

**Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε προγράμματα
Επαγγελματικής Ανάπτυξης κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα.**

**The participation of Secondary Education Teachers in Professional Development
Programs during the period of the financial crisis in Greece.**

Παρασκευή Κοτταρά, *Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Φιλολόγος, kottarap@gmail.com*

Γεώργιος Μπαγάκης, *Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής πολιτικής,
Καθηγητής, Διευθυντής ΠΜΣ, gbag@uop.gr*

Paraskevi Kottara, *Secondary Education Teacher, Philologist, kottarap@gmail.com*

George Bagakis, *University of Peloponnese, Faculty of Social and Education Policy, Professor, Director of
Master's Program, gbag@uop.gr*

Abstract: This article summarizes the findings of a qualitative research carried out by fifteen (15) teachers in the regional units of Argolida and Corinth on the subject of the participation of Secondary Education Teachers in Professional Development Programs during the period of the financial crisis in Greece. The research with a semi-structured interview attempted to explore the followings: a) the conceptual approach of “Professional Development” by Secondary School Teachers, b) the impact of financial crisis in the teachers’ professional development, c) their attendance in Professional Development Programs, d) the efficiency of the Professional Development Programs during the period of economic crisis and the teachers’ suggestions. As a result of the research, Secondary Education Teachers consider their Professional Development as component of Lifelong Learning. During this period of financial crisis, teachers tend to participate in Professional Development Programs, focusing on self - training activities and on distance learning, while they propose ways of improving the existing Professional Development Programs, aiming on their professional improvement and development.

Key words : financial crisis, professional development, professional development programs, new professionalism

Περίληψη: Το παρόν άρθρο αποτελεί τη σύνοψη των πορισμάτων μιας ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς των περιφερειακών ενοτήτων Αργολίδας και Κορινθίας με θέμα τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα. Επιχειρήθηκε να διερευνηθεί με ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview) : α) η εννοιολογική προσέγγιση της «Επαγγελματικής Ανάπτυξης» από τους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, β) η επίδραση της

οικονομικής κρίσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η παρακολούθηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, γ) Δραστηριότητες Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης, δ) η αποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών. Όπως προκύπτει από την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται την Επαγγελματική τους Ανάπτυξη ως συνιστώσα της Δια Βίου Μάθησης. Την περίοδο της οικονομικής κρίσης συμμετέχουν σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, δίνοντας έμφαση σε διαδικασίες αυτομόρφωσης και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ προτείνουν τρόπους βελτίωσης των προσφερόμενων Προγραμμάτων στοχεύοντας στην επαγγελματική τους βελτίωση και εξέλιξη.

Λέξεις κλειδιά: οικονομική κρίση, επαγγελματική ανάπτυξη, Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, νέος επαγγελματισμός

Εισαγωγή

Η μετάβαση από την κοινωνία της γνώσης στην κοινωνία της οικονομίας εγείρει νέες απαιτήσεις για τους εκπαιδευτικούς (Day, 2003· Κοντογεωργίου κ.α., 2015) επηρεάζοντας την επαγγελματική τους ταυτότητα (European Commission / EACEA/Eurydice, 2013). Η παρεχόμενη εκπαίδευση ανταποκρινόμενη στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, οφείλει να συμβάλει στην εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων, στην εξοικείωση εκπαιδευτικών και μαθητών με θέματα έρευνας και τεχνολογίας, και στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Παράλληλα δίνεται έμφαση στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού και στην ενεργό συμμετοχή στην κοινωνική ζωή (Χάδου, 2016).

Ωστόσο τη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα μια πρωτοφανής οικονομική κρίση έπληξε τον ευρωπαϊκό νότο, ιδιαίτερα την Ελλάδα, με επιπτώσεις εμφανείς στον εργασιακό και εκπαιδευτικό τομέα, αφού οι δαπάνες για την Παιδεία μειώθηκαν, οι προσλήψεις εκπαιδευτικών ανεστάλησαν και οι οικονομικές τους αποδοχές συρρικνώθηκαν (Krugman, 2009· Ντούρου, 2014· OECD, 2017).

1. Οικονομική κρίση και Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Ο Πανηγυράκης (2001) ορίζει την «κρίση» ως μια κατάσταση δύσκολη και επικίνδυνη, η οποία κυμαίνεται από μια κατάσταση απλής διαταραχής ως την εκδήλωση μη ελεγχόμενων εκρηκτικών γεγονότων και την πρόκληση συνθηκών χάους και πανικού. Ο Κουφάρης (2010) επισημαίνει πως η οικονομία χαρακτηρίζεται από διαρκή και αισθητή μείωση της οικονομικής της δραστηριότητας, ήτοι της απασχόλησης, του εθνικού προϊόντος, των τιμών και των επενδύσεων, η αυξομείωση των οποίων συμπαρασύρει και τα υπόλοιπα οικονομικά μεγέθη.

Οι οικονομικές διακυμάνσεις ή οικονομικοί κύκλοι «business cycles» διακρίνονται από διαδοχικές αυξομειώσεις της οικονομικής δραστηριότητας, διάρκειας από επτά (07) ως έντεκα (11) χρόνια (European Commission, 2009) και περιλαμβάνουν τέσσερις φάσεις, τη φάση της ύφεσης, της οικονομικής άνθισης, της κρίσης, η οποία αποτελεί και το τελευταίο στάδιο της οικονομικής άνθισης, και τέλος τη φάση της καθόδου, οπότε μειώνονται οι επενδύσεις, η κατανάλωση, το εισόδημα.

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C117/130/944,3455/>

Η πιο γνωστή οικονομική κρίση του 20^{ου} αιώνα ήταν η κρίση του 1929-1935. Ξεκίνησε από τις ΗΠΑ και οι συνέπειές της επηρέασαν την οικονομική, κοινωνική και πολιτική ζωή του πλανήτη (Κότιος & Παυλίδης, 2012). Σήμερα μια νέα οικονομική κρίση ταλανίζει το παγκόσμιο οικονομικό σύστημα (Krugman, 2009). Ξεκίνησε στις ΗΠΑ το 2008 ως χρηματοοικονομική κρίση, επεκτάθηκε στις χώρες της Ευρωζώνης το 2010 (Κότιος & Παυλίδης, 2012), ενώ ιδιαίτερα έχουν πληγεί οι χώρες του ευρωπαϊκού νότου, Πορτογαλία, Ιταλία, Ελλάδα, Ισπανία, που σκωπτικά αποκαλούνται P.I.G.S. ή P.I.I.G.S., συμπεριλαμβάνοντας και την Ιρλανδία (Bellucci et al., 2012).

Από το 2010 η Ελλάδα θεωρείται επισήμως μια από τις οικονομικά δυσπραγούσες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στα πλαίσια της οικονομικής επιτήρησης, έχει πραγματοποιήσει οικονομικές και πολιτικές μεταρρυθμίσεις, που περιλαμβάνουν περικοπές μισθών και συντάξεων, και μείωση προσωπικού. Η δημόσια εκπαίδευση έχει υποβαθμιστεί λόγω μειωμένου προϋπολογισμού, συγχώνευσης σχολικών μονάδων και αύξησης των μαθητών ανά τμήμα (Ματσαγγούρας, 2005). Η αναστολή των διορισμών αύξησε τον μέσο όρο ηλικίας των εκπαιδευτικών (OECD, Education at a glance 2017) και η αύξηση του διδακτικού ωραρίου (N.4152/2013 ΦΕΚ Α 107/2013) επιβάρυνε το εργασιακό τους πρόγραμμα (Ντούρου, 2014). Οι ελλειπείς υλικοτεχνικές υποδομές δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι περικοπές των αποδοχών παρεμποδίζουν την κάλυψη επιμορφωτικών αναγκών (Κεκκές, 2004 & Δημητρακοπούλου, 2004: στο Ντούρου, 2014). Οι μισθοί των Ελλήνων εκπαιδευτικών μειώθηκαν, ενώ η ανάληψη πρόσθετων υποχρεώσεων, όπως η συμβουλευτική των μαθητών, η επικοινωνία και η συνεργασία με γονείς και κηδεμόνες, η επίβλεψη των μαθητών κατά τα διαλείμματα, η επικοινωνία και η ομαδική εργασία με συναδέλφους εντός ή εκτός σχολείου, και η καθοδήγηση (mentoring) άλλων εκπαιδευτικών, καταδεικνύει την έλλειψη βοηθητικού προσωπικού στα δημόσια σχολεία (OECD, 2017).

Παράλληλα, εθνικοί και υπερεθνικοί οργανισμοί προωθούν μεταρρυθμίσεις εστιάζοντας στη διοίκηση του σχολείου, στην απόδοση λόγου στους γονείς – πελάτες και στην παραγωγή μετρήσιμων αποτελεσμάτων, που συνδέονται με επιδόσεις σε εξετάσεις και με διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης (Meghir et al., 2010· OECD, 2017· Eurydice, 2013). Οι συνθήκες οικονομικής ύφεσης όμως δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς συναισθήματα άγχους, σχετιζόμενα με το φόβο επικείμενων απολύσεων (Flores, 2013· Tomuletiu et al., 2011). Η επαγγελματική ζωή τους γίνεται πιο πολύπλοκη, ενώ η διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας συνδέεται με την ανταπόκριση στις νοεπιβληθείσες

εργασιακές συνθήκες (Flores, 2013· Tomuletiu et al., 2011· Hulme & Menter, 2014· Day, 2000).

2. Επαγγελματισμός (Professionalism) - Νέος Επαγγελματισμός (New Professionalism) -Επαγγελματική Ανάπτυξη

Τις δεκαετίες του 1950 και 1960 οι κοινωνιολόγοι καθιέρωσαν την έννοια του «επαγγελματισμού» (professionalism) προκειμένου να καθορίσουν αντικειμενικούς δείκτες που διαφοροποιούν τον επαγγελματία από τον απλό εργαζόμενο (Yeom & Ginsburg, 2007: στο Φωτοπούλου, 2013· Whitty, 2000). Οι επαγγελματίες πρέπει να διαθέτουν εξειδικευμένες και πιστοποιημένες θεωρητικές γνώσεις και δεξιότητες, να διακρίνονται από διάθεση κοινωνικής προσφοράς, ενώ καθορίζουν τους δικούς τους κώδικες πρακτικής, δεοντολογίας, επιπέδου εκπαίδευσης και κατάρτισης των μελών τους, με στόχο την αναβάθμιση του κοινωνικού τους status, την αύξηση των απολαβών τους και τη βελτίωση εργασιακών συνθηκών. (Ματσαγούρας, 2005· Millerson, 1964: στο Whitty, 2000· Esland, 1980: στο Φωτοπούλου, 2013).

Η παγκοσμιοποίηση και η επικράτηση των όρων της αγοράς τον 20^ο και 21^ο αιώνα, έχουν διαφοροποιήσει τους όρους εργασίας, εισάγοντας τον «Νέο Επαγγελματισμό» (New Professionalism) (Hargreaves, 2002· Day, 2000· Whitty, 2000). Το «επάγγελμα» αντικαθίσταται από την «απασχολησιμότητα». Αναφύεται τώρα η «Πρωτεύκη» ή «χωρίς όρια» σταδιοδρομία (boundaryless career), η οποία εστιάζει στον ευμετάβολο χαρακτήρα της επαγγελματικής πορείας των ατόμων (Hall, 1976 & Παλαιοκρασάς, 2006: στο Λασκαράκης, 2012). Οι εργαζόμενοι οφείλουν να αναζητούν ευκαιρίες, να λαμβάνουν αποφάσεις και να επιλύουν προβλήματα σε ομαδικό επίπεδο (Hargreaves, 1994). Η επαγγελματική εξέλιξη συσχετίζεται με την αυτοδιαχειριζόμενη μάθηση και συνδυάζει εκπαιδευτικές και επαγγελματικές εμπειρίες του εργαζομένου, ενώ τα άτομα και οι οργανισμοί επενδύουν σε διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης για την επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων.

Η επαγγελματική ανάπτυξη αναγνωρίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία (Ginzberg, 1972, Sears, 1982, Brown & Brooks, 1990, Amundson, 2005: στο Patton & McMahon, 2006) ως μια δια βίου διαδικασία, η οποία συνεκτιμώντας ψυχολογικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, εκπαιδευτικούς και τυχαίους παράγοντες, επιτρέπει στα άτομα να κάνουν την αρχική επαγγελματική επιλογή και να συνεχίζουν να επιλέγουν το κατάλληλο επάγγελμα κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Κάντας & Χατζή, 1991). Οι νέοι εργαζόμενοι ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τις προσωπικές τους ικανότητες και δεξιότητες, και να αντιληφθούν πως η επένδυση στη γνώση θεμελιώνει την επαγγελματική εξασφάλιση και εξέλιξη (Patton & McMahon, 2006).

2.1. Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών - Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη (Continuing Professional Development)

Η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού θεσμού σχετίζεται άμεσα με το έργο των εκπαιδευτικών (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005· Tomuletiu, 2011· Ξωχέλλης, 2005). Διαμορφώνεται ένας νέος τύπος εκπαιδευτικού επαγγελματισμού, ο οποίος προωθεί την ευφυΐα και τη δημιουργικότητα, τον γραμματισμό, τον αριθμητισμό και την επικοινωνία (Day, 2000), ως προϋποθέσεις για την προετοιμασία εργατικού δυναμικού με βασικές δεξιότητες.

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές εστιάζουν στη γεφύρωση του κοινωνικού χάσματος που επιφέρουν οι οικονομικές ανισότητες, και στη δημιουργία ενός αισθήματος ασφάλειας στους μαθητές των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (Day, 2000· Hargreaves, 2002), ενώ επιδιώκεται η επίτευξη συγκεκριμένων ποιοτικών δεικτών αξιολογώντας τα μαθησιακά αποτελέσματα (Jones & Moore 1993, Adams & Tulasiewicz 1995: στο Whitty, 2000). Παράλληλα η εκπαίδευση στηλιτεύεται πανταχόθεν, ενώ οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται υπεύθυνοι για τις δυσλειτουργίες του θεσμού και της κοινωνίας (Whitty, 2000). Ο επαγγελματισμός αποτελεί όμως προσωπικό χαρακτηριστικό, καθώς προσδιορίζει μια συγκεκριμένη στάση προς την επαγγελματική δραστηριότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από επιστημονική γνώση, κρίση, δεξιότητες, ακεραιότητα ήθους, διάθεση κοινωνικής προσφοράς.

Η ρητορική για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εστιάζει στην ικανότητά τους να προσαρμόζονται στις διεθνείς πολιτικές επιταγές, και να επαναπροσδιορίζουν τις πρακτικές τους, με στόχο την επαγγελματική τους βελτίωση (Φωτοπούλου, 2013). Οι Fullan & Hargreaves (1992) ορίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως τη διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας, και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ο Day (2003: στο Ματσαγγούρας, 2005) αναφέρει πως η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνίσταται στη σταδιακή απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων για την καλύτερη διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης, ενώ αποσκοπεί και στην ανάπτυξη ικανοτήτων διακριτικής παρέμβασης, προκειμένου να προωθηθούν οι μαθησιακοί, αναπτυξιακοί, ηθικοί, κοινωνικοπολιτικοί σκοποί της εκπαίδευσης.

Η Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Ανάπτυξη (Continuing Professional Development: CPD) των εκπαιδευτικών εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Επηρεάζεται από το προσωπικό και επαγγελματικό συγκείμενο, και από το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο (Fraser et al., 2007). Επιβάλλεται επομένως η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες ΔΒΜ, καθώς συνεισφέρουν στην προσωπική του επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ μυσούν τους μαθητές σε μια διαδικασία συνεχιζόμενης μάθησης και εξέλιξης (Haberman, 2004). Τα επαγγελματικά συνδικάτα προωθούν διαδικασίες Δια Βίου Μάθησης για τους εκπαιδευτικούς ως μέσο πιστοποίησης των εργασιακών τους προσόντων (Friedman et al.,

2000: στο Fraser et al., 2007). Παράλληλα χρησιμοποιείται ο όρος «επαγγελματική εξέλιξη» (professional growth), συμπεριλαμβάνοντας τη διάσταση της βαθμολογικής και υπηρεσιακής εξέλιξης, η οποία οδηγεί στην ανάληψη διοικητικών καθηκόντων και ηγετικών ρόλων (Μαυρογιώργος, 2005· Λασκαράκης, 2012). Γίνεται φανερό πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί μια εξελικτική διαδικασία, στην οποία αλληλεπιδρούν η ηλικία, η εμπειρία, η προσωπικότητα του ατόμου, το ευρύτερο πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών και η ίδια η φύση της διδασκαλίας (Γκοτοβός, 1982: στο Ντούρου, 2014· Fullan & Hargreaves, 1992).

2.2. Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Επιδιώκοντας τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, τα οποία αποτελούν συστηματικές προσπάθειες προκειμένου να αλλάξουν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών εντός των σχολικών αιθουσών (Guskey, 2002). Για το σκοπό αυτό πραγματοποιούνται επιμορφωτικά Προγράμματα με ακαδημαϊκό προσανατολισμό, που εστιάζουν στη θεωρητική κατάρτιση και την ενημέρωση σχετικά με τις νέες τεχνικές διδασκαλίας (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005). Υπάρχουν προγράμματα με επίκεντρο το σχολείο (school – based), τα οποία προωθούν τις κοινότητες μάθησης και τα επιμορφωτικά δίκτυα (Darling – Hammond & McLaughlin, 1995· Μπαγάκης, 2011). Ιδιαίτερης σημασίας είναι τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, στα οποία καθοδηγητικό - μεντορικό ρόλο αναλαμβάνουν πιο έμπειροι συνάδελφοι (Darling – Hammond & McLaughlin, 1995). Παράλληλα αναζητούνται νέες θεσμικές παρεμβάσεις, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν νέες γνώσεις, δεξιότητες και πρακτικές, υιοθετώντας τρόπους μάθησης που προσιδιάζουν σε μαθητές, όπως η μάθηση μέσα από την εφαρμογή (learning by doing), την παρατήρηση, τον αναστοχασμό.

Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες να μοιραστούν τη γνώση και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Επιδιώκουν την εμπλοκή τους σε συνεργατικές μεθόδους μάθησης, αναζητούν ευκαιρίες μάθησης εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, ενώ επιζητούν από θεσμικά όργανα την ανάληψη καθοδηγητικών ρόλων, όπως του κριτικού φίλου (Darling – Hammond & McLaughlin, 1995). Οι Akiba & Liang (2016) αναφέρονται σε έξι τύπους δραστηριοτήτων επαγγελματικής μάθησης: **α)** Οργανωμένα Προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, **β)** Συνεργασία εκπαιδευτικών και διαμόρφωση κοινοτήτων μάθησης, **γ)** Παρακολούθηση πανεπιστημιακών μαθημάτων – μεταπτυχιακών προγραμμάτων, τα οποία πιστοποιούν την επαγγελματική εξέλιξη παρέχοντας ανάλογες πιστωτικές μονάδες (ECTS), **δ)** Επαγγελματικές συσκέψεις, **ε)** Άτυπη επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, και **στ)** Ατομικές μαθησιακές δραστηριότητες.

Στην Ελλάδα η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με επιμορφωτικές διαδικασίες. Τα τελευταία χρόνια μεγάλα κονδύλια διατέθηκαν από το ΚΠΣ και το ΕΣΠΑ για την υλοποίηση του πάγιου αιτήματος των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση

(Μπαγάκης, 2011), ενώ διεξάγεται διάλογος αναφορικά με τον τρόπο υλοποίησης αντίστοιχων προγραμμάτων, ώστε να είναι σύγχρονα και αποτελεσματικά (Καραμπίνη & Ψιλού, 2005).

2.3. Αποτελεσματική και αναποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη

Διεθνείς έρευνες (Pais- Ribeiro, 2016 & Jesus & Resende, 2009: στο Mendes et al., 2016) επισημαίνουν πως το βιοτικό επίπεδο και η υγεία συμβάλλουν στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς του επιτρέπουν να ασχοληθεί απρόσκοπτα με την επίτευξη των επαγγελματικών του στόχων. Είναι σημαντικό η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών να συντελείται εντός σχολείου συνεκτιμώντας τις ανάγκες τους, ενώ οι ίδιοι πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών. Κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θεωρείται πιο αποτελεσματική η συνεργασία με συναδέλφους, που αναλαμβάνουν υποστηρικτικούς ρόλους, όπως του διευκολυντή (facilitator) ή του μέντορα, καθώς προάγουν τη συναδελφική αλληλεγγύη, ενώ προτιμώνται οι bottom – across διαδικασίες, που εναρμονίζονται με τα μοντέλα ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ (Coolahan , 2002: στο Fraser et al., 2007).

Η επιτυχημένη επαγγελματική ανάπτυξη οφείλει να διέπεται από τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, αφού οι εκπαιδευτικοί είναι ενήλικες εκπαιδευόμενοι (Hunzicker, 2010). Απαιτούνται δομές σχεδιασμένες με οξυδέρκεια, σαφή στοχοθεσία, συνοχή στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και καθοδηγητικές στρατηγικές. Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και η παροχή πιστοποιήσεων συνδέονται με τις απαιτήσεις του Νέου Επαγγελματισμού και ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης οικονομίας.

Σημαντικός αναφαίνεται ο ρόλος σχολικής ηγεσίας, καθώς οι διευθυντές των σχολείων είναι ταυτόχρονα διαχειριστές (stewards), υποδείγματα (models), ειδήμονες (experts) και καθοδηγητές σε εκπαιδευτικά ζητήματα (instructional leaders) (Glasman et al., 2002: στο Αναστασίου κ.α., 2015· Bredeson & Johansson, 2000: στο Φωτοπούλου, 2013). Σημαντική είναι επίσης η σχολική κουλτούρα, διότι συνδέεται με τις ιδιαίτερες αξίες κάθε οργανισμού (Cameron & Quinn, 1994: στο Φωτοπούλου, 2013), ενώ διαμορφώνει την αντίληψη των συμμετεχόντων για τον κόσμο και τον εαυτό τους (Hargreaves, 1994). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός αποτελούν οργανικό μέρος της τοπικής κοινωνίας, γι’ αυτό είναι σημαντική η σύνδεση με τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε περιοχής (Peterson, 2002: στο Αναστασίου κ.α., 2015). Τέλος, καθοριστική είναι η ποιοτική διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης στο διδακτικό, διοικητικό, οικονομικό τομέα, καθώς συνδέεται με τη σχολική αποτελεσματικότητα (Eurydice, 2013· OECD, 2017).

Αρκετά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών αποτυγχάνουν, καθώς δεν λαμβάνουν υπ’ όψιν τα στοιχεία που κινητοποιούν τους εκπαιδευτικούς ώστε να αποζητήσουν την επαγγελματική ανάπτυξη, και τις διαδικασίες με τις οποίες συντελείται η αλλαγή (Guskey, 1986: στο Guskey, 2002). Τα περισσότερα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης έχουν ως σημείο εκκίνησης επιστημονικά τεκμηριωμένες προτάσεις για την

πολιτική, την κοινωνία και την οικονομία (Ματσαγγούρας, 2005). Ωστόσο, ο σχεδιασμός και η υλοποίησή τους δεν ανταποκρίνεται στις συνθήκες ζωής του σύγχρονου εκπαιδευτικού (Hunzicker, 2010). Συχνά διακρίνονται από προχειρότητα και έλλειψη συντονισμού, ενώ κίνητρα για την υλοποίησή τους είναι η απορρόφηση κονδυλίων και η παροχή τυπικών προσόντων (Μπαγάκης, 2011). Παράλληλα, ενώ οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής και η σχολική ηγεσία επιδιώκουν αλλαγές στη στάση και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ώστε να εναρμονίζονται με τις θεσμικές επιταγές, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως τέτοιες αλλαγές ελάχιστα ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες της εκπαίδευσης (Guskey, 2002). Τέλος, η απουσία θετικού κλίματος και η έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στους εμπλεκόμενους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης δυσχεραίνουν την πραγματοποίηση αποτελεσματικών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Mendes et al., 2016).

3. Ερευνητικό πλαίσιο

Η διεξαχθείσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. αντιλαμβάνονται, βιώνουν και επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη υπό την επίδραση των ιδιαίτερων οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών της περιόδου 2010-2017. Συγκεκριμένα διερευνώνται: (α) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί Δ.Ε. την έννοια «επαγγελματική ανάπτυξη»; (β) Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δ.Ε.; (γ) Ποιες Δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης επιλέγονται την περίοδο της οικονομικής κρίσης; (δ) Υπό ποιες προϋποθέσεις μπορεί η επαγγελματική ανάπτυξη να καταστεί αποτελεσματική σε περίοδο οικονομικής κρίσης;

Πραγματοποιήθηκε ποιοτική εμπειρική έρευνα. Ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη (semi-structured interview) (Cohen, Manion & Morrison, 2008), ενώ συντάχθηκε ένας οδηγός – σχέδιο ημι-δομημένης συνέντευξης, που κατηύθυνε τη διεξαγωγή της. Διενεργήθηκαν συνεντεύξεις, διάρκειας τριάντα (30) λεπτών, οι οποίες διεξήχθησαν το διάστημα Απριλίου - Μαΐου 2018. Προηγήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις, ώστε να ελεγχθεί η καταλληλότητα των ερωτήσεων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έντεκα (11) γυναίκες και τέσσερις (04) άνδρες, εργαζόμενοι σε Γυμνάσια των νομών Αργολίδας και Κορινθίας, μόνιμοι και αναπληρωτές, χωρίς περιορισμούς ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, τη θέση ευθύνης ή τις σπουδές πέραν του απαραίτητου τίτλου σπουδών. Επιλέχθηκαν καθηγητές Γυμνασίου, διότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η δομή και η στοχοθεσία διαφοροποιούνται σημαντικά από τα αντίστοιχα στο Λύκειο.

Για την ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου, η οποία εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους τα θέματα εντός κειμένου γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και στη συχνότητα εμφάνισής τους (Braun & Clarke, 2012: στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015; Τσιώλης, 2015). Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας (credibility) και της εγκυρότητας (validity) της έρευνας, εφαρμόστηκε η «τριγωνοποίηση» (triangulation)

μεθόδων και δεδομένων, δηλαδή η βιβλιογραφική επισκόπηση, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις και η ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων της συνέντευξης (Creswell, 1998· Cohen, Manion & Morisson, 2008). Αποσαφηνίστηκαν με λειτουργικούς ορισμούς οι απαραίτητοι όροι και συστάθηκε το κατάλληλο ερευνητικό δείγμα (Mason, 2003). Ο βαθμός αντικειμενικότητας επιχειρήθηκε να διασφαλισθεί με το μέγεθος του δείγματος, την καταλληλότητα των ερωτήσεων, την περιγραφή του προφίλ των συμμετεχόντων.

4. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Επιχειρήθηκε αρχικά να καταδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτός από τους εκπαιδευτικούς ο όρος "Επαγγελματική Ανάπτυξη". Οι ληφθείσες απαντήσεις καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την επαγγελματική μάθηση με τη Δια Βίου Μάθηση. Προκρίνουν την επιστημονική και παιδαγωγική τους κατάρτιση, καθώς και την ικανοποίηση επαγγελματικών και προσωπικών στοχεύσεων. Ενδιαφέρονται για τις διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές και τα Αναλυτικά Προγράμματα, ενώ επιδιώκουν συνεργασία με την ευρύτερη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία, προκειμένου να διαχειριστούν προβληματικές καταστάσεις, να ενισχύσουν το κοινωνικό τους status και να ανελιχθούν στην εκπαιδευτική ιεραρχία.

(E8): «[...] Η συμμετοχή σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης είναι σημαντική για την επαγγελματική μας ταυτότητα (...) για την επιστημονική μας κατάρτιση, την παιδαγωγική διάσταση της δουλειάς μας, την κατανόηση και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, Αναπληρωτές, Μόνιμοι, όσοι έχουν θέσεις ευθύνης, οφείλουμε να ενημερωνόμαστε, αν θέλουμε να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις του επαγγέλματός μας.»

Σύμφωνα με τους συνευεξιαζομένους, το γεγονός ότι πρόκειται για ενήλικες εκπαιδευόμενους με υψηλό γνωστικό υπόβαθρο, οι παγιωμένες αντιλήψεις τους και η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου επιβάλλουν τον άρτιο σχεδιασμό των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν Επιμορφωτικά Σεμινάρια και Ημερίδες που οργανώνει ο εργασιακός τους φορέας και σχετιζόμενα με αυτόν θεσμικά όργανα, όπως το Υπουργείο Παιδείας και το ΙΕΠ, ενώ γίνεται ιδιαίτερη μνεία στους Σχολικούς Συμβούλους, λόγω της σχέσης εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται και του καθοδηγητικού τους ρόλου.

Συνδέουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη με την αυτομόρφωση και την αυτοδιαχειριζόμενη μάθηση αναδεικνύοντας την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως ατομική διαδικασία, προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες του. Προτιμούν τη χρήση του διαδικτύου, τη συμμετοχή σε μαθήματα μέσα από διαδικτυακές πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης και τη συγκρότηση ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης για την αυτομόρφωσή τους. Ωστόσο σημαντική αναδεικνύεται η συμβολή των Κοινοτήτων μάθησης εντός του σχολικού περιβάλλοντος, που στηρίζονται στην άτυπη επικοινωνία των εκπαιδευτικών. Σε μικρότερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως ενημερώνονται μελετώντας την επιστημονική βιβλιογραφία ή συμμετέχοντας σε εκπαιδευτικές έρευνες, ενώ αναγνωρίζουν τη

σημασία των Πανεπιστημιακών σπουδών. Προκρίνουν την επιμόρφωση στις Νέες Τεχνολογίες, διότι συνδέονται με τα αναμορφωμένα Αναλυτικά Προγράμματα, ενώ σημαντική θεωρούν και τη γλωσσομάθεια, λόγω της συνεργασίας των σχολείων στα πλαίσια ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Για την παρακολούθηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης καταδεικνύουν ως το πλέον κατάλληλο διάστημα την έναρξη του σχολικού έτους, ή τους θερινούς μήνες, λόγω του διαθέσιμου χρόνου και της ανάγκης για προγραμματισμό και οργάνωση της ύλης.

Οι επιδιώξεις τους διαφοροποιούνται ανάλογα με το στάδιο επαγγελματικής ανάπτυξης στο οποίο βρίσκονται. Συγκλίνουν ωστόσο στην ανάγκη εισαγωγικής επιμόρφωσης για τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα, οι οποίοι διακατέχονται από μεγαλύτερο άγχος για τη γνωστική, διδακτική και παιδαγωγική τους επάρκεια. Στο στάδιο της «Σταθεροποίησης» οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την οικοδόμηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και την αποτελεσματική διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων. Κατά το διάστημα του «Πειραματισμού» επιθυμούν να ανανεώσουν τη διδασκαλία τους, ενώ φιλοδοξούν να ανελιχθούν στην ιεραρχία της εκπαίδευσης. Κατά το διάστημα της «Γαλήνης – Συντηρητισμού», και της «Αποδέσμευσης» οι εκπαιδευτικοί, λόγω της ηλικιακής απόστασης από τους μαθητές, γίνονται πιο συντηρητικοί. Αντιμετωπίζουν με ρεαλισμό την εκπαιδευτική πραγματικότητα και επιδιώκουν να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους και να ενημερωθούν σχετικά με τις νέες εκπαιδευτικές πολιτικές.

4.1. Επιλογή Δραστηριοτήτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης σε σχέση με το προηγούμενο διάστημα.

Κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να επιλέγουν «παραδοσιακούς» τρόπους επιμόρφωσης. Παρακολουθούν σεμινάρια και ημερίδες, ενώ επιχειρώντας να μειώσουν το κόστος, προτιμούν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σημαντική διαφαίνεται η ατομική έρευνα, μέσω διαδικτύου και μελέτης επιστημονικής βιβλιογραφίας. Η επαφή με σχολεία του εξωτερικού και η επιβολή διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στη διαπίστωση πως το διάστημα που διανύουμε η γλωσσομάθεια είναι προϋπόθεση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Αναδεικνύεται παράλληλα η σημασία της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και η διαμόρφωση κοινοτήτων μάθησης. Οι νεώτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί προκρίνουν τις διαδικτυακές κοινότητες μάθησης, ενώ οι μεγαλύτεροι δίνουν έμφαση στην άτυπη επικοινωνία των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής κοινότητας, αναδεικνύοντας την αξία της εμπειρίας. Δευτερευόντως γίνεται αναφορά στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης εντός του σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο μετατρέπεται σε χώρο μάθησης για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Τονίζεται επίσης η ανάγκη αξιοποίησης των διαδικασιών Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας, προκειμένου να καταδειχθούν και να βελτιωθούν τα κακώς κείμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο σημείο αυτό, μας επιτρέπεται να συνάγουμε πως διαφαίνεται μια αμυδρή

διαφοροποίηση ως προς την αντιμετώπιση της Αξιολόγησης ως μέσο βελτίωσης και όχι τιμωρίας.

(E1): «[...]Από την άλλη πλευρά, οι διαδικασίες Αξιολόγησης, είτε ως κίνητρο συμμετοχής, λόγω της αυξημένης ανησυχίας που προκαλούν, είτε ως μέσο βελτίωσης του εκπαιδευτικού θεσμού και αυτοβελτίωσης του εκπαιδευτικού, μπορούν να λειτουργήσουν ως δραστηριότητες και μέσα επαγγελματικής ανάπτυξης! (...) Αναγκαστικά οδηγείσαι στην αναγνώριση και διόρθωση των σφαλμάτων και των ελλείψεών σου.»

4.2. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης

Συσχετίζοντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης με τα χρόνια υπηρεσίας τους και τα αντίστοιχα στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης, απορρέει πως οι εκπαιδευτικοί, μη γνωρίζοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία, διακρίνουν την επαγγελματική τους πορεία σε τρία στάδια: α) Εισαγωγή στο επάγγελμα, β) Υπόλοιπη θητεία και γ) Αφυπηρέτηση.

Την περίοδο της οικονομικής κρίσης προκύπτει πως επιδιώκουν τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης πρωτίστως για την επαγγελματική τους βελτίωση σε διδακτικό και παιδαγωγικό επίπεδο, και εν συνεχεία, λόγω της επαγγελματικής ανασφάλειας, που έχει επιβάλλει η οικονομική και κοινωνική συγκυρία, με το ενδεχόμενο των Απολύσεων και την αμφίβολη και αδιευκρίνιστη λειτουργία της Αξιολόγησης. Ειδικότερα, οι Αναπληρωτές ενδιαφέρονται πρωτίστως να διοριστούν στη Δημόσια Εκπαίδευση, οι Μόνιμοι να διασφαλίσουν την επαγγελματική τους θέση, να ενισχύσουν το επαγγελματικό τους status, να αντιμετωπίσουν τη ρουτίνα και να εξελιχθούν μισθολογικά. Τα στελέχη εκπαίδευσης και όσοι επιδιώκουν την ανάληψη θέσεων ευθύνης προσδοκούν τη συγκέντρωση μετρήσιμων προσόντων, που θα συμβάλουν στην υπηρεσιακή τους εξέλιξη.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών επιλέγουν πιο προσεκτικά τα Προγράμματα που παρακολουθούν, ενώ το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων διαφαίνεται αυξημένο, λόγω των οικονομικοκοινωνικών συνθηκών, των επιβαλλόμενων εκπαιδευτικών πολιτικών, και της αναστολής των διορισμών. Διερευνώντας δε, την αναγκαιότητα πιστοποίησης οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται σε σχέση με το παρελθόν, καθώς τώρα επιδιώκουν Προγράμματα που οργανώνουν θεσμικοί φορείς, και προκρίνουν την παροχή πιστοποίησης εν όψει μιας επικείμενης αξιολόγησης.

4.3. Δραστηριότητες Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης.

Διερευνώντας το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης κατά το διάστημα της οικονομικής κρίσης, οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για προγράμματα σχετικά με το Γνωστικό Αντικείμενο, τα αναμορφωμένα Αναλυτικά Προγράμματα, τις Νέες

Τεχνολογίες και τις νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, διαστάσεις ιδιαίτερες σημαντικές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που η μετάδοση της γνώσης αναδεικνύεται σε πρωτεύον μέλημα. Αυξανόμενο εμφανίζεται το ενδιαφέρον τους για τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές και τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως τα ERASMUS, αλλά και για όσα σχετίζονται με τις βιωματικές δράσεις, τις Συνθετικές Εργασίες και τη Θεματική Εβδομάδα.

(Ε6): «Προσωπικά βρίσκω πολύ ενδιαφέροντα τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα συνεργασίας ανάμεσα στα σχολεία, όπως τα ERASMUS+ και τα COMMENIUS, και βλέπω πως τα τελευταία χρόνια οργανώνονται κάποια σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια. Έχει αυξηθεί άλλωστε και ο αριθμός των σχολείων που συμμετέχουν σε αυτά.»

Προτιμώνται επίσης Προγράμματα Συμβουλευτικής, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, καθώς οι οικονομικές και κοινωνικές συγκυρίες έχουν αναδείξει κοινωνικές και οικογενειακές δυσλειτουργίες, που επηρεάζουν τη σχολική πραγματικότητα και χρήζουν άμεσης και αποτελεσματικής αντιμετώπισης. Επισημαίνεται πως την περίοδο της Οικονομικής Κρίσης οργανώνονται αρκετά προγράμματα με θέμα την Αξιολόγηση, την Ειδική Αγωγή, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, ως απόρροια αντίστοιχων ευρωπαϊκών πολιτικών, και τονίζεται πως η αυξανόμενη ζήτησή τους σχετίζεται με τη συγκέντρωση προσόντων που θα συμβάλουν στην επαγγελματική τους εξασφάλιση.

Όταν πρόκειται για την ανάληψη θέσεων ευθύνης, τα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης εστιάζουν σε θέματα Διοίκησης, Ηγεσίας, Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού και εξασφαλίζουν μετρήσιμα και αξιολογήσιμα προσόντα για όσους φιλοδοξούν να αναλάβουν τέτοιες θέσεις. Η αναστολή βαθμολογικής και μισθολογικής εξέλιξης, τους οδηγεί στην επιλογή προγραμμάτων, ιδίως πραγματοποίηση μεταπτυχιακών και διδακτορικών, τα οποία προσδοκούν πως θα συμβάλουν στη μισθολογική και ιεραρχική τους εξέλιξη, και στην ενίσχυση του κοινωνικού τους status.

Από το 2009 και εξής η επιλογή των Προγραμμάτων εξαρτάται σημαντικά από το κόστος τους, αλλά και από τα απαιτούμενα έξοδα μετακινήσεων και διανυκτερεύσεων. Ειδικότερα για τις συμμετέχουσες στην έρευνα Περιφερειακές Ενότητες, Αργολίδα και Κορινθία, σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν τα Πανεπιστημιακά τμήματα και η ΑΣΠΑΙΤΕ, που λειτουργούν στο Ναύπλιο, το Άργος και την Κόρινθο, καταδεικνύοντας τη σημασία που έχει για τις αντίστοιχες και τις όμορες περιοχές η λειτουργία μιας Ανώτερης ή Ανώτατης Σχολής, καθώς περιορίζει τον παράγοντα «απόσταση». Για να αποφύγουν τις μετακινήσεις οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την παρακολούθηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σε αυτήν την περίπτωση όμως εμφανίζονται πιο προσεκτικοί σχετικά με το προφίλ των εκπαιδευτών και το περιεχόμενο των προγραμμάτων. Τέλος, τονίζουν πως η απόφασή τους να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα καθορίζεται και από τις προσωπικές, οικογενειακές και επαγγελματικές τους ανάγκες.

4.4. Ποιότητα και αποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης.

Ερωτώμενοι για την ποιότητα των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης μετά το 2009, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται προβληματισμένοι. Εστιάζουν στο διεκπεραιωτικό χαρακτήρα τους και την πρόχειρη οργάνωση, καθώς θεωρούν πως εξαντλούνται σε θεωρητικές προσεγγίσεις και δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Εν τούτοις κάποιοι βρίσκουν τα παρεχόμενα προγράμματα στοχευμένα, διότι ανταποκρίνονται σε ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η οικονομική δυσπραγία και το κόστος της επιμόρφωσης, η απόσταση από τον τόπο υλοποίησης των Προγραμμάτων, οι αυξημένες οικογενειακές, προσωπικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις, οι δυσλειτουργίες στην οργάνωση και το περιεχόμενο των προσφερόμενων προγραμμάτων, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης.

(E3): «Δεν έχω πλέον την οικονομική άνεση για να καλύπτω και το κόστος συμμετοχής [...], γιατί εκτός από τη δουλειά μου, έχω και άλλες ανάγκες [...]. Επιπλέον δεν γίνονται εκπτώσεις και διευκολύνσεις οικονομικές, οπότε αυτό λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. [...] Κόστος δεν είναι μόνο το κόστος συμμετοχής, αλλά και το πήγαινε-έλα. [...] Βάλε και κάποια μικρότερα ή μεγαλύτερα έξοδα που θα κάνεις εκεί..... διατροφή, διανυκτέρευση ή διανυκτερεύσεις αν πρόκειται για μεταπτυχιακά μακριά από τον τόπο κατοικίας, ή διημερίδες και πολυήμερα συνέδρια.»

Ως προς την παρεχόμενη Πιστοποίηση, τονίζουν πως πλέον όλα τα προσφερόμενα προγράμματα παρέχουν πιστοποίηση. Επισημαίνουν πως όσα οργανώνονται από Δημόσιους φορείς είναι περιορισμένα αριθμητικά, ενώ αυτά που οργανώνονται από Ιδιωτικούς εστιάζουν στην απόκτηση μετρήσιμων προσόντων παραγκωνίζοντας ουσιαστικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γνωστικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα. Παράλληλα προβληματίζονται ως προς τις ιδιοτελείς σκοπιμότητες αναφορικά κυρίως με την απορρόφηση κοινοτικών κονδυλίων, που εικάζουν πως εξυπηρετούν κάποια από τα προσφερόμενα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης, και εκφράζουν αμφιβολίες για το ουσιαστικό αντίκρισμα της πιστοποίησης, καθώς πιστεύουν πως έχει μόνο ονομαστική αξία.

Για την άρτια λειτουργία των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης την περίοδο της οικονομικής κρίσης επισημαίνουν πως τα προσφερόμενα προγράμματα πρέπει να έχουν ευέλικτα ωράρια, ενώ τονίζουν την ανάγκη «επαναφοράς» των εκπαιδευτικών αδειών, ιδίως όταν πρόκειται για την παρακολούθηση Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων ή την εκπόνηση διδακτορικών διατριβών.

Προτιμούν προγράμματα εστιασμένα στο γνωστικό αντικείμενο και τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις που θα συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας επισημαίνοντας την ανάγκη διασύνδεσης θεωρητικής προσέγγισης και πρακτικής εφαρμογής των παρεχόμενων γνώσεων. Παράλληλα εκφράζεται η ανάγκη αξιοποίησης των πορισμάτων

της Αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας και των διαδικασιών Αξιολόγησης. Την ίδια στιγμή επισημαίνουν την ανάγκη να αυξηθεί ο αριθμός των συμμετεχόντων και προτείνουν τη συγκρότηση περισσότερων τμημάτων και την άρση της κλήρωσης ως μεθόδου επιλογής επιμορφούμενων. Προκρίνουν τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων στο σχεδιασμό Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, ώστε να ανταποκρίνονται στις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών.

Καταδεικνύουν επίσης την ανάγκη αξιοποίησης των αρχών Εκπαίδευσης Ενηλίκων συνεκτιμώντας το υψηλό γνωστικό επίπεδο και τις ποικίλες ανάγκες των εκπαιδευτικών. Για την αντιμετώπιση του αυξημένου κόστους των επιμορφωτικών προγραμμάτων, προτείνεται η παροχή οικονομικών διευκολύνσεων, η αύξηση των δωρεάν προγραμμάτων και η οργάνωση επιδοτούμενων από θεσμικούς φορείς. Προτείνεται επίσης η αύξηση των εξ αποστάσεως Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει η Τεχνολογία, δίνοντας έμφαση στις διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προσκόμματα που δημιουργεί η απόσταση, ενώ δηλώνουν ότι προτιμούν Προγράμματα οργανωμένα από την Πολιτεία έναντι του ιδιωτικού φορέα.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Τα πορίσματα της έρευνας ταυτίζονται με διεθνείς έρευνες ως προς τη σύνδεση της Επαγγελματικής Ανάπτυξης με τη Δια Βίου Μάθηση (Ginzberg 1972, Sears, 1982, Brown & Brooks, 1990 & Amundson, 2005: στο Patton & McMahon, 2006), την επιδίωξη συνεργασίας με τη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία (Hargreaves, 2002· Hoyle, 1974: στο Whitty, 2000). Παράλληλα επιβεβαιώνεται το ερευνητικό έργο της Παπαπροκοπίου (2002), το οποίο επισημαίνει πως στην Ελλάδα η έλλειψη εκπαιδευτικής αποκέντρωσης εμποδίζει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η οικονομική κρίση έχει προκαλέσει αισθήματα ανασφάλειας στους εκπαιδευτικούς, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης, ιδίως για τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, λόγω της πολύπλοκης δομής της. Οι νεοεπιβληθείσες εκπαιδευτικές πολιτικές καθιστούν στη συνείδηση των εκπαιδευτικών επιτακτική την ανάγκη επαγγελματικής ανάπτυξης προκειμένου να ενισχύσουν το ρόλο τους εντός της σχολικής αίθουσας και να διαχειριστούν ενδεχόμενες κρίσεις. Παράλληλα επισημαίνεται πως απαιτείται επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, καθώς αποδέκτες της διδακτικής πράξης είναι έφηβοι μαθητές, στην οικογενειακή και σχολική ζωή των οποίων οι οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις της κρίσης έχουν άμεσο αντίκτυπο, ενώ επιφορτίζουν τους εκπαιδευτικούς με πρόσθετους ρόλους.

Ανεξαρτήτως υπηρεσιακής ιδιότητας οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε πιστοποιημένα Προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης προκειμένου να διασφαλίσουν την επαγγελματική τους ιδιότητα. Ωστόσο οι επιδιώξεις τους διαφοροποιούνται ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας, την εμπειρία και τις ανάγκες τους. Έτσι στην αρχή της επαγγελματικής τους πορείας

εμφανίζονται πιο ενθουσιώδεις ενώ τα τελευταία χρόνια της σταδιοδρομίας τους αναδιπλώνονται σε πιο συντηρητικές τάσεις. Ως προς το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, προκρίνονται τα σχετικά με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, αλλά και πιο εξειδικευμένοι τομείς, όπως η Ειδική Αγωγή. Σημαντικό ρόλο στην επιλογή τους παίζει το κόστος και η απόσταση από τον τόπο κατοικίας ή εργασίας, λόγω των ιδιαίτερων οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών.

Για την αποτελεσματικότητα των Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης προτείνεται η σύνδεσή τους με τις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, η μείωση του κόστους και η ενίσχυση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόταση να αξιοποιηθούν τα πορίσματα της Αξιολόγησης. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται περισσότερο την Πολιτεία ως προς την υλοποίηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Ανάπτυξης, έναντι του ιδιωτικού φορέα, ο οποίος εικάζουν πως εξυπηρετεί κυρίως τους νόμους της Αγοράς.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση

- Akiba, M. & Liang, G. (2016). Effects of teachers professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 21(1), 1-12.
- Bellucci, P., Lobo, M.C., Lewis – Beck, M.S. (2012). Economic crisis and elections: The European periphery. *Electoral Studies* 31, 469-471.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Darling- Hammond, L. & McLaughlin, M. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan* 76, no 8, 597-604.
- Day, C. (2000). Teachers in the Twenty-First century: Time to renew the vision, *Teachers and Teaching* 6(1), 101-115.
- Day, C., Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continual professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- European Commission / EACEA / Eurydice (2013). *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report*. Brussels: Eurydice.
Ανακτήθηκε 16/01/2018 από:
- http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/163EN.pdf
- European Commission (2009). Economic and Financial Affairs: Economic Crisis in Europe: Causes, consequences and responses. *European Economy*, 7, Brussels, p.p. 1-87.
Ανακτήθηκε 13/01/2018 από

http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/pages/publication15887_en.pdf

- Flores, M.A. (2013). Be(com)ing a Teacher in Challenging Circumstances: Sustaining Commitment or Giving up in Portugal? In Cheryl, J. Craig, Paulien, C. Meijer, Jan Broeckmans (ed.) *From Teacher Thinking To Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community (Advances in Research on Teaching, Volume 19)*. Emerald Group Publishing Limited, pp. 405-425.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., Mckinney, S. (2007). Teachers’ continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153-169.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. Falmer Press
- Guskey, T. (2002): Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4).
- Haberman, M. (2004). Can star teachers create learning communities? *Educational Leadership*, 61(8), 52-56.
- Hargreaves, D. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Hulme, M., Menter, I. (2014). New professionalism in austere times: the employment experiences of early career teachers in Scotland. *Teachers and Teaching*, 1-16.
- Hunzicker, J. (2010). Viewpoint Article. Effective professional development for teachers. a checklist. *Professional Development in Education*, 37 (2), 177-179.
- Krugman, P. (2009). *The Return of Depression Economics and the Crisis of 2008*. New York: W.W. Norton & Company: ISBN: 978-0-393-33780-8.
- Meghir, C., Vayanos, D., Vettas, N. (2010). The economic crisis in Greece: A time of reform and opportunity. Ανακτήθηκε 14/01/2018 από <http://greekeconomistsforreform.com/the-economic-crisis-in-greece-a-time-of-reform-and-opportunity-2/>
- Mendes, A., Dohms, K., Lettnin, C., Mosquera, J., Stobäus, C. (2016). Elements for the Personal and Professional Development of Teachers. *Creative Education* 7, 1444-1445. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.710150>
- OECD (2017). “Greece”, in *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-49-en>. Προσπελάστηκε 16/01/2018.
- Patton, W. & McMahon, M. (2006). *Career Development and Systems Theory: Connecting Theory and Practise, 3rd Edition, Vol.:6*. Sense Publishers.
- Tomuletiu, E.-A., Pop, A., David, D., Solovastu, A. & Buicu, G. (2011). The impact of the

world financial crisis on romanian educational system case study on teachers' professional motivation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15 (2011), 1497-1501.

Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 281-295. DOI: 10.1080/13674580000200121

Ελληνόγλωσση

Αναστασίου, Α., Βαλκάνος, Ε., Φραγκούλης, Ι., Ανδρούτσου, Δ. (2015). Η συνεισφορά της μεντορικής σχέσης (mentoring) στην αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των σχολικών ηγετών. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, Τόμος 3, Τεύχος 1.

Cohen, L., Manion, L., Morisson, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (Μετάφραση Βακάκη, Α.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr

Κάντας, Α. & Χατζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας. Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Στοιχεία Συμβουλευτικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Κοντογεωργίου, Α., Κολοκοτρώνης, Δ., Λαπούσης, Γ. (2015). Σημαντικές αλλαγές στην επαγγελματική ζωή των καθηγητών εν μέσω οικονομικής κρίσης: Μια ποιοτική έρευνα. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 7, 178- 193. Ανακτήθηκε 26/12/2017 από <http://www.erkyna.gr>.

Κότιος, Α., Παυλίδης, Γ. (2012). *Διεθνείς Οικονομικές Κρίσεις – Κρίσεις του Συστήματος ή της Πολιτικής*. Εκδόσεις Rosili.

Κουφάρης, Γ. (2010). Η παγκόσμια οικονομική κρίση και οι χρηματιστηριακές αγορές. *Περιοδικό Χρήμα*, Ιανουάριος – Μάρτιος 2010.

Λασκαράκης, Γ. (2012). *Η συμβολή του Θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Μπαγάκης,

- Γ. (επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2011). *Θεσμοθετημένες και Νέες Μορφές Επιμόρφωσης. Προς Αναζήτηση Συνέργειας και Καλών Πρακτικών*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ
- N.4152/2013: Παρ. Θ'. Διατάξεις αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (ΦΕΚ 107/09-05-2013). Ανακτήθηκε από <http://www.et.gr>. Προσπελάστηκε 16/01/2018.
- Ντούρου, Ε. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο σε περίοδο οικονομικής κρίσης. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 2(3), 79-98.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δάρδανος.
- Πανηγυράκης, Γ. (2001). *Σύγχρονη Διοικητική Δημοσίων Σχέσεων*. Αθήνα : Εκδόσεις Μπένου.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2002). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης& Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και στην ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, 2015. Σελ. 473-498
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ψηφιακό Σχολείο, «Οικονομικές Διακυμάνσεις – Πληθωρισμός – Ανεργία». Ανακτήθηκε 14/1/2018 από <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C117/130/944,3455/>
- Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χάδου, Ν. (2016). Δια Βίου Μάθηση – Εκπαίδευση – Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Προσανατολισμένη στην Αγορά Εργασίας. Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1, 163-172. *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή με θέμα «Ελλάδα – Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Καινοτομία και Οικονομία»*, Αθήνα: 1-3 Ιουλίου 2016. Ανακτήθηκε 28/12/2017 από <http://epublishing.ekt.gr>