθύνσεων στους εκπαιδευτικούς (Ε10, σελ. 411 & Ε4, σελ. 416). Φαίνεται δηλαδή οι συγκεκριμένες επιμορφώσεις να κινούνται στην αντίθετη κατεύθυνση σε σχέση με ό,τι επιζητείται από τους εκπαιδευτικούς, που, σύμφωνα με τους Πατούνα κ.α. (2005) και Νάσαινας (2010), δεν είναι άλλο από δραστηριότητες άμεσα και άρρηκτα συνδεδεμένες με τη σχολική πράξη. Ο ακαδημαϊκός αυτός, ως επί το πλείστον, χαρακτήρας των επιμορφωτικών προγραμμάτων επισημαίνεται από τους Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη (2011), Κατσαρού & Δεδούλη (2008) και Πατούνα κ.α. (2005) και φαίνεται να αποτελεί ένα εκ των στοιχείων εκείνων που καθιστούν τους επιμορφούμενους όχι απόλυτα ικανοποιημένους αναφορικά με τα οφέλη της συμμετοχής τους στα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2007; Υφαντή & Καραντζής, 2007; Βεργίδης κ.α., 2010α, 2010β; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανεπάρκεια των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων (Ε8, σελ. 394), η οποία όμως δεν φαίνεται να τους επηρεάζει όλους εξίσου ως προς τη γενική τους αίσθηση σχετικά με τη συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωσης στο διδακτικό τους έργο. Το ότι δε στέκονται όλοι οι εκπαιδευτικοί το ίδιο έντονα στις ελλείψεις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις, οφείλεται στο ότι πολλοί, ξεφεύγοντας από τα στενά όρια των επιμορφώσεων αυτών, επέλεξαν άλλα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, ακόμα και επί πληρωμή, προκειμένου να εξελιχθούν σαν επιστήμονες και σαν εκπαιδευτικοί, βελτιώνοντας τις πρακτικές και τις στρατηγικές τους, και ταυτόχρονα διευρύνοντας τους επιστημονικούς, διδακτικούς αλλά και προσωπικούς τελικά ορίζοντές τους (Ε22, σελ. 405). Δεν έχουν όμως όλοι οι εκπαιδευτικοί τουλάχιστον στο ίδιο βαθμό, ανάλογα και με τις οικογενειακές ή άλλες υποχρεώσεις τους, τη δυνατότητα να στραφούν σε τέτοια επιμορφωτικά προγράμματα εκτός των όσων προσφέρονται ενδοϋπηρεσιακά (Ε24, σελ. 455). Αυτός είναι και ο λόγος που όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω αναδεικνύει το ρόλο των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων σε καθοριστικό.

Οι ανεπαρκείς ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις δημιουργούν στο εκπαιδευτικό σύστημα προβλήματα πολύ βαθύτερα από όσο φαίνεται εκ πρώτης όψης. Πράγματι, η αρνητική επίδρασή τους δε σταματά στη μη συμβολή στη βελτίωση των εκπαιδευτικών ως προς το διδακτικό τους έργο. Οι αρνητικές επιμορφωτικές εμπειρίες επηρεάζουν σε ορισμένες περιπτώσεις καθοριστικά τη διάθεση και την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε οποιαδήποτε επιμορφωτική δραστηριότητα (Ε7, σελ. 506). Πρόκειται για το *epimorphosis trauma*, όρο τον οποίο εισαγάγαμε στα πλαίσια της παρούσας μελέτης προκειμένου ακριβώς να περιγράψουμε την επίδραση των αρνητικών επιμορφωτικών εμπειριών στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες.

Φαίνεται ότι σε πολλούς εκπαιδευτικούς η έννοια «επιμόρφωση» ταυτίζεται με τις ανεπαρκείς ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις τις οποίες βίωσαν (Ε7, σελ. 393). Το γεγονός αυτό, όπως φάνηκε μέσα από τα δεδομένα της μελέτης, μπορεί να επηρεάσει με δύο τρόπους την επιμορφωτική πορεία του εκπαιδευτικού. Αρκετοί εκπαιδευτικοί συνειδητοποιώντας ότι οι επιμορφώσεις αυτές δεν μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στο εκπαιδευτικό τους έργο και στην προσωπική τους εξέλιξη στράφηκαν σε άλλα μη ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα προκειμένου να καλύψουν αυτό το κενό που οι ίδιοι εντόπισαν μέσα από την εμπειρία τους από τις ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις (Ε13, σελ. 397). Όταν μάλιστα οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποκόμισαν σημαντικά οφέλη από τις μη ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις, αυτές μπόρεσαν μέσα από την εμπειρία που πλέον διέθεταν να αξιοποιήσουν ακόμα και στοιχεία των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων (Ε25, σελ. 450, Ε29, σελ. 395, Ε30 & Ε17, σελ. 396). Υπάρχουν όμως και εκπαιδευτικοί οι οποίοι απογοητευμένοι από τα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα, ταύτισαν σχεδόν κάθε επιμορφωτική δράση με αυτά, κάτι που είχε σαν αποτέλεσμα το να στραφούν σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα στην αυτοεπιμόρφωση, δηλαδή στην προσωπική αναζήτηση και στην ατομική μελέτη διαφόρων ζητημάτων ενδιαφέροντος (Ε7, σελ. 419). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί στράφηκαν με άλλα λόγια σε πιο άτυπες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες βέβαια έχουν σημαντικά οφέλη για τον εκπαιδευτικό, χωρίς όμως να έχουν την καθοδήγηση που απαιτείται από έναν ειδικό επιστήμονα για την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των αποκτώμενων γνώσεων στη διδακτική πράξη. Ακριβώς σε αυτήν την περίπτωση εκπαιδευτικών που μένουν βαθιά απογοητευμένοι από τα ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα και οι οποίοι παύουν να εμπιστεύονται

ένα μεγάλο μέρος των επιμορφώσεων ως προς την αναμενόμενη συμβολή τους στο διδακτικό τους έργο, εντοπίζεται το φαινόμενο του *epimorphosis trauma*.

2.1.1.4. Συμβολή της Συνολικής Επιμόρφωσης στις ΤΠΕ

Μία μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μένουν ικανοποιημένοι από την κάλυψη των αναγκών τους, μέσα από τη συνολική τους επιμόρφωση, πάνω στο αντικείμενο των ΤΠΕ και της εφαρμογής τους στο σχολικό πλαίσιο (Ε25, σελ. 399). Ακόμα όμως και οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ιδιαίτερα σημαντική τη συμβολή αυτή της επιμόρφωσής τους στο πεδίο των ΤΠΕ, δε νιώθουν πάντα ότι οι ανάγκες τους καλύφθηκαν πλήρως, καθώς έχοντας μέσα από τις σχετικές επιμορφωτικές δράσεις στις οποίες συμμετείχαν μια κάποια γνώση του αντικειμένου, αντιλαμβάνονται ότι οι εξελίξεις στον κλάδο αυτό είναι ραγδαίες και ότι προκειμένου να μένει κανείς ενημερωμένος με στόχο να αξιοποιεί τις τεχνολογικές καινοτομίες στη σχολική τάξη, απαιτείται συνεχής επιμόρφωση (Ε1 & Ε11, σελ. 399). Πέρα από τις ραγδαίες εξελίξεις στις νέες τεχνολογίες, που επιβάλλουν την συνεχή επιμόρφωση και επαφή με το αντικείμενο, είναι ούτως ή άλλως μεγάλα τα περιθώρια για επιπλέον βελτίωση των εκπαιδευτικών στα ήδη υπάρχοντα τεχνολογικά επιτεύγματα που μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια της εκπαίδευσης (Ε8, σελ. 400). Σε κάθε περίπτωση μια επιμόρφωση δεν μπορεί να προσφέρει από μόνη της τα πάντα (Ε13, σελ. 400)· μπορεί να αποτελέσει όμως ένα εξαιρετικό ερέθισμα (Ε5, σελ. 402) που να κινητοποιήσει μία έντονη προσωπική προσπάθεια και αναζήτηση πάνω στο πεδίο των ΤΠΕ και της εφαρμογής τους στη σχολική πράξη. Έτσι, η επιμόρφωση στο αντικείμενο αυτό σε συνδυασμό με την έντονη προσωπική προσπάθεια του εκπαιδευτικού (Ε7, σελ. 400) μπορούν να οδηγήσουν σε εξαιρετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που μένουν εντελώς δυσαρεστημένοι από την επιμόρφωσή τους πάνω στις ΤΠΕ. Η μεγάλη αυτή δυσαρέσκεια οφείλεται στην προαναλυθείσα ανεπάρκεια των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων και στο αντικείμενο των ΤΠΕ, ειδικά στα πρώτα χρόνια που διεξήχθη μια τέτοια απόπειρα επιμόρφωσης πάνω στο καινοτόμο και σχετικά άγνωστο, τότε, αυτό αντικείμενο (Ε7, σελ. 400). Η έντονη προσωπική προσπάθεια μέσα από άτυπες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, αναδεικνύεται εδώ κομβικής σημασίας για την υπέρβαση αυτής καθ αυτής της ανεπάρκειας των ενδοϋπηρεσιακών αυτών επιμορφώσεων πάνω στις Νέες Τεχνολογίες (Ε7, σελ. 400). Η βελτίωση βέβαια ορισμένων ενδοϋπηρεσιακών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης στο πεδίο αυτό είναι εμφανής, ωστόσο πλέον υπάρχει το εμπόδιο του περιορισμένου αριθμού συμμετεχόντων, οι οποίοι πλέον επιλέγονται με κλήρωση, στα πλαίσια τουλάχιστον των πιο εξειδικευμένων ενδοϋπηρεσιακών τέτοιων προγραμμάτων (Ε9, σελ. 457). Σε κάθε περίπτωση υπάρχουν μεγάλα περιθώρια βελτίωσης, με τους εκπαιδευτικούς να υποδεικνύουν την ανάγκη για περισσότερες πρακτικές κατευθύνσεις και καλύτερη καθοδήγηση σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη (Ε21 σελ. 401), κάτι που επισημαίνεται σε ένα σημαντικό αριθμό σχετικών μελετών (Βεργίδης, 1998; Παντελιάδου, 2000; Πατούνα κ.α., 2005; Παπαναούμ, 2003; Ταρατόρη, 2000; Βαλμάς & Βεργίδης, 2011; Χατζηγιάννη κ.α., 2008; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.α., 2007; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Νάσαινας, 2010; ΟΕΠΕΚ, 2008; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010; Αναστασιάδου, 2016; Σακούλης & Βεργίδης, 2017). Δεν πρέπει να παραβλέπονται επίσης οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, οι οποίοι ανέφεραν ελλιπή εξειδίκευση των προγραμμάτων επιμόρφωσης σχετικά με τις ΤΠΕ πάνω στο δικό τους αντικείμενο (Ε2, σελ. 401).

Στο επίπεδο της εφαρμογής των ΤΠΕ στην τάξη βέβαια υπάρχει το εμπόδιο των υλικοτεχνικών υποδομών. Δεν είναι ασφαλώς όλες οι σχολικές μονάδες εξοπλισμένες καταλλήλως

προκειμένου να εφαρμοστούν στη σχολική πράξη όλα αυτά με τα οποία έχουν έρθει σε επαφή οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια των επιμορφωτικών δράσεων στις οποίες έχουν συμμετάσχει (E11 & E12, σελ. 401). Στις λίγες βέβαια περιπτώσεις που οι υλικοτεχνικές υποδομές είναι επαρκείς, οι εκπαιδευτικοί που είναι κατάλληλα επιμορφωμένοι έχουν μεγάλες δυνατότητες να επιτύχουν εξαιρετικά μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από ένα μάθημα ευχάριστο και ιδιαίτερα ενδιαφέρον για τους μαθητές (E25, σελ. 401).

Ιδιαίτερα αξιόλογη είναι η συμβολή των επιμορφώσεων, σχετικά με τη γνώση και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στα πλαίσια της σχολικής τάξης, και στην ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, στην διεύρυνση των επιστημονικών τους οριζόντων και στην προσωπική τους εξέλιξη και βελτίωση στο διδακτικό τους έργο (E15, σελ. 402). Η διαθεματική επαφή με άλλα αντικείμενα (E11, σελ. 404), αυτή καθαυτή η προσέγγιση μιας πληθώρας ζητημάτων διαφόρων τομέων του επιστητού καθώς και η επαφή με τη δουλειά άλλων συναδέλφων, συμβάλλει στη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού και στην καλλιέργεια των αναστοχαστικών του δεξιοτήτων. Πράγματι τέτοιου είδους δραστηριότητες, σύμφωνα και με τους Jahangir, Saheen & Kazmi (2012), δίχως αμφιβολία βελτιώνουν την αποδοτικότητα, τις δεξιότητες, τη γνώση και την κινητοποίηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος μένει ενήμερος των εξελίξεων, των καινοτομιών και της έρευνας στο αντικείμενό του. Η βελτίωση αυτή των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται έντονα και στο επίπεδο της διδασκαλίας στη σχολική τάξη (E15, σελ. 402). Έκδηλη είναι η βελτίωση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους καθώς και η επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω της αξιοποίησης βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας χάρη στις ΤΠΕ (E15, σελ. 402). Επαληθεύονται στο σημείο αυτό τα ευρήματα της Analos (2011), η οποία υπογραμμίζει ότι η γνώση στρατηγικών και μεθόδων για τη δημιουργία αποτελεσματικών και δημιουργικών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας, η οποία οικοδομείται μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης στους μαθητές εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερα σημαντικός αναδεικνύεται ο ρόλος αυτών των επιμορφώσεων και στην καλλιέργεια συνεργατικών, επικοινωνιακών αλλά και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, χαρακτηριστικά ιδιαίτερα σημαντικά για την ολόπλευρη ανάπτυξη της σκέψης του παιδιού-εφήβου (E25, σελ. 402-403). Ειδικά στην περίπτωση των μαθητών με ειδικές δεξιότητες η επιμόρφωση στις ΤΠΕ φαίνεται να είναι καθοριστικής σημασίας. Η πολυαισθητηριακή προσέγγιση που είναι πολύ πιο ευχάριστη από την κλασσική προσέγγιση βιβλίου-τετραδίου, έχει ως αποτέλεσμα την προσέγγιση και αφομοίωση της γνώσης αποτελεσματικότερα, σε λιγότερο χρόνο και με περισσότερο ενδιαφέρον και χαρά. Η ανατροφοδότηση-επιβράβευση που δίνεται στους μαθητές μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένο λογισμικό συμβάλλει τα μέγιστα στην αυτοεκτίμησή τους και στη γενικότερη αίσθηση ικανοποίησής τους από τη σχολική πράξη (E24, σελ. 402). Αυτή καθαυτή η προσέλευση του ενδιαφέροντος των μαθητών μέσα από τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία είναι από μόνη της ένα πολύ μεγάλο κέρδος για την εκπαιδευτική διαδικασία (E9, σελ. 403). Ο εκπαιδευτικός αγγίζει τα ενδιαφέροντα των μαθητών, παρουσιάζοντάς τους κάτι που νιώθουν οικείο και το μάθημα γίνεται πιο ελκυστικό. Δημιουργούνται έτσι οι προϋποθέσεις για συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στη διδακτική πράξη και για επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων για όλους (E11, σελ. 403).

Σημαντική φαίνεται να είναι η συμβολή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ και την αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη και στη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους

(E11, σελ. 404). Επισημαίνεται μία κουλτούρα διάχυσης και πολλαπλασιασμού της επιμόρφωσης, η οποία ξεκινά από τους εκπαιδευτικούς εκείνους της σχολικής μονάδας που συμμετείχαν σε επιμορφωτικές δράσεις και συμπαρασύρει κι άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου παρακινώντας τους να εισαγάγουν και αυτοί σχετικές πρωτοβουλίες στη διδακτική πράξη (E22, σελ. 403). Η βελτίωση του κλίματος η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την ώθηση που δίνουν οι επιμορφώσεις αυτές στη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι έκδηλη και αυξάνει τα επίπεδα της ικανοποίησης που οι ίδιοι αντλούν από το κλίμα του συλλόγου των διδασκόντων και άρα και από την εργασία τους συνολικά (E11, σελ. 404). Υπάρχουν όμως αρκετοί εκπαιδευτικοί που επισημαίνουν τη γενικότερη δυσκολία που εμφανίζει η συνεργασία με τους συναδέλφους στη σχολική μονάδα (E17, σελ. 404), λόγος που αιτιολογεί τη συνολικότερη απουσία μιας συνεργατικής κουλτούρας (E25, σελ. 404). Στις περιπτώσεις αυτές η επιμόρφωση στις ΤΠΕ έχει μικρότερες πιθανότητες να δημιουργήσει μία εκτεταμένη συνεργασία, όπως αυτή που προαναφέρθηκε, ωστόσο μπορεί να επιτύχει κάποια καλύτερα αποτελέσματα τουλάχιστον ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται για τις καινοτόμες αυτές προσεγγίσεις. Σε κάθε περίπτωση επισημαίνεται η αναγκαιότητα για μαζική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ προκειμένου η συνεργασία ανάμεσά τους να είναι αποτελεσματικότερη και πιο ωφέλιμη (E1, σελ. 404). Μια μεγαλύτερη συχνότητα τέτοιων επιμορφώσεων πάνω στις ΤΠΕ είναι κάτι παραπάνω από αναγκαία (E13, σελ. 405) και λόγω του ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται στήριξη και συνεχή ανατροφοδότηση προκειμένου να μην ατονήσουν τα αποτελέσματα που σε πρώτη φάση πέτυχαν οι σχετικές επιμορφώσεις (E3, σελ. 405).

2.1.1.5. Συμβολή της Συνολικής Επιμόρφωσης στο Επιστημονικό Αντικείμενο

Μία μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών μένουν ικανοποιημένοι από τη συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωσης στη βαθύτερη γνώση και κατανόηση του επιστημονικού τους αντικειμένου (E22 & E23, σελ. 405), που άλλωστε αποτελεί κύρια στόχευση των διαδικασιών και των δραστηριοτήτων της επαγγελματικής ανάπτυξης (OECD, 2009; Dadds, 2001, 2014). Σημαντικός φαίνεται να είναι ο αντίκτυπος της επιμόρφωσης αυτής στην συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους (E23, σελ. 406), αλλά και με τους γονείς των μαθητών, ειδικά στην περίπτωση των γονέων μαθητών με ειδικές δεξιότητες (E24, σελ. 406). Μία βαθύτερη γνώση των ζητημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά στην καθημερινότητά τους, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δίνουν ακριβέστερες κατευθυντήριες οδηγίες στους γονείς, αλλά και στους συναδέλφους τους της γενικής αγωγής, κάτι που βελτιώνει τόσο τις σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων, όσο και κυρίως την καθημερινότητα των μαθητών εντός και εκτός σχολικής μονάδας (E24, σελ. 409 & 438). Αυτές ακριβώς οι ουσιώδεις αλληλεπιδράσεις, που αναπτύσσονται χάρη στην συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κατάλληλα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, είναι που, σύμφωνα με τους Clement & Vanderberghe (2000), τα νοηματοδοτούν και τα καθιστούν ιδιαίτερα αποτελεσματικά στην κατεύθυνση της συνολικότερης βελτίωσης της διδακτικής πράξης και ως εκ τούτου της ενίσχυσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η μεγάλη σημασία της ουσιαστικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους κηδεμόνες των μαθητών, καθώς και της αποτελεσματικής τους συνεργασίας με παιδιά με ειδικές δεξιότητες καθιστά αδήριτη την ανάγκη για στήριξη των εκπαιδευτικών στα συγκεκριμένα πεδία. Πολλά επιμορφωτικά προγράμματα ανά τον κόσμο ανταποκρίνονται στις ανάγκες αυτές, με χαρακτηριστικό παράδειγμα, σύμφωνα με την Darling-Hammond (2017), το πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης New Teacher Induction Programme στο Οντάριο του Καναδά, το οποίο μεταξύ άλλων στοχεύει και στη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών σε αυτά ακριβώς τα ζητήματα.

Ως ιδιαίτερα σημαντική αναδεικνύεται η συμβολή της επιμόρφωσης αυτής, πάνω στο επιστημονικό αντικείμενο, και στη βελτίωση του διδακτικού έργου και των μαθησιακών αποτελεσμάτων (E25, σελ. 406). Επισημαίνεται πράγματι η αλματώδης βελτίωση που επιτυγχάνεται στο παρεχόμενο στους μαθητές εκπαιδευτικό έργο, μέσα από τον εμπλουτισμό των γνώσεων των εκπαιδευτικών, την καλλιέργεια μιας σε βάθος γνώσης του αντικειμένου τους καθώς επίσης και μέσα από τη γνώση νέων μεθόδων και στρατηγικών που επιτρέπουν την διαχείριση καινοφανών καταστάσεων που ανακύπτουν στη σχολική τάξη. Επαληθεύεται στο σημείο αυτό για ακόμα μία φορά η Avalos (2011), η οποία υπογραμμίζει ότι η γνώση στρατηγικών και μεθόδων για τη δημιουργία αποτελεσματικών και δημιουργικών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας, η οποία οικοδομείται μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης στους μαθητές εκπαίδευσης.

Ούτως ή άλλως οι εξελίξεις σε όλους τους τομείς του επιστητού και άρα στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα των εκπαιδευτικών είναι ραγδαίες με αποτέλεσμα να καθίσταται αδήριτη η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση προκειμένου να μένουν οι εκπαιδευτικοί ενήμεροι των εξελίξεων στο αντικείμενό τους (E11, σελ. 406). Η επικαιροποίηση αυτή των γνώσεων και η διεύρυνση των επιστημονικών οριζόντων που επιτυγχάνεται μέσω των επιμορφώσεων αυτών δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς αισθήματα αυξημένης ικανοποίησης και πληρότητας, κάτι που επηρεάζει καθοριστικά την ικανοποίηση που αντλούν συνολικά από την εργασία τους καθώς φυσικά και την απόδοσή τους στο έργο τους (E25, σελ. 407). Πράγματι όπως επιβεβαιώνουν οι Jahangir, Saheen & Kazmi (2012), τέτοιου είδους δραστηριότητες, δίχως αμφιβολία βελτιώνουν την αποδοτικότητα, τις δεξιότητες, τη γνώση και την κινητοποίηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος μένει ενήμερος των εξελίξεων, των καινοτομιών και της έρευνας στο αντικείμενό του.

Όπως ήδη αναλύθηκε διεξοδικά παραπάνω τα προγράμματα ενίσχυσης προσόντων που διεξάγονται στον ακαδημαϊκό χώρο, δηλαδή τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και οι διδακτορικές σπουδές, αλλά και άλλες επιμορφωτικές δράσεις που οργανώνονται από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα φαίνεται να βοηθούν καθοριστικά στην διεξοδική κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών στο αντικείμενό τους και στην καλλιέργεια του αισθήματος πληρότητας και ικανοποίησης. Τέτοιου είδους δραστηριότητες παρέχουν στους εκπαιδευτικούς το στιβαρό επιστημονικό υπόβαθρο που επιζητούν προκειμένου να έχουν μια βαθύτερη γνώση και κατανόηση του αντικειμένου τους, πέρα και πάνω από το επίπεδο του σχολείου (E2 & E22, σελ. 407). Μία τέτοια βαθύτερη κατανόηση βοηθά τον εκπαιδευτικό αφενός να εξελιχθεί σαν επιστήμονας και αφετέρου να μεταδώσει αποτελεσματικότερα στο επίπεδο της διδασκαλίας το αντικείμενό του στους μαθητές, από τη στιγμή που ο ίδιος το γνωρίζει πολύ καλύτερα και σε πολύ μεγαλύτερο βάθος, εμπνέοντάς τους ταυτόχρονα και κεντρίζοντάς τους το ενδιαφέρον μέσω της παρουσίας των πιο πρόσφατων επιτευγμάτων της επιστήμης και της τεχνολογίας στο πεδίο του (E28, σελ. 396-397, E22, σελ. 405 & E27, σελ. 408-409). Με τον τρόπο αυτό και χάρη στη επιμόρφωση πάνω στο επιστημονικό αντικείμενο, το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον και η επιστήμη πιο προσιτή στους μαθητές (E12, σελ. 408).

Η σε βάθος αυτή γνώση του αντικειμένου και η συνεπακόλουθη διαφορετική σκοπιά υπό την οποία δύναται ο εκπαιδευτικός να αντικρίζει πλέον το μάθημα στη σχολική τάξη, του δίνει τη δυνατότητα να παρέχει αποτελεσματική καθοδήγηση σε νεότερους συναδέλφους σε ζητήματα τα οποία άπτονται αυτού καθαυτού του επιστημονικού αντικειμένου (E22, σελ. 407). Με τον

τρόπο αυτό διεξάγεται ένα άτυπο mentoring, κάτι που αφενός οδηγεί σίγουρα σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα στο επίπεδο της διδασκαλίας, αλλά και δρα ευεργετικά ως προς την αποφυγή συναισθημάτων εργασιακής εξουθένωσης των νεότερων εκπαιδευτικών που συχνά βρίσκονται σε αχαρτογράφητα ύδατα όταν βρίσκονται για πρώτη φορά στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Πράγματι, σύμφωνα με τους Ingersoll & Strong (2011), Cohen & Fuller (2006), Fletcher, Strong & Villar (2008) μια τέτοια καθοδήγηση, ακόμα και με άτυπο χαρακτήρα, δύναται να βοηθήσει τους νέους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν κατά την άσκηση του έργου τους ενώ αναμένεται να έχει μακροπρόθεσμα μια θετική επίδραση σε μια πληθώρα ζητημάτων όπως είναι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο λειτούργημά τους, η ίδια η διατήρηση τους στο επάγγελμα, με φαινόμενα όπως η εγκατάλειψη του επαγγέλματος, που σε ορισμένες χώρες του δυτικού κόσμου είναι έντονο τις τελευταίες δεκαετίες, να προλαμβάνονται αποτελεσματικότερα, αλλά και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Μια συστηματική καθοδήγηση μπορεί πράγματι να οδηγήσει σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Glazerman et al., 2010). Επιπλέον όπως είναι προφανές η ανάπτυξη τέτοιων συνεργασιών βελτιώνει το κλίμα στη σχολική μονάδα και άρα την ικανοποίηση που αντλούν και οι δύο πλευρές από την εργασία τους .

Βέβαια οι απόψεις των εκπαιδευτικών δίστανται ως προς τη συμβολή της επιμόρφωσής τους στο επιστημονικό αντικείμενο στις σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Μία μερίδα εκπαιδευτικών αναφέρουν ως ιδιαίτερα σημαντική τη συμβολή των επιμορφώσεων αυτών στη βελτίωση της συνεργασίας με τους συναδέλφους, επισημαίνοντας παράλληλα, κατά περίπτωση, την από κοινού προσπάθεια για επίλυση ποικίλων ζητημάτων που ανακύπτουν στην καθημερινή σχολική πράξη, τη μεγάλη σημασία της συνδιαλλαγής απόψεων, το μπόλιασμα επιμόρφωσης και εμπειρίας που επιτυγχάνεται μέσα από αυτή την εκτεταμένη συνεργασία καθώς και το συναισθηματικό γέμισμα, το αίσθημα πληρότητας, την ικανοποίηση επί της ουσίας την οποία χαρίζει στον εκπαιδευτικό αυτή η συνεργασία που εκκινείται από τέτοιου περιεχομένου επιμορφώσεις (E24, σελ. 409). Μάλιστα ακόμα και σε περιπτώσεις ειδικοτήτων που, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, βιώνουν μία επαγγελματική «απομόνωση» από τις υπόλοιπες ειδικότητες της σχολικής μονάδας, η επιμόρφωση αυτή φαίνεται να συμβάλλει στην καλλιέργεια της συνεργασίας τουλάχιστον ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς εκείνους που έχουν ίδια ειδικότητα (E19, σελ. 409). Επαληθεύονται έτσι για ακόμα μία φορά τα συμπεράσματα των Baker & Smith (1999), οι οποίοι εντοπίζουν τη στήριξη των συναδέλφων και τις συχνές ευκαιρίες για ανατροφοδότηση και αναστοχασμό πάνω στα αποτελέσματα που έχουν εν τέλει οι προσπάθειες του εκπαιδευτικού, που αφορμώνται από τις διάφορες επιμορφωτικές δράσεις στις οποίες συμμετέχει, ανάμεσα στα γνωρίσματα εκείνα που αν χαρακτηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη, τότε την καθιστούν αποτελεσματικότερη στη διαδικασία βελτίωσης των συμμετεχόντων σε αυτή. Επιπλέον επιβεβαιώνονται και πάλι οι Darling-Hammond & McLaughlin (1995) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία συνεργατική διαδικασία. Υπάρχουν βέβαια δυνατότητες για ατομικό προβληματισμό και αναστοχασμό· τα πιο αποτελεσματικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών όμως είναι εκείνα που χαρακτηρίζονται από ουσιώδεις αλληλεπιδράσεις (Clement & Vanderberghe, 2000) όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και κηδεμόνων, μεταξύ εκπαιδευτικών και μελών της σχολικής ηγεσίας καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών και των υπολοίπων μελών της κοινότητας στην οποία εδράζεται και λειτουργεί ως αναπόσπαστο κομμάτι η σχολική μονάδα (Grace, 1999).

Άξια λόγου όμως είναι και η μερίδα των εκπαιδευτικών που επισημαίνουν τη μη συμβολή της επιμόρφωσής τους αυτής στη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους. Μάλιστα όχι απλώς δε φαίνεται να προωθείται η εν λόγω συνεργασία μέσω τέτοιων επιμορφώσεων, αλλά αυτή καθαυτή η έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας στην σχολική μονάδα (E25, σελ. 410) φαίνεται ακόμα και να δυσχεραίνει τις πρωτοβουλίες που εκκινούν μέσω των επιμορφώσεων, μέσα σε ένα κλίμα λίγο ή πολύ ανταγωνιστικό (E27, σελ. 410). Στα πλαίσια αυτού του ανταγωνιστικού περιβάλλοντος υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που σχολιάζουν αρνητικά τη διάθεση συναδέλφων τους να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις και να αναζητούν καινοτομίες, προσπαθώντας να βελτιώσουν το διδακτικό τους έργο (E15, σελ. 469-470).

Η πορεία του εκπαιδευτικού, λόγω ακριβώς αυτής της έλλειψης συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των συναδέλφων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, αναγνωρίζεται από ορισμένους διδάσκοντες ως μοναχική (E28, σελ. 410). Επισημαίνεται δε ότι μικρές είναι οι γέφυρες επικοινωνίας ακόμα και με τους συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας. Η αντίληψη αυτή αν και δεν είναι κυρίαρχη είναι ωστόσο ιδιαίτερα σημαντική διότι αντικατοπτρίζει τα κρίσιμα συναισθήματα που βιώνει ένας εκπαιδευτικός εξαιτίας της παντελούς έλλειψης συνεργατικής κουλτούρας, όπου αυτή παρατηρείται.

Οι δύο διαφορετικές οπτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση των επιμορφώσεων των σχετικών με το επιστημονικό τους αντικείμενο στην συνεργασία ανάμεσα στους συναδέλφους της σχολικής μονάδας αποκαλύπτει κάτι ιδιαίτερα σημαντικό, το οποίο μάλιστα επεκτείνεται πέρα από τα όρια αυτού καθαυτού του περιεχομένου της επιμόρφωσης. Πράγματι, φαίνεται ότι το ζήτημα της συνεργασίας στα πλαίσια του σχολείου είναι περισσότερο θέμα αυτής καθαυτής της σχολικής μονάδας και των ξεχωριστών προσωπικοτήτων των εκπαιδευτικών που την απαρτίζουν. Εντούτοις φαίνεται ότι κατάλληλες επιμορφώσεις μπορούν να ωθήσουν τους εκπαιδευτικούς σε συνεργατικές δράσεις, να καλλιεργήσουν μία κουλτούρα συνεργασίας και να βελτιώσουν το σχολικό κλίμα με όλα τα θετικά που μία τέτοια βελτίωση συνεπάγεται. Η ώθηση για συνεργασία που μπορούν να δώσουν τέτοιες επιμορφώσεις σίγουρα δεν μπορεί να είναι το ίδιο αποτελεσματική σε κάθε σχολική μονάδα. Φαίνεται ότι όσο λιγότερο δεκτικοί είναι οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας στη συνεργασία, την αλλαγή και την καινοτομία τόσο πιο μαζική πρέπει να είναι η συμμετοχή τους σε κάποια επιμορφωτική δράση που να προβλέπει μάλιστα την έντονη συνεργασία και τη συνδιαλλαγή απόψεων ανάμεσά τους. Εάν μία τέτοια επιμορφωτική δράση λαμβάνει χώρα στα πλαίσια της συγκριμένης σχολικής μονάδας έχοντας ως στόχευση ζητήματα που προβληματίζουν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ή περιλαμβάνει βιωματικές δράσεις οι οποίες εμπλέκουν το σύνολό τους, τότε τα ευεργετικά αποτελέσματα που αναμένεται να ανακύψουν στο τέλος της επιμορφωτικής αυτής δράσης θα εκλαμβάνονται ως τα αποτελέσματα της συλλογικής προσπάθειας όλων· με τον τρόπο αυτό το ανταγωνιστικό κλίμα μπορεί σταδιακά μέσα από την καθημερινή τριβή στη συνεργασία να αμβλυνθεί και να εμπεδωθεί μια συνεργατική κουλτούρα εντός του συλλόγου των διδασκόντων. Επαληθεύονται έτσι και πάλι οι Clement & Vanderberghe (2000), που καταδεικνύουν ως αποτελεσματικότερες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης εκείνες που μεταξύ άλλων περιλαμβάνουν ουσιώδεις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Κατάλληλες school-based δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (Lieberman, 1994) μπορούν να συμβάλλουν στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης των σχολικών μονάδων σε κοινότητες μάθησης, κοινότητες διερεύνησης (communities of inquiry) (McLaughlin & Zarrow, 2001), επαγγελματικές κοινότητες (King & Newmann, 2000) και κοινότητες ενδιαφέροντος (caring communities) (Jenlink & Kinnucan-Welsch, 1999).

Μία μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υπογραμμίζει τη μεγάλη συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωσης πάνω στο επιστημονικό τους αντικείμενο στην καλλιέργεια του επαγγελματισμού τους και στην ολόπλευρη βελτίωση τους ως εκπαιδευτικών αλλά και ως επιστημόνων (E9, σελ. 407-408). Στη κατεύθυνση αυτή της ολόπλευρης βελτίωσης του εκπαιδευτικού συμβάλλει και η καλλιέργεια αναστοχαστικών δεξιοτήτων, όπως επισημαίνει ο Chen (2013), η οποία επιτυγχάνεται, μεταξύ άλλων, και μέσα από επιμορφωτικές δράσεις που έχουν να κάνουν ακριβώς με το επιστημονικό αντικείμενο (E24, σελ. 408).

Αρκετοί όμως είναι οι εκπαιδευτικοί που επισημαίνουν την ανύπαρκτη ή τουλάχιστον ανεπαρκέστατη συμβολή της επιμόρφωσής τους στο επιστημονικό τους αντικείμενο (E10 & E20, σελ. 411). Πρόκειται για τους ίδιους εκπαιδευτικούς που, όπως ήδη έχει αναφερθεί παραπάνω έτσι κι εδώ στην περίπτωση των επιμορφώσεων των σχετικών με το επιστημονικό αντικείμενο, επισημαίνουν έντονα την ανεπάρκεια των ενδοϋπηρεσιακών προγραμμάτων επιμόρφωσης από τους συμβούλους (Βεργίδης κ.α., 2010β; Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008), τα οποία χαρακτηρίζουν ελλιπέστατα ως προς την προσφορά τους στο εκπαιδευτικό έργο (E7, σελ. 412) (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.α., 2007; Υφαντή & Καραντζής, 2007; Βεργίδης κ.α., 2010α, 2010β; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003). Τα προγράμματα αυτά φαίνεται να διαθέτουν έναν αμιγώς θεωρητικό προσανατολισμό, παρουσιάζοντας γενικότητες και κοινοτυπίες (E21 & E30, σελ. 411) ενώ βρίσκονται πολύ μακριά από την σύγχρονη ελληνική σχολική τάξη, τη μέση σχολική μονάδα, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, στην οποία καλείται να προσφέρει καθημερινά ο εκπαιδευτικός (E10, σελ. 411 & E4, σελ. 412). Κινούνται δηλαδή στην αντίθετη κατεύθυνση σε σχέση με ό,τι επιζητείται από τους εκπαιδευτικούς, που, σύμφωνα με τους Πατούνα κ.α. (2005) και Νάσαινας (2010), δεν είναι άλλο από δραστηριότητες άμεσα και άρρηκτα συνδεδεμένες με τη σχολική πράξη. Ο ακαδημαϊκός αυτός, ως επί το πλείστον, χαρακτήρας των επιμορφωτικών προγραμμάτων επισημαίνεται από τους Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη (2011), Κατσαρού & Δεδούλη (2008) και Πατούνα κ.α. (2005) και φαίνεται να αποτελεί ένα εκ των στοιχείων εκείνων που καθιστούν τους επιμορφούμενους όχι απόλυτα ικανοποιημένους αναφορικά με τα οφέλη της συμμετοχής τους στα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.α., 2007; Υφαντή & Καραντζής, 2007; Βεργίδης κ.α., 2010α, 2010β; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί πράγματι εκφράζουν έντονα την ανάγκη τους για πρακτικές κατευθύνσεις πάνω στη διδασκαλία, για γνώσεις που θα αξιοποιηθούν άμεσα στη καθημερινή σχολική πράξη προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι ποικίλες καταστάσεις που αναδεικνύονται στο σχολικό πλαίσιο· φαίνεται να επιζητούν βιωματική μάθηση και επιμόρφωση σε επίπεδο δεξιοτήτων, κάτι το οποίο δεν τους προσφέρεται (E21 & E30, σελ. 411).

Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον καθοριστική αναδεικνύεται η προσωπική προσπάθεια του εκπαιδευτικού προκειμένου να φέρει κάτι καινούργιο εντός της σχολικής τάξης. Δεδομένων των ανεπαρκών επιμορφώσεων εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να αναζητήσει, να διακρίνει, να σχεδιάσει και να εισαγάγει καινούργιες προσεγγίσεις στο μάθημα. Στην καλύτερη περίπτωση ο εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμόσει τα όσα γνώρισε στις επιμορφώσεις, τα οποία συνήθως κινούνται σε ένα ιδεατό επίπεδο, στο επίπεδο της καθημερινής σχολικής πράξης (E4, σελ. 412). Το ίδιο βέβαια το σχολικό πλαίσιο και ο τρόπος με τον οποίο προβλέπεται να διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία φέρει εμπόδια και περιορισμούς σε προσπάθειες των εκπαιδευτικών να καινοτομήσουν και εμποδίζει την εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη (E25, σελ. 412). Δίχως το συνδυασμό ενός κατάλληλου πλαισίου και μιας

αντίστοιχης με αυτό προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, στα πλαίσια ενός μακροπρόθεσμου σχεδιασμού, είναι δύσκολο, όπως επισημαίνεται από μια πληθώρα σχετικών μελετών (Morris, Chan & Ling, 2000; Walker & Cheong, 1996; Day, 2000; Klette, 2000; Chadbourne, 1995; Dahlstrom et al., 1999; Zeichner & Dahlstrom, 1999; Robinson, 1999; Samuel, 1998), να τελεσφορήσουν προσπάθειες για καινοτομία και αλλαγή στην κατεύθυνση της συνολικότερης βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που μένουν σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από την συνολική τους επιμόρφωση στο επιστημονικό αντικείμενο, δηλώνουν ότι πάντοτε υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αυτούς ποτέ δεν μπορούν να καλυφθούν απόλυτα οι ανάγκες, γι' αυτό και θεωρούν ότι η συνεχής αναζήτηση που οδηγεί στη συνεχή βελτίωση είναι ζωτικής σημασίας (E29, σελ. 410).

2.1.1.6. Συμβολή της Συνολικής Επιμόρφωσης σε Νέες Διδακτικές Μεθόδους

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον βαθμό στον οποίο νιώθουν ότι το σύνολο των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες έχουν συμμετάσχει σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας συνέβαλε στην κάλυψη των αναγκών τους σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, δίστανται.

Από τη μία πλευρά λοιπόν, μια μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση κάλυψε σε ικανοποιητικό βαθμό τις ανάγκες τους σχετικά ακριβώς με νέες διδακτικές μεθόδους, ειδικά όταν επρόκειτο για επιμορφώσεις βιωματικού χαρακτήρα και περιεχομένου (E15, σελ. 413). Έντονα μάλιστα εκφράζεται στην περίπτωση των εκπαιδευτικών αυτών η συμβολή της επιμόρφωσης στη βελτίωση του επαγγελματισμού τους και στην εξέλιξή τους ως επιστημόνων και εκπαιδευτικών (E29, σελ. 413), στοιχεία τα οποία σύμφωνα με την Avalos (2011) συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης στους μαθητές εκπαίδευσης. Το ευρύ διδακτικό οπλοστάσιο των εκπαιδευτικών, χάρη σε μια πληθώρα εναλλακτικών στρατηγικών και πρακτικών διδασκαλίας με τις οποίες τους εξοπλίζουν κατάλληλα σχεδιασμένες επιμορφώσεις, ενισχύει τα επίπεδα της διδακτικής τους ετοιμότητας καθώς και της αυτοπεποίθησής τους (Girvan et al., 2016).

Ιδιαίτερα σημαντική φαίνεται να είναι η συμβολή τέτοιου περιεχομένου επιμορφώσεων και στη βελτίωση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους (E29, σελ. 413). Η βελτίωση της επικοινωνίας και του γενικότερου κλίματος στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών συμβάλει τα μάλα στην πιο εύρυθμη λειτουργία της σχολικής τάξης και κατ' επέκταση της σχολικής μονάδας (E25, σελ. 413). Ένα τέτοιο κλίμα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από το έργο του σε καθημερινή βάση (E32, σελ. 460), όπως επισημαίνουν οι Chong et al. (2010) και Collie, Shapka & Perry (2012).

Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών πάνω σε νέες διδακτικές μεθόδους φαίνεται να επιδρούν καθοριστικά στη βελτίωση αυτού καθαυτού του διδακτικού τους έργου (Avalos, 2011). Η διαμόρφωση μίας συνεργατικής κουλτούρας ανάμεσα στους μαθητές, που ενθαρρύνεται ακριβώς από τις πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί αποκομίζουν στις επιμορφώσεις τους και τις οποίες φέρουν στη σχολική τάξη, διευκολύνει περαιτέρω τον εκπαιδευτικό στο έργο του κατά την αξιοποίηση καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων και όχι μόνο. Η γνώση κατακτάται πλέον με ένα περισσότερο συνεργατικό και διερευνητικό μοντέλο, όπως επισημαίνουν οι Supovitz & Turner (2000), ενώ η βιωματικότητα και η ενεργητικότητα που χαρακτηρίζουν τη μάθηση συμβάλλουν τα μέγιστα στην βελτίωση της επίτευξης των μαθητών

και γενικότερα των μαθησιακών αποτελεσμάτων (E15 & E24, σελ. 414). Οι καινοτόμες αυτές προσεγγίσεις προωθούν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και την υπέρβαση των παραδοσιακών στεγανών του. Το έργο των μαθητών, που έρχεται σαν αποτέλεσμα της προαναφερθείσας ενισχυμένης συνεργασίας μεταξύ τους αλλά και με τους δασκάλους τους, και κατ' επέκταση της σχολικής μονάδας δεν μένει εντός των ορίων της αλλά ανοίγεται στην ευρύτερη κοινότητα (E24, σελ. 414).

Οι προσεγγίσεις αυτές επιπλέον κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τις παραδοσιακές μεθόδους, κάτι που αποτελεί από μόνο του πολύ μεγάλο κέρδος για τη διαδικασία της μάθησης. Η συμμετοχή όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στη διαδικασία μάθησης, που επιτυγχάνεται μέσα από την αξιοποίηση τέτοιων καινοτομιών στη διδακτική πράξη δύναται να αμβλύνει την επίδραση που έχουν ποικίλοι παράγοντες στην απόδοση και τη συνολικότερη στάση των μαθητών στα πλαίσια μιας παραδοσιακής διδασκαλίας. Οι καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι που προωθούν την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, εμπεριέχοντας ταυτόχρονα δραστηριότητες που αγγίζουν τις ιδιαίτερες δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους, προσφέρουν σε όλα τα παιδιά πρόσφορο έδαφος για να δημιουργήσουν, να εκφραστούν και να μάθουν (E8, σελ. 415). Η χαρά στα πρόσωπα των μικρών (ή και λίγο μεγαλύτερων) μαθητών μέσα από την εμπλοκή τους σε τέτοιες καινοτομίες και τα ποικίλα οφέλη που αποκομίζουν αποτελούν μία σημαντική παρακαταθήκη για τη σταδιοδρομία τους και συμβάλλουν καθοριστικά στην ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους (E6, σελ. 459). Επαληθεύονται έτσι τα ευρήματα των Eccles et al. (1993), οι οποίοι επισημαίνουν την πολύ ισχυρή επίδραση ενός τέτοιου θετικού κλίματος εντός της σχολικής τάξης, όπως αυτό διαμορφώνεται χάρη στην κατάλληλη αξιοποίηση καινοτόμων μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, στην κινητοποίηση για μάθηση και στην άμβλυνση του αρνητικού αντίκτυπου που έχει το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο στην ακαδημαϊκή επίτευξη, λειτουργώντας σταθερά σαν ένας παράγοντας που προστατεύει και προωθεί τη μάθηση, την εξέλιξη και το άνοιγμα της σταδιοδρομίας των νέων.

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικά με νέες διδακτικές μεθόδους φαίνεται να συμβάλλει και στη βελτίωση της συνεργασίας τους με τους συναδέλφους τους. Τόσο στο επίπεδο της συζήτησης και της ανταλλαγής απόψεων όσο και σε εκείνο, λιγότερο συχνά βέβαια, του από κοινού σχεδιασμού και εφαρμογής καινοτόμων προσεγγίσεων, η συνεργασία των εκπαιδευτικών περνά σε ένα άλλο επίπεδο (E32, σελ. 415). Ακόμα και εκπαιδευτικοί λιγότερο δεκτικοί σε καινοτομίες φαίνεται να συμπαρασύρονται στα πλαίσια τέτοιων κοινών προσπαθειών εντός της σχολικής μονάδας και να ενεργοποιούνται, με τη βοήθεια των ήδη επιμορφωμένων στο αντικείμενο συναδέλφων τους, οι οποίοι πρωτοστατούν σε τέτοιες προσπάθειες και αποπειρώνται να κινητοποιήσουν και το σύλλογό τους, αναγνωρίζοντας τελικά και οι ίδιοι την θετική επίδραση των καινοτόμων προσεγγίσεων (E29, σελ. 415). Η βελτίωση αυτή της συνεργασίας μέσα από τις σχετικές αυτές με τις νέες διδακτικές μεθόδους επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών οδηγεί σταδιακά στη βελτίωση του κλίματος στον σύλλογο των διδασκόντων της σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα μια συνολικότερη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών (E32, σελ. 415), όπως επισημαίνεται από τους Chong et al. (2010), Collie, Shapka & Perry (2012), Zullig, Huebner & Patton (2011) και Grayson & Alvares (2008). Η αύξηση των επιπέδων ικανοποίησης των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται και άμεσα, μέσω της εφαρμογής αυτών καθ'αυτών των νέων διδακτικών προσεγγίσεων στην καθημερινή πράξη. Οι μέθοδοι αυτές

μπορούν να δώσουν απαντήσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδακτική πράξη και να οδηγήσουν έτσι στην άντληση εκ μέρους τους ακόμα πιο θετικών συναισθημάτων από την εκπαιδευτική διαδικασία (E23, σελ. 416).

Από την άλλη όμως πλευρά, μία εξίσου μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών μένουν μη ικανοποιημένοι από το βαθμό στον οποίο καλύφθηκαν οι ανάγκες τους από το σύνολο των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων (E31, σελ. 416). Για ακόμα μία φορά η μη κάλυψη των αναγκών αυτών αποδίδεται στην ανεπάρκεια των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων πάνω στις νέες διδακτικές μεθόδους. Έντονα επισημαίνεται λοιπόν από τους εκπαιδευτικούς ο περιορισμός και των επιμορφώσεων αυτών σε ένα αμιγώς θεωρητικό επίπεδο, επαληθεύοντας τους Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη (2011), Πατούνα κ.α. (2005) και Κατσαρού & Δεδούλη (2008), με αποτέλεσμα οι συγκεκριμένες δράσεις να μένουν μακριά από την ελληνική σχολική τάξη και την εκπαιδευτική πραγματικότητα την οποία καλείται να αντιμετωπίσει καθημερινά ο Έλληνας εκπαιδευτικός (E4, σελ. 416). Ηχηρή είναι η απουσία των πρακτικών γνώσεων και κατευθύνσεων που επιζητούν οι εκπαιδευτικοί, όπως σημειώνουν οι Πατούνα κ.α. (2005) και Νάσαινας (2010), προκειμένου να είναι σε θέση να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις διάφορες καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις. Η έλλειψη τέτοιων πρακτικών κατευθύνσεων δυσχεραίνει την όποια προσπάθεια υλοποίησης τέτοιων καινοτόμων πρακτικών. Πράγματι όποιοι εκπαιδευτικοί αποπειρώνται να κινηθούν πέρα από τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, έρχονται αντιμέτωποι με πρακτικά προβλήματα στα οποία δεν γνωρίζουν πώς να δώσουν λύσεις· χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο αποτελεσματικός καταρτισμός των ομάδων εργασίας κατά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ή ο προγραμματισμός των δραστηριοτήτων κατά την διδασκαλία τύπου project (E11, σελ. 417).

Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που δεν μένουν ικανοποιημένοι από τη συνολική τους επιμόρφωση αναφορικά με τη συμβολή της στη γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων σημειώνουν σε κάθε περίπτωση ότι όποιες επιμορφώσεις είχαν αποτελέσματα, χαρακτηρίζονταν από μία έντονη βιωματικότητα στη μάθηση, κάτι που ζητούν έντονα οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της ανάγκης τους για πρακτικές εφαρμογές και καθοδήγηση (E13, σελ. 416-417). Το σημείο αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει την πεποίθηση των εκπαιδευτικών που μένουν ικανοποιημένοι από τη συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωσης στο αντικείμενο των νέων διδακτικών μεθόδων ότι ουσιαστικότερη ήταν η συμβολή όποιων επιμορφώσεων είχαν βιωματικό χαρακτήρα (E15, σελ. 413).

Επισημαίνεται επιπλέον έντονα το ελλειπές όχι μόνο των επιμορφώσεων αλλά και του συνόλου του εκπαιδευτικού σχεδιασμού για την εισαγωγή τέτοιων καινοτομιών στη διδακτική πράξη (E26, σελ. 417 & E28, σελ. 418). Πράγματι, η απουσία συνεργατικής κουλούρας των μαθητών (E1, σελ. 417), η οποία δεν προωθείται ουσιαστικά στα πλαίσια της διδασκαλίας των διαφόρων μαθημάτων, η έντονη πίεση της ύλης και του χρόνου (E27, σελ. 417-418 & E16, σελ. 418), ειδικά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και οι ελλείψεις σε επίπεδο υλικοτεχνικών υποδομών (E19, σελ. 419), ειδικά στην περίπτωση των ειδικοτήτων όπου ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός είναι καθοριστικής σημασίας, αποτελούν παράγοντες που δημιουργούν μεγάλα εμπόδια στην εφαρμογή οποιασδήποτε καινοτόμου προσέγγισης, η οποία προφανώς απαιτεί χρόνο και συστηματική προσπάθεια από εκπαιδευτικούς και μαθητές, προκειμένου να έχει αποτελέσματα σε βάθος χρόνου (E28, σελ. 418, E8 & E7, σελ. 419). Το μεγάλο μέγεθος των τάξεων του ελληνικού σχολείου αντικρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως ένα ακόμα εμπόδιο κατά την προσπάθειά τους να αξιοποιήσουν καινοτόμες διδακτικές μεθόδους. Μάλιστα στις

ελάχιστες περιπτώσεις που ο αριθμός των μαθητών της τάξης είναι μικρός επισημαίνεται η αξία λόγου αποτελεσματικότητα της εφαρμογής τέτοιων πρακτικών διδασκαλίας (E5, σελ. 419-420).

Η φράση μιας εκπαιδευτικού του δείγματος «**Μας κυνηγάει η ύλη**» (E16, σελ. 418) είναι ενδεικτική της πίεσης που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικά στο λύκειο, στα πλαίσια των τελικών εξετάσεων του οποίου κρίνεται ακόμα ως ένα βαθμό η μελλοντική ακαδημαϊκή σταδιοδρομία των μαθητών, κάτι που τους εμποδίζει ως ένα βαθμό να καινοτομήσουν διδακτικά. Μέσα σε ένα τέτοιο μοτίβο πίεσης της ύλης, όπου το σχολείο συχνά λαμβάνει τη μορφή εξεταστικού κέντρου, απεδκνύόμενο ως έναν βαθμό του ανθρωπιστικού χαρακτήρα του, που προωθεί την αλλαγή προς όφελος των μαθητών, η εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων συχνά αποτυγχάνει στην πράξη (E14, σελ. 418). Μια υποτυπώδης και όχι ουσιαστική εφαρμογή τέτοιων καινοτόμων μεθόδων δεν φέρνει σε καμία περίπτωση, πόσο μάλλον άμεσα, τα αναμενόμενα αποτελέσματα (E28, σελ. 418).

Αρκετοί είναι οι εκπαιδευτικοί που αντικρίζουν με έναν σκεπτικισμό τις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές (E14, σελ. 418). Κι αυτό διότι η εικόνα που έχουν για αυτές μέσω των ανεπαρκών ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων, με την ισχνή καθοδήγηση που αυτές προσφέρουν στη διδακτική πράξη, και της μη άρτια δομημένης εφαρμογής τους, ως αποτέλεσμα ακριβώς της ελλιπούς προετοιμασίας τους από τις σχετικές επιμορφωτικές δραστηριότητες (E28, σελ. 418), είναι ότι πρόκειται για μεθόδους εφαρμόσιμες μόνο σε ιδανικές τάξεις που απέχουν παρασάγγες από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, εντός του οποίου οι ίδιοι προσπαθούν καθημερινά να φέρουν σε πέρας τους διδακτικούς τους στόχους (E26, σελ. 417).

Τα αποτελέσματα μιας πρόχειρα σχεδιασμένης εφαρμογής των καινοτομιών είναι απογοητευτικά, γι' αυτό και ορισμένοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υπέρμαχοι των πιο παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, της πεπατημένης δηλαδή, μέσω των οποίων δύνανται να επιτύχουν αποτελεσματικότερα τους μαθησιακούς στόχους που θέτουν, στηριζόμενοι στην εμπειρία και την ως τώρα επιμόρφωσή τους (E14, σελ. 418). Η ειδοποιός διαφορά είναι ότι κατάλληλα δομημένες επιμορφώσεις μπορούν να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς αποτελεσματικά έτσι ώστε με την αξιοποίηση της πολύτιμης διδακτικής τους εμπειρίας, να καταφέρουν ακόμα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω της εφαρμογής καινοτόμων διδακτικών μεθόδων, σε σχέση με τα αποτελέσματα που θα επιτύχαναν αποκλειστικά και μόνο με τις πιο παραδοσιακές μεθόδους.

Η απάντηση σε αυτόν το σκεπτικισμό λοιπόν είναι άρτια δομημένες επιμορφώσεις και σωστή ενημέρωση και καθοδήγηση προκειμένου να πειστούν ακόμα και οι λιγότεροι δεκτικοί σε καινοτομίες εκπαιδευτικοί για την μαθησιακή τους αξία. Φυσικά οι καινοτομίες δεν είναι πανάκεια· δίνουν όμως εναλλακτικές διαδρομές, εναλλακτικά μονοπάτια μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός που είναι κατάλληλα επιμορφωμένος μπορεί να προσεγγίσει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών, να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον, να εισαγάγει μια εντονότερη βιωματικότητα στη μάθηση και να επιτύχει αποτελέσματα για τους μαθητές του τα οποία ξεπερνούν την προοπτική που δίνουν στη μάθηση πιο παραδοσιακές και τετριμμένες μέθοδοι (E13, σελ. 394 & E29, σελ. 413).

Το διακύβευμα εδώ λοιπόν είναι να πειστούν όλοι οι εκπαιδευτικοί για την αξία των καινοτομιών στη διδακτική πράξη, μέσω δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης που να

τους παρέχουν σταθερή στήριξη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση στα πλαίσια της εφαρμογής τους. Τέτοιες δραστηριότητες, σύμφωνα με τους Borko & Putnam (1995), Warwick & Reimers (1995) και Cohen & Hill (1997), δύνανται πράγματι να επηρεάσουν θετικά τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, οδηγώντας σε βελτίωση της διδακτικής πράξης και σε ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Μέσα σε ένα περιβάλλον, όπου ο εκπαιδευτικός αφενός δεν προετοιμάζεται επαρκώς για την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων μέσα από έναν ελλιπέστατο ενδοϋπηρεσιακό επιμορφωτικό σχεδιασμό και αφετέρου αντιμετωπίζει έντονα και ποικίλα εμπόδια στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης σε οποιαδήποτε προσπάθειά του να καινοτομήσει μεθοδολογικά, ως κρίσιμης σημασίας αναδεικνύεται η δική του προσωπική μελέτη και προσπάθεια (E8, σελ. 419), κάτι που συνδέεται τόσο με τυπικές όσο και με άτυπες μορφές επιμόρφωσης (E7, σελ. 419). Αυτό καθαυτό το αντικείμενο των νέων διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων είναι άλλωστε ιδιαίτερα απαιτητικό. Ο εκπαιδευτικός καλείται να εργαστεί συστηματικά προκειμένου να έχουν οι προσεγγίσεις αυτές τα αναμενόμενα ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές του.

Λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που επισημαίνουν την αδυναμία των επιμορφώσεών τους πάνω σε νέες διδακτικές μεθόδους να συμβάλλουν στη βελτίωση της συνεργασίας τους με τους συναδέλφους τους. Για το γεγονός αυτό ωστόσο, όπως ήδη αναφέρθηκε και παραπάνω, δεν ευθύνεται τόσο η επιμόρφωση αυτή καθαυτή, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχουν εγγενείς δυσκολίες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία και την επικοινωνία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό δυναμικό μιας σχολικής μονάδας (E8, σελ. 419).

2.1.1.7. Συμβολή της συνολικής επιμόρφωσης σε άλλους τομείς του διδακτικού έργου

Από ορισμένους εκπαιδευτικούς επισημαίνεται η συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωσης στην καλλιέργεια Παιδαγωγικών δεξιοτήτων, στην απόκτηση γνώσεων Ψυχολογίας καθώς και στην στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή και συναισθηματικές διαταραχές (E17, σελ. 420). Τέτοιου είδους δραστηριότητες χαρίζουν μία αυξημένη αυτοπεποίθηση στον εκπαιδευτικό και μία αίσθηση ετοιμότητας απέναντι σε τέτοιου είδους προκλήσεις που συχνά πλέον ανακύπτουν στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης.

Άλλοι εκπαιδευτικοί στέκονται στη συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωσης στην βελτίωση της επικοινωνίας τους με τους μαθητές (E22, σελ. 420), στην βελτίωσή τους πάνω στη διδακτική του αντικειμένου τους (E22, σελ. 420), κάτι που επισημαίνεται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι όπως θα φανεί παρακάτω επισημαίνουν την ανεπάρκεια των αρχικών τους σπουδών να τους εξοπλίσουν με παιδαγωγικές γνώσεις και διδακτικές πρακτικές, αλλά και στις πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών (E22, σελ. 420). Υπογραμμίζεται επίσης από κάποιους εκπαιδευτικούς η συμβολή της επιμόρφωσής τους στην διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, ψυχολογικών ζητημάτων που ενδεχομένως κάποιοι μαθητές να αντιμετωπίζουν, αλλά και δυσχερών οικογενειακών καταστάσεων που επηρεάζουν τα μάλα τους μαθητές στην καθημερινότητά τους εντός και εκτός σχολείου (E21, σελ. 421).

Η επιμόρφωση φαίνεται να συμβάλλει επιπλέον στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε νέα αντικείμενα τα οποία καλούνται να διδάξουν, όπως στην περίπτωση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (E19, σελ. 421).

Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την αδυναμία των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης να συμβάλλουν στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφορών των μαθητών και γενικότερα στη διαχείριση κρίσεων που ανακύπτουν στα πλαίσια της σχολικής μονάδας (E10, σελ. 421). Η αδυναμία αυτή εντοπίζεται και σε ζητήματα παιδαγωγικής (E9, σελ. 421), ψυχολογίας (E14, σελ. 421-422), διδακτικής του αντικειμένου (E8, σελ. 422), κάτι που επισημαίνεται ακόμα και από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μάλιστα σε αρκετά από τα αντικείμενα που ένας δάσκαλος καλείται να διδάξει, προσέγγισης και κατάλληλης αξιοποίησης των σχολικών εγχειρίδιων (E13, σελ. 422), διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας (E23, σελ. 423), στα πλαίσια της σχολικής μονάδας και δη της σχολικής τάξης, αλλά και σε ζητήματα που άπτονται της ειδικής αγωγής (E11, σελ. 422-423). Η ανεπάρκεια των επιμορφώσεων σε ζητήματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και σε ζητήματα που άπτονται της ειδικής αγωγής εγείρει μεγάλο ενδιαφέρον και αναμένεται να ζητηθεί περαιτέρω στα πλαίσια επόμενης ενότητας που αφορά τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πάνω ακριβώς σε αυτά τα δύο αντικείμενα.

Σε κάθε περίπτωση επισημαίνεται από τους εκπαιδευτικούς η ανάγκη για πιο εξατομικευμένες επιμορφώσεις, που να απαντούν δηλαδή στις ιδιαίτερες επιμορφωτικές τους ανάγκες με μία δομή που όπως περιγράφηκε παραπάνω να έχει έντονα στοιχεία βιωματικότητας και πρακτικών κατευθύνσεων στα πλαίσια της διδασκαλίας (E13, σελ. 422).

2.1.2. Αρχικές Σπουδές

2.1.2.1. Συμβολή των Αρχικών Σπουδών-Γενική Αίσθηση

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη γενικότερη συμβολή των αρχικών τους σπουδών στο μετέπειτα διδακτικό τους έργο δίστανται ως ένα βαθμό. Σίγουρα εντονότερη είναι μία αίσθηση ικανοποίησής τους από τις σπουδές αυτές, η οποία πηγάζει από την αυτοεκλαμβάνουσα ικανοποιητική κάλυψη των αναγκών τους σε ζητήματα κρίσιμα για τη μετέπειτα σταδιοδρομία τους. Το στιβαρό επιστημονικό υπόβαθρο που προσφέρουν οι αρχικές σπουδές αποτελεί τον καθοριστικότερο παράγοντα αυτής της αίσθησης ικανοποίησης, όπου αυτή παρατηρείται (E11 & E26, σελ. 423).

Από την άλλη πλευρά, μία ακόμα αρκετά μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών επισημαίνουν τη μέτρια (E4, σελ. 423-424), μικρή (E11, σελ. 424) ή ακόμα και μηδαμινή (E8, σελ. 424 & E10, σελ. 426) συμβολή των αρχικών τους σπουδών στη μετέπειτα επαγγελματική τους σταδιοδρομία στην εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό οφείλεται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αυτούς αφενός στη μεγάλη απόσταση της θεωρίας που διδάσκεται κανείς στα ακαδημαϊκά ιδρύματα από τη διδακτική και σχολική πράξη (E8, E26 & E10, σελ. 426). Το πανεπιστήμιο απέχει έτη φωτός, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, από την εκπαιδευτική πραγματικότητα με αποτέλεσμα οι τελευταίοι, στα πρώτα τους τουλάχιστον βήματα, να καλούνται να διαμορφώσουν ολομόναχοι σχεδόν πρακτικές που θα τους επιτρέψουν να επιβιώσουν αρχικά και αποκτώντας στη συνέχεια ολοένα και μεγαλύτερη εμπειρία να σταθούν αποτελεσματικά δίπλα στους μαθητές τους (E24, σελ. 425 & E22, σελ. 425) επιτυγχάνοντας ολοένα και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, ολοένα και υψηλότερους στόχους για τους μαθητές και για τους ίδιους. Η προαναφερθείσα μεγάλη αυτή απόσταση ανάμεσα στα ακαδημαϊκά ιδρύματα και στη διδακτική πράξη οφείλεται στο ότι ο προσανατολισμός που υπερισχύει στο ελληνικό πλαίσιο αναφορικά με τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, τουλάχιστον στο επίπεδο των αρχικών σπουδών των εκπαιδευτικών, είναι ο ακαδημαϊκός (Calderhead & Shorrocks, 1997) ο οποίος ακριβώς δίνει έμφαση στην εξειδίκευση των τελευταίων στο αντικείμενό τους. Ο

πρακτικός, ο τεχνικός, ο διαπροσωπικός και πόσο μάλλον ο κριτικός-διερευνητικός προσανατολισμός επιδρούν σαφώς λιγότερο στον όλο σχεδιασμό, με το ρόλο τους όμως, τουλάχιστον των τριών πρώτων εκ των τεσσάρων προαναφερθέντων, να επιδιώκεται να αυξάνεται σταδιακά στην κατεύθυνση ενός αρτιότερου εξοπλισμού των εκπαιδευτικών ενόψει των σύγχρονων προκλήσεων στις οποίες καλούνται να ανταπεξέλθουν στα πλαίσια του έργου τους. Προς το παρόν όμως η ελλιπής αυτή προετοιμασία τους, τους καθιστά ευάλωτους σε συναισθήματα άγχους, πίεσης, ειδικά στα πρώτα βήματα της σταδιοδρομίας τους στο σχολείο, οπότε και νιώθουν συχνά πελαγωμένοι εντός αχαρτογράφητων υδάτων. Το γεγονός αυτό οδηγεί σε μειωμένα επίπεδα ικανοποίησης ενώ ενέχει και ο κίνδυνος της εμφάνισης συμπτωμάτων εργασιακής εξουθένωσης.

Διαφορετική φαίνεται να είναι η φιλοσοφία των προγραμμάτων σπουδών σε χώρες όπως η Φινλανδία, η Καναδάς, η Αυστραλία, η Σιγκαπούρη αλλά και οι ΗΠΑ, όπου τα προγράμματα σπουδών ενσωματώνουν τόσο τη θεωρία όσο και την προαναφερθείσα κρίσιμη επί του πρακτέου γνώση, η οποία μάλιστα οικοδομείται τόσο από μια πληθώρα σχετικών μαθημάτων όσο και κυρίως μέσω της πρακτικής άσκησης, η οποία διεξάγεται σε συνεργαζόμενα με το πανεπιστήμιο σχολεία (Darling-Hammond, 2017), τα οποία είναι οργανωμένα και στελεχωμένα με τρόπο τέτοιο ώστε να παρέχουν το βέλτιστο δυνατό περιβάλλον στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς για να προσαρμοστούν στη διδακτική πράξη, να πειραματιστούν, να βελτιωθούν και να μάθουν.

Αφετέρου, οι εξελίξεις είναι ραγδαίες στα διάφορα επιστημονικά αντικείμενα, με αποτέλεσμα οι αρχικές σπουδές, οι οποίες σε ορισμένες περιπτώσεις ούτως ή άλλως δεν φαίνεται να προετοιμάζουν επαρκώς τους εκπαιδευτικούς για το μετέπειτα διδακτικό τους έργο, να μην επαρκούν συχνά προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι άρτια ενημερωμένοι για τις εκάστοτε νέες απαιτήσεις και τα νέα δεδομένα που ανακύπτουν στο έργο τους. Η ανάγκη αυτή για συνεχή βελτίωση και συνεχή επιμόρφωση στα αντικείμενα αυτά που άπτονται της εργασίας τους επισημαίνεται από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ακόμα δηλαδή και από εκείνους που μένουν σε πρώτη φάση ικανοποιημένοι σε γενικές γραμμές από τις αρχικές τους σπουδές (E11, σελ. 424 & E14, σελ. 424-425). Η έντονη προσωπική προσπάθεια που καταβάλουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να μένουν ενήμεροι των διαφόρων εξελίξεων αυτών και να βελτιώνουν συνεχώς τις διδακτικές τους πρακτικές, έρχεται να αντισταθμίσει ενδεχόμενες ελλείψεις τόσο των αρχικών σπουδών όσο και των επιμορφώσεών τους. Η αγάπη τους για το επάγγελμα τους ενισχύει στην προσωπική τους αυτή προσπάθεια, στα πλαίσια της οποίας αξιοποιείται με πιο ώριμη πλέον σκέψη η ακαδημαϊκή γνώση των αρχικών σπουδών (E22, σελ. 425).

Η εμπειρία που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός μέσα από την καθημερινή διδακτική πράξη είναι καθοριστικής σημασίας προκειμένου να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του έργου του (E24, σελ. 425). Για τον λόγο αυτό καθίσταται αναγκαία η απόκτηση εμπειριών μέσα από βιωματικές επιμορφώσεις (E15, σελ. 426), αλλά και μέσα από μία οργανωμένη και συστηματική πρακτική άσκηση στα πλαίσια των αρχικών σπουδών (E8, σελ. 426). Τόσο οι βιωματικές επιμορφώσεις όσο και η πρακτική άσκηση δύνανται να μεταφέρουν στους νυν και στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς αντίστοιχα, εμπειρίες και παραστάσεις από πραγματικές τάξεις και να τους εξοπλίσουν με πρακτικές και στρατηγικές που θα τους καταστήσουν έτοιμους να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικότερα ακόμα και σε καινοφανείς διδακτικές περιστάσεις, όπως αυτές αναδεικνύονται ολοένα και εντονότερα στην καθημερινή σχολική πράξη. Στην κατεύθυνση αυτή κινούνται ορισμένα παιδαγωγικά τμήματα, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το Τμήμα Επιστήμων της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου,

όπου επιδιώκεται μια συστηματικότερη πρακτική άσκηση που στοχεύει στην καλλιέργεια των σύνθετων εκείνων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Ρεκαλίδου, Καραδημητρίου & Μουμουλίδου, 2014) που θα οδηγούν, μέσω του αναστοχασμού στο καθημερινό τους έργο, στην ολοένα και μεγαλύτερη βελτίωση της συνολικότερης διδακτικής τους πρακτικής (Marble, 2007; Norwich & Jones, 2014; Iksan, Nor, Mahmud & Zakaria, 2014). Μέσα από μια τέτοια καινοτόμο πρακτική άσκηση με όλες τις διαδικασίες που αυτή περιλαμβάνει (Fernandez, Cannon & Chokshi, 2003; Lewis, Perry & Murata, 2006; Iksan et al., 2014; Ρεκαλίδου, Μουμουλίδου, Καραδημητρίου, Μαυρομάτης & Σάλμοντ, 2013) και παρά τις όποιες δυσκολίες (Sims & Walsh, 2009; Carrier, 2011; Rodgers, 2002; Myers, 2012; Orland-Barak, 2005) δύνανται να καλλιεργηθούν εντός ρεαλιστικών διδακτικών συνθηκών οι δεξιότητες αναστοχασμού, συνεργασίας, ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, οι οποίες αποτελούν για αυτούς σημαντική παρακαταθήκη ενόψει του πολυσύνθετου και βαρυσήμαντου έργου το οποίο θα κληθούν να αναλάβουν. Τέτοιες προσπάθειες κινούνται στην κατεύθυνση της προαναφερθείσας διεξοδικά σχεδιασμένης πρακτικής άσκησης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί της Φινλανδίας, της Σιγκαπούρης, του Καναδά και της Αυστραλίας και υπόσχονται εξαιρετικά αποτελέσματα σε βάθος χρόνου.

Όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω μία μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών επισημαίνουν ότι τα πανεπιστημιακά ιδρύματα όμως απέχουν πολύ από τη σχολική πραγματικότητα, έχοντας έναν σαφώς θεωρητικό προσανατολισμό, χωρίς να εστιάζουν στη διδακτική πράξη την οποία θα κληθούν στο μέλλον να διαχειριστούν οι απόφοιτοί τους (E8, E26 & E10, σελ. 426). Μία κατάλληλη εισαγωγική επιμόρφωση, μπορεί να συμβάλει στη γεφύρωση αυτού του χάσματος ανάμεσα στο πανεπιστήμιο και τη σχολική πραγματικότητα, εισάγοντας σταδιακά τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό περιβάλλον, γνωρίζοντάς τους τις απαιτήσεις που απορρέουν από το διδακτικό έργο που πρόκειται να αναλάβουν να φέρουν καθημερινά σε πέρας και καθοδηγώντας τους να προσαρμόσουν τις πλούσιες ακαδημαϊκές τους γνώσεις στο σχολικό πλαίσιο. Στην ουσία μια τέτοια επιμόρφωση κινείται στην ίδια κατεύθυνση με την προαναφερθείσα πρακτική άσκηση και τις βιωματικές επιμορφώσεις. Ακόμα και οι ελλείψεις στην Ελλάδα, σύμφωνα και με τη σχετική βιβλιογραφία, εισαγωγικές επιμορφώσεις φαίνεται να έχουν συμβάλει θετικά ως έναν βαθμό στην κατεύθυνση αυτή, σύμφωνα με μία πολύ μικρή ωστόσο μερίδα των εκπαιδευτικών (E19, σελ. 427). Πράγματι, σχετικές έρευνες (Ingersoll & Strong, 2011) καταδεικνύουν πως τα προγράμματα αυτά είναι τω όντι αποτελεσματικά και βοηθούν ουσιαστικά τους νέους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τυχόν δυσκολίες που προκύπτουν κατά την άσκηση του έργου τους. Η στήριξη αυτή που τους προσφέρουν φαίνεται να έχει ακόμα και μακροπρόθεσμα θετική επίδραση σε μια πληθώρα ζητημάτων όπως είναι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο λειτούργημά τους, η ίδια η διατήρησή τους στο επάγγελμα, με φαινόμενα όπως η εγκατάλειψη του επαγγέλματος που σε ορισμένες χώρες του δυτικού κόσμου είναι έντονο τις τελευταίες δεκαετίες να προλαμβάνονται αποτελεσματικότερα, αλλά και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Cohen & Fuller, 2006; Fletcher, Strong & Villar, 2008). Σημαντική είναι η επίδραση κατάλληλα σχεδιασμένων τέτοιων προγραμμάτων και στα μαθησιακά αποτελέσματα (Glazerman et al., 2010; Rockoff, 2008; Evertson et al., 2000). Η ιδέα μιας διεξοδικά σχεδιασμένης εισαγωγικής επιμόρφωσης για τους νέους εκπαιδευτικούς έχει ήδη αρχίσει να αποφέρει καρπούς σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τη Φινλανδία, την Αυστραλία, τις ΗΠΑ αλλά και κυρίως τη Σιγκαπούρη και τον Καναδά (Darling-Hammond, Newton, & Wei, 2013; Darling-Hammond, 2017).

Σε κάθε περίπτωση, είναι αναμφίβολη η συμβολή των αρχικών σπουδών στην εξέλιξη του μελλοντικού εκπαιδευτικού ως επιστήμονα αλλά και ολόπλευρα ως προσωπικότητας. Η διεύρυνση των επιστημονικών και γενικότερα των πνευματικών οριζόντων και η αναζήτηση απαντήσεων στις προσωπικές ανησυχίες του εκκολαπτόμενου επιστήμονα κατέχουν σημαντική θέση ανάμεσα στα πολλαπλά οφέλη των αρχικών του σπουδών (E22, σελ. 427). Αν μάλιστα ο εκπαιδευτικός μετά τις αρχικές του σπουδές και πρωτίστως στα πρώτα έτη της θητείας του στην εκπαίδευση εργάζεται σε ένα περιβάλλον όπου λαμβάνει συνεχή ανατροφοδότηση πάνω στο έργο του, μπορεί να αξιοποιήσει σε πολύ μεγάλο βαθμό τις γνώσεις που αποκόμισε από τις σπουδές του και να ανταπεξέλθει αποτελεσματικότερα στη διδακτική πράξη (E17, σελ. 427). Επαληθεύονται έτσι τα ευρήματα των Supovitz, Mayer & Kahle (2000), οι οποίοι επισημαίνουν το σημαντικό και σε βάθος χρόνου αντίκτυπο κατάλληλα διαμορφωμένων επιμορφωτικών δράσεων, στη συνολικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού στο διδακτικό του έργο.

2.1.2.2. Συμβολή των Αρχικών Σπουδών στον Επιστημονικό Αντικείμενο

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισημαίνουν την ικανοποίησή τους από το βαθμό στον οποίο οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες τους πάνω στο επιστημονικό τους αντικείμενο. Οι αρχικές σπουδές φαίνεται πράγματι να έχουν συμβάλει τα μάλα στην οικοδόμηση ενός στιβαρού επιστημονικού υπόβαθρου, το οποίο όμως δεν ήταν απαραίτητα προσανατολισμένο στη σχολική πράξη (E14, σελ. 427-428). Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που δε μένουν ικανοποιημένοι από το βαθμό αυτό στον οποίο οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες τους αναφορικά με το αντικείμενό τους. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αντικρίζουν το υπόβαθρο το οποίο έλαβαν σαν μία βάση, μία αφετηρία από την οποία ο εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινήσει· από εκεί και πέρα είναι στο χέρι του να αναζητάει συνέχεια νέες γνώσεις και νέες μεθόδους για να βελτιώνεται (E15, σελ. 428). Είναι ωστόσο χρέος της πολιτείας να μεριμνά με το σχεδιασμό κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων στοχευμένων στις ανάγκες της καθημερινής διδακτικής πράξης για την επίτευξη ενός μίνιμουμ εξέλιξης σε επίπεδο γνώσεων και πρακτικών για όλους τους εκπαιδευτικούς.

Αξίζει να υπογραμμίσουμε στο σημείο αυτό τη διαφοροποίηση που υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς το αντικείμενο των αρχικών τους σπουδών. Το επιστημονικό αντικείμενο των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας είναι συνήθως κάποιος τομέας του επιστητού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν διεισδύσει σε βάθος ακόμα και στο προπτυχιακό επίπεδο των σπουδών τους. Οι λεγόμενες καθηγητικές σχολές, δηλαδή τα πανεπιστημιακά τμήματα των οποίων οι απόφοιτοι μπορούν να εργαστούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προσφέρουν στους σπουδαστές τους ένα στιβαρό επιστημονικό υπόβαθρο το οποίο βέβαια βρίσκεται πολύ πάνω από το επίπεδο των γυμνασιακών ή ακόμη και των λυκειακών γνώσεων (E14, σελ. 427-428).

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως επιστημονικό αντικείμενο νοείται ως επί το πλείστον η παιδαγωγική, η ψυχολογία καθώς φυσικά και η διδακτική των διαφόρων αντικειμένων του δημοτικού σχολείου. Οι σχολές των οποίων οι απόφοιτοι κατευθύνονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες είναι κατά κύριο λόγο τα παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής και προσχολικής εκπαίδευσης, στοχεύουν στην παροχή ενός υποβάθρου που θα καθοδηγήσει τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο κατά τα πρώτα τουλάχιστον έτη της σταδιοδρομίας τους, αλλά και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων εκείνων που θα τους επιτρέψουν να προσαρμόζουν κάθε τι καινούργιο στη διδακτική πράξη. Στην κατεύθυνση αυτή

κινούνται και τα προγράμματα αρχικής προετοιμασίας εκπαιδευτικών χωρών όπως η Φινλανδία, η Αυστραλία, ο Καναδάς και η Σιγκαπούρη (Darling-Hammond, 2017), όπου επιδιώκεται συστηματικά η καλλιέργεια των δεξιοτήτων εκείνων καθώς και ενός γενικότερου τρόπου σκέψης, μέσω τόσο μαθημάτων που άπτονται της παιδαγωγικής αλλά και των διαφόρων γνωστικών πεδίων που αγγίζει ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης όσο και μιας εκτεταμένης και διεξοδικά σχεδιασμένης πρακτικής άσκησης, που ευνοούν την επίτευξη των αντίστοιχων μαθησιακών στόχων που τίθενται από τα εκάστοτε αναλυτικά προγράμματα, στην κατεύθυνση της παροχής μιας σύγχρονης εκπαίδευσης στους μελλοντικούς πολίτες

Οι ραγδαίες εξελίξεις στο χώρο της διδακτικής, με τις καινοτόμες διδακτικές μεθόδους που φαίνεται να επιτυγχάνουν εξαιρετικά μαθησιακά αποτελέσματα και να κερδίζουν ολοένα και περισσότερο έδαφος σε σχέση με τις πιο παραδοσιακές, καθιστούν σταδιακά το αρχικό επιστημονικό υπόβαθρο των αποφοίτων των παιδαγωγικών σχολών, τουλάχιστον ως προς τη διδακτική, με τις μεθόδους και τις στρατηγικές που αυτό περιλάμβανε, ξεπερασμένο (E13, σελ. 396). Η εισαγωγή των καινοτομιών αυτών στη σχολική τάξη του δημοτικού, μέσω των νέων σχολικών εγχειριδίων και του αναλυτικού προγράμματος, δημιουργεί νέες προκλήσεις για τις οποίες οι απόφοιτοι των σχολών αυτών δεν έχουν προετοιμαστεί επαρκώς σε γενικές γραμμές. Για αυτό και οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μένουν μεν ικανοποιημένοι σε γενικές γραμμές από τις αρχικές τους σπουδές ως προς την κάλυψη των αναγκών τους σχετικά με το επιστημονικό τους αντικείμενο, όχι όμως στο βαθμό στον οποίο δηλώνουν την αντίστοιχη ικανοποίησή τους από αυτές οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας. Για αυτό και καθίσταται αναγκαία η συνεχής αναζήτηση καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και η παρακολούθηση των εξελίξεων προκειμένου να μπορεί ο εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να ανταπεξέλθει στις νέες αυτές προκλήσεις που ανακύπτουν (E1, σελ. 399, E15, σελ. 414 & 426, E24, σελ. 429).

Άλλωστε είναι αδύνατο να καλύψει η προετοιμασία των εκπαιδευτικών σε προϋπηρεσιακό επίπεδο ολόκληρη την γκάμα των δυσκολιών που μπορεί να εμφανιστούν στη διδασκαλία (Darling-Hammond, 2017). Η λύση δεν είναι λοιπόν μια μεγαλύτερης διάρκειας αρχική εκπαίδευση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν πρέπει να ακολουθούνται τα διεθνή στάνταρ που συμβάλλουν στην εξασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης αυτής και έχουν να κάνουν τόσο με τη διάρκεια όσο κυρίως με το περιεχόμενο των σπουδών. Η λύση βρίσκεται περισσότερο στο περιεχόμενο της αρχικής εκπαίδευσης, η οποία θα πρέπει να προετοιμάζει αναστοχαστικά σκεπτόμενους επαγγελματίες, στη στήριξη και την ανατροφοδότηση των νέων εκπαιδευτικών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα πρώτα ισχυρά κύματα των δυσκολιών που απειλούν να επιφέρουν πρόωρες αποχωρήσεις από τον εργασιακό χώρο, και στην οργανωμένη και συχνή παροχή ευκαιριών για ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση, που δύνανται να συμβάλλουν τα μέγιστα στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και συνάμα να μειώσουν τα συναισθήματα εργασιακής εξουθένωσης, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς νέες διδακτικές παραστάσεις αλλά και ολοένα και περισσότερα κίνητρα για βελτίωση.

Να σημειωθεί επιπλέον ότι πριν τα παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής και προσχολικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας προέρχονταν από τις ακαδημίες, οι οποίες είχαν μικρότερη διάρκεια σπουδών και περισσότερο πρακτικό προσανατολισμό. Σε κάθε περίπτωση με την πάροδο των ετών και τα νέα ευρήματα στο πεδίο της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής και της διδακτικής, όσο παλαιότερα αποφοίτησε από το ακαδημαϊκό ίδρυμα στο οποίο φοιτούσε ο εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο μεγαλύτερη είναι η ανάγκη

για ανανέωση αυτού του υποβάθρου το οποίο ακόμα κι ήταν πλήρες για την εποχή εκείνη, θεωρείται πλέον σε έναν τουλάχιστον βαθμό ξεπερασμένο (E13, σελ. 396, E24, σελ. 429 & E7, σελ. 439).

Από την άλλη πλευρά, στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το αντικείμενο των μαθημάτων σπάνια διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό. Επειδή λοιπόν το επιστημονικό αντικείμενο των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας περιορίζεται στην ουσία σε αυτό καθαυτό το αντικείμενο των αρχικών τους σπουδών που αφορά κατ' αποκλειστικότητα το συγκεκριμένο κάθε φορά πεδίο του επιστητού και λόγω του ότι όπως ήδη αναφέρθηκε το υπόβαθρο το οποίο αποκτούν οι εκπαιδευτικοί αυτοί στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών είναι στιβαρό και σε κάθε περίπτωση βρίσκεται πολύ πάνω από το επίπεδο των γνώσεων που καλούνται να μεταδώσουν στα πλαίσια τους μαθήματος, η ικανοποίησή τους από τις αρχικές τους σπουδές ως προς το επιστημονικό τους αντικείμενο είναι ιδιαίτερα υψηλή. Ένας μέσος απόφοιτος μιας καθηγητικής σχολής δεν αναμένεται να συναντήσει με βάση τα εφόδια που έχει αποκομίσει από το πανεπιστημιακό ίδρυμα από το οποίο αποφοίτησε κάποια ιδιαίτερη δυσκολία ως προς αυτό καθαυτό το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων.

Συνοψίζοντας, οι ραγδαίες εξελίξεις στο επιστημονικό αντικείμενο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που περιλαμβάνει ουσιαστικά την παιδαγωγική, την ψυχολογία και τη διδακτική των διαφόρων αντικειμένων του δημοτικού σχολείου, οι οποίες μάλιστα επηρεάζουν άμεσα τη διδακτική πράξη κυρίως ως προς τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, με τις καινοτόμες προσεγγίσεις στις οποίες κατευθύνεται σταδιακά ολοένα και περισσότερο η διδασκαλία, καθιστούν το επιστημονικό τους υπόβαθρο από τις αρχικές τους σπουδές ως μία βάση πάνω στην οποία πρέπει να οικοδομήσουν νέες πρακτικές και στρατηγικές διδασκαλίας προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις συνεχείς αλλαγές και εξελίξεις (E15, σελ. 428). Οι ραγδαίες εξελίξεις σε ορισμένα από τα επιστημονικά αντικείμενα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν περνούν συχνά στα σχολεία, καθώς η προς διδασκαλία ύλη παραμένει λίγο ή πολύ ίδια στα περισσότερα μαθήματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το ισχυρό επιστημονικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το οποίο έχουν αποκομίσει από τις αρχικές τους σπουδές να τους εξασφαλίζει μια σχετική άνεση ως προς τη διαχείριση του αντικειμένου που καλούνται να διδάξουν, με την συνεχή παρακολούθηση των εξελίξεων στο πεδίο τους να γίνεται συνήθως λόγω προσωπικής επιθυμίας να νιώθουν οι ίδιοι ενήμεροι της επιστήμης τους (E14, σελ. 424-425 & E22, σελ. 453), κάτι που άλλωστε τους γεμίζει με μία ιδιαίτερη εσωτερική ικανοποίηση (E28, σελ. 396-397 & 453, E22, σελ. 405). Για αυτό και στην περίπτωση αυτή της δευτεροβάθμιας υπάρχει πολύ μεγάλη ικανοποίηση από τις αρχικές σπουδές ως προς την οικοδόμηση ενός άρτιου επιστημονικού υποβάθρου (E22, σελ. 427 & E14, σελ. 427-428).

2.1.2.3. Συμβολή των Αρχικών Σπουδών στις Παιδαγωγικές Δεξιότητες

Φαίνεται ότι η εικόνα αναφορικά με την πτυχή αυτή των αρχικών σπουδών είναι αντίστροφη με πριν, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τους δείγματος επισημαίνουν την ανεπαρκή παιδαγωγική τους κατάρτιση μέσα από τις αρχικές τους σπουδές (E32, σελ. 427, E25, σελ. 428-429 & E26, σελ. 429). Μία πολύ μικρότερη μερίδα των εκπαιδευτικών του δείγματος φαίνεται να μένουν λίγο ή πολύ ικανοποιημένοι από τα όσα τους προσέφεραν οι αρχικές τους σπουδές πάνω σε γνώσεις παιδαγωγικής και συνολικότερα πάνω στην καλλιέργεια παιδαγωγικών δεξιοτήτων (E24 & E4, σελ. 429).

Οι παιδαγωγικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα πλαίσια της επίτευξης του κύριου στόχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας που δεν είναι άλλος από την ολόπλευρη καλλιέργεια, ανάπτυξη και εξέλιξη της προσωπικότητας, του ήθους και του χαρακτήρα των μαθητών.

Η παιδαγωγική επιστήμη εξελίσσεται με γοργούς ρυθμούς (E32, σελ. 428). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τον έντονο θεωρητικό προσανατολισμό των μαθημάτων Παιδαγωγικής στα πλαίσια των αρχικών σπουδών των εκπαιδευτικών (E8, σελ. 424 & 426, E10, σελ. 426) έχει οδηγήσει σε μια συχνά μειωμένη ικανοποίησή τους από το βαθμό στον οποίο οι σπουδές αυτές κάλυψαν τις ανάγκες τους σχετικά με το πεδίο ακριβώς της Παιδαγωγικής. Στο σημείο αυτό όμως, όπως και παραπάνω, θα επισημάνουμε μία μεγάλη διαφοροποίηση που υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και σε εκείνους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς το βαθμό στον οποίο οι αρχικές τους σπουδές κάλυψαν σε καθεμιά από τις δύο περιπτώσεις τις ανάγκες τους πάνω στις γνώσεις Παιδαγωγικής.

Στα πλαίσια των παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής και προσχολικής εκπαίδευσης, αλλά και παλαιότερα στα πλαίσια των ακαδημιών, ο θεωρητικός προσανατολισμός των μαθημάτων που είχαν να κάνουν με την παιδαγωγική ήταν και είναι δεδομένος. Η πρακτική άσκηση που λαμβάνει χώρα όμως στα πλαίσια των αρχικών αυτών σπουδών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας (E8, σελ. 426), και η οποία μάλιστα τα τελευταία χρόνια τείνει να βελτιώνεται σταδιακά τόσο ως προς τη διάρκεια όσο και ως προς την ποιότητά, της στα πλαίσια των προγραμμάτων σπουδών πολλών παιδαγωγικών τμημάτων ανά την επικράτεια (Ρεκαλίδου, Καραδημητρίου, & Μουμουλίδου, 2014), δίνει στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς μία γεύση της σχολικής πράξης και τους κινητοποιεί να αναζητήσουν, να σκεφτούν, να αναστοχαστούν πάνω σε πρακτικές και στρατηγικές διδασκαλίας με τις οποίες μέχρι πρότινος είχαν έρθει σε επαφή μονάχα σε θεωρητικό επίπεδο. Πρόκειται σύμφωνα με τους Griffin (2003) και Nagle (2008) για μια διαδικασία όπου οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συγκεράσουν όλα όσα έχουν μάθει σε θεωρητικό επίπεδο με τη διδακτική πράξη προκειμένου στο σύντομο διάστημα παραμονής τους στην τάξη να βελτιώσουν κατά το δυνατόν το προσφερόμενο εκ μέρους τους έργο. Με τον τρόπο αυτό και με τη συνεχή ανατροφοδότηση και καθοδήγηση των καθηγητών τους στα πλαίσια της διαδικασίας αυτής, όπως υπογραμμίζουν οι Albina (2012), Collin, Karsenti, & Komis (2013) και Koc (2011), οι σπουδαστές αποκτούν ορισμένα εφόδια τα οποία μπορούν ως έναν βαθμό να συνεισφέρουν στη μετέπειτα ομαλή είσοδό τους στο σχολικό πλαίσιο. Η μικρή όμως σε κάθε περίπτωση αυτή επαφή με την σχολική πραγματικότητα αφήνει τους εκπαιδευτικούς μη ικανοποιημένους από τις αρχικές τους σπουδές ως προς την προσφορά τους σε γνώσεις και σε δεξιότητες παιδαγωγικής (E8, σελ. 426). Μάλιστα όσο παλαιότερη είναι η αποφοίτηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα στα οποία φοιτούσαν τόσο μεγαλύτερη είναι αυτή η αίσθηση απόστασης του αποκομισθέντος υποβάθρου στο επίπεδο των γνώσεων παιδαγωγικής από τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται στο πεδίο αυτό προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ολοένα και μεγαλύτερες προκλήσεις που ανακύπτουν στο έργο τους (E15, σελ. 428).

Στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσα από τις αρχικές τους σπουδές ήταν ελάχιστη έως μηδαμινή. Κι αυτό διότι στα πλαίσια των σπουδών τους αυτών, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν στη συντριπτική τους πλειοψηφία ελάχιστα μαθήματα Παιδαγωγικής (E32, σελ. 428 & E26, σελ. 429), όπως προβλεπόταν από το αναλυτικό πρόγραμμα των τμημάτων τους, τα οποία μάλιστα

κινούνταν σε αμιγώς θεωρητικό επίπεδο (E26, σελ. 426). Σε κάθε περίπτωση έλειπε, πλην ελαχίστων περιπτώσεων, η πρακτική άσκηση (E26, σελ. 426), η οποία ακόμα και όταν γινόταν είχε τη μορφή παρακολούθησης μονάχα κάποιων δειγματικών διδασκαλιών και όχι συστηματικής εφαρμογής διδακτικών πρακτικών και στρατηγικών από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στο ρεαλιστικό πλαίσιο μιας σχολικής τάξης (E10, σελ. 426). Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπαίνοντας μέσα σε μία σχολική τάξη για πρώτη φορά, λόγω της ελλιπούς επαφής τους με την παιδαγωγική και τη διδακτική του αντικειμένου τους, είναι συχνά πελαγωμένοι (E26, σελ. 429). Στηρίζονται ως επί το πλείστον, προκειμένου να φέρουν σε πέρας το διδακτικό τους έργο, στα όσα ελάχιστα γνώρισαν μέσα από τις αρχικές του σπουδές αλλά κυρίως σε πρότυπα εκπαιδευτικών που αγαπούσαν και θαύμαζαν κατά την πορεία τους στην εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί που ενδεχομένως μάλιστα να αποτέλεσαν σε πρώτη φάση την πηγή έμπνευσής τους προκειμένου να εργαστούν και οι ίδιοι ως εκπαιδευτικοί (E22, σελ. 425).

Αυτές οι καινοφανείς προκλήσεις που καλούνται οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να αντιμετωπίσουν στα πρώτα βήματα της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας λόγω της ελλιπούς παιδαγωγικής τους κατάρτισης τους οδηγεί στο να εκφράζουν έντονα αυτήν ακριβώς την ανεπαρκή κάλυψη των αρχικών του σπουδών πάνω στο αντικείμενο της Παιδαγωγικής (E32, σελ. 428 & E26, σελ. 429), κάτι που ωστόσο δεν φαίνεται να διαδραματίζει τόσο καθοριστικό ρόλο στη γενικότερη αίσθησή τους για το σύνολο των αρχικών τους σπουδών. Πράγματι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας μένουν γενικότερα ικανοποιημένοι από τις αρχικές του σπουδές καθώς για τους ίδιους βαρύνουσας σημασίας είναι το στιβαρό επιστημονικό αντικείμενο του οποίου αποκόμισαν από αυτές, με την ελλιπή παιδαγωγική τους κατάρτιση να επισημαίνεται μεν ένα έντονα, μη αποτελώντας δε παράγοντα ικανό να επισκιάσει τη συνολική προσφορά των αρχικών σπουδών τους στο έργο τους και στην οικοδόμηση του επιστημονικού τους προφίλ (E26, σελ. 423 & 429).

Σε κάθε περίπτωση όμως αισθάνονται την ανάγκη για κάλυψη των όποιων ανεπαρειών στο επίπεδο των ψυχοπαιδαγωγικών γνώσεων, γι' αυτό και διατείνονται θετικά στην προοπτική μιας τέτοιου περιεχομένου επιμόρφωσης. Ισχυρίζονται ότι μέσω κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων θα είναι σε θέση να καλύψουν τις παιδαγωγικές τους ελλείψεις και να ανταποκρίνονται καλύτερα στο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τους έργο και στις προκλήσεις που ανακύπτουν στα πλαίσια της σχολικής ζωής (Τρούλης, 1985; Παπαναούμ, 2003; Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006; Φώκιαλη & Ράπτης, 2008; Υφαντή & Καραντζής, 2007; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2007; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003; Ταράτορη, 2000; Νάσαινας, 2010).

Να σημειωθεί ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επισημαίνουν την τεράστια απόσταση ανάμεσα στην (γραφειοκρατική) διδακτική επάρκεια που απέκτησαν ταυτόχρονα με την απόκτηση του πτυχίου τους και στην πραγματική διδακτική επάρκεια με την οποία δεν κατάφεραν να τους προικίσουν οι αρχικές του σπουδές λόγω τους ότι οι σπουδές αυτές είχαν εντελώς διαφορετικό προσανατολισμό. Αναδεικνύεται εδώ ως αναγκαιότητα η θεσμοθέτηση μιας συστηματικής και εκτεταμένης πρακτικής άσκησης για τους σπουδαστές των καθηγητικών σχολών οι οποίοι επιθυμούν να κατευθυνθούν στο χώρο της εκπαίδευσης προκειμένου να αποφευχθούν περιστατικά εργασιακής εξουθένωσης και έντονου εργασιακού άγχους και στρες, τα οποία είναι συνυφασμένα, μεταξύ άλλων, και με την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών, στα πρώτα ειδικά βήματα της σταδιοδρομίας τους, να σταθούν διδακτικά και παιδαγωγικά επαρκώς μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (E26, σελ. 429).

2.1.2.4. Συμβολή των Αρχικών Σπουδών σε άλλους τομείς του διδακτικού έργου

Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που επισημαίνουν την αξιολογή συμβολή των αρχικών τους σπουδών στην κάλυψη των αναγκών τους πάνω στις ΤΠΕ (Ε5, σελ. 429-430). Λίγοι είναι και οι εκπαιδευτικοί που σημείωσαν τη σημαντική συμβολή των αρχικών τους σπουδών στην κάλυψη των αναγκών τους πάνω στη διδακτική του επιστημονικού τους αντικειμένου (ή αντικειμένων στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) (Ε9, σελ. 430). Πολύ μικρή μερίδα των εκπαιδευτικών στέκονται στη συμβολή των αρχικών τους σπουδών στην κάλυψη των αναγκών τους αναφορικά με γνώσεις Ψυχολογίας (Ε8, σελ. 430), με ζητήματα διαχείρισης της τάξης (Ε31, σελ. 430), τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, με ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας, πολιτισμικής ή άλλης, εντός και εκτός σχολικής τάξης (Ε25, σελ. 430) και με την εμπέδωση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων που μπόρεσαν τελικά να εφαρμοστούν στα πλαίσια της διδακτικής πράξης (Ε18, σελ. 430-431). Πολύ διαφορετική είναι η προσέγγιση προγραμμάτων αρχικής προετοιμασίας εκπαιδευτικών άλλων χωρών στα προαναφερθέντα ζητήματα διαχείρισης της διαφορετικότητας, ειδικά όταν πρόκειται για μαθητές με μαθησιακές ή άλλες συναφείς δυσκολίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Φινλανδία όπου ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην απόκτηση εκ μέρους των μελλοντικών εκπαιδευτικών μιας πληθώρας διδακτικών πρακτικών και στρατηγικών στοχευμένων στους μαθητές που δυσκολεύονται να μάθουν, στη λογική που υποδεικνύει ότι εάν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταλάβουν και να απαντήσουν στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών τότε είναι σίγουρο ότι θα μπορούν να ανταπεξέλθουν επιτυχώς και στη διδασκαλία όλων των παιδιών (Darling-Hammond, 2017).

Από την άλλη πλευρά, μία μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών κρίνουν εντελώς ανεπαρκείς τις αρχικές τους σπουδές ως προς την απόκτηση γνώσεων διδακτικής του επιστημονικού τους αντικειμένου (Ε23, σελ. 431). Εξίσου σχεδόν έντονη ανεπάρκεια εντοπίζεται αναφορικά και με την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών πάνω στις ΤΠΕ, στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών (Ε15, σελ. 431). Αντιθέτως, σε χώρες όπως η Σιγκαπούρη, δίνεται πολύ μεγάλη έμφαση στην άριστη εκμάθηση εκ μέρους των υποψηφίων εκπαιδευτικών τόσο των διαφόρων γνωστικών πεδίων που αγγίζει ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης όσο και της Παιδαγωγικής γνώσης που διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη μετάδοση του προαναφερθέντος γνωστικού υπόβαθρου στους μαθητές. Τα μαθήματα που αφορούν αυτά καθαυτά τα επιστημονικά αντικείμενα όχι μόνο είναι ευθυγραμμισμένα με εκείνα που αφορούν τη διδακτική των αντικειμένων αυτών, αλλά διδάσκονται συγχρόνως με αυτά και είναι σχεδιασμένα ώστε να αλληλοενισχύονται προκειμένου οι σπουδαστές να αποκτούν μία πληρέστερη οπτική (Darling-Hammond, 2017). Η προσπάθεια της χώρας να παρέχει μια σύγχρονη εκπαίδευση στους μελλοντικούς της πολίτες, η οποία να ενσωματώνει τις τρέχουσες τεχνολογικές καινοτομίες και να προωθεί τη συνεργασία και την ομαδοσυνεργατική και διερευνητική μάθηση, αντανακλάται στα προγράμματα σπουδών των προγραμμάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών, οι οποίοι στα πλαίσια των σπουδών τους απαιτείται να έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικού περιεχομένου.

Μεγάλες ελλείψεις εντοπίζονται επίσης ως προς την απόκτηση γνώσεων Ψυχολογίας (Ε9, σελ. 431), την καλλιέργεια δεξιοτήτων που διευκολύνουν την επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή, τη γνώση διοικητικών ζητημάτων, τα οποία καλούνται οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν ενδεχομένως κι από τα πρώτα κιόλας έτη της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (σελ. 431), την εκμάθηση ξένων γλωσσών (Ε22, σελ. 431), κάτι που επιζητείται από ορισμένους

εκπαιδευτικούς με στόχο τον περαιτέρω εμπλουτισμό του επιστημονικού τους υποβάθρου, αλλά και πάνω σε ζητήματα αξιολόγησης των μαθητών (σελ. 431).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι κατά τα έτη των αρχικών τους σπουδών δεν είχαν την απαραίτητη ωριμότητα και εμπειρία για να διακρίνουν σε τι από όλα όσα τους προσφέρονταν θα έπρεπε να εστιάσουν προκειμένου να βοηθηθούν στο μετέπειτα διδακτικό τους έργο (E30, σελ. 432). Αναδεικνύεται λοιπόν η μεγάλη ανάγκη πρακτικής άσκησης στα πλαίσια των αρχικών σπουδών προκειμένου οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να λάβουν μία γεύση της διδακτικής πράξης και να προσπαθήσουν μέσα στο ρεαλιστικό πλαίσιο της σχολικής τάξης να ανταπεξέλθουν, με βάση τα εφόδια τα οποία θα έχουν αποκομίσει από τις μέχρι τότε σπουδές τους, στις απαιτήσεις του διδακτικού έργου, επιτυγχάνοντας παράλληλα τους μαθησιακούς στόχους που θα έχουν τεθεί. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, με τη σταθερή στήριξη και ανατροφοδότηση των μεντόρων τους (Albina, 2012; Collin, Karsenti, & Komis, 2013; Koc, 2011), θα αναζητήσουν, θα σκεφτούν, θα αναστοχαστούν πάνω σε πρακτικές και στρατηγικές διδασκαλίας τις οποίες θα έχουν χρησιμοποιήσει και θα αποκτήσουν έτσι σταδιακά την ωριμότητα εκείνη που θα τους επιτρέψει να διακρίνουν τι από όλα αυτά με τα οποία έχουν έρθει σε επαφή στα πλαίσια των αρχικών του σπουδών πρέπει να αξιοποιηθεί και με ποιον τρόπο ούτως ώστε να μπορέσουν να σταθούν επαρκώς σε μια σχολική τάξη (Griffin, 2003; Nagle, 2008).

Η ενδεχόμενη καλλιέργεια αυτών των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, μέσω της κατανόησης του τι ακριβώς έχουν οι σπουδαστές μάθει από τις αρχικές του σπουδές και τι από όλα αυτά σχετίζεται ή μπορεί να συσχετιστεί άμεσα ή έμμεσα με τη διδακτική πράξη (Brookfield, 1995; Calderhead, 1989; Gadsby & Cronin, 2012; Marcos, Miguel, & Tillema, 2009; Silcock, 1994; Thompson & Pascal, 2012; Thompson & Thompson, 2008; Ulmer & Timothy, 2001), αλλά και των αναστοχαστικών τους δεξιοτήτων, μέσω της συνεχούς βελτίωσης των διδακτικών πρακτικών και της επιλογής της κάθε φορά βέλτιστης στρατηγικής για την εκάστοτε διδακτική περίπτωση (Mayes, 2001; Jay & Johnson, 2002; Schön, 1983/1987), μπορεί να αποτελέσει παρακαταθήκη για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς· πρόκειται για δεξιότητες που θα μπορούν στη συνέχεια της σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού να τον οδηγήσουν μέσω μιας συστηματικής και συνεχούς του προσπάθειας στην κατεύθυνση του προτύπου του αναστοχάζομενου επαγγελματία εκπαιδευτικού. Μία ορθά δομημένη πρακτική άσκηση μπορεί να καλλιεργήσει την ωριμότητά του εκπαιδευτικού, τη διδακτική του πρακτική και ευελιξία, και να συμβάλλει έτσι ουσιαστικά στο διδακτικό του έργο στο μέλλον αλλά και να τον κατευθύνει διδακτικά σε σωστές βάσεις, πάνω στις οποίες θα πρέπει βέβαια ο ίδιος να εργαστεί και να αναζητήσει προκειμένου να συνεχίσει να εξελίσσεται και να επιτυγχάνει σταδιακά ολοένα και καλύτερα αποτελέσματα τόσο για τον ίδιο όσο και για τους μαθητές του και για τη σχολική μονάδα.

2.1.3. Επιμορφωτικές Ανάγκες

2.1.3.1. Γενική Αίσθηση

Έντονα εκφράζεται από μία μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών η ανάγκη μαζικότητας στην επιμόρφωση, δηλαδή μαζικής συμμετοχής τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (E7, σελ. 432). Μόνο τότε μπορούν οι επιμορφώσεις να έχουν τις αναμενόμενες ευεργετικές συνέπειες τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους αλλά και τη σχολική μονάδα στο σύνολό της. Μεμονωμένες προσπάθειες που εκκινούν από τη συμμετοχή ορισμένων μόνο

εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις δεν μπορούν να αλλάξουν πολλά πράγματα (E25, σελ. 448). Αν αυτές όμως οι προσπάθειες λειτουργήσουν πολλαπλασιαστικά και ωθήσουν περισσότερους στη συμμετοχή σε τέτοιους είδους δράσεις και στην προσπάθεια για αξιοποίησή τους εντός της τάξης και του σχολείου, τότε είναι εφικτή η αλλαγή και η συνολική βελτίωση του σχολικού κλίματος και του διδακτικού έργου με όλα όσα αυτό συνεπάγεται (E29, σελ. 415). Πρέπει δηλαδή να υπάρχει μία μαζικότητα στην επιμόρφωση και μία συστηματικότητα στην αξιοποίησή της στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης.

Η ανάγκη για συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης φαίνεται να είναι για αρκετούς εκπαιδευτικούς συνεχής και αδιάλειπτη (E4 & E5, σελ. 432). Για αυτό και οι εκπαιδευτικοί αυτοί εκφράζουν μεταξύ άλλων την επιθυμία τους για συχνότερη προσφορά, κατάλληλα φυσικά δομημένων, ενδοϋπηρεσιακών προγραμμάτων επιμόρφωσης (E7, σελ. 432). Η επίδραση των επιμορφώσεων φαίνεται να είναι ανανεωτική για τον εκπαιδευτικό και για το διδακτικό έργο σε πολλαπλά επίπεδα (E13, σελ. 432). Για αυτό ως βασικό ζητούμενο αναδεικνύεται η διάχυση οποιασδήποτε επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα. Κρίσιμος στη διαδικασία αυτή είναι ο ρόλος των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών και της ηγεσίας, που καλούνται να δράσουν πολλαπλασιαστικά, εμπεδώνοντας μία συνεργατική κουλτούρα ανταλλαγής απόψεων στη σχολική μονάδα, επάνω στο στιβαρό υπόβαθρο που προσφέρεται από κατάλληλα δομημένες επιμορφώσεις. Έτσι δύνανται να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για καλλιέργεια των αναστοχαστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κάτι που οδηγεί σταδιακά στην ολοένα και μεγαλύτερη βελτίωση του παρεχόμενου έργου. Άλλωστε όπως αναφέρουν οι Darling-Hammond & McLaughlin (1995) η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μία συνεργατική διαδικασία, με τα αποτελεσματικότερα επιμορφωτικά προγράμματα να είναι εκείνα που χαρακτηρίζονται από ουσιώδεις αλληλεπιδράσεις (Clement & Vanderberghe, 2000) όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και κηδεμόνων, μεταξύ εκπαιδευτικών και μελών της σχολικής ηγεσίας καθώς και μεταξύ εκπαιδευτικών και των υπολοίπων μελών της κοινότητας στην οποία εδράζεται και λειτουργεί ως αναπόσπαστο κομμάτι η σχολική μονάδα (Grace, 1999). Σε κάθε περίπτωση επισημαίνεται ως αδήριτη ανάγκη η οικοδόμηση μιας κουλτούρας δια βίου μάθησης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (E25, σελ. 433).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί στέκονται έντονα στην ανάγκη επιμόρφωσής τους από ειδικούς επιστήμονες, επισημαίνοντας για ακόμα μία φορά την ανεπάρκεια των επιμορφώσεων που διεξάγονται από τους σχολικούς συμβούλους και την αδυναμία των δραστηριοτήτων αυτών να τους βοηθήσουν στο καθημερινό τους έργο εντός της σχολικής τάξης (E7, σελ. 433), επαληθεύοντας για ακόμα μία φορά τα ευρήματα των Βεργίδης κ.α. (2010β), Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη (2011) και Κατσαρού & Δεδούλη (2008)

2.1.3.2. Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να εκφράζουν έντονη την ανάγκη τους για επιμόρφωση στο αντικείμενο των μαθησιακών δυσκολιών και των συναισθηματικών διαταραχών (E11, σελ. 433 & E15, σελ. 433 & 434), επαληθεύοντας τα ευρήματα των περισσότερων σχετικών μελετών που έχουν διεξαχθεί στο ελληνικό πλαίσιο (Βεργίδης, 1998; Παντελιάδου, 2000; Πατούνα κ.α., 2005; Παπαναούμ, 2003; Ταρατόρη, 2000; Βαλμάς & Βεργίδης, 2011; Χατζηγιάννη κ.α., 2008; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.α., 2007; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Νάσαινας, 2010; ΟΕΠΕΚ, 2008; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010; Αναστασιάδου, 2016; Σακούλης & Βεργίδης, 2017). Η έντονη αυτή

επιμορφωτική ανάγκη αποδίδεται τόσο στην έντονη ανακύπτουσα ανάγκη για αποτελεσματική διαχείριση των μαθητών που αντιμετωπίζουν τέτοιας φύσης ζητήματα στην καθημερινότητά τους (E11, σελ. 433), μαθητές ο αριθμός των οποίων στις τάξεις του ελληνικού σχολείου φαίνεται να έχει αυξηθεί κατακόρυφα στη διάρκεια των τελευταίων ετών (E22, σελ. 434), όσο και στην προσωπική επιθυμία των εκπαιδευτικών, ακόμα κι αν δεν έχει ανακύψει η ανάγκη αυτή, να είναι σε κάθε περίπτωση ενημερωμένοι για τις κατάλληλες εκείνες διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές, οι οποίες θα τους δώσουν τη δυνατότητα όταν και όποτε έρθουν αντιμέτωποι με τέτοια ζητήματα, να βοηθήσουν όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα τους μαθητές τους αυτούς.

Επισημαίνεται μάλιστα ότι η έλλειψη εξειδικευμένης γνώσης πάνω στα αντικείμενα αυτά γεμίζει τους εκπαιδευτικούς με άγχος και ανασφάλεια όταν καλούνται να διαχειριστούν τέτοιες περιπτώσεις μαθητών στα πλαίσια της τάξης (E11, σελ. 433), ενώ μπορεί να οδηγήσει και σε εντελώς λανθασμένες πρακτικές που να μη βοηθήσουν εν τέλει τους μαθητές αυτούς αλλά να τους δημιουργήσουν αρνητικά συναισθήματα (E15, σελ. 433-434 & 435). Καταδεικνύεται λοιπόν από τους εκπαιδευτικούς η ιδιαίτερα έντονη και συχνά αξεπέραστη δυσκολία που αντιμετωπίζουν όταν καλούνται να διαχειριστούν μαθητές που αντιμετωπίζουν τέτοιας φύσης ζητήματα στην καθημερινότητά τους.

Η δυσκολία αυτή έγκειται μεταξύ άλλων στο ότι η διαχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές αποτελεί ένα πεδίο με το οποίο η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει έρθει σχεδόν καθόλου σε επαφή, ούτε στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις ούτε και στα πλαίσια των επιμορφώσεων (E1 & E11, σελ. 434). Όπως ήδη έχει επισημανθεί, προγράμματα αρχικής προετοιμασίας εκπαιδευτικών άλλων χωρών, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την Φινλανδία, κινούνται στην αντίθετη κατεύθυνση, επιδιώκοντας τον αρτιότερο δυνατό εξοπλισμό των μελλοντικών εκπαιδευτικών μεταξύ άλλων και στο συγκεκριμένο πεδίο της εκπαιδευτικής πράξης, δηλαδή στη διαχείριση μαθητών με τέτοιας φύσης ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Darling-Hammond, 2017).

Η έντονη ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στον τομέα αυτό συνοδεύεται από τις υψηλές τους προσδοκίες για τα ενδεχόμενα αποτελέσματα της συμμετοχής τους σε μια τέτοια επιμόρφωση. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναμένουν ότι η ενδεχόμενη συμβολή μιας τέτοιας επιμόρφωσης θα ήταν ιδιαίτερα σημαντική στη συνεργασία τους με τους μαθητές τους και στη γενικότερη διαχείριση της τάξης (E9 & E22, σελ. 435). Ως ιδιαίτερα σημαντική αναγνωρίζεται και η αναμενόμενη συμβολή τέτοιων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στην συνολικότερη προσωπική τους εξέλιξη (E13 & E15, σελ. 435). Σύμφωνα με τους ίδιους, η ενδεχόμενη συμμετοχή σε τέτοιου περιεχομένου επιμορφωτικές δραστηριότητες καλλιεργεί τον εκπαιδευτικό ως επιστήμονα, ως επαγγελματία αλλά και ως άνθρωπο γενικότερα, λόγω αυτού καθαυτού του συγκεκριμένου περιεχομένου, που απάγεται ακριβώς των ιδιαιτεροτήτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Η συμμετοχή σε τέτοιες δράσεις δίνει στον εκπαιδευτικό μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και μια αίσθηση ετοιμότητας ότι μπορεί να αντιμετωπίσει όποια τέτοιας φύσης δυσκολία κι αν κληθεί να αντιμετωπίσει στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης, κάτι που μάλιστα επισημαίνεται από τους Girvan et al. (2016). Η αίσθηση αυτή οδηγεί σε χαμηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους και εργασιακής εξουθένωσης, αλλά και σε υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης (Staple, Hulland & Higgins, 1999), προσωπικής επίτευξης και τελικά εργασιακής ικανοποίησης, καθώς ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι μπορεί να συνεισφέρει και να βοηθήσει τους μαθητές του να προοδεύσουν και

να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν συμβάλλοντας έτσι καθοριστικά στη σταδιοδρομία τους.

Τέτοιου περιεχομένου επιμορφώσεις δύνανται να συμβάλλουν και στην καλλιέργεια της συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους της σχολικής μονάδας, συμβάλλοντας έτσι στην εμπέδωση ενός καλύτερου κλίματος στο σύλλογο των διδασκόντων, κάτι που και αυτό με τη σειρά του οδηγεί μεταξύ άλλων σε αυξημένα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Chong et al., 2010; Collie, Shapka & Perry, 2012; Zullig, Huebner & Patton, 2011; Grayson & Alvares, 2008). Καταδεικνύεται πράγματι ότι οι επιμορφώσεις αυτές, με τις έγκυρες και αξιόπιστες γνώσεις που μπορούν να προσφέρουν, δύνανται να κινητοποιήσουν ουσιαστικές συζητήσεις και ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών (Clement & Vanderberghe, 2000), συνεργασία που θα στηρίζεται πλέον πάνω σε ένα στιβαρό επιστημονικό υπόβαθρο (E6, σελ. 435, E26 & E32, σελ. 436). Καθίσταται αναγκαία λοιπόν η διάχυση της επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε μια ουσιαστικότερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οποία είναι σε κάθε περίπτωση προς όφελος τόσο των ίδιων, όσο και των μαθητών αλλά και της σχολικής μονάδας στο σύνολό της. Σαν πολλαπλασιαστές και καταλύτες της διάχυσης της επιμόρφωσης μπορούν να λειτουργήσουν οι ήδη επιμορφωμένοι στα αντικείμενα αυτά εκπαιδευτικοί (E29, σελ. 436). Στην πράξη βέβαια η διάχυση της επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα και η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι πολύ δύσκολη, λόγω των εγγενών δυσκολιών που, όπως ήδη έχει αναφερθεί επανειλημμένα, υπάρχουν (E7, σελ. 436 & E4, σελ. 436-437). Η ηγεσία της σχολικής μονάδας είναι αυτή που μπορεί να δώσει εδώ λύσεις, φέροντας με προσωπικές πρωτοβουλίες τους εκπαιδευτικούς σε μια πρώτη επαφή με το αντικείμενο, όπως επισημαίνουν οι Karras & Oikonomidis (2015), και προωθώντας τη συνεργασία πάνω σε τέτοια ζητήματα προς όφελος των μαθητών (E22, σελ. 437). Άλλωστε ο ρόλος της ηγεσίας είναι καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής μονάδας, όπως επισημαίνουν οι Κούλης & Μπαγάκης (2019), κάτι που επηρεάζει με τη σειρά του καθοριστικά, μεταξύ άλλων, και τη συχνότητα και ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στους διδάσκοντες.

Μια μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών στάθηκαν συγκεκριμένα και στα μαθησιακά αποτελέσματα επισημαίνοντας τη σημαντική ενδεχόμενη συμβολή της συμμετοχής τους σε τέτοιου περιεχομένου δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, στο διδακτικό έργο και την ποιότητα των μαθησιακών αυτών αποτελεσμάτων (E15, σελ. 437).

Η συνεργασία και η διαχείριση γονέων μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα ακόμα πεδίο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν έντονες δυσκολίες και στο οποίο αναμένουν σημαντική τη συμβολή μιας ενδεχομένης τέτοιου περιεχομένου επιμόρφωσής τους (E24, σελ. 437). Η βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Henke, Choy, Geis & Broughman, 1996; Shen, Leslie, Srybrook & Ma, 2012), δημιουργεί τις κατάλληλες εκείνες προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των διαφόρων απαιτητικών διδακτικών περιστάσεων της τάξης. Όταν μάλιστα πρόκειται για γονείς μαθητών που αντιμετωπίζουν τέτοιας φύσης δυσκολίες στην καθημερινότητά τους, τότε η συνεργασία αυτή είναι εκ των ων ουκ άνευ για την αποτελεσματική καθοδήγηση των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης.

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι επιμορφώσεις αυτές στα ζητήματα των μαθησιακών δυσκολιών και των συναισθηματικών διαταραχών αποκτούν τη διάσταση επιμόρφωσης πάνω σε αυτό καθαυτό το επιστημονικό αντικείμενο. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί

επισημαίνουν τη συμβολή τέτοιων δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, οι οποίες τους επιτρέπουν να εντρυφήσουν έτι περισσότερο στο αντικείμενό τους παρακολουθώντας τις ραγδαίες εξελίξεις και τα νέα δεδομένα και ευρήματα που ανακύπτουν, στη βελτίωση της συνεργασίας τους με τους ειδικούς επιστήμονες, οι οποίοι διαγιγνώσκουν και αξιολογούν τα προβλήματα των μαθητών αλλά και συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να υποστηρίξονται αποτελεσματικότερα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν τέτοιας φύσης δυσκολίες και οι οικογένειές τους. Το σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς μία μεγάλης κλίμακας συνεργασία, τόσο με συναδέλφους όσο και με ειδικούς επιστήμονες, είναι απαραίτητη για την παροχή της βέλτιστης εξατομικευμένης βοήθειας στους μαθητές που αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να ενισχυθεί ο κρίσιμος ηθικοπλαστικός ρόλος του εκπαιδευτικού σε όλο αυτό το εύρος της προσφοράς στα παιδιά που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους ιδιαιτερότητες (E24, σελ. 438).

Φαίνεται να είναι κρίσιμης σημασίας η παρουσία των ειδικών αυτών επιστημόνων αλλά και αυτών καθ'αυτών των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στις σχολικές μονάδες. Οι ειδικοί επιστήμονες αναμένεται να συμβουλεύουν και να καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής στη διαχείριση μαθητών που αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες, ώστε να εξασφαλίζεται η προαναφερθείσα βέλτιστη δυνατή εξατομικευμένη βοήθεια στους μαθητές αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής από την άλλη με την εξειδικευμένη παιδαγωγική τους κατάρτιση μπορούν και αυτοί να συμβουλεύουν πιο άμεσα τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής του σχολείου αλλά και να παρέχουν στοχευμένη, ουσιαστική και συστηματική στήριξη στους μαθητές που αντιμετωπίζουν τέτοιας φύσης δυσκολίες στα τμήματα ένταξης, στα οποία διδάσκουν (E25, σελ. 438-439). Συνεπώς η επιμόρφωση στα ζητήματα αυτά είναι κάτι παραπάνω από καθοριστικής σημασίας τόσο για τους εκπαιδευτικούς της γενικής όσο και για εκείνους της ειδικής αγωγής, προκειμένου να εξασφαλίζεται αυτή η αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσά τους με στόχο τη συνεχή βελτίωση του προσφερόμενου στα παιδιά που αντιμετωπίζουν τέτοιας φύσης δυσκολίες έργου.

Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που επιζητούνται από τους εκπαιδευτικούς πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο των μαθησιακών δυσκολιών και των συναισθηματικών διαταραχών είναι δράσεις βιωματικού χαρακτήρα, όπως επισημαίνει και ο Βεργίδης (2015), οι οποίες θα είναι σε θέση να τους προσφέρουν άμεσες και πρακτικές γνώσεις επί του αντικείμενου (E15, σελ. 439). Φαίνεται ότι η θεσμοθέτηση του mentoring, το οποίο χαρακτηρίζεται από την μετάδοση της εμπειρίας και των πρακτικών γνώσεων των εμπειρότερων προς του νεότερους εκπαιδευτικούς, θα μπορούσε να δώσει σημαντικές απαντήσεις στις ανάγκες αυτές των εκπαιδευτικών, οι οποίες όπως φαίνεται εστιάζονται ακριβώς σε πρακτικές διαχείρισης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης. Για ακόμα μία φορά επισημαίνεται η ανεπάρκεια των σχολικών συμβουλών να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και στα ζητήματα αυτά, μέσα από επιμορφώσεις ελλειπείς, που κινούνται σε θεωρητικό επίπεδο και χωλαίνουν ως προς τις πρακτικές διαχείρισης τέτοιων κρίσιμων περιπτώσεων μαθητών. Για το λόγο αυτό επιζητούνται επιμορφώσεις από ειδικούς επιστήμονες ή και από δασκάλους με εμπειρία και γνώση επί του αντικείμενου (Βεργίδης κ.α., 2010β; Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008), οι οποίοι θα είναι σε θέση να προσφέρουν καλές πρακτικές και στρατηγικές που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στο να βοηθήσουν με τη σειρά τους τους μαθητές τους αυτούς, στα πλαίσια της καθημερινής πρακτικής εντός και εκτός τάξης (E7, σελ. 439).

Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι δε χρειάζονται επιμόρφωση στο πεδίο αυτό. Το γεγονός αυτό φαίνεται να αποδίδεται συχνά στην πεποίθησή τους ότι δεν απαιτούνται ειδικές γνώσεις για τη διαχείριση των μαθητών αυτών παρά μόνο η καλή τους διάθεση να βοηθήσουν και η εμπειρία που έχουν αποκομίσει από τη διδακτική πράξη (E27, σελ. 439-440). Η προσέγγιση αυτή είναι εκ προοιμίου εσφαλμένη, καθώς, όπως ήδη έχουν υπογραμμίσει εκπαιδευτικοί που βίωσαν περιπτώσεις μαθητών που αντιμετώπιζαν τέτοιας φύσης δυσκολίες, δίχως τα περιττά εργαλεία και τις εξειδικευμένες γνώσεις, στρατηγικές και πρακτικές διδασκαλίας και χωρίς ισχυρή καθοδήγηση από ειδικούς επιστήμονες και εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, τα αποτελέσματα μιας κατά το δοκούν διαχείρισης τέτοιων απαιτητικών διδακτικών περιστάσεων μπορεί να είναι εντελώς διαφορετικά από αυτά που αναμένει ο εκπαιδευτικός (E15, σελ. 435 & E26, σελ. 436).

Το διακύβευμα εδώ είναι να πειστούν ακόμα και αυτοί οι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί ότι δεν είναι δυνατόν να διαχειριστούν μόνοι τους, και στηριζόμενοι στην προσωπική τους εμπειρία, αποτελεσματικά περιπτώσεις μαθητών που αντιμετωπίζουν ειδικές δυσκολίες και άρα περιπτώσεις όπου η συνολική τους εμπειρία από τη γενική αγωγή δεν μπορεί να τους βοηθήσει ουσιαστικά. Κατάλληλες ενημερωτικές δράσεις και διεξοδικά σχεδιασμένες ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις μπορούν να επιτύχουν το στόχο αυτό (Borko & Putnam, 1995; Warwick & Reimers, 1995; Cohen & Hill, 1997). Υπάρχουν βέβαια και ελάχιστοι εκπαιδευτικοί που επισημαίνουν την προσέγγισή τους στο φάσμα της συνταξιοδότησης ως καθοριστικό ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους σε τέτοιες δραστηριότητες (E28, σελ. 440). Σε κάθε περίπτωση αναγνωρίζεται ακόμα και από τους εκπαιδευτικούς αυτούς η σταθερή ωφέλεια που έχει κάθε εκπαιδευτικός μέσα από την επαφή του με καινούργια ευρήματα, ειδικά στο αντικείμενο των μαθησιακών δυσκολιών όπου πάντα υπάρχουν μεγάλα περιθώρια βελτίωσης και εξέλιξης (E24, σελ. 440).

2.1.3.3. Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνονται να εκφράζουν τη έντονη ανάγκη τους (E5, σελ. 440) ή την μεγάλη τους επιθυμία (E24, σελ. 441) για συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, επαληθεύοντας τα ευρήματα των περισσότερων σχετικών μελετών που έχουν διεξαχθεί στο ελληνικό πλαίσιο (Βεργίδης, 1998; Παντελιάδου, 2000; Πατούνα κ.α., 2005; Παπαναούμ, 2003; Ταρατόρη, 2000; Βαλμάς & Βεργίδης, 2011; Χατζηγιάννη κ.α., 2008; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.α., 2007; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Νάσαινας, 2010; ΟΕΠΕΚ, 2008; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010; Αναστασιάδου, 2016; Σακούλης & Βεργίδης, 2017). Η έντονη αυτή ανάγκη ανακύπτει αφενός από την εντυπωσιακή αύξηση του ποσοστού των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στις τάξεις του ελληνικού σχολείου στη διάρκεια των τελευταίων ετών, αύξηση που οφείλεται μεταξύ άλλων και στα έντονα μεταναστευτικά ρεύματα που περνούν από τη χώρα μας (E7, σελ. 440-441). Αφετέρου, η ανάγκη αυτή προκύπτει και από την ανεπαρκή ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και τη συνολικότερη μηδενική στήριξη της πολιτείας στους εκπαιδευτικούς σχετικά ακριβώς με το ζήτημα της διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης (E22, σελ. 441).

Η επιθυμία και η ανάγκη για συμμετοχή σε τέτοιου περιεχομένου επιμορφώσεις συνυπάρχουν στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Εντούτοις υπάρχουν και περιπτώσεις στις οποίες δεν έχει ανακύψει αυτή καθαυτή η ανάγκη για επιμόρφωση στο εν λόγω αντικείμενο καθώς υπάρχουν τάξεις στις οποίες δεν εμφανίζεται ακόμα τόσο έντονο το πολυπολιτισμικό στοιχείο.

Ακόμα όμως και σε αυτές τις περιπτώσεις εκπαιδευτικών, μολονότι η ανάγκη για τέτοιου περιεχομένου επιμορφώσεις δεν ανακύπτει τόσο έντονα από την καθημερινή σχολική πράξη, επιζητούνται σε κάθε περίπτωση σχετικά προγράμματα λόγω της μεγάλης σημασίας και της ενδεχόμενης προσφοράς που οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι θα έχουν αυτές οι δραστηριότητες στο υπόβαθρό τους και στο εύρος των διδακτικών τους πρακτικών. Η οικοδόμηση τέτοιων αποτελεσματικών πρακτικών είναι κρίσιμης σημασίας καθώς, λόγω της προαναφερθείσας ραγδαίας αύξησης του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στις τάξεις του ελληνικού σχολείου, είναι ιδιαίτερα πιθανό ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν μέχρι ώρας κληθεί να διαχειριστούν μια έντονα πολυπολιτισμική τάξη, να κληθούν να το πράξουν στο άμεσο μέλλον. Σε κάθε περίπτωση είναι δεδομένο το μεγάλο επιστημονικό ενδιαφέρον που ούτως η άλλως παρουσιάζουν οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικά με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στη σχολική τάξη (E16, σελ. 441-442).

Η έντονη ανάγκη και επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στο αντικείμενο αυτό συνοδεύεται από τις υψηλές τους προσδοκίες για τα ενδεχόμενα αποτελέσματα της συμμετοχής τους σε μια τέτοια επιμόρφωση. Πράγματι, υπογραμμίζεται από τους ίδιους ότι η ενδεχόμενη συμβολή μιας τέτοιας επιμόρφωσης θα ήταν ιδιαίτερα σημαντική στη συνεργασία τους με τους μαθητές τους, πόσο δε μάλλον με τους μαθητές αυτούς που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, στη βελτίωση του κλίματος της τάξης, στη γενικότερη καλύτερη διαχείρισή της, στη βελτίωση του διδακτικού έργου και της διαδικασίας μάθησης και τελικά στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (E7, σελ. 442). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την Avalos (2011), η οποία υπογραμμίζει ότι η γνώση στρατηγικών και μεθόδων για τη δημιουργία αποτελεσματικών και δημιουργικών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας, η οποία οικοδομείται μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης στους μαθητές εκπαίδευσης. Οι πρακτικές και οι στρατηγικές αυτές με τις οποίες μπορούν τέτοιου είδους δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης να εξοπλίσουν τον εκπαιδευτικό, και οι οποίες βοηθούν στην προαναφερθείσα καλύτερη διαχείριση της τάξης και των όποιων προβλημάτων σχετίζονται με το διαπολιτισμικό της χαρακτήρα, συμβάλλουν πολύ σημαντικά σε μια αυξημένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης και συνεπώς στη βελτίωση των επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (E15, σελ. 442), όπως επισημαίνεται από ένα σημαντικό αριθμό ερευνών (McLaughlin & Zarrow, 2001; Girvan et al., 2016; Jahangir, Saheen & Kazmi, 2012; Ngala & Odebero, 2010; Ekpo, Edet & NKama, 2013). Σε κάθε περίπτωση σημαντικό ρόλο στη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης διαδραματίζουν η κουλτούρα και η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (E7, σελ. 444), στοιχεία που επιδρούν σημαντικά στο βαθμό αξιοποίησης των όσων ο ίδιος αποκομίζει από τις σχετικές με το αντικείμενο αυτό επιμορφώσεις, αλλά και στοιχεία τα οποία αυτά καθαυτά διαμορφώνονται και καλλιεργούνται έτι περισσότερο μέσα από κατάλληλα δομημένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικά με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο. Όπως επισημαίνουν οι Griffin et al. (2017) τέτοια προγράμματα δύνανται να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στη γενικότερη συμπεριφορά τους στα πλαίσια της καθημερινής διδακτικής πράξης, σε επίπεδο διδακτικών, και όχι μόνο, πρακτικών.

Ως ιδιαίτερα σημαντική αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς και η αναμενόμενη συμβολή τέτοιων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στην συνολικότερη προσωπική τους εξέλιξη. Οι εν λόγω δραστηριότητες δύνανται να καλλιεργήσουν τον εκπαιδευτικό ως επιστήμονα, ως επαγγελματία αλλά και ως άνθρωπο γενικότερα, λόγω αυτού καθαυτού του συγκεκριμένου περιεχομένου, που άπτεται ακριβώς της διαπολιτισμικότητας (E23, E29 & E32, σελ. 442).

Δύνανται επίσης να συμβάλουν και στην καλλιέργεια της συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους της σχολικής μονάδος, συμβάλλοντας έτσι στην εμπέδωση ενός καλύτερου κλίματος στο σύλλογο των διδασκόντων (E9 & E15, σελ. 443). Φαίνεται ότι τέτοιου περιεχομένου επιμορφώσεις, με τις έγκυρες και αξιόπιστες γνώσεις που μπορούν να προσφέρουν, δύνανται να κινητοποιήσουν ουσιαστικές συζητήσεις και ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των εκπαιδευτικών (Clement & Vanderberghe, 2000), συνεργασία που θα στηρίζεται πλέον πάνω σε ένα στιβαρό επιστημονικό υπόβαθρο. Καθίσταται αναγκαία λοιπόν η διάχυση της επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε μια ουσιαστικότερη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οποία είναι σε κάθε περίπτωση προς όφελος τόσο των ιδίων, όσο και των μαθητών αλλά και της σχολικής μονάδας στο σύνολό της. Σαν πολλαπλασιαστές και καταλύτες της διάχυσης της επιμόρφωσης μπορούν να λειτουργήσουν οι ήδη επιμορφωμένοι στα αντικείμενα αυτά εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν κεφάλαιο για τη σχολική μονάδα. Στην πράξη βέβαια η διάχυση της επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα και η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι πολύ δύσκολη, όπως για ακόμα μία φορά επισημαίνεται από τους εκπαιδευτικούς (E7 & E8, σελ. 443).

Η συνεργασία με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών είναι ένα ακόμα πεδίο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν έντονες δυσκολίες και στο οποίο αναμένουν σημαντική τη συμβολή μια ενδεχόμενης τέτοιου περιεχομένου επιμόρφωσής τους (E11, σελ. 444). Η βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Henke, Choy, Geis & Broughman, 1996; Shen, Leslie, Spybrook & Ma, 2012), δημιουργεί τις κατάλληλες εκείνες προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότερη διαχείριση των διαφόρων απαιτητικών διδακτικών περιστάσεων της τάξης. Όταν μάλιστα πρόκειται για γονείς μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, τότε η συνεργασία αυτή είναι εκ των ων ουκ άνευ για την αποτελεσματική καθοδήγηση των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης.

Όπως στην περίπτωση των επιμορφωτικών αναγκών σχετικά με τη διαχείριση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, έτσι και εδώ οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιζητούν βιωματικού χαρακτήρα επιμορφώσεις, όπως επισημαίνει και ο Βεργίδης (2015), οι οποίες να προσφέρουν άμεσες και πρακτικές γνώσεις επί του αντικείμενου (E15, σελ. 444).

Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν πως δε χρειάζονται επιμόρφωση στο πεδίο αυτό ή έστω δε νιώθουν έντονη αυτή την ανάγκη. Η αίσθησή τους αυτή πηγάζει συχνότερα από την πεποίθησή τους, η οποία με τη σειρά της διαμορφώνεται από τα προσωπικά τους βιώματα, ότι τουλάχιστον στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από την οποία μάλιστα προέρχεται η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που δεν νιώθουν έντονη την ανάγκη ή την επιθυμία για επιμόρφωση πάνω στη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έχουν ήδη ενταχθεί στην τάξη και ότι από τη στιγμή που δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες συγκρούσεις δεν απαιτούνται και ειδικές διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές διαχείρισης αυτού του πολυπολιτισμικού στοιχείου (E27, σελ. 444-445). Υπάρχουν βέβαια και λιγότερες περιπτώσεις, ανάμεσα στους ήδη ελάχιστους εκπαιδευτικούς που δε νιώθουν έντονη την ανάγκη ή την επιθυμία για επιμόρφωση στο αντικείμενο αυτό, που είτε φαίνεται να μην ενδιαφέρονται για αυτό καθαυτό το περιεχόμενο των εν λόγω δραστηριοτήτων (E14, σελ. 445) είτε επισημαίνουν την προσέγγισή τους στο φάσμα της συνταξιοδότησης ως καθοριστικό ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους σε τέτοιες δράσεις (E18, σελ. 445).

2.1.3.4. Νέες Διδακτικές Μέθοδοι

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να δηλώνουν την έντονη ανάγκη και συνάμα επιθυμία τους να επιμορφωθούν σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων (E25, σελ. 445), επαληθεύοντας τα ευρήματα των περισσότερων σχετικών μελετών που έχουν διεξαχθεί στο ελληνικό πλαίσιο (Βεργίδης, 1998; Παντελιάδου, 2000; Πατούνα κ.α., 2005; Παπαναούμ, 2003; Ταρατόρη, 2000; Βαλμάς & Βεργίδης, 2011; Χατζηγιάννη κ.α., 2008; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2007; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Νάσαινας, 2010; ΟΕΠΕΚ, 2008; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010; Αναστασιάδου, 2016; Σακούλης & Βεργίδης, 2017), εκφράζοντας βέβαια σε ορισμένες περιπτώσεις μια ελαφρά αμφιβολία για το εάν οι κατά τα άλλα ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες καινοτομίες μπορούν πράγματι να είναι τόσο αποτελεσματικές όσο υπόσχονται στο πλαίσιο της ελληνικής τάξης (E28, σελ. 445-446).

Η έντονη ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στο πεδίο αυτό συνοδεύεται από τις υψηλές τους προσδοκίες για τα ενδεχόμενα αποτελέσματα της συμμετοχής τους σε μια τέτοια επιμόρφωση. Πράγματι, όπως επισημαίνεται από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, η ενδεχόμενη συμβολή μιας τέτοιας επιμόρφωσης θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερα σημαντική στη διαμόρφωση ενός καλύτερου κλίματος συνεργασίας με τους μαθητές, στην καλύτερη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς τους καθώς επίσης και στην πιο αποτελεσματική γενικότερη διαχείριση της τάξης (E17 & E8, σελ. 446). Ως ιδιαίτερα σημαντική αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς και η αναμενόμενη συμβολή τέτοιων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στην συνολικότερη προσωπική τους εξέλιξη. Η ενδεχόμενη συμμετοχή σε τέτοιου περιεχομένου επιμορφωτικές δραστηριότητες καλλιεργεί τον εκπαιδευτικό ως επιστήμονα και ως επαγγελματία, και μέσω της καλλιέργειας των αναστοχαστικών του δεξιοτήτων θέτει τις βάσεις για την οικοδόμηση του προτύπου του αναστοχάζομενου επαγγελματία εκπαιδευτικού (E25, σελ. 446 & E13, σελ. 446-447), όπως επισημαίνεται σε μια πληθώρα σχετικών ερευνών (Bruster & Peterson, 2013; Dewey, 1933; Hatton & Smith, 1995; Jay & Johnson, 2002; Larrivee, 2008; Lee, 2005; Schön, 1983/1987; van Manen, 1977; Ward & McCotter, 2004; Zeichner & Liston, 1996). Μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών στέκονται συγκεκριμένα και στα μαθησιακά αποτελέσματα επισημαίνοντας τη σημαντική ενδεχόμενη συμβολή της συμμετοχής τους σε τέτοιου περιεχομένου δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, στο διδακτικό έργο και την ποιότητα των μαθησιακών αυτών αποτελεσμάτων (E16, σελ. 449-450). Οι προσδοκίες τους αυτές κινούνται στην κατεύθυνση της Avalos (2011), η οποία υπογραμμίζει ότι η γνώση στρατηγικών και μεθόδων για τη δημιουργία αποτελεσματικών και δημιουργικών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας, η οποία οικοδομείται μέσω τέτοιων κατάλληλων δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης στους μαθητές εκπαίδευσης

Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης πάνω στο αντικείμενο αυτό δύνανται επίσης να συμβάλλουν σε μια αυξημένη αίσθηση προσωπική επίτευξης των εκπαιδευτικών, κάτι που οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, ενισχύοντας παράλληλα την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού (Staple, Hulland & Higgins, 1999) και μειώνοντας τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης (E16, σελ. 447), όπως επισημαίνουν οι Özer & Beycioglu (2010) και Reynolds, Ross & Rakow (2008). Δύνανται επιπλέον να επιδράσουν θετικά στην καλλιέργεια της συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους της σχολικής μονάδος, συμβάλλοντας έτσι στην εμπέδωση ενός καλύτερου κλίματος στο σύλλογο των διδασκόντων (E15, σελ. 447), κάτι που

με τη σειρά του δύναται να οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (E32, σελ. 415), όπως επισημαίνεται από τους Chong et al. (2010), Collie, Shapka & Perry (2012), Zullig, Huebner & Patton (2011) και Grayson & Alvares (2008). Η ύπαρξη μιας συνεργατικής κουλτούρας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία για την αποτελεσματική εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων. Σποραδικές και μεμονωμένες προσπάθειες λίγων μονάχα εκπαιδευτικών να ξεφύγουν από τις πιο παραδοσιακές μεθόδους δεν πρόκειται να έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η ανάγκη για μαζική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιου περιεχομένου επιμορφώσεις καθώς και η ανάγκη για διάχυση των επιμορφώσεων αυτών στη σχολική μονάδα, προκειμένου να είναι συστηματική και συνολική η εφαρμογή των ποικίλων καινοτόμων προσεγγίσεων εκφράζεται έντονα από ορισμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επισημαίνουν την αδυναμία των εκπαιδευτικών αυτών καινοτομιών να επιτύχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα λόγω ακριβώς της μη ύπαρξης μιας τέτοιας συνεργατικής κουλτούρας (E26 & E25, σελ. 448). Για ακόμα μία φορά επισημαίνεται ότι η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας είναι πράγματι πολύ δύσκολη (E4, σελ. 448).

Αρκετοί είναι και οι εκπαιδευτικοί που επισημαίνουν ότι οι νέες διδακτικές μέθοδοι δεν μπορούν να εφαρμοστούν εύκολα, κάτι το οποίο αποδίδεται μεταξύ άλλων στην έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας που χαρακτηρίζει την ελληνική σχολική τάξη αλλά και τη σχολική μονάδα (E4, σελ. 449), στην ελλιπή και πρόχειρα σχεδιασμένη επιμόρφωση (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008) και τη συνεπακόλουθη λανθασμένη παρουσίαση των καινοτομιών αυτών στους εκπαιδευτικούς (E15, σελ. 449) αλλά και στην έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών (E19, σελ. 449). Δίχως το συνδυασμό ενός κατάλληλου πλαισίου και μιας αντίστοιχης με αυτό προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, στα πλαίσια ενός μακροπρόθεσμου σχεδιασμού, είναι δύσκολο, όπως επισημαίνεται από μια πληθώρα σχετικών μελετών (Morris, Chan & Ling, 2000; Walker & Cheong, 1996; Day, 2000; Klette, 2000; Chadbourne, 1995; Dahlstrom et al., 1999; Zeichner & Dahlstrom, 1999; Robinson, 1999; Samuel, 1998), να τελεσφορήσουν προσπάθειες για καινοτομία και αλλαγή στην κατεύθυνση της συνολικότερης βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο πολλαπλασιαστικός ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει, σύμφωνα με τους Karras & Oikonomidis (2015), η σχολική ηγεσία ως προς τη διάχυση επιμορφωτικών δράσεων σχετικών με νέες διδακτικές μεθόδους στη σχολική μονάδα μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά τόσο στις δυσκολίες που ανακύπτουν στα πλαίσια της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του συλλόγου όσο και στην ορισμένες φορές έντονα εκφραζόμενη από τους τελευταίους δυσπιστία σχετικά με το εάν μπορούν οι νέες αυτές μέθοδοι να επιτύχουν τα αποτελέσματα που υπόσχονται (E13, σελ. 448).

Η δυσπιστία αυτή μπορεί να αντιστραφεί και μέσω της προσφοράς κατάλληλα δομημένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που να απαντούν στις πρακτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πάνω στο αντικείμενο των καινοτόμων διδακτικών μεθόδων (Borko & Putnam, 1995; Warwick & Reimers, 1995; Cohen & Hill, 1997). Φαίνεται πράγματι να επιζητούνται, για μία ακόμα φορά, βιωματικού χαρακτήρα επιμορφώσεις, οι οποίες να προσφέρουν άμεσες, ουσιαστικές και πρακτικές γνώσεις επί του αντικειμένου (E25, σελ. 450) (Βεργίδης, 2015), επιμορφώσεις δηλαδή εκ διαμέτρου αντίθετες με τις αναποτελεσματικές επιμορφώσεις που συχνά απαντώνται στα πλαίσια της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2007; Υφαντή & Καραντζής, 2007; Βεργίδης κ.α., 2010α, 2010β; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003).

Η συνεργατική κουλτούρα, η διάχυση αλλά και η μαζικότητα της επιμόρφωσης, η οποία μάλιστα θα πρέπει να έχει δομή τέτοια ώστε απαντά στις πρακτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εφαρμογή των διδακτικών καινοτομιών στη σχολική πράξη. Σε κάθε περίπτωση είναι απαραίτητη προϋπόθεση να είναι οι εκπαιδευτικοί της εκάστοτε σχολικής μονάδας ανοιχτοί στον πειραματισμό (E11, σελ. 450).

Λιγότεροι από κάθε άλλη περίπτωση είναι οι εκπαιδευτικοί που δεν αισθάνονται έντονη την ανάγκη και την επιθυμία για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις σχετικές με το αντικείμενο των καινοτόμων διδακτικών μεθόδων. Σε όποιες περιπτώσεις παρατηρείται αυτή η μειωμένη διάθεση για συμμετοχή, αυτή οφείλεται στην προσέγγιση των εν λόγω εκπαιδευτικών στο φάσμα της συνταξιοδότησης (E18, σελ. 450).

2.1.3.5. Λοιπές Επιμορφωτικές Ανάγκες

Μια μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών φαίνεται να επισημαίνουν έντονα την ανάγκη τους για επιμόρφωση σχετικά με την χρήση των ΤΠΕ στη σχολική πράξη (E7, σελ. 451). Αρκετοί είναι και οι εκπαιδευτικοί που υπογραμμίζουν την ανάγκη τους για συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων στη σχολική μονάδα (E15, σελ. 451) αλλά και με τη γενικότερη διαχείριση της σχολικής τάξης (E10, σελ. 451). Πάγια είναι η ανάγκη των εκπαιδευτικών για συνεχή επιμόρφωση σε αυτό καθαυτό επιστημονικό τους αντικείμενο (E25, σελ. 451), λόγω των ραγδαίων εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα σε όλα σχεδόν τα πεδία του επιστητού (E14, σελ. 451-452). Υπάρχουν μάλιστα εκπαιδευτικοί που επισημαίνουν την ανάγκη τους αυτή για επιμόρφωση στο αντικείμενό τους, πέρα όμως και πάνω από το σχολικό πλαίσιο. Η ανάγκη αυτή για ενασχόληση με πιο εξειδικευμένα, πέρα από τις σχολικές γνώσεις, αντικείμενα του πεδίου τους, εκφράζεται περισσότερο από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν ως επί το πλείστον μαθήματα θετικών επιστημών (E28, σελ. 453). Έντονες επιμορφωτικές ανάγκες εκφράζονται και αναφορικά με θέματα ψυχολογίας, τόσο των μαθητών (παιδιών και εφήβων) όσο και των γονέων (E24, σελ. 452), με την καλλιέργεια παιδαγωγικών δεξιοτήτων, με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και άλλων προβληματικών καταστάσεων εντός της τάξης (E29, σελ. 452), με την καλλιέργεια της συνεργασίας με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών, τη διαχείριση των συμπεριφορών τους καθώς και τον χειρισμό οικογενειακών ζητημάτων που επηρεάζουν έντονα με τον έναν ή τον άλλο τρόπο το διδακτικό έργο (E1, σελ. 452).

Άλλες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών έχουν να κάνουν με τη γνώση ξένων γλωσσών (E22, σελ. 431), εργαλείο απαραίτητο για την επιστημονική εξέλιξη κάθε σύγχρονου εκπαιδευτικού, με τη διαχείριση της σχολικής μονάδας (E15, σελ. 452), με την επαφή με καινοτόμες προσεγγίσεις που περιλαμβάνουν το σχηματισμό μαθητικών ομάδων για συμμετοχή σε δράσεις και διαγωνισμούς ειδικού ενδιαφέροντος, με τη διδακτική και την αξιολόγηση του μαθήματος της Έκθεσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (E16, σελ. 453), με την καλλιέργεια της συνεργασίας με τους συναδέλφους, τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, με γραφειοκρατικά-διοικητικά ζητήματα πλην της διαχείρισης της σχολικής μονάδας, με τη σχολική βία και το σχολικό εκφοβισμό, με ζητήματα πρώτων βοηθειών, καθώς και με τη βέλτιστη δυνατή χρήση και αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων (σελ. 453).

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν τις περισσότερες σχετικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί στο ελληνικό πλαίσιο (Βεργίδης, 1998; Παντελιάδου, 2000; Πατούνα κ.α., 2005; Παπαναούμ, 2003; Ταρατόρη, 2000; Βαλμάς & Βεργίδης, 2011; Χατζηγιάννη κ.α., 2008; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.α., 2007; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Νάσαινας, 2010; ΟΕΠΕΚ, 2008; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010; Αναστασιάδου, 2016; Σακούλης & Βεργίδης, 2017)

Μικρότερες ανάγκες για επιμόρφωση πάνω σε αυτό καθαυτό το γνωστικό αντικείμενο φαίνεται να εκφράζεται κατά περίπτωση από ορισμένους εκπαιδευτικούς, είτε λόγω της προηγούμενης εντατικής τους ενασχόλησης με το αντικείμενο αυτό είτε λόγω της συνεχούς τους ενημέρωσης πάνω στο πεδίο ειδίκευσής τους (Ε22, σελ. 453). Μικρότερη φαίνεται να είναι κατά περίπτωση, για τους ίδιους λόγους, και η ανάγκη ορισμένων εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικά με τη διδακτική του επιστημονικού αντικειμένου και τις ΤΠΕ (σελ. 453).

2.1.4. Εμπόδια Επιμόρφωσης

Ως ο σημαντικότερος παράγοντας που δυσχεραίνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του δείγματος σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης αναδεικνύονται οι οικογενειακές τους υποχρεώσεις, επαληθεύοντας σχετικά ευρήματα των Γεωργιάδης (2004), Κατσαρού & Δεδούλη (2008) και Νάσαινας (2010). Σύμφωνα με μια μεγάλη πλειοψηφία τους οι υποχρεώσεις αυτές αποτελούν παράγοντα που περιορίζει ως ένα βαθμό τη δυνατότητά τους να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικές δράσεις. Ο περιορισμός αυτός οφείλεται τόσο στο χρόνο τον οποίο επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να αφιερώνουν στην οικογένειά τους αλλά και στις περιστοιχίζουσες σχετικές δραστηριότητες, όσο και στον οικονομικό παράγοντα, καθώς η επένδυση των χρήματων σε μια οικογένεια γίνεται κατά προτεραιότητα προς όφελος των τέκνων και για τη γενικότερη εξυπηρέτηση του οικογενειακού σχεδιασμού, με τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των γονέων να μπαίνουν σε δεύτερη μοίρα (Ε15, σελ. 454).

Ένας ακόμα παράγοντας που επισημαίνεται ως μεγάλο εμπόδιο για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις είναι το ωράριο εργασίας και ο περιορισμένος γενικότερα χρόνος που απομένει στους εκπαιδευτικούς κατόπιν της καθημερινής τους παρουσίας στη σχολική μονάδα αλλά και της προσωπικής τους προετοιμασίας για το μάθημα της επόμενης ημέρας στο σπίτι (Ε16, σελ. 454). Ακόμα πιο περιορισμένος φαίνεται μάλιστα να είναι ο χρόνος που διαθέτουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων προκειμένου να επιμορφωθούν (Ε13, σελ. 454). Γι' αυτό και ένα από τα πάγια αιτήματα των εκπαιδευτικών είναι η διεξαγωγή των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος (Πατούνα κ.α., 2005; Βεργίδης κ.α., 2010α; Νάσαινας, 2010).

Υπάρχει πλέον ωστόσο η διέξοδος των διαδικτυακών επιμορφώσεων, χάρη στις οποίες καθίσταται δυνατή η υπέρβαση τόσο του παράγοντα χρόνου όσο και του ισχυρά συσχετιζόμενου με αυτόν παράγοντα των οικογενειών υποχρεώσεων (Ε8, σελ. 455). Μάλιστα, στην κατεύθυνση αυτή, επιζητούνται προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης άρτια οργανωμένα που να αξιοποιούν σύγχρονες προσεγγίσεις όπως το «Μεικτό σύστημα» (mixed training model) το οποίο συνίσταται από ταχύρρυθμα σεμινάρια και εξ αποστάσεως επιμόρφωση με συμβατικά μέσα και προαιρετική χρήση νέων τεχνολογιών (Βεργίδης κ.α., 2010α; Νάσαινας, 2010).

Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας που εμποδίζει εν μέρει τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι το κόστος το οποίο συνεπάγονται ορισμένες από τις επιμορφώσεις αυτές, το οποίο όπως ήδη αναφέρθηκε σχετίζεται συχνά και με τις οικογενειακές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών (E24, σελ. 455).

Ένας ακόμα ανασταλτικός παράγοντας ως προς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, παράγοντας ο οποίος μάλιστα δημιουργεί έντονο προβληματισμό αναφορικά με το σχεδιασμό των προγραμμάτων αυτών, είναι το ότι δεν υπάρχουν, σύμφωνα με μια μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών, τέτοιες δραστηριότητες που να τους ενδιαφέρουν (E7, σελ. 455). Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι σπανίως εμπλέκονται ενεργά οι επιμορφούμενοι στις διαδικασίες σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης της επιμόρφωσης με αποτέλεσμα να μην αξιοποιούνται οι εμπειρίες, οι ανάγκες και τα ιδιαίτερα ακριβώς ενδιαφέροντά τους, εμπλοκή που όμως επιζητείται έντονα από τους ίδιους (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006; Μαυρογιώργος, 2011). Εξίσου έντονα επιζητείται στα πλαίσια των επιμορφώσεων η παροχή μιας ποικιλίας προγραμμάτων και προσανατολισμών (Πατούνα κ.α., 2005; Νάσαινας, 2010). Ιδιαίτερη ζήτηση παρουσιάζουν επιμορφώσεις βιωματικού χαρακτήρα όπως ήδη έχει αναφερθεί, με πρακτικές κατευθύνσεις, συνδεδεμένες άμεσα και άρρηκτα με τη σχολική πράξη (Πατούνα κ.α., 2005; Νάσαινας, 2010), ενώ μεγάλο ενδιαφέρον συγκεντρώνουν για τους εκπαιδευτικούς και οι school-based δράσεις που είναι στοχευμένες στις ανάγκες των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας, με τέτοιο βιωματικό περιεχόμενο. Τέτοιου είδους επιμορφώσεις σπανίζουν ωστόσο.

Το ζήτημα της ανεπάρκειας των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2007; Υφαντή & Καραντζής, 2007; Βεργίδης κ.α., 2010α, 2010β; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003; Νάσαινας, 2010; Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Πατούνα κ.α., 2005), στο οποίο έχει γίνει λόγος παραπάνω, σχετίζεται άμεσα με τον προαναφερθέντα ανασταλτικό παράγοντα της μη προσφοράς επιμορφώσεων που να παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς (E10, σελ. 455).

Ο τόπος διεξαγωγής των επιμορφώσεων αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτές, όπως επισημαίνεται από τον Καλομοίρη (2011). Η απόσταση του τόπου διεξαγωγής των επιμορφώσεων από τον τόπο εργασίας των εκπαιδευτικών, ο οποίος επίσης συχνά απέχει αρκετά από τον τόπο μόνιμης διαμονής τους, περιορίζει σημαντικά τη δυνατότητα μιας μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε τέτοιες δράσεις (E9, σελ. 456).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η μη χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών και η έλλειψη σχετικών παροχών από την εργοδοσία, στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να διευκολύνουν τη συμμετοχή τους σε τέτοιες δράσεις, δυσχεραίνουν έτι περισσότερο την προσπάθειά τους να επιμορφωθούν συστηματικά (E6 & E8, σελ. 456). Σε ελάχιστες περιπτώσεις παρατηρείται και μια μη στήριξη των εκπαιδευτικών από την σχολική τους ηγεσία για συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ότι υπάρχουν επιμορφώσεις οι οποίες ναι μεν εμφανίζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ωστόσο ενέχουν περιορισμό ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων από την κάθε σχολική μονάδα (E9, σελ. 456-457). Το πρόβλημα αυτό αποτέλεσε ένα εκ των βασικότερων μειονεκτημάτων και των επιμορφώσεων που

προσφέρονταν από τις Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής (ΣΕΛΔΕ) και Μέσης (ΣΕΛΜΕ) Εκπαίδευσης (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011; Ξωχέλλης, 2006, 2011; Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, 2000; Karras & Oikonomidis, 2015)

Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που επισημαίνουν ως σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, την προσέγγισή τους στο φάσμα της συνταξιοδότησης (E3, σελ. 457).

2.2. Εργασιακή Ικανοποίηση

2.2.1. Γενική Αίσθηση

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν πολύ υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία τους (E15, σελ. 457), επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Koustelios & Kousteliou, 1998; Κούλης, 2016; Platsidou & Agaliotis, 2008; Koustelios, 2001a; Koustelios & Tsigilis, 2005; Μόττη-Στεφανίδη, 2000; Platsidou & Agaliotis, 2008).. Επισημαίνεται μάλιστα από ορισμένους εκπαιδευτικούς ότι η επιλογή του διδακτικού επαγγέλματος ήταν εξαρχής μία συνειδητή επιλογή, για την οποία οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να μετανιώνουν σε καμία περίπτωση (E24, σελ. 457). Ελάχιστοι είναι οι εκείνοι που δηλώνουν σε γενικές γραμμές μη ικανοποιημένοι από την εργασία τους (E31, σελ. 457).

Μολονότι πρόκειται για μία εργασία ιδιαίτερα κοπιαστική (E15, σελ. 457-458), τουλάχιστον πνευματικά, με τους Hargreaves (2003) και Lindqvist & Nordäng (2006) να επισημαίνουν μάλιστα μια συνεχή αύξηση στο φόρτο εργασίας αλλά και στις απαιτήσεις που απορρέουν από αυτή τα τελευταία χρόνια, γεγονός που οδηγεί σε λιγότερο ελεύθερο χρόνο για ξεκούραση και αναδημιουργία, εντούτοις η επαφή με ανθρώπους και μάλιστα με μικρά (ή και λίγο μεγαλύτερα) παιδιά είναι κάτι το οποίο επιδρά καθοριστικά στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών (Chang, 2009; Spilt et al., 2011), όπως υπογραμμίζεται από τη μεγάλη τους πλειοψηφία, χαρίζοντάς τους μεγάλη ικανοποίηση από την εργασία τους και κίνητρο για συνεχή βελτίωση (E24, E28 & ιδιαίτερα E23, σελ. 458) (Veldman et al., 2013).

Τα πολύ ουσιαστικά αποτελέσματα που φέρνει η κοπιαστική προσπάθεια των εκπαιδευτικών και η συνεπακόλουθη έντονη ηθική ικανοποίηση (Hackman & Oldham, 1975; Hackman, 1980; Μαρκάκη, 2008; Peršēnīca, 2011), δρουν καταλυτικά στην ικανοποίηση που αυτοί αντλούν από το έργο τους, με παράγοντες όπως οι άρτια δομημένες επιμορφώσεις και γενικότερα οι συχνές ευκαιρίες για προσωπική εξέλιξη (Bolger, 2001), οι καλές σχέσεις ανάμεσα στους συναδέλφους και το γενικότερο θετικό σχολικό κλίμα να ενισχύουν το αίσθημα αυτό της ικανοποίησης (E6, σελ. 458-459) (Chong et al., 2010; Collie, Shapka & Perry, 2012).

2.2.2. Ικανοποίηση από τους μαθητές

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την απόλυτη ικανοποίησή τους από τους μαθητές τους. Η ικανοποίηση αυτή, που σύμφωνα και με ένα με ένα σημαντικό αριθμό ερευνών (Veldman et al., 2013; Chang, 2009; Spilt et al., 2011; Freinerg, 1999; Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009) φαίνεται να διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο για τη διαμόρφωση της συνολικής εικόνας της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, εκφράζεται έντονα και απερίφραστα από τους ίδιους (E23, σελ. 459). Μηδαμινές είναι οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που δηλώνουν είτε τη δυσαρέσκεια είτε τα μέτρια επίπεδα ικανοποίησης από αυτό το κρίσιμο σκέλος του διδακτικού επαγγέλματος (E31, σελ. 459).

Οι εκπαιδευτικοί μάλιστα υπογραμμίζουν ειδικότερα τη μεγάλη τους ικανοποίηση από το σεβασμό που τρέφουν οι μαθητές τους στο πρόσωπό τους (E15 & E23, σελ. 460). Ο σεβασμός αυτός των μαθητών δεν έρχεται τυχαία, αλλά οικοδομείται σταδιακά και εκδηλώνεται από τους μαθητές προς τους δασκάλους τους, μέσα από την σταθερή παρουσία του εκπαιδευτικού στο πλάι των μαθητών του σε κάθε τους προσπάθεια, εντός και εκτός μαθήματος, καθώς και μέσα από την μεγάλη έμπρακτη αγάπη και το εξατομικευμένο για κάθε μαθητή ενδιαφέρον που δείχνει ο εκπαιδευτικός καθημερινά στα πλαίσια του έργου του (E15, σελ. 460), το οποίο συχνά αντικρίζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως λειτούργημα, με ό,τι αυτό συνεπάγεται σε επίπεδο συναίσθησης της υψηλής ευθύνης απέναντι στους μαθητές, τους γονείς τους και το κοινωνικό σύνολο.

Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που επισημαίνουν ότι δεν υπάρχει πάντοτε ο αναμενόμενος σεβασμός από το σύνολο των μαθητών στο πρόσωπό τους (E10, σελ. 460).

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους τροφοδοτείται και από την άριστη συνεργασία η οποία αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στα πλαίσια του μαθήματος (E32, σελ. 460). Για ακόμα μία φορά μηδαμινής συχνότητας είναι οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που επισημαίνουν ότι δεν είναι πάντοτε ικανοποιημένοι από την ποιότητα της συνεργασίας με τους μαθητές. Η μη ικανοποίηση αυτή αποδίδεται συνήθως, όπου υπάρχει, στη σποραδική μη ανταπόκριση των μαθητών στη διεξοδική προετοιμασία ενός μαθήματος από τον εκπαιδευτικό, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε συναισθήματα έντονης δυσαρέσκειας, στενοχώριας και εργασιακής εξουθένωσης (E10, σελ. 460-461). Η ανταπόκριση των μαθητών όμως σε μια τέτοια καλά σχεδιασμένη δουλειά επισημαίνεται από τους ίδιους εκπαιδευτικούς ως το μεγαλύτερο ίσως συναίσθημα ικανοποίησης που έχουν βιώσει στα πλαίσια της εργασίας τους

Η χρησιμοθηρική αντίληψη της παιδείας από ελάχιστους μαθητές επισημαίνεται από λίγους εκπαιδευτικούς ως σημείο το οποίο προκαλεί μεγάλη δυσαρέσκεια, αντιμετώπιση που όμως πολύ σπάνια συμβαίνει και υπερσκελίζεται σε κάθε περίπτωση από τα συναισθήματα απόλυτης ικανοποίησης με τα οποία γεμίζουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συνεργασία με τους μαθητές τους (E5, σελ. 461).

Η αγάπη που τρέφουν οι μαθητές στους δασκάλους και στους καθηγητές τους, καθώς και η αναγνώριση του έργου τους και της προσφοράς τους είναι παράμετροι που επηρεάζουν καταλυτικά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές τους αλλά και από την εργασία τους συνολικά. Μάλιστα πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η στάση αυτή των μαθητών τους και η αγάπη που λαμβάνουν από αυτούς αποτελεί την μεγαλύτερη ικανοποίηση που τους προσφέρει η εργασία τους (E8, E25 & E26, σελ. 462). Η ανατροφοδότηση μάλιστα που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την αναγνώριση του έργου τους, τη στάση και την αγάπη παλαιών μαθητών τους όταν τους συναντούν μετά από χρόνια είναι κάτι το συγκλονιστικό (E29 & E24, σελ. 463). Η ανατροφοδότηση ορισμένες φορές προέρχεται ακόμα και από τους γονείς, όταν οι τελευταίοι αναγνωρίζουν το μεγάλο έργο των εκπαιδευτικών και την καθοριστική προσφορά τους στη σταδιοδρομία αλλά και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και του ήθους των παιδιών τους (E24, σελ. 463). Σύμφωνα με τους Tietjen & Myers (1993), η αναγνώριση από όπου κι αν αυτή προέρχεται, αποτελεί έναν από τους καθοριστικότερους παράγοντες διαμόρφωσης της εργασιακής ικανοποίησης διότι ικανοποιεί την ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, έναν από τους πλέον σημαίνοντες στόχους στη ζωή ενός ανθρώπου.

Η αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του συμβάλλει καθοριστικά στην ικανοποίηση και των δύο πλευρών. Όταν μια τέτοια επικοινωνία δεν υπάρχει σε ικανοποιητικό βαθμό, λόγω ποικίλων παραγόντων, μεταξύ των οποίων είναι οι υπεράριθμες τάξεις, όπως επισημαίνεται από ορισμένους εκπαιδευτικούς, καθώς και ορισμένες δύσκολες καταστάσεις μαθητών, που ενδεχομένως να συμπεριλαμβάνουν ακόμα και προβληματικές καταστάσεις σε επίπεδο οικογένειας και που σίγουρα συνιστούν παράγοντες άγχους και στρες (Skaalvik & Skaalvik, 2007), η διαμορφούμενη κατάσταση αποτελεί παράγοντα δυσαρέσκειας για τους εκπαιδευτικούς (E21, σελ. 463-464). Σε κάθε περίπτωση η συνολική πρόοδος των μαθητών και η ολόπλευρη καλλιέργεια και εξέλιξή τους αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες ικανοποίησης για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (E15, σελ. 464). Για το λόγο αυτό ιδιαίτερη ικανοποίηση αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την ηθοπλαστικό ρόλο του επαγγέλματος τους (E4, σελ. 464), τον οποίο μάλιστα θεωρούν ασύγκριτα κομβικότερης σημασίας από το ρόλο του μεταδότη της γνώσης (E24, σελ. 438). Επαληθεύεται στο σημείο αυτό η Nias (1989), η οποία υπογραμμίζει ότι η στοργή, η καθοδήγηση, οι αξίες και το ήθος που προσφέρονται στους μαθητές, στοιχίζει τα οποία συνθέτουν αυτόματα συναισθηματικές απαιτήσεις από τους λειτουργούς της παιδείας, δύνανται να καταστήσουν τους πρώτους πηγές συναισθηματικής στήριξης και επαγγελματικής αναζωογόνησης των τελευταίων. Όσο μικρότερη συνήθως είναι η ηλικία των μαθητών τόσο πιο καθοριστικός είναι ο ρόλος αυτός του εκπαιδευτικού για τη μετέπειτα ζωή και σταδιοδρομία τους (E29, σελ. 480). Το γεγονός αυτό αποτελεί συνείδηση για την συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο κινητοποιεί την προαναφερθείσα υψηλή συναίσθηση του χρέους τους απέναντι στους μαθητές, τους γονείς τους καθώς και το κοινωνικό σύνολο. Μια τέτοια υψηλή συναίσθηση της ευθύνης κινητοποιεί, μαζί με την επιθυμία για συνεχή προσωπική εξέλιξη, μια αδιάκοπη αναζήτηση με στόχο τη συνεχή βελτίωση του προσφερόμενου διδακτικού έργου (E29, σελ. 410 & E25, σελ. 433) (Hackman & Oldham, 1975; Hackman, 1980; Μαρκάκη, 2008; Peršėnė, 2011). Μια τέτοια συνεχής αναζήτηση εκφράζεται συνήθως και μέσα από τη συστηματική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (E13, σελ. 396).

Ακριβώς λόγω της υψηλής αίσθησης της ευθύνης που νιώθουν ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους, φαίνεται να δυσανεστούνται έντονα όταν παρατηρούν ελλείψεις των μαθητών μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο αποτυγχάνει ορισμένες φορές να τους εξοπλίζει σε κάθε του επίπεδο με τα κατάλληλα εκείνα εφόδια που θα εξασφαλίζουν τη συνεχή και απρόσκοπτη ολόπλευρη εξέλιξη του μαθητή (E2, σελ. 464-465). Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πασχίζουν παρά την όποια δυσαρέσκεια και τις όποιες αντιξοότητες, προκειμένου να φέρουν σε πέρας το έργο τους δίχως εκπτώσεις, με κύριο άξονα την πρόοδο των μαθητών τους.

2.2.3. Ικανοποίηση από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας

Μια μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να μένουν ικανοποιημένοι σε γενικές γραμμές από την εκάστοτε διεύθυνση της σχολικής τους μονάδας (E13, σελ. 465), ενώ υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που εστιάζουν την ικανοποίησή τους αυτή από τη διεύθυνση του σχολείου κυρίως στα πιο πρόσφατα έτη της θητείας τους (E26, σελ. 465-466). Όταν ο διευθυντής χαρίζει στον εκπαιδευτικό μία σχετική αυτονομία τότε ο ίδιος μη νιώθοντας καταπιεσμένος από τη σχολική ηγεσία νιώθει πιο άνετος και πιο ελεύθερος να λειτουργήσει και να δημιουργήσει προς όφελος τόσο των μαθητών του όσο και αυτής καθ αυτής της σχολικής μονάδας στο σύνολο της. Νιώθει με άλλα λόγια ο εκπαιδευτικός τη σχολική μονάδα κοντά του, σαν κάτι που είναι και δικό του, κάτι στο οποίο αποτελεί και ο ίδιος σημαντικό και

αναπόσπαστο κομμάτι. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προσπαθεί έτι περισσότερο να επιτύχει τόσο τους στόχους που θέτει ο ίδιος για τους μαθητές του όσο και τους στόχους που τίθενται από κοινού από το σύνολο της σχολικής μονάδας και την ηγεσία της. Επαληθεύονται έτσι τα ευρήματα των Crocco & Costigan (2007), οι οποίοι επισημαίνουν ότι η επιθυμία των εκπαιδευτικών για μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας στο έργο τους σχετίζεται έντονα με την αντίστοιχη επιθυμία τους να αποδίδουν στο μέγιστο επιδιώκοντας τα βέλτιστα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές. Όταν λοιπόν απουσιάζει από την ηγεσία αυτό το απρόσωπο γραφειοκρατικό στοιχείο, αλλά αντιθέτως ο διευθυντής βρίσκεται δίπλα στον εκπαιδευτικό και δείχνει κατανόηση για τα προβλήματα τα οποία ο ίδιος ενδεχομένως να αντιμετωπίζει εντός και εκτός σχολικής μονάδας, τότε η ικανοποίηση από τη διεύθυνση κυμαίνεται σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα με αποτέλεσμα και η ικανοποίηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός συνολικά από την εργασία του να βελτιώνεται σημαντικά (E26, σελ. 465-466), γεγονός το οποίο επισημαίνουν οι Crocco & Costigan (2007), Pearson & Moomaw (2006) και Skaalvik & Skaalvik (2008).

Φυσικά μία τέτοια κατάσταση δεν είναι ο κανόνας. Υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι εκφράζουν τα μέτρια επίπεδα ικανοποίησης τους από τη διεύθυνση της σχολικής τους μονάδας στη διάρκεια της θητείας τους στην εκπαίδευση (E12, σελ. 466) ενώ υπάρχει και μία αρκετά μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών που εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους από τη σχολική ηγεσία (E15, σελ. 466), επαληθεύοντας τα ευρήματα των Crossman & Harris (2006), Skaalvik & Skaalvik (2007) και Peršėnica (2011). Αρκετοί διευθυντές φαίνεται πράγματι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αυτούς, να είναι ανεπαρκέστατοι, καθώς αδιαφορούν για τη σχολική τους μονάδα και δεν ενεργούν προς όφελος αυτής, των εκπαιδευτικών και πρωτίστως των μαθητών (E24, σελ. 467). Υπάρχουν ακόμα και ορισμένες περιπτώσεις διευθυντών που δημιουργούν εμπόδια στους εκπαιδευτικούς, διαμορφώνουν ένα άσχημο κλίμα στο σύλλογο των διδασκόντων και οπισθοδρομούν τη σχολική μονάδα. Πρόκειται για διευθυντές που δημιουργούν γύρω τους ομάδες ευνοούμενων εκπαιδευτικών (E15, σελ. 466), τις λεγόμενες κλίκες, που δεν εφαρμόζουν απόλυτα τις νομοθεσίες, που δεν είναι συνεπείς σε διοικητικά ζητήματα και που ενδιαφέρονται μόνο και μόνο να διατηρήσουν τη διοικητική τους θέση και όχι να αξιοποιήσουν την αρμοδιότητά τους στην κατεύθυνση της συνολικότερης προόδου του σχολείου (E15, σελ. 466). Τέτοιες καταστάσεις επηρεάζουν αρνητικά τα επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας και ως εκ τούτου και από την εργασία του συνολικά.

Μολονότι ο παράγοντας της ικανοποίησης από τη διεύθυνση δεν είναι καθοριστικής σημασίας για την συνολική εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού εντούτοις όταν η ικανοποίηση αυτή κυμαίνεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα τότε συνήθως δημιουργεί ένα επιπρόσθετο εργασιακό άγχος, ένα έντονο στρες, το οποίο μπορεί να φθείρει σταδιακά τον εκπαιδευτικό και να τον οδηγήσει σε αυξημένα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης, κάτι που επισημαίνεται από τους Cano-Garcia et al. (2005) και Skaalvik & Skaalvik, 2007. Σε κάθε περίπτωση ο ρόλος σχολικής ηγεσίας είναι καθοριστικός για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος στο σύλλογο των διδασκόντων αλλά και γενικότερα στη σχολική μονάδα, ένα κλίμα από το οποίο οι εκπαιδευτικοί δύναται να αντλούν ικανοποίηση και το οποίο αποτελεί ένα επιπρόσθετο κίνητρο για να συνεχίζουν να προσπαθούν στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης (E26, σελ. 465-466) (Chong et al., 2010; Collie, Shapka & Perry, 2012).

Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι θέμα τύχης το αν θα υπηρετήσουν σε μια σχολική μονάδα με έναν διευθυντή που θα προωθεί τη συνεργασία και θα στέκεται δίπλα τους ή σε ένα

σχολείο με έναν διευθυντή που θα δημιουργεί εμπόδια στην πρόοδο της σχολικής κοινότητας (E15, σελ. 466) επισημαίνοντας μάλιστα ότι, μέσα από την εμπειρία τους και τη συνολική τους σταδιοδρομία στο χώρο της εκπαίδευσης, έχουν συμπεράνει ότι λίγοι είναι οι διευθυντές που αντιστοιχούν στην πρώτη περίπτωση. Για αυτόν ακριβώς το λόγο όταν η ικανοποίηση από τη διεύθυνση είναι σε υψηλά επίπεδα, τότε επηρεάζεται σημαντικά και η συνολική ικανοποίηση που αντλείται από την εργασία (E26, σελ. 465-466), ενώ όταν η διεύθυνση δεν είναι επαρκής και δεν βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές επιλέγουν να μην δίνουν ιδιαίτερη σημασία στα κακώς κείμενα, να διατηρούν ορισμένες μόνο τυπικές σχέσεις, αποφεύγοντας τη σχετική φθορά στην οποία θα οδηγούσαν ενδεχόμενες έντονες συγκρούσεις (E24, σελ. 467), και να στρέφονται αποκλειστικά και μόνο στην τάξη τους και τους μαθητές τους, η ικανοποίηση από τους οποίους αποτελεί τον καθοριστικότερο, όπως ήδη αναφέρθηκε, παράγοντα ικανοποίησης από την εργασία.

2.2.4. Ικανοποίηση από τους συναδέλφους

Μια μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνονται να είναι, σε βαθμό που διαφοροποιείται ωστόσο ως προς την έντασή του, ικανοποιημένοι σε γενικές γραμμές από τη στάση, τη συμπεριφορά και την συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους, στα πλαίσια της εργασίας τους (E11, σελ. 467 & E15, σελ. 469). Ορισμένοι μάλιστα εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκφράζουν την έντονη ικανοποίησή τους από το κομμάτι αυτό της εργασίας τους επισημαίνοντας την εσωτερική αυτή ικανοποίηση με την οποία τους γεμίζει η στενή τους συνεργασία με τους συναδέλφους, όταν αυτοί είναι ανοιχτοί και δεκτικοί σε μια τέτοια συνεργασία, κάτι που οδηγεί σε μια συστηματική συνδιαλλαγή απόψεων, σε κοινή στοχοθεσία προς όφελος των μαθητών και γενικότερα στη δημιουργία μιας εξαιρετικά λειτουργικής ομάδας συναδέλφων (E24, σελ. 467-468). Επαληθεύονται έτσι τα ευρήματα της Νίας (1989) η οποία επισημαίνει ότι οι στενοί συνεργάτες στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης είναι πιθανό να αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς πηγές συναισθηματικής στήριξης και επαγγελματικής αναζωογόνησης. Όταν μάλιστα μία στενή, αγαστή και εποικοδομητική συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας εξελίσσεται σε βάθος χρόνου, τότε οδηγεί σταδιακά σε σύσφιξη των σχέσεων ανάμεσά τους και ως εκ τούτου δύναται να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα αυξημένων επιπέδων ικανοποίησής τους από την εργασία συνολικά. Συνάμα ένα τέτοιο περιβάλλον αποτελεί και ανασταλτικό παράγοντα φαινομένων εργασιακής εξουθένωσης (E18, σελ. 468-469).

Για το λόγο αυτό καθίσταται αναγκαία η διατήρηση του προσωπικού μιας σχολικής μονάδας όταν αυτό λειτουργεί αποτελεσματικά μέσα σε ένα θετικό κλίμα συνεργασίας, προκειμένου να διατηρηθεί και να εξελιχθεί έτι περισσότερο το κλίμα αυτό με την πάροδο των ετών, προς όφελος των μαθητών και της ίδιας της σχολικής μονάδας. Συνεχείς αλλαγές εκπαιδευτικών και διευθυντών (E12, σελ. 466) διασπούν την προαναφερθείσα λειτουργική ομάδα συναδέλφων, στις λίγες βέβαια περιπτώσεις που αυτή υπάρχει, και ζημιώνουν στην περίπτωση αυτή τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη συνολικότερη λειτουργία του σχολείου. Αντιθέτως η εξέλιξη του θετικού κλίματος στα πλαίσια του συλλόγου των διδασκόντων μπορεί να αποτελέσει έναν, αν όχι καθοριστικό τουλάχιστον, ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (E18, σελ. 468-469) και ένα σημαντικό κίνητρο για να συνεχίσουν να αντιμετωπίζουν την κάθε μέρα σαν μία πρόκληση στα πλαίσια της εργασίας τους (E18, σελ. 490-491) (Hackman & Oldham, 1975; Hackman, 1980; Μαρκάκη, 2008). Η ικανοποίηση που αντλείται από το κλίμα του συλλόγου των διδασκόντων και από τη

συνεργασία με τους συναδέλφους είναι σε κάθε περίπτωση καθοριστικής σημασίας για τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού. Ένα θετικό κλίμα συνεργασίας φαίνεται να ξεκουράζει τον εκπαιδευτικό στην καθημερινή σχολική πράξη (E18, σελ. 490-491) ενώ αντιθέτως ένα κλίμα αρνητικό φαίνεται να τον φθείρει (E7, σελ. 469) (Nias, 1989) και να τον οδηγεί να επιζητά έντονα τις διακοπές ειδικά στο τέλος της σχολικής χρονιάς (E4, σελ. 485).

Υπάρχει όμως και μία, μικρότερη βέβαια, μερίδα εκπαιδευτικών που είτε επισημαίνουν τα μέτρια επίπεδα ικανοποίησης τους από τις σχέσεις τους με συναδέλφους τους (E8, σελ. 469), είτε υπογραμμίζουν τη μεγάλη τους δυσaréσκεια από το κλίμα που επικρατεί στο σύλλογο των διδασκόντων (E7, σελ. 469), επαληθεύοντας έτσι τους Crossman & Harris (2006), Perševica (2011), Butt et al. (2005) και Dinham & Scott (1998). Σίγουρα σε κάθε σχεδόν σχολική μονάδα υπάρχουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί που είναι απρόθυμοι να συνεργαστούν στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης, κάτι το οποίο όμως οι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν και επιζητούν συνεργασίες παρακάμπτουν και συνεργάζονται εν τέλει με αυτούς που επιθυμούν να συνεργαστούν και οι οποίοι σίγουρα υπάρχουν σε κάθε σχολείο, σε μικρό ή μεγάλο ποσοστό (E8, σελ. 469). Αυτό που όμως θέλει μεγαλύτερη προσπάθεια προκειμένου να επιτευχθεί είναι η υπέρβαση ενός ανταγωνιστικού, αρνητικού, απαισιόδοξου και καταθλιπτικού, σύμφωνα με λίγους ευτυχώς εκπαιδευτικούς, κλίματος που επικρατεί στις σχέσεις των συναδέλφων σε ορισμένες σχολικές μονάδες (E7, σελ. 469). Όταν ένα τέτοιο κλίμα διαμορφώνεται στα πλαίσια ενός συλλόγου διδασκόντων τότε η συνεργασία καθίσταται δύσκολη όχι απλώς σε ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία αλλά και σε ζητήματα που αφορούν την στοιχειώδη συνεργασία ανάμεσα σε δύο δασκάλους για παράδειγμα που έχουν την ίδια τάξη ή ακόμα και σε επίπεδο εορτών. Ένα τέτοιο κλίμα όπως ήδη αναφέρθηκε φθείρει τον εκπαιδευτικό, του δημιουργεί άγχος και αυξάνει τα επίπεδα της εργασιακής του εξουθένωσης. Ορισμένες φορές είναι δυνατόν να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός αυτό το κλίμα και να μη δώσει ιδιαίτερη σημασία στρεφόμενος αποκλειστικά στην τάξη του και στους μαθητές του, ωστόσο αυτό καθαυτό το αρνητικό κλίμα ακόμα και αν συναντάται σπάνια σε τόσο μεγάλη ένταση εγείρει προβληματισμό αναφορικά με τις συνεργασίες που αναπτύσσονται στις σχολικές μονάδες, καθώς και σχετικά με την επιλογή των στελεχών της σχολικής ηγεσίας που άλλωστε διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους, στα πλαίσια της σχολικής μονάδας.

Τα παραπάνω ευρήματα επαληθεύουν τους Belias & Koustelios (2014) και Amarantidou (2010), οι οποίοι επισημαίνουν ότι τέτοιες κάθε άλλο παρά αγαστές διαπροσωπικές σχέσεις, φτωχές και μη υποστηρικτικές, ακόμα και συγκρούσεις με υφισταμένους ή και ανωτέρους διαμορφώνουν μια αρνητική ψυχολογία στους εκπαιδευτικούς και μια εξίσου αρνητική διάθεση με αποτέλεσμα την εργασιακή τους δυσaréσκεια.

Μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών στέκεται στην ανάπτυξη μιας εποικοδομητικής συνεργασίας με ορισμένους τουλάχιστον εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας (E15, σελ. 469-470). Δε λείπουν όμως και πάλι οι εκπαιδευτικοί που επισημαίνουν το προαναφερθέν άσχημο κλίμα στο σύλλογο των διδασκόντων της σχολικής μονάδας, κάτι που δεν επιτρέπει την ανάπτυξη συνεργασιών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πράξης (E7, σελ. 470). Η αδυναμία συνεννόησης με τους συναδέλφους, οι άσχημες διαπροσωπικές σχέσεις, οι συγκρούσεις αλλά και οι στάσιμοι και αδιάφοροι εκπαιδευτικοί αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικούς παράγοντες δυσaréσκειας του εκπαιδευτικού από την εργασία του (σελ. 470) (Belias & Koustelios, 2014; Amarantidou, 2010).

Σε κάθε περίπτωση, όπως αναφέρθηκε, οι συνεργασίες αναπτύσσονται με όσους εκπαιδευτικούς δείχνουν προθυμία να συνεργαστούν και όχι με εκείνους που παρουσιάζουν εμπόδια (E13, σελ. 470). Λείπει όμως η ζωτικής σημασίας για ένα αποτελεσματικότερο σχολείο συνεργατική κουλτούρα (E25, σελ. 470-471), η οποία συνεπάγεται μια συστηματικότητα στην συνεργασία ανάμεσα στους διδάσκοντες. Πολύ λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που εντοπίζουν στις σχολικές τους μονάδες αυτήν την κουλτούρα συνεργασίας (E24, σελ. 471), η οποία διαδραματίζει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ικανοποίηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός από την εργασία του (Henke, Choy, Geis & Broughman, 1996; Shen, Leslie, Spybrook & Ma, 2012). Επιμορφώσεις που ξεκινούν από τη σχολική μονάδα και που είναι στοχευμένες στις ανάγκες των εκπαιδευτικών που την στελεχώνουν, οι περιφημες bottom up δράσεις, δύνανται να δημιουργήσουν τις συνθήκες για την ανάπτυξη μιας τέτοια συνεργατικής κουλτούρας (McLaughlin & Zarrow, 2001; King & Newmann, 2000; Jenlink & Kinnucan-Welsch, 1999; Lieberman, 1994). Η αναγνώριση του έργου του εκπαιδευτικού από τους συναδέλφους του, στα πλαίσια ενός τέτοιου κλίματος συνεργασίας, συμβάλλει σημαντικά στην ικανοποίηση που ο ίδιος αντλεί από την εργασία του (Maslow, 1998; Tietjen & Myers, 1993).

2.2.5. Ικανοποίηση από τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνονται να είναι μη ικανοποιημένοι από τον περιβάλλοντα χώρο, τις εγκαταστάσεις και τις υποδομές της εκάστοτε σχολικής τους μονάδας (E15 & E25, σελ. 472). Πρόκειται μάλιστα για το μοναδικό παράγοντα ικανοποίησης από την εργασία για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τόσο απερίφραστα τη δυσαρέσκειά τους. Θεωρούν πράγματι οι εκπαιδευτικοί ότι λείπει από τις σχολικές τάξεις η σύγχρονη εκείνη υλικοτεχνική υποδομή και τα κατάλληλα εποπτικά μέσα τα οποία θα μπορούσαν να προσελκύσουν και να ενθαρρύνουν τους μαθητές δίνοντάς τους περισσότερο ενδιαφέρον στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας και τα οποία θα μπορούσαν να διευκολύνουν προφανώς και τη δουλειά των εκπαιδευτικών (E15 & E25, σελ. 472). Καλύτερος εξοπλισμός και καλύτερες εγκαταστάσεις δύνανται να αποτελέσουν ένα εφελκυστικό για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να θέτει ακόμα μεγαλύτερους στόχους και να υλοποιεί αυτά που ονειρεύεται να προσφέρει στους μαθητές του. Αυτές ακριβώς οι ελλείψεις είναι που μεταξύ άλλων απογοητεύουν τον εκπαιδευτικό διότι νιώθει ότι δεν έχει τα απαραίτητα εκείνα εφόδια και εργαλεία για να καταφέρει όλα αυτά που θα ήθελε προς όφελος των μαθητών και της σχολικής μονάδας. Πρόκειται ακριβώς για το αίσθημα ότι το διδακτικό έργο θα μπορούσε να είναι πολύ καλύτερο χωρίς ωστόσο μία τέτοια βελτίωση να έγκειται στην αύξηση της προσωπικής τους προσπάθειας (E15, σελ. 472). Οι ελλείψεις μάλιστα σε επίπεδο κτιριακό και υποδομών συνεπάγονται φυσικά και μια λίγο ή πολύ μειωμένη λειτουργικότητα του σχολείου στο επίπεδο των προσφερόμενων στους μαθητές δραστηριοτήτων αλλά και των ποικίλων δράσεων πολιτισμού που θα μπορούσαν να διεξάγονται στο σχολικό πλαίσιο, ανοίγοντας τη σχολική μονάδα στην ευρύτερη κοινότητα (E25, σελ. 472).

Ελάχιστοι φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί που μένουν σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από τις εγκαταστάσεις της σχολικής τους μονάδας, διότι ελάχιστα είναι άλλωστε και τα σχολεία εκείνα τα οποία έχουν ένα εξαιρετικό επίπεδο υποδομών, περιβάλλοντος χώρου και υλικοτεχνικού εξοπλισμού (E13, σελ. 473). Υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι μολονότι δε μένουν απόλυτα ικανοποιημένοι από τις εγκαταστάσεις της σχολικής τους μονάδας, εντούτοις αντλούν ικανοποίηση από την τάξη τους, την οποία έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν

σύμφωνα με τις ανάγκες τους (E17, σελ. 473). Σε κάθε περίπτωση μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών επισημαίνουν τα μεγάλα περιθώρια βελτίωσης που υπάρχουν όσον αφορά τις εγκαταστάσεις του σχολείου (E29, σελ. 473).

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υπογραμμίζει τις προαναφερθείσες έντονες ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων (E8, σελ. 474), ενώ μία ακόμα μεγάλη μερίδα τους επισημαίνει τις έντονες, κατά περίπτωση, κτιριακές ελλείψεις των σχολείων (E32, σελ. 474). Η παρατηρούμενη αυτή ανεπάρκεια των εγκαταστάσεων και των υποδομών αποτελεί, ειδικά για εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων στα πλαίσια των οποίων ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός και η κτιριακή υποδομή είναι εκ των ων ουκ άνευ, μεγάλο παράγοντα δυσαρέσκειας από την εργασία συνολικά (E19, σελ. 474-475). Αξίζει να σταθούμε για λίγο στο σημείο αυτό.

Πράγματι, οι ελλείψεις υποδομών και υλικοτεχνικής υποδομής όπως αναφέρθηκε παραπάνω δυσχεραίνουν το έργο του εκπαιδευτικού και δεν του επιτρέπουν να υλοποιήσει με το βέλτιστο δυνατό τρόπο το σχεδιασμό του αναφορικά με τους μαθησιακούς στόχους τους οποίους ο ίδιος θέτει (E15, σελ. 472). Οι ελλείψεις αυτές ωστόσο δεν φαίνεται να αποτελούν καθοριστικό παράγοντα δυσαρέσκειας για τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, καθώς μέσα από την προσωπική τους προσπάθεια μπορούν εν τέλει να τις υπερβούν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο και να επιτύχουν έτσι τους στόχους τους προς όφελος των μαθητών τους και της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται (E29, σελ. 473). Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο για τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας με χαρακτηριστικές περιπτώσεις τους εκπαιδευτικούς μουσικής και φυσικής αγωγής οι οποίοι φάνηκε να εκφράζουν την ιδιαίτερα έντονη δυσαρέσκεια τους από τις εν λόγω ανεπάρκειες (E19, σελ. 474-475). Φαίνεται πράγματι ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας αποτελεί τον καθοριστικότερο παράγοντα εργασιακής δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών αυτών και στοιχείο που τους δημιουργεί άγχος, πίεση και τελικά υψηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης (E19, σελ. 449 & 475). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί νιώθουν ότι δεν έχουν τα στοιχειώδη εκείνα εργαλεία και τους χώρους μέσω των οποίων θα μπορούσαν να διεξαγάγουν το μάθημά τους όπως προβλέπεται (E19, σελ. 419 & 475). Η απουσία των σχετικών εγκαταστάσεων αλλά ακόμα και του στοιχειώδους υλικοτεχνικού εξοπλισμού τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν με δικά τους έξοδα πολλές φορές να αναπληρώσουν δεν τους επιτρέπουν να φέρουν σε πέρας το έργο τους παρά μόνο σε υποτυπώδη βαθμό (E19, σελ. 474-475).

Στην κατεύθυνση των παραπάνω ευρημάτων κινείται και ο Harris (2002), ο οποίος επισημαίνει την ανεπάρκεια ακριβώς των σχολικών εγκαταστάσεων ανάμεσα στους παράγοντες εκείνους που καθιστούν δυσχερείς τις εργασιακές συνθήκες ορισμένων εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ, διαμορφώνοντας έτσι μειωμένα επίπεδα ικανοποίησης, συχνότερα και εντονότερα συναισθήματα εξουθένωσης και τελικά έντονες τάσεις αποχώρησης από το επάγγελμα.

Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν την καταλληλότητα των εγκαταστάσεων του σχολείου για διδασκαλία (E17, σελ. 475), ενώ μια αρκετά μεγάλη μερίδα τους στέκονται στον ικανοποιητικό εξοπλισμό των σχολικών μονάδων, ειδικά στη διάρκεια των τελευταίων ετών (E13, σελ. 475-476).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνονται να μην μένουν ικανοποιημένοι από το βαθμό στον οποίο οι εγκαταστάσεις και ο περιβάλλον χώρος των σχολικών μονάδων είναι χώροι ευχάριστοι για τους μαθητές (E28, σελ. 476). Υπάρχουν ωστόσο και αρκετοί εκπαιδευτικοί

που επισημαίνουν ότι οι χώροι της σχολικής μονάδας είναι ευχάριστοι και ικανοποιούν στο επίπεδο αυτό τόσο τους ίδιους όσο και τους μαθητές τους (E13, σελ. 476). Πρόκειται συνήθως για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία τα οποία είτε είναι καινούργια (E28, σελ. 476), έχουν χτιστεί δηλαδή τα τελευταία χρόνια, είτε βρίσκονται σε ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές, μέσα σε ένα όμορφο φυσικό περιβάλλον (E13, σελ. 476).

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σημειώνουν ότι σε επίπεδο ασφάλειας, στοιχείο κρίσιμης σημασίας για κάθε σχολική μονάδα, οι χώροι της σχολικής μονάδας είναι ή τουλάχιστον καθίστανται με τη δική τους παρέμβαση χώροι ασφαλείς για τους μαθητές (E24, σελ. 476). Υπάρχει όμως και μία αξιοπρόσεκτη μερίδα εκπαιδευτικών οι οποίοι καταδεικνύουν την ανεπάρκεια των εγκαταστάσεων σε θέματα ασφάλειας των μαθητών (E15, σελ. 476). Από τη στιγμή που οι γονείς εμπιστεύονται στο σχολείο και στους δασκάλους ό,τι πολυτιμότερο έχουν, δεν είναι δυνατόν να συνεχίζουν να υπάρχουν κτίρια τα οποία κρύβουν κινδύνους για τους μαθητές. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η ασφάλεια των μαθητών είναι τόσο λεπτή που μπορεί να κριθεί από το απειροελάχιστο (E15, σελ. 476). Για αυτόν ακριβώς το λόγο θα πρέπει τα σχολεία, ακόμα κι αν παρουσιάζουν ελλείψεις στο επίπεδο των υλικοτεχνικών υποδομών, να πληρούν πρωτίστως όλες τις δικλείδες ασφαλείας προκειμένου να εξασφαλίζουν την ακεραιότητα των μαθητών.

Αναδεικνύεται τέλος κι ένα ζήτημα έλλειψης μίας νοοτροπίας σεβασμού των μαθητών προς τη σχολική μονάδα και τις εγκαταστάσεις της, κάτι που είναι περισσότερο εμφανές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ιδίως στο λύκειο και κάτι το οποίο τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και συνολικότερα η κοινωνία αποτυγχάνουν συχνά να μεταδώσουν αποτελεσματικά σε όλα τα παιδιά.

2.2.6. Ικανοποίηση από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν τη έντονη τους ικανοποίηση από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα (E15, E13 & E24, σελ. 477), επαληθεύοντας τα ευρήματα σχετικών ερευνών (Ασπρίδης, 2013; Butt et al., 2005; Crossman & Harris, 2006; Dinham & Scott, 1998; Zembylas & Papanastasiou, 2004). Η συντριπτική τους πλειοψηφία μάλιστα αντιλαμβάνονται το επάγγελμά τους ως ιδιαίτερα δημιουργικό και ευχάριστο (E22, σελ. 477 & E27, σελ. 477-478). Η δημιουργικότητα όμως της εργασίας ορισμένες φορές περιορίζεται από τη ρουτίνα την οποία επιβάλλουν ως ένα βαθμό παράγοντες όπως είναι για παράδειγμα η ύλη η οποία πρέπει να «βγει» αλλά και οι εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας (E7 & E2, σελ. 478). Ο περιορισμός αυτός της δημιουργικότητας της εργασίας δύνανται κατά περίπτωση να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τα επίπεδα ικανοποίησης ενός εκπαιδευτικού από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα. Η μεγάλη αγάπη όμως για τους μαθητές, κινητοποιεί τη συνεχή προσωπική προσπάθεια του εκπαιδευτικού με αποκλειστικό στόχο την πρόοδό τους (E2, σελ. 479) (Nias, 1989; Hackman & Oldham, 1975; Hackman, 1980; Μαρκάκη, 2008; Peršēvica, 2011).

Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που εντοπίζουν τον περιορισμό της δημιουργικότητας της εργασίας τους στο άσχημο κλίμα που επικρατεί εντός της σχολικής τάξης (E31, σελ. 479).

Η δημιουργικότητα της εργασίας που σχετίζεται με τη συνεχή ανανέωση του εκπαιδευτικού μέσα από την επαφή του κάθε χρονιά με νέους μαθητές και την προσπάθειά του να προσαρμοστεί στις εκάστοτε νέες απαιτήσεις, αποτελεί για μια σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών καθοριστικό παράγοντα ικανοποίησης από την εργασία (E14, σελ. 479).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή του διδακτικού επαγγέλματος στην προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, όπως υποδεικνύεται έντονα από τη συντριπτική τους πλειοψηφία (E29, σελ. 479-480). Αναλογιζόμενοι μάλιστα οι εκπαιδευτικοί αυτοί το πώς είναι τώρα σε σχέση με το πώς ήταν τα πρώτα βήματα της σταδιοδρομίας τους, μπαίνοντας δηλαδή για πρώτη φορά η σχολική τάξη, συνειδητοποιούν τη μεγάλη συμβολή του επαγγέλματός τους στην ολόπλευρη καλλιέργειά τους (E29, σελ. 479-480). Ελάχιστοι και πάλι είναι οι εκπαιδευτικοί που δεν αναγνωρίζουν την εργασία του ως παράγοντα προσωπικής τους βελτίωσης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται ως κομβικής σημασίας από μια μεγάλη πλειοψηφία των διδασκόντων (E29 & E24, σελ. 480). Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι μπορούν να επηρεάσουν και να επιδράσουν στον χαρακτήρα, στην ψυχή των μικρών παιδιών και των εφήβων (E29 & E24, σελ. 480) και για αυτό επισημαίνουν ότι η επιλογή των ατόμων που ασχολούνται με την εκπαίδευση θα πρέπει να είναι καλύτερη από ότι είναι προς το παρόν. Τέτοια επιλογή δεν είναι δυνατόν να γίνεται μόνο με μία γραπτή δοκιμασία αλλά θα έπρεπε να ενέχει και άλλα χαρακτηριστικά έτσι ώστε οι λειτουργοί της παιδείας να μπορούν να φέρουν σε πέρας αποτελεσματικά τον κρίσιμο ηθοπλαστικό ρόλο που έχουν πλην το ρόλο του μεταδότη γνώσεων (E29, σελ. 480). Η σημαντική συμβολή που οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι έχουν, μέσα από τον κομβικό τους αυτό ρόλο, στη σταδιοδρομία των μαθητών τους, τους οποίους μάλιστα αντιλαμβάνονται ως δικά τους παιδιά, επισημαίνεται έντονα από τους ίδιους (E24, σελ. 480 & E15, σελ. 480-481). Μάλιστα, η πρόοδος αυτή των μαθητών, στην οποία νιώθουν ότι έχουν ως ένα βαθμό συμβάλλει, αποτελεί την απόλυτη ηθική τους ικανοποίηση. Το συναίσθημα αυτό εντοπίζεται από μία μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών ως ο βασικότερος παράγοντας ικανοποίησης από την εργασία συνολικά (E24, σελ. 480 & E15, σελ. 480-481) (Bernstein & Brannen, 1996; Campbell & Neill, 1994; Croll, 1996; Drummond, 1993; Evans, Packwood, Neill & Campbell, 1994; Hughes, 1995; Osborn & Black, 1994; Osborn, Broadfoot, Abbott, Croll & Pollard, 1992; Pollard, Broadfoot, Croll, Osborn & Abbott, 1994; Webb, 1993; Webb, 1994). Στην ίδια κατεύθυνση η Nias (1989) υπογραμμίζει ότι η στοργή, η καθοδήγηση, οι αξίες και το ήθος που προσφέρονται στους μαθητές, στοιχεία τα οποία συνθέτουν αυτόματα συναισθηματικές απαιτήσεις από τους λειτουργούς της παιδείας, δύνανται να καταστήσουν τους πρώτους πηγές συναισθηματικής στήριξης, επαγγελματικής αναζωογόνησης και τελικά εργασιακής ικανοποίησης των τελευταίων.

Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που επισημαίνουν τη μειωμένη σημασία που νιώθουν να έχει πλέον ο ρόλος τους σε μία περίοδο βαθιάς κρίσης για την εκπαίδευση της χώρας αλλά και για την κοινωνία συνολικότερα, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα των Woods (1999), Cherniss (1995) και Farber (1991), οι οποίοι μάλιστα καταδεικνύουν τη μειωμένη κοινωνική αναγνώριση στο έργο του εκπαιδευτικού ως σημαίνοντα παράγοντα εργασιακής δυσaréσκειας και, ενδεχομένως, εξουθένωσής τους. Αυτή η βαθιά κρίση φαίνεται ωστόσο να αποτελεί για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ένα επιπλέον κίνητρο προκειμένου να πασχίσουν έτι περισσότερο ούτως ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές τους και να τους εξοπλίσουν με τα εφόδια εκείνα που θα τους επιτρέψουν να σταδιοδρομήσουν ξεπερνώντας τις ομολογουμένως εντονότερες δυσκολίες που συναντούν καθημερινά γύρω τους (E2, σελ. 464-465 & 479) (Hackman & Oldham, 1975; Hackman, 1980; Μαρκάκη, 2008).

2.2.7. Ικανοποίηση της σχολικής ηγεσίας από τους συναδέλφους

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων φαίνεται να είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι ως ένα βαθμό από το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους

(E13, σελ. 481). Η από κοινού επιτυχής αντιμετώπιση των ποικίλων προβλημάτων που ανακύπτουν στην καθημερινή διδακτική πράξη συμβάλλει στην σύσφιξη των σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία, ενώ μέσα από τη διαδικασία αυτή ενισχύεται το ομαδικό πνεύμα και η εποικοδομητική συνεργασία την οποία μάλιστα επισημαίνουν αρκετοί διευθυντές ότι υπάρχει στα πλαίσια τους συλλόγου τους.

Υπάρχουν όμως και διευθυντές που δηλώνουν την μέτρια και χαμηλή ικανοποίησή τους από το σύλλογο των διδασκόντων της σχολικής τους μονάδας, καθώς το ανταγωνιστικό κλίμα το οποίο εντόπιζαν ως εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν, υπό μία διαφορετική βέβαια σκοπιά, και ως στελέχη της εκπαίδευσης (E7, σελ. 481). Το ανταγωνιστικό αυτό κλίμα δυσχεραίνει σημαντικά το έργο της ηγεσίας, ο ρόλος της οποίας σε κάθε περίπτωση οφείλει να είναι η ανάπτυξη ενός καλού επικοινωνιακού κλίματος μέσα στον σύλλογο (E15, σελ. 482), ενός κλίματος που να προωθεί την συνεργασία των εκπαιδευτικών και τη λειτουργία τους ως ομάδας (E15 & E13, σελ. 482) (Leithwood, 1996; Smylie, 1999).

Οι διευθυντές που ως εκπαιδευτικοί βίωναν ένα τέτοιο αρνητικό κλίμα ανταγωνισμού προσπαθούν από το πόστο τους πλέον να εμπεδώσουν στο σύλλογό τους τη σημασία της από κοινού προσπάθειας για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της σχολικής μονάδας καθώς και ένα συμμετοχικό πρότυπο διοίκησης, ούτως ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να συνεισφέρουν στη λειτουργία του σχολείου (E7, σελ. 481). Ένα τέτοιο συμμετοχικό μοντέλο ενισχύει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών (Levi, 1967) και την αυτοεκτίμησή τους (Γκόλια, Τσιώλη, Μπελιάς & Κουστέλιος, 2013), ενώ παράλληλα συμβάλλει στη διαμόρφωση αυξημένων επιπέδων ικανοποίησης (Bogler, 2001) και αφοσίωσης, καθώς και μειωμένων επιπέδων εξουθένωσης (Darling-Hammond, 2000a; Ingersoll, 2001, 2002). Με τον τρόπο αυτό οι εν λόγω διευθυντές προσπαθούν ταυτόχρονα να κινηθούν στην αντίθετη κατεύθυνση εκείνων των προς αποφυγή προτύπων διευθυντών που δημιουργούσαν με τις ενέργειές τους ένα άσχημο κλίμα που οπισθοδρομούσε τη σχολική μονάδα. Οι προσπάθειές τους αυτές άλλοτε επιτυγχάνουν και άλλοτε όχι· υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες το κλίμα βελτιώνεται σε σχέση με το κλίμα που βίωναν οι διευθυντές ως εκπαιδευτικοί στα πλαίσια των σχολικών μονάδων που υπηρετούσαν (E15, σελ. 482) αλλά υπάρχουν και άλλες περιπτώσεις στις οποίες οι κλίκες εκπαιδευτικών παραμένουν ισχυρές και παρουσιάζουν εμπόδια σε όσους προσπαθούν να εκκινήσουν τη λειτουργία του σχολείου σε μια πιο υγιή βάση (E7, σελ. 481).

2.2.8. Λοιποί παράγοντες δυσαρέσκειας

Μία σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών επισημαίνουν τα προβλήματα που παρουσιάζει η σχέση και η συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους ως σημαντικότερο παράγοντα δυσαρέσκειας από την εργασία τους (E7, σελ. 482), επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα των Skaalvik & Skaalvik (2010) και Nias (1989). Ορισμένα από τα προβλήματα που παρουσιάζονται στη συνεργασία αυτή είναι η δυσπιστία των γονέων σε προσεγγίσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών, αλλά και η αχαριστία των πρώτων σε ορισμένες περιπτώσεις, οι οποίοι παραγνωρίζουν την προσφορά των εκπαιδευτικών στα παιδιά τους (E13, σελ. 482-483). Ιδιαίτερες δυσκολίες επισημαίνονται στη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών αυτών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή και συναισθηματικές διαταραχές. Οι γονείς στις περιπτώσεις αυτές δυσκολεύονται να αποδεχτούν την ιδιαιτερότητα αυτή την οποία καλούνται να διαχειρίζονται τα παιδιά τους καθημερινά και παρουσιάζουν με τον τρόπο αυτό εμπόδια στις εξατομικευμένες πρακτικές των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας που στοχεύουν στην παροχή της βέλτιστης δυνατής στήριξης στα παιδιά αυτά με αποκλειστικό στόχο την

πρόοδό τους (E13, σελ. 482-483). Το ζήτημα αυτό της δυσχερούς συνεργασίας στις περιπτώσεις αυτές επισημαίνεται έντονα και από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, οι οποίοι σχολιάζουν ότι συχνά οι γονείς αντικρίζουν το σχολείο σαν εχθρό του παιδιού τους (E13, σελ. 482-483), μη αντιλαμβανόμενοι, σε πρώτη φάση τουλάχιστον και προτού πειστούν για αυτές στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, τις εκ διαμέτρου αντίθετες στοχεύσεις του εκπαιδευτικού δυναμικού του σχολείου, που έχουν ως γνώμονα την ολόπλευρη εξέλιξη και ανάπτυξη των μαθητών.

Η αναντιστοιχία μισθού και καταβαλλομένου κόπου δυσαρεστεί τα μάλα τους εκπαιδευτικούς, κάτι που επισημαίνουν οι Woods (1999) και Farber (1991) και το οποίο θα αναλυθεί διεξοδικά παρακάτω, καθώς πρόκειται για παράμετρο που σχετίζεται άμεσα με το φαινόμενο της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (burnout). Έντονα φαίνεται να τους δυσαρεστεί και η γενικότερη ανεπάρκεια της πολιτείας και των σχετικών φορέων, που αποστερούν τη σχολική μονάδα από την ζωτική, σύμφωνα με τον Zigarelli (1996), για αυτή σημασία αυτονομία της, μέσα από ένα συνολικότερο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό που, όπως επισημαίνουν οι Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη (2011) και Υφαντή & Βοζαΐτης (2011), κινείται μακριά από τους στόχους της εμπέδωσης μιας κουλτούρας συνεργασίας και συνεχούς βελτίωσης στο σχολικό πλαίσιο (E25, σελ. 483).

Η μεγάλη απόσταση του τόπου εργασίας ορισμένων εκπαιδευτικών από τον τόπο μόνιμης διαμονής τους και ως εκ τούτου τα δεκάδες χιλιόμετρα που πρέπει καθημερινά να διανύουν προκειμένου να φτάνουν στη σχολική τους μονάδα και να επιστρέφουν στη συνέχεια στο σπίτι τους μετά το πέρας των μαθημάτων, αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα δυσαρέσκειας από την εργασία (E6, σελ. 483). Το φαινόμενο αυτό είναι συχνότερο ανάμεσα στους αναπληρωτές, οι οποίοι μάλιστα υπογραμμίζουν και τις πενιχρές παροχές της πολιτείας στους ίδιους ως μία ακόμα παράμετρο δυσαρέσκειάς τους, εύρημα που κινείται στην κατεύθυνση των προαναφερθέντων αναφορικά με την αυτοεκλαμβάνουσα, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, αναντιστοιχία καταβαλλόμενου κόπου και αμοιβής (Woods, 1999; Farber, 1991).

Μία ακόμα πραγματικότητα που φαίνεται να δυσαρεστεί τους εκπαιδευτικούς είναι και η μη αναγνώριση του έργου τους, τουλάχιστον στον βαθμό που νιώθουν ότι θα έπρεπε, από την κοινωνία και την πολιτεία (E16, σελ. 484), σημείο στο οποίο στέκονται μεταξύ άλλων και πάλι οι Woods (1999) και Farber (1991).

Το γραφειοκρατικό σκέλος της εργασίας είναι ένας παράγοντας που κουράζει τους εκπαιδευτικούς και τους στερεί πολύτιμο χρόνο από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα και την επαφή τους με τους μαθητές (E11 & E22, σελ. 484) (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011; Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011). Ο παράγοντας αυτός δυσαρέσκειας επισημαίνεται ως επί το πλείστον από τους διευθυντές αλλά και τους υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων τους οποίους βαραίνει περισσότερο το διαδικαστικό-γραφειοκρατικό αυτό σκέλος της εκπαίδευσης.

Ως επιπρόσθετοι παράγοντες έντονης δυσαρέσκειας επισημαίνονται τα σχολικά βιβλία που υστερούν ως προς την επιστημονική τους άρθρωση, στοιχείο που επισημαίνεται και από τον Harris (2001), το αναλυτικό πρόγραμμα που δεν ανταποκρίνεται πάντα στις ανάγκες μιας σύγχρονης τάξης, σε αντίθεση με αντίστοιχα προγράμματα όπως αυτά της Σιγκαπούρης όπου στόχος είναι η παροχή μιας σύγχρονης εκπαίδευσης στους μελλοντικούς πολίτες (Darling-Hammond, 2017), η στοχοποίηση του εκπαιδευτικού από ορισμένους συναδέλφους του (Belias

& Koustelios, 2014; Amarantidou, 2010), η μικρή ανατροφοδότηση που μπορεί ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, η οποία επιδρά ως ένα βαθμό αρνητικά στο αίσθημα της προσωπικής του επίτευξης, καθώς και η παιδοκολακεία ορισμένων συναδέλφων που δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους (σελ. 484).

2.3. Εργασιακή Εξουθένωση

2.3.1. Συναισθηματική Εξάντληση

Μια μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν απερίφραστα ότι σε καμία περίπτωση δε νιώθουν συναισθηματικά άδεια ή φθαρμένοι από την εργασία τους (E22, σελ. 485). Ελάχιστοι είναι αυτοί που υπογραμμίζουν τη συνολική τους έντονη συναισθηματική εξουθένωση (E31, σελ. 485). Επαληθεύονται έτσι τα ευρήματα των Κάντας (2001), Antoniou, Polychroni & Vlachakis (2006), Kantas & Vassilaki (1997), Koustelios (2001a) και Koustelios & Tsigilis (2005). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί μολονότι δε δηλώνουν εξουθενωμένοι από την εργασία τους, επισημαίνουν την κούραση και τη μερική συναισθηματική φόρτιση (Nias, 1989) η οποία συσσωρεύεται σταδιακά και είναι περισσότερο έκδηλη στο διάστημα ακριβώς πριν τις εκάστοτε διακοπές (E4, σελ. 485). Ακόμα όμως και σε καθημερινή βάση, εκφράζεται η ανάγκη για αποφόρτιση από την καθημερινή μερική συναισθηματική φθορά (E24, σελ. 486). Κι αυτό διότι το διδακτικό επάγγελμα είναι ιδιαίτερα κοπιαστικό, όπως σημειώνεται από τους εκπαιδευτικούς, με τους Hargreaves (2003) και Lindqvist & Nordäng (2006) να επισημαίνουν μάλιστα μια συνεχή αύξηση στο φόρτο εργασίας αλλά και στις απαιτήσεις που απορρέουν από αυτή τα τελευταία χρόνια, καθώς μολονότι δεν πρόκειται μία δουλειά σκληρή σωματικά, ενέχει ωστόσο μια έντονη κούραση διαφορετικής φύσης (E8, σελ. 485-486).

Μία αρκετά μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών επισημαίνουν ότι η καθημερινή τους κούραση δεν οφείλεται σε μια συναισθηματικής φύσης φθορά όσο στη σωματική και πνευματική τους καταπόνηση λόγω της έντονης προσπάθειας που καταβάλλουν προκειμένου να δίνουν καθημερινά τον καλύτερό τους εαυτό ώστε να επιτύχουν τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα για τους μαθητές τους (E23, σελ. 486). Η μεγάλη απόσταση του τόπου εργασίας ορισμένων εκπαιδευτικών από τον τόπο μόνιμης διαμονής τους και ως εκ τούτου τα δεκάδες χιλιόμετρα που πρέπει καθημερινά να διανύουν προκειμένου να φτάνουν στη σχολική τους μονάδα και να επιστρέφουν στη συνέχεια στο σπίτι τους μετά το πέρας των μαθημάτων, αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα σωματικής κούρασης των εκπαιδευτικών (E6, σελ. 486). Ελάχιστοι βέβαια είναι εκείνοι που αναγνωρίζουν τον παράγοντα αυτό, σε συνδυασμό και με τις προαναφερθείσες ελλείψεις παροχής της πολιτείας στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς (σελ. 483), ως παράγοντα όχι μόνο σωματικής αλλά και συναισθηματικής εξουθένωσης από την εργασία τους.

Σχεδόν όλοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι μολονότι δυσαρεστούνται από την αναντιστοιχία κόπου και αμοιβής από την πολιτεία (Woods, 1999; Farber, 1991), εντούτοις δεν κάνουν την παραμικρή έκπτωση στο διδακτικό τους έργο και στην προσπάθεια που καθημερινά καταβάλλουν προς όφελος των μαθητών (E8, σελ. 486-487 & E29, σελ. 487). Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η υψηλή αίσθηση ευθύνης των εκπαιδευτικών και η συναίσθηση του χρέους που επιτελούν απέναντι στους μαθητές τους, τους γονείς των μαθητών αλλά και το κοινωνικό σύνολο γενικότερα. Τα χαρακτηριστικά του διδακτικού επαγγέλματος τα οποία το καθιστούν λειτούργημα (E24, σελ. 480 & E15, σελ. 480-481) (Bernstein & Brannen, 1996; Campbell & Neill, 1994; Croll, 1996; Drummond, 1993; Evans, Packwood, Neill & Campbell, 1994;

Hughes, 1995; Osborn & Black, 1994; Osborn, Broadfoot, Abbott, Croll & Pollard, 1992; Pollard, Broadfoot, Croll, Osborn & Abbott, 1994; Webb, 1993; Webb, 1994) είναι αυτά τα οποία δημιουργούν αυτήν ακριβώς την αίσθηση ευθύνης των εκπαιδευτικών, η οποία τους κινητοποιεί να πασχίζουν κάθε μέρα δίνοντας τον καλύτερό τους εαυτό (E23, σελ. 486) (Hackman & Oldham, 1975; Hackman, 1980; Μαρκάκη, 2008), παρά την πεποίθησή τους ότι θα έπρεπε να αμείβονται περισσότερο λόγω τόσο του μεγάλου κόπου τον οποίο καταβάλλουν καθημερινά όσο και ακριβώς της μεγάλης για την κοινωνία σημασίας του ρόλου τον οποίο διαδραματίζουν για τη ζωή και τη σταδιοδρομία των μαθητών (Woods, 1999; Farber, 1991). Οι μη ικανοποιητικές απολαβές τους όμως, ειδικά στην περίπτωση που υπάρχουν οικογενειακές υποχρεώσεις, δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις, όπως σημειώνουν οι Γεωργιάδης (2004), Κατσαρού & Δεδούλη (2008) και Νάσαινας (2010), επηρεάζοντας έτσι ως ένα βαθμό την προοπτική βελτίωσης του παρεχόμενου έργου (E22, σελ. 487). Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που μένουν ικανοποιημένοι από το μισθό τους, δεδομένης βέβαια της οικονομικής κρίσης που μαστίζει τη χώρα μας, με ό,τι αυτή συνεπάγεται στο επίπεδο των εργασιακών σχέσεων.

Μια μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται την καθημερινή επαφή με ανθρώπους στα πλαίσια της εργασίας τους ως ιδιαίτερα ευχάριστη, πόσο δε μάλλον όταν πρόκειται για τους μαθητές τους, που όπως ήδη έχει αναφερθεί αποτελούν τον βασικότερο παράγοντα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (E23, σελ. 488) (Veldman et al., 2013; Chang, 2009; Spilt et al., 2011; Freinerg, 1999; Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). Ελάχιστοι είναι εκείνοι που επισημαίνουν ότι αυτή η καθημερινή αλληλεπίδραση με τους διάφορους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι κουραστική· πρόκειται κυρίως για τις περιπτώσεις εκείνες όπου, στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, λαμβάνουν χώρα συχνά συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ μελών του εκπαιδευτικού και διοικητικού της δυναμικού (Kokkinos, 2007; Malach-Pins, 2005; Belias & Koustelios, 2014; Amarantidou, 2010).

Σπάνιες είναι, σύμφωνα με μία μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών, οι περιπτώσεις στις οποίες ανακύπτει άγχος και πίεση για τους εκπαιδευτικούς μέσα από αυτήν την καθημερινή αλληλεπίδραση (E29, σελ. 488). Η πλειοψηφία τους όμως δηλώνουν ότι καθημερινά, στα πλαίσια της εργασίας τους, και λόγω ποικίλων παραγόντων, μεταξύ των οποίων είναι και η διαρκής επαφή με ανθρώπους, βιώνουν συναισθήματα άγχους, έντασης και πίεσης άλλοτε σε μικρότερο και άλλοτε σε μεγαλύτερο βαθμό. Ως ένα μικρό βαθμό το άγχος αυτό μπορεί να είναι δημιουργικό, όταν όμως εντείνεται, μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα συναισθηματικής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού (E8, σελ. 488-489 & E24, σελ. 489), όπως επισημαίνουν οι Veninga & Spradley (1981), Nias (1989) και Jennet et al (2003). Το έντονο αρνητικό και συγκρουσιακό κλίμα που εντοπίζεται σε ορισμένες, λίγες ευτυχώς, περιπτώσεις, ειδικά όταν αυτό δημιουργείται από τη σχολική ηγεσία (E24, σελ. 489), της οποίας ο ρόλος κινείται όπως ήδη έχει αναφερθεί στην αντίθετη κατεύθυνση (E15 & E13, σελ. 482), δηλαδή στη δημιουργία ενός θετικού και αρμονικού κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, δύνανται να δημιουργεί μία συνεχιζόμενη δυσάρεσκη και ως εκ τούτου μία έντονη συναισθηματική φθορά στον εκπαιδευτικό (E24, σελ. 489), κάτι που υπογραμμίζουν οι Chong et al. (2010) και Collie, Shapka & Perry (2012). Ένα τέτοιο διαρκές αρνητικό κλίμα, στις σχετικά σπάνιες περιπτώσεις που εκδηλώνεται σε τόσο έντονο και διαρκή βαθμό, είναι ανυπόφορο με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί που το βιώνουν να εκδηλώνουν τάσεις φυγής από το επάγγελμα (E7, σελ. 489), επαληθεύοντας τα ευρήματα των Hall, Pearson & Carroll (1992) και Leung & Lee (2006), οι οποίοι επισημαίνουν την έντονη επίδραση της ικανοποίησης ή της

δυσαρέσκειας στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν ή να αποχωρήσουν αντίστοιχα από την εργασία τους. Στην ίδια κατεύθυνση, ορισμένοι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι μολονότι τα περιστατικά συγκρούσεων στη σχολική μονάδα δεν είναι τόσο συχνά, εντούτοις όταν αυτά συμβαίνουν λειτουργούν ως παράγοντες έντονης συναισθηματικής εξουθένωσης για τους ίδιους (Kokkinos, 2007; Malach-Pins, 2005; Belias & Koustelios, 2014; Amarantidou, 2010).

Τα παραπάνω ευρήματα είναι ιδιαίτερα σημαντικά καθώς αναδεικνύουν μία έντονη διαφορά ανάμεσα στην ελληνική και τη διεθνή περίπτωση αναφορικά με το ζήτημα της εργασιακής φυγής (Henke, Chen, Geis & Knepper, 2000; Ingersoll, 2001). Ενώ λοιπόν διεθνώς, φαίνεται ότι οι παράγοντες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο να εκδηλώνουν τάσεις φυγής από την εργασία τους άπτονται κυρίως είτε της αρχικής ή εισαγωγικής τους προετοιμασίας και της ελλιπούς ενδοϋπηρεσιακής τους υποστήριξης (Darling-Hammond, 2000a; Shields et al., 2001; Henke et al., 2000; Darling-Hammond, 2002; Fowler, 2002; Raymond, Fletcher & Luque, 2001; Andrew & Schwab, 1995), είτε των εργασιακών συνθηκών, συμπεριλαμβανομένων των μισθολογικών απολαβών και του γενικότερου κοινωνικό-οικονομικού στάτους των σχολικών μονάδων στις οποίες εργάζονται (Hanushek, Kain, & Rivkin, 1999; National Center for Education Statistics [NCES], 1997; Shields et al., 2001; Brewer, 1996; Mont & Rees, 1996; Murnane & Olsen, 1990; Theobald & Gritz, 1996; Darling-Hammond, 2000a; Ingersoll, 2001, 2002; Harris, 2002), στην Ελλάδα τα πράγματα δείχνουν να είναι διαφορετικά. Πράγματι σπανιότερα οι εκπαιδευτικοί θα αποστασιοποιηθούν από την εργασία τους λόγω της ομολογουμένως ανεπαρκούς αρχικής και ανύπαρκτης εισαγωγικής προετοιμασίας τους· με τον ένα ή τον άλλο τρόπο θα βρουν φόρμουλες που θα τους επιτρέψουν να επιβιώσουν διδακτικά στις καινοφανείς προκλήσεις τις οποίες θα αντιμετωπίσουν. Εκείνο που τους απωθεί, όπου αυτό παρατηρείται καθότι δεν είναι ιδιαίτερα συχνό, από τον εργασιακό χώρο είναι οι πραγματικά πολύ άσχημες σχέσεις και το ανταγωνιστικό κλίμα που επικρατεί εντός της σχολικής μονάδας, το οποίο διαμορφώνεται όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς αλλά ορισμένες φορές ακόμα και από τα μέλη της σχολικής ηγεσίας των οποίων ο ρόλος θα έπρεπε να κινείται ασφαλώς στην αντίθετη κατεύθυνση. Επαληθεύονται έτσι μεταξύ άλλων και τα συμπεράσματα των Koustelios & Tsigilis (2005), οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι ενδογενείς διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης φάνηκε να συσχετίζονται ισχυρότερα με την εμφάνιση του φαινομένου της εξουθένωσης, σε σχέση με τις πτυχές της εκείνες που έχουν περισσότερο να κάνουν με εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα η διάσταση των οικονομικών απολαβών.

Αναδεικνύεται λοιπόν αδήριτη η ανάγκη για επιπρόσθετη εισαγωγική προετοιμασία των εκπαιδευτικών εκείνων που πρόκειται να αναλάβουν κάποιο διευθυντικό ρόλο, που να είναι στοχευμένη ακριβώς αφενός στο να καταστήσει τους τελευταίους ενήμερους των αρμοδιοτήτων τους και αφετέρου στο να τους εξοπλίσει με τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να επιτύχουν ένα μίνιμουμ τουλάχιστον θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού δυναμικού της σχολικής μονάδας. Είναι κάτι περισσότερο από αναγκαίες επίσης, όπως έχει ήδη αναφερθεί πολλάκις, οι school based επιμορφώσεις που θα εμπλέκουν όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας στις προβλεπόμενες δράσεις, στην κατεύθυνση της σύσφιξης των σχέσεων και της ενίσχυσης της συνεργασίας με απώτερο στόχο, ίσως μακρινό βέβαια ανάλογα με το εκάστοτε δοθέν συγκείμενο, το μετασχηματισμό των σχολείων σε κοινότητες μάθησης, κοινότητες διερεύνησης (communities of inquiry) (McLaughlin & Zarrow, 2001), επαγγελματικές κοινότητες (King & Newmann, 2000) και κοινότητες ενδιαφέροντος (caring communities) (Jenlink & Kinnucan-Welsch, 1999).

Η δυσχερής συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών του ενδέχεται να αποτελεί ορισμένες φορές έναν ακόμα παράγοντα συναισθηματικής εξουθένωσης (Skaalvik & Skaalvik, 2007), όπως και η έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας με τους συναδέλφους (Kokkinos, 2007; Malach-Pins, 2005) και με τη σχολική ηγεσία (Belias & Koustelios, 2014; Amarantidou, 2010), ειδικά στην περίπτωση ειδικοτήτων που έχουν αντικείμενο σαφώς διαφορετικής φύσης από τους υπολοίπους. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί ως **«απομόνωση» των ειδικοτήτων**.

Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν συναισθήματα εντόνου άγχους, πίεσης και έντασης μέσα από την καθημερινή τους επαφή με ανθρώπους στα πλαίσια της εργασίας τους, αποδίδουν τα συναισθήματα αυτά σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα στις δυσκολίες που εμφανίζει η συνεργασία τους με γονείς και κυρίως με τους συναδέλφους τους, επαληθεύοντας για ακόμα μία φορά τους Skaalvik & Skaalvik (2007), Belias & Koustelios (2014) και Amarantidou (2010). Σε καμία σχεδόν περίπτωση το ψυχοφθόρο αυτό άγχος που οδηγεί σε συναισθηματική εξουθένωση δεν οφείλεται στους μαθητές. Απεναντίας η καθημερινή επαφή μαζί τους λειτουργεί αντισταθμιστικά στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων ως προς όλα αυτά τα παρατηρούμενα αρνητικά συναισθήματα, δημιουργώντας υψηλά επίπεδα ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης, όπως σημειώνουν οι Veldman et al. (2013), Chang (2009) και Spilt et al. (2011). Το φαινόμενο αυτό της συναισθηματικής εξουθένωσης σε κάθε περίπτωση δεν εμφανίζεται συστηματικά πλην ελαχίστων εξαιρέσεων όπως ήδη έχει αναφερθεί και όπως επισημαίνουν οι Κάντας (2001) και Antoniou, Polychroni & Vlachakis (2006). Στις περισσότερες των περιπτώσεων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματα πίεσης και άγχους, αντλώντας ικανοποίηση από τις πτυχές της εργασίας τους που τους ικανοποιούν τα μάλα (E7 & E6, σελ. 490). Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι δεν είναι πλέον σε θέση να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το άγχος και την πίεση που ανακύπτουν καθημερινά στην εργασία τους. Πρόκειται συνήθως για τους εκπαιδευτικούς αυτούς που βρίσκονται εντός ή πλησίον του φάσματος του burnout.

Η πλειοψηφία, σχεδόν, των εκπαιδευτικών φαίνονται να νιώθουν συναισθηματικά γεμάτοι και έτοιμοι να προσφέρουν στους μικρούς (ή και μεγαλύτερους) μαθητές τους στην αρχή της σχολικής ημέρας, πηγαίνοντας στο σχολείο (E18, σελ. 490-491). Ακόμα και στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών που τυχαίνει να νιώθουν ορισμένες φορές κουρασμένοι κατά το ξεκίνημα της σχολικής ημέρας, επισημαίνεται ότι το συναίσθημα αυτό κάθε άλλο παρά συχνό είναι (E4, σελ. 491). Ελάχιστοι είναι εκείνοι που δηλώνουν ότι νιώθουν άδεια συναισθηματικά πριν μπουν στην τάξη, κάτι το οποίο αποδίδουν τόσο στις ανεπαρκείς ως προς τις απαιτήσεις του διδακτικού επαγγέλματος αρχικές τους σπουδές όσο και στην έλλειψη στήριξης εκ μέρους της πολιτείας στην ειδικότητά τους. Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί αυτοί όμως, αντλώντας ικανοποίηση από τους μαθητές τους συνεχίζουν να προσπαθούν για το καλύτερο δυνατό, παραγνωρίζοντας, στο βαθμό που είναι αυτό δυνατόν, τους περιορισμούς που θέτουν οι προαναφερθείσες ανεπάρκειες στο σημαντικό τους ρόλο εντός της σχολικής τάξης. Η ελλιπής στήριξη της πολιτείας και η ανεπάρκεια των υποδομών των σχολικών μονάδων επισημαίνεται από μία αρκετά μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών ως ένας ακόμα παράγοντας συναισθηματικής εξουθένωσης (E25, σελ. 491). Ο παράγοντας αυτός δρα εντονότερα στην περίπτωση των ειδικοτήτων για τις οποίες οι υποδομές είναι καθοριστικής σημασίας προκειμένου η διδασκαλία να διεξάγεται όπως προβλέπεται, έτσι ώστε να έχει τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα για τους μαθητές.

Μία μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών φαίνονται να νιώθουν γεμάτοι συναισθηματικά και χαρούμενοι όταν φεύγουν από το σχολείο στο τέλος της σχολικής ημέρας (E17, σελ. 492). Ελάχιστοι είναι εκείνοι που υπογραμμίζουν την μη ικανοποίηση με την οποία μένουν στο ίδιο χρονικό σημείο τόσο ως προς την πίεση χρόνου και ύλης που αντιμετωπίζουν στη διάρκεια του μαθήματος όσο και ως προς το κλίμα που επικρατεί στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και στη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών και τη σχολική ηγεσία (E7, σελ. 491), στοιχεία τα οποία σύμφωνα με τους Skaalvik & Skaalvik (2010) αποτελούν σε κάθε περίπτωση σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης της εργασιακής ικανοποίησης.

Σχεδόν η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι η επιμόρφωσή τους έχει συμβάλλει καθοριστικά στη μη βίωση συναισθηματικής εξουθένωσης και φθοράς στα πλαίσια της εργασίας τους (E29, σελ. 491), όπως επισημαίνουν οι Özer & Beycioglu (2010) και Reynolds, Ross & Rakow (2008). Μέσω της συμμετοχής τους σε κατάλληλες επιμορφωτικές δράσεις οι εκπαιδευτικοί μπορούν και διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τις διάφορες δυσκολίες που ανακύπτουν στα πλαίσια του διδακτικού τους έργου, δυσκολίες που μεταξύ άλλων αναφέρονται στις σχέσεις τους με τους διάφορους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένων των συναδέλφων τους, της ηγεσίας, των γονέων και φυσικά των μαθητών (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Δίχως τις επιμορφώσεις αυτές οι εν λόγω δυσκολίες θα ήταν πολύ δυσκολότερο να υπερσκελιστούν. Οι παράγοντες δυσαρέσκειας και εξουθένωσης που είναι άμεσα συνυφασμένοι και με τις δυσκολίες αυτές που ανακύπτουν στα πλαίσια του διδακτικού έργου θα επιδρούσαν τότε πολύ εντονότερα στην ψυχοσύνθεση των εκπαιδευτικών δημιουργώντας τους έντονο άγχος και πίεση. Δίχως την απαραίτητη εμπειρία και χωρίς τη συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις αυτό το εντονότερο άγχος θα ήταν πολύ δύσκολο να αντιμετωπιστεί· ο εκπαιδευτικός θα βάδιζε σε μία πορεία συνεχιζόμενου στρες και πίεσης, διαρκώς μειωμένων επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης και τελικά υψηλών επιπέδων εργασιακής εξουθένωσης και δη συναισθηματικής εξάντλησης (Jennet et al, 2003).

Άλλες παράμετροι που λειτουργούν ως παράγοντες συναισθηματικής εξουθένωσης για τους εκπαιδευτικούς, στα πλαίσια της εργασίας τους, είναι οι υψηλές απαιτήσεις και ευθύνες της θέσης του διευθυντή και ως εκ τούτου τα όσα περιστατικά καλείται ο ίδιος να διαχειριστεί στη διάρκεια της κάθε σχολικής ημέρας, η προκλητική αδιαφορία που μπορεί να εμφανίζει κάποιος μαθητής στα πλαίσια του μαθήματος (σελ. 492), κάτι που όμως επισημαίνεται σε πολύ λίγες περιπτώσεις από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η ανάγκη διεκπεραίωσης του γραφειοκρατικού σκέλους της εργασίας, ειδικά στην περίπτωση διευθυντών και υποδιευθυντών της σχολικής μονάδας, όπως ήδη έχει αναφερθεί παραπάνω (E27, σελ. 492-493). Η πίεση και το άγχος που απορρέουν από τις υψηλές απαιτήσεις μίας διευθυντικής θέσης είναι δυνατόν να αντισταθμιστούν από το όραμα που μπορεί να προσδώσει ένας διευθυντής στο σχολείο. Το άνοιγμα της σχολικής μονάδας στην κοινωνία μέσω πολιτιστικών και άλλων δράσεων προσδίδει δημιουργικότητα στο ρόλο της σχολικής ηγεσίας, με αποτέλεσμα τα μέλη της να ξεφεύγουν έτσι από την καθημερινή ρουτίνα, το αμιγώς γραφειοκρατικό κομμάτι και το σκέλος της διαχείρισης (E3, σελ. 493).

Υπάρχουν τέλος και ορισμένοι εκπαιδευτικοί που επισημαίνουν ότι η καθημερινή μερική συναισθηματική φόρτιση που αποκομίζουν από την τάξη, μολονότι είναι ακόμα σε θέση να τη διαχειρίζονται, τους έχει οδηγήσει σε σκέψεις ανάληψης κάποιας διοικητικής θέσης στην εκπαίδευση, μέσα στα επόμενα χρόνια της καριέρας τους (E30, σελ. 493).

2.3.2. Προσωπική Επίτευξη

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνονται να εκφράζουν συναισθήματα υψηλής προσωπικής επίτευξης νιώθοντας ότι έχουν καταφέρει ορισμένα αξιόλογα πράγματα στα πλαίσια της εργασίας τους (Ε9, σελ. 493). Επαληθεύονται έτσι τα ευρήματα τόσο των Papastylίου, Kaila & Polychronopoulos (2009), οι οποίοι επισημαίνουν ακριβώς αυτά τα θετικά συναισθήματα επίτευξης των Ελλήνων εκπαιδευτικών και την αποφασιστική τους συμβολή στην καλύτερη διαχείριση κάθε σχετικού με την εργασία προβληματισμού τους, ακόμα και της ελλείπουσ κατά περίπτωση ικανοποίησής τους, καταστάσεις στις οποίες ενδεχομένως να οδηγούν άλλες πτυχές της σχολικής ζωής που δεν άπτονται απαραίτητα αυτού καθαυτού του διδακτικού επαγγέλματος, όσο και άλλων σχετικών ερευνών (Κάντας, 2001; Antonίου, Polychroni & Vlachakis, 2006; Kantas & Vassilaki, 1997; Koustelios, 2001a; Koustelios & Tsigilis, 2005). Ιδιαίτερα έντονα τέτοια συναισθήματα εκφράζονται μεταξύ άλλων και από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας ειδικά στην περίπτωση των πρώτων τάξεων του δημοτικού, όπως επισημαίνεται από τους Antonίου, Polychroni & Vlachakis (2006). Το να μάθει ο εκπαιδευτικός ένα μικρό παιδί να γράφει και διαβάζει αποτελεί για τον ίδιο μία τεράστια ικανοποίηση από την εργασία του.

Μία εξίσου μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αισθάνονται ότι η προσπάθειά τους να δημιουργούν ένα θετικό κλίμα στη σχολική τάξη στέφεται τις περισσότερες φορές από επιτυχία (Ε1 & Ε24, σελ. 494). Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίοι υπογραμμίζουν τη μεγάλη προσπάθεια και τις ειδικές πρακτικές που απαιτούνται για την επίτευξη ενός τέτοιου κλίματος, αλλά και την καθοριστική σημασία που αυτό έχει εν τέλει, όταν επιτευχθεί, με την ενσωμάτωση στην ομάδα των μαθητών και των παιδιών αυτών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, για την ψυχρoσύνθεση και την υγιή και ολόπλευρη ανάπτυξη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες μαθησιακής ή άλλης φύσης που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους (Ε24, σελ. 494). Ένα θετικό σχολικό κλίμα, όπως επισημαίνουν οι Eccles et al. (1993), έχει πολύ ισχυρή επιρροή στην κινητοποίηση για μάθηση, στην άμβλυνση του αρνητικού αντίκτυπου που έχει το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο στην ακαδημαϊκή επίτευξη, ενώ λειτουργεί σταθερά σαν ένας παράγοντας που προστατεύει και προωθεί τη μάθηση, την εξέλιξη και το άνοιγμα της σταδιοδρομίας των μαθητών. Όταν οι ευεργετικές αυτές συνέπειες παρατηρούνται στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής, τα συναισθήματα προσωπικής επίτευξης είναι, σύμφωνα με τους Platsidou & Agaliotis (2008), ακόμα πιο έντονα. Λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι δεν είναι πάντα εφικτή η δημιουργία μιας θετικής ατμόσφαιρας στην τάξη (Ε9, σελ. 494).

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αισθάνονται ότι είναι σε θέση να διαχειρίζονται με ηρεμία τα όποια προβλήματα ανακύπτουν στην καθημερινή σχολική πράξη (Ε15, σελ. 494). Για να επιτευχθεί βέβαια αυτό θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται δίπλα στους μαθητές του. Απαιτείται μια συστηματική επικοινωνία, μέσω της οποίας του δίνεται η δυνατότητα να καταφέρει να ανιχνεύσει τις ανάγκες των μαθητών του, τα ενδιαφέροντά τους καθώς και τα όσα αναμένουν οι τελευταίοι από τη διδακτική πράξη. Η επικοινωνία αυτή ασφαλώς θα έχει δώσει και στους ίδιους τους μαθητές να καταλάβουν σε γενικές γραμμές τους στόχους του εκπαιδευτικού και τα όσα αυτός περιμένει από τους ίδιους. Όταν λοιπόν έχουν οικοδομηθεί τέτοιου είδους σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών τότε μόνο είναι εφικτή η ήρεμη διαχείριση των όποιων προβλημάτων ανακύπτουν στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Ε15, σελ. 494). Σε κάθε περίπτωση παίζουν καθοριστικό ρόλο η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η εμπειρία του, αλλά και οι πρακτικές τις οποίες έχει αποκομίσει τόσο μέσω της εμπειρίας του

όσο και μέσω των επιμορφωτικών δράσεων στις οποίες έχει συμμετάσχει, όπως επισημαίνουν οι Ngala & Odebero (2010). Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που επισημαίνουν ότι δεν είναι πάντα σε θέση να αντιμετωπίζουν με ηρεμία τα όποια ζητήματα ανακύπτουν στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Επισημαίνονται επιπλέον από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τα ιδιαίτερα έντονα συναισθήματα ικανοποίησης και ενθουσιασμού που οι ίδιοι βιώνουν στο τέλος της σχολικής ημέρας, φεύγοντας από το σχολείο, συναισθήματα τα οποία πηγάζουν από τη στενή συνεργασία με τους μαθητές, η οποία έχει προηγηθεί στη διάρκεια της σχολικής ημέρας (E23, σελ. 495), στοιχείο το οποίο επισημαίνουν οι Veldman et al. (2013), Chang (2009) και Spilt et al. (2011). Η μεγάλη αγάπη των εκπαιδευτικών για τους μαθητές, τους χαρίζει μία εξίσου πολύ μεγάλη ικανοποίηση όταν μέσω αυτής της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους μαθησιακούς στόχους που θέτουν καθημερινά να επιτυγχάνονται, με τους μαθητές να προοδεύουν και να επιτυγχάνουν παράλληλα τους δικούς τους προσωπικούς στόχους (E23, σελ. 495) (Banerjee, Stearns, Moller & Mickelson, 2017). Επαληθεύονται στο σημείο αυτό τα ευρήματα της Nias (1989), η οποία υπογραμμίζει ότι η στοργή, η καθοδήγηση, οι αξίες και το ήθος που προσφέρονται στους μαθητές, στοιχεία τα οποία συνθέτουν αυτόματα συναισθηματικές απαιτήσεις από τους λειτουργούς της παιδείας, δύνανται να καταστήσουν τους πρώτους πηγές συναισθηματικής στήριξης και επαγγελματικής αναζωογόνησης των τελευταίων. Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν τη μειωμένη ικανοποίησή τους από την καθημερινή τους συνεργασία με τους μαθητές, ικανοποίηση στην οποία φαίνεται να επιδρούν αρνητικά μεταξύ άλλων και οι ποικίλες τεχνικές δυσκολίες (E2, σελ. 478) που απαντώνται στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης.

Η θετική συμβολή που νιώθουν ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί με την ακάματη προσπάθεια και το έργο τους στη ζωή και τη σταδιοδρομία των μαθητών τους επισημαίνεται έντονα από τη συντριπτική τους πλειοψηφία (E23 & E22, σελ. 495). Μάλιστα η μεγαλύτερη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συχνά εντοπίζεται στην αναγνώριση των μαθητών στο έργο τους αυτό, αναγνώριση που αποτυπώνεται στη συμπεριφορά των τελευταίων όταν μετά από χρόνια συναντούν τυχαία τους παλαιούς τους δασκάλους. Όταν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τους παλαιούς μαθητές τους να έχουν γίνει καταξιωμένοι επιστήμονες και επαγγελματίες στην κοινωνία αλλά και κυρίως επιτυχημένοι άνθρωποι στην προσωπική τους ζωή, και όταν λαμβάνουν από αυτούς την αγάπη, το σεβασμό και την προαναφερθείσα αναγνώριση, τότε βιώνουν έμπρακτα τη συμβολή που έχουν καταφέρει και οι ίδιοι στην επιτυχημένη αυτή σταδιοδρομία των παιδιών τους (E23 & E22, σελ. 495). Επιβεβαιώνονται λοιπόν και πάλι τα προαναφερθέντα ευρήματα της Nias (1989) αλλά και εκείνα των Tietjen & Myers (1993), με τους τελευταίους να επισημαίνουν την αναγνώριση ως έναν από τους καθοριστικότερους παράγοντες διαμόρφωσης της εργασιακής ικανοποίησης από τη στιγμή που ικανοποιεί την ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, έναν από τους πλέον σημαίνοντες στόχους στη ζωή ενός ανθρώπου.

Η προαναφερθείσα αυτή αίσθηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή τους στη σταδιοδρομία των μαθητών τους, αλλά και το ευρύτερο αίσθημα ευθύνης που νιώθουν ότι έχουν απέναντι στους τελευταίους αλλά και στην κοινωνία συνολικά στα πλαίσια του λειτουργήματος που καλούνται να ασκήσουν, οδηγεί τη συντριπτική τους πλειοψηφία στο να συνεχίζουν να αντικρίζουν την κάθε σχολική ημέρα σαν μια ξεχωριστή πρόκληση, στα πλαίσια της οποίας καλούνται να δώσουν για μία ακόμα φορά τον καλύτερό τους εαυτό προκειμένου να προσφέρουν τα μέγιστα στους μαθητές τους (E7, σελ. 495 & E23, σελ. 495-496) (Hackman

& Oldham, 1975; Hackman, 1980; Μαρκάκη, 2008). Η ανεπάρκεια όμως των υποδομών και του συνολικότερου εκπαιδευτικού σχεδιασμού, μειώνει το προαναφερθέν αίσθημα ορισμένων εκπαιδευτικών ως προς την προσέγγιση της κάθε ξεχωριστής σχολικής ημέρας ως πρόκλησης, και ειδικότερα των εκπαιδευτικών εκείνων που επηρεάζονται καθοριστικά από τέτοιας φύσης ελλείψεις, όπως είναι η περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί προσπαθούν να στέκονται ευσυνείδητα στο ύψος των περιστάσεων της καθημερινής διδακτικής πράξης αλλά οι υλικοτεχνικές ελλείψεις περιορίζουν καθοριστικά την δημιουργικότητά τους, το ρόλο τους και συνεπώς το αίσθημα της καθημερινής πρόκλησης για την εργασία.

Ελάχιστοι φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί που δεν αντικρίζουν πάντα την κάθε σχολική ημέρα σαν πρόκληση (E31, σελ. 496).

Η ανατροφοδότηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί, αναφορικά με το έργο τους, από τους μαθητές τους και την ανταπόκριση που οι τελευταίοι δείχνουν στην αδιάλειπτη προσπάθειά τους να επιτύχουν τα βέλτιστα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα, συνιστά κομβικό παράγοντα που δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα θετικά συναισθήματα επίτευξης (E3, σελ. 496) (Hackman & Oldham, 1975; Hackman, 1980; Μαρκάκη, 2008; Tietjen & Myers, 1993). Ελάχιστοι, και συχνά εντός του φάσματος της εργασιακής εξουθένωσης, φαίνεται να είναι εκείνοι που επισημαίνουν τη μειωμένη ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους μαθητές τους αναφορικά με το έργο τους. Φαίνεται πράγματι ότι η ανατροφοδότηση επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της εργασίας τους.

Μια μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνονται να νιώθουν γεμάτοι δύναμη και ενεργητικότητα φτάνοντας στη σχολική τους μονάδα στην αρχή της σχολικής ημέρας, όντες έτοιμοι να προσφέρουν στους μαθητές τους και να συνεργαστούν μαζί τους για ακόμα μία φορά εποικοδομητικά προσπαθώντας να επιτύχουν από κοινού τους μαθησιακούς στόχους οι οποίοι έχουν τεθεί (E22 & E3, σελ. 497). Η αίσθηση αυτή διαμορφώνεται τόσο από την ποιότητα των σχέσεων και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές (Veldman et al., 2013), στοιχείο που επιδρά ευεργετικά μεταξύ άλλων και στα επίπεδα του εργασιακού άγχους που βιώνουν οι πρώτοι (Chang, 2009; Spilt et al., 2011), όσο και από την υψηλή συναίσθηση των πρώτων αναφορικά με τη σημασία που νιώθουν ότι έχει ο ρόλος τους για τη ζωή, την πρόοδο και τη σταδιοδρομία των τελευταίων (Hackman & Oldham, 1975; Hackman, 1980; Μαρκάκη, 2008). Υπάρχουν μάλιστα και εκπαιδευτικοί που δίνουν μια διαφορετική διάσταση στο καθημερινό εκπαιδευτικό έργο, εμπλουτίζοντάς το με δράσεις πολιτισμού καθώς και ποικίλα αλλά προγράμματα, τα οποία δημιουργούν τις κατάλληλες εκείνες προϋποθέσεις για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (E3, σελ. 497). Τέτοιες δράσεις φαίνεται να οδηγούν σε ακόμα μεγαλύτερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και σε έτι χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης, καθώς οδηγούν τον εκπαιδευτικό έξω από τα στεγανά της διδασκαλίας, της ύλης και του αναλυτικού προγράμματος, επιτρέποντάς του να ξεδιπλώσει το ταλέντο του και τη δημιουργικότητά του και να καλλιεργήσει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του προς όφελος τόσο του ίδιου όσο και κυρίως των μαθητών και της σχολικής κοινότητας στο σύνολό της. Απαραίτητη προϋπόθεση για τον εμπλουτισμό αυτό της καθημερινής διδακτικής πράξης με τέτοιες δράσεις είναι η ζωτικής για τον εκπαιδευτικό σημασίας αυτονομία του κατά την επιτέλεση του έργου του, στοιχείο καθοριστικής σημασίας για τη διαμόρφωση των επιπέδων της εργασιακής του ικανοποίησης καθώς και της εξουθένωσής του (Skaalvik &

Skaalvik, 2007, 2010; Γκόλια, Τσιώλη, Μπελιάς & Κουστέλιος, 2013; Bogler, 2001; Cherniss, 1980; Koustelios, Karabatzaki & Kousteliou, 2004).

Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι δεν έχουν πάντοτε τόση δύναμη και ενέργεια στην αρχή της σχολικής ημέρας, κάτι το οποίο αποδίδουν μεταξύ άλλων στην εκάστοτε ποιότητα των εργασιακών συνθηκών μέσα στις οποίες καλούνται να φέρουν σε πέρας το έργο τους.

Επαληθεύονται έτσι τα ευρήματα των Leiter (1991, 1992), Hackman & Oldham (1975) και Hackman (1980), οι οποίοι επισημαίνουν ότι μια αυξημένη αίσθηση επιτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μέσω της αξιοποίησης ακριβώς τέτοιων καινοτόμων πρακτικών δύναται να επηρεάσει την υποκειμενική σημασία που έχει για αυτόν το έργο του, νοσηματοδοτώντας το και βγάζοντάς το από τη σφαίρα μιας καθημερινής και δίχως ουσία και νόημα ρουτίνας, κάτι που με τη σειρά του συνεπάγεται μειωμένα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και αυξημένη ικανοποίηση από την εργασία.

Ως ιδιαίτερα σημαντική αξιολογείται από μία μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών η συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωσης στη συνεχιζόμενη, και παρά την πάροδο των ετών υπηρεσίας, θετική στάση που έχουν απέναντι στην εργασία τους και στην αδιάκοπη προσπάθειά τους να πασχίζουν συνεχώς για το καλύτερο για τους μαθητές τους. Οι επιμορφώσεις είναι σε θέση να εξοπλίσουν τους εκπαιδευτικούς με διδακτικές πρακτικές που ξεφεύγουν από τη ρουτίνα, επιτυγχάνουν εξαιρετικά μαθησιακά αποτελέσματα και βελτιώνουν τα επίπεδα της προσωπικής τους επίτευξης (E13, σελ. 497-498) (Leiter, 1991, 1992; Hackman & Oldham, 1975; Hackman, 1980). Η καθημερινή αυτή προσπάθεια των εκπαιδευτικών για τη συνεχή τους βελτίωση (Cochran-Smith & Lytle, 2001; Jenlink & Kinnucan-Welsch, 1999; Lieberman, 1994) αποτελεί αναστοχαστική πρακτική που συνιστά με τη σειρά της βασικό χαρακτηριστικό ενός αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού (E4 & E5, σελ. 498). Πρόκειται για τον εκπαιδευτικό εκείνο που μέσω της εμπειρίας του αλλά και της συμμετοχής του σε ποικίλες επιμορφωτικές δράσεις προσπαθεί κάθε φορά να επιλέγει την καλύτερη δυνατή στρατηγική στα πλαίσια του διδακτικού έργου, και ανάλογα με την εκάστοτε διδακτική περίπτωση που ανακύπτει, προκειμένου να επιτυγχάνει τους εξατομικευμένους μαθησιακούς στόχους που θέτει για τους μαθητές του στην αρχή κάθε σχολικής ημέρας (Bruster & Peterson, 2013; Dewey, 1933; Hatton & Smith, 1995; Jay & Johnson, 2002; Larrivee, 2008; Lee, 2005; Schön, 1983/1987; van Manen, 1977; Ward & McCotter, 2004; Zeichner & Liston, 1996). Μέσω των επιμορφωτικών δράσεων λοιπόν, που οικοδομούν το προφίλ του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού, οι λειτουργοί της εκπαίδευσης αποφεύγουν τη βίωση συναισθημάτων χαμηλής προσωπικής επίτευξης και αποφεύγουν με τον τρόπο αυτό το φάσμα της εργασιακής εξουθένωσης.

Η εμπειρία που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από ρεαλιστικές διδακτικές περιστάσεις με την πάροδο των ετών υπηρεσίας φαίνεται να διαδραματίζει επίσης σημαντικό ρόλο στη βελτίωση του αισθήματος της προσωπικής τους επίτευξης (E4, σελ. 498) (Nias, 1981). Κατάλληλες επιμορφώσεις μπορούν να ενισχύσουν την αξία αυτής της εμπειρίας, θέτοντάς τη σε πλαίσιο και αξιοποιώντας τη για τη διαμόρφωση πρακτικών και στρατηγικών διδασκαλίας που πλέον συστηματικά αξιοποιούμενες μπορούν να αυξήσουν έτι περισσότερο τα επίπεδα προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών.

Άλλες παράμετροι που επισημάνθηκε ότι επιδρούν θετικά στα αισθήματα προσωπικής επίτευξης του εκπαιδευτικού είναι η αυτοπεποίθησή του και η πίστη στο ότι θα καταφέρει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του διδακτικού έργου, κάτι το οποίο επισημαίνεται από τους Gibbs (2002), Coladarei (1992) και Reyes & Shin (1995), η ικανοποίηση που παρατηρεί ότι αισθάνονται οι ίδιοι οι μαθητές από την πρόδοό τους, καθώς και η αποτελεσματική διαχείριση του άγχους και της πίεσης που βιώνει καθημερινά στη σχολική πράξη (σελ. 498).

Από την άλλη πλευρά, παράγοντες που επισημάνθηκε ότι επιδρούν αρνητικά στα αισθήματα προσωπικής επίτευξης του εκπαιδευτικού είναι η μικρή ανατροφοδότηση που μπορεί αυτός να λαμβάνει από τους μαθητές του σε ορισμένες περιπτώσεις καθώς και η αυτοεκλαμβάνουσα αποτυχία του να αποδώσει στο βαθμό που ο ίδιος ανέμενε, στα πλαίσια κάποιας διδακτικής του απόπειρας (σελ. 498).

2.3.3. Αποπροσωποποίηση

Σπάνιες ως ανύπαρκτες φαίνονται να είναι, για το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών, οι περιστάσεις στις οποίες παρατηρούν να εκδηλώνεται εκ μέρους τους μια αποστασιοποιημένη και απρόσωπη συμπεριφορά προς τους μαθητές τους (E7, σελ. 499). Επαληθεύονται έτσι τα ευρήματα των Κάντας (2001), Antoniou, Polychroni & Vlachakis (2006), Kantas & Vassilaki (1997), Koustelios (2001a) και Koustelios & Tsigilis (2005). Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν την συχνά αποστασιοποιημένη στάση τους απέναντι στους μαθητές (E9, σελ. 499). Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να στέκονται σταθερά δίπλα στους μαθητές τους (E24, σελ. 499). Έντονο μάλιστα είναι το ενδιαφέρον που εκφράζουν τόσο για τα μαθησιακά όσο και για τα προσωπικά προβλήματα των τελευταίων. Τα προβλήματα αυτά είναι συνήθως αλληλένδετα και σε καμία περίπτωση δεν αφήνουν αδιάφορους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν υψηλή τη συναίσθηση της ευθύνης και αντικρίζουν τους μικρούς (ή και μεγαλύτερους) μαθητές τους σαν δικά τους παιδιά (E8, σελ. 499-500 & E22, σελ. 500). Όταν μάλιστα τα παιδιά ανοίγονται στον εκπαιδευτικό και συζητούν μαζί του εκτός από θέματα αμιγώς μαθησιακά και άλλα θέματα που τα απασχολούν, σχετικά με φίλους τους, με συμμαθητές τους, ακόμα και οικογενειακά ζητήματα, τότε ο εκπαιδευτικός, βιώνοντας την εμπιστοσύνη αυτή που τρέφουν οι μαθητές στο πρόσωπό του και νιώθοντας ότι τον αισθάνονται δίπλα τους σαν έναν δικό τους άνθρωπο, αντλεί μεγάλη ικανοποίηση (Veldman et al., 2013; Chang, 2009; Spilt et al., 2011; Freinerg, 1999; Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009) η οποία του δίνει επιπλέον κίνητρο να στέκεται στους μαθητές ακόμα περισσότερο στα ποικίλης φύσης ζητήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους (E24, σελ. 499).

Το μικρό μέγεθος των τμημάτων μάλιστα, στις σπάνιες περιπτώσεις που αποτελεί πραγματικότητα στη σχολική μονάδα, ευνοεί την ανάπτυξη ενός οικογενειακού κλίματος, κάτι που οδηγεί στη δημιουργία μιας ακόμα πιο στιβαρής σχέσης εμπιστοσύνης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (E5 & E24, σελ. 500).

Ελάχιστοι φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί που προτιμούν να στέκονται σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα στα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών, αποφεύγοντας την ανάμειξή τους σε προσωπικής φύσης ζητήματα τα οποία ενδέχεται να αντιμετωπίζουν τα παιδιά (E9, σελ. 500-501). Με τον τρόπο αυτό οι εν λόγω εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αποφύγουν καταστάσεις οι οποίες ενδέχεται να τους φθείρουν συναισθηματικά, να τους κάνουν να νιώσουν ευάλωτοι και να επηρεάσουν τον ψυχισμό τους. Προσπαθούν επί της ουσίας να προφυλάξουν τον εαυτό τους από μία ενδεχόμενη συναισθηματική φθορά η οποία δύναται να τους οδηγήσει στο φάσμα της εργασιακής εξουθένωσης. Το φαινόμενο αυτό μάλιστα,

σύμφωνα με τους Lau, Yuen, & Chan (2005) και Yavuz (2009), φαίνεται να είναι συχνότερο ανάμεσα στους άνδρες εκπαιδευτικούς. Πρόκειται συνήθως βέβαια για εκπαιδευτικούς που ήδη βρίσκονται κοντά σε αυτό το φάσμα και οι οποίοι διαβλέπουν ότι στο μέλλον ενδεχομένως να κληθούν να αντιμετωπίσουν ακόμα δυσκολότερες καταστάσεις στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης (E9, σελ. 500-501). Σε κάθε περίπτωση όμως όσο περισσότερο χάνεται το προσωπικό στοιχείο των εργασιακών σχέσεων, τόσο περισσότερο ελαχιστοποιείται το αίσθημα της προσωπικής επίτευξης με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός παρά την προαναφερθείσα προσπάθειά του να προστατευτεί από μια έντονη συναισθηματική φθορά αποστασιοποιούμενος από προσωπικής φύσης ζητήματα τα οποία ενδέχεται να αντιμετωπίζουν οι μαθητές του, να καταλήγει τελικά σε προχωρημένα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης (Leiter, 1989, 1991a,b).

Παράγοντες που επισημάνθηκε ότι επιδρούν θετικά στην ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού αναφορικά με τους μαθητές του είναι η συνεχής προσπάθειά του να επικοινωνεί ουσιαστικά με τους τελευταίους, κάτι που του επιτρέπει σταδιακά να ανιχνεύει τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους και να εξατομικεύει έτσι την στήριξή του σε αυτούς, καθώς και συστηματικές δράσεις που κινητοποιούν το σύνολο της σχολικής κοινότητας να σταθεί πλάι στα όποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι μαθητές (σελ. 501).

2.4. Επαγγελματική Ανάπτυξη και Εργασιακή Ικανοποίηση

Τη μεγάλη συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωσης στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των ποικίλων διδακτικών περιστάσεων και των όποιων άλλων προβλημάτων ανακύπτουν στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης (Jahangir, Saheen & Kazmi, 2012), κάτι το οποίο οδηγεί σε σαφώς υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, επισημαίνει η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (E2, σελ. 501-502). Επισημαίνεται δε και η συμβολή της επιμόρφωσης αυτής στην καλλιέργεια μιας αναστοχαστικότητας πάνω στη διδασκαλία (Chen, 2013; Bruster & Peterson, 2013; Dewey, 1933; Hatton & Smith, 1995; Jay & Johnson, 2002; Larrivee, 2008; Lee, 2005; Schön, 1983/1987; van Manen, 1977; Ward & McCotter, 2004; Zeichner & Liston, 1996) και μιας κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης (E26, σελ. 502) (Cochran-Smith & Lytle, 2001; Jenlink & Kinnucan-Welsch, 1999; Lieberman, 1994).

Μία μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών εκφράζουν την έντονη επιθυμία τους για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις με στόχο τη συνεχή τους βελτίωση και την κάλυψη των κενών που νιώθουν ότι έχουν. Η συνεχής αυτή βελτίωση γεμίζει τον εκπαιδευτικό με αυτοπεποίθηση και πίστη ότι μπορεί να καταφέρει να σταθεί αποτελεσματικά στο ύψος των προκλήσεων του διδακτικού έργου, κάτι το οποίο επιδρά θετικά στο αίσθημα της προσωπικής του επίτευξης. Η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και τα ολοένα και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται αυξάνουν τα επίπεδα της εργασιακής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού (E4, σελ. 502-503). Τα ευρήματα αυτά επαληθεύονται από τον Leiter (1991, 1992), ο οποίος επισημαίνει ότι μια αυξημένη αίσθηση επιτελεσματικότητας του εργαζομένου ως αποτέλεσμα κατάλληλης εκπαίδευσης, ουσιαστικής αξιοποίησης των δεξιοτήτων του και καλλιέργειας κατάλληλων δεξιοτήτων διαχείρισης, μπορεί να αυξήσει αισθητά την αυτοεκτίμησή του, αύξηση που συνεπάγεται βελτίωση των επιπέδων ικανοποίησης, και μείωση των επιπέδων του εργασιακού στρες. Η ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους, ή τουλάχιστον από ορισμένες πτυχές του, φαίνεται ότι αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις (E25, σελ. 503).

Παρατηρείται λοιπόν μια αμφίδρομη ή για την ακρίβεια μια **κυκλική**, θα λέγαμε, **σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους ικανοποίηση**. Από τη μία πλευρά η συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης φαίνεται να αυξάνει τα επίπεδα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ενώ από την άλλη αυτή καθαυτή η ικανοποίησή τους από την εργασία αποτελεί κίνητρο για τη συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες, από τις οποίες αναμένουν να βελτιωθούν προκειμένου να είναι ακόμα πιο αποτελεσματικοί στο διδακτικό τους έργο. Αυτή η αποτελεσματικότητα θα φέρει και πάλι υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης και ούτως καθεξής. Η αμφίδρομη και κυκλική αυτή σχέση ωθεί τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και το σύνολο της σχολικής μονάδας προς τα πάνω, βελτιώνοντας το παρεχόμενο διδακτικό έργο, συμβάλλοντας στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων και επιδρώντας καθοριστικά στην καλύτερη συνολικότερη λειτουργία του σχολείου ως κοινότητας. Επί της ουσίας αυτή η σχέση δρα ευεργετικά σε όλες τις αναρίθμητες και ποικίλες πτυχές της σχολικής ζωής στις οποίες επιδρά η εργασιακή ικανοποίηση. Παρακάτω τεκμηριώνεται περαιτέρω η κυκλική αυτή σχέση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, με ιδιαίτερη έμφαση να δίνεται στην επίδραση της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικές δράσεις στις διάφορες πτυχές της ικανοποίησης που αντλούν από την εργασία τους.

Μεγάλη είναι η συμβολή της συνολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και στην αποφυγή συναισθημάτων εργασιακής εξουθένωσης, σημείο το οποίο υπογραμμίζουν, όπως ήδη έχει αναφερθεί, μια μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (E29, σελ. 503-504) και το οποίο επαληθεύεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Özer & Beycioglu, 2010; Reynolds, Ross & Rakow, 2008). Μολονότι η καθημερινή επαφή με το ανθρώπινο δυναμικό στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης είναι ιδιαίτερα ευχάριστη για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (E23, σελ. 488) (Veldman et al., 2013; Chang, 2009; Spilt et al., 2011; Freinerg, 1999; Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009), δημιουργείται εντούτοις άγχος, ένταση και πίεση, αισθήματα τα οποία πρέπει ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί προκειμένου να μην ολισθήσει στο φάσμα της εργασιακής εξουθένωσης (E8, σελ. 488-489 & E24, σελ. 489) (Venninga & Spradley, 1981; Nias, 1989; Jennet et al., 2003). Η διαχείριση αυτή είναι ορισμένες φορές ολοένα και αποτελεσματικότερη με την απόκτηση εμπειρίας μέσα από την τριβή με το διδακτικό επάγγελμα (E24, σελ. 425) (Nias, 1981) όμως η επιμόρφωση παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στα πρώτα βήματα του εκπαιδευτικού οπότε και δεν υπάρχει εμπειρία από την καθημερινή διδακτική πράξη (Ingersoll & Strong, 2011; Cohen & Fuller, 2006; Fletcher, Strong & Villar, 2008; Glazerman et al., 2010; Rockoff, 2008; Evertson et al., 2000), όσο και στη συνέχεια της σταδιοδρομίας του μέσα από τη γνώση των αποτελεσματικότερων εκείνων πρακτικών και στρατηγικών διαχείρισης που θα του επιτρέψουν όχι απλώς να επιβιώσει στα πλαίσια της σχολικής τάξης αλλά και να επιτύχει τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα για τους μαθητές του αλλά και το σύνολο σχολικής μονάδας.

Κατάλληλες επιμορφώσεις μπορούν να μεταδώσουν αυτή την κρίσιμη εμπειρία διαχείρισης του καθημερινού άγχους και στρες στους εκπαιδευτικούς· πρόκειται για τις επιμορφώσεις εκείνες που έχουν βιωματικό χαρακτήρα και προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς σαφείς πρακτικές κατευθύνσεις αναφορικά με την αντιμετώπιση των αγχογόνων παραγόντων της καθημερινότητας στο σχολείο (E15, σελ. 504) (Ancess, 2001; Abdal-Haqq, 1996; Baker & Smith, 1999; Darling-Hammond, 1998; Dudzinski et al., 2000; Ganser, 2000; McLaughlin & Zarrow, 2001). Τέτοιες επιμορφώσεις καλλιεργούν τη διδακτική ευελιξία του εκπαιδευτικού (Girvan et al., 2016), τον βοηθούν να ωριμάσει διδακτικά, να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη (Cohen, 1990; Ganser, 2000; Lieberman, 1994; Dubzinski et al., 2000) και συμβάλλουν τα

μάλα στην καλύτερη γενικότερη διαχείριση της σχολικής τάξης. Έτσι ο εκπαιδευτικός δύνανται να αντλεί υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την καθημερινή διδακτική πράξη (Klassen & Chiu, 2010; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman, 2012) και να βιώνει ολοένα και μικρότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης (Özer & Beycioglu, 2010; Reynolds, Ross & Rakow, 2008). Σημαντικό ρόλο στη διαχείριση του άγχους και της πίεσης φαίνεται βέβαια να διαδραματίζει και ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού. Σε κάθε περίπτωση όμως οι επιμορφώσεις μπορούν να συμβάλλουν στην κατεύθυνση της καλύτερης διαχείρισης αυτών των συναισθημάτων και της μεγαλύτερης ικανοποίησης από την εργασία Leiter (1991, 1992). Μολονότι επισημαίνονται από στελέχη της εκπαίδευσης οι υψηλότερες απαιτήσεις και τα εντονότερα συναισθήματα άγχους και πίεσης που απορρέουν από ένα διευθυντικό πόστο (E13, σελ. 454), με αποτέλεσμα η ανάγκη για τις προαναφερθείσες επιμορφώσεις να καθίσταται αδήριτη, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που επισημαίνουν ότι μεταξύ των κινήτρων τους για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις είναι και η πρόθεσή τους να αναλάβουν κάποιο διοικητικό πόστο στην εκπαίδευση στα επόμενα χρόνια της καριέρας τους, προκειμένου να αποφύγουν το φάσμα της εργασιακής εξουθένωσης, στο οποίο μπορεί να τους οδηγήσει η σταδιακή συναισθηματική καταπόνηση από την καθημερινή σχολική πράξη (E30, σελ. 493).

Εκτός από τα διάφορα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και οι αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στον εξοπλισμό τους με τις στρατηγικές και τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη σχολική τάξη και τις ποικίλες διδακτικές περιστάσεις που μπορεί να ανακύψουν στη διάρκεια της σχολικής ημέρας (E25, σελ. 430) (Darling-Hammond, 2017). Όταν και οι αρχικές σπουδές αποτυγχάνουν να εξοπλίσουν τους εκπαιδευτικούς με αυτές τις δεξιότητες αλλά και οι επιμορφώσεις παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις αναφορικά με τα ζητήματα αυτά (E31, σελ. 506) (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, (2011); Πατούνα κ.α., 2005; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008), τότε εκπαιδευτικοί βρίσκονται πελαγωμένοι στη σχολική πράξη, οδηγούνται με ταχύ βήμα στην εργασιακή εξουθένωση και τείνουν να βιώνουν ολοένα και περισσότερες καταστάσεις πίεσης και άγχους αντιμετωπίζοντας όλο και πιο απαισιόδοξα την κάθε σχολική μέρα (E31, σελ. 485 & 496) (Jennet et al, 2003).

Όπως ήδη έχει αναφερθεί παραπάνω η συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε διάφορους τομείς του διδακτικού έργου έχει σημαντική συμβολή, όπως οι ίδιοι δηλώνουν, μεταξύ άλλων και στην προσωπική τους καλλιέργεια, κάτι το οποίο τους δημιουργεί συναισθήματα ικανοποίησης τα οποία μάλιστα ξεπερνούν τα πλαίσια της σχολικής ζωής και της εργασίας, επιδρώντας θετικά σε πτυχές της ίδιας της προσωπικής και οικογενειακής ζωής του εκπαιδευτικού (E3, σελ. 504).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που εστιάζουν σε αυτό καθαυτό το επιστημονικό τους αντικείμενο, τους προσφέρει τη δυνατότητα να εντρυφήσουν έτι περισσότερο σε αυτό, να παρακολουθήσουν τις οποίες εξελίξεις λαμβάνουν χώρα στο πεδίο τους και να νιώσουν πληρέστεροι ως επιστήμονες (E8, σελ. 394, E28, σελ. 396-397 & E22, σελ. 405). Αυτό το αίσθημα προσωπικής πληρότητας, αυτή η προσωπική επιστημονική εξέλιξη χαρίζει συναισθήματα έντονης ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας δε και την αυτοεκτίμησή τους η οποία άλλωστε είναι άμεσα συνυφασμένη με την εργασιακή ικανοποίηση (E25, σελ. 407 & E15, σελ. 413).

Το άνοιγμα των προσωπικών, επιστημονικών και διδακτικών οριζόντων των εκπαιδευτικών και η ικανοποίηση από αυτή καθαυτή την επιστημονική τους εξέλιξη έχει άμεση επίδραση και στο διδακτικό τους έργο. Τα εφόδια με τα οποία τους εξοπλίζουν οι επιμορφώσεις, όταν αυτές

είναι σωστά σχεδιασμένες, τους επιτρέπουν να βελτιώνουν συνεχώς τη διδακτική τους πρακτική και ως εκ τούτου να νιώθουν μία έντονη ικανοποίηση η οποία απορρέει από τα αυξημένα επίπεδα της προσωπικής τους επίτευξης (E15, σελ. 402, E28, σελ. 396-397 & E22, σελ. 405) (Staple, Hulland & Higgins, 1999; Girvan et al., 2016; Griffin et al., 2017; Jahangir, Saheen & Kazmi, 2012). Αυτή καθαυτή η βελτίωση του διδακτικού έργου, την οποία παρατηρεί έμπρακτα ο εκπαιδευτικός μέσα από τη μαθησιακή και όχι μόνο συμπεριφορά των μαθητών του και η οποία είναι αποτέλεσμα της προαναφερθείσας προσωπικής του βελτίωσης στο επίπεδο της διδακτικής πρακτικής είναι εκείνη που σε πρώτη φάση αυξάνει σταδιακά τα εν λόγω επίπεδα της προσωπικής του επίτευξης (E15 & E24, σελ. 414). Ένας εκπαιδευτικός με στιβαρό επιστημονικό υπόβαθρο, που μένει συνεχώς ενήμερος των εξελίξεων του πεδίου του, δύναται να μεταφέρει τις εξελίξεις αυτές και στους μαθητές του και να κεντρίσει έτσι το ενδιαφέρον τους, ξεφεύγοντας από τα σχολικά εγχειρίδια. Όταν ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι μπορεί να ασκήσει μία τέτοια θετική επίδραση στη σταδιοδρομία έστω κι ενός μαθητή του, τότε η ικανοποίηση που αντλεί από την έμπρακτη ακριβώς συνειδητοποίηση της σημασίας του ρόλου του είναι ιδιαίτερα έντονη (E27, σελ. 408-409) (Hackman & Oldham, 1975; Hackman, 1980; Μαρκάκη, 2008). Εξίσου έντονη είναι και η συμβολή της βίωσης τέτοιων συναισθημάτων στη διαμόρφωση υψηλότερων επιπέδων αυτοεκτίμησης. Μάλιστα, στις περισσότερες περιπτώσεις η ηθική αυτή ικανοποίηση και ανταμοιβή του εκπαιδευτικού από την αναγνώριση του έργου του από παλαιούς μαθητές του οι οποίοι προοδεύουν είναι ίσως ο καθοριστικότερος παράγοντας ικανοποίησής του από την εργασία του συνολικά, όπως φάνηκε παραπάνω (E29 & E24, σελ. 463) (Hackman & Oldham, 1975; Hackman, 1980; Μαρκάκη, 2008; Tietjen & Myers, 1993).

Ένα στιβαρό και άρτιο επιστημονικό υπόβαθρο καθιστά τον εκπαιδευτικό αξιόπιστο δάσκαλο στα μάτια των μαθητών, κάτι που σύμφωνα με ορισμένους εκπαιδευτικούς αποτελεί, μεταξύ άλλων, παράμετρο που καλλιεργεί το σεβασμό των μαθητών στο πρόσωπό του.

Επιμορφώσεις κατάλληλα δομημένες, στοχευμένες στις εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευτικών, με βιωματικό χαρακτήρα και πρακτικές εφαρμογές είναι αυτές που έχουν το σημαντικότερο αντίκτυπο στην εργασιακή τους ικανοποίηση (E15, σελ. 504 & E4, σελ. 505). Επισημαίνεται βέβαια από αρκετούς εκπαιδευτικούς η ανάγκη ικανοποίησης αρκετών προϋποθέσεων προκειμένου οι επιμορφώσεις να έχουν ουσιαστικό αντίκτυπο στη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση στην εργασιακή τους ικανοποίηση. Μεταξύ των προϋποθέσεων αυτών είναι και η στήριξη της πολιτείας σε ζητήματα υλικοτεχνικού εξοπλισμού, καθώς οι σχετικές ελλείψεις δεν επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν στο βαθμό που θα ήθελαν καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις τις οποίες αποκομίζουν από τις επιμορφωτικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν (E19, σελ. 449 & E4, σελ. 505). Αν η πολιτεία ξεκινήσει να ανταποκρίνεται στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών προσφέροντάς τους κατάλληλα δομημένα επιμορφωτικά προγράμματα όπως αυτά που αναφέρθηκε παραπάνω ότι έχουν το σημαντικότερο αντίκτυπο στο έργο τους και στοχευμένα ακριβώς στις έντονες αυτές ανάγκες τους, τότε σίγουρα οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στα προβλήματα τα οποία ανακύπτουν στην καθημερινή διδακτική πράξη και να αντλούν σαφώς μεγαλύτερη ικανοποίηση από το διδακτικό τους έργο (Βεργίδης, 2015).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας (E15, σελ. 466 & E24, σελ. 467) (Crossman & Harris, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Perševica, 2011), τους συναδέλφους τους (E7 & E8, σελ. 469) (Crossman & Harris,

2006; Peršēvica, 2011; Butt et al., 2005; Dinham & Scott, 1998; Nias, 1989; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010) καθώς και τους κηδεμόνες των μαθητών τους (E7, σελ. 482 & E13, σελ. 482-483) (Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010; Nias, 1989) αντιμετωπίζουν ορισμένες φορές προβλήματα, μικρά ή μεγάλα, τα οποία επηρεάζουν ως ένα βαθμό τα επίπεδα της συνολικής ικανοποίησης την οποία οι ίδιοι αντλούν από την εργασία τους. Σύμφωνα με τους ίδιους εκπαιδευτικούς όμως κατάλληλες επιμορφώσεις που να στοχεύουν στις σχέσεις αυτές των εκπαιδευτικών με τους προαναφερθέντες σημαντικούς πρωταγωνιστές της σχολικής ζωής, μπορούν να βελτιώσουν τη συνεργασία και ως εκ τούτου τα επίπεδα της ικανοποίησης που αντλούνται από αυτή (E24, σελ. 437, E9 & E15, σελ. 443) (Henke, Choy, Geis & Broughman, 1996; Shen, Leslie, Spybrook & Ma, 2012; Clement & Vanderberghe, 2000).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοια κατάλληλου περιεχομένου προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης τα οποία εξοπλίζουν τους εκπαιδευτικούς με ποικίλες επιστημονικές γνώσεις και διδακτικές αλλά και επικοινωνιακές δεξιότητες, δύνανται να βελτιώσουν τις σχέσεις τους καταρχάς με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών τους. Η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να επεξηγεί αποτελεσματικότερα στον κηδεμόνα τους μαθησιακούς στόχους που εξατομικευμένα θέτει για το παιδί του και για τον κάθε μαθητή (E24, σελ. 437), καθώς και το άνοιγμα της τάξης στην κοινωνία με δράσεις, οι οποίες αφορμώνται μεταξύ άλλων και από τις καινοτόμες ιδέες με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της επιμόρφωσής τους (E24, σελ. 414), και οι οποίες εμπλέκουν το σύνολο του δυναμικού της σχολικής μονάδας με τους κηδεμόνες των μαθητών (Clement & Vanderberghe, 2000) θέτουν τα θεμέλια για την προαναφερθείσα βελτίωση των σχέσεων αυτών κάτι το οποίο οδηγεί στην απαλοιφή ενός σημαίνοντος παράγοντα δυσαρέσκειας, ο οποίος μάλιστα επισημάνθηκε από μία σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών όπως είδαμε παραπάνω (E7, σελ. 469). Εάν από την αμφισβήτηση ακόμα και την αχαριστία των γονέων που ορισμένες φορές επισημάνθηκε (E13, σελ. 482-483) κινηθούμε προς σχέσεις αγαστές και εποικοδομητικές τότε οι εκπαιδευτικοί σίγουρα θα νιώθουν περισσότερη ικανοποιημένοι τόσο από αυτή καθαυτή τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών όσο και συνολικότερα από την εργασία τους καθώς θα μπορούν να φέρουν σε πέρας το έργο τους διαχειριζόμενοι τις διάφορες απαιτητικές διδακτικές περιστάσεις της τάξης (Henke, Choy, Geis & Broughman, 1996; Shen, Leslie, Spybrook & Ma, 2012) δίχως την αίσθηση πίεσης και άγχους που πηγάζει από τις συγκεκριμένες σχέσεις όταν αυτές είναι ψυχοφθόρες (Skaalvik & Skaalvik, 2010; Nias, 1989).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα μπορεί να δημιουργήσει τις βάσεις εκείνες για τη βελτίωση των σχέσεών τους και με τους συναδέλφους τους, και ως εκ τούτου για τη συνολικότερη βελτίωση του κλίματος του συλλόγου των διδασκόντων (E9 & E15, σελ. 443). Μια αυξημένη ικανοποίηση από το σκέλος αυτό της σχολικής ζωής, μπορεί να βελτιώσει σημαντικά τα επίπεδα της συνολικής ικανοποίησης που αντλεί ο εκπαιδευτικός από την εργασία του, καθώς και να μειώσει τα συναισθήματα άγχους και πίεσης από την καθημερινή τριβή με το δυναμικό της σχολικής μονάδας, κάτι που με τη σειρά του δύναται να οδηγήσει σε χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης. Δεν πρέπει να λησμονείται ότι μολονότι η ικανοποίηση από τους συναδέλφους δεν αποτελεί το βασικότερο παράγοντα ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την εργασία του, εντούτοις όταν αυτή κυμαίνεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα τείνει να τον εξουθενώνει και να τον δυσχεραίνει ενσταλάζοντας μέσα του μία συναισθηματική φθορά που σταδιακά τον οδηγεί στο φάσμα του burnout (E7, σελ. 470) (Skaalvik & Skaalvik, 2007) αν δεν καταφέρει είτε να τη διαχειριστεί είτε να αποστασιοποιηθεί από αυτή. Σε κάθε περίπτωση τέτοιες καταστάσεις ζημιώνουν τη σχολική μονάδα στο σύνολό της και τα ενδεχόμενα μαθησιακά αποτελέσματα που θα

μπορούσαν να επιτευχθούν για τους μαθητές εάν οι σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού δυναμικού ήταν αγωγικές και όχι ανταγωνιστικές, καθώς όπως σημειώνουν οι Jackson & Bruegmann (2009) οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι μαθητές έχουν τα μεγαλύτερα μαθησιακά οφέλη συμβαίνει να είναι αυτοί που έχουν και τους πιο αποτελεσματικούς συναδέλφους. Η από κοινού συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε school based και άλλες bottom-up δράσεις (Wood & McQuarrie, 1999) τους ενεργοποιούν και κινητοποιούν μία συνεργασία τέτοια που αν λάβει την απαραίτητη προσοχή, και ενισχυθεί με μία συστηματική ανατροφοδότηση μπορεί να λάβει τη διάσταση μιας συστηματικής με τη σειρά συνεργασίας η οποία να συνεχίζεται έντονη ακόμα και μετά το πέρας των επιμορφωτικών δράσεων συμβάλλοντας στην καλλιέργεια μιας συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα (McLaughlin & Zarrow, 2001; King & Newmann, 2000; Jenlink & Kinnucan-Welsch, 1999; Lieberman, 1994). Τα ελάχιστα ομολογουμένως παραδείγματα στα οποία μία τέτοια κουλτούρα έχει επιτευχθεί στα πλαίσια της σχολικής μονάδας (E24, σελ. 471) δείχνουν το δρόμο και τον τρόπο για την εμπέδωση ενός τέτοιου εξαιρετικού συνεργατικού κλίματος και στα σχολεία εκείνα τα οποία αντιμετωπίζουν έντονα προβλήματα στο κομμάτι αυτό.

Πέρα και από τις bottom-up δράσεις όμως κάθε πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης που έχει να συνεισφέρει στο πολυσχιδές διδακτικό έργο μπορεί να συμβάλει μέσω της διάχυσης της επιμόρφωσης από τους επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς προς το σύλλογο των διδασκόντων της σχολικής τους μονάδας, σε μία εποικοδομητική συνεργασία και σε ένα καλύτερο κλίμα εντός του συλλόγου αυτού (E29, σελ. 436). Ένα τέτοιο κλίμα δύναται να βελτιώσει τα επίπεδα της ικανοποίησης που αντλούν οι εκπαιδευτικοί τόσο από το κομμάτι αυτό της σχολικής ζωής που έχει να κάνει με τους συναδέλφους τους όσο και γενικότερα από την εργασία τους. Φέρνοντας λοιπόν ο εκπαιδευτικός που έχει συμμετάσχει σε τέτοιες επιμορφωτικές δράσεις νέες ιδέες, διδακτικές πρακτικές, στρατηγικές και καινοτομίες στο σύλλογο του (E15, σελ. 443) δύναται να ενισχύσει την ήδη υπάρχουσα συνδιαλλαγή απόψεων, που υπάρχει σε όλα σχεδόν τα σχολεία έστω και σε έναν υποτυπώδη βαθμό, να την εμπλουτίσει με έγκυρες και αξιόπιστες γνώσεις (Clement & Vanderberghe, 2000) και ίσως, αν βρει ανταπόκριση, να επιτύχει την καθιέρωση μιας συστηματικής συζήτησης και συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε διάφορα ζητήματα ενδιαφέροντος (E29, σελ. 436), μια συζήτηση που θα στηρίζεται στα στιβαρά θεωρητικά αλλά και πρακτικού προσανατολισμού θεμέλια που αποκομίζονται από τις επιμορφώσεις. Όντας με άλλα λόγια ο εκπαιδευτικός κοινωνός όλων αυτών, με τα οποία έρχεται σε επαφή στα πλαίσια των επιμορφωτικών δράσεων στις οποίες συμμετέχει, στη σχολική του μονάδα μπορεί να κινητοποιήσει αλυσιδωτές αντιδράσεις που να εμπλέξουν τους συναδέλφους του σε έναν τρόπο λειτουργίας σαφώς πιο ομαδικό και ουσιαστικό (E15, σελ. 447). Μία τέτοια συστηματική συνεργασία αποτελεί από μόνη της παράγοντα ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την εργασία του καθώς μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο εκπαιδευτικός δε νιώθει απομονωμένος και μόνος· απεναντίας αισθάνεται ότι μέσα από μία τέτοια ομαδική συζήτηση και προσπάθεια μπορούν να επιλυθούν ακόμα πιο αποτελεσματικά όλες οι δυσκολίες που μπορούν να ανακύψουν στα πλαίσια της διδακτικής πράξης (E9, σελ. 443) (Henke, Choy, Geis & Broughman, 1996; Shen, Leslie, Spybrook & Ma, 2012). Έτσι μειώνονται παράλληλα τα συναισθήματα άγχους και πίεσης κάτι που με τη σειρά του οδηγεί σε χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης.

Μέσα από κατάλληλες επιμορφώσεις μπορούν να ξεκινήσουν απόπειρες των εκπαιδευτικών για διαθεματικές προσεγγίσεις πολλών ζητημάτων που τίγονται στα πλαίσια του μαθήματος (E11, σελ. 404 & E32, σελ. 415), για από κοινού διδασκαλίες, για πολιτιστικές δράσεις και άλλες σχετικές δραστηριότητες (E24, σελ. 414 & E3, σελ. 497) οι οποίες οδηγούν στη σύσφιξη

των σχέσεων των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του κλίματος ανάμεσα στους συναδέλφους, όπως επισημαίνουν οι Chong et al. (2010), Collie, Shapka & Perry (2012), Zullig, Huebner & Patton (2011) και Grayson & Alvares (2008). Κρίσιμο ρόλο διαδραματίζει στο σημείο αυτό και ο χαρακτήρας του ατόμου. Φυσικά πάντοτε υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν είναι δεκτικοί σε αλλαγές και που δεν επιθυμούν τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους (E7 & E8, σελ. 443) (Nias, 1989). Μέσα όμως από δράσεις που ξεκινούν από τη σχολική μονάδα και στις οποίες όλοι νιώθουν ότι συμβάλλουν με το μερίδιό τους ακόμα και ορισμένοι τέτοιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να κινητοποιηθούν και να νιώσουν και οι ίδιοι περισσότερο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους ξεφεύγοντας από τη ρουτίνα και την πλήξη της μοναχικής εκπαιδευτικής τους πορείας (E29, σελ. 415).

Επισημάνθηκε μάλιστα από ορισμένους εκπαιδευτικούς ότι δεν είναι μόνο το δεν ξέρω ή δεν θέλω στη συνεργασία. Υπάρχει επιπρόσθετα και μία φοβία την οποία πρέπει να ξεπεράσει κανείς για να συνεργαστεί με τους συναδέλφους του (E25, σελ. 470-471). Εδώ ίσως να οφείλεται και ένα κλίμα ανταγωνισμού και αρνητικού σχολιασμού εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις και προσπαθούν να καινοτομήσουν στη διδασκαλία τους από τους μη δεκτικούς σε αλλαγές εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, κάτι το οποίο εντοπίστηκε από ορισμένους εκπαιδευτικούς (E15, σελ. 469-470). Κατάλληλες επιμορφώσεις μπορούν να δώσουν λύση στα ζητήματα αυτά και να κάνουν τον εκπαιδευτικό να πιστέψει στη δύναμη των καινοτομιών και στην ισχύ των αποτελεσμάτων τους τόσο για τη μάθηση όσο και για την προσωπική τους ικανοποίηση (E25, σελ. 470-471) (Cobb, Wood & Yackel, 1990; Franke et al., 1997; Thompson, 1992, Nelson, 1999; Wood & Bennett, 2000; Kettle & Sellars, 1996; Kallestad & Olweus, 1998; Supovitz & Turner, 2000; Supovitz, Mayer & Kahle, 2000). Διαφορετικά ασφαλώς και θα υπάρχει κριτική και η προσπάθεια ορισμένων εκπαιδευτικών να κρατήσουν πίσω τη σχολική μονάδα ούτως ώστε να μην ξεχωρίζουν κάποιες σε σχέση με τους ίδιους. Η διάχυση όμως της επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς που κινητοποιούν αλλαγές και φέρνουν καινοτομίες μπορεί να δράσει πολλαπλασιαστικά και να αποτελέσει όπως ήδη αναφέραμε κίνητρο και για τους πιο επιφυλακτικούς να καινοτομήσουν, να βελτιώσουν το διδακτικό τους έργο (Borko & Putnam, 1995; Warwick & Reimers, 1995; Cohen & Hill, 1997) και να αντλήσουν ακόμα μεγαλύτερη ικανοποίηση, τόσο από τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους, όσο και από αυτή καθαυτή τη σχολική πράξη (E22, σελ. 403 & E29, σελ. 436) (Chong et al., 2010; Collie, Shapka & Perry, 2012; Zullig, Huebner & Patton, 2011; Grayson & Alvares, 2008).

Ακόμα λοιπόν και περιπτώσεις όπου δεν είναι οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας δεκτικοί στο να αφουγκραστούν τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι συνάδελφοί τους και να αποπειραθούν να βρουν από κοινού λύσεις (E29, σελ. 415) η επιμόρφωση μπορεί να δώσει απάντηση και να οδηγήσει σε καλύτερα επίπεδα τη συνεργασία και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τους συναδέλφους τους και άρα και από την εργασία τους συνολικά.

Επιμορφώσεις σχετικές με τις νέες τεχνολογίες (E11, σελ. 404), τις μαθησιακές δυσκολίες (E29, E32 & E26, σελ. 436), τη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων (E9 & E15, σελ. 443), καθώς και με νέες διδακτικές μεθόδους (E15, σελ. 447), φάνηκε να είναι μεταξύ εκείνων που ίσως δύνανται να έχουν τη μεγαλύτερη προοπτική για την ενεργοποίηση μιας τέτοιας εργασίας στο σύλλογο των διδασκόντων. Και αυτό διότι οι επιμορφώσεις αυτές στοχεύουν σε ζητήματα τα οποία ανακύπτουν πολύ συχνά στα πλαίσια της καθημερινής διδακτικής πράξης και τα οποία απαιτούν συχνά ειδικό χειρισμό. Οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί μπορούν να δώσουν στους συναδέλφους τους ορισμένες πρακτικές κατευθύνσεις τις οποίες οι ίδιοι έχουν αποκομίσει

μέσα από τις δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες έχουν συμμετάσχει, να συζητήσουν μαζί τους, να συνεργαστούν, να αναστοχαστούν και να οδηγηθούν σε μία συνεχή βελτίωση (E15, σελ. 443) (Clement & Vanderberghe, 2000), στα πλαίσια μιας διαδικασίας η οποία βελτιώνει ταυτόχρονα και τη σχολική μονάδα στο σύνολο της μέσα από τις αγκασιές σχέσεις οι οποίες προάγονται (E9, σελ. 443).

Σε κάθε περίπτωση μέσα από τη συζήτηση και τη στενή συνεργασία ο εκπαιδευτικός αποκτά μία πιο ολοκληρωμένη άποψη των μαθητών του και μπορεί έτσι να αναστοχαστεί αποτελεσματικότερα πάνω στις καταλληλότερες εκείνες μεθόδους τις οποίες πρέπει να αξιοποιήσει ούτως ώστε να επιτύχει τα βέλτιστα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα (E11, σελ. 404 & E24, σελ. 467-468) (Baker & Smith, 1999). Συνεπώς η επιμόρφωση που προάγει τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μπορεί να τους δώσει μία καλύτερη ενημερότητα των ζητημάτων που καλούνται να αντιμετωπίσουν στη σχολική πράξη με αποτέλεσμα την αποτελεσματικότερη διαχείριση των προβλημάτων αυτών κάτι που με τη σειρά του οδηγεί σε αυξημένα επίπεδα προσωπικής επίτευξης, αυτοεκτίμησης και εν τέλει εργασιακής ικανοποίησης.

Οι στρατηγικές που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός από τα διάφορα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να καταστήσουν το μάθημα πιο ευχάριστο για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές κάτι που από μόνο του αποτελεί σημαντικό κέρδος για τον εκπαιδευτικό και για τη σχολική τάξη (E17 & E8, σελ. 446). Μία τέτοια ευχάριστη ατμόσφαιρα βελτιώνει τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του (E9, σελ. 403) και δημιουργεί στον ίδιο αυξημένα επίπεδα ικανοποίησης και συνάμα χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης. Μάλιστα η εισαγωγή τέτοιων καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και η αξιοποίηση των αντίστοιχων καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να ξεφύγει από τα παραδοσιακά στεγανά και να αποφύγει έτσι τη ρουτίνα και την πλήξη της καθημερινής σχολικής πρακτικής όταν αυτή δεν διαφοροποιείται σε τίποτα στην πάροδο των ετών (E25, σελ. 396) (Leiter, 1991, 1992; Hackman & Oldham, 1975; Hackman, 1980). Με τον τρόπο αυτό η εργασία γίνεται δημιουργική και έτσι ο εκπαιδευτικός αντλεί ικανοποίηση όχι μόνο από το θετικό κλίμα που δημιουργείται στην τάξη με ό,τι αυτό συνεπάγεται στη σχέση του με τους μαθητές του αλλά και από αυτό καθαυτό το διδακτικό του έργο (E27, σελ. 477-478) (Staple, Hulland & Higgins, 1999; Girvan et al., 2016).

Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται ορισμένες φορές δυσαρεστημένοι από το χάσμα το οποίο εντοπίζουν να υπάρχει ανάμεσα στους μαθητές τους και τους ίδιους, ένα χάσμα που οφείλεται μεταξύ άλλων στη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας αλλά και στην γενικότερη αλλαγή των συνηθειών και του τρόπου ζωής των μαθητών του σήμερα σε σχέση με τους μαθητές της δικής τους εποχής (E11, σελ. 406). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κατάλληλες δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν αυτό το χάσμα ερχόμενοι κοντά στους μαθητές τους (E22, σελ. 420), αγγίζοντας τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους και αξιοποιώντας νέα εργαλεία διδασκαλίας (E25, σελ. 406) (Jahangir, Saheen & Kazmi, 2012) που κάνουν το μάθημα σαφώς πιο ευχάριστο και ενδιαφέρον για τα παιδιά (E15, σελ. 426 & E16, σελ. 447) (Avalos, 2011). Έτσι μπορούν να απαλείψουν από τη σχολική πράξη τον παράγοντα αυτό προβληματισμού και δυσαρέσκειας και να αντλούν τελικά μεγαλύτερη ικανοποίηση από την καθημερινή εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα μπορούν επίσης να δώσουν στους εκπαιδευτικούς τα εφόδια και τις γνώσεις εκείνες που θα τους επιτρέψουν να σταθούν αποτελεσματικότερα στο πλάι των μαθητών τους και ειδικότερα των μαθητών εκείνων που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους διάφορα ζητήματα που σχετίζονται με μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές διαταραχές (E15, σελ. 433-434 & 435, E13 & E9, σελ. 435) (Girvan et al., 2016; Staple, Hulland & Higgins, 1999), ακόμα και με προβλήματα που άπτονται της οικογενειακής τους ζωής (E21, σελ. 421). Το να καταφέρει ο εκπαιδευτικός να σταθεί δίπλα σε ένα παιδί που αντιμετωπίζει τέτοιες δυσκολίες αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της ικανοποίησης που αντλεί συνολικά από την εργασία του (E25, σελ. 462) (Hackman & Oldham, 1975; Hackman, 1980; Μαρκάκη, 2008).

Πολλοί εκπαιδευτικοί όπως ήδη έχει αναφερθεί έχουν συναίσθηση του λειτουργήματος το οποίο καλούνται να ασκήσουν (E4, σελ. 464, E29 & E24, σελ. 480 & E15, σελ. 480-481). Η υψηλή αυτή συναίσθηση καθήκοντος συνδέεται με αντιστοίχως υψηλές προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από το έργο τους (E24, σελ. 414). Κατάλληλες επιμορφώσεις τους εξοπλίζουν με εφόδια και στρατηγικές που τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν στις υψηλές αυτές προσδοκίες και να επιτύχουν τους στόχους τους προς όφελος των μαθητών τους (E25, σελ. 402-403, E23, σελ. 495) (Staple, Hulland & Higgins, 1999; Girvan et al., 2016; Jahangir, Saheen & Kazmi, 2012; Griffin et al., 2017; Banerjee, Stearns, Moller & Mickelson, 2017) στα πλαίσια μεταξύ άλλων του κρίσιμου ηθικοπλαστικού ρόλου που επιτελούν (E24, σελ. 438 & 480) (Bernstein & Brannen, 1996; Campbell & Neill, 1994; Croll, 1996; Drummond, 1993; Evans, Packwood, Neill & Campbell, 1994; Hughes, 1995; Osborn & Black, 1994; Osborn, Broadfoot, Abbott, Croll & Pollard, 1992; Pollard, Broadfoot, Croll, Osborn & Abbott, 1994; Webb, 1993; Webb, 1994). Η επίτευξη των στόχων αυτών λοιπόν με τη βοήθεια των προαναφερθεισών επιμορφωτικών δράσεων οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης και ικανοποίησης από την εργασία (E15, σελ. 480-481) (Banerjee, Stearns, Moller & Mickelson, 2017), μία ικανοποίηση που με τη σειρά της κινητοποιεί μία συνεχή προσπάθεια για περαιτέρω επιμόρφωση ούτως ώστε να συνεχίσουν να απαντώνται οι προαναφερθείσες προσδοκίες (E29, σελ. 410 & E25, σελ. 433) (Peršēvica, 2011; Hackman & Oldham, 1975; Hackman, 1980; Μαρκάκη, 2008;). Η επιθυμία για συνεχή βελτίωση του διδακτικού έργου φαίνεται λοιπόν να πηγάζει αλλά και να τροφοδοτεί την ικανοποίηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές του και την εργασία του συνολικά. Αν οι επιμορφώσεις ανταποκρίνονται στις ανάγκες του εκπαιδευτικού για συνεχή βελτίωση τότε μπορούν πράγματι να συμβάλλουν καθοριστικά σε αυξημένα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης.

Υπάρχουν επίσης εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι καθαυτό το σκέλος της εργασίας τους το οποίο έχει να κάνει με την επιμόρφωση, τους δημιουργεί έντονα αισθήματα ικανοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναγνωρίζουν πράγματι τις ίδιες τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, με τις γνώσεις, την περαιτέρω επιστημονική κατάρτιση και ως εκ τούτου και την αίσθηση πληρότητας που αυτές τους προσφέρουν, ως παράγοντα ικανοποίησης από την εργασία τους (E8, σελ. 505) (Staple, Hulland & Higgins, 1999; Girvan et al., 2016; Griffin et al., 2017; Jahangir, Saheen & Kazmi, 2012).

Αυτές καθαυτές οι επιμορφωτικές δραστηριότητες που συμβάλλουν στην περαιτέρω επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης τους από την εργασία τους. Επιπλέον τα ποικίλα αυτά οφέλη που δύναται να αποκομίσει ο εκπαιδευτικός από τις επιμορφώσεις στις οποίες συμμετέχει αποτελούν από μόνα τους κίνητρο για περαιτέρω συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Συνεπώς η ικανοποίηση από τα

επιμορφωτικά προγράμματα ενεργοποιεί μία δίψα για ολοένα και συχνότερη συμμετοχή σε τέτοιου είδους δράσεις. Εντοπίζεται στο σημείο αυτό λοιπόν ένας **αυτοτροφοδοτικός μηχανισμός ικανοποίησης (autofeed satisfaction mechanism)**, όπως θα μπορούσε να κληθεί, στα πλαίσια της διαδικασίας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η σχέση αυτή οδηγεί τους ήδη ικανοποιημένους από τις επιμορφωτικές δράσεις στις οποίες έχουν συμμετάσχει, εκπαιδευτικούς στην περαιτέρω συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Την αναδεικνυόμενη **σχέση ανάμεσα στην ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί και την εργασιακή τους ικανοποίηση** έρχονται να επιβεβαιώσουν οι εκπαιδευτικοί εκείνοι οι οποίοι υποδεικνύουν την ελλιπή τους ποιοτικά επιμόρφωση ως παράγοντα δυσαρέσκειας από την εργασία τους (E31, σελ. 506).

Η προαναφερθείσα αυτοτροφοδοτική σχέση αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έρχεται να επιβεβαιωθεί από τους εκπαιδευτικούς εκείνους οι οποίοι επισημαίνουν τη μειωμένη τους διάθεση να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες λόγω της μη ικανοποίησής τους από τις ανεπαρκέστατες, κατά τη γνώμη τους (Νάσαινας, 2010; Πατούνα κ.α., 2005; Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Φώκιαλη & Ράπτης, 2008; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.α., 2007; Υφαντή & Καραντζής, 2007; Βεργίδης κ.α., 2010α, 2010β; Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003), ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις στις οποίες έχουν συμμετάσχει κατά το παρελθόν (E7, σελ. 506).

Η πτυχή αυτή της προαναφερθείσας σχέσης συνοψίζεται στον όρο *epimorphosis trauma* τον οποίο έχουμε εισαγάγει στα πλαίσια της παρούσας μελέτης.

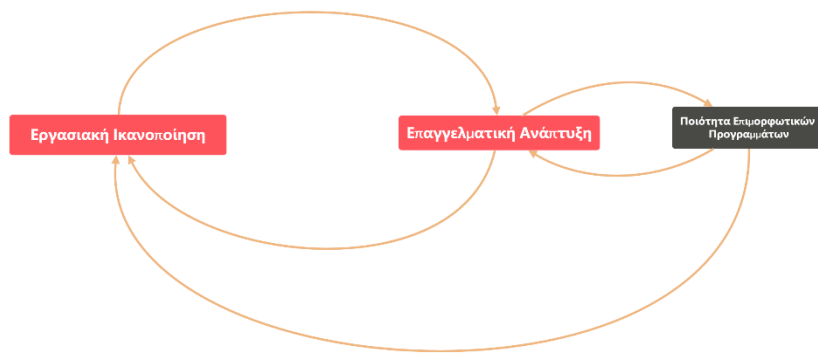
Η κρίσιμης σημασίας κυκλική σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους ικανοποίηση έρχεται να επιβεβαιωθεί από εκείνους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αφενός επισημαίνουν ότι η δυσαρέσκειά τους από ορισμένους τομείς της εργασίας τους επηρεάζει αρνητικά την όρεξή τους για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις και αφετέρου υπογραμμίζουν ότι η ανεπάρκεια των, ενδοϋπηρεσιακών κυρίως, επιμορφώσεων και η αδυναμία τους να τους βοηθήσουν σε πρακτικά ζητήματα στα πλαίσια του διδακτικού τους έργου έχει οδηγήσει σε μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία τους (E7, σελ. 507).

Ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί που δε φαίνεται να πιστεύουν στη δύναμη των επιμορφώσεων και στο σημαντικό αντίκτυπο που αυτές έχουν στο διδακτικό έργο και όχι μόνο, αντίκτυπος που όμως επισημαίνεται από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.

Οι παραπάνω σχέσεις ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους ικανοποίηση συνοψίζονται στην παρακάτω εικόνα (εικόνα 4).

Παρατηρούμε αφενός την κυκλική σχέση ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη και αφετέρου την ανατροφοδοτική σχέση ανάμεσα στην ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων και την εργασιακή ικανοποίηση. Ασφαλώς ο επιμορφωτικός σχεδιασμός διαμορφώνει την ποιότητα των προσφερόμενων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων ενώ και η ποιότητα αυτή καθυπέρχει επιδρά τόσο στον αντίκτυπο των δράσεων και των διαδικασιών που αναπτύσσονται στα πλαίσια της επαγγελματικής ανάπτυξης όσο και στην εικόνα που έχουν για αυτή οι εκπαιδευτικοί που

συμμετέχουν στις σχετικές με αυτή δράσεις αλλά και στην επιθυμία τους για περαιτέρω συμμετοχή σε αυτές.



Εικόνα 4

Z. ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΤΡΙΓΩΝΟΠΟΙΗΣΗ

Στην τελευταία αυτή ενότητα της παρούσας διατριβής θα παρουσιαστούν ορισμένα κρίσιμης σημασίας συμπεράσματα τα οποία επιβεβαιώθηκαν από αμφότερες τις ερευνητικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσιά της και τα οποία συγκεντρώνουν ως εκ τούτου αυξημένα επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Κι αυτό διότι αποτελούν ακριβώς τα σημεία σύγκλισης δύο εκ διαμέτρου αντίθετης φύσης και φιλοσοφίας μεθοδολογιών έρευνας. Τα συγκεκριμένα συμπεράσματα αποτελούν την επικύρωση της επίτευξης της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης, η οποία αποτέλεσε σταθερό στόχο της όλης ερευνητικής προσπάθειας, για τις ανάγκες του οποίου άλλωστε χρησιμοποιήθηκε σε πρώτη φάση αυτή η μικτή ερευνητική προσέγγιση που περιελάμβανε τις δύο προαναφερθείσες εντελώς διαφορετικές μεθοδολογίες. Το εκπληκτικότερο όλων είναι ότι η εν λόγω τριγωνοποίηση επετεύχθη σε κάθε ερευνητικό άξονα, τόσο ως προς όλα τα βασικά όσο και ως προς ορισμένα επιμέρους ευρήματα, με τα τελευταία να συγκεντρώνουν μάλιστα ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τη στιγμή που αναδεικνύουν πτυχές των υπό μελέτη φαινομένων οι οποίες όχι απλώς δεν είχαν ληφθεί υπόψη στον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας αλλά απουσιάζουν τις περισσότερες φορές εντελώς και από τη σχετική βιβλιογραφία. Επιπλέον ως προς τα συμπεράσματα στα οποία αμφότερες οι προσεγγίσεις συμφώνησαν, παρουσιάζονται, κατά περίπτωση, επιπρόσθετες πτυχές των υπό διερεύνηση φαινομένων που αναδείχτηκαν είτε από την ποιοτική είτε από την ποσοτική μελέτη, προκειμένου να σχηματιστεί για αυτά μια πληρέστερη και σαφώς πιο ενδελεχής εικόνα. Γι' αυτό και σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να παραβλέπεται το σύνολο των συμπερασμάτων κάθε προσέγγισης ξεχωριστά, τα οποία αποτελούν ουσιαστικά τον πλούτο της παρούσας εργασίας και τα οποία εμβάθυναν τα μάλα, ανάλογα με την εκάστοτε προσέγγιση, σε συγκεκριμένα στοιχεία των υπό διερεύνηση φαινομένων επιτρέποντάς μας να τα χαρτογραφήσουμε σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό.

1. Επαγγελματική Ανάπτυξη

1.1. Μορφές Δραστηριοτήτων

Αμφότερες οι ερευνητικές προσεγγίσεις της παρούσας διατριβής, ποσοτική και ποιοτική, συνέκλιναν στο ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει σε κάποια μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης στη διάρκεια των τριών τελευταίων ετών. Είναι πράγματι ελάχιστοι εκείνοι που επισημαίνουν ότι δεν έχουν συμμετάσχει σε κανένα επιμορφωτικό πρόγραμμα στο διάστημα αυτό (σελ. 508 & 572). Απόλυτη σχεδόν σύγκλιση μεταξύ των προσεγγίσεων παρατηρήθηκε και ως προς τη μορφή των επιμορφωτικών προγραμμάτων που φαίνεται να επιλέγονται συχνότερα από τους εκπαιδευτικούς. Πράγματι, μεγαλύτερη και στις δύο περιπτώσεις φάνηκε να είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης (σελ. 508 & 572). Άλλωστε τα προγράμματα αυτά είναι, τύποις τουλάχιστον, υποχρεωτικού χαρακτήρα και δεν δύνανται οι εκπαιδευτικοί να απουσιάζουν δίχως να συντρέχει κάποιος σοβαρός λόγος. Δεύτερα σε συχνότητα συμμετοχής έρχονται τα εκπαιδευτικά συνέδρια και σεμινάρια (σελ. 509 & 572), προγράμματα τα οποία αν και δεν προσφέρονται πάντοτε δωρεάν, εντούτοις θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως η αποδοτικότερη, κατά περίπτωση και τουλάχιστον ανάμεσα στις πιο συνηθισμένες μορφές επιμόρφωσης, δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης. Τέτοιου είδους προγράμματα δύνανται να τους εξοπλίσουν με σημαντικά εφόδια, τα οποία με τη σειρά τους θα τους επιτρέψουν να βελτιωθούν στη διδακτική πράξη. Η βελτίωση αυτή οδηγεί σε

καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, κάτι που χαρίζει ικανοποίηση στον εκπαιδευτικό τόσο από τον εαυτό του όσο και από τους μαθητές του, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της προσωπικής του επίτευξης και την αποφυγή συμπτωμάτων συναισθηματικής εξουθένωσης (σελ. 572-573).

Κάτι το οποίο εντυπωσιάζει και στις δύο περιπτώσεις είναι τα υψηλά ποσοστά συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες ενίσχυσης προσόντων (σελ. 510 & 573), δηλαδή σε δραστηριότητες που στοχεύουν είτε στην απόκτηση κάποιου τίτλου σπουδών, όπως είναι για παράδειγμα ένα μεταπτυχιακό, ένα δεύτερο πτυχίο, ένα διδακτορικό, είτε στην απόκτηση κάποιου πιστοποιητικού δεξιοτήτων, όπως είναι για παράδειγμα τα πιστοποιητικά ΤΠΕ και αυτά των ξένων γλωσσών. Μια μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν τη συμμετοχή τους σε έστω κι ένα τέτοιο πρόγραμμα στη διάρκεια των τριών τελευταίων ετών. Παραδοσιακά, τα προγράμματα αυτά θεωρούνται στα πλαίσια της ελληνικής εκπαιδευτικής κουλτούρας ως τα πλέον προσοδοφόρα στο επίπεδο της οικοδόμησης ενός στιβαρού επιστημονικού υποβάθρου, το οποίο βοηθά τον εκπαιδευτικό να εξελιχθεί και ως επιστήμονας αλλά και ως διδάσκων εντός της τάξης (σελ. 510 & 573).

Και οι δύο προσεγγίσεις συγκλίνουν στο ότι οι εκπαιδευτικοί εκτός από τις δραστηριότητες εκείνες που ενισχύουν το επιστημονικό τους υπόβαθρο, προσφέροντάς τους στιβαρές γνώσεις πεδίου, επιζητούν και επιμορφώσεις που εμπεριέχουν το στοιχείο της βιωματικότητας καθώς και σαφείς πρακτικές κατευθύνσεις αναφορικά με τη διδασκαλία (σελ. 511 & 573-574). Τέτοιες δράσεις ενέχουν πρακτική αξία για την καθημερινή σχολική πράξη, συμβάλλοντας καθοριστικά στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και στην επίτευξη, ως εκ τούτου, ακόμα καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Γι' αυτό και στις δύο περιπτώσεις επιβεβαιώνεται μία αυξημένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που περιλαμβάνουν ατομική ή και συνεργατική έρευνα σε ζητήματα της σχολικής καθημερινότητας που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους ίδιους (σελ. 573). Μια μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι έχουν συμμετάσχει σε τέτοιες δραστηριότητες στη διάρκεια των τριών τελευταίων ετών, δραστηριότητες που είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας μεταξύ τους, και ως εκ τούτου για την καλλιέργεια ενός καλύτερου κλίματος στο σύλλογο των διδασκόντων (σελ. 573).

Σε σχετικά χαμηλότερα αλλά άξια προσοχής επίπεδα κινείται και στις δύο περιπτώσεις η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μία ακόμα λιγότερο συνηθισμένη δραστηριότητα επαγγελματικής ανάπτυξης: πρόκειται για τα δίκτυα εκπαιδευτικών που είναι δομημένα ειδικά για συζήτηση και συνεργασία πάνω σε ζητήματα που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και σχετίζονται με την καθημερινή διδακτική πράξη (σελ. 512 & 573). Στα ίδια περίπου επίπεδα, κυμαίνεται και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης (σελ. 509 & 574), δηλαδή σε δραστηριότητες που οργανώνονται ενδοϋπηρεσιακά χωρίς όμως να έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα, αλλά και η συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου (σελ. 511 & 574). Τη μικρότερη συμμετοχή από τις διάφορες μορφές δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης παρουσιάζουν οι επισκέψεις παρατήρησης των εκπαιδευτικών σε άλλες σχολικές μονάδες (σελ. 512 & 574), μια μορφή επιμόρφωσης η οποία δεν είναι θεσμοθετημένη στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Προβλέπεται μόνο στα πλαίσια άλλων προγραμμάτων επιμόρφωσης, σε περιορισμένο σε κάθε περίπτωση βαθμό. Εμφανίζει δε πλείστες δυσκολίες λόγω, μεταξύ άλλων, της περιορισμένης διασύνδεσης των σχολείων σε επίπεδο συνεργασίας και επικοινωνίας (σελ. 574).

Αναδεικνύεται στα πλαίσια και των δύο ερευνητικών προσεγγίσεων ότι η προώθηση τέτοιων δράσεων μέσα από τη στέγασή τους κάτω από ένα θεσμικό πλαίσιο θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα καθώς πρόκειται για κατεξοχήν δράσεις βιωματικού χαρακτήρα οι οποίες μπορούν άμεσα να γνωρίσουν στους εκπαιδευτικούς καλές πρακτικές διδασκαλίας καθώς και να τους μεταδώσουν την κρίσιμης σημασίας πρακτική περί της εκπαιδευτικής διαδικασίας γνώση των εμπειροτέρων εκπαιδευτικών. Η εμπειρία αυτή ειδικά στα πρώτα βήματα του εκπαιδευτικού μπορεί να αποδειχθεί καθοριστικής σημασίας για τη διαχείριση δύσκολων διδακτικών περιστάσεων τις οποίες ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά μένοντας αποκλειστικά και μόνο στη γνώση που αποκόμισε από τις αρχικές του σπουδές (σελ. 512 & 574). Η μη αποτελεσματική διαχείριση τέτοιων διδακτικών περιστάσεων οδηγεί σε αυξημένα επίπεδα άγχους και πίεσης και ως εκ τούτου σε έναν αυξημένο κίνδυνο εργασιακής εξουθένωσης. Τέτοιου είδους δράσεις υπό το προηγούμενο πρίσμα αποκτούν τη διάσταση μέντορινγκ ενώ σε κάθε περίπτωση προωθούν μία συνεργατική κουλτούρα ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με κοινά ενδιαφέροντα και κοινούς προβληματισμούς· όπως κι αν έχει συμβάλλουν στην καλλιέργεια των αναστοχαστικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και τελικά στη βελτίωση του παρεχόμενου έργου (σελ. 573-574).

1.2. Εμπόδια Επιμόρφωσης

Όσον αφορά τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, οι δύο προσεγγίσεις της παρούσας μελέτης συνέκλιναν σχεδόν σε απόλυτο βαθμό, εύρημα εντυπωσιακό, τόσο ως προς τη φύση τους και το βαθμό δυσκολίας που θέτουν στην όποια επιμορφωτική απόπειρα των εκπαιδευτικών όσο και ως προς τη μεταξύ τους αλληλοσυσχέτιση.

Πράγματι, ως το σημαντικότερο εμπόδιο επιμόρφωσης αναδεικνύονται και στις δύο περιπτώσεις οι οικογενειακές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών (σελ. 516 & 614). Το γεγονός αυτό, που είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον στην ελληνική περίπτωση, καθώς τη διαφοροποιεί από το μέσο όρο των χωρών του TALIS 2013, ερμηνεύεται από τους ισχυρούς οικογενειακούς δεσμούς που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και την υψηλή θέση που ο θεσμός αυτός κατέχει στα πλαίσια της ελληνικής κοινωνίας. Σχεδόν εξίσου σημαντικό είναι το εμπόδιο του ωραρίου εργασίας το οποίο συχνά συγκρούεται με το ωράριο των επιμορφώσεων μη δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στις δράσεις που επιθυμούν στο βαθμό που θα ήθελαν (σελ. 516 & 614). Εκείνοι μάλιστα που εκφράζουν την άποψη ότι η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες δυσχεραίνεται λόγω της σύγκρουσης του ωραρίου των δραστηριοτήτων αυτών με το ωράριο εργασίας τους, τείνουν να θεωρούν επίσης ότι η συμμετοχή τους αυτή αναστέλλεται και λόγω των οικογενειακών τους υποχρεώσεων. Πρόκειται στην ουσία για αυτή καθαυτή την έλλειψη χρόνου που εμποδίζει τη συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες, είτε λόγω σύγκρουσης των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων με το ωράριο εργασίας των εκπαιδευτικών, είτε λόγω του χρόνου που απαιτούν οι υποχρεώσεις που απορρέουν από την οικογένεια (σελ. 517 & 614).

Τρίτος κατά σειρά έντασης παράγοντας που δυσχεραίνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα είναι το υψηλό κόστος που ορισμένες φορές κάποια από τα προγράμματα αυτά συνεπάγονται (σελ. 516 & 614).

Η έλλειψη προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης συναφών με το αντικείμενο των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό εμπόδιο επιμόρφωσης, με εξαίρεση ελάχιστες περιπτώσεις που αφορούν πολύ ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους (σελ. 516 &

579)· το ζήτημα έγκειται περισσότερο σε αυτό καθαυτό το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων και στην ενδεχόμενη συμβολή τους στο διδακτικό έργο (σελ. 518 & 614-615). Επιπρόσθετα, για ορισμένες ειδικότητες περισσότερο «σπάνιες», δε διατίθενται καν, ενδοϋπηρεσιακά, συναφείς με το αντικείμενό τους επιμορφωτικές δράσεις, πέρα από κάποια εισαγωγική ίσως επιμόρφωση, κάτι που εγείρει προβληματισμό καθότι με τον τρόπο αυτό η πολιτεία αφήνει δίχως καθοδήγηση στη διδακτική πράξη μια μερίδα εκπαιδευτικών των οποίων ο ρόλος είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων των μαθητών (σελ. 523-524).

Κάτι που όμως αναδείχθηκε και από τις δύο προσεγγίσεις της μελέτης και αναπτύχθηκε σε βάθος στα πλαίσια του ποιοτικού της σκέλους είναι η απουσία ουσιαστικών σε προσφορά επιμορφωτικών προγραμμάτων σε ενδοϋπηρεσιακό επίπεδο (σελ. 518 & 614-615). Πέρα δηλαδή από το ότι σε ορισμένες λίγες περιπτώσεις αυτά απουσιάζουν παντελώς, ακόμα και όταν προσφέρονται, τις περισσότερες φορές δε συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών καθώς δεν συμβάλλουν ιδιαίτερα στη βελτίωση της διδακτικής τους πρακτικής ούτε και στο εμπλουτισμό του επιστημονικού τους υποβάθρου καθώς τίθουν ζητήματα τετριμμένα που βρίσκονται μακριά από τα ενδιαφέροντά τους και τα πραγματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη σχολική πράξη (σελ. 579-580). Η διαμορφούμενη κατάσταση έχει ως αποτέλεσμα το μειωμένο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τις εν λόγω επιμορφώσεις αλλά και κάτι ακόμα που κρούει τον κώδωνα του κινδύνου στους σχεδιαστές της επιμορφωτικής πολιτικής· η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τέτοιες «φτωχές» προσφορές επιμορφωτικές δράσεις επιδρά αρνητικά στην εικόνα που έχουν για την έννοια της επιμόρφωσης και στην διάθεσή τους να συνεχίζουν να συμμετέχουν ακόμα και σε ουσιαστικής προσφοράς προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (σελ. 518 & 581). Πρόκειται για τον όρο *epimorphosis trauma* που εισήχθη στα πλαίσια της παρούσας διατριβής και ο οποίος περιγράφει ακριβώς την επίδραση των ανεπαρκών επιμορφώσεων των εκπαιδευτικών, συνήθως σε ενδοϋπηρεσιακό πλαίσιο, στην διάθεσή τους να εμπλέκονται σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι αρνητικές επιμορφωτικές εμπειρίες φαίνεται έτσι να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιμορφωτική πορεία ενός εκπαιδευτικού (σελ. 581).

Και οι δύο προσεγγίσεις καταδεικνύουν λοιπόν ότι οι αρμόδιοι φορείς πρέπει να φροντίζουν για την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών μέσω της παροχής κατάλληλου περιεχομένου προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία να καλύπτουν ένα όσο το δυνατόν πιο ευρύ φάσμα επιστημονικών ενδιαφερόντων έτσι ώστε να εξυπηρετείται ο μεγαλύτερος δυνατός αριθμός ειδικοτήτων που απασχολούνται στην εκπαίδευση (σελ. 517-518 & 579).

Διαφορετικά, όταν οι εκπαιδευτικοί δε βρίσκουν απαντήσεις στα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα μέσα από τις διάφορες επιμορφωτικές δραστηριότητες ενδέχεται να χάσουν το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή σε τέτοιου είδους δράσεις (σελ. 581), γεγονός που δύναται να οδηγήσει σε τελμα τη μακροπροθεμια διαδικασία εξέλιξής τους σε αναστοχαζόμενους επαγγελματίες. Μια τέτοια κατάσταση αναμένεται να έχει ποικίλες αρνητικές επιπτώσεις τόσο για τις επιδόσεις των μαθητών και τα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και για την γενικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση της εκπαίδευσης (σελ. 518 & σελ. 581). Πρέπει να αποφευχθεί ο κίνδυνος να στραφούν οι εκπαιδευτικοί από την αναζήτηση των βέλτιστων στρατηγικών και πρακτικών διδασκαλίας, από την αναζήτηση επιστημονικών και εκπαιδευτικών καινοτομιών, στην απλή επιτέλεση του διδακτικού τους έργου χωρίς μια αυξημένη διδακτική επίγνωση. Η διδακτική επίγνωση είναι αυτή που εγγυάται εξαιρετικά

διδασκτικά-μαθησιακά αποτελέσματα, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο σκέλος της βιβλιογραφικής επισκόπησης.

Αμφότερες οι προσεγγίσεις συνιστούν ότι όταν κατάλληλου περιεχομένου δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς, τότε συχνά δημιουργείται σ' αυτούς ένα έντονο ενδιαφέρον, μία δίψα για περαιτέρω συμμετοχή σε συναφείς δραστηριότητες, διαδικασία που οδηγεί τον εκπαιδευτικό και ασφαλώς την εκπαιδευτική διαδικασία σε μία συνεχή βελτίωση με ό,τι αυτό συνεπάγεται (σελ. 514, 517-518 & 646).

Λίγες είναι οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που δείχνουν να μην ενδιαφέρονται γενικότερα και ανεξάρτητα από τις προαναφερθείσες παραμέτρους για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις (σελ. 517, 608, 610 & 613), με την ποιοτική μελέτη να καταδεικνύει ότι το γεγονός αυτό ενδεχομένως να οφείλεται είτε σε προχωρημένα στάδια εργασιακής εξουθένωσης, είτε στην προσέγγιση του εκπαιδευτικού στο φάσμα της συνταξιοδότησης (σελ. 608, 610 & 613) είτε τέλος σε μια αίσθηση πληρότητας που ο ίδιος μπορεί να νιώθει αναφορικά με ορισμένες πτυχές του διδακτικού έργου τις οποίες και αντικρίζει ως τις σημαντικότερες (σελ. 613-614).

Και στις δύο προσεγγίσεις επιβεβαιώνεται η σχέση ανάμεσα στη σύγκρουση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων με το ωράριο εργασίας ως ανασταλτικού παράγοντα συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους δράσεις και στο υψηλό κόστος των δραστηριοτήτων αυτών (σελ. 517 & 615). Επιπλέον φαίνεται ότι η συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που αυτές εξελίσσονται σε βάθος χρόνου, τείνει να εντείνει την αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι η σύγκρουση με το ωράριο εργασίας δυσχεραίνει τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες (σελ. 520).

Στα πλαίσια της ποιοτικής μελέτης αναδείχθηκαν και άλλοι τέτοιοι ανασταλτικοί παράγοντες για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης που δεν είχαν ληφθεί υπόψη στα πλαίσια του ποσοτικού της σκέλους. Ένας τέτοιος παράγοντας είναι ο τόπος διεξαγωγής των επιμορφώσεων (σελ. 615). Η απόσταση του τόπου αυτού από τον τόπο εργασίας των εκπαιδευτικών, ο οποίος επίσης μπορεί να απέχει αρκετά από τον τόπο μόνιμης διαμονής τους, περιορίζει σημαντικά τη δυνατότητα μιας μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε τέτοιες δράσεις.

Ένας ακόμα παράγοντας είναι η μη χορήγηση εκπαιδευτικών αδειών και η έλλειψη σχετικών παροχών από την εργοδοσία, γεγονός που δυσχεραίνει έτι περισσότερο την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν συστηματικά (σελ. 615). Σε ελάχιστες περιπτώσεις παρατηρείται και μια μη στήριξη των εκπαιδευτικών εκ μέρους της σχολικής ηγεσίας για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δράσεις. Αρκετοί εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ότι υπάρχουν επιμορφώσεις οι οποίες να μην εμφανίζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ωστόσο ενέχουν περιορισμό ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων από την κάθε σχολική μονάδα (σελ. 615).

1.3. Συνολική Επιμόρφωση

Αναφορικά με τα ζητήματα της συνολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, των αρχικών τους σπουδών καθώς και των επιμορφωτικών τους αναγκών, κάθε μία εκ των δύο ερευνητικών προσεγγίσεων εστίασε σε διαφορετική κατεύθυνση. Πράγματι, αφενός η ποσοτική προσέγγιση στόχευσε στη διερεύνηση της συμβολής της συνολικής επιμόρφωσης και των αρχικών σπουδών των εκπαιδευτικών σε διάφορους τομείς του διδακτικού έργου, σε μία προσπάθεια να καλυφθούν όλες οι ενδεχόμενες πτυχές του, καθώς και της ανάγκης των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε κάθε έναν από τους τομείς αυτούς. Σε αντίθεση με αυτήν την οριζόντια

διερεύνηση, η ποιοτική προσέγγιση στόχευσε στην κατακόρυφη διερεύνηση συγκεκριμένων πτυχών του διδακτικού έργου που σταχυολογήθηκαν από τον ερευνητή ως ιδιαίτερου ενδιαφέροντος λόγω πολλών παραμέτρων τους (ευρύτητα, σημαντικότητα στη διδακτική πράξη, εύρος του αντικτύπου σε διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής, σύνδεση με εργασιακή ικανοποίηση και εξουθένωση) φτάνοντας τη σχετική συζήτηση σε μεγάλο βάθος και δίνοντας έτσι τροφή για αναστοχασμό στα ευρήματα και για μια διαφορετικού προσανατολισμού συμπερασματολογία. Ωστόσο σε κάθε περίπτωση οι δύο προσεγγίσεις συνέκλιναν σε ορισμένα θεμελιώδη ζητήματα, δίνοντας εντούτοις κάθε μία ξεχωριστά μια διαφορετική προοπτική στα συγκλίνοντα ευρήματα.

Τόσο η ποιοτική όσο και η ποσοτική προσέγγιση της παρούσας έρευνας συνέκλιναν στο ότι όσον αφορά τη συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δηλαδή το σύνολο των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες έχουν συμμετάσχει σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, μία μεγάλη μερίδα τους επισημαίνουν την ιδιαίτερα σημαντική συμβολή της στο εξοπλισμό τους με διδακτικά εφόδια, νέες στρατηγικές και πρακτικές διδασκαλίας, που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών και βελτιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία (σελ. 525 & 574). Σκιαγραφείται στην ουσία, σε γενικές γραμμές, μία αίσθηση ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το σκέλος αυτό της εργασίας τους.

Σε αμφότερες τις περιπτώσεις φάνηκε ότι ανάμεσα στις ειδικότερες πτυχές του διδακτικού έργου οι νέες τεχνολογίες και η αξιοποίησή τους στη σχολική τάξη αλλά και η γνώση αυτού καθαυτού του επιστημονικού αντικειμένου αποτέλεσαν τα πεδία εκείνα στα οποία η συνολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είχε τη μεγαλύτερη συμβολή (σελ. 525 & 582-589). Αναφορικά με τη γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, μολονότι και οι δύο προσεγγίσεις κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν στην πλειοψηφία των περιπτώσεων ως ιδιαίτερα σημαντικές τις γνώσεις που έχουν αποκομίσει στο συγκεκριμένο πεδίο (σελ. 525 & 589-590), εντούτοις σύμφωνα με την ποιοτική μελέτη δε θεωρούν ότι αυτές επαρκούν για την αποτελεσματική εφαρμογή των εν λόγω καινοτομιών στη διδακτική πράξη, κάτι που αποδίδεται μεταξύ άλλων και στην προαναφερθείσα ανεπάρκεια των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφώσεων (σελ. 591-593).

Φαίνεται λοιπόν ότι το σύνολο των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων έχουν καταφέρει να βοηθήσουν αξιόλογα τους εκπαιδευτικούς στο να αγγίζουν τις εξελίξεις της τεχνολογίας, της διδακτικής και του ειδικότερου κάθε φορά επιστημονικού τους αντικειμένου φέρνοντάς τους σε επαφή με νέα ευρήματα, διδακτικές και άλλες καινοτομίες, που αποτελούν κρίσιμης σημασίας εφόδια τα οποία τους δίνουν τη δυνατότητα, αν αξιοποιηθούν με τον κατάλληλο τρόπο, να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και να επιτύχουν εξαιρετικά μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές τους, κινούμενοι ταυτόχρονα προς το πρότυπο του αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν επαναπαύεται αλλά προσπαθεί συνεχώς να βρίσκεται στο επίκεντρο των εξελίξεων αξιοποιώντας τις προς όφελος της διδακτικής πράξης. Ο κατάλληλος βέβαια προαναφερθείς τρόπος, όπως ήδη αναφέρθηκε, δεν προσφέρεται πάντοτε ειδικά όταν πρόκειται για επιμορφώσεις που προσφέρονται ενδοϋπηρεσιακά.

Οι δύο προσεγγίσεις συγκλίνουν επίσης στη σημαντική συμβολή που φαίνεται να έχει το σύνολο των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στις οποίες έχουν συμμετάσχει οι εκπαιδευτικοί στον περαιτέρω εμπλουτισμό του παιδαγωγικού τους υποβάθρου καθώς και των γνώσεών τους στο πεδίο της ψυχολογίας (σελ. 525-526 & 593). Οι γνώσεις ψυχολογίας δύνανται να συμβάλλουν τα μάλα στην καλλιέργεια μιας διδακτικής ευελιξίας του εκπαιδευτικού καθώς

και στην καλύτερη διαχείριση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, εντός ή εκτός σχολικής μονάδας, τα οποία επηρεάζουν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο την πρόοδό τους. Η συμβολή της συνολικής επιμόρφωσης στην καλύτερη αυτή διαχείριση των προβλημάτων των μαθητών επιβεβαιώνεται και από τις δύο προσεγγίσεις (σελ. 525-526 & 593). Σύγκλιση φαίνεται να υπάρχει και στο επίπεδο της συμβολής της συνολικής επιμόρφωσης στη γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών. Η καλλιέργεια της συνεργασίας και της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, τους κηδεμόνες, τους συναδέλφους, τους σχολικούς συμβούλους, τους διευθυντές και τους κοινωνικούς φορείς που έχουν άμεση σύνδεση με τη σχολική μονάδα είναι ένα ακόμα σημείο στο οποίο φαίνεται να επισημαίνεται από αμφότερες τις προσεγγίσεις η αξιολόγηση συμβολή των διαφόρων επιμορφωτικών προγραμμάτων (σελ. 526, 577, 583-584, 585-586, 589, 590, 593 & 641).

Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους έχει εξοπλίσει με πρακτικές τέτοιες που τους επιτρέπουν να καλλιεργούν τις προσωπικές τους επικοινωνιακές δεξιότητες (σελ. 526, 589 & 641). Οι δεξιότητες αυτές με τη σειρά τους συμβάλλουν στην καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργασίας και δημιουργικής συνύπαρξης με τους προαναφερθέντες πρωταγωνιστές της σχολικής ζωής, ένα κλίμα που αν μη τι άλλο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στα μαθησιακά αποτελέσματα όσο και σε αυτή καθαυτή την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού, η οποία επηρεάζει με τρόπο πολυσχιδή το σύνολο της διαδικασίας μάθησης αλλά και της γενικότερης λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Η λειτουργία αυτή επηρεάζεται ευεργετικά και μέσω της, ως ένα βαθμό βέβαια, συμβολής των επιμορφώσεων στην προώθηση, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, μεταρρυθμιστικών προσπαθειών και άλλων καινοτόμων πρωτοβουλιών που αποπειρώνται να αλλάξουν τα εκπαιδευτικά δεδομένα προς μια κατεύθυνση συνεχούς βελτίωσης (σελ. 526 & 589-590). Η ποιοτική προσέγγιση αναδεικνύει ωστόσο και το ότι σε κάποιες περιπτώσεις δεν είναι εύκολη η εμπέδωση ενός τέτοιου κλίματος συνεργασίας (σελ. 584, 586-587 & 593) ούτε και η προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών (σελ. 522-523), οι οποίες συχνά αντικρίζονται υπό ένα πρίσμα σκεπτικισμού (σελ. 592) ενώ υπάρχουν και πιο ακραίες περιπτώσεις όπου, σπανιότερα βέβαια, εκείνοι που προωθούν τέτοιες καινοτομίες στοχοποιούνται από συναδέλφους τους λιγότερο δεκτικούς στην αλλαγή (σελ. 523 & 563).

Από την άλλη πλευρά και οι δύο προσεγγίσεις επισημαίνουν την αδυναμία των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης να συμβάλλουν στο επίπεδο της διαχείρισης κρίσεων στη σχολική μονάδα καθώς και της διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης (σελ. 527 & σελ. 593-594). Ελλιπής είναι δε και η προσφορά των επιμορφώσεων σε ζητήματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας (σελ. 527). Η ποιοτική προσέγγιση αναδεικνύει τις τρομακτικές ελλείψεις της συνολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την καθοδήγησή τους σε ζητήματα στήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές διαταραχές και ειδικές δεξιότητες (σελ. 594). Ενώ φαίνεται η ποσοτική προσέγγιση να αποκλίνει από αυτήν την πραγματικότητα (σελ. 525) εντούτοις το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται στη συνέχεια κατά τη σκιαγράφηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (σελ. 537). Σπάνιες είναι οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που έχουν βοηθηθεί στο συγκεκριμένο αντικείμενο, με την ποιοτική προσέγγιση να αναδεικνύει ότι πρόκειται είτε για εκείνους που επιδιώκουν συστηματικά την επιμόρφωσή τους σχετικά με ζητήματα ειδικής αγωγής (σελ. 593) είτε για εκείνους που είναι οι ίδιοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, οπότε και η επιμόρφωση στα ζητήματα αυτά ισοδυναμεί με επιμόρφωση στο επιστημονικό αντικείμενο (σελ. 606-607).

Άλλο ένα σημείο το οποίο αναδεικνύεται από την ποιοτική προσέγγιση και το οποίο δεν είχε ληφθεί υπόψη στα πλαίσια του ποσοτικού σκέλους της παρούσας μελέτης είναι η αδυναμία

των επιμορφωτικών προγραμμάτων να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στο ζήτημα της προσέγγισης και κατάλληλης αξιοποίησης των σχολικών εγχειρίδιων (σελ. 594).

Και οι δύο προσεγγίσεις συγκλίνουν στο ότι όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους έχει βοηθήσει σημαντικά σε κάποια συγκεκριμένη πτυχή του διδακτικού τους έργου τείνουν να αντλούν από την επιμόρφωση αυτή στοιχεία τα οποία αξιοποιούν βελτιώνοντάς το και ως προς άλλες πτυχές του, όπου αυτό είναι δυνατόν (σελ. 529 & 590). Η σύνδεση αυτή εμφανίζεται συνήθως εντονότερη ανάμεσα σε πτυχές του διδακτικού έργου που εμφανίζουν μεταξύ τους μία θεματική συνάφεια, οπότε και επιμορφώσεις που συμβάλλουν θετικά στο διδακτικό έργο ως προς κάποια από αυτές τις πτυχές τείνουν να συμβάλλουν και στις υπόλοιπες συναφείς με αυτήν που ανήκουν θα λέγαμε στην ίδια θεματική συστάδα (content-based cluster). Επιπλέον, όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η συνολική τους επιμόρφωση έχει συμβάλει σημαντικά στο διδακτικό τους έργο συνολικά τότε συνήθως διατείνονται θετικά απέναντι στην προσφορά της και στις περισσότερες από τις διάφορες επιμέρους πτυχές του διδακτικού έργου (σελ. 529 & 576-577) καθώς, με την ίδια φιλοσοφία με πριν, αντλώντας από τη συνολική τους επιμόρφωση καλές πρακτικές, στρατηγικές και γενικότερα έναν τρόπο σκέψης διερευνητικό και αναστοχαστικό μπορούν να αξιοποιήσουν τα όσα αποκόμισαν βελτιώνοντας τη διδασκαλία τους ως προς τις διάφορες αυτές πτυχές της σχολικής πράξης.

Αμφότερες οι προσεγγίσεις συμφωνούν στο ότι η συμβολή της συνολικής επιμόρφωσης στη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων συνδέεται με την αντίστοιχη συμβολή της στην αναζήτηση και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών (σελ. 529 & 583).

Συμφωνούν επίσης στο ότι όποιες επιμορφώσεις στοχεύουν στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια του έργου του αναφορικά με τη διαχείριση μαθητών και τάξεων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, φαίνεται να τον εξοπλίζουν με γενικότερες δεξιότητες διαχείρισης και με μία αναστοχαστική σκέψη που του δίνει τη δυνατότητα να βελτιώνεται συνολικότερα στη διαχείριση των ποικίλων προβλημάτων και των διαφόρων διδακτικών περιστάσεων που ανακύπτουν στη καθημερινή σχολική πράξη, εντός και εκτός της τάξης (σελ. 530 & 606-607). Μέσα από τις επιμορφώσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντλούν πρακτικές και γνώσεις σε ποικίλα πεδία, που τους δίνουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μεταξύ άλλων και μέσω της βελτίωσης των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων. Η βελτίωση των σχέσεων αυτών συμβάλλει έτι περισσότερο στην καλύτερη διαχείριση των όποιων προβλημάτων ανακύπτουν στα πλαίσια της σχολικής μονάδας και στην επίτευξη ενός καλύτερου κλίματος συνεργασίας και ομοψυχίας, το οποίο δύναται να κινητοποιήσει μία συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με ό,τι αυτή η βελτίωση συνεπάγεται. Μέσω της ανάπτυξης υγιών σχέσεων ανάμεσα στους, με τον έναν ή με τον άλλο τρόπο, μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών καλλιεργούνται έτι περισσότερο. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω ωστόσο η επίτευξη ενός τέτοιου κλίματος δεν είναι ιδιαίτερα συχνή εντός των διαφόρων σχολικών μονάδων.

Σε κάθε περίπτωση, οι επιμορφώσεις που εστιάζουν στην οικοδόμηση ενός στιβαρού υποβάθρου γνώσεων των εκπαιδευτικών σε γνωστικά αντικείμενα που άπτονται του διδακτικού επαγγέλματος τείνουν να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα πεδίων, καλλιεργώντας ταυτόχρονα τις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών οι οποίοι αλληλεπιδρούν με ορισμένους τουλάχιστον από τους συναδέλφους τους τόσο κατά τη διεξαγωγή των δράσεων αυτών όσο και κατά τη μετάδοση των γνώσεών τους, κατόπιν της ολοκλήρωσης των

δραστηριοτήτων, στο σύλλογό τους, όπου και σε όποιον βαθμό επικρατεί εκεί μια κουλτούρα διάχυσης της επιμόρφωσης. Το εύρημα αυτό αποτελεί ένα ακόμα σημείο σύγκλισης των δύο ερευνητικών προσεγγίσεων (σελ. 530 & 585-586).

1.4. Αρχικές Σπουδές

Τόσο η ποιοτική όσο και η ποσοτική προσέγγιση της παρούσας έρευνας συνέκλιναν στο ότι οι αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών δεν τους αφήνουν συνολικά τόσο ικανοποιημένους, μη έχοντας καλύψει επαρκώς πολλές από τις ανάγκες τους όπως αυτές αναδεικνύονται εν τέλει κατά την άσκηση του διδακτικού επαγγέλματος (σελ. 530 & 594). Παρατηρείται όμως παράλληλα σε πολλές περιπτώσεις η αυξημένη ικανοποίησή τους από το επιστημονικό, ως επί το πλείστον, υπόβαθρο με το οποίο οι σπουδές αυτές τους εξόπλισαν (σελ. 531 & 594).

Πιο συγκεκριμένα ανάμεσα στις διάφορες πτυχές του διδακτικού έργου, εκείνες στις οποίες τόσο η ποιοτική όσο και η ποσοτική προσέγγιση συνέκλιναν στο ότι οι αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών δεν είχαν παρά ελάχιστη συμβολή είναι η διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης, η στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές διαταραχές και ειδικές δεξιότητες, οι νέες τεχνολογίες και η αξιοποίησή τους στην τάξη, η καλλιέργεια δεξιοτήτων που διευκολύνουν την επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή, η διοίκηση της σχολικής μονάδας και τα συναφή με αυτή ζητήματα, καθώς και οι μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών (σελ. 531 & 602).

Η ποσοτική προσέγγιση στο σημείο αυτό ανέδειξε την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, τη διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών καθώς και την υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων ως επιπρόσθετες πτυχές του διδακτικού έργου στις οποίες οι αρχικές σπουδές είχαν επίσης πολύ μικρή συμβολή (σελ. 531). Σε χαμηλά επίπεδα κινείται και η συμβολή των σπουδών αυτών στην καλλιέργεια της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς, τους συναδέλφους, τους σχολικούς συμβούλους, τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας καθώς και τους διάφορους κοινωνικούς φορείς που εμπλέκονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην οικοδόμηση ενός θεωρητικού υποβάθρου αναφορικά με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, στη γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων καθώς και στην αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών (σελ. 531).

Η ποιοτική προσέγγιση από την άλλη φάνηκε να καταδεικνύει έντονες ελλείψεις των αρχικών σπουδών στο επίπεδο της διδακτικής του αντικειμένου (ή αντικειμένων στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας) καθώς και της εκμάθησης ξένων γλωσσών, κάτι που επιζητείται από ορισμένους εκπαιδευτικούς με στόχο τον περαιτέρω εμπλουτισμό του επιστημονικού τους υποβάθρου (σελ. 538). Επισημάνθηκαν επίσης οι ανεπαρκείς γνώσεις παιδαγωγικής και ψυχολογίας, σημείο στο οποίο φαίνεται να αποκλίνουν οι δύο επιμέρους προσεγγίσεις της παρούσας έρευνας (σελ. 531, 599 & 602). Αμφότερες όμως συμφωνούν στη στιβαρότητα του επιστημονικού υποβάθρου με το οποίο εξοπλίζουν οι σπουδές αυτές τους αποφοίτους τους ενόψει των έντονων απαιτήσεων του διδακτικού έργου (σελ. 531 & 597).

Φαίνεται λοιπόν ότι στα πλαίσια των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων στα οποία φοιτούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην οικοδόμηση ενός στιβαρού επιστημονικού υποβάθρου, ενώ παρέχονται κατά περίπτωση, κατά κύριο λόγο στις παιδαγωγικές σχολές, και σημαντικές γνώσεις Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας που άλλωστε στην περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπάγονται στο φάσμα του επιστημονικού τους αντικειμένου (σελ. 531 & 597). Δε φαίνεται όμως οι σπουδές αυτές να

εστιάζουν στον ίδιο βαθμό και στον εξοπλισμό των εκπαιδευτικών με τις πρακτικές και τις δεξιότητες εκείνες που θα τους καθιστούσαν ικανούς να διαχειρίζονται αποτελεσματικά μια τάξη με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως αυτά διαμορφώνονται στο σημερινό συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον της χώρας μας. Το ευμετάβλητο μάλιστα της κοινωνίας, όπως κατέδειξε η ποιοτική προσέγγιση, καθώς και η ραγδαία εξέλιξη της επιστήμης, και ειδικά των επιστημών της αγωγής, τα ευρήματα των οποίων περνούν πιο άμεσα στη διδακτική πράξη θέτοντας ολοένα και περισσότερες προκλήσεις στο έργο των εκπαιδευτικών κυρίως της πρωτοβάθμιας, καθιστά συχνά, ύστερα από κάποιο χρονικό διάστημα, το υπόβαθρο των γνώσεων Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας ως έναν βαθμό ξεπερασμένο, λόγος στον οποίο οφείλεται η προαναφερθείσα απόκλιση ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις επί του συγκεκριμένου ζητήματος (σελ. 598). Ναι μεν δηλαδή αποκτώνται σε ορισμένες περιπτώσεις σημαντικές γνώσεις στα δύο αυτά πεδία, οι γνώσεις αυτές όμως μετά από χρόνια δεν επαρκούν και δεν αφήνουν ως εκ τούτου ικανοποιημένους τους εκπαιδευτικούς.

Παρατηρούνται μάλιστα ορισμένες διαφορές στο επίπεδο των αρχικών σπουδών και της συμβολής τους στις διάφορες πτυχές του διδακτικού έργου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, διαφορές στις οποίες συγκλίνουν αμφότερες οι προσεγγίσεις.

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα πλαίσια των καθηγητικών σχολών από τις οποίες απεφοιτήσαν εμβάθυναν σε πολύ μεγάλο βαθμό στο επιστημονικό τους αντικείμενο με αποτέλεσμα νιώθουν υπερπλήρεις μέσα τις αρχικές τους σπουδές αναφορικά με το πεδίο τους (σελ. 533, 597 & 599). Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί δε λογίζουν ως επιστημονικό τους πεδίο τις ζωτικής σημασίας ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις με τις οποίες μάλιστα δεν εξοπλίστηκαν σχεδόν καθόλου στην πλειοψηφία των περιπτώσεων.

Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών στα παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής και προσχολικής εκπαίδευσης φαίνεται να έρχονται σε πολύ μεγαλύτερη επαφή με τα αντικείμενα της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας, τα οποία άλλωστε αποτελούν για τους ίδιους αναπόσπαστο κομμάτι αυτού καθαυτού του επιστημονικού τους αντικειμένου (σελ. 533 & 597). Η εμβάθυνση των σπουδών τους αναφορικά με το έτερο κομμάτι του επιστημονικού τους αντικειμένου, δηλαδή αυτό που έχει να κάνει με τη γνώση των επιμέρους επιστημονικών πεδίων τα οποία αγγίζει ο δάσκαλος στα πλαίσια του διδακτικού του έργου, είναι ικανοποιητική, χωρίς ασφαλώς να εμβαθύνει στο βαθμό των καθηγητικών σχολών, κάτι που άλλωστε θα ήταν άνευ ουσίας. Δεδομένου ότι το υπόβαθρο γνώσεων παιδαγωγικής και ψυχολογίας με το πέρασμα των ετών καθίσταται ως έναν βαθμό ξεπερασμένο (σελ. 598 & 599-600), η συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας από τη συμβολή των αρχικών τους σπουδών στο διττό επιστημονικό τους αντικείμενο φαίνεται να είναι υψηλή αλλά χαμηλότερη από την περίπτωση της δευτεροβάθμιας (σελ. 598).

Όσον αφορά τις υπόλοιπες πτυχές του διδακτικού έργου, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων νιώθουν μικρή τη συμβολή των αρχικών τους σπουδών, φαίνεται ότι στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η συμβολή αυτή είναι πολύ μικρότερη από την αντίστοιχη στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας (σελ. 533). Αυτό οφείλεται στο ότι οι καθηγητικές σχολές έχουν σαφώς και αμιγώς επιστημονικό προσανατολισμό που βρίσκεται πολύ μακριά από τη σχολική τάξη και τη διδακτική. Έτσι, στα ζητήματα που άπτονται της καθημερινής διαχείρισης της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας καθώς και της συνολικότερης διεξαγωγής της διαδικασίας μάθησης, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας δεν προετοιμάζονται σχεδόν καθόλου, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, οι

οποίοι στις αρχικές τους σπουδές μολονότι δεν εντρυφήσαν, τουλάχιστον ήρθαν σε μια στοιχειώδη επαφή με ορισμένα από τα ζητήματα που άπτονται των προαναφερθέντων ευρέων πεδίων.

Και οι δύο προσεγγίσεις καταδεικνύουν ότι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές τους προετοίμασαν επαρκώς για το διδακτικό τους έργο, τείνουν να εστιάζουν στη μεγάλη συμβολή των σπουδών αυτών στην άρτια γνώση του επιστημονικού τους αντικειμένου (σελ. 536 & 594). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί μάλιστα δε φαίνεται να δίνουν τόσο μεγάλη βαρύτητα στις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, στηριζόμενοι ως επί το πλείστον στο αρχικό υπόβαθρο γνώσεών τους και στην αυτοεπιμόρφωση.

Αμφότερες οι προσεγγίσεις συγκλίνουν στο ότι οι αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών, οι όποιες αδυνατούν να συμβάλλουν στη διαχείριση μαθητών και τάξεων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τείνουν να τους αφήνουν απροετοίμαστους και ενόψει της διαχείρισης των απαιτητικών διδακτικών περιστάσεων, μεταξύ άλλων και σε επίπεδο συμπεριφορών των μαθητών, οι οποίες ανακύπτουν στη διάρκεια της καθημερινής διδακτικής πράξης. Η ελλιπής αυτή προετοιμασία των εκπαιδευτικών στα συγκεκριμένα ζητήματα δυσχεραίνει την ανάπτυξη εποικοδομητικών και ουσιαστικών σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των τελευταίων και των κηδεμόνων των μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (σελ. 536 & 605).

1.5. Επιμορφωτικές Ανάγκες

Τόσο η ποιοτική όσο και η ποσοτική προσέγγιση της παρούσας έρευνας συνέκλιναν τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην ένταση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Συχνά μάλιστα οι ανάγκες εμφανίστηκαν με την ίδια ιεράρχηση έντασης και στις δύο περιπτώσεις.

Πιο συγκεκριμένα οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να είναι ιδιαίτερα έντονες σε ποικίλες πτυχές της διδακτικής, σχολικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αμφότερες οι προσεγγίσεις καταδεικνύουν τις ιδιαίτερα έντονες ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στον τομέα της στήριξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματικές διαταραχές και ειδικές δεξιότητες (σελ. 537 & 604-608), εύρημα ιδιαίτερα σημαντικό, το οποίο οφείλεται στη ραγδαία αύξηση του αριθμού των μαθητών της γενικής αγωγής που διαγιγνώσκονται με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές σε συνδυασμό με την ελλιπέστατη προετοιμασία των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο πεδίο.

Ιδιαίτερα έντονες εμφανίζονται και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στους τομείς της γνώσης και της εφαρμογής νέων διδακτικών μεθόδων (σελ. 537 & 610-613), της διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής τάξης (σελ. 537 & 608-610) και των νέων τεχνολογιών και της αξιοποίησής τους στη σχολική πράξη (σελ. 537 & 613). Υψηλής προτεραιότητας είναι και οι ανάγκες για αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών (σελ. 537 & 610-613), για περαιτέρω εμβάθυνση στο επιστημονικό αντικείμενο (σελ. 538 & 613), ανάγκη συνεχής και αδιάλειπτης λόγω των ραγδαίων εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα σε όλα σχεδόν τα πεδία του επιστητού, για διαχείριση των πολυσχιδών κρίσεων που δύνανται να ανακύψουν στα πλαίσια της σχολικής μονάδας (σελ. 537 & 613), αλλά και για διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και άλλων ζητημάτων που ενδέχεται να ανακύψουν στα πλαίσια της σχολικής τάξης (σελ. 537 & 613).

Έντονες είναι και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αναφορικά με θέματα ψυχολογίας (σελ. 538 & 613), τόσο των μαθητών (παιδιών και εφήβων) όσο και των γονέων,

με την καλλιέργεια παιδαγωγικών δεξιοτήτων (σελ. 538 & 613), με την καλλιέργεια της συνεργασίας με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών, με τη διαχείριση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, καθώς και με την καλλιέργεια της συνεργασίας με τους συνάδελφους, τους διευθυντές και τους συμβούλους (σελ. 538 & 613).

Η ποιοτική προσέγγιση ανέδειξε επιπλέον τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαχείριση συμπεριφορών των κηδεμόνων των μαθητών, με τον χειρισμό οικογενειακών ζητημάτων που επηρεάζουν έντονα με τον έναν ή τον άλλο τρόπο το διδακτικό έργο, με τη γνώση ξένων γλωσσών, εργαλείο απαραίτητο για την επιστημονική εξέλιξη κάθε σύγχρονου εκπαιδευτικού, με την επαφή με καινοτόμες προσεγγίσεις που περιλαμβάνουν το σχηματισμό μαθητικών ομάδων για συμμετοχή σε δράσεις και διαγωνισμούς ειδικού ενδιαφέροντος, με τη διδακτική και την αξιολόγηση του μαθήματος της Έκθεσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, τη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, με γραφειοκρατικά-διοικητικά ζητήματα πλην της διαχείρισης της σχολικής μονάδας, με τη σχολική βία και το σχολικό εκφοβισμό, με ζητήματα πρώτων βοηθειών, καθώς και με τη βέλτιστη δυνατή χρήση και αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων (σελ. 613).

Η ποσοτική προσέγγιση από την άλλη ανέδειξε μια μικρότερης έντασης, σε σχέση με τις προαναφερθείσες, αλλά άξια λόγου ανάγκη για αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (σελ. 539).

Φαίνεται ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι παντού έντονες, με διαφορετική όμως προτεραιότητα. Προτεραιότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί η διδακτική πράξη και η βελτίωσή της μέσω της προσωπικής τους βελτίωσης σε επιμέρους τομείς στους οποίους ίσως να νιώθουν μια σχετική ανασφάλεια (σελ. 538 & 604-613).

Και οι δύο προσεγγίσεις συγκλίνουν στο ότι με την πάροδο των ετών και την αύξηση της περι της σχολικής πράξης εμπειρίας των εκπαιδευτικών, η ανάγκη για διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών τείνει να μειώνεται (σελ. 539-540). Κάτι τέτοιο δεν ισχύει όμως στην περίπτωση των αναγκών για διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης καθώς και για στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές. Όπου κάτι τέτοιο παρατηρείται, οφείλεται είτε στην αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι η εμπειρία και η καλή θέληση καλύπτει το έλλειμα ειδικών γνώσεων διαχείρισης τέτοιων περιπτώσεων μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, είτε στην προσέγγισή τους στο φάσμα της συνταξιοδότησης (σελ. 540 & 607-608). Το εύρημα αυτό επαληθεύεται επακριβώς και από τις δύο προσεγγίσεις.

Και στις δύο προσεγγίσεις κατεδείχθη ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα έντονες στο επίπεδο της διαχείρισης μαθητών και τάξεων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Κατάλληλες επιμορφώσεις αναμένεται εξοπλίσουν τους εκπαιδευτικούς με πρακτικές και στρατηγικές που θα τους επιτρέψουν να λαμβάνουν υπόψη τα προαναφερθέντα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά προκειμένου να επιτυγχάνουν τη βέλτιστη κάθε φορά πορεία της μαθησιακής διαδικασίας (σελ. 541, 604-607 & 608-610). Τέτοιες επιμορφώσεις επιζητούνται έντονα διότι επιπλέον μπορούν, μέσω των δεξιοτήτων που καλλιεργούν στους εκπαιδευτικούς, να τους καταστήσουν ικανούς να διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα μεταξύ άλλων ακόμα και δύσκολες συμπεριφορές μαθητών, στα πλαίσια των ποικίλων και απαιτητικών διδακτικών περιστάσεων που ανακύπτουν στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης. Η ανάγκη για επαφή με νέες διδακτικές μεθόδους και καινοτόμες προσεγγίσεις συνδέεται άρρηκτα με τη διαχείριση μαθητών και τάξεων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, καθώς η ενσωμάτωση καινοτομιών στην διαδικασία μάθησης, μπορεί ειδικά σε αυτές τις περιπτώσεις να

καταπολεμήσει την πλήξη, την ανία ακόμα και την αναποτελεσματικότητα που συνοδεύουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και να οδηγήσει στη διαμόρφωση ενός μαθήματος ανοιχτού στην πάσης φύσης διαφορετικότητα, πέρα και έξω από τα παραδοσιακά στεγανά, που θα οδηγεί τους μαθητές στην υπέρβαση των όποιων εμποδίων αντιμετωπίζουν και στην επίτευξη των περισσότερων εξατομικευμένων πλέον μαθησιακών στόχων.

Στα πλαίσια αμφοτέρων των προσεγγίσεων παρατηρήθηκε ότι η ανάγκη για διαχείριση τάξεων και μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά είναι πολύ μεγαλύτερη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (σελ. 542 & 610), καθώς γενικότερα στη φάση αυτή όλα τα παιδιά βρίσκονται στα πρώτα τους βήματα στην εκπαίδευση και δεν έχουν προσαρμοστεί στις απαιτήσεις και τη γενικότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Η προσαρμογή αυτή είναι ασφαλώς πολύ δυσκολότερη για τους μαθητές εκείνους που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή για τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους κηδεμόνες των μαθητών και τους υπόλοιπους πρωταγωνιστές της σχολικής ζωής καθίσταται κρίσιμης σημασίας στα πλαίσια της παραπάνω διαδικασίας προσαρμογής, για αυτό και επισημαίνεται εκ μέρους των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εντονότερη η ανάγκη για καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων που θα θέσουν τις βάσεις για μια τέτοια αποτελεσματικότερη επικοινωνία και συνεργασία. Η εντονότερα εκφραζόμενη από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανάγκη για επιμόρφωση σχετικά με την υποστήριξη και προώθηση μεταρρυθμιστικών προσπαθειών έγκειται στην ανάγκη τους να ξεφύγουν από τα στεγανά της παραδοσιακής διδασκαλίας που συχνά χαρακτηρίζονται από πλήξη και ρουτίνα, αλλά και να ανταποκριθούν στις συνεχείς αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία προωθούν καινοτόμες προσεγγίσεις χωρίς να λαμβάνουν όμως υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αντίστοιχα προετοιμασμένοι για αυτές.

Στην περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι επιμορφώσεις εστιάζουν περισσότερο μεταξύ άλλων και στα ζητήματα της διαχείρισης τάξεων και μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, κάτι που όπως αναφέρθηκε αμέσως παραπάνω επιζητείται έντονα από τους εκπαιδευτικούς της συγκεκριμένης βαθμίδας (σελ. 544). Έτσι οι τελευταίοι φαίνεται να ενισχύονται έτι περισσότερο στα ζητήματα αυτά μέσω των δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες συμμετέχουν, τουλάχιστον σε σχέση με τους συναδέλφους τους της δευτεροβάθμιας όπου και οι επιμορφώσεις εστιάζουν ως επί το πλείστον σε αυτό καθαυτό το επιστημονικό αντικείμενο.

Οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν έντονες επιμορφωτικές ανάγκες τείνουν να αντιμετωπίσουν την έλλειψη ενδιαφέροντος για επιμόρφωση ως το μικρότερο επιμορφωτικό εμπόδιο καθώς όπως είναι αυτονόητο από τη στιγμή που υπάρχουν έντονες ανάγκες υπάρχει και το αντίστοιχο έντονο ενδιαφέρον για την κάλυψη των αναγκών αυτών μέσα από τη συμμετοχή σε σχετικές επιμορφωτικές δραστηριότητες (σελ. 547, 604, 608 & 610). Το προσωπικό αυτό ενδιαφέρον για τις καθημερινές διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές, για τα περιστατικά και τις ποικίλες διδακτικές περιστάσεις που ανακύπτουν καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον, όπως ήδη έχει αναφερθεί στο θεωρητικό σκέλος της παρούσας μελέτης, αποτελεί τον κινητήριο μοχλό για την έκφραση των αναγκών, την αναζήτηση κατάλληλων προγραμμάτων και τελικά τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε διάφορες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης.

2. Εργασιακή Ικανοποίηση

Στο σκέλος αυτό της παρούσας διατριβής, με τη βοήθεια της τριγωνοποίησης ξεπεράστηκε το ζήτημα που είχε επισημανθεί στα πλαίσια της ποσοτικής προσέγγισης αναφορικά με τα

ποσοστά των ουδέτερων απαντήσεων και την ενδεχόμενη απόκρυψη της πραγματικής άποψης των εκπαιδευτικών μέσω της ασφάλειας της ουδέτερης επιλογής. Η ποιοτική προσέγγιση που μελέτησε σε μεγαλύτερο βάθος τις πτυχές της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους ξεκαθάρισε τα πράγματα σε κάθε σκέλος της και ειδικότερα σε ορισμένες πτυχές, όπως είναι επί παραδείγματι ο περιβάλλον χώρος του σχολείου και οι λοιπές του εγκαταστάσεις, όπου τα υψηλά ποσοστά ουδετερότητας της ποσοτικής μελέτης δυσκόλεψαν τα μάλα τη διαδικασία της αντίστοιχης συμπερασματολογίας.

Και οι δύο προσεγγίσεις επιβεβαιώνουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να μένουν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την εργασία τους συνολικά (σελ. 548 & 616). Ελάχιστοι είναι εκείνοι που δηλώνουν τη συνολική τους δυσaréσκεια από αυτή.

Αμφότερες συγκλίνουν στο ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν τη έντονη τους ικανοποίηση από την ίδια τη διδασκαλία, από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα (σελ. 548 & 624). Φαίνεται μάλιστα ότι η ικανοποίηση από την πτυχή αυτή είναι ένα από τα δύο κρίσιμα «καταφύγια» των εκπαιδευτικών απέναντι στα συναισθήματα εξουθένωσης και δυσaréσκειας που μπορεί να γεννιούνται στη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Με άλλα λόγια, ότι κι αν προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς στην σχολική πράξη, ότι κι αν τους δυσαρεστεί, η ικανοποίηση από τη διδασκαλία αποτελεί κίνητρο για την υπέρβαση όλων αυτών των δυσχερών παραγόντων και την απρόσκοπτη επιτέλεση ενός έργου που οι ίδιοι συχνά αντιλαμβάνονται ως λειτούργημα, ως μια καθοριστική συμβολή στη σταδιοδρομία και τη ζωή των μαθητών αλλά και στη λειτουργία της κοινωνίας συνολικά. Ο πολυσχιδής και καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού όπως αναδεικνύεται μέσα από τη σημαντικότητα του έργου του αυτού αναγνωρίζεται από μια μεγάλη πλειοψηφία των διδασκόντων ως κομβικής σημασίας για τη διαμόρφωση των επιπέδων της ικανοποίησής τους από την εργασία (σελ. 550 & 624-625). Οι εκπαιδευτικοί μένουν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι και από τη δημιουργικότητα της εργασίας τους (σελ. 550 & 624), την οποία όμως, όπως αναδεικνύεται στα πλαίσια της ποιοτικής μελέτης, φαίνεται να περιορίζει ορισμένες φορές η ρουτίνα την οποία επιβάλλουν, ως ένα βαθμό, παράγοντες όπως είναι για παράδειγμα η ύλη η οποία πρέπει να «βγει» αλλά και οι εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας (σελ. 624). Αμφότερες οι προσεγγίσεις συγκλίνουν στην ιδιαίτερα σημαντική συμβολή του διδακτικού επαγγέλματος στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (σελ. 550 & 624), επάγγελμα το οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται ως μια ιδιαίτερα ευχάριστη ενασχόληση, από τη στιγμή που έχει να κάνει με αγνές ψυχές, με μικρά παιδιά τα οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να διαπλάσει ως προσωπικότητες, ως ανθρώπους, ως μελλοντικούς πολίτες και επιστήμονες (σελ. 550, 624 & 625).

Το δεύτερο από τα προαναφερθέντα καταφύγια των εκπαιδευτικών είναι οι μαθητές τους και η ικανοποίηση που οι πρώτοι αντλούν από τη στάση των τελευταίων, τη συμπεριφορά τους και τη συνεργασία τους μαζί τους (σελ. 549 & 616-617). Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μένουν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τους μαθητές τους, με ελάχιστους να επισημαίνουν τη δυσaréσκειά τους από αυτό το σκέλος της εργασίας τους. Όσοι εκπαιδευτικοί μένουν δυσαρεστημένοι από τις δύο αυτές πτυχές του διδακτικού έργου, δηλαδή από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα και τους μαθητές, είναι σχεδόν βέβαιο ότι μένουν συνολικά δυσαρεστημένοι από την εργασία τους, ενώ οι πιθανότητες να βρίσκονται στο φάσμα της εργασιακής εξουθένωσης είναι ιδιαίτερα υψηλές. Άλλωστε στις δύο αυτές πτυχές του διδακτικού επαγγέλματος συμπυκνώνεται η ουσία του ρόλου του εκπαιδευτικού, τόσο ως μεταδότη γνώσεων, όσο και ως παιδαγωγού, έννοια στην οποία υπάγεται και ο ηθοπλαστικός του ρόλος, αλλά και ως μέντορα των μαθητών (σελ. 549, 616-617, 617-618 & 624-625). Η ποιοτική προσέγγιση μάλιστα επισημαίνει την ιδιαίτερη ικανοποίηση που αντλούν οι

εκπαιδευτικοί από την ηθοπλαστικό αυτό ρόλο, τον οποίο μάλιστα θεωρούν ασύγκριτα κομβικότερης σημασίας από το ρόλο του μεταδότη της γνώσης (σελ. 618).

Ο σεβασμός τον οποίο τρέφουν οι μαθητές στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα έντονης ικανοποίησής του και ταυτόχρονα μία από τις πτυχές της εργασίας που ενισχύουν την αυτοεκτίμησή του καθώς και τη συχνότητα συναισθημάτων υψηλής προσωπικής επίτευξης (σελ. 550 & 616). Στην κατεύθυνση αυτή συμβάλλει και η αναγνώριση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν οι μαθητές στη δουλειά τους και στον κόπο τον οποίο καταβάλλουν καθημερινά προκειμένου να τους βοηθήσουν να μάθουν, να εξελιχθούν και να σταδιοδρομήσουν (σελ. 550 & 617). Η αναγνώριση αυτή γίνεται αντιληπτή, όπως καταδεικνύει η ποιοτική προσέγγιση, είτε άμεσα, είτε στο τέλος της σχολικής χρονιάς, είτε ακόμα και μετά από χρόνια, όταν, ενήλικοι πια, οι παλιοί μαθητές συναντούν τους καθηγητές και τους δασκάλους τους και τους εκφράζουν ένθερμα την ευγνωμοσύνη τους για αυτήν τους την προσφορά στη ζωή και τη σταδιοδρομία τους (σελ. 617). Το σημείο αυτό ανατροφοδότησης ενδεχομένως να αποτελεί έναν από τους καθοριστικότερους παράγοντες ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, στοιχείο που υπερσκελίζει κάθε τι αρνητικό σε αυτή. Έντονη ικανοποίηση προκαλεί στους εκπαιδευτικούς και η άριστη, στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων, συνεργασία η οποία αναπτύσσεται μεταξύ των ίδιων και των μαθητών στα πλαίσια του μαθήματος (σελ. 550 & 617).

Το συμπέρασμα σχετικά με την ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Αναδεικνύει δε την ανάγκη για την προώθηση μιας στενότερης σχέσης και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους κηδεμόνες των μαθητών, σχέση η οποία επηρεάζει σημαντικά την σχέση των ίδιων των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς (σελ. 549 & 617).

Κατάλληλες πολιτικές για την κάλυψη της ανάγκης των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σχετικά με την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και με την καλλιέργεια της συνεργασίας με γονείς, κηδεμόνες, σχολική ηγεσία και κοινωνικούς φορείς, αναμένεται να συμβάλλουν στη βελτίωση των παραπάνω σχέσεων και να ενισχύσουν ακόμα περισσότερο την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από αυτό το σκέλος του διδακτικού επαγγέλματος (σελ. 549, 577, 583-584, 585-586, 589, 590, 593, 605-606, 606-607, 609, 610, 611, 613 & 641-642). Άλλωστε οι μη αγαστές σχέσεις με τους κηδεμόνες αποτελούν όπως κατεδείχθη στα πλαίσια της ποιοτικής προσέγγισης σημαντικό παράγοντα δυσaréσκειας από την εργασία (σελ. 626).

Σε σχετικά υψηλά επίπεδα, χαμηλότερα όμως από τα αντίστοιχα των δύο προαναφερθεισών πτυχών οι οποίες συγκεντρώνουν τα εντονότερα αισθήματα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, κινείται και η ικανοποίησή τους από τους συναδέλφους τους (σελ. 549 & 620). Αμφότερες οι προσεγγίσεις συγκλίνουν στο ότι μία μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνουν την ικανοποίησή τους από τη στάση, τη συμπεριφορά και τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους, με μία μικρή σχετικά μερίδα τους να μένουν δυσαρεστημένοι από το σκέλος αυτό της εργασίας τους. Η ποιοτική προσέγγιση σκιαγραφεί επιπλέον ορισμένες παραμέτρους που συμβάλλουν στη διαμόρφωση υψηλών επιπέδων ικανοποίησης (σελ. 620), ενώ σταχυολογεί και ορισμένα κομβικά χαρακτηριστικά των περιπτώσεων μη ικανοποίησης, όπως είναι η απουσία συνεργατικής κουλτούρας, ένα ανταγωνιστικό κλίμα που κάποιες φορές παρατηρείται καθώς και οι στάσιμοι και αδιάφοροι εκπαιδευτικοί (σελ. 621).

Αμφότερες οι προσεγγίσεις επισημαίνουν ότι οι αγαστές σχέσεις των εκπαιδευτικών με ορισμένους τουλάχιστον από τους συναδέλφους τους καθώς και η εποικοδομητική συνεργασία που αναπτύσσεται στα πλαίσια των σχέσεων αυτών, όπου βέβαια μια τέτοια κατάσταση

επικρατεί, συμβάλουν τα μάλα στη συνολικότερη ικανοποίηση που οι ίδιοι αντλούν από την εργασία τους (σελ. 550-551 & 621). Το κλίμα βέβαια στο σύλλογο των διδασκόντων δεν είναι πάντοτε αρμονικό ούτε ασφαλώς και η συνεργασία ανάμεσα σε όλα τα μέλη του (σελ. 551 & 621), κάτι το οποίο φαίνεται να δυσαρεστεί ως ένα βαθμό τους εκπαιδευτικούς.

Σε λίγο χαμηλότερα επίπεδα κινείται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση της σχολικής τους μονάδας (σελ. 549-550 & 618). Η μεγάλη τους πλειοψηφία μένουν και πάλι σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από τη στάση, τη συμπεριφορά και τη συνεργασία τους με τη διεύθυνση. Εντούτοις στην περίπτωση αυτή δηλώνεται από μία μεγαλύτερη μερίδα εκπαιδευτικών μια δυσaréσκεια από το σκέλος αυτό της εργασίας τους. Στις περιπτώσεις βέβαια όπου η συνεργασία με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας είναι εποικοδομητική και όπου ο διευθυντής στέκεται στο πλάι των εκπαιδευτικών και τους βοηθά όταν χρειάζεται, κατανοώντας τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν είτε εντός είτε και εκτός της σχολικής τάξης, η αίσθηση ικανοποίησης των τελευταίων από την εργασία τους ενισχύεται σημαντικά (σελ. 551 & 618-619), με τους ίδιους να μένουν παράλληλα ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από το συνολικότερο κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα. Οι περιπτώσεις αυτές όμως είναι λίγες σε συχνότητα. Επισημαίνεται μάλιστα ότι η συμπεριφορά της διεύθυνσης δεν είναι συχνά δίκαιη προς όλους τους εκπαιδευτικούς (σελ. 551 & 619) με την ποιοτική προσέγγιση να αναδεικνύει την ανασταλτική για την αρμονική λειτουργία της σχολικής μονάδας ύπαρξη κλικών και ευνοούμενων από τη διεύθυνση εκπαιδευτικών (σελ. 619).

Μία σαφώς διαφορετική, από το ήδη διαμορφωθέν μοτίβο, κατάσταση επικρατεί στην περίπτωση της εργασιακής ικανοποίησης που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από τον περιβάλλοντα χώρο της σχολικής μονάδας. Τα επίπεδα της ικανοποίησης αυτής είναι πολύ χαμηλότερα σε σχέση με τις παραπάνω πτυχές (σελ. 550 & 622-624), με την ποιοτική μάλιστα προσέγγιση να αναδεικνύει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνονται να είναι μη ικανοποιημένοι από το χώρο αυτό, αλλά και τις εγκαταστάσεις και τις υποδομές της εκάστοτε σχολικής τους μονάδας (σελ. 622). Πρόκειται μάλιστα για το μοναδικό παράγοντα ικανοποίησης από την εργασία για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τόσο απερίφραστα τη δυσaréσκειά τους. Φαίνεται ότι η ποσοτική προσέγγιση να μην συμφωνεί με την ποιοτική ως προς τη μειωμένη ικανοποίηση, αποκλίνοντας ωστόσο από αυτήν την κατά πλειοψηφία δυσaréσκεια (σελ. 550). Ο συνυπολογισμός όμως των μεγάλων ποσοστών της ουδέτερης απάντησης καταδεικνύει τον έντονο σε κάθε περίπτωση προβληματισμό, τουλάχιστον, μιας μεγάλης μερίδας των εκπαιδευτικών, η οποία μάλιστα αγγίζει την πλειοψηφία τους. Στην ουσία λοιπόν και στο σημείο αυτό οι δύο προσεγγίσεις συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό.

Αμφότερες οι προσεγγίσεις καταδεικνύουν τις έντονες ελλείψεις υλικοτεχνικής υποδομής που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την επιτέλεση του έργου τους (σελ. 550 & 622-623). Μολονότι δεν αποτελεί καθοριστικής σημασίας παράγοντα για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, εντούτοις μια υψηλή ποιότητα εγκαταστάσεων και υλικοτεχνικών υποδομών δύναται να αποτελέσει εφελκυστήρα για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να θέτει ακόμα μεγαλύτερους στόχους και να προσφέρει τελικά όλα αυτά που ονειρεύεται στους μαθητές του (σελ. 622). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να υλοποιούν με μεγαλύτερη ευκολία καινοτόμες δράσεις και να αξιοποιούν νέες διδακτικές μεθόδους οι οποίες θα ήταν πολύ δυσκολότερο να βρουν εφαρμογή μέσα σε ένα περιβάλλον ελλειμματικό ως προς το επίπεδο του σχετικού εξοπλισμού.

Δυσανεστημένοι φαίνονται επίσης και από την ασφάλεια, την καταλληλότητα και τη γενικότερη εικόνα του περιβάλλοντος χώρου και των εγκαταστάσεων του σχολείου (σελ. 551

& 623-624). Ειδικά στο θέμα της ασφάλειας, η ποιοτική προσέγγιση καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ασφάλεια των μαθητών είναι τόσο λεπτή που μπορεί να κριθεί από το απειροελάχιστο. Για αυτόν ακριβώς το λόγο θα πρέπει τα σχολεία, ακόμα κι αν παρουσιάζουν ελλείψεις στο επίπεδο των υλικοτεχνικών υποδομών, να πληρούν πρωτίστως όλες τις δικλίδες ασφαλείας προκειμένου να εξασφαλίζουν την ακεραιότητα των μαθητών (σελ. 623-624). Η προσωπική παρέμβαση των εκπαιδευτικών είναι εκείνη που συχνά καθιστά ασφαλή, ως έναν βαθμό, για τους μαθητές το χώρο του σχολείου (σελ. 623).

Οι διάφορες επιμέρους πτυχές του διδακτικού έργου ως προς τις οποίες εξετάστηκαν τα επίπεδα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μπορούν να ομαδοποιηθούν με βάση το περιεχόμενό τους σε πέντε μεγάλες κατηγορίες, οι οποίες έχουν να κάνουν με την ικανοποίηση που αυτοί αντλούν από τους μαθητές τους, από τους συναδέλφους τους, από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα καθώς και από τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις του σχολείου. Οι πτυχές που εντάσσονται σε καθεμιά εκ των κατηγοριών αυτών φάνηκε να είναι μεταξύ τους ιδιαίτερα έντονα συσχετισμένες (σελ. 552 & 616-625). Πράγματι, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να μένουν ταυτόχρονα ικανοποιημένοι και από τη στάση, και από τη συμπεριφορά άλλα και από τη συνεργασία τους με τους μαθητές τους (σελ. 616-618). Το ίδιο παρατηρείται και στην περίπτωση των διαφόρων πτυχών του διδακτικού επαγγέλματος (σελ. 624-625). Στην περίπτωση της διεύθυνσης και των συναδέλφων παρατηρείται είτε μια ταυτόχρονη ικανοποίηση είτε μια ταυτόχρονη δυσαρέσκεια αναφορικά με τις διάφορες πτυχές έκαστης συστάδας (σελ. 618-620, 620-622). Ως προς τις διάφορες παραμέτρους που καθορίζουν την ποιότητα του περιβάλλοντος χώρου και των εγκαταστάσεων της σχολικής μονάδας, παρατηρείται τις περισσότερες φορές μια ταυτόχρονη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών από αυτές (σελ. 622-624).

Μεγάλο ενδιαφέρον όμως παρουσιάζουν και οι σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών αυτών, στα πλαίσια της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Ιδιαίτερα έντονη φάνηκε να είναι και στις δύο προσεγγίσεις η σχέση ανάμεσα στη ικανοποίηση από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα και την αντίστοιχη ικανοποίηση από τους μαθητές (σελ. 552 & σελ. 624-625). Κι αυτό διότι στα πλαίσια της διδασκαλίας και της παιδαγωγικής, που αποτελούν τα δύο σκέλη του διδακτικού επαγγέλματος, τον πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζουν οι μαθητές. Όταν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί μένουν ικανοποιημένοι από τους μαθητές τους τείνουν να είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι και από αυτό καθαυτό το επάγγελμά τους.

Φάνηκε επιπλέον ότι εκείνοι που νιώθουν ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα και από τους μαθητές τους τείνουν να μη μένουν έντονα δυσαρεστημένοι από τους συναδέλφους τους, τη διεύθυνση, καθώς και τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας (σελ. 552 & 618). Η ικανοποίηση επομένως του εκπαιδευτικού από τα δύο αυτά θεμελιώδη στοιχεία της εργασίας του φαίνεται να επιδρά καθοριστικά στην ικανοποίησή του κι από όλες τις άλλες πτυχές της εργασίας του και φυσικά στη συνολική του ικανοποίηση από αυτή, όπως περιγράφηκε και παραπάνω (σελ. 553, 616, 617-618 & 624-625).

Από την άλλη πλευρά λιγότερο σημαντικός φαίνεται να είναι ο παράγοντας της ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, κάτι στο οποίο επίσης συγκλίνουν και οι δύο προσεγγίσεις της μελέτης (σελ. 553 & 619-620). Κι αυτό διότι η πτυχή αυτή φαίνεται να επιδρά ασθενώς στις διάφορες άλλες πτυχές της ικανοποίησης, με εξαίρεση το σκέλος των συναδέλφων.

Όταν ο εκπαιδευτικός μένει ικανοποιημένος από αυτό καθαυτό το διδακτικό του επάγγελμα και από τους μαθητές του, πτυχές αλληλένδετες, του δημιουργούνται τόσο θετικά συναισθήματα, ώστε τείνει να αντικρίξει υπό ένα θετικό πρίσμα και κάθε άλλη πτυχή της σχολικής ζωής (σελ. 553, 616, 617-618, 618, 620 & 624-625). Ενδεικτικά, τα θετικά συναισθήματα ικανοποίησης που αντλεί καθημερινά από το κύριο αντικείμενο της εργασίας του, δηλαδή τη διδασκαλία και την παιδαγωγική, τείνουν να επηρεάζουν θετικά τη στάση του τόσο απέναντι στους συναδέλφους του όσο και, δευτερευόντως, απέναντι στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Η θετική αυτή στάση δύναται να συμπαρασύρει και τους υπόλοιπους πρωταγωνιστές της σχολικής μονάδας, δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα στην τάξη αλλά και στο σύλλογο των διδασκόντων, κάτι που αν επιτευχθεί συμβάλλει καθοριστικά στην καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας, με ό,τι αυτό συνεπάγεται στο επίπεδο της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Σε κάθε περίπτωση, ακόμα και αν ένα τέτοιο κλίμα δεν εμπεδωθεί, ο εκπαιδευτικός τείνει να μην λαμβάνει τόσο υπόψη τα κακώς κείμενα και να μην επηρεάζεται έντονα από αυτά. Όταν η ικανοποίηση από το κύριο αντικείμενο της εργασίας είναι μεγάλη, τα διάφορα άλλα προβλήματα που ενδέχεται να ανακύπτουν στην καθημερινή σχολική πράξη φαντάζουν σαφώς μικρότερα. Αν μάλιστα και η στάση των μαθητών απέναντι στον εκπαιδευτικό είναι θετική και τον ικανοποιεί, τότε φαίνεται να πολλαπλασιάζονται τα προαναφερθέντα θετικά συναισθήματά του, με ό,τι αυτά συνεπάγονται, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, για τη στάση του, για την οπτική του αναφορικά με τους υπόλοιπους παράγοντες ικανοποίησης, καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο οι παράγοντες αυτοί επιδρούν στη συνολική του ικανοποίηση.

Η ικανοποίηση από τη διεύθυνση διαδραματίζει πιθανότατα τον μικρότερο ρόλο στην εικόνα της συνολικής ικανοποίησης που αντλεί ο εκπαιδευτικός από την εργασία του, καθώς οι υπόλοιποι παράγοντες είναι αυτοί που κυριαρχούν τη διαμόρφωση της εικόνας αυτής. Εξαίρεση όπως σημειώσαμε αποτελεί η περίπτωση της ικανοποίησης από τους συναδέλφους, όπου η πτυχή της διεύθυνσης φαίνεται να έχει σημαντικό ρόλο (σελ. 553-554 & 618-619). Διεύθυνση και συναδέλφοι αποτελούν στην ουσία τον άμεσο επαγγελματικό περίγυρο του εκπαιδευτικού. Όταν ο εκπαιδευτικός μένει ικανοποιημένος από τη διεύθυνση, φαίνεται να μένει ικανοποιημένος και από τους συναδέλφους του, καθώς μια κατάλληλη σχολική ηγεσία δύναται να διαμορφώνει ένα γενικότερο θετικό κλίμα στα πλαίσια του συλλόγου. Αντιθέτως, όταν υπάρχει δυσaréσκεια από τους συναδέλφους τείνει να υπάρχει ομοιοτρόπως δυσaréσκεια και από τη διεύθυνση. Επί της ουσίας ο συνδυασμός των δύο αυτών πτυχών αποτυπώνει την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το κλίμα που επικρατεί στο σύλλογο της σχολικής μονάδας. Όταν ο εκπαιδευτικός μένει ικανοποιημένος από το κλίμα στο σύλλογο του σχολείου, συνήθως μένει ικανοποιημένος τόσο από τη διεύθυνση όσο και από τους συναδέλφους. Όταν ο εκπαιδευτικός αντιθέτως μένει δυσaréστημένος από το κλίμα αυτό, συνήθως η δυσaréσκειά του εντοπίζεται τόσο στη στάση των συναδέλφων του όσο και στην αντίστοιχη στάση της σχολικής ηγεσίας.

Αμφότερες οι προσεγγίσεις συγκλίνουν στο ότι ο τόπος εργασίας των εκπαιδευτικών επιδρά στην ικανοποίησή τους από τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται, με τους εκπαιδευτικούς των ημιαστικών περιοχών να τείνουν να μένουν περισσότερο ικανοποιημένοι από την παράμετρο αυτή της εργασίας τους σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε αστικές και αγροτικές περιοχές (σελ. 554 & 623). Οι σχολικές μονάδες των ημιαστικών περιοχών συνδυάζουν τόσο ένα ικανοποιητικό επίπεδο υλικοτεχνικού εξοπλισμού το οποίο συχνά λείπει από τις σχολικές μονάδες των αγροτικών περιοχών όσο και ένα ευχάριστο φυσικό περιβάλλον το οποίο απουσιάζει από τη συντριπτική πλειοψηφία των σχολικών μονάδων των αστικών περιοχών και ιδιαίτερα των μεγάλων αστικών κέντρων.

Σύγκλιση παρατηρείται επιπλέον και στα ευρήματα που έχουν να κάνουν με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές από την έντονη αναγνώριση του ρόλου τους και της προσφοράς τους στην ευρύτερη κοινότητα (σελ. 554, 632 & 635). Στις μικρότερες αυτές κοινωνίες, όπου οι σχέσεις του σχολείου με την κοινότητα είναι πολύ στενότερες, η θέση του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντική με αποτέλεσμα και η αναγνώριση στο πρόσωπο του να είναι ακόμα μεγαλύτερη. Μία τέτοια αναγνώριση και η συνεπακόλουθη συναίσθηση της αυξημένης σημασίας του ρόλου του, επιδρούν ευεργετικά στην εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού.

Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι η ποιοτική προσέγγιση ανέδειξε ορισμένους σημαντικούς παράγοντες δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών από την εργασία τους οι οποίοι δεν είχαν ληφθεί υπόψη στα πλαίσια του ποσοτικού σκέλους.

Ανάμεσα σε αυτούς σημαντική θέση κατέχει η σχέση και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών. Ορισμένα από τα προβλήματα που παρουσιάζονται στη συνεργασία αυτή είναι η δυσπιστία των γονέων σε προσεγγίσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών, αλλά και η μη αναγνώριση της προσφοράς των εκπαιδευτικών στα παιδιά τους (σελ. 626). Ιδιαίτερες δυσκολίες επισημαίνονται στη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών αυτών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή και συναισθηματικές διαταραχές. Οι γονείς στις περιπτώσεις αυτές δυσκολεύονται να αποδεχτούν την ιδιαιτερότητα αυτή την οποία καλούνται να διαχειρίζονται καθημερινά τα παιδιά τους και παρουσιάζουν με τον τρόπο αυτό εμπόδια στις εξατομικευμένες πρακτικές των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας, οι οποίες στοχεύουν στην παροχή της βέλτιστης δυνατής στήριξης στα παιδιά αυτά με αποκλειστικό στόχο την πρόοδό τους (σελ. 626).

Η αναντιστοιχία μισθού και καταβαλλομένου κόπου φαίνεται επίσης να δυσχεραστεί τα μάλα τους εκπαιδευτικούς (σελ. 626), κάτι το οποίο θα αναλυθεί διεξοδικά παρακάτω, καθώς πρόκειται για παράμετρο που σχετίζεται άμεσα με το φαινόμενο της εργασιακής εξουθένωσης (burnout), όπως και η γενικότερη ανεπάρκεια της πολιτείας και των σχετικών φορέων, που αποστερούν τη σχολική μονάδα από την ζωτικής για αυτή σημασίας αυτονομία της, μέσα από ένα συνολικότερο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό που κινείται μακριά από τους στόχους της εμπέδωσης μιας κουλτούρας συνεργασίας και συνεχούς βελτίωσης στο σχολικό πλαίσιο (σελ. 627). Η μεγάλη απόσταση του τόπου εργασίας ορισμένων εκπαιδευτικών από τον τόπο μόνιμης διαμονής τους αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα δυσαρέσκειας από την εργασία, φαινόμενο συχνότερο ανάμεσα στους αναπληρωτές, οι οποίοι μάλιστα υπογραμμίζουν και τις πενιχρές παροχές της πολιτείας στους ίδιους ως μία ακόμα παράμετρο δυσαρέσκειάς τους (σελ. 627).

Μία ακόμα πραγματικότητα που φαίνεται να δυσχεραστεί τους εκπαιδευτικούς είναι και η μη αναγνώριση του έργου τους, τουλάχιστον στο βαθμό που νιώθουν ότι θα έπρεπε, από την κοινωνία και την πολιτεία, αλλά και το γραφειοκρατικό σκέλος της εργασίας, παράγοντας που κουράζει τους εκπαιδευτικούς και τους στερεί πολύτιμο χρόνο από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα και την επαφή τους με τους μαθητές (σελ. 627). Ο τελευταίος αυτός παράγοντας δυσαρέσκειας επισημαίνεται ως επί το πλείστον από τους διευθυντές αλλά και τους υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων τους οποίους βαραίνει περισσότερο το διαδικαστικό-γραφειοκρατικό αυτό σκέλος της εκπαίδευσης

Ως επιπρόσθετοι παράγοντες έντονης δυσαρέσκειας επισημαίνονται τα σχολικά βιβλία που υστερούν ως προς την επιστημονική τους άρθρωση, το αναλυτικό πρόγραμμα που δεν

ανταποκρίνεται πάντα στις ανάγκες μιας σύγχρονης τάξης, η στοχοποίηση του εκπαιδευτικού από ορισμένους συναδέλφους του, η μικρή ανατροφοδότηση που μπορεί αυτός να λαμβάνει σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, η οποία επιδρά ως ένα βαθμό αρνητικά στο αίσθημα της προσωπικής του επίτευξης, καθώς και η παιδοκολακεία ορισμένων συναδέλφων που δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους (σελ. 627).

3. Εργασιακή Εξουθένωση

Η διερεύνηση της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών συνίσταται στην μελέτη της συχνότητας εμφάνισης τριών διαφορετικού περιεχομένου συναισθημάτων και συμπεριφορών εκ μέρους τους. Μελετώνται λοιπόν τα επίπεδα της προσωπικής τους επίτευξης, της συναισθηματικής τους εξάντλησης-αποστράγγισης καθώς και της αποπροσωποποίησής τους στα πλαίσια της εργασίας τους.

Όσον αφορά τα επίπεδα συναισθηματικής αποστράγγισης των εκπαιδευτικών, αυτά καθορίζονται με βάση τη συχνότητα με την οποία οι τελευταίοι βιώνουν τέτοιου είδους συναισθήματα· μελετάται δηλαδή το πόσο συχνά νιώθουν ότι κουράζονται συναισθηματικά και ψυχικά, ότι έχουν φθαρεί από την καθημερινή σχολική πράξη, ότι νιώθουν κουρασμένοι στη σκέψη ότι μία ακόμα σχολική ημέρα φτάνει προ των πυλών.

Τόσο η ποιοτική όσο και η ποσοτική προσέγγιση της παρούσας έρευνας συγκλίνουν στο ότι μία μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σπανίως βιώνουν συναισθήματα συναισθηματικής εξουθένωσης στα πλαίσια της εργασίας τους, γεγονός το οποίο καθιστά τα επίπεδα της συναισθηματικής τους αποστράγγισης χαμηλά (σελ. 556 & 627). Αυτό με τη σειρά του συνεπάγεται ότι ως προς αυτή της τη διάσταση, η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών κινείται σε χαμηλά επίπεδα. Αν και μία αξιοσημείωτη μερίδα των εκπαιδευτικών βιώνουν συχνότερα ορισμένου περιεχομένου συναισθήματα συναισθηματικής εξουθένωσης, εντούτοις ελάχιστοι είναι εκείνοι που υπογραμμίζουν τη συνολική τους έντονη συναισθηματική εξάντληση (σελ. 627-628).

Πιο συγκεκριμένα, μια μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται την καθημερινή επαφή με ανθρώπους στα πλαίσια της εργασίας τους ως ιδιαίτερα ευχάριστη, πόσο δε μάλλον όταν πρόκειται για τους μαθητές τους, που όπως ήδη έχει αναφερθεί αποτελούν τον βασικότερο παράγοντα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους (σελ. 629). Όποιοι εκπαιδευτικοί βιώνουν συναισθήματα εντόνου άγχους, πίεσης και έντασης μέσα από την καθημερινή τους επαφή με ανθρώπους στα πλαίσια της εργασίας τους, αποδίδουν τα συναισθήματα αυτά σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα στις δυσκολίες που εμφανίζει η συνεργασία τους με ορισμένους γονείς και κυρίως με κάποιους από τους συναδέλφους τους. Σε καμία σχεδόν περίπτωση το ψυχοφόρο αυτό άγχος που δύναται να οδηγήσει σε συναισθηματική εξουθένωση δεν οφείλεται στους μαθητές (σελ. 566-567). Απεναντίας η καθημερινή επαφή μαζί τους λειτουργεί αντισταθμιστικά, στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων, ως προς όλα αυτά τα παρατηρούμενα αρνητικά συναισθήματα, δημιουργώντας υψηλά επίπεδα ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης. Ελάχιστοι είναι εκείνοι που επισημαίνουν ότι αυτή η καθημερινή αλληλεπίδραση με τους διάφορους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι κουραστική (σελ. 558 & 629). Σπάνιες είναι και οι περιπτώσεις στις οποίες ανακύπτει άγχος και πίεση για τους εκπαιδευτικούς μέσα από αυτήν την καθημερινή αλληλεπίδραση (σελ. 558 & 629). Ακόμα πιο σπάνια είναι η επιθυμία των εκπαιδευτικών να αποχωρήσουν το συντομότερο δυνατό από το επάγγελμά τους μη αντέχοντάς το άλλο (σελ. 558 & 629). Η

πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνονται να νιώθουν συναισθηματικά γεμάτοι και έτοιμοι να προσφέρουν στους μικρούς (ή και μεγαλύτερους) μαθητές τους στην αρχή της σχολικής ημέρας, πηγαίνοντας στο σχολείο (σελ. 558 & 631). Πολύ σπάνια είναι μια αίσθηση κούρασης στην αρχή της ημέρας, μόνο και μόνο στη σκέψη ότι πρέπει να αντιμετωπίσουν μία ακόμα μέρα στη δουλειά (σελ. 558 & 631).

Σπάνια είναι και η αίσθηση απογοήτευσης των εκπαιδευτικών από αυτήν καθαυτή την εργασία τους (σελ. 558 & 628). Πράγματι, παρότι δυσανεστούνται έντονα από την αναντιστοιχία κόπου και αμοιβής από την πολιτεία, εντούτοις δεν κάνουν την παραμικρή έκπτωση στο διδακτικό τους έργο και στην προσπάθεια που καθημερινά καταβάλλουν προς όφελος των μαθητών. Η ηθική ανταμοιβή της έντονης αυτής καθημερινής προσπάθειας, όπως επισημαίνεται στα πλαίσια της ποιοτικής προσέγγισης, δεν αφήνει κανένα περιθώριο απογοήτευσης (σελ. 641). Η ηθική ικανοποίηση, μάλιστα, των εκπαιδευτικών από τη συνεργασία με τους μικρούς μαθητές και η συναίσθηση της σημασίας του ρόλου που διαδραματίζουν στη ζωή και τη σταδιοδρομία των τελευταίων, στοιχεία τα οποία είχαν παραπάνω αναδειχθεί ως οι κομβικότεροι παράγοντες ικανοποίησής τους από την εργασία τους, καταδεικνύονται κι εδώ ως οι καθοριστικότεροι ενδεχομένως παράγοντες αποφυγής της εργασιακής εξουθένωσης στα πλαίσια του διδακτικού επαγγέλματος (σελ. 635).

Μία μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών φαίνονται να νιώθουν γεμάτοι συναισθηματικά και χαρούμενοι όταν φεύγουν από το σχολείο αφού έχουν ολοκληρώσει το ωράριό τους (σελ. 558 & 631). Ελάχιστοι είναι εκείνοι που υπογραμμίζουν την μη ικανοποίηση με την οποία μένουν στο τέλος της σχολικής ημέρας (σελ. 558 & 631), την οποία αποδίδουν τόσο στην πίεση χρόνου και ύλης που αντιμετωπίζουν στη διάρκεια του μαθήματος, όπως φάνηκε στα πλαίσια της ποιοτικής προσέγγισης, όσο και στο κλίμα που επικρατεί στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και στη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών και τη σχολική ηγεσία (σελ. 631). Όταν όμως συγκρουσιακές καταστάσεις κάνουν την εμφάνισή τους στο πλαίσιο αυτό, η συναισθηματική φθορά φαίνεται να είναι έντονη για τα μέλη του εκπαιδευτικού δυναμικού (σελ. 629).

Αμφότερες προσεγγίσεις συγκλίνουν στο ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί μολονότι δε δηλώνουν γενικώς εξουθενωμένοι από την εργασία τους, επισημαίνουν εντούτοις την κούραση (σελ. 558 & 628) και τη μερική συναισθηματική φόρτιση η οποία συσσωρεύεται σταδιακά (σελ. 559 & 628) και είναι μάλιστα περισσότερο έκδηλη στο διάστημα ακριβώς πριν τις εκάστοτε διακοπές, όπως κατέδειξε η ποιοτική μελέτη (σελ. 628). Ακόμα όμως και σε καθημερινή βάση, εκφράζεται η ανάγκη για αποφόρτιση από αυτήν τη μερική συναισθηματική φθορά. Μία αρκετά μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών επισημαίνουν ότι η καθημερινή τους κούραση δεν οφείλεται τόσο σε μια τέτοια συναισθηματικής φύσης φθορά όσο στη σωματική και πνευματική τους καταπόνηση (σελ. 559 & 628) λόγω της έντονης προσπάθειας που καταβάλλουν προκειμένου να δίνουν καθημερινά τον καλύτερό τους εαυτό ώστε να επιτυγχάνουν τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα για τους μαθητές τους. Η ποιοτική προσέγγιση μάλιστα ανέδειξε ότι η μεγάλη απόσταση του τόπου εργασίας ορισμένων εκπαιδευτικών από τον τόπο μόνιμης διαμονής τους αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα σωματικής τους καταπόνησης. Ελάχιστοι βέβαια είναι εκείνοι που αναγνωρίζουν τον παράγοντα αυτό, σε συνδυασμό και με τις προαναφερθείσες ελλειπείς παροχές της πολιτείας στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, ως παράγοντα όχι μόνο σωματικής αλλά και συναισθηματικής εξουθένωσης από την εργασία τους (σελ. 628).

Η ποιοτική προσέγγιση ανέδειξε επίσης το φαινόμενο της «**απομόνωσης**» των **ειδικοτήτων** (σελ. 630), που έχει να κάνει με έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων με συναδέλφους και σχολική ηγεσία, εξαιτίας της σαφώς διαφορετικής φύσης του αντικειμένου τους από αυτά των υπολοίπων, ως έναν ακόμα σημαντικό παράγοντα συναισθηματικής εξουθένωσης. Άλλοι τέτοιοι παράγοντες είναι οι ανεπαρκείς ως προς τις απαιτήσεις του διδακτικού επαγγέλματος αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών (σελ. 631), η ελλιπής στήριξη της πολιτείας και η ανεπάρκεια των υποδομών των σχολικών μονάδων (σελ. 631), παράγοντας που επιδρά εντονότερα στην περίπτωση των ειδικοτήτων, οι υψηλές απαιτήσεις και ευθύνες της θέσης του διευθυντή (σελ. 632), η προκλητική αδιαφορία που μπορεί να εμφανίζουν κάποιοι μαθητές στα πλαίσια του μαθήματος (σελ. 632), φαινόμενο βέβαια πάρα πολύ σπάνιο, καθώς και η ανάγκη διεκπεραίωσης του γραφειοκρατικού σκέλους της εργασίας (σελ. 632).

Κατεδείχθησαν όμως, στα πλαίσια της ποιοτικής προσέγγισης, και επιπρόσθετοι παράγοντες που δρουν αντισταθμιστικά ως προς τα όποια αισθήματα συναισθηματικής εξάντλησης. Τέτοιοι παράγοντες είναι η συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης (σελ. 631-632) καθώς και το άνοιγμα της σχολικής μονάδας στην κοινωνία μέσω πολιτιστικών και άλλων δράσεων, το οποίο προσδίδει δημιουργικότητα στο ρόλο της σχολικής ηγεσίας, με αποτέλεσμα τα μέλη της να ξεφεύγουν έτσι από την καθημερινή ρουτίνα (σελ. 632).

Όσον αφορά τα επίπεδα προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών, αυτά καθορίζονται με βάση τη συχνότητα με την οποία οι τελευταίοι βιώνουν τέτοιου είδους συναισθήματα· μελετάται δηλαδή το πόσο συχνά νιώθουν ότι καταφέρνουν να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις της εργασίας τους, ότι καταφέρνουν να επιτυγχάνουν τους μαθησιακούς στόχους που οι ίδιοι θέτουν και ότι καταφέρνουν τελικά να συμβάλλουν θετικά στη ζωή και τη σταδιοδρομία των μαθητών τους.

Φαίνεται και πάλι ότι αμφότερες οι προσεγγίσεις συμφωνούν στο ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βιώνουν πολύ συχνά τέτοιου είδους συναισθήματα γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα υψηλά τα επίπεδα της προσωπικής τους επίτευξης (σελ. 556 & 632). Αυτό με τη σειρά του σημαίνει ότι ως προς τη διάστασή της αυτή, η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών κινείται σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα. Υπάρχει βέβαια και μία σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών που σπανίως βιώνουν τέτοια συναισθήματα.

Οι εκπαιδευτικοί στη μεγάλη τους πλειοψηφία αισθάνονται ότι η προσπάθειά τους να δημιουργούν ένα θετικό κλίμα και μια άνετη ατμόσφαιρα στη σχολική τάξη στέφεται τις περισσότερες φορές από επιτυχία (σελ. 557 & 633). Χαρακτηριστική μάλιστα είναι η περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίοι, όπως επισημαίνεται στα πλαίσια της ποιοτικής μελέτης, υπογραμμίζουν τη μεγάλη προσπάθεια και τις ειδικές πρακτικές που απαιτούνται για την επίτευξη ενός τέτοιου κλίματος, αλλά και την καθοριστική σημασία που αυτό έχει εν τέλει, όταν επιτευχθεί, με την ενσωμάτωση στην ομάδα των μαθητών και των παιδιών αυτών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, για την ψυχοσύνθεση και την υγιή και ολόπλευρη ανάπτυξη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες μαθησιακής ή άλλης φύσης που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους (σελ. 633).

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών νιώθουν επίσης ότι είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται πώς οι μαθητές αισθάνονται και να αγγίζουν τους εκάστοτε προβληματισμούς τους. Η δυνατότητα αυτή των εκπαιδευτικών συμβάλλει καθοριστικά στη δημιουργία μιας θετικής ατμόσφαιρας και, σταδιακά, ενός οικογενειακού κλίματος εντός της

σχολικής τάξης, κάτι που φυσικά προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία και συμβάλλει στην επίτευξη εξαιρετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά και στην εμπέδωση ενός εποικοδομητικού κλίματος συνεργασίας (σελ. 557-558 & 633), το οποίο μάλιστα δύναται να ωφελήσει τη σχολική μονάδα συνολικά. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα η διαχείριση των όποιων προβλημάτων ανακύπτουν στην καθημερινή σχολική πράξη γίνεται αποτελεσματικά και δίχως εντάσεις (σελ. 558 & 633).

Επισημαίνονται επιπλέον από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τα ιδιαίτερα έντονα συναισθήματα ικανοποίησης και ενθουσιασμού που οι ίδιοι βιώνουν στο τέλος της σχολικής ημέρας, φεύγοντας από το σχολείο, συναισθήματα τα οποία πηγάζουν από τη στενή και εποικοδομητική συνεργασία με τους μαθητές, η οποία έχει προηγηθεί στη διάρκεια της σχολικής ημέρας (σελ. 558 & 633), καθώς και η θετική συμβολή που νιώθουν ότι έχουν με την ακάματη προσπάθεια και το έργο τους στη ζωή και τη σταδιοδρομία των μαθητών τους (σελ. 558 & 634). Όπως ήδη έχει αναφερθεί παραπάνω η μεγαλύτερη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συχνά πηγάζει από την αναγνώριση των μαθητών στο έργο τους αυτό, άρα και από τη θετική ανατροφοδότηση που αντλούν από αυτήν την αναγνώριση, μια αναγνώριση που αποτυπώνεται στη συμπεριφορά των τελευταίων ακόμα και όταν μετά από χρόνια συναντούν τυχαία τους παλαιούς τους δασκάλους. Έτσι ερμηνεύεται και η ιδιαίτερα συχνή αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι έχουν επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα στα πλαίσια της εργασίας τους κυρίως αναφορικά με τους μαθητές τους (σελ. 558, 632 & 634).

Και οι ίδιοι όμως εξελίσσονται συνεχώς μέσα από το διδακτικό επάγγελμα κάτι το οποίο επισημαίνεται έντονα (σελ. 558 & 636), με τη συμβολή της επιμόρφωσης στο σημείο αυτό να αναδεικνύεται ως καθοριστικής σημασίας. Πράγματι αναδεικνύεται ότι η συμβολή αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική στη συνεχιζόμενη, και παρά την πάροδο των ετών υπηρεσίας, θετική στάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην εργασία τους και στην αδιάκοπη προσπάθειά τους να πασχίζουν συνεχώς για το καλύτερο για τους μαθητές τους. Η καθημερινή αυτή προσπάθεια των εκπαιδευτικών για τη συνεχή τους βελτίωση αποτελεί αναστοχαστική πρακτική που συνιστά με τη σειρά της βασικό χαρακτηριστικό ενός αναστοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού.

Η ποιοτική προσέγγιση ανέδειξε και ορισμένους επιπρόσθετους παράγοντες που οδηγούν άλλοι σε αυξημένα και άλλοι σε μειωμένα επίπεδα προσωπικής επίτευξης.

Παράμετροι που επισημάνθηκε ότι επιδρούν θετικά στα σχετικά με τη συγκεκριμένη διάσταση της εξουθένωσης αισθήματα του εκπαιδευτικού είναι η αγάπη του για τους μαθητές και το διδακτικό επάγγελμα (σελ. 633-634), η συσσωρευόμενη με την πάροδο των ετών υπηρεσίας εμπειρία που αυτός αποκομίζει από τη διδακτική πράξη (σελ. 636), η αντιμετώπιση της κάθε σχολικής ημέρας σαν μια ξεχωριστή πρόκληση (σελ. 634), η αυτοπεποίθησή του και η πίστη στο ότι θα καταφέρει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του διδακτικού έργου (σελ. 636), η ικανοποίηση που παρατηρεί ότι αισθάνονται οι ίδιοι οι μαθητές από την πρόοδό τους (σελ. 636), καθώς και η αποτελεσματική διαχείριση του άγχους και της πίεσης που βιώνει καθημερινά στη σχολική πράξη (σελ. 636).

Από την άλλη πλευρά, παράγοντες που επισημάνθηκε ότι επιδρούν αρνητικά στα αισθήματα αυτά είναι η μικρή ανατροφοδότηση που μπορεί ο εκπαιδευτικός να λαμβάνει από τους μαθητές του σε ορισμένες περιπτώσεις (σελ. 636), η ανεπάρκεια των υποδομών, ειδικά στην περίπτωση των ειδικοτήτων, και του συνολικότερου εκπαιδευτικού σχεδιασμού (σελ. 634), καθώς και η αυτοεκλαμβάνουσα αποτυχία του να αποδώσει στο βαθμό που ο ίδιος ανέμενε, στα πλαίσια κάποιας διδακτικής του απόπειρας (σελ. 636).

Τέλος όσον αφορά τα επίπεδα αποπροσωποποίησης των εκπαιδευτικών, αυτά καθορίζονται με βάση τη συχνότητα με την οποία οι τελευταίοι βιώνουν τέτοιου είδους συναισθήματα και εκδηλώνουν αντίστοιχες συμπεριφορές· μελετάται δηλαδή το πόσο συχνά νιώθουν ότι έχουν αποστασιοποιηθεί από τους μαθητές τους, ότι έχουν γίνει περισσότερο σκληροί συναισθηματικά, καθώς και το πόσο συχνά συμπεριφέρονται απρόσωπα και αποστασιοποιημένα στα πλαίσια της καθημερινής διδακτικής πράξης.

Και οι δύο προσεγγίσεις συγκλίνουν στο ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πολύ σπάνια συμπεριφέρονται απρόσωπα και αποστασιοποιημένα στους μαθητές τους και ότι εξίσου σπάνια βιώνουν τέτοιου είδους συναισθήματα (σελ. 556, 558 & 637). Τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης είναι ως εκ τούτου πάρα πολύ χαμηλά και έτσι ως προς κι αυτή τη διάστασή της, η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών κινείται επίσης σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να βιώνουν συχνά τέτοιου είδους συναισθήματα.

Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία δείχνουν σε καθημερινή βάση ιδιαίτερα έντονο ενδιαφέρον για τα προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους, πασχίζοντας μάλιστα στο πλευρό τους προκειμένου αυτά να ξεπεραστούν, ακόμα και όταν τα εν λόγω προβλήματα δεν άπτονται της διδακτικής πράξης αλλά κινούνται σε προσωπικό-οικογενειακό επίπεδο (σελ. 557 & 637).

Οι μαθητές δεν επιρρίπτουν σχεδόν ποτέ τα προβλήματά τους στους δασκάλους τους (σελ. 557)· αντιθέτως συχνά φαίνεται να αντικρίζουν τον εκπαιδευτικό σα δεύτερο γονιό και ως το πρόσωπο εκείνο που μπορεί να δώσει λύση στα όποια προβλήματα. Όπως κατέδειξε η ποιοτική προσέγγιση, όταν ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την εμπιστοσύνη αυτή που τρέφουν οι μαθητές στο πρόσωπό του και νιώθει ότι τον αισθάνονται δίπλα τους σαν έναν δικό τους άνθρωπο, αντλεί ιδιαίτερα μεγάλη ικανοποίηση η οποία του δίνει επιπλέον κίνητρο να στέκεται στους μαθητές ακόμα περισσότερο στα ποικίλης φύσης ζητήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους (σελ. 637).

Αμφότερες οι προσεγγίσεις συμφωνούν στο ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν σχεδόν καθημερινά ότι το διδακτικό επάγγελμά τους έχει ευαισθητοποιήσει καθώς τους φέρνει σε επαφή με αθώες παιδικές ψυχές, με μικρά παιδιά τα οποία καλούνται όχι απλώς να διδάξουν και να φέρουν σε επαφή με τα διάφορα επιστημονικά αντικείμενα αλλά να διαπλάσσουν ως χαρακτήρες, ως επιστήμονες, ως μελλοντικούς πολίτες (σελ. 557, 628 & 637). Ελάχιστοι φαίνεται να είναι οι εκπαιδευτικοί που φαίνονται λιγότερο ευαισθητοποιημένοι, προτιμώντας να στέκονται σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα στα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών, αποφεύγοντας την ανάμειξή τους σε προσωπικής φύσης ζητήματα τα οποία ενδέχεται να αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Με τον τρόπο αυτό προσπαθούν να αποφύγουν καταστάσεις οι οποίες ενδέχεται να τους φθείρουν συναισθηματικά, να τους κάνουν να νιώσουν ευάλωτοι και να επηρεάσουν τον ψυχισμό τους (σελ. 637). Προσπαθούν επί της ουσίας να προφυλάξουν τον εαυτό τους από μία ενδεχόμενη συναισθηματική φθορά η οποία δύναται να τους οδηγήσει στο φάσμα της εργασιακής εξουθένωσης. Πρόκειται συνήθως βέβαια για εκπαιδευτικούς που ήδη βρίσκονται κοντά σε αυτό το φάσμα και οι οποίοι διαβλέπουν ότι στο μέλλον ενδεχομένως να κληθούν να αντιμετωπίσουν ακόμα δυσκολότερες καταστάσεις στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης.

Η ποιοτική προσέγγιση στο σημείο αυτό ανέδειξε ορισμένους παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να επιδρούν θετικά στην ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού αναφορικά με τους μαθητές του. Πρόκειται για τη συνεχή προσπάθειά του να επικοινωνεί ουσιαστικά με τους τελευταίους, κάτι που του επιτρέπει σταδιακά να ανιχνεύει τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους και

να εξατομικεύει έτσι την στήριξή του σε αυτούς, καθώς και για συστηματικές δράσεις που κινητοποιούν το σύνολο της σχολικής κοινότητας να σταθεί πλάι στα όποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι μαθητές (σελ. 637-638).

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι βιώνουν συνολικά πολύ χαμηλά επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης στα πλαίσια της σχολικής πράξης. Τα χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης εντοπίζονται και στις δύο προσεγγίσεις στη διάσταση της αποπροσωποποίησης (σελ. 557 & 637), ενώ τα υψηλότερα, τα οποία και πάλι όμως είναι ιδιαίτερα χαμηλά, αποδίδονται από τη μεν ποσοτική μελέτη στην προσωπική επίτευξη (σελ. 557), από τη δε ποιοτική στη συναισθηματική εξουθένωση (σελ. 627-632).

Αξίζει στο σημείο αυτό να σταθούμε στο μοτίβο το οποίο φάνηκε να σκιαγραφείται αναφορικά με την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Οι επιμέρους πτυχές εντός καθεμίας εκ των τριών διαστάσεων του υπό διερεύνηση αυτού φαινομένου, φάνηκε να επηρεάζουν έντονα η μία την άλλη (σελ. 560, 627-632, 632-636 & 637-638). Πιο συγκεκριμένα όταν ένας εκπαιδευτικός βιώνει για παράδειγμα χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής αποστράγγισης, φαίνεται ότι οι περισσότερες από τις επιμέρους πτυχές της εργασιακής εξουθένωσης που εμπίπτουν στη συγκεκριμένη διάσταση συναινούν συνήθως ταυτόχρονα προς την κατεύθυνση των χαμηλών αυτών παρατηρηθέντων επιπέδων (σελ. 627-632). Το ίδιο ισχύει και για τις δύο άλλες διαστάσεις (σελ. 632-636 & 637-638). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης και η μελέτη των σχέσεων ανάμεσα στις τρεις αυτές διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης.

Φαίνεται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης-αποστράγγισης τείνουν να βιώνουν το ίδιο χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης (σελ. 560, 629 & 637). Όταν οι εκπαιδευτικοί δε νιώθουν συναισθηματικά εξουθενωμένοι από την εργασία τους, όταν δεν νιώθουν μία συνεχή και έντονη ψυχολογική καταπόνηση και φθορά από την καθημερινή διδακτική πράξη και κυρίως όταν αντικρίζουν ως θετική πτυχή της εργασίας τους την καθημερινή τους επαφή με έμπυχο δυναμικό, χωρίς αυτή να τους κουράζει ή να τους δημιουργεί παρατεταμένο άγχος και πίεση (σελ. 629), τότε στα πλαίσια αυτής της ευχάριστης καθημερινής συνεργασίας και επικοινωνίας τείνουν να δείχνουν ενδιαφέρον στα προβλήματα των μαθητών τους, τόσο τα σχετικά με τη σχολική πράξη όσο και εκείνα που άπτονται προσωπικών τους ζητημάτων, να στέκονται δίπλα τους και να τους στηρίζουν ουσιαστικά (σελ. 637). Αυτή άλλωστε η συμβολή που νιώθουν ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί στην επίλυση των προβλημάτων των μαθητών τους και ως εκ τούτου στην πρόκληση θετικών συναισθημάτων στους τελευταίους, αποτελεί την ουσία του διδακτικού επαγγέλματος και την αιτία που κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να αντικρίζουν την καθημερινή επαφή με τα παιδιά υπό το θετικό αυτό πρίσμα (σελ. 560-561 & 633-634).

Επιπλέον, όσοι εμφανίζουν υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης τείνουν να εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (σελ. 560, 628 & 633-634). Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι έχουν επιτύχει αξιόλογα πράγματα στα πλαίσια της εργασίας τους, που νιώθουν γεμάτοι δύναμη και ενεργητικότητα να προσφέρουν στους μαθητές τους και στη σχολική μονάδα, συνεχίζοντας να αντικρίζουν την κάθε σχολική ημέρα σαν πρόκληση για την εργασία τους (σελ. 632 & 634), τείνουν να βιώνουν πολύ χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής φθοράς στα πλαίσια της καθημερινής διδακτικής πράξης. Ο ενθουσιασμός των εκπαιδευτικών στο τέλος της σχολικής ημέρας για τη στενή εποικοδομητική συνεργασία με τους μαθητές, η οποία έχει κάθε φορά προηγηθεί (σελ. 633-634), έρχεται να εξαλείψει τα όποια προσωρινά συναισθήματα άγχους και πίεσης ενέχει η καθημερινή επαφή των εκπαιδευτικών με το έμπυχο δυναμικό της σχολικής μονάδας (σελ. 630-631). Τα θετικά συναισθήματα κυριαρχούν και η

σωματική, ως επί το πλείστον, καταπόνηση (σελ. 628), υποχωρεί γρήγορα και αντικαθίσταται από την αίσθηση της επίτευξης των μαθησιακών στόχων και της θετικής συμβολής του εκπαιδευτικού στη ζωή και τη σταδιοδρομία των μαθητών του (σελ. 561 & 633-634).

Τέλος τα υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης φαίνεται να συνδέονται με χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης (σελ. 560, 628, 630-631, 632 & 633-634). Όταν οι εκπαιδευτικοί στέκονται στο πλάι των μαθητών τους και τους βοηθούν να επιλύουν τα όποια προβλήματά τους, τότε βιώνουν συναισθήματα ικανοποίησης και υψηλής προσωπικής επίτευξης, καθώς αντιλαμβάνονται ότι συμβάλλουν ουσιαστικά και έμπρακτα στη χαρά και το χαμόγελο των μαθητών τους. Σε βάθος χρόνου, ένας εκπαιδευτικός που παρίσταται σταθερά στο πλευρό των μαθητών του και προσπαθεί μαζί τους από κοινού και με τον καθένα ξεχωριστά για την επίτευξη των εξατομικευμένων στόχων που ο ίδιος θέτει για αυτούς, αισθάνεται ότι διαδραματίζει ένα μικρό αλλά συνάμα σημαντικό ρόλο στη μελλοντική τους σταδιοδρομία (σελ. 628 & 633-634). Μέσα από το καθημερινό ενδιαφέρον, την ουσιαστική και ειλικρινή προσέγγιση των μαθητών και την καθημερινή τριβή του με την τάξη, ο εκπαιδευτικός σταδιακά αισθάνεται ότι μπορεί εύκολα να κατανοεί πώς αισθάνονται κάθε στιγμή οι μαθητές του και ότι μπορεί να επιλύει τα όποια ζητήματα αντιμετωπίζουν ολοένα και πιο άμεσα και αποτελεσματικά. Μάλιστα η στενή αυτή σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, δημιουργεί μία οικογενειακή ατμόσφαιρα στην τάξη, με αποτέλεσμα τα όποια προβλήματα ανακύπτουν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πράξης να αντιμετωπίζονται στη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων μέσα σε ένα ήρεμο κλίμα (σελ. 561 & 633).

Αμφότερες οι προσεγγίσεις συγκλίνουν στο ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα έτη προϋπηρεσίας, τείνουν να απολαμβάνουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και συγκεκριμένα υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης (σελ. 562, 633 & 636). Τα πρώτα βήματα της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού εμφανίζουν για τον ίδιο ιδιαίτερα μεγάλη δυσκολία. Πράγματι η ελλιπής προετοιμασία του για τα όσα καλείται να φέρει σε πέρας στα πλαίσια της καθημερινής διδακτικής πράξης λόγω της προαναφερθείσας απόστασης ανάμεσα στο θεωρητικό προσανατολισμό των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων και στις απαιτήσεις μιας πραγματικής τάξης, του δημιουργεί έντονο στρες και πίεση όταν πρωτοεισέρχεται στην τάξη, οπότε και βρίσκεται συχνά πελαγωμένος σε αχαρτογράφητα ύδατα. Δεν του είναι εύκολο να εφαρμόσει όλα όσα έμαθε, σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα σε θεωρητικό επίπεδο, στα πλαίσια των αρχικών του σπουδών κι έτσι η επιλογή των πρακτικών και των στρατηγικών του δεν έχει πάντοτε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Οι στόχοι που κάθε φορά θέτει δεν υλοποιούνται πάντα και όλη αυτή η κατάσταση οδηγεί σε χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Στη συνέχεια της καριέρας του όμως ο εκπαιδευτικός αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη εμπειρία από την καθημερινή του τριβή με το διδακτικό επάγγελμα και την τάξη ενώ έχει συνάμα την ευκαιρία να συμμετάσχει σε ποικίλες επιμορφωτικές δράσεις προκειμένου να καλύψει τα κενά τα οποία ο ίδιος αντιλαμβάνεται ότι έχει αναφορικά με την καθημερινή διδακτική του πρακτική. Μέσα από την εμπειρία του και τα οφέλη των επιμορφώσεων ο εκπαιδευτικός βελτιώνει συνεχώς το προσφερόμενο στους μαθητές έργο μέσω της καλλιέργειας των αναστοχαστικών του δεξιοτήτων και της ανάπτυξης μιας διδακτικής ευελιξίας η οποία του επιτρέπει να προσαρμόζεται στις εκάστοτε απαιτήσεις των διαφορετικών τάξεων που καλείται να διαχειριστεί και να καθοδηγήσει κάθε σχολική χρονιά, αλλά και να αντιμετωπίζει τις ποικίλες απαιτητικές διδακτικές περιστάσεις που ανακύπτουν στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταφέρει όχι απλώς να επιβιώσει στα πλαίσια της καθημερινής διδακτικής πράξης αλλά και να επιτυγχάνει σταδιακά ολοένα και υψηλότερους μαθησιακούς στόχους συμβάλλοντας έτσι

ολοένα και περισσότερο στη σταδιοδρομία των μαθητών και κατ' επέκταση στην καλύτερη συνολικά λειτουργία της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεται (σελ. 562 & 636).

Αναφορικά με τα ευρήματα που αναδεικνύουν την ευρύτερη σχέση ανάμεσα στα είδη των επιμορφωτικών προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί και στα επίπεδα της εργασιακής τους εξουθένωσης, βρέθηκε, από αμφότερες τις προσεγγίσεις, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμμετάσχει σε μη ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης αλλά και σε δραστηριότητες που ξεκινούν από τη σχολική μονάδα, όπως οι επισκέψεις παρατήρησης, η ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ζητήματα ενδιαφέροντος, καθώς και τα δίκτυα εκπαιδευτικών, τείνουν να απολαμβάνουν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης (σελ. 563, 633 & 636). Τέτοια επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται σε ειδικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών φαίνεται να τους εξοπλίζουν με πρακτικές και στρατηγικές που οδηγούν σε εξαιρετικά μαθησιακά αποτελέσματα και αυξάνουν ως εκ τούτου τα επίπεδα της συγκεκριμένης διάστασης του υπό εξέταση φαινομένου.

Αναφορικά με τα ευρήματα που αναδεικνύουν την ευρύτερη σχέση ανάμεσα στις διάφορες πτυχές της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και στα επίπεδα της εργασιακής τους εξουθένωσης, βρέθηκε, από αμφότερες τις προσεγγίσεις, ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από τους μαθητές τους, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης (σελ. 564 & 633-634) και χαμηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης (σελ. 564 & 637-638) και συναισθηματικής εξουθένωσης (σελ. 564, 628, 629 & 631). Η ικανοποίηση μάλιστα του εκπαιδευτικού από την πτυχή αυτή της εργασίας του φάνηκε να προβλέπει σε μεγάλο βαθμό τα επίπεδα της προσωπικής του επίτευξης, εύρημα ιδιαίτερα μεγάλης σημασίας.

Επιπλέον βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα αλλά και συνολικότερα από την εργασία τους, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από αυτή, απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης (σελ. 564, 628 & 631) και αποπροσωποποίησης (σελ. 564 & 633-634), αλλά και υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης (σελ. 564, 633-634 & 636).

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τους συναδέλφους τους, όπου αυτή υπάρχει, συνδέεται με χαμηλού βαθμού εργασιακή εξουθένωση και συγκεκριμένα με χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης αλλά και υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Από την άλλη πλευρά, η μη ικανοποίησή τους από τη συγκεκριμένη πτυχή φαίνεται να έχει τα ακριβώς αντίθετα αποτελέσματα (σελ. 565, 629, 630, 633 & 637). Όσοι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποιημένοι από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας καθώς και από τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις της, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης, αλλά και υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης· η μη ικανοποίησή τους από τις συγκεκριμένες πτυχές οδηγεί και πάλι σε μια εικόνα εκ διαμέτρου αντίθετη αναφορικά με τις συγκεκριμένες διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης (σελ. 565, 629, 631, 634 & 635).

Γενικότερα οι πτυχές της ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από την εργασία του συνολικά, από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα και από τους μαθητές του, φάνηκε να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των επιπέδων της συναισθηματικής του εξάντλησης και της προσωπικής του επίτευξης (σελ. 565, 628, 629, 631, 633-634 & 636). Οι υπόλοιπες πτυχές της ικανοποίησης φαίνεται να επηρεάζουν λιγότερο την εικόνα της εργασιακής εξουθένωσης, με εκείνη συγκεκριμένα που έχει να κάνει με την ικανοποίηση από τη διεύθυνση να

διαδραματίζει το λιγότερο σημαντικό ρόλο. Εξαίρεση σε αυτό το μοτίβο αναφορικά με την πτυχή της διεύθυνσης αποτελούν οι περιπτώσεις εκείνες στις οποίες η σχολική ηγεσία δημιουργεί έντονα προβλήματα και εντάσεις στο σύλλογο των διδασκόντων, οπότε και σε πρώτη τουλάχιστον φάση, όπως κατεδείχθη από την ποιοτική προσέγγιση, τα επίπεδα της εξουθένωσης και δη της συναισθηματικής φθοράς των εκπαιδευτικών ανεβαίνουν κατακόρυφα (σελ. 629), μέχρις ότου οι τελευταίοι οικοδομήσουν τους μηχανισμούς εκείνους που θα τους επιτρέπουν να παραβλέπουν σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό τις όποιες επιπτώσεις ενός τέτοιου εργασιακού περιβάλλοντος στην ψυχολογία και το έργο τους (σελ. 619-620).

4. Εργασιακή Ικανοποίηση και Επαγγελματική Ανάπτυξη

Αμφότερες οι ερευνητικές προσεγγίσεις συνέκλιναν στο ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν σημαντική τη συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωσης στο διδακτικό τους έργο, τείνουν να νιώθουν συνολικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους (σελ. 566 & 638). Η ποιοτική προσέγγιση μάλιστα ανέδειξε ότι αυτή η αυξημένη ικανοποίηση οφείλεται συγκεκριμένα στην συμβολή των επιμορφώσεων στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των ποικίλων διδακτικών περιστάσεων και των όποιων άλλων προβλημάτων ανακύπτουν στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης (σελ. 638). Επιπλέον οι επιμορφωτικές δράσεις φαίνεται να συμβάλλουν τα μάλα στην καλλιέργεια μιας αναστοχαστικότητας του εκπαιδευτικού πάνω στη διδασκαλία και μιας κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης (σελ. 638), κάτι που επίσης οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης, μέσω της βελτίωσης του ίδιου στο αντικείμενό του, των διδακτικών του πρακτικών και τελικά των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της. Στο σημείο αυτό ουσιαστικά απαντάται το ζητούμενο εδώ ερευνητικό ερώτημα κι ένα από τα βασικά ζητούμενα της παρούσας διατριβής. Πράγματι λοιπόν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην εργασιακή τους ικανοποίηση (σελ. 566 & 638).

Η σχέση αυτή είναι θετική (σελ. 566 & 638) και αμφίδρομη (σελ. 566 & 638) ή για την ακρίβεια **κυκλική** (σελ. 638). Από τη μία πλευρά η συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης φαίνεται να αυξάνει τα επίπεδα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (σελ. 566-567 & 638), ενώ από την άλλη αυτή καθ αυτή η ικανοποίησή τους από την εργασία αποτελεί κίνητρο για τη συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες (σελ. 568 & 638), από τις οποίες αναμένουν να βελτιωθούν προκειμένου να είναι ακόμα πιο αποτελεσματικοί στο διδακτικό τους έργο. Αυτή η αποτελεσματικότητα θα φέρει και πάλι υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης και ούτω καθεξής. Η αμφίδρομη και κυκλική αυτή σχέση ωθεί τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και το σύνολο της σχολικής μονάδας προς τα πάνω, βελτιώνοντας το παρεχόμενο διδακτικό έργο, συμβάλλοντας στην επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων και επιδρώντας καθοριστικά στην καλύτερη συνολικότερη λειτουργία του σχολείου ως κοινότητας. Επί της ουσίας αυτή η σχέση δρα ευεργετικά σε όλες τις αναρίθμητες και ποικίλες πτυχές της σχολικής ζωής στις οποίες επιδρά η εργασιακή ικανοποίηση (σελ. 566 & 638).

Η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από τη συμβολή της επαγγελματικής του ανάπτυξης στο διδακτικό έργο προβλέπει σε μεγάλο βαθμό τη συνολική ικανοποίηση που ο ίδιος αντλεί από την εργασία του, εύρημα συγκλονιστικό. Κάτι απτό, χειροπιαστό, που καθορίζεται από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μπορεί να επηρεάσει και μάλιστα καθοριστικά κάτι αφηρημένο, όπως η εργασιακή ικανοποίηση, που επιδρά σε μία εκπληκτικά μεγάλη γκάμα παραμέτρων που καθορίζουν την ποιότητα του διδακτικού έργου, την ποιότητα των μαθησιακών

αποτελεσμάτων, την συνολική λειτουργία της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (σελ. 566 & 638).

Εκτός από την παραπάνω ευρεθείσα και περιγραφείσα σχέση ανάμεσα στην ποιότητα, άρα και τη συμβολή στο διδακτικό έργο, των επιμορφωτικών προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί και την εργασιακή τους ικανοποίηση, η ποιοτική προσέγγιση ανέδειξε μία ακόμα σχέση ανάμεσα στις δύο υπό μελέτη αυτές μεταβλητές, η οποία μάλιστα έρχεται να ερμηνεύσει αλλά και να επαληθευτεί από σχετικά ευρήματα της ποσοτικής μελέτης.

Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι αυτό καθαυτό το σκέλος της εργασίας τους το οποίο έχει να κάνει με την επιμόρφωση, τους δημιουργεί έντονα αισθήματα ικανοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναγνωρίζουν πράγματι τις ίδιες τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, με τις γνώσεις, την περαιτέρω επιστημονική κατάρτιση και ως εκ τούτου και την αίσθηση πληρότητας που αυτές τους προσφέρουν, ως παράγοντα ικανοποίησης από την εργασία τους (σελ. 646).

Αυτές καθαυτές λοιπόν οι επιμορφωτικές δραστηριότητες που συμβάλλουν στην περαιτέρω επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία (σελ. 566-567 & 646). Επιπλέον τα ποικίλα οφέλη που δύναται να αποκομίσει ο εκπαιδευτικός από τις επιμορφώσεις στις οποίες συμμετέχει αποτελούν από μόνα τους κίνητρο για περαιτέρω συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Συνεπώς η ικανοποίηση από τα επιμορφωτικά προγράμματα ενεργοποιεί μία δίψα για ολοένα και συχνότερη συμμετοχή σε τέτοιου είδους δράσεις. Εντοπίζεται στο σημείο αυτό λοιπόν ένας **αυτοτροφοδοτικός μηχανισμός ικανοποίησης (autofeed satisfaction mechanism)**, όπως θα μπορούσε να κληθεί, στα πλαίσια της διαδικασίας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (σελ. 646). Ο μηχανισμός αυτός οδηγεί τους ήδη ικανοποιημένους από τις επιμορφωτικές δράσεις στις οποίες έχουν συμμετάσχει εκπαιδευτικούς στην περαιτέρω συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Η σχέση αυτή επιβεβαιώνεται από το φαινόμενο *epimorphosis trauma* (σελ. 518 & 646), δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς εκείνους οι οποίοι επισημαίνουν τη μειωμένη τους διάθεση να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες λόγω της μη ικανοποίησής τους από τις ανεπαρκέστατες, κατά τη γνώμη τους, ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις στις οποίες έχουν συμμετάσχει κατά το παρελθόν. Το φαινόμενο αυτό αποτελεί επί της ουσίας την αρνητική έκφραση του προαναφερθέντος αυτοτροφοδοτικού μηχανισμού ικανοποίησης (σελ. 646).

Παρακάτω παρουσιάζονται επιμέρους πτυχές των δύο παραπάνω σχέσεων στις οποίες συνέκλιναν αμφοτέρως οι ερευνητικές προσεγγίσεις.

Τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική προσέγγιση λοιπόν, συμφώνησαν στο ότι η συνολική ικανοποίηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός από την εργασία του διαμορφώνεται έντονα από την ποιότητα των πτυχών της συνολικής του επιμόρφωσης που έχουν να κάνουν με το επιστημονικό του αντικείμενο, με τη διαχείριση τάξεων και μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, με καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές καθώς με τη συνεχή αξιολόγηση και βελτίωση του διδακτικού έργου (σελ. 566, 639, 640, 641-642, 644 & 645).

Αναφορικά με την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από τη σχολική ηγεσία, κατεδείχθη από αμφοτέρως τις προσεγγίσεις ο κρίσιμος ρόλος που διαδραματίζουν στη συγκεκριμένη διάσταση της εργασιακής ικανοποίησης οι πτυχές της επιμόρφωσης που έχουν να κάνουν με τη διαχείριση της σχολικής μονάδας και των όποιων ζητημάτων ανακύπτουν στα πλαίσια

λειτουργίας της καθώς και με την βελτίωση του συνεργατικού κλίματος που επικρατεί εντός της (σελ. 566 & 641). Τέτοιου περιεχομένου επιμορφώσεις, σύμφωνα με την ποιοτική μελέτη, που αναπτύσσουν μεταξύ άλλων και τις επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, δύνανται να συμβάλλουν τα μάλα και στη βελτίωση των σχέσεών τους με τους συναδέλφους τους καθώς και με τους κηδεμόνες των μαθητών (σελ. 641-645), σχέσεις που κι αυτές συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα, μικρά ή μεγάλα. Μάλιστα, σε βάθος χρόνου και ενδεχομένως υπό την καθοδήγηση μιας ηγεσίας με όραμα, τέτοιες επιμορφώσεις μπορούν να συμβάλλουν ακόμα και στην εμπέδωση μιας συνεργατικής κουλτούρας, με ό,τι ένα τέτοιο επίτευγμα συνεπάγεται για την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της συνολικότερης λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο τείνουν να νιώθουν ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό τους επάγγελμα (σελ. 567 & 645). Κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες εξοπλίζουν τους εκπαιδευτικούς με καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και μεθόδους, με στρατηγικές διαχείρισης τάξεων και μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, καθώς και με γνώσεις πεδίου και ειδικές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να βελτιώνουν την καθημερινή τους πρακτική συμβάλλοντας έτσι στη συνολικότερη βελτίωση της διδασκαλίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όσοι εκπαιδευτικοί νιώθουν σημαντική τη συμβολή της συνολικής τους επιμόρφωσης στο διδακτικό τους έργο, τείνουν να νιώθουν έντονα ικανοποιημένοι και από τους μαθητές τους. Μάλιστα βρέθηκε συγκεκριμένα ότι η συμβολή της στη γνώση του επιστημονικού αντικειμένου διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό την εικόνα της συγκεκριμένης διάστασης της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (σελ. 567 & 640-641). Ένα στιβαρό και άρτιο επιστημονικό υπόβαθρο βοηθά τον εκπαιδευτικό να καθοδηγήσει αποτελεσματικότερα τους μαθητές στον κόσμο της γνώσης, να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον παρουσιάζοντάς τους σύγχρονα ευρήματα και ανακαλύψεις, να τους εξοπλίσει με γνώσεις, δεξιότητες αλλά κι έναν τρόπο σκέψης διερευνητικό και να επιτύχει τελικά καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (σελ. 640), ενώ τον καθιστά, μεταξύ άλλων, αξιόπιστο δάσκαλο στα μάτια των μαθητών, αποτελώντας έτσι στοιχείο που καλλιεργεί το σεβασμό των τελευταίων στο πρόσωπό του (σελ. 641).

Η συμβολή της επιμόρφωσης στο διδακτικό έργο φαίνεται να συνδέεται και με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας. Η ενίσχυση του επιστημονικού υποβάθρου και η επαφή με καινοτόμες διδακτικές πρακτικές δίνει στους εκπαιδευτικούς τη γνώση και επομένως τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν στο μάζιμουμ τον περιβάλλοντα χώρο και τις διαθέσιμες εγκαταστάσεις στα πλαίσια της διδακτικής πράξης με αποτέλεσμα η ικανοποίηση από τους χώρους αυτούς μέσω της συμβολής τους στην υλοποίηση των μαθησιακών στόχων να αυξάνεται αισθητά (σελ. 567 & 645). Το φαινόμενο αυτό βέβαια παρατηρείται σε πολύ λίγες περιπτώσεις καθώς τις περισσότερες φορές αυτή καθαυτή η ποιότητα των εγκαταστάσεων είναι απογοητευτικά χαμηλή.

Εκτός από τα διάφορα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και οι αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στον εξοπλισμό τους με τις στρατηγικές και τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέψουν μετά το πέρας των σπουδών τους και αφού εισέλθουν στο χώρο της εκπαίδευσης να διαχειρίζονται αποτελεσματικά διάφορες απαιτητικές καταστάσεις στο σχολικό πλαίσιο (σελ. 640). Όταν και οι αρχικές σπουδές αποτυγχάνουν να εξοπλίσουν τους εκπαιδευτικούς με αυτές δεξιότητες αλλά και οι επιμορφώσεις παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις αναφορικά με τα ζητήματα αυτά τότε οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται

πελαγωμένοι στη σχολική πράξη, οδηγούνται με ταχύ βήμα στην εργασιακή εξουθένωση και τείνουν να βιώνουν ολοένα και περισσότερες καταστάσεις πίεσης και άγχους αντιμετωπίζοντας όλο και πιο απαισιόδοξα την κάθε σχολική μέρα.

Αμφότερες οι προσεγγίσεις καταδεικνύουν τον αρνητικό αντίκτυπο που έχει η ελλιπής συμβολή των αρχικών σπουδών των εκπαιδευτικών, στο επίπεδο της γνώσης και της εφαρμογής νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών, στη συνολική ικανοποίησή τους από την εργασία (σελ. 567 & 645) αλλά και στη διάστασή της που έχει να κάνει με τους συναδέλφους (σελ. 567 & 643-644). Στο τελευταίο αυτό εύρημα εμπίπτει και η παιδοκολακεία ορισμένων εκπαιδευτικών που όπως αναφέρθηκε παραπάνω αποτελεί παράγοντα δυσαρέσκειας για τους συναδέλφους τους, δημιουργώντας τους επιπρόσθετα προβλήματα στις σχέσεις τους με τους κηδεμόνες των μαθητών. Η ανεπάρκεια των αρχικών σπουδών σε ζητήματα που άπτονται της διοίκησης της σχολικής μονάδας, τείνει επίσης να επηρεάζει αρνητικά τα επίπεδα της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (σελ. 567 & 639), ειδικά στην περίπτωση εκείνων που καλούνται να αναλάβουν κάποιο διευθυντικό πόστο στην εκπαίδευση.

Η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από την εργασία του, τροφοδοτεί, όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, την επιθυμία του για περαιτέρω επιμόρφωση σε διάφορα αντικείμενα με στόχο, μεταξύ άλλων, την ενίσχυση του επιστημονικού του υποβάθρου, την αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών στη διδακτική πράξη, τη διαχείριση τάξεων και μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τη βελτίωση του κλίματος συνεργασίας στα πλαίσια της σχολικής μονάδας καθώς και τη γενικότερη καλύτερη διαχείριση αυτής αλλά και των όποιων προβλημάτων ανακύπτουν στα πλαίσια της σχολικής ζωής (σελ. 568, 638 & 644-646).

Φαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός που νιώθει ικανοποιημένος από την εργασία του δεν επαναπαύεται αλλά αντιθέτως επιδιώκει τη συνεχή του βελτίωση σε ζητήματα κρίσιμης σημασίας για την καθημερινή διδακτική πράξη, προκειμένου να παραμείνει ικανοποιημένος και να μην ολισθήσει σε καταστάσεις άγχους και πίεσης λόγω αδυναμίας χειρισμού ανακυπτουσών διδακτικών ή και άλλων περιστάσεων εντός και εκτός της τάξης, πάντοτε στα πλαίσια της σχολικής μονάδας (σελ. 568, 638 & 639). Τα πεδία στα οποία εστιάζονται οι επιμορφωτικές ανάγκες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών που νιώθουν ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους είναι αφενός εκείνα για τα οποία οι ίδιοι αισθάνονται ότι οι σχετικές με αυτά προκλήσεις που ανακύπτουν στα πλαίσια της σχολικής ζωής είναι ολοένα και εντονότερες. Αφετέρου πρόκειται για πεδία στα οποία οι εξελίξεις είναι ραγδαίες οπότε και οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αδήριτη την ανάγκη να μένουν ενήμεροι αυτών προκειμένου να μπορούν να τις αξιοποιήσουν προς όφελος των μαθητών τους και κατ' επέκταση της σχολικής μονάδας, αλλά και σε κάθε περίπτωση προκειμένου να νιώθουν μια επιστημονική αρτιότητα και ετοιμότητα, αίσθημα που συμβάλλει σε υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης, σε συνεχή βελτίωση του παρεχόμενου έργου και τελικά σε έτι υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (σελ. 568 & 640).

5. Εργασιακή Εξουθένωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη

Τόσο η ποιοτική όσο και η ποσοτική προσέγγιση συγκλίνουν στην καθοριστική συμβολή της συνολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο επίπεδο της αποφυγής συναισθημάτων εργασιακής εξουθένωσης (σελ. 569-570 & 639). Πράγματι, εκείνοι που νιώθουν ότι η συνολική τους επιμόρφωση τους βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό τους έργο, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους, αναφορικά και με τις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης.

Η υψηλή συναίσθηση καθήκοντος των εκπαιδευτικών, δηλαδή η συναίσθηση της σημασίας του λειτουργήματος το οποίο καλούνται να ασκήσουν, συνδέεται με αντιστοίχως υψηλές προσδοκίες που οι ίδιοι έχουν από το έργο τους. Κατάλληλες επιμορφώσεις τους εξοπλίζουν με εφόδια και στρατηγικές που τους επιτρέπουν να ανταποκρίνονται στις υψηλές αυτές προσδοκίες και να επιτυγχάνουν τους στόχους τους προς όφελος των μαθητών, στα πλαίσια μεταξύ άλλων του κρίσιμου ηθικοπλαστικού ρόλου που επιτελούν. Η επίτευξη των στόχων αυτών με τη βοήθεια των προαναφερθεισών επιμορφωτικών δράσεων οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης και ικανοποίησης από την εργασία (σελ. 569, 570, 636 & 639). Φαίνεται μάλιστα ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η συμβολή της στο διδακτικό έργο καθώς και ο βαθμός ικανοποίησής του από αυτή προβλέπει σε μεγάλο βαθμό τα προαναφερθέντα επίπεδα προσωπικής επίτευξης, εύρημα ιδιαίτερα μεγάλης σημασίας (σελ. 569 & 636).

Πιο συγκεκριμένα, οι περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που μέσω της συνολικής τους επιμόρφωσης κατάφεραν να ενισχύσουν το επιστημονικό τους υπόβαθρο, να καλλιεργήσουν δεξιότητες διαχείρισης τάξεων και μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, δεξιότητες διαχείρισης της σχολικής μονάδας και των όποιων προβλημάτων ανακύπτουν στα πλαίσια λειτουργίας της, να γνωρίσουν και να αξιοποιήσουν εκπαιδευτικές καινοτομίες, να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες καθώς και μια κουλτούρα συνεργασίας και να βελτιώσουν έτσι τις σχέσεις τους με τους διάφορους πρωταγωνιστές της σχολικής ζωής, καλύπτοντας με τον τρόπο αυτό ένα πολύ ευρύ φάσμα πεδίων που επηρεάζουν άμεσα την ποιότητα του διδακτικού έργου, φάνηκε να βιώνουν έντονα συναισθήματα υψηλής προσωπικής επίτευξης (σελ. 569-570, 640, 641-645 & 645). Το γεγονός αυτό πηγάζει ακριβώς από τη συνεχή βελτίωση της προαναφερθείσας ποιότητας της διδασκαλίας, μέσω των σχετικών με τα προαναφερθέντα πεδία επιμορφωτικών δράσεων.

Η αξιοποίηση καινοτόμων προσεγγίσεων και πρακτικών μέσω σχετικών επιμορφωτικών δραστηριοτήτων συμβάλλει στην αποφυγή της ρουτίνας στα πλαίσια της καθημερινής διδακτικής πράξης και δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να ξεφύγει από τα στεγανά της παραδοσιακής διδασκαλίας (σελ. 570, 640 & 645). Η καλλιέργεια δεξιοτήτων διαχείρισης τάξεων και μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ελαχιστοποιεί τη συναισθηματική φθορά που θα βίωνε ο εκπαιδευτικός αν δεν μπορούσε να διαχειριστεί τις συγκεκριμένες διδακτικές περιστάσεις (σελ. 570 & 645), ενώ η συνεχής βελτίωση του παρεχόμενου διδακτικού έργου μέσω της αξιοποίησης καινοτόμων μεθόδων αξιολόγησης, που έχει ως αποτέλεσμα την επίτευξη ολοένα και υψηλότερων μαθησιακών στόχων, συμβάλλει στην αντιμετώπιση κάθε διδακτικής ημέρας ως μίας νέας πρόκλησης για τον εκπαιδευτικό (σελ. 570, 576, 634, 645 & 646).

Μολονότι η καθημερινή επαφή με το ανθρώπινο δυναμικό στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης είναι ιδιαίτερα ευχάριστη για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δημιουργείται εντούτοις άγχος, ένταση και πίεση, αισθήματα τα οποία οι τελευταίοι πρέπει να διαχειριστούν προκειμένου να μην ολισθήσουν στο φάσμα της εργασιακής εξουθένωσης. Η διαχείριση αυτή είναι ορισμένες φορές ολοένα και αποτελεσματικότερη με την απόκτηση εμπειρίας μέσα από την τριβή με το διδακτικό επάγγελμα. Η επιμόρφωση όμως παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στα πρώτα βήματα του εκπαιδευτικού, οπότε και απουσιάζει η εμπειρία αυτή από την καθημερινή διδακτική πράξη, όσο και στη συνέχεια της σταδιοδρομίας του μέσα από τη εμπέδωση των αποτελεσματικότερων εκείνων πρακτικών και στρατηγικών διαχείρισης που θα του επιτρέψουν όχι απλώς να επιβιώσει στα πλαίσια της σχολικής τάξης αλλά και να επιτύχει τα βέλτιστα δυνατά αποτελέσματα για τους μαθητές του αλλά και για το σύνολο

σχολικής μονάδας. Κατάλληλες επιμορφώσεις μπορούν να μεταδώσουν αυτή την κρίσιμη εμπειρία διαχείρισης του καθημερινού άγχους και στρες στους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται μάλιστα, σύμφωνα με την ποιοτική προσέγγιση, για τις επιμορφώσεις εκείνες που έχουν βιωματικό χαρακτήρα και προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς σαφείς πρακτικές κατευθύνσεις αναφορικά με την αντιμετώπιση των αγχογόνων παραγόντων της καθημερινότητας στο σχολείο (σελ. 639). Τέτοιες επιμορφώσεις καλλιεργούν τη διδακτική ευελιξία του εκπαιδευτικού, τον βοηθούν να ωριμάσει διδακτικά, να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη και συμβάλλουν τα μάλα στην καλύτερη γενικότερη διαχείριση της σχολικής τάξης.

Με τον τρόπο αυτό, αλλά και με την προαναφερθείσα αποφυγή της ρουτίνας και της πλήξης μέσω της αξιοποίησης καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων στη σχολική τάξη και της αντιμετώπισης της κάθε σχολικής ημέρας σαν πρόκλησης, οπτική που εκτός από το επίπεδο της προσωπικής επίτευξης δρα ευεργετικά και στο σκέλος της συναισθηματικής αποστράγγισης, ο εκπαιδευτικός δύναται να αντλεί υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την καθημερινή διδακτική πράξη και να βιώνει ολοένα και μικρότερα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης και δη συναισθηματικής εξάντλησης (σελ. 631-632).

Η ποιοτική προσέγγιση επισημαίνει το σημαντικό ρόλο που φαίνεται να διαδραματίζει και ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού στη διαχείριση του άγχους και της πίεσης (σελ. 639). Σε κάθε περίπτωση όμως οι επιμορφώσεις μπορούν να συμβάλλουν στην κατεύθυνση της καλύτερης διαχείρισης αυτών των συναισθημάτων και της μεγαλύτερης ικανοποίησης από την εργασία.

Αναφορικά με την εναπομείνασα διάσταση της εξουθένωσης, η συμβολή της συνολικής επιμόρφωσης στο πεδίο της διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών φαίνεται να συμβάλλει σε μειωμένα επίπεδα αποπροσωποποίησης. Από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί εξοπλίζονται με πρακτικές και στρατηγικές που τους επιτρέπουν την άμεση διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών τους δεν μπαίνουν στη διαδικασία να αποστασιοποιηθούν από τους τελευταίους προκειμένου οι συμπεριφορές αυτές να μην τους φθείρουν ψυχολογικά, έτσι ώστε να συνεχίσουν κατά το δυνατόν ανεπηρέαστοι το διδακτικό τους έργο. Αντιθέτως έρχονται ακόμα πιο κοντά στους μαθητές τους καθώς οι εν λόγω πρακτικές που αποκομίζουν εστιάζουν ακριβώς στην προσέγγιση του μαθητή και των ιδιαίτερων ενδιαφερόντων του. Με τον τρόπο αυτό μειώνονται κατακόρυφα τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης και άρα της εργασιακής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού (σελ. 569 & 645).

Εκτός από τα διάφορα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και οι αρχικές σπουδές των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στον εξοπλισμό τους με τις στρατηγικές και τις δεξιότητες εκείνες που θα τους επιτρέψουν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τη σχολική τάξη και τις ποικίλες διδακτικές περιστάσεις που μπορεί να ανακύψουν στη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Πράγματι, αμφότερες οι προσεγγίσεις κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι οι αρχικές τους σπουδές τους προετοίμασαν επαρκώς για το διδακτικό τους έργο, τείνουν να νιώθουν λιγότερο εξουθενωμένοι από την εργασία τους, απολαμβάνοντας, συγκεκριμένα, υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης καθώς και χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (σελ. 570 & 640).

Όταν και οι αρχικές σπουδές αποτυγχάνουν να εξοπλίσουν τους εκπαιδευτικούς με αυτές δεξιότητες αλλά και οι επιμορφώσεις παρουσιάζουν σημαντικές ελλείψεις αναφορικά με τα ζητήματα αυτά τότε οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται πελαγωμένοι στη σχολική πράξη, οδηγούνται με ταχύ βήμα στην εργασιακή εξουθένωση και τείνουν να βιώνουν ολοένα και περισσότερες

καταστάσεις πίεσης και άγχους αντιμετωπίζοντας όλο και πιο απαισιόδοξα την κάθε σχολική μέρα (σελ. 640).

Στο επίπεδο των επιμορφωτικών αναγκών, μια κάποια απόσταση που νιώθουν ότι έχουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους είναι κάτι που δεν τους αφήνει αδιάφορους, αλλά αντιθέτως τους κινητοποιεί προκειμένου να βρουν λύσεις για να υπερκεράσουν αυτό το χάσμα, να προσεγγίσουν τους μαθητές τους και να μειώσουν περαιτέρω τα αισθήματα αποπροσωποποίησης, ξεφεύγοντας από το φάσμα της εξουθένωσης στο οποίο ίσως να έχουν ήδη ολισθήσει, έστω και σε πρώιμο στάδιο (σελ. 571, 613 & 645). Η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού καθώς και ο εμπλουτισμός των γνώσεών του στο πεδίο της ψυχολογίας δύνανται να τον εξοπλίσουν με τις κατάλληλες εκείνες πρακτικές προκειμένου να επιτύχει αυτή την προσέγγιση των μαθητών του και μέσω αυτής να αντλεί μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία του, γι' αυτό και σχετικές με τα αντικείμενα αυτά επιμορφώσεις επιζητούνται τα μάλα από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς (σελ. 576 & 613).

Η. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abdal-Haqq, I. (1996). *Making time for teacher professional development*. ERIC Digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED400259).
- Adelman, C., Jenkins, D., & Kemmis, S. (1976). Re-thinking case study: notes from the second Cambridge Conference. *Cambridge Journal of Education*, 6(3), 139–150.
- Adler, S. (1991). The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 17(2), 139-150.
- Akomolafe, M. J., & Ogunmakin. A. O. (2014). Job Satisfaction among Secondary School Teachers: Emotional Intelligence, Occupational Stress and Self-Efficacy as Predictors. *Journal of Educational and Social Research*, 4(3), 487-498.
- Albina, G. (2012). Which is better? Alternative or traditional. *Educational Leadership*, 69(8), 70-72.
- Altrichter, H., & Posch, P. (1989). Does the “Grounded Theory” Approach Offer a Guiding Paradigm for Teacher Research? *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 21–31.
- Alzaidi, A. M. (2008). Secondary school head teachers' Job Satisfaction in Saudi Arabia: the results of a mixed methods approach. *ARECLS*, 5, 161-185.
- American Association of Colleges for Teacher Education. (2019). *Portfolio performance assessment for beginning teachers*. <http://ets.aacte.org/ppat/>.
- Ancess, J. (2001). Teacher learning at the intersection of school learning and student outcomes. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: professional development that matters* (pp. 61-78). New York, NY: Teachers College Press.
- Andrew, M., & Schwab, R. (1995). Has Reform in Teacher Education Influenced Teacher Performance? An Outcome Assessment of Graduates of an Eleven-University Consortium. *Action in Teacher Education*, 17(3), 43-53.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F., & Vlachakis, A.-N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682–690.
- Antoniou, A.-S, Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology*, 4 (3A), 349-355.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing professional effectiveness*. Oxford, England: Jossey-Bass.
- Astor, R. A., Benbenisty, R., & Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal’s centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46(2), 423–461.
- Atkin, J. M. (1993). Developments in the Philosophy/Sociology of Science and Action Research. *Educational Action Research*, 1(1), 187–188.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10- 20.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers’ attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389.
- Baker, S., & Smith, S. (1999). Starting Off on the Right Foot: The Influence of Four Principles of Professional Development in Improving Literacy Instruction in Two Kindergarten Programs. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14(4), 239-253.

- Ball, A. F. (2000). Preparing teachers for diversity: lessons learned from the US and South Africa. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 491- 509.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: Analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 209-229.
- Bandura, A. (1986). *Prentice-Hall series in social learning theory. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1994). Social cognitive theory of mass communication. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *LEA's communication series. Media effects: Advances in theory and research* (pp. 61-90). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher Satisfaction and Student Achievement in the Elementary Grades: The Roles of Teacher Professional Community and Teacher Collaboration in Schools. *American Journal of Education*, 123(2), 203-241.
- Barab, S. A., & Hay, K. E. (2001). Doing science at the elbows of experts: issues related to the science apprenticeship camp. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(1), 70-102.
- Bates, A. J., Ramirez, L., & Drita, D. (2009). Connecting university supervision and critical reflection: Mentoring and modeling. *The Teacher Educator*, 44(2), 90-112.
- Bayani, A. A., Bagheri, H., & Bayani, A. (2013). Teacher self-esteem, self-efficacy and perception of school context as predictors of professional burnout. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(2), pp-298-304.
- Bean, T. W., & Stevens, L. P. (2002). Scaffolding Reflection for Preservice and Inservice Teachers. *Reflective Practice*, 3(2), 205–218.
- Beck, C. L., & Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *Journal of Educational Research*, 76(3), 169-173.
- Behling, O., Labovitz, G., & Kosmo, R. (1968). The Herzberg controversy: A critical reappraisal. *Academy of Management Journal*, 11(1), 99-108.
- Behson, S. J. (2010). Using Relative Weights To Reanalyze Settled Areas Of Organizational Behavior Research: The Job Characteristics Model And Organizational Justice. *International Journal of Management & Information Systems (IJMIS)*, 14(5), 43-55.
- Behson, S. J., Eddy, E. R., & Lorenzet, S. J. (2000). The importance of the critical psychological states in the job characteristics model: A meta-analytic and structural equations modeling examination. *Current Research in Social Psychology*, 5(12), 170-189.
- Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Leadership and Job Satisfaction - A review. *European Scientific Journal*, 10(8), 24-46.
- Bell, A., Kelton, J., McDonagh, N., Mladenovic, R., & Morrison, K. (2011). A critical evaluation of the usefulness of a coding scheme to categorise levels of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), 797-815.
- Ben-Peretz, M. (1995). Educational reform in Israel: an example of synergy in education. In D. S. G. Carter & M. H. O'Neill (Eds.), *Case studies in educational change: an international perspective* (pp. 86–94). London; Washington, DC, Falmer Press.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8–14.
- Bengtsson, M., Ohlsson, B., & Ulander, K. (2007). Women with irritable bowel syndrome and their perception of a good quality of life. *Gastroenterology Nursing*, 30(2), 74–82.

- Benner, A. D. (2000). *The cost of teacher turnover*. Austin, TX: Texas Center for Educational Research
- Bentley, R. R., & Rempel, A. M. (1980). *Manual for the Purdue Teacher Opinionnaire*. Lafayette, IN: Purdue Research Foundation
- Berelson, B. L. (1952). *Content analysis in communications research*. New York: Free press.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bernstein, B., & Brannen, J. (Eds.). (1996). *Children, research and policy*. London: Taylor and Francis.
- Blau, P. M., (1964). *Exchange and Power in Social Life*. Wiley, New York.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bolam, R. (1982) *School-Focused In-service Training*. London: Heinemann.
- Bolton, B. (1986). Review of the Minnesota Satisfaction Questionnaire. In D. J. Keyser & R. C. Sweetland (Eds.), *Test critiques: Vol. 5* (pp. 255-265). Kansas City, MO: Test Corporation of America.
- Bond, L., Smith, T., Baker, W. K., & Hattie, J. (2000). *The Certification System of the National Board for Professional Teaching Standards: A Construct and Validity Study*. Greensboro, NC: Center for Educational Research and Evaluation.
- Borg, C., & Falzon, J. M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review*, 41(3), 271-279.
- Borgogni, L., Dello Russo, S., Miraglia, M., & Vecchione, M. (2013). The role of self-efficacy and job satisfaction on absences from work. *European Review of Applied Psychology*, 63(3), 129-136.
- Boring, E. G. (1953). A history of introspection. *Psychological Bulletin*, 50(3), 169-189.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1995). Expanding a teacher's knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: new paradigms and practices* (pp. 35-65). New York: Teachers College Press.
- Boud, D., & Walker, D. (1998). Promoting Reflection in Professional Courses: The Challenge of Context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191-206.
- Boyd, P. C., Boll, M., Brawner, L. & Villaume, S. K. (1998). Becoming reflective professionals: An exploration of preservice teachers' struggles as they translate language and literacy theory into practice. *Action in Teacher Education*, 19(4), 61-75.
- Brenner, S. O. (1982). Work, health, and well-being for Swedish elementary school teachers. *Stress Research Reports No. 158*. Laboratory for Clinical Stress Research, Stockholm
- Brenner, V., Carmack, C., & Weinstein, M. (1971). An empirical test of the motivation-Hygiene theory. *Journal of Accounting Research*, 9(2), 359-366.
- Brewer, D. (1996). Career paths and quit decisions: Evidence from teaching. *Journal of Labor Economics*, 14(2), 313-339.
- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to read*. Albany: State University of New York Press.

- Brooke, P. P., Russell, D. W., & Price, J. L. (1988). Discriminant Validation of Measures of Job Satisfaction, Job Involvement, and Organizational Commitment. *Journal of Applied Psychology*, 73(2), 139-145.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Brookover, W. B. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York: Praeger.
- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 153-167.
- Bruster, B. G. & Peterson, B. R. (2013). Using critical incidents in teaching to promote reflective practice. *Reflective Practice*, 14(2), 170-182.
- Burke, P. J., Christensen, J. C., & Fessler, R. (1984). *Teacher career stages: Implications for staff development*. ERIC Digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 250276).
- Burke, R. J., Shearer, J., & Deszca, E. (1984). Correlates of Burnout Phases Among Police Officers. *Group & Organization Studies*, 9(4), 451-466.
- Burke, R. J., & Deszca, E. (1986). Correlates of Psychological Burnout Phases among Police Officers. *Human Relations*, 39(6), 487-501.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1989a). Psychological burnout among men and women in teaching: An examination of the Cherniss model. *Human Relations*, 42(3), 261-273.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1989b). The clients' role in psychological burnout in teachers and administrators. *Psychological Reports*, 64(3_suppl), 1299-1306.
- Burke, R. J., & Greenglass, E.R. (1991). Longitudinal Study Of Progressive Phases Of Psychological Burnout. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 13(4), 390-408.
- Burnard, P. (1991). A method of analysing interview transcripts in qualitative research. *Nurse Education Today*, 11(6), 461-466.
- Burnard, P. (1995). Interpreting text: an alternative to some current forms of textual analysis in qualitative research. *Social Sciences in Health*, 1, 236-245.
- Butt, G., Lance, A., Fielding, A., Gunter, H., Rayner, S., & Thomas, H. (2005). Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW pathfinder project. *School Leadership and Management*, 25(5), 455- 471.
- Byrne, B. M. (1991a). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 197-209.
- Byrne, B. M. (1991b). The Maslach Burnout Inventory: Validating factorial structure and invariance across intermediate, secondary, and university educators. *Multivariate Behavioral Research*, 26(4), 583-605
- Byrne, B. M. (1993). The Maslach Burnout Inventory: Testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate, and secondary teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66(3),197-212.
- Byrne, B. M. (1994a). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645-673.

- Byrne, B. M. (1994b). Testing for the factorial validity, replication, and invariance of a measuring instrument: A paradigmatic application based on the Maslach Burnout Inventory. *Multivariate Behavioral Research*, 29(3), 289-311
- Calderhead, J. (Ed.). (1987). *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell Educational Limited.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education: case studies in the professional development of beginning teachers*. London: Falmer Press.
- Campbell, C., Zeichner, K., Leberman, A., & Osmond-Johnson, P. (2017). *Empowered Educators in Canada: How High-performing Systems Shape Teaching Quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105.
- Campbell, R. J., & Neill, S. R. St. J. (1994). *Primary teachers at work*. London: Routledge.
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., & Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 929-940.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijgaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Capel, S. A. (1992). Stress and burnout in teachers. *European Journal of Teacher Education*, 15(3), 197-211
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., & Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitude toward school. *European Journal of Psychology of Education*, 18(1), 15-31.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Carrier, S. J. (2011). Implementing and integrating effective teaching strategies including features of lesson study in an elementary science methods course. *The Teacher Educator*, 46(2), 145-160.
- Carroll, S., Reichardt, R. & Guarino, C. (2000). *The distribution of teachers among California's school districts and schools*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Catanzaro, M. (1988). Using qualitative analytical techniques. In N. F. Woods & M. Catanzaro (Eds.), *Nursing: research theory and practice* (pp. 437-456). St. Louis: The CV Mosby Company.
- Cavaluzzo, L. (2004). *Is National Board Certification an Effective Signal of Teacher Quality?* Alexandria, VA: The CNA Corporation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED485515)

- Cedoline, A. J. (1982). *Job burnout in public education: Symptoms, causes, and survival skills*. New York: Teachers College Press.
- Chadbourne, R. (1995). Student Reluctance to Take Up School-based Teacher Education: One university's experience. *Journal of Education for Teaching*, 21(2), 219–226.
- Chaltain, S. (2012). *My View: When Did Teacher Bashing Become the New National Pastime?* Retrieved from <http://schoolsofthought.blogs.cnn.com/2012/03/06/my-view-when-did-teacher-bashing-become-the-new-national-pastime/>
- Chang, M.-L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218.
- Chen, X. (2013). Meta-teaching: Meaning and Strategy. *Africa Education Review*, 10(1), 63-74.
- Cheng, M. M. H., Cheng, A. Y. N., & Tang, S. Y. F. (2010). Closing the gap between theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 57-66.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organisations*. New York: Praeger.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond burnout: Helping teachers, nurses, therapists and lawyers recover from stress and disillusionment*. New York: Routledge.
- Chong, W. H., Klassen, R. M., Huan, V. S., Wong, I., & Kates, A. D. (2010). The Relationships Among School Types, Teacher Efficacy Beliefs, and Academic Climate: Perspective from Asian Middle Schools. *The Journal of Educational Research*, 103(3), 183-190.
- Clandinin, D. J. (1989). Developing Rhythm in Teaching: the narrative study of a beginning teacher's personal practical knowledge of classrooms. *Curriculum Inquiry*, 19(2), 121–141.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Clarke, M., Lodge, A., & Shevlin, M. (2012). Evaluating initial teacher education programmes: Perspectives from the Republic of Ireland. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 141-153.
- Clement, M., & Vanderberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81-101.
- Cobb, P., Wood, T., & Yackel, E. (1990). Chapter 9: Classrooms as Learning Environments for Teachers and Researchers. *Journal for Research in Mathematics Education. Monograph*, 4, 125-146 + 195-210.
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5-28.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman, & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters* (pp. 45-58). New York: Teachers College Press.
- Cohen, B., & Fuller, E. (2006, April). *Effects of mentoring and induction on beginning teacher retention*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Cohen, D. (1990). A revolution in one classroom: the case of Mrs. Oublier. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(3), 311-329.
- Cohen, D., & Hill, H. (1997, March). *Policy, practice, and learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

- Cohen, J., Miles, J., & Shevlin, M. (2001). *Applying regression and correlation: A guide for students and researchers*. London: Sage.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, J. & Geier, V. K. (2010). *School Climate Research Summary*. New York, NY.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and socio-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Collier, S. T. (1999). Characteristics of reflective thought during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 50(3), 173-181.
- Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117.
- Corcoran, T. B. (1995). *Helping Teachers Teach Well: Transforming Professional Development*. CPRE Policy Briefs. New Brunswick, NJ: Consortium for Policy Research in Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED388619).
- Corey, S. M. (1952). Action Research by Teachers and the Population Sampling Problem. *Journal of Educational Psychology*, 43(6), 331-338.
- Corey, S. M. (1953). *Action Research to Improve School Practices*. New York: Teachers College Press.
- Crocco, M. S., & Costigan, A. T. (2007). The Narrowing of Curriculum and Pedagogy in the Age of Accountability Urban Educators Speak Out. *Urban Education*, 42(6), 512-535.
- Crohan, S. E., Antonucci, T. C., Adelman, P. K., & Coleman, L. M. (1989). Job Characteristics and well-being at midlife: Ethnic and gender comparisons. *Psychology of Women Quarterly*, 13(2), 223-235.
- Croll, P. (Ed.). (1996). *Teachers, pupils and primary schooling: Continuity and change*. London: Cassell.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(1), 29 - 46.
- Cruickshank, D. R. (1987). *Reflective Teaching. The Preparation of Students of Teaching*. Reston: Association of Teacher Educators.
- Cunningham, W. G. (1982). Teacher burnout: Stylish fad or profound problem. *Planning and Changing*, 12(4), 219-244.
- Cunningham, W. G. (1983). Teacher burnout - solutions for the 1980's: A review of the literature. *The Urban Review*, 15(1), 37-51.
- Currivan, D. B. (1999). The causal order of job satisfaction and organizational commitment in models of employee turnover. *Human Resource Management Review*, 9(4), 495-524.
- Dadds, M. (1995). *Passionate Inquiry and School Development*. London: Falmer Press.
- Dadds, M. (2001). Continuing professional development: nurturing the expert within. In J. Soler, A. Craft, & H. Burgess (Eds.), *Teacher development: exploring our own practice* (pp. 50-56). London: Paul Chapman Publishing and The Open University.
- Dadds, M. (2014). Continuing Professional Development: nurturing the expert within. *Professional Development in Education*, 40(1), 9-16.

- Dahlstrom, L., Swarts, P., & Zeichner, K. (1999). Reconstructive education and the road to social justice: the case of post-colonial teacher education in Namibia. *International Journal of Leadership in Education*, 2(3), 149-164.
- Darling-Hammond, L. (1998). Policy and Change: Getting Beyond Bureaucracy. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds), *International Handbook of Educational Change* (pp. 642-667). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Darling-Hammond, L. (1999). Target time toward teachers, *Journal of Staff Development*, 20(2), 31-36.
- Darling-Hammond, L. (2000a). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Darling-Hammond, L. (Ed.) (2000b). *Studies of excellence in teacher education* (3 volumes). Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Darling-Hammond, L. (2002). *Access to quality teaching: An analysis of inequality in California's public schools*. Los Angeles, CA: UCLA Institute for Democracy, Education & Access.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining “Highly Qualified Teachers”: What Does “Scientific-based Research” Actually Tell Us? *Educational Researcher*, 31(9), 13–25.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the "Highly Qualified Teacher" challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11(33).
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2012). *Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices*. New York, NY: Routledge.
- Darling-Hammond, L., Newton, S. P., & Wei, R. C. (2013). Developing and assessing beginning teacher effectiveness: the potential of performance assessments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(3), 179–204.
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2015). *Teaching in the Flat World: Learning from High-performing Systems*. New York, NY: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (2017). *Empowered Educators: How Leading Nations Design Systems for Teaching Quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among pre-service elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 281–301.
- Day, C. (1985). Professional Learning and Researcher Intervention: an action research perspective. *British Educational Research Journal*, 11(2), 133–152.
- Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19(1), 83–93.
- Day, C. (2000). Stories of change and professional development: the costs of commitment. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers: international perspectives in changing times* (pp. 109-129). London: Falmer Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deckard, G., Rountree, B., & Golembiewski, R. (1986). Worksite Features And Progressive Burnout Phases: Another Replication Cum Extention. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 9(1), 38-55.
- De Nobile, J., & McCormick, J. (2008). Organizational Communication Schools and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary. *Journal of Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 101-122.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act*. Chicago, IL: Aldine
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Dinham, S., & Scott, C. A. (1997, March). *Modelling teacher satisfaction: findings from 892 teaching staff at 71 schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Dinham, S., & Scott, C. A. (1998). A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362–378.
- Dinham, S., & Scott, C. A. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379 - 396.
- Donath, C., Winkler, A., Graessel, E., & Luttenberger, K. (2011). Day care for dementia patients from a family caregiver's point of view: a questionnaire study on expected quality and predictors of utilisation – Part II. *BMC Health Services Research*, 11(1).
- Downe-Wambolt, B. (1992). Content analysis: method, applications and issues. *Health Care for Women International*, 13(3), 313–321.
- Doyle, W. (1986). Content representation in teachers' definitions of academic work. *Journal of Curriculum Studies*, 18(4), 365–379.
- Drake, W. E. (1967). *Intellectual Foundations of Modern Education*. Columbus, OH: C. E. Merrill Books.
- Drummond, M. J. (1993). *Assessing children's learning*. London: Fulton.
- Dudzinski, M., Roszmann-Millican, M., & Shank, K. (2000). Continuing professional development for special educators: reforms and implications for university programs. *Teacher Education and Special Education*, 23(2), 109-124.
- Dupuis, M. M. (1985). *Reflections on Teacher Education*. Monograph III. University Park, PA: Pennsylvania State University, Division of Curriculum and Instruction. (ERIC Document Reproduction Service No. ED266105).
- Dworkin, A. G. (1987). *Teacher burnout in the public schools*. Albany, NY: SUNY.
- Eastwood, G. M., O'Connell, B., & Considine, J. (2011). Low-flow oxygen therapy in intensive care: an observational study. *Australian Critical Care*, 24(4), 269–278.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development During Adolescence: The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Edmonson, S. (2006). Role ambiguity. In F. W. English (Ed.), *Encyclopedia of educational leadership and administration* (Vol. 1, pp. 883-884). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc

- Einsiedel, A. A., & Tully, H. A. (1981). Methodological considerations in studying the burnout phenomenon. In J. W. Jones (Ed.), *The burnout syndrome: Current research, theory, interventions* (pp. 89-106). Park Ridge, IL: London House.
- Ekpoh, U. I., Edet, A. O., & Nkama, V. I. (2013). Staff Development Programmes and Secondary School Teachers' Job Performance in Uyo Metropolis, Nigeria. *Journal of Education & Practice*, 14(12), 217-222.
- Elliott, J. (1978). What is Action Research in Schools? *Journal of Curriculum Studies*, 10(4), 355-357.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Eraut, M. (1995). Developing Professional Knowledge within a Client-centred Orientation, In T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds.) *Professional Development in Education* (pp. 227-252). New York: Teachers College Press.
- Evans, L. (1998). *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*. London: SAGE
- Evans, L., Packwood, A., Neill, S., & Campbell, R. J. (1994). *The meaning of infant teachers' work*. London: Routledge
- Evans, M. (1994). *An Action Research Inquiry into Reflection in Action as Part of My Role as Deputy Head-teacher*, (Ph.D. Thesis, University of Bath). Available from British Library EThOS-Electronic Theses Online Service (No. 388441).
- Evans, V., & Johnson, D. J. (1990). The relationship of principals' leadership behavior and teachers' job satisfaction and job-related stress. *Journal of Instructional Psychology*, 17(1), 11-18.
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- Ewart, G., & Straw, B. S. (2005). A seven-month practicum: Collaborating teachers' responses. *Canadian Journal of Education*, 28(1/2), 185-202.
- Ewen, R. B. (1964). Some determinants of job satisfaction: A study of the generality of Herzberg's theory. *Journal of Applied Psychology*, 48(3), 161-163.
- Ewen, R. B., Smith, P. C., & Hulin, C. L. (1966). An empirical test of the herzburg two-factor theory. *Journal of Applied Psychology*, 50(6), 544-550.
- Falk, B. (2001). Professional learning through assessment. In A. Lieberman, & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: professional development that matters* (pp. 118-140). New York: Teachers College Press.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Farrell, T. S. C. (2004). *Reflective practice in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Farrell, T. S. C. (2008). *Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners*. CAELA Network Brief. Washington, DC: Center for Adult English Language Acquisition. (ERIC Document Reproduction Service No. ED505394).
- Feiman-Nemser, S., & Parker M. B. (1990). Making Subject Matter Part of the Conversation in Learning to Teach. *Journal of Teacher Education*, 43(1), 32 - 43.
- Fernandez, C., Cannon, J., & Chokshi, S. (2003). A US-Japan lesson study collaboration reveals critical lenses for examining practice. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 171-185.
- Fielding, G. D., Schalock, H. D. (1985). *Promoting the professional development of teachers and administrators*. ERIC/CEM School Management Digest Series, Number 31.

(Report ISBN-0-86552-088-7). Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management. (ERIC Document Reproduction Service No. ED260489).

- Fielding, N., & Fielding, J. (1986). *Linking data*. London: SAGE
- Fien, J., & Rawling, R. (1996). Reflective practice: A case study of professional development for environmental education. *Journal of Environmental Education*, 27(3), 11-20.
- Fineman, S. (Ed.). (1993). *Emotion in Organizations*. London: Sage.
- Fletcher, S. H., Strong, M., & Villar, A. (2008). An investigation of the effects of variations in mentor-based induction on the performance of students in California. *Teachers College Record*, 110(10), 2271-2289.
- Fowler, C. (2002). Fast Track...Slow Going? *Ed Policy*, 2(1).
- Francis, A., Tyson, L., & Wilder, M. S. (1999). An analysis of the efficacy of a reflective thinking instructional module of the reflective thinking demonstrated in the field experience logs of early elementary preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 21(3), 38-44.
- Francis, D. (1995). The reflective journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 229-241.
- Frank, V. V. (2009). Efficacy can overcome classroom barriers. *The learning principal*, 4(8), 1-8.
- Franke, M. L., Kazemi, E., & Battey, D. (2007). Mathematics teaching: and classroom practice. In F. K. Lester, Jr. (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 225-256). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Freese, A. R. (2006). Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 100-119.
- Freinerg, H. J. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Freudenberger, H. J. (1983). Burnout: Contemporary issues, trends, and concerns. In B. A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human service professions* (pp. 23- 28). New York: Pergamon.
- Fridlund, B., & Hildingh, C. (2000). Health and qualitative analysis methods. In B. Fridlund, & C. Hildingh (Eds.), *Qualitative research, methods in the service of health* (pp. 13-25). Lund: Studentlitteratur.
- Fried, Y., & Ferris, G. R. (1987). The validity of the job characteristics model: A review and meta-analysis. *Personnel Psychology*, 40(2), 287-322.
- Friesen, D., Prokop, C. M., & Sarros, J. C. (1988). Why teachers burn out. *Educational Research Quarterly*, 12(3), 9-19.
- Friesen, D., & Sarros, J. C. (1989). Sources of burnout among educators. *Journal of Organizational Behavior*, 10(2), 179-188.
- Fullan, M. G. (1987). Implementing the implementation plan. In M. Wideen, & I. Andrews (Eds.), *Staff development for school improvement* (pp. 213-222). New York: Falmer Press.
- Fullan, M. G. (1990). Staff development, innovation, and institutional development. In: M. G. Fulan, B. Joyce, & B. Bruce (Eds.), *Changing school culture through staff development. Yearbook of the ASCD* (pp. 3-25). Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Futrell, M. H., Holmes, D. H., Christie, J. L., & Cushman, E. J. (1995). *Linking education reform and teacher professional development: the efforts of nine school districts*.

Washington, DC: The George Washington University Graduate School of Education and Human development..

- Gadsby, H., & Cronin, S. (2012). To what extent can reflective journaling help beginning teachers develop Masters level writing skills? *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 13(1), 1-12.
- Ganser, T. (2000). An Ambitious Vision of Professional Development for Teachers. *NASSP Bulletin*, 84(618), 6-12.
- Gibbs, C. (2002, September). *Effective teaching exercising self-efficacy and thought control of action*. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, Auckland, New Zealand.
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 1-14.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., & Donnelly, J. H. (1979). *Organizations: Behavior, structure, processes*. Dallas: Business Publications.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Giovannelli, M. (2003). Relationship between reflective disposition toward teaching and effective teaching. *The Journal of Educational Research*, 96(5), 293-309.
- Gipe, J. P. & Richards, J. C. (1992). Reflective thinking and growth in novices' teaching abilities. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 52-57
- Girvan, C., Conneely, C., & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 58, 129-139.
- Gitlin, A., Barlow, L., Burbank, M. D., Kauchak, D., & Stevens, T. (1999). Pre-service teachers' thinking on research: Implications for inquiry oriented teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15(7), 753-769.
- Gitomer, D. (2007). *Teacher Quality in a Changing Policy Landscape: Improvements in the Teacher Pool*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Gkolia, A., Belias A. D., & Koustelios, A. (2016). Background characteristics as predictors of Greek teachers' self-efficacy. *International Journal of Educational Management*, 30(3), 460-472.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed., pp. 41-45). London: Pergamon Press.
- Glazerman, S., Senesky, S., Seftor, N., & Johnson, A. (2006). *Design of an Impact Evaluation of Teacher Induction Programs*. Final Report. (Final Report No. 6137— 070). Washington, DC: Mathematica Policy Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED496290).
- Gold, Y. (1984). Burnout: A major problem for the teaching profession. *Education*, 104(3), 271-274.
- Goldhaber, D., & Anthony, E.. (2005). *Can Teacher Quality Be Effectively Assessed?* Seattle, WA: University of Washington and the Urban Institute.
- Golembiewski, R. T. (1986). Contours in Social Change: Elemental Graphics and a Surrogate Variable for Gamma Change. *Academy of Management Review*, 11(3), 550–566.
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R., & Carter, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariants: Critical issues in OD research and praxis. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19(4), 461-481.

- Golembiewski, R. T., & Munzenrider, R. (1984). Active and passive reactions to psychological burnout: Toward greater specificity in a phase model. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7(2), 264–289.
- Golembiewski, R. T., Hilles, R., & Daly, R. (1986). Ameliorating advanced burnout: A design for the easier of two modes and some consequences. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 9(1), 125–147.
- Golembiewski, R. T., Hilles, R., & Daly, R. (1987). Some Effects of Multiple OD Interventions on Burnout and Work Site Features. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 23(3), 295–313.
- Golembiewski, R. T., & Munzenrider, R. F. (1988). *Phases of burnout: Developments in concepts and applications*. New York: Praeger.
- Golembiewski, R. T., Deckard, G. J., & Rountree, B. H. (1989). The stability of burnout assignments: Measurement properties of the phase model. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 12(1), 63–78.
- Golsäter, M., Sidenvall, B., Lingfors, H., & Enskär, K. (2011). Adolescents' and school nurses' perceptions of using a health and lifestyle tool in health dialogues. *Journal of Clinical Nursing*, 20(17-18), 2573–2583.
- Gorard, S., & Taylor, C. (2004). *Combining Methods in Educational and Social Research*. Maidenhead: Open University Press.
- Gore, J. M. (1987). Reflecting on Reflective Teaching. *Journal of Teacher Education*, 38(2), 33-39.
- Gore, J. M. (1993). *The Struggle for Pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth*. New York: Routledge.
- Goswami, M. (2013). A Study of Burnout of Secondary School Teachers in Relation to their Job Satisfaction. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 10(1), 18-26.
- Grace, D. (1999). Paradigm lost (and regained). *Independent School*, 59(1), 54-57.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measure to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (1995). *Behavior in organizations* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Greenland, J. (Ed.). (1983). *Inservice Training of primary teachers in Africa*. London: Macmillan.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483–496.
- Griffin, C. C., Dana, N. F., Pape, S. J., Algina, J., Bae, J., Prosser, S. K., & League, M. B. (2017). Prime Online: Exploring Teacher Professional Development for Creating Inclusive Elementary Mathematics Classrooms. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 41(2), 121–139.
- Griffin, G. (1986). Clinical teacher education. In J. Hoffman & S. Edwards (Eds.), *Reality and reform in clinical teacher education* (pp. 1-23). New York: Random House.

- Griffin, M. L. (2003). Using Critical Incidents to Promote and Assess Reflective Thinking in Preservice Teachers. *Reflective Practice*, 4(2), 207–220.
- Gritz, M., & Theobald, N. (1996). The effects of school district spending priorities on length of stay in teaching. *Journal of Human Resources*, 31(3), 477-512.
- Grosso de Leon, A. (2001). *Higher Education's Challenge: New Teacher Education Models for a New Century*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Grundy, S. (1982). Three Modes of Action Research. *Curriculum Perspectives*, 2(3), 23–34.
- Guardino, C. A., & Fullerton, E. (2010). Changing behaviours by changing the classroom environment. *Teaching Exceptional Children*, 42(6), 8-13.
- Guion, R. M. (1978). Review of the Minnesota Satisfaction Questionnaire. In O. K. Buros (Ed.), *The Eighth Mental Measurements Yearbook* (pp. 1679-1680). Highland Park, NJ: Gryphon Press.
- Guskey, T. R. (1995). Professional Development in Education: In Search if the Optimal Mix. In T. R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional development in education: New paradigms and practices* (pp. 114-131). New York: Teachers College Press.
- Guzman, J. L. (1995). *Formando los maestros y maestras de educación básica del siglo XXI*. San Salvador, El Salvador: Universidad Centroamericana Jose Simeon Canas.
- Hackman, J. R. (1980). Work redesign and motivation. *Professional Psychology*, 11(3), 445-455.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Hagevik, R., Aydeniz, M., & Rowell, C. G. (2012). Using action research in middle level teacher education to evaluate and deepen reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 675-684.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Hall, B. W., Pearson, L. C., & Carroll, D. (1992). Teachers' long-range teaching plans: A discriminant analysis. *Journal of Educational Research*, 85(4), 221–225.
- Handal, G., & Lauvas, P. (1987). *Promoting Reflective Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Handy, J. A. (1988). Theoretical and methodological problems within occupational stress and burnout research. *Human Relations*, 41(5), 351-369.
- Hanushek, E., Kain, J., & Rivkin, S. (1999). *Do higher salaries buy better teachers?* Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Politics of Teaching and Teacher Development: with implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315–336.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Milton Keynes: Open University Press.
- Harris, P. (2002). *Survey of California teachers*. New York: Peter Harris Research Group.
- Harrison, J. (2012). Professional learning and the reflective practitioner (Chapter 1). In S. Dymoke (Ed.), *Reflective Teaching and Learning in the Secondary School* (2nd ed., pp. 6-43). London: SAGE.

- Hartman, H. J. (2001). Teaching metacognitively. In H. J. Hartman (Ed.) *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research, and Practice. Neuropsychology and Cognition* (Vol. 19, pp. 149–172). Dordrecht: Springer.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation, *Teaching and Teacher Education*, 11(1) 33-49.
- Hauber, F. A., & Bruininks, R. H. (1986). Intrinsic and Extrinsic Job Satisfaction among Direct-Care Staff in Residential Facilities for Mentally Retarded People. *Educational and Psychological Measurement*, 46(1), 95-105.
- Hauge, T. E. (2000). Student teachers' struggle in becoming professionals: Hopes and dilemmas in teacher education. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers. International perspectives in changing times* (pp. 159–172). London: Falmer Press.
- Heller, H. W., Clay, R., & Perkins, C. (1993). The Relationship between Teacher Job Satisfaction and Principal Leadership Style. *Journal of School Leadership*, 3(1), 74-86.
- Hellison, D. (1993, July). *Reflective teaching in physical education: Promises and pitfalls*. Paper presented at the CESU Conference, Changes and the Human Dimension of Physical Activity, held in conjunction with the World University Games, Buffalo, NY.
- Hellison, D., & Templin, T. J. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign: Human Kinetics.
- Henderson, J. (1989). Positioned reflective practice: A curriculum discussion. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 10-14.
- Henke, R. R., Choy, S. P., Geis, S., & Broughman, S. (1996). *Schools and staffing in the United States: A statistical profile, 1993-94*. (Report No. NCES-96-124). Washington, DC: U.S. Department of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED398289).
- Henke, R. R., Chen, X., Geis, S., & Knepper, P. (2000). Progress through the Teacher Pipeline: 1992-93 College Graduates and Elementary/Secondary School Teaching as of 1997. *Education Statistics Quarterly*, 2(1), 91-98.
- Henning, E. (2000). Walking with barefoot teachers: an ethnographically fashioned casebook, *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 3-20.
- Henson, R. K. (2001, January). *Teacher self efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at Annual Meeting of the Educational Research Exchange, College Station, TX.
- Herzberg, F. (1959). *The Motivation to Work*. New York: John Wiley and Sons.
- Herzberg, F. (1976). *The managerial choice: To be efficient and to be human*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The Motivation to Work* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Hickson, H. (2011). Critical reflection: reflecting on learning to be reflective. *Reflective Practice*, 12(6), 829–839.
- Hill, M. D. (1986). A theoretical analysis of faculty job satisfaction/dissatisfaction. *Educational Research Quarterly*, 10(4), 36–44.
- Hipp, K. A. (1997, March). *Documenting the effects of transformational leadership behavior on teacher efficacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Hipp, K. A., & Bredeson, P. V. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principal's behavior. *Journal of School Leadership*, 5(2), 136-150.

- Hirschfeld, R. R. (2000). Does Revising the Intrinsic and Extrinsic Subscales of the Minnesota Satisfaction Questionnaire Short Form Make a Difference? *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 255-270.
- Ho, C.-L., & Au, W.-T. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172-185.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth- and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 117-127.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26(2), 160-189.
- Holly, M. L. (1987). *Writing to Grow: keeping a personal-professional journal*. Oxford: Heinemann Educational Books.
- Holly, M. L. (1989). Reflective Writing and the Spirit of Inquiry. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 71-80.
- Hoover, L. A. (1994). Reflective writing as a window on preservice teachers' thought processes. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 83-93.
- Hourani, R. B. (2013). Pre-service teachers' reflection: Perception, preparedness and challenges. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(1), 12-30.
- House, R. J., & Wigdor, L. A. (1967). Herzberg's Dualfactor Theory of Job Satisfaction and Motivation: A Review of the Evidence and a Criticism. *Personnel Psychology*, 20(4), 369-390.
- Hudson, P., & Skamp, K. (2002). Mentoring preservice teachers of primary science. *The Electronic Journal of Science Education*, 7(1).
- Hughes, M. (Ed.). (1995). *Teaching and learning in changing times*. Oxford: Blackwell
- Iksan, Z. H., Nor, S. N. A. M., Mahmud, S. N., & Zakaria, E. (2014). Applying the Principle of "Lesson Study" in Teaching Science. *Asian Social Science*, 10(4), 108-113.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. M. (2002). *Out-of-field teaching, educational inequality, and the organization of schools: An exploratory analysis*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233.
- Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: The standard-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 127-140.
- Iwanicki, E. F., & Schwab, R. L. (1981). A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41(4), 1167-1174
- Jackson, C. K., & Bruegmann, E. (2009). Teaching Students and Teaching Each Other: The Importance of Peer Learning for Teachers. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(4), 85-108

- Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630-640
- Jahangir, S. F., Saheen, N., & Kazmi, S. F. (2012). In-Service Training: A Contributory Factor Influencing Teachers' Performance. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 1(1), 31-38.
- Janz, T., Dugan, S., & Ross, M. (1986). Organizational culture and burnout. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 9, 78-92
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- Jenlink, P. M., & Kinnucan-Welsch, K. (1999). Learning ways of caring, learning ways of knowing through communities of professional development. *Journal for a Just and Caring Education*, 5(4), 367-385.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583-593.
- Jones, J. L. & Jones, K. A. (2013). Teaching reflective practice: implementation in the teacher-education setting. *The Teacher Educator*, 48(1), 73-85.
- Kain, J., & Singleton, K. (1996). Equality of educational opportunity revisited. *New England Economic Review*, (May/June), 87-114.
- Kallestad, J. H., & Olweus, D. (1998). Teachers' emphases on general educational goals: a study of Norwegian teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(3), 257-279.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11(1), 94-100.
- Kanter, R. M. (1977). *Men and Women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Karasek, R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308.
- Karasek, R. A. & Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Karcher, M. J. (2002). Connectedness and school violence: A framework for developmental interventions. In E. Gerler (Ed.), *Handbook of school violence* (pp. 7-42). Binghamton, NY: Haworth.
- Karras, K., & Oikonomidis, V. (2015). In-service teachers' education in Greece. In K. Karras & C. Wolhuter (Eds.), *International Handbook of Teacher Education Training and Re-training systems in Modern World* (pp. 153-189). London: HM Studies & Publishing.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307-323.
- Kennedy, M. M. (1998). Education reform and subject matter knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(3), 249-263.
- Kerr, B. A. (1985). Review of the Job Descriptive Index. In J. V. Mitchell (Ed.), *The Ninth Mental Measurement Yearbook* (Vol. I, pp. 754-756). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kettle, B., & Sellars, N. (1996). The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 1-24.
- King, M. B., & Newmann, F. M. (2000). Will teacher learning advance school goals? *Phi Delta Kappan*, 81(8), 576-580.

- King, N. (1970). Clarification and evaluation of the two-factor theory of job satisfaction. *Psychological Bulletin*, 74(1), 18-31.
- Kinicki, A. J., McKee-Ryan, F. M., Schriesheim, C. A., & Carson, K. P. (2002). Assessing the Construct Validity of the Job Descriptive Index: A Review and Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 14-32.
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Klette, K. (2000). Working-time blues: How Norwegian teachers experience restructuring in education. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers: international perspectives in changing times* (pp. 146-158). London: Falmer Press.
- Koc, E. M. (2011). Development of mentor teacher role inventory. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 193-208.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1), 25-33.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of Teacher Appraisals of Student Behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79-89.
- Koleva, N. W. (1985). Einige Ergebnisse einer sozialhygienischen Untersuchung von Lehrern in der VR Bulgarien. In W. Kessel, K. Scheuch, & B. Rudow (Eds.), *Lehrerpersönlichkeit, Lehrertätigkeit, Lehrergesundheit* (pp. 61-65). Universität Leipzig
- Korthagen, F. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teachers' behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98-106.
- Kosciw, J. G., & Elizabeth, M. D. (2006). *The 2005 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York, NY: GLSEN.
- Kouli, O., Kourtessis, T., Tzetzis, G., Karkaletsis, F., Skordilis, E., & Bonti, E. (2015). Job Satisfaction and Burnout of Greek Secondary Special Education Teachers. *Journal of Physical Activity, Nutrition and Rehabilitation*, 1.
- Koustelios, A. (1991). *The Relationships of Organizational Cultures and Job Satisfaction in Three Selected Industries in Greece* (Unpublished doctoral dissertation). University of Manchester, Manchester.
- Koustelios, A. (2001a). Organizational factors as predictors of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 88(3), 627-634.
- Koustelios, A. (2001b). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15(7), 354 - 358.

- Koustelios, A., & Bagiatis, K. (1997). The Employee Satisfaction Inventory (ESI): Development of a Scale to Measure Satisfaction of Greek Employees. *Educational and Psychological Measurement*, 57(3), 469-476.
- Koustelios, A., & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82(1), 131-136.
- Koustelios, A. D., Karabatzaki, D., & Kousteliou, I. (2004). Autonomy and Job Satisfaction for a Sample of Greek Teachers. *Psychological Reports*, 95(3), 883-886.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203.
- Kozak, M. (2009). What is Strong Correlation? *Teaching Statistics*, 31(3), 85–86.
- Kreitner, R., & Kinicki, A. (1995). *Organizational Behavior*. Chicago, IL: R.D. Irwin Inc.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Kyriacou, C. (1980). Stress, health and schoolteachers: A comparison with other professions. *Cambridge Journal of Education*, 10(3), 154-158.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21(2), 89-96.
- Kytaev-Smyk, I. A. (1983). *Psychology of stress (Russian)*. Moscow: Science
- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307
- Larrivee, B. (2008). Development of a Tool to Assess Teachers' Level of Reflective Practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.
- Lau, P. S., Yuen, M. T., & Chan, R. M. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71(1-3), 491-516.
- Lawler, E. E. (1973). *Motivation in Work Organizations*. Monterey, CA: Brooks/Cole
- Lee, C., & Schuler, R. (1982). A constructive replication and extension of a role and expectancy perception model of participation in decision making. *Journal of Occupational Psychology*, 55(2), 109-118.
- Lee, H.-J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 699-715.
- Lee, I. (2008). Fostering Preservice Reflection through Response Journals. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 117-139
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123-133.
- Lee, T., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2011). High suspension schools and dropout rates for Black and White students. *Education and Treatment of Children*, 34(2), 167–192.
- Leitch, R., & Day, C. (2000). Action research and reflective practice: towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179-193
- Leiter, M. P. (1989). Conceptual implications of two models of burnout: A response to Golembiewski. *Group & Organization Studies*, 14(1), 15–22.
- Leiter, M. P. (1991a). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping. *Journal of Occupational Behavior*, 12(2), 123–144.

- Leiter, M. P. (1991b). The dream denied: Professional burnout and the constraints of human service organizations. *Canadian Psychology*, 32(4), 547–558.
- Leiter, M. P. (1992). Burnout as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Work & Stress*, 6(2), 107–115.
- Leithwood, K. A., Menzies, T., Jantzi, D., & Leithwood, J. (1999). Teacher burnout: A critical challenge for leaders of restructuring schools. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 85-114). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Leithwood, K. A., & Jantzi, B. J. (2005). Transformational leadership. In B. Davies (Ed.), *Essentials of School Leadership* (pp. 31-43). CA: Paul Chapman & Corwin, Thousand Oaks.
- Lester, P. E. (1987). Development and Factor Analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ). *Educational and Psychological Measurement*, 47(1), 223-233.
- Leung, D. Y. P., & Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: differential predictability of the components of burnout. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 19(2), 129-141.
- Levi, L. (1967). *Stress: sources, management and Prevention*. New York: Liveright Publishing Corp.
- LeVine, R. A. (1966). *Dreams and deeds: achievement motivation in Nigeria*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lewandowski, K. H. L. (2005). A Study of the Relationship of Teachers' Self-Efficacy and the Impact of Leadership and Professional Development. *Theses and Dissertations (All)*. 729.
- Lewin, K. (1958). Group Decision and Social Change. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb, & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology* (3rd ed., pp. 197-211). New York, NY: Holt.
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement: The case of lesson study. *Educational researcher*, 35(3), 3–14.
- Li, M. (1993). Job satisfaction and performance of coaches of the spare time sports schools in China. *Journal of Sport Management*, 7(2), 132-140.
- Lieberman, A. (1994). Teacher development: commitment and challenge. In P. P. Grimmer & J. Neufeld (Eds.), *Teacher development and the struggle for authenticity: Professional growth and restructuring in the context of change* (pp. 15-30). New York: Teachers College Press.
- Lin, N. (1976). *Foundations of social research*. New York: McGraw-Hill
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lindqvist, P., & Nordänger, U. K. (2006). Who dares to disconnect in the age of uncertainty? Teachers' recesses and "off-the-clock" work. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(6), 623–637.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.
- Little, J. W. (2001). Professional development in pursuit of school reform. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.

- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309–336.
- Locke, E. A. (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 1, pp. 1297-1343). Chicago, IL: Rand McNally.
- Loeb, S., & Page, M. (2000). Examining the link between teacher wages and student outcomes: The importance of alternative labor market opportunities and non-pecuniary variation. *Review of Economics and Statistics*, 82(3), 393-408.
- Loher, B. T., Noe, R. A., Moeller, N. L., & Fitzgerald, M. P. (1985). A meta-analysis of the relation of job characteristics to job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 70(2), 280-289.
- Lomax, P. (1986). Action Researchers' Action Research: A Symposium. *British Journal of Inservice Education*, 13(1), 42–50.
- Lomax, P. (1994). *The Narrative of an Educational Journey or Crossing the Track*. Kingston: Kingston University.
- Long, T., & Johnson, M. (2000). Rigour, reliability and validity in qualitative research. *Clinical Effectiveness in Nursing*, 4(1), 30–37.
- Lorson, K., Goodway, J. D., & Hovatter, R. (2007). Using goal-directed reflection to make reflection more meaningful. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(4), 42-47.
- Loucks-Horsley, S. (1998). The role of teacher and learning in systemic reform: a focus on professional development. *Science Educator*, 7(1), 1-6.
- Loucks-Horsley, S., & Matsumoto, C. (1999). Research on professional development for teachers of Mathematics and Science: the state of the scene. *School Science and Mathematics*, 99(5), 258-271.
- Loughran, J. J. (2002). Effective Reflective Practice: In Search of Meaning in Learning about Teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*. New York: Mc-Graw-Hill, Inc.
- Lynch, R., McNamara, P. M., & Seery, N. (2012). Promoting deep learning in a teacher education programme through self- and peer- assessment and feedback. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 179-197.
- MacBeath, J. (2012). *Future of the Teaching Profession*. Brussels: Education International.
- Maher, E. (2002). *Overcoming Controllable and Uncontrollable Work Difficulties: Change Environment or Self?* (Ph.D. Thesis, Deakin University). Available from Deakin University Research Digital Repository. (No. 30026637).
- Mahlios, M., Engstrom, D., Soroka, G., & Shaw, D. M. (2008). A Study of Student Teachers' Reflections on Their Beliefs, Thoughts, and Practices. *Action in Teacher Education*, 30(1), 64–80.
- Malach-Pines, A. (2005). The Burnout Measure, Short Version. *International Journal of Stress Management*, 12(1), 78-88.
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: Core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 225-248.
- Manisera, M., Dusseldorp E., van der Kooij, A. J. (2005). *Component structure of job satisfaction based on Herzberg's theory*. (Unpublished manuscript). Department of Quantitative Methods, University of Brescia, Brescia, IT. Retrieved August 26, 2019, from http://www.datatheory.nl/pages/fullmanuscript_final_epm.pdf.

- Marble, S. (2007). Inquiring into Teaching: Lesson Study in Elementary Science Methods. *Journal of Science Teacher Education*, 18(6), 935-953.
- Marcos, J. M., Miguel, E. S., & Tillema, H. (2009). Teacher reflection on action: What is said (in research) and what is done (in teaching). *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 10(2), 191-204.
- Marcos, J. M., Sanchez, E., & Tillema, H. H. (2011). Promoting teacher reflection: what is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 21-36.
- Martino, A. M. (2003). *Leadership style, teacher empowerment and job satisfaction in public elementary schools* (Unpublished doctoral dissertation). St. John's University, Jamaica, NY.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. In S. Oskamp (Ed.), *Applied social psychology annual: Applications in organizational settings* (Vol. 5, pp. 133-153). Beverly Hills, CA: Sage.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab R. L. (1986). *Maslach burnout inventory sampler set manual, general survey, human services survey, educators survey, & scoring guides*. Mind Garden Publishers, Menlo Park.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R. L. (1996). Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES). In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *Maslach Burnout Inventory Manual*. (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Mountain View, CA: CPP, Inc.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). *Job Burnout. Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Maslow, A. (1998). *Toward a Psychology of Being* (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Mayes, C. (2001). Deepening our reflectivity. *The Teacher Educator*, 36(4), 248-264
- McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, 40(7), 812-825.
- McGinn, N., & Borden, A. (1995). *Framing questions, constructing answers: linking research with education policy for developing countries*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McLaughlin, M. W., & Zarrow, J. (2001). Teachers engages in evidence-based reform: trajectories of teachers' inquiry, analysis, and action. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: professional development that matters* (pp. 79-101). New York: Teachers College Press.
- McNamara, D. (1990). The National Curriculum: an agenda for research. *British Educational Research Journal*, 16(3), 225-235.
- McNatt, D., & Judge, T. (2008). Self-efficacy intervention, job attitudes, and turnover: A field experiment with employees in role transition. *Human Relations*, 61(6), 783-810.
- McNiff, J. (1992). *Action Research: principles and practice*. London: Routledge.

- McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*. Bournemouth: Hyde Publications.
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36(10), 899-910
- Menon, M. E., & Saitis, C. (2006). Satisfaction of Pre-service and In-service Teachers with Primary School Organization: Evidence From Greece. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 345–363.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.
- Mont, E., & Rees, D. (1996). The influence of classroom characteristics on high school teacher turnover. *Economic Inquiry*, 34(1), 152-167.
- Montana, P. J., & Charnov, B. H. (2008). *Management* (4th ed.). New York: Barron's Educational Series, Inc.
- Morgan, D. (1993). Qualitative content analysis: a guide to paths not taken. *Qualitative Health Research*, 3(1), 112–121.
- Morris, P., Chan, K. K., & Ling, L. M. (2000). Changing primary schools in Hong Kong: perspectives on policy and its impact. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge, & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers: international perspectives in changing times* (pp. 38-54). London: Falmer Press.
- Morse, J. M., & Richards, L. (2002). *Read me first for a user's guide to qualitative methods*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Shepton Mallett: Open Books.
- Muller-Limmroth, W. (1980). *Arbeitszeit-Arbeitsbelastung im Lehrerberuf*. Frankfurt: GEW.
- Mulnix, J. W. (2012). Thinking critically about critical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 464-479.
- Munby, H., & Russell, T. (1990) Metaphor in the Study of Teachers' Professional Knowledge. *Theory Into Practice*, 29(2), 116-121.
- Murnane, R., & Olsen, R. (1990). The effects of salaries and opportunity costs on length of stay in teaching: Evidence from North Carolina. *Journal of Human Resources*, 25(1), 106-124.
- Myers, J. (2012). Lesson Study as a Means for Facilitating Preservice Teacher Reflectivity. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), Article 15.
- Nagle, J. F. (2008). Becoming a Reflective Practitioner in the Age of Accountability. *The Educational Forum*, 73(1), 76–86.
- National Center for Education Statistics. (1997). *America's teachers: Profile of a profession, 1993-94*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- National Commission on Teaching & America's Future. (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: Author.
- National Commission on Teaching and America's Future. (1997). *Doing what matters most: investing in quality teaching*. New York: Author.

- National Commission on Teaching & America's Future. (2003). *No Dream denied: A pledge to America's children*. New York: Author.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. Washington, DC: Author.
- National Board for Professional Teaching Standards. (2001). *The Impact of National Board Certification on Teachers: A Survey of National Board Certified Teachers and Assessors*. Arlington, VA: Author.
- National Board for Professional Teaching Standards. (2007). <http://www.nbpts.org>.
- Nelson, B. S. (1999). Reconstructing teaching. Interactions among changing beliefs, subject-matter knowledge, instructional repertoire, and professional culture in the process of transforming one's teaching. In Solomon, M. Z. (Ed.), *The diagnostic teacher: constructing new approaches to professional development* (pp. 1-21). New York: Teachers College Press.
- Neuendorf, K. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.
- Neville, H., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education* 11(1), 33–49
- Ngala, F., & Odebero, S. (2010). Teachers' Perceptions of Staff Development Programmes As It Relates to Teachers' Effectiveness: A Study of Rural Primary Schools' in Kenya. *Educational Research & Review*, 5(1), 1-9.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and Transactional Leadership Effects on Teacher' Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Organizational Citizenship Behavior in Primary Schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- Nias, J. (1981). Commitment and motivation in primary school teachers. *Educational Review*, 33(3), 181-190.
- Nias, J. (1989). Subjectively speaking: English primary teachers' careers. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 391–402.
- Nias, J. (1999). Teachers' moral purposes: Stress, vulnerability, and strength. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 223-237). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Nil, A. E., & Kranot, N. (2006). School principal's leadership style and teachers' self efficacy. *Planning and Changing*, 37(3-4), 205–218.
- Noe, R., Hollenbeck, J., Gerhart, B., & Wright P., (2012). *Human Resources Management: Gaining a competitive advantage* (8th ed.). New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Norsworthy, B. (2009). Perceptions from New Zealand: Effecting Change in Preservice Teachers' Reflectivity. *Action in Teacher Education*, 31(2), 99–111.
- Norwich, B., & Jones, J. (Eds.). (2014). *Lesson Study: Making a Difference to Teaching Pupils with Learning Difficulties*. New York: Bloomsbury Academic.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD Publications: Paris.
- OECD (2014). *Results from TALIS 2013. Country Note: Australia. Key Findings from the Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Retrieved July 2, 2019 from <http://www.oecd.org/australia/TALIS-2013-country-note-Australia.pdf>.
- Okoye, A. (2011). Attitudes of Primary School Teachers Toward Introduction of Career Guidance in Primary Schools. *Journal of Behavioural Issues*, 3(2), 342-349.

- Oliver, R. L. (1974). Expectancy Theory Predictions of Salesmen's Performance. *Journal of Marketing Research* 11(3), 243-253.
- Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: what remains 'untold'. *Educational Research*, 47(1), 25-44.
- Osborn, M., & Broadfoot, P., Abbott, D., Croll, P., & Pollard, A. (1992). The impact of current changes in English primary schools on teacher professionalism. *Teachers College Record*, 94(1), 138-151.
- Osborn, M., & Black, E. (1994). *Developing the National Curriculum at Key Stage 2: The changing nature of teachers' work*. Bristol: School of Education.
- Ostorga, A. N., & Estrada, V. L. (2009). Impact of an Action Research Instructional Model: Student Teachers as Reflective Thinkers. *Action in Teacher Education*, 30(4), 18-27.
- Otienoh, R. O. (2009). Reflective practice: The challenge of journal writing. *Reflective Practice*, 10(4), 477-489.
- Panagopoulos, N., Anastasiou, S., & Goloni, V. (2014). Professional Burnout and Job Satisfaction among Physical Education Teachers in Greece. *Journal of Scientific Research & Reports*, 3(13), 1710-1721.
- Papastyliaou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' Burnout, Depression, Role Ambiguity and Conflict. *Social Psychological Education*, 12(3), 295-314.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications Inc..
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative, research & evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage publications Inc..
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Education Research*, 100(1), 44-51.
- Pecheone, R. L., & Chung, R. R. (2006). Evidence in Teacher Education: The Performance Assessment for California Teachers (PACT). *Journal of Teacher Education*, 57(1), 22-36.
- Peeters, M. A. G., & Rutte, C. G. (2005). Time Management Behavior as a Moderator for the Job Demand-Control Interaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(1), 64-75.
- Perlman, B., & Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35(4), 283-305
- Perševica, A. (2011). The significance of the teachers' job satisfaction in the process of assuring quality education. *Problems of Education in the 21st Century*, 34, 98-109.
- Pierce, D., & Hunsaker, W. (1996). Professional development for the teacher, of the teacher, and by the teacher. *Education*, 117(1), 101-105.
- Pierce, J. R., & Aguinis, H. (2011). The Too-Much-of-a-Good-Thing Effect in Management. *Journal of Management*, 39(2), 313-338.
- Pihlaja, P. M. & Holst, T. K. (2013). How Reflective are Teachers? A Study of Kindergarten Teachers' and Special Teachers' Levels of Reflection in Day Care. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 182-198.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York, NY, US: Free Press.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76.

- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). *Essentials of nursing research methods, appraisal, and utilization*. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Pollard, A., Broadfoot, P., Croll, P., Osborn, M., & Abbott, D. (1994). *Changing English primary schools? The impact of the Education Reform Act at Key Stage One*. London: Cassell.
- Pomaki, Y., & Anagnostopoulou, T. (2003). A Test and Extension of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of Wellness/Health Outcomes in Greek Teachers. *Psychology & Health*, 18(4), 537-550.
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, IL: Irwin
- Postlethwaite, K., & Haggarty, L. (2012). Student teachers' thinking about learning to teach: A study of student teachers of mathematics and science at the end of their initial training. *Research Papers in Education*, 27(3), 263-284.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354-395.
- Pultorak, E. G. (1993). Facilitating reflective thought in novice teachers. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 288-295.
- Pultorak, E. G. (1996). Following the developmental process of reflection in novice teachers: Three years of investigation. *Journal of Teacher Education*, 47(4), 283-291.
- Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168-185.
- Raymond, M., Fletcher, S., & Luque, J. (2001). *Teach for America: An evaluation of teacher differences and student outcomes in Houston, Texas*. Stanford, CA: The Hoover Institution, Center for Research on Education Outcomes.
- Rearick, J. (1997). *Greek myths: 8 short plays for the classroom*. New York: Scholastic Professional Books.
- Reaves, S., McMahon, S., Duffy, S., & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100-108.
- Rebore, R. W. (2010). *Human Resources Administration in Education: A Management Approach* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Reyes, P., & Shin, H. S. (1995). Teacher Commitment and Job Satisfaction: A Causal Analysis. *Journal of School Leadership*, 5(1), 22-39.
- Reynolds, A., Ross, S. M., & Rakow, J. H. (2002). Teacher retention, teaching effectiveness, and professional preparation: A comparison of professional development school and non-professional development school graduates. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 289-303.
- Richert, E. S. (1991). Patterns of underachievement among gifted students. In M. Bireley & J. Genshaft (Eds.), *Education and psychology of the gifted series. Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental, and multicultural issues* (pp. 139-162). New York, NY, US: Teachers College Press.
- Robbins, S. P. (1984). *Management: concepts and practices*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Roberts, K. H., & Glick, W. (1981). The job characteristics approach to task design: A critical review. *Journal of Applied Psychology*, 66(2), 193-217.
- Robinson, M. (1999). Initial teacher education in a changing South Africa: experiences, reflections and challenges. *Journal of Education for Teaching*, 25(3), 191-201.

- Rockoff, J. E. (2008). Does mentoring reduce turnover and improve skills of new employees? Evidence from teachers in New York City. (NBER Working Paper No. 13868). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Retrieved August 26, 2019 from: <http://www.nber.org/papers/w13868>.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Roe, B., Smith, S., & Ross, E. (2010). *Student teaching and field experience handbook*. Boston & New York: Pearson.
- Romano, M. E. (2005). Preservice teachers' reflections on observed "bumpy moments" in teaching: Implications for teacher education. *The Teacher Educator*, 40(4), 257-277.
- Rosaen, C. L., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A., & Terpstra, M. (2008). Noticing noticing: How does investigation of video records change how teachers reflect on their experiences? *Journal of Teacher Education*, 59(4), 347-360.
- Rosen, D. (2008). Impact of case-based instruction on student teachers' reflection on facilitating children's learning. *Action in Teacher Education*, 30(1), 28-36.
- Rosenblatt, Z. (2001). Teachers' Multiple Roles and Skill Flexibility: Effects on Work Attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 684-708.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 376-391). New York: Macmillan.
- Ross, D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 22-30.
- Rots, I., Alelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619-1629.
- Rumberger, R. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Education Research*, 57(2), 101-121.
- Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6(2), 199-204.
- Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E., & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior & Personality*, 35(7), 919-936.
- Sahinidis, A. G., Giovanis, A., & Sdrolias, L. (2012). The gender effect on entrepreneurial intention among students. An empirical test of the theory of planned behavior in a Greek university. *International Journal on Integrated Information Management*, 1(2), 61-79.
- Samavi, A. S. (2011). Study of Relationship between Job Satisfaction and Organizational Commitment among High-School Managers. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 1(1), 1-3.
- Samsa, A. L. (2013, July 11). Enough with the Teacher Bashing. It's Not Helping Students or Anyone Else. *The Guardian*, Retrieved August 26, 2019 from <https://www.theguardian.com/commentisfree/2013/jul/11/teachers-bashing-does-not-help-students>.
- Samuel, M. (1998). Changing lives in changing times: pre-service teacher education in post-apartheid South Africa. *TESOL Quarterly*, 32(3), 576-585.
- Sarason, B. R., & Duck, S. (Eds.). (2001). *Personal relationships: Implications for clinical and community psychology*. New York, NY, US: John Wiley & Sons Ltd.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291-306.

- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. D. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress, & Coping. An International Journal*, 20(2), 177-196.
- Schifter, D., Russell, S. J., & Bastable, V. (1999). Teaching to the big ideas. In M. Z. Solomon (Ed.), *The diagnostic teacher: constructing new approaches to professional development* (pp. 22-47). New York: Teachers College Press.
- Schmidt, G. L. (1976). Job Satisfaction among Secondary School Administrators. *Educational Administration Quarterly*, 12(2), 68-86.
- Schneider, B., & Snyder, R. A. (1975). Some Relationships Between Job Satisfaction and Organizational Climate. *Journal of Applied Psychology*, 60(3), 318-328.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982a). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7(2), 5-17.
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982b). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 60-74
- Scribner, J. (1999). Professional development: untangling the influence of work context in teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266.
- Seng, T. W. (2001, December). *Practicum student teachers' reflectivity, practicum performance and clinical supervision*. Paper presented at the AARE Annual Conference, Fremantle, AU.
- Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K., & Ma, X. (2012). Are Principal Background and School Processes Related to Teacher Job Satisfaction? A Multilevel Study Using Schools and Staffing Survey 2003-04. *American Educational Research Journal*, 49(2), 200-230.
- Shields, P. M., Humphrey, D. C., Wechsler, M. E., Riel, L. M., Tiffany-Morales, J., Woodworth, K., Young, V. M., & Price, T. (2001). *The status of the teaching profession 2001*. Santa Cruz, CA: The Center for the Future of Teaching and Learning.
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 25-48). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Mayfield.
- Silcock, P. (1994). The process of reflective teaching. *British Journal of Educational Studies*, 42(3), 273-285.
- Silverman, D. (1985). Book Reviews. *Sociology*, 19(3), 483-485.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London & Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data methods for analyzing talk, text and interaction*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage publications.
- Sims, L., & Walsh, D. (2009). Lesson study with preservice teachers: Lessons from lessons. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 724-733.
- Singh, K., & Billingsley, B. (1996). Intent to stay in teaching: Teachers of students with emotional disorders versus other special educators. *Remedial and Special Education*, 17(1), 37-47.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2008). Teacher self-efficacy: conceptual analysis and relations with teacher burnout and perceived school context. In R. Craven, H. W. Marsh, & D. McInerney (Eds.), *Self-processes, learning, and enabling human potential* (pp. 223-247). Connecticut: Information Age Publishing.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.
- Smith, B.O. (1980). *A design for a school of pedagogy*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Smith, H. W. (1975). *Strategies of Social Research: The Methodological Imagination*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Smith, P. C., Kendall, L. M., & Hulin, C. L. (1969). *Measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Smith, T., Gordon, B., Colby, S., & Wang, J. (2005). *An Examination of the Relationship of the Depth of Student Learning and National Board Certification Status*. Boone, NC: Office for Research on Teaching, Appalachian State University.
- Smylie, M. A. (1999). Teacher stress in a time of reform. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 59-84). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Somekh, B. (1995). The Contribution of Action Research in Social Endeavours: a position paper on action research methodology, *British Educational Research Journal*, 21(3), 339–355.
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Spector, P. E. (2011). *Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice* (6th ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Education Psychology Review*, 23(4), 457–477.
- Stanley, C. (1998). A framework for teacher reflectivity. *TESOL Quarterly*, 32(3), 584-591.
- Staples, D. S., Hulland, J. S., & Higgins, C. A. (1999). A self-efficacy theory explanation for the management of remote workers in virtual organizations. *Organization Science*, 10(6), 758-776.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress & Coping. An International Journal*, 21(1), 37-53.

- Strong, M. (2009). *Effective teacher induction and mentoring: Assessing the evidence*. New York, NY: Teachers College Press.
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2010). 'Teach as you preach': The effects of student-centered versus lecture-based teaching on student teachers' approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), p. 43-64.
- Supovitz, J. A., Mayer, D. P., & Kahle, J. B. (2000). Promoting inquiry-based instructional practice: the longitudinal impact of professional development in the context of systemic reform. *Educational Policy*, 14(3), 331- 356.
- Supovitz, J. A., & Turner, H. M. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 963-980.
- Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455-465.
- Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (1998). *Promoting reflective thinking in teachers: 44 action strategies*. Thousand Oaks, CA: Crown Press, Inc.
- Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 397-408.
- Tatto, M. T. (1999, June). *Conceptualizing and studying teacher education across world regions: an overview*. Paper presented at the Conference on Teachers in Latin America: New perspectives on their Development and Performance. San José, Costa Rica.
- Temml, C. (1994). Stress im Lehrberuf. Eine Österreichweite Studie 1993. Wien: GÖD
- Theobald, N. D., & Gritz, R. M. (1996). The effects of school district spending priorities on the exit paths of beginning teachers leaving the district. *Economics of Education Review*, 15(1), 11-22.
- Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. Oxford, England: John Wiley.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: Macmillan.
- Thompson, N., & Pascal, J. (2012). Developing critically reflective practice. *Reflective Practice: International Multidisciplinary Perspectives*, 13(2), 311-325.
- Thompson, S., & Thompson, N. (2008). *The critically reflective teacher*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Thorpe, K. (2004). Reflective Learning Journals: From Concept to Practice. *Reflective Practice: International Multidisciplinary Perspectives*, 5(3), 327-343.
- Thorsen, C. A. & DeVore, S. (2013). Analyzing reflection on/for action: A new approach. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(1), 88-103.
- Tietjen, M. A., & Myers, R. M. (1998). Motivation and Job Satisfaction. *Management Decision*, 36(4), 226-231.
- Timmerman, G. (2009). Teacher educators modeling their teachers? *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 225-238.
- Tom, A. (1985). Inquiring into inquiry-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 35-44.
- Tripp, D. (1988). On Collaboration: teachers, self-assessment and professional journals. *Cambridge Journal of Education*, 18(3), 313-332.

- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8), 256-261.
- Tsigilis, N., Zournatzi, E., & Koustelios, A. (2011). Burnout among Physical Education Teachers in Primary and Secondary Schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 7(1), 53- 58.
- Ulmer, C., & Timothy, M. (2001, July). *How does teacher reflection affect teaching practices?* Paper presented at the Annual European Reading Conference, Dublin, Ireland.
- UNESCO (1976). *Nairobi: Recommendations on the development of adult education. Declaration of Nairobi Conference*. Paris: UNESCO.
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody journal of Education*, 72(1), 67-88
- Vandevort, L. G., Amrein-Beardsley, A., & Berliner, D. C. (2004). National Board Certified Teachers and Their Students' Achievement. *Education Policy Analysis Archives* 12(46).
- Van Driel, J. H., Bijlaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practice and knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, 6(3), 205–228.
- Van Scooter, J. R. (2000). Relationships of task performance and contextual performance with turnover, job satisfaction and effective commitment. *Human Resource Management Review*, 10(1), 79-95.
- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job Satisfaction and Teacher-Student Relationships across the Teaching Career: Four Case Studies. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 32, 55-65.
- Veninga, R. L., & Spradley, J. P. (1981). *The Work Stress Connection: How to Cope with the Burnout?* Boston: Little, Brown and Company.
- Villegas-Reimers, E. (1998). *The preparation of teachers in Latin America: challenges and trends*. Washington, DC: World Bank.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Villegas-Reimers, E., & Reimers, F. (1996). Where are 60 million teachers? The missing voice in educational reforms around the world. *Prospects*, 26(3), 469-492.
- Virtanen, M., Kivimäki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J., & Pietikainen, M. (2009). Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health*, 19(5), 554–560.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. Oxford, England: Wiley.
- Walker, A., & Cheong, C. Y. (1996). Professional development in Hong Kong primary schools: beliefs, practices and change. *Journal of Education for Teaching*, 22(2), 197-212.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64.
- Walling, B., & Lewis, M. (2000). Development of professional identity among professional development school pre-service teachers: longitudinal and comparative analysis. *Action in Teacher Education*, 22(2A), 63-72.

- Wang, M., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352.
- Wann-Hansson, C., Hallberg, I. R., Klevsgård, R., & Andersson, E. (2005). Patients' experiences of living with peripheral arterial disease awaiting intervention: a qualitative study. *International Journal of Nursing Studies*, 42(8), 851–862.
- Ward, J. R., & McCotter, S. S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243-257.
- Warr, P. B. (1987). Job characteristics and mental health. In P. Warr (Ed.), *Psychology at work* (pp. 247-269). Harmondsworth: Penguin
- Warwick, D., Reimers, F. (1995). *Hope or despair? Learning in Pakistan's primary schools*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Webb, R. (1993). *Eating the elephant bit by bit: The National Curriculum at Key Stage Two*. London: Association of Teachers and Lecturers.
- Webb, R. (1994). *After the Deluge: Changing Roles and Responsibilities in the Primary School*. London: Association of Teachers and Lectures.
- Wei, R. C., Darling-Hammond, L., & Adamson, F. (2010). *Professional Development in the United States: Trends and Challenges*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire, Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation* (Vol. 22). Minneapolis, MN: University of Minnesota, Industrial Relations Center.
- Whitehead, J. (1989). Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, "How do I Improve my Practice?" *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41–52.
- Whitehead, J. (1993). *The Growth of Educational Knowledge: creating your own living educational theories*. Bournemouth: Hyde Publications.
- Whitehead, J. (1996). *A Better Way To Professionalism: Living Our Values In Our Practice*. Lecture presented at Kingston University, July 12, 1996.
- Whitworth, B. A., & Chiu, J. L. (2015). Professional Development and Teacher Change: The Missing Leadership Link. *Journal of Science Teacher Education*, 26(2), 121–137.
- Widjaja, W. (2014). Lesson study: making a difference to teaching pupils with learning difficulties. *Critical Studies in Education*, 55(3), 393–397.
- Wilhelm, R. W., Coward, M. F., & Hume, L. M. (1996). The effects of a professional development institute on pre-service teachers' perceptions of their intercultural knowledge and diversity. *Teacher Educator*, 32(1), 48-61.
- Wilson, S., Floden, R., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Wood, D., & Bennett, N. (2000). Changing theories, changing practices: exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 635-647.
- Wood, F., McQuarrie, F. (1999). On-the-job learning. *Journal of Staff Development*, 20(3), 10-13.
- Wood, J., Wallace, J., Zeffane, R., Kennedy, D. J., Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (1998). *Organisational behaviour: An Asia-Pacific perspective*. Singapore: John Wiley and Sons.

- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407-415.
- Woods, P. (1994). The conditions for teacher development. In P. P. Grimmett & J. Neufeld (Ed.), *Teacher development and the struggle for authenticity: professional growth and restructuring in the context of change* (pp. 83-100). New York: Teachers College Press.
- Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. In R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 115-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Yavuz, M. S. (2009). An investigation of burn-out levels of teachers working in elementary and secondary educational institutions and their attitudes to classroom management. *Educational Research and Reviews*, 4(12), 642-649
- Youngs, P. (2001). District and State Policy Influences on Professional Development and School Capacity. *Educational Policy*, 15(2), 278-301
- Zeichner, K. (1987). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in pre-service teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 565-575.
- Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1544-1552.
- Zeichner, K., & Tabachnick, B. R. (1991). Reflections on reflective teaching. In B. R. Tabachnick & K. Zeichner (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (pp. 1-21). London: Falmer Press.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zeichner, K. M.; Dahlstrom, L. (Eds.). (1999). *Democratic teacher education reform in Africa: the case of Namibia*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.
- Zigarelli, M. A. (1996). An Empirical Test of Conclusions From Effective Schools Research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-110.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145.
- Özer, N. & Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928-4932.
- Αμαραντίδου, Σ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μια διαχρονική μελέτη (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 31416).
- Αναστασιάδου, Α. (2016). Ανίχνευση των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Αγγλικής που διδάσκουν σε μαθητές/τριες της πρώιμης παιδικής ηλικίας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «e-κπ@ιδευτικός κύκλος»*, 4(1), 57-78.
- Ανδρέου, Α. (1982). Επισκόπηση του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 34-41.
- Ασπρίδης, Γ. Μ. (2013). *Εισαγωγή στην πολιτική και διοικητική οργάνωση του ελληνικού κράτους*. Αθήνα: Προπομπός.
- Βαλκάνος, Ε. & Φραγκούλης, Ι. (2011). Καταγραφή απόψεων μεταπτυχιακών φοιτητών σε σχέση με την αξιοποίηση του mentoring κατά την υλοποίηση των μικροδιδασκαλιών

- τους. Στο: Μ. Πλατσίδου & Β. Δαγδiléλης (Επιμ.), *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πραγματικότητα και το Πλαίσίό της: Συλλογή εργασιών προς τιμήν του Καθηγητή Αχιλλέα Καψάλη* (σελ. 1-13). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Βαλμάς, Θ., Γεωργιάδου, Α., Πήλιουρας, Π., Σαλαγιάννη, Μ., Σαλίχος, Μ., & Σκιά, Κ. (2010). *Οδηγός επιμορφούμενου. Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
 - Βαλμάς, Θ. & Βεργίδης Δ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων. Στο: Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 746-761). Αθήνα: Πεδίο.
 - Βεργίδης, Δ. (1995). Από τις Σχολές Επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο: Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (σελ 477-494). Αθήνα: Σείριος.
 - Βεργίδης, Δ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά τη μεταπολίτευση. Στο *Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συμποσίου «Ανοικτή και η εξ αποστάσεως μάθηση ως εργαλείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευση των μαθητών: πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», 21-22-23 Ιουνίου 1995* (σελ. 64-72). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ,-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
 - Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 45, 38-41.
 - Βεργίδης, Δ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-126.
 - Βεργίδης, Δ. & Βαϊκούση, Δ. (2003). *Πρόγραμμα Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΥΠΠΟ, ΓΓΕΕ.
 - Βεργίδης, Δ., Αναστασιάδης, Π., Καραδήμας, Ε., Φερεντίνος, Σ., Τραντάς, Π., Καρβούνης, Α.,..., & Συρίου, Ι. (2010α). *Συγκριτική Έκθεση Αποτελεσμάτων της Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών*. (6^ο Μέρος). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.
 - Βεργίδης, Δ., Αναστασιάδης, Π., Καραδήμας, Ε., Φερεντίνος, Σ., Τραντάς, Π., Καρβούνης, Α.,..., & Συρίου, Ι. (2010β). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων* (7^ο Μέρος). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.
 - Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α., Ανάγνου, Β., Βάθη, Π., Βαλμάς, Θ., Βοζαΐτης, Γ., Μαρκοπούλου, Μ., Τζιντζίδης, Α., & Τουρκάκη, Δ. (2010γ). *Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009-2010. Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος «Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009-2010»*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
 - Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χ., Γκασούκα, Μ., Φώκιαλη, Π., Χιονίδου, Μ., Βασιλειάδης, Α., Ευθυμίου, Η., Δουκάκης, Σ., Ζημπίδης, Δ., & Σιωμάδης, Β. (2007). *Μελέτη: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
 - Βοζαΐτης, Γ. & Υφαντή, Α. (2008). Η κοινωνία της μάθησης και το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης: Διοικητική Ενημέρωση*, 45, 68-84.
 - Γεωργιάδης, Μ. (2004). *Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

- Γκόλια, Α. Κ., & Κουστέλιος, Α. (2014). Ανάπτυξη Ερωτηματολογίου για την μέτρηση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών (Teacher's Satisfaction Inventory- (TSI)). *Επιστήμες Αγωγής*, 2-3, 195-214.
- Γκόλια Α. Κ., Τσιώλη Σ., Μπελιάς Δ., & Κουστέλιος Α. (2014). Οργανωσιακή Κουλτούρα και Ηγεσία στην Εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 2-3, 195-214.
- Γκότοβος, Α. (2009). Διδασκαλεία και πανεπιστημιακό περιβάλλον: Σκέψεις για μια ακαδημαϊκή αξιολόγηση. Στο: Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Πρακτικά του επιστημονικού συνεδρίου «Διδασκαλεία: Παρόν, παρελθόν και μέλλον»* (σελ. 57-64). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Γρόλλιος, Γ. (1998). Τα "νέα" ιδεολογικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι κατευθύνσεις της κριτικής. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 44, 44-49.
- Δημαράς, Α. (1993). Διδασκαλείον Μέσης Εκπαιδύσεως. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 72, 21-41.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 3, 71-85.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο: Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σελ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (2008) *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία: Κίνητρα-Επαγγελματική Ικανοποίηση-Ηγεσία* (1^{ος} Τόμος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καζαντζής, Χ. (2007). *Διερεύνηση του συνυπολογισμού των παραμέτρων της εκπαίδευσης ενηλίκων κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Η περίπτωση του νομού Αιτωλοακαρνανίας*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Διαθέσιμο από το Ιδρυματικό Αποθετήριο του ΕΑΠ (Κωδ. 20664).
- Καλογιαννάκης, Μ., & Παπαδάκης, Στ. (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 των Εκπαιδευτικών* (σελ. 776-788). Αθήνα: Πεδίο.
- Καλομοίρης, Γ. (2011). Οι θέσεις της Ο.Λ.Μ.Ε. για την αρχική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο: Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 1131-1145). Αθήνα: Πεδίο.
- Καραλής Α., Δ.. Βεργίδης & Μ. Κατσιγιάννη (2000). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και συνεχιζόμενη κατάρτιση: συμβολή στη συγκριτική τους αξιολόγηση. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση* (σελ. 408-414). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κασσωτάκης, Μ., & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, Γ. (2011). Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών* (σσ. 673-705). Αθήνα: Πεδίο
- Κατάκη, Χ. (1998). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Κατσαφούρος, Π. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία του Νομού Πιερίας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής). Διαθέσιμο από το Ιδρυματικό Αποθετήριο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/13285/1/KatsafourosMsc2009.pdf> στις 26 Αυγούστου 2019.
- Κανάλης, Α., & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 3, 257-273.
- Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 1, 30-39.
- Κούλης, Α. Κ. (2016). *Διερεύνηση της εκπαίδευσης στην Αχαΐα αξιοποιώντας το Πρόγραμμα Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής). Διαθέσιμο από το Ιδρυματικό Αποθετήριο «Αμητός» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (Κωδ. 2603).
- Κούλης, Α. Κ., & Μπαγάκης, Γ. (2019). *Σχολικό κλίμα και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα στα πρότυπα του TALIS 2013*. Στα πρακτικά του 6^{ου} Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», Αθήνα, 11 & 12 Μαΐου, 2092-2101.
- Κυριάκη, Σ., & Παρδάλη, Μ. (2012). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση των Αχαρνών*. Στα πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Αθήνα, 5-7 Οκτωβρίου.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1997). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7(2-3), 139-152.
- Μαρκάκη, Α. (2008). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων σε δομές ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς). Διαθέσιμο από το Ιδρυματικό Αποθετήριο «Διώνη» του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Ανακτήθηκε από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/7518> στις 26 Αυγούστου 2019.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέπα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (τόμ. Β', σελ. 93-135). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι; Στο: Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 608-620). Αθήνα: Πεδίο.
- Μπάκας, Θ. (2011). Η διαχρονική εξέλιξη της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης των νηπιαγωγών στην Ελλάδα. Στο: Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (706-715). Αθήνα: Πεδίο.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση ελληνικού σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for learning*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπατσούτα, Μ., & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 143-158.

- Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ., & Ανθόπουλος, Κ. (2000). *Η Επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων - Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κρατος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαρο, Σύγχρονες Εφαρμογές*. Αθήνα: Μπένου Γ.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο: Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα Επιμόρφωσης Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων* (σελ. 95-104). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νάσαινας, Γ. (2010). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μπατσιούλας.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός.
- Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές. Στο: Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (593-601). Αθήνα: Πεδίο.
- Ξωχέλλης, Π., & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: ΕΠΕΑΕΚ.
- ΟΥΝΕΣΚΟ, (1976). *Απόφαση για την ανάπτυξη της επιμορφώσεως ενηλίκων, Nairobi 26 Νοεμβρίου 1976*. Αθήνα: Διεύθυνση Επιμορφώσεως Ενηλίκων, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Οικονομίδης, Β. (2009). Κίνητρα και προσδοκίες των νηπιαγωγών για τη μετεκπαίδευσή τους. Στο: Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου «Διδασκαλεία: Παρόν, Παρελθόν και Μέλλον»* (σελ. 17-32). Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Επιμόρφωσης & Αξιολόγησης (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Ομάδα πληθυσμού έρευνας: Εκπαιδευτικοί (μέρος 1^ο)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Β., Πάγκαλος, Σ., Παυλίδης, Γ., Νικολόπουλος, Α., Τσαλιαγκού, Ξ., & Τσιαντής, Κ. (2008). *Οργάνωση θεσμού υποχρεωτικής/περιοδικής επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων των ΤΕΕ*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Παντελιάδου, Σ. (2000, Σεπτέμβριος). *Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Ανακοίνωση Στο Πανελλήνιο Συνέδριο «Έρευνα για την ελληνική εκπαίδευση» του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα, Ελλάδα.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Πατούνα, Α, Στελλάκου, Β, Κουτούζης, Μ, Βερέβη, Α., & Θωμαδάκη, Ε. (2005) Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 263-275). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρεκαλίδου, Γ., Μουμουλίδου, Μ., Καραδημητρίου, Κ., Μαυρομάτης, Γ., & Σάλμοντ, Ε. (2013). Πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου Lesson Study στο Πρόγραμμα Πρακτικής Κατάρτισης του ΤΕΕΠΗ – ΔΠΘ. Στο: Α. Ανδρούτσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 69-96).

Αθήνα: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Ρεκαλίδου, Γ., Καραδημητρίου, Κ., & Μουμουλίδου, Μ. (2014). Εφαρμογή του Lesson Study με φοιτητές. Συνεργασία, αναστοχασμός και ανατροφοδότηση. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 1.
- Σακκούλης, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2017). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ειδικότητας που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Αχαΐας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 39, 71 – 83.
- Σταμέλος Γ., & Μπαρτζάκη Μ. (2011). Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: πραγματικότητα και δυνατότητες. Στο: Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 789-800). Αθήνα: Πεδίο.
- Ταρατόρη, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από την σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τρούλης, Γ. (1985). *Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Τρούλης, Γ. (2003). Η μετεκπαίδευση των δασκάλων: Ιστορικο-κριτική προσέγγιση και προοπτικές. Στο: Α. Χουρδάκης, Ν. Παπαδογιαννάκης, Ν. Ανδρεαδάκης, & Α. Πεδιαδίτης (Επιμ.), *Πρακτικά Ημερίδας. Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης* (67-78). Ρέθυμνο: Ατραπός.
- Υφαντή, Α., & Καραντζής, Ι. (2007). Διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διά βίου μάθηση σε σχολεία της Ελλάδας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 23-44.
- Υφαντή, Α., & Γ. Βοζαΐτης (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο: Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 628-638). Αθήνα: Πεδίο.
- Φιλοκόστα, Θ. (2010). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο από το Ιδρυματικό Αποθετήριο του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Κωδ. 8737/1). Ανακτήθηκε από: <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14334/P0014334.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Φώκιαλη, Π., & Ράπτης, Ν. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ερευνητική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηγιάννη, Α., Γιαννακοπούλου, Ε., Βαλάση, Δ., Μαλούτας, Θ., Κουρκούτας, Η., & Αγγελής, Π. (2008). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΕΚΚΕ-Κέδρος.
- Χατζηδήμου, Δ., & Στραβάκου, Π. (2003). *Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι



Σας παρακαλώ να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο αυτό, το οποίο εντάσσεται στην έρευνα της διδακτορικής μου διατριβής, στο τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Σχολής Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Το αντικείμενο της διατριβής είναι η διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, της εργασιακής ικανοποίησης καθώς και του βαθμού εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Διευκρινίζεται ότι με τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη εννοούμε τη συνολική βελτίωση του εκπαιδευτικού στην εργασία του και όχι αυτή καθαυτή την ανάληψη μιας ανώτερης θέσης εργασίας. Πρόκειται στην ουσία για την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, όρος που χρησιμοποιείται συχνότερα αντί του προηγούμενου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η συμβολή σας για την ολοκλήρωση αυτής της έρευνας είναι καθοριστική. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τηρείται κάθε ερευνητική δεοντολογία. Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας θα είναι στη διάθεσή σας μετά την ολοκλήρωσή της. Ο χρόνος που θα απαιτηθεί για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν αναμένεται να ξεπεράσει τα δέκα λεπτά.

Με εκτίμηση,

Κούλης Αθανάσιος

1. Φύλο:

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα

2. Έτη Προϋπηρεσίας:

..... έτη

3. Το ανώτερο Επίπεδο Εκπαίδευσής σας:

- ☐ Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας
- ☐ Απόφοιτος ΑΕΙ
- ☐ Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (Master)
- ☐ Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος

4. Βαθμίδα Εκπαίδευσης στην οποία εργάζεστε:

- ☐ Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
- ☐ Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

5. Ειδικότητα:

ΠΕ ...

6. Σχέση Εργασίας

- ☐ Μόνιμος
- ☐ Αναπληρωτής
- ☐ Ωρομίσθιος

7. Τόπος εργασίας

- ☐ Αγροτική περιοχή (έως 2.000 κάτοικοι)
- ☐ Ημιαστική περιοχή (2.000-10.000 κάτοικοι)
- ☐ Αστική περιοχή (περισσότεροι από 10.000 κάτοικοι)

8. Περιφέρεια εργασίας

- ☐ Δυτική Ελλάδα
- ☐ Πελοπόννησος
- ☐ Αττική
- ☐ Δυτική Μακεδονία
- ☐ Ανατολική Μακεδονία και Θράκη
- ☐ Κεντρική Μακεδονία
- ☐ Ήπειρος
- ☐ Θεσσαλία
- ☐ Ιόνιοι Νήσοι
- ☐ Στερεά Ελλάδα
- ☐ Βόρειο Αιγαίο
- ☐ Νότιο Αιγαίο
- ☐ Κρήτη

(Διευκρινίζεται ότι ο όρος **επαγγελματική ανάπτυξη**, που ακολουθεί, αναφέρεται στη συνολική βελτίωση του εκπαιδευτικού στην εργασία του και δεν αφορά αυτή καθαυτή την ανάληψη μιας ανώτερης θέσης εργασίας. Πρόκειται στην ουσία για την **επιμόρφωση** του εκπαιδευτικού)

9. Στη διάρκεια των τριών τελευταίων ετών έχετε συμμετάσχει σε κάποια από τις παρακάτω δραστηριότητες;

Παρακαλώ σημειώστε μία επιλογή σε κάθε σειρά

α) Προγράμματα ενίσχυσης προσόντων (μεταπτυχιακό, διδακτορικό, πιστοποιητικά ΤΠΕ) Ναι ☐ Όχι ☐

β) Εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια Ναι ☐ Όχι ☐

γ) Υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης (σεμινάρια από το σχολικό σύμβουλο κτλ, στα οποία η παρουσία του εκπαιδευτικού είναι υποχρεωτική) Ναι ☐ Όχι ☐

δ) Μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης (η παρουσία του εκπαιδευτικού δεν είναι υποχρεωτική) Ναι ☐ Όχι ☐

ε) Ατομική ή συνεργατική έρευνα σε κάποιο ζήτημα ενδιαφέροντος Ναι ☐ Όχι ☐

στ) Δίκτυο εκπαιδευτικών δομημένο ειδικά για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων πάνω σε θέματα διδασκαλίας Ναι ☐ Όχι ☐

ζ) Προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου Ναι ☐ Όχι ☐

η) Επισκέψεις παρατήρησης σε άλλα σχολεία Ναι ☐ Όχι ☐

10. Πόσο έντονα συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω θέσεις σχετικά με τη συνολική επιμόρφωση που έχετε λάβει στη διάρκεια της επαγγελματικής σας σταδιοδρομίας;

Παρακαλώ σημειώστε μία επιλογή σε κάθε σειρά

I. Νιώθω ότι η συνολική μου επιμόρφωση με βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό μου έργο

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

II. Νιώθω ότι η συνολική μου επιμόρφωση κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες μου στους παρακάτω τομείς:

Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Νέες τεχνολογίες και αξιοποίησή τους στην τάξη

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Γνώση του επιστημονικού μου αντικειμένου

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Γνώσεις Παιδαγωγικής

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Γνώσεις Ψυχολογίας

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Διοίκηση της σχολικής μονάδας

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών μου

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Γνώσεις Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

11. Πόσο έντονα συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω θέσεις σχετικά με τις σπουδές σας για την απόκτηση του πτυχίου σας (αρχικές σπουδές);

Παρακαλώ σημειώστε μία επιλογή σε κάθε σειρά

I. Νιώθω ότι οι αρχικές μου σπουδές με προετοίμασαν επαρκώς για το διδακτικό μου έργο.

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

II. Νιώθω ότι οι αρχικές μου σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες μου στους παρακάτω τομείς:

Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Νέες τεχνολογίες και αξιοποίησή τους στην τάξη

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Γνώση του επιστημονικού μου αντικειμένου

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Διαχείριση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Γνώσεις Παιδαγωγικής

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Γνώσεις Ψυχολογίας

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Διοίκηση της σχολικής μονάδας

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών μου

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Γνώσεις Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

12. Νιώθω ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να συμμετάσχω σε κάποια μορφή επιμόρφωσης για να βελτιωθώ στους παρακάτω τομείς:

Διακρίση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Διακρίση μιας πολυπολιτισμικής τάξης

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή/και συναισθηματικές διαταραχές

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Νέες τεχνολογίες και αξιοποίησή τους στην τάξη

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Γνώση του επιστημονικού μου αντικειμένου

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Αναζήτηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών καινοτομιών

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Διακρίση μιας τάξης με κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Καλλιέργεια συνεργασίας με γονείς, συναδέλφους, συμβούλους, διευθυντές και κοινωνικούς φορείς

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Γνώσεις Παιδαγωγικής

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Γνώσεις Ψυχολογίας

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Υποστήριξη και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Διοίκηση της σχολικής μονάδας

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών μου

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Γνώσεις Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

13. Πόσο έντονα συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω θέσεις σχετικά με τη συμμετοχή σας σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης;

Παρακαλώ σημειώστε μία επιλογή σε κάθε σειρά

Όταν δε συμμετέχω σε μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης αυτό γίνεται γιατί:

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι πολύ ακριβή

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Η επαγγελματική ανάπτυξη συγκρούεται με το ωράριο εργασίας μου

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Δεν έχω χρόνο λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Δεν υπάρχουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης σχετικά με το αντικείμενό μου

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Δεν με ενδιαφέρει να ασχοληθώ με δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

14. Πόσο έντονα συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω θέσεις σχετικά με την εργασία σας;

Παρακαλώ σημειώστε μία επιλογή σε κάθε σειρά

Ο/Η διευθυντής/ντριά μου με βοηθά όταν τον/την χρειάζομαι.

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Ο/Η διευθυντής/ντριά μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο.

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Ο/Η διευθυντής/ντριά μου κατανοεί τα προβλήματά μου.

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Συνεργάζομαι επικοινωνητικά με τον/την διευθυντή/ντριά μου.

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Ο/Η διευθυντής/ντριά μου είναι εκεί όταν τον/την χρειάζομαι.

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν όταν χρειάζεται.

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου.

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί.

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα.

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου.

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο.

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Η δουλειά μου είναι δημιουργική.

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός.

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη.

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου.

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου.

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Οι μαθητές μου με σέβονται.

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Ο περιβάλλον χώρος (αυλή, κλπ) είναι ευχάριστος.

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος.

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής.

☐	☐	☐	☐	☐
Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα

15. Πόσο συχνά νιώθετε τα παρακάτω, σχετικά με την εργασία σας.

Παρακαλώ σημειώστε μία επιλογή σε κάθε σειρά

α) Νιώθω συναισθηματικά εξαντλημένος από την εργασία μου.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

β)Νιώθω άδειος συναισθηματικά όταν σχολάζω από την δουλειά μου.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

γ)Νιώθω κουρασμένος όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμα μια μέρα στη δουλειά.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

δ)Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

ε)Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε μερικούς μαθητές μου.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

στ)Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

ζ)Διαχειρίζομαι πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

η)Νιώθω εξουθενωμένος από την εργασία μου.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

θ)Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή άλλων ανθρώπων μέσα από την εργασία μου.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

ι)Νιώθω ότι έχω γίνει λιγότερο ευαίσθητος προς τους ανθρώπους από τη στιγμή που άρχισα αυτή τη δουλειά.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

κ)Με προβληματίζει που αυτή η δουλειά με κάνει σκληρό συναισθηματικά.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

λ)Νιώθω γεμάτος δύναμη και ενεργητικότητα.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

μ)Νιώθω απογοητευμένος από τη δουλειά μου.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

ν)Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

ξ)Δε με ενδιαφέρει ιδιαίτερα τι μπορεί να συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

ο)Το ότι εργάζομαι με ανθρώπους μου δημιουργεί αυτόματα πολύ άγχος και πίεση

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

π) Μπορώ εύκολα να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

ρ) Όταν σχολάζω νιώθω ενθουσιασμένος που έχω εργαστεί στενά με τους μαθητές μου

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

σ) Έχω επιτύχει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν την εργασία

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

τ) Νιώθω ότι δεν αντέχω άλλο πια... νιώθω ότι ο κόμπος έφτασε στο κτάνι

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

υ) Διαχειρίζομαι πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν στην εργασία μου

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μια φορά το μήνα	Μερικές φορές το μήνα	Μια φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

φ)Νιώθω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους

☐

Ποτέ

☐

Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο

☐

Μια φορά το μήνα

☐

Μερικές φορές το μήνα

☐

Μια φορά την εβδομάδα

☐

Μερικές φορές την εβδομάδα

☐

Κάθε μέρα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Φύλο:

- ☐ Άνδρας
- ☐ Γυναίκα

Έτη Προϋπηρεσίας:

... έτη

Ανώτερο Επίπεδο Εκπαίδευσης:

- ☐ Απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας
- ☐ Απόφοιτος ΑΕΙ
- ☐ Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (Master)
- ☐ Κάτοχος διδακτορικού διπλώματος

Βαθμίδα Εκπαίδευσης:

- ☐ Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
- ☐ Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Ειδικότητα:

ΠΕ...

Σχέση Εργασίας:

- ☐ Μόνιμος
- ☐ Αναπληρωτής
- ☐ Ωρομίσθιος

Τόπος Εργασίας:

- ☐ Αγροτική περιοχή (έως 2.000 κάτοικοι)
- ☐ Ημιαστική περιοχή (2.000-10.000 κάτοικοι)
- ☐ Αστική περιοχή (περισσότεροι από 10.000 κάτοικοι)

Στη διάρκεια των τριών τελευταίων ετών έχετε συμμετάσχει σε κάποια επιμορφωτική δραστηριότητα;

Αν ναι, σε τι είδους τέτοιες δραστηριότητες έχετε συμμετάσχει;

(Προγράμματα ενίσχυσης προσόντων (μεταπτυχιακό, διδακτορικό, πιστοποιητικά ΤΠΕ); Εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια; Υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης; Μη υποχρεωτικά ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης; Ατομική ή συνεργατική έρευνα σε κάποιο ζήτημα ενδιαφέροντος; Δίκτυα εκπαιδευτικών δομημένα ειδικά για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων πάνω σε ζητήματα ενδιαφέροντος; Προγράμματα επιμόρφωσης άλλων οργανισμών εκτός του δημοσίου; Επισκέψεις παρατήρησης σε άλλα σχολεία;)

Όσον αφορά τη συνολική σας επιμόρφωση, δηλαδή το σύνολο των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στις οποίες έχετε συμμετάσχει σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας...

Νιώθετε ότι η συνολική σας αυτή επιμόρφωση σας βοήθησε σημαντικά στο διδακτικό σας έργο;

Νιώθετε ότι η επιμόρφωση αυτή κάλυψε επαρκώς τις ανάγκες σας σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και την αξιοποίησή τους στα πλαίσια της σχολικής τάξης;

(Αν θα θέλατε να σταθείτε σε κάτι, τι θα ήταν αυτό; Υπήρξε κάτι το οποίο τελικά να βοήθησε σημαντικά και εσάς και τους μαθητές στα πλαίσια της διδασκαλίας; Νιώθετε ότι εξελιχθήκατε σαν επιστήμονας και σαν εκπαιδευτικός μέσα από όλα αυτά που αποκομίσατε; Νιώθετε ότι βοηθηθήκατε στην αποτελεσματικότερη συνεργασία με τους μαθητές σας; Με τους συναδέλφους σας; Με την διεύθυνση; Σας βοήθησαν τα όσα αποκομίσατε να επιλύσετε κάποια προβλήματα που αντιμετωπίζατε στη σχολική τάξη;)

Νιώθετε ότι η συνολική σας επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες σας σχετικά με το επιστημονικό σας αντικείμενο;

(Υπήρξε κάτι που σας κέντρισε περισσότερο το ενδιαφέρον; Βοηθηθήκατε στην καλύτερη διδασκαλία του αντικειμένου; Νιώθετε ότι εξελιχθήκατε σαν επιστήμονας και σαν εκπαιδευτικός; Βοηθηθήκατε στην αποτελεσματικότερη συνεργασία και επικοινωνία με τους μαθητές σας; Με τους συναδέλφους σας;)

Η συνολική σας επιμόρφωση κάλυψε τις ανάγκες σας σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων;

(Θα θέλατε να σταθείτε σε κάτι συγκεκριμένο; Εφαρμόσατε στην τάξη κάτι από αυτά με τα οποία ήρθατε σε επαφή; Σας βοήθησε εν κατακλείδι στη διδασκαλία; Νιώθετε ότι εξελιχθήκατε σαν εκπαιδευτικός και σαν επιστήμονας; Βοηθηθήκατε στην αποτελεσματικότερη συνεργασία σας με τους μαθητές σας; Με τους συναδέλφους σας; Σας βοήθησαν τα όσα αποκομίσατε να επιλύσετε κάποια προβλήματα που αντιμετωπίζατε στη σχολική τάξη;)

Υπάρχει κάτι άλλο στο οποίο νομίζετε ότι η συνολική σας επιμόρφωση σας βοήθησε σημαντικά; Υπάρχει κάτι στο οποίο νιώθετε ότι δεν βοηθηθήκατε μέσα από την επιμόρφωσή σας αυτή;

Νιώθετε ότι οι αρχικές σας σπουδές σας βοήθησαν σημαντικά στο διδακτικό σας έργο;

Νιώθετε ότι οι αρχικές σας σπουδές κάλυψαν επαρκώς τις ανάγκες σας σχετικά με τη γνώση του επιστημονικού σας αντικειμένου;

(Σας βοήθησαν οι αρχικές σας σπουδές στο να οικοδομήσετε ένα επαρκές επιστημονικό υπόβαθρο; Ήσασταν σε θέση, στηριζόμενοι στα όσα μάθατε να διδάξετε αποτελεσματικά τους μαθητές σας και να τους μεταδώσετε με τον κατάλληλο τρόπο τις προβλεπόμενες για την ηλικία τους γνώσεις; Τι επιπλέον νιώθετε ότι χρειαζόσασταν;)

Οι αρχικές σας σπουδές κάλυψαν τις ανάγκες σας όσον αφορά γνώσεις παιδαγωγικής;

(Αποκτήσατε παιδαγωγικές γνώσεις; Ήρθατε σε επαφή με παιδαγωγικές θεωρίες και την πρακτική τους εφαρμογή; Αρκούσαν όσα αποκομίσατε για την μετέπειτα διδασκαλία στη σχολική τάξη; Μπορούσατε να διαχειριστείτε αποτελεσματικά τη σχολική τάξη στην οποία μπήκατε για πρώτη φορά;)

Υπάρχει κάτι άλλο στο οποίο νομίζετε ότι οι αρχικές σας σπουδές σας βοήθησαν σημαντικά; Υπάρχει κάτι στο οποίο νιώθετε ότι δεν βοηθηθήκατε μέσα από τις αρχικές σας σπουδές;

Νιώθετε ότι χρειάζεται κάποια στιγμή να επιμορφωθείτε σε κάποιον τομέα του διδακτικού έργου;

Νιώθετε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση σχετικά με τη στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή και συναισθηματικές διαταραχές.

(Γιατί νιώθετε αυτή την ανάγκη; Πιστεύετε ότι θα βοηθηθείτε στο διδακτικό σας έργο; Νιώθετε ότι θα εξελισσόσασταν σαν επιστήμονας, σαν άνθρωπος και σαν εκπαιδευτικός μέσα από τη συμμετοχή σας σε τέτοιες επιμορφωτικές δραστηριότητες; Θα σας βοηθούσαν στην αποτελεσματικότερη συνεργασία σας με τους μαθητές σας; Με τους συναδέλφους σας; Με τη διεύθυνση; Στην αποτελεσματικότερη διδασκαλία; Θα σας βοηθούσαν να επιλύσετε κάποια προβλήματα που αντιμετωπίζετε στη σχολική τάξη; Θα σας ικανοποιούσε αυτό;)

Θα θέλατε να επιμορφωθείτε σχετικά με τη γνώση και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων.

(Νιώθετε ότι οι νέες μέθοδοι θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη διδασκαλία; Θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην εξέλιξή σας ως επιστήμονα και ως εκπαιδευτικού; Στην καλύτερη συνεργασία και επικοινωνία με τους μαθητές σας; Με τους συναδέλφους σας; Με τη διεύθυνση; Θα βοηθούσαν στην επίλυση κάποιων προβλημάτων που αντιμετωπίζετε στη σχολική τάξη; Θα σας ικανοποιούσε αυτό;)

Θα θέλατε να επιμορφωθείτε σχετικά με τη διαχείριση μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

(Μια τέτοιου περιεχομένου επιμόρφωση νιώθετε ότι θα σας βοηθούσε στο διδακτικό σας έργο; Θα συνέβαλε στην εξέλιξή σας ως επιστήμονα, ως ατόμου και ως εκπαιδευτικού; Θα βελτίωνε τις σχέσεις, την συνεργασία και την επικοινωνία σας με μαθητές με τέτοια ιδιαίτερα γνωρίσματα; Θα συνέβαλε στην καλύτερη συνεργασία σας με τους συναδέλφους; Με τη διεύθυνση; Θα βοηθούσε στην επίλυση κάποιων προβλημάτων που αντιμετωπίζετε στη σχολική τάξη; Θα σας ικανοποιούσε αυτό;)

Θα θέλατε να επιμορφωθείτε σχετικά με οτιδήποτε άλλο; Υπάρχει κάτι στο οποίο νιώθετε μικρότερη την ανάγκη αυτή για επιμόρφωση;

Όταν δε συμμετέχετε σε επιμορφωτικές δραστηριότητες γιατί συμβαίνει αυτό;

(Λόγω σύγκρουσης με το ωράριο εργασίας; Λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων; Λόγω του υψηλού κόστους που συνεπάγονται; Λόγω έλλειψης προσωπικού ενδιαφέροντος; Λόγω έλλειψης προγραμματιών σχετικών με το αντικείμενό σας; Υπάρχει κάποιος άλλος λόγος που θα θέλατε να επισημάνετε; Τι εμποδίζει περισσότερο τη συμμετοχή σας σε τέτοιες δραστηριότητες;)

Νιώθετε γενικά ικανοποιημένοι από την εργασία σας;

Νιώθετε ικανοποιημένοι από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας;

(Ο διευθυντής σας, σας βοηθά όταν τον χρειάζεστε; Συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο; Κατανοεί τα προβλήματά σας; Συνεργάζεται εποικοδομητικά μαζί σας; Υπάρχει οτιδήποτε άλλο που θα θέλατε να επισημάνετε σχετικά με την διεύθυνση;)

Νιώθετε ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους σας;

(Σας βοηθούν οι συνάδελφοί σας όταν χρειάζεται; Έχετε καλές σχέσεις μαζί τους; Είναι γενικά φιλικοί και προσιτοί; Δουλεύουν καλά ως ομάδα; Συνεργάζεστε καλά με τους συνάδελφους σας; Υπάρχει οτιδήποτε άλλο που θα θέλατε να επισημάνετε σχετικά με τους συναδέλφους σας;)

(Επιπρόσθετες ερωτήσεις αν πρόκειται για διευθυντή, προκειμένου να λάβουμε εικόνα τόσο για την σχέση του με τους συνάδελφους του σαν εκπαιδευτικός όσο και σαν διευθυντή της σχολικής μονάδας)

Νιώθετε ικανοποιημένοι από τους μαθητές σας;

(Συνεργάζεστε αποτελεσματικά μαζί τους; Αναγνωρίζουν το έργο σας; Σας σέβονται; Υπάρχει οτιδήποτε άλλο που θα θέλατε να επισημάνετε σχετικά με τους μαθητές σας;)

Νιώθετε ικανοποιημένοι από τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας;

(Οι εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας και ο περιβάλλον χώρος είναι χώροι ευχάριστοι; Είναι κατάλληλοι; Είναι ασφαλείς; Υπάρχει οτιδήποτε άλλο που θα θέλατε να επισημάνετε σχετικά με τον περιβάλλοντα χώρο και τις εγκαταστάσεις της σχολικής μονάδας;)

Νιώθετε ικανοποιημένοι από αυτό καθαυτό το διδακτικό επάγγελμα;

(Πιστεύετε ότι το επάγγελμά σας είναι ευχάριστο; Νιώθετε ότι η δουλειά σας είναι δημιουργική; Νιώθετε ότι ο ρόλος σας είναι σημαντικός; Σας βοηθά το επάγγελμά σας να εξελίξεστε (επιστημονικά, επαγγελματικά, προσωπικά); Υπάρχει οτιδήποτε άλλο που θα θέλατε να επισημάνετε σχετικά με αυτό καθαυτό το περιεχόμενο της εργασίας σας;)

Τι είναι αυτό που σας δημιουργεί την μεγαλύτερη ικανοποίηση; Τι είναι αυτό που σας δυσαρεστεί περισσότερο;

Νιώθετε συναισθηματικά εξουθενωμένος από την εργασία σας;

(Νιώθετε άδειος συναισθηματικά όταν σχολάτε; Νιώθετε κουρασμένος όταν ξυπνάτε το πρωί και έχετε να αντιμετωπίσετε μια ακόμα μέρα στο σχολείο; Γενικά σας κουράζει η εργασία σας; Νιώθετε ότι εργάζεστε σκληρά; Σας γεμίζει αυτό, σας δίνει αυτό κίνητρο ή σας εξουθενώνει; Νιώθετε ότι αμείβεστε αρκετά σε σχέση με τον κόπο σας; Αυτό σας απογοητεύει; Επηρεάζει την όρεξή σας για δουλειά; Σας είναι κουραστικό να δουλεύετε με ανθρώπους όλη την ημέρα (με τους

μαθητές σας, με τους συνάδελφους, με την διεύθυνση); Σας δημιουργείται από αυτό άγχος και πίεση; Νιώθετε απογοητευμένος από την εργασία σας; Προσδοκούσατε κάτι διαφορετικό από αυτή στην αρχή της σταδιοδρομίας σας; Νιώθετε ότι θέλετε να αποχωρήσετε από το επάγγελμα; Θέλετε να σχολιάσετε οτιδήποτε άλλο νιώθετε σχετικά με την εργασία σας; Υπάρχει κάτι που να σας φθείρει συναισθηματικά σε αυτή;)

Νιώθετε ότι στα πλαίσια της εργασίας σας έχετε αποστασιοποιηθεί από τους μαθητές σας;

(Νιώθετε ότι συμπεριφέρεστε απρόσωπα σε κάποιους μαθητές σας; Νιώθετε ότι η εργασία σας σας έχει ευαισθητοποιήσει ή ότι σας έχει κάνει σταδιακά σκληρό συναισθηματικά; Σας ενδιαφέρουν τα προβλήματα των μαθητών σας; Στέκεστε σε αυτά; Δείχνετε ενδιαφέρον; Θέλετε να επισημάνετε οτιδήποτε άλλο;)

Νιώθετε ότι έχετε πετύχει κάποια πράγματα στην εργασία σας; Είστε ικανοποιημένος από την προσπάθεια που καταβάλετε;

(Νιώθετε ότι μπορείτε εύκολα να καταλάβετε πως αισθάνονται οι μαθητές σας; Διαχειρίζεστε ήρεμα και αποτελεσματικά τα προβλήματα τους; Νιώθετε ότι μπορείτε εύκολα να δημιουργήσετε μια θετική ατμόσφαιρα με τους μαθητές σας; Νιώθετε γεμάτος δύναμη και ενεργητικότητα όταν φτάνετε το πρωί στο σχολείο και ετοιμάζεστε για μια ακόμα σχολική μέρα; Αντιμετωπίζετε κάθε μέρα σαν πρόκληση; Νιώθετε ότι έχετε πετύχει κάποια αξιολογά πράγματα στην δουλειά σας; Νιώθετε ότι επηρεάζετε θετικά τη ζωή των άλλων; Στο τέλος της σχολικής ημέρας, νιώθετε ενθουσιασμένος από την στενή συνεργασία που έχει προηγηθεί με τους μαθητές σας; Σας δίνει αυτό κίνητρο για να συνεχίσετε; Νιώθετε ενθουσιασμένος για την επόμενη σχολική ημέρα;)