



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΤΩΝ
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ «ΜΕ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ
ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΗΣ ΜΑΚΡΙΝΑΣ ΚΙΜΙΣΟΓΛΟΥ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ

Στις «Επιστήμες της Αγωγής με Νέες Τεχνολογίες»

με ειδίκευση «Παιδαγωγική και Νέες Τεχνολογίες»

ΦΛΩΡΙΝΑ

ΙΟΥΝΙΟΣ 2019

*Στην οικογένειά μου,
επιλεγμένα & μη*

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας ένα όμορφο ταξίδι γνώσης στην Παιδαγωγική σχολή της Φλώρινας έφτασε στο τέλος του.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή, κύριο Ιορδανίδη Γεώργιο, για την υποστήριξη, την καθοδήγησή του και τον προσωπικό χρόνο που μου παρείχε.

Τις συνεπιβλέπουσες καθηγήτριες, κυρία Παπαδοπούλου Βασιλική και Τσακιρίδου Ελένη, για τις πολύτιμες παρατηρήσεις τους στην εργασία μου..

Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ από καρδιάς σε όλες και όλους τους συναδέλφους μου, που με προθυμία μου παραχώρησαν συνέντευξη. Ευχαριστώ, Χριστίνα, Βιργινία, Στέλλα, Βαγγελιώ, Γιώργο, Χαρά, Σταυρούλα, Μαρία, Γρηγόρη, Νατάσα, Θάλεια, Ελίνα, Μιχάλη, Γιώργο, Μαρία, Γιάννη και Παντελή.

Κλείνοντας, θερμές ευχαριστίες στη οικογένειά μου και τις στενές μου φίλες, που με στήριξαν ολόπλευρα και στάθηκαν δίπλα μου νοερά σε αυτό το εγχείρημά μου.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	1
Abstract	Error! Bookmark not defined.
Εισαγωγή	3
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	6
1. Ενδοσχολική Επιμόρφωση	6
1.1 Εννοιολογικός Προσδιορισμός-Νομοθεσία	6
1.2 Μοντέλα Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης	7
1.3 Χαρακτηριστικά - Στόχοι Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης.....	12
1.4 Ιστορική Αναδρομή Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης στην Ελλάδα έως σήμερα	16
1.5 Σημασία Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης	19
1.6 Παράγοντες Επιτυχίας, Προϋποθέσεις και Εμπόδια Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης	23
1.7 Έρευνες για την Ενδοσχολική Επιμόρφωση σε Ελλάδα και εξωτερικό	30
1.8 Διαδικασίες για ξεκίνημα Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης στο σχολείο.....	33
2. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών	37
2.1 Αποσαφήνιση της έννοιας «επαγγελματική ανάπτυξη» εκπαιδευτικών	37
2.2 Διάκριση των όρων της επιμόρφωσης, επαγγελματικής μάθησης, επαγγελματικής ενδυνάμωσης, επαγγελματικής εξέλιξης και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών	39
2.3 Γενικότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και πλεονεκτήματα της επαγγελματικής ανάπτυξης	40
2.4 Έρευνες σχετικές με την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....	43
3. Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών	45
3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	45
3.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις της Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....	47
3.3 Παράγοντες Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών.....	52
3.4 Έρευνες για την Επαγγελματική Ικανοποίηση σε Ελλάδα και εξωτερικό.....	54
4. Ο θεσμός των Αναπληρωτών Δασκάλων	56
B. ΕΜΠΕΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	61
5. Έρευνα	61
5.1 Σκοπός και σπουδαιότητα της έρευνας.....	61
5.2 Ερευνητικά Ερωτήματα.....	62
5.3 Η Μέθοδος της έρευνας.....	63
5.4 Μέσα συλλογής δεδομένων	64

5.5 Διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων	67
5.6 Συμμετέχοντες.....	68
5.7 Ανάλυση δεδομένων	69
6. Αποτελέσματα	71
7.Συζήτηση	117
7.1 Περιορισμοί έρευνας	135
7.2 Προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσεγγίσεις	136
Βιβλιογραφικές Αναφορές	138
Παράρτημα.....	170
Δελτίο Συνέντευξης	170
Πίνακες με δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων	173
Ενδεικτική Συνέντευξη της ΑΔ1.....	176
Ατομικός πίνακας ανάλυσης δεδομένων.....	186

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να μελετήσει τη διερεύνηση των αντιλήψεων των αναπληρωτών δασκάλων για το μοντέλο ενδοσχολικής επιμόρφωσης «με επίκεντρο το σχολείο» και τη συνεισφορά του τόσο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, που βασίστηκε σε 15 ημιδομημένες συνεντεύξεις σε βάθος αναπληρωτών δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία σε διάφορους νομούς της Ελλάδας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο 2019.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι αναπληρωτές δάσκαλοι δεν γνωρίζουν επαρκώς το μοντέλο «με επίκεντρο το σχολείο», καθώς δεν αξιοποιείται η ενδοσχολική επιμόρφωση με το μοντέλο αυτό στα περισσότερα σχολεία. Κάμποσοι δεν έχουν συμμετάσχει ή εφαρμόσει ενδοσχολικό πρόγραμμα στο σχολείο που υπηρετούν, κυρίως λόγω των προβλημάτων που επιφέρει στις ζωές τους ο θεσμός της αναπλήρωσης. Ωστόσο, διαπίστωσαν με την εξέλιξη της συνέντευξης τα πολλαπλά οφέλη για τους ίδιους αλλά και για τη σχολική μονάδα του συγκεκριμένου μοντέλου ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Οι αναπληρωτές δάσκαλοι βλέπουν τον σημαντικό ρόλο που εκτυλίσσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη το συγκεκριμένο μοντέλο και καταλήγουν ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Η σημασία της παρούσας μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι πρώτον παρουσιάζονται το προφίλ, οι αντιλήψεις και τα προβλήματα των αναπληρωτών δασκάλων, που είναι εγκλωβισμένοι εδώ και μια δεκαετία στον θεσμό της αναπλήρωσης. Δεύτερον, η έρευνα αυτή θα εμπλουτίσει την επιστημονική βιβλιογραφία, καθώς δεν έχει μελετηθεί επαρκώς το μοντέλο με επίκεντρο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και η συσχέτισή του με την επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τρίτον, στην προσπάθεια του Υπουργείου να αξιοποιήσει ξανά την ενδοσχολική επιμόρφωση, η έρευνα αυτή δίνει την ευκαιρία σε κάθε συντονιστή εκπαιδευτικού έργου να λάβει υπόψη τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας και να διαμορφώσει πετυχημένα ενδοσχολικά προγράμματα με βάση τις αντιλήψεις των αναπληρωτών δασκάλων.

Λέξεις κλειδιά: μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο, ενδοσχολική επιμόρφωση, αναπληρωτές δάσκαλοι, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ικανοποίηση

abstract

This research investigates the perceptions of primary school substitute teachers on the school-focused model of in-service training and its contribution to their professional development and professional satisfaction. The qualitative method was chosen for the research, which was based on 15 semi-structured interviews with primary substitute school teachers serving in public schools in various prefectures in Greece. The survey was conducted in April 2019. According to the results of the survey, substitute teachers are not sufficiently familiar with the school-focused model, since in-service training focusing on this model is not implemented in most schools. Some of them have attended or implemented an interdisciplinary program, mainly because of the problems caused by the fact that they are substitute teachers. However, during the interview they identified multiple benefits of this model of in-service training not only for themselves but also for the school unit. Substitute teachers acknowledged the importance of this model in their professional development and satisfaction.

The importance of this study lies in the fact that firstly, it presents the profiles, perceptions and problems of substitute teachers. Secondly, this research will enrich the scientific literature as the model focusing on in-service training and its correlation with the professional development and satisfaction of teachers have not been adequately studied. Thirdly, considering the Ministry's attempt to implement in-service training again, each project coordinator is provided with the opportunity to study the results of this research and successfully develop in-service training based on the perceptions of substitute teachers.

Keywords: school-focused model, in-service training, substitute teachers, professional development, professional satisfaction

Εισαγωγή

Οι ταχύτατοι ρυθμοί ανάπτυξης των κοινωνιών σε όλα τα επίπεδα ,η ραγδαία τεχνολογική πρόοδος, οι οικονομικές κι οι επιστημονικές εξελίξεις γενικότερα, έχουν άμεσο αντίκτυπο στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση σε όλες τις εκφάνσεις βρίσκεται σε μια πορεία μετασχηματισμού, προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις ραγδαίες και συνεχείς μεταβολές. Σε ένα κόσμο που αλλάζει με εκρηκτικούς ρυθμούς ο εκπαιδευτικός της μετανεωτερικής εποχής οφείλει να εμπλουτίζει τα γνωστικά του κεφάλαια, να ενημερώνεται, να προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο και να επιμορφώνεται πολύπλευρα τόσο για το γνωστικό του αντικείμενο όσο και για τη μεθόδευση της διδασκαλίας του (Inan & Lowther, 2010). Πλέον, ισχυροποιείται η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός δεν γεννιέται, αλλά γίνεται και συνεπώς εξαιρείται η ανάγκη για οργανωμένη και για συνεχή επιμόρφωσή τους (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Οι παραπάνω νέες συνθήκες τοποθετούν τον σύγχρονο εκπαιδευτικό «στην πρώτη γραμμή» των εκπαιδευτικών εξελίξεων, δημιουργώντας την απαίτηση για αναπροσαρμογή του τρόπου εργασίας του με στόχο την επαγγελματική του ανάπτυξη (Avalos, 2011). Προς αυτήν την κατεύθυνση, η συζήτηση που κυριαρχεί τόσο σε τοπικό όσο και σε διεθνές επίπεδο σχετικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή, θέτει στο επίκεντρο την ανάγκη για μια δια βίου συνεχιζόμενη επιμόρφωση, που θα τους ακολουθεί σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Ξωχέλλης, 2005· Χατζηδήμου, 2012).

Έτσι, η επιμόρφωση που χρειάζεται ο εκπαιδευτικός σήμερα οφείλει να αποτελεί αχώριστο και συνεχές κομμάτι στη ζωή του, να καλύπτει επαρκώς τις συγκεκριμένες επιμορφωτικές του ανάγκες, επιτρέποντάς του να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στον σχεδιασμό και στην υλοποίησή της. Τον ρόλο αυτό εκτυλίσσει η ενδοσχολική επιμόρφωση και ειδικότερο το μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο, που λαμβάνει χώρα σε ένα συγκεκριμένο σχολείο συνεισφέροντας τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού όσο και στη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

Δυστυχώς, η οικονομική κρίση κι οι ανεξέλεγκτες δυνάμεις της αγοράς διαμόρφωσαν το εκπαιδευτικό σκηνικό, που έχει παγιωθεί στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια με τις ελάχιστες δαπάνες για την παιδεία (Ν. 4311/12-12-2014, αρ.2), τα άδεια κρατικά ταμεία και την πληρωμή μέσω προγραμμάτων ΕΣΠΑ, την αύξηση ορίων συνταξιοδότησης (Λουκοπούλου, 2015) τις απότομες μειώσεις μισθών (European

Commission, 2014), τις ανελαστικές μορφές απασχόλησης, τις συμβάσεις και το σύστημα πρόσληψης αναπληρωτών, τις συγχωνεύσεις και την κατάργηση σχολείων και τον νέο ενιαίο τύπου ολοήμερου σχολείου με ή χωρίς υπεύθυνο ολοήμερου (ΦΕΚ 1324/2016). Σε όλες αυτές τις συχνές και συνεχόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές και την ανασφάλεια που επιφέρουν, καλείται ο εκπαιδευτικός να προσαρμοστεί και να συμβιβαστεί (Κοϊνά, 2011).

Οι παραπάνω προβληματισμοί, η έλλειψη ερευνών για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και το γεγονός ότι είμαι η ίδια αναπληρώτρια δασκάλα, που ενδιαφέρεται για την επαγγελματική της ανάπτυξη και ικανοποίηση μέσα από την εργασία της με πρακτικούς τρόπους, αποτέλεσαν το έναυσμα για την εκπόνηση της τρέχουσας μελέτης. Η έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει το πώς αντιλαμβάνονται οι αναπληρωτές δάσκαλοι την ενδοσχολική επιμόρφωση και συγκεκριμένα το μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο και αν αυτό συνεισφέρει τόσο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Η εργασία αποτελείται από 7 κεφάλαια και ολοκληρώνεται με τις βιβλιογραφικές αναφορές και το Παράρτημα. Το παράρτημα περιλαμβάνει το δελτίο συνέντευξης, δυο πίνακες με τα δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων, μια ενδεικτική συνέντευξη και ένα παράδειγμα ποιοτικής θεματικής ανάλυσης ενός συμμετέχοντα. Αποτελείται από δυο μέρη, το Θεωρητικό και το Εμπειρικό μέρος.

Το Θεωρητικό μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια:

Το πρώτο κεφάλαιο διαπραγματεύεται την Ενδοσχολική επιμόρφωση, τον εννοιολογικό προσδιορισμό της και νομοθεσία, τα μοντέλα ταξινόμησής της, τα χαρακτηριστικά, τους στόχους και τη σημασία της, την ιστορική αναδρομή της πορείας της στην Ελλάδα, σχετικές έρευνες και διαδικασίες για ξεκίνημά της στο σχολείο.

Το δεύτερο κεφάλαιο ασχολείται με την Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την εννοιολογική της αποσαφήνιση, τα χαρακτηριστικά και τα πλεονεκτήματά της και σχετικές έρευνες.

Το τρίτο κεφάλαιο εξετάζει την Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, την εννοιολογική της αποσαφήνιση, τις θεωρητικές της προσεγγίσεις, τους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και σχετικές έρευνες.

Το τέταρτο κεφάλαιο εισάγει τον αναγνώστη στον θεσμό των αναπληρωτών εκπαιδευτικών δίνοντας διάφορες πληροφορίες και παραδείγματα ερευνών από την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Το Εμπειρικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια:

Το πέμπτο κεφάλαιο πραγματεύεται τη Μεθοδολογία της έρευνας, τον σκοπό και τη σπουδαιότητά της, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη μέθοδο, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, τη διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων, το δείγμα και την θεματική ανάλυση των δεδομένων.

Το έκτο κεφάλαιο προβαίνει στην επεξεργασία και ανάλυση των συνεντεύξεων χρησιμοποιώντας επτά άξονες, οι οποίοι έχουν οριστεί με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, γίνεται κριτική αποτίμηση και σύνδεση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, τίθενται οι περιορισμοί της έρευνας και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Ενδοσχολική Επιμόρφωση

1.1 Εννοιολογικός Προσδιορισμός-Νομοθεσία

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (in-service training) προορίζεται για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην εκπαίδευση την τρέχουσα χρονική στιγμή. Με κριτήριο τον τόπο διεξαγωγής της, μια μορφή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης είναι η ενδοσχολική, που όπως δηλώνει και το όνομά της διεξάγεται στον χώρο της σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Συγκεκριμένα, δελτίο τύπου του υπουργείου παιδείας αναφέρει ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση «λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής κοινότητας και πραγματοποιείται σε πραγματικές συνθήκες στον χώρο της» (ΥΠ.Π.Ε.Θ, 2014). Οι Ξωχέλλης και Παπαναούμ (2008) δίνουν τον ορισμό “μιας αποκεντρωμένης και ευέλικτης μορφής επιμόρφωσης” με διττή ενίσχυση, τόσο στον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού όσο και στο συλλογικό έργο της σχολικής μονάδας. Με βάση τον παραπάνω ορισμό συμπεραίνουμε ότι στην Ελλάδα ο όρος της ενδοσχολικής επιμόρφωσης συμπίπτει σε μεγάλο βαθμό με ένα μοντέλο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, το μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο (school-focused model) (Κωστίκα, 2004), το οποίο ο Perry ορίζει ως την επιμόρφωση που υιοθετεί όλες εκείνες τις συνεργατικές στρατηγικές και πρακτικές επιμορφωτών και εκπαιδευτικών, ώστε τα ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα να λαμβάνουν υπόψη τους τις επιμορφωτικές ανάγκες του σχολείου, βελτιώνοντας τη διδασκαλία και τη μάθηση στη σχολική τάξη (Handerson & Perry, 1980).

Εν ολίγοις, η ενδοσχολική επιμόρφωση απορρέει από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, διοργανώνεται συλλογικά και ανταποκρίνεται στις ιδιάζουσες υπαρκτές ανάγκες του εκάστοτε σχολείου λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες και δυνατότητες του (Μπαγάκης, 1997), όπως υλικοί-άυλοι πόροι, δημογραφικά και οικονομικά χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας, την κοινωνικό-οικονομική τάξη των παιδιών, το προφίλ συλλόγου διδασκόντων και ηγεσίας (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000). Την ευθύνη για τα ενδοσχολικά επιμορφωτικά

προγράμματα έχουν οι εκπαιδευτικοί, που εμπλέκονται στον σχεδιασμό τους, για να εκσυγχρονίσουν τις προσεγγίσεις στην τάξη και να αντιμετωπίσουν τα καθημερινά προβλήματα της σχολικής ζωής (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000).

Εν κατακλείδι, η ενδοσχολική επιμόρφωση θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα το 1988 με τον νόμο 1824/ΦΕΚ 296 Α'/30-12-1988/άρθ. 12/3. Στο ίδιο άρθρο του νόμου αναγνωρίστηκε και το σχολείο ως φορέας επιμόρφωσης, μια αυτοτελή οντότητα επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων (Γραΐκος, 2014).

1.2 Μοντέλα Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης

Σύμφωνα με τη Χατζηπαναγιώτου (2001) η ενδοσχολική επιμόρφωση ταξινομείται σε τέσσερα μοντέλα : το «μοντέλο μαθητείας» (apprenticeship model), το μοντέλο «με βάση το σχολείο» (school-based model), το μοντέλο «με επίκεντρο το σχολείο» (school-focused model) και το μοντέλο επιμόρφωσης «ως ανάπτυξη του προσωπικού» (staff development). Οι διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις στην επιμόρφωση οφείλονται σε γενικές γραμμές τόσο στις εκάστοτε ιστορικές, πολιτικές επιλογές της χώρας στον τομέα αυτό όσο και στο γεγονός ότι η επιμόρφωση δεν παραμένει στατική αλλά εξελίσσεται δυναμικά και επηρεάζεται από κοινωνικούς, οικονομικούς και τεχνολογικούς παράγοντες (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

α) Το μοντέλο “μαθητείας”

Το παλαιότερο μοντέλο ενδοσχολικής επιμόρφωσης που καθιερώθηκε ήταν της “μαθητείας”, το οποίο το συναντάμε και σήμερα τόσο στη διάρκεια της πρακτικής άσκησης στο πανεπιστήμιο όσο και σε πολλές επιχειρήσεις. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην αγαστή συνεργασία, ειλικρίνεια, εμπιστοσύνη και τον απόλυτο σεβασμό των εκπαιδευτικών.

Ανατρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία, το μοντέλο αυτό αναπτύσσεται σε τρεις παραλλαγές. Αρχικά, αφορά την καθοδήγηση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού (mentee) από έναν έμπειρο εκπαιδευτικό ή ιεραρχικά ανώτερο (mentor) βοηθώντας τον να συνδέσει τις θεωρητικές του γνώσεις στη σχολική πράξη και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και δεξιότητες για να ενταχθεί ομαλά στο επάγγελμα. Παράλληλα η εκδοχή αυτή αφορά και εκπαιδευτικούς, που δουλεύουν χρόνια αλλά αλλάζουν σχολικές μονάδες, ώστε να προσαρμοστούν ταχύτερα και αποτελεσματικότερα στο

καινούργιο σχολικό περιβάλλον (Hargreaves & Fullan, 2000· Καλογήρου, Σπυροπούλου και Παντελή, 2010). Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει αμοιβαία οφέλη και για τους δύο, οδηγεί στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη του μαθητευόμενου και ο μέντορας αλληλοεπιδρά με νέες προκλήσεις του επαγγέλματος. Τέλος, μπορεί να εφαρμοστεί άμεσα και εύκολα, καθώς δεν προϋποθέτει κάποια οικονομική επιβάρυνση (Αδάμ, 2014). Προχωρώντας, η δεύτερη εκδοχή αφορά την ανάθεση επιμορφωτικών προγραμμάτων με θέματα νέων τεχνολογιών και μεθόδων διδασκαλίας σε έμπειρους εκπαιδευτικούς με ποικίλες δεξιότητες και εξειδίκευση (Αντωνίου, 2011). Ενώ παρατηρούμε μια ομοιότητα με την πρώτη εκδοχή, αυτή διαφοροποιείται και στον αριθμό των μαθητευόμενων, καθώς προϋποθέτει μεγαλύτερο αριθμό διδασκόντων (Αδάμ, 2014). Τέλος, η τρίτη παραλλαγή έγκειται στην αμοιβαία προπόνηση-συμβουλευτική (coaching) μεταξύ εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, δύο ή περισσότεροι συνάδελφοι εκπαιδευτικού αναλαμβάνουν για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα τον ρόλο των συμβούλων ή των διευκολυντών της επαγγελματικής-προσωπικής ανάπτυξης των συναδέλφων τους. Οι ρόλοι τους, όμως, δεν μένουν σταθεροί αλλά εναλλάσσονται και παίρνουν και τον ρόλο των συμβουλευμένων αλληλοεπιδρώντας, ανταλλάσσοντας ιδέες, ακούγοντας προβληματισμούς με μόνο μέλημα να δοθούν από κοινού λύσεις (Hargreaves & Fullan, 1995) ή να αποκτηθούν νέες δεξιότητες. Για να μπορέσει να εφαρμοστεί απαιτείται η συνεργασία, το ομαδικό πνεύμα και η συλλογικότητα (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

β) Το μοντέλο “με βάση το σχολείο”

Το συγκεκριμένο μοντέλο αναπτύχθηκε την τελευταία δεκαετία του 1970 και αντιμετωπίζει τη σχολική μονάδα ως μια “κοινωνία μάθησης”, μια “κοινότητα μάθησης” υπεύθυνη να αναλάβει την ικανοποίηση όλων των ατομικών επιμορφωτικών αναγκών του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά μέσα σε αυτήν (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Το κυριότερο μέλημα των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων είναι η προσωπική βελτίωση και εξέλιξη του κάθε διδάσκοντα παρά η βελτίωση του σχολείου (Τριανταφύλλου, 2010). Η εκάστοτε σχολική μονάδα, λειτουργώντας συλλογικά, εντοπίζει τις ανάγκες του διδακτικού προσωπικού, προσδιορίζει το κόστος της επιμόρφωσης, βρίσκει τη χρηματοδότησή της και πραγματοποιεί τα επιμορφωτικά προγράμματα με την συμμετοχή όλων των διδασκόντων (Hewton, 1988). Οι ελλείψεις, τα προβλήματα και οι επιμορφωτικές ανάγκες είναι μοναδικές σε κάθε σχολική μονάδα κι ο σύλλογος διδασκόντων αναλαμβάνει όλες τις διαδικασίες σχεδιασμού,

προγραμματισμού και πραγματοποίησης των επιμορφώσεων (Αντωνίου, 2011). Ο κάθε εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε ερευνητής για να οργανώσει τις επιμορφωτικές δραστηριότητες, που θα καλυτερεύσουν πρώτα τον εαυτό του και μετά το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό (Day, 1990). Οι θεματικές των επιμορφώσεων διαπραγματεύονται τα αναλυτικά προγράμματα και τις θεωρίες μάθησης (Day, 1990). Οι επτά βασικές αρχές που διέπουν το συγκεκριμένο μοντέλο ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι οι ακόλουθες:

1. Ο πρωτεύων σκοπός είναι η καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών του σχολείου,
2. σπουδαίο ρόλο απαρτίζουν το κλίμα και η ετοιμότητα που επικρατεί στο σχολείο,
3. το πλαίσιο κι η στοχοθεσία της επιμόρφωσης ρυθμίζουν τις μεθόδους που χρειάζονται,
4. η διαδικασία εξεύρεσης του πλαισίου και του σκοπού των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι σημαντικό να λαμβάνουν υπόψη τις εκπαιδευτικές αρχές, τα παιδιά και τους γονείς κι έπειτα τους διδάσκοντες,
5. η επιμόρφωση χρειάζεται να εμπλέκει εσωτερικούς και εξωτερικούς φορείς και να δίνει σημασία στις ανησυχίες τους ,για να καθίσταται πιο επιτυχής η επιμόρφωση,
6. τα κατάλληλα κριτήρια και η αξιολόγηση αποτελούν τα πιο περίπλοκα καθήκοντα αυτών που υλοποιούν την ενδοσχολική επιμόρφωση,
7. οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να παρακολουθήσουν το συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη για να μην τους επιβληθεί με τεχνοκρατικό τρόπο και έχει τιμωρητική και αξιολογική χροιά (Bolam, 1982).

Τα μειονεκτήματα που απορρέουν από αυτό το μοντέλο είναι αρκετά και είναι τα ακόλουθα: Πρώτον, η αποκλειστική ευθύνη της σχολικής μονάδας για την τελεσφόρηση της επιμορφωτικής διαδικασίας καθίσταται δύσκολη είτε λόγω απουσίας υλικοτεχνικής υποδομής είτε λόγω αδυναμίας σύνθεσης σταθερού και δραστήριου συλλόγου διδασκόντων (Αδάμ, 2014). Δεύτερον, η οικονομική επιβάρυνση στο σχολείο είναι τεράστια και πολυδάπανη, γεγονός που μπορεί να αποβεί μοιραία και ζημιογόνα σε μια μικρή σχολική μονάδα (Hewton, 1988). Οι δυο παραπάνω

περιορισμοί οδηγούν στην εξωτερική και εσωτερική αρωγή, πράγμα που δεν αναγνωρίζεται από το συγκεκριμένο μοντέλο (Αντωνίου, 2011). Τρίτον, ελλοχεύει ο κίνδυνος να αποκοπεί η σχολική μονάδα από το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα, λειτουργώντας σαν αυτόνομη και ανεξάρτητη κοινωνία μάθησης (Τριανταφύλλου, 2010). Επιπροσθέτως, είναι πιθανό οι επιμορφωτικές ανάγκες της σχολικής μονάδας να μην συγχέονται με αυτές του κάθε μέλους των διδασκόντων (Henderson & Perry, 1980). Τέλος, είναι σχεδόν ακατόρθωτο να καλυφθούν όλα τα εκπαιδευτικά ενδιαφέροντα όλων των εκπαιδευτικών από την εκάστοτε σχολική μονάδα (Μαυρογιώργος, 1986).

Καταλήγουμε ,λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι το εν λόγω μοντέλο δίνοντας μεγάλη βαρύτητα στην εκπλήρωση των αναγκών του διδακτικού προσωπικού, υποσκελίζει τις ανάγκες του σχολείου ολότελα και αδιαφορεί για τις συνεχείς κοινωνικές εξελίξεις (McCarthy, 2006).

γ) Το μοντέλο “με επίκεντρο το σχολείο”

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, στην Ελλάδα η ενδοσχολική επιμόρφωση ταυτίζεται με το συγκεκριμένο μοντέλο, που πρωτοεμφανίστηκε πιλοτικά στο Sussex το 1985 λαμβάνοντας μέρος όμορα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και το κοντινό πανεπιστήμιο σε ένα διετές πρόγραμμα (Hewton, 1988). Αυτό το μοντέλο αποτελεί έναν συγκερασμό εξωσχολικής και του μοντέλου ενδοσχολικής επιμόρφωσης «με βάση το σχολείο» σε μια προσπάθεια να ξεπεράσει τα αδύναμά τους σημεία και να ικανοποιήσει την ακόλουθη τριπλέτα στόχων, την εκπλήρωση τόσο των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών όσο και της σχολικής μονάδας αλλά και των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000). Εύλογα καταλαβαίνουμε ότι επικεντρώνεται τόσο στον συνδυασμό εσωτερικών και εξωτερικών επιμορφωτικών παραγόντων όσο και στον συνδυασμό ατομικών αναγκών του κάθε εκπαιδευτικού με αυτές συνολικά τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, με στόχο την καλύτερευση του έργου που προσφέρει. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εξαλείφονται διάφορα εμπόδια ,όπως η απομόνωση του σχολείου και το τοπικιστικό πνεύμα από το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα (Αντωνίου, 2011). Το πολυεπίπεδο αυτό μοντέλο είναι αρκετά ευέλικτο και ευπροσάρμοστο για κάθε σχολική μονάδα (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000) και μέσα από τη βελτίωση της σχολικής μονάδας μέσω αυτού, οδηγούμαστε σε ένα εν δυνάμει

αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα με ανεξάρτητη και αυτόνομη δράση των σχολείων (Hargreaves, 1989).

Οι στόχοι του εν λόγω μοντέλου σχηματοποιημένοι ως ένα σύστημα τεσσάρων ομόκεντρων κύκλων σύμφωνα με τον Edelfelt, καθίστανται η προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού της σχολικής μονάδας, η ανάπτυξη όλου του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, η ολόπλευρη βελτίωση της σχολικής μονάδας και η βελτίωση της εκπαίδευσης στο σύνολό της (όπως αναφέρουν οι Holly & McLoughlin, 1989).

Για να κατανοηθεί καλύτερα η συνδρομή της εξωσχολικής στη διαμόρφωσή του μοντέλου αυτού, η διεξαγωγή των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο εντός και εκτός της εργασίας όσο και σε διαφορετικό χρονικό πλαίσιο (Χατζηπαναγιώτου, 2001), που πιθανόν να οδηγεί έναν αριθμό εκπαιδευτικών να διάκεινται θετικά και αναζωογονητικά απομακρυνόμενοι από την καθημερινότητα των σχολικών τειχών. Ακόμα, πολύ σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η συνδιαμόρφωση των δραστηριοτήτων εκπονείται είτε από το διδακτικό προσωπικό είτε από εξωτερικούς συνεργάτες, όπως σχολικούς συμβούλους, καθηγητές πανεπιστημίου, διάφορους θεσμοθετημένους επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς, τοπικές αρχές και τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, που μπορεί να δώσουν άλλη πνευματική πνοή και προσοχή σε ζητήματα στη σχολική μονάδα (Meetz, 2007). Να σημειωθεί ότι ο ρόλος τους δύναται κάθε φορά να αλλάζει, καθώς άλλες φορές συνδιαμορφώνουν την επιμόρφωση άλλες τη χρηματοδοτούν κι άλλοτε δίνουν συμβουλές.

Επίσης, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να είναι επιτυχημένη η επιμόρφωση, καλύπτοντας τις περισσότερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Για αυτό οι φάσεις επιμόρφωσης που ακολουθεί το μοντέλο αυτό είναι οι εξής: ο καθορισμός των αναγκών, η οργάνωση και η εφαρμογή τους και η αξιολόγησή τους (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Τα επιμορφωτικά προγράμματα μπορεί να περικλείουν ένα εκτενές και διευρυμένο φάσμα δραστηριοτήτων και δράσεων, όπως υποδειγματικές διδασκαλίες, παρατήρηση στην τάξη, διαλέξεις, ταχύρρυθμα σεμινάρια εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, έρευνες δράσης, συζητήσεις, ομάδες λύσης προβλημάτων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008), συνεργασίες σχολείων με κοινά γνωρίσματα και προετοιμασία ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων εκπαιδευτικού (Eraut, 1987). Οι θεματικοί άξονες αυτών των επιμορφώσεων, όπως προκύπτουν ερευνητικά αφορούν τις νέες τεχνολογίες, τη

διδασκτική και τη μεθοδολογία και την κοινωνική ένταξη παιδιών(Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000· Ζησιμοπούλου, 2003).

Τέλος, τα τελευταία χρόνια το μοντέλο με “επίκεντρο το σχολείο” εξελίσσεται και δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας δικτύου σχολείων ενδοσχολικής επιμόρφωσης, που συνδέει συνεργατικά όμορα σχολεία και με κοινά χαρακτηριστικά (Παπαναούμ, 2000).

δ) Το μοντέλο επιμόρφωσης “ως ανάπτυξης προσωπικού”

Εξέλιξη όλων των προηγούμενων μοντέλων ενδοσχολικής επιμόρφωσης αποτελεί αυτό το μοντέλο, στα πλαίσια του οποίου η σχολική μονάδα λειτουργεί ως μια αποκεντρωμένη, ανεξάρτητη και αυτοτελής οργάνωση. Η ενδοσχολική επιμόρφωση εμπεριέχεται στον συνολικό προγραμματισμό της σχολικής διοίκησης και είναι οργανωμένη βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες των εκπαιδευτικών (Αδάμ, 2014). Το σχολείο αποτελεί μια αυτοδιαχειριζόμενη οργάνωση (Bell, 1991) και θεωρείται υπεύθυνο για την προσωπική του εξέλιξη και καλύτερευση (Αδάμ, 2014). Στη διάρκεια σχεδιασμού των επιμορφωτικών διαδικασιών καλό είναι να λαμβάνονται ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, καθώς η επιτυχής υλοποίηση του επιτάσσει ένα κλίμα συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος (Αντωνίου, 2011).

Σημαντική θέση στο συνολικό προγραμματισμό κατέχει η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που νοείται σαν μια αέναη και κυκλική διαδικασία έξι φάσεων: της καταγραφής αναγκών, της ανάλυσης αναγκών, της οργάνωσης στρατηγικών υλοποίησής τους, της εφαρμογής και της αξιολόγησής τους (Αντωνίου, 2011). Η σχολική μονάδα προχωρά στην υλοποίηση των συγκεκριμένων αναγκών του προσωπικού επικεντρώνοντας την προσοχή της στον βαθμό σημαντικότητας τους και στην οικονομική κατάσταση που βρίσκεται (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

1.3 Χαρακτηριστικά - Στόχοι Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης

Στο σημείο αυτό θα γίνει πιο ξεκάθαρο το αντικείμενο και το πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, τονίζοντας πρώτα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, που την ξεχωρίζουν από τις άλλες μορφές επιμόρφωσης και ύστερα τους στόχους της.

Η ειδοποιός διαφορά της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι ότι πρώτο της μέλημα είναι να περάσει την ιδέα ότι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας παίρνουν την πρωτοβουλία για να την εφαρμόσουν έχοντας πάντα τον πρώτο λόγο και την ευθύνη της πορείας της μέσα από τη συμμετοχική τους δράση. Στην επιμόρφωση αυτή δεν μετράνε οι αριθμοί είτε για την ποσότητα των επιμορφωτικών δράσεων είτε για τον αριθμό των εκπαιδευτικών που παίρνουν μέρος σε αυτή αλλά να αποπνέει συλλογικότητα και ομαδικό πνεύμα (Ξωχέλλης, 2000). Λαμβάνοντας πάντα υπόψη τα μεμονωμένα μοναδικά χαρακτηριστικά και τις πρακτικές ανάγκες του σχολείου, το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, τη σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων και τις πραγματικές ανάγκες του, η ενδοσχολική επιμόρφωση χαρακτηρίζεται μια ευέλικτη και αυτοτελής επιμόρφωση, που προσαρμόζεται στο προφίλ , στις προτεραιότητες και τις ανάγκες του κάθε σχολείου ξεχωριστά (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000). Οι εκπαιδευτικοί μέσω της ανταλλαγής ιδεών, της ενεργής εμπλοκής τους, της κοινής προσπάθειας επίλυσης ζητημάτων σχετικών με την προσωπική-επαγγελματική ανάπτυξή τους και ποιοτικής αναβάθμισης του σχολείου λειτουργούν στα πλαίσια αυτής της επιμόρφωσης, οι βάσεις της οποίας στηρίζονται στην επιθυμία και την αποδοχή των εκπαιδευτικών και όσο στην επιβολή της από άνωθεν και στον εξαναγκασμό να την πραγματοποιήσουν (Clark, 1993). Ο συγκερασμός αυτός των γνώσεων που αποκτήθηκαν μέσα από την επιμόρφωση με τις καθημερινές δυσκολίες του σχολείου, συνδράμει στην αλλαγή της διδακτικής πρακτικής και στη μάθηση των παιδιών (Supovitz, 2002) και γενικότερα στην καλυτέρευση του εκπαιδευτικού έργου (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000). Οι εκπαιδευτικοί είναι οι ενορχηστρωτές στον σχεδιασμό, στην οργάνωση, στην εφαρμογή του ενδοσχολικού επιμορφωτικού προγράμματος και οι αρμόδιοι στη λήψη κρίσιμων και καθοριστικών αποφάσεων για την ικανοποίηση των πραγματικών ανησυχιών τους (Guskey, 1995).

Επιπροσθέτως, η ενδοσχολική επιμόρφωση εντάσσεται σε μια αέναη διαδικασία διερεύνησης και καλλιέργειας γνώσεων και δεξιοτήτων βοηθώντας το εκπαιδευτικό προσωπικό στο διδακτικό του έργο. Δεν αφορά απλά μια ακόμη πρόσκτηση πιστοποίησης και σίγουρα τα αποτελέσματά της δεν είναι ορατά άμεσα μέσα από μια βραχύχρονη προσπάθεια (Lipowsky, 2010) αλλά μια διαρκής προσπάθεια συμμετοχής σε επιμορφώσεις, τουλάχιστον 3-5 ετών (Farkas & Friedman, 1995). Ο χρόνος, δηλαδή, παρατηρούμε ότι παίζει καίριο ρόλο στη διεξαγωγή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης για αυτό και μπορεί να υλοποιηθεί εντός και εκτός εργασιακού ωραρίου αλλά και εντός

διδασκαλικού ωραρίου. Το σχολείο μπορεί να αναλάβει την ευθύνη οργάνωσης του χρόνου των εκπαιδευτικών, αυξάνοντας τον ελεύθερο χρόνο του (εκτός τάξης) κι άρα δημιουργώντας ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης στο σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη τα κοινά ενδιαφέροντα και ανησυχίες κάποιων εκπαιδευτικών. Έτσι, προγραμματίζοντας τον από κοινού τους χρόνο συνδράμει στη συνεργατική εργασία με στόχο την επαγγελματική τους μάθηση (Little, 1999). Κατά τον Φλουρή (1981) οι επιμορφωτικές δράσεις δύνανται να υλοποιηθούν είτε στην έναρξη του σχολικού έτους είτε κατά τη διάρκειά της είτε στο τέλος της σχολικής χρονιάς .

Επιπλέον, στη δικαιοδοσία του συλλόγου διδασκόντων βρίσκεται κι η επιλογή των εξωτερικών συνεργατών του. Η μικρή κοινωνία του σχολείου καλό είναι να είναι ανοιχτή στο εξωτερικό της περιβάλλον και περίγυρο, τόσο σε τοπικούς φορείς και αρχές όσο και στους γονείς (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000). Η βοήθειά τους θα καταστεί πολύτιμη σε διάφορα θέματα, όπως στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, στην συντήρηση του σχολικού κτηρίου, σε χρηματοδοτήσεις , γεγονός που οδηγεί και στη διευκόλυνση της εφαρμογής και της παγίωσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Σε προηγμένες χώρες, όταν το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αποκεντρωτικό, όλοι οι παραπάνω φορείς διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στον εκπαιδευτικό τομέα. Εκτός, όμως, από χρηματοδότες και απλοί σύμβουλοι μπορεί να αποτελέσουν και επιμορφωτές μιας ενδοσχολικής δράσης συμπεριλαμβάνοντας, βέβαια, σε αυτούς και τους σχολικούς συμβούλους, πανεπιστημιακούς φορείς , άλλους επίσημους θεσμοθετημένους φορείς και εκπαιδευτικούς με τα κατάλληλα και απαραίτητα προσόντα.

Πριν προχωρήσουμε στους στόχους της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, θα γίνει αναφορά στις μορφές -δραστηριότητες, που μπορεί να λάβει η επιμόρφωση. Γενικότερα, κατά τη Lieberman (1996) συναντάμε τρεις κατηγορίες: τις “ άμεσες εκπαιδευτικές μορφές”, όπως σεμινάρια και διαλέξεις, τις “μορφές μάθησης στο σχολείο”, όπως η έρευνα δράσης, η συνεργατική μάθηση, οι ομάδες επίλυσης προβλημάτων και τις “μορφές μάθησης εκτός σχολείου”, όπως τα δίκτυα εκπαιδευτικών, η συνεργασία με το Πανεπιστήμιο. Έτσι, εύλογα γίνεται κατανοητό ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση περιλαμβάνει, οργανωμένες συζητήσεις, εισηγήσεις, σεμινάρια, παρακολούθηση ενδεικτικών διδασκαλιών και παρατήρηση στην τάξη από εσωτερικούς και εξωτερικούς συνεργάτες (Γκότοβος, Μαυρογιώργος και Παπακωνσταντίνου, 1996). Πιο συγκεκριμένα, όταν συναντάμε την ενδεικτική διδασκαλία ή συνδιδασκαλία ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί μια διδασκαλία από κάποιον ειδικό ή ετοιμάζει ο ίδιος

υπό την καθοδήγησή του. Τα οφέλη τόσο από την ενδεικτική διδασκαλία όσο και από την αλληλοπαρατήρηση στην τάξη είναι η χρήση νέων διδακτικών πρακτικών και η ενεργοποίηση της στοχαστικής σκέψης, που τους μυεί σε κριτικούς στοχαστές, αντίστοιχα (Bush & Middlewood, 2013).

Τέλος, στο κεφάλαιο αυτό μένει μόνο να αναφερθούμε στη στοχοθεσία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Είναι ξεκάθαρο ότι η επιμόρφωση αυτή προσανατολίζεται και ενισχύει τον διττό ρόλο που εκτυλίσσει ο εκπαιδευτικός, του στοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού σαν μέλος μιας ομάδας διδασκόντων ενός συγκεκριμένου σχολείου (Παπαναούμ, 2000). Σχετικά με τον πρώτο ρόλο που εκτυλίσσει, η επιμόρφωση στοχεύει σε ανανέωση διδακτικών του πρακτικών με κριτικό τρόπο, απόκτηση περισσότερων και εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων σε μια περίοδο που οι τεχνολογικές και οι κοινωνικές εξελίξεις τρέχουν, διατύπωση προβληματισμών (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000) πάνω, κυρίως, στις καθημερινές προκλήσεις και στις επιδόσεις των μαθητών και μια γενικότερη προσπάθεια μεταβολής αντιλήψεων, νορμών και στάσεων (Guskey, 2002), που στέκονται τροχοπέδη στο εκπαιδευτικό του έργο. Από την άλλη, σαν μέλος συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας μέσα από τον ετήσιο προγραμματισμό για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού προσωπικού, του εκπαιδευτικού έργου προσαρμόζεται στις ιδιάζουσες συνθήκες και στο περιβάλλον του σχολείου ώστε να επιτευχθεί η αναβάθμισή του και του εκπαιδευτικού συστήματος (Λαϊνάς, 2000) να αντιμετωπίζει τα μοναδικά προβλήματα, που αντιμετωπίζει το σχολείο, μέσα από τη διαρκή εμπλοκή και συνεργασία τόσο εσωτερικών όσο και εξωτερικών φορέων για τη διερεύνηση κατάλληλων στρατηγικών, που θα ωφελήσουν τη μικρή αυτή κοινωνία (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000). Συνεπώς ,καταλήγουμε στο ότι γενικά η ενδοσχολική επιμόρφωση στοχεύει αφενός στην προσωπική και στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και αφετέρου στη βελτίωση του σχολείου ,που τα αποτελέσματα της στοχοθεσίας αυτής είναι δύσκολο να ξεχωρίσουν, λόγω στενής σύνδεσής τους (Fullan & Hargreaves , 1991).

Κλείνοντας, αφού είδαμε τα χαρακτηριστικά και τους στόχους στην ενδοσχολική επιμόρφωση ,συνοπτικά, προοικονομώντας και το επόμενο κεφάλαιο, θα ασκηθεί μια κριτική για την ενδοσχολική επιμόρφωση και την πορεία της στην Ελλάδα. Σύμφωνα, λοιπόν, με αρκετές έρευνες τα ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα έπαιρναν τη μορφή είτε της διάλεξης είτε της εισήγησης αδιαφορώντας για τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις προσωπικές και επαγγελματικές τους ανάγκες και

ανησυχίες. Υπήρχε μια ανοργανωσιά, καθώς δεν λάμβαναν υπόψη τις υπάρχουσες γνώσεις των επιμορφωμένων, την ηλικία τους με την προϋπηρεσία τους, τον τρόπο που μαθαίνουν, τα κίνητρα και τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετώπιζαν στη σχολική τάξη. Τα περισσότερα ήταν βραχύχρονα, δίχως προγραμματισμό και με αποσπασματικό χαρακτήρα (Μάνεσης, 2014).

1.4 Ιστορική Αναδρομή Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης στην Ελλάδα έως σήμερα

Παρόλο που το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται συγκεντρωτικό, σκέψεις γύρω από την αποκέντρωση και την αυτονομία της σχολικής μονάδας άρχισαν να εκφράζονται από τη δεκαετία του 1980, που θα είχαν άμεσο αντίκτυπο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2007). Αρωγός στις συζητήσεις αυτές ήταν η ανάγκη για την επαγγελματική ανάπτυξη του ρόλου του εκπαιδευτικού σε έναν αυτόνομο στοχαζόμενο εκπαιδευτικό, που θα πραγματοποιούνταν αν θα συνδεόταν με την αυτονομία της σχολικής μονάδας (Ξωχέλλης, 2002).

Το διάστημα 1988-1996 συστάθηκαν διάφορες ομάδες εργασίας στο Υπουργείο Παιδείας με προτάσεις για αναθεώρηση της υπάρχουσας επιμορφωτικής πολιτικής, εκ των οποίων μία, που λειτούργησε το 1988 με πρόεδρο τον καθηγητή Παναγιώτη Ξωχέλλη με θεματική μελέτης την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οδήγησε στη θεσμοθέτηση της σχολικής μονάδας ως επίσημου φορέα επιμόρφωσης με τον Νόμο 1824/1988 (Χατζηδήμου, 2001). Ακολουθεί το 1994 μια άλλη ομάδα εργασίας με πρόεδρο πάλι τον Παναγιώτη Ξωχέλλη, που αυτή τη φορά προτείνει και θεσμοθετεί την ενδοσχολική επιμόρφωση (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000) στην εκπαίδευση αποτελώντας μια καινοτόμο για την Ελλάδα μορφή επιμόρφωσης ταιριαστή απολύτως στη λογική της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Σίσκου, 2017). Τότε, ορίζεται ότι όσα επιμορφωτικά προγράμματα υλοποιηθούν τελούνται υπό την ευθύνη του συλλόγου διδασκόντων και της διεύθυνσης σε συνεργασία με το οικείο πανεπιστήμιο, τον σχολικό σύμβουλο και το Π.Ε.Κ (Ταρατόρη, 2000).

Παρά τη νομοθετική της ρύθμιση, η ενδοσχολική επιμόρφωση δεν αξιοποιήθηκε και αναπτύχθηκε επαρκώς στη χώρα μας. Αξιόλογες και αξιέπαινες προσπάθειες υπάρχουν με την πρωτοβουλία και την στήριξη του σχολείου, πανεπιστημίου και σχολικού

συμβούλου (Κουλουμπαρίτση, 1997), όπως το τριετές έργο ενδοσχολικών επιμορφωτικών προγραμμάτων του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου σε πανελλήνια εμβέλεια, για το οποίο θα αναφερθούμε αμέσως παρακάτω.

Στη χώρα μας η πρώτη μεγαλύτερη προσπάθεια ενδοσχολικής επιμόρφωσης, που συμπεριλήφθηκε στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης του Υπουργείου Παιδείας και χρηματοδοτήθηκε από το Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000) υλοποιήθηκε μεταξύ των ετών 1997-2000. Το επιμορφωτικό αυτό έργο τελούσε υπό την αιγίδα της επιστημονικής ομάδας των Ξωχέλλη και Παπαναούμ συνεργατικά με άλλα μέλη του Διδακτικού Επιστημονικού Προσωπικού των Πανεπιστημίων Αθηνών, Πάτρας και Κρήτης, σχολικοί σύμβουλοι και υποδιευθυντές των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ) από όλη την Ελλάδα. Η πιλοτική αυτή προσπάθεια ξεκίνησε αρχικά με τα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Βορείου Ελλάδας (1997-1998) κι ύστερα εξαπλώθηκε σε όλη την ελληνική επικράτεια, μετρώντας 250 επιμορφωτικές δράσεις, με συμμετοχή 450 σχολείων μετά από κλήρωση και περίπου 5.500 εκπαιδευτικών. Τα σχολεία έπαιρναν μέρος μόνο όταν αποτελούσε συλλογική απόφαση του συλλόγου διδασκόντων. Δινόταν ακόμα κι η δυνατότητα να γίνουν «συμπράξεις σχολείων», όταν το διδακτικό προσωπικό ήταν ολιγομελές.

Το επιμορφωτικό αυτό πρόγραμμα βασίζεται θεωρητικά στις αρχές του μοντέλου ενδοσχολικής επιμόρφωσης «με επίκεντρο το σχολείο», καθώς συμπεριλαμβάνει τόσο εξωτερικούς συνεργάτες όσο και εσωτερικούς, εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου ή και δίκτυα σχολείων με κοινά χαρακτηριστικά, εξαιρώντας ότι μέσα από την ίδια σχολική μονάδα θα επέλθει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κι έπειτα η αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000). Πιο συγκεκριμένα, διεξήχθη σε πέντε προκαθορισμένα, ενδεικτικά στάδια, η οργάνωση των οποίων είχε άμεση εξάρτηση με την περιορισμένη χρηματοδότηση, και είχαν διάρκεια τεσσάρων με έξι εβδομάδων. Παρακάτω παρουσιάζονται τα στάδια αναλυτικότερα για να δούμε πως διαμορφώθηκε η σύνδεση θεωρίας και πράξης στην επιμόρφωση αυτή (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000):

Αρχικά, το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει την κινητοποίηση των εκπαιδευτικών ενημερώνοντάς τους για τη φιλοσοφία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και δίνοντάς τους όσες διευκρινίσεις χρειάζονται για να προβούν σε αυτό το βήμα. Ένα μέλος της ομάδας του έργου απευθυνόταν πρώτα στη διεύθυνση κι ύστερα στον σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν έναν ή

παραπάνω εκπαιδευτικούς, που θα λειτουργούσαν ως «διευκολυντές» της επικοινωνίας μεταξύ τους και της ομάδας του έργου. Ακολουθεί το δεύτερο στάδιο στο οποίο τίθενται επί τάπητος οι ελλείψεις κι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (ιδιαίτερα στην αξιοποίηση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας και στη Διδακτική Μεθοδολογία), προϋποθέτοντας τη σύζευξή τους με την τοπική κοινωνία, τη σχολική μονάδα ως ολότητα και τον σύλλογο διδασκόντων, και με αυτόν τον τρόπο ορίζεται το θέμα της επιμόρφωσης. Έπειτα, το τρίτο στάδιο αφορά τον σχεδιασμό του επιμορφωτικού προγράμματος με εξειδίκευση της ευρύτερης θεματικής από το προηγούμενο στάδιο, που προκύπτει μέσα από συζήτηση από πλευράς της ομάδας του έργου και του συλλόγου διδασκόντων και το τέταρτο στάδιο αφορά την οργάνωσή του αποφασίζοντας διάφορα θέματα, όπως τον τόπο και τον χώρο διεξαγωγής, την επιλογή επιμορφωτών και το υλικό που θα διαμοιραστεί με το πέρας του προγράμματος. Τέλος, στο πέμπτο στάδιο εντάσσεται η εφαρμογή και η αξιολόγηση κάθε επιμορφωτικού προγράμματος και ξεχωριστά και συνολικά.

Συμπερασματικά, η προσπάθεια αυτή χαρακτηρίστηκε ικανοποιητική, αποδεικνύοντας ότι η σχολική μονάδα μπορεί να τελέσει διπλό ρόλο για τον εκπαιδευτικό, τόσο σαν χώρο εργασίας όσο σαν εστία μάθησης (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000). Ακόμα, η παρέμβαση αυτή ήταν ευέλικτη λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας- σχολείου και τις ιδιαίζουσες συνθήκες που προκύπταν κάθε φορά και βοήθησε στη διάδοση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως μια αποκεντρωμένη και αυτόνομη επιμόρφωση που πραγματοποιείται με ευθύνη του σχολείου. Γενικότερα, η επιμορφωτική παρέμβαση είχε επίδραση απέναντι στις στάσεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση, κινητοποιώντας τους να λάβουν δράση και να προβληματιστούν για τις ανάγκες τους αλλά και της σχολικής μονάδας τους (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000). Για τους εκπαιδευτικούς τα οφέλη αφορούσαν τόσο το γνωστικό-επαγγελματικό επίπεδο, αποκτώντας νέες στρατηγικές και πρακτικές όσο και στο κοινωνικό, βελτιώνοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα μέσα στη σχολική μονάδα. Ωστόσο, δυστυχώς η παρούσα επιμορφωτική δράση δεν στάθηκε αφορμή και πρότυπο για να ξεκινήσουν παρόμοιες ενδοσχολικές επιμορφώσεις και γενικότερα να παγιωθεί η ενδοσχολική επιμόρφωση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Συνεχίζοντας, διαπιστώνουμε εκπαιδευτικός κόσμος δεν έχει γίνει κοινωνός αυτού του εγχειρήματος και δεν έχει συνειδητοποιήσει πόσο θα τον βοηθήσει στην επαγγελματική του ανάπτυξη και εξέλιξη για αυτό και οι περισσότερες πρωτοβουλίες

χαρακτηρίζονται από κατακερματισμό , αποσπασματικό και σποραδικό χαρακτήρα (Μάνεσης, 2014). Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες έρχονται στο προσκήνιο ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα λόγω του ότι αφενός δεν αποτελεί σημαντική οικονομική επιβάρυνση για το σχολείο και αφετέρου μεταβιβάζεται στη σχολική μονάδα η ευθύνη της λήψης αποφάσεων (Day, 2003). Βέβαια, πολλά από αυτά δεν πληρούν τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που την ξεχωρίζουν από τις υπόλοιπες μορφές επιμόρφωσης, φτάνοντας στο σημείο ο τόπος διεξαγωγής του σχολείου να αποτελεί μοναδικό κριτήριο χαρακτηρισμού της ως ενδοσχολική επιμόρφωση.

Πρόσφατη προσπάθεια ενίσχυσής της πραγματοποιήθηκε τη διετία 2013-2014 με τα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης του Επιχειρησιακού προγράμματος “Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση” με δικαιούχους το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, όπου και πάλι δεν εφαρμόστηκε σωστά στο έπακρο ώστε να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να λαμβάνουν μέρος και να έχουν καθοριστικό ρόλο στις αποφάσεις τόσο του σχεδιασμού όσο και της υλοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2007).

Διάφορες κριτικές που διατυπώνουν τη σημασία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και προβάλλουν προσπάθειες ενίσχυσής τους μέσα από την εισαγωγή μεντόρων, αναπτυξιακές εποπτείες και έρευνες δράσης, όπως αναφέρει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παραμένουν στα χαρτιά ανεφάρμοστες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Κλείνοντας, καταλήγουμε στο ότι διανύουμε μια περίοδο φτώχειας και αδράνειας σε αυτόν τον τομέα της επιμορφωτικής πολιτικής μας, καθώς μέχρι σήμερα δεν έχει σημειωθεί κάποιο αξιόπαινο πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

1.5 Σημασία Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης

Διαβάζοντας μέχρι τώρα την εργασία αυτή, αναρωτιέται κάποιος είτε το γιατί τόση προσπάθεια εγκαθίδρυσης της επιμόρφωσης αυτής είτε το γιατί δεν έχει παγιωθεί ως τώρα, αφού έχει πολλά πλεονεκτήματα. Παρακάτω ακολουθούν κάποια οφέλη της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, μέσα από αυτά αναδεικνύεται και η σημασία της στην εκπαίδευση. Κύριος σκοπός της υποενοτήτας αυτής είναι να προσπαθήσει να σπείρει ξανά την ιδέα αυτή τη επιμόρφωσης με την ελπίδα παγίωσής της.

Πρωταρχικά, η σημασία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης έγκειται στο γεγονός ότι μέσα από το συνεργατικό κλίμα, τις συζητήσεις, τις συνεργατικές εργασίες και προγράμματα προάγεται η συνεργατική κουλτούρα, η συλλογικότητα, το αλληλοϋποστηρικτικό και ομαδικό πνεύμα, απόρροιες των οποίων αποτελούν η ενίσχυση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού και η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Αδάμ, 2014· Σίσκου, 2017). Ο εκπαιδευτικός παύει πια να βρίσκεται απομονωμένος στην τάξη του και γκρεμίζοντας τους τοίχους που υψώνονται ανάμεσά τους οδηγείται εθελοντικά στην ενεργό δράση και εμπλοκή στο σχολικό γίγνεσθαι αντιμετωπίζοντας διάφορες παιδαγωγικές προκλήσεις με συνοδοιπόρους τους συναδέλφους του (Helmke & Schrader, 2006). Όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας έχοντας αφοσίωση σε κοινές αξίες, νόρμες, πρότυπα συμπεριφοράς, σε ένα κοινό όραμα και αποστολή (Χατζηπαναγιώτου, 2008) αποτελεί έναν δυναμικό και ενωμένο σύλλογο διδασκόντων, που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και παίρνει καθοριστικές αποφάσεις συλλογικά. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες προωθούν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης, που οδηγούν και στην καλυτέρευση του εκπαιδευτικού έργου, που αποτελεί μακροπρόθεσμος στόχος του ετήσιου προγραμματισμού του σχολείου. Ταυτόχρονα μέσα από αυτές τις συλλογικές διαδικασίες δίνεται η ευκαιρία στο εκπαιδευτικό προσωπικό να καλλιεργεί δεξιότητες και γνώσεις, να μοιράζεται ιδέες και στρατηγικές μάθησης αλλά και επίλυσης προβλημάτων, να αποκτά υπευθυνότητα, να οργανώνει τον χρόνο του με ακρίβεια (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995), να διατυπώνει τις απόψεις του μη φοβούμενο να εκτεθεί και να δεχτεί κριτική, να υποχωρεί, να ασκεί την κριτική του ικανότητα, επακόλουθα των οποίων είναι να σχηματίζουν και να διαμορφώνουν την δική του ιδανική εικόνα για το σχολείο και την εκπαίδευση μέσα από τον συνεχή πειραματισμό, εφαρμογή γνώσεων και καινοτομιών και την αξιολόγησή τους (Μαυρογιώργος, 1999).

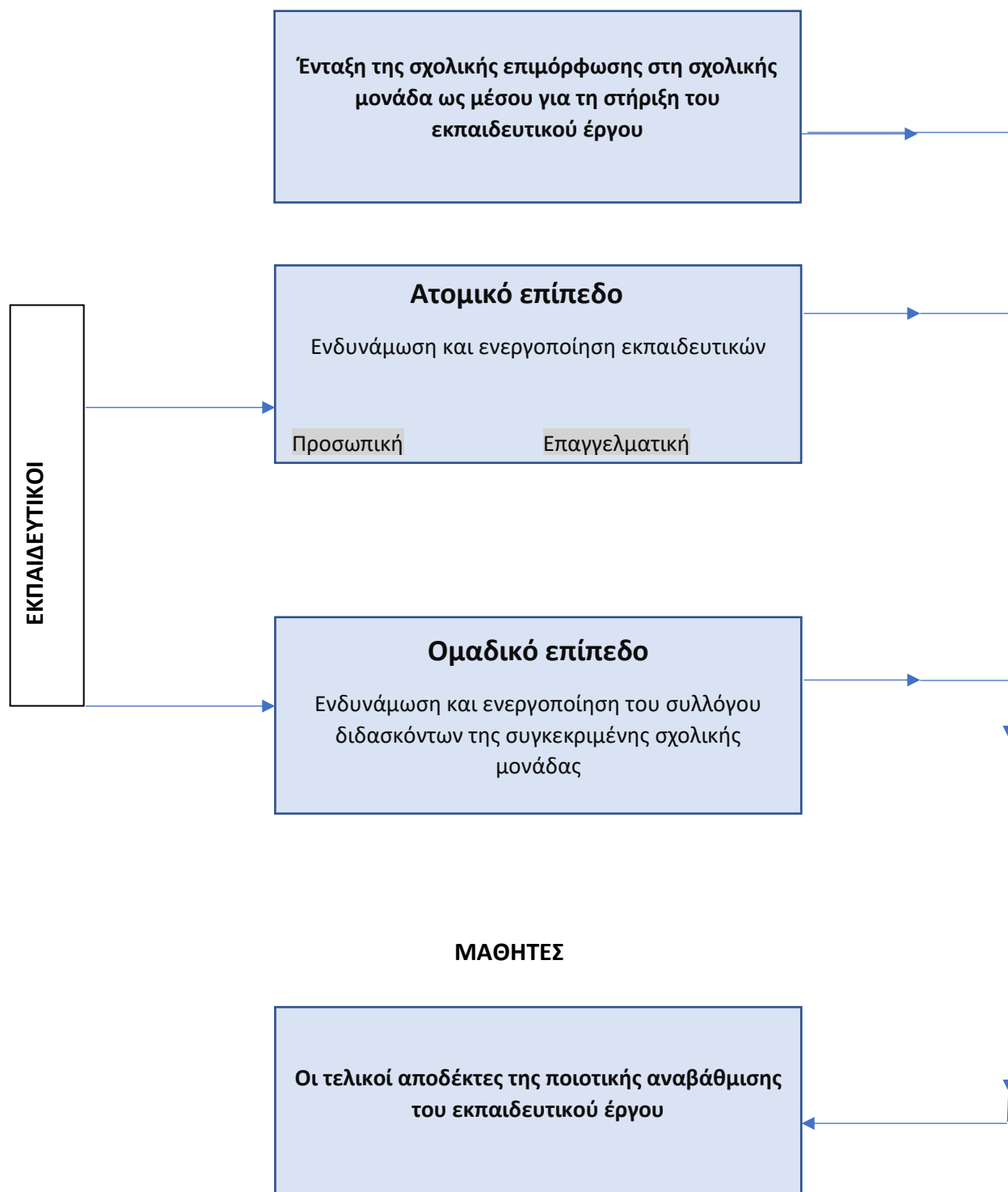
Ακόμα, έχει διαπιστωθεί ότι, η ενδοσχολική επιμόρφωση έχει θετικό αντίκτυπο στις στάσεις των εκπαιδευτικών για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, όπως μαρτυρά η διεθνής βιβλιογραφία (Bolam & Weindling, 2006· Koutselini, 2008· Bubb & Earley, 2010). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά απέναντι στη δια βίου μάθηση, γεγονός που άμεσα ενισχύει τα αισθήματα αυτοπεποίθησής τους, αυτεπάρκειάς τους, προθυμίας συλλογικής εργασίας και ενθουσιασμού για το εκπαιδευτικό τους έργο.

Επιπλέον, αποφασιστικής σημασίας κρίνεται το γεγονός ότι το σχολείο καθίσταται σε πλεονεκτική θέση και παίρνει μεγαλύτερη αξία, μιας και η ενδοσχολική επιμόρφωση διεξάγεται στη σχολική μονάδα. Έτσι, ο σύλλογος διδασκόντων λαμβάνοντας υπόψη τις εξειδικευμένες ανάγκες του σχολείου και το πολιτισμικό, κοινωνικό πλαίσιο του, τις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε συναδέλφου εγκαθιδρύει μια συγκεκριμένη ενδοσχολική επιμόρφωση που στηρίζει το συγκεκριμένο σχολείο και το εκπαιδευτικό προσωπικό του (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000). Με αυτόν τον τρόπο, οι επιμορφωτικές δράσεις δεν επιβάλλονται από την εκάστοτε κυβέρνηση αλλά το ίδιο το διδακτικό προσωπικό μεριμνά και συμμετέχει στον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγησή τους και όλες αυτές οι κινήσεις οδηγούν στην αυτονομία της σχολικής μονάδας (Ξωχέλλη & Παπαναούμ, 2000). Ο σύλλογος διδασκόντων μετατρέπεται στο κυρίαρχο όργανο που δύναται να παρεμβαίνει στην κεντρικά σχεδιασμένη εκπαιδευτική πολιτική και να αποφασίζει σχετικά με την καταλληλότητα του αναλυτικού προγράμματος ανάλογα με τις τοπικές συνθήκες του σχολείου προβώντας στην απλοποίησή του ή στον εμπλουτισμό του, στην διερεύνηση των αναγκών του σχολείου και στον προγραμματισμό επιμορφωτικών δράσεων, την ορθή αξιοποίηση υλικών και άυλων πόρων με τη συνδρομή της τοπικής αυτοδιοίκησης και των γονέων όταν κρίνεται και την κατανομή αρμοδιοτήτων ώστε να συμμετέχουν όλοι εθελοντικά (Καπετσώνης, 2006). Ο σύλλογος διδασκόντων και η ηγεσία έχουν αρμοδιότητα το σχολείο να είναι ανοιχτό στην κοινωνία και να στοχεύει στην αναβάθμισή του.

Διάγραμμα: 1.5.1: Οφέλη σε τέσσερα επίπεδα της ενδοσχολικής επιμόρφωση

Πηγή: Ξωχέλλης και Παπαναούμ, 2000

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ



1.6 Παράγοντες Επιτυχίας, Προϋποθέσεις και Εμπόδια Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης

Στην υποενοότητα αυτή θα γίνει η παράθεση όχι μόνο των παραγόντων που παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης αλλά και τις προϋποθέσεις για να εφαρμοστεί σωστά στα σχολεία σκιαγραφώντας και τα εμπόδια που θα εμποδίσουν την εξέλιξή της με ελπίδα να ξεπεραστούν. Κατά κοινή ομολογία η ενδοσχολική επιμόρφωση δεν είναι πανάκεια κι ως καινοτομία δεν μπορεί να το «θαυματουργό χάπι» βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού συστήματος (Guskey, 1997) κι εφαρμογή της δεν οδηγεί πάντα στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Καταρχάς η σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Συγκεκριμένα, η σχολική κουλτούρα αναφέρεται σε νόρμες, κοινά αποδεκτές αξίες, δράσεις και συμπεριφορές, που είναι αναλλοίωτες στο χρόνο και μεταφέρονται κάθε φορά στους νέους συναδέλφους ως ο ορθός τρόπος σκέψης αλλά δύναται να αλλάξει αν είναι επιθυμητό (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Σύμφωνα με τον Πομάκη (2007) η κουλτούρα αντανακλά τα πιστεύω της σχολικής μονάδας, τις δεσμεύσεις των εκπαιδευτικών, τα όρια που τοποθετούνται, τις διαπροσωπικές σχέσεις, στοιχεία τα οποία ενθαρρύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενισχύοντας τόσο την οργάνωση και υλοποίηση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης όσο και μια διαρκούς μάθησης σχολική κουλτούρα (Karlan & Owings, 2013). Σε τέτοιες περιπτώσεις μια σχολική μονάδα με ισχυρό πνεύμα συνεργασίας, με κοινή υιοθέτηση στόχων και ευθυνών, με κοινό όραμα και αποστολή (Χατζηπαναγιώτου, 2008) έχει περισσότερες πιθανότητες να δρομολογήσει προσπάθειες βελτίωσης. Η σχολική κουλτούρα έχει σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, που ταυτοποιείται στην προκειμένη με την «προσωπικότητα» του σχολείου (Hoy & Miskel, 2001) δίνοντας το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα, την ειδοποιό διαφορά από τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες. Το σχολικό κλίμα έχει να κάνει περισσότερο με το στιλ ζωής του σχολείου (Πομάκη, 2007) και αντικατοπτρίζει τις αντιλήψεις και την ψυχολογία των μελών της σχολικής ζωής (Σαϊτής, 2008) φέρνοντας στην επιφάνεια συναισθήματα και στάσεις, που επηρεάζουν την ψυχοσύνθεση και απόδοση όλων των μελών μεταξύ τους (Χριστοφίδου, 2011). Έτσι, το κλίμα του σχολείου έχει άμεση επίδραση στην εκτέλεση επιμορφωτικών δράσεων (Hinde, 2004) κι όταν είναι θετικό, με χαρακτήρα συλλογικό,

αποτελεί ενισχυτής της επαγγελματικής μάθησης, των σχέσεων όλης της σχολικής κοινότητας και γενικότερα όλων των ζητημάτων λειτουργίας του σχολείου (Duke, 2008) ενώ όταν είναι αρνητικό δυσχεραίνει την υλοποίηση τέτοιου είδους δράσεων ή ακόμα και τις ακυρώνει όσο καλά οργανωμένες κι αν είναι (Smith & Gillespie, 2007). Συμπληρωματικά, η ίδια η σχολική μονάδα με τα χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν από τις άλλες, με τις διαφορετικού τύπου αλληλεπιδράσεις, που αναπτύσσονται τόσο εσωτερικά όσο και με την τοπική κοινωνία, καθορίζουν την επιτυχία των ενδοσχολικών επιμορφωτικών προγραμμάτων (Caena, 2011). Για αυτό κι η Παπαναούμ (2000α) προχώρησε στην ταξινόμηση των σχολικών μονάδων σε τρεις κατηγορίες ως προς τον βαθμό ετοιμότητας να επιτελέσουν φορείς αποτελεσματικών ενδοσχολικών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Έτσι, ταξινομεί σχολεία υψηλού βαθμού “ετοιμότητας”, ενδιάμεσου επιπέδου “ετοιμότητας” και “ανέτοιμα” σχολεία. Η πρώτη κατηγορία σχολείων συγκεντρώνει συγκεκριμένα γνωρίσματα, όπως σταθερό εκπαιδευτικό δυναμικό με σύμπνοια απόψεων, ξεκάθαρη και ακριβής στοχοθεσία και, τέλος, ηγεσία που διακρίνεται αφενός για την οργάνωση προγραμματισμών σε τακτά χρονικά διαστήματα με χρονική σταθερότητα και αφετέρου για την καλλιέργεια της συνεργατικής κουλτούρας και ομαδικού πνεύματος.

Κοντά στα δυο προηγούμενα, σημαντική επίδραση στην εφαρμογή και στη συνέχιση πετυχημένων επιμορφωτικών δράσεων ασκεί κι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με τα ατομικά του χαρακτηριστικά, λόγου χάρι η ηλικία, η προϋπηρεσία, η ικανότητα του λόγου και γενικότερα η προσωπικότητά του (McLaughlin, 1991). Ακόμα, εξαρτάται από τις προσωπικές διάθεση και δέσμευσή του να αναλάβει πρωτοβουλία να φέρει εις πέρας το επιμορφωτικό του έργο, που θα πρέπει να προσανατολίζεται και στις καθημερινές προκλήσεις της σχολικής τάξης και κοινότητας, ώστε να είναι ακόμα περισσότερο ελκυστικό για αυτόν (Αδάμ, 2014). Επίσης, τα προσωπικά κίνητρα του εκπαιδευτικού να λάβει μέρος στη διαδικασία αυτή καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα, που αρχίζει από την επιθυμία για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και το προσωπικό κόστος και χρόνο που θα καταβάλλει, συνεχίζει με τα προσωπικά, εκπαιδευτικά οφέλη που θα αποκομίσει και την επαγγελματική του εξέλιξη και τέλος καταλήγει σε μεγαλύτερες οικονομικές απολαβές και στην αποχή του από τη διδασκαλία (Edtbauer & Mitter, 2007). Κλείνοντας, η Παπαναούμ (2014) αναφέρει ότι η επιθυμία του εκπαιδευτικού για αυτοβελτίωση, η υψηλού βαθμού αυτονομία του και η ενεργός δράση στη διάρκεια της επιμορφωτικής δράσης οδηγούν στην επιτυχία της επιμόρφωσης.

Θα αποτελούσε παράλειψη αν δεν αναφερθούμε στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, που ενδείκνυνται στις ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Η επαγγελματική εκπαίδευση ενηλίκων βασίζεται στη μετασχηματιστική θεωρία του Mezirow (1991) κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί ως ανεξάρτητα σκεπτόμενα άτομα μετασχηματίζουν τις υπάρχουσες εμπειρίες και το προσωπικό σύστημα ιδεών τους σε γνώσεις και δεξιότητες μέσα από τον κριτικό στοχασμό. Σύμφωνα με τις αρχές ενηλίκων, λοιπόν, οι ενήλικες μαθαίνουν με συμμετοχικό τρόπο (Whitaker, 1993) και συμμετέχουν σε αυτή ύστερα από δική τους παραίνεση (Brookfield, 1988) έχοντας μαζί τους τις παλαιότερες εμπειρίες τους (Connors, 1991). Κάθε ενήλικας έχει τα δικά του κίνητρα, ενδιαφέροντα, ανάγκες, (Whitaker, 1993), δυνατότητες στη μάθηση, τον δικό του ρυθμό και τρόπο μάθησης (Jarvis, 1983), οπότε κι η διδασκαλία επικεντρώνεται στον κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά. Επιπλέον, κάθε ενήλικας μαθαίνει πιο εύκολα όταν υπάρχει συνδυασμός στοχασμού με δράση (learning by doing), όταν αισθάνεται άνετα να εκφράσει τις απόψεις του δίχως να νιώθει κάποια απειλή (Jarvis, 1983) και όταν υπάρχει μέριμνα και προσπάθεια να ξεπεραστούν καίρια εμπόδια, όπως η συναισθηματική κατάστασή τους την προκειμένη στιγμή (Γκάτζουλας & Μανούσου, 2016). Τέλος, πρωτεύοντα ρόλο στην εκπαίδευση ενηλίκων διαδραματίζει η σχέση μεταξύ εκπαιδευτή-επιμορφωτή με τους εκπαιδευόμενους, η οποία καλό είναι να χτίζεται με αλληλοκατανόηση και αλληλοσεβασμό προσωπικότητας και εμπειριών (Αλαμάνος, 2016).

Προχωρώντας, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι βρίσκεται στο χέρι του διευθυντή η ανάληψη πρωτοβουλιών για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και είναι ο πλέον αρμόδιος να ξεκλειδώσει και να ενεργοποιήσει τους συναδέλφους του στην επίτευξη ενδοσχολικών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η αναβάθμιση του σχολείου και η γενικότερη βελτίωση εξαρτάται άμεσα από τον διευθυντή (West-Burnham, 1997). Ωστόσο, στην Ελλάδα είναι δέσμιος των γραφειοκρατικών αρμοδιοτήτων και δεν μπορεί να προχωρήσει εύκολα σε αυτό το βήμα (Ιορδανίδης, 2009). Παράλληλα, αξίζει να ειπωθεί ότι στη Γερμανία αποτελεί ξεχωριστό μάθημα των εν δυνάμει διευθυντών/-τριών στα πλαίσια της επιμόρφωσής τους (Edtbauer & Mitter, 2007· Lipowsky, 2010). Ο διευθυντής εργάζεται για το συμφέρον της ομάδας που τον ακολουθεί (Πασιαρδής, 2004) διαθέτοντας χαρακτηριστικά, όπως η διανοητική ικανότητα κατά την οποία παρακινεί τα άτομα που τον πλαισιώνουν να σκεφτούν δημιουργικά, εναλλακτικά και η εξατομικευμένη συμβουλευτική, όπου εντοπίζει ταλέντα και ανάγκες των μελών του με σκοπό την

εξέλιξή τους (Bass όπως αναφέρουν οι Hogg & Vaughan, 2011). Ο διευθυντής δύναται να εμπνεύσει, να κινητοποιήσει την ομάδα του, έτσι ώστε η βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού να πραγματοποιείται μέσα από συνεργατικές δράσεις. Ο διευθυντής μαζί με τον σύλλογο διδασκόντων συνδιαλέγονται και αποφασίζουν συλλογικά σχετικά με τους στόχους του ετήσιου προγραμματισμού, τις αρμοδιότητες τους, με ετήσιες δράσεις και με ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα (Αντωνίου, 2011). Η διεύθυνση καλό είναι να αντιμετωπίζεται ως μια συλλογική ευθύνη μέσα από την κατανομή αρμοδιοτήτων, εξουσιών και ευθυνών σε όλη την εκπαιδευτική ομάδα (Caena, 2011). Συνεπώς, οι αρμοδιότητες του διευθυντή καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθετική υπουργική απόφαση (2986/2002) στην οποία γίνεται λόγος για τον καθορισμό ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του διευθυντή, υποδιευθυντή και συλλόγου διδασκόντων. Συνοπτικά, οι αρμοδιότητες του αφορούν την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών να θέτουν στόχους, που αφορούν τόσο την επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και την αναβάθμιση της σχολικής μονάδας, να παίρνουν αποφάσεις και να έχουν ενεργό δράση στο σχολείο, εξασφαλίζοντάς τους περισσότερη επαγγελματική αυτονομία (Bredeson & Johansson, 2000), και να προάγει τη συνεργατική κουλτούρα και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για όλα τα θέματα που απασχολούν το σχολείο. Εκτός από αυτά, βοηθάει κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά προσπαθώντας για την επίλυση ζητημάτων του ή του παρέχει ανατροφοδότηση σε διάφορα θέματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Τριανταφύλλου, 2010 · Σίσκου, 2017). Χρέος του είναι αφενός να διαμορφώσει το σχολείο ως κοινωνία μάθησης διοργανώνοντας ενδοσχολικές επιμορφωτικές δράσεις με τη συνδρομή σχολικών συμβούλων, του Πανεπιστημίου, της τοπικής κοινωνίας βασιζόμενες στις ανάγκες του σχολείου και των εκπαιδευτικών του και αφετέρου να ενημερώνει το εκπαιδευτικό προσωπικό για κάθε είδους σεμινάρια, συνέδρια, ημερίδες. Είναι επιτακτική ανάγκη ο διευθυντής να είναι ανοιχτός σε καινοτομίες (η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι μια καινοτομία) και γενικότερα να φροντίζει η σχολική μονάδα να είναι ανοιχτή στην τοπική κοινωνία (Τριανταφύλλου, 2010).

Αξίζει, επιπλέον να επισημάνουμε τον καίριο ρόλο που εκτυλίσσει ο σχολικός σύμβουλος¹, ο οποίος σύμφωνα με τη νομοθεσία (Ν. 1340/16-10-2002) είναι αρμόδιος

¹ Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου καταργήθηκε με το Άρθρο 17 του νόμου ΦΕΚ 4547/18 για την αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Πλέον ονομάζονται Συντονιστές εκπαιδευτικού έργου και τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές τους περιγράφονται στο Άρθρο 4 της ίδιας Υπουργικής απόφασης.

για την επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη και καθοδήγηση, για την κατανόηση της φιλοσοφίας των καινοτομιών, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και για κάθε μορφή επιμόρφωσης. Αναλυτικότερα για την ενδοσχολική επιμόρφωση, καθώς απουσιάζουν από το πολυπρισματικό έργο τους οι διοικητικές υποχρεώσεις, το κύριο μέλημά του είναι η ενθάρρυνση, καθοδήγηση, οργάνωση και συμμετοχή στις ενδοσχολικές επιμορφώσεις όχι μόνο για το ίδιο σχολείο αλλά και δικτύου σχολείων, που βρίσκονται στην υπ'ευθύνη του (Μπουζάκης, Τζήκας & Ανθόπουλος, 2000). Έχει τη δυνατότητα να οργανώνει ενδοσχολικές επιμορφωτικές δράσεις μαζί με τους εκπαιδευτικούς και να προχωρούν στην άμεση εφαρμογή τους. Ανάλογα με τη μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, μπορεί είτε να οργανώνει ο ίδιος διδασκαλίες στην τάξη για να παρακολουθούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είτε να αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί τη διδασκαλία υπό την καθοδήγησή του, στοχεύοντας στην ανταλλαγή πνευματικών ερεθισμάτων, εμπειριών και προβληματισμών αλλά και στην ενημέρωση για νέες διδακτικές πρακτικές, ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες και νέων μέσων εκπαιδευτικής τεχνολογίας (ΦΕΚ 1340, κυρίως άρθρα 8 και 9). Ακόμα, δύνανται να συμμετέχουν στην ενημέρωση αυτών των επιμορφώσεων και ειδικό επιστημονικό και εκπαιδευτικό προσωπικό. Επίσης, καλείται να λάβει μέρος στον ετήσιο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και να συνεργάζεται τόσο με τους διευθυντές και το διδακτικό προσωπικό για να τους εμπλέκει στην οργάνωση και υλοποίηση της επιμόρφωσής τους (ΦΕΚ 1340, άρθρο 10). Οι προϋποθέσεις για να ανταποκριθεί επιτυχώς σε αυτόν τον ρόλο του, αποτελούν να είναι ενημερωμένος και καταρτισμένος για τις εκπαιδευτικές εξελίξεις, να γνωρίζει ακριβώς τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών (Ναθαναήλ, 2009), να βρίσκεται σε άμεση επαφή με τους εκπαιδευτικούς και να αναπτύξει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας και ειλικρινής επικοινωνίας (Μπούσιος, 2015). Στη συνέχεια, όντας υπεύθυνος για την εκπαίδευση των ενηλίκων χρειάζεται να έχει κάποιες δεξιότητες και ικανότητες, όπως επικοινωνίας, συνεργασίας, ενεργητικής ακρόασης, διαμεσολάβησης, αυτογνωσίας, ενσυναίσθησης, αμεσότητας, άρσης στερεοτύπων και ρατσιστικών αντιλήψεων (Σιγανού, 2015· Μπούσιος, 2015). Σε γενικές γραμμές, καλείται να γίνει φορέας αλλαγής, εμπνέοντας τους εκπαιδευτικούς και ασκώντας επίδραση για την πραγματοποίηση επιμορφωτικών δράσεων (Μπούσιος, 2015) αλλά και τη συνολική ποιότητα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Bredeson & Johansson, 2000). Εντούτοις, ο θεσμός του σχολικού συμβούλου παραγκωνίστηκε και υπονομεύθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, καθώς

ούτε απόκτησε ποτέ βασικές και σημαντικές αρμοδιότητες (Δανηλίδου, 2005) ούτε συνεργάστηκε σθεναρά μαζί με τους εκπαιδευτικούς για την επιμόρφωσή τους, με αποτέλεσμα να καταστεί ένα πρόσωπο απόμακρο από το εκπαιδευτικό προσωπικό και να συσχετιστεί με την αξιολόγησή του (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) .

Επιλογικά, καλό είναι να γίνει πιο ακριβές ότι σε μια επιτυχημένη επιμορφωτική δράση συμβάλλουν κάποια χαρακτηριστικά στον σχεδιασμό της. Εν ολίγοις, παίζουν ρόλο αφενός οι στόχοι και το περιεχόμενο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης να είναι ξεκάθαροι, σαφείς και κατανοητοί και αφετέρου η επιμόρφωση να έχει μακρά διάρκεια ώστε να έχουν τη δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί να δοκιμάζουν νέες πρακτικές, να τις τροποποιούν, να τις ακυρώνουν καθώς δεν προσαρμόζονται πάντα στο σχολικό τους περιβάλλον συζητώντας μεταξύ τους, ανταλλάσσοντας πνευματικά ερεθίσματα και αντιμετωπίζοντας συλλογικά κάποιες ανασφάλειες, που ενδέχεται να έρθουν στην επιφάνεια (Αδάμ, 2014). Να μην ξεχνάμε ότι προγράμματα σχεδιασμένα από εκπαιδευτικούς για τους εκπαιδευτικούς, που λαμβάνουν υπόψη τη καθημερινή σχολική πραγματικότητα, εμπεριέχουν σενάρια επίλυσης πραγματικών προβλημάτων και γενικότερα σχετίζονται με πρακτικές διδασκαλίας ευδοκιμούν και στέφονται από επιτυχία (Σίσκου, 2017).

Αφού είδαμε αναλυτικά τα χαρακτηριστικά, τους στόχους, τη σημασία και τους παράγοντες επιτυχίας της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, εύκολα, λοιπόν, μπορεί κανείς να σκεφτεί και τις προϋποθέσεις για να τελεσφορήσει. Ειδικότερα, κατά τον Παπαπροκοπίου (2005) ορθό είναι το ενδοσχολικό πρόγραμμα επιμόρφωσης να αντιπροσωπεύει τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού έτσι ώστε να συμμετέχει, να ενεργοποιείται, να κινητοποιείται και γενικότερα να ενδιαφέρεται ολόψυχα και να ικανοποιείται με αυτό. Το περιεχόμενο του προγράμματος να υποστηρίζει την επαγγελματική μάθηση όλων των εκπαιδευτικών, γεγονός που χρήζει έναν επαίοντα επιμορφωτή με κοινωνικές δεξιότητες, που μέσα από τις νέες πρακτικές, τεχνικές και στρατηγικές, που θα κάνει γνωστές, ταυτόχρονα θα προωθήσει και θα προάγει την αυτονομία, την αυτενέργεια, την ερευνητική και αναστοχαστική τους στάση. Επιπροσθέτως, κι ενώ οι Γκότοβος και συν. (1986) θεωρούν απαραίτητες προϋποθέσεις τη συνεργατική κουλτούρα, τη σχολική σύμπνοια και την παγίωση τους σε ένα ενιαίο πλαίσιο μαζί με την εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων και το έργο διδασκαλίας, οι Ξωχέλλης και Παπαναούμ (2000) συμπληρώνουν την ενθαρρυντική στάση και τον αξιοσημείωτο ρόλο από μεριάς του Υπουργείου Παιδείας. Για να καταστεί σαφές, η πρόταση για την ενδοσχολική επιμόρφωση δεν πρέπει να μείνει μόνο στα χαρτιά αλλά

να συνοδευτεί και με υποστηρικτικές ρυθμίσεις, του τύπου θεσμοθέτηση «υπεύθυνου ενδοσχολικής επιμόρφωσης», ίδρυση Μορφωτικών Κέντρων Στήριξης ανά νομό και έγκριση κονδυλίων για τη χρηματοδότηση των ενδοσχολικών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Με αυτόν τον τρόπο θα προωθηθεί η καινοτομία αυτή και τα σχολεία υιοθετώντας την θα αρχίσει να εξαπλώνεται στον εκπαιδευτικό κόσμο.

Εν κατακλείδι, δεν πρέπει να λησμονήσουμε ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση παρουσιάζει και κάποιες αδυναμίες. Σε αυτές συγκαταλέγονται η απουσία μόνιμου και σταθερού προσωπικού στα περισσότερα σχολεία, το αυξημένο κόστος οργάνωσης ενδοσχολικής επιμόρφωσης από κάθε σχολείο ξεχωριστά, οι περιορισμένοι υλικοί και άυλοι πόροι και η έλλειψη κατάλληλων κτηριακών υποδομών και εξοπλισμού για αυτή τη χρήση. Να σημειωθεί, ακόμα, το γεγονός ότι τα μικρά σχολεία δεν ενδείκνυνται για αυτή την επιμόρφωση, καθώς εξαρτάται είτε από τις τοπικές συνθήκες (π.χ. απομακρυσμένα σχολεία, σχολεία νησιωτικών περιοχών) και την απουσία κατάλληλων προσώπων και μέσων για την υποστήριξη είτε λόγω του περιορισμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας που θα οδηγήσει σε έναν εμπεριστατωμένο και εκτεταμένο προβληματισμό (Γκότοβος και συν.,1986). Τέλος, θα αποτελούσε παράλειψη αν δεν αναφέρουμε τα προβλήματα που μπορούν από τη μία να προκύψουν από την εφαρμογή ενδοσχολικού προγράμματος κι από την άλλη να εμφανιστούν σε περίπτωση αναποτελεσματικότητάς του.

Στην πρώτη περίπτωση συναντάμε προβλήματα (Lieberman & Miller, 1995), όπως ο παραμερισμός των πραγματικών καθημερινών αναγκών των εκπαιδευτικών, η αδυναμία των εκπαιδευτικών να μαθαίνουν, η έλλειψη ικανοτήτων και δεξιοτήτων από μέρους των επιμορφωτών, καθώς ακόμα βασίζονται οι επιμορφώσεις στο αναχρονιστικό μοντέλο της μεταβίβασης των γνώσεων στον επιμορφούμενο (Peters, 1997) και η αδυναμία αξιοποίησης καινοτομιών στη διδασκαλία με τον τρόπο που έχει κανονιστεί. Στη δεύτερη περίπτωση ο εκπαιδευτικός δύναται να απαξιώσει τόσο την ενδοσχολική επιμόρφωση εμφορούμενος την αντίληψη περί άσκοπης και άνευ σημασίας επιμόρφωσης όσο και του γενικότερου θεσμού της επιμόρφωσης, με αποτέλεσμα να απέχει από κάθε είδος επιμόρφωσης (Παπαναούμ, 2008).

1.7 Έρευνες για την Ενδοσχολική Επιμόρφωση σε Ελλάδα και εξωτερικό

Στο σημείο αυτό είναι συγκεντρωμένες κάποιες πρόσφατες έρευνες με θεματική την ενδοσχολική επιμόρφωση τόσο στην εγχώρια όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία.

Αρχικά, οι δύο πρώτες έρευνες φανερώνουν την αποδοχή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς. Στην πρώτη έρευνα, που διενεργήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2008 συνδυάζοντας ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους ανάλυσης με δείγμα εκπαιδευτικών από 60 Δημοτικά, 21 Γυμνάσια, 14 Λύκεια και 5 Τ.Ε.Ε., διαπιστώθηκε ότι το 74% των εκπαιδευτικών, το 74% των διευθυντών και το 69% των σχολικών συμβούλων προτιμούν την ενδοσχολική επιμόρφωση, που είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες της εκπαιδευτικής μονάδας. Επίσης, φανερώνεται μια τάση για αποκέντρωση και αυτονομία της κάθε σχολικής μονάδας. Αναφορικά με τη δεύτερη έρευνα, η οποία διεξήχθη από τους ΙΠΕΜ-ΔΟΕ το 2011 σε δείγμα 5.732 εκπαιδευτικών, καταγράφηκε ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών και κυρίως των γυναικών πιστεύει ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι ενδοσχολική.

Συνεχίζοντας, οι δυο επόμενες έρευνες έχουν να κάνουν με τη διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην ενδοσχολική επιμόρφωση και συγκεκριμένα την ευθύνη που έχει ο διευθυντής του σχολείου. Στην πρώτη έρευνα της Τριανταφύλλου το 2010 διερευνάται ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ενδοσχολική επιμόρφωση. Η έρευνα ήταν ποιοτική, με τεχνική συλλογής δεδομένων τη συνέντευξη και δείγμα 15 διευθυντών/-τριών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (5 διευθυντές/-τριών Δημοτικού, 5 διευθυντές/-τριών Γυμνασίου, 5 διευθυντές/-τριών Λυκείου), εκ των οποίων οι 8 ήταν άνδρες και οι 7 γυναίκες. Ενδεικτικά, οι απόψεις σχεδόν όλων των διευθυντών/-τριών για την ενδοσχολική επιμόρφωση είναι θετικές και με ακόρεστη επιθυμία να τη φέρουν στη σχολική μονάδα, που διευθύνουν. Έπειτα, διαπιστώθηκε ότι περισσότερες ενδοσχολικές επιμορφώσεις έχουν διεξαχθεί στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πιθανόν λόγω των στενότερων διαπροσωπικών σχέσεων και της απουσίας εξεταστικοκεντρικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Ακόμη, ακούστηκαν απόψεις για τους επιμορφωτές, τον ρόλο και τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων και γονέων κηδεμόνων στην εφαρμογή ενδοσχολικών προγραμμάτων. Τέλος, αναφέρθηκαν τα πολλαπλά οφέλη της ενδοσχολικής επιμόρφωσης (π.χ. ενημέρωση για σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, μεθόδους διδασκαλίας) τόσο για την ίδια τη σχολική μονάδα όσο και για τους όλο το διδακτικό προσωπικό, νεοδιόριστο και μη αλλά και εμπόδια υλοποίησης της, λόγου χάρη, η έλλειψη επιστημονικών

εργαλείων για ανεύρεση και καταγραφή των αναγκών των εκπαιδευτικών, δυσκολία επιλογής επιμορφωτών και θεματικών των επιμορφώσεων και αδυναμία εξεύρεσης χρημάτων. Η δεύτερη έρευνα των Γούκου, Παπαδημητρίου και Φωστηρόπουλου (2010) ερευνά τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Η έρευνα ήταν ποσοτική, με τεχνική συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο και δείγμα 469 εκπαιδευτικών σχολείων του Βόλου, Σερρών και Κιλκίς, εκ των οποίων οι 43 ήταν διευθυντές. Παρόλο που η ενδοσχολική επιμόρφωση δεν έχει εφαρμοστεί σχεδόν καθόλου στα περισσότερα σχολεία των εκπαιδευτικών, οι ίδιοι βλέπουν την σπουδαιότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και γενικότερα του σχολείου ως φορέα επιμόρφωσης. Τόσο οι διευθυντές όσο και εκπαιδευτικοί, ιδίως οι νεοδιοριζόμενοι (και αναπληρωτές) εκφράζουν τα πολλαπλά οφέλη, που θα έχει η εφαρμογή ενδοσχολικών προγραμμάτων, με τους διευθυντές να εκφράζουν την επιθυμία για ενδοσχολική επιμόρφωση πιο ένθερμα. Κλείνοντας, παρατίθενται και εμπόδια εφαρμογής ενδοσχολικών προγραμμάτων.

Παράλληλα, η έρευνα του Αλαμάνου (2016) μελετά τον διευθυντή σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως διευθυντή ενηλίκων. Η έρευνα ήταν ποιοτική με εργαλείο συλλογής δεδομένων τη συνέντευξη και δείγμα 9 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν ή έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές σχολείων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Κέρκυρα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι οι διευθυντές θεωρούν πολύ αποτελεσματική την ενδοσχολική επιμόρφωση με μορφή κυρίως, σεμιναρίων, που να διοργανώνονται από τους ίδιους ή από το σύλλογο διδασκόντων. Σημαντικό εύρημα είναι έκφραση των ανάγκης των ίδιων για επιμόρφωση σε αυτό τον ρόλο του επιμορφωτή για καλύτερα αποτελέσματα.

Επιπλέον, η έρευνα της Αντωνίου (2011) μελετά τον ρόλο των σχολικών συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας στην ενδοσχολική επιμόρφωση. Η έρευνα ήταν ποιοτική, με τεχνική συλλογής δεδομένων τη συνέντευξη και δείγμα 20 συμβούλων. Τα ευρήματα είναι αρκετά ενδιαφέροντα και εμπειρικλείουν την πραγματική κατάσταση που επικρατεί σε ολόκληρο τον εκπαιδευτικό κλάδο, καθώς από τη μία μικρός αριθμός σχολικών συμβούλων (3 από τους 20) έχει συμμετάσχει στην ενδοσχολική επιμόρφωση κι από την άλλη 6 από αυτούς τη συμπεριέλαβαν στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Πολύ σημαντικό εύρημα αποτελεί η ύπαρξη εννοιολογικής σύγχυσης για αυτήν έχοντας οι περισσότεροι κατά νου τη διασχολική επιμόρφωση ή κάτι άλλο. Όσοι/-ες ανέφεραν ότι συμμετείχαν σε ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα θεωρούν ότι έγινε

διερεύνηση των αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού με συμμετοχή του ίδιου χωρίς, όμως, να χρησιμοποιήσουν κάποιο επιστημονικό εργαλείο για αυτή τη διερεύνηση και να προσχωρήσουν στα επόμενα στάδια. Έπειτα, διαπιστώθηκε τόσο η περιορισμένη συνεργασία της τοπικής κοινωνίας με τον σχολικό σύμβουλο αλλά και των εκπαιδευτικών, καθώς δεν δίνουν ευκαιρία σε αυτούς ως επιμορφωτές. Τέλος, αναφέρθηκαν οφέλη, εμπόδια, δυσκολίες, μορφή επιμόρφωσης, που αφορούν τα χαρακτηριστικά ενδοσχολικής επιμόρφωσης από αυτούς.

Προχωρώντας, στην έρευνα του Αδάμ (2014) αναδείχθηκε η σημασία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του δήμου Κορδελιού-Ευόσμου Θεσσαλονίκης. Η έρευνα ήταν ποσοτική, με τεχνική συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο και δείγμα 106 εκπαιδευτικών 9 σχολείων του δήμου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 90,57% των ερωτηθέντων προτιμά (πολύ/πάρα πολύ) την ενδοσχολική επιμόρφωση, το 90,56% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου αλλά η πλειοψηφία δεν έχει συμμετάσχει σε ενδοσχολική επιμόρφωση. Επίσης, σημαντικό εύρημα ήταν το γεγονός ότι η αποδοχή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης διαφοροποιείται σε σχέση με της σχέση εργασίας, που είναι αρκετά λογικό καθώς τους/τις αναπληρωτές/-τριες διακρίνει η προσωρινότητα τόσο στην περιοχή όσο και στο σχολείο διορισμού. Τέλος, αναφέρθηκε ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, που συμμετείχε σε ενδοσχολική επιμόρφωση είχε παθητικό ρόλο μιας και οι λιγότεροι από τους μισούς έλαβαν μέρος στον σχεδιασμό και τη οργάνωση του ενδοσχολικού επιμορφωτικού προγράμματος.

Επιπροσθέτως, η έρευνα της Ταϊλίδου (2016) μελετά τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ενδοσχολική επιμόρφωση, που παρακολούθησαν πάνω στην ενδοσχολική βία και παραβατικότητα, και πως αυτή συνεισφέρει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και στη σχολική βελτίωση. Η έρευνα ήταν ποσοτική, με τεχνική συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο και βολική δειγματοληψία με δείγμα 100 εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση με την παραπάνω θεματική είναι πολύ βασική τόσο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και για τη βελτίωση του σχολείου ως χώρου εργασίας. Παράλληλα, εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση με αυτή τη θεματική μπορεί να ωφελήσει το

σχολικό κλίμα της μονάδας. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να συνεισφέρει στην ιεραρχική τους ανέλιξη.

Τέλος, μια μοναδική έρευνα των Naama & Ayelet (1999) μελετά το μοντέλο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με επίκεντρο το σχολείο σε σύγκριση με το στυλ ηγεσίας του κάθε διευθυντή. Η έρευνα έγινε σε 10 σχολεία του Ισραήλ με ποιοτική μέθοδο, με εργαλεία την παρατήρηση, τη συνέντευξη ως συλλογή δεδομένων. Σε κάθε σχολείο έπαιρναν συνεντεύξεις τους εκπαιδευτικούς και τον διευθυντή και οι παρατήρηση έλαβε χώρα στη διάρκεια των ενδοσχολικών επιμορφώσεων στη διάρκεια του έτους. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι στα σχολεία με συγκεντρωτική διοίκηση, το μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο βοήθησε στο να παραχωρήσει ο διευθυντής περισσότερες αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να υιοθετήσει ένα λιγότερο συγκεντρωτικό στυλ διοίκησης. Τα παραπάνω σχολεία με το συγκεκριμένο στυλ διοίκησης ανιχνεύτηκε ότι οι διευθυντές προτιμούν να καλούν ως επιμορφωτές εξωτερικούς συνεργάτες. Αντίθετα, σε σχολεία με αποκεντρωμένη διοίκηση, οι εκπαιδευτικοί που είχαν αρμοδιότητες και συζητούσαν κάθε πρόβλημα της σχολικής μονάδας και έπαιρναν αποφάσεις, διαπιστώθηκε βελτίωση στο σχολικό κλίμα, τη συνεργασία και γενικότερα στις διαπροσωπικές σχέσεις.

1.8 Διαδικασίες για ξεκίνημα Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης στο σχολείο

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να διευκρινιστούν οι διαδικασίες σχεδιασμού, οργάνωσης, εφαρμογής και αξιολόγησης ενδοσχολικών επιμορφωτικών προγραμμάτων για να καταστούν σαφέστερες σε πιο πρακτικό επίπεδο.

Σε όσους/-ές μέχρι τώρα φάνηκε αρκετά ελκυστική η ενδοσχολική επιμόρφωση και επιθυμούν να αδράξουν την ευκαιρία, είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι πρέπει να στηρίζεται σε κάποιο επιστημονικό εργαλείο και να εφαρμοστεί από επιστημονικά καταρτισμένα άτομα (π.χ. σχολικούς συμβούλους) κι όχι σε εκπαιδευτικούς με μικρή εμπειρία ή αυτοδίδακτους, καθώς σε περίπτωση δυσκολιών δε θα έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν την προσπάθεια αυτή (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Δεν υπάρχει ο «χρυσός κανόνας» για την ακολουθία των διαδικασιών πραγματοποίησης ενδοσχολικών προγραμμάτων και στον σχεδιασμό που θα αναφερθούμε παρακάτω απλά έχει παρατηρηθεί ότι εφαρμόζεται αρκετά συχνά. Αποτελεί κοινό τόπο η διαρκής εμπλοκή των εκπαιδευτικών τόσο στον σχεδιασμό, ο οποίος αφορά τη διαδικασία που

λαμβάνονται οι αποφάσεις και όλες οι εκείνες οι δράσεις και ενέργειες που ακολουθούνται για τη δημιουργία των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Sork & Caffarella, 1989) όσο και στα υπόλοιπα στάδια εφαρμογής τους.

Έτσι, τα βήματα-στάδια που περιλαμβάνει ένας από τους πιο δημοφιλείς σχεδιασμούς επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία είναι αλληλένδετα μεταξύ τους, είναι τα ακόλουθα (Βεργίδης, 1989) :

1. Να διαλευκανθεί και να αποσαφηνιστεί το προφίλ των συμμετεχόντων και του περιβάλλοντος.
2. Να διερευνηθούν οι ανάγκες των συμμετεχόντων.
3. Να προσδιοριστούν οι στόχοι του προγράμματος.
4. Να βρεθούν τα κατάλληλα περιεχόμενα, μέσα διδασκαλίας και μέθοδοι.
5. Να βρεθούν οι οικονομικοί πόροι που χρειάζονται και να προωθηθεί.
6. Να συγκροτηθεί σχέδιο αξιολόγησης τόσο του συνολικού προγράμματος όσο και των επιμέρους.

Αναφορικά με το πρώτο στάδιο, έχει τονιστεί μέχρι τώρα ότι κάθε σχολική μονάδα διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες, καθώς έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά για αυτό και πρέπει να ληφθούν υπόψη όλοι οι παράγοντες εντός και εκτός του σχολείου που συντρέχουν για τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης, λόγου χάρη το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, η τοπική ιστορία, το όραμα της σχολικής μονάδας, ο τρόπος λειτουργίας της, η φιλοσοφία της, οι υλικοί-άυλοι πόροι. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό να αναλυθεί το προφίλ των διδασκόντων, χαρακτηριστικά που περιλαμβάνουν την προσωπικότητα, την ηλικία, την προϋπηρεσία, τις προηγούμενες εμπειρίες από άλλα επιμορφωτικά προγράμματα, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες, τις συνεργατικές σχέσεις, τις προσδοκίες από το πρόγραμμα, γιατί πάνω σε αυτά θα σχηματιστεί το επιμορφωτικό πρόγραμμα αξιοποιώντας δυνατά στοιχεία των συμμετεχόντων. Καλό είναι εξ αρχής να ειπωθούν πιθανά εμπόδια για την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα, ώστε να λυθούν και να υπολογιστούν στα επόμενα στάδια (π.χ. ώρες συνάντησης) (Βεργίδης, 1989).

Προχωρώντας, στο δεύτερο στάδιο θα γίνει λόγος τόσο για τη διερεύνηση των αναγκών όσο κι για ένα μοντέλο καταγραφής και ανάλυσής τους. Η διερεύνηση των ατομικών και συλλογικών αναγκών αποτελεί ένα πολύ σημαντικό στάδιο και η ανάλυση και καταγραφή τους καλύπτει τρία επίπεδα, τις ανάγκες που σχετίζονται πρώτον με την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών, δεύτερον με την ικανοποίηση

αναγκών του συνόλου των συμμετεχόντων και τρίτον με τη βελτίωση και την αναβάθμιση της σχολικής μονάδας (Bee & Bee, 2002). Κατά κοινή ομολογία η διαδικασία εξεύρεσης των αναγκών είναι επίπονη και χρονοβόρα και χρειάζεται να επικεντρώνεται στις υπαρκτές αδυναμίες και στα καθημερινά προβλήματα των εκπαιδευτικών (Hopkins, 1989). Αναφορικά τώρα, με το μοντέλο καταγραφής και ανάλυσης των αναγκών θα γίνει λόγος για το μοντέλο GRIDS (Guidelines for Review and Internal development in school) και οι φάσεις που ακολουθεί είναι οι εξής:

1. Γνωριμία με το πρόγραμμα και ορισμός υπεύθυνου όλης της διαδικασίας .
2. Χρήση ερωτηματολογίου για αυτή τη διαδικασία, με ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων.
3. Συγκέντρωση και ανάλυση δεδομένων- Διατύπωση προτάσεων για την αντιμετώπιση αδυναμιών και συνεπώς της θεματικής για επιμορφωτικές δράσεις, που στηρίζονται σε αυτές.
4. Υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων.
5. Αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος και αξιολόγησή του μοντέλου GRIDS.

Υπεύθυνος όλης της διαδικασίας είναι ο διευθυντής αρκεί βέβαια όλοι οι συμμετέχοντες , μαζί κι ο διευθυντής να λειτουργούν συλλογικά, ομαδικά και συνεργατικά (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Συνεχίζοντας στο τρίτο στάδιο, από τις διαπιστωμένες ανάγκες διαμορφώνονται και οι στόχοι, που αποτελούν και τις προσδοκώμενες συνέπειες του προγράμματος. Οι στόχοι αυτοί, ταξινομούνται στους εκπαιδευτικούς, που αφορούν τη μάθηση των εκπαιδευτικών και στους οργανωτικούς, που αφορούν την αύξηση της αποτελεσματικότητας και την καλυτέρευση του οργανισμού (Sork & Caffarella, 1989), εστιάζοντας και οι δυο στην πρόσκτηση γνώσεων, στην ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων με βιωματικό-πρακτικό τρόπο και στη αλλαγή των αντιλήψεων και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών (Bee & Bee, 2002).

Έπειτα από τη συγκρότηση των στόχων ακολουθεί η επιλογή του περιεχομένου, των μεθόδων και των μέσων διδασκαλίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ενδεικτικά, το περιεχόμενο αφορά τις θεματικές ενότητες που ενσωματώνουν θεωρητικές γνώσεις, πρακτικές-βιωματικές ασκήσεις και ψυχοδυναμικές μεθόδους με έμφαση στα συναισθήματα, στις εμπειρίες, στις σχέσεις των συμμετεχόντων (Αντωνίου, 2011). Οι μέθοδοι, που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με την ταυτότητα των συμμετεχόντων,

την υλικοτεχνική υποδομή, τη χρηματοδότηση, αφορούν μορφές μάθησης λόγου χάρη διάλεξη, σεμινάρια, έρευνα δράσης (Βεργίδης, 1989 :2055-2056). Τα μέσα διδασκαλίας μπορεί να είναι οπτικά, οπτικοακουστικά, ακουστικά (π.χ. έντυπο υλικό, προσομοιώσεις, ήχος, αντίστοιχα) ανάλογα με τις διδακτικές μεθόδους, που προτιμήθηκαν (Little, 1999).

Ακολουθώς, το πέμπτο στάδιο ενδιαφέρεται για τη χρηματοδότηση του εν λόγω επιμορφωτικού προγράμματος, που μπορεί να γίνει τόσο με τους υπάρχοντες πόρους του σχολείου όσο και με τη συνδρομή εξωτερικών παραγόντων, όπως των τοπικών φορέων της κοινωνίας. Από εκεί και πέρα στη διάθεση του διευθυντή είναι να προβάλλει το πρόγραμμα εμπνέοντας, κινητοποιώντας και ενθαρρύνοντας τους συναδέλφους του να προβούν σε αυτό το βήμα (Αντωνίου, 2011).

Τέλος, το έκτο στάδιο περιλαμβάνει τις διαδικασίες που ακολουθούνται τόσο για την συνολική αξιολόγηση όσο και τη διαμορφωτική, που εφαρμόζεται σε καθ' όλη την εξέλιξη του προγράμματος. Η τελική αξιολόγηση εστιάζει στη συλλογή, καταγραφή και ανάλυση στοιχείων μέσα από εργαλεία όπως είναι η συνέντευξη, το ερωτηματολόγιο, η παρατήρηση κ.ά., στον εντοπισμό και την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του βασισμένη τόσο στους στόχους του προγράμματος όσο και στην απήχηση που είχαν οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν. Καλό είναι να μην παραλειφθούν οι πληροφορίες ότι η ευθύνη όλου του προγράμματος είναι όλων των συμμετεχόντων και ότι η συνολική διαδικασία της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων παίρνει χρόνο και γίνεται ορατή σε βάθος χρόνου (Αντωνίου, 2011). Η διαμορφωτική αξιολόγηση, στην οποία συμμετέχουν επιμορφωτές και επιμορφούμενοι, αφορά διάφορα αντικείμενα μελέτης που προκύπτουν στη διάρκεια του προγράμματος λόγου χάρη την επίδοση και απόδοση των συμμετεχόντων, οι καθορισμένες κατά θεματική ενότητα εκπαιδευτικοί μέθοδοι και εκπαιδευτικό υλικό, η χωροχρονική επιλογή υλοποίησης των δραστηριοτήτων του επιμορφωτικού προγράμματος με στόχο τη βελτίωσή του επανεξετάζοντάς το και λαμβάνοντας τις κατάλληλες αποφάσεις για αυτό (Βεργίδης, 1993). Και πάλι η συλλογή, καταγραφή και ανάλυση δεδομένων γίνεται με ερωτηματολόγια, πίνακες παρατήρησης κ.ά. (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Όλη η παραπάνω πορεία που ακολουθεί ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα επικεντρώνεται στη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος, μιας φιλοσοφίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας και παίρνει ζωή από όλους του συμμετέχοντες με μοναδικό σκοπό την παγίωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

2. Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

2.1 Αποσαφήνιση της έννοιας «επαγγελματική ανάπτυξη» εκπαιδευτικών

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Σίσκου, 2017· Βοζαΐτης, 2015· Βερυκίου, Καλογεράτος και Βελέγκος, 2015· Φωτοπούλου, 2013· Κούτσου, 2012) φανερώνεται ότι η εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης διακρίνεται από συνθετότητα και πολυπλοκότητα αναδεικνύοντας την ως μια πολυδιάστατη έννοια, που δύσκολα περιγράφεται συνοπτικά και αποδίδεται με ενιαίο περιεχόμενο. Πρόκειται, λοιπόν, για μια πολυσήμαντη έννοια με πληθώρα ορισμών καθώς αφενός κάθε ερευνητής την προσεγγίζει από διαφορετική σκοπιές και προοπτικές και αφετέρου διαφορετικοί παράγοντες κάθε φορά την επηρεάζουν να διαμορφωθεί με σαφήνεια. Βασιζόμενοι στη θέση αυτή δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συγχέεται και παρουσιάζεται ως συνώνυμη των εννοιών της επιμόρφωσης, της διαρκούς εκπαίδευσης, του επαγγελματισμού, της ανάπτυξης προσωπικού και της αυτοβελτίωσης (Κούτσου, 2012· Φωτοπούλου, 2013· Βοζαΐτης, 2016).

Ως όρος η επαγγελματική ανάπτυξη ανιχνεύεται από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 με κορύφωση από το 1990 και (Αναστασίου, 2017· Βοζαΐτης, 2016· Θεοχάρη, 2014· Κούτσου, 2012) εξής λόγω του ότι εντάθηκαν οι συζητήσεις για τη βελτίωση της εκπαίδευσης (Λαζαρίδου, 2012) και της προσαρμογής της εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας (Παπαναούμ, 2014), στα οποία εκτυλίσσει σημαντικό ρόλο. Αναφορικά με την ελληνική βιβλιογραφία που έχει να επιδείξει ενδιαφέρουσες μελέτες, από το 1980-2000 χρησιμοποιούνται όροι με παρόμοιο περιεχόμενο, όπως «ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση» και «επιμόρφωση» αλλά από το 2000 κι έπειτα αντικαθίστανται από τον όρο της επαγγελματικής ανάπτυξης, ο οποίος δεν παρουσιάζεται πάντα με ένα κοινό εννοιολογικό περιεχόμενο (Βοζαΐτης, 2016· Κούτσου, 2012).

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι οι ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές φέρνουν αλλεπάλληλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Παπαιοικονόμου, 2015· Βερυκίου και συν., 2015· Βοζαΐτης, 2016), καθώς καθίστανται σε αυτές φορείς αλλαγής. Με δεδομένα τα παραπάνω δεν θα αποτελεί λεκτική υπερβολή η διαπίστωση ότι σε λίγο καιρό η βασική εκπαίδευση θα καθίσταται αναχρονιστική και αναποτελεσματική,

καθώς δε θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2014). Στον δρόμο αυτό της επαγγελματικής ανάπτυξης, που είναι γεμάτος προκλήσεις, χρειάζονται εκπαιδευτικοί «στοχαστές», «ερευνητές» και «μεταρρυθμιστές» (Γκρίτζιος, 2006).

Πώς, όμως, ορίζεται στη βιβλιογραφία η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης; Σε γενικές γραμμές, μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας θεωρεί σαν στόχους της επαγγελματικής ανάπτυξης τόσο την απόκτηση και διεύρυνση γνώσεων ενός θέματος όσο και την κατάκτηση δεξιοτήτων πάνω στη διδασκαλία (Δημητρόπουλος, 1998). Η επαγγελματική ανάπτυξη μια δια βίου διαδικασία- επιμόρφωση (Βαρσαμίδου & Ρεσ, 2006· Βοζαΐτης, 2016), που περιέχει όλες εκείνες τις τυπικές και άτυπες εμπειρίες στη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού μέχρι την αφυπηρέτησή του και αποτελεί μια διαρκής ανάπτυξη για να καταστεί επαγγελματίας (Σαμαρά, 2011). Πρόκειται για μια δυναμική έννοια (Παπαναούμ, 2014) με διττό ρόλο, καθώς εμπλέκει την επαγγελματική εξέλιξη με την προσωπική ανάπτυξη, από την οποία και εξαρτάται και προσδιορίζεται (Παπαναούμ, 2003) . Μέσα από την διεύρυνση και απόκτηση τόσο γνώσεων, πρακτικών όσο και δεξιοτήτων αποκτούν τα απαραίτητα εφόδια για την εκτέλεση του επαγγελματικού ρόλου του αλλά και για τον σχηματισμό προσωπικών σχημάτων κατανόησης με στόχο την παρέμβαση σε διάφορες εκπαιδευτικές καταστάσεις μέσα σε ένα χωροχρονικό πλαίσιο, που δημιουργούνται λόγω των αλληπάλληλων αλλαγών που συντελούνται στη μετανεωτεριστική εποχή (Villegas-Reimers, 2003· Loomis, Rodriguez & Tillman, 2008).

Προχωρώντας ,κάποιοι ερευνητές δίνουν και άλλη μια διάσταση στην επαγγελματική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα πρόκειται για μια επιθυμητή, σκόπιμη, προμελετημένη, οργανωμένη διαδικασία (Guskey, 2000) στην οποία ο εκπαιδευτικός έχει ενεργό ρόλο στη μάθησή του μέσα από διαρκή αναστοχασμό (Αυγητίδου, 2014), προκειμένου να βελτιωθεί και να αλλάξει τις αντιλήψεις και τις στάσεις του (Bubb & Earley, 2007). Συμπληρωματικά, ο Αναλός (2011) αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με τη μάθηση του εκπαιδευτικού, στο να μάθει πώς να μαθαίνει στη διάρκεια του επαγγελματικού του στίβου.

Εν κατακλείδι, ενδιαφέρον προκαλεί και ο ορισμός που έδωσε ο Μαυρογιώργος προσδίδοντας με τη σειρά του μια κατανοητή ματιά στην πολυπρισματικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Για τον Μαυρογιώργο (1993) η επαγγελματική ανάπτυξη ισοδυναμεί με την «άτυπη μαθητεία», όπως την ονομάζει, η οποία εμπεριέχει όλες τις γνώσεις, εμπειρίες, πρακτικές που συλλέγουν οι εκπαιδευτικοί ξεκινώντας από τη φάση

επιλογής του επαγγέλματος, συνεχίζοντας στο πανεπιστήμιο και διανύοντας όλες τις επιμορφωτικές δράσεις στη διάρκεια άσκησης του επαγγέλματος έως το τέλος του επαγγελματικού αυτού κύκλου. Οι φάσεις αυτές εξαρτώνται και συνδέονται η μία με την άλλη καθώς αποτελούν επιμέρους τμήμα τους και συγχρόνως αποκαλύπτουν τη διαρκή εξέλιξη του εκπαιδευτικού με το πέρασ του χρόνου (Παπαναούμ, 2005).

2.2 Διάκριση των όρων της επιμόρφωσης, επαγγελματικής μάθησης, επαγγελματικής ενδυνάμωσης, επαγγελματικής εξέλιξης και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Στην προσπάθεια να καταστεί πιο σαφής η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης ενδείκνυται απαραίτητο να επισημανθούν οι ορισμοί εκείνων των εννοιών, που παρουσιάζονται με παρεμφερές νοηματικό περιεχόμενο και συνήθως ταυτίζονται. Στο σημείο αυτό, θα γίνει διάκριση των όρων της επιμόρφωσης, της επαγγελματικής μάθησης και επαγγελματικής ενδυνάμωσης, ώστε να αποφευχθούν εννοιολογικές ασάφειες.

Αρχικά, με την έννοια της επιμόρφωσης η βιβλιογραφία παραθέτει ότι είναι ξεχωριστές έννοιες με την επαγγελματική ανάπτυξη, παρόλο που είναι σύνηθες φαινόμενο να θεωρούνται ταυτόσημες. Κοινό σημείο και των δυο αποτελεί το γεγονός ότι και η επιμόρφωση δεν προσδιορίζεται με ακρίβεια, καθώς κρίνεται ως όρος αναχρονιστικός, που τείνει να εξαφανιστεί και να αποκατασταθεί με άλλους, όπως της συνεχιζόμενης μάθησης των εκπαιδευτικών (Φιλοκώστα, 2010). Όταν γίνεται λόγος για την επιμόρφωση στην βιβλιογραφική ανασκόπηση περιγράφονται όλοι θεσμοθετημένοι και μη φορείς που την παρέχουν κι η ιστορία τους (Σίσκου, 2017). Ουσιαστικά, η επιμόρφωση καθορίζεται, εξαρτάται και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επαγγελματική ανάπτυξη αφού αποτελεί το μέσο για να επιτευχθεί η ανάπτυξή του. Συγκεκριμένα, εμπερικλείει όλες εκείνες τις οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, διαδικασίες, δομές, θεσμοθετημένες και μη, που υιοθετούνται από τους ενήλικες (Βεργίδη, 1998) με στόχο την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη τους σε όλη τους την επαγγελματική θητεία (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Το εύρος της επιμόρφωσης είναι μεγάλο, καθώς μπορεί να πραγματεύεται από άτυπες μαθησιακές ευκαιρίες στον εργασιακό χώρο με βιωματικό χαρακτήρα μέχρι την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση από την κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική (Βοζαΐτης & Υφαντή, 2015).

Συνεχίζοντας, η επαγγελματική μάθηση, ως μια έννοια στενότερη σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη, αποτελεί σημαντικό μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης (Λιακοπούλου, 2016). Πρόκειται για την απόκτηση επαγγελματικών γνώσεων και μετασχηματισμού αντιλήψεων στα πλαίσια της επαγγελματικής θητείας του εκπαιδευτικού. Πρόκειται για μια μάθηση μέσα στα πλαίσια του σχολείου που βασίζεται στον συλλογικό αναστοχασμό και διερεύνηση μέσα από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, δίχως να σχετίζεται με ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Θεοδοσίου, 2015). Να σημειωθεί, όμως, ότι όλες οι μαθησιακές εμπειρίες των εκπαιδευτικών δεν οδηγούν και σίγουρα στην ανάπτυξη του (Λιακοπούλου, 2016).

Έπειτα, αναφορικά με την επαγγελματική ενδυνάμωση και την επαγγελματική ανάπτυξη, πρόκειται για έννοιες αλληλεξαρτώμενες και αλληλοσυμπληρώμενες, χωρίς να γίνεται πάντα φανερό ποια από τις δύο προπορεύεται και ποια ακολουθεί. Ακριβέστερα, όταν ένας εκπαιδευτικός κατέχεται από υψηλά ποσοστά επαγγελματικής ενδυνάμωσης είναι ευκολότερο να λάβει τα μέτρα του για την επαγγελματική του ανάπτυξη και συγχρόνως, όταν ένας εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά σταθερά και με διάρκεια, αυτό προδιαθέτει να νιώθει και μεγαλύτερη επαγγελματική ενδυνάμωση. Συνεπώς, γίνεται κατανοητή η συμπόρευση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης με την επαγγελματική ανάπτυξη (Φωτοπούλου, 2013).

Τέλος, δεν είναι λίγες οι φορές που οι όροι της επαγγελματικής εξέλιξης και της επαγγελματικής ανάπτυξης παρουσιάζονται άλλοτε ως συνώνυμοι άλλοτε ως ταυτόσημοι. Στην πραγματικότητα ο όρος της επαγγελματικής εξέλιξης συνδέεται με τη βαθμολογική εξέλιξη και την κατάκτηση ανώτερων θέσεων, θέσεων ευθύνης (Λασκαράκης, 2012).

2.3 Γενικότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και πλεονεκτήματα της επαγγελματικής ανάπτυξης

Θα ήταν πολύ σημαντικό να αναρωτηθεί κανείς για το ποια είναι τα χαρακτηριστικά στα οποία βασίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τη Φωτοπούλου (2013) η επαγγελματική ανάπτυξη καλό είναι να είναι μια μακρόχρονη διαδικασία με συνέχεια και διάρκεια, ώστε οι εκπαιδευτικού να αφιερώνουν όσο χρόνο χρειάζεται για τις δράσεις της, καθώς είναι γνωστό ότι μαθαίνουν εν καιρώ. Δεύτερον, χρήσιμο είναι να

λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, ώστε οι ίδιοι να τη συνδιαμορφώνουν, να καθοδηγούν το σχεδιασμό της παίζοντας ενεργό ρόλο ώστε να αντιμετωπίζονται κι οι ίδιοι ως «ενεργά υποκείμενα της μάθησης» (Ganser, 2000). Τρίτον, μέσα από αυτή τη διαδικασία συνδέεται η θεωρία με την πράξη και αξιοποιούνται οι γνώσεις συνδυαστικά με τις δεξιότητες και τις πρακτικές. Επιπλέον, αποτελεί μια ορθά οργανωμένη, διαρθρωμένη και σχεδιασμένη διαδικασία με συγκεκριμένη στοχοθεσία. Επιπροσθέτως, η επαγγελματική ανάπτυξη ενισχύεται μέσα από την κριτική σκέψη, στοχασμό και την αυτοαξιολόγηση, που έπεται των διαδικασιών της. Επίσης, η επαγγελματική ανάπτυξη έχει ως στόχο τη συνολική ατομική και συλλογική βελτίωση του σχολείου και συνεπώς έχει αντίκτυπο και στη βελτίωση εκπαιδευτικών, στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και στις επιδόσεις και πρόοδο των μαθητών. Τέλος, σπουδαίο και ενισχυτικό ρόλο για την αποτελεσματικότητά της παίζει η συλλογική συμμετοχή, η συνεργασία, η αλληλοβοήθεια και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το τελευταίο χαρακτηριστικό είναι αρκετά σημαντικό και θα το αναλύσουμε παρακάτω.

Αρκετά χρήσιμο είναι να γίνει λόγος για τις μορφές επαγγελματικής μάθησης που περιλαμβάνει η επαγγελματική ανάπτυξη. Οι μορφές και οι πρακτικές επαγγελματικής μάθησης μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις κατηγορίες (Bubb & Earley, 2010), αυτές τις μορφές μάθησης που λαμβάνουν δράση στο χώρο του σχολείου (λόγου χάρι παρατήρηση διδασκαλίας, έρευνα δράσης, ενδοσχολική επιμόρφωση), μεταξύ των σχολείων (λόγου χάρι δίκτυα μάθησης, σεμινάρια, επισκέψεις σε σχολεία), εκτός του σχολείου (λόγου χάρι μεταπτυχιακά, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συνέδρια, συνεργασίες πανεπιστημίων και σχολείων) και στις ατομικές εμπειρίες (λόγου χάρι αυτομόρφωση, προσωπική ανάπτυξη, αναστοχασμός).

Αναφορικά με τη συλλογική διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης, που είδαμε παραπάνω είναι γνωστό μέσα από τη βιβλιογραφία ότι οι πιο επιτυχημένες προσπάθειες επαγγελματικής ανάπτυξης λαμβάνουν χώρα στη διάρκεια της δουλειάς, για παράδειγμα έρευνες δράσης, ομάδες μελέτης (Wood & McQuarrie, 1999) Μέσα από τις αλληλεπιδράσεις «με νόημα» του συλλόγου διδασκόντων η επαγγελματική ανάπτυξη επιτυγχάνεται μέσα στην επαγγελματική ομάδα, ανταλλάσσοντας γνώσεις, μοιράζοντας πληροφορίες, συζητώντας και επιλύοντας με τους συναδέλφους προβλήματα που προκύπτουν (Φωτοπούλου, 2013). Έτσι μέσα από τη συμμετοχή του συλλόγου σε όλα τα παραπάνω, κάθε εκπαιδευτικός καλείται να επιδιώκει την αυτοβελτίωσή του αλλά συγχρόνως ενθαρρύνει και των υπολοίπων βάζοντας τα

θεμέλια για τη συγκρότηση μιας επαγγελματικής κουλτούρας, που αργότερα μπορεί να καταστεί και κοινότητα μάθησης (Birman, Desimone, Porter & Garet, 2000).

Στηριζόμενοι στην παραπάνω θέση, οι Βοζαΐτης και Υφαντή (2008) και οι Φώκιαλη, Κουρουτσίδου & Λέφας (2005) συμφωνούν ότι μέσα από την ανάπτυξη του σχολείου και των στενών συνεργατικών σχέσεων των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική ανάπτυξη οδηγεί τόσο στη βελτίωση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών του αλλά και επαγγελματική τους ικανοποίηση. Όταν επικρατεί μια κουλτούρα συνεργασίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνοχής, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να αποφασίσουν ποιες επιμορφωτικές ανάγκες χρειάζεται να ικανοποιήσουν συλλογικά οδηγώντας τους στην επαγγελματική ανάπτυξη (Harland & Kinder, 1997). Συγκεκριμένα, εύλογα οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρωτεργάτες της συγκρότησης και σχηματισμού της επαγγελματικής τους μάθησης, αναλαμβάνουν την ευθύνη και τα ηνία της και μετασχηματίζουν τον εργασιακό τους χώρο σε χώρο αυτοέκφρασης, ευνοώντας την αυτονομία και τη χειραφέτηση τόσο των ίδιων όσο και της σχολικής μονάδας (Πηγιάκη, 2001). Κλείνοντας, να μην ξεχάσουμε να αναφέρουμε ότι για να αποδώσει καλύτερα η επαγγελματική ανάπτυξη διαδραματίζει καίριο ρόλο ο σχεδιασμός της πάνω σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, σε μια σχολική μονάδα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, λόγου χάρι το εκπαιδευτικό προσωπικό, τη σχολική κουλτούρα και κλίμα, τον τόπο και το μαθητικό δυναμικό (Bredeson, 2002).

Πριν κλείσουμε την υποενότητα με τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, αρκετά ενδιαφέρον αποτελεί να ανακαλύψουμε τις πολιτικές συμμετοχής στις διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης στην Ευρώπη (Βερυκίου και συν., 2015). Συγκεκριμένα στις χώρες Γαλλία, Ολλανδία, Σουηδία και Ισλανδία η δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί επαγγελματικό καθήκον με προαιρετική συμμετοχή χωρίς να συνοδεύεται από προαγωγή και αύξηση μισθού. Δε συμβαίνει, όμως, το ίδιο στις χώρες Ισπανία, Σλοβενία, Σλοβακία, Πολωνία και Πορτογαλία καθώς η συμμετοχή είναι προαιρετική και συνοδεύεται από την αύξηση μισθού και προαγωγή. Εκ διαμέτρου αντίθετες με τις δυο παραπάνω είναι οι πολιτικές που εφαρμόζονται στο Ηνωμένο Βασίλειο και στη Γερμανία, όπου οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να λαμβάνουν μέρος σε δράσεις επαγγελματικές ανάπτυξης. Τέλος, είναι σημαντικό να υπενθυμίσουμε ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή στρέφει την ευθύνη στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να πραγματοποιήσουν τη δια βίου προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Ρουσσάκης, 2011).

Επιλογικά, θα επισημανθούν η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, οι παράγοντες που παίζουν ρόλο να στεφθεί από επιτυχία και κάποια τροχοπέδη στην πραγματοποίησή της. Τα πλεονεκτήματα της επαγγελματικής ανάπτυξης έγκεινται στον εμπλουτισμό της διδακτικής πείρας, στρατηγικών και συμπεριφοράς, ενίσχυση της συνεργατικότητας, της συλλογικότητας του διδακτικού προσωπικού με άμεσο αντίκτυπο της αποτελεσματική ανάπτυξη ολόκληρης της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2007). Σχετικά με τους παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχή εξέλιξή της αποτελούν η ηγεσία, η σχολική κουλτούρα και η ποιότητα στο έργο του εκπαιδευτικού (Φωτοπούλου, 2013). Αναφορικά με τα εμπόδια των εκπαιδευτικών, αναπληρωτών και μη, οι ίδιοι επισημαίνουν ότι τροχοπέδη θεσμικού, υλικοτεχνικού, γεωγραφικού, οικονομικού, κοινωνικού, πολιτισμικού χαρακτήρα δυσχεραίνουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Μαυρογιώργος, 2003).

Συμπερασματικά καλό είναι να ειπωθεί ότι δεν υπάρχει ένα μοντέλο ή μια μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης επικρατέστερη από τις άλλες αλλά και ότι η ίδια παίρνει διάφορες διαστάσεις (Scribner, 1999) ανάλογα με τον τόπο, που εφαρμόζεται (ίδρυμα, περιβάλλον και περιοχή). Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και μεταρρυθμίσεις σε εθνικό επίπεδο στοχεύουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολείων και των επιδόσεων των μαθητών (Jaquith, Mindich, Wei & Darling Hammond, 2010).

2.4 Έρευνες σχετικές με την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Στην τελευταία υποενότητα του κεφαλαίου αυτού συγκαταλέγονται ενδιαφέρουσες έρευνες σχετικές με την επαγγελματική ανάπτυξη από την διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία .

Ξεκινώντας, οι έρευνες που θα ακολουθήσουν εξάιρουν τη σημασία της συμμετοχής και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η Brady (2009) υπογραμμίζει τα πλεονεκτήματα της συνεργασίας, του διαλόγου της ανταλλαγής απόψεων μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, που με τη σειρά τους οδηγούν στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης. Το ίδιο παρουσιάζει και η Blickmore (2011) στην έρευνά της, όπου λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των διευθυντών σχολικής μονάδας, ανάγονται ιδιαίτερα χρήσιμες οι άτυπες μορφές μάθησης, όπως της καθημερινής εμπειρίας και τριβής, της δικτύωσης και συνεργασίας. Τέλος, σε έρευνα του Birhanu (2014) διαπιστώνεται ότι εμπόδια της επαγγελματικής ανάπτυξης καθίστανται η

έλλειψη συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, η μειωμένη επικοινωνία και υποστήριξη από τους συναδέλφους.

Επίσης, αρκετά ενδιαφέρουσα αποτελεί η έρευνα που διεξήχθη το 2004-2005 στις χώρες της Πορτογαλίας, Φινλανδίας, Σερβίας, Μοντενέγκρο με θεματική τους παράγοντες που ασκούν επιρροή στην ενδοσχολική εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Από τα αποτελέσματα φάνηκε μια στενή σχέση μεταξύ ενδοσχολικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, παρόλο που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βίωσαν την ενδοσχολική επιμόρφωση κυρίως σαν ατομική παρά σαν συλλογική διαδικασία. Παράγοντες που παίζουν σπουδαίο ρόλο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι η εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων σε τακτά χρονικά διαστήματα και η κατάλληλη και υποστηρικτική ηγεσία (Flores, Veiga Simão, Rajala & Tornberg, 2006).

Συνεχίζοντας με έρευνες από την ελληνική βιβλιογραφία, η έρευνα που ακολουθεί διαπραγματεύεται την εξεύρεση των τεχνικών διδασκαλίας που υλοποιούνται στα επιμορφωτικά προγράμματα που είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την επαγγελματική ανάπτυξη (Βουλτσίδης & Μπαγάκης, 2014). Αναλυτικότερα, στην έρευνα των Βουλτσίδα και Μπαγάκη, που συμμετείχαν 403 επιμορφωτές εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικοί, σχολική σύμβουλοι, διοικητικά στελέχη, μέλη Δ.Ε.Π., ιδιώτες) όλης της χώρας και όλων των βαθμίδων, βρέθηκε ότι χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό δασκαλοκεντρικές τεχνικές, κυρίως η διάλεξη που διανθίζεται με αλληλεπιδραστικές τεχνικές, όπως καταιγισμός ιδεών, εργασία σε ομάδες, παιχνίδια ρόλων, σχέδια δράσης, βιωματικές δραστηριότητες, προσομοιώσεις, οι οποίες συχνά δεν ακολουθούν τις προδιαγραφές που πρέπει να τηρούνται. Από την άλλη, γίνεται μικρότερη χρήση των τεχνικών της μικροδιδασκαλίας, μελέτης περίπτωσης, παρακολούθησης δειγματικής διδασκαλίας, ατομικές εργασίες. Παρατηρούμε ότι οι επιμορφωτές δεν επιλέγουν τις κατάλληλες τεχνικές ανάλογες με τους στόχους που θέτουν, με αποτέλεσμα οι επιμορφούμενοι να μην καταφέρνουν να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες με βάση τον σχεδιασμό του προγράμματος.

Σημαντικό εύρημα σε έρευνα του Τηλελή (2014) για τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με επαγγελματική τους ενδυνάμωση και σχολική αποτελεσματικότητα αποτελεί ότι το 48% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη είναι ελάχιστες, στοιχείο που μαρτυρά τη διαφοροποίηση των αναπληρωτών από τους μόνιμους σε ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης.

Κλείνοντας, σημαντική έρευνα αποτελεί της Θεοδοσίου (2015), που μελετά πρακτικές προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε σχολική βάση, μέσα από μια μελέτη περίπτωσης. Συνεπώς, διερευνά κατά πόσο μέσα από την ενδοσχολική επιμόρφωση επέρχεται επαγγελματική ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών του σχολείου. Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί κι η διευθύντρια ενός σχολείου της επαρχίας της Λευκωσίας και η συλλογή δεδομένων έγινε τόσο με εργαλείο το ερωτηματολόγιο όσο και με ομαδικών συζητήσεων αξιολόγησης (focus groups). Τα αποτελέσματα μαρτυρούν ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση είχε θετικό αντίκτυπο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στο αίσθημα αυτεπάρκειάς τους. Μερικά σημαντικά ευρήματα αποτελούν αφενός το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν συλλογικές μορφές επιμόρφωσης μέσα στο σχολείο και που αφορούν τις ιδιαίτερες του ανάγκες και αφετέρου φανέρωσαν τη βελτίωση τους σε συνεργατικό και συλλογικό επίπεδο.

3. Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών

3.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση

Τα τελευταία χρόνια η επαγγελματική ικανοποίηση καταλαμβάνει υψηλές θέσεις προτίμησης ανάμεσα στους ερευνητές (Saiti, 2007). Είναι αρκετά δημοφιλές ερευνητικό πεδίο ανθρωπιστικών επιστημών, όπως της Βιομηχανικής ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας και της Διοίκησης Επιχειρήσεων καθώς η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται πολυδιάστατα με την καθημερινή ζωή του ατόμου στην κοινωνία και επιδρά σημαντικά στο οικογενειακό περιβάλλον και γενικότερα στην ψυχική του υγεία και ισορροπία (Κάντας, 1998). Για αυτό και ενδιαφέρει πολλές επιχειρήσεις, οργανισμούς και διοικήσεις οργανισμών για επιστημονικά πορίσματα που συσχετίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση με την αποδοτικότητα του εργατικού δυναμικού, την άψογη συνεργασία και την περάτωση απαιτητικών στόχων από τους ίδιους (Κάντας, 1998).

Ανατρέχοντας στην διεθνή βιβλιογραφία είναι ορατή η απουσία μιας καθολικά ενιαίας εννοιολογικής προσέγγισης της επαγγελματικής ικανοποίησης (Μπρούζος, 2004) παρόλο που ο όρος χρησιμοποιείται ευρέως στην καθημερινή ζωή από τις αρχές του 20ού αιώνα. Οι περισσότεροι ερευνητές και ερευνήτριες συγκλίνουν στο ότι πρόκειται

για μια σύνθετη και πολυπρισματική έννοια που εμπεριέχει πολλές περαιτέρω ανθρωπιστικές, ψυχολογικές, οικονομικές, κοινωνικές προεκτάσεις και διαστάσεις, καθώς εξαρτάται κάθε φορά από την οπτική γωνία που προσεγγίζεται ερευνητικά (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001· Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

Προχωρώντας στην ανασκόπηση των κυριότερων ορισμών με χρονολογική αλληλουχία, γίνεται φανερό ότι οι περισσότεροι ερευνητές και ερευνήτριες στράφηκαν στην απόδοση ενός σαφούς ορισμού όσο ευνόητη θεωρείται για αυτούς η επαγγελματική ικανοποίηση (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

Πρώτη φορά που συναντάμε τον όρο της εργασιακής ικανοποίησης είναι το 1938 από τον Barnard, σύμφωνα με τον οποίο πρόκειται για τη θετική διάθεση του εργαζόμενου για την εργασία που παράγει, που είναι αποτέλεσμα της τελεσφόρησης όλων των διαφορετικών στόχων και των προσδοκιών που είχε για την εργασία του (όπως αναφέρει η Χαραλαμπίδου, 1996).

Παραπλήσια στον παραπάνω ορισμό είναι ο ορισμός που διατύπωσε ο Locke (1976) και αποτελεί έναν από τους πιο διαδεδομένους ορισμούς της επαγγελματικής ικανοποίησης. Στο βιβλίο του «Handbook of Industrial Psychology» αναφέρει την ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που βιώνει το άτομο από τη θέση της εργασίας του ή με την αποτίμησή της, δηλαδή εκπληρώνοντας τις επιδιώξεις και τις επιθυμίες του σχετικά με αυτήν. Στην αποτίμηση της εργασίας υπάρχει άρρηκτη σχέση μεταξύ συναισθηματικών και διανοητικών λειτουργιών. Καταληκτικά, συμπληρώνει ότι όταν δεν εκπληρώνονται οι επαγγελματικές του αξίες οδηγείται στη δυσαρέσκεια.

Συνεχίζοντας, δυο ακόμη ευρέως αποδεκτοί ορισμοί είναι αφενός του Spector (2000), που υποδηλώνει τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ένας άνθρωπος για την εργασία του ή με κάποιες πλευρές της (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001) και αφετέρου του Armstrong (2006), που επισημαίνει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι οι στάσεις και τα συναισθήματα που νιώθουν οι άνθρωποι για την εργασία τους και τις συνθήκες εργασίας τους .

Πιο πρόσφατες προσεγγίσεις είναι των Okoye (2011) και Obineli (2010), όπου για τον πρώτο η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με την πληρότητα και την ολοκλήρωση που νιώθει ένα άτομο με την εργασία του και αντίστοιχα για τον δεύτερο θεωρείται ως μια ευδόκιμη και συναισθηματική ανταπόκριση προς τις διάφορες πτυχές της εργασίας. Συμπληρωματικά αναφέρει ότι ένα άτομο μπορεί να ικανοποιηθεί με μια πτυχή της δουλειάς του και να είναι δυσαρεστημένος με άλλες πτυχές (Obineli, 2013).

Από τους παραπάνω ορισμούς, εύλογα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση πρόκειται για μια θετικά φορτισμένη κατάσταση του ατόμου που απορρέει από το επαγγελματικό του έργο και το περιβάλλον εργασίας του στην περίπτωση που οι προσδοκίες και οι επιθυμίες του εκπληρωθούν. Στο σημείο αυτό είναι κατανοητό ότι η προσωπικότητα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου παίζει σημαντικό ρόλο και διαφοροποιεί τις εκτιμήσεις και τους παράγοντες που θα έχει το κάθε άτομο για το πότε θα αισθανθεί ικανοποίηση και υπό ποιες συνθήκες (Μουστάκη, 2015 · Χαραλαμπίδου, 1996).

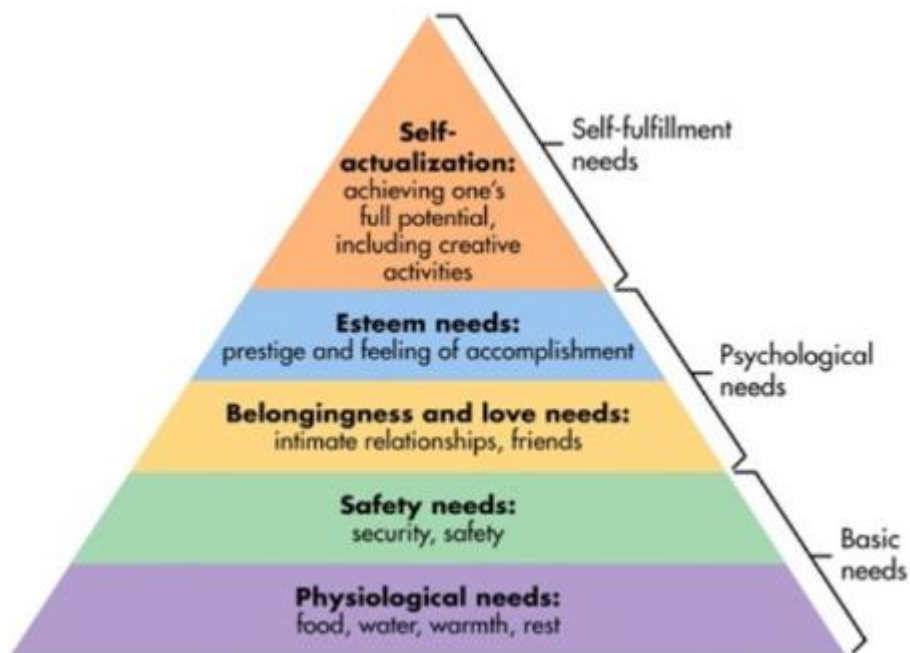
3.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις της Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Άμεσο επακόλουθο των παραπάνω ορισμών είναι η αντίληψη ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται άρρηκτα με την έννοια της παρακίνησης ,παρώθησης καθώς η ίδια αποτελεί μια μεταβλητή που ασκεί επιρροή σε μια σειρά παραγόντων που την ενισχύουν ή τη μειώνουν όπως είναι η αποδοτικότητα, η παραγωγικότητα του ανθρώπου στην εργασία του (Νικολουτσοπούλου, 2017) και γενικότερα οι αντιλήψεις και οι προσωπικές επιδιώξεις που έχει (Πασιαρδής, 2004) . Για την αξιολόγηση της επαγγελματικής ικανοποίησης έχουν διατυπωθεί ανάλογες θεωρίες, που συνδέονται με τις θεωρίες των κινήτρων.

Οι θεωρίες των κινήτρων διακρίνονται στις οντολογικές (θεωρίες περιεχομένου) και στις μηχανιστικές ή διαδικαστικές (γνωστές και θεωρίες διαδικασιών). Η πρώτη κατηγορία επικεντρώνεται στο είδος και το περιεχόμενο των κινήτρων, που μπορούν να οδηγήσουν το άτομο σε μια συμπεριφορά ενδυναμώνοντας ή αποδυναμώνοντας την εργασιακή του απόδοση ενώ η δεύτερη εστιάζει τόσο στις συμπεριφορές όσο και στις συνθήκες, που μπορούν να οδηγήσουν το άτομο στην επαγγελματική ικανοποίηση (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Κύριοι εκφραστές των θεωριών περιεχομένου είναι οι Maslow, Alderfer και Herzberg. Ο Maslow πρεσβεύει τη θεωρία της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών, έχοντας δημιουργήσει την πυραμίδα των αναγκών πάνω στην οποία και τις ιεραρχεί. Οι ανάγκες είναι ταξινομημένες σε πέντε κατηγορίες και το άτομο για να τις ικανοποιήσει πορεύεται αυστηρά ευθύγραμμα, σειριακά και ανοδικά προς την επόμενη κατηγορία(Saif, Nawaz, Jan & Imran, 2012), γεγονός υψίστης σημασίας για να κατακτήσει την προσωπική ευτυχία και επιτυχία σε κάθε τομέα διατηρώντας την

ψυχική του υγεία σε ισορροπία (Αντωνόπουλος, 2017). Κάθε κατηγορία αποτελεί κι ένα κίνητρο που μόλις πραγματωθεί, σταματά να λειτουργεί ως κίνητρο και το άτομο οδηγείται στην κάλυψη του επόμενου κινήτρου- κατηγορίας (Luthans, 2011). Στη βάση της πυραμίδας είναι οι βασικές ανάγκες δίχως τις οποίες δεν μπορεί να ζήσει (βιολογικές ανάγκες), στη δεύτερη κατηγορία βρίσκονται οι ανάγκες αυτοσυντήρησης (ασφάλεια, εργασία, μισθός), στην τρίτη οι κοινωνικές ανάγκες (φιλία, ένταξη σε ομάδα, αγάπη), στην τέταρτη η ανάγκη για αυτοεκτίμηση (σεβασμός, κύρος, αναγνώριση και η πέμπτη κινήτριο δύναμη όλων είναι η αυτοπραγμάτωση (ολοκλήρωση, αυτοεκπλήρωση, αυτενέργεια). Πιο συγκεκριμένα στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, οι ανάγκες ασφάλειας στον εργασιακό τους χώρο βρίσκουν αντίκρισμα σε ένα υψηλό εισόδημα, στην φροντίδα περίθαλψης και ιδανικών υγιεινών συνθηκών. Ένας/μια εκπαιδευτικός όταν χαιρεί εκτίμησης, σεβασμού και αναγνώρισης από παιδιά, γονείς, συναδέλφους εκπληρώνει τις ανάγκες αυτοεκτίμησης. Μέσα από τη συμμετοχή στον σύλλογο διδασκόντων, τη συνεργασία με άλλες ομάδες και συλλόγους όπως των «Γονέων και Κηδεμόνων» εξασφαλίζονται οι κοινωνικές ανάγκες και τέλος, η αυτοπραγμάτωση επιτυγχάνεται είτε με το να παίρνει μέρος ο/η εκπαιδευτικός σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης, σε επιμορφώσεις, συνέδρια και σεμινάρια είτε με το να λειτουργεί με αυτονομία, αυτενέργεια (Βακόλα & Νικολάου, 2012). Οι υψηλότερες ιεραρχικά ανάγκες είναι κι οι πιο δύσκολες για αυτό κάθε οργανισμός καλό είναι να επικεντρώνεται σε αυτές διαμορφώνοντας τα ανάλογα κίνητρα (Κάντας, 1998). Μόνο όταν η σχολική μονάδα είναι σε θέση να κατανοήσει τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και φροντίσει με τα κατάλληλα μέτρα παρώθησης να τις εκπληρώσει τότε θα υφίσταται επαγγελματική ικανοποίηση (Δίκαιος, Κουτούζης, Πολύζος, Σιγάλας & Χλέτσος, 1999).



Διάγραμμα 3.2.1: Η θεωρία της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow

Πηγή: Gerald Ntagahali Shonje, 2016

Συνεχίζοντας, βασισμένη στη θεωρία του Maslow αποτελεί η θεωρία του Alderfer (1973) γνωστή με το όνομα ERG από τα αρχικά των λέξεων «Existence -Relatedness- Growth», που είναι και οι τρεις κατηγορίες αναγκών που προτείνει. Τα σημεία που διαφοροποιείται από τον Maslow είναι τα εξής: Πρώτον, μείωσε τις κατηγορίες στις τρεις, τις «ανάγκες ύπαρξης», που εμπερικλείει τις φυσιολογικές και τις ανάγκες ασφάλειας, τις «ανάγκες σχέσης», που αφορούν τις κοινωνικές ανάγκες και τις «ανάγκες ανάπτυξης», που εμπερικλείουν τις ανάγκες της αυτοεκτίμησης και αυτοπραγμάτωσης (Νικολουτσοπούλου, 2017). Δεύτερον, θεωρεί ότι η ταξινόμηση των αναγκών εξαρτάται τόσο από την προσωπικότητα του ατόμου όσο κι από το περιβάλλον του (Alderfer, 1973) για αυτό και δεν υπάρχει καθορισμένη σειρά επίτευξης των αναγκών και μπορούμε να κινηθούμε από τις ανώτερες ανάγκες στις κατώτατες σε περίπτωση που τεθεί θέμα ματαίωσης αναγκών στα ανώτερα στάδια (Saif, Nawaz, Jan, & Imran, 2012). Τρίτον, τα επίπεδα των αναγκών δύνανται να εμπλέκονται μεταξύ τους, οι διαφορετικές ανάγκες να συμβαίνουν και να ικανοποιούνται ταυτόχρονα καθώς δε χρειάζεται μια ανάγκη που έχει ικανοποιηθεί συγχρόνως και να εγκαταλειφθεί (Βακόλα & Νικολάου, 2012). Κλείνοντας, καλό είναι να σημειωθεί ότι η θεωρία κινήτρων του Alderfer αφορά κυρίως τον εργασιακό χώρο

σε αντίθεση με τη θεωρία του Maslow, που είναι σε πολλαπλά πεδία και τομείς αποδεκτή (Αντωνόπουλος, 2017).

Τελευταία οντολογική θεωρία στην οποία θα αναφερθούμε και άσκησε μεγάλη επίδραση είναι η θεωρία των δυο παραγόντων του Herzberg, που αποτελεί τον συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και τα κίνητρα (Αντωνόπουλος, 2017). Συγκεκριμένα, διακρίνονται δύο ειδών παράγοντες που συνδέονται με την παρακίνηση και ασκούν επιρροή στην ανθρώπινη συμπεριφορά, η ικανοποίηση και η δυσαρέσκεια. Η ικανοποίηση συνδέεται με τα κίνητρα και τους ενδογενείς παράγοντες ενώ η δυσαρέσκεια με εξωγενείς παράγοντες. Η πρώτη ομάδα καλείται “παράγοντες υγιεινής ή συντήρησης, η οποία αφορά περιβαλλοντικούς παράγοντες, που συνδράμουν στην παρουσία ικανοποίησης και ευχαρίστησης, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, η στοχοθεσία, οι επιδιώξεις επαγγελματικής εξέλιξης, η αναγνώριση του επαγγελματικού έργου και η δεύτερη καλείται παράγοντες υποκίνησης ή παρακίνησης, η οποία αφορά παράγοντες που ανακόπτουν την παρουσίαση δυσμείνειας και δυσαρέσκειας, όπως ο μισθός, ο χώρος και οι συνθήκες εργασίας (Βέλιος, 2017). Η πρώτη κατηγορία παραγόντων εξαρτάται άμεσα από το ίδιο το άτομο ενώ η δεύτερη από την εργοδοσία (Νικολουτσοπούλου, 2017). Είναι ορατό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και το δημιουργικό του έργο ενισχύουν την ικανοποίηση ενώ ο μισθός και οι εργασιακές συνθήκες αποτρέπουν το άτομο να βιώσει δυσαρέσκεια (Βακόλα & Νικολάου, 2012). Η θεωρία αυτή δέχτηκε πλήθος επικρίσεων, όπως το ότι αφενός δεν λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε ατόμου, τις αξίες, τις στάσεις και αφετέρου να προστεθεί μια τρίτη κατηγορία μεταβλητών που αφορά το κοινωνικό σύνολο που σχετίζεται με το σχολείο, όπως η στάση των γονέων, του κράτους για να ερμηνευτεί επιτυχώς η επαγγελματική ικανοποίηση των ατόμων (Βέλιος, 2017).

Dissatisfies	Satisfiers
<p>Hygiene factors – context factors/ maintenance factors (extrinsic factors) Affect job dissatisfaction</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quality of supervision, 2. Pay/ salary 3. Company policy and administration 4. Physical working conditions 5. Job security 6. Relationship with others 7. Status 	<p>Motivation factors- content factors (intrinsic factors) Affect job satisfaction</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. promotional opportunities 2. opportunities for personal growth 3. Recognition 4. Responsibility 5. Achievement 6. Work itself 7. Advancement
High Job dissatisfaction	High Job satisfaction

Πίνακας 3.2.2 Θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg

Πηγή: Gerald Ntagahali Shonje, 2016

Αντίθετα ορισμένοι από τους εκφραστές των “θεωριών διαδικασιών” είναι οι Vroom, Locke και Porter/Lawler.

Ο Vroom με τη «θεωρία της προσδοκίας» προσπαθεί να εξηγήσει τη διαδικασία που ακολουθείται και βοηθάει το άτομο να δράσει με μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Εμπειρίες του παρελθόντος, τωρινές ανάγκες και κίνητρα ασκούν επίδραση σε κάθε εργαζόμενο και τον αναγκάζουν να συμπεριφερθεί αναλόγως (Ηλιοφώτου, Γεωργίου & Σωκράτους, 2014). Η εργασιακή ικανοποίηση στη θεωρία αυτή αποτελεί συνάρτηση της επίτευξης των στόχων του ατόμου (Παπάνης & Ρόντος, 2005). Συγκεκριμένα, η θεωρία της προσδοκίας στηρίζεται σε τρεις μεταβλητές, το σθένος, η προσδοκία και η συντελεστικότητα, που με την θετική εκπλήρωση των οποίων το κάθε άτομο περιμένει συγκεκριμένη ανταμοιβή ή διαφορετικό αποτέλεσμα και συνεπώς οδηγεί στην ικανοποίηση. Επεξηγηματικά, το σθένος αφορά την αξία που δίνει κάθε εργαζόμενος σε κάποια ανταμοιβή, η προσδοκία αφορά τις υποθέσεις για το αν συμπεριφορά του θα καταλήξει εκεί που αποζητά και η συντελεστικότητα αφορά την άποψή του για εν δυνάμει αναγνώριση των προσπαθειών του με την κατάλληλη ανταμοιβή (Ηλιοφώτου και συν., 2014). Όσο ψηλά βρίσκονται τα επίπεδα των τριών μεταβλητών τόσο περισσότερο κινητοποιείται το άτομο (Lunenburg, 2011). Όταν, όμως μια από τις τρεις μεταβλητές φτάσει στο ναδίρ την ίδια απόληξη θα έχει τόσο η συνολική παρακίνηση όσο και η επαγγελματική ικανοποίηση (Παπάνης & Ρόντος, 2005). Η θεωρία αυτή

εκτός του ότι είναι περίπλοκη δεν μπορεί να σταθεί καθώς παράγοντες που οδηγούν στην επαγγελματική ικανοποίηση δεν είναι μόνο οι αμοιβές αλλά και οι σχέσεις ατόμων, το περιβάλλον εργασίας η ίδια προσωπικότητα του ατόμου (Γραμματικού, 2010).

Ακολουθώς, η « θεωρία στοχοθέτησης ή απόκλισης» του Edwin Locke κάνει λόγο για τη συσχέτιση που δημιουργείται μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και τις προοπτικές του ατόμου από την εργασία του καθώς και τις εργασιακές παροχές. Επεξηγηματικά , όταν ένα άτομο αναγνωρίζει το πόσο σημαντικός ή απαιτητικός είναι ένας στόχος ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης ενισχύεται. Ακόμα, όταν δεν χαίρει των προσδοκώμενων αμοιβών δυσαρεστείται και συνεπώς οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι όσο πιο μεγάλη είναι η απόκλιση από τις προσδοκώμενες αμοιβές τόσο αποδυναμώνεται κι ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης Ωστόσο, η θεωρία αυτή δύσκολα μπορεί να εφαρμοστεί στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού γιατί οι στόχοι κατά τον Locke πρέπει να είναι σαφείς, ρεαλιστικοί και μετρήσιμοι για να επέλθει επαγγελματική ικανοποίηση, κάτι που δεν μπορεί να συμβεί σε μια τάξη με μοναδικές προσωπικότητες που δύνανται να έχουν διαφορετικές δυσκολίες να αντιμετωπίσουν και χρειάζονται εξατομικευμένα προγράμματα με διαφορετικούς τρόπους αντιμετώπισης (Σαλωνίτης, 2002).

Τέλος, στηριζόμενη στην παραπάνω θεωρία είναι και το θεωρητικό μοντέλο των Porter και Lawer, το οποίο αν και δε δοκιμάστηκε αναλύει επαρκώς τόσο τις διαδικασίες των εργασιακών κινήτρων όσο και τον βαθμό συσχέτισης της επίδοσης με την επαγγελματική ικανοποίηση (Παπάνης & Ρόντος, 2005). Πιο αναλυτικά, όταν οι ανταμοιβές ενός ατόμου είναι προσδοκώμενες και έχουν μεγάλη σημασία για αυτό, τότε το άτομο προσπαθεί περισσότερο, ενισχύεται η εργασιακή απόδοση με αποτέλεσμα να εντείνεται κι η ικανοποίηση. Όταν, όμως δεν επιδιώκει τη συγκεκριμένη ανταμοιβή, σταματά ταυτόχρονα και να προσπαθεί (Ηλιοφώτου και συν., 2014).

3.3 Παράγοντες Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι απόψεις δεν συγκλίνουν σε έναν ευρέως αποδεκτό ορισμό τόσο για την επαγγελματική ικανοποίηση όσο και για τον τρόπο μέτρησής της, γεγονός που κάνει πιο περίπλοκη τη διερεύνηση του παρόντος ζητήματος (Κάντας, 1998·

Μπρούζος, 2004). Μέσα από την ανασκόπηση των ερευνών που έχουν διεξαχθεί, βγαίνει το συμπέρασμα ότι οι Έλληνες και Ελληνίδες εκπαιδευτικοί είναι από μέτρια έως αρκετά ικανοποιημένοι επαγγελματικά (Αντωνόπουλος, 2017).

Σύμφωνα με τον Spector (2008) οι παράγοντες που καθορίζουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης μπορούν να ταξινομηθούν σε εσωγενείς, οι οποίοι διαπραγματεύονται την επίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και σε εξωγενείς, που διαπραγματεύονται την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος. Αναλυτικότερα, στους εσωγενείς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο η προσωπικότητα του κάθε ατόμου και πως διακείται απέναντι στη φύση του επαγγέλματός του. Γενικότερα, συμπεριλαμβάνονται οι μέχρι τώρα εμπειρίες του στην προσωπική και επαγγελματική ζωή, η ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, η θέση που κατέχει και η σημασία που έχει για το άτομο, η οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια υπηρεσίας και οι ώρες εργασίας (Spector, 2008). Από την άλλη πλευρά στους εξωγενείς παράγοντες διαδραματίζουν σημαντική επίδραση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του εκάστοτε σχολείου, όπως οι συνθήκες εργασίας, οι οικονομικές απολαβές, η αίσθηση αυτονομίας, η ηγεσία, το ωράριο, η ασφάλεια, οι επιμορφώσεις, τα πνευματικά ερεθίσματα, και το κοινωνικό περιβάλλον με τις ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις τόσο με τους συναδέλφους όσο και με τα παιδιά (Αντωνόπουλος, 2017· Βέλιος, 2017· Γραμματικού, 2010) .

Εύλογα καταλήγουμε στο ότι η ικανοποίηση μπορεί να λάβει και “αρνητικά πρόσημα” και να μετατραπεί σε δυσαρέσκεια, για αυτό καλό θα ήταν να αναφερθούν και κάποιοι παράγοντες επαγγελματικής δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών, όπως έχουν επισημανθεί από τη βιβλιογραφία μας. Κάποιοι παράγοντες, λοιπόν ,που δυσαρεστούν τους εκπαιδευτικούς αποτελούν: οι πολλαπλές απαιτήσεις του εκπαιδευτικού, η μειωμένη αυτονομία, η αποχή των εκπαιδευτικών από τη διαμόρφωση και τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου, η φτώχη υλικοτεχνική υποδομή (Δημητρόπουλος, 1998), οι επιδερμικές συνεργατικές σχέσεις του διδακτικού προσωπικού, οι χαμηλές αποδοχές το χαμηλό κύρος, οι διαρκείς και συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι εξωφρενικές απαιτήσεις των γονέων και οι ανεπαρκείς ευκαιρίες για επιμόρφωση (Πυργιωτάκης, 1992).

3.4 Έρευνες για την Επαγγελματική Ικανοποίηση σε Ελλάδα και εξωτερικό

Θα άξιζε να αναρωτηθεί κανείς για τη θεματική των ερευνών που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση μετά από όλα όσα είδαμε. Στην υποενότητα αυτή, θα ανατρέξουμε στη βιβλιογραφία για να δούμε διεθνείς και εγχώριες έρευνες, που από τη μια μελετούν την επαγγελματική ικανοποίηση αναπληρωτών και μη εκπαιδευτικών και από την άλλη άλλες που διερευνούν τη συσχέτιση επιμόρφωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης.

Πλήθος ερευνών που πραγματοποιήθηκαν επιβεβαιώνουν τη δυναμική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και των χαρακτηριστικών της ίδιας της σχολικής μονάδας. Αρχικά, σε δυο έρευνες από τον διεθνή χώρο, η μια των Basak & Ghosh (2011) με δείγμα 160 καθηγητών στην Ινδία και η δεύτερη των Skaalvik και Skaalvik (2011) στη Νορβηγία, διαπιστώθηκε ότι το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας, που τους ελέγχει και τους αξιολογεί με στόχο τη βελτίωσή τους, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, οι σχέσεις συνεργασίας με συναδέλφους, τοπική κοινωνία και γονείς και γενικότερα η «αίσθηση του ανήκειν» των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, αποτελούν παράγοντες με άμεσο αντίκτυπο στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Παρόμοια στον ελληνικό χώρο έρευνες τόσο των Σωτηρίου και Ιορδανίδη (2015) με δείγμα 209 δασκάλων των νομών Λάρισας και Τρικάλων όσο και της Βασιλάκη (2012) σε 103 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχολείων Αθήνας και Πειραιά αναδείχθηκε η συμβολή του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας που επικρατεί σε ένα σχολείο στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Άλλες μελέτες των Vassallo (2014) στη Μάλτα και των Anastasiou και Parakonstantinou (2014) στην Ήπειρο διερεύνησαν ότι παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στην επαγγελματική ικανοποίηση αποτελούν η φύση του επαγγέλματος και η επαφή με τα παιδιά.

Επιπροσθέτως, με παράγοντα τα έτη υπηρεσίας και την ηλικία σε μελέτες αφενός των Reilly, Dhingra & Boduszek (2014) σε δείγμα 121 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δουβλίνου στην Ιρλανδία και της Διακουμή (2016) σε δείγμα 83 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική και 78 αποσπασμένων εκπαιδευτικών στη Γενική Γραμματεία Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων παρατηρήθηκε ότι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης και ειδικότερα μεταξύ των ηλικιών 31 και 40 ετών.

Επιπλέον, αρκετές έρευνες μελέτησαν τους παράγοντες που οδηγούν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια. Μια από αυτές αποτελεί η έρευνα της Γραμματικού (2010), η οποία συσχέτισε την επαγγελματική ικανοποίηση και τις συνθήκες εργασίες σε δείγμα 208 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχολείων Αττικής. Ενδεικτικά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους αλλά επισημαίνουν και δυσάρεστους παράγοντες λόγου χάρη την επιμόρφωση, την αξιολόγηση, την έλλειψη συνεργασίας με την τοπική κοινωνία, την υλικότεχνική υποδομή και τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό.

Επιπροσθέτως, σημαντικές είναι οι τρεις ακόλουθες έρευνες που συσχετίζουν τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Πρώτον, στην έρευνα της Λουκουπούλου (2015) με τίτλο «Ευημερία μόνιμων και αναπληρωτών δασκάλων: σχέση με δημογραφικούς παράγοντες, την αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη και στρεσογόνα γεγονότα ζωής», διαπιστώθηκε ότι οι αναπληρωτές δάσκαλοι, που δεν εργάζονται στο νομό μόνιμης κατοικίας τους, παρουσιάζονται λιγότερο ικανοποιημένοι από τη ζωή τους, από την ικανότητά τους να χειρίζονται το περιβάλλον τους και από την ικανότητά τους να φροντίσουν την προσωπική τους ανάπτυξη σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που διδάσκουν στον ίδιο νομό από όπου και κατάγονται. Δεύτερον, στην έρευνα της Γιάννου (2016) με τίτλο «Η επαγγελματική εξουθένωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: μια ποιοτική προσέγγιση», παρατηρήθηκε ότι παρά τις δυσκολίες που απορρέουν από το καθεστώς αναπλήρωσης και εργασιακής ανασφάλειας οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι από το επάγγελμα που ασκούν, λόγω της φύσης του και της επαφής με τα παιδιά. Τρίτον, στην έρευνα της Τζούβα (2017) με τίτλο «Το επαγγελματικό άγχος των μόνιμων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι ενέργειες αντιμετώπισής του», διαπιστώθηκε ότι το επαγγελματικό άγχος των αναπληρωτών κινείται σε υψηλά ποσοστά, όπως και των μόνιμων. Πηγές άγχους αποτελούν οι αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής, η μη στήριξη από το κράτος και περισσότερο η μη έγκαιρη τοποθέτηση των αναπληρωτών. Οι στρατηγικές τώρα αντιμετώπισης, των προβλημάτων είναι η ηρεμία, ο διάλογος, η λογική και η υπομονή.

Κλείνοντας, εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι το ότι πράγματι έχει μελετηθεί η συμβολή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στην επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών. Έρευνες των Shonje (2016) και Msuya (2016), που πραγματοποιήθηκαν στην Τανζανία αλλά και του Obineli (2013), που διεξήχθη στη

Νιγηρία έδειξαν ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση όντως συνεισφέρει στην επαγγελματική ικανοποίηση και μειώνει τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών. Επίσης, έρευνες στον ελλαδικό χώρο των Τσίρα (2007), Γραμματικού (2010), Παπαθωμόπουλου (2013) και Αδάμ (2014), που μελετούν είτε τη σχέση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική ικανοποίηση είτε τους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μαρτυρούν ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Αποτελεί παράγοντα δυσαρέσκειας μόνο όταν δεν πραγματοποιείται σωστά ή ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

4. Ο θεσμός των Αναπληρωτών Δασκάλων

Είναι ευρύτατα διαδεδομένος ο όρος «αναπληρωτής δάσκαλος» στις μέρες μας. Το παράδοξο, όμως, είναι ότι απουσιάζουν έρευνες που να μας ενημερώνουν για την επαγγελματική του ταυτότητα και προφίλ (Λουκοπούλου, 2015). Αντ' αυτού, υπάρχουν πολλές έρευνες για τον «νέο» εκπαιδευτικό δίχως να αποσαφηνίζεται ο όρος «νέος», καθώς μπορεί να πρόκειται είτε για τον νεοδιόριστο είτε για το «νεοεισερχόμενο στην εκπαίδευση είτε για τον αποσπασμένο εντός και εκτός ΠΥΣΠΕ είτε τον εκπαιδευτικό που βρίσκεται σε «διάθεση» στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας του εκάστοτε νομού είτε για τον αναπληρωτή (Δεληγιάννης, 2011).

Στο κεφάλαιο αυτό, θα γίνει μια προσπάθεια να συλλέξουμε πληροφορίες από τη βιβλιογραφία που αφορούν τον θεσμό των αναπληρωτών, τις συνθήκες εργασίες τους, τον τρόπο πρόσληψής τους, τα δικαιώματά τους σε σχέση με τους μόνιμους και την επιμόρφωσή τους με σκοπό να κατανοήσουμε περισσότερο την ομάδα αυτή εκπαιδευτικών, που αποτελεί και το δείγμα αυτής της έρευνας.

Είναι περιττό να επεκταθούμε στο πολύκροτο θέμα του εκπαιδευτικού σκηνικού που έχει παγιωθεί στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια με τις ελάχιστες δαπάνες για την παιδεία (Ν. 4311/12-12-2014, άρθρο 2), τα άδεια κρατικά ταμεία και την πληρωμή μέσω προγραμμάτων ΕΣΠΑ, την αύξηση ορίων συνταξιοδότησης (Λουκοπούλου, 2015) τις απότομες μειώσεις μισθών (European Commission, 2014), τις ανελαστικές μορφές απασχόλησης, τις συμβάσεις και το σύστημα πρόσληψης αναπληρωτών, τις συγχωνεύσεις και την κατάργηση σχολείων και τον νέο ενιαίο τύπου ολοήμερου σχολείου με ή χωρίς υπεύθυνο ολοήμερου (ΦΕΚ 1324/2016). Σε όλες αυτές τις συχνές

και συνεχόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές και την ανασφάλεια που επιφέρουν, καλείται ο εκπαιδευτικός να προσαρμοστεί και να συμβιβαστεί (Κοϊνά, 2011).

Πριν προχωρήσουμε σε μια ανασκόπηση της τελευταίας δεκαπενταετίας σχετική με τις προσλήψεις των αναπληρωτών, χρήσιμο είναι να υπενθυμίσουμε ότι γενικότερα οι αναπληρωτές αναπληρώνουν έκτακτα κενά που εμφανίζονται στη διάρκεια του σχολικού έτους. Την πενταετία, λοιπόν, 2005-2010 προσλήφθηκαν 17.527 αναπληρωτές από τους οποίους διορίστηκαν 8.387 αριθμός σημαντικός σε σχέση με τη δραστική μείωση διορισμών που επακολούθησε (2011: 50 διορισμοί, 2012: 5 διορισμοί και 2013: 13 διορισμοί) (Αρακάς, 2017). Όπως αναφέρει η Διδασκαλική Ομοσπονδία Δασκάλων, την τετραετία 2010-2014, έχοντας 9.000 συνταξιοδοτήσεις οι διορισμοί ήταν 272, αναλογία δηλαδή 1:45 (Ρ, 2014). Από εκεί κι έπειτα οι διορισμοί σταμάτησαν και προσλαμβάνονταν αναπληρωτές να καλύψουν οργανικά και λειτουργικά κενά, με αποτέλεσμα την πενταετία 2011-2016 να έχουν προσληφθεί 29.570 αναπληρωτές) (Αρακάς, 2017). Άρα, συμπεραίνουμε ότι οι αναπληρωτές καλύπτουν πάγια οργανικά κενά και ότι χρειάζεται πλέον να τοποθετούνται πρώτα αναπληρωτές για να ανοίξουν οι σχολικές μονάδες (Ντούρου, 2014).

Πώς, όμως, φτάσαμε σε αυτό το σημείο; Από το 2004 η μονιμοποίηση των αναπληρωτών γίνεται με το σύστημα 60-40, δηλαδή το 60% αποτελούν οι επιτυχόντες του γραπτού διαγωνισμού Α.Σ.Ε.Π και το 40% από τους πίνακες των αναπληρωτών με βάση την προϋπηρεσία τους (άρθρο 6, παρ. 2, Ν. 3255/04). Το έτος, όμως, 2010 έχουμε τη μεγάλη ανατροπή. Ενώ ο Νόμος 3848/2010 δέχεται την κάλυψη εκπαιδευτικών θέσεων από επιτυχόντες του Α.Σ.Ε.Π, το Υπουργείο Παιδείας προχωρά τόσο στο «πάγωμα» της πραγματοποίησης του γραπτού διαγωνισμού όσο και στο «κλείδωμα» των πινάκων με προϋπηρεσία (Αρακάς, 2017). Έτσι σταματούν και οι διορισμοί με βάση τη σειρά των αναπληρωτών στον πίνακα. Αναφορικά με τη λέξη «κλείδωμα» του πίνακα, να σημειωθεί ότι για πολλά χρόνια οι αναπληρωτές ενώ εργάζονταν με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου η προϋπηρεσία άργησε να αναγνωριστεί και ανήκαν οι περισσότεροι στους πίνακες με μηδενική προϋπηρεσία. Από τότε μερίδιο ευθύνης της κατάστασης αυτής έχουν οι αλληπάλληλες διαδοχικές κυβερνήσεις που ακολούθησαν, που δεν οργάνωσαν κανένα διαγωνισμό Α.Σ.Ε.Π, με τελευταίο αυτόν του 2008 (Ντούρου, 2014). Συνεπώς, το παραπάνω γεγονός σε συνδυασμό με τις χιλιάδες συνταξιοδοτήσεις αναπόδραστα οδηγεί στην κάλυψη των κενών με μόνιμους αναπληρωτές (Παληγιάννης, 2015), οι οποίοι από το 2008 κι έπειτα συνεχίζουν να παραμένουν στην αναπλήρωση και ακόμα να μονιμοποιηθούν (ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, 2014).

Ακολούθως, μια προσεχτικότερη διείσδυση στον τρόπο και τη διαδικασία πρόσληψης των αναπληρωτών θα ρίξει περισσότερο φως στο φαινόμενο αυτό. Όπως έχουμε προαναφέρει, οι προσλήψεις των αναπληρωτών δασκάλων γίνονται μέσα από τους πίνακες κατάταξης², στους οποίους η σειρά των δασκάλων βασίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια, λόγω χάρη την ημερομηνία κτήσης πτυχίου, τον βαθμό πτυχίου, την προϋπηρεσία (Γιάννου, 2016). Είναι γνωστό ότι προσλαμβάνονται με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου με διάρκεια την ημέρα πρόσληψης μέχρι τη λήξη της σχολικής χρονιάς (21 Ιουνίου) (Γιάννου, 2016) και ύστερα απολύονται για ένα διάστημα μέχρι να ξαναπροσληφθούν (Λουκοπούλου, 2015). Οι αναπληρωτές δάσκαλοι πρώτα συμπληρώνουν ηλεκτρονικά την αίτηση ενδιαφέροντος κι ύστερα τις περιοχές προτίμησής τους, στηριζόμενες στις οποίες, γίνεται και η πρόσληψή τους. Με το που ανακοινώσει το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων την περιοχή πρόσληψης καλούνται να παρουσιαστούν μέσα σε 1-3 ημέρες στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας του νομού ανεξαρτήτως της απόστασης που έχουν να διανύσουν από τον μόνιμο τόπο κατοικίας τους (Γιάννου, 2016). Οι «νομάδες» της εκπαίδευσης, οι άνθρωποι με μια βαλίτσα στο χέρι (Μαυρογιώργος, 1999) κάθε εννέα μήνες ταξιδεύουν σε διαφορετικούς τόπους της Ελλάδας απομακρυσμένους και μη, δυσπρόσιτους, νησιωτικούς και ηπειρωτικούς για να λειτουργήσουν τα σχολεία διαμορφώνοντας και προσαρμόζοντας τη ζωή τους στον εκάστοτε τρόπο ζωής της περιοχής (Λουκοπούλου, 2015). Όταν φτάσουν στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας κάνουν ανάληψη υπηρεσίας και δηλώνουν τα σχολεία προτίμησής τους, όπου με απόφαση του ΠΥΣΠΕ και του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας τοποθετούνται σε αυτά. Για να βγει η παραπάνω απόφαση λαμβάνονται υπόψη κάποια κριτήρια σύμφωνα με τα οποία προηγούνται να επιλέξουν σχολεία τα άτομα που ανήκουν σε ειδική κατηγορία

² Οι πίνακες κατάταξης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι επισκέψιμοι στη σελίδα του Ολοκληρωμένου Πληροφοριακού Συστήματος Διαχείρισης Προσωπικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων <http://e-aitisi.sch.gr/>. Πλέον με τη δημοσίευση του ΦΕΚ Α 13 - 29.01.2019, ο νόμος 4589/2019 με το Σύστημα Μόνιμων Διορισμών, "Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις" παύουν να ισχύουν οι συγκεκριμένοι πίνακες κατάταξης με τα παρακάτω κριτήρια αλλά κατατάσσονται με προκαθορισμένα και αντικειμενικά κριτήρια, κατά φθίνουσα σειρά συνολικής βαθμολογίας, όπως αυτή προκύπτει από την αθροιστική βαθμολόγηση των κριτηρίων αυτών, ως εξής: α) Ακαδημαϊκά Προσόντα: εκατόν είκοσι (120) μονάδες κατ' ανώτατο όριο, β) Εκπαιδευτική προϋπηρεσία: εκατόν είκοσι (120) μονάδες κατ' ανώτατο όριο και γ) Κοινωνικά κριτήρια, όπως παρουσιάζονται στο Άρθρο 57: <https://www.alfavita.gr/sites/default/files/2019-01/sistema%20diorismwn.pdf>.

(πάσχουν από μεσογειακή αναιμία, σκλήρυνση κατά πλάκας), οι έγγαμοι με παιδιά (ανάλογα με τον αριθμό παιδιών διαμορφώνεται και η σειρά), οι έγγαμοι χωρίς παιδιά και οι άγαμοι με μεγαλύτερη προϋπηρεσία (Γιάννου, 2016).

Μολονότι οι αναπληρωτές δάσκαλοι έχουν τις ίδιες υποχρεώσεις και ασκούν το ίδιο διδακτικό και διοικητικό έργο με τους μόνιμους δασκάλους (Γιάννου, 2016), που σε πολλές περιπτώσεις ασκούν και τα καθήκοντα Προϊσταμένων σε ολιγοθέσια σχολεία (INE/ΓΣΕΕ, 2014), δεν χαίρουν των ίδιων δικαιωμάτων με αυτούς στον εργασιακό, μισθολογικό και ασφαλιστικό τομέα. Ειδικότερα οι διαφοροποιήσεις αυτές σχετίζονται με τα μισθολογικά κλιμάκια, τους βαθμούς, το ωράριο εργασίας, την αναγνώριση υπηρεσίας, τις επιμορφωτικές ευκαιρίες είτε σαν επιμορφούμενος είτε σαν επιμορφωτής (ΤΠΕ), τις άδειες (εκπαιδευτικές, μητρότητας, αναρρωτικές), τον φορέα ασφάλισης και το συνταξιοδοτικό (INE/ΓΣΕΕ, 2014). Η διάκριση αυτή του Υπουργείου, έχει ως αποτέλεσμα ο αναπληρωτής δάσκαλος να αντιμετωπίζεται ως «δεύτερης κατηγορίας δάσκαλος» ή ως «δόκιμος» από τους μόνιμους συναδέλφους του (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002), οδηγώντας πολλούς αρχαιότερους μόνιμους συναδέλφους τους να προσβάλλουν ή να συμπεριφέρονται με αγένεια και ασέβεια με μοναδικό σκοπό να εξაίρουν την επαγγελματική εμπειρία ως κριτήριο διάκρισης (Fontana, 1996).

Συγχρόνως, αξίζει να γίνει λόγος για την επιμόρφωση των αναπληρωτών δασκάλων. Η οικονομική δυσπραγία και τα συνεχόμενα μνημόνια περιόρισαν τις επίσημες θεσμοθετημένες εξωσχολικές επιμορφώσεις (ΟΕΠΕΚ) με άμεσο επακόλουθο την μετατόπιση της διεξαγωγής τους στην κρίση των σχολικών συμβούλων με τη μορφή ημερίδων (Μπουλογεώργος, 2016). Στο περιεχόμενο των συγκεκριμένων επιμορφώσεων συγκαταλέγονται θέματα αναφορικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, τις ψηφιακές τεχνολογίες, την νομοθεσία, τη γνώση και εμπάθυνση του αναλυτικού προγράμματος, τα σχολικά εγχειρίδια, τη διαχείριση της τάξης (Αρακάς, 2017). Μολαταύτα οι παραπάνω επιμορφώσεις δεν είναι τόσο επιτυχημένες καθώς δεν λαμβάνουν υπόψη τους τα ενδιαφέροντα και τα προβλήματα των αναπληρωτών στη θεματολογία τους και εκλείπει ένα συντονισμένο οργανωσιακό πλαίσιο διεξαγωγής τους (Μπουλογεώργος, 2016).

Αβίαστα, λοιπόν, συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι επαγγελματικές και εργασιακές δυσχέρειες των αναπληρωτών που διαιωνίζονται χρόνο με τον χρόνο σε συνδυασμό με την αβεβαιότητα του επαγγέλματος οδηγεί τους αναπληρωτές να βλέπουν το μέλλον τους δυσόιωνα. «Ομηροί» στη κατάσταση της αναπλήρωσης και άμεσα εξαρτημένοι

από τις «βουλές» του Υπουργείου εμφανίζονται αμέτοχοι τόσο στον μελλοντικό σχεδιασμό καθώς οι αλληπάλληλες μετακινήσεις ανά τακτά χρονικά διαστήματα και η αναγκαία προσαρμογή στις νέες κάθε φορά συνθήκες επιφέρουν απογοήτευση, ανασφάλεια και έλλειψη προοπτικών του επαγγέλματος (Γιάννου, 2016). Παρόλο που οι αναπληρωτές ουσιαστικά αναπληρώνουν τους εαυτούς τους με τα τεράστια εκπαιδευτικά κενά, το υπουργείο συνεχίζει να καταφεύγει σε αυτούς για να λειτουργήσει ομαλά η σχολική χρονιά (INE/ΓΣΕΕ, 2014).

Κλείνοντας την ενότητα αυτή, με βάση τις παραπάνω δύσκολες συνθήκες όσες έρευνες έχουν διεξαχθεί για τους αναπληρωτές συνδέονται με την επαγγελματική τους ταυτότητα, τις στρεσογόνες καταστάσεις του επαγγέλματος τους, την ευημερία τους, την εργασιακή τους ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια, το επαγγελματικό τους άγχος, την επαγγελματική τους εξουθένωση (Λουκοπούλου, 2015· Γιάννου, 2016· Τζούβα, 2017), τα αποτελέσματα κάποιων από αυτών θα τα δούμε στις έρευνες που αφορούν την επαγγελματική ικανοποίηση. Στην παρούσα ενότητα θα δούμε δυο έρευνες που σχετίζονται με την επαγγελματική ταυτότητα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και την υποδοχή και την ένταξή τους στη σχολική μονάδα. Πρώτον, στην έρευνα του Αρακά (2017) με τίτλο ο «Απόψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών για τις πρακτικές ένταξής τους στη σχολική μονάδα», που πραγματοποιήθηκε σε 24 αναπληρωτές εκπαιδευτικούς με εργαλείο συλλογής δεδομένων τη συνέντευξη, διαπιστώθηκε ότι πλειονότητα των αναπληρωτών εκπαιδευτικών θεωρεί θετική την υποδοχή και την αποδοχή του από τον σύλλογο διδασκόντων, χωρίς βέβαια να υπάρχει ακόμα μια πιο οργανωμένη και συντονισμένη στρατηγική υποδοχής και στήριξης του εκπαιδευτικού στο νέο εργασιακό του περιβάλλον. Σημαντικό εύρημα αποτελεί η αντίληψη ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και παλιοί στη σχολική μονάδα είναι πιο απόμακροι από τους νέους. Δεύτερον, στην έρευνα του Δεληγιάννη (2011) με τίτλο «Η υποδοχή και ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση του 12θέσιου δημοτικού σχολείου Παλαιόχωρας», διαπιστώθηκε πάλι η απουσία συντονισμένων στρατηγικών υποδοχής, ένταξης και υποστήριξης των νεοεισερχόμενων συναδέλφων. Στην εν λόγω έρευνα οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί δε βοηθήθηκαν καθόλου, με εντυπωσιακή αδιαφορία του συλλόγου διδασκόντων, ώστε να υποχρεωθούν να συμμορφωθούν για να κυλήσει η χρονιά, πάρα το γεγονός ότι οι περισσότεροι αναγνωρίζουν τον θεσμό του μέντορα άκρως απαραίτητο για την στήριξή τους.

B. ΕΜΠΕΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. Έρευνα

5.1 Σκοπός και σπουδαιότητα της έρευνας

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση και η καταγραφή των αντιλήψεων των αναπληρωτών δασκάλων για το μοντέλο ενδοσχολικής επιμόρφωσης «με επίκεντρο το σχολείο» και τη συνεισφορά του τόσο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι που καλείται η συγκεκριμένη μελέτη να εξετάσει είναι να καταγραφούν οι πεποιθήσεις τους για την ενδοσχολική επιμόρφωση και κυρίως για το μοντέλο της «με επίκεντρο το σχολείο», να διερευνηθεί ο βαθμός συμμετοχής και εφαρμογής τους σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης με βάση τις επιμορφωτικές ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας, να ανιχνευθούν τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης αυτής, που τη καθιστούν επιτυχημένη, όπως ποια πρόσωπα θεωρούν κατάλληλα για την υλοποίηση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Ακόμα, να εντοπιστεί εάν το συγκεκριμένο μοντέλο σχετίζεται και συμβάλλει τόσο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και στον βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησής τους, να διερευνηθεί εάν το καθεστώς πρόσληψης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών έχει αντίκτυπο στην ενδοσχολική επιμόρφωση και να γίνει προσπάθεια να διερευνηθεί εάν το προφίλ των εκπαιδευτικών, οι απόψεις και οι προηγούμενες εμπειρίες σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης επηρεάζουν την ανάληψη πρωτοβουλίας υλοποίησης προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Η σημασία της παρούσας μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι πρώτον παρουσιάζονται το προφίλ, οι αντιλήψεις και τα προβλήματα των αναπληρωτών δασκάλων, που είναι εγκλωβισμένοι εδώ και μια δεκαετία στον θεσμό της αναπλήρωσης. Σε πολλές μελέτες οι αναπληρωτές δάσκαλοι παρουσιάζονται είτε ως νεοδιόριστοι είτε ως νεοεισερχόμενοι, χαρακτηρισμοί που δεν ταιριάζουν με την ταυτότητα των εκπαιδευτικών που ανοίγουν τα σχολεία σε κάθε γωνιά της Ελλάδας. Δεύτερον, η

έρευνα αυτή θα εμπλουτίσει την επιστημονική βιβλιογραφία, καθώς δεν έχει μελετηθεί επαρκώς το μοντέλο με επίκεντρο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και η συσχέτισή του με την επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στην προσπάθεια του Υπουργείου να αξιοποιήσει ξανά την ενδοσχολική επιμόρφωση, η έρευνα αυτή δίνει την ευκαιρία σε κάθε συντονιστή εκπαιδευτικού έργου να λάβει υπόψη τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας και να διαμορφώσει πετυχημένα ενδοσχολικά προγράμματα με βάση τις αντιλήψεις των αναπληρωτών δασκάλων.

5.2 Ερευνητικά Ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό και τους στόχους άνωθεν τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- 1) Πώς νοηματοδοτούν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί τις έννοιες της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και του μοντέλου της « με επίκεντρο το σχολείο»;
- 2) Σε ποιο βαθμό οι συμμετέχοντες έχουν συμμετάσχει σε κάποιου είδους πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης;
- 3) Σε ποιο βαθμό οι συμμετέχοντες έχουν αναλάβει πρωτοβουλία συνδράμοντας στον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης;
- 4) Ποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα παίζουν ρόλο στην επιτυχημένη έκβαση ενός ενδοσχολικού προγράμματος;
- 5) Ποια πρόσωπα θεωρούν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί κατάλληλα να αναλάβουν την εφαρμογή υλοποίησης προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης;
- 6) Κατά τη γνώμη των συμμετεχόντων, σε ποιο βαθμό συντελεί η ενδοσχολική επιμόρφωση στην επαγγελματική ανάπτυξη των αναπληρωτών δασκάλων;
- 7) Σε ποιο βαθμό σύμφωνα με τους συμμετέχοντες, το καθεστώς εργασίας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών επηρεάζει την ενδοσχολική επιμόρφωση;
- 8) Κατά τη γνώμη των συμμετεχόντων σε ποιο βαθμό συμβάλλει η ενδοσχολική επιμόρφωση στην επαγγελματική ικανοποίηση των αναπληρωτών δασκάλων;
- 9) Σύμφωνα με την άποψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών, το προφίλ των εκπαιδευτικών, οι αντιλήψεις και οι προηγούμενες εμπειρίες σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης επηρεάζουν την ανάληψη πρωτοβουλίας υλοποίησης προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης;

5.3 Η Μέθοδος της έρευνας

Η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου εξαρτάται από τον σκοπό που διεξάγεται η έρευνα, τη φύση του ερευνητικού προβλήματος. Με γνώμονα τον βασικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους της παρούσας μελέτης προκύπτει πως πρόκειται για διερευνητικούς και συνεπώς η ποιοτική μεθοδολογία είναι η πλέον κατάλληλη, καθώς προωθεί την βαθύτερη κατανόηση των φαινομένων στον τομέα της εκπαίδευσης (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Συγκεκριμένα, όταν το ζήτημα που εστιάζει η έρευνα να μελετήσει δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς και το ενδιαφέρον μετατίθεται στις εμπειρίες των υποκειμένων, η ποιοτική έρευνα είναι η πιο διαδεδομένη (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η συγκεκριμένη μέθοδος επικεντρώνεται να ανιχνεύσει τον τρόπο σκέψης, τη διαμόρφωση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σε ένα εκπαιδευτικό φαινόμενο (Ιωσηφίδης, 2008), να καταγράψει τη «φωνή» τους, τα συναισθήματά τους, τις εκφράσεις τους (Eisner, 1991, όπως αναφέρουν οι Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2008) και γενικότερα να διεισδύσει στην προσωπικότητα των συμμετεχόντων (Παπαγεωργίου, 1999). Μέσα από τη εστίαση στην ιδιαιτερότητα και μοναδικότητα της ανθρώπινης ύπαρξης και εμπειρίας, δίνονται αυθεντικές πληροφορίες για τη νοητική αναπαράσταση της πραγματικότητας της που βιώνουν οι συμμετέχοντες της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Έτσι, ορισμένα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει η ποιοτική μέθοδος είναι η ανάδειξη νέων ιδεών, κινήτρων, συναισθημάτων (Bell, 1997) αλλά και θεμάτων που δεν έχουν προβλεφθεί (Καχριμάνης, Κόμης & Αβούρης, 2007), η σκιαγράφηση της προσωπικότητας των συμμετεχόντων (Παπαγεωργίου, 1998) και η ύπαρξη αμεσότητας, συνεργασίας, ειλικρίνειας ώστε να συλλεχθούν σαφείς και λεπτομερείς αντιλήψεις (Ιωσηφίδης, 2008). Επίσης, σπουδαίο ρόλο εκτυλίσσει ο ερευνητής, καθώς έχοντας καλλιεργήσει το κατάλληλο κλίμα εμπιστοσύνης αφήνει τον συνεντευξιζόμενο να εκφραστεί ελεύθερα για το εν λόγω ζήτημα δίχως να τον διακόπτει, να του υποδεικνύει τις επιθυμητές απαντήσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Για αυτό μέσα από τη δεξιοτεχνία αυτή, έχει τη δυνατότητα να είναι ευέλικτος, καθώς

αναδύονται νέα δεδομένα συνέχεια, να τροποποιεί τα ερευνητικά του ερωτήματα και να ερμηνεύει οτιδήποτε βλέπει και ακούει την ώρα και μετά το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Στο σημείο αυτό, καλό είναι να επισημανθεί ότι ο ερευνητής οφείλει να αναστοχάζεται και να έχει αυξημένες ικανότητες (Ιωσηφίδης, 2008), ώστε να μην εμπλέκει το υποκειμενικό στοιχείο στη διάρκεια αλλά κι έπειτα της ερευνητικής διαδικασίας (Καχριμάνης και συν., 2007), κάτι που μπορεί να αποτελέσει μειονέκτημα της ποιοτικής μεθόδου.

Είναι σημαντικό να θιγεί το ζήτημα του αριθμού του δείγματος, που στις περισσότερες περιπτώσεις είναι μικρό, καθώς σημασία έχει να προσεγγιστεί το φαινόμενο λεπτομερώς, να ανακαλύπτουν σε βάθος αιτίες, σχέσεις, παράγοντες, που το αφορούν και να ξετυλιχτεί μέσα από τα «μάτια» των συμμετεχόντων, δίνοντας βαρύτητα στην υποκειμενική τους προσέγγιση (Ιωσηφίδης, 2003).

Συνοπτικά, για όλους τους παραπάνω λόγους επιλέχθηκε και στην παρούσα έρευνα η ποιοτική μέθοδος, ώστε να εκφέρουν ελεύθερα και λεπτομερώς τις απόψεις τους οι αναπληρωτές δάσκαλοι, προκειμένου να ανακλύσουν νέα ερευνητικά πορίσματα για το μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

5.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Έχοντας κατά νου τις επιδιώξεις της παρούσας έρευνας, τη διερεύνηση των αντιλήψεων των αναπληρωτών δασκάλων και τη διαμόρφωση απόψεων για το μοντέλο με επίκεντρο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης κρίνεται καταλληλότερο εργαλείο συλλογής δεδομένων η συνέντευξη σε βάθος. Γενικά, η «ποιοτική συνέντευξη» είναι το πιο διαδεδομένο μέσο συλλογής δεδομένων στην εκπαιδευτική και κοινωνική έρευνα, εφόσον εστιάζει στη βαθύτερη κατανόηση των προσωπικών ιδεών και αναπαραστάσεων των συνεντευξιαζόμενων (Kvale, 1996).

Κατά τον Mishler (1996) οι συνεντεύξεις ορίζονται ως γλωσσικά συμβάντα ή γλωσσικές δραστηριότητες, που αφορούν τις γλωσσικές ανταλλαγές μεταξύ συνομιλητών και απομακρύνονται από το καθιερωμένο μοντέλο «ερέθισμα-αντίδραση». Η συνέντευξη οδηγεί στην από κοινού οικοδόμηση του νοήματος καθώς οι ερωτοαπαντήσεις διαμορφώνονται και διαπλάθονται μέσα από την αλληλεπίδραση και τον διάλογο του συνεντευκτή και του συνεντευξιαζόμενου (Mishler, 1996). Μέσα από τον διάλογο οι συνομιλητές επιχειρούν να «ταιριάξουν» μεταξύ τους τις

ερωτοαπαντήσεις, ώστε να λύνονται πιθανές ασάφειες που δημιουργούνται (Mishler, 1996). Όπως στην εξέλιξη του διαλόγου επιχειρείται καλύτερη κατανόηση του νοήματος μέσα από χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου και παραγλωσσικά στοιχεία, έτσι και στη συνέντευξη προσφέρονται απλόχερα στη δικαιοδοσία του ερευνητή. Συγκεκριμένα, μερικά χαρακτηριστικά του λόγου αποτελούν οι απότομες αλλαγές στο ύψος της φωνής, στην ένταση, στον τονισμό και στον ρυθμό και μερικά μη γλωσσικά στοιχεία αποτελούν οι χειρονομίες, οι σωματικές κινήσεις, οι εκφράσεις του προσώπου, που όλα αυτά εμφανίζονται αυθόρμητα στις διεξαγόμενες συζητήσεις και βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του νοήματος (Mishler, 1996).

Υπάρχουν διάφοροι τύποι συνέντευξης ανάλογα με τον βαθμό δόμησης μα στην παρούσα μελέτη προτιμήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη σε βάθος. Η ημιδομημένη συνέντευξη παρέχει στον ερευνητή ευελιξία, καθώς, ενώ υπάρχει ένας κατάλογος προκαθορισμένων ερωτήσεων, του δίνεται η δυνατότητα ανάλογα με τον συνεντευξιαζόμενο να εμβαθύνει σε κάποια θέματα για την καλύτερη ανάδειξη ιδεών που δεν είχε σκεφτεί ή για τα κατανοήσει επαρκώς, να αλλάζει τη σειρά των ερωτήσεων, να προσθέτει ή και να αφαιρεί ερωτήσεις και να τροποποιεί το περιεχόμενό τους (Ισαρη& Πουρκός, 2015).

Για την καλύτερη οργάνωση και σχεδιασμό της συνέντευξης σπουδαίο ρόλο παίζει η διατύπωση και η σειρά των ερωτήσεων. Συγκεκριμένα, ωφέλιμο είναι πρώτον οι ερωτήσεις να επικεντρώνονται και να απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα, δεύτερον να είναι σύμφωνες τόσο με τις αρχές δεοντολογίας όσο και με τα βιώματα των συμμετεχόντων, τρίτον να καλλιεργούν τη επικοινωνία, ούσες ανοιχτές για να ξετυλιχτούν ακριβέστερα οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων και τέλος να μην είναι κατευθυντικές και να οδηγούν τον συνεντευξιαζόμενο στο επιθυμητό αποτέλεσμα του ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2008). Αναφορικά με τη σειρά των ερωτήσεων, καλό είναι στην αρχή οι ερωτήσεις να είναι εύκολες ώστε να καλλιεργηθεί ένα κλίμα επικοινωνίας και εμπιστοσύνης προκειμένου να υφίσταται εξοικείωση με τη διαδικασία της συνέντευξης. Οι πιο δύσκολες ερωτήσεις καλό είναι να εμφανίζονται αργότερα κι όχι στο τέλος αλλά να υπάρχουν και πάλι απλές ερωτήσεις στο τελείωμα για να αποφορτίσουν συναισθηματικά τους συνεντευξιαζόμενους (Robson, 2007).

Οι παραπάνω οδηγίες και συμβουλές λήφθηκαν υπόψη για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης. Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν δυο πιλοτικές έρευνες για να αποφύγει το άγχος και να έχει την επιθυμητή άνεση, επικοινωνιακή δεξιοτεχνία η ερευνήτρια, που θα οδηγήσουν στη καλύτερη οργάνωση και επιτυχία της συνέντευξης.

Έπειτα, εστάλη στους εν δυνάμει συνεντευξιαζόμενους το πρωτόκολλο συνέντευξης, που ενημέρωνε πλήρως το θέμα της έρευνας, τη διάρκεια της συνέντευξης, διαβεβαίωνε τη διασφάλιση της ανωνυμίας και την ουδεμία συσχέτιση μεταξύ των ευρημάτων και της ταυτότητάς τους, ζητούσε την άδεια μαγνητοφώνησης και έδινε τη δυνατότητα να σταματήσουν την διαδικασία όποτε και για οποιοδήποτε λόγο επιθυμούσαν.

Ωστόσο, οι συνεντεύξεις ως μέσα συλλογής δεδομένων παρουσιάζουν και κάποια μειονεκτήματα. Τόσο ο σχεδιασμός των ερωτήσεων όσο και η απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης αποτελεί ένα χρονοβόρο, σύνθετο και επίπονο έργο τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επίσης, χρειάζεται από τη μεριά του ερευνητή κατάλληλη προετοιμασία, αυξημένες επικοινωνιακές ικανότητες, ευαισθησία σε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας, άνεση και εμπειρία κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Τέλος, υπάρχει η δυνατότητα να επηρεαστούν οι συνεντευξιαζόμενοι από την υποκειμενικότητα του ερευνητή, αποτελώντας πιθανές ενδείξεις μεροληψίας για παράδειγμα το περιεχόμενο των ερωτήσεων, η προσωπικότητα του ερευνητή (Cohen & Manion, 2000).

Για την πραγματοποίηση της συνέντευξης οι ερωτήσεις, που σχεδιάστηκαν, διαρθρώνονται σε επτά θεματικούς άξονες, που βρίσκονται σε απόλυτη αντιστοιχία με τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας:

- ❖ Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, του μοντέλου της «με επίκεντρο το σχολείο» και των πλεονεκτημάτων τους.
- ❖ Εμπειρία συμμετοχής και εφαρμογής σε προγράμματα επιμόρφωσης με μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο.
- ❖ Χαρακτηριστικά ενδοσχολικής επιμόρφωσης με το «μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο».
- ❖ Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη.
- ❖ Ενδοσχολική επιμόρφωση και καθεστώς αναπληρωτών.
- ❖ Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ικανοποίηση.
- ❖ Διερεύνηση προφίλ εκπαιδευτικών και συσχετισμός με την προώθηση και ανάληψη ενδοσχολικού προγράμματος.

Στο παράρτημα παρατίθενται οι ερωτήσεις της συνέντευξης σε συσχέτισή με τους θεματικούς άξονες.

5.5 Διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον μήνα Απρίλιο 2019. Πρώτα, όμως, διεξήχθησαν δυο πιλοτικές συνεντεύξεις σε πρόσωπα «που πληρούν τα κριτήρια περίληψης στην ομάδα συμμετεχόντων του δείγματος» (Ισαρη & Πουρκός, 2015) για να διαπιστωθεί η σαφήνεια και η διαύγεια του νοήματος ώστε να γίνει έλεγχος αν απαντώνται επαρκώς τα ερευνητικά ερωτήματα με τη συλλογή δεδομένων των συνεντευξιαζόμενων. Ακόμα, επιχειρήθηκε να υπολογιστεί σε γενικές γραμμές η χρονική διάρκεια, που θα κυμαινόταν η διεξαγωγή της συνέντευξης.

Η ώρα διεξαγωγής προτιμήθηκε να οριστεί από τους συνεντευξιαζόμενους, ώστε να έχουν την επιθυμητή διάθεση και άνεση για να κυλήσει ομαλά η συνέντευξη. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω διαδικτύου και συγκεκριμένα με τη βοήθεια της εφαρμογής «Messenger», καθώς οι περισσότεροι αναπληρωτές βρίσκονται σε διαφορετικούς νομούς. Μόνο μία συνέντευξη διεξήχθη δια ζώσης στην οικία της ερευνήτριας, μετά από απόφαση της συνεντευξιαζόμενης. Πριν ξεκινήσει η συνέντευξη, η ερευνήτρια φρόντισε να συζητήσει διάφορα θέματα με τους συμμετέχοντες ώστε να αποφορτιστούν από το πιθανόν άγχος της συνέντευξης (Robson, 2007). Η ερευνήτρια γνώριζε τους συνεντευξιαζόμενους από προηγούμενες χρονιές, καθώς συνεργάστηκαν στο ίδιο σχολείο ή βρίσκονταν στον ίδιο τόπο, οπότε η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης ήταν δεδομένη. Έγινε ξεκάθαρο από την ίδια, ότι πρόκειται για μια αλληλεπίδραση, συζήτηση, που θα ανταλλάξουν απόψεις και θα προβληματιστούν για την ενδοσχολική επιμόρφωση και τη συνεισφορά της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και ικανοποίηση, υπό το πρίσμα του θεσμού των αναπληρωτών. Ζητήθηκε η συνδρομή τους να φωτιστούν θέματα των αναπληρωτών και της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, προκειμένου να έρθουν στην επιφάνεια νέα ερευνητικά πορίσματα.

Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 21:08 λεπτά έως 56:21 λεπτά. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν στην εφαρμογή του κινητού τηλεφώνου «Ηχογράφηση» κι ύστερα απομαγνητοφωνήθηκαν με ακρίβεια οι πληροφορίες της κάθε συνέντευξης από την ερευνήτρια.

Στο παράρτημα της εργασίας παρατίθεται ενδεικτικά μια συνέντευξη.

5.6 Συμμετέχοντες

Αποτελεί κοινό τόπο ότι το δείγμα στην ποιοτική έρευνα εξυπηρετεί τον σκοπό της έρευνας, καθώς επιδιώκεται εκείνο που έχει διάθεση να συμμετέχει στην έρευνα και συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που επιθυμεί ο ερευνητής (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα είναι αναπληρωτές δάσκαλοι σε δημοτικά σχολεία σε διάφορους νομούς της Ελλάδας την τρέχουσα χρονική περίοδο και έχουν οι περισσότεροι γυρίσει την Ελλάδα αλλάζοντας σχολικές μονάδες. Η επιλογή με αυτό το κριτήριο είναι πολύ σημαντικό για την έρευνα και αποτελεί προϋπόθεση επιλογής από την ερευνήτρια, ώστε να σχηματιστεί μια πιο ολοκληρωμένη άποψη τόσο για την κατάσταση αξιοποίησης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης πανελλαδικώς όσο και να σκιαγραφηθεί το προφίλ των αναπληρωτών δασκάλων και των προβλημάτων, που τους ταλανίζουν.

Για να επιλεγεί το δείγμα της έρευνας, καλό είναι να δοθεί ο ορισμός του πληθυσμού, από τον οποίο και θα επιλεγεί το δείγμα αυτό, μέσα από τη διαδικασία της δειγματοληψίας. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Παρασκευόπουλο (1993) ο πληθυσμός αποτελεί *«το ευρύτερο σύνολο των ομοειδών περιπτώσεων, στο οποίο ενδιαφερόμαστε να γενικευθούν τα εμπειρικά μας ευρήματα»*. Λόγω του μεγάλου αριθμού του πληθυσμού επιλέγεται ένα μέρος του, ένα υποσύνολο του πληθυσμού, το δείγμα (Marshall, 1996). Στην παρούσα έρευνα η δειγματοληψία που χρησιμοποιήθηκε ήταν βολική, καθώς η ερευνήτρια είχε εύκολη και άμεση πρόσβαση με τα άτομα του δείγματος, καθώς αποτελούν συνάδελφοί της αυτής της χρονιάς και προηγούμενων. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2008) η βολική δειγματοληψία *«περιλαμβάνει την επιλογή των ατόμων που βρίσκονται κοντά στον ερευνητή και τη μετέπειτα λειτουργία τους ως υποκειμένων που συμμετέχουν και βοηθούν στη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας μέχρι να καταστεί δυνατό να αντληθεί το απαραίτητο μέγεθος του δείγματος»*. Ειδικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν 15 αναπληρωτές δάσκαλοι, από τους οποίους οι 9 ήταν γυναίκες και οι 6 άντρες, που δεν είναι καθόλου τυχαία επιλογή καθώς στην Ελλάδα το επάγγελμα του δασκαλού είναι

«γυναικοκρατούμενο», απαρτίζεται περισσότερο από γυναίκες εκπαιδευτικούς (Μλεκάνης, 2005). Όλοι ανήκουν στην ηλικία των 30-32 ετών και εργάζονται στην εκπαίδευση από 6 έως 9 χρόνια. Όλοι έχουν γνώση υπολογιστών, γνωρίζουν πάνω από μια γλώσσα εκτός από έναν και είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου εκτός από δύο εκπαιδευτικούς. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι άγαμοι.

Το μέγεθος του δείγματος συνήθως είναι αριθμός διψήφιος και σε ορισμένες περιπτώσεις μονοψήφιος, προκειμένου να διατηρηθεί η μοναδικότητα του κάθε συμμετέχοντα και να μην χαθούν τα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά του αλλοιώνοντας την υποκειμενική διάστασή του έρευνα (Κυριαζή, 2001). Στόχος στην ποιοτική έρευνα είναι να φωτιστούν σε βάθος και να έρθουν στο φως αντιλήψεις της συγκεκριμένης ομάδας κι όχι η γενίκευση των αποτελεσμάτων (Ιωσηφίδης, 2003). Να μην παραλειφθεί να αναφερθεί ότι το μέγεθος του δείγματος «κλειδώνει», όταν η ερευνητική διαδικασία φτάνει σε σημείο κορεσμού, δηλαδή δεν ανιχνεύεται η πρόσκτηση νέων πληροφοριών για να παραχθούν ωφέλιμα συμπεράσματα (Ισαρη & Πουρκός, 2015) ή εμφανίζονται επαναλήψεις (Καλλινικάκη, 2010).

Στο παράρτημα υπάρχουν πίνακες με τα δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία όλων των συμμετεχόντων.

5.7 Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, που χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος «εντοπισμού» και ανάλυσης του περιεχομένου των ερευνητικών δεδομένων, που συστηματοποιεί σε κατηγορίες και θέματα τις επαναλαμβανόμενες νοηματικά αναπαραστάσεις (Ισαρης & Πουρκός, 2015). Η θεματική ποιοτική ανάλυση αξιοποιεί την επαγωγική προσέγγιση και βασίζεται σε τρία επίπεδα: στην αναγωγή των δεδομένων, στην έκθεση των δεδομένων και στην παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Καταρχάς, η διαδικασία αρχίζει με την προσεχτική απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και ακολουθούν πολλές αναγνώσεις του περιεχομένου της κάθε συνέντευξης, ώστε να πάρει ο ερευνητής μια πρώτη εικόνα για τη διαμόρφωση των κατηγοριών και των θεμάτων. Σημαντικό βήμα είναι να δοθεί σε κάθε συνέντευξη ένας αριθμός-κωδικός, λόγω χάρη με βάση τη σειρά που διενεργήθηκαν οι συνεντεύξεις,

ώστε να αποφευχθούν τα ονόματα από την έρευνα. Έπειτα, με μια πιο προσεχτική ανάγνωση, το κείμενο χωρίζεται σε ενότητες, που παρουσιάζουν νοηματική ομοιογένεια και αρχίζει η δημιουργία των αρχικών κωδικών (Παπαδοπούλου, 2000 όπως αναφέρουν οι Γρίβα & Στάμου, 2014). Ύστερα, γίνεται προσπάθεια ανεύρεσης των κοινών κωδικών, που παρουσιάζουν δηλαδή ομοιότητα, και η ομαδοποίησή τους σε κατηγορίες. Αμέσως μετά, ταξινομούνται οι κατηγορίες με τη ίδια θεματική για να ενωθούν και να σχηματίσουν τον θεματικό τους άξονα. Να μην παραλειφθεί, εδώ, το γεγονός ότι η παραπάνω διαδικασία επαναλαμβάνεται κάμποσες φορές για να είναι η ερευνητρια σίγουρη ότι πρώτον, ήρθαν στη επιφάνεια όλοι οι κωδικοί, δεύτερον δεν υφίστανται επικαλύψεις και τρίτον υπάρχει πραγματική σύζευξη και σύνδεση τόσο των κωδικών στις κατηγορίες όσο και των κατηγοριών στους θεματικούς άξονες (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στο δεύτερο επίπεδο, που αφορά την έκθεση και την ανάλυση των δεδομένων περιλαμβάνονται οι πίνακες για κάθε θεματικό άξονα με βάση την κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων. Κατά τους Miles και Huberman πρόκειται για μια «συστηματική και συνοπτική συλλογή και ταξινόμηση των δεδομένων», που βοηθάει τόσο στην βαθύτερη κατανόηση των δεδομένων όσο και στην εξαγωγή συμπερασμάτων (Miles, Huberman, Huberman & Huberman, 1994).

Το τρίτο επίπεδο ανάλυσης περιλαμβάνει την παρουσίαση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων για να απαντηθούν τόσο τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας όσο και να υπάρξει επιβεβαίωση των πορισμάτων και συσχετίσή τους με την επιστημονική βιβλιογραφία (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στο παράρτημα υπάρχει παράδειγμα της θεματικής ποιοτικής ανάλυσης, που βασίζεται στην ενδεικτική συνέντευξη, που δίνεται και πάλι στο παράρτημα για καλύτερη κατανόηση.

6. Αποτελέσματα

Από την ποιοτική θεματική ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, εξήχθησαν 178 κωδικοί, που εντάχθηκαν σε 37 κατηγορίες και ομαδοποιήθηκαν στους παρακάτω 7 θεματικούς άξονες:

- ❖ Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, του μοντέλου της «με επίκεντρο το σχολείο» και των πλεονεκτημάτων τους.
- ❖ Εμπειρία συμμετοχής και εφαρμογής σε προγράμματα επιμόρφωσης με μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο.
- ❖ Χαρακτηριστικά ενδοσχολικής επιμόρφωσης με το «μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο».
- ❖ Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη.
- ❖ Ενδοσχολική επιμόρφωση και καθεστώς αναπληρωτών.
- ❖ Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ικανοποίηση.
- ❖ Διερεύνηση προφίλ εκπαιδευτικών και συσχετισμός με την προώθηση και ανάληψη ενδοσχολικού προγράμματος.

1.Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, του μοντέλου της «με επίκεντρο το σχολείο» και των πλεονεκτημάτων τους.

Στον πρώτο θεματικό άξονα «Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, του μοντέλου της «με επίκεντρο το σχολείο και των πλεονεκτημάτων τους» φανερώνεται ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικού τους παραπάνω όρους και υπογραμμίζεται η σημασία του εν λόγω μοντέλου τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για την ίδια τη σχολική μονάδα. Σε αυτόν τον θεματικό άξονα, προέκυψαν πέντε κατηγορίες: προσδιορισμός της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, προσδιορισμός του μοντέλου «με επίκεντρο το σχολείο», σημασία του μοντέλου «με επίκεντρο το σχολείο», πλεονεκτήματα του μοντέλου «με επίκεντρο το σχολείο» για τον εκπαιδευτικό και πλεονεκτήματα του μοντέλου «με επίκεντρο το σχολείο» για τη σχολική μονάδα (βλ. Πίνακα).

Οι αναπληρωτές δάσκαλοι προσδιορίζουν την ενδοσχολική επιμόρφωση ως μια επιμόρφωση, που λαμβάνει χώρα μέσα στη σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα, ο ΑΔ14

αναφέρει: «Το όλο πλαίσιο της επιμόρφωσης λαμβάνει χώρο μέσα στα πλαίσια της σχολικής μονάδας..». Η ΑΔ2 σχολιάζει : «...όπως το καταλαβαίνω ενδοσχολική επιμόρφωση είναι η επιμόρφωση η οποία γίνεται εντός του σχολικού χώρου».

Στο «ίδιο μήκος κύματος» κινούνται και οι ακόλουθες απαντήσεις με τη διαφορά ότι αντιλαμβάνονται την ενδοσχολική επιμόρφωση ως επιμόρφωση εντός σχολικού ωραρίου. Χαρακτηριστικά, η ΑΔ5 αναφέρει «Μια επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ,αν είναι δυνατόν ,και στις ώρες του σχολείου..».

Απεναντίας, υπάρχει και η εκδοχή της ταύτισης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με το μοντέλο «με επίκεντρο το σχολείο». Η ΑΔ1 σχολιάζει: «Ένας τύπος επιμόρφωσης που λαμβάνει χώρα μέσα στη σχολική μονάδα και με συντελεστές την ίδια τη σχολική μονάδα. Με συγκεκριμένη θεματική κι όχι ευρύτερη, με ανάγκες που έχουν να κάνουν τοπικά με το σχολείο». Το ίδιο και η ΑΔ10, « Ενδοσχολική επιμόρφωση φαντάζομαι ,ότι όποιος εκπαιδευτικός που ανήκει στο σχολείο που εργάζεται, έχει κάποια εξειδικευμένη γνώση πάνω στο αντικείμενο της εκπαίδευσης και προσφέρει επιμόρφωση μέσα στο πλαίσιο του σχολείου στους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάζεται».

Συγχρόνως, δόθηκαν ορισμοί σχετικοί με το αντικείμενο που αφορά η εκάστοτε επιμόρφωση, όπως συγκεκριμένες θεματικές και ανάγκες του σχολείου ή διάφορα γνωστικά αντικείμενα ή πρακτικά ζητήματα ή διαπροσωπικές σχέσεις. Βασιζόμενοι, λοιπόν, στα παραπάνω ο ΑΔ12 τονίζει : «Σαν μία επιμόρφωση που αφορά τις σχέσεις των ατόμων μέσα στο σχολείο, που αφορά τα πράγματα που γίνονται μέσα στο σχολείο. Την διδακτική πράξη, τις σχέσεις των συναδέλφων, αυτά». Παράλληλα, η ΑΔ8 επισημαίνει « Την αντιλαμβάνομαι όσον αφορά τον εκπαιδευτικό ότι πρέπει να υπάρχει μία επιμόρφωση, ανά τακτά χρονικά διαστήματα, διάφορα τύπου σεμινάρια, ανάλογα με τις καινούριες ανάγκες είτε στην ύλη των μαθημάτων είτε σε καινούριες μεθόδους ,τέλος πάντων, και τακτικές ούτως ώστε να γίνεται μια ανατροφοδότηση ,να το πω».

Εντούτοις, ο ΑΔ3 αντιλαμβάνεται την ενδοσχολική επιμόρφωση ως μάθηση μέσα από την εμπειρία και την συγγέει με τη μορφή της αλληλοπαρατήρησης λέγοντας «Να μαθαίνουμε κατά τη διάρκεια που διδάσκουμε, σαν βιωματικό. Την ώρα που διδάσκουμε να υπάρχει κάποιος άλλος από πίσω, που να μας βλέπει, τέλος πάντων και να μας δίνει συμβουλές και μας διορθώνει κ.τ.λ.».

Κλείνοντας αυτή την κατηγορία, κάποιοι αναπληρωτές σχολιάζουν για την εφαρμογή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είτε από τον διευθυντή είτε από τον σύμβουλο. Ο ΑΔ15 αναφέρει: «Για κάποια ημερίδα από κάποιον ίσως σύμβουλο, ίσως διευθυντή» .

Προχωρώντας στη δεύτερη κατηγορία σχετικά με τον ορισμό του μοντέλου «με επίκεντρο το σχολείο», οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί το αντιλαμβάνονται ως την επιμόρφωση για ανάγκες, θέματα και προβλήματα μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Η ΑΔ9 τονίζει: « η επιμόρφωση αυτή για να διαμορφωθεί, θα πρέπει να διερευνήσει κανείς πρώτα για το τι προβλήματα υπάρχουν στο εκάστοτε σχολείο και να θέσει τους στόχους της με βάση τα συγκεκριμένα προβλήματα, ώστε να είναι ουσιαστική». Επίσης, η ΑΔ10 υποθέτει: « Φαντάζομαι ότι έχει να κάνει με την επιμόρφωση πάνω στις διαδικασίες της διδασκαλίας και ανάλογα με τις ανάγκες που έχει το κάθε σχολείο».

Μια άλλη άποψη που διατυπώθηκε έχει να κάνει με την εφαρμογή της επιμόρφωσης από συναδέλφους του σχολείου είτε έμπειρους είτε με εξειδίκευση αλλά και από εξωτερικό συνεργάτη. Οι ΑΔ7 και ΑΔ1 επισημαίνουν αντίστοιχα, «Ίσως να γίνεται από εμάς, να ασχολούνται κάποιοι με κάποια θέματα που απασχολούν το δικό μας σχολείο συγκεκριμένα και να έχουμε ζητήσει κάποιο προσωπικό εκτός ή και κάποιον που έχει παραπάνω γνώσεις μέσα στο προσωπικό και να μας επιμορφώσει» και «Έχει να κάνει με τις ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας και ανάλογα ενδεχομένως με το τι θα μπορούσε να προσφέρει κάποιος συνάδελφος με την προσωπική του εμπειρία ή με κάποια ειδίκευση που έχει με τις σπουδές του στον σύλλογο για να τον μεταλαμπαδεύσει».

Επιπλέον, ειπώθηκε ότι το μοντέλο αυτό αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις της σχολικής μονάδας. Η ΑΔ5 δηλώνει: «Δηλαδή που θα βασίζεται, εφόσον θα γίνεται και μέσα στο σχολείο, θα έχει να κάνει με το σχολείο, θα παίρνει το σχολείο σαν μια κοινωνία με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, των παιδιών μεταξύ τους κι όλο αυτό σαν μια αλυσίδα. Και για τη λειτουργία του σχολείου σε γενικότερο πλαίσιο. Σαν μια κοινωνία, θα αντιλαμβάνεται το σχολείο σαν μια κοινωνία και πως πρέπει να λειτουργεί σωστά». Ο ΑΔ15 εξίσου δηλώνει: «Μου έρχονται στο μυαλό προφανώς για τυχόν προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ή και οι γονείς ή και οι μαθητές στο πλαίσιο του σχολείου».

Ακούστηκαν, ακόμα, μεμονωμένα οι απόψεις ότι πρώτον, το μοντέλο αυτό αφορά κάποια έρευνα στο σχολείο, όπου χαρακτηριστικά ο ΑΔ11 αναφέρει: «Αρχικά το αντιλαμβάνομαι σαν κάτι που θα αφορά μία έρευνα που θα γίνει μέσα στο σχολείο. Τώρα κάτι συγκεκριμένο δεν μπορώ να καταλάβω από αυτό που μου ρώτησες. Κάτι που θα γίνει μόνο μέσα στα πλαίσια ενός σχολείου ενός σχολικού περιβάλλοντος», δεύτερον ότι αυτό λειτουργεί σαν μονάδα στοχεύοντας το καλύτερο για τα παιδιά, όπου η ΑΔ13 αναφέρει: «Το σχολείο ας πούμε να λειτουργεί ως μία μονάδα που στοχεύει στο καλό των παιδιών αλλά κυρίως ότι οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και

μπορούν να προσφέρουν το καλύτερο στα παιδιά τους, τους μαθητές του σχολείου» και τρίτον ότι εφαρμόζεται είτε από τον κάποιον προϊστάμενο είτε διευθυντή, όπου ο ΑΔ12 αναφέρει: «Το αντιλαμβάνομαι ότι έρχεται ο διευθυντής και μας ενημερώνει για κάποια θέματα ή και κάποιος προϊστάμενος, που μας ενημερώνει για θέματα. Έτσι το αντιλαμβάνομαι».

Τέλος, για την ΑΔ1 το μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο αποτελεί μια άτυπη μορφή επιμόρφωσης δηλώνοντας «Έχουμε κάνει κάποια πράγματα, που γίνονται συνήθως πιο άτυπα μέσα στη σχολική μονάδα, ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν.... εγώ τα θεωρούσα τα προγράμματα σε αυτή τη μορφή άτυπα!....».

Ακολούθως, η τρίτη κατηγορία πραγματεύεται τη σημασία του συγκεκριμένου μοντέλου ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Οι αναπληρωτές δάσκαλοι θεωρούν πολύ σημαντικό το μοντέλο αυτό για κάθε εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, οι ΑΔ14, ΑΔ15 και ΑΔ13 αναφέρουν αντίστοιχα : «Σίγουρα έχει μεγάλο βαθμό ωφέλειας καθώς η επιμόρφωση γενικότερα στην Ελλάδα δεν είναι και στα καλύτερα επίπεδα, οπότε θα ήταν πάρα πολύ σημαντικό η επιμόρφωση να λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του σχολείου και ο κάθε εκπαιδευτικός με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχει να προσπαθεί να βοηθήσει τους συναδέλφους να αποκτήσουν κι άλλες κι αυτοί γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την οργάνωση και την πρακτική της διδασκαλίας στο σχολείο», «Σίγουρα είναι σημαντικό γιατί κάθε σχολείο έχει τα δικά του προβλήματα τα οποία εντοπίζονται σε διάφορους τομείς. Οπότε είναι πιο εξειδικευμένο. Και σίγουρα μπορούν να λυθούν πιο εύκολα και πιο άμεσα και πιο γρήγορα τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένα σχολείο, όταν είναι ενδοσχολικά, χωρίς τα προβλήματα άλλων εκπαιδευτικών και χωρίς τα προβλήματα άλλων σχολείων» και «Είναι πάρα πολύ σημαντική, γιατί κάθε σχολική μονάδα έχει διαφορετικές ανάγκες. Δηλαδή διαφορετικές ανάγκες έχει μία σχολική μονάδα σε ένα χωριό ,ας πούμε σε μία επαρχία, και διαφορετικές ανάγκες έχει μια μονάδα σε ένα χωριό στην πρωτεύουσα. Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ καλό γιατί το σχολείο γίνεται πολύ πιο πλούσιο, οι εκπαιδευτικοί δρουν συγκεκριμένα και με βάση έναν κοινό στόχο. Δεν λειτουργούν ας πούμε στα τυφλά και πραγματικά αν γινόταν αυτό το πράγμα, αν μας δινόταν αυτή η ευκαιρία θα ήταν ότι καλύτερο θα μπορούσε να γίνει.

Ιδιαίτερα σημαντικό για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς θεωρούν αυτό το μοντέλο οι ΑΔ1 και ΑΔ7 αιτιολογώντας την άποψή τους λέγοντας αντίστοιχα «Ωραία. Πιστεύω ότι είναι σημαντικό ειδικά για τους αναπληρωτές, που κάθε χρόνο είμαστε σε διαφορετική σχολική μονάδα και τόπο .Έτσι ,δράττουμε την ευκαιρία να καταφέρουμε να αρπάξουμε πράγματα και γνώσεις από άλλους συναδέλφους που μπορεί να έχουν

διαφορετικές γνώσεις από εμάς ή να υπάρχουν διαφορετικές ανάγκες ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου που είμαστε. Έτσι στη διάρκεια της επαγγελματικής μας πορείας να έχουμε συγκεντρώσει διαφορετικές γνώσεις και εμπειρίες ,που μπορούμε να τις χρησιμοποιήσουμε και μετέπειτα σε άλλες σχολικές μονάδες» και «Οποιαδήποτε επιμόρφωση έχει πλεονεκτήματα. Απλά, θα το βάλουμε στο πλαίσιο του αναπληρωτή γιατί τότε θα μπορούσε να μας βοηθήσει. Εμείς αλλάζουμε σχολείο κάθε χρόνο συνήθως, με νέες ανάγκες, με νέο περιεχόμενο, επομένως θα πρέπει να προσαρμόσουμε την ενδοσχολική επιμόρφωση, που λες».

Η προτελευταία κατηγορία του πρώτου θεματικού άξονα πραγματεύεται τα οφέλη που κερδίζει ο εκπαιδευτικός συμμετέχοντας σε μια ενδοσχολική επιμόρφωση με αυτό το μοντέλο. Ειδικότερα, οι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν ως οφέλη την απόκτηση εφοδίων γνώσης, διδασκαλίας και συμπεριφορών, τη μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, την καλύτερη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, την ευκολότερη κατανόηση των αναγκών των παιδιών, τις πνευματικές ανταλλαγές των εκπαιδευτικών και την επιλογή ενδιαφέροντος θέματος για τον εκπαιδευτικό. Να μην ξεχάσουμε να αναφερθεί ότι γίνονται και καλύτεροι επαγγελματίες.

Συγκεκριμένα οι ΑΔ2, ΑΔ7, ΑΔ9, ΑΔ8, ΑΔ4 δηλώνουν αντίστοιχα : «*Νομίζω ότι οι δάσκαλοι μέσα από τις επιμορφώσεις και μαθαίνουν καινούρια πράγματα και αποκτούν καινούρια εφόδια ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της δουλειάς, ερχόμενοι σε επαφή με άλλους συναδέλφους, συζητάνε, μοιράζονται πράγματα*», «*Πρώτα απ' όλα στον επαγγελματισμό μου, γίνομαι καλύτερος επαγγελματίας, καλύτερος μέσα στην τάξη, με βοηθάει δηλαδή να διδάξω πιο εύκολα, να κατανοήσω τις ανάγκες των παιδιών μου, ..ε.. να συνεργαστώ πιο εύκολα με τους εκπαιδευτικούς, άρα καταλαβαίνουμε ότι είναι και θέμα συνεργασίας των εκπαιδευτικών και θέμα εκπαιδευτικού -γονέα*», «*Πρώτα απ' όλα είναι ότι ουσιαστικά ο εκπαιδευτικός δεν θα νιώθει μόνος και αβοήθητος, ούτε θα νιώθει ότι χάνει ώρες ή χρόνο από την ζωή του για κάτι ανούσιο αλλά απ' την στιγμή που θα είναι στοχευμένη η επιμόρφωση πάνω σε θέματα που τον αφορούν και σε θέματα που έχει κενά σε θέματα δεξιοτήτων είτε εντάξει δεν είμαστε όλοι επιμορφωμένοι για όλα τα πράγματα. Και το τι προκύπτει σε κάθε σχολείο είναι μοναδικό, κι εμείς που είμαστε αναπληρωτές κάθε χρόνο αντιμετωπίζουμε διαφορετικά πράγματα. Οπότε σε επίπεδο εκπαιδευτικού κερδίζει καινούριες δεξιότητες, κερδίζει σιγουριά, μια παραπάνω ασφάλεια στο τι μπορεί να αντιμετωπίσει, το συγκεκριμένο θέμα που υπάρχει*», «*Τα οφέλη για τον εκπαιδευτικό είναι ότι αυτά θα μας βοηθήσουνε στο να έχουμε ένα ομαδικό πνεύμα κι έναν κοινό στόχο για το σχολείο μας*

και να μας βοηθήσουν ουσιαστικά να λειτουργήσει κι ο καθένας να έχουνε έτσι κάποιες «οδηγίες χρήσεις», κάποια εργαλεία κοινά τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να αντιμετωπίσουν προβλήματα στην σχολική τους μονάδα, οποιουδήποτε περιεχομένου ή για να ακολουθήσουν ένα κοινό πρόγραμμα εκπαίδευσης ένα διδακτικό πρόγραμμα στις τάξεις τους ίσως που θα τους διευκολύνει. Κοινές τεχνικές» και «Σίγουρα παίρνει ορισμένα εφόδια για την διδασκαλία του, κάνει καλύτερα το μάθημα».

Τέλος, στην έκτη και τελευταία κατηγορία αυτού του άξονα γίνεται λόγος για τα πλεονεκτήματα της σχολικής μονάδας από το εν λόγω μοντέλο. Ειδικότερα, βοηθά στην ανοιχτότητα του σχολείου, στην απόκτηση καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων, καλύτερης απόδοσης και λειτουργίας του σχολείου, ομαδικού πνεύματος μεταξύ εκπαιδευτικών, καλύτερης συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων. Είναι πολύ θετικό για τα ακριτικά σχολεία αλλά και για την ισότητα της εκπαίδευσης μέσω κοινών τεχνικών.

Χαρακτηριστικά, οι ΑΔ1, ΑΔ12, ΑΔ3, ΑΔ11 και ΑΔ10 σχολιάζουν αντίστοιχα : *«Και φυσικά για τις σχολικές μονάδες, καθώς υπάρχουν ακριτικές σχολικές μονάδες, που δεν υπάρχει η δυνατότητα να γίνει κάτι ευρύτερο, οπότε είναι θετικό στο σχολικό πλαίσιο μεταξύ μας να μπορούμε να δώσουμε ό ένας στον άλλο και να πάρουμε. Σίγουρα, ναι, κι επειδή υπάρχουν αρκετά σεμινάρια και ημερίδες που ενδεχομένως είναι μακριά από τον τόπο που είμαστε και να μην μπορούμε να τα παρακολουθήσουμε. Ενώ αν γίνεται μέσα στο σχολείο μας, ακόμα και στο πιο ορεινό σχολείο να είμαστε, μεταξύ μας να πάρουμε..», «Για τα οφέλη της σχολικής μονάδας, ίσως η προβολή της, ότι μπορεί να φαίνεται ότι κάνει δράσεις και μια πιο εύρυθμη λειτουργία. Κρατάς μια εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών και ότι το σχολείο κάνει πράγματα», «Σαν σχολείο, φυσικά, θα βοηθήσει πάρα πολύ τους μαθητές. Νομίζω ότι όλη η λειτουργία του σχολείου και της τάξης θα έχουν ένα μεγάλο όφελος αν λυθούν κάποια προβλήματα», «Για την σχολική μονάδα, ίσως αν οι εκπαιδευτικοί είχανε μάθει συγκεκριμένα πράγματα από τον συγκεκριμένο τρόπο αυτό επικοινωνίας, να βρουν καλύτερους τρόπους διδασκαλίας στο σχολείο. Καλύτερα αποτελέσματα για τα σχολεία» και « Η σχολική μονάδα θα έχει καλύτερα αποτελέσματα και μαθησιακά και πάνω στην συνεργασία των εκπαιδευτικών».*

Πίνακας 6.1 - Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, του μοντέλου της «με επίκεντρο το σχολείο» και των πλεονεκτημάτων τους.

Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί	Σύνολο Αναφορών
Α)ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ, ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΜΕ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΠΝΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥΣ		
1.Προσδιορισμός της ενδοσχολικής επιμόρφωσης	ΤΕΜΣΧΜ: τύπος επιμόρφωσης μέσα στη σχολική μονάδα	13
	ΤΕΣΥΣΧΜ: τύπος επιμόρφωσης για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα	2
	ΑΦΣΥΓΘΕΚΑΝΣΧ: αφορά συγκεκριμένες θεματικές και ανάγκες του σχολείου	2
	ΕΠΕΝΕΡΩΡ: επιμόρφωση εντός σχολικού ωραρίου	3
	ΑΦΔΓΝΑΝΤΠΡΖΔΣΧ: αφορά διάφορα γνωστικά αντικείμενα, πρακτικά ζητήματα και διαπροσωπικές σχέσεις	6
	ΕΦΕΠΠΡΔΙΕ: εφαρμογή επιμόρφωσης από σύμβουλο και διευθυντή	2
	ΜΜΕΚΑΛ: μάθηση μέσα από εμπειρία και αλληλοπαρατήρηση	1
2. Προσδιορισμός του μοντέλου « με επίκεντρο το σχολείο»	ΕΦΕΠΣΥΝΕΞΕΜΚΕΞ: εφαρμογή επιμόρφωσης από συναδέλφους είτε εξειδικευμένους είτε έμπειρους και εξωτερικό συνεργάτη	3
	ΕΑΝΘΠΡΠΣΥΓΣΜ: επιμόρφωση για ανάγκες, θέματα, προβλήματα συγκεκριμένης σχολικής μονάδας	9
	ΑΔΙΑΣΧΣΧΜ: αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις της σχολικής μονάδας	2
	ΑΤΜΕΠ: άτυπη μορφή επιμόρφωσης	1
	ΕΡΣΧ: έρευνα μέσα στο σχολείο	1
	ΛΣΜΣΚΠ: λειτουργεί το σχολείο σαν μονάδα στοχεύοντας το καλύτερο για τα παιδιά	1

	ΕΦΕΠΠΡΔΙΕ: εφαρμογή επιμόρφωσης από προϊστάμενο και διευθυντή	1
3.Σημασία του μοντέλου με επίκεντρο το σχολείο	ΜΜΕΠΣΣΗΜ: μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο σημαντικό	15
	ΣΗΜΕΙΔΑΝΠΛ: σημαντικό ειδικά για αναπληρωτές	2
4. Πλεονεκτήματα του μοντέλου «με επίκεντρο το σχολείο» για τον εκπαιδευτικό	ΑΝΑΠΓΝΚΕΜΠΔΣΧ: απόκτηση από τους αναπληρωτές γνώσεων και εμπειριών διάφορων σχολείων	2
	ΠΝΑΝΤΑΛΕΚΠ: πνευματικές ανταλλαγές εκπαιδευτικών	3
	ΚΑΛΕΠΓ: καλύτερος επαγγελματίας	5
	ΕΥΚΑΤΑΝΠΙΑΙ: ευκολότερη κατανόηση των αναγκών των παιδιών	2
	ΒΟΣΥΝΕΚΠΜΚΓ: βοηθά στη συνεργασία εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τους γονείς	6
	ΕΠΕΝΔΘΕΜΕΚΠ: επιλογή ενδιαφέροντος θέματος για τον εκπαιδευτικό	2
	ΑΠΕΦΓΝΔΙΣΥ: απόκτηση γνωστικών, διδακτικών εφοδίων και δεξιοτήτων	11
	ΜΕΓΑΥΤΣΙΓ: μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά	1
5.Πλεονεκτήματα του μοντέλου «με επίκεντρο το σχολείο» για τη σχολική μονάδα	ΚΑΛΑΠΛΕΙΤΣΧ: καλύτερη απόδοση και λειτουργία σχολείου	7
	ΒΟΑΝΟΙΣΧ: βοηθά στην ανοιχτότητα του σχολείου	2
	ΚΑΛΜΑΘΑΠ: καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα	8
	ΑΠΟΜΑΔΚΣΥΛ: απόκτηση ομαδικότητας και συλλογικότητας εκπαιδευτικών	5
	ΣΥΝΣΧΓ: συνεργασία σχολείου-γονέων	1

ΚΑΘΕΝΣΥΛΛΙΔ: καθολική ενημέρωση συλλόγου διδασκόντων	1
ΘΕΓΑΚΡΣΧ: θετικό για ακριτικά σχολεία	1
ΙΣΕΚΜΚΤ: ισότητα εκπαίδευσης μέσα από κοινές τεχνικές	1

2.Εμπειρία συμμετοχής και εφαρμογής σε προγράμματα επιμόρφωσης με μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο

Ο δεύτερος θεματικός άξονας τιτλοφορείται ως «Εμπειρία συμμετοχής και εφαρμογής σε προγράμματα επιμόρφωσης με μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο» και περιλαμβάνει έξι κατηγορίες : τη συμμετοχή σε πρόγραμμα, την περιγραφή των προγραμμάτων, την εφαρμογή προγράμματος, την περιγραφή εφαρμοσμένου προγράμματος, τους λόγους υλοποίησης προγράμματος και τους λόγους μη υλοποίησης προγράμματος. Ο άξονας αυτός, προξενεί μεγάλο ενδιαφέρον για τα προγράμματα που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Δίνονται αφενός πολύ ωραίες ιδέες και αφετέρου πολλές πληροφορίες για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων τους καιρούς αυτούς.

Ξεκινώντας με την πρώτη κατηγορία οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί μαρτυρούν ότι δεν έχουν συμμετάσχει σε ενδοσχολικό πρόγραμμα με το μοντέλο αυτό. Ακριβέστερα, η ΑΔ6 σχολιάζει: « Όχι, ποτέ. Έχω συμμετάσχει σε σεμινάρια και διοργανώσεις, που διοργανώνουν γενικά τα σχολεία της περιφέρειας. Κάτι που να έχει οργανώσει το ίδιο το σχολείο...ε... όχι .. ποτέ. Ήμουν και σε μικρά σχολεία τις τελευταίες χρονιές....δεν ξέρω τι γίνεται στα μεγάλα». Παρόμοια και η ΑΔ2 αναφέρει : «Με το συγκεκριμένο μοντέλο δεν έχω κάνει ποτέ τόσα χρόνια που δουλεύω. Γνωρίζω βέβαια ένα σχολείο που ήμουν πριν κάποια χρόνια που κάνει αυτή την στιγμή αλλά εγώ προσωπικά δεν έχω παρακολουθήσει».

Από την άλλη πλευρά, κάποιοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δηλώνουν τη συμμετοχή τους σε ενδοσχολικά προγράμματα με το εν λόγω μοντέλο. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση οργανώθηκε και εφαρμόστηκε από εξωτερικό συνεργάτη, όπως από ψυχολόγο, κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πυροσβεστική και σχολικό νοσηλεύτη. Τα θέματα που επεξεργάστηκαν αφορούσαν τη διατροφή, τη διαχείριση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, τις πρώτες βοήθειες, την πυρασφάλεια. Η διάρκεια των περισσότερων μιάμιση ωρών στη μέρα εκτός από μία που ήταν περισσότερες από μία στη διάρκεια τριών μηνών. Μία από

αυτές ήταν επί πληρωμή. Εντύπωση δημιουργεί το γεγονός, ότι δυο από τους τρεις εκπαιδευτικούς βρέθηκαν σε διαφορετικά σχολικά έτη στην ίδια σχολική μονάδα, που φανερώνεται ότι κατέχει την κουλτούρα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με το μοντέλο αυτό.

Για να καταστούν πιο σαφή τα παραπάνω ευρήματα, ας δούμε τι λένε οι εκπαιδευτικού, ξεκινώντας με την ΑΔ5: «*Θυμάμαι ότι είχαμε κάνει στα Ανώγεια. Είχαμε ένα εκπαιδευτικό ,γυμναστή που ασχολούταν με τα ΚΠΕ και ήξερε από πρώτες βοήθειες και ζητήσαμε να μάθουμε μία επιμόρφωση ήταν μικρής διάρκειας και μας έκανε τα πιο σημαντικά, από μικροατυχήματα μέχρι κάτι πιο σοβαρό που μπορεί να συμβεί. Ήταν και πρωτοβουλία όλων μας. Ήταν μια ώρα άντε δύο.. Πολύ καλό ,πολύ ουσιαστικές πληροφορίες μας έδειξε πώς να συμπεριφερθούμε, πολύ πρακτικό. Μας έδειχνε με κούκλα ακόμα και σε πνιγμό τι να κάνουμε .πολύ κατατοπιστικό. Εμείς παρατηρούσαμε μόνο ...επίσης, κάναμε μια επιμόρφωση φέτος με την πυροσβεστική και ζητήσαμε να μας ενημερώσουν και εμάς, παρόλο που ήρθαν για τα παιδιά....πως να χειριστούμε πυροσβεστήρες, τι να κάνουμε σε περίπτωση φωτιάς».* Ο ΑΔ7 παραθέτει κι αυτός την εμπειρία του : «*Ναι, λοιπόν, έχω κάνει πέρσι στην Κάρπαθο. Υπήρχαν κάποια θέματα με συμπεριφορές γονέων και σχέσεις εκπαιδευτικού με γονείς και για αυτό ζητήσαμε τη στήριξη. Τα βάλουμε έτσι κάτω σαν σύλλογος και είπαμε τι μας επηρεάζει τι μας ενοχλεί...,τι χρειαζόμαστε και.. βρήκαμε ότι χρειαζόμαστε καλύτερη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και των γονέων και ζητήσαμε... πληρώσαμε μέσω του συλλόγου μια ψυχολόγο και κάναμε κάποια ενδοσχολικά σεμινάρια μαζί.. με τη συνεργασία των γονέων....κάποιες κοινές δράσεις. Ήταν μικρής διάρκειας...βλέπεις ήταν και το χρηματικό το κάναμε σε διάστημα τριών μηνών, οι συναντήσεις μας ήταν πέντε-έξι, δηλαδή είχαμε μια-δυο συναντήσεις τον μήνα...».* Τελευταία η ΑΔ1 μοιράζεται την εμπειρία της : «*Κανένας από τους συναδέλφους δεν είχε ξανατύχει στο σχολείο την ύπαρξη του σχολικού νοσηλευτή οπότε.... αρπάξαμε την ευκαιρία να μάθουμε κάποια πράγματα από έναν ειδήμων. Ήταν διάρκεια μιας μέρας και δεν ξαναέγινε. Η πρόσληψη της κοπέλας ήταν πολύ πρόσφατη και δεν έχουμε προλάβει να ξανακάνουμε κάτι παρόμοιο. Έχουμε κάνει και με εξωτερικούς φορείς. Με τον δήμο και με τα κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με τα κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε σχέση με τη διατροφή και με τους πυροσβέστες για την ασφάλεια. Μιας μέρας. Ήταν σε συνεργασία με το σχολείο. Αρχικά ήταν μια επιμόρφωση για τους δασκάλους σχετικά με την ασφάλεια την πυρόσβεση και ύστερα έδειξαν πράγματα στα παιδιά».*

Πηγαίνοντας στην επόμενη κατηγορία και σε συνεργασία με την τελευταία κατηγορία αυτού του άξονα, παρατηρείται και πάλι ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δεν έχουν εφαρμόσει πρόγραμμα με το μοντέλο «με επίκεντρο το σχολείο». Η μη υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων οφείλεται σε διάφορες αιτίες, όπως στην έλλειψη προσόντων, στην έλλειψη αυτοπεποίθησης, στην απουσία ευκαιρίας, στην έλλειψη χρόνου, στο καθεστώς αναπλήρωσης αλλά και στην άγνοια του συγκεκριμένου μοντέλου. Χαρακτηριστικά η ΑΔ10 αναφέρει: *«Όχι. Δεν το έχει προτείνει κανείς σε κανένα σχολείο για να πραγματοποιηθεί αυτό δεν το ήξερε δηλαδή κιόλας, οπότε μάλλον χαμηλό ενδιαφέρον θα έλεγα»*. Η ΑΔ9 δηλώνει: *«Δεν υπήρχαν ίσως οι συνθήκες γιατί από την στιγμή που είμαστε την μία χρονιά εδώ και την άλλη αλλού, μέχρι να γνωρίσεις ένα σχολικό περιβάλλον και να δεις τι ζητήματα υπάρχουν και να αναπτύξεις σχέσεις εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους, νομίζω ότι περνάει η χρονιά και γενικά δηλαδή κάνω πράγματα σε επίπεδο τάξης, αλλά σε επίπεδο σχολείου, συλλογικά δεν έχει γίνει κάτι. Ίσως δεν έχω επιδιώξει να κάνω κάτι, δεν έχω προτείνει δηλαδή κάτι»*. Ταυτόχρονα η ΑΔ2 σχολιάζει: *«Σίγουρα δεν το κυνήγησα δεν ξέρω βέβαια ... αν αισθανόμουν ότι έχω τα απαραίτητα εφόδια και τις απαραίτητες γνώσεις, δηλαδή να μπορώ να μοιραστά κάποια πράγματα και να ωφεληθεί η ομάδα και το κατά πόσο θα ήταν εύκολο να το κάνω»*.

Εξαίρεση αποτελούν κάποιοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, που εφάρμοσαν ενδοσχολικό πρόγραμμα στη διάρκεια των τελευταίων ετών. Έτσι, προχωρώντας, και στις υπόλοιπες κατηγορίες σχετικές με την περιγραφή των προγραμμάτων αλλά και των αιτιών, που τους οδήγησε σε αυτό το βήμα, πληροφορούμαστε ότι η θεματική του ενός αφορά το μαύρο θέατρο και του άλλου τη διαθεματική διδασκαλία μαθήματος μέσα από έργα τέχνης. Το πρώτο πραγματοποιήθηκε και οργανώθηκε από τον εκπαιδευτικό και σε συνεργασία με ψυχολόγο και το δεύτερο μόνο από την εκπαιδευτικό. Το πρώτο βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη ενώ το δεύτερο είχε διάρκεια δύο ημερών. Συγκεκριμένα ο ΑΔ7 περιγράφει: *«Φέτος έχω πάρει ένα πρόγραμμα ...έχω καλή συνεργασία με τη διευθύντρια για το μαύρο θέατρο.. μια χρηματοδότηση από τον Λάτση και πήρα κάποια χρήματα και είπα ένα ποσό από αυτά τα 2.500 χιλιάρικά έκανα μια θεατρική σκηνή για το σχολείο και το υπόλοιπο ποσό κάπου 500 ευρώ είπαμε να καλέσουμε μια ψυχολόγο, μια εκπαιδευτικό να μας κάνει σεμινάρια μαύρου θεάτρου και στα παιδιά και σε εμάς. Κοίτα εδώ που δεν υπάρχουν συχνά επιμορφώσεις...να ασχοληθεί κάποιος με το θέατρο, γενικά το θέατρο είναι ένα θέμα που αρέσει και επειδή μπήκαν και στη σκέψη τους είχα βάλει εγώ να κάνουμε τη σκηνή, δηλαδή ζήτησα βοήθεια»*.

Ασχολήθηκα με όλους και τους συναδέλφους να το κάνουμε σαν κοινό, βγήκε μια ωραία δράση που σαν να βγήκε από όλους μας...επομένως μετά ενδιαφέρθηκαν να δούνε και τι είναι αυτό το μαύρο θέατρο και ασχολήθηκαν. Είδαν μια παράσταση που έκανα με την τάξη μου με μια αυτοσχέδια σκηνή και ενθουσιάστηκαν και θεώρησαν ότι θα τους βοηθήσει και στη δουλειά τους ...τραβάει εύκολα τα βλέμματα ας πούμε ..και θέλησαν να μάθουν και την τεχνική οι ίδιοι». Στη συνέχεια η ΑΔ1 περιγράφει: « Στην ουσία, ήταν να τους δείξω πως θα μπορούσαμε να διδάξουμε μια ενότητα μέσα από την τέχνη...μέσα από κάποια έργα τέχνης.. αυτό ,θυμάμαι, το είχαμε χωρίσει σε δυο ενότητες και το υλοποιήσαμε σε δυο μέρες. Στο συγκεκριμένο σχολείο κάναμε αρκετά πράγματα εκτός σχολικού ωραρίου, οπότε δεν υπήρξε κάποια αντίδραση αλλά ήταν μικρής διάρκειας. Ήταν σε δυο μέρη ,το πρώτο ήταν πιο θεωρητικό και το δεύτερο αφορούσε να παρακολουθήσουν μια ενδεικτική διδασκαλία μου στα παιδιά».

Κλείνοντας τον άξονα αυτό, παρατίθενται οι λόγοι υλοποίησης των παραπάνω προβλημάτων. Από τη μια πλευρά, ο πρώτος εκπαιδευτικός οδηγήθηκε σε αυτό το εγχείρημα για να μπορέσει να αντιμετωπίσει την στασιμότητα, για να ανανεώσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και για προσωπική εξέλιξη και από την άλλη η δεύτερη εκπαιδευτικός λόγω των πιο εξειδικευμένων γνώσεων που κατείχε και για να δείξει ενδιαφέρουσες τεχνικές πάνω στη διαθεματικότητα στους εκπαιδευτικούς και να ανανεώσει τη δημιουργικότητα των παιδιών. Συγκεκριμένα ο ΑΔ7 αναφέρει : « ..να ανανεώσω έτσι το ενδιαφέρον. Να μεγαλώσω το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και το δικό μου φυσικά γιατί όποτε αρχίζω και βλέπω ότι υπάρχει μια αδράνεια...ότι αρχίζω να βαριέμαι....να κουράζομαι...θεωρώ τέτοια σεμινάρια δίνουν μια ένεση ενέργειας και να νιώσεις ότι εξελίσσεσαι και σου αρέσει η δουλειά σου και θες να συνεχίσεις». Τελευταία η ΑΔ1 παραθέτει: «Στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα έκανε εικαστικά ο διευθυντής του σχολείου ..χωρίς να έχει ειδίκευση πάνω στο αντικείμενο...απλά έπρεπε να συμπληρώσει το ωράριό του. Κάποια στιγμή συζητούσαμε για τις μεταπτυχιακές μας σπουδές και βρήκαν ενδιαφέρον να τους δείξω κάτι περαιτέρω. Ωστε να συνδέσουν τα άλλα μαθήματα με τα εικαστικά γινόταν πολύ παραδοσιακά και με ελάχιστη δημιουργικότητα των παιδιών».

Πίνακας 6.2 - Εμπειρία συμμετοχής και εφαρμογής σε προγράμματα επιμόρφωσης με μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο.

Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί	Σύνολο Αναφορών
------------	------------------------------	-----------------

Β) ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΕ ΜΟΝΤΕΛΟ ΜΕ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ		
6. Συμμετοχή σε πρόγραμμα	ΣΥΜΠΡΜΟΝΜΕΠ: συμμετοχή σε πρόγραμμα με το μοντέλο «με επίκεντρο το σχολείο»	3
	ΜΣΥΜΠΡΜΟΝΜΕΠ: μη συμμετοχή σε πρόγραμμα με το μοντέλο «με επίκεντρο το σχολείο»	12
7. Περιγραφή προγραμμάτων	ΠΡΣΧΓΟΝΕΚΠ: διαχείριση προβληματικών σχέσεων εκπαιδευτικών-γονέων	1
	ΛΥΕΝΔΣΕΜΜΨΥΧ: λύση με ενδοσχολικά σεμινάρια με ψυχολόγο	2
	ΕΝΔΣΕΜΕΠΑ: ενδοσχολικά σεμινάρια επί πληρωμή	
	ΚΟΙΔΡΜΓΟ: κοινές δράσεις με γονείς	
	ΔΤΜΗΝ: διάρκεια τριών μηνών	
	ΠΕΣΥΝ: πέντε-έξι συναντήσεις	
	ΕΦΣΧΝΟΣ: εφαρμογή από σχολικό νοσηλεύτη	1
	ΔΜΗΜ: διάρκεια μιας μέρας	
ΘΕΜΠΡΒΟΗ: θέμα πρώτες βοήθειες	2	
ΠΡΣΥΝΜΚΠΕΚΔΗ: πρόγραμμα σε συνεργασία με ΚΠΕ και δήμο	2	
ΘΕΜΔΙΑΤ: θέμα η διατροφή	1	
ΕΠΣΥΝΣΥΝΚΠΕ: επιμόρφωση από συνάδελφο σε συνεργασία με ΚΠΕ		
ΔΜΗΜ: διάρκεια μιας μέρας		
ΘΕΜΠΡΒΟΗ: θέμα οι πρώτες βοήθειες		
ΠΡΣΥΝΜΠΥ: πρόγραμμα σε συνεργασία με πυροσβεστική	2	

	<p>ΕΠΙΜΕΚΠΔΙΑΧΚΡΠΥΡ: επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε διαχείριση κρίσεων σε περιπτώσεις πυρκαγιάς</p> <p>ΔΜΗΜ: διάρκεια μιας μέρας</p>	<p>2</p> <p>5</p>
8.Εφαρμογή προγράμματος	ΕΦΠΡΜΟΜΕΠ: εφαρμογή προγράμματος με το μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο	2
	ΜΕΦΠΡΜΟΜΕΠ: μη εφαρμογή προγράμματος με το μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο	13
9.Περιγραφή εφαρμοσμένου προγράμματος	<p>ΕΦΠΡΜΘΕΑ: εφαρμογή προγράμματος μαύρου θεάτρου</p> <p>ΣΥΝΨΥΧ: συνεργασία με ψυχολόγο</p> <p>ΠΛΧΡΗΜΛΑ: πληρωμή από χρηματοδότηση Λάτση</p> <p>ΑΝΘΕΑΠΑΡ: ανέβασμα θεατρικής παράστασης</p> <p>ΕΚΜΕΚΠΠΙΣΤΘΣΚ: εκμάθηση εκπαιδευτικών και παιδιών στήσιμο σκηνης</p> <p>ΑΝΒΟΗΕΞΕΝΔΟΛ: η ανάγκη βοήθειας του εκπαιδευτικού οδήγησε σε έξαρση ενδιαφέροντος όλης της σχολικής μονάδας</p>	1
	<p>ΔΙΑΘΠΡΜΑΘ: διαθεματική προσέγγιση μαθήματος</p> <p>ΔΙΔΜΑΘΜΕΡΤΕ: διδακτική μαθήματος μέσα από έργα τέχνης</p> <p>ΔΔΗΜ: διάρκεια δύο ημερών</p> <p>ΕΚΣΧΩΡ: εκτός σχολικού ωραρίου</p> <p>ΧΩΡΔΕΝΟΤΘΕΩΚΠΑΡ: χωρισμένο σε δυο ενότητες πρώτα θεωρία και μετά παρατήρηση</p>	1
10.Λόγοι υλοποίησης προγράμματος	ΑΝΤΣΤΚΑΔΡ: αντιμετώπιση στασιμότητας και αδράνειας	1

	ΠΡΕΞΕΛ: προσωπική εξέλιξη	1
	ΑΥΞΑΝΑΝΕΝΔΕΚΠ: αύξηση και ανανέωση ενδιαφέροντος εκπαιδευτικών	1
	ΠΑΡΓΝΑΝΤ: παραπάνω γνώσεις στο αντικείμενο	1
	ΠΑΡΔΔΔΙΔΕΙΚ: παραδοσιακή διδασκαλία εικαστικών από τον διευθυντή	1
	ΕΛΔΗΜΡΓΠ: έλλειψη δημιουργικότητας παιδιών	1
11.Λόγοι μη υλοποίησης προγράμματος	ΕΛΛΕΙΔ: έλλειψη ειδίκευσης	5
	ΕΛΛΑΥΤΠ: έλλειψη αυτοπεποίθησης	2
	ΔΔΕ: δε δόθηκε ευκαιρία	5
	ΕΛΧΡ: έλλειψη χρόνου	1
	ΚΑΘΑΝ: καθεστώς αναπλήρωσης	1
	ΑΣΥΓΜΟΕΕ: άγνοια συγκεκριμένου μοντέλου ενδοσχολικής επιμόρφωσης	2

3.Χαρακτηριστικά ενδοσχολικής επιμόρφωσης με το «μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο»

Κομβικό σημείο αποτελεί ο δεύτερος θεματικός άξονας για την εργασία, καθώς, εδώ, γίνεται εμβάθυνση στο εν λόγω μοντέλο ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Ο δεύτερος άξονας με τίτλο «Χαρακτηριστικά ενδοσχολικής επιμόρφωσης με το μοντέλο με επίκεντρο» αποτελείται από εννιά κατηγορίες: τις επικρατέστερες μορφές ενδοσχολικής επιμόρφωσης, τις επικρατέστερες θεματικές, τα εμπόδια- δυσκολίες εφαρμογής, προϋποθέσεις εφαρμογής, την καταλληλότητα συναδέρφου ως επιμορφωτή, την καταλληλότητα συντονιστή εκπαίδευσης, την καταλληλότητα του διευθυντή, την καταλληλότητα της πανεπιστημιακής κοινότητας και την καταλληλότητα των γονέων.

Αρχικά, η πρώτη κατηγορία ασχολείται με τις επικρατέστερες για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς μορφές ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Οι αναπληρωτές δάσκαλοι προτιμούν τις πιο πρακτικές και βιωματικές δράσεις, καθώς έχει επέλθει ένας κορεσμός με τη θεωρία. Ειδικότερα, τόσο ο ΑΔ15 υποστηρίζει: «*Το βιωματικό σεμινάριο*

πιστεύω είναι το καλύτερο γιατί μέσα από βιώματα μαθαίνουμε και εμπεδώνουμε καλύτερα κάποια προβλήματα που πρέπει να αντιμετωπίσουμε εμείς οι ίδιοι. Τώρα απλά μια παρουσίαση...ένα power point ώστε να διαβάζει ο εισηγητής το power point απλά και να μας το λέει...να το διαβάζουμε κι εμείς από κάτω...δεν έχει κανένα νόημα πιστεύω...είναι τα βιωματικά σεμινάρια καλύτερα ώστε να συμμετέχουν και οι επιμορφούμενοι με διάφορες δραστηριότητες» όσο και η ΑΔ8: «όχι με διαλέξεις γιατί αυτά είναι πιο θεωρητικά....τώρα θέλουμε πρακτικές και βιωματικές μεθόδους».

Εντούτοις, μερικοί αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι προτιμούν την ύπαρξη συνδυασμού μορφών ενδοσχολικής επιμόρφωσης . Η ΑΔ9 δηλώνει: «νομίζω ένας συνδυασμός, που να έχει ως επίκεντρο βιωματικές δραστηριότητες ίσως και σε μορφή πρότζεκτ, δηλαδή εγώ το πιο βαρετό που έχω συναντήσει είναι να είναι ένας άνθρωπος και να έρχεται να μου διαβάζει μία διαφάνεια» αλλά και η ΑΔ6 εκφράζει την άποψη : «Θα προτιμούσα συνδυασμό μεθόδων, σίγουρα σε μια μορφή σεμιναρίου που θα έδινε μία θεωρητική βάση στον εκπαιδευτικό. Και θα ήθελα να έχει και βιωματικό χαρακτήρα η επιμόρφωση που θα γίνεται....μετά τη θεωρία ...στην πράξη, κάτι που θα εφαρμόζεται από τον κάθε δάσκαλο».

Πιο συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί προτιμούν τις ομάδες συζήτησης εμπειριών και επίλυσης προβλημάτων των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία με εξωτερικούς συνεργάτες, την αλληλοπαρατήρηση και την ενδεικτική διδασκαλία. Με τη σειρά που παρουσιάστηκαν, ακριβώς παραπάνω οι μορφές, ας δούμε τι λένε οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί.

Και η ΑΔ13 και ΑΔ2 προβάλλουν την ανάγκη για ομάδες συζήτησης αντίστοιχα: «να γίνει και αυτό το πράγμα συνεργατικά φυσικά μεταξύ των εκπαιδευτικών δηλαδή να θέσει ο καθένας τους προβληματισμούς του. Τις εμπειρίες που ήδη κουβαλάει. Τους φόβους που μπορεί να θέσει» και «..να μπορούν να συζητήσουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους.. να ανταλλάξουνε απόψεις... να μοιραστούν τις εμπειρίες τους». Έπειτα, ο ΑΔ3 και ο ΑΔ14 υποστηρίζουν τη συνεργασία με εξωτερικό συνεργάτη αντίστοιχα : «...βοήθεια από εξωτερικό συνεργάτη ή πχ παιδοψυχολόγο ότι θα ήταν το καλύτερο ας πούμε. Συμβουλές δηλαδή από κάποιον ειδικό πάνω σε όποια θέματα. Αλλά και με τη βοήθεια ας πούμε και κάποιου παιδαγωγού. Δηλαδή και οι ψυχολόγοι δεν έχουν μπει μέσα στην τάξη ας πούμε για να ξέρουν ακριβώς πως να δρουν» και «Σίγουρα βέβαια θα μπορούσα σε αυτό το κομμάτι να προσθέσω ότι σημαντικοί σύμβουλοι και καθοδηγητές θα μπορούσε να ήταν εξωτερικοί συνεργάτες όπως καθηγητές πανεπιστημίων ή συντονιστές εκπαιδευτικού έργου οι οποίοι... θα μπορούσαν να επιβλέπουν μία φάση ενδοσχολικής

επιμόρφωσης σε μία σχολική μονάδα και να καθοδηγούν ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να φτάσουν στον επιθυμητό στόχο. Συνεχίζοντας, οι ΑΔ1 και η ΑΔ6 δείχνουν την προτίμησή τους στην αλληλοπαρατήρηση: «Σίγουρα με αλληλοπαρατήρηση, όπως έχει γίνει παλαιότερα με ρομποτική... και με ιστορία τέχνης, που είχα κάνει εγώ» και «Μετά η αλληλοπαρατήρηση επίσης θα ήταν πολύ καλή.. ο ένας εκπαιδευτικός να βλέπει τον άλλον, εάν εφαρμόζει κάτι καινοτόμο και κάτι ωραίο». Να μην παραλείψουμε τις απόψεις του ΑΔ11 και ΑΔ10 για την ενδεικτική διδασκαλία: «κάτι σαν ενδεικτική διδασκαλία, να έρθει κάποιος να μας παρουσιάσει να μας δείξει τον τρόπο πώς να λειτουργήσουμε. Όχι απλώς σεμινάριο με παπαγαλία και κουβέντα και μόνο θεωρία. Αλλά και κάποια πρακτική ενδεικτική διδασκαλία δηλαδή» και «...και βιωματική μάθηση δηλαδή ενδεικτική διδασκαλία με παραδείγματα, συγκεκριμένους στόχους..».

Τέλος, στις επιλογές των αναπληρωτών είναι το σεμινάριο, όπως τονίζει ο ΑΔ12: «Με σεμινάριο, έρχεται ο άλλος και σου μιλάει να τι άλλο...σεμινάρια κυρίως».

Στη δεύτερη κατηγορία παρουσιάζονται οι θεματικές που επέλεξαν ως σημαντικές οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Κάμποσοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί επιλέγουν τις ψηφιακές τεχνολογίες «η ανάπτυξη δεξιοτήτων για την χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας και μέσων όπως είναι τα ΤΠΕ με νέα λογισμικά που βοηθούν τους μαθητές και δίνουν κίνητρα για μάθηση», τους κοινωνικοσυναισθηματικούς τομείς για ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών και τη γενικότερη διαχείριση κρίσεων στην τάξη «Το βασικότερο είναι η διαχείριση της τάξης και τα προβλήματα που υπάρχουν σε συναισθηματικό και συμπεριφοριακό επίπεδο για τους μαθητές», «σημαντική τοποθέτηση είναι οι κοινωνικοί και συναισθηματικοί τομείς για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών.. κάτι θέματα τα οποία πολλοί εκπαιδευτικοί από εμάς ακόμα δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις στο να υποστηρίξουν τα νέα περιβάλλοντα μάθησης», τη διαχείριση σχέσεων και συγκρούσεων εκπαιδευτικών, παιδιών, γονέων και τη συμβουλευτική στην αντιμετώπιση οικογενειακών θεμάτων και της απώλειας «Σίγουρα ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και διαχείρισης συγκρούσεων και με τους συναδέλφους και με τα παιδιά και με τους γονείς...ίσως γενικότερα σαν διαχείριση συγκρούσεων το οποίο μέσα μπορεί να περιλαμβάνει από συναισθηματικές δεξιότητες.. από επικοινωνιακές.. από επίλυση προβλημάτων. Πολύ ευρύ θέμα αλλά νομίζω είναι αυτό που συναντάμε στα περισσότερα σχολεία» και τη διαχείριση της διαφορετικότητας «Η διαφορετικότητα, αυτό θα ήθελα ας πούμε σε διάφορους τομείς η διαφορετικότητα που είναι πάντα

επίκαιρη και παίρνει πάρα πολλές μορφές είτε κρυφές είτε φανερές και το συναντάμε πολύ.. και δυστυχώς επειδή δεν είμαστε κατάλληλα καταρτισμένοι δεν ξέρουμε πως να το αντιμετωπίσουμε».

Επιπλέον, ακούστηκαν οι θεματικές, που αφορούν την ενημέρωση πάνω στα αναλυτικά προγράμματα, τη νομοθεσία, τη διοίκηση και ευρωπαϊκά προγράμματα του σχολείου «.. για το μάθημα των θρησκευτικών καμία επιμόρφωση γιατί τώρα άλλαξε το βιβλίο... διοικητικά θέματα των εκπαιδευτικών για να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους...η νομοθεσία για τους εκπαιδευτικούς για το πώς λειτουργεί το σχολείο, μπαίνεις στο σχολείο και δεν ξέρεις πως λειτουργεί» , τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών πάνω στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση «η διδασκαλία των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γιατί όλοι έχουν στα σχολεία και στις τάξεις τους μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες το πρώτο είναι αυτό....η διδασκαλία των αλλοδαπών και των παλλινοστούντων που το έχω συναντήσει συχνά», την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών « ..όσον αφορά την ψυχική υγεία του δασκάλου εγώ θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό ενώ δεν το είχα σκεφτεί τόσο πολύ...το πώς μπορούμε να αντέξουμε ψυχικά όλη αυτή την κατάσταση, το πόσο στρες έχουμε μέσα στην δουλειά μας όχι μόνο λόγω των παιδιών αλλά και λόγω του περίγυρου και της κατάστασης της οικονομικής κρίσης και το ότι είμαστε κάθε φορά σε ένα διαφορετικό μέρος » και τη διαχείριση καταστάσεων κινδύνου και έκτακτης ανάγκης «Εννοείται οι πρώτες βοήθειες, για σεισμό, πυρασφάλεια».

Η τρίτη κατηγορία έχει να κάνει με τα πιθανά εμπόδια και δυσκολίες, που μπορεί κάποιος να αντιμετωπίσει, όταν θα εφαρμόσει ένα ενδοσχολικό πρόγραμμα. Οι αναπληρωτές ανέφεραν ως εμπόδια την απουσία κουλτούρας επιμόρφωσης, την απροθυμία και τη δυσκολία με την ύλη και την εύρεση χρόνου. Ειδικότερα, η ΑΔ8 τονίζει: « Οι αντιδράσεις κάποιων συναδέλφων...ίσως δεν καταλάβουν ακριβώς τον ρόλο, ότι το σχολείο είναι ένας φορέας επιμόρφωσης και ίσως υπάρχουν κάποιες αντιδράσεις προς αυτό γιατί τους ξέρω πάρα πολύ καλά...ίσως κάποια παλιότερα μυαλά δεν θα το δέχονταν, δεν θα μπορούσαν να το δεχτούνε για δικούς τους λόγους». Στο ίδιο μοτίβο συνεχίζει κι η ΑΔ 10 λέγοντας: «Οι εκπαιδευτικοί σε κάθε σχολείο είναι διαφορετικές προσωπικότητες οπότε σίγουρα δε θα συμφωνούν όλοι στο να συμμετέχουν...ειδικά στα σχολεία που είναι μεγάλοι σε ηλικία θέλουν να σχολάνε νωρίς οπότε δε βοηθάει το ωράριο δεν κάθονται παραπάνω...θα πρέπει να γίνει εντός εργασιακού ωραρίου το οποίο αποκλείεται ας πούμε». Ακόμα, ο ΑΔ14 σχολιάζει: « Ένα

άλλο πρόβλημα θα ήταν η έλλειψη χρόνου καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο έτσι ώστε να γίνεται ένα συνεχές κυνήγι του αναλυτικού προγράμματος και των στόχων που έχει θέσει... δηλαδή το κυνήγι της ύλης με λίγα λόγια, γεγονός που δεν αφήνει χρονικά περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να μπορούν να ασχοληθούν με τέτοιες φάσεις όπως είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση».

Έπειτα, ακολουθεί η έλλειψη ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών σε δωρεάν και μη σεμινάρια με τη διακοπή συμμετοχής πριν ακόμα τελειώσει η επιμόρφωση «όταν είσαι σίγουρος ότι δεν υπάρχει το οικονομικό, βλέπεις το ότι κάτι όταν γίνεται δωρεάν.. εύκολα κάποιος μπορεί να χάσει το ενδιαφέρον του...να μην υπάρχει συμμετοχή και να μην συμμετάσχουν μέχρι το τέλος.. να ξεκινήσουν δηλαδή κάτι και να βαρεθούν. Να το θεωρήσουν ότι δεν είναι σημαντικό. Δεν τους αφορά» και «θα έπρεπε να υπάρχει διάθεση από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε αυτή την επιμόρφωση, θα πρέπει να τους ενδιαφέρει», Ύστερα, εμπόδια αποτελούν τόσο η έλλειψη συνεργασίας των εκπαιδευτικών « πρόβλημα συνεργασίας ίσως με τους συναδέλφους γιατί πολλές φορές δεν υπάρχει η συνεργασία σε τέτοιου είδους σεμινάρια πόσο μάλλον κι άμα είναι από έναν συνάδελφο και όχι κάποιον άλλον με κύρος ας πούμε» όσο και ο ρόλος του διευθυντή και του κατάλληλου εξωτερικού συνεργάτη « Να τους τραβήξει την προσοχή. Να τους κάνει να ενδιαφερθούν. Να μην τους κάνει να βαρεθούν. Να μην είναι μία απλή ας πούμε γιατί οι περισσότερες επιμορφώσεις που έχω βρεθεί εγώ είναι μια παρουσίαση power point και διαβάζω και βλέπω. Θα είχε όμως και πιο πολύ ψάξιμο και πιο πολύ προετοιμασία» και « πιθανό πρόβλημα θα μπορούσε να είναι και η διοίκηση του σχολείου γιατί δεν γίνεται να κάνεις κάτι χωρίς την έγκριση του διευθυντή σου».

Επιπλέον, εκφράστηκαν οι απόψεις της απουσίας προϋπάρχουσας εμπειρίας και γνώσης πάνω στο θέμα ως εμπόδιο « Δηλαδή θεωρώ ότι βασικό είναι το επίπεδο που έχει ο εκπαιδευτικός. Επικεντρώνομαι στο βασικό επίπεδο γνώσεων», της οικονομικής στήριξης και υλικοτεχνικής υποδομής « Επίσης, δεν ξέρεις αν θα χρειαστεί οικονομική στήριξη.. κάποιον εξοπλισμό», της απουσίας ενημέρωσης και εμπλοκής γονέων «αντίστοιχα και οι γονείς που θα πρέπει να υπάρχει μια πολύ καλή ενημέρωση και καλή συνεργασία με τους γονείς για να γίνει το κάτι παραπάνω και να υπάρχει μια αμφίδρομη επικοινωνία... που αυτό δεν υπάρχει πάντα δηλαδή θα πρέπει να δουλευτεί» και της μεγάλης οργανικότητας του σχολείου « Ίσως εάν ήταν μεγάλος ο αριθμός των δασκάλων να υπήρχε θέμα συνεννόησης πιστεύω.. του τρόπου που θα διεξαγότανε, για τις ημερομηνίες που θα γινότανε... ίσως να μη βόλευε τον έναν και τον άλλον, ίσως για

διαφορετικά θέματα που θα ήθελε ο καθένας να γίνει η επιμόρφωση...σε μεγαλύτερα σχολεία.. όσο περισσότερος κόσμος υπάρχει σίγουρα δεν υπάρχει μια κοινή γραμμή. Θα ήταν πιο δύσκολο να ακολουθηθεί μια κοινή γραμμή».

Παρόμοια, με την παραπάνω κατηγορία αποτελεί και η τέταρτη, που αφορά τις προϋποθέσεις, που καλό είναι να υπάρχουν σε μια σχολική μονάδα για να ευδοκιμήσει ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την ύπαρξη σχολικής κουλτούρας επιμόρφωσης, την προθυμία εκπαιδευτικών και γονέων «*Σίγουρα θα πρέπει να αλλάζουν η κουλτούρα και οι στάσεις του Έλληνα εκπαιδευτικού. Ότι θα πρέπει να αφιερώνει χρόνο σε προγράμματα επιμόρφωσης εννοείται της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ώστε να μπορεί να μαθαίνει περισσότερα ώστε να συνεισφέρει στην διδασκαλία στο σχολείο*» και «*θα πρέπει να είναι ανοιχτοί, να είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν προσωπικό χρόνο και να έχουν και διάθεση για να έρθουν να παρακολουθήσουν κάτι που θα οργανώσει κάποιος*».

Παράλληλα δήλωσαν τόσο την συνεργασία εκπαιδευτικών και την παρουσία ίδιου εκπαιδευτικού προσωπικού στη σχολική μονάδα «*Και να υπάρχει μια σύμπνοια, το σχολικό κλίμα...ξες από το σχολείο μου βλέπω από αυτή την οπτική γωνία, δεν μπορώ να ξεφύγω επειδή αναλωνόμαστε γενικά σε αυτό το σχολείο, σε τέτοια θέματα και διαφωνίες και αντιρρήσεις τέλος πάντων και δεν μπορώ να το δω διαφορετικά, βλέπω ότι θα υπάρχουν σίγουρα τέτοιες δυσκολίες*» όσο και την ύπαρξη κατάλληλου διευθυντή και επιμορφωτή «*Είναι βασικός ο ρόλος του διευθυντή πιστεύω, πρέπει να είναι υποκινητής και να ενθαρρύνει τέτοιες κινήσεις*», «*Να έχεις έναν σύμβουλο που να μπορεί να σου μιλάει ότι μπορείς να κάνεις αυτό κι αυτό κι ότι είμαστε εδώ για σένα. Πιο ενεργοί σύμβουλοι ίσως*». Επιπροσθέτως, διατύπωσαν ως προϋπόθεση όχι μόνο την οικονομική στήριξη και υλικοτεχνική υποδομή «*Να έχει έναν χώρο ευχάριστο και κατάλληλο για ένα σεμινάριο και όχι να είναι μια μικρή αίθουσα που θα στριμωχτούμε όλοι. Και ίσως σίγουρα όσο πιο καλό και οπτικοακουστικό εξοπλισμό έχει θα είναι ακόμα καλύτερο. Να έχει υποδομές ώστε να μπορούμε να κάνουμε και βιωματικά πράγματα*» αλλά και την ύπαρξη σωστής ενημέρωσης, μελέτης προεργασίας και την επίλυση οργανωσιακών ζητημάτων «*Η σωστή οργάνωση, η λύση πρακτικών ζητημάτων. Ας πούμε πού θα γίνονται ακριβώς, πότε θα γίνονται. Η οργάνωση δηλαδή*».

Παρακάτω, από την πέμπτη κατηγορία κι έπειτα, θα γίνει λόγος για τα κατάλληλα πρόσωπα για να επιτελέσουν την ενδοσχολική επιμόρφωση. Στη συγκεκριμένη κατηγορία, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εκφράζουν την άποψή τους για την καταλληλότητα των συναδέλφων με αυξημένα προσόντα. Οι αναπληρωτές

εκπαιδευτικοί είναι θετικοί ως προς αυτό « Σίγουρα οι πιο σημαντικοί παράγοντες θα αποτελούσαν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα είχαν αυξημένα προσόντα πάνω στην ειδικότητά τους ή σε άλλες ειδικότητες οι οποίοι θα μπορούσαν άμεσα να πληροφορήσουν τους συναδέλφους για επιλύσεις προβλημάτων που τυχόν θα έβρισκαν μέσα στην σχολική χρονιά». Μάλιστα μια αναπληρώτρια εκπαιδευτικός εκθέτει τον προβληματισμό της σχετικά με μια επίσημη καταγραφή των προσόντων των συναδέλφων, ώστε να υπάρχει αμεσότερη ανταπόκριση και ευκολία για την επιλογή επιμορφωτή «στα σχολεία υπάρχουν πολλοί συνάδελφοι οι οποίοι είναι επιμορφωμένοι ο καθένας πάνω σε κάτι αλλά αυτό δεν το ξέρουμε δηλαδή δεν υπάρχει κάπου καταγεγραμμένο...δηλαδή αν ο διευθυντής ή η πρωτοβάθμια σου έλεγε ωραία εσύ έχεις ένα πτυχίο παιδαγωγικό, τι άλλο έχεις; Δεν έχει αξιοποιηθεί δηλαδή από το υπόλοιπο σχολείο. Εγώ θα ήθελα το σχολείο, η πρωτοβάθμια να του δώσει την δυνατότητα αυτού του ανθρώπου εμένα να με επιμορφώσει, να μου πει κάτι παραπάνω να μου πει δες υπάρχει κι αυτό, μπορείς να το κάνεις στην τάξη. Γιατί μόνο να κερδίσουμε έχουμε μέσα από αυτό».

Παρόλα αυτά, κάποιοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι στην καταλληλότητα του εκπαιδευτικού ως επιμορφωτή δεν παίζει ρόλο να έχει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό αλλά γνώσεις πολλές και ενδιαφέρον ως προς αυτό. Συγκεκριμένα, η ΑΔ1 σχολιάζει: « Φυσικά, αλλά σε αυτό δε χρειάζεται απαραίτητα να είσαι κάτοχος ενός μεταπτυχιακού ή διδακτορικού...μπορεί να έχεις γνώσεις σε ένα αντικείμενο που σε ενδιαφέρει και αγαπάς και να το μεταφέρεις στους συναδέλφους...μπορεί να είναι το πιο απλό αντικείμενο, από μια αγροτική εργασία, από τη φύση, από κάτι που έχεις κληρονομήσει ως γνώση και παράδοση από προηγούμενες γενιές. Δε χρειάζονται πανεπιστημιακές σπουδές...δεν είναι μόνο οι σπουδές».

Στο ίδιο μοτίβο κινούνται κι οι παρακάτω αντιλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάληψη επιμόρφωσης από συνάδελφο τόσο με εμπειρία σε διάφορα προγράμματα (λ.χ. σε προσφυγικές ζώνες) όσο και με εμπειρία, χρόνια εκπαίδευσης στο επάγγελμα « Και η εμπειρία παίζει ρόλο αν έχει κάποιος δηλαδή σε διαπολιτισμικά σχολεία εάν έχει εργαστεί ή σε προσφυγικές ζώνες θα ήταν πάρα πολύ χρήσιμη εμπειρία». Πριν κλείσουμε την κατηγορία αυτή, αναφέρθηκε, επίσης, από αναπληρώτρια εκπαιδευτικό ότι καλό είναι ο συνάδελφος να εμφορείται από συγκεκριμένα γνωρίσματα συμπεριφοράς «έχει να κάνει και πάλι με τον άνθρωπο. Αν έχει μεταδοτικότητα.. αν δεν είναι υπερόπτης, του τύπου εγώ τα ξέρω εσύ δεν ξέρεις τίποτα.

Στην αντιμετώπιση απέναντι στους συναδέλφους...να είναι κατατοπιστικός, συνεργάσιμος».

Τέλος, αναφέρθηκε μεγαλύτερη προτίμηση στον επιμορφωτή -συνάδελφο παρά στον εξωτερικό συνεργάτη «.. ίσα- ίσα θα προτιμούσα να κάνει αυτός τα σεμινάρια γιατί μας ξέρει και καλύτερα, δουλεύουμε και μαζί του και επομένως γνωρίζει και τις αδυναμίες μας και ίσως οργανώσει και καλύτερα το σεμινάριο από έναν εξωτερικό φορέα. Που δεν τον ξέρουμε και τον βλέπουμε για πρώτη φορά και μπορεί να μη μας ταίριαζε γιατί δεν ήξερε το πλαίσιο στο οποίο θα δούλευε» και στον διευθυντή ως επιμορφωτή « θα προτιμούσα έναν εκπαιδευτικό, να μην έχει τον ρόλο του διευθυντή . Αν έπρεπε να επιλέξω θα διάλεγα έναν συνάδελφο μου γιατί φαντάζομαι θα ανέπτυσσα και καλύτερη σχέση και θα ήταν και ίδιοι οι ρόλοι μας, επομένως θα ήταν το μοντέλο της συνεργασίας.. που λέγαμε πιο μπροστά.. και θα είχαμε περισσότερη συνεργασία και ομαδικότητα».

Στην έκτη κατηγορία παρουσιάζεται η καταλληλότητα του συντονιστή εκπαίδευσης ή σχολικού συμβούλου ως επιμορφωτής. Κανείς δεν απαντάει ξεκάθαρα για την καταλληλότητά τους, καθώς φανερώνεται ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είναι διχασμένοι ως προς το έργο τους και τη βοήθειά που τους παρείχαν. Εκφράζουν ότι είναι κατάλληλοι υπό προϋποθέσεις, όπως της προσωπικότητάς του, της εξειδίκευσης του, του έργου τους. Χαρακτηριστικά, τόσο ο ΑΔ11 προβληματίζεται : «Υπάρχουν συγκεκριμένοι επιμορφωτές οι οποίοι προσπαθούν να εκπαιδεύσουν τους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν και άλλοι όμως οι οποίοι κάνουν το σεμινάριο απλά για να το κάνουν και να βγάλουν την υποχρέωσή τους σε εισαγωγικά. Είναι ανάλογα με τα πρόσωπα» όσο και ο ΑΔ15 : « Είναι ανάμεικτες οι απόψεις και με αυτό εννοώ ότι έχει τύχει να συμμετέχω σε ενδιαφέροντα σεμινάρια και έχει τύχει να υπάρχουν σεμινάρια που να έχουν κάνει οι σύμβουλοι που είναι αυτό που είπαμε και λίγο πιο πριν, την απλή ανάγνωση ενός power point δηλαδή με ελάχιστες επεξηγήσεις. Με ελάχιστες ερωτοαπαντήσεις και λοιπά».

Ωστόσο, η ακαταλληλότητα εκφράζεται από τις ακόλουθες επισημάνσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, όπως « πολλοί κυνηγούσαν το προσωπικό συμφέρον και κυνηγούν ακόμα πιστεύω και όχι την ανάπτυξη των συναδέλφων τους...Δεν έχουν καμία επαφή με την τάξη είναι πάντα σε ένα γραφείο και προσπαθούν μόνο με μία επίσκεψη να αντιμετωπίσουν προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζονται σε βάθος χρόνου και όχι μόνο από μία φορά» αλλά και « Σε γενικότερο πλαίσιο θεωρώ ότι εστιάζουν περισσότερο σε θεωρητικό επίπεδο έχοντας ελλείψεις από πρακτική διδασκαλία και υπάρχει

αποστασιοποίηση από το έργο του εκπαιδευτικού και τη σχολική τάξη. Υπάρχουν, βέβαια κάποιιοι που έχουν ειδικευση πάνω σε κάτι και να μας δώσουν κάτι παραπάνω αλλά γενικότερα υπάρχει αυτή η απόσταση...τους κάνει, συνήθως, πιο αδύναμους να επιμορφώσουν σε πρακτικές που έχουν να κάνουν με την καθημερινότητα του σχολείου».

Ύστερα, στην έβδομη κατηγορία παρουσιάζεται η καταλληλότητα του διευθυντή ως επιμορφωτής. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την άποψη ότι είναι ακατάλληλοι για επιμόρφωση «Συνήθως αυτό που έχω παρατηρήσει με βάση τα κριτήρια της επιλογής τους, δεν έχουν πάντα μια ειδικευση ή έχουν πολλά πράγματα να ασχοληθούν και προτιμούν να το αφήσουν πάνω στους συναδέλφους. Δε νομίζω να αναλαμβάνουν συχνά τον ρόλο του επιμορφωτή» και «πολλοί διευθυντές βέβαια μπορούν να συμμετέχουν στην επιμόρφωση όμως και αυτοί πολλές φορές λείπουν πολλά χρόνια από τα δεδομένα της σχολικής τάξης και της αίθουσας διδασκαλίας., καθώς τον περισσότερο χρόνο αναλώνονται σε γραφειοκρατικές δουλειές».

Βέβαια, άλλοι από αυτούς εξέφρασαν ότι είναι κατάλληλοι «Και οι διευθυντές σίγουρα ειδικά που από την στιγμή που διευθυντές γίνονται άνθρωποι με πτυχία και με εμπειρία και μέσα από μια διαδικασία αξιολόγησης, νομίζω ότι θα μπορούσαν να μας δώσουν πολλά ειδικά σε διοικητικό επίπεδο» και « Οι διευθυντές νομίζω είναι πιο κοντά στην πραγματικότητα, γιατί τα βιώνουν μέσα στο σχολείο και μπορούν και καλύτερα ίσως να δίνουν συμβουλές» και κατάλληλοι υπό προϋποθέσεις, που έχει να κάνει και πάλι με την προσωπικότητα του διευθυντή, το μεράκι του, το ενδιαφέρον του για το σχολείο και το έργο του σε αυτό « Για τους διευθυντές, ανάλογα στο θέμα. Δηλαδή σε θέματα διοικητικά και σε θέματα εκτός τάξης διαχείρισης συμπεριφοράς παιδιών αλλά όχι στην τάξη. Γενικά, πάνω σε θέματα που θα ζητούσαμε και θα διαλέγαμε εμείς ναί θα ήταν καλή η επιμόρφωση του διευθυντή» και «και πάλι ανάλογα τον διευθυντή γιατί έχω τύχει και διευθυντές που ήταν απλά διακοσμητικοί στο σχολείο. Έχω τύχει και διευθυντές που έχουν όρεξη, μεράκι.. αγάπη για το σχολείο. Θέλουν να προοδεύει το σχολείο τους, να φαίνεται».

Άξιο αναφοράς αποτελεί η προτίμηση στο πρόσωπο του διευθυντή ως επιμορφωτή παρά στον σχολικό σύμβουλο από κάποιους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς « πολλοί συντονιστές ή παλαιότερα οι σχολικοί σύμβουλοι μπορεί να είχαν είκοσι χρόνια να μπουνε σε τάξη άρα είναι λίγο απ' έξω και τα βλέπουν μόνο θεωρητικά, ενώ οι διευθυντές που είναι μέσα στο σχολείο ίσως είναι ακόμα πιο κατάλληλοι».

Κατόπιν, στην όγδοη κατηγορία παρουσιάζεται η καταλληλότητα της πανεπιστημιακής κοινότητας ως επιμορφωτής. Εδώ, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί

θεωρούν κατάλληλη την πανεπιστημιακή κοινότητα. Συγκεκριμένα, η ΑΔ4 τονίζει: « , θα μπορούσα να πάρω πράγματα από το πανεπιστήμιο ακόμα περισσότερο πιστεύω, αφού γνωρίζουν περισσότερο την θεωρία, βασικά, μερικές καινούριες θεωρίες, μερικά καινούρια προγράμματα» αλλά και η ΑΔ9 υποστηρίζει: « όσον αφορά την πανεπιστημιακή κοινότητα, επειδή είναι άνθρωποι που ασχολούνται με την έρευνα, και γνωρίζουν και τι νέο υπάρχει και τι νέο έχει εφαρμοστεί και σίγουρα έχουν διαβάσει πολύ περισσότερο. Νομίζω ότι θα ήταν πολύ σημαντικό σε πρώτο κομμάτι να έχουμε μια κατάρτιση από έναν άνθρωπο που επειδή θα ήταν και εξωσχολικός, και επειδή μιλάμε και για πανεπιστήμιο, θα έδινε κι ένα παραπάνω κύρος, θα έδινε και μια παραπάνω εγκυρότητα στο θεωρητικό κομμάτι, στην θεωρητική βάση της επιμόρφωσης».

Άλλοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εκφράζουν ότι είναι κατάλληλοι υπό προϋποθέσεις και αυτές οι προϋποθέσεις αφορούν «Από το πανεπιστήμιο ναι.. βέβαια εξαρτάται το αντικείμενο, αρκεί η επιμόρφωση που θα γίνει να είναι απλή και να μπορεί να προσφέρει πράγματα στους εκπαιδευτικούς...μην είναι πολύ επιστημονική και χαθεί η ουσία, δηλαδή το να έρθει κάποιος πανεπιστημιακός απλώς να παραθέσει διάφορες θεωρίες χωρίς να έχει και λίγο ένα πιο πρακτικό κομμάτι ίσως να μην έχει νόημα...αν μπορέσει το θεωρητικό κομμάτι να το κουμπώσει με κάτι πρακτικό, ναι. Αν είναι ουσιαστικοί ναι».

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, έρχεται η άποψη και κάποιων αναπληρωτών για την ακαταλληλότητα της πανεπιστημιακής κοινότητας. Ειδικότερα, ο ΑΔ14 καταλήγει : « οι περισσότεροι από αυτούς είναι μακριά από το πλαίσιο της τάξης, πολλοί από αυτούς δεν έχουν μπει ποτέ σε σχολική τάξη για να διδάξουνε παιδιά. Σίγουρα οι γνώσεις τους πάνω στις θεωρίες της μάθησης και της διδασκαλίας είναι πολύ ανώτερες από τις δικές μας έστω σε θεωρητικό επίπεδο και εννοείται ότι δεν αμφιβάλλω για την εκπαίδευσή τους και για τα διδακτορικά που έχουν αποκτήσει αλλά θα προτιμούσα οι καθηγητές πανεπιστημίου να είναι άνθρωποι οι οποίοι κάποια χρόνια έχουν διδάξει σε σχολικές αίθουσες και ξέρουν τα πραγματικά προβλήματα της εκπαίδευσης» και η ΑΔ5 προσθέτει: «.. πέρα από τη στείρα γνώση πέρα από τη θεωρία.. να υπάρχει κάτι ουσιαστικό κάτι πραγματικό.. κάτι καθημερινό μέσα από την τάξη...όχι μόνο να λέμε κάτι σε περίπτωση αν αλλά να πάρουμε ένα πρόβλημα σήμερα που δημιουργήθηκε στην τάξη, όχι όλα πως θα ήταν σε ένα ιδανικό κόσμο».

Κλείνοντας αυτόν τον θεματικό άξονα, στην ένατη κατηγορία παρουσιάζεται η καταλληλότητα του γονέα ως επιμορφωτή. Οι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά για την καταλληλότητα του γονέα ως επιμορφωτή σε πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης και τον επέλεξαν αβίαστα έχοντας κατά νου τη χρησιμότητά του και την αναγκαιότητά

του. Σαφέστερα, τόσο η ΑΔ9 αιτιολογεί την άποψή της λέγοντας: « η εμπλοκή και η συναίνεσή τους σε όλο αυτό οπότε θα ήταν μια πάρα πολύ καλή κίνηση και στο ότι δεν είναι ξεκομμένο το σχολείο από την κοινωνία και από τους γονείς.. που είναι κομμάτι μέσα από τα παιδιά του σχολείου και θα δημιουργούσε και στους ίδιους μια παραπάνω αίσθηση, πως να το πω, ένα «connection», μια σύνδεση, που μετά σε κάνει να είσαι πιο υπεύθυνος και να νοιάζεσαι περισσότερο, δηλαδή μόνο θετικό θα μπορούσε να είναι αυτό...και ίσως κάποιος γονιός να έχει και μια κατάρτιση δηλαδή θα μπορούσαν να συμμετέχουν και ως επιμορφωτές σε ένα κομμάτι κάποιιοι γονείς αλλά και ως επιμορφούμενοι γιατί κακά τα ψέματα την μισή μέρα είναι μαζί μας τα παιδάκια, την άλλη μισή είναι με τους γονείς τους» όσο και ο ΑΔ15 : « θα ήμουν θετικός να το οργανώσει ο σύλλογος... έχει τύχει, όχι από τον σύλλογο γονέων, αλλά γονέας να οργανώσει κάτι εντός του σχολείου η οποία ήταν ψυχολόγος».

Πίνακας 6.3 .Χαρακτηριστικά ενδοσχολικής επιμόρφωσης με το «μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο».

Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί	Σύνολο Αναφορών
Γ)ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΕ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΜΕ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ		
12.Επικρατέστερες μορφές	ΒΠΡΕΠΔΡΚΘ: βιωματικές πρακτικού επιπέδου δράσεις-κορεσμός θεωρίας	11
	ΥΠΣΥΝΜΟΡΦ: ύπαρξη συνδυασμού μορφών	5
	ΟΜΕΡΣΥΕΜΕΠΠΡΕΚΠ: ομαδικές εργασίες, συζήτηση εμπειριών και επίλυση προβλημάτων εκπαιδευτικών	7
	ΕΝΔΙΔ:ενδεικτική διδασκαλία	3
	ΑΛΛΠΑΡΤ: αλληλοπαρατήρηση	5
	ΣΥΝΕΞΣΥΝ: συνεργασία με εξωτερικούς συνεργάτες	8
	ΣΕΔΙΕΙΣ: σεμινάριο	5
13.Επικρατέστερες θεματικές	ΔΙΑΧΚΑΚΙΕΑ: διαχείριση καταστάσεων κινδύνου και έκτακτης ανάγκης	1

	ΚΣΥΤΑΔΜΔΙΑΚΡΙΤ: κοινωνικοσυναισθηματικοί τομείς για ανάπτυξη δεξιοτήτων μαθητών - διαχείριση κρίσεων στην τάξη	8
	ΔΣΧΣΥΕΙΠΓΣΥΑΝΤΟΙΚΑΠ: διαχείριση σχέσεων-συγκρούσεων εκπαιδευτικών, παιδιών, γονέων- συμβουλευτική στην αντιμετώπιση οικογενειών και απώλειας	6
	ΨΗΦΤΕΧΝ: ψηφιακές τεχνολογίες	9
	ΣΕΜΣΥΝΣΧΚΟΙΝ: σεμινάρια για τη συνεργασία σχολείου- κοινωνίας	1
	ΑΝΠΡΝΟΔΙΕΥΠΣΧ: αναλυτικά προγράμματα-νομοθεσία-διοίκηση- ευρωπαϊκά προγράμματα σχολείου	3
	ΨΑΕΚΠ: ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών	1
	ΔΔΙΑΦ: διαχείριση διαφορετικότητας	5
	ΔΠΠΕΕΑΔΕ: διδασκαλία πάνω σε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και διαπολιτισμική εκπαίδευση	3
14.Εμπόδια- Δυσκολίες εφαρμογής	ΕΛΕΝΔΩΚΜΣΕΔΙΣΥΜΕΚΠ: έλλειψη ενδιαφέροντος εκπαιδευτικών σε δωρεάν και μη σεμινάρια-διακοπή συμμετοχής πριν το τέλος της επιμόρφωσης	5
	ΑΠΚΕΑΠΕΚΔΥΕΥΧΡ: απουσία κουλτούρας επιμόρφωσης, απροθυμία, δυσκολία με την ύλη και εύρεση χρόνου	8
	ΑΠΠΕΜΠΚΓΝΠΘΕ: απουσία προϋπάρχουσας εμπειρίας και γνώσης πάνω στο θέμα	2
	ΕΣΥΝΕΚΠ: έλλειψη συνεργασίας εκπαιδευτικών	4
	ΡΟΔΙΕΥΚΑΤΚΕΞΙΕΞΣΥΝ: ρόλος διευθυντή-κατάλληλος και εξειδικευμένος εξωτερικός συνεργάτης	4

	ΟΙΚΣΤΕΞΥΛΥΠΟΔ: οικονομική στήριξη-υλικοτεχνική υποδομή, εξοπλισμός	2
	ΑΠΕΝΕΜΠΑΣΥΛΓΟΝ: απουσία ενημέρωσης και εμπλοκής γονέων	2
	ΜΟΡΓΣΧ: μεγάλη οργανικότητα σχολείου	2
15.Προϋποθέσεις εφαρμογής	ΜΙΟΡΓΣΧ: μικρή οργανικότητα σχολείου	1
	ΣΥΝΕΚΠΠΕ: συνεργασία εκπαιδευτικών-ίδιοι εκπαιδευτικοί	8
	ΥΣΚΟΥΕΠΠΡΕΓΟ: ύπαρξη σχολικής κουλτούρας επιμόρφωσης-προώθηση, προθυμία εκπαιδευτικών, γονέων	9
	ΟΙΚΣΤΗΡΥΛΥΠ: οικονομική στήριξη -υλικοτεχνική υποδομή	6
	ΚΑΤΔΙΕΥΕΠ: κατάλληλος διευθυντής και επιμορφωτής	8
	ΥΣΕΜΠΡΕΠΟΡΖ: ύπαρξη σωστής ενημέρωσης, μελέτης, προεργασίας- επίλυση οργανωσιακών ζητημάτων	5
16.Κατάλληλα πρόσωπα για επιμορφωτές-Καταλληλόλητα συναδέλφου	ΑΞΣΥΝΠΡ: αξιοποίηση συναδέλφων με προσόντα	15
	ΑΞΣΥΝΜΓΝΧΜΕΤΚΔΙΔ: αξιοποίηση συναδέλφων με γνώσεις χωρίς μεταπτυχιακό και διδακτορικό	4
	ΑΞΣΕΜΠΡΕΜΧΡΠΡ: αξιοποίηση συναδέλφων με εμπειρία σε προγράμματα ,με εμπειρία σε χρόνια προϋπηρεσίας	3
	ΑΞΣΣΥΧΑΡΣΥΜ: αξιοποίηση συναδέλφων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς	2
	ΜΕΓΠΡΕΞΣΥΝΠΠΕΞΦ: μεγαλύτερη προτίμηση σε εξειδικευμένο συνάδελφο παρά σε εξωτερικό φορέα	1

	ΜΕΠΡΣΥΝΠΙΔΙ: μεγαλύτερη προτίμηση σε συνάδελφο παρά σε διευθυντή	
17.Καταλληλότητα συντονιστή εκπαίδευσης -Σχολικού συμβούλου	ΑΚΣΧΣΥΜ: ακατάλληλοι οι σχολικοί σύμβουλοι	7
	ΚΑΤΣΣΥΠ: κατάλληλοι υπό προϋποθέσεις	8
18.Καταλληλότητα διευθυντή	ΑΚΔΙΕ: ακατάλληλοι οι διευθυντές	6
	ΚΔΙΕΥ: κατάλληλοι οι διευθυντές	4
	ΚΥΠ: κατάλληλοι υπό προϋποθέσεις	4
	ΜΕΠΡΔΠΣΣ: μεγαλύτερη προτίμηση σε διευθυντή παρά σε σχολικό σύμβουλο	3
19.Καταλληλότητα Πανεπιστημιακής κοινότητας	ΑΚΠΑΝΚΟΙΝ: ακατάλληλη η πανεπιστημιακή κοινότητα	2
	ΚΠΑΝΚΟΙΝ: κατάλληλη η πανεπιστημιακή κοινότητα	11
	ΚΠΑΝΚΥΟ: κατάλληλη η πανεπιστημιακή κοινότητα υπό προϋποθέσει	2
20.Καταλληλότητα γονέων	ΚΓΟΝ: κατάλληλοι οι γονείς	15

4.Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη

Στο σημείο αυτό, αφού προσεγγίστηκε «εξονυχιστικά» η ενδοσχολική επιμόρφωση και το μοντέλο αυτό, ακολουθεί η συσχέτιση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και ιδίως, του μοντέλου «με επίκεντρο το σχολείο» με την επαγγελματική ανάπτυξη στον τέταρτο θεματικό άξονα με τίτλο «Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη». Ο άξονας αυτός, εμπεριέχει οχτώ κατηγορίες : τη νοηματοδότηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, την επιδίωξή της, τους λόγους επιδίωξής της, τους τρόπους επιδίωξής της, τη διαδικασία επίτευξής της, τη συσχέτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης με το μοντέλο «με επίκεντρο το σχολείο», τη βελτίωση από ενδοσχολικά προγράμματα και τους τομείς βελτίωσης.

Ξεκινώντας με την πρώτη κατηγορία, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να δώσουν τον ορισμό της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης και τη νοηματοδοτούν ως επαγγελματική εξέλιξη και βελτίωση μέσα από την εμπειρία εκτέλεσης των εργασιακών καθηκόντων τους. Σαφέστερα τόσο ο ΑΔ3 τονίζει: *«Να βελτιώνομαι ως πούμε στην δουλειά που κάνω. Να εξελίσσομαι σαν εκπαιδευτικός. Κάθε χρόνο να βάζω καινούριες μεθόδους στην διδασκαλία μου και να δοκιμάζομαι με νέες πρακτικές ..τέλος πάντων»* όσο και ο ΑΔ15: *«Όταν ακούω την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης...μου έρχεται στο μυαλό η εξέλιξη...δηλαδή το πως ένας εκπαιδευτικός μπορεί να γίνεται καλύτερος κατά την διάρκεια των χρόνων μέσα στην τάξη».*

Εν συνεχεία, ακούστηκαν οι απόψεις της επιμόρφωσης, της επαγγελματικής ανέλιξης και της διεύρυνσης εφοδίων αντίστοιχα. Η ΑΔ10 παραθέτει: *«Ότι κάποιος εκπαιδευτικός δεν σταματάει πάνω στο βασικό του πτυχίο στην εμπειρία που έχει στα σχολεία αλλά συνεχίζει να επιμορφώνεται ...».*

Η ΑΔ8 υποστηρίζει: *«Εμένα μου έρχεται.. σαν την επαγγελματική ανέλιξη.. να ανέβεις δηλαδή επαγγελματικά».*

Η ΑΔ6 δηλώνει: *«...να αποκτά καινούριες εμπειρίες, να ψάχνει, να μαθαίνει καινούρια πράγματα και να μπορεί να καινοτομεί...».*

Τέλος, ακούστηκαν οι αντιλήψεις ότι πρόκειται για τη δια βίου μάθηση, τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού, την προσωπική ανάπτυξη και ενασχόληση με άλλα επαγγέλματα και εύρεση κλίσεων μέσα από τη δουλειά ως εκπαιδευτικός.

Ειδικότερα, ο ΑΔ14 εκφράζει την άποψη: *«Σίγουρα συνδέεται άμεσα με την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και τις τάσεις και την κουλτούρα που έχει ο κάθε άνθρωπος για την συνεχή και διά βίου κατάρτισή του και εκπαίδευσή του στα θέματα της δουλειάς του».*

Η ΑΔ2 διατυπώνει την άποψη : *«Για μένα επαγγελματική ανάπτυξη είναι οτιδήποτε κάνει κάποιον επαγγελματία».*

Η ΑΔ5 παραθέτει : *«Το να φεύγει το επάγγελμα μόνο από την τάξη. Να εξελίσσω τη δουλειά μου, να ανοίγω νέους ορίζοντες και σε άλλα επαγγέλματα μέσα από τη δουλειά μου.. να ασχολούμαι και με άλλα πράγματα .. κάπως έτσι το αντιλαμβάνομαι. Να βρίσκω κι άλλες κλίσεις μέσα από αυτά που κάνω».*

Η επόμενη κατηγορία αφορά το εάν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι αναπληρωτές δάσκαλοι απάντησαν με μια φυσικότητα και σιγουριά *«Ναι, εννοείται την επιδιώκω»* *«Σίγουρα και σαν αναπληρωτής.. σε προσωπικό επίπεδο επιδιώκω την επαγγελματική μου ανάπτυξη»* ότι την επιδιώκουν.

Τους λόγους, για τους οποίους την επιδιώκουν, έρχεται να μας τους απαντήσει η τρίτη κατηγορία αυτού του άξονα. Συγκεκριμένα, απάντησαν για να γίνουν καλύτεροι επαγγελματίες, για την αποφυγή της στασιμότητάς τους και ανίας τους, για την ύπαρξη νέων αναγκών και για ικανοποίηση.

Σαφέστερα, η ΑΔ6 υποστηρίζει: « *Ενδιαφέρομαι, για να είμαι κάθε μέρα καλύτερη*».

Ο ΑΔ3 τονίζει: «*Απ' την άλλη, κι εγώ ο ίδιος βαριέμαι να κάνω τα ίδια και τα ίδια... οπότε με εξιτάρει να ψάχνω συνέχεια τρόπους με τους οποίους να βελτιώνομαι εγώ και να κάνω και πιο ευχάριστο το μάθημα και για εμένα και για τους μαθητές μου*».

Ο ΑΔ15 δηλώνει : « *πρέπει να συμβαδίζουμε. Το σχολείο είναι μια μικρή κοινωνία όπως αναπτύσσεται όλη η κοινωνία μας γύρω μας πρέπει να αναπτύσσεται και το σχολείο.. αλλά με τους ρυθμούς που αναπτύσσεται η κοινωνία και με όλες αυτές τις τεχνολογίες της πληροφορικής που υπάρχουν τριγύρω μας, πρέπει να επιμορφωνόμαστε σε αυτό το κομμάτι ώστε να εισάγονται και οι τεχνολογίες πληροφορικής στο σχολείο και γενικά, όχι μόνο όσον αφορά τις τεχνολογίες πληροφορικής και σε όλα τα κομμάτια, όταν αναπτύσσεται μια επιστήμη πρέπει να εισέρχεται και στο σχολείο.*».

Η ΑΔ1 εκφράζει την άποψη: « *Για μένα η ανάπτυξη έχει να κάνει καθαρά, πραγματικά μιλώ, με την εξέλιξή μου στη δουλειά μου με τα χρόνια, με τους μαθητές, με τις ανάγκες τους ,με τα σχολεία κάθε φορά και... πως αυτό θα γυρνάει πίσω σε μένα... η ανατροφοδότηση.. θα με ικανοποιεί στο ότι κάνω κάτι καλά ή όχι*».

Επιπλέον, σημαντικό ρόλο σε κάποιους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς παίζει η διεκδίκηση μόνιμης θέσης στον δημόσιο τομέα. Χαρακτηριστικά, ο ΑΔ14 αναφέρει : « *..είναι ο μόνος τρόπος με τον οποίο μπορείς να διεκδικήσεις μία μόνιμη θέση στο σχολείο..*».

Προχωρώντας στην επόμενη κατηγορία πληροφορούμαστε για τους τρόπους με τους οποίους οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι για τους ίδιους επέρχεται επαγγελματική ανάπτυξη είτε μέσα από την απόκτηση ενός μεταπτυχιακού τίτλου είτε μέσα από την προσωπική ενημέρωση σε νέες μεθόδους, επιστημονικά πεδία μέσω διαδικτύου και μη είτε με τη συμμετοχή σε επιμορφώσεις.

Η ΑΔ1 επιχειρηματολογεί: «*Εγώ θέλησα να συνεχίσω τις σπουδές μου με ένα μεταπτυχιακό γιατί θεώρησα σίγουρα ότι έχω πολλά να δώσω αποκτώντας μια ειδίκευση πάνω σε ένα τομέα που μου αρέσει και εντάσσεται στο σχολικό πλαίσιο*».

Η ΑΔ9 υποστηρίζει: «μπορεί κάτι να προκύψει. Κάτι μικρό στην τάξη.. θα το ψάξω στο ίντερνεντ το πως μπορώ να το διαχειριστώ αυτό, τι μπορώ να κάνω τι παιχνίδι μπορώ να κάνω, τι δραστηριότητα».

Η ΑΔ10 παραθέτει : « έκανα και σεμινάρια και παρακολουθώ τις επιμορφώσεις όποτε μου δίνεται η ευκαιρία που πραγματοποιούν οι σύμβουλοι».

Από την άλλη, κάποιοι αναπληρωτές την επεδίωξαν και την επιδιώκουν τόσο μέσα από την ενασχόληση με το διδακτικό έργο και εφαρμογή προγραμμάτων «Σίγουρα παίρνοντας καινούριες τάξεις κάθε φορά, π.χ. φέτος πήρα τρίτη για πρώτη φορά... την είδα την τρίτη τάξη και ψάχτηκα περισσότερο στα μαθήματα της τρίτης και με αυτό τον τρόπο πιστεύω υπάρχει μια εξέλιξη» όσο με την απόκτηση δεύτερου πτυχίου «η δεύτερη σχολή που με βοήθησε πάρα πολύ γιατί ειδικά για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει γνώση του τι γίνεται στο νηπιαγωγείο» ακόμα και με τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα «..μετά σεμινάρια το καλοκαίρι κάνω πολύ συχνά. Κάνω εράσμους πιας. Αυτό που πας για μια εβδομάδα σε μια χώρα και έρχεσαι σε επαφή με άλλες χώρες... για να έρθω σε επαφή με άλλους λαούς, να πάρω ωραίες ιδέες λόγω διαφορετικότητας» αλλά και με τη συνεργασία με ειδικούς και συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών «βλέποντας από forums άλλων συναδέλφων τι κάνουν και συζητώντας με άλλους συναδέλφους».

Εν συνεχεία, στην επόμενη κατηγορία οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί απαντούν στο εάν η διαδικασία επίτευξης της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ατομική ή συλλογική. Απαντούν ότι αποτελεί τόσο ατομική όσο και συλλογική διαδικασία «Και με τους δύο τρόπους. Δηλαδή δεν αρκεί ούτε το ένα ούτε το άλλο.. Ατομικά σίγουρα γιατί δεν αρκεί απλώς να παρακολουθείς επιμορφώσεις και να πηγαίνεις και να δουλεύεις σε ομάδες δράσης, αν δεν κάτσεις και μόνος σου στο σπίτι να δουλέψεις, να διαβάσεις και να ψαχτείς, δεν θα μπορέσεις να εξελιχθείς. Και αντίστοιχα, το να κάθεται μόνος σου σπίτι και να διαβάζεις απλώς βιβλία δεν αρκεί αν δεν πας ...και δεν μιλήσεις με άλλους συναδέλφους, δεν μάθεις από αυτούς, δεν ανταλλάξεις ιδέες. Νομίζω άρα και τα δύο».

Ωστόσο, υπάρχει και η εκδοχή ενός αναπληρωτή εκπαιδευτικού, που ενστερνίζεται ότι αποτελεί μια συλλογική διαδικασία επιχειρηματολογώντας «Πιστεύω ότι συλλογικά, στο πρακτικό κομμάτι της εκπαίδευσης στο πως δηλαδή θα κάνεις ένα μάθημα ή στο πως θα αντιμετωπίσεις μια δυσκολία, μπορείς πιο εύκολα να το αντιμετωπίσεις συλλογικά, γνωρίζοντας εκπαιδευτικούς οι οποίοι μπορεί να έχουν αντιμετωπίσει μία τέτοια δυσκολία ή όσον αφορά στο πως να κάνεις καλύτερο το μάθημα μπορεί να συναντήσεις έναν εκπαιδευτικό που να σου μεταφέρει δικές του γνώμες και απόψεις που να τις έκανε

ο ίδιος ή το πως έχει διαμορφώσει μια τάξη ...υπάρχουν πολλοί αξιολόγοι εκπαιδευτικοί που αν τους χρησιμοποιήσεις μπορείς να πάρεις πολλά πράγματα... αν σε αυτό αναφέρεσαι στο συλλογικό κομμάτι. Πιστεύω ότι από την εμπειρία μου συλλογικά μπορείς να πάρεις περισσότερα πράγματα απ' ότι ατομικά».

Παρακάτω, με την επόμενη κατηγορία οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί καταλήγουν στο συμπέρασμα αν τελικά υφίσταται συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης και του μοντέλου «με επίκεντρο το σχολείο» της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Οι συνεντευξιαζόμενοι συμφωνούν με την ύπαρξη της σχέσης μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, η ΑΔ2 τονίζει: «*Ναι, συνδέονται. Αυτό είναι το αυτονόητο*». Το ίδιο συμπέρασμα εξάγουν τόσο η ΑΔ5: «*Ναι συνδέονται και σε μεγαλύτερο βαθμό από οποιοδήποτε άλλο τρόπο γιατί αφορά το σχολείο σου...το περιβάλλον που πας καθημερινά...που το πονάς κιόλας καθώς είναι δικό σου σχολείο*» όσο και ο ΑΔ14: «*Σίγουρα η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με την ενδοσχολική επιμόρφωση... θα πρέπει να γίνεται μέσα στις σχολικές μονάδες και να υπάρχει συγκεκριμένο πλαίσιο, οργανωμένο και δομημένο σχέδιο ώστε να μπορούν όλοι οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε αυτό*».

Στη προτελευταία κατηγορία του τέταρτου άξονα, οι συνεντευξιαζόμενοι μαρτυρούν την ύπαρξη ή μη βελτίωσής τους μέσα από ενδοσχολικά προγράμματα που συμμετείχαν. Δηλώνουν ότι ναι μεν έχουν βελτιωθεί «*Θέλω να πιστεύω ναι. Εννοείται ότι παίρνω κάτι αλλιώς ποιος ο λόγος να πηγαίνω αφού αφιερώνω και προσωπικό χρόνο*» αλλά όχι τόσο σε μεγάλο βαθμό «*Προσωπικά θεωρώ ότι πάντα κάτι εισπράττουμε ακόμα και από το πιο ανούσιο σεμινάριο. Σίγουρα τα τελευταία χρόνια προσπαθώ να επιλέγω από τα πιο πρακτικά πράγματα. Έχει επέλθει ένας κορεσμός ως προς τι θεωρίες... η πράξη χρειάζεται καθοδήγηση*». Αυτό για κάποιους μπορεί να συνέβη είτε λόγω του ότι έχει παρακολουθήσει πολλές ενδοσχολικές επιμορφώσεις «*Ενδοσχολικής επιμόρφωσης; Έχω παρακολουθήσει πολύ λίγα οπότε δεν υπάρχει μεγάλη εξέλιξη. Αυτά που έχω παρακολουθήσει είναι περισσότερο στα ΤΠΕ στα συγκεκριμένα προγράμματα δηλαδή στις νέες τεχνολογίες εκπαιδευτικά και ήταν βοηθητικά δεν μπορώ να πω αλλά είναι λίγες οπότε δεν φτάνουν*» είτε γιατί βασίζεται στη θεωρία σε μεγάλο βαθμό «*Από κάποιες, ναι. Από κάποιες άλλες που ήταν εντελώς θεωρητικές και δεν είχαν καμία σχέση με την πραγματικότητα μέσα στα σχολεία, δεν πήρα τίποτα*».

Παρόλα αυτά, άλλοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν έχουν βελτιωθεί. Ο ένας ενώ έχει παρακολουθήσει ενδοσχολικό πρόγραμμα σχολιάζει: «*Έχω βελτιωθεί*

πιο πολύ σε άτυπο βαθμό, αφού η συμμετοχή μου ήταν με την άτυπη μορφή της μόνο από ερωτήσεις που έχω κάνει σε εκπαιδευτικούς με περισσότερα από εμένα χρόνια στο σχολείο και όχι σε δομημένο και οργανωμένο πρόγραμμα σχολικής επιμόρφωσης. Η άλλη αναπληρώτρια εκπαιδευτικός δεν έτυχε να παρακολουθήσει ενδοσχολικό πρόγραμμα: «Με τις επιμορφώσεις που έχω παρακολουθήσει στην έως τώρα μου πορεία, όχι στον σχολείο μου, αλλά έξω από τον χώρο του σχολείου, πιστεύω ότι έχω βοηθηθεί αρκετά, ναι, πάνω στην δουλειά μου».

Κλείνοντας κι αυτό τον άξονα, η τελευταία κατηγορία μας πληροφορεί για τους τομείς βελτίωσης των εκπαιδευτικών από τα ενδοσχολικά προγράμματα. Έχουν βελτιωθεί στο γνωστικό και διδακτικό κομμάτι « Οι καλύτερες ενδοσχολικές επιμορφώσεις που ήταν πραγματικά το the point και μπόρεσαν να μας βοηθήσουν ήταν περισσότερο όσον αφορά τις πρώτες. Μας λέγαν μας κατευθύνανε ακριβώς τι να κάνουμε γιατί είναι μια δύσκολη τάξη. Μας δίνουν πολλές επιλογές και πολλές τεχνικές για να κάνουμε» αλλά και στον κοινωνικό τομέα, τόσο στις σχέσεις και στην επικοινωνία με τα παιδιά και γονείς «έχω βελτιωθεί στις σχέσεις μου με τα παιδιά. Στον τρόπο που κάνω το μάθημά μου μάσα στην τάξη για να κάνω το μάθημα πιο ενδιαφέρον και τα παιδιά πιο δραστήρια και ενεργά και στις σχέσεις μεταξύ των γονέων» όσο και στη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων « έχω βελτιωθεί και σε γνωστικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας τόσο με τους συναδέλφους όσο με τους μαθητές». Τέλος, κάποιιοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί παρατήρησαν βελτίωση στον ψυχικό τους τομέα, όπως στην αυτοπεποίθηση, «αντιλαμβάνεσαι ότι δεν είσαι μόνος σου...ότι κι άλλοι αντιμετωπίζουν προβλήματα, στηρίζει ο ένας τον άλλον, καταλαβαίνεις ότι όλοι είμαστε μαζί σε αυτό το πράγμα...βλέπεις ότι υπάρχουν κι άλλοι εκπαιδευτικοί που έχουν τις ίδιες ανησυχίες με εσένα, τους ίδιους προβληματισμούς και σε βοηθάει να γίνεσαι καλύτερος, να βλέπεις ότι δεν είσαι μόνος σου».

Πίνακας 6.4 - Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη.

Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί	Σύνολο Αναφορών
Δ.ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ		
21.Νοηματοδότηση επαγγελματικής ανάπτυξης	ΕΠΕΚΠΚΕΠ: επαγγελματισμός εκπαιδευτικού και καλύτερος επαγγελματίας	2
	ΕΠΕΚΠ: επιμόρφωση εκπαιδευτικών	4

	ΕΠΕΞΒΕΜΠΕΜ: επαγγελματική εξέλιξη και βελτίωση μέσα από την εμπειρία, επαγγελματική μάθηση	6
	ΠΡΑΝ: προσωπική ανάπτυξη	2
	ΕΠΑΝΚΚΑΡ: επαγγελματική ανέλιξη και καριέρα	4
	ΔΒΜ: δια βίου μάθηση	3
	ΔΦΝΠΡΔ: διεύρυνση γνώσεων, προσόντων, δεξιοτήτων	4
	ΕΝΑΛΕΠΕΚΜΔ: ενασχόληση με άλλα επαγγέλματα και εύρεση κλίσεων μέσα από τη δουλειά	1
22.Επιδίωξη επαγγελματικής ανάπτυξης	ΕΠΕΠΑΝ: επιδίωξη επαγγελματικής ανάπτυξης	15
23.Λόγοι επιδίωξης	ΑΠΣΤΑΣΑΝ: αποφυγή στασιμότητας και ανίας	6
	ΥΠΠΡΝΑΝ: ύπαρξη νέων αναγκών και προσαρμογή σε αυτές	6
	ΙΚΚΑΥΤΔΟΥ: ικανοποίηση	5
	ΑΠΓΝΧΡΝΕΡΓΤΕΤ: απόκτηση γνώσεων και χρήση νέων εργαλείων και τεχνικών στην τάξη	3
	ΚΕΠΚΑΠ: καλύτερος επαγγελματίας, καλύτερη απόδοση στην εργασία	8
	ΔΜΟΘ: διεκδίκηση μόνιμης θέσης	2
24.Τρόποι επιδίωξης	ΠΕΝΜΕΠΠΙΜΔΚΜ: προσωπική ενημέρωση σε νέες μεθόδους, επιστημονικά πεδία μέσω διαδικτύου και μη	11
	ΑΠΜΕΤ: απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου	14

	ΕΝΔΙΕΡΥΕΦΠΡ: ενασχόληση με το διδακτικό έργο, υλικό και εφαρμογή προγραμμάτων	3
	ΣΥΜΕΠΠΜΣΕΜ: συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια	10
	ΣΥΝΕΙΔΣΥΕΚΠ: συνεργασία με ειδικούς και συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών	4
	ΣΥΜΕΥΠΡ: συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα	1
	ΔΠΤ: δεύτερο πτυχίο	2
25. Διαδικασία επίτευξης επαγγελματικής ανάπτυξης	ΑΤΣΥΔΙ: ατομική και συλλογική διαδικασία	14
	ΣΥΛ: συλλογική	1
26. Συσχέτιση επαγγελματικής ανάπτυξης και μοντέλου με επίκεντρο το σχολείο	ΥΠΣΥΕΠΑΜΕΣ: ύπαρξη συσχέτισης επαγγελματικής ανάπτυξης και μοντέλου με επίκεντρο το σχολείο	15
27. Βελτίωση από ενδοσχολικά προγράμματα που συμμετείχατε	ΔΙΒΕΚΜ: διαπίστωση βελτίωσης κυρίως μικρής	13
	ΜΥΒ: μη ύπαρξη βελτίωσης	2
28. Τομείς βελτίωσης	ΣΧΕΠΣΥΝΠΑΙΓΟ: σχέσεις και επικοινωνία με συναδέλφους ,τα παιδιά και γονείς	7
	ΓΝΔΙΚΟΜ: γνωστικό-διδακτικό κομμάτι	11
	ΨΥΧΤΟΑΥ: ψυχικό τομέα- αυτοπεποίθηση	3
	ΑΠΕΜΠ: απόκτηση εμπειριών κάθε είδους	1

5. Ενδοσχολική επιμόρφωση και καθεστώς αναπληρωτών

Στη συνέχεια, σειρά έχει ο πέμπτος θεματικός άξονας με τίτλο «Ενδοσχολική επιμόρφωση και καθεστώς αναπληρωτών», που αποτελείται από τέσσερις κατηγορίες: τη δυσκολία συμμετοχής και εφαρμογής προγραμμάτων λόγω αναπλήρωσης, τους

λόγους δυσχέρειας, τη συσχέτιση μεταξύ καθεστώτος αναπληρωτών και σχολικού κλίματος στην εφαρμογή προγράμματος και την πρόθεση υλοποίησης προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε περίπτωση μονιμοποίησης. Εδώ, επιδιώκεται να ερευνηθεί η σχέση του καθεστώτος αναπλήρωσης με την εφαρμογή ενδοσχολικών προγραμμάτων.

Στην πρώτη κατηγορία φανερώνεται αν διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο το καθεστώς αναπλήρωσης στη συμμετοχή και εφαρμογή προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Πράγματι, διαπιστώθηκε δυσκολία στη συμμετοχή και εφαρμογή ενδοσχολικών προγραμμάτων, καθώς οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το συγκεκριμένο καθεστώς παρακωλύει το έργο τους. Για την ακρίβεια, με σιγουριά και γεμάτη φυσικότητα υποστηρίζουν : *« Εννοείται, δυσκολεύει σημαντικά γιατί πιστεύω δεν υπάρχει μία συνέχεια», « Φυσικά και τη δυσκολεύει», « Βέβαια και τη δυσκολεύει...».*

Υπήρξε και η αναφορά αναπληρώτριας εκπαιδευτικού, που δήλωσε ότι ναι μεν υπάρχει δυσκολία με αυτό το καθεστώς στο σύνολο των αναπληρωτών αλλά υπάρχουν και αναπληρωτές, που είναι πιο ευνοούμενοι καθώς βρίσκονται στον ίδιο τόπο είτε από επιλογή είτε λόγω καταγωγής. Χαρακτηριστικά η ΑΔ2 δηλώνει: *« Θεωρώ όμως ότι ας πούμε ένας αναπληρωτής ο οποίος, δουλεύει συστηματικά ως αναπληρωτής και ξέρει πάνω κάτω ότι θα εργάζεται ας πούμε, αν έχει την διάθεση να επιμορφωθεί και να συμμετάσχει και να κάνει πράγματα, πιστεύω ότι μπορεί....εγώ για να είμαι ειλικρινής παίρνω ως παράδειγμα άτομα τα οποία είναι ναι μεν αναπληρωτές αλλά είναι στον ίδιο τόπο».*

Προχωρώντας στην δεύτερη κατηγορία, πληροφορούμαστε τις αιτίες δυσκολίας του καθεστώτος, που επηρεάζουν αρνητικά και την υλοποίηση προγραμμάτων. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ανέφεραν την αλλαγή περιοχής πρόσληψης και σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, ο ΑΔ3 τονίζει: *« εδώ.. που βρισκόμαστε κάθε χρόνο.. που αλλάζουμε κάθε φορά και σύλλογο δασκάλων και σχολική μονάδα»* και η ΑΔ1 υποστηρίζει: *«Για εμάς δεν είναι το πιο εύκολο, γιατί μπορούμε να βρεθούμε οποτεδήποτε και οπουδήποτε»* αλλά και η ΑΔ4 συμπληρώνει: *« γιατί κάθε χρόνο βρισκόμαστε αλλού οπότε άντε να μας βρει κανείς για να μας κάνει κάποια επιμόρφωση...ή μπορεί να είχε γίνει παλιότερα επιμόρφωση σε προηγούμενους και μετά όχι ξανά».*

Ακολουθούν, ο χρόνος γνωριμίας με συναδέλφους , παιδιά και γονείς *« Και τα ίδια τα παιδιά χρειάζονται μόνιμο προσωπικό που θα το εμπιστεύονται, που θα το έχουν συνηθίσει και όχι κάθε φορά να προσπαθούνε και οι δύο να προσαρμόζονται ο ένας για*

τον άλλον...και να γνωρίζονταν και μεταξύ τους, να βέβαια, να είχε εμπιστοσύνη ο ένας στον άλλον...να τον γνώριζε, να ήξερε τη δουλειά του και να μπορούσε να συνεργαστεί καλύτερα...χάνεται πολύτιμος χρόνος όταν κάθε χρόνο αλλάζουν όλα αυτά», ο χρόνος προσαρμογής στη νέα περιοχή και σχολείο «Προσωπικά, κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον και του σχολείου και της νέας κατοικίας γενικότερα. Οπότε όταν μένεις γενικότερα εννιά και οχτώ και λιγότερους μήνες σε ένα μέρος, δεν προλαβαίνεις να προσαρμοστείς.. έχεις πολλά πράγματα να κάνεις και προσωπικά και επαγγελματικά οπότε ίσως δεν υπάρχει και ο χρόνος για να συμμετέχεις» και η μετακόμιση και η εύρεση κατοικίας «επίσης είναι και θέματα δηλαδή κάθε φορά χάνεται πάρα πολύς χρόνος στην εύρεση σπιτιού, στο να τακτοποιηθείς μέχρι να πας σε ένα μέρος». Ακόμα, αναφέρθηκαν τόσο ο χρόνος πρόσληψης- απόλυσης και ο αποσπασματικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης «Δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι σταθερό γιατί για παράδειγμα μπορεί να θέλεις να παρακολουθήσεις τέτοια σεμινάρια ή επιμορφωτικά προγράμματα που διαρκούν κάποιους μήνες...δεν ξεκινάνε απαραίτητα στην αρχή της χρονιάς...μπορεί κάποια στιγμή προς το τέλος και εσύ τον Ιούνιο αναγκάζεσαι να φύγεις άρα δεν μπορείς να τα παρακολουθήσεις» όσο και η απουσία γνώσεων των δύσκολων καταστάσεων, των οικονομικών του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας «...δηλαδή άμα εγώ ξεκινούσα από ένα σχολείο που γνωρίζω τους συναδέλφους μου κι έχω συνεργαστεί στο παρελθόν, ξέρω τα οικονομικά, μπορεί εύκολα να βρω οικονομικούς πόρους ..γιατί όλα αυτά απαιτούνται, μπορώ πιο εύκολα να τρέξω ένα πρόγραμμα που με ενδιαφέρει» και « ...δεν γνωρίζουμε την τοπική κοινότητα, που θα βρισκόμαστε κάθε φορά, με διαφορετικά πρόσωπα, ποιες κινήσεις μπορούμε να κάνουμε στο να επιτευχθεί κάποιο τέτοιο πρόγραμμα στο σχολείο που είμαστε..».

Στην επόμενη κατηγορία μελετάται αν τελικά το σχολικό κλίμα επηρεάζει τη εφαρμογή ενδοσχολικών προγραμμάτων από τους αναπληρωτές. Με μια φωνή οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εξήγαν με βεβαιότητα το συμπέρασμα ότι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Για να γίνει πιο σαφές, ο ΑΔ14 τονίζει: «...εμείς οι αναπληρωτές αλλάζουμε σχεδόν κάθε χρόνο άλλη σχολική μονάδα...είναι πάρα πολύ δύσκολο να οικοδομηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών..» και η ΑΔ9 προσθέτει: «Σίγουρα το επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό γιατί όπως είπα και πριν χάνεται πάρα πολύς χρόνος στο να γνωρίσεις τους ανθρώπους.. στο να τους εμπιστευτείς και να σε εμπιστευτούν..» αλλά και η ΑΔ10 συμπληρώνει: «την επηρεάζει, διότι εγώ έχω να συνεργαστώ με εκπαιδευτικούς τους οποίους δεν τους γνωρίζω ..οπότε μέχρι να τους μάθω και να συνυπάρξω.. και να λειτουργήσω με

καινούριες προσωπικότητες περνάει πάρα πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα και στο τέλος φεύγω. Οπότε δεν υπάρχει χρόνος».

Τελευταία κατηγορία του άξονα αυτού αποτελεί η πρόθεση εφαρμογής προγράμματος από τον αναπληρωτή εκπαιδευτικό σε περίπτωση μονιμοποίησής του, όπου οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν καταφατικά και έχουν μια θετική στάση ως προς αυτό. Ειδικότερα, και ο ΑΔ3 επισημαίνει: «Ναι...με μεγαλύτερη ευκολία.. σίγουρα.. γιατί θα είχα λύσει ένα μεγάλο μέρος ας πούμε των προσωπικών μου προβλημάτων και θα μπορούσα να επικεντρωθώ πιο πολύ στη δουλειά μου ή στην τάξη μου τέλος πάντων ή σε αυτό, στο να βελτιωθώ» και η ΑΔ9 αναφέρει: «Ναι.. πιστεύω ότι θα πραγματοποιούσα γιατί θα είχα λυμένα όλα τα προηγούμενα προβλήματα που ανέφερα. Οπότε θα είχα την ψυχική ηρεμία όπως είπες αλλά και τον χρόνο για να επιδιώξω εγώ κάτι τέτοιο από την στιγμή που δεν επιδιώκεται από κάποιον άλλον φορέα» και ο ΑΔ14 σχολιάζει: «Πιστεύω ότι θα είχα περισσότερο χρόνο να ασχοληθώ με αυτό καθώς θα ήμουν σε μία σχολική μονάδα τουλάχιστον για δύο-τρία χρόνια ώστε να μπορούμε να σχεδιάζουμε όλοι μαζί τα νέα θέματα τα οποία μας απασχολούν και να δομούμε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ενδοσχολικής επιμόρφωσης χωρίς να αποσπώμαστε από το αν θα βρεθούμε στην σχολική μονάδα την επόμενη χρονιά ή όχι».

Πίνακας 6.5. Ενδοσχολική επιμόρφωση και καθεστώς αναπληρωτών.

Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
Ε)ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΚΑΘΕΣΤΩΣ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΩΝ		
29.Δυσκολία συμμετοχής και εφαρμογής προγραμμάτων λόγω αναπλήρωσης	ΔΥΣΕΦΠΡΑΑΝ: δυσκολία συμμετοχής, εφαρμογής προγραμμάτων από αναπληρωτές	15
	ΕΥΚΕΦΠΡΑΝΙΔΤΟ: ευκολία εφαρμογής προγραμμάτων από αναπληρωτές που είναι στον ίδιο τόπο	1
30.Λόγοι δυσχέρειας	ΜΕΤΧΡΕΥΡΚΑΤ: μετακόμιση και χρόνος εύρεσης κατοικίας	5
	ΧΡΠΡΣΝΠΠΕΡ: χρόνος προσαρμογής στη νέα περιοχή-σχολείο	6
	ΧΡΓΝΣΥΝΠΠΓΟ: χρόνος γνωριμίας με συναδέλφους, παιδιά, γονείς	8

	ΑΛΠΠΕΣΧΜΟΝ: αλλαγή περιοχής πρόσληψης και σχολικής μονάδας	14
	ΧΡΠΡΑΠΑΠΣΠ: χρόνος πρόσληψης-απόλυσης ,αποσπασματικότητα	5
	ΑΠΓΝΔΥΣΚΚΑΤΟΙΚΣΧΤΟΠΚ: απουσία γνώσης δύσκολων καταστάσεων και οικονομικών του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας	5
31.Συσχέτιση μεταξύ καθεστώτος αναπληρωτών σχολικού κλίματος και εφαρμογής προγράμματος	ΕΣΚΕΓΠΡ: επηρεάζει το σχολικό κλίμα την εφαρμογή προγραμμάτων	15
32. Πρόθεση υλοποίησης προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε περίπτωση μονιμοποίησης	ΘΕΣΤΑΕΦΠΡΙΜ: θετική στάση εφαρμογής προγράμματος σε περίπτωση μονιμοποίησης	15

6. Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ικανοποίηση

Αφού είδαμε μέσα από τις αντιλήψεις των αναπληρωτών για τη συνεισφορά της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη, έφτασε η ώρα να γίνει και η σύζευξη της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με την επαγγελματική ικανοποίηση, κι αν η πρώτη αποτελεί παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

Ο έκτος θεματικός άξονας με τίτλο «Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ικανοποίηση» απαρτίζεται από τέσσερις κατηγορίες, που έχουν ως θέμα: το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης, τους παράγοντες βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης, τη συσχέτιση του μοντέλου ενδοσχολικής επιμόρφωσης με επίκεντρο το σχολείο με την επαγγελματική ικανοποίηση και παραδείγματα αυτής της σύζευξης.

Η πρώτη κατηγορία διαπραγματεύεται αν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είναι ή όχι ικανοποιημένοι. Αυτή την ερώτηση δυσκολεύτηκαν αρκετά να την απαντήσουν γιατί

θα χρειαζόταν να συνειδητοποιήσουν πολλά πράγματα στη διάρκεια που εργάζονται ως αναπληρωτές, τις συνθήκες εργασίας, τη φύση του επαγγέλματος που επέλεξαν, τις προσδοκίες τους από το επάγγελμα, τα παιδιά, την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Χαρακτηριστικά, ο ΑΔ 14 και ο ΑΔ15 δηλώνουν αντίστοιχα : «Κοίταξε είναι λίγο δύσκολη ερώτηση αυτή βέβαια..» και «Γενικά είναι πολύπλευρο το θέμα της ικανοποίησης, είναι πολλοί οι παράγοντες.

Οι αναπληρωτές δάσκαλοι δήλωσαν ότι δεν ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Ειδικότερα, ο ΑΔ15 τονίζει: « Η αλήθεια είναι ότι δεν φανταζόμουν όταν τελείωσα το πανεπιστήμιο ότι για δέκα χρόνια θα κάνω βόλτες στην Ελλάδα. Οπότε όσον αφορά την, εντάξει τώρα είναι μεγάλη κουβέντα αυτό από που να το πιάσεις και από που να το ξεκινήσεις. Όσον αφορά τις συνθήκες που ζούμε στα τελευταία χρόνια της αναπλήρωσης, φυσικά και όχι, περίμενα κάτι πιο μόνιμο μετά από δυο-τρία χρόνια αναπλήρωσης. Επίσης, όσον αφορά τα σχολεία και το κατά πόσο αυτά βοηθούνε στο εκπαιδευτικό κομμάτι πάλι δεν είμαι ικανοποιημένος, γιατί υπάρχουνε πάρα πολλές ελλείψεις σε πάρα πολλά κομμάτια, κυρίως σε υλικοτεχνική υποδομή. Τώρα να πιάσουμε το κομμάτι της επιμόρφωσης ή της στήριξης από τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, όχι. Είμαι δύο χρόνια σε ένα σχολείο και ο σύμβουλος ήρθε φέτος τον Μάρτιο μια φορά. Οπότε δεν είμαι ικανοποιημένος, όχι. Τώρα αν μιλήσουμε και για το κάθε άτομο το τι επιπτώσεις έχει στην ψυχολογία και στην ψυχοσύνθεση του κάθε ατόμου η οποία προφανώς και επηρεάζει την δουλειά σου και το πόσο αποδοτικός είσαι σε αυτό, αυτό είναι άλλο κομμάτι». Ο ΑΔ7 προσθέτει : « Όχι δεν νιώθω ικανοποιημένος από το επάγγελμά μου. Σε πολλούς τομείς δεν είμαι στην ανασφάλεια, στο που θα είμαι την επόμενη χρονιά, στα δικαιώματά μου σε άδειες άμα αρρωστήσω.. σε αναρρωτικές, σε μητρότητα, σε επιμόρφωση, σε συνθήκες εργασίας, μισθό.. με τόσες δυσκολίες έχουμε μάθει να ελπισόμαστε και μπορούμε να διαχειριστούμε τα πάντα». Η ΑΔ13 παραθέτει : « όλο αυτό το πράγμα που συμβαίνει από το κράτος προς εμάς, δηλαδή νιώθω ότι το κράτος με χρησιμοποιεί, όλο αυτό το πράγμα με αποθαρρύνει και με αφήνει πίσω και σε πολλά άλλα πράγματα...δεν με αφήνει να λειτουργήσω όπως εγώ θα ήθελα ως ΑΔ13 και είμαι πιόνι. Με καταβάλλει συναισθηματικά αυτό κι έτσι δεν μπορώ να κάνω πολλά πράγματα. Εκεί που ξέρεις ότι αυτό που κάνεις δεν είναι επάγγελμα αλλά λειτούργημα και πρέπει συνεχώς να δίνεις το είναι σου και το καλύτερο που μπορείς, όλο αυτό το πράγμα ότι νιώθεις σαν πιόνι, κάπου λέω ότι εντάξει, κάνω την δουλειά μου απλά μέχρι εκεί γιατί κι εμένα με χρησιμοποιούν άρα πόσο να δώσω παραπάνω».

Από την άλλη πλευρά, κάμποσοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εκφράζουν ότι σε γενικές γραμμές είναι ικανοποιημένοι, παρά τις κάποιες δυσκολίες που συναντούν. Ειδικότερα, οι ΑΔ1 και ΑΔ5 φωτίζουν αυτό τους το συναίσθημα λέγοντας αντίστοιχα: *«Νιώθω ικανοποιημένη από την ουσία του τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος και από αυτό που βιώνω στο σχολείο...έτσι παρά όλες τις δυσκολίες και το καθεστώς το έχω επιλέξει. Αφήνουμε τις οικογένειές μας, είμαστε με μια βαλίτσα στο χέρι...αν δεν υπήρχε η προσωπική πληρότητα σίγουρα είναι ένας δρόμος που δε θα ακολουθούσα»* και *«Κοίταξε όταν ξεκίνησα αυτή τη δουλειά ήμουν πολύ ενθουσιασμένη. Πίστευα θα αλλάζω τον κόσμο. Πίστευα ότι δεν ξέρω θα είναι όλα τέλεια, υπέροχα. Μετά δυστυχώς και με το καθεστώς που δουλεύουμε εμείς δύσκολα να αλλάξεις τα πράγματα ,να πετύχεις τους στόχους που βάζεις ίσως αλλά δεν μπορώ να πω ότι μετανιώνω που κάνω αυτή τη δουλειά ή που την ξεκίνησα γιατί εμένα με ολοκληρώνει. Δεν μπορώ να φανταστώ τον εαυτό μου να κάνει κάτι άλλο».*

Μερικοί αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν δυσκολεύτηκαν σε σχέση με άλλους, καθώς βρίσκονται στον τόπο τους. Χαρακτηριστικά, η ΑΔ2 συμπεραίνει : *« Είμαι ναι μεν αναπληρώτρια αλλά μπορώ να πω ότι δεν έχω ταλαιπωρηθεί τόσο πολύ όσο άλλοι συνάδελφοι, με το να κατάγομαι από την Κρήτη, όλα τα χρόνια δουλεύω εντός του νησιού. Δηλαδή δεν έχω αναγκαστεί να πάω να δουλέψω σε πολύ απομακρυσμένες περιοχές και να ταλαιπωρηθώ ιδιαίτερα με μετακινήσεις, με το να βρίσκω σπίτια και γενικά δουλεύω αρκετά νωρίς. Δηλαδή ήμουν αρκετά τυχερή ως αναπληρώτρια, θέλω να τονίσω αυτό το κομμάτι».*

Προχωρώντας στη δεύτερη κατηγορία, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί απαντούν για τους παράγοντες του βαθμού της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Έκριναν ότι η σχέση τους με τα παιδιά είναι κυριότερος παράγοντας της ικανοποίησής τους *«Τα παιδιά που έχω δίπλα μου, που είμαστε μαζί την κάθε χρονιά ..όλα αυτά που λέμε.. όλα αυτά που συζητάμε. Θεωρώ ότι όσο μπορώ κάθε χρονιά ακόμα κι αν αλλάζω σχολείο το σποράκι.. κι αυτό που είναι να δώσω και να πω το αντιλαμβάνονται».* Αμέσως μετά, επόμενος παράγοντας είναι η φύση κι η ουσία του επαγγέλματος και η προσωπική πληρότητα που κερδίζουν από αυτό *«Νιώθω ικανοποιημένη από την ουσία του τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος και από αυτό που βιώνω στο σχολείο. Έπειτα, σειρά έχουν η αλληλεπίδραση κι οι σχέσεις που αναπτύσσονται με τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους αλλά και με τους γονείς «Η αγάπη από τα παιδιά, η όλη αλληλεπίδραση, οι σχέσεις μου, όλα από το σχολικό περιβάλλον μου αρέσουν» και « οι γονείς οι οποίοι πολλές φορές πολύ συγκαταβατικοί και συνεννοήσιμοι. Πολλές φορές και οι συνάδελφοι, υπάρχει καλό*

κλίμα ανάμεσα τους συναδέλφους». Τελευταίο παράγοντα αποτελούν κάποια χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, όπως η επαγγελματική αποκατάσταση, ο μισθός, το κύρος και το ωράριο « ..έχουμε καλό υπηρεσιακό ωράριο γιατί δύσκολα βρίσκεις τώρα κάτι τέτοιο. Ο μισθός με ικανοποιεί».

Στην τρίτη κατηγορία κρίνεται αν τελικά το μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο συνεισφέρει και αποτελεί παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Μετά από όλα αυτά που συζητήθηκαν και ενδεχομένως προβληματίσαν τους συνεντευξιαζόμενους, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί έκριναν με σιγουριά και επιβεβαίωσαν τη σύζευξη μεταξύ του συγκεκριμένου μοντέλου ενδοσχολικής επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι αναπληρωτές τάχθηκαν υπέρ αυτού και ακούστηκαν οι απόψεις: «Φυσικά είναι αλληλένδετο το ένα με το άλλο», «Βέβαια είναι παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης», «Σίγουρα όλα αυτά που προαναφέραμε συνεισφέρουν στο γεγονός ότι επιφέρουν μία επαγγελματική ικανοποίηση» και « Ναι, εννοείται. Γιατί, θα υπήρχε και επαγγελματική εξέλιξη αφού η επιμόρφωση συσχετίζεται με την εξέλιξη και την ανάπτυξη οπότε με βάση την επιμόρφωση θα έρθει και μια εξέλιξη οπότε θα ικανοποιούμουν και με αυτό το κομμάτι».

Κλείνοντας, στην τέταρτη κατηγορία αναλύουν και αιτιολογούν την άποψη που διαμορφώθηκε στην τρίτη κατηγορία δίνοντας παραδείγματα συσχέτισης του μοντέλου με επίκεντρο το σχολείο και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ικανοποίηση θα επέλθει γνωρίζοντας ότι μέσα από ενδοσχολικά προγράμματα με το μοντέλο αυτό θα βελτιωθούν ατομικά και επαγγελματικά και θα γίνουν καλύτεροι επαγγελματίες. Σαφέστερα, οι ΑΔ2 και ΑΔ13 υποστηρίζουν αντίστοιχα: «αισθάνεσαι ικανοποιημένος από την δουλειά σου και αν εξελίσσεσαι και μαθαίνεις καινούρια πράγματα. Εγώ θα αισθάνομαι ικανοποιημένη αν είμαι σε θέση να μπορώ να ανταπεξέλθω στην σχολική πραγματικότητα, για να το κάνω αυτό όμως, χρειάζομαι κάποια εφόδια και αυτά τα εφόδια και τα ερεθίσματα και τα κίνητρα και την ενθάρρυνση και την έμπνευση θα την πάρουμε από τις σχολικές επιμορφώσεις» και «Για παράδειγμα όταν εγώ πηγαίνω στο σχολείο μου και ξέρω ότι συνεχώς θα επιμορφώνομαι όλο αυτό το πράγμα με κάνει καλύτερη ως εκπαιδευτικό, γιατί ξέρω ότι θα έχω καινούρια ζητήματα, καινούριες προτάσεις που θα μπορώ να εφαρμόσω».

Επίσης, κάμποσοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι μέσα από αυτό το μοντέλο θα βελτιωθεί το σχολικό κλίμα φέρνοντας ενότητα, ομαδικότητα και καλύτερα συνεργασία των εκπαιδευτικών, γεγονός που θα τους ικανοποιήσει «θα συσφίξει τις

σχέσεις μας όταν έχεις και κοινούς στόχους, κοινά εργαλεία, κοινές μεθόδους. Θα ανακαλύψεις πράγματα για τον άλλον και κοινά ενδιαφέροντα όπως αυτό που σου είπα που κάναμε σε ομάδες, ουσιαστικά ότι γνωριζόμασταν καλύτερα και όχι μόνο τυπικά στον επαγγελματικό ρόλο μας».

Επιπλέον, μερικοί αναπληρωτές τονίζουν ότι η ικανοποίηση αυτή θα υπάρχει κυρίως στον ψυχικό τομέα, με την αλλαγή διάθεσης και ψυχολογίας, την θωράκιση με αυτοπεποίθηση και αποφυγή του άγχους « θα μου έδινε ασφάλεια, ότι υπάρχει ένα πλαίσιο στο οποίο θα μπορέσω εγώ να αναπτύξω καινούριες δεξιότητες και να αντιμετωπίσω τα όποια προβλήματα που προκύβουν. Θα ήταν κι ένας παράγοντας που εμένα θα με έκανε να νιώσω περισσότερη σιγουριά ή να μου δημιουργήσει μια σχέση εμπιστοσύνης με τους προϊστάμενους μου. Ότι κάποιος νοιάζεται για το αν εγώ μπορώ να ανταπεξέλθω ή όχι».

Επιπροσθέτως, κάποιοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι θα αισθανθούν ικανοποίηση όταν λύνονται συγκεκριμένες ανάγκες του σχολείου είτε μέσα από το σύλλογο διδασκόντων είτε με τη στήριξη τοπικών «Υπάρχει στήριξη από όλους τους φορείς όσο γίνεται σε μια σχολική μονάδα».

Τέλος, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι με το πέρας των ενδοσχολικών προγραμμάτων αισθάνονται ικανοποιημένοι όχι μόνο όταν τα παιδιά έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα «Πάντα όλο αυτό ενδιαφέρον γυρνάει και γύρω από τα παιδιά εκτός από εμάς και είναι διπλή η χαρά μου όταν το δίνω και στα παιδιά ..όταν θα έχουμε τα αντίστοιχα αποτελέσματα» αλλά κι από την καλύτερη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και τα παιδιά « θα μπορούσαν να λυθούν και προβλήματα τα οποία τυχόν θα προκύπταν στο σχολείο είτε με μαθητές είτε με γονείς».

Πίνακας 6.6. Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ικανοποίηση.

Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
ΣΤ) ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ		
33. Αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης	ΙΚΕΠ: ικανοποιημένη/-ος επαγγελματικά	6
	ΜΙΚΕΠ: μη ικανοποιημένη/-ος επαγγελματικά	9
34. Παράγοντες βαθμού	ΣΧΠΑΙ: σχέση με τα παιδιά	12

επαγγελματικής ικανοποίησης	ΠΡΠΛΦΟΥΣΕΠ: προσωπική πληρότητα - φύση-ουσία επαγγέλματος	8
	ΣΧΑΛΣΥΕΚΠΠΟ: σχέσεις- αλληλεπίδραση-συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γονείς	5
	ΕΠΑΠΜΙΚΥΩΡ: επαγγελματική αποκατάσταση, μισθός, κύρος, ωράριο	4
35.Συσχέτιση επαγγελματικής ικανοποίησης και μοντέλου ενδοσχολικής επιμόρφωσης με επίκεντρο	ΥΣΕΠΜΟΜΕΠΚΕΠΙΚ: ύπαρξη σχέσης μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και μοντέλου ενδοσχολικής επιμόρφωσης με επίκεντρο το σχολείο	15
36.Παραδείγματα	ΒΣΚΦΟΜΣΥΝΣΥ: βελτιώνει το σχολικό κλίμα και φέρνει ομαδικότητα και συνεργασία των εκπαιδευτικών	10
	ΕΣΑΣΧΙΑΣΤΤΚ: επίλυση συγκεκριμένων αναγκών ,ιδίως των απομακρυσμένων σχολείων-στήριξη από τοπική κοινωνία	4
	ΑΤΕΠΒΕΛ: ατομική -επαγγελματική βελτίωση	13
	ΑΛΔΙΑΨΥΑΥΑΠΑΓ: αλλαγή διάθεσης, ψυχολογίας- αυτοπεποίθηση-αποφυγή άγχους	8
	ΚΑΠΟΤΜΑΘ: καλύτερα αποτελέσματα μαθητών	4
	ΚΣΥΝΠΠΟ: καλύτερη συνεργασία σχολείου με γονείς και παιδιά	3

7.Διερεύνηση προφίλ εκπαιδευτικών και συσχετισμός με την προώθηση και ανάληψη ενδοσχολικού προγράμματος

Εν κατακλείδι, ο τελευταίος θεματικός άξονας «Διερεύνηση προφίλ εκπαιδευτικών και συσχετισμός με την προώθηση και ανάληψη ενδοσχολικού προγράμματος» απαρτίζεται από μια κατηγορία, που αφορά τόσο την προώθηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με το εν λόγω μοντέλο όσο και την ανάληψη ενδοσχολικού προγράμματος στο άμεσο μέλλον. Οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν μια θετική στάση ως

προς αυτό το βήμα με το πέρας των ερωτήσεων. Το προφίλ των εκπαιδευτικών, οι αντιλήψεις τους και οι προηγούμενες εμπειρίες σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης δεν επηρεάζουν την ανάληψη πρωτοβουλίας υλοποίησης προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Είναι θετικοί σχετικά με την προώθηση αλλά αναφορικά με την ανάληψη προγράμματος είναι μεν θετικοί αλλά συνάμα και διστακτικοί για κάποιους λόγους. Για να καταστεί πιο σαφές, υπάρχουν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που είναι θετικοί και στην προώθηση και στην ανάληψη. Χαρακτηριστικά η ΑΔ9 τονίζει: *«Ναι, θα ήτανε μια πρόκληση για εμένα και θα μου άρεσε κάτι τέτοιο.*

Επιπλέον, η ΑΔ10 αναφέρει: *«Ναι, εγώ θα ήθελα να αναλάβω ενδοσχολική επιμόρφωση. Πιστεύω το χρειάζονται και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας γιατί είναι και μεγάλοι».* Ακόμα, η ΑΔ6 τονίζει: *«Ναι, θα την μετέφερα και ούτως η άλλως επειδή και στο μεταπτυχιακό που κάνω υπάρχει μία τέτοια γραμμή, θα το επιδίωκα και εγώ η ίδια ότι γνώσεις έχω αποκτήσει να τις μετέφερα σε συναδέλφους».*

Οι αναπληρωτές, που διάκεινται θετικά ως προς την ανάληψη αλλά με προϋποθέσεις απ αριθμούν και μερικά εμπόδια για να προβούν σε αυτή, όπως το καθεστώς αναπλήρωσης, το σχολικό κλίμα και η ενότητα των εκπαιδευτικών, η προσωπικότητα του καθενός και η έλλειψη πληροφοριών σχετικών με τα βήματα της επιμόρφωσης με το μοντέλο «με επίκεντρο το σχολείο». Χαρακτηριστικά, η ΑΔ4 παραθέτει: *«Εννοείται ότι είμαι θετική προς την επιμόρφωση αλλά δεν ξέρω το κατά πόσο θα μπορούσε να γίνει αυτό εάν δεν έχουμε και τις απαραίτητες γνώσεις, το απαραίτητο πρόγραμμα. Δηλαδή για να πας να κάνεις μια τέτοια επιμόρφωση πρέπει να γνωρίζεις και λίγο πολύ από πριν κάποια πράγματα, θεωρία, το πώς μπορεί να γίνει αυτή η επιμόρφωση, με ποιο τρόπο.* Τέλος, η ΑΔ2 παραθέτει: *«Όπως είπα και πριν εξαρτάται από το κλίμα στο σχολείο που βρίσκομαι αλλά και δεν αισθάνομαι ούτε την αυτοπεποίθηση για να το κάνω πολύ ενεργά παρόλο που μπορεί να έχω τα μεταπτυχιακά μου. Θα το προωθούσα, θα το πετούσα ως ιδέα αν είχα καλές σχέσεις με τον σύλλογο...στο παρασκήνιο θα βοηθούσα στην υλοποίηση...αν μου το ζητούσανε κι αυτό που ζητούσανε μπορούσα να το κάνω, θα το έκανα υποθέτω. Εδώ είναι που έρχεται το καθεστώς του αναπληρωτή που δεν μπορεί να χτίσει σχέσεις μόνιμες ώστε να μπορέσει δυναμικά να εμπλακεί με τέτοιες επιμορφώσεις».*

Πίνακας 6.7 - Διερεύνηση προφίλ εκπαιδευτικών και συσχετισμός με την προώθηση και ανάληψη ενδοσχολικού προγράμματος.

Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί	Σύνολο αναφορών
Ζ. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΗΨΗ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ		
37.Προώθηση επιμόρφωσης με το εν λόγω μοντέλο-ανάληψη ενδοσχολικού προγράμματος στο άμεσο μέλλον	ΘΕΤΣΤ: θετική στάση	15

7. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των αναπληρωτών δασκάλων για το μοντέλο ενδοσχολικής επιμόρφωσης «με επίκεντρο το σχολείο» και τη συνεισφορά του τόσο στην επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Η σημασία της έρευνας έγκειται στο ότι αφενός δεν έχει αποτελέσει σε μεγάλο βαθμό πεδίο μελέτης το μοντέλο με επίκεντρο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και η συσχέτισή του με την επαγγελματική ικανοποίηση και αφετέρου λίγες είναι οι έρευνες που μελετούν εκτεταμένως το προφίλ, τα προβλήματα και τις αντιλήψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, όπως έχει διαμορφωθεί η κατάσταση την τελευταία δεκαετία δίχως μόνιμους διορισμούς.

Στο σημείο αυτό, θα συζητηθούν τα ερευνητικά πορίσματα, που προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων και θα δοθούν οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Τα πορίσματα παρουσιάζονται με βάση του θεματικούς άξονες που διαμορφώθηκαν.

A. Εννοιολογικός προσδιορισμός της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, του μοντέλου της «με επίκεντρο το σχολείο» και των πλεονεκτημάτων τους.

Στον πρώτο θεματικό άξονα, αρχικά, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να προσδιορίσουν την ενδοσχολική επιμόρφωση ως μια επιμόρφωση που λαμβάνει χώρα μέσα στη σχολική μονάδα, που αφορά συγκεκριμένες ανάγκες και θεματικές του σχολείου, όπως για τις διαπροσωπικές σχέσεις, γνωστικά αντικείμενα και πρακτικά ζητήματα. Πράγματι, με κριτήριο τον τόπο διεξαγωγής, μια μορφή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης είναι η ενδοσχολική, που όπως δηλώνει και το όνομά της διεξάγεται στον χώρο της σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η άποψη των αναπληρωτών, ταυτίζεται τόσο με το δελτίο τύπου του υπουργείου παιδείας, που αναφέρει ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση «λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής κοινότητας και πραγματοποιείται σε πραγματικές συνθήκες στον χώρο της» (ΥΠ.Π.Ε.Θ, 2014) όσο και με τον Μπαγάκη (1997) αναφέροντας ότι απορρέει από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, διοργανώνεται συλλογικά και ανταποκρίνεται στις ιδιάζουσες επαρκείς ανάγκες του εκάστοτε σχολείου λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες και δυνατότητές του. Ωστόσο, αναφέρθηκε η αντίληψη, που προσδιορίζει εννοιολογικά την ενδοσχολική επιμόρφωση με το μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο, πράγμα που πιστοποιείται, καθώς στην Ελλάδα

ο όρος της ενδοσχολικής επιμόρφωσης συμπίπτει σε μεγάλο βαθμό με ένα μοντέλο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, το μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο (Κωστίκα, 2004).

Προχωρώντας, στο ερώτημα για την εννοιολογική αποσαφήνιση του μοντέλου με επίκεντρο το σχολείο, οι αναπληρωτές δυσκολεύτηκαν μέχρι να δώσουν μια απάντηση, όντας αβέβαιοι, καθώς δεν γνώριζαν την ύπαρξη του. Απάντησαν, αν και δεν ήταν σίγουροι, ότι αφορά ανάγκες, θέματα και προβλήματα μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Η αντίληψη αυτή, δεν ικανοποιεί απόλυτα τον ορισμό του συγκεκριμένου μοντέλου, το οποίο ακολουθεί την εκπλήρωση τόσο των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών όσο και της σχολικής μονάδας αλλά και των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000). Σύμφωνα με τους Ξωχέλλη και Παπαναούμ (2000) το μοντέλο αυτό είναι μια αποκεντρωμένη και ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης, η οποία αποβλέπει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, που παρέχεται στη σχολική μονάδα και στην ενίσχυση του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Ακόμα, στην έρευνα της Αντωνίου (2011) σε σχολικούς συμβούλους με θέμα την ενδοσχολική επιμόρφωση, παρατηρείται πάλι ότι συγχέουν την ενδοσχολική επιμόρφωση και το μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο, γεγονός που φανερώνει ότι δεν έχουν εμπεδώσει οι ίδιοι ακόμα τη φιλοσοφία ότι το σχολείο αποτελεί φορέα επιμόρφωσης, πόσο μάλλον να το κοινωνήσουν σωστά και να συμβουλέψουν τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

Στη συνέχεια αναφορικά με τη σημασία του μοντέλου με επίκεντρο το σχολείο, αφού το εξήγησε αναλυτικά η ερευνήτρια, οι αναπληρωτές δάσκαλοι συμφωνούν ότι είναι σημαντικό, φέρνοντας παραδείγματα τόσο για τους ίδιους όσο και για τη σχολική μονάδα. Τη σημασία του μοντέλου με επίκεντρο φανερώνουν οι Naama & Ayelet (1999) διατείνοντας ότι αποτελεί μια σημαντικό βήμα για τη γενικότερη αναδιάρθρωση του σχολείου, που δίνει έμφαση και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στο σχολείο ως οργανισμό που λειτουργεί συνεργατικά και συλλογικά για να παράγει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Sergiovani, 1994).

Στο σημείο αυτό, κάποιοι αναπληρωτές δάσκαλοι ανέφεραν ότι το μοντέλο με επίκεντρο είναι πολύ σημαντικό για τους αναπληρωτές, λόγω του ότι αλλάζοντας σχολικές μονάδες και ερχόμενοι σε επαφή με πλήθος εκπαιδευτικών θα έχουν ποικίλες πνευματικές ανταλλαγές και πολλά εφόδια, που θα τους φανούν χρήσιμα στα επόμενα σχολεία, που θα βρεθούν. Η σύζευξη αυτή, αποδεικνύεται από τη βιβλιογραφία μέσα από την έρευνα της Λουκουπούλου (2015) διαπιστώνοντας ότι οι αναπληρωτές

δάσκαλοι, που δεν εργάζονται στο τόπο μόνιμης κατοικίας τους είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την προσωπική τους ανάπτυξη.

Τέλος, τα πλεονεκτήματα για τον εκπαιδευτικό του συγκεκριμένου μοντέλου, που ανέφεραν οι αναπληρωτές δάσκαλοι, έχουν να κάνουν με την απόκτηση εφοδίων και δεξιοτήτων πάνω στο γνωστικό και διδακτικό αντικείμενο, με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τους γονείς και γενικότερα ότι γίνονται καλύτεροι επαγγελματίες με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Αναφορικά με τα πλεονεκτήματα για τη σχολική μονάδα οι αναπληρωτές δάσκαλοι ανέφεραν τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, την καλύτερη απόδοση και λειτουργία του σχολείου και την απόκτηση ομαδικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Τα παραπάνω πορίσματα διασταυρώνονται βιβλιογραφικά αρχικά στις έρευνες των Αδάμ (2014) και της Σίσκου (2017), καθώς μέσα μέσα από το συνεργατικό κλίμα, τις συζητήσεις προάγεται η συνεργατική κουλτούρα, το αλληλοϋποστηρικτικό και ομαδικό πνεύμα, απόρροιες των οποίων αποτελούν η ενίσχυση του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού και η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ταυτόχρονα μέσα από αυτές τις συλλογικές διαδικασίες δίνεται η ευκαιρία στο εκπαιδευτικό προσωπικό να καλλιεργεί δεξιότητες και γνώσεις, να μοιράζεται ιδέες και στρατηγικές μάθησης αλλά και επίλυσης προβλημάτων (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Ακόμα, έχει θετικό αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς καθώς ενισχύει τα αισθήματα αυτοπεποίθησής τους, αυτεπάρκειάς τους, όπως μαρτυρά η διεθνής βιβλιογραφία (Bolam & Weindling, 2006· Koutselini, 2008· Bubb & Earley, 2010). Σύμφωνα με τους Ξωχέλλη και Παπαναούμ (2000) απώτερο όφελος του μοντέλου με επίκεντρο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι οι μαθητές, ως «τελικοί αποδέκτες» της αναβάθμισης του ποιοτικού έργου.

B. Εμπειρία συμμετοχής και εφαρμογής σε προγράμματα επιμόρφωσης με μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο.

Στον δεύτερο θεματικό άξονα τώρα, ξεκινώντας με τη συμμετοχή των αναπληρωτών δασκάλων σε πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης με το μοντέλο αυτό, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί δε έχουν συμμετάσχει. Η πραγματικότητα αυτή, υποστηρίζεται βιβλιογραφικά μέσα από την έρευνα του Αδάμ (2014) για την ενδοσχολική επιμόρφωση, δηλώνοντας ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας δεν έχουν συμμετάσχει σε πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Το ίδιο και σε χειρότερο βαθμό, διαπιστώθηκε και στην έρευνα των

Γούκου και συν. (2010) με τίτλο « Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των Εκπαιδευτικών», όπου η ενδοσχολική επιμόρφωση ήταν ανύπαρκτη στα σχολεία, που έγινε η έρευνα.

Από την άλλη πλευρά, κάποιοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί μαρτυρούν τη συμμετοχή τους σε ενδοσχολικά προγράμματα με το εν λόγω μοντέλο. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση οργανώθηκε και εφαρμόστηκε από εξωτερικό συνεργάτη, όπως από ψυχολόγο, κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πυροσβεστική και σχολικό νοσηλεύτη. Τα θέματα που επεξεργάστηκαν αφορούσαν τη διατροφή, τη διαχείριση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, τις πρώτες βοήθειες, την πυρασφάλεια. Εντύπωση δημιουργεί το γεγονός, ότι δυο από αυτούς βρέθηκαν σε διαφορετικά σχολικά έτη στην ίδια σχολική μονάδα, που φανερώνει ότι το σχολείο αυτό κατέχει την κουλτούρα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με το μοντέλο αυτό.

Όπως στις παραπάνω επιμορφώσεις των αναπληρωτών έτσι και στην έρευνα του Αδάμ (2014), παρατηρήθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν είχαν ενεργό ρόλο στην οργάνωση και στον σχεδιασμό των προγραμμάτων αυτών.

Σχετικά με την εφαρμογή ενδοσχολικού προγράμματος με το μοντέλο αυτό, κάποιοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν ενδοσχολικό πρόγραμμα στη διάρκεια των τελευταίων ετών. Το πρώτο, με θεματική το μαύρο θέατρο πραγματοποιήθηκε και οργανώθηκε από τον εκπαιδευτικό και σε συνεργασία με ψυχολόγο και το δεύτερο με θεματική τη διαθεματική διδασκαλία μαθήματος μέσα από έργα τέχνης οργανώθηκε μόνο από την εκπαιδευτικό. Το πρώτο βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη ενώ το δεύτερο είχε διάρκεια δύο ημερών. Ο πρώτος εκπαιδευτικός οδηγήθηκε σε αυτό το εγχείρημα για να μπορέσει να αντιμετωπίσει την στασιμότητα, για να ανανεώσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και για προσωπική εξέλιξη και από την άλλη η δεύτερη εκπαιδευτικός λόγω των πιο εξειδικευμένων γνώσεων που κατείχε και για να δείξει ενδιαφέρουσες τεχνικές πάνω στη διαθεματικότητα στους εκπαιδευτικούς και να ανανεώσει τη δημιουργικότητα των παιδιών. Οι παραπάνω λόγοι εντάσσονται στην φιλοσοφία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, καθώς έρχονται σε συνάρτηση με επιθυμίες, ανάγκες των εκπαιδευτικών και προτεραιότητες της σχολικής μονάδας, που μέσα από την ανανέωση και τον εμπλουτισμό των γνώσεων ανταποκρίνονται καλύτερα στο δύσκολο έργο τους (Ξωχέλλη & Παπαναούμ, 2000).

Αντίθετα, και πάλι κάμποσοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δεν έχουν εφαρμόσει πρόγραμμα με το μοντέλο «με επίκεντρο το σχολείο». Η μη υλοποίηση τέτοιων

προγραμμάτων οφείλεται σε διάφορες αιτίες, όπως στην έλλειψη προσόντων, στην έλλειψη αυτοπεποίθησης, στην απουσία ευκαιρίας, στην έλλειψη χρόνου, στο καθεστώς αναπλήρωσης αλλά και στην άγνοια του συγκεκριμένου μοντέλου.

Με τη συγκεκριμένη πραγματικότητα της μη εφαρμογής ενδοσχολικών προγραμμάτων από τη μεριά των εκπαιδευτικών, κατέληξε κι η έρευνα της Τριανταφύλλου (2010), καθώς διαπιστώθηκε ότι λίγα είναι τα σχολεία που ο σύλλογος διδασκόντων τους είχε προβεί σε αυτό το βήμα.

Όντας αναπληρωτής και αλλάζοντας συνεχώς σχολικές μονάδες, δεν γίνεται να γνωρίζει κάποιος ότι το σχολείο που πρόκειται να είναι φέτος έχει κουλτούρα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, με αποτέλεσμα αν δεν έχει να μην πάρει την πρωτοβουλία να αναλάβει κάποιο πρόγραμμα. Κάποιοι από τους παραπάνω λόγους μπορούν να βρεθούν και στην βιβλιογραφία, όπως η απουσία ευκαιρίας, η άγνοια του μοντέλου αυτού. Συγκεκριμένα, στη έρευνα του Αδάμ (2014) οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας δεν συμπεριλαμβανόταν κάποιο πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Με βάση αυτό το πόρισμα, ας φέρουμε στο μυαλό μας και πάλι την έρευνα Αντωνίου (2011) σε σχολικούς συμβούλους με θέμα την ενδοσχολική επιμόρφωση, όπου διαπιστώθηκε ότι 6 από τους 20 τη συμπεριέλαβαν στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Όσοι ανέφεραν ότι συμμετείχαν σε ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα θεωρούν ότι έγινε διερεύνηση των αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού με συμμετοχή του ίδιου χωρίς, όμως, να χρησιμοποιήσουν κάποιο επιστημονικό εργαλείο για αυτή τη διερεύνηση και να προσχωρήσουν στα επόμενα στάδια. Έπειτα, διαπιστώθηκε τόσο η περιορισμένη συνεργασία του σχολικού συμβούλου με τους εκπαιδευτικούς όσο και περιορισμένη παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς ως επιμορφωτές από τους σχολικούς συμβούλους.

Το καθεστώς αναπλήρωσης βέβαια, δημιουργεί προβλήματα είτε με την αλλαγή σχολικής μονάδας είτε με την μη έγκαιρη τοποθέτηση των αναπληρωτών. Με την έλευση του αναπληρωτή εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα θα χρειαστεί χρόνος να γνωρίσει καλά τους συναδέλφους του αλλά και τα προβλήματα του σχολείου, που θα τον ωθήσουν στην εφαρμογή προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Η στενή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και το κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για ανάληψη πρωτοβουλιών (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson & Orphanos, 2009) συμβάλλουν στη διαμόρφωση υποστηρικτικής

κουλτούρας μάθησης που ευνοεί τη μάθηση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα (Θεοδοσίου, 2015).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, στην έρευνα της Αντωνίου (2011) ορισμένα προβλήματα υλοποίησης προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης, που ανέφεραν οι σχολικοί σύμβουλοι, αποτελούσαν τον χρόνο, τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και κουλτούρα.

Γ. Χαρακτηριστικά ενδοσχολικής επιμόρφωσης με το «μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο».

Στον τρίτο θεματικό άξονα, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είπαν την άποψη τους για τις μορφές, τις θεματικές, τα πιθανά εμπόδια, τις προϋποθέσεις και για τα κατάλληλα πρόσωπα για επιμορφωτές της επιμόρφωσης με το μοντέλο αυτό.

Αρχικά σχετικά με τις μορφές ενδοσχολικής επιμόρφωσης οι αναπληρωτές δάσκαλοι προτιμούν τις πιο πρακτικές και βιωματικές δράσεις, καθώς έχει επέλθει ένας κορεσμός με τη θεωρία, τη συνεργασία με εξωτερικούς συνεργάτες, τις ομάδες συζήτησης και επίλυσης προβλημάτων. Να διευκρινιστεί ότι τη θεωρία δεν την ακυρώνουν, αρκεί να γίνεται συνδυαστικά με βιωματικές μεθόδους. Με το εύρημα αυτό συμφωνούν και αρκετές έρευνες. Η μορφή της επιμόρφωσης σήμερα, που δεν υπάρχει σύνδεση της πράξης με την θεωρητική κατάρτιση, με την έλλειψη βιωματικών δράσεων συντελεί στο να είναι οι εκπαιδευτικοί αρκετά επιφυλακτικοί απέναντί της (Μανωλάκος, 2010). Επίσης, οι περισσότερες επιμορφώσεις δεν ακολουθούν τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, που «προωθείται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, αξιοποιούνται οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους και λαμβάνεται υπόψη ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο καθένας μαθαίνει» (Κόκκος, 1994) ούτε ενισχύουν, όπως θα έπρεπε, την αυτενέργεια, τον αναστοχασμό και την ερευνητική στάση των επιμορφωμένων (Παπαπροκοπίου, 2005) για να καταστούν επιτυχημένες. Σε έρευνες των Κυριάκη και Παρδάλη (2012), του Δόση (2017), που αναφέρονται κι οι δύο στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και της Θεοχάρη (2014), που μελετά τη συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, οι βιωματικές μεθοδολογικές, πρακτικές προτιμώνται από τους εκπαιδευτικούς, Η συνεργασία με εξωτερικούς συνεργάτες, όπως ψυχολόγους, σχολικούς συμβούλους, καθηγητές πανεπιστημίου, κριτικών φίλων και τα πολλαπλά οφέλη που έχει στην επαγγελματική ενδυνάμωση και επάρκεια των εκπαιδευτικών, φανερώνεται και από την έρευνα της Θεοδοσίου (2015), όπου η βοήθεια ψυχολόγων

και συμβούλων κατέστη πολύτιμη για τους εκπαιδευτικούς. Οι συζητήσεις, η αλληλεπίδραση, η ανταλλαγή εμπειριών, η συνεργασία με συναδέλφους επιβεβαιώνεται ότι προτιμώνται από τους εκπαιδευτικούς από τις έρευνες των Φωτοπούλου (2013), με θέμα τον επαγγελματισμό, επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και Αυγητίδου (2014).

Στη συνέχεια, σχετικά με τις θεματικές της επιμόρφωσης, επέλεξαν κυρίως τις ψηφιακές τεχνολογίες, τη διαχείριση κρίσεων στην τάξη, τη διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων, τη διαχείριση της διαφορετικότητας, τη διδασκαλία πάνω στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ειδικότερα, η επιμόρφωση στις ψηφιακές τεχνολογίες καταγράφεται και σε άλλες έρευνες, όπως αυτή του ΟΕΠΕΚ (2007), του Δόση (2017) και της Καραγιάννη (2012), που ασχολήθηκε με τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την επιμόρφωσή τους στους νομούς Αττικής και Ευρυτανίας, ως ένα από τα σημαντικότερα θέματα. Σύμφωνα με τους Λιοναράκη και Φραγκάκη (2009) οι ψηφιακές τεχνολογίες σαν θέμα κρίνεται απαραίτητο *«όχι μόνο για να είναι σε θέση να παρακολουθήσουν τη συνεχή μεταβολή και τις εξελίξεις του νέου τεχνολογικού περιβάλλοντος αλλά κυρίως για να γίνουν εκφραστές και αρωγοί της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από μια διάσταση ηθική και κοινωνικό-πολιτική»*. Έπειτα, πολύ σημαντικά κρίθηκαν τα θέματα της διαχείρισης κρίσεων στην τάξη και της διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων, γεγονός που το αποδεικνύουν κι οι μελέτες του ΟΕΠΕΚ (2008), του Δόση (2017), της Πουρσανίδου (2016) και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010), που ασχολείται και με την ανάπτυξη παραγωγικών σχέσεων με γονείς και μαθητές. Σχετικά με το θέμα της διαχείρισης της διαφορετικότητας, στην έρευνα της Κούτσου (2012) πάνω στη διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών της Βέροιας, αποτελούσε τη μεγαλύτερη ανάγκη των συμμετεχόντων. Ύστερα, αναφορικά με τη θεματική των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, την προτίμησή τους εκφράζουν τόσο οι συμμετέχοντες στην έρευνα του Δόση (2017) όσο και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2010). Τέλος, η επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καταδεικνύεται ως ανάγκη και στις έρευνες του Δόση (2017), της Κούτσου (2012) αλλά και τη χρησιμότητά της υποστηρίζουν και οι Μπίκος και Τζιφόπουλος (2013) κάνοντας λόγο για *«αναγκαιότητα προσφοράς στους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς επιμορφωτικών προγραμμάτων, που θα τους ενημερώνουν για το γενικότερο φαινόμενο της μετανάστευσης και θα τους καταρτίζουν σε θέματα και πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»*.

Παρακάτω, αναφορικά με τα πιθανά εμπόδια (καθώς δεν έχουν εφαρμόσει ενδοσχολικό πρόγραμμα) και τις δυσκολίες για την εφαρμογή ενδοσχολικού προγράμματος με το μοντέλο «με επίκεντρο το σχολείο», οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί απαρίθμησαν την απουσία μιας κουλτούρας επιμόρφωσης, την απροθυμία και την έλλειψη ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων, την εύρεση κατάλληλου χρόνου, που θα βολεύει τον σύλλογο διδασκόντων, τον φόρτο της ύλης, το σχολικό κλίμα, τον κατάλληλο επιμορφωτή και τέλος, την οικονομική στήριξη και την υλικοτεχνική υποδομή. Είναι απόλυτα φυσιολογικό να αναφέρουν αυτά τα προβλήματα και ακολούθως, προϋποθέσεις αν λάβουμε υπόψη την σχέση εργασίας τους, λόγω της οποίας αδυνατούν να βρίσκονται στην ίδια σχολική μονάδα την επόμενη χρονιά με αποτέλεσμα να μην υπάρχει σύσφιξη σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών. Να υπενθυμίσουμε ότι οι αναπληρωτές αντιμετωπίζουν κι άλλα βασικά προβλήματα εκτός από τα διδακτικά καθήκοντα καθώς τοποθετούνται σε σχολεία, που έχουν πολλά προβλήματα υποδομών, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται το έργο τους. Τα προβλήματα αυτά, δεν είναι πρωτοφανή και πρωτάκουστα αλλά έχουν αναφερθεί και σε άλλες έρευνες. Στην έρευνα της Τριανταφύλλου (2010) τα προβλήματα που συνάντησαν οι διευθυντές κατά την υλοποίηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είχαν να κάνουν με τη μειωμένη διάθεση των συμμετεχόντων, την τήρηση του ωραρίου, τη υλικοτεχνική υποδομή και χρηματοδότησή της. Παράλληλα, η έλλειψη κονδυλίων και η απουσία υλικοτεχνικής υποδομής φανερώνεται και στην έρευνα των Γούκου και συν. (2010), προστίθενται, όμως σαν προβλήματα η επιλογή του κατάλληλου επιμορφωτή. Και η έρευνα της Σίσκου (2017) συγκλίνει με την επιλογή του επιμορφωτή, εξαιτίας του οποίου μέσα από τα μη ελκυστικά και επαναλαμβανόμενα θέματα, προκαλεί και την έλλειψη ενδιαφέροντος των επιμορφωτών. Τέλος, στην έρευνα της Αντωνίου (2011) τα προβλήματα που μαρτυρούν οι σχολικοί σύμβουλοι είναι η απουσία κουλτούρας επιμόρφωσης στα σχολεία, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οικονομική στήριξη και ο φόρτος της διδακτικής ύλης για την ανάληψη επιμόρφωσης.

Παρόμοια με τις δυσκολίες, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι για να καταστεί ένα ενδοσχολικό πρόγραμμα επιτυχημένο, θα πρέπει να υπάρχει κουλτούρα επιμόρφωσης, προθυμία και ενδιαφέρον από τους συμμετέχοντες, συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών αλλά και ίδιο εκπαιδευτικό προσωπικό σε μια σχολική μονάδα, συνεργασία εκπαιδευτικών, κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, κατάλληλος επιμορφωτής και σωστή οργάνωση της επιμόρφωσης. Κατά τον Παπαπροκοπίου

(2005) ορθό είναι το ενδοσχολικό πρόγραμμα επιμόρφωσης να αντιπροσωπεύει τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού έτσι ώστε, να ενεργοποιείται, να κινητοποιείται και γενικότερα να ενδιαφέρεται ολόψυχα και να ικανοποιείται με αυτό. Επιπροσθέτως, οι Γκότοβος και συν. (1986) θεωρούν απαραίτητες προϋποθέσεις τη συνεργατική κουλτούρα και τη σχολική σύμπνοια. Σχετικά με την οργάνωση της επιμόρφωσης στην έρευνα της Αδάμ (2014) αναφέρονται ως προϋποθέσεις επιτυχούς ενδοσχολικής επιμόρφωσης η ικανοποίηση εκπαιδευτικών τους αναγκών και θεμάτων που τους απασχολούν και τον προσανατολισμό της κυρίως σε θέματα της εκπαιδευτικής τους καθημερινότητας, ζητήματα που αναφέρθηκαν και από τους αναπληρωτές δασκάλους της παρούσας έρευνας.

Συνεχίζοντας, οι αναπληρωτές δάσκαλοι προέβαλαν την άποψη για τα κατάλληλα πρόσωπα, που θα επιτελέσουν την ενδοσχολική επιμόρφωση και συγκεκριμένα στάθηκαν πολύ θετικοί για την ανάληψή της από τους συναδέλφους με αυξημένα προσόντα. Είναι πολύ σημαντικό να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί από άτομα που γνωρίζουν, αισθάνονται άνετα απέναντί τους, έρχονται σε καθημερινή τριβή και ανταλλάσσουν πνευματικά ερεθίσματα στον εργασιακό τους χώρο. Το πόρισμα αυτό καταδεικνύει κι η έρευνα της Θεοδοσίου (2015), που η ενδοσχολική επιμόρφωση με επιμορφωτές και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ήταν επιτυχής, καθώς μέσα από τη συναδελφική συμβουλευτική, συνεργασία διαμορφώνεται μια υποστηρικτική κουλτούρα μάθησης ευνοώντας τη μάθηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Σύμφωνα με τους Υφαντή και Βοζαΐτη (2009), μέσα από τη ενδοσχολική επιμόρφωση, που θα αξιοποιεί τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, θα εμπλουτίζει διδακτικά την εμπειρία τους, θα ενισχυθεί και η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Βέβαια, κάποιοι δήλωσαν ότι στην καταλληλότητα του εκπαιδευτικού ως επιμορφωτή δεν παίζει ρόλο να έχει μεταπτυχιακό ή διδακτορικό αλλά είτε γνώσεις πολλές είτε ενδιαφέρον ως προς αυτό είτε εμπειρία σε χρόνια εκπαίδευσης. Η παραπάνω άποψη δεν επιβεβαιώνεται από κάποια έρευνα εκτός του παράγοντα της εμπειρίας σε χρόνια εκπαίδευσης. Στη έρευνα της Καραγιάννη (2012) σχετικά με τις στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας της Αττικής και της Ευρυτανίας για την επιμόρφωσή τους, διατύπωσαν την αξιοποίηση των μάχιμων εκπαιδευτικών, που έχουν άριστη γνώση ετών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και των συνθηκών που επικρατούν στο σημερινό σχολείο. Αντίθετη με τα όλα τα παραπάνω καθίσταται η άποψη των σχολικών συμβούλων στην έρευνα της Αντωνίου (2010), οι οποίοι δεν τοποθετούν σε καμιά περίπτωση τους

εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας στη θέση του επιμορφωτή ούτε ακόμα και τη συνεργασία μαζί τους σε αυτό το βήμα.

Έπειτα, σχετικά με την καταλληλότητα του συντονιστή εκπαίδευσης ή σχολικού συμβούλου ως επιμορφωτής κανείς δεν απαντάει ξεκάθαρα για την καταλληλότητά τους, καθώς φανερώνεται ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είναι διχασμένοι ως προς το έργο τους και τη βοήθειά που τους παρείχαν, κι έτσι, οι αναπληρωτές δάσκαλοι εκφράζουν ότι είναι κατάλληλοι υπό προϋποθέσεις, όπως της προσωπικότητάς του, της εξειδίκευσής του, του έργου τους. Ο διχασμός αυτός των αναπληρωτών πηγάζει από το διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο μεταξύ των σχολικών συμβούλων μέχρι τώρα, την απουσία ενδιαφέροντος από τη μεριά των σχολικών συμβούλων για τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, τις μη βοηθητικές στο εκπαιδευτικό τους έργο και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη ενδοσχολικές επιμορφώσεις, οι οποίες κανονίζονται και οργανώνονται χωρίς να ερωτηθούν οι εκπαιδευτικοί για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Η μειωμένη αυτή εμπιστοσύνη αποτυπώνεται και στα αποτελέσματα της έρευνας της Θεοχάρη (2014) μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Προβληματισμένοι παρουσιάζονται κι οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα της Σίσκου (2017), οι οποίοι εκφράζουν και τη δυσανασχέτησή τους, καθώς όπως υπογραμμίζουν βλέπουν τον σχολικό σύμβουλο σπάνια. Τα ευρήματα αυτά, συγκλίνουν και με τη μελέτη του Γραϊκού (2014), που αποτυπώνει δυσκολίες στην πραγμάτωση του ρόλου του σχολικού συμβούλου στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αντιθέτως, στην έρευνα της Καραγιάννη (2012) οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί και των δυο νομών, Αττικής και Ευρυτανίας, εκφράζουν καθαρά την προτίμησή τους στους σχολικούς συμβούλους.

Ύστερα, αναφορικά με την καταλληλότητα του διευθυντή για τη θέση του διευθυντή οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί διατύπωσαν την άποψη ότι είναι ακατάλληλοι για επιμόρφωση, χωρίς να είναι μεγάλη η απόσταση των αντιλήψεων από αυτούς που εξέφρασαν ότι είναι κατάλληλοι. Οι διευθυντές μεταξύ τους έχουν διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο, διαφορετική κουλτούρα για την ενδοσχολική επιμόρφωση και επιβαρύνονται σε μεγάλο βαθμό με τα διοικητικά και γραφειοκρατικά θέματα. Άξιο αναφοράς αποτελεί η προτίμηση στο πρόσωπο του διευθυντή ως επιμορφωτή παρά στον σχολικό σύμβουλο, καθώς υπήρχαν απαντήσεις που τον θεώρησαν ξεκάθαρα κατάλληλο από κατάλληλο υπό προϋποθέσεις. Οι διευθυντές είναι πιο κοντά στον

εκπαιδευτικό, γνωρίζουν την προσωπικότητα του καθενός ξεχωριστά και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει καθημερινά στην τάξη του σε αντίθεση με τους σχολικούς συμβούλους που είναι πιο απόμακροι και δεν δείχνουν το προσδοκώμενο ενδιαφέρον στα προβλήματά του. Με το πόρισμα αυτό συγκλίνουν βιβλιογραφικά οι έρευνες της Στραβάκου (2003α, 2003β), που όπως τονίζει οι διευθυντές δε διαθέτουν τα απαραίτητα εφόδια και γνώσεις για να αναλάβουν την ενδοσχολική επιμόρφωση, για αυτό και δεν διοργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια για το διδακτικό τους προσωπικό. Εντούτοις, τόσο η Τριανταφύλλου (2010) παρουσιάζει στην έρευνά της τη θετική στάση των διευθυντών για την ανάληψη ενδοσχολικών προγραμμάτων και την επιθυμία τους να επιμορφωθούν σε αυτό το κομμάτι όσο και στην έρευνα των Γούκου και συν. (2010) οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν πρόθυμοι να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα που θα διοργανώνουν οι διευθυντές.

Ακολούθως, σχετικά με τη καταλληλότητα της πανεπιστημιακής κοινότητας ως επιμορφωτή οι αναπληρωτές δάσκαλοι τη θεωρούν κατάλληλη. Σε αυτό το ερευνητικό αποτέλεσμα συμφωνεί και η Τριανταφύλλου (2010), όπου οι διευθυντές διατυπώνουν την επιθυμία της διοργάνωσης επιμορφωτικών προγραμμάτων από τους καθηγητές πανεπιστημίου, λόγω της εξειδίκευσής τους και της συμβολής τους στον ερευνητικό χώρο. Ωστόσο, στην έρευνα της Καραγιάννη (2012) μερικοί εκπαιδευτικοί δεν προτιμούν σε μεγάλο βαθμό τους καθηγητές πανεπιστημίου, λόγω του ότι ο θεωρητικός χαρακτήρας που διέπει το πανεπιστήμιο αποτελεί αντικείμενο κριτικής εξαιτίας του χρόνου απουσίας των ακαδημαϊκών εκπαιδευτικών από τη σχολική πραγματικότητα (Κωστίκα, 2004· Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2000).

Κλείνοντας, αναφορικά με την καταλληλότητα του γονέα ως επιμορφωτή σε πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης με μια φωνή οι αναπληρωτές δάσκαλοι διάκινται θετικά και τον επέλεξαν αβίαστα έχοντας κατά νου τη χρησιμότητά του και την αναγκαιότητά του στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Το εύρημα αυτό έχει μεγάλη σημασία, καθώς από τη μια οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν τη σημασία της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Το σχολείο παύει να χαρακτηρίζεται από εσωστρέφεια και συνεργάζεται ουσιαστικά με τα γύρω μικροσυστήματα και κυρίως με την οικογένεια, καθώς παύει να αποτελεί τον μοναδικό φορέα παροχής γνώσεων επεκτείνοντας και τις μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι. Για αυτό και είναι σημαντική η ενθάρρυνση της ανάπτυξης από τους δασκάλους μιας αμοιβαίας επικοινωνίας με τους γονείς. Από την άλλη μεριά, ο ρόλος του σύγχρονου δασκάλου έχει υποβαθμιστεί εντελώς, ο διαφορετικός ρόλος των δυο πλευρών δεν είναι

κατανοητός με αποτέλεσμα οι δάσκαλοι να έχουν προβλήματα με τους γονείς ή το αντίθετο και να μην είναι σύμμαχοι στην τυπική εκπαίδευση των παιδιών. Οι γονείς πολλές φορές έχουν ένα παρεμβατικό-ελεγκτικό ρόλο που παρακωλύει το εκπαιδευτικό έργο, αποκτούν αυθαίρετα δικαιώματα και οι εκπαιδευτικοί είναι ανήμποροι να ανταπεξέλθουν. Οι γονείς έχοντας τις δικές τους εμπειρίες από το σχολείο έχουν σχηματίσει μια άποψη, που θεωρούν σωστή με αποτέλεσμα να δημιουργούν προβλήματα στους εκπαιδευτικούς, να μην έχουν γόνιμες συναλλαγές, να μην τους σέβονται και ακόμα να τους καλούν σε Ένορκη Διοικητική Εξέταση ή να τους κάνουν καταγγελίες. Όλα αυτά, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε δύσκολη κατάσταση καθώς πολλές φορές δεν έχουν την στήριξη και τη βοήθεια του Υπουργείου. Σύμφωνα με την Caena (2011) η ίδια η σχολική μονάδα με τα χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν από τις άλλες, με τις διαφορετικού τύπου αλληλεπιδράσεις, που αναπτύσσονται τόσο εσωτερικά όσο και με την τοπική κοινωνία, καθορίζουν την επιτυχία των ενδοσχολικών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Συμπληρωματικά, το πόρισμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Τριανταφύλλου (2010), όπου οι διευθυντές είναι διχασμένοι ως προς την εμπλοκή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στην ενδοσχολική επιμόρφωση και την υλοποίηση προγράμματος.

Δ. Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη.

Στην προσπάθεια των αναπληρωτών δασκάλων να δώσουν τον ορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης παρατηρείται μια σύγχυση κι ένα συνονθύλευμα απόψεων. Άμεσα γίνεται κατανοητό, ότι δεν κατέχουν σε μεγάλο βαθμό τον όρο της επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι κυρίαρχες απόψεις παρουσιάζονται παρακάτω. Συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές δάσκαλοι την ταυτίζουν με την έννοια της επαγγελματικής μάθησης και σε μικρότερο βαθμό τη νοηματοδοτούν ως επιμόρφωση, επαγγελματική ανέλιξη και γενικά διεύρυνση εφοδίων. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τη βιβλιογραφία. Η εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής ανάπτυξης διακρίνεται από συνθετότητα και πολυπλοκότητα αναδεικνύοντας την ως μια πολυδιάστατη έννοια, που δύσκολα περιγράφεται συνοπτικά και αποδίδεται με ενιαίο περιεχόμενο (Βοζαΐτης, 2015· Βερυκίου και συν., 2015). Βασιζόμενοι στη θέση αυτή δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συγχέεται και παρουσιάζεται ως συνώνυμη των εννοιών της επιμόρφωσης, της διαρκούς εκπαίδευσης, του επαγγελματισμού, της επαγγελματικής μάθησης και της αυτοβελτίωσης (Βοζαΐτης, 2016). Η ταύτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την

επαγγελματική μάθηση και την επιμόρφωση επισημαίνεται στην έρευνα της Σίσκου (2017), σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και για τη σύνδεσή της με την επιμόρφωση, την ηγεσία και τη συμβουλευτική. Ακόμα, η νοηματοδότηση ως επαγγελματική ανέλιξη συμφωνεί με τα εμπειρικά αποτελέσματα της έρευνας της Θεοχάρη (2014), σχετικά με τη συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας.

Κατόπιν, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, φέροντας, κυρίως, ως αιτίες το να γίνουν καλύτεροι επαγγελματίες και να αποδίδουν καλύτερα, για να αποφύγουν τη στασιμότητα και την ανία, για να ανταποκριθούν στις συνεχείς νέες ανάγκες και απαιτήσεις της που επιτάσσουν η κοινωνία και η τεχνολογία και να αντλούν ικανοποίηση. Το εύρημα της επιδίωξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας συμφωνεί με την έρευνα που διεξήγαγε ο Παπαοικονόμου (2015) σχετικά με την επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού, όπου 720 εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να βελτιώνονται και να αναπτύσσονται επαγγελματικά. Αναφορικά με τους λόγους επιδίωξης της επαγγελματικής ανάπτυξης, εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας σε έρευνα του ΟΕΠΕΚ δηλώνουν μέσα από την επιμόρφωση επιδιώκουν να εφοδιαστούν με γνώσεις πάνω στο επάγγελμά τους, να βελτιώσουν την εργασία τους ποιοτικά και για να αντλήσουν ικανοποίηση (Euricon E.Π.Ε., 2007). Κατά τους Shurr, Hirth, Jasper, McCollow & Heroux (2014) η ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας, της καλύτερης αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού για να βελτιωθεί η εκπαίδευση των μαθητών, επιτυγχάνεται μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη. Επίσης, κάποια από τα αποτελέσματα συμφωνούν και με την έρευνα της Σίσκου (2017), όπου οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επαγγελματική ανάπτυξη για να μπορούν να αποδώσουν καλύτερα στο έργο τους και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εργασίας, για να εφοδιάζονται με νέες γνώσεις αλλά και για να αντλούν ικανοποίηση. Επίσης, σε έρευνα των Θεοφιλίδη, Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Φορσιέρ-Μαρτίδου, Ευριπίδου-Μιχαηλίδου & Μπουζάκη (2008) οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα γιατί προσδοκούν να ενημερωθούν για νέες εξελίξεις πάνω στο γνωστικό και διδακτικό αντικείμενο και γενικότερα στην παιδαγωγική και στις πρακτικές στην τάξη. Το μοναδικό εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία αποτελεί η αποφυγή ανίας, που σε πολύ μικρότερο βαθμό καλύπτεται αυτή η προσδοκία για αλλαγή

ρουτίνας και αναζωογόνησης (Morant, 1981, όπως αναφέρουν οι Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ύστερα, σχετικά με τους τρόπους επιδίωξης της επαγγελματικής ανάπτυξης οι αναπληρωτές δάσκαλοι δηλώνουν την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου, την αυτό-επιμόρφωση μέσα από την προσωπική ενημέρωση για διάφορα θέματα μέσω διαδικτύου και μη και τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα. Τα παραπάνω αποτελέσματα αποδεικνύονται βιβλιογραφικά. Για την καλύτερη επαγγελματική τους ανάπτυξη μεγάλη εμπιστοσύνη στα μεταπτυχιακά δείχνουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας της Θεοχάρη (2014) αλλά και στην έρευνα της Ναλμπάντη (2017), σχετικά με τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των αναπληρωτών δασκάλων και τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξής τους, οι περισσότεροι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού. Για την προσωπική ενημέρωση, αυτό-επιμόρφωση, σε διάφορα θέματα, η ανανέωση των γνώσεων και ο εφοδιασμός με καινούριες γίνεται λόγος σε βιβλιογραφικές μελέτες (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005), όπου ο εκπαιδευτικός μόνος του αναλαμβάνει και οργανώνει τη διαδικασία. Προτίμηση στην αυτο-επιμόρφωση εκφράζουν και οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα της Θεοχάρη (2014), ιδιαίτερα οι νεότεροι, που είναι και καλύτεροι χειριστές του διαδικτύου. Κατά τον Βεργίδη (1998) η επιμόρφωση είναι το μέσο, που εμπερικλείει όλες εκείνες τις οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, διαδικασίες, δομές, θεσμοθετημένες και μη, που υιοθετούνται από τους ενήλικες, για να μπορέσει να επιτευχθεί η επαγγελματική ανάπτυξή τους.

Συνεχίζοντας, οι συμμετέχοντες δέχονται τον διττό χαρακτήρα της επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς η διαδικασία επίτευξης της αποτελεί τόσο ατομική όσο και συλλογική διαδικασία. Ίδιο εύρημα στην έρευνά της είχε και η Σίσκου (2017), καθώς τη ίδια απάντηση έδωσαν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής. Μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του συλλόγου διδασκόντων, ανταλλάσσοντας γνώσεις, μοιράζοντας πληροφορίες, συζητώντας και επιλύοντας με τους συναδέλφους προβλήματα που προκύπτουν (Φωτοπούλου, 2013) κάθε εκπαιδευτικός καλείται να επιδιώκει την αυτοβελτίωσή του αλλά συγχρόνως ενθαρρύνει και των υπολοίπων, βάζοντας τα θεμέλια για τη συγκρότηση μιας επαγγελματικής κουλτούρας, που αργότερα μπορεί να καταστεί και κοινότητα μάθησης (Birman et al., 2000).

Ακολούθως, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τελικά υφίσταται συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης και του μοντέλου «με επίκεντρο το σχολείο» της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Αυτό το εμπειρικό εύρημα

πιστοποιείται και από τις παρακάτω βιβλιογραφικές μελέτες. Από την έρευνα των Flores, Veiga Simao, Rajala & Tornberg (2006), με θεματική τους παράγοντες που ασκούν επιρροή στην ενδοσχολική εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, φάνηκε μια στενή σχέση μεταξύ ενδοσχολικής εκπαίδευσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Επίσης, από την έρευνα της Θεοδοσίου (2015), που μελετά πρακτικές προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε σχολική βάση, μέσα από μια μελέτη περίπτωσης, τα αποτελέσματα μαρτυρούν ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση είχε θετικό αντίκτυπο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στο αίσθημα αυτεπάρκειάς τους.

Κλείνοντας, οι αναπληρωτές δάσκαλοι μαρτυρούν ότι βελτιώθηκαν σε μικρό βαθμό μέσα από ενδοσχολικά προγράμματα που συμμετείχαν και ιδιαίτερα στο γνωστικό και διδακτικό κομμάτι της δουλειάς τους. Και σε αυτή την περίπτωση τα ευρήματα συγκλίνουν με τη βιβλιογραφία. Πράγματι, τα επιμορφωτικά προγράμματα που οργανώνονται από το Υπουργείο ή από τους σχολικούς συμβούλους χαρακτηρίζονται από ελλείψεις, αδυναμίες, βιαστικά και χωρίς προετοιμασία ιδιαίτερη, χωρίς συντονισμό και συγκεκριμένο σκοπό (Γραίκος, 2014· Νικολακάκη, 2003). Επιπροσθέτως, χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό δασκαλοκεντρικές τεχνικές, κυρίως η διάλεξη και οι επιμορφωτές δεν επιλέγουν τις κατάλληλες τεχνικές ανάλογες με τους στόχους που θέτουν, με αποτέλεσμα οι επιμορφούμενοι να μην καταφέρνουν να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες με βάση τον σχεδιασμό του προγράμματος (Βουλτσίδης & Μπαγάκης, 2014). Αναφορικά με τους τομείς βελτίωσης, και στην έρευνα της Νικολουτσοπούλου (2017) για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηλείας και την εργασιακή τους ικανοποίηση, οι εκπαιδευτικοί βελτιώθηκαν στις διδακτικές τεχνικές.

Ε. Ενδοσχολική επιμόρφωση και καθεστώς αναπληρωτών

Τη δυσκολία συμμετοχής και ιδιαίτερα της εφαρμογής ενδοσχολικών προγραμμάτων υπογράμμισαν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, εξαιτίας κυρίως της αλλαγής περιοχής και σχολικής μονάδας, του χρόνου που χρειάζεται για να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, του χρόνου που χρειάζεται για να γνωρίσουν τους εκπαιδευτικούς, τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας και της τοπικής κοινωνίας και της αποσπασματικότητας που παρουσιάζει το καθεστώς αναπλήρωσης. Οι ανελαστικές πολιτικές απασχόλησης, το σύστημα πρόσληψης των αναπληρωτών, η προσωρινή παρουσία των αναπληρωτών στο σχολείο, που υπηρετούν, δικαιολογούν το παραπάνω

εύρημα (Μλεκάνης, 2005· ΦΕΚ1324/2016). Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί βρίσκονται μονίμως σε ετοιμότητα για να σπεύσουν αμέσως σε οποιοδήποτε περιοχή προσληφθούν, με τον αιφνιδιαστικό τρόπο, που χαρακτηρίζουν τις προσλήψεις του Υπουργείου (Μαυρογιώργος, 2005).

Έπειτα, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει την εφαρμογή ενδοσχολικών προγραμμάτων από τους ίδιους. Ένα απόλυτα φυσιολογικό αποτέλεσμα, καθώς χρειάζεται χρόνος για να οικοδομηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, το οποίο δυσχεραίνει το καθεστώς των αναπληρωτών είτε με την απόλυση και λύση της σύμβασης των αναπληρωτών και των αποχώρηση από το σχολείο τον Ιούνιο είτε της αποσπασματικότητας του καθεστώτος, καθώς μπορεί να καθυστερήσουν οι προσλήψεις να γίνουν και να έρθει στη σχολική μονάδα στα μέσα της χρονιάς. Το αποτέλεσμα αυτό, επαληθεύεται με την άποψη του Μλεκάνη (2005) ότι υπάρχει δυσκολία στη δημιουργία ικανοποιητικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και με τους γονείς, επειδή οι αναπληρωτές προσλαμβάνονται προσωρινά. Έτσι, σε σχολικές μονάδες με διαφορετικό προσωπικό κάθε χρόνο δεν παρουσιάζονται στενές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, με αποτέλεσμα να μην εμφορεύονται κοινές αξίες, στόχους και να απουσιάζει η σύμπνοια (Μλεκάνης, 2005).

Τέλος, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην ανάληψη ενδοσχολικού προγράμματος σε περίπτωση μονιμοποίησης τους, καθώς θα απουσιάζουν προσωπικά προβλήματα και οι δυσκολίες της αλλαγής περιβάλλοντος. Έχοντας την ψυχική τους ηρεμία και γνωρίζοντας καλύτερα τους συναδέλφους και τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας, είναι πιο εύκολο προβούν σε αυτή την κίνηση. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και με τα αποτελέσματα της έρευνας της Λουκοπούλου (2015) αναφορικά με την ευημερία των μόνιμων και των αναπληρωτών δασκάλων, όπου οι μόνιμοι δάσκαλοι ανέφεραν περισσότερη «Ικανοποίηση από τη Ζωή» και «Έλεγχο του Περιβάλλοντος» από τους αναπληρωτές συναδέλφους τους.

ΣΤ. Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ικανοποίηση

Ιδιαίτερα σημαντικό σε αυτόν τον άξονα είναι το ερευνητικό αποτέλεσμα σχετικά με το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης. Παρόλο που ήταν αρκετά δύσκολο ερώτημα, καθώς η ικανοποίηση είναι πολυπαραγοντική, οι αναπληρωτές δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Οι αναπληρωτές, βέβαια, που δήλωσαν ικανοποιημένοι γενικότερα, δεν δίστασαν να αναφέρουν τις δυσκολίες που

συναντούν. Το αποτέλεσμα, δικαιολογείται, καθώς οι αναπληρωτές βρίσκονται στην εκπαίδευση και βιώνουν το καθεστώς αναπλήρωσης έντονα εδώ και εννιά έτη. Πράγματι, το εμπειρικό αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά, καθώς με τις ανελαστικές μορφές απασχόλησης, τις συμβάσεις και το σύστημα πρόσληψης αναπληρωτών, τις συγχωνεύσεις και την κατάργηση σχολείων και τον νέο ενιαίο τύπου ολοήμερου σχολείου με ή χωρίς υπεύθυνο ολοήμερου (ΦΕΚ 1324/2016) και την ανασφάλεια που επιφέρουν, καλείται ο εκπαιδευτικός να προσαρμοστεί και να συμβιβαστεί (Κοϊνά, 2011). Επιπλέον, δεν χαίρουν των ίδιων δικαιωμάτων με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς στον εργασιακό, μισθολογικό και ασφαλιστικό τομέα (ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, 2014). Οι συνθήκες εργασίας, ο τρόπος πρόσληψης των αναπληρωτών και η αντιμετώπισή τους από το Υπουργείο, επηρεάζει την ψυχική ανθεκτικότητά τους, σε σχέση με την εργασιακή ανασφάλεια αυτού του καθεστώτος (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002). Συμπληρωματικά, σε έρευνα του Αντωνόπουλου (2017) για τους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο παράγοντας σχέση εργασίας είχε στατιστικά σημαντική επίδραση και προέκυψε μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση από την πλευρά των αναπληρωτών σε σχέση με τους μόνιμους.

Αναφορικά με τους παράγοντες του βαθμού της επαγγελματικής τους ικανοποίησης, έκριναν ότι η σχέση τους με τα παιδιά είναι κυριότερος παράγοντας και ακολούθως η φύση κι η ουσία του επαγγέλματός τους. Με το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί και η έρευνα της Γιάννου (2016), σχετικά την επαγγελματική εξουθένωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας, όπου παρατηρήθηκε ότι παρά τις δυσκολίες που απορρέουν από το καθεστώς αναπλήρωσης και εργασιακής ανασφάλειας οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι από το επάγγελμα που ασκούν λόγω της φύσης του και της επαφής με τα παιδιά.

Κατόπιν στο ερώτημα αν τελικά το μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο συνεισφέρει και αποτελεί παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί έκριναν με σιγουριά και επιβεβαίωσαν τη σύζευξη μεταξύ του συγκεκριμένου μοντέλου ενδοσχολικής επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Στη βιβλιογραφία δεν έχει γίνει κάποια έρευνα για τη συσχέτιση του μοντέλου αυτού της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με την επαγγελματική ικανοποίηση, γεγονός που αποδεικνύει ότι το παρόν πρωτότυπο εύρημα κάνει πλουσιότερη την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Γνωρίζοντας ότι το μοντέλο με επίκεντρο ανήκει στην κατηγορία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία έχει

μελετηθεί η συμβολή γενικά της ενδοσχολικής στην επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών. Έρευνες των Shonje (2016) και Msuya (2016), αλλά και του Obineli (2013) έδειξαν ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση όντως συνεισφέρει στην επαγγελματική ικανοποίηση και μειώνει τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών. Επίσης, έρευνες στον ελλαδικό χώρο των Τσίρα (2007), Γραμματικού (2010), Παπαθωμόπουλου (2013) και Αδάμ (2014), που μελετούν είτε τη σχέση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική ικανοποίηση είτε τους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μαρτυρούν ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Εν κατακλείδι, τα παραδείγματα που δίνουν οι αναπληρωτές δάσκαλοι για τη συσχέτιση του μοντέλου με επίκεντρο το σχολείο και της επαγγελματικής ικανοποίησης, έχουν να κάνουν με την ατομική τους και επαγγελματική βελτίωση, τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, με την αλλαγή διάθεσης, την θωράκιση με αυτοπεποίθηση και αποφυγή του άγχους, τη βελτίωση στη λειτουργία και απόδοση της σχολικής μονάδας είτε μέσα από το σύλλογο διδασκόντων είτε με τη στήριξη τοπικών φορέων και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα παραδείγματα, που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, συμφωνούν και με τη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τον Edelfelt, οι στόχοι καθίστανται η προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού της σχολικής μονάδας, η ανάπτυξη όλου του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, η ολόπλευρη βελτίωση της σχολικής μονάδας και η βελτίωση της εκπαίδευσης στο σύνολό της (Holly & McLoughlin, 1989). Ακόμα, έχει διαπιστωθεί ότι, η ενδοσχολική επιμόρφωση έχει θετικό αντίκτυπο στις στάσεις των εκπαιδευτικών για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, γεγονός που άμεσα ενισχύει τα αισθήματα αυτοπεποίθησής τους, αυτεπάρκειάς τους, προθυμίας συλλογικής εργασίας και ενθουσιασμού για το εκπαιδευτικό τους έργο, όπως μαρτυρά η διεθνής βιβλιογραφία (Bolam & Weindling, 2006· Koutselini, 2008· Bubb & Earley, 2010). Ο σύλλογος διδασκόντων μετατρέπεται στο κυρίαρχο όργανο που δύναται να προχωρά στην διερεύνηση των αναγκών του σχολείου και στον προγραμματισμό επιμορφωτικών δράσεων, την ορθή αξιοποίηση υλικών και άυλων πόρων με τη συνδρομή της τοπικής αυτοδιοίκησης και των γονέων όταν κρίνεται και την κατανομή αρμοδιοτήτων ώστε να συμμετέχουν όλοι εθελοντικά. Ο σύλλογος διδασκόντων και η ηγεσία έχουν αρμοδιότητα το σχολείο να είναι ανοιχτό στην κοινωνία και να στοχεύει στην αναβάθμισή του (Καπετσώνης, 2006). Τέλος, η ίδια η σχολική μονάδα με τα χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν από τις άλλες, με τις διαφορετικού τύπου

αλληλεπιδράσεις, που αναπτύσσονται τόσο εσωτερικά όσο και με την τοπική κοινωνία, καθορίζουν την επιτυχία των ενδοσχολικών επιμορφωτικών προγραμμάτων (Caena, 2011).

Z. Διερεύνηση προφίλ εκπαιδευτικών και συσχετισμός με την προώθηση και ανάληψη ενδοσχολικού προγράμματος

Οι αναπληρωτές δάσκαλοι σημειώνουν μια θετική στάση ως προς την προώθηση μα στην ανάληψη προγράμματος είναι μεν θετικοί αλλά συνάμα και διστακτικοί. Το προφίλ των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει την ανάληψη πρωτοβουλίας προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης, καθώς θετικοί στην εφαρμογή προγράμματος στάθηκαν και δυο αναπληρωτές δίχως επιπλέον τίτλους σπουδών.

Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία και συγκεκριμένα με την έρευνα των Γούκου και συν. (2010), που διαπιστώθηκε ότι όσοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν επιπλέον τίτλους σπουδών εκτιμούν περισσότερο ότι η επιμόρφωση με αυτό το μοντέλο ενδυναμώνει την παιδαγωγική τους κατάρτιση, βελτιώνει το εκπαιδευτικό τους έργο και γενικότερα συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Επίσης, τα άτομα που έχουν αναλάβει προγράμματα παρουσιάστηκαν πιο ένθερμοι υποστηρικτές και ασυζητητί θα εφαρμόζαν και στη συνέχεια της επαγγελματικής πορείας του. Το πόρισμα αυτό ταυτίζεται με τα εμπειρικά αποτελέσματα της έρευνας του Αδάμ (2014), όπου άτομα που έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην οργάνωση και στον σχεδιασμό της διάκεινται πιο θετικά στην υλοποίηση προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

7.1 Περιορισμοί έρευνας

Καταρχάς, είναι αρκετά σημαντικό να καταστεί σαφές ότι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν δύνανται να γενικευτούν, καθώς στην ποιοτική έρευνα αποτελεί ζητούμενο να διερευνηθούν οι αντιλήψεις, τα συναισθήματα των συμμετεχόντων και να καταθέσουν πως βλέπουν το εν λόγω ζήτημα μέσα από τη δική τους οπτικής γωνία. Εξάλλου, η δειγματοληψία και το μέγεθος του δείγματος υπόκεινται στους περιορισμούς της ποιοτικής έρευνας.

Κατόπιν, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων βρίσκεται στο ηλικιακό φάσμα των 30 ετών και με σχεδόν τα ίδια έτη προϋπηρεσίας και συνεπώς να εκφράζουν

περισσότερο τις στάσεις των αναπληρωτών δασκάλων με τα συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Η επιλογή και αναπληρωτών δασκάλων μικρότερης ηλικίας και με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας θα έδινε μια πιο σφαιρική εικόνα για τις απόψεις των αναπληρωτών δασκάλων πάνω στο θέμα.

Παράλληλα, οι περισσότεροι αναπληρωτές δάσκαλοι που επιλέχθηκαν δεν έχουν συμμετάσχει και δεν έχουν εφαρμόσει επιμορφωτικό πρόγραμμα με το μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης καταλήγοντας στο ότι διανύουμε μια περίοδο φτώχειας και αδράνειας σε αυτόν τον τομέα της επιμορφωτικής πολιτικής πιθανόν λόγω των οικονομικών προβλημάτων που αντιμετωπίζει η χώρα μας, των συχνών μεταρρυθμίσεων στην παιδεία αλλά και τη μη αξιοποίησή ενδοσχολικών προγραμμάτων από τον σχολικό σύμβουλο τα τελευταία χρόνια. Επομένως, η επιλογή περισσότερων αναπληρωτών δασκάλων που έχουν συμμετάσχει ή εφαρμόσει ενδοσχολικά προγράμματα ενδέχεται να οδηγούσε σε διαφορετικά συμπεράσματα.

7.2 Προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προσεγγίσεις

Αρχικά, προτείνεται ο σχεδιασμός νέων ερευνών για να αντιμετωπιστούν οι περιορισμοί της συγκεκριμένης μελέτης.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί με ποσοτική μεθοδολογία.

Επιπροσθέτως, στις νέες αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των συντονιστών εκπαιδευτικού έργου είναι να παρέχουν συνεχή επιστημονική καθοδήγηση στο πλαίσιο του σχεδιασμού και υλοποίησης ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, έρχεται δηλαδή ξανά στο προσκήνιο η ενδοσχολική επιμόρφωση. Θα μπορούσε να διεξαχθεί μια έρευνα, αφού υλοποιηθεί ένα ενδοσχολικό πρόγραμμα σε μια σχολική μονάδα, με σκοπό να εκτιμήσει τα αποτελέσματα του έργου αυτού και να διατυπωθούν οι σκέψεις για τη ένταξη του μοντέλου αυτού στην εκπαίδευση των τόσο των εκπαιδευτικών και του διευθυντή της σχολικής μονάδας όσο και του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου. Θα μπορούσε να επιτευχθεί με συνδυασμό μεθόδων και μεθοδολογικών εργαλείων ενισχύοντας την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Επίσης, ερέθισμα θα αποτελούσε η διεξαγωγή μιας έρευνας τόσο σε άλλες ομάδες εκπαιδευτικών, ειδικής αγωγής, παράλληλης στήριξης, ειδικοτήτων, εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δομές προσφύγων όσο και στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και σε επιμορφωτές-εξωτερικούς συνεργάτες, ώστε να σχηματιστεί μια πιο

αντιπροσωπευτική άποψη για το μοντέλο αυτό της ενδοσχολικής επιμόρφωσης αλλά και να επιβεβαιώσουν ή να γενικεύσουν τα πορίσματα της παρούσας έρευνας.

Τέλος, ενδιαφέρον θα αποτελούσε η επέκταση της έρευνας με το ίδιο γνωστικό αντικείμενο και σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με απώτερο σκοπό τη συγκριτική αξιολόγηση των ευρημάτων με αυτά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αδάμ, Δ. (2014). *Απόψεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Ελευθερίου-Κορδελιού για τη συμβολή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Αλαμάνος, Χ. (2016). *Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως Εκπαιδευτής Ενηλίκων*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Alderfer, C. (1972). *Existence, relatedness & growth*. New York: Free Press.

Αναστασίου, Ε. (2017). *Η Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα από τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης του σχολείου. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Ανδρέου, Α., Κουτούζης, Μ. (2002). Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της Δημόσιας Εκπαίδευσης. *Ενημέρωση*, 87, 5-23.
http://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/files/87-SEPTEMBRIOS_2002.pdf (Προσπελάστηκε:3/7/2018)

Anastasiou, S. & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37-33. doi:10.1504/ijmie.2014.058750

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση- διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.

Αντωνίου, Α. (2011). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

Αντωνόπουλος, Ν. (2017). *Παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Αρακάς, Γ. (2017). *Απόψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών για τις πρακτικές ένταξής τους στη σχολική μονάδα*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες*. Αθήνα: Gutenberg.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.

Βακόλα, Μ., Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.

Βαρσαμίδου, Α. & Ρεσ, Ι. (2006). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών*. Ρόδος: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Basak, R. & Ghosh, A. (2011). School Environment and Locus of Control in Relation to Job Satisfaction among School Teachers-A Study from Indian Perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1199-1208.

Βασιλάκη, Δ. (2012). *Η σημασία της παρώθησης και των κινήτρων ως παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.

Bee, F. & Bee, R. (2002). *Training Needs Analysis and Evaluation*. London: C.I.P.D. (Chartered Institute of Personnel and Development).

Βέλιος, Ε. (2017). *Επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση εκπαιδευτικών . Η περίπτωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της γεωγραφικής περιοχής της Ηπείρου*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Άρτα.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Bell, L. (1991), Approaches to the professional development of teachers. In L. Bell (Ed.), *Managing the professional development of teachers* (pp. 3-22). Philadelphia: Open University Press.

Βεργίδης, Δ. (1989). Επιμόρφωση ενηλίκων. Στο Συλλογικό Έργο, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια -Λεξικό* . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 45, 38-41.

Βερυκίου, Α., Καλογεράτος, Γ., Δελέγκος, Ν. (2015). Επαγγελματισμός & Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσίβας, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές πολιτικές για το Σχολείο του 21^{ου} αιώνα*, Πρακτικά 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (σσ.268-278), Γ΄ Τόμος, Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.

Birhanu, M. (2014). Enhancing the Quality and Relevance of Higher Education through Effective Teaching Practices and Instructors Characteristics. *Universal Journal of Educational Research*, 2, 632-647.

Birman, B.F., Desimone, L., Porter, A.C. & Garet, M.S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.

Blickmore, K. (2011). Keeping, making and building peace in school. *Social Education*, 75 (1), 40-44.

Βοζαΐτης, Γ. (2015). *Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.

Βοζαΐτης, Γ. & Υφαντή, Α. (2008). Η κοινωνία της μάθησης και το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 44, 68-84.

Βοζαΐτης, Γ. Ν. & Υφαντή, Α.Α. (2013). Ανασκοπώντας τη συζήτηση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 146, 15-44.

Bolam, R. (1982). Professional development and school improvement. In R. Bolam (Ed.), *School Focused In-service Training*. London: Heinemann Educational Books.

Bolam, R. & Weindling, D. (2006). *Synthesis of Research and Evaluation Projects Concerned with Capacity-Building Through Teachers' Professional Development*. London: General Teaching Council for England.

Βουλτσίδης, Π. ,Μπαγάκης, Γ. (2014). Διερεύνηση της χρησιμοποίησης τεχνικών διδασκαλίας στα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 151, 22-42.

Brady, L. (2009). Shakespeare Reloaded: teacher professional development within a collaborative learning community. *Teacher Development*, 13 (4), 335-348.

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

Bredeson, P. & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.

Brookfield, S. D. (1988). Understanding and facilitating adult learning. *School Library Media Quarterly*, 16 (2), 99-105.

Bubb, S. & Earley, P. (2007). *Leading and Managing Continuing Professional Development*. London: Sage.

Bubb, S. & Earley, P. (2010). *Helping staff develop in schools*. London: Sage.

Bush, T. & Middlewood, D. (2013). *Leading and managing people in education*. London: Sage.

Γιάννου, Σ. (2016). *Η επαγγελματική εξουθένωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Μια ποιοτική προσέγγιση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Γκάτζουλας, Ν. & Μανούσου, Ε. (2016). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ικανοποίηση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11(1), 72-87. <https://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9821>
(Προσπελάστηκε: 24/6/2018)

Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 152-158.

Γούκος, Α., Παπαδημητρίου, Γ. & Φωστηρόπουλος, Κ. (2010). *Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των Εκπαιδευτικών*. Εργασία Μετεκπαίδευσης. Διδασκαλείο «Θεόδωρος Κάστανος». Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Αλεξανδρούπολη.

Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις Συνθήκες Εργασίας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα.

<http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/10223/theFile> (Προσπελάστηκε: 9/6/2018) .

Γραίκος, Ν. (2014). Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσίβας, Τ.Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές πολιτικές για το Σχολείο του 21^{ου} αιώνα*, Πρακτικά 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (σσ.297-308), Γ' Τόμος. Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.

Γραίκος, Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σελ. 61-76). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/graikos.pdf (Προσπελάστηκε:24/6/2018).

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.

Caena, Fr. (2011). *Literature review Quality in Teachers' continuing professional development. Education and Training 2020 Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers*. Brussels: European Commission.

Clark, Ch. M. (1993). Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές στην αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη. Στο C. Day (Επιμ.) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σελ.124-138). Αθήνα: Πατάκη.

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Conners, B. (1991). Teacher development and the teacher. In P. Hughs (Ed.) *Teachers' Professional Development* (pp.53-81). Hawthorn: ACER.

Δανιηλίδου, Ν. (2005) Κριτική ανάλυση και αξιολόγηση του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Π. Γεωργογιάννη (Επιμ.), Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου (131-139), Β' Τόμος. Πάτρα: ΚΕΔΕΚ.

Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1996). Policies that support development in an era of reform. In M. McLaughlin & I. Oberman (Ed.), *Teacher learning: new policies, new practices* (pp.202-218). London: Teacher College Press.
https://www.pdkmembers.org/members_online/publications/Archive/pdf/PDK_92_6/81pdk_92_6.pdf (Προσπελάστηκε 23/6/2018)

Day, C. (1990). The Development of Teachers' Personal Practical Knowledge through School-based Curriculum Development Projects. In C. Day, M. Pope & P. Denicolo (Ed.), *Insight into Teachers' Thinking and Practice* (pp.213-239). London: The Falmer Press.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Διαβίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δελιγιάννης, Δ. (2011). *Η υποδοχή και ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση του 12θέσιου Δημοτικού Σχολείου Παλαιόχωρας*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Δίκαιος, Κ., Κουτούζης, Μ., Πολύζος, Ν., Σιγάλας, Ι. & Χλέτσος, Μ. (1999). *Βασικές αρχές Διοίκησης Υπηρεσιών Υγείας*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Διακουμή, Ι. (2016). *Επαγγελματική ικανοποίηση: Από τη δέσμευση και τη νοηματοδότηση στην εργασία, στην οργανωσιακή σιωπή και τη εξουθένωση. Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής και αποσπασμένων εκπαιδευτικών στη Γενική Γραμματεία Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.*

Δόσης, Γ. (2017). *Εμπειρική διερεύνηση και αποτύπωση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Φλώρινα.

Duke, D. L. (2008). Diagnosing School Decline. *Phi Delta Kappan*, 89 (9), 667-671. doi:10.1177/003172170808900912

Edtbauer, K. & Mitter, H. (2007). Schulinterne Lehrerinnenfortbildung für Unterrichtsentwicklung – Pädagogisches Institut Salzburg. In M. Heinrich & U. Prexl-Krausz (Ed.), *Eigene Lernwege - Quo vadis? Eine Spurensuche nach "Neuen Lernformen" in Schulpraxis und LehrerInnenbildung* (pp. 78-97). Münster: LIT-Verlag.

Eraut, M. (1987). In-service teacher education. In M. Dunkin (Ed.), *The International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 733-734). London: Pergamon Press.

Euricon Ε.Π.Ε. (2007). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ.

http://www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk_meleth_01.pdf (Προσπελάστηκε στις 26/5/2019)

European Commission. (2014). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe, 2013/14*. Brussels: Eurydice.

Ζησιμοπούλου, Α. (2003). Η προοπτική της ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: μία εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς Α/Θμιας και Β/Θμιας εκπαίδευσης. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 101-111.

Farkas, S. & Friedman, W. (1995). *Professional Development for Teachers: The Public's View*. New York: Public Agenda for the National Foundation for the Improvement of Education.

Flores, M., Veiga Simão, A.M., Rajala, R. & Tornberg, A. (2006, July). «Factors Influencing In-service Education and Professional Development of Teachers: Findings from an Empirical Study». Presented at the 48th World Assembly of the International Council on Education for Teaching (ICET). Fortaleza, Brazil.

Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σαββάλα.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Ganser, T. (2000). An Ambitious Vision of Professional Development for Teachers. *NASSP Bulletin*, 84(618), 6-12. doi:10.1177/019263650008461802

Guskey, Th. R. (1994). Results-oriented professional development: In search of an optimal mix of effective practices. *Journal of Staff Development*, 15 (4), 42-50. <http://hub.mspnet.org/index.cfm/9140> (Προσπελάστηκε: 23/6/2018).

Guskey, Th. R. (1997). Research Needs to Link Professional Development and Student Learning. *Journal of Staff Development*, 18 (2), 36-40.

Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Guskey, Th. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8, 381-391.

http://class.anhoes.ntpc.edu.tw/happy/wenwen/files_dl/Guskey2002%20Professional%20Development%20and%20Teacher%20Change.pdf

(Προσπελάστηκε: 23/6/2018).

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.

Hargreaves, A., Fullan, M. G. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56.

http://professionallyspeaking.oct.ca/december_1999/mentoring.htm (Προσπελάστηκε :17/6/2018).

Harland, J. & Kinder, K. (1997) Teachers' continuing professional development: framing a model of outcomes. *Journal of In-service Education*, 23 (1), 71-84.

Henderson, E. & Perry, G. (1980). *Change and development in schools. Case studies in the management of school-focused in-service education*. London: McGraw-Hill Book Company.

Hewton, E. (1988). *School Focused Staff Development: Guidelines for Policy Makers*. London: Psychology Press.

Helmke, A. & Schrader, F. H. (2006). Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. *Schulmagazin*, 9, 5-10.

http://dmsportal.bildung.hessen.de/elc/fortbildung/kuns/kuns_b1/helmke/LehrerprofessionalitatundUnterrichtsqualitat.pdf (Προσπελάστηκε: 23/6/2018).

Hinde, E. R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*, 11.

Ηλιοφώτου, Μ., Γεωργίου, Μ. & Σωκράτους, Μ. (2014). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών*. Αθήνα : ΙΩΝ .

Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. (2011). *Social psychology*. Essex: Pearson Education Limited.

Holly, M.L. & McLoughlin, C.S. (1989). *Perspectives on the teacher professional development*. London: The Falmer Press.

Hopkins, D. (1989). *Identifying INSET Needs: A School Improvement Perspective*, στο R. McBride, *The In- service Training of Teachers: Some Issues and Perspectives*. London: The Falmer Press.

Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: McGraw-Hill.

Θεοδοσίου, Β. (2015). Πρακτικές προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε σχολική βάση: μια μελέτη περίπτωσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 129-152.

https://www.researchgate.net/publication/285769954_Praktikes_prootheses_tes_epan_gelmatikes_anaptyxes_ton_ekpaideutikon_se_scholike_base_mia_melete_periptoses

(Προσπελάστηκε: 23/6/2018).

Θεοφιλίδης, Χ. (2007) Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: συστημική προσέγγιση. Στο Συλλογικό Έργο, *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα: Χαριστήριος τόμος στον ομότιμο καθηγητή Ιωάννη Σ. Μαρκαντώνη* (303-312). Αθήνα: Gutenberg.

Θεοφιλίδης, Χ., Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ., Φορσιέρ-Μαρίδου, Δ., Ευριπίδου-Μιχαηλίδου, Α. & Μπουζάκης, Σ. (2008). *Δια βίου Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών.. Ερευνητικό Έργο στο πλαίσιο Δέσμης Προγραμμάτων του Ιδρύματος Προώθησης Έρευνας για Έρευνα και Τεχνολογική ανάπτυξη την περίοδο*

2003-2005. *Σύντομη έκθεση των αποτελεσμάτων*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Ανακτήθηκε 27 Μαΐου, 2019, από:

https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/2003-2005_axiologisi_ergo_IPE.pdf

Θεοχάρη, Ι. (2014). *Η Συμβολή της Επιμόρφωσης στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Inan, F.A. & Lowther, D.L. (2010). Laptops in the K-12 classrooms: exploring factors impacting instructional use. *Computers & Education*, 55(3), 937-944.

INE/ΓΣΕΕ. (2014). *Η ελληνική οικονομία και η απασχόληση. Ετήσια Έκθεση 2014*. Αθήνα: INE/ΓΣΕΕ.

https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/09/EKTESH_16-27082014.pdf

(Προσπελάστηκε:3/7/2018) .

Ιορδανίδης, Γ. (2009). Διεύθυνση σχολικής μονάδας και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Στο Συλλογικό Έργο, *Τιμής Ένεκεν Μιχαλάκη Ι. Μαραθεύτη* (255-276). Λευκωσία : Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Ίσαρη, Μ.& Πουρκός, Μ.(2015). *Ποιοτική μεθοδολογία Έρευνας - Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση* [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Jarvis, P. (1983). *Adult and Continuing Education: theory and practice*. London: Croom Helm.

Jaquith, A., Mindich, D., Wei, R.C. & Darling Hammond, L. (2010). *Teacher professional learning in the United States: Case studies of state policies and strategies*. Oxford: Learning Forward.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καλλινικάκη, Θ. (2010). *Ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα της κοινωνικής εργασίας*. Αθήνα: Τόπος

Καλογήρου, Χρ., Σπυροπούλου, Αν., & Παντελή, Μ., (2010). *Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης: Ο Θεσμός του Μέντορα-Παράμετροι του μεντορικού έργου*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/eisagogiki/them_enotites/Thesmos_Mentora_new.doc

(Προσπελάστηκε: 17/6/2018).

Κάντας, Α. (1998). Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 1, 91-105.

Καπετσώνης, Κ. (2006). Η διεύρυνση της αυτονομίας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Νέα Παιδεία*, 117, 135-144.

Kaplan, L.S. & Owings, W. A. (2013). *Culture re-boot: Reinvigorating school culture to improve student outcomes*. USA: Corvin.

Καραγιάννη, Ε. (2012). *Στάσεις και αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιμόρφωση στους νομούς Αττικής και Ευρυτανίας. Συγκριτική Αποτίμηση*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα.

Καραγιάννη, Γ. (2018). *Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

Καραμπίνη, Π. & Ψιλού, Ε. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα-επισημάνσεις και προτάσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 193-147). Αθήνα: Μεταίχμιο

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf

(Προσπελάστηκε:17/6/2018).

Καχριμάνης Γ., Κόμης, Β., Αβούρης, Ν. (2008). Μεθοδολογίες ανάλυσης της συνεργασίας . Στο Ν. Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης, Β. Κόμης (Επιμ.), *Συνεργατική τεχνολογία, συστήματα, και μοντέλα συνεργασίας για εργασία, μάθηση, κοινότητες πρακτικής και δημιουργία γνώσης* (σελ. 179-212). Αθήνα: Κλειδάριθμος.

<http://karagian.users.uth.gr/cscl/08-Kachrimanis-Komis-Avouris.pdf> (Προσπελάστηκε

στις 31/5/2019).

Κοϊνά, Λ. (2011, Ιουνίου 5). Σιγουριά τέλος για τους δασκάλους. *Αγγελιοφόρος της Κυριακής*. Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου, 2018, από :

<http://www.edu4u.gr/Comments.aspx?qId=576>

Κόκκος Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Το Πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές*. Πάτρα: ΕΑΠ

Κουλουμπαρίτση, Α. (1997). Μία πρόταση για ενδο- & δια -σχολική επικοινωνία και επιμόρφωση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, 24-25.

Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8(1), 30-39.

Koutselini, M. (2008) Participatory teacher development at schools: processes and issues. *Action research*, 6(1), 29-48.

Κούτσου, Ο. (2012). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της Βεροίας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Κουτσουράκη, Σ. (2017). *Οι πεποιθήσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους ως παράμετροι σχεδιασμού ενός επιμορφωτικού προγράμματος για την επαγγελματική τους ανάπτυξη Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ηράκλειο.

Κρόκος, Σ. (2017) . *Επαγγελματική μάθηση στο σχολείο, Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτική ηγεσία: Διερεύνηση της σχέσης στις Σχολικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ελευσίνα και Καλλιθέα.

Κυριαζή, Ν. (2001). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κυριάκη, Σ. & Παρδάλη, Μ. (2012). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση των Αχαρνών. Στο Γ. Βαγιάνος (Επιμ.), Παιδεία κάλλιστον εστί κτήμα βροτοίς: Ανθρωπιστικές και θετικές επιστήμες: Θεωρία και πράξη, Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Κωστίκα, Ι. (2004). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κυριακίδη Α.Ε.

Λαζαρίδου, Κ. (2012). *Η συμβολή του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Σερρών*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Λασκαράκης, Γ. (2012). *Η συμβολή του θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Λιακοπούλου, Μ. (2016). Μπορεί το Σχολείο να Αποτελέσει Κοινότητα Μάθησης των Εκπαιδευτικών; Δυνατότητες και Περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, 1,19-39.

Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development transforming conception of professional learning. In M. McLaughlin & I. Oberman (Ed.), *Teacher learning: new policies, new practices* (185-201). London: Teacher College Press

Lieberman, A. & Miller, L. (1995). *Staff Development: new demands, new realities, new perspectives*. New York: Teachers College Press.

Lipowsky, F., (2010). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In F. Müller, H. Eichenberge, M. Lüders & J. Mayr (Ed.), *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* (pp. 51-70). Munster, Germany: Waxmann Verlag.

Little, J. (1999), Organizing school for teacher learning. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Ed.), *Teaching as the learning profession handbook of policy and practice* (pp. 233-262). New York: Jossey -Bass.

Loomis, S., Rodriguez, J. & Tillman, R. (2008). Developing into similarity: global teacher education in the twenty-first century. *European Journal of Teacher Education*, 31 (3), 233-245.

Λουκοπούλου, Ε. (2015). *Ενημερία μόνιμων και αναπληρωτών δασκάλων: σχέση με δημογραφικούς παράγοντες, την αντιλαμβανόμενη κοινωνική στήριξη και στρεσογόνα γεγονότα ζωής*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.

Lunenburg, F. (2011). Expectancy Theory of Motivation: Motivating by Altering Expectations. *International journal of management, business and administration*, 15(1), 1-6.

Luthans, F. (2011). *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill.

Μακρή, Μ. (2010). *Απόψεις, κίνητρα, εμπόδια εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Αχαΐας για την επιμόρφωσή τους*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης'. Στο Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα, Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα.

Μάνεσης, Ν. (2014). Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (σελ.77-94). Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/manesis.pdf (Προσπελάστηκε 22/6/2018)

Μανωλάκος, Π. (2010). Η εισαγωγική επιμόρφωση και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. *Επιστημονικό βήμα*, 12, 49-66.

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526.

Μαυρογιώργος, Γ. (1986). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, & Π. Παπακωνσταντίνου (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη* (σελ. 85-103). Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογιώργος Γ., (1993). Κρατικός έλεγχος, υπουργική εκπαιδευτική πολιτική και λαϊκή συμμετοχή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 27, 10-16.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (τόμ. Β, σελ. 93-135). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας. Στο Γ. Μπαγάκη (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 348 - 354). Αθήνα: Μεταίχμιο.

McCarthy, H. (2006). When Teachers Take Staff Development Personally. *The Education Digest*, 71, 9-45.

McLaughlin, M.W. (1991). Enabling Professional Development. What Have We Learned? In A. Liebermann & L. Miller (Ed.), *Staff for Education in the '90s second edition? New Demands, New Realities, New Perspective* (pp 53-79). New York: Teachers College Press.

Meetz, F. (2007). *Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung: Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinghardt.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. New York: Jossey-Bass.

Miles, M. B., Huberman, A. M., Huberman, M. A. & Huberman, P. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Mishler, E.G. (1996). *Συνέντευξη Έρευνας :Νοηματικό Πλαίσιο και Αφήγημα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μουστάκη, Ι. (2015). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (δασκάλων) σε ΕΑΕΠ σχολεία στην Α' Διεύθυνση Αθήνας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Αθήνα.

Μπαγάκης, Γ. (1997). Εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, 26-29.

Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ. & Ανθόπουλος, Κ. (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων - διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουλογεώργος, Ε. (2016). *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο του διευθυντή στην υποδοχή και υποστήριξη των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Μπούσιος, Κ. (2015). Η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου στην διαμόρφωση σχολικού κλίματος. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσίβας, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα*, Πρακτικά 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (σσ. 208-216). Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.

Μπρούζος, Α. (2004). Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους. Στο Χατζηδήμου, Δ., Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ. & Στραβάκου Π. (Επιμ.), *Ελληνική*

παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα, Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Msuya, O. (2016). Exploring levels of job satisfaction among teachers in public secondary schools in Tanzania. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 8(2), 9-16.

Naama S. & Ayelet H. (1999). School-focused in-service training: the key to restructuring schools. *Journal of In-service Education*, 25 (2), 203-223.

Ναθαναήλ, Π. (2009). *Οι σχολικοί σύμβουλοι κρίνουν το επιμορφωτικό τους έργο*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Α.Ε.

Ναλμπάντη, Γ. (2017). *Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των νεοεισερχόμενων αναπληρωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70 και οι δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξής τους*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Σέρρες.

Νεραντζίδου, Α. (2017). *Ο ρόλος της προϊσταμένης Νηπιαγωγείου ως επιμορφώτρια των εκπαιδευτικών Προσχολικής Αγωγής*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Νικολουτσοπούλου, Γ. (2017). *Επιμόρφωση και εργασιακή ικανοποίηση. Μια δυναμική σχέση-Η περίπτωση των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης του νομού Ηλείας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Ντούρου, Ε. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο, σε περίοδο οικονομικής κρίσης. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 3(2), 79-98.

Ξάνθη, Χ. (2015). « Κοινότητες μάθησης: εν δυνάμει μηχανισμοί για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών». Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσίβας, Τ.Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα*, Πρακτικά 2^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου

Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (σσ.268-278), Γ΄ Τόμος. Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.

Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action A.E.

Ξωχέλλης, Π. (2000). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου (σσ10-15). Θεσσαλονίκη.

Ξωχέλλης, Π. (2002). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: δεδομένα, προϋποθέσεις και προτάσεις. *Χρονικά*, 12, 3-10.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Obineli, R. (2013). Teachers' Perception of the Factors Affecting Job Satisfaction in Ekwusigo Local Government of Anambra State, Nigeria. *An International Multidisciplinary Journal*, 74, 225-237

ΟΕΠΕΚ (2007). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.

<http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/981> (Προσπελάστηκε 19/6/2018).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2007). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

<http://www.edmide.gr/KEIMENA%20E.U/epimorfosisfinal2.pdf> (Προσπελάστηκε 26/5/2019)

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

http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf

(Προσπελάστηκε: 19/6/2018).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών. Ομάδα πληθυσμού έρευνας : Εκπαιδευτικοί, μέρος 1ο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

<http://www.edmide.gr/KEIMENA%20E.U/epimorfosifinal2.pdf> (Προσπελάστηκε 26/5/2019)

Παληγιάννης, Β. (2015). 11.045 συνταξιοδοτήσεις τα τελευταία 5 χρόνια στην Π. Ε. Η ανάγκη μόνιμων διορισμών. Ανακτήθηκε Αυγούστου 3, 2018, από: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/anakoinoseis/148072_11045-syntaxiodotiseis-ta-teleytaia-5-hronia-stin-pe-i-anagki

Παπάζογλου, Α. (2016). *Εκπαιδευτική ηγεσία και οργανισμός μάθησης: Διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Αθήνα.

Παπαναούμ., Ζ., (2000). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές προεκτάσεις. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη* (σελ.11-21). Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαναούμ, Ζ. (2000α). Το έργο «Ενδοσχολική Επιμόρφωση» ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου (σσ. 39-44). Θεσσαλονίκη.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πως. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαναούμ, Ζ. (2007). Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σελ.257-260). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Α.Ε.

Παπαναούμ, Ζ., (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Ε. Φρυδά (Επιμ.), *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Εισηγήσεις διημερίδων* (σελ. 54-62). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

<http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/105/2/105.pdf> (Προσπελάστηκε:24/6/2018)

Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σελ.13-20). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυποθήτω

Παπαθωμόπουλος, Ν. (2013, Δεκέμβριος). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μία εμπειρική μελέτη. Στην ημερίδα Συνεργατική Έρευνα Δράσης για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας: Αθήνα.

Παπάνης, Ε. & Ρόντος Κ. (2005). *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: Θεωρία και εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Σιδέρης.

Παπαοικονόμου, Α. (2015). Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 1(3),47-59.

Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). *Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοιχτή Εκπαίδευση*, 4(1), 1-10.

Πασιαρδής, Π. (2001). Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τη σκοπιά των Κυπρίων εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 97, 27-46.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πηγιάκη, Π. (2001). Ο εκπαιδευτικός της πράξης και η έρευνα δράσης. *Νέα Παιδεία*, 99, 51-68.

Peters, T. (1997). Improving In-Service Opportunities. *Lutheran Education*, 133, 96-104.

Πομάκη, Π. (2007). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

Πουρσανίδου, Ε. Ι. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 62-75.

Πυργιωτάκης, Ε. (1992). *Έλληνες δάσκαλοι: εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ράμμος, Ν. (2014). Επιτακτική η ανάγκη για πραγματοποίηση μόνιμων διορισμών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Τώρα! Ανακτήθηκε τον Ιούλιο 3, 2018 από:

<https://blogs.sch.gr/nrammos/2014/09/26/%CE%B4%CE%BF%CE%B5-%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%84%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B7-%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CE%B3%CE%BA%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%B3%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%80/>

Reilly, E., Dhingra, K., & Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28(4), 365-378.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Ρουσσάκης, Ι. (2011). Δίνοντας υπόσταση στον «Ευρωπαϊό εκπαιδευτικό»: Αρχική εκπαίδευση, επιστημονική / παιδαγωγική ταυτότητα και επαγγελματικά προσόντα των εκπαιδευτικών στο λόγο και τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο Δ. Ματθαίου (Επιμ.), *Η βασική επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση* (σελ. 92-132). Αθήνα: Διάδραση.

Saif – ud - Din., Nawaz, A., Jan, F. A. & Kan, M. I. (2012). Synthesizing the theories of job - satisfaction across the cultural/attitudinal dimensions. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(9), 1382-1396.

Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 23-27 .

Σαϊτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαλωνίτης, Π. (2002). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας. *Παιδαγωγική Βήμα Αιγαίου*, 45, 53-75.

Σαμαρά, Α. (2011). Διδάσκω αεί διδασκόμενος. Η δια βίου μάθηση και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στο Δ. Ματθαίου (Επιμ.), *Η βασική και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κριτική και συγκριτική θεώρηση* (σελ. 133-149). Αθήνα: Διάδραση.

Sergiovani, T.J. (1994). *Building Community in Schools*. San Francisco: Jossey Bass.

Shonje, G. (2016). *The influence of working influence of working conditions on teachers job satisfaction: The case of Kisarawe district public secondary school teachers, Tanzania*. Master dissertation. Open University of Tanzania. Tanzania.

Σιγανού, Α. (2015). Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας στις σχολικές μονάδες ευθύνης του και στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων που αναπτύσσονται μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Μελέτη περίπτωσης: ΕΠΑΛ Καισαριανής. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσίβας, Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου (Επιμ.), Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα ,Πρακτικά 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (σσ. 304-313). Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.

Σίσκου, Μ. (2017). *Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Φλώρινα.

Scribner, J. (1999). Professional development: untangling the influence of work context in teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 238-266.

Shurr, J., Hirth, M., Jasper, A., McCollow, M. & Heroux, J. (2014). Another tool in the belt: Self-directed professional learning for teachers of students with moderate and severe disabilities. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, 33(1), 17-38. doi: 10.14434/pders.v33i1.4855

Smith, C., & Gillespie, M. (2007). Research on Professional Development and Teacher Change: Implications for Adult Basic Education. *National Center for the Study of Adult Learning and Literacy*, 7, 205-243.

Sork, T. J. & Caffarella, R.S. (1989). Planning Programs for Adults. In C.E. Kasworm, A.D. Rose & J.M. Ross-Gordon (Ed.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 233-245). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Σοφού, Ε., Διερωνίου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 1(3),61-82.

Spector, P. (2008). *Industrial and Organizational Behavior*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Στραβάκου, Π. (2003α). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Α.Ε.

Στραβάκου, Π. (2003β). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της: μια εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Α.Ε.

Στυλιανού, Σ. (2011). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Νήσου Λέσβου, για την επιμόρφωση*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Supovitz, J. A. (2002). Developing Communities of Instructional Practice. Consortium for Policy Research in Education University of Pennsylvania. *Teachers College Record*, 104(8), 1591-1626. doi:10.1111/1467-9620.00214

Σωτηρίου, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Σχέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(64), 116-145.

Ταρατόρη, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Α.Ε.

Τζούβα, Σ. (2017). *Το επαγγελματικό άγχος των μόνιμων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και οι ενέργειες αντιμετώπισής του*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Ταϊλίδου, Ε. (2016). *Η συμβολή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα σχολικής βίας και παραβατικότητας στη σχολική βελτίωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Μελέτη περίπτωσης με βάση τις απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Θεσσαλονίκης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Θεσσαλονίκη.

Τηλελής, Χ. (2014). *Ενδυνάμωση ανθρώπινου δυναμικού: Εισαγωγή του θεσμού του Μέντορα και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Απόψεις Εκπαιδευτικών και Διευθυντών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Αθήνα.

Τριανταφύλλου, Ε. (2010). *Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ενδοσχολική επιμόρφωση: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

Τσέλιος, Σ. (2016). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στον 21ο αιώνα: επαγγελματική ικανοποίηση και ο ρόλος των εκπαιδευτικών, μελέτη περίπτωσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.

Τσίρα, Α. (2007). *Η σχέση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική ικανοποίηση: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Καρδίτσας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Καρδίτσα.

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (2014). Δελτίο τύπου. Εισήγηση του υπουργού παιδείας για τις αλλαγές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typou-kai-dimosion-sxeseon/deltia-typou/12562-28-11-14-dt-ypourgou> (Προσπελάστηκε: 17/6/2018).

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2009) Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 3, 31-46.

Vassallo, B. (2014). What makes them still tick? A study of job (dis)satisfaction among serving teachers in Malta. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 4(1), 97-116.

<http://docplayer.net/12354278-What-makes-them-still-tick-a-study-of-job-dissatisfaction-among-long-serving-teachers-in-malta-brian-vassallo1.html> (Προσπελάστηκε: 24/6/2018)

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: IIEP-UNESCO.

Φιλοκόστα, Θ. (2010). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.

Φλουρής, Γ. (1981). Σύγχρονες απόψεις για τη μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 3, 55-64 .

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

Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.

Wei, R.C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.

West-Burnham, J. (1997). Reflections on leadership in self-managing schools. In B. Davies & L. Ellison (Ed.), *School leadership for the 21st century: a completely and knowledge approach* (pp.135-143). New York: Routledge Falmer Press.

Whitaker, P. (1993). *Managing Change in Scholl*. Buckingham: Open University Press.

Wood, F., McQuarrie, F. (1999). On the job learning. *Journal of Staff Development*, 20(3), 10-13.

Χαραλαμπίδου, Ε. (1996). *Επαγγελματική Ικανοποίηση των νοσηλευτών στο χώρο του νοσοκομείου*. Διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.

Χατζηδήμου, Δ. (2001). Η συμβολή των παιδαγωγών στην καταξίωση της Παιδαγωγικής ως επιστήμης ως στη χώρα μας σήμερα: Το παράδειγμα του Π. Ξωχέλλη. Στο Δ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Τιμητικός Τόμος για τα 65 χρόνια του Καθηγητή Παναγιώτη Ξωχέλλη* (σελ.759-779). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Α.Ε.

Χατζηδήμου, Δ. (2012). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Α.Ε.

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

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, (σελ. 213-230). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/1_%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%91%CE%A3/1.3_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%9C%CE%B5

[%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1/3%20%CE%A1%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CF%82%20%CE%BA%CE%BF%CF%85%CE%BB%CF%84%CE%BF%CF%8D%CF%81%CE%B1%CF%82%20%20%CE%A7%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%B7%CF%80%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CE%B9%CF%8E%CF%84%CE%BF%CF%85.pdf](#)

(Προσπελάστηκε:23/6/2018).

Χριστοφίδου, Ε. (2011). *Κουλτούρα και κλίμα*. Παρουσίαση στα πλαίσια Προγραμμάτων Επιμόρφωσης Στελεχών της Εκπαίδευσης. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/klima_koultoura/parousiaseis/koultoura_kai_klima.pdf . (Προσπελάστηκε: 24/6/2018)

NOMΟΘΕΣΙΑ

Ν. 4311/12-12-2014. *Κύρωση του Κρατικού Προϋπολογισμού και των προϋπολογισμών ορισμένων ειδικών ταμείων και υπηρεσιών οικονομικού έτους 2015*.

https://www.hellenicparliament.gr/Nomothetiko-Ergo/Anazitisi-Nomothetikou-Ergou?law_id=0781d2b5-23b1-4b61-9dd2-a3ea00d34629 (Προσπελάστηκε: 25/6/2018)

Υ.Α. Αριθ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002. *Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων*.

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-f353-1-324-105657-d1-2002.html>

(Προσπελάστηκε: 24/6/2018)

Υ.Α. Αριθ. Φ.1324/2016. *Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου*.

https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/fek_1324_b_11-5-16_dhmotiko_sxoleio.pdf (Προσπελάστηκε:3/7/2018)

Υ.Α. Αριθ. Φ.4547/18. Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_454718_feka102.pdf

(Ανακτήθηκε:29/5/2018)

Υ.Α. Αριθ.Φ.Α13-29.01.2019-Φ.589/201. Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις. <https://www.alfavita.gr/sites/default/files/2019-01/sistema%20diorismwn.pdf>

(Προσπελάστηκε:29/5/2018)

Παράρτημα

Δελτίο Συνέντευξης

Ερωτήσεις κλειστού τύπου:

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΚΑΙ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ:

ΗΛΙΚΙΑ:

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

ΤΙΤΛΟΙ ΒΑΣΙΚΩΝ /ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ:

ΓΝΩΣΗ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ:

ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

ΤΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σε απόλυτη συσχέτιση με τους θεματικούς άξονες:

1) Έννοιολογικός προσδιορισμός της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, του μοντέλου της «με επίκεντρο το σχολείο» και των πλεονεκτημάτων τους.

- ❖ Έχετε ακούσει την έννοια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης; Πώς θα μπορούσατε να την προσδιορίσετε από την εμπειρία σας ή από τη βιβλιογραφία;
- ❖ Στην παρούσα έρευνα θα σταθούμε, κυρίως, σε ένα συγκεκριμένο μοντέλο της. Γνωρίζετε το μοντέλο «με επίκεντρο το σχολείο» της ενδοσχολικής επιμόρφωσης; Πώς το αντιλαμβάνεστε;
- ❖ Πιστεύετε είναι σημαντική η ενδοσχολική επιμόρφωση; Κατά τη γνώμη σας, ποια είναι τα πλεονεκτήματα της τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και τη σχολική μονάδα;

2) Εμπειρία συμμετοχής και εφαρμογής σε προγράμματα επιμόρφωσης με μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο.

- ❖ Πραγματοποιήθηκε κάποιο πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης στις σχολικές μονάδες, που έχετε βρεθεί; Αν ναι, μπορείτε να περιγράψετε την

εμπειρία σας από αυτήν τη συμμετοχή (οργάνωση, συχνότητα, διάρκεια, θεματική προγράμματος);

- ❖ Έχετε συμμετάσχει στη διαδικασία εφαρμογής ενός ενδοσχολικού προγράμματος μαζί με τους συναδέλφους σας σε κάποιο σχολείο που υπηρετήσατε; Αν, ναι περιγράψτε μας την εμπειρία σας λεπτομερώς. Αν, όχι δε θέλατε ή δε σας δόθηκε η ευκαιρία;
- ❖ Ποιοι είναι οι λόγοι που σας οδήγησαν στην υλοποίηση ή μη προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης;

3)Χαρακτηριστικά ενδοσχολικής επιμόρφωσης με το «μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο».

- ❖ Με βάση την εμπειρία σου στα σχολεία μέχρι σήμερα, ποιες πιστεύεις είναι οι επικρατέστερες μορφές και θεματικές ενδοσχολικών προγραμμάτων, που καλύπτουν τις ανάγκες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της σχολικής μονάδας;
- ❖ Μπορείτε να περιγράψετε τα προβλήματα και τα εμπόδια που συναντήσατε στη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος; Εάν δεν έχει υλοποιηθεί, μπορείτε να σκεφτείτε τα πιθανά προβλήματα και τα εμπόδια που θα συναντούσατε στη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος;
- ❖ Ποιες προϋποθέσεις είναι καλό να ισχύσουν στο σχολείο για να εφαρμόσετε ένα τέτοιο πρόγραμμα;
- ❖ Ποια πρόσωπα θα προτείνατε για επιμορφωτές; Θα αξιοποιούσατε συναδέλφους σας με αυξημένα προσόντα για να αναλάβουν την επιμόρφωση;
- ❖ Ποια είναι η γνώμη σας για τους συντονιστές εκπαίδευσης και τους διευθυντές ως επιμορφωτές;
- ❖ Πώς θα σας φαινόταν η εμπλοκή προσώπων της πανεπιστημιακής κοινότητας ή του συλλόγου γονέων στην εφαρμογή ενδοσχολικών προγραμμάτων;

4)Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη.

- ❖ Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης εμπλέκεται στη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού. Εσείς, πώς την αντιλαμβάνεστε ;
- ❖ Εσείς επιδιώκετε την επαγγελματική σας ανάπτυξη; Αν, ναι γιατί και με ποιους τρόπους;
- ❖ Θεωρείτε την επαγγελματική ανάπτυξη μια διαδικασία που μπορεί να επιτευχθεί συλλογικά ή συντελείται μόνο ατομικά;

- ❖ Αποτελεί ένα σημαντικό λόγο η επαγγελματική σας ανάπτυξη για την παρακολούθηση ενδοσχολικών προγραμμάτων;
- ❖ Νιώθετε ότι μέσα από τα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης έχετε βελτιωθεί και βελτιώνεστε προσωπικά και επαγγελματικά ; Αν, ναι σε ποιους τομείς;

5) Ενδοσχολική επιμόρφωση και καθεστώς αναπληρωτών.

- ❖ Το μακροχρόνιο αυτό καθεστώς εργασίας και πρόσληψης των αναπληρωτών δασκάλων δυσχεραίνει την παρακολούθηση και την εφαρμογή ενδοσχολικών προγραμμάτων; Αιτιολογείστε την απάντησή σας.
- ❖ Ο προσωρινός χαρακτήρας της τοποθέτησής σας επηρεάζει την συνεργασία, το σχολικό κλίμα με τους υπόλοιπους συναδέλφους σας και τη μετέπειτα ενασχόληση με ενδοσχολικά προγράμματα;
- ❖ Αν φανταστούμε ότι έχετε μονιμοποιηθεί, πιστεύετε ότι θα πραγματοποιούσατε ενδοσχολικά προγράμματα επιμόρφωσης;

6) Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ικανοποίηση.

- ❖ Πλέον γίνεται λόγος για την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού. Εσείς, νιώθετε ικανοποιημένη/-ος από το επάγγελμά σας;
- ❖ Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι καθορίζουν τον βαθμό επαγγελματικής σας ικανοποίησης;
- ❖ Ποια είναι η άποψή σας για την ενδοσχολική επιμόρφωση ως διαδικασία και παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης; Δώστε συγκεκριμένα παραδείγματα.

7) Διερεύνηση προφίλ εκπαιδευτικών και συσχετισμός με την προώθηση και ανάληψη ενδοσχολικού προγράμματος.

- ❖ Σκεπτόμενη/-ος το επαγγελματικό σας προφίλ ,τις προηγούμενες εμπειρίες σας και όλα όσα αναφέραμε, θα προωθούσατε την εν λόγω επιμόρφωση στο σύλλογο διδασκόντων του σχολείου σας αναλαμβάνοντας την υλοποίηση ενός τέτοιου προγράμματος;

Πίνακες με δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων

ΠΙΝΑΚΑΣ 1				
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ				
Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία				
ΕΚΠ/ΤΙΚΟΣ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΤΙΤΛΟΙ ΣΠΟΥΔΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ/ΜΕΤΑ-ΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΑΔ1	Γ	30	Έγγαμη	Μεταπτυχιακό στις Επιστήμες Αγωγής: Ανθρωπιστικές σπουδές και Νέες Τεχνολογίες
ΑΔ2	Γ	31	Άγαμη	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Εκπαίδευση, Μεταπτυχιακό στην Εκπαιδευτική Κοινωνιολογία
ΑΔ3	Α	32	Άγαμος	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΑΔ4	Γ	30	Άγαμη	Μεταπτυχιακό στις Σπουδές στην Εκπαίδευση στο ΕΑΠ
ΑΔ5	Γ	30	Έγγαμη	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή
ΑΔ6	Γ	32	Έγγαμη	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΑΔ7	Α	30	Άγαμος	Μεταπτυχιακό στην Προσχολική Εκπαίδευση
ΑΔ8	Γ	30	Άγαμη	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή
ΑΔ9	Γ	30	Άγαμη	2 πτυχία, Μεταπτυχιακό στις Επιστήμες Αγωγής: Παιδαγωγική και Νέες Τεχνολογίες
ΑΔ10	Γ	31	Άγαμη	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Μεταπτυχιακό στην

				Ηγεσία και Διοίκηση Σχολικής Μονάδας
ΑΔ11	Α	31	Έγγαμος	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΑΔ12	Α	30	Άγαμος	Μεταπτυχιακό στην Κοινωνιολογία: Ευρωπαϊκές Κοινωνίες και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση
ΑΔ13	Γ	30	Έγγαμη	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή
ΑΔ14	Α	31	Άγαμος	Μεταπτυχιακό στην Θεωρία, Πρακτική και Αξιολόγηση Διδασκαλίας, Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή
ΑΔ15	Α	30	Άγαμος	Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή

ΠΙΝΑΚΑΣ 2B				
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ				
Δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία				
ΕΚΠ/ΤΙΚΟΣ	ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ	ΓΝΩΣΗ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ	ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	ΤΟΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΑΔ1	Αγγλικά, Γαλλικά	Ναι	9	Ανώγεια Ρεθύμνου
ΑΔ2	Αγγλικά, Γαλλικά	Ναι	9	Ρέθυμνο
ΑΔ3	Αγγλικά	Ναι	9	Ηράκλειο
ΑΔ4	Αγγλικά, Γερμανικά	Ναι	9	Ηράκλειο
ΑΔ5	Αγγλικά, Ιταλικά, Ισπανικά	Ναι	9	Ρέθυμνο
ΑΔ6	Αγγλικά	Ναι	9	Ηράκλειο
ΑΔ7	Αγγλικά, Γερμανικά	Ναι	9	Φούρνους Ικαρίας
ΑΔ8	Αγγλικά,	Ναι	8	Θεσσαλονίκη

	Ισπανικά, Ιταλικά, Γαλλικά			
ΑΔ9	Αγγλικά, Γερμανικά	Ναι	8	Χίος
ΑΔ10	Αγγλικά, Γερμανικά	Ναι	9	Λέσβος
ΑΔ11	Αγγλικά	Ναι	8	Κέρκυρα
ΑΔ12	Αγγλικά, Γερμανικά	Ναι	6	Λέσβος
ΑΔ13	Αγγλικά	Ναι	7	Πειραιάς
ΑΔ14	Αγγλικά, Γερμανικά	Ναι	9	Ηράκλειο
ΑΔ15	Αγγλικά	Ναι	8	Ηράκλειο

Ενδεικτική Συνέντευξη της ΑΔ1

Ε: Όπως ξέρεις, το θέμα της έρευνας είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση και η συνεισφορά της στην επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Πάμε να δούμε το πρώτο σκέλος των ερωτήσεων. Όταν ακούς τον όρο ενδοσχολική επιμόρφωση, πώς μπορείς να τον προσδιορίσεις;

ΑΔ1: Πώς το αντιλαμβάνομαι εγώ, δηλαδή; Ένας τύπος επιμόρφωσης, που λαμβάνει χώρα μέσα στη σχολική μονάδα και με συντελεστές την ίδια τη σχολική μονάδα. Με συγκεκριμένη θεματική κι όχι ευρύτερη, με ανάγκες που έχουν να κάνουν τοπικά με το σχολείο.

Ε: Ωραία. Πρόκειται γενικότερα για την επιμόρφωση που γίνεται μέσα στο σχολείο και δε γίνεται να λάβει χώρα σε κάποιο άλλο μέρος. Εμείς σήμερα θα επικεντρωθούμε στο μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο. Υπάρχουν, βέβαια, κι άλλα μοντέλα όπως το mentoring αλλά και το με βάση το σχολείο, που όμορα σχολεία με διαφορετικό σύλλογο διδασκόντων επιμορφώνονται σε κάποιο σχολείο. Άρα, το μοντέλο «με επίκεντρο το σχολείο», πώς το αντιλαμβάνεσαι;

ΑΔ1: Έχει να κάνει με τις ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας και ανάλογα ενδεχομένως με το τι θα μπορούσε να προσφέρει κάποιος συνάδελφος με την προσωπική του εμπειρία ή με κάποια ειδίκευση που έχει με τις σπουδές του στον σύλλογο για να τον μεταλαμπαδεύσει.

Ε: Μας είπες αρκετές λεπτομέρειες! Βασικά, σκέψου ότι είμαστε σε ένα σχολείο και αποφασίζει ο σύλλογος διδασκόντων να υλοποιήσει ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου κι αυτό επιφέρει οφέλη τόσο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό αλλά και σε όλη τη σχολική μονάδα. Αυτό είναι εν ολίγοις. Πολύ ωραία, ως τώρα.

ΑΔ1: Να ρωτήσω κάτι; Έχει να κάνει καθαρά μόνο με τους εκπαιδευτικούς ή μπορεί να εμπλακούν και μαθητές;

Ε: Είναι μόνο για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και η επιμόρφωση αυτή συντελεί και στην εξέλιξη των παιδιών.

ΑΔ1: Από εκεί και πέρα μπορεί να γίνει κάτι για τους μαθητές αλλά εμάς μα ενδιαφέρουν οι εκπαιδευτικοί.

Ε: Κοίταξε, είναι καθαρά επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους κι αυτό έχει οφέλη και στη σχολική μονάδα, άρα έχει και στους

μαθητές. Θα επιμορφωθώ για παράδειγμα πάνω στις ψηφιακές τεχνολογίες για να το χρησιμοποιήσω μέσα στην τάξη μου, άρα θα ωφελήσει και τους μαθητές μου.

ΑΔ1: Μάλιστα.

Ε: Είναι με έμμεσο τρόπο η ωφέλεια. Πιστεύεις είναι σημαντική αυτή η επιμόρφωση και ποια είναι κατά την άποψή σου τα οφέλη τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τη σχολική μονάδα;

ΑΔ1: Ωραία. Πιστεύω ότι είναι σημαντικό ειδικά για τους αναπληρωτές, που κάθε χρόνο είμαστε σε διαφορετική σχολική μονάδα και τόπο. Έτσι, δράττουμε την ευκαιρία να καταφέρουμε να αρπάξουμε πράγματα και γνώσεις από άλλους συναδέλφους, που μπορεί να έχουν διαφορετικές γνώσεις από εμάς ή να υπάρχουν διαφορετικές ανάγκες ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου, που είμαστε. Έτσι, στη διάρκεια της επαγγελματικής μας πορείας να έχουμε συγκεντρώσει διαφορετικές γνώσεις και εμπειρίες, που μπορούμε να τις χρησιμοποιήσουμε και μετέπειτα σε άλλες σχολικές μονάδες. Και φυσικά, για τις σχολικές μονάδες, καθώς υπάρχουν ακριτικές σχολικές μονάδες που δεν υπάρχει η δυνατότητα να γίνει κάτι ευρύτερο, οπότε είναι θετικό στο σχολικό πλαίσιο μεταξύ μας να μπορούμε να δώσουμε ο ένας στον άλλο και να πάρουμε..

Ε: Μου λες δηλαδή ότι η σχολική μονάδα έχει οφέλη στην αλληλεπίδραση και στη συνεργασία;

ΑΔ1: Σίγουρα, ναι, κι επειδή υπάρχουν αρκετά σεμινάρια και ημερίδες που ενδεχομένως είναι μακριά από τον τόπο που είμαστε και να μην μπορούμε να τα παρακολουθήσουμε. Εάν γίνεται μέσα στο σχολείο μας, ακόμα και στο πιο ορεινό σχολείο να είμαστε, μεταξύ μας να πάρουμε..

Ε: Το θεωρείς, λοιπόν, σημαντικό. Θα ήθελα να μου πεις αν έχει συμμετάσχει σε κάποιο ενδοσχολικό πρόγραμμα;

ΑΔ1: Έχουμε κάνει κάποια πράγματα, που γίνονται συνήθως πιο άτυπα μέσα στη σχολική μονάδα ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν. Σε κάποιο χρονικό διάστημα. Για να δώσω ένα παράδειγμα..

Ε: Ναι, ναι περίγραφέ το μου εσύ!

ΑΔ1: Ναι, πρόσφατα, αποκτήσαμε σχολικό νοσηλευτή.

Ε: Ενδιαφέρον!

ΑΔ1: Ναι, δεν το έχω ξανασυναντήσει ποτέ στα χρόνια που δουλεύω, οπότε κατευθείαν είπαμε, ότι υπάρχει μια ανάγκη να μας δείξει κάποιες πρώτες βοήθειες κάποιες

περισσότερες πληροφορίες σε σχέση με κάποιες περιπτώσεις που υπάρχουν στο σχολείο. Αυτά είναι τα πιο άτυπα, έχουμε κάνει και άλλα.. Να αναφέρω παραδείγματα;;

E: Τώρα μου ανέφερες για φέτος. Να σε ρωτήσω λίγο πάνω σε αυτό που προανέφερες.. Είχες δηλαδή θεματική «πρώτες βοήθειες»;

AΔ1: Ναι.

E: Ήταν ρόλος που ανέλαβε ο σχολικός νοσηλευτής;

AΔ1: Ναι. Κανένας από τους συναδέλφους δεν είχε ξανατύχει στο σχολείο την ύπαρξη του σχολικού νοσηλευτή, οπότε αρπάξαμε την ευκαιρία να μάθουμε κάποια πράγματα από έναν ειδήμων.

E: Τι διάρκεια είχε και συχνότητα;

AΔ1: Ήταν διάρκεια μιας μέρας και δεν ξαναέγινε. Η πρόσληψη της κοπέλας ήταν πολύ πρόσφατη και δεν έχουμε προλάβει να ξανακάνουμε κάτι παρόμοιο.

E: Οργανώθηκε από αυτή;

AΔ1: Ναι.

E: Και το επιθυμούσατε όλοι;;

AΔ1: Ναι, λείπανε βέβαια κάποιες ειδικότητες. Αλλά το παρακολούθησαν όσες ήταν.

E: Είναι πολύ βασικό να το επιλέξω εγώ αυτό που θέλω να παρακολουθήσω και να μην μου το επιβάλλουν.. Να θέλω να μάθω.. Έχει πολύ μεγάλη διαφορά. Αποτελεί μια προϋπόθεσή της. Πιο οργανωμένα, που είπες, τι έχεις παρακολουθήσει;

AΔ1: Έχουμε κάνει με εξωτερικούς φορείς. Με τον δήμο και με τα κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

E: Πολύ ωραία. Για πες μου περισσότερες λεπτομέρειες.

AΔ1: Ναι, με τα κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε σχέση με τη διατροφή και με τους πυροσβέστες για την ασφάλεια.

E: Κι αυτά τι διάρκεια είχαν; Ποιος τα οργάνωσε;

AΔ1: Μιας μέρας. Ήταν σε συνεργασία με το σχολείο. Αρχικά ήταν μια επιμόρφωση για τους δασκάλους σχετικά με την ασφάλεια, την πυρόσβεση και ύστερα έδειξαν πράγματα στα παιδιά.

E: Ήταν επιθυμία των περισσότερων;

AΔ1: Αρχικά, ναι, τέθηκε στο σύλλογο και το επιλέξαμε.

E: Στα χρόνια που εργάζεσαι ποιες πιστεύεις ότι είναι οι επικρατέστερες μορφές ενδοσχολικής επιμόρφωσης; Κι όταν λέω μορφές, εννοώ, ομάδα επίλυσης προβλημάτων, συνεργασία με το πανεπιστήμιο, ενδεικτικές διδασκαλίες, αλληλοπαρατήρηση;

ΑΔ1: Σίγουρα με αλληλοπαρατήρηση , όπως έχει γίνει παλαιότερα με ρομποτική και με ιστορία τέχνης, που είχα κάνει εγώ. Απλά, παρατηρώ , ότι κρατούν έναν άτυπο χαρακτήρα μέσα στο σχολείο. Δεν ξέρω αν είναι τέτοια η φύση της επιμόρφωσης ή αν προσπαθούμε να αποφύγουμε την γραφειοκρατία και γίνονται σε πιο απλουστευμένη μορφή..

Ε: Τι εννοείς πιο απλουστευμένη μορφή αλληλοπαρατήρησης;

ΑΔ1: Πάμε σε τάξη και παρατηρούμε αλλά και μια ενδεικτική διδασκαλία σε πιο πρακτικό επίπεδο. Κάτι που παραλείπεται συνήθως ..

Ε: Και τα επικρατέστερα θέματα τέτοιας επιμόρφωσης για τέτοια προγράμματα;

ΑΔ1: Πιστεύω τα τελευταία χρόνια επικρατεί αλλά είναι και αναγκαία προγράμματα με λογισμικά εκπαιδευτικά και ψηφιακές τεχνολογίες. Οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν γνωρίζουν και αναλαμβάνουν οι μικρότεροι να τους διδάξουν.

Ε: Έχεις εφαρμόσει κάποιο πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης; Ανέφερες προηγουμένως για ένα πρόγραμμα ιστορία της τέχνης. Για μίλησέ μου για αυτό.

ΑΔ1: Στην ουσία, ήταν να τους δείξω πως θα μπορούσαμε να διδάξουμε μια ενότητα μέσα από την τέχνη, μέσα από κάποια έργα τέχνης.

Ε: Τέλεια! Κι οι λόγοι που σε οδήγησαν σε αυτό το εγχείρημα;

ΑΔ1: Στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα έκανε εικαστικά ο διευθυντής του σχολείου, χωρίς να έχει ειδίκευση πάνω στο αντικείμενο. Απλά έπρεπε να συμπληρώσει το ωράριό του. Κάποια στιγμή, συζητούσαμε για τις μεταπτυχιακές μας σπουδές, και βρήκαν ενδιαφέρον να τους δείξω κάτι περαιτέρω, ώστε να συνδέσουν τα άλλα μαθήματα με τα εικαστικά. Γινόταν πολύ παραδοσιακά και με ελάχιστη δημιουργικότητα των παιδιών.

Ε: Πολύ ενδιαφέρουσα η διπλωματική σου! Και ποια ήταν τα εμπόδια που συνάντησες;

ΑΔ1: Δεν είχα εμπόδια ως προς την υλοποίηση. Όλος ο σύλλογος διδασκόντων και ο διευθυντής το ήθελαν. Η δυσκολία στους εκπαιδευτικούς ήταν στην πράξη αν και τους άρεσε και το έβρισκαν ενδιαφέρον. Δύσκολο, όμως, να το κάνουν με τους μαθητές καθώς, θέλει πολύ δουλειά. Κι αυτό πιθανόν να τους κάνει να σταματήσουν.

Ε: Εν ολίγοις σαν εμπόδιο που συνάντησες ήταν οι μηδενικές προϋπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευτικών στο κομμάτι αυτό; Γιατί θέληση είχαν στο να μάθουν..

ΑΔ1: Ναι, ναι δεν είχα κάποια άλλη δυσκολία ούτε πρακτική.

Ε: Και διάρκεια υλοποίησής του;

ΑΔ1: Αυτό, θυμάμαι, το είχαμε χωρίσει σε δυο ενότητες και το υλοποιήσαμε σε δυο μέρες.

E: Εντός ή εκτός ωραρίου πραγματοποιήθηκε;

ΑΔ1: Στο συγκεκριμένο σχολείο κάναμε αρκετά πράγματα εκτός σχολικού ωραρίου, οπότε δεν υπήρξε κάποια αντίδραση αλλά ήταν μικρής διάρκειας. Ήταν σε δυο μέρη ,το πρώτο ήταν πιο θεωρητικό και το δεύτερο αφορούσε να παρακολουθήσουν μια ενδεικτική διδασκαλία μου στα παιδιά.

E: Ποιες προϋποθέσεις είναι καλό να ισχύουν σε μια σχολική μονάδα για να εφαρμόζονται τέτοια προγράμματα, όπως σε αυτό το σχολείο που ήσουν;

ΑΔ1: Κυρίως αυτό ήταν ένα μικρό σχολείο και ίδιοι συνάδελφοι πολλά χρόνια.

E: Άρα θεωρείς ότι παίζει ρόλο να έχει ένα σχολείο λίγους εκπαιδευτικούς;

ΑΔ1: Σίγουρα πρακτικά είναι πιο εύκολο. Βέβαια, όταν είναι λίγοι μπορεί να μη συμφωνούν, να μην τους ενδιαφέρει κάποιο θέμα. Αλλά στα μεγάλα σχολεία, που υπάρχουν πολλές ειδικότητες, δεν υπάρχει σύσσωμος ο σύλλογος, μπορεί να βρούμε κοινό θέμα ενδιαφέροντος. Στις μεγαλύτερες πιστεύω έχουν συνεργασία με εξωτερικούς φορείς. Δεν το θεωρώ κανόνα αλλά η εμπειρία μου το έχει δείξει αυτό. Όπως, επίσης, σίγουρα και η διεύθυνση παίζει σημαντικό ρόλο σε κάθε σχολείο, πως θα καταφέρει να δώσει βήμα στους εκπαιδευτικούς να κάνουν κάτι που τους ενδιαφέρει ή να οργανώσει κάτι ο ίδιος στο σχολείο του που χρειάζεται. Ξεκινάει από τον ίδιο και τελειώνει εκεί για το αν θα γίνει κάτι ενδοσχολικά.

E: Μα πόσα έχεις να μας πεις για την ενδοσχολική επιμόρφωση με αυτό το μοντέλο!

ΑΔ1: Εγώ τα θεωρούσα άτυπα!

E: Αυτή καθαυτή ενδοσχολική επιμόρφωση με το μοντέλο αυτό δεν έχει διδαχθεί. Είχε γίνει μια μεγάλη προσπάθεια το 1997-2001 , με καθηγητές τον Ξωχέλλη και Παπαναούμ μα καταργήθηκε αργότερα και δεν είχε μεγάλη απήχηση. Τώρα ξεκινάει ξανά με τους συντονιστές εκπαίδευσης.

ΑΔ1: Με τόσες γνώσεις που έχουμε και μεταπτυχιακά γιατί να μη κάνουμε;

E: Έτσι ακριβώς! Θα ήθελα τώρα να μου αναφέρεις για τα κατάλληλα πρόσωπα που καλούνται να εφαρμόσουν ενδοσχολικά προγράμματα. Συμφωνείς να αναλαμβάνουν προγράμματα εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα ;

ΑΔ1: Φυσικά, αλλά σε αυτό δε χρειάζεται απαραίτητα να είσαι κάτοχος ενός μεταπτυχιακού ή διδακτορικού. Μπορεί να έχεις γνώσεις σε ένα αντικείμενο που σε ενδιαφέρει και αγαπάς και να το μεταφέρεις στους συναδέλφους. Μπορεί να είναι το πιο απλό αντικείμενο, από μια αγροτική εργασία, από τη φύση, από κάτι που έχεις κληρονομήσει ως γνώση και παράδοση από προηγούμενες γενιές. Δε χρειάζονται πανεπιστημιακές σπουδές. Δεν είναι μόνο οι σπουδές.

E: Ακριβώς. Αν έχεις ένα ενδιαφέρον και ταλέντο χωρίς κάποια πιστοποίηση μπορείς να το εμφυσήσεις και σε συναδέλφους. Θα ήθελα να μου πεις τη γνώμη σου αρχικά για τους συντονιστές εκπαίδευσης ως επιμορφωτές και δεύτερον για τους διευθυντές.

ΑΔ1: Οι συντονιστές είναι κάτι πολύ καινούριο..

E: Ωραία μπορείς να μου πεις για τους σχολικούς συμβούλους.

ΑΔ1: Δεν το έχουμε δει πολύ ακόμα αυτό το κομμάτι, οπότε θα πω για τον σχολικό σύμβουλο. Σε γενικότερο πλαίσιο θεωρώ ότι εστιάζουν περισσότερο σε θεωρητικό επίπεδο έχοντας ελλείψεις από πρακτική διδασκαλία και υπάρχει αποστασιοποίηση από το έργο του εκπαιδευτικού και τη σχολική τάξη. Υπάρχουν, βέβαια κάποιοι που έχουν ειδίκευση πάνω σε κάτι και να μας δώσουν κάτι παραπάνω αλλά γενικότερα υπάρχει αυτή η απόσταση. Τους κάνει, συνήθως, πιο αδύναμους να επιμορφώσουν σε πρακτικές που έχουν να κάνουν με την καθημερινότητα του σχολείου.

E: Και για τους διευθυντές;

ΑΔ1: Για τους διευθυντές. Συνήθως αυτό που έχω παρατηρήσει με βάση τα κριτήρια της επιλογής τους, δεν έχουν πάντα μια ειδίκευση ή έχουν πολλά πράγματα να ασχοληθούν και προτιμούν να το αφήσουν πάνω στους συναδέλφους. Δε νομίζω να αναλαμβάνουν συχνά τον ρόλο του επιμορφωτή, προσωπικά δεν το έχω συναντήσει.

E: Πώς θα σου φαινόταν η εμπλοκή προσώπων πανεπιστημιακής κοινότητας και συλλόγου γονέων στην εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων;

ΑΔ1: Το θεωρώ πολύ θετικό οτιδήποτε σχετίζεται και ενώνει την τοπική κοινότητα με το σχολείο και δεν το αφήνει αποκομμένο. Οι πανεπιστημιακοί έχουν να μας δώσουν πολλές γνώσεις και να μας προσφέρουν. Φυσικά και ο σύλλογος γονέων, γιατί όπως προανέφερα δε χρειάζεται πάντα μια ειδίκευση αλλά αρκεί ένα ενδιαφέρον, μια ασχολία ακόμα κι ένα διαφορετικό επάγγελμα που θα μας έδινε πολλά πράγματα. Οπότε να υπάρχουν γονείς, που να έρχονται στο σχολείο και να προσφέρουν τις δικές τους γνώσεις!

E: Ακριβώς! Τι πιο όμορφο από ένα ανοιχτό σχολείο με πολλαπλά οφέλη για το ίδιο το σχολείο.

E: Αφήνουμε στην άκρη την ενδοσχολική επιμόρφωση, που μας έδωσες πολλές πληροφορίες και προχωράμε στην επαγγελματική ανάπτυξη. Τι σημαίνει για σένα η επαγγελματική ανάπτυξη;

ΑΔ1: Θεωρώ πως δεν είμαστε ένας κλάδος που κάνεις καριέρα και αφορά μια μικρή επαγγελματική ανέλιξη. Το βλέπω περισσότερο ότι έχει να κάνει με την προσωπική ανάπτυξη και ικανοποίηση μέσα από τη δουλειά μας.

Ε: Όταν λες ανέλιξη εννοείς να προχωρήσω για μια θέση διευθυντή, περιφερειακού διευθυντή, συντονιστή, έτσι;

ΑΔ1: Ναι, πέρα από αυτό που νομίζω είναι ένα κομμάτι που δεν το ακολουθούν πολλοί, γιατί δε γινόμαστε δάσκαλοι για να γίνουμε περιφερειακοί διευθυντές και σύμβουλοι. Μπορεί να προκύψει αλλά οι περισσότεροι γινόμαστε δάσκαλοι γιατί θέλουμε να είμαστε δάσκαλοι. Για μένα η ανάπτυξη έχει να κάνει καθαρά, πραγματικά μιλώ, με την εξέλιξη μας στη δουλειά μας με τα χρόνια, με τους μαθητές, με τις ανάγκες τους, με τα σχολεία κάθε φορά και πως αυτό θα γυρνάει πίσω σε μένα, η ανατροφοδότηση, θα με ικανοποιεί στο ότι κάνω κάτι καλά ή όχι.

Ε: Πολύ σωστά το αντιλαμβάνεσαι. Έχει να κάνει με την προσωπική αλλά και την επαγγελματική μου ανάπτυξη. Άρα για σένα είναι σημαντική η επαγγελματική ανάπτυξη και για ποιους λόγους;

ΑΔ1: Είναι σημαντική καθώς είναι τέτοια η φύση της δουλειάς και πολλά τα εμπόδια και αν δεν υπάρχει ανάπτυξη θα υπάρχει στασιμότητα. Έχει να κάνει με το τι εισπράττουμε και με το τι δίνουμε στους μαθητές. Εγώ θέλησα να συνεχίσω τις σπουδές μου με ένα μεταπτυχιακό γιατί θεώρησα σίγουρα ότι έχω πολλά να δώσω αποκτώντας μια ειδίκευση πάνω σε ένα τομέα που μου αρέσει και εντάσσεται στο σχολικό πλαίσιο. Από εκεί είναι και πέρα, καθημερινός αγώνας η ανάπτυξή μας και δεν σταματάει είτε έχει να κάνει με το διδακτικό έργο είτε με σεμινάρια. Καθαρά με ενασχόληση με το διδακτικό έργο, το υλικό που ασχολούμαστε, με τους μαθητές και πολύ σημαντικό για μένα και που προσπαθώ να εξελίξω, είναι οι γνώσεις πάνω σε ψυχολογία και παιδαγωγικά σε πρακτικό επίπεδο τότε σε συνεργασία με κάποιους ειδικούς, ή με ανθρώπους που γνωρίζουν περισσότερα πράγματα, με ψυχολόγους, που εντάσσονται σιγά σιγά στα σχολεία μας τα τελευταία χρόνια, κυρίως, και προσπαθώ με τέτοια επαγγέλματα να συνεργάζομαι να μπορούμε να βελτιώσουμε την ποιότητα της διδασκαλίας μας.

Ε: Άρα όταν θες να μάθεις, μαθαίνεις είτε είναι ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση είτε εκτός σχολείου. Πιστεύεις τα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης που έχεις παρακολουθήσει σε έχουν βελτιώσει προσωπικά και επαγγελματικά και σε ποιους τομείς;

ΑΔ1: Προσωπικά θεωρώ ότι πάντα κάτι εισπράττουμε ακόμα και από το πιο ανούσιο σεμινάριο. Σίγουρα τα τελευταία χρόνια προσπαθώ να επιλέγω από τα πιο πρακτικά πράγματα, έχει επέλθει ένας κορεσμός ως προς τις θεωρίες, η πράξη χρειάζεται καθοδήγηση.

E: Άρα υπάρχει σύνδεση ενδοσχολικής επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης;

ΑΔ1: Ναι, το πιστεύω.

E: Πιστεύεις ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που συντελείται ατομικά ή συλλογικά;

ΑΔ1: Και με τους δύο τρόπους!

E: Έχεις μιλήσει και παραπάνω για αυτό. Άρα σε ποιους τομείς έχεις βελτιωθεί;

ΑΔ1: Και σε γνωστικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας τόσο με τους συναδέλφους όσο με τους μαθητές. Γενικά, αποκτάς μια αυτοπεποίθηση παραπάνω.

E: Ας πάμε λίγο και στα θέματα των αναπληρωτών. Πιστεύεις το καθεστώς εργασίας μας και πρόσληψής μας δυσχεραίνουν την εφαρμογή και συμμετοχή σε ενδοσχολικά προγράμματα;

ΑΔ1: Για εμάς δεν είναι το πιο εύκολο, γιατί μπορούμε να βρεθούμε οποτεδήποτε και οπουδήποτε. Μπορεί να μην είναι για ένα ολόκληρο σχολικό έτος, οπότε είναι αρκετά αποσπασματικό από μόνο του, ώστε να έχουμε μια εκτεταμένη ενδοσχολική επιμόρφωση. Και χρονικά το όριο δεν είναι αρκετό αλλά και οι θεματικές, το πλαίσιο της σχολικής μονάδας, που να μην είμαστε σε θέση κυρίως να οργανώσουμε.

E: Αν γινόσουν μόνιμη, θα εφάρμοζες;

ΑΔ1: Επειδή είναι κάτι ουτοπικό, έστω με όλες τις δυσκολίες που συναντάμε, πάλι τα εφαρμόζουμε γιατί πάλι θα είχαμε μια τέτοια εκπαίδευση «stand by»..

E: Και μου δίνεις μια ωραία αφορμή να πάω στην επόμενη ερώτηση, που είναι λίγο πιο δύσκολη.. Νιώθεις ικανοποιημένη από το επάγγελμά σου;

ΑΔ1: Όντως δύσκολη. Νιώθω ικανοποιημένη από την ουσία του τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος και από αυτό που βιώνω στο σχολείο. Έτσι παρά όλες τις δυσκολίες και το καθεστώς το έχω επιλέξει. Αφήνουμε τις οικογένειές μας, είμαστε με μια βαλίτσα στο χέρι. Αν δεν υπήρχε η προσωπική πληρότητα σίγουρα είναι ένας δρόμος που δε θα ακολουθούσα.

E: Άρα ο παράγοντας που σε οδηγεί στην ικανοποίηση είναι η πληρότητα που νιώθεις κι αυτό, που εισπράττεις;

ΑΔ1: Είναι η ουσία της δουλειάς, η φύση. Κι αυτό κοιτάω μόνο και κρατάω γιατί αν το κρατήσουμε αυτό τα αντέχουμε όλα..

E: Πιστεύεις ότι ο προσωρινός χαρακτήρας της τοποθέτησής μας, επηρεάζει την συνεργασία, το σχολικό κλίμα με τους υπόλοιπους συναδέλφους μας και τη μετέπειτα ενασχόλησή μας με ενδοσχολικά προγράμματα;

ΑΔ1: Σίγουρα, γιατί πολλές φορές εισβάλλουμε σε ήδη κεκτημένα πράγματα μέσα σε μια σχολική μονάδα. Μπορεί να υπάρχουν προστριβές όχι πάντα, μπορεί να υπάρχει και θετική νότα. Σίγουρα υπάρχει πρόβλημα στη διαχείριση και στην οργάνωση μιας επιμόρφωσης.

Ε: Και τώρα πάμε να κάνουμε ή όχι τον συγκερασμό ενδοσχολικής επιμόρφωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης. Είναι ένας παράγοντας η ενδοσχολική επιμόρφωση για την επαγγελματική ικανοποίηση; Το βίωσες, οπότε θα ήθελα να μου δώσεις και παραδείγματα.

ΑΔ1: Είναι κάτι που καταφέρνει να μας ενώσει. Επειδή υπάρχει μια αγανάκτηση, αντίδραση, δισταγμός σε επιμορφώσεις παλαιού τύπου ή σε εξωτερικούς φορείς, οπότε έχει αναπτυχθεί περισσότερο αυτό το ενδοσχολικό. Προτιμούμε επί της ουσίας να κάνουμε κάποια πράγματα που μας ενδιαφέρουν, μας χρειάζονται. Έχουμε βαρεθεί να περιμένουμε από τρίτους.

Ε: Ναι, και για οικονομικούς λόγους. Αν έρθουν από τοπικούς φορείς ή γονείς να υλοποιήσουν κάποιο πρόγραμμα, θα μας έλυναν τα χέρια..

ΑΔ1: Σίγουρα κι από οικονομικής άποψης αλλά κι σχολεία που δεν είναι εύκολα προσβάσιμα και δεν έχουν κοντά κάποιο πανεπιστήμιο, θα τους ήταν πολύ πιο εύκολο και θα άνοιγε το σχολείο. Να μην νιώθουν αποκομμένοι είτε μειονεκτικά σε σχέση με άλλες σχολικές μονάδες και συναδέλφους. Παντού υπάρχουν πράγματα να μάθεις και να προσφέρεις σε κάθε κοινωνία τοπική.

Ε: Και είπες παραπάνω ότι μέσα από την ενδοσχολική επιμόρφωση είμαστε διπλά ικανοποιημένοι, από τη μια που μαθαίνουμε εμείς οι ίδιες αλλά κι όταν το μεταφέρουμε και στα παιδιά θα πάρουμε και πάλι ικανοποίηση. Όταν θα έχουμε τα αντίστοιχα αποτελέσματα.. Το ταιριάζω με την ικανοποίηση και τώρα, παρόλο που το είπες παραπάνω.

ΑΔ1: Ακριβώς. Πάντα όλο αυτό ενδιαφέρον γυρνάει και γύρω από τα παιδιά εκτός από εμάς. Και είναι διπλή η χαρά μου όταν το δίνω και στα παιδιά.

Ε: Ήθελα να ρωτήσω κάτι πριν οδηγηθούμε στην τελευταία ερώτηση, ο εξοπλισμός κι η υλικοτεχνική υποδομή υπήρχε σε αυτά τα σχολεία; Αναφέραμε τους γονείς παραπάνω και τι μπορούν να προσφέρουν και έκανα τον συνειρμό.

ΑΔ1: Ο εξοπλισμός λίγο-πολύ βρισκόταν. Κάποιες δεν ήταν αλλά με βασικό εξοπλισμό καταφέραμε να κάνουμε πράγματα κι άλλες ήταν πλήρως εξοπλισμένες. Πάντα ξεπερνιούνται τεχνικής φύσεως θέματα όταν υπάρχει θέληση.

Ε: Με βάση το επαγγελματικό σου προφίλ, τις εμπειρίες σου, θα ήθελες να εντρυφήσεις παραπάνω και να αναλάβανες ξανά την εφαρμογή;

ΑΔ1: Ναι, θα ήθελα και θα το ξαναέκανα! Αν υπάρχει το ενδιαφέρον και η θέληση πιστεύω ότι υπάρχουν λύσεις.

Ε: Πολύ ωραία! Είσαι παράδειγμα, επειδή το βίωσες! Ήταν μια συνέντευξη, που πήραμε πολλά πάνω στο θέμα μας! Σε ευχαριστώ πολύ!

ΑΔ1: Ελπίζω να βοήθησα!

Ατομικός πίνακας ανάλυσης δεδομένων

Ατομική Συνέντευξη της ΑΔ1

ΠΡΟΦΙΛ	Φύλο: Γυναίκα Ηλικία:30 Σπουδές: Πτυχίο, Μεταπτυχιακό Χρόνια Υπηρεσίας:9
Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί
Α)ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ, ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΜΕ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΠΝΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥΣ	
1.Προσδιορισμός της ενδοσχολικής επιμόρφωσης	ΤΕΣΥΣΧΜ: τύπος επιμόρφωσης για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ΑΦΣΥΓΘΕΚΑΝΣΧ: αφορά συγκεκριμένες θεματικές και ανάγκες του σχολείου
2.Προσδιορισμός του μοντέλου « με επίκεντρο το σχολείο»	ΕΦΕΠΣΥΝΕΙΔ: εφαρμογή επιμόρφωσης από συναδέλφους με ειδίκευση ΑΝΘΕΜΑΠΣΥΓΣΜ: ανάγκες και θέματα που αφορούν τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ΥΛΑΕΜΠΣΥΝ: υλοποίηση από έμπειρους συναδέλφους ΑΤΜΕΠ: άτυπη μορφή επιμόρφωσης
3.Σημασία του μοντέλου «με επίκεντρο το σχολείο»	ΜΜΕΠΣΣΗΜ: μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο σημαντικό ΣΗΜΕΙΔΑΝΠΛ: σημαντικό ειδικά για αναπληρωτές
4.Πλεονεκτήματα του μοντέλου «με επίκεντρο το σχολείο» για τον εκπαιδευτικό	ΑΝΑΠΓΝΚΕΜΠΔΣΧ: απόκτηση από τους αναπληρωτές γνώσεων και εμπειριών διάφορων σχολείων ΠΝΑΝΤΑΛΕΚΠ: πνευματικές ανταλλαγές εκπαιδευτικών
5.Πλεονεκτήματα του μοντέλου «με επίκεντρο το σχολείο» για τη σχολική μονάδα	ΒΟΑΝΟΙΣΧ: βοηθά στην ανοιχτότητα του σχολείου ΘΕΓΑΚΡΣΧ: θετικό για ακριτικά σχολεία ΕΛΔΥΝΠΙΑΕΛΔΜΕΤ: έλλειψη δυνατότητας παρακολούθησης επιμορφώσεων λόγω δυσκολίας μετακίνησης
Β)ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΕ ΜΟΝΤΕΛΟ ΜΕ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	

6.Συμμετοχή σε πρόγραμμα	ΣΥΜΠΡΜΟΝΜΕΠ: συμμετοχή σε πρόγραμμα με το μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο	
7. Περιγραφή προγραμμάτων	ΑΝΟΛ: ανάγκη όλων ΕΦΣΧΝΟΣ: εφαρμογή από σχολικό νοσηλευτή ΔΜΗΜ: διάκεια μιας μέρας ΘΕΜΠΡΒΟΗ: θέμα πρώτες βοήθειες ΠΡΣΥΝΜΚΠΕΚΔΗ: πρόγραμμα σε συνεργασία με ΚΠΕ και δήμο ΘΕΜΔΙΑΤ: θέμα η διατροφή ΠΡΣΥΝΜΠΥ: πρόγραμμα σε συνεργασία με πυροσβεστική ΘΕΜΠΥΡ: θέμα η πυρασφάλεια ΔΜΗΜ: διάρκεια μιας μέρας	
8.Εφαρμογή προγράμματος	ΕΦΠΡΜΟΜΕΠ: εφαρμογή προγράμματος με το μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο	
9.Περιγραφή προγράμματος	ΔΙΑΘΠΡΜΑΘ: διαθεματική προσέγγιση μαθήματος ΔΙΔΜΑΘΜΕΡΤΕ: διδακτική μαθήματος μέσα από έργα τέχνης ΔΔΗΜ: διάρκεια δύο ημερών ΕΚΣΧΩΡ: εκτός σχολικού ωραρίου ΧΩΡΔΕΝΟΤΘΕΩΚΠΑΡ: χωρισμένο σε δυο ενότητες πρώτα θεωρία και μετά παρατήρηση	
10.Λόγοι υλοποίησης προγράμματος	ΠΑΡΓΝΑΝΤ: παραπάνω γνώσεις στο αντικείμενο ΠΑΡΔΔΙΔΕΙΚ: παραδοσιακή διδασκαλία εικαστικών από τον διευθυντή ΕΛΔΗΜΡΓΠ:έλλειψη δημιουργικότητας παιδιών	
Γ)ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΜΕ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΜΕ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ		
12.Επικρατέστερες μορφές	ΕΝΔΙΔ:ενδεικτική διδασκαλία	

	<p>ΒΔΡΠΡΕΠ: βιωματικές δράσεις-πρακτικό επίπεδο</p> <p>ΑΛΛΠΑΡΤ: αλληλοπαρατήρηση</p> <p>ΣΥΝΠΑΝ: συνεργασία με πανεπιστήμιο</p> <p>ΚΟΡΘΕ: κορεσμός θεωρίας</p>
13.Επικρατέστερες θεματικές	ΨΗΦΤΕΧΝ: ψηφιακές τεχνολογίες
14.Εμπόδια-Δυσκολίες εφαρμογής	<p>ΑΠΠΕΜΠΙΚΓΝΠΘΕ: απουσία προϋπάρχουσας εμπειρίας και γνώσης πάνω στο θέμα</p> <p>ΔΥΣΥΠΙΣΥΣΣΥΛ: δυσκολία ύπαρξης σύσσωμου του συλλόγου διδασκόντων</p> <p>ΔΥΣΣΥΝΜΕΓΣΧΛΕΙΔ: δύσκολη συνεννόηση σε μεγάλα σχολεία λόγω ειδικοτήτων</p>
15.Προϋποθέσεις εφαρμογής	<p>ΜΟΡΓΣΧ: μικρή οργανικότητα σχολείου</p> <p>ΙΔΕΚΠΣΣΧ: ίδιοι εκπαιδευτικοί σε σχολείο</p> <p>ΡΟΔΙΕΥ: ρόλος διευθυντή</p>
16.Κατάλληλα πρόσωπα για επιμορφωτές-Καταλληλόλητα συναδέλφου Λόγοι	<p>ΑΞΣΥΝ: αξιοποίηση συναδέλφων</p> <p>ΣΥΝΧΜΕΤΚΔΙΔ: συνάδελφοι χωρίς μεταπτυχιακό και διδακτορικό</p> <p>ΣΥΝΜΑΓΕΝΜΕΡΘΕ: συνάδελφοι με αγάπη και μεράκι επι του θέματος</p>
17.Καταλληλότητα συντονιστή εκπαίδευσης -Σχολικού συμβούλου Λόγοι	<p>ΑΑΣΥΝΕΚΠ: αδυναμία απάντησης για συντονιστές εκπαίδευσης</p> <p>ΚΑΙΝΘΕ: καινούριος θεσμός</p> <p>ΑΚΣΧΣΥΜ: ακατάλληλοι οι σχολικοί σύμβουλοι</p> <p>ΑΠΣΧΤΞ: απόσταση από τη σχολική τάξη</p> <p>ΑΠΕΚΠΕΡΓ: απόσταση από το εκπαιδευτικό έργο</p> <p>ΕΜΒΘΕΩ: εμβαθύνουν στη θεωρία</p> <p>ΕΛΛΠΡΔΙΔ: έλλειψη πρακτικής διδασκαλίας</p> <p>ΑΔΕΠΚΑΘΠΡΕΚ: αδυναμία επιμόρφωσης σε καθημερινά προβλήματα εκπαιδευτικών</p>
18.Καταλληλότητα διευθυντή	<p>ΑΚΔΙΕ: ακατάλληλοι οι διευθυντές</p> <p>ΜΕΓΗΛ: μεγάλη ηλικία</p>

Λόγοι	ΦΟΚΑΘ: φόρτος καθηκόντων ΑΠΕΙΔΔΙ: απουσία ειδίκευσης
19.Καταλληλότητα Πανεπιστημιακής κοινότητας Λόγοι	ΚΠΑΝΚΟΙΝ: κατάλληλη η πανεπιστημιακή κοινότητα ΕΞΑΚΓΝΠΙΑΝ: εξειδικευμένες ακαδημαϊκές γνώσεις οι πανεπιστημιακοί
20.Καταλληλότητα γονέων Λόγοι	ΚΓΟΝ: κατάλληλοι οι γονείς ΘΕΤΣΥΝΤΟΠΚΟΙΝ: θετική η συνεργασία με την τοπική κοινωνία ΑΝΣΧΚΟΙΝ: ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία
Δ.ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	
21.Νοηματοδότηση επαγγελματικής ανάπτυξης	ΠΡΑΝ: προσωπική ανάπτυξη ΕΠΕΞ: επαγγελματική εξέλιξη ΕΠΑΝΜΠ: επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από τα παιδιά ΕΠΑΝΚΚΑΡ: επαγγελματική ανέλιξη και καριέρα
22.Επιδίωξη επαγγελματικής ανάπτυξης	ΕΠΕΠΑΝ: επιδίωξη επαγγελματικής ανάπτυξης ΠΣΗΜΕΠΑΝ: πολύ σημαντική η επαγγελματική ανάπτυξη
23.Λόγοι επιδίωξης	ΑΠΣΤΑΣ: αποφυγή στασιμότητας
24.Τρόποι επιδίωξης	ΑΠΜΕΤ: απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου ΕΝΔΙΔΕΡΚΥ: ενασχόληση με το διδακτικό έργο και υλικό ΑΝΜΜΑΘ: ανάπτυξη μέσα από τους μαθητές ΣΥΜΕΠΙΜΣΕΜ: συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια

	<p>ΑΠΓΝΨΥΧ: απόκτηση γνώσεων ψυχολογίας</p> <p>ΑΠΓΝΠΙΑΙΔ: απόκτηση γνώσεων παιδαγωγικής</p> <p>ΣΥΝΨΥΧ: συνεργασία με ψυχολόγους</p> <p>ΣΥΝΜΕΙΔ: συνεργασία με ειδικούς</p>	
25. Διαδικασία επίτευξης επαγγελματικής ανάπτυξης	ΑΤΣΥΔΙ: ατομική και συλλογική διαδικασία	
26. Συσχέτιση επαγγελματικής ανάπτυξης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης	ΥΣΧΕΠΑΕΕΠ: ύπαρξη συσχέτισης επαγγελματικής ανάπτυξης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης	
27.Βελτίωση από ενδοσχολικά προγράμματα που συμμετείχατε Λόγοι	<p>ΜΒΜΕΝΠΡ: μικρή βελτίωση από τα ενδοσχολικά προγράμματα</p> <p>ΚΟΘΕΩΡΓΝΣ: κορεσμός θεωρητικών γνώσεων στα σεμινάρια</p> <p>ΕΛΠΡΑΚΣΕΜ: έλλειψη πρακτικών σεμιναρίων</p>	
28.Τομείς βελτίωσης	<p>ΒΕΛΚΟΙΝΤΟΜ: βελτίωση στον κοινωνικό τομέα</p> <p>ΒΕΛΤΣΥΝΕΠΙΜΣΥΝ: βελτίωση στη συνεργασία-επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων</p> <p>ΒΕΛΤΣΧΕΠΠΑΙ: βελτίωση στις σχέσεις και στην επικοινωνία με τα παιδιά</p> <p>ΒΕΛΤΓΝΚΟΜ: βελτίωση στο γνωστικό κομμάτι</p> <p>ΧΡΕΝΔΤΕΧΝ: χρήση ενδιαφερουσών τεχνικών</p>	

	<p>ΒΨΥΧΤΟ: βελτίωση στον ψυχικό τομέα</p> <p>ΑΑΥΤ: απόκτηση αυτοπεποίθησης</p>	
Ε) ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΚΑΘΕΣΤΩΣ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΩΝ		
29. Δυσκολία συμμετοχής και εφαρμογής λόγω αναπλήρωσης	ΔΥΣΕΦΠΡΑΑΝ: δυσκολία συμμετοχής-εφαρμογής προγραμμάτων από αναπληρωτές	
30. Λόγοι δυσχέρειας	<p>ΚΧΔΠΠ: κάθε χρόνο διαφορετική περιοχή πρόσληψης</p> <p>ΚΧΔΣΜ: κάθε χρόνο διαφορετική σχολική μονάδα</p> <p>ΧΡΠΡΑΠ: χρόνος πρόσληψης-αποσπασματικότητα</p> <p>ΕΥΠΕΝΠΡΠΕΦ: ευκολότερη η παρακολούθηση ενδοσχολικών προγραμμάτων παρά η εφαρμογή</p>	
31. Συσχέτιση μεταξύ καθεστώτος αναπληρωτών σχολικού κλίματος και εφαρμογής προγράμματος	<p>ΕΣΚΕΠΡΜΟΜΕΠ: επηρεάζει το σχολικό κλίμα την εφαρμογή προγραμμάτων με το μοντέλο με επίκεντρο το σχολείο</p> <p>ΕΙΣΑΝΚΕΣΧ: εισβολή αναπληρωτών στα κεκτημένα του σχολείου</p> <p>ΔΗΜΠΡΟ: δημιουργία προστριβών</p> <p>ΠΡΑΝΔΙΚΟΡΓΕΠ: προβλήματα αναπληρωτών στη διαχείριση και οργάνωση ενδοσχολικών προγραμμάτων</p>	
32. Πρόθεση υλοποίησης προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε περίπτωση μονιμοποίησης	<p>ΘΕΣΤΑΕΦΠΡΠΜ: θετική στάση εφαρμογής προγράμματος σε περίπτωση μονιμοποίησης</p> <p>ΕΦΠΡΕΜΚΔΥΣ: εφαρμογή προγραμμάτων με εμπόδια και δυσκολίες</p> <p>ΑΠΡΜΟ: αδυναμία προσμονής μονιμοποίησης</p>	
ΣΤ) ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ		

33.Αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης	ΙΚΕΠ: ικανοποιημένη επαγγελματικά	
34.Παράγοντες βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης	ΣΧΠΑΙ: σχέση με τα παιδιά ΠΡΠΑ: προσωπική πληρότητα ΦΟΥΣΕΠ: φύση-ουσία επαγγέλματος ΞΕΕΜΠΡΑΝ: ξεπερνιούνται τα προσωπικά εμπόδια του αναπληρωτή	
35.Συσχέτιση επαγγελματικής ικανοποίησης και μοντέλου ενδοσχολικής επιμόρφωσης με επίκεντρο	ΥΣΕΠΜΟΜΕΠΚΕΠΙΚ: ύπαρξη σχέσης μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και μοντέλου ενδοσχολικής επιμόρφωσης με επίκεντρο το σχολείο	
36.Παραδείγματα	ΕΝΕΚΠ: ενότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών ΟΙΚΣΤΗΡΔΗΜΤΚ: οικονομική και μη στήριξη από τον δήμο -τοπική κοινωνία ΑΠΕΑΓΧΚΕΛΛΑΥΤ: αποφυγή άγχους και έλλειψης αυτοπεποίθησης ΕΠΣΑΝΣΧΠΡ: επίλυση συγκεκριμένων αναγκών σχολείου μέσω προγραμμάτων ΙΔΑΠΟΜΣΧ: ιδανικό για απομακρυσμένα σχολεία ΚΑΠΟΤΜΑΘ: καλύτερα αποτελέσματα μαθητών	
Ζ. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΛΗΨΗ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ		
37.Προώθηση επιμόρφωσης με το εν λόγω μοντέλο-ανάληψη ενδοσχολικού προγράμματος στο άμεσο μέλλον	ΘΕΤΣΤ: θετική στάση ΥΘΕΛΚΕΝΔ: ύπαρξη θέλησης και ενδιαφέροντος	