

ΠΑΠΠΑ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΤΟΥΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ**

Τριμελής επιτροπή:

κ. Κουτρούμπα Κωνσταντίνα

κ. Αντωνοπούλου Κατερίνα

κ. Βαμβακάρη Μαλβίνα

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Π.Μ.Σ.: «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ»

ΙΟΥΝΙΟΣ 2011

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	3
---------------	---

ΜΕΡΟΣ 1^ο : Θεωρητική Υποστήριξη

1. Επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού

1.1 Η έννοια επαγγελματισμός.....	5
1.2 Ιστορική εξέλιξη του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού.....	6
1.3 Νέος εκπαιδευτικός επαγγελματισμός	8

2. Επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού

2.1 Η έννοια της ταυτότητας.....	9
2.2 Επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού.....	10
2.3 Αυτοαντίληψη –αυτοεκτίμηση.....	11

3. Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

3.1 Θεωρίες – «μοντέλα» επαγγελματική ανάπτυξης.....	14
3.2 Σύγχρονες αναδυόμενες τάσεις στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	18

4. Στοιχεία επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

4.1 Διδακτικές δεξιότητες – αποτελεσματική διδασκαλία.....	20
4.2 Παιδαγωγικό «στυλ» εκπαιδευτικού.....	22
4.3 Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στην τάξη.....	24
4.4 Εκπαιδευτική διαδικασία: Μαθησιακό περιβάλλον - Πρακτικές εκπαιδευτικού.....	25
4.5 Συναισθήματα –συναισθηματικές σχέσεις.....	27

5. Ενισχυτικοί παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού:

5.1 Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού.....	28
5.2 Επαγγελματική μάθηση και προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.....	32
5.3 «Μύηση» νέου εκπαιδευτικού.....	35
5.4 «Υγιές σχολείο» - «σχολικό κλίμα».....	36

6. Ερευνητικά ευρήματα

1. «Public perceptions of the teaching profession» (Everton, et al., 2007).....	36
2. «Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding (Darby, 2007).....	39
3. Stress in teaching (ASTI, 2007).....	40
4. «Teachers characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice» (Opdenakker & Van Damme, 2006).....	42

5. «An investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education» (Koutrouba, et al., 2009).....	44
--	----

ΜΕΡΟΣ 2^ο : Μεθοδολογία έρευνας

Εμπειρική έρευνα

1. Εισαγωγή.....	47
2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	47
3. Μεθοδολογία της έρευνας.....	48
4. Συλλογή και επεξεργασία ερωτηματολογίων.....	48

ΜΕΡΟΣ 3^ο: Αποτελέσματα έρευνας

5. Περιγραφική Στατιστική

5.1 Δημογραφικά στοιχεία.....	50
5.2 Ειδικές ερωτήσεις.....	51
5.3 Συσχετίσεις.....	64
5.4 Παραγοντική Ανάλυση.....	77

ΜΕΡΟΣ 4^ο: Συμπεράσματα έρευνας

• Συμπεράσματα.....	84
• Προτάσεις.....	93
❖ Βιβλιογραφία.....	95
❖ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	
▪ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Πίνακες Συχνοτήτων.....	101
▪ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Πίνακες Συσχετίσεων (X^2).....	126
▪ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Πίνακες Παραγοντοποίησης «Factor Analysis».....	134
▪ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: Ερωτηματολόγιο.....	136

Στο σύγχρονο κόσμο (20ο αιώνα) σημειώθηκαν σημαντικές μεταβολές-αλλαγές (εννοιολογική επανάσταση, επανάσταση της επικοινωνίας, δημιουργία της εποχής της Πληροφορίας και της κοινωνίας της γνώσης, παγκόσμια κινητικότητα των ατόμων) οδήγησαν σε μεταμοντέρνες έννοιες, στον μετασχηματισμό της κοινωνίας και των αντιλήψεων των ατόμων (Giddens, 1999).

Η σύγχρονη κοινωνία της γνώσης επιβάλλει νέες συνθήκες στον εκπαιδευτικό χώρο και κατά συνέπεια η εκπαίδευση αποκτά νέο ρόλο εστιάζει στην απόκτηση, εφαρμογή γνώσεων (θεωρητικών, αναλυτικών) και την «διαρκή μάθηση» («δια βίου μάθηση») των ατόμων με συνέπεια να αλλάζουν κύρια στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Drucker, 1994).

Το επάγγελμα του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι υψηλής ειδίκευσης εργασία και απαιτεί «υψηλή» επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση, αυξημένες δεξιότητες/ικανότητες από τον εκπαιδευτικό (Judge, 1995).

Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να είναι μια «αντικειμενική» επιστημονική κατασκευή, να ενεργεί ως επαγγελματίας με αξίες, αρχές, να ανταποκρίνεται στο σύγχρονο «ανοικτό σχολείο», να εστιάζει στη γνώση και να αποσκοπεί στη βελτίωση της κοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2005, Σαλτερής, 2006).

Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού στη κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, συνδέεται με τη δια βίου μάθηση-επιμόρφωση (*lifelong*) και την πολύπλευρη-ευρεία (*lifewide*) μάθηση των εκπαιδευτικών και επισημαίνει την ανάγκη εξέλιξης του ρόλου και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2003).

Σήμερα ο επαγγελματισμός και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελούν αναγκαιότητα, καθώς οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατέχουν τη νέα γνώση και να την μεταβιβάζουν στους μαθητές, ώστε να μπορούν να προσαρμόζονται και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις μεταβολές του σύγχρονου κόσμου (Ματσαγγούρας, 2005).

Η σύγχρονη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αποσκοπεί στη βελτίωσης της αποτελεσματικότητας, στη γνωστική και επαγγελματική ανάπτυξη και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Papastamatis et al., 2009),

Κατά συνέπεια, η σύγχρονη διδασκαλία και οι νέες προσεγγίσεις καθώς και οι επίκαιρες έννοιες της συνεχούς μάθησης, της ενεργούς συμμετοχής και της συνεργασίας μετασχηματίζουν το σχολείο, επανακαθορίζουν τη διδασκαλία και αποτελούν πρόκληση για τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης καθώς και για τη δημιουργία και παροχή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης όλων των εκπαιδευτικών (Blase, 2009).

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελείται από τέσσερα μέρη:

- Στο 1^ο Μέρος παρουσιάζεται η θεωρητική υποστήριξη της έρευνας (βιβλιογραφική ανασκόπηση) και γίνεται προσπάθεια ανάδειξης των επιστημονικών θέσεων σχετικά με τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.
- Στο 2^ο Μέρος παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας.
- Στο 3^ο Μέρος γίνεται η επεξεργασία των δεδομένων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και
- Στο 4^ο Μέρος παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας.

Βασικά ερωτήματα-υποθέσεις της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συχνότητας με την οποία εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές στα πλαίσια του σχολείου και της τάξης, η αναζήτηση του βαθμού αύξησης του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών από διάφορους παράγοντες καθώς και στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Οι βασικοί λόγοι για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η εικοσιπεντάχρονη εκπαιδευτική μου εμπειρία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι σπουδές στο Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής του Παντείου Πανεπιστημίου καθώς και η θητεία μου στο Ευρωπαϊκό Σχολείο του Λουξεμβούργου.

ΜΕΡΟΣ 1^ο : Θεωρητική υποστήριξη

1. Επαγγελματισμός

1.1 Η έννοια επαγγελματισμός

Ο επαγγελματισμός ως έννοια, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αφορά κάθε επάγγελμα και αναφέρεται σε γνωρίσματα:

- **επαγγελματικά:** όπως χρηματικές απολαβές, κοινωνική αναγνώριση, κύρος, αυτονομία και
- **προσωπικά:** τα οποία αναφέρονται στα ιδιαίτερα γνωρίσματα του ατόμου όπως υπευθυνότητα, αίσθηση καθήκοντος και αφοσίωση στο επάγγελμα (Hargreaves, 2000).

Ο επαγγελματισμός για τα μέλη κάθε επαγγέλματος συνδέεται με την εξειδικευμένη «ειδική» γνώση»-τεχνογνωσία, τις επαγγελματικές πρακτικές που ακολουθούν, τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων, τις αξίες (*ηθικό κώδικα*), τη συμπεριφορά, τις αξιώσεις και τις προοπτικές εξέλιξης τους (Larson, 1979), στοιχεία τα οποία όλα τα μέλη οφείλουν να αναγνωρίζουν, να εφαρμόζουν, να επικαιροποιούν ανάλογα με τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις, ανάγκες και απαιτήσεις ώστε να ενισχύουν την δια βίου επαγγελματική τους ανάπτυξη (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία *ειδικά χαρακτηριστικά των επαγγέλματων*, αποτελούν:

- οι ειδικές γνώσεις και οι απαραίτητες δεξιότητες για κάθε επάγγελμα
- η αυτονομία και ο αυτοκαθορισμός των μελών κάθε επαγγέλματος
- το πραγματικό ενδιαφέρον για το επάγγελμα και η ευθύνη για ποιοτική εργασία καθώς και
- η κοινωνική στάση και συμπεριφορά των μελών (Hilton & Southgate, 2007).

Το επάγγελμα ως έννοια, συνδέεται στενά με τις έννοιες επαγγελματισμός και επαγγελματοποίηση οι οποίες αντανακλούν ενέργειες και συναισθήματα των επαγγελματιών καθώς:

- η έννοια *επαγγελματισμός* (*professionalism*) συνδέεται με την επαγγελματική ταυτότητα, με την έννοια «λειτουργώ ως επαγγελματίας» και εστιάζει στην ποιότητα των ενεργειών των επαγγελματιών
- η έννοια *επαγγελματοποίηση* (*professionalisation*) συνδέεται με το κύρος του επαγγέλματος και την κοινωνική καταξίωση των μελών και εστιάζει στην αυτοαντίληψη και τα συναισθήματα των επαγγελματιών μέσα από την άποψη της κοινωνίας (Hargreaves, 2000).

Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού αναφέρεται στη συνεχή γνώση, την επιστημονική ενημέρωση και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να μπορεί να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις σύγχρονες εκπαιδευτικές συνθήκες (Παπαναούμ, 2003).

Όμως τα βασικά στοιχεία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (*έργο, καριέρα*) και το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως οι μέθοδοι διδασκαλίας (*πώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί*) το περιεχόμενο (*τι διδάσκουν*) και η οργάνωση της διδασκαλίας (*κανόνες, δραστηριότητες, «ρουτίνες» τάξης*) καθορίζονται αποκλειστικά από τους εισηγητές της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίοι εστιάζουν περισσότερο στην παροχή ομοιόμορφης εκπαίδευσης και διδασκαλίας προς όλους τους μαθητές, παρά στον εμπλουτισμό των στρατηγικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, ο οποίος θα δίνει στους εκπαιδευτικούς δυνατότητα ελεύθερης επιλογής και εφαρμογής της κατάλληλης στρατηγικής διδασκαλίας ανάλογα με τις συνθήκες (Bascia & Hargreaves, 2000).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, δεν εξασφαλίζει την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών και χαρακτηρίζεται ως «ημι-επάγγελμα» (Hoyle, 2001).

Σύμφωνα με έρευνα, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται από την κοινωνία μέσο επάγγελμα στη κατάταξη των επαγγελμάτων (Everton et al., 2007).

1.2 Ιστορική εξέλιξη του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού

Ο επαγγελματισμός (*επαγγελματική ταυτότητα*) των εκπαιδευτικών, ακολουθεί εξελικτική πορεία, τροποποιείται, μετασχηματίζεται στο πέρασμα του χρόνου και καταγράφονται οι παρακάτω εξελικτικές φάσεις της πορείας του: (Hargreaves, 2000).

1. Η προ- επαγγελματική φάση (*the pre-professional age*) [1900-1960]

Στη φάση αυτή εντάσσεται ο εκπαιδευτικός, ο οποίος:

- εστιάζει στην απόκτηση γνώσεων και διδακτικής εμπειρίας στη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας
- χρησιμοποιεί συμπεριφοριστικές-εμπειρικές μεθόδους και πρακτικές στην τάξη (*πράξη-αποτέλεσμα, δοκιμή- λάθος*)
- ενδιαφέρεται και αφοσιώνεται αποκλειστικά στη διδασκαλία και μπορεί να χαρακτηριστεί ως «πραγματικός εκπαιδευτικός» (Hargreaves, 1994, 2000).

2. Η φάση επαγγελματικής αυτονομίας (*the age of the autonomous professional*) [1960 1980]:

Στη φάση αυτή ενισχύεται η επαγγελματοποίηση (*professionalisation*) το κύρος του εκπαιδευτικού με βάση τις πανεπιστημιακές γνώσεις του, χωρίς παράλληλα να ενισχύεται ο επαγγελματισμός (*professionalism*) του εκπαιδευτικού καθώς δε βελτιώνεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού του έργου, στο πλαίσιο των σύγχρονων εκπαιδευτικών αλλαγών (Goodson & Hargreaves, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια σύνδεσης των θεωρητικών γνώσεων τους με την πρακτική στην τάξη, καθώς στερούνται ουσιαστικής υποστήριξης νιώθουν ανεπαρκείς να ανταποκριθούν

αποτελεσματικά στις νέες εκπαιδευτικές αλλαγές, με συνέπεια να μην εκπληρώνονται οι προσδοκίες τους (νέες προοπτικές, εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων) για επαγγελματική αυτονομία (Hargreaves & Goodson, 1996, Hargreaves, 2000).

3. Η φάση του «συλλογικού» επαγγελματισμού (the age of the collegial professional)

[τέλη 1980- αρχές 21ου αιώνα]

Βασικά χαρακτηριστικά της φάσης αποτελούν:

- η μετάβαση από τον «παραδοσιακό» στο «νέο»- συλλογικό επαγγελματισμό και
- η εμφάνιση και επικράτηση νέων μορφών δράσης (συλλογική, ομαδική, συνεργασία) οι οποίες προωθούν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Hargreaves 1994, 2000).

Έτσι, στο στάδιο αυτό αναπτύσσεται η «συλλογικότητα» των εκπαιδευτικών, η οποία εστιάζει στις αξίες της συνεργασίας, της αλληλεγγύης μεταξύ των εκπαιδευτικών, στη δημιουργία σχέσεων και διαπραγμάτευσης μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του έργου και στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 1994).

4. Η 4η φάση ή μεταμοντέρνα φάση του επαγγελματισμού (the fourth age – post-professional or postmodern) -αρχές 2000 έως σήμερα (Hargreaves, 2000)

Οι σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες (κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης), επιφέρουν αλλαγές στην εκπαίδευση η οποία προωθεί νέα χαρακτηριστικά, όπως:

- την ανάπτυξη της επικοινωνίας και την προώθηση σχέσεων με γονείς, μαθητές και όλους τους φορείς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση και τη σχολική ζωή, οι οποίες θα στηρίζονται στην αμοιβαία αλληλοκατανόηση για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- την ανάπτυξη της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο «ανοιχτό σχολείο» (προς γονείς, κοινωνία) η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ενίσχυση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, καθώς και
- την ανάπτυξη συλλογικών μορφών συνεργασίας (συλλογικότητα) και συμπεριφοράς από τα μέλη της επαγγελματικής ομάδας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι «αντιδρούν»-αντιτίθενται στην εφαρμογή πολιτικών προτάσεων και πρακτικών (ανάληψη επιπλέον καθηκόντων στους εκπαιδευτικούς, κ.α.) και προσπαθούν να υποστηρίξουν την επαγγελματική τους ταυτότητα (Hargreaves, 2000).

Η φάση αυτή αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, τη βελτίωση και την ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους και ευκαιρία να αναδείξουν τα στοιχεία του επαγγελματισμού τους, μέσω της προσπάθειας τους για τη βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών, της συνεργασίας τους με κοινωνικούς φορείς, ανταποκρινόμενοι στο «ανοικτό σχολείο», διαθέτοντας ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις νέες εκπαιδευτικές απαιτήσεις, καθώς και ευκαιρία να προβάλλουν τις

αξιώσεις και τις ανάγκες τους ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί στους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής (Hargreaves, 2000).

1.3 Νέος εκπαιδευτικός επαγγελματισμός

Ο νέος επαγγελματισμός (*new professionalism*) του εκπαιδευτικού αναφέρεται και ως «αναδυόμενος επαγγελματισμός» (*emergent professionalism*), εμφανίζεται ως ανάγκη, η οποία προκύπτει από τις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες και αλλαγές (Pollard et al., 1994).

Κατά τη μετάβαση στον νέο επαγγελματισμό παρατηρούνται αλλαγές στην επαγγελματική ταυτότητα, το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού καθώς και νέος προσανατολισμός στις μεθόδους διδασκαλίας και τις διδακτικές πρακτικές (Hargreaves, 2000).

- **Ο νέος επαγγελματισμός** (*new professionalism*) αποτελεί την εξέλιξη του επαγγελματισμού και προκύπτει από τον επαναπροσδιορισμό της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, «επικαιροποιεί» την εκπαίδευση (*σκοποί, στόχοι*) και τροποποιεί το εκπαιδευτικό έργο (*νέες προσεγγίσεις της διδασκαλίας, πρακτικές εκπαιδευτικών*) στα πλαίσια των γενικών αλλαγών (Hargreaves, 2000).

Ο νέος επαγγελματισμός είναι διαδικασία συνεχής στον χρόνο και στοχεύει στην αποτελεσματικότητα του έργου των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 1994, 2000).

- **Χαρακτηριστικά του νέου επαγγελματισμού** αποτελούν:

- η αντιμετώπιση του σχολείου ως ολότητα
- το «άνοιγμα» του σχολείου προς την κοινωνία και η ανάπτυξη συνεργασίας καθώς και
- η εστίαση του ενδιαφέροντος σε σημαντικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας μάθησης (*νέες διδακτικές προσεγγίσεις, πρακτικές διδασκαλίας, μάθηση μαθητών*) [Hargreaves, 1994].

- **Προσεγγίσεις του νέου επαγγελματισμού**

Η έννοια «νέος επαγγελματισμός» προσδιορίζεται με διαφορετικό τρόπο μέσα από δύο κοινωνιολογικές προσεγγίσεις ανάλογα με το νόημα που η κάθε μια προσδίδει στην έννοια «νέος» επαγγελματισμός :

- ❖ **την παραδοσιακή προσέγγιση:** η οποία προσπαθεί να προσδιορίσει κοινωνικά χαρακτηριστικά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού τα οποία σχετίζονται με την κοινωνική θέση (*status*) και το κύρος του εκπαιδευτικού με βάση τα πρότυπα χαρακτηριστικά των «σημαντικών» επαγγελμάτων του 20ου αιώνα (Helsby, 1995).

- ❖ **την σύγχρονη προσέγγιση:** η οποία θεωρεί ότι ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού αποτελεί κοινωνική κατασκευή, ο οποίος διαχρονικά καθοδηγείται και χρησιμοποιείται από το κράτος με διάφορους τρόπους ως μέσο ελέγχου (*πολιτικού, ιδεολογικού*), με συνέπεια τη συλλογική αντίδραση των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 2000).

Μελέτη έδειξε ότι η θεώρηση των εκπαιδευτικών από την πολιτεία ως «φορέα» και «παράγοντα αλλαγής» επιφέρει αλλαγές στην προσωπική και επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών καθώς στερεί στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα αυτοκαθορισμού (Judge, 1995).

Οι εκπαιδευτικοί όμως μπορούν να συμβάλλουν στην εξέλιξη του επαγγελματισμού τους καθώς συνειδητοποιούν την ανάγκη προσαρμογής τους και την ανάγκη εμπλουτισμού των γνώσεων και της απόκτησης νέων δεξιοτήτων (*χρήση τεχνολογίας στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική, νέες μεθόδους διδασκαλίας*) για την αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους (Hargreaves, 1994, 2000).

2 Επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού

2.1 Η έννοια της ταυτότητας

Η ταυτότητα ή αίσθηση του «εαυτού» (*self*), είναι πολυδιάστατη έννοια, έχει ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη του ατόμου και συνδέει την αντίληψη του «εαυτού» με την αυτοαντίληψη (*αυτοεικόνα*) του ατόμου ως μέρος- μέλος του κοινωνικού συνόλου (Erikson, 1959).

Το άτομο μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του με το κοινωνικό περιβάλλον και τους «σημαντικούς άλλους», σύμφωνα με τον Mead, διαμορφώνει και κατανοεί τις διαστάσεις του εαυτού, τον «υποκειμενικό εαυτό»- το Εγώ (*I*) που αναφέρεται στις ενέργειες του ατόμου και τον «αντικειμενικό εαυτό» -το Εμένα (*Me*) ο οποίος αναστοχάζεται και επανεξετάζει τις ενέργειες του ατόμου σε σχέση με τα άλλα άτομα (Mead, 1934).

Η ταυτότητα διαμορφώνεται και αναπτύσσεται συνεχώς στο χρόνο μέσω των διαδικασιών μάθησης, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και των εμπειριών του ατόμου, εμπεριέχει και αποτυπώνει προσωπικές αξίες, αντιλήψεις, ρόλους και συμπεριφορές του ατόμου και ερμηνεύεται με βάση τα προσωπικά νοήματα που προσδίδει κάθε άτομο ή άλλοι στον εαυτό του (Erikson, 1959, Beijaard, et al., 2000).

Η ταυτότητα του ατόμου μεταβάλλεται όταν ατονήσει η υπάρχουσα ταυτότητα μέσω της διαδικασίας της ανακοινωνικοποίησης και των λειτουργιών α) της αφομοίωσης (*assimilation*) όπου το άτομο μέσω της διαδικασίας της διάκρισης (*ομοιότητας, ή μη*) «αφομοιώνει» πληροφορίες, νέα γνώση και β) της προσαρμογής (*accommodation*) όπου το άτομο «ενσωματώνει» τη νέα γνώση στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, διαφοροποιεί τον εαυτό του και δημιουργεί νέα σχέση εμπιστοσύνης με τα στοιχεία (*γνωστικά, κοινωνικά*) του περιβάλλοντος (Παρασκευόπουλος, 1992).

Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού (*teacher identity*) εκφράζεται με τον όρο αυτό-αντίληψη (*self-understanding*), δηλώνει μια ολοκληρωμένη, συγκεκριμένη και στατική κατάσταση, σχηματίζεται μέσα από τη σχέση του με την εκπαιδευτική διαδικασία και συστατικά της στοιχεία αποτελούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (*υποκειμενικά γνωρίσματα*) οι θεσμοί, οι αξίες (*προσωπικές, πολιτιστικές*) και οι εμπειρίες του εκπαιδευτικού (Kelchterman, 2005, Darby, 2008).

2.2 Επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας εμφανίστηκε το 1971 (Bernstein & Solomon, 1999).

Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ορίζεται ως ο τρόπος (*how*) που ορίζουν οι εκπαιδευτικοί τον ίδιο τους τον εαυτό προς τον εαυτό τους και προς τους άλλους, (Lasky, 2005, Darby, 2008).

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την απόκτηση, την οργάνωση και την ταξινόμηση της εξειδικευμένης γνώσης του εκπαιδευτικού, ανάλογα με τα περιεχόμενα (Ματσαγγούρας, 2005). Αναπτύσσεται και μετασχηματίζεται καθ' όλη την επαγγελματική σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού και στοχεύει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του έργου του (Kelchterman, 2005).

• Διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού:

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται από τη σχέση του με τις βασικές πτυχές - διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Beijaard et al., 2000).

Οι διαστάσεις αυτές αποτελούν επαγγελματικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού και είναι:

❖ **Ο εκπαιδευτικός ως γνώστης αντικείμενου** (*subject matter expert*): αφορά τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στις γνώσεις του, στα γνωστικά αντικείμενα, στις νέες προσεγγίσεις στους νέους ρόλους και στις αρμοδιότητες του, στοιχεία τα οποία συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του (Hoyle & John, 1995).

❖ **Εκπαιδευτικός ως καθοδηγητής-μεσολαβητής** (*didactical expert*): αφορά τη διδακτική πρακτική του εκπαιδευτικού, τον τρόπο δράσης-ενέργειας του ως καθοδηγητής-μεσολαβητής στη διαδικασία μάθησης (*κινητοποίηση μαθητών για συμμετοχή*) κατά τη διδακτική πράξη (Beijaard et al., 2000).

❖ **Εκπαιδευτικός ως παιδαγωγός (pedagogical expert):** αφορά την προσωπική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην ηθική-συναισθηματική-κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή (ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, διαχείριση προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη) και την στήριξη που προσφέρει στους μαθητές του (Beijaard et al., 2000).

Το πλαίσιο της παιδαγωγικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, είναι κοινό για όλους τους εκπαιδευτικούς, διαμορφώνεται και θεσμοθετείται από την πολιτεία τόσο η τυπική της διάσταση (τρόπος πρόσληψης, ελέγχου, εξέλιξης εκπαιδευτικών) όσο και η ουσιαστική παιδαγωγική της διάσταση (αναλυτικά προγράμματα, οργανωτικές, διοικητικές και ηθικές πρακτικές), σχηματίζεται και αναπτύσσεται σταδιακά με την απόκτηση διδακτικής εμπειρίας και την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Bernstein & Solomon, 1999).

Μελετητές έχουν ενδείξεις και θεωρούν ότι κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με τις προσωπικές και επαγγελματικές του αξίες, διαφοροποιεί την ταυτότητα του, προσαρμόζεται σε νέα σύγχρονα δεδομένα και συμβάλλει στη βελτίωση γνωστικών και μαθησιακών δεξιοτήτων των μαθητών (Beijaard et al., 2000, Darby, 2008) .

Σήμερα η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού οφείλει να συνδέεται στενά με την έννοια της δια βίου μάθησης (*lifelong*) και της πολύπλευρης μάθησης (*lifewide*) μάθησης και να «προβλέπει» τις μελλοντικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Παπαναούμ, 2003).

2.3 Αυτοαντίληψη –αυτοεκτίμηση

Ο τρόπος σκέψης των εκπαιδευτικών (*teacher thinking*) αφορά τον τρόπο με το οποίο διαμορφώνουν τις προσωπικές αντιλήψεις τους για το ρόλο τους και την εκπαίδευση (Ross & Bruce, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από τη δημόσια εικόνα τους και σύμφωνα με έρευνα η εικόνα τους αποτελεί «κράμα» από τις διάφορες εμπειρίες τους ως μαθητές, από την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς ως γονείς μαθητών καθώς και από την εικόνα που διαμορφώνουν τα μέσα επικοινωνίας (Simpson, 1997).

- **Η κοινωνική εικόνα του εκπαιδευτικού** συνδέεται στενά με την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού, διαμορφώνεται και «κατασκευάζεται» μέσα από την άποψη της κοινωνίας καθώς η στάση και τα προσωπικά χαρακτηριστικά (*εικονικά-αναπαραστατικά*) που αντανακλά ο εκπαιδευτικός στα άλλα άτομα, ερμηνεύονται ανάλογα με την προσωπική αντίληψη και προδιάθεση των ατόμων (Hoyle, 2001, Everton et al., 2007).

Η αρνητική κοινωνική αντίληψη, αποτελεί «εγγενές» εμπόδιο για το κύρος των εκπαιδευτικών (Hoyle, 2001).

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως πεσιμιστές σχετικά με την άποψη της κοινωνίας για το επάγγελμα και το έργο του εκπαιδευτικού και το (Adams, 2003).

Επίσης, ερευνητές επισημαίνουν ότι η *γυναικοκρατία (feminisation)* στο εκπαιδευτικό επάγγελμα έχει συμβάλλει στην μείωση του επαγγελματικού status των εκπαιδευτικών (Basten, 1997).

- **Το επαγγελματικό « προφίλ» του εκπαιδευτικού** ή «προσωπική» επαγγελματική ταυτότητα αντιστοιχεί στον «τύπο»-«προφίλ» εκπαιδευτικού που κάθε εκπαιδευτικός επιθυμεί να ενστερνιστεί και στη νοηματοδότηση στην έννοια «εκπαιδευτικός» με βάση τις προσωπικές αξίες και εμπειρίες του (Sachs, 2005).

Το επαγγελματικό προφίλ αντανάκλα στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού (υποκειμενικά) και διαμορφώνεται κυρίως από την αλληλεπίδραση των προσωπικών και επαγγελματικών του αξιών και πεποιθήσεων, από τις εμπειρίες και την αντίληψη του εκπαιδευτικού για το εκπαιδευτικό του έργο (Kelchterman, 2005).

Στον καθορισμό του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού πέρα από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού συμβάλλουν επίσης και άλλα σημαντικά στοιχεία όπως:

- τα επαγγελματικά κίνητρα: το οποία αποτελούν τους προσωπικούς λόγους κάθε εκπαιδευτικού για το επάγγελμα
- η αίσθηση καθήκοντος: η οποία αναφέρεται στο βαθμό αφοσίωσης του εκπαιδευτικού στις απαιτήσεις του επαγγέλματός του
- οι μελλοντικές προοπτικές: οι οποίες σχετίζονται με τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού για το μέλλον
- η σταθερότητα του εργασιακού περιβάλλοντος (Kelchterman, 2005) και
- το «αδύναμο σημείο» (vulnerability) του εκπαιδευτικού: το οποίο αναφέρεται στον προσωπικό τρόπο που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για την αντιμετώπιση και διαχείριση των διαφόρων καταστάσεων που τον επηρεάζουν αρνητικά (Kelchterman, 2005, Darby, 2008).

- **Διαστάσεις του επαγγελματικού εαυτού του εκπαιδευτικού**

Οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό περιβάλλον, για να ανταποκρίνονται στις διάφορες ανάγκες καταστάσεις του επαγγέλματός τους, «χρησιμοποιούν» τις διάφορες πτυχές της ταυτότητά τους, τον συνολικό «εαυτό» και ανάλογα των περιστάσεων ενεργοποιούν έναν από τους παρακάτω εαυτούς για να ερμηνεύσουν τις ενέργειες και τον τρόπο δράσης τους:

- τον επαγγελματικό εαυτό: ο οποίος εφαρμόζει την επαγγελματική πρακτική
- τον προσωπικό εαυτό: ο οποίος νοηματοδοτεί την έννοια εκπαιδευτικός (τι σημαίνει εκπαιδευτικός) ο οποίος αντανάκλα τη στάση ζωής του εκπαιδευτικού (αξίες, αρχές)
- τον διαμεσολαβητικό-διαπραγματευτικό εαυτό: ο οποίος βασικά διαπραγματεύεται μεταξύ του πραγματικού και του ιδεατού εαυτού. (Day & Hadfield, 1996).

3 Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Ο όρος *επαγγελματική ανάπτυξη* (professional development) στοχεύει στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και συνδέεται με την επαγγελματική εξέλιξη η οποία μέσω της προσωπικής εκπαίδευσης των ατόμων, των διαδικασιών μάθησης (επιστημονική ενημέρωση, απόκτηση δεξιοτήτων) της ενεργούς συμμετοχής και της συνεργασίας συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη ανταπόκριση τους στο σύγχρονο μεταβαλλόμενο περιβάλλον και τις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους (Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Από τα μέσα της δεκαετίας του '90, την διεθνή επιστημονική κοινότητα απασχολεί η έννοια «επαγγελματική ανάπτυξη» των εκπαιδευτικών και εστιάζει στον αναστοχαστικό επαγγελματία εκπαιδευτικό και στρέφει το ενδιαφέρον της σε προγράμματα δια βίου επαγγελματικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στη μορφή, το περιεχόμενο και τις μεθόδους των προγραμμάτων εκπαίδευσης και αποσκοπεί στην απόκτηση πολύπλευρης γνώσης, στην ποιοτική επαγγελματική εξειδίκευση τα οποία θα συμβάλλουν στην αυτονόμηση (διανοητική, επαγγελματική, ιδεολογική) των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2005).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί διαδικασία συστηματικής και καλά σχεδιασμένης εκπαίδευσης μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αποκτήσουν νέες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες με σκοπό τη χρήση νέων αποτελεσματικότερων μεθόδων, πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη μάθηση των μαθητών (Hoyle & John, 1995).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συνδέεται με την επαγγελματική μάθηση και χαρακτηρίζεται ως

- συνεχής διαδικασία αλλαγής και μετασχηματισμού της καθημερινής πρακτικής του εκπαιδευτικού και επιτυγχάνεται μέσω της απόκτησης εμπειρίας και της συμμετοχής του σε διάφορες μορφές επιμόρφωσης: *τυπικές* (σεμινάρια, εργαστήρια, κ.α.) και *άτυπες* όπως πληροφόρηση- ενημέρωση από επιστημονικά περιοδικά, βιβλία, άρθρα, συνεργασία με συναδέλφους

- συνεργατική διαδικασία η οποία επιδιώκει τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού μέσα από την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών, με μαθητές, γονείς και άλλους εκπαιδευτικούς φορείς (Clement & Vanderberghe, 2000).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, αποτελεί η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία ανάπτυξης και είναι πιο αποτελεσματική όταν συνδέεται με το σχολείο (*σχολική ζωή*) και συγκεκριμένες δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών στην τάξη (Ganser, 2000).

Σύμφωνα με ερευνητές, προϋποθέσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αποτελούν οι δομές της έννοιας «επαγγελματίας εκπαιδευτικός» (Παπαναούμ, 2003), η διεύρυνση του ρόλου του εκπαιδευτικού, η μεταβίβαση αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς καθώς και οι θεσμικές ρυθμίσεις (Sachs, 2000).

Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται με την ποιοτική διαφορά στο επάγγελμα και με την αποτελεσματικότητα (Δούκας et al., 2007).

3.1. Θεωρίες – «μοντέλα» επαγγελματική ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την έννοια της μετάβασης και αποτελεί εξελικτική διαδικασία, η οποία χαρακτηρίζεται από μια σειρά συγκεκριμένων διαδοχικών σταδίων και επιτυγχάνεται σταδιακά κατά τη μετάβαση από το ένα αναπτυξιακό στάδιο στο άλλο και στα οποία οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν κυρίως στον εαυτό τους και τη διδασκαλία τους (Kagan, 1992, Berliner, 1994).

Έτσι ο αποτελεσματικός επαγγελματίας εκπαιδευτικός προκύπτει μέσα από την εξελικτική διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 2000).

Ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων των εκπαιδευτικών καταγράφονται πέντε στάδια-φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης: (Berliner, 1994)

- **1ο στάδιο: Αρχάριοι «νέοι» εκπαιδευτικοί** (*Novice professionals*)

Το στάδιο αυτό αναφέρεται στους αρχάριους εκπαιδευτικούς χωρίς δεξιότητες διδασκαλίας και πρακτική εμπειρία, οι οποίοι αφιερώνουν πολύ χρόνο και ενέργεια για μεγάλο χρονικό διάστημα (*λόγω έλλειψης πείρας*) για να εξοικειωθούν με τα βασικά καθήκοντά τους, την κατανόηση του διδακτικού περιβάλλοντος και τον τρόπο διαχείρισης της τάξης (*κανόνες, ρουτίνες*), ώστε να διευκολύνεται η καθημερινή επικοινωνία και επαφή τους με τους μαθητές.

- **2ο Στάδιο: Επαρκείς εκπαιδευτικοί** (*Advanced professionals*)

Στο στάδιο αυτό εντάσσονται επαγγελματίες εκπαιδευτικοί που διδάσκουν με οριακά αποδεκτό τρόπο, οι οποίοι νιώθουν ανασφαλείς στην αντιμετώπιση ορισμένων διδακτικών προβλημάτων (πώς; Πότε; Ποιοι κανόνες;), εφαρμόζουν μηχανιστικά τους κανόνες διδασκαλίας και αδυνατούν να αναλάβουν την ευθύνη των ενεργειών τους στην τάξη.

- **3ο Στάδιο: Ικανοί εκπαιδευτικοί** (*Competent performers*)

Στο στάδιο αυτό εντάσσονται οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια εμπειρίας, οι οποίοι έχουν αναπτύξει επαγγελματική γνώση, δεξιότητες, ικανότητα να ενεργούν με βάση τους στόχους και να ελέγχουν αποτελεσματικά τις διδακτικές τους πρακτικές, δεξιότητες και το περιβάλλον τάξης.

- **4^ο Στάδιο: Γνώστες-έμπειροι εκπαιδευτικοί** (*Proficient performers*)

Στο στάδιο αυτό εντάσσονται οι έμπειροι εκπαιδευτικοί με γνώσεις, οι οποίοι έχουν συνολική αντίληψη της τάξης τους, αντιλαμβάνονται, διακρίνουν και διαχειρίζονται με ευχέρεια καταστάσεις και διάφορα γεγονότα της τάξης τους.

- **5ο Στάδιο: Ειδικοί- εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί** (*Expert performer teacher*)

Στο στάδιο αυτό εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ασκούν αυτοκριτική, αξιολογούν τις ενέργειές τους στην τάξη, έχουν πολλές δεξιότητες και προσφέρουν ποιοτική διδασκαλία και ποιοτικό διδακτικό έργο (Berliner, 1994).

Μελέτες έδειξαν ότι κατά τη μετάβαση του εκπαιδευτικού από τα διαδοχικά στάδια της επαγγελματικής του ανάπτυξης, ο εκπαιδευτικός αποκτά εμπειρία στη διδασκαλία και διαφοροποιούνται σημαντικά στοιχεία της διδακτικής του πρακτικής, όπως ο τρόπος ελέγχου των γεγονότων στην τάξη, η οργάνωση της διδασκαλίας η οποία σταδιακά στηρίζεται περισσότερο στους μαθησιακούς στόχους και τη μάθηση των μαθητών, η διαδικασία μάθησης στην τάξη η οποία αποκτά μεγαλύτερη ευελιξία, καθώς και η διδακτική πείρα που αποκτά ο εκπαιδευτικός αποτελεί στήριγμα για το διδακτικό του έργο (Kagan, 1992).

Η απόκτηση διδακτικής εμπειρίας συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και σύμφωνα με τις θεωρίες η απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται με τη σταδιακή μετάβαση από τον αρχάριο εκπαιδευτικό στον αναγνωρισμένο «ειδικό» εκπαιδευτικό κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί βιώνουν διαφορετικές ανησυχίες οι οποίες περιγράφονται μέσα από τρία διαδοχικά στάδια: (Richardson & Placier, 2001).

❖ **Στάδια διδακτικής εμπειρίας**

- **Στάδιο Επιβίωσης** (*survival stage*): Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί στην πρώτη επαφή με τη διδασκαλία ανησυχούν περισσότερο για την προσωπική τους επιβίωση, για την ανεπάρκεια της ικανότητας αλληλεπίδρασης και διαπροσωπικής επαφής με τους μαθητές, για τον έλεγχο της τάξης καθώς και για τη λανθασμένη διαχείριση προβλημάτων-καταστάσεων στην τάξη.

- **Στάδιο: διδασκαλίας- διδακτικής κατάστασης** (*teaching situation stage*):

Στο στάδιο αυτό ο αρχάριος επαγγελματίας εκπαιδευτικός ανησυχεί - ενδιαφέρεται περισσότερο για τη διδασκαλία και αισθάνεται πιο ικανός να ξεπεράσει το στάδιο επιβίωσης καθώς μπορεί να διαχειρίζεται σωστά τον διδακτικό χρόνο, επιτυγχάνει αλληλεπίδραση με τους μαθητές, εντάσσει συνηθισμένες δραστηριότητες «ρουτίνες» (*routinised*) στην καθημερινότητα της τάξης και μπορεί να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις ιδιαίτερες συνθήκες της τάξης (*πολυπληθής τάξη, ακατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας, κ.α.*).

- **Στάδιο κυριαρχίας εκπαιδευτικού- επιδόσεων μαθητών** (*student results and mastery stage*): Σε αυτό το στάδιο ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός είναι κυρίαρχος της διδασκαλίας του, της διαχείρισης της τάξης και ενδιαφέρεται για ψυχοσυναισθηματικής φύσης θέματα, όπως η δίκαιη συμπεριφορά προς όλους τους μαθητές, η κάλυψη των συναισθηματικών αναγκών των μαθητών και η συσχέτιση των πρακτικών διδασκαλίας του με τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών του (Richardson & Placier, 2001).

Μελέτη σχετικά με τις αντιλήψεις νέων και έμπειρων εκπαιδευτικών, έδειξε διαφορές στο στυλ πρακτικής σκέψης «*practical thinking style*» των έμπειρων και νέων εκπαιδευτικών (Sato et al., 1993).

Τα μοντέλα αναπτυξιακών σταδίων επαγγελματικής ανάπτυξης :

- αποτελούν οργανωτικό πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών
- αποτυπώνουν ότι η απόκτηση εμπειρίας της διδασκαλίας είναι αναπτυξιακή διαδικασία
- βοηθούν τους νέους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία
- κοινοποιούν τις ανάγκες και δυνατότητες των εκπαιδευτικών και
- καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς φορείς στην κατανόηση, αξιολόγηση των σταδίων

ανάπτυξης και των αναγκών των εκπαιδευτικών και στο σχεδιασμό κατάλληλων προγραμμάτων εκπαίδευσης-επιμόρφωσης για την επαγγελματική ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών (Pellicer & Anderson, 1995).

Έρευνα έδειξε ότι η επαγγελματική εμπειρία του εκπαιδευτικού επιδρά στην αντίληψη του εκπαιδευτικού για το ρόλο του (*καθοδηγητικός, διαμεσολαβητικός*), στον τρόπο οργάνωσης του διδακτικού περιβάλλοντος της τάξης καθώς και στις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει στην τάξη (Krull et al., 2007).

Σήμερα, η ιδέα της επαγγελματικής ανάπτυξης αλλάζει, καθώς η αντίληψη του εκπαιδευτικού για το έργο του διαφοροποιείται μέσω της διδακτικής του εμπειρίας και οφείλει να είναι διαδικασία συνεχής, να προσφέρει πολυδιάστατη γνώση (*τυπική, άτυπη*), να συνδέεται με τις ανάγκες και τις προσδοκίες και να κατανοεί τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών, να δημιουργεί σχέσεις συνεργασίας οι οποίες στηρίζονται στην αμοιβαιότητα και το σεβασμό των εκπαιδευτικών, να προωθεί και να ενθαρρύνει την εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων και να εστιάζει στην συνολική ανάπτυξη (*προσωπική, επαγγελματική*) του εκπαιδευτικού (Papastamatis et al., 2009).

❖ **Παράγοντες αλλαγής της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού**

Στην κοινωνία της γνώσης ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης στη συνεχή μάθηση και την εφαρμογή των γνώσεων (*θεωρητικών, αναλυτικών*) καθώς και οι νέες προσεγγίσεις διδασκαλίας, επιφέρουν αλλαγές στις κύριες διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Drucker, 1994).

Έτσι, οι παράγοντες που οδήγησαν στην αλλαγή της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού αποτελούν τα βασικά στοιχεία της κοινωνίας της γνώσης:

- **η αυτορρυθμιζόμενη σκέψη:** η οποία αποτελεί το νέο τρόπο σκέψης και μπορεί να ανταποκρίνεται με ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις απαιτήσεις και στις ανάγκες του σύγχρονου περιβάλλοντος
- **η εποικοδομητική μάθηση:** η οποία αποτελεί κοινωνική διαδικασία για την κατασκευή των γνωστικών εννοιών και στοχεύει στην αποτελεσματικότητα (Simons, 2000).
- **το «ανοιχτό σχολείο» :** το σχολείο ανοίγει προς την κοινωνία και η μάθηση δεν αφορά μόνο τους μαθητές αλλά είναι «μάθηση για όλους» (*παιδιά, ενήλικες*)
- **ο μετασχηματισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού:** καθώς κυριαρχεί η «συνεχής» μάθηση για την απόκτηση νέας γνώσης και τη βελτίωση των δεξιοτήτων του ατόμου, μετασχηματίζεται ο «παραδοσιακός» ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος οφείλει να ακολουθεί και να ενσωματώνει στις πρακτικές του τις νέες προσεγγίσεις, να επιδιώκει ευκαιρίες μάθησης, συνεργασίας, συζητήσεων, συμμετοχής σε έρευνα, καθώς και ευκαιρίες για αμφίδρομη- διαδραστική μάθηση η οποία μεταβάλλει πεποιθήσεις, συμπεριφορές-πρακτικές και τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών (Collinson & Cook, 2007).

Η εκπαίδευση όμως, προσαρμόζεται **σταδιακά** στο νέο τρόπο σκέψης, στις καινοτομίες και σταδιακά προωθεί συμμετοχικές πρακτικές στην εκπαίδευση, με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας και τη μάθηση των μαθητών (Doll 1993, Collinson, 2008).

3.2 Σύγχρονες αναδυόμενες τάσεις στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συσχετίζεται με την ποιοτική διαφοροποίηση του έργου των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της εκπαίδευσης, οπότε και κρίνεται απαραίτητη η αναδιάρθρωση της μορφής, των περιεχομένων και των μεθόδων των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Δούκας, κ.α., 2007).

Σήμερα θεωρίες, αντιλήψεις, έννοιες (*δια βίου μάθηση, καινοτομία, εξέλιξη*) κινούνται από το παγκόσμιο στο τοπικό και μετασχηματίζονται με συνέπεια τα περισσότερα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτελούν παγκόσμιο «μείγμα», καθώς ενσωματώνουν παγκόσμιες έννοιες στα εθνικά-τοπικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Collinson, et al., 2010).

Έτσι, σύγχρονες τάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αποτελούν οι έννοιες:

❖ *Glocalisation : Παγκόσμιες ιδέες με τοπική δράση και πρακτική:*

Ο όρος δημιουργήθηκε από τον Robertson (1995) και δηλώνει την ανάμειξη, την προσαρμογή και τον μετασχηματισμό των παγκόσμιων και τοπικών αντιλήψεων και πρακτικών στο τοπικό επίπεδο κάθε χώρας, ενσωματώνοντας τις αξίες, τους κανόνες, τον τοπικό πολιτισμό και τα τοπικά χαρακτηριστικά στις παγκόσμιες πρακτικές που υιοθετεί κάθε λαός (Collinson, et al., 2010).

Κατά συνέπεια, παγκοσμίως καταγράφεται μια πολυμορφία στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς χώρες «υιοθετούν» τη βασική ιδέα μιας πρακτικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που έχει εφαρμοστεί σε άλλο τόπο/χώρα, διαφοροποιούν και μετασχηματίζουν τα στοιχεία της, ανάλογα με την τοπική κουλτούρα και στη συνέχεια την εφαρμόζουν (Collinson, et al., 2010).

❖ *Mentoring- καθοδήγηση; (προγράμματα καθοδήγησης)*

Αναγνωρίζοντας τον πολύπλοκο ρόλο του εκπαιδευτικού, θεσμοθετείται η καθοδήγηση-μάθηση ως αναγκαία για τη μάθηση των εκπαιδευτικών, μέσω έμπειρων εκπαιδευτικών στο ρόλο των (*mentor*) καθοδηγητών (Collinson, et al., 2010).

Η καθοδήγηση (*mentoring*) αφορά προγράμματα εισαγωγής, ένταξης-προετοιμασίας (*έως 2 χρόνια*) για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, με στόχο την παροχή βοήθειας για την αύξηση της εμπιστοσύνης στις ικανότητες, την οργάνωση των αρμοδιοτήτων και την άσκηση καθηκόντων καθώς και για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών, τα οποία υλοποιούνται με την ανάθεση αρχάριων εκπαιδευτικών στην εποπτεία των μεντόρων, οι οποίοι γίνονται οδηγοί και εξοικειώνουν τους νέους εκπαιδευτικούς με τις πολιτικές, τις πρακτικές του σχολείου και τις μεθόδους διδασκαλίας (Collinson, 2008).

Τα προγράμματα καθοδήγησης στοχεύουν στην παροχή βοήθειας και την αύξηση της εμπιστοσύνης όλων των εκπαιδευτικών στον εαυτό τους και συμβάλλουν στην επαγγελματική τους εξέλιξη και ανάπτυξη (Collinson, 2008).

❖ **Αναστοχασμός της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών:** (επανεξέταση και μεταρρύθμιση του θεσμού αξιολόγησης)

Στο σύγχρονο κόσμο καθώς έχουν αλλάξει οι ρόλοι, οι αρμοδιότητες και η επαγγελματική νοοτροπία (πρακτική, στάση) των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι δεν είναι επαρκές το παραδοσιακό συμπεριφοριστικό μοντέλο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς ως εποπτεύοντες εργαζόμενους και όχι ως επαγγελματίες (Collinson, 2008).

Παρατηρείται μια τάση αλλαγής της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, η οποία θα αποτυπώνει καλύτερα την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας και θα προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Kumrow & Dahlen, 2002).

Για τη μεταρρύθμιση του θεσμού της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, πρόταση αποτελούν οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (αυτοαξιολόγηση-«self-evaluation», έρευνα, χαρτοφυλάκια εκπαιδευτικών, ομάδες μελέτης) με συμμετοχικές στρατηγικές και διαδικασίες όπως η συνεργασία, η ομαδική εργασία καθώς και η ανάλυση μάθησης των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Conley & Glasman, 2008).

❖ **Προγράμματα επαγωγής**

Προγράμματα επαγωγής αποτελούν τα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών (Collinson, 2008).

Η επαγωγή στο επάγγελμα μέσω προγραμμάτων μάθησης (αρχική εκπαίδευση, προγράμματα ένταξης, ενδο-υπηρεσιακή εκπαίδευση) σε αρκετές χώρες θεωρείται απαραίτητη για τη βελτίωση δεξιοτήτων, απόκτηση γνώσεων, την αποτελεσματικότητα των πρακτικών διδασκαλίας και γενικά για την ενίσχυση του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών (Collinson, et al., 2010).

❖ **Η συνεργασία** και οι **ευκαιρίες συνεργασίας** με άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς προωθούν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καθώς μέσω της επικοινωνίας με συναδέλφους αναγνωρίζεται η πιθανή επιτυχία τους, αποκτούν εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους, διαχειρίζονται από κοινού καταστάσεις (ψυχολογικές, συναισθηματικές) που αντιμετωπίζουν στο σχολείο και στην τάξη, εφαρμόζουν συνεργατικά καινοτόμες προσεγγίσεις ή στρατηγικές με συνέπεια να ανανεώνουν και να εξελίσσουν τις πρακτικές τους (Bandura, 1997, Goddard et al, 2000).

Γενικά, τα προγράμματα συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (CPD: *continuing programmes of development*), είναι προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αφορούν όλους (αρχάριο,

έμπειρο εκπαιδευτικό), αντιπροσωπεύουν μια μεταβατική φάση στη «δια βίου μάθηση» σταδιοδρομία, ενισχύουν το αυτοσυναισθημα των εκπαιδευτικών και συντελούν στην επανεξέταση, βελτίωση των πρακτικών στην τάξη και την επαγγελματική τους εξέλιξη (Collinson, et al., 2010).

4. Στοιχεία επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

Ο **επαγγελματισμός** του εκπαιδευτικού συνδέεται στενά με την επιτυχή και αποτελεσματική διδασκαλία η οποία επηρεάζεται από την ικανότητα του δασκάλου να παρέχει συνδέσεις «γέφυρες» στους μαθητές για το «τι» και «πώς» θα πρέπει να μάθει. (Nilssen, 2010).

Η διδασκαλία είναι επάγγελμα που απαιτεί σημαντικές νοητικές ικανότητες (*αντίληψης, γνώση παιδαγωγικής και της διαδικασίας της σκέψης*), οι οποίες αναπτύσσονται αρχικά με εξάσκηση και εκπαίδευση (*“pre-service”*) πριν από την είσοδο στο επάγγελμα και στη συνέχεια με την διδακτική εμπειρία (Krull et al., 2006).

Η διδασκαλία με στόχο τη μάθηση των μαθητών είναι τέχνη, η οποία συνδέεται με τη διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών (Nilssen, 2010).

4.1. Διδακτικές δεξιότητες – αποτελεσματική διδασκαλία

Η διδασκαλία είναι πολλά περισσότερα από την απλή μεταφορά γνώσεων στους μαθητές καθώς και η μάθηση των μαθητών είναι πολλά περισσότερα από την παραγωγή επιτευγμάτων - επιδόσεων (Opdenakker & Van Damme, 2006).

Η καλή διδασκαλία προϋποθέτει προβληματισμό (*σκέψη*) του εκπαιδευτικού για τον εαυτό του, το μαθησιακό περιβάλλον (*πρακτική, κλίμα τάξης*) που διαμορφώνει στην τάξη, τη μάθηση και τους μαθητές, καθώς και επικοινωνία και δημιουργία (*χτίσιμο*) σχέσεων με τους μαθητές, την τάξη και τα μέλη της, τους γονείς, τους συναδέλφους, και τους διευθυντές, (Opdenakker & Van Damme, 2006),

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός επιδρά στην μαθησιακή εμπειρία του μαθητή στο σχολείο, καθώς συντελεί στην ανάπτυξη της μαθησιακής του ταυτότητας, στον εκπαιδευτικό του προσανατολισμό (*σχέση με την εκπαίδευση*), στην επικοινωνία και στην δημιουργία σχέσεων του μαθητή με άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας (Opdenakker & Van Damme, 2006).

- **Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών** (ικανότητα διδασκαλίας) αποτελεί μια

προσδοκία του εκπαιδευτικού για το μέλλον, στηρίζεται στη διδακτική εμπειρία, αφορά το ειδικό διδακτικό πλαίσιο, το ειδικό γνωστικό περιεχόμενο μάθησης και τους μαθητές, κινητοποιεί τον εκπαιδευτικό, επηρεάζει τους στόχους που θέτει για τον ίδιο και τους μαθητές του (*ικανοποίηση - υψηλότεροι στόχοι*), συνδέεται με την επιτυχία του εκπαιδευτικού και την αυτοεικόνα του, την προσπάθεια που καταβάλλει (Bandura, 1997) και επίσης προβλέπει την προθυμία του εκπαιδευτικού να «δοκιμάσει» να εφαρμόσει νέες, καινοτόμες διδακτικές ιδέες, ειδικές τεχνικές και κινητοποιεί την τάξη για πειραματισμό και εφαρμογή καινοτομιών και ξεπέρασμα πιθανών δυσκολιών (Ross, 1992).

- **Δεξιότητες αποτελεσματικότητας**

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σχετίζεται με βασικές δεξιότητες και ικανότητες απαραίτητες για τη διδασκαλία (*σύνδεση θεωρίας-πράξης, δημιουργία ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη*) τις οποίες ο εκπαιδευτικός οφείλει να «οικοδομήσει» (Freiberg, 2002).

Έτσι, απαραίτητες δεξιότητες για τον εκπαιδευτικό είναι κυρίως οι εξής:

- **οργανωτικές δεξιότητες** (*organizing strategies*) οι οποίες περιλαμβάνουν:

- το σχεδιασμό της διδασκαλίας του μαθήματος (*planning*)
- τη γνώση του κοινωνικού πλαισίου μαθητών (*γνώση στοιχείων της ζωής των μαθητών*) και
- τη διαχείριση τάξης (*κανόνες συμπεριφοράς, άτυπα συμβόλαια συμπεριφοράς των μελών τάξης, διαδραστικές προσεγγίσεις για ενεργό μάθηση, συνεργασία, ομαδική εργασία*)

- **Στρατηγικές διδασκαλίας** (*instructing strategies*) οι οποίες περιλαμβάνουν:

- τις μεθόδους διδασκαλίας (*μαθητοκεντρική, συνεργατική, ερευνητική, διαδραστική μάθηση*)
- τις μορφές μάθησης (*καθοδηγούμενη, ανεξάρτητη μάθηση*) και
- τη διαδικασία μάθησης (*γνωστικό αντικείμενο-στόχοι-κατανόηση-εξάσκηση*)

- **στρατηγικές αξιολόγησης** (*assessing strategies*) οι οποίες περιλαμβάνουν:

- την αξιολόγηση των μαθητών (*student assessment*) καθώς και την
- αυτοαξιολόγηση (*self-assessment*) του εκπαιδευτικού (Freiberg & Driscoll, 2000).

Στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα των νέων εκπαιδευτικών συμβάλλει σημαντικά η έγκαιρη παροχή (*“just in time”*) προγραμμάτων επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης για την κάλυψη των άμεσων παιδαγωγικών αναγκών των νέων εκπαιδευτικών (*επιμόρφωση, εργαστήρια ανταλλαγής και ανατροφοδότησης εμπειριών, προώθηση συνεργασίας, εξοικείωση με εναλλακτικές μεθόδους, κ. α*) ώστε να μπορούν να ενισχύσουν το παιδαγωγικό τους «ρεπερτόριο» και να επιτύχουν στο έργο τους (Freiberg, 2002).

Έρευνα έδειξε ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί διαθέτουν πιο ευέλικτη πρακτική σκέψη από τους νέους εκπαιδευτικούς, η οποία βασίζεται στις καλύτερες ικανότητες (αντίληψης, σκέψης) διαχείρισης και αντιμετώπισης των γεγονότων της τάξης (Sato et al., 1993).

Επίσης άλλη μελέτη έδειξε ότι στην αποτελεσματική διδασκαλία, εκπαιδευτικός και μαθητής είναι εξίσου σημαντικοί παράγοντες, στην εκπαιδευτική διαδικασία όμως ο εκπαιδευτικός υπερτερεί σε σημασία (Den Brok, 2001).

Αποτελεσματική διδασκαλία και αποτελεσματικές πρακτικές του εκπαιδευτικού στην τάξη, με βάση τη βιβλιογραφία, σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πέρα από τις άμεσες δεξιότητες, τη γνώση του αντικειμένου και την ακαδημαϊκή-επαγγελματική ικανότητα, διαθέτει έναν συνδυασμό προσωπικών στοιχείων (όπως ενδιαφέρον για μαθητές, ευελιξία-προσαρμοστικότητα, επαγγελματική γνώση και εμπειρία, ειδικές πρακτικές εκπαιδευτικού), τα οποία εγγυώνται την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Darling-Hammond & Sykes, 2003).

Έρευνα έδειξε ότι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αποτελεσματικότητα είναι λιγότερο πιθανό να εφαρμόσουν καινοτόμες-νέες ιδέες διδασκαλίας (Ross, 1998).

4.2 Παιδαγωγικό «στυλ» εκπαιδευτικού

Το παιδαγωγικό «στυλ» του εκπαιδευτικού, σχετίζεται με το βαθμό εξουσίας και ελέγχου των μαθητών και καθορίζει κατά πόσο ανταποκρίνεται στις προσωπικές ανάγκες των μαθητών του (Englehart, 2009).

Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού έχει ιδιαίτερη σημασία στον προσδιορισμό του «παιδαγωγικού στυλ» που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός για την επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους μαθητές του στην τάξη (Englehart, 2009).

Τα στυλ διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, συχνά αντανακλούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, τη μάθηση και για τη συμπεριφορά που προτιμούν, και «ερμηνεύουν» την επίδραση των εκπαιδευτικών στις επιδόσεις των μαθητών και σε συνδυασμό με τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζουν την μάθηση των μαθητών (Wentzel, 2002).

Έτσι, ανάλογα που επικεντρώνεται το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού, το παιδαγωγικό στυλ διακρίνεται σε:

- **παραδοσιακό στυλ** ή «γνωστικό- κεντρικό»: όπου ο εκπαιδευτικός εστιάζει στο γνωστικό αντικείμενο και την πειθαρχία των μαθητών στην τάξη
- **μαθητοκεντρικό στυλ**: όπου ο εκπαιδευτικός εστιάζει στις δυνατότητες του μαθητή με στόχο την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και την καλή σχέση του με τους μαθητές

- **ατομικό στυλ:** όπου ο εκπαιδευτικός εστιάζει στις προσωπικές ικανότητες και ατομικές δεξιότητες του για τη διαχείριση των καταστάσεων της τάξης και σε
- **μαθησιακό-κεντρικό στυλ:** όπου ο εκπαιδευτικός εστιάζει στη διαδικασία μάθησης (Wentzel, 2002).

Στην πρόσφατη βιβλιογραφία επισημαίνονται περισσότερες διαστάσεις παρά διχοτομήσεις στα στυλ διδασκαλίας (Wentzel, 2002).

Έρευνα έδειξε ότι ο εκπαιδευτικός με μαθητοκεντρικό στυλ διδασκαλίας, επιτυγχάνει σταθερά μεγάλη συμμετοχή μαθητών στην τάξη, χρησιμοποιεί διάφορες διαφοροποιημένες δραστηριότητες και υλικό όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν πρόβλημα, συζητά με συναδέλφους για τα θέματα τάξης που τον απασχολούν και οι ενέργειες του στοχεύουν στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή-ατόμου, καλλιεργεί σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές και χρησιμοποιεί την αξιολόγηση για να κατευθύνει τη διδασκαλία του (Opdenakker & Van Damme, 2006).

Επίσης άλλη μελέτη έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί παρόλο που πιστεύουν στο μαθητοκεντρικό στυλ, χρησιμοποιούν το γνωστικό-κεντρικό στυλ διδασκαλίας, το οποίο εστιάζει στο γνωστικό περιεχόμενο (Cothran et al., 2003).

• **Η επαγγελματική ικανοποίηση**

Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού συνδέεται με το αίσθημα των εκπαιδευτικών ότι είναι σημαντικοί για τους μαθητές τους και με την επιτυχημένη-αποτελεσματική διδασκαλία, προσφέρει ενέργεια στον εκπαιδευτικό, έχει ιδιαίτερη σημασία στην εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών και τη δημιουργία ευνοϊκών συνθηκών στην τάξη, και η ενίσχυση της μπορεί να ταυτόχρονα να ενισχύει την παιδαγωγική γνώση (*θεωρητική, πρακτική γνώση για εναλλακτικές στρατηγικές, προσεγγίσεις στη διδασκαλία*) των εκπαιδευτικών (Opdenakker & Van Damme, 2006).

Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού επηρεάζει τη σχέση του με τους μαθητές καθώς και την διδακτική υποστήριξη που τους προσφέρει και αποτελεί προσωπικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού, το οποίο σχετίζεται άμεσα με την ποιότητα του έργου του (Opdenakker & Van Damme, 2006).

Έρευνα έδειξε ότι :

- ✓ υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εκπαιδευτικού με μαθητοκεντρικό στυλ διδασκαλίας, καθώς και ότι
- ✓ οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία τους παρέχουν μεγαλύτερη εκπαιδευτική στήριξη στις τάξεις τους, ειδικά σε τάξεις με χαμηλή ικανότητα, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία (Opdenakker & Van Damme, 2006).

4.3. Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στην τάξη

Η κοινωνική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές στην τάξη, αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, εστιάζει και ενισχύει τη μάθηση και είναι σημαντική για τους μαθητές (Nilssen, 2010).

Η θετική αλληλεπίδραση προσφέρει στους μαθητές το αίσθημα άνεσης και το αίσθημα του «ανήκειν», κινητοποιεί τους μαθητές για συμμετοχή και διευκολύνει την κοινωνική ανάπτυξη τους (Englehart, 2009).

Εμπόδια στην θετική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών, σύμφωνα με μελέτη, αποτελούν η διαχείριση της τάξης, οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού, το μέγεθος της τάξης (*αριθμός μαθητών-πολυπληθείς τάξεις*) και οι υψηλοί στόχοι οποίοι επηρεάζουν τόσο την ηθική πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Nichols & Berliner, 2007).

Η προσωπικότητα, η συμπεριφορά και οι επικοινωνιακές δεξιότητες του εκπαιδευτικού επηρεάζουν την ανάπτυξη σχέσεων και την επικοινωνία με τους μαθητές, καθώς το προσωπικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τους μαθητές του αποτελεί βασικό στοιχείο της διαπροσωπικής επικοινωνίας (Cothran, et al., 2003).

Έρευνες έδειξαν ότι:

- ✓ η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού –μαθητών καθώς και άλλων βασικών στοιχείων της ατμόσφαιρας της τάξης (*μαθησιακό κλίμα τάξης, κλίμα ασφάλειας, αίσθημα ανήκειν, στάση απέναντι στην εργασία*) επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε γνωστικό και μη γνωστικό επίπεδο (Konu et al., 2002).
- ✓ οι δεξιότητες της διαχείρισης τάξης του εκπαιδευτικού επηρεάζουν θετικά την ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητών και κατά συνέπεια επηρεάζεται και το μαθησιακό κλίμα της τάξης (Opdenakker & Van Damme, 2006).

Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς:

Η επικοινωνία εκπαιδευτικών-γονέων, στοχεύει στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών, σχετικά με θέματα που αφορούν τις ανάγκες και τις επιδόσεις των μαθητών και σύμφωνα με έρευνα οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση για την ανάπτυξη επικοινωνίας με τους γονείς, τη θεωρούν χρήσιμη και διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις τους για την επικοινωνία δεν επηρεάζονται από την πρακτική του σχολείου (Koutrouba et al., 2009).

4.4. Εκπαιδευτική διαδικασία:

Μαθησιακό περιβάλλον - Πρακτικές εκπαιδευτικού

(διδασκτικές πρακτικές, στόχοι, ρόλοι, μάθηση. κλίμα τάξης)

Η δημιουργία του μαθησιακού περιβάλλοντος από τον εκπαιδευτικό αποτελεί μέρος της επαγγελματικής και πρακτικής του γνώσης (Kock et al., 2005).

Η σχέση του εκπαιδευτικού με τη διδασκαλία (*μεταφορά γνώσης, πρακτικές καθοδήγησης μαθητών, διδακτικές στρατηγικές*) και το μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνει στην τάξη, σύμφωνα με έρευνα, καθορίζει τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την επαγγελματική του ταυτότητα και την έννοια της επαγγελματικής του ανάπτυξη (Krull et al., 2007).

Το μαθησιακό περιβάλλον στηρίζεται στις γνώσεις και πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού και αναφέρεται σε όλα τα στοιχεία (*μαθησιακοί στόχοι, μέθοδοι, υλικό*) που προάγουν τη μάθηση, διαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό, συσχετίζεται με το στυλ διδασκαλίας του και μπορεί να είναι ανταγωνιστικό, συνεργατικό ή ατομικό και διαχωρίζει αντίστοιχα τους ρόλους εκπαιδευτικού και μαθητών (Kock et al., 2005).

Η νέα μάθηση στη σύγχρονη εκπαίδευση είναι διαδικασία διαδραστική-κοινωνική, αυτονόητη, εποικοδομητική, αυτορρυθμιζόμενη και αντανakλαστική και εστιάζει περισσότερο το ενδιαφέρον της στην συνεχή μάθηση και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (*γνωστικών, συναισθηματικών, μεταγνωστικών*) των μαθητών παρά στην αυστηρή απόκτηση γνώσεων (Simons, 2000).

Η νέα μάθηση ως κοινωνική συνεργατική δραστηριότητα, υποβαθμίζει τους ατομικούς και ανταγωνιστικούς ρόλους στην τάξη γεγονός που επιδρά στους ρόλους του μαθητή σε σχέση με κάθε άλλο μέλος της ομάδας της τάξης (Kock et al., 2005).

Το μαθησιακό περιβάλλον της νέας μάθησης, εστιάζει στα γνωστικό-εποικοδομητικά μοντέλα και στη απόκτηση γνώσης, δεξιοτήτων με κύριο μαθησιακό στόχο το: «μαθαίνω να μαθαίνω» (*learn to learn*) και δίνει έμφαση στη συνεργασία των μαθητών (Kock et al., 2005).

Το μαθησιακό περιβάλλον σχετίζεται με τη διαδικασία μάθησης και αναφέρεται στις πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός (*διερεύνηση της προϋπάρχουσας γνώσης, διατήρηση της κινητοποίησης μαθητών, διάγνωση των αιτιών αποτυχίας και προβλημάτων*) οι οποίες δεν είναι άμεσα ορατές και κατανέμονται-διαχέονται σε μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στην τάξη (Simons, 2000).

Ο εκπαιδευτικός αποκτά νέο ρόλο και γίνεται καθοδηγητής (*coach*) της μαθησιακής διαδικασίας των μαθητών για την ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων-δεξιοτήτων και εφαρμόζει μοντέλα συνεργατικής μάθησης (Lowyck & Ellen, 1993).

Εκπαιδευτικοί με προσανατολισμό προς τις νέες μάθηση έχουν την τάση να ακολουθούν το αναπτυξιακό ή μαθησιακό μοντέλο διδασκαλίας και οργανώνουν το μάθημά τους εστιάζοντας περισσότερο στο ρόλο τους, στο διδακτικό υλικό καθώς και σε ειδικά μαθησιακά αποτελέσματα (Kock et al., 2005).

- **Διδακτικές πρακτικές**

Οι διδακτικές πρακτικές αποτελούν τις τεχνικές και το σύνολο των ενεργειών (*μέθοδοι διδασκαλίας, στόχοι, μέσα διδασκαλίας, υποστήριξη μαθητών, παιδαγωγική στάση, κλίμα τάξης*) που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός για την ενεργοποίηση, την κινητοποίηση της σκέψης των μαθητών, προκειμένου να ανταποκριθεί στον καθοδηγητικό και μεσολαβητικό ρόλο του κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας, οι οποίες έχουν στόχο την κατάκτηση της νέας γνώσης και τη μάθηση των μαθητών (Krull et al., 2007).

Οι διδακτικές πρακτικές του εκπαιδευτικού συνδέονται άμεσα με τους στόχους που θέτει, την διαδικασία μάθησης (*γνώση αντικειμένου, επαγγελματική ικανότητα, δεξιότητες*) και τις διαδικασίες που προωθούν την αποτελεσματικότητα του ρόλου του ως εκπαιδευτικός όπως την ευελιξία, την προσαρμοστικότητα, την επαγγελματική γνώση, τη διδακτική εμπειρία, την έννοια «γνωρίζω πώς να διδάξω», τις ειδικές πρακτικές και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για μαθητές (Darling-Hammond & Sykes, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενσωματώνουν στην πρακτική τους καινοτομίες και να εφαρμόζουν νέες προσεγγίσεις (Ross & Bruce, 2007).

Πρακτική γνώση του εκπαιδευτικού θεωρείται το ενιαίο σύνολο της γνώσης, αξιών, πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού για την εκπαίδευση, οι οποίες προκύπτουν από την προσωπική και επαγγελματική του εμπειρία (Kock et al., 2005).

Οι εκπαιδευτικοί στην οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος αν και λόγω κοινωνικών, διοικητικών πιέσεων στερούνται ελευθερίας, χρησιμοποιούν «μεικτές» πρακτικές και φαίνεται ότι μπορούν να κάνουν προσωπικές επιλογές (Van Veen, 2003).

Έρευνα σχετική με την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος στην τάξη έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί:

- ✓ θεωρούν κύριες πρακτικές (*στοιχεία*) για την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος κυρίως το διαχωρισμό των ρόλων εκπαιδευτικού και μαθητή, τους μαθησιακούς στόχους και το κατάλληλο διδακτικό υλικό
- ✓ θεωρούν μαθησιακό στόχο την απόκτηση γνώσης - δηλαδή το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας και όχι τη διαδικασία μάθησης δηλαδή την απόκτηση γνωστικών, συναισθηματικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Kock et al., 2005).

4.5. Συναισθήματα –συναισθηματικές σχέσεις του εκπαιδευτικού

Τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζουν την ταυτότητα (*προσωπική, επαγγελματική*) των εκπαιδευτικών. ερμηνεύουν τη συμπεριφορά και παρέχουν πληροφορίες για την επαγγελματική εμπειρία και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Darby, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί όταν αμφισβητείται η ταυτότητα τους βιώνουν αρνητικά συναισθήματα όπως άγχος, θυμός, stress, ματαίωση ακόμα και «burnout», τα οποία προκύπτουν από πολλούς παράγοντες (*μη επίτευξη των στόχων και προσδοκιών, έλλειψη εμπιστοσύνης στο πρόσωπό τους, απόρριψη κ.α.*) και απειλούν την επαγγελματική αυτοεκτίμηση και αυτό-αντίληψη τους (Travers & Cooper, 1996).

Στο σχολικό περιβάλλον (*σχολείο, τάξη*) ο εκπαιδευτικός εκδηλώνει και βιώνει καθημερινά πολλά «έντονα» συναισθήματα (*θετικά ή αρνητικά*) τα οποία μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη συναισθηματική σχέση και την επαφή με τους μαθητές του καθώς και τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα (Englehart, 2009).

Σύμφωνα με έρευνες:

- το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ως ένα από τα επαγγέλματα με «υψηλό άγχος»
- το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών θεωρούν τη διδασκαλία εξαιρετικά αγχωτική» εργασία (Travers & Cooper, 1996, Dunham & Varma, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με μελέτη, θεωρούν ότι σημαντικοί παράγοντες άγχους (*στρες*) αποτελούν:

- ✓ οι καθημερινές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, τους γονείς, τη διοίκηση του σχολείου και τους συναδέλφους
- ✓ οι απαιτήσεις του κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτικού: η ευθύνη του εκπαιδευτικού για τη ψυχοσυναισθηματική ισορροπία των μαθητών, η υποτίμηση του έργου και του ρόλου του από την κοινωνία, οι απαιτήσεις του επαγγέλματος
- ✓ η αρνητική συμπεριφορά των μαθητών : η αδιαφορία των μαθητών και τα προβλήματα συμπεριφοράς (*αναστάτωση, έλλειψη πειθαρχίας*) των μαθητών στην τάξη
- ✓ οι κοινωνικές, θεσμικές αλλαγές στο σχολείο: η κοινωνική κριτική στο έργο τους, οι συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις η έλλειψη υποστήριξης σε θέματα που αφορούν τους μαθητές τους (κοινωνικά προβλήματα, αλλοδαποί μαθητές)
- ✓ η Διεύθυνση του σχολείου και οι πρακτικές του : η μη αναγνώριση του εξωδιδασκτικού του έργου η μη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων η έλλειψη ασφάλειας και σταθερότητας - μονιμότητας του προσωπικού στο σχολείο
- ✓ οι εργασιακές συνθήκες: έλλειψη υποδομών, υλικού, θόρυβος κ.α. (ASTI, 2007).

5 Ενισχυτικοί παράγοντες επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού

5.1. Η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Η αυτοαξιολόγηση προσφέρει ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να ερμηνεύουν την πείρα τους, τις ενέργειές τους -και όχι το απόλυτο επίπεδο επιτυχίας της τάξης- και συνεισφέρει στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού οι οποίες καθοδηγούν τον καθορισμό των στόχων και της προσπάθειας που καταβάλλει (Ross & Bruce, 2007).

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια δυναμική τεχνική, στοχεύει στην αλλαγή ή την απόκτηση νέων πρακτικών διδασκαλίας για τον εμπλουτισμό του «ρεπερτορίου» του εκπαιδευτικού και συμβάλλει στην υψηλότερη απόδοση των μαθητών (Ross et al., 2002).

Η αυτοαξιολόγηση ως «εργαλείο» επαγγελματικής ανάπτυξης συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού καθώς μέσω του αναστοχασμού:

- επηρεάζει τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός ορίζει την «άριστη» διδασκαλία
- επεκτείνει την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αποκτά γνώση από τις προσωπικές του εμπειρίες
- βοηθά τον εκπαιδευτικό να θέτει στόχους για τη βελτίωση του, να διαπιστώνει τις αδυναμίες της πρακτικής που εφαρμόζει και να επιλέγει νέες πρακτικές
- διευκολύνει την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με άλλους συναδέλφους του και
- αυξάνει την επιρροή εξωσχολικών παραγόντων για την αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών (Ross et al., 2002).

Το «μοντέλο» της αυτοαξιολόγησης των Ross & Bruce (2007) για την αλλαγή της πρακτικής του εκπαιδευτικού, βασίζεται στην κοινωνικο-γνωστική θεωρία (Bandura, 1997) και στην μελέτη για την αυτοαξιολόγηση των μαθητών των Ross, McDougall & Hogoboom-Gray (2002), θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση ως «εργαλείο» αποτελεί εποικοδομητική στρατηγική για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των πρακτικών του εκπαιδευτικού και παρέχει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς δημιουργεί συνθήκες συνεργασίας με συναδέλφους που συντελούν στην αλλαγή των πρακτικών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός (Ross & Bruce, 2007).

Προτείνει ότι η αυτοαξιολόγηση οδηγεί τον εκπαιδευτικό στην αλλαγή, η οποία συντελείται μέσω του προβληματισμού του εκπαιδευτικού σχετικά με την εμπειρία του και την αποτίμηση-εκτίμηση της διδασκαλίας του ,καθώς και μέσω της επίδρασης της αυτοαξιολόγησης του στις

προσωπικές πεποιθήσεις-αντιλήψεις του σχετικά με την αποτελεσματικότητα των πρακτικών του στην τάξη (Ross & Bruce, 2007).

Το μοντέλο αυτοαξιολόγησης των Ross & Bruce (2007) παρουσιάζει την αυτοαξιολόγηση ως την εμπλοκή τριών διαδικασιών, τις οποίες αυτο-ρρυθμίζουν οι εκπαιδευτικοί και τις χρησιμοποιούν για να παρατηρούν και να ερμηνεύουν τη συμπεριφορά τους, και οι οποίες είναι:

- **Η αυτοπαρατήρηση:** η οποία αφορά τα στοιχεία της διδασκαλίας του
- **Οι αυτο-κρίσεις:** οι οποίες αφορούν την επίτευξη των στόχων (γενικοί-ειδικοί) που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για την τάξη, καθώς και
- **Οι αυτό-αντιδράσεις:** ή ανατροφοδότηση οι οποίες αφορούν το βαθμό επιτυχίας των στόχων και εκφράζει το βαθμό ικανοποίησης του εκπαιδευτικού με το αποτέλεσμα των πράξεων του. (Ross & Bruce, 2007).

Οι αυτοαξιολογήσεις του εκπαιδευτικού, καθορίζουν την αντίληψη /πεποίθηση του, σχετικά με την ικανότητά του να επιφέρει μάθηση στους μαθητές καθορίζουν την διδακτική του πρακτική και επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά του (Ross & Bruce, 2007).

❖ Εναλλακτικές Μορφές αυτοαξιολόγησης:

Πέρα από την προσωπική αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού σήμερα προωθούνται και εφαρμόζονται εναλλακτικές μορφές αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών, οι οποίες στηρίζονται στη συνεργασία, την αμοιβαιότητα και το μοίρασμα κοινών ανησυχιών μεταξύ των συναδέλφων, εκ των οποίων βασικές είναι: (Ross, et al., 2002)

- **Η επιρροή και ανατροφοδότηση των συναδέλφων στην αυτο-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού**

Η έννοια της επιρροής των συναδέλφων ως διαδικασία εμπεριέχει τα σχόλια, τις συζητήσεις, τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των συναδέλφων, συνδέεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοπιστία των συναδέλφων τους και προωθεί την αποτελεσματικότητά του εκπαιδευτικού (Chester & Beaudin, 1996, Ross & Bruce, 2007).

Η προσωπική διαδικασία αλλαγής του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από την επιρροή και την ανατροφοδότηση των συναδέλφων του. Οι δίοδοι (*avenues*) επιρροής, είναι ενσωματωμένες στη διαδικασία αυτό-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και σε άλλους μηχανισμούς (*κοινωνική επιρροή, αντιπροσωπευτική εμπειρία*) και συντελείται μέσω της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας μάθησης και για τα λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η δημιουργία συνεργατικών, κοινών δραστηριοτήτων (*κοινή εκμάθηση ή δράση μεταξύ συναδέλφων κ.α.*) για την ανάπτυξη αυτών των διόδων επιρροής (Ross & Bruce, 2007).

Οι συνάδελφοι μπορούν να επηρεάσουν και να ανατροφοδοτήσουν τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια τριών διαδικασιών, και συγκεκριμένα μπορούν να επηρεάσουν :

- τη διαδικασία της αυτό-παρατήρησης και αυτοαξιόλογησης, καθώς με την παρατήρηση και τα σχόλια τους εστιάζουν την προσοχή του εκπαιδευτικού σε ειδικές διαστάσεις της πρακτικής του
- τη διαδικασία της «αυτο-κρίσης» του εκπαιδευτικού η οποία αφορά το βαθμό επίτευξης καθώς μέσα από την ανατροφοδότηση επιβεβαιώνει ή όχι την εκπλήρωση των στόχων, καθώς επίσης και
- την διαδικασία των «αυτο-αντιδράσεων» ή διαδικασία ανατροφοδότησης η οποία

συνδέεται με την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από τα αποτελέσματα της διδασκαλίας του όταν οι συνάδελφοι επιβραβεύουν την ποιότητα της διδασκαλίας του (Cameron & Pierce, 1994).

Ευκαιρίες για επιρροή και ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους αποτελούν :

οι τρεις πηγές πληροφοριών για την αποτελεσματικότητα που προτείνει ο Bandura (1997):

- η κοινωνική πειθώ-επιρροή (π.χ. λέγοντας ότι είναι ικανοί για τη εκτέλεση ενός έργου),
- η αντιπροσωπευτική πείρα (τονίζοντας την επιτυχημένη εκτέλεση ενός άλλου εκπαιδευτικού)
- η αναγνώριση της επιτυχίας του εκπαιδευτικού
- η συνεργασία για την εφαρμογή ειδικών στρατηγικών (Chester & Beaudin, 1996) καθώς και
- η διαχείριση συναισθηματικών -ψυχολογικών καταστάσεων με ενίσχυση των θετικών ή με μείωση των αρνητικών συναισθημάτων της διδασκαλίας (Ross & Bruce, 2007).

Η χρήση ατομικών ή «αυστηρώς» προσωπικών πρακτικών από τον εκπαιδευτικό, αποτυπώνουν την απομόνωση του και περιορίζουν τις ευκαιρίες αυτοαξιόλογησης μέσω της επιρροής και ανατροφοδότησης των συναδέλφων του (Louis & Marks, 1998).

Το σχολείο για την άρση των εμποδίων συνεργασίας των εκπαιδευτικών, οφείλει να δημιουργεί συλλογικό κλίμα, αίσθηση κοινότητας με κοινές αξίες, να προωθεί τη συνεργασία τις συνεργατικές δράσεις και να αναπτύσσει ανατροφοδοτικό διάλογο μεταξύ των συναδέλφων (Louis & Marks, 1998).

• ***Η κοινή εξάσκηση - εκπαίδευση με συναδέλφους***

Κύρια μορφή της κοινής εξάσκησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, αποτελεί το «*peer coaching*» ή «*κοινή εκμάθηση*» με συναδέλφους αποτελεί διαδικασία η οποία συμβάλλει στην υψηλότερη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στην εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, όπου εκπαιδευτικοί ανά ζεύγη, με ίση εμπειρία αναλαμβάνουν αρμοδιότητα και παρατηρούν ο ένας τον άλλο, διαπραγματεύονται τη βελτίωση των στόχων *διδασκικών, μαθησιακών*), επιλέγουν στρατηγικές για την εφαρμογή των στόχων, παρακολουθούν τη βελτίωση της διδασκαλίας και παρέχουν αμοιβαία ανατροφοδότηση (Ross & Bruce, 2007).

Επίσης, άλλη μορφή κοινής εξάσκησης μεταξύ των συναδέλφων αποτελεί η συλλογικότητα του σχολείου και αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, οι οποίοι αναπτύσσουν δίκτυο συνεργασίας και στήριξης για όλους τους εκπαιδευτικούς, παρέχουν βοήθεια, προτείνουν και προωθούν κοινή δράση και στρατηγική για την βελτίωση των πρακτικών τους και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των διδακτικών προβλημάτων με στόχο την αποτελεσματικότητα (Ross & Bruce, 2007).

Η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον, αντανακλά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενός σχολείου, για την αποτελεσματικότητα της συνολικής προσπάθειας του σχολείου ως σύνολο (Goddard et al., 2000).

Η συναδελφικότητα ασκεί σημαντική επίδραση στη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο, καθώς έρευνα έδειξε ότι σε σχολεία με υψηλή συλλογική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών, οι μαθητές έχουν υψηλότερες επιδόσεις, σε σχέση με σχολεία χαμηλής συλλογικής αποτελεσματικότητας ανεξάρτητα από το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των μαθητών (Goddard et al., 2000).

Γενικά, το εργασιακό περιβάλλον όταν προσφέρει θετικά ερεθίσματα προωθεί τη συμμετοχή και την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνει την εφαρμογή νέων ιδεών, καινοτόμων διδακτικών μεθόδων, τον πειραματισμό, τη συνεργατικότητα και τη συμμετοχή (Louis & Marks, 1998).

- ***Η επιρροή και ανατροφοδότηση εξωτερικών παραγόντων (εκτός σχολείου)***

Εξωτερικοί παράγοντες θεωρούνται όλοι οι παράμετροι εκτός σχολείου (π.χ. *ερευνητές*) οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού και να συμβάλλουν στην αλλαγή της πρακτικής του, μέσω της παρατήρησης της διδασκαλίας, της αξιόπιστης ανατροφοδότησης, καθώς και μέσω της αξιόπιστης πληροφόρησης του εκπαιδευτικού για συγκεκριμένες στρατηγικές που είναι πιθανόν να οδηγήσουν σε υψηλότερα επιτεύγματα (Ross & Bruce, 2007).

Έρευνα έδειξε ότι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εκτιμούν ότι έχουν ανάγκη αλλαγής της πρακτικής τους, και επιθυμούν την εφαρμογή νέων πρακτικών διδασκαλίας, θεωρούν ότι χωρίς υποστήριξη δεν μπορούν να τις εφαρμόσουν, ιδίως σε «δύσκολους» γνωστικούς τομείς όπως π.χ. τα μαθηματικά (Ross et al., 2002).

Μελέτη έδειξε ότι το «εργαλείο» της αυτοαξιολόγησης είναι εποικοδομητικό αλλά ανεπαρκές και θα πρέπει να συνδυάζεται και με άλλες στρατηγικές επαγγελματικής ανάπτυξης όπως εξάσκηση με συναδέλφους, παρατήρηση του εκπαιδευτικού από «εξωτερικό» (*εκτός σχολείου*) παρατηρητή και εστίαση στις στρατηγικές διδασκαλίας (Falchikov & Boud, 1989).

5.2. Επαγγελματική μάθηση:

Προγράμματα εκπαίδευσης - επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Στις σύγχρονες μορφές επιμόρφωσης βασικό στοιχείο αποτελεί η ιδέα «επαγγελματική ανάπτυξη» (*professional development*) και έτσι σήμερα το σχήμα «αρχική εκπαίδευση, ένταξη-είσοδο στο επάγγελμα, επιμόρφωση» θεωρείται αναποτελεσματικό με ελλείψεις, και αδυναμίες (Glatthorn, 1995, Collinsen et al., 2010).

Η σύγχρονη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εμπεριέχει την προσωπική ανάπτυξη και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, οφείλει να είναι καθορισμένη με σαφήνεια και να συνδέεται στενά με τη συνεχή επαγγελματική μάθηση, για την απόκτηση εμπειριών, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2003).

Η επιστημονική κατάρτιση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και με την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου (Δούκας, κ. α., 2007).

➤ Προγράμματα εκπαίδευσης - επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Τα προγράμματα εκπαίδευσης επιδιώκουν την πρόβλεψη των μελλοντικών εκπαιδευτικών αναγκών και αποσκοπούν στην προσαρμογή και στην ποιοτική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες και κατά συνέπεια εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στο ρόλο του εκπαιδευτικού για τη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας (Δούκας κ. α., 2007).

Τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην επανεξέταση και βελτίωση των πρακτικών που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός στην τάξη, στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος του, στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας, καθώς και στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (Collinson, 2008).

Στην Ελλάδα συνήθης πρακτική επαγγελματικής εκπαίδευσης-επιμόρφωσης εκπαιδευτικών αποτελεί η υποχρεωτική επιμόρφωση (*εισαγωγική, περιοδική, ειδικά ή επιμορφωτικά προγράμματα*) και η προαιρετική επιμόρφωση (*σεμινάρια, συνέδρια, κ.α.*) [Παπαναούμ, 2003].

Στην επαγγελματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντοπίζονται προβλήματα, όμως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση στα προγράμματα επιμόρφωσης αν και αμφισβητούν την ποιότητα της επιμόρφωσης, καθώς θεωρούν ότι δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές τους ανάγκες και επίσης θεωρούν προβληματικά στοιχεία τη λειτουργία, και το συγκεντρωτικό της χαρακτήρα (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000).

Νέες μορφές προγραμμάτων επιμόρφωσης (*συνεργατικές μορφές εκπαίδευσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, συνεργασία με ερευνητές, επιστήμονες για την εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων*

και πειραματισμό) και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών εφαρμόζονται συχνά σε πολλές χώρες και συνεχώς αυξάνουν το κύρος τους (Day, 2003).

Η σύγχρονη επαγγελματική εκπαίδευση- επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οφείλει :

- να συνδέεται με την πρακτική στην τάξη
- να είναι συμμετοχική, διαδικασία για τον εκπαιδευτικό σε όλες τις φάσεις
(σχεδιασμός επιμόρφωσης, κριτήρια ποιότητας, διερεύνηση αναγκών, τρόποι υποστήριξης κ.α.)
- να υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη (δημιουργία ευκαιριών, κινήτρων για βελτίωση δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενίσχυση του διαμορφωτικού ρόλου των εκπαιδευτικών στη μάθηση)
- να προωθεί την «κοινωνία γνώσης» και την «κοινωνία μάθησης» (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2005).

Τα νέα μοντέλα εκπαίδευσης-επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, κρίνεται απαραίτητο να είναι «δασκαλοκεντρικά» με την έννοια ότι πρέπει να εστιάζουν στον εκπαιδευτικό και να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες, την εμπειρία και τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2005). Επίσης, τα σύγχρονα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών οφείλουν να στοχεύουν στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων, στην αυτόνομη ανάπτυξη (προσωπική, επαγγελματική) και στη βελτίωση του επαγγελματικού «εαυτού» των εκπαιδευτικών (Σαλτερής 2006).

Κατά συνέπεια κρίνεται αναγκαία η αναδιάρθρωση των περιεχομένων των προγραμμάτων και η εφαρμογή νέων μεθόδων στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας 2005).

➤ «Mentoring» προγράμματα καθοδήγησης

Οι νέες προσεγγίσεις της σύγχρονης διδασκαλίας, δημιούργησαν νέα πρότυπα επαγγελματικής εκπαίδευσης-μάθησης καθώς και μια εναλλακτική μορφή μάθησης των εκπαιδευτικών, την καθοδήγηση μέσω μέντορα (*mentoring*) η οποία αποσκοπεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Smith & Ingersoll, 2003).

Προγράμματα καθοδήγησης (Η νέα καθοδήγηση)

Η σύγχρονη διδασκαλία, επανακαθορίζει τη διδασκαλία, μετασχηματίζει το σχολείο και οδηγεί στην δημιουργία και παροχή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης για όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από την διδακτική τους εμπειρία (Blase, 2009).

Έτσι, οι νέες μορφές διδασκαλίας και τα πρότυπα μοντέλα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (*learning to teach*), συνέβαλαν στον ορισμό των προγραμμάτων καθοδήγησης (*mentoring programs*) και τη μελέτη των επιπτώσεών τους στη διδασκαλία (Blase, 2009).

Έρευνες τονίζουν ότι τα ισχυρά προγράμματα καθοδήγησης μπορούν να έχουν θετικές επιπτώσεις στη μάθηση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και στη διδασκαλία καθώς εστιάζουν στην αλληλεπίδραση της σκέψης και τον τρόπο αντίδρασης των εκπαιδευτικών (Norman & Feiman-Nemser, 2005).

Η εκπαιδευτική - μορφωτική καθοδήγηση (*educative mentoring*) πραγματοποιείται από έμπειρους εκπαιδευτικούς – «μέντορες» οι οποίοι παρέχουν υποστήριξη, ενθάρρυνση, καθοδήγηση και συμβουλευτική προς όλους τους εκπαιδευτικούς (Blase, 2009).

Τα προγράμματα καθοδήγησης (*mentoring programs*) διαφοροποιούνται ανάλογα με το χαρακτήρα, τους σκοπούς, το περιεχόμενο, τη διάρκεια και τον αριθμό των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στη διαδικασία καθοδήγησης, εστιάζουν στη μείωση της φθοράς του εκπαιδευτικού, στην εισαγωγή-μύηση και μεταφορά της κουλτούρας διδασκαλίας στους νέους νέων εκπαιδευτικούς (Blase, 2009).

Επίσης, τα προγράμματα καθοδήγησης βοηθούν την αλλαγή των πρακτικών του εκπαιδευτικού, επιδρούν θετικά στη διδασκαλία, στη μάθηση των μαθητών, προωθούν τη συνεργασία και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Nillsen, 2010).

Πρόσφατα για τα προγράμματα καθοδήγησης δημιουργήθηκαν τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις τα οποία προσδιορίζονται ανάλογα με τις προσδοκίες – προοπτικές τους, τους στόχους και το ρόλο των μεντόρων και είναι: (Wang & Odell, 2002)

- **ανθρωπιστική προοπτική/άποψη** (*humanistic perspective*) η οποία εστιάζει στην συναισθηματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών όπου ο ρόλος των μεντόρων είναι συμβουλευτικός σχετικά με τα προβλήματα, τις προκλήσεις στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, στη μείωση του πανικού (*“reality sock”*) και του ψυχολογικού στρες κατά τη διδασκαλία και την εργασία, στη λύση των προβλημάτων και την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών (Wang, 2001).

- **Παρούσα-υπάρχουσα προοπτική/άποψη** (*situated perspective*) η οποία εστιάζει στην κοινωνικό-πολιτισμική άποψη της μάθησης, όπου οι μέντορες βοηθούν τον εκπαιδευτικό στην ανάπτυξη και απόκτηση πρακτικής γνώσης (*τεχνικές, δεξιότητες, κατανόηση της σχολικής κουλτούρας, περιεχόμενο διδασκαλίας*), και θεωρείται αποτελεσματική για την οργάνωση και διαχείριση της τάξης (Evertson & Smithey, 2000).

- **Κριτική- κonstrουκτιβιστική προοπτική/άποψη** (*critical constructivist perspective*) η οποία βοηθά τον εκπαιδευτικό στο μετασχηματισμό της διδακτικής του πρακτικής και γνώσης προς την αυτόνομη διδασκαλία κοινωνικής δικαιοσύνης προς όλους τους μαθητές (Gay, 2000, Blase, 2009).

Έρευνα σχετικά με τους μέντορες έδειξε ότι:

- τόσο οι προσδοκίες των μεντόρων όσο και των καθοδηγούμενων εκπαιδευτικών, σχετικά με το ρόλο του μέντορα εστιάζουν κυρίως στην παροχή υποστήριξης, στην καθοδήγηση και στην σχολική κουλτούρα παρά στον ευρύτερο ρόλο του επαγγελματία εκπαιδευτικού

- Οι πρακτικές των μεντόρων αντανακλούν τις γνώσεις, εμπειρία διδασκαλίας των μεντόρων παρά τις απαιτήσεις και τις ανάγκες των προτύπων διδασκαλίας (Wang & Odell, 2002).

Γενικά ο μέντορας οφείλει να παρέχει βοήθεια, υποστήριξη, λύσεις προβλημάτων, αλλά πολύ περισσότερο οφείλει να «συναντά» τις απαιτήσεις, και ανάγκες της διδασκαλίας του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού, να τον αντιμετωπίζει ως «μαθητή» ο οποίος σκεπτόμενος κατασκευάζει, ανακατασκευάζει ανάλογα με τις γνώσεις του τη διδασκαλία του στους μαθητές (Blase, 2009).

5.3. «Μύηση» νέου εκπαιδευτικού

Οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη προγραμμάτων ένταξης, καθοδήγησης και υποστήριξης στο σχολείο τα οποία θα τους προετοιμάζουν να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα της τάξης και θα τους μουν στη σχολική κουλτούρα (Wong, 2002).

Τα προγράμματα καθοδήγησης των νέων εκπαιδευτικών:

- εξοικειώνουν στην πράξη τους νέους εκπαιδευτικούς με τις πολιτικές, τις πρακτικές του σχολείου, τις μεθόδους διδασκαλίας (Nillsen, 2010).
- βοηθούν τους νέους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους, στη διαχείριση της διδασκαλίας και τον καθορισμό «ρουτινών» στην τάξη (Evertson & Smithey, 2000).
- συγκρατούν τους εκπαιδευτικούς από την εγκατάλειψη του επαγγέλματος, καθώς έρευνα έδειξε ότι σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα στα πέντε πρώτα χρόνια (Smith & Ingersoll, 2003).

Η επιμόρφωση, και υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών στοχεύει στην ποιοτική διδασκαλία και τον ποιοτικό εκπαιδευτικό στην τάξη, στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος του νέου εκπαιδευτικού, εξασφαλίζει την παραμονή τους στο επάγγελμα και συντελεί στη διαμόρφωση και ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Wong, 2002, Ross & Bruce, 2007).

5.4 «Υγιές σχολείο» -«σχολικό κλίμα»

Το «υγιές» σχολείο εξασφαλίζει την συναισθηματική ασφάλεια και την αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών και συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη τους, όταν λειτουργεί με τα χαρακτηριστικά του ««υγιούς» οργανισμού και συγκεκριμένα όταν:

- έχει αξίες και πρότυπα
- διαχειρίζεται δίκαια και ευέλικτα τα προβλήματα που προκύπτουν
- διευκολύνει τη επικοινωνία στη σχολική κοινότητα
- διαθέτει υψηλό αίσθημα συναδελφικότητας (Kyriakou, 2000)
- παρέχει θετική ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς και αναπτύσσει πρακτικές που διευκολύνουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών
- καλλιεργεί τη συλλογικότητα, προωθεί την επιμόρφωση-κατάρτιση των εκπαιδευτικών και (μέσω της Διεύθυνσης) προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Goddard et al., 2000).

Έρευνα έδειξε ότι το σχολείο μπορεί να συμβάλλει τη μείωση του στρες και στην μείωση των αρνητικών συναισθημάτων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, όταν αναπτύσσει θετική ατμόσφαιρα και κοινωνική υποστήριξη όπως συναδελφική στήριξη με συζητήσεις, μοίρασμα ανησυχιών, παροχή ηθικής βοήθειας και ανάληψη κοινή δράσης (Punch & Tuetteman, 1996).

6. Ερευνητικά ευρήματα

1) Η έρευνα «*Public perceptions of the teaching profession*» των Everton, Turner, Hargreaves & Pell (2007) διερευνά τις κοινωνικές αντιλήψεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (κοινωνική θέση-κύρος (*status*) επαγγέλματος, αν θεωρείται ελκυστικό ως επάγγελμα-καριέρα).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διάστημα τεσσάρων ετών στην Αγγλία, σε δείγμα 1815 ατόμων ηλικίας 16 ετών και άνω (821 άνδρες, 993 γυναίκες) στρωματοποιημένο κατά περιοχή και κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες, με προσωπικές συνεντεύξεις και δομημένο ερωτηματολόγιο με στόχο τη σύγκριση του κύρους(*status*) του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με άλλα επαγγέλματα, και την αντίληψη των ατόμων σχετικά με το κατά πόσο θεωρούσαν τη διδασκαλία ως μια ελκυστική σταδιοδρομία-καριέρα.

Η έρευνα έδειξε ότι:

- Υπάρχουν ενδείξεις για τη βελτίωση των αντιλήψεων της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία
- Το 50% των ερωτηθέντων θεωρούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ελκυστικό
- Δεν υπήρξαν εμφανείς διαφορές στις κοινωνικές αντιλήψεις για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σχετικά με *αν θεωρείται ελκυστικό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού* έδειξε ότι:

- κυρίως άνδρες νεαρής ηλικίας 16-24 ετών (43%) έχουν αρνητική άποψη για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και δεν το θεωρούν ελκυστικό ενώ, το 59% των ανδρών μεγαλύτερης ηλικίας (55 και άνω) έχουν θετική άποψη
- Οι *γυναίκες* όλων των ηλικιών (48%) το θεωρούν ελκυστικό ως επάγγελμα
- Το 54% εκφράζει αρνητική άποψη για το επάγγελμα και το θεωρούν επάγγελμα ρουτίνας ενώ το 43% εκφράζει θετική άποψη
- οι θετικές απόψεις συνδέονται με αλτρουιστικούς και επαγγελματικούς παράγοντες, ενώ οι αρνητικές με οικονομικούς (*χαμηλός μισθός*) και εργασιακούς παράγοντες και καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα:

Απόψεις (θετικές, αρνητικές) για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού			
Παράγοντες θετικών απόψεων		Παράγοντες αρνητικών απόψεων	
ενδιαφέρουσα εργασία	(29%)	ο έλεγχος της τάξης	(32%)
επίδραση στους μαθητές	(23%)	μισθός	(23%)
εργασία με παιδιά	(23 %)	φόρτος εργασίας	(18%)
μισθός	(18%)	status-η κοινωνική θέση της διδασκαλίας	(14%)
περίοδος διακοπών	(15%)	υψηλό επίπεδο ευθύνης	(11%)
προοπτικές καριέρας	(12%)	έλλειψη πειθαρχίας και εξουσίας	(10%)
status-η θέση του επαγγέλματος	(11%)	εργασία με παιδιά	(9%)

- η «εργασία με παιδιά» (26%) αποτελεί βασικό λόγο για τις θετικές απόψεις στα νεαρά άτομα», ενώ
- Ο «έλεγχος τάξης» (38%) και «αμοιβή» (38%) είναι οι βασικοί λόγοι για τις αρνητικές απόψεις στα νεαρά άτομα.

Σχετικά με *την κοινωνική θέση (social status) του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού* έδειξε ότι:

- το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται μέσο-επάγγελμα (*μεσαίας βαθμίδας*) στην κλίμακα των επαγγελμάτων
- Το «status» εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρέθηκε σχεδόν ταυτόσημο στις αντιλήψεις των ατόμων

Σχετικά με «*φύση της εργασίας του εκπαιδευτικού ή διδασκαλίας*» έδειξε ότι:

- Ορισμένες δραστηριότητες σχετικές με τη διδασκαλία, επισημάνθηκαν χωρίς διαφοροποίηση στα ποσοστά τόσο από τα άτομα με θετική άποψη όσο και από αυτά με αρνητική άποψη για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.
- Οι τρεις βασικές δραστηριότητες, οι οποίες οδήγησαν στις θετικές και αρνητικές απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία με βάση τα υψηλά ποσοστά, αποτελούν η μάθηση-μόρφωση, η ευθύνη μαθητών και ο έλεγχος της τάξης, καθώς και (σε μικρότερα ποσοστά) η διέγερση ενδιαφέροντος των μαθητών, η διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, το άγχος (stress), ο μεγάλος φόρτος εργασίας, η καθοδήγηση μαθητών, η γνώση αντικειμένου και η προετοιμασία μαθητών για το μέλλον.
- άνδρες και γυναίκες είχαν παρόμοιες *αντιλήψεις για τη διδασκαλία*, με μόνη διαφορά ότι η «προετοιμασία της διδασκαλίας» είναι σημαντική για το 12% των γυναικών σε σχέση με το 6% των ανδρών

Η ηλικία των ερωτηθέντων έδειξε διαφορές στις αντιλήψεις για το επάγγελμα εκπαιδευτικού:

- η *μόρφωση-μάθηση (educating)* και οι «*χαμηλές αποδοχές-μισθός*» αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για άτομα ηλικίας 16-24 ετών
- η «*μεγάλη περίοδος διακοπών*» ήταν λιγότερο σημαντική για άτομα ηλικίας 55 και άνω
- τα νεαρά άτομα (16-24 ετών) δίνουν μικρότερη έμφαση στον έλεγχο και πειθαρχία στην τάξη
- οι γονείς με παιδιά σχολικής ηλικίας (*active parent*) θεωρούν σημαντικό στοιχείο της διδασκαλίας την «*ευθύνη των μαθητών*», την «*προετοιμασία μαθητών για το μέλλον –καριέρα*» και λιγότερο σημαντική την πτυχή «*έλεγχος τάξης*»
- οι γονείς θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός έχει χαμηλό μισθό (*συμφωνούν με τις ηλικίες 25 άνω*)
- οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υποτιμούν το σεβασμό της κοινωνίας για το επάγγελμά τους
- όλο και περισσότερο θεωρείται ελκυστικό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, γιατί είναι «ενδιαφέρουσα εργασία» κυρίως για άτομα μεγαλύτερης ηλικίας που ήδη εργάζονται κάπου.
- ο χαμηλός μισθός αποτελεί αρνητικό παράγοντα ή αντίστοιχα θετικό παράγοντα (ακριβώς σε ίδιο ποσοστό) για λιγότερο από ένα στα πέντε άτομα.

2) Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding (Darby,2008)

Συμβολή των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών στην ανακατασκευή της επαγγελματικής τους αυτο-αντίληψης /αυτοεικόνα (Darby,2008).

Η μελέτη της Darby (2008) διερευνά τα ιδιαίτερα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και την ανακατασκευή της επαγγελματικής τους αυτο-αντίληψης κατά τη διάρκεια εφαρμογής μιας μεταρρυθμιστικής πρωτοβουλίας στο σχολείο.

Πραγματοποιήθηκε κατά την εφαρμογή μιας μεταρρύθμισης στο σχολείο «McLeod CLC» της Αμερικής με πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό χαμηλού οικονομικού επιπέδου, σε διάστημα δύο χρόνων με την υποστήριξη επιστημόνων και τη συμμετοχή οκτώ εκπαιδευτικών με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη από 10 χρόνια.

Η μελέτη έδειξε ότι:

- οι εκπαιδευτικοί βιώνουν φόβο και εκφοβισμό όταν αμφισβητείται η επαγγελματική τους αυτο-αντίληψη
- Κατά τη διάρκεια ανακατασκευής της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών:
 - ✓ βελτιώθηκαν οι γνωστικές, μαθησιακές δεξιότητες των μαθητών από την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων
 - ✓ εδραιώθηκε η νέα αυτο- αντίληψη των εκπαιδευτικών
- Η επιστημονική υποστήριξη,/συνεργασία με επιστήμονες:
 - ✓ διευκόλυνε την αλλαγή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών
 - ✓ ενίσχυσε την προσωπική και επαγγελματική αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών (εμπιστοσύνη στις διδακτικές ικανότητες, ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, κινητοποίηση βελτίωση επιδόσεων- επιτευγμάτων μαθητών, αυτοεικόνα, αυτοεκτίμηση) και
- Οι εκπαιδευτικοί:
 - ✓ ένιωσαν σταδιακά ενθουσιασμό με την προσωπική πρόοδο, υπερηφάνεια για τη νέα αυτοεικόνα τους και για την πρόοδο μαθητών
 - ✓ αναγνώρισαν τη νέα βελτιωμένη αυτοεικόνα τους και την αναδεικνύουν (αναζωογόνηση, βελτίωση των πρακτικών, εφαρμογή νέων ικανοτήτων, δεξιοτήτων).

3) *Stress in teaching* (ASTI, 2007)

Η έρευνα του ASTI (2007) για το άγχος των εκπαιδευτικών διερευνά τους παράγοντες και τις κύριες πηγές άγχους (*εργασιακές καταστάσεις*) των εκπαιδευτικών.

Πραγματοποιήθηκε στην Ιρλανδία, σε εκπαιδευτικούς (67% γυναίκες, 33% άνδρες) με διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 10 χρόνων (το 55% είχε 11-15 χρόνια εμπειρίας)

Η έρευνα έδειξε ότι:

Οι κύριες εργασιακές καταστάσεις (πηγές άγχους) που προκαλούν υψηλού βαθμού άγχος στους εκπαιδευτικούς είναι (κατά σειρά σοβαρότητας) :

- Ο φόρτος εργασίας (60%)
- Η προετοιμασία της διδασκαλίας (57%)
- Η ανομοιογένεια των δεξιοτήτων των μαθητών στην τάξη (55%)
- Η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (55%)
- Η έλλειψη χρόνου για επικοινωνία εκτός τάξης (51%)
- Οι σχέσεις στην σχολική κοινότητα (51%)
- Η διδασκαλία μαθητών (SEN) με μαθησιακές δυσκολίες (51%)
- Η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών (51 %)
- Οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος (51%)
- Η μικρή κινητοποίηση των μαθητών (αδιαφορία, έλλειψη ενδιαφέροντος) (49%)
- Η καθημερινή αναστάτωση (μικρού βαθμού) της τάξης από μαθητές (48%)

Επίσης ***καταστάσεις που προκαλούν υψηλό άγχος (με βάση τη συχνότητα)*** αποτελούν:

- οι καθημερινές σχέσεις των εκπαιδευτικών με μαθητές (43%), γονείς (29%), διοίκηση σχολείου(24%) και συναδέλφους (19%)
- οι απαιτήσεις του κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτικού: η διατήρηση αξιών και προτύπων (55%), η ευθύνη του εκπαιδευτικού για τη ψυχοσυναισθηματική ισορροπία των μαθητών (47%), η υποτίμηση του ρόλου του από την κοινωνία (47%), οι απαιτήσεις του επαγγέλματος στην προσωπική του ζωή (34%) η σύνδεση επαγγελματικής και προσωπικής ζωής (33%), η σύγκρουση του εκπαιδευτικού και των απαιτήσεων με το ρόλο του (33%)
- η αρνητική συμπεριφορά των μαθητών :η αδιαφορία των μαθητών για συμμετοχή (49%), η αναστάτωση της ατμόσφαιρας της τάξης από ενοχλητικούς μαθητές (40%), η έλλειψη πειθαρχίας (34%), η διατήρηση πειθαρχίας των μαθητών στην τάξη (30%) και η επιθετική συμπεριφορά μαθητών (27%)
- οι κοινωνικές, θεσμικές αλλαγές στο σχολείο: η διδασκαλία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (51%), η αδιαφορία (*switched-off*) των μαθητών για μάθηση (46%), η κοινωνική

κριτική στο εκπαιδευτικό έργο (36%), οι συνεχείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών (35%), οι γονείς που δεν προσφέρουν υποστήριξη στα παιδιά τους (32%), η έλλειψη υποστήριξης για μαθητές με κοινωνικά προβλήματα και η διδασκαλία αλλοδαπών μαθητών (30%)

- η διοίκηση του σχολείου και οι πρακτικές του: η μη αναγνώριση της εξωδιδασκτικής εργασίας του εκπαιδευτικού (53%), η έλλειψη επικοινωνίας και συμβουλών (44%), η μη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων (36%), η έλλειψη μονιμότητας του προσωπικού στο σχολείο (32%), η αλλαγή του τρόπου διοίκησης σχολείου (29%), η έλλειψη υποστήριξης και επιβράβευσης από τη διοίκηση του σχολείου (29%)
- το εργασιακό περιβάλλον και οι ιδιαίτερες συνθήκες του: η έλλειψη εργαστηρίων, υποστηρικτικού υλικού, υποδομών, καθαριότητας, θόρυβος, και κτηριακά προβλήματα

Σημαντικές πηγές άγχους για την καριέρα- επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών αποτελούν η προετοιμασία για την αξιολόγηση τους (57%) και την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας (55%), η έλλειψη σταδιοδρομίας (39%), η έλλειψη ευκαιριών επιμόρφωσης και εκπαίδευσης για ανάπτυξη δεξιοτήτων (39%) (παράμετρος με τη μεγαλύτερη συχνότητα -39%)

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποίηση από το επάγγελμά τους (67%) (το 32% αισθάνεται υψηλή ικανοποίηση και το 59% ικανοποίηση) και λόγοι ικανοποίησης αποτελούν τα *εσωτερικά χαρακτηριστικά* των εκπαιδευτικών όπως: η συμβολή/προσφορά του εκπαιδευτικού στη ζωή μαθητών (70%), η κοινωνική προσφορά του έργου τους (52%) καθώς και *εξωτερικά χαρακτηριστικά*: η ελευθερία επιλογής διδακτικών στρατηγικών (87%), η αγάπη για τη διδασκαλία (83%), οι σχέσεις με τους συναδέλφους (83%) η ασφάλεια που παρέχει το επάγγελμα (70%), η πρόκληση (68%) και η υπευθυνότητα της εργασίας (61 %).

Οι εκπαιδευτικοί:

- νιώθουν απογοήτευση από την αξιολόγηση της κοινωνίας (57%) προς το επάγγελμά τους
- χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές για την διαχείριση και αντιμετώπιση του στρες- άγχους (ατομικές για την αντιμετώπισης της διδασκαλίας, κοινωνικές, διαχείρισης συναισθημάτων, καθώς και στρατηγικές «φυγής» από το στρες)
- ✓ Ατομικές στρατηγικές: η άμεση διαχείριση του προβλήματος (96%), η εύρεση νέων τρόπων ώστε να γίνεται ενδιαφέρουσα η διδασκαλία (94%), ο αναστοχασμός της κατάστασης (91%), η καλύτερη διαχείριση του χρόνου (91%), ο ορισμός προτεραιοτήτων για τη διαχείριση των προβλημάτων (88%)
- ✓ Κοινωνικές στρατηγικές: η υποστήριξη και οι συμβουλές από συναδέλφους (91%), από φίλους (85%), από τη Διεύθυνση του σχολείου (52%), από τον Σύμβουλο (58%), από άλλους ειδικούς επαγγελματίες (29%), από επιστημονικά βιβλία και το διαδίκτυο (52%).

✓ στρατηγικές διαχείρισης συναισθημάτων: η αναγνώριση των προσωπικών ορίων (89%), ο διαχωρισμός επαγγελματικής και προσωπικής ζωής (83%), τα νέα ενδιαφέροντα (83%), η προσπάθεια διαχείρισης των καταστάσεων με αντικειμενικό τρόπο (81%), η καταπίεση των συναισθημάτων (80%) καθώς και η μείωση της έντασης του τρόπου ζωής (68%)

✓ στρατηγικές «φυγής» από το στρες: η εγκατάλειψη του επαγγέλματος (54%), η πρόωρη συνταξιοδότηση (53%) καθώς και οι συχνές απουσίες από τον εργασιακό χώρο (112%).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι βασικά και απαραίτητα μέτρα για τη μείωση του στρες στο σχολείο είναι: οι ολιγομελείς τάξεις (74%), η ύπαρξη περισσότερων εκπαιδευτικών στο σχολείο (75%), η συνεπής εφαρμογή των σχολικών κανόνων πειθαρχίας (70%), η μείωση ωρών διδασκαλίας στην τάξη και διάθεση του χρόνου για την προετοιμασία (58%), οι ευκαιρίες για επιμόρφωση (44%) καθώς και η μεγαλύτερη υποστήριξη των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των μαθητών (SEN) με μαθησιακές δυσκολίες (41%).

Η έρευνα επίσης έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το επαγγελματικό άγχος έχει σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία τους (*φυσική, ψυχοσυναισθηματική*) καθώς δηλώνουν ότι αισθάνονται :κούραση και απογοήτευση (71%), χωρίς κίνητρα (54%), ψυχική εξουθένωση (burnout) (52%), χαμηλή αυτοαντίληψη και χαμηλή εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους- (37%), κατάθλιψη και έλλειψη διάθεσης (32%), μη ολοκλήρωση της καριέρα τους (31%) και απομόνωση από τους συναδέλφους (10%).

Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν επαγγελματικό στρες στο σχολείο: αισθάνονται πίεση (73%), χωρίς κίνητρα (66%), χαμηλή αυτοεκτίμηση (63%), απουσιάζουν συχνά από την εργασία (51%), αποσύρονται νωρίς από το επάγγελμα (27%) και εγκαταλείπουν το επάγγελμα (14%).

4) Teachers characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice (Opdenakker & Van Damme, 2006)

Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και στυλ διδασκαλίας ως ενισχυτικοί παράγοντες της αποτελεσματικότητας των πρακτικών στην τάξη (Opdenakker, Van Damme, 2006)

Η μελέτη των Opdenakker & Van Damme (2006) διερευνά τις επιδράσεις των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (*φύλο, εκπαίδευση και γνώσεις, δεξιότητες διαχείρισης τάξης, κλίμα τάξης και ικανοποίηση από το επάγγελμα*), καθώς και το παιδαγωγικό στυλ διδασκαλίας (*μαθητοκεντρικό, γνωστικο-κεντρικό*) ως δείκτες αποτελεσματικών πρακτικών στο μάθημα των Μαθηματικών στην τάξη, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η μελέτη πραγματοποιήθηκε στην περιοχή της Φλάνδρας του Βελγίου (ολλανδόφωνο τμήμα Βελγίου), σε 132 τάξεις Μαθηματικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δημόσιας και ιδιωτικής) και πήραν μέρος 78 εκπαιδευτικοί-καθηγητές Μαθηματικών από 47 σχολεία. Το 52% των μαθητών ήταν κορίτσια, και το 51 % των εκπαιδευτικών γυναίκες.

Η μελέτη έδειξε ότι:

- Η παρουσία αποτελεσματικών πρακτικών στην τάξη συνδέονται με το μαθητοκεντρικό στυλ διδασκαλίας και τις καλές δεξιότητες του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της τάξης.
- Υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και του μαθητοκεντρικού στυλ διδασκαλίας
- Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από τη διδασκαλία παρέχουν στους μαθητές τους μεγαλύτερη εκπαιδευτική στήριξη, ειδικά σε τάξεις με χαμηλή αποτελεσματικότητα, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία τους.
- Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού ενεργοποιεί περισσότερο τον εκπαιδευτικό να προσπαθεί περισσότερο για τη μάθηση, επηρεάζει τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών και τη διδακτική υποστήριξη που προσφέρει στους μαθητές κατά τη διαδικασία μάθησης και ερμηνεύει τη διαφορά στο μαθησιακό κλίμα της τάξης και στην ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται στην τάξη.
- Ο εκπαιδευτικός με μαθητοκεντρικό στυλ διδασκαλίας (*επίκεντρο ο μαθητής και οι δυνατότητες μάθησης του*) σταθερά επιτυγχάνει μεγαλύτερη συμμετοχή μαθητών στην τάξη, χρησιμοποιεί διαφοροποιημένες δραστηριότητες και υλικό όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν πρόβλημα, συζητά με συναδέλφους για τα θέματα τάξης που τον απασχολούν, προσανατολίζει τις ενέργειες και τις δραστηριότητες του στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή-ατόμου, καλλιεργεί σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές και χρησιμοποιεί την αξιολόγηση για να κατευθύνει τη διδασκαλία του.
- Οι δεξιότητες διαχείρισης τάξης του εκπαιδευτικού επηρεάζουν θετικά την ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητών της τάξης με συνέπεια (σε μικρό βαθμό) να επηρεάζεται το μαθησιακό κλίμα της τάξης.
- Τα χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού και το στυλ διδασκαλίας του, αποτελούν αποτελεσματικούς παράγοντες που ενισχύουν τις πρακτικές της τάξης.
- Υπάρχουν ενδείξεις ότι τα χαρακτηριστικά της τάξης (*στυλ, κλίμα, διαχείριση τάξης, ικανοποίηση εκπαιδευτικού από επάγγελμα*) συνδέονται με την αποτελεσματική μάθηση.
- Υπάρχουν ενδείξεις ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν συνδέεται αποκλειστικά (*στενά*) με το γνωστικό περιεχόμενο μάθησης και την αξιολόγηση των μαθητών.

5) An investigation of Greek Teacher's Views on Parental Involvement in Education

(Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas, Zenakou, 2009)

Απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas, Zenakou, 2009)

Η έρευνα των Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas, Zenakou (2009) διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή (επικοινωνία) των γονέων στην εκπαίδευση.

Πραγματοποιήθηκε-διεξήχθη σε 16 δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αθήνας με τη συμμετοχή 213 εκπαιδευτικών (51,2% γυναίκες) με περισσότερο από 16 έτη διδακτικής εμπειρίας (61,3%).

Η έρευνα *διερευνά τα στοιχεία- και τους παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία εκπαιδευτικών –γονέων*, όπως:

- τη σημασία και το σκοπό της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων (*ενημέρωση, αμφίδρομη προώθηση και ανταλλαγή πληροφοριών, υποστήριξη μαθητών, παροχή βοήθειας των γονέων*)
 - τους οικογενειακούς παράγοντες, (*ποιότητα της υποστήριξης του μαθητή από την οικογένεια, σχέση γονέων-μαθητών, εκπαιδευτικών-γονέων, εκπαιδευτικών-μαθητών*)
 - τον προγραμματισμό συναντήσεων και την ανταπόκριση των γονέων στην επικοινωνία
 - τα εμπόδια στην ανταπόκριση των γονέων για επικοινωνία (*μορφωτικό, κοινωνικό υπόβαθρο, επάγγελμα, εθνικότητα, ηλικία, φύλο των γονέων*)
 - τις πηγές πληροφόρησης- ενημέρωσης σχετικά με τις ανάγκες μαθητών καθώς και τις ατομικές ανάγκες μαθητών (*γονείς, μαθητές, διεύθυνση σχολείου, συνάδελφοι εκπαιδευτικοί*)
 - θέματα επικοινωνίας (*πληροφόρηση για επιδόσεις, παρουσία μαθητή στην τάξη, συμπεριφορά, σχέσεις με συμμαθητές, αυτοπεποίθηση, διάθεση για βελτίωση των μαθητών*)
 - προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς με τα παιδιά (*μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, επικοινωνίας, σχέσεων με φίλους και συμμαθητές*)
- ❖ Η έρευνα έδειξε ότι :

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν-πιστεύουν:

✓ Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντική την τακτική, συστηματική επικοινωνία με τους γονείς (θετική άποψη: 98,5%)

✓ Βασικοί σκοποί της επικοινωνίας είναι: η ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη γνωστική πρόοδο των μαθητών (100%), η βελτίωση της υποστήριξης-βοήθειας του μαθητή στο σπίτι (98%), ο σχεδιασμός τρόπων βοήθειας του μαθητή από τους γονείς (97,7%) και η σταθερή ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων(95,2%)

- ✓ οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται σημαντικά από τη σχέση εκπαιδευτικού –γονέα (91%), την παροχή βοήθειας από τους γονείς στο σπίτι (87,8%) καθώς και από το βαθμό εμπιστοσύνης των μαθητών προς τον εκπαιδευτικό
- ✓ οι περισσότεροι γονείς δεν ανταποκρίνονται στις τακτικές συναντήσεις επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς (55, 6%)
- ✓ μόνο το 8% των εκπαιδευτικών θεωρούν χρήσιμη τη τακτική επικοινωνία με τους γονείς
- ✓ η συχνότητα επικοινωνίας επηρεάζεται σημαντικά από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (93,9%), το επάγγελμα (74,4%), το κοινωνικό υπόβαθρο (73,8%), την ηλικία μαθητών (63,4%), την εθνικότητα γονέων (63,4%) και το φύλο του μαθητή (33%)
- ✓ οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι για τις ανάγκες μαθητών (79,8%)
- ✓ πολύ συχνά πληροφορούνται για τις ατομικές ανάγκες των μαθητών κυρίως από συναδέλφους (86, 1%) καθώς και από τη διεύθυνση του σχολείου (79,3%), τους γονείς (76,8%) και από τους ίδιους τους μαθητές (71,3%)
- ✓ πολύ συχνά οι γονείς πρωτίστως ενδιαφέρονται για τις γνωστικές επιδόσεις των μαθητών (γραπτές, προφορικές) (96,2%, και 94, 2% αντίστοιχα), και ακολούθως για τη συμπεριφορά στην τάξη (87,8%), τη διάθεση για βελτίωση (87,7%), την αυτοπεποίθηση του μαθητή (75,4%) και τη σχέση του με τους συμμαθητές (44,2%)
- ✓ κύρια προβλήματα των γονέων σχετικά με τα παιδιά τους αποτελούν οι μαθησιακές δυσκολίες (85%), τα προβλήματα συμπεριφοράς (74,9%), η σχέση τους με το παιδί (56,3%), καθώς και η σχέση του παιδιού με συνομηλίκους (35,5%)
- ✓ σημαντικά εμπόδια στην επικοινωνία με γονείς αποτελούν οι επαγγελματικές υποχρεώσεις των γονέων (92,2%), η αδιαφορία των γονέων για θέματα σχολείου (86,5%), τα οικογενειακά προβλήματα (82,4%), η πεποίθηση τους για καλές επιδόσεις του παιδιού (62,1%) καθώς και η γλώσσα για τους αλλοδαπούς γονείς (53,8%)
- ✓ αποδίδουν τη μη προώθηση-βελτίωση από μέρους τους της επικοινωνίας με τους γονείς στους εξής παράγοντες: στην έλλειψη χρόνου στο πρόγραμμα (67,8%) στη έλλειψη υποστήριξης από το σχολείο (63,5%), στο ότι δεν λαμβάνουν υπόψη τους τη άποψη των γονέων σε θέματα σχολείου (32,5%) και στο ότι δεν εγκρίνουν τη παρέμβαση των γονέων στο διδακτικό τους έργο (23,2%).
- ✓ Για τη βελτίωση της επικοινωνίας οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τη σαφή πληροφόρηση των γονέων (98,2%), την καλλιέργεια φιλικής και προσωπικής επαφής (97,2%), τις ατομικές συναντήσεις με γονείς (94,7%), τη φιλική συμπεριφορά (90%) και την δημιουργία οικείας, φιλικής ατμόσφαιρας (89,1%).
- ✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν χρήσιμη τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας

- ✓ Οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση για τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση *(τείνουν να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων που παρεμποδίζουν την επικοινωνία με τους γονείς)*
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί διατηρούν τη θετική στάση για την επικοινωνία των γονέων με το σχολείο εφόσον το σχολείο ενθαρρύνει (ή αποθαρρύνει) τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας
- ✓ Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία με γονείς δεν επηρεάζονται από την πρακτική του σχολείου.
- ✓ Σχολεία που προωθούν την επικοινωνία με γονείς διατηρούν θετική στάση για τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από το βαθμό ανταπόκρισης των γονέων στις πρωτοβουλίες του σχολείου για επικοινωνία.
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν αδύναμη *(αρκετά συχνή αλλά μονόδρομη)* την επικοινωνία με τους γονείς και το αποδίδουν σε παράγοντες όπως το μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο των γονέων.
- ✓ Οι εκπαιδευτικοί αν και επιθυμούν τη ενεργή συνεργασία με γονείς αποκλείουν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση λόγω έλλειψης υποδομών που απαιτούνται για την προώθηση της επικοινωνίας.

ΜΕΡΟΣ 2^ο: Μεθοδολογία έρευνας

Εμπειρική έρευνα

1. Εισαγωγή

Από τη θεωρητική προσέγγιση της επαγγελματικής ταυτότητας και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών όπως παρουσιάστηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, διαπιστώνεται ότι τα κύρια χαρακτηριστικά καθώς και τα δομικά στοιχεία που συνθέτουν την ταυτότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού επηρεάζονται από διάφορους κοινωνικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς παράγοντες.

Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις της εκπαίδευσης καλούνται να επαναδιαπραγματεύονται και να «προσαρμόζουν» συνεχώς την επαγγελματική τους ταυτότητα στα σύγχρονα δεδομένα

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι απόψεις-αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας, αποτελούν μια ενδιαφέρουσα ερευνητική περιοχή.

Στην παρούσα μελέτη, καταβάλλεται προσπάθεια να αποτυπωθεί η εικόνα/σημασία της επαγγελματικής ταυτότητας για το σύγχρονο εκπαιδευτικό και διερευνώνται οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (*Δημοτικό σχολείο*) σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει αν οι εκπαιδευτικοί έχουν συγκεκριμένες απόψεις και στάσεις σχετικά με συγκεκριμένες πτυχές και παραμέτρους της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Με βάση την υπόθεση αυτή διερευνήθηκαν τέσσερις στόχοι και ειδικότερα:

- Σε τι βαθμό θεωρούν ότι ο μέσος Έλληνας έχει την άποψη (συμφωνεί) ότι ισχύουν συγκεκριμένες προτάσεις σχετικά με το επάγγελμα και το έργο του εκπαιδευτικού.
- Σε τι βαθμό θεωρούν ότι τους αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένες προτάσεις σχετικά με το επάγγελμα και το έργο τους.
- Πόσο συχνά εφαρμόζουν /χρησιμοποιούν ορισμένες παιδαγωγικές πρακτικές
- Σε τι βαθμό θεωρούν ότι συγκεκριμένοι παράγοντες αυξάνουν το επαγγελματικό τους άγχος, καθώς και
- Σε τι βαθμό συμφωνούν με συγκεκριμένες προτάσεις σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη συλλογή των αποτελεσμάτων, ως μέθοδος χρησιμοποιήθηκε το κλειστού τύπου γραπτό ερωτηματολόγιο με 65 ερωτήσεις (Παράρτημα Δ, παρουσίαση ερωτηματολογίου).

Το ερωτηματολόγιο στηρίχτηκε στο ανάλογο ερευνητικό εργαλείο της έρευνας των Krull et al. (2007), της έρευνας των Opdenakker & van Damme (2006) καθώς και της έρευνας των Kock et al. (2005) και συντάχθηκε ύστερα από βιβλιογραφική ανασκόπηση και σύμφωνα με τους στόχους της έρευνας.

Τα ερωτηματολόγια πριν διανεμηθούν σταθμίστηκαν με πιλοτική διανομή σε νέους και έμπειρους εκπαιδευτικούς. Μετά την έγκριση της επιβλέπουσας καθηγήτριας και των υπολοίπων μελών της τριμελούς επιτροπής, διανεμήθηκε στο δείγμα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από Νοέμβριο έως Φεβρουάριο του ακαδημαϊκού έτους 2010-2011.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος: το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, την ειδικότητα, την τάξη όπου έχουν διδάξει περισσότερα χρόνια και τίτλους σπουδών (*δεύτερο πτυχίο, Μετεκπαίδευση-Διδασκαλείο, Μεταπτυχιακές σπουδές, Διδακτορικό*). Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει πέντε θεματικούς άξονες (*ειδικές ερωτήσεις*) οι οποίοι αντίστοιχα αφορούν: α) τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις απόψεις του μέσου Έλληνα για τον εκπαιδευτικό και το έργο του β) τις προσωπικές τους απόψεις για το επάγγελμά τους γ) τις παιδαγωγικές πρακτικές που συχνότερα χρησιμοποιούν στο σχολικό πλαίσιο δ) τους παράγοντες που ενισχύουν το επαγγελματικό τους άγχος καθώς και ε) τις απόψεις τους σχετικά με την αξιολόγηση του έργου τους.

Κάθε θεματικός άξονας αποτελείται από μια σειρά ερωτήσεων (*μεταβλητές*) οι οποίες αποτυπώνονται σύμφωνα με την πενταβάθμια κλίμακα Likert.

4. Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων (*ερωτηματολογίων*) άρχισε το Νοέμβριο του 2010 και ολοκληρώθηκε το Φεβρουάριο του 2011. Ομάδα στόχος ήταν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της ελληνικής επικράτειας. Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς χωρίς την παρέμβαση του ερευνητή, για την αποφυγή μεροληψίας και διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων/ερωτώμενων.

Συνολικά διανεμήθηκαν 530 ερωτηματολόγια και απαντήθηκαν αρτίως τα 510, δηλαδή ποσοστό ανταπόκρισης (*response rate*) 96,22% .

Το δείγμα (πληθυσμός της έρευνας) αποτελείται από 510 Έλληνες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά Δημοτικά σχολεία σε περιοχές του νομού Αττικής (Αθήνα, Γαλάτσι, Ν. Ιωνία, Ν. Ηράκλειο, Αργυρούπολη) Πειραιά (Πειραιά, Κορυδαλλός), σε άλλες περιοχές (πόλεις και επαρχίες) των νομών της χώρας και συγκεκριμένα στη Θεσσαλονίκη, Λαμία, Εύβοια, Πάτρα, Καλαμάτα, Σαντορίνη, Μυτιλήνη, Ρόδο καθώς και σε σχολεία (Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας «Τ.Ε.Γ.», Ευρωπαϊκό Σχολείο Βρυξελλών) στις Βρυξέλλες και σε άλλες περιοχές του Βελγίου (Λιέγη, Βερβιέ, Γκενγκ, Σαρλερουά, Άντερλεχτ, Αμβέρσα, κ.α.). Συνολικά στην έρευνα πήραν μέρος 65 σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εκ των οποίων οι 28 βρίσκονται στις περιοχές Αττικής και Πειραιά και οι 37 προέρχονται από άλλες περιοχές της επικράτειας (αστικές, ημιαστικές).

Κατά το στάδιο επεξεργασίας, αρχικά έγινε έλεγχος όλων των ερωτηματολογίων για τυχόν παραλήψεις και στη συνέχεια ακολούθησε η κωδικοποίηση των μεταβλητών και η εισαγωγή τους στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS 18, από το οποίο προέκυψαν οι κατανομές συχνοτήτων και οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

ΜΕΡΟΣ 3^ο : Αποτελέσματα έρευνας

5. Περιγραφική Στατιστική:

5.1 Δημογραφικά Στοιχεία

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 510 εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων 164 ήταν άνδρες και αποτελούν το 32,2% του δείγματος και 346 ήταν γυναίκες και αποτελούν το 67,8% του δείγματος (Παράρτημα Α, Πίν.1).

Κατά την ηλικιακή κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι μόνο 36 εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 7% του δείγματος είναι ηλικίας από 21-25 ετών, 93 εκπαιδευτικοί (18,2%) είναι ηλικίας από 26-35 ετών, 206 εκπαιδευτικοί (40,4%) είναι ηλικίας από 36-45 ετών, 166 εκπαιδευτικοί (32,5%) είναι ηλικίας από 46-55 ετών και τέλος μόνο 9 εκπαιδευτικοί (1,8%) έχουν ηλικία μεγαλύτερη των 56 ετών (Παράρτημα Α, Πιν.2).

Όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας (διδασκτικής εμπειρίας) προέκυψε ότι 185 εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποτελούν και το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (36,3%) έχουν περισσότερα από 20 έτη υπηρεσίας, 91 εκπαιδευτικοί (17,8%) έχουν από 16-20 έτη υπηρεσίας, 70 εκπαιδευτικοί (13,7%) έχουν από 11-15 έτη υπηρεσίας, 90 εκπαιδευτικοί (17,6%) έχουν από 6-10 έτη υπηρεσίας και τέλος 74 εκπαιδευτικοί (14,5%) έχουν από 1-5 έτη υπηρεσίας (Παράρτημα Α, Πιν. 3).

Σχετικά με τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, προέκυψε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή 390 εκπαιδευτικοί είναι δάσκαλοι/ες και αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (76,5%), 35 εκπαιδευτικοί είναι εκπαιδευτικοί Ξένων Γλωσσών και αποτελούν το 6,9% του δείγματος, 30 εκπαιδευτικοί είναι Γυμναστές και αποτελούν το 5,9% του δείγματος, 25 εκπαιδευτικοί είναι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και αποτελούν το 4,9% του δείγματος, 10 εκπαιδευτικοί είναι Μουσικοί και αποτελούν το 2% του δείγματος, 13 εκπαιδευτικοί είναι εκπαιδευτικοί Πληροφορικής και αποτελούν το 2,5% του δείγματος, 4 εκπαιδευτικοί είναι εκπαιδευτικοί Εικαστικών και αποτελούν το 0,8% του δείγματος και τέλος 3 εκπαιδευτικοί είναι εκπαιδευτικοί Θεατρικής Αγωγής και αποτελούν το 0,6% του δείγματος (Παράρτημα Α, Πίν. 4).

Σχετικά με την εμπειρία των εκπαιδευτικών στην τάξη προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (N=344) δηλαδή το 67,4% έχουν διδακτική εμπειρία κυρίως στην Α' τάξη (22,5%), στην Ε' τάξη (20,8%) και στην ΣΤ' τάξη (24,1%) του Δημοτικού σχολείου και συγκεκριμένα:

123 εκπαιδευτικοί έχουν διδάξει τα περισσότερα χρόνια στην ΣΤ΄ τάξη δηλαδή το 24,1% του δείγματος, 106 εκπαιδευτικοί έχουν διδάξει τα περισσότερα χρόνια στην Ε΄ τάξη δηλαδή το 20,8% του δείγματος, 65 εκπαιδευτικοί έχουν διδάξει τα περισσότερα χρόνια στην Δ΄ τάξη δηλαδή το 12,7% του δείγματος, 63 εκπαιδευτικοί έχουν διδάξει τα περισσότερα χρόνια στην Γ΄ τάξη δηλαδή το 12,4% του δείγματος, 38 εκπαιδευτικοί έχουν διδάξει τα περισσότερα χρόνια στην Β΄ τάξη δηλαδή το 7,5% του δείγματος και 115 εκπαιδευτικοί έχουν διδάξει τα περισσότερα χρόνια στην Α΄ τάξη δηλαδή το 22,5% του δείγματος (Παράρτημα Α, Πίν. 5).

Δηλαδή το 44,9% του δείγματος, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (229) του δείγματος έχουν διδακτική εμπειρία κυρίως στις «μεγάλες» τάξεις (Ε΄-ΣΤ΄ τάξη) (Παράρτημα Α, Πίν. 5).

Όσον αφορά τις σπουδές των εκπαιδευτικών προέκυψε από το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα ότι μόνο:

- το 22% (N=112) των εκπαιδευτικών είναι κάτοχοι δεύτερου Πανεπιστημιακού Πτυχίου
- το 20% (N= 102) έχουν παρακολουθήσει Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο (*διετές πρόγραμμα*)
- το 12,7% (N=65) έχουν κάνει Μεταπτυχιακές σπουδές και τέλος ότι μόνο
- το 2% (N= 10) είναι κάτοχοι Διδακτορικού (Παράρτημα Α, Πίν. 6,7,8,9).

5.2 Ειδικές ερωτήσεις

Στη συνέχεια παρουσιάζονται και αναλύονται οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με:

- α) τις απόψεις του μέσου Έλληνα για τον εκπαιδευτικό που εργάζεται στην Α/βαθμια εκπαίδευση,
- β) τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με το επάγγελμά τους,
- γ) τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζουν
- δ) τους παράγοντες που αυξάνουν το επαγγελματικό τους άγχος καθώς και
- ε) τις απόψεις τους για θέματα που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου καθώς και το θεσμό του μέντορα.

Ειδικότερα διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλαδή σε τι βαθμό πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι ισχύουν ή τους αντιπροσωπεύουν προτάσεις που αφορούν πτυχές του επαγγέλματός τους (κοινωνικές, παιδαγωγικές, διδακτικές, οργανωτικές, κ.α.).

Συγκεκριμένα στους παρακάτω πίνακες ακολουθεί ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (συχνοτήτων, ποσοστιαία) στις ειδικότερες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ανάλογα με τη θεματική κατηγοριοποίηση που έγινε.

Πίνακας 1: Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις απόψεις του μέσου Έλληνα για τον εκπαιδευτικό Α /βάθμιας εκπαίδευσης:

Σε τι βαθμό οι ίδιοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι ο μέσος Έλληνας έχει την άποψη ότι ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις που αφορούν το έργο των εκπαιδευτικών της Α/ βάθμιας εκπαίδευσης:

	<i>Απόψεις εκπαιδευτικών για τις απόψεις του μέσου Έλληνα για τον εκπαιδευτικό</i>	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Πάρα πολύ</i>
		N %	N %	N %	N %	N %
1	Ο εκπαιδευτικός ασκεί το έργο του με συνέπεια και υπευθυνότητα	27 5,3	162 31,8	211 41,4	98 19,2	12 2,4
2	Ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στη γνωστική κατάρτιση μαθητών	10 2,0	91 17,8	240 47,1	142 27,8	27 5,3
3	Ο εκπαιδευτικός ενισχύει την ψυχοσυναισθηματική ταυτότητα μαθητών	20 3,9	134 26,3	207 40,6	122 23,9	27 5,3
4	Ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση μαθητών	9 1,8	96 18,8	230 45,1	144 28,2	31 6,1
5	Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει περισσότερο φόρτο εργασίας σε σχέση με το παρελθόν	89 17,5	208 40,8	138 27,1	59 11,6	16 3,1
6	ο Έλληνας εκπαιδευτικός αμείβεται ικανοποιητικά	40 7,8	108 21,2	192 37,6	126 24,7	44 8,6
7	Δίκαια η μεγαλύτερη περίοδος διακοπών των εκπαιδευτικών σε σχέση με άλλα επαγγέλματα	231 45,3	182 35,7	52 10,2	25 4,9	20 3,9
8	Κριτήριο επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού: η αγάπη του για το παιδί	69 13,5	245 48,0	150 29,4	36 7,1	10 2,0
9	Κριτήριο επιλογής του επαγγέλματος του εκπ/κού: το μικρό ωράριο εργασίας στο σχολείο	15 2,9	75 14,7	161 31,6	181 35,5	78 15,3
10	Κριτήριο επιλογής του επαγγέλματος του εκπ/κού: η γρήγορη επαγγελματική αποκατάσταση	5 1,0	29 5,7	125 24,5	206 40,4	145 28,4

Ο «Πίνακας 1» παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αντιλήψεις του μέσου Έλληνα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, δηλαδή κατά πόσο πιστεύουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της Α/βάθμιας εκπαίδευσης ότι ο μέσος Έλληνας θεωρεί ότι ισχύουν συγκεκριμένες προτάσεις, σχετικές με ορισμένες πτυχές-θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης όπως: την εκτέλεση του διδακτικού έργου από τον εκπαιδευτικό, τη συμβολή του στη γνωστική, ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού καθώς και για τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος.

Ειδικότερα, σχετικά με τις απόψεις του μέσου Έλληνα για το έργο των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι :

- το 37,1% των εκπαιδευτικών δε πιστεύει καθόλου ή πιστεύει λίγο, καθώς και ότι μόνο το 21,6% αυτών πιστεύει από πολύ έως και πάρα πολύ ότι ο μέσος Έλληνας θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί ασκούν το έργο τους με συνέπεια και υπευθυνότητα.

Σχετικά με τη συμβολή του εκπαιδευτικού στη γνωστική κατάρτιση και κοινωνικοποίηση του μαθητή, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι:

- Μόνο το 33,1% των εκπαιδευτικών πιστεύει πολύ έως και πάρα πολύ ότι ο μέσος Έλληνας θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στη γνωστική κατάρτιση των μαθητών και επίσης ίδιο ποσοστό (34,3%) αυτών, πιστεύει σε μεγάλο βαθμό (από πολύ έως και πάρα πολύ) ότι ο μέσος Έλληνας θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του μαθητή.

Όσον αφορά τις απόψεις του μέσου Έλληνα για την ενίσχυση της ψυχοσυναισθηματικής ταυτότητας του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, οι απαντήσεις έδειξαν ότι:

- Μόνο το 29,2% των εκπαιδευτικών πιστεύει κάτι τέτοιο (από πολύ έως και πάρα πολύ) και επίσης φαίνεται ότι σχεδόν ίδιο ποσοστό 30,2% δεν πιστεύει καθόλου ή πιστεύει λίγο ότι ο μέσος Έλληνας θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την ψυχοσυναισθηματική ταυτότητα των μαθητών τους.

Όσον αφορά τις απόψεις του μέσου Έλληνα για συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (*φόρτος εργασίας, αμοιβή, περίοδος διακοπών*), οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι:

- Το 58,3% των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης, δεν πιστεύει καθόλου ή πιστεύει λίγο και αντίστοιχα μόνο το 14,7% πιστεύει πολύ έως και πάρα πολύ, ότι ο μέσος Έλληνας θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας σε σχέση με παλαιότερα.

Σχετικά με τις απόψεις του μέσου Έλληνα για την αμοιβή των εκπαιδευτικών οι απαντήσεις έδειξαν ότι:

- Μόνο το 33,3% των εκπαιδευτικών πιστεύει σε μεγάλο βαθμό (πολύ έως και πάρα πολύ) ότι ο μέσος Έλληνας θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός αμείβεται ικανοποιητικά.

Σχετικά με τις απόψεις του μέσου Έλληνα για την περίοδο διακοπών των εκπαιδευτικών, οι απαντήσεις έδειξαν ότι:

- Το 81% δεν πιστεύει καθόλου ή πιστεύει λίγο, ότι ο μέσος Έλληνας θεωρεί δίκαια τη μεγαλύτερη περίοδο διακοπών του εκπαιδευτικού σε σχέση με άλλα επαγγέλματα.

Όσον αφορά τις απόψεις του μέσου Έλληνα για τα βασικά κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (*αγάπη για τα παιδιά, μικρό εργασιακό ωράριο, επαγγελματική αποκατάσταση*) από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι:

- Το 61,5% των εκπαιδευτικών δεν πιστεύει καθόλου ή πιστεύει λίγο, ότι ο μέσος Έλληνας θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το επάγγελμα με βασικό κριτήριο την αγάπη τους για το παιδί.
- Το 68,8% αυτών πιστεύει σε μεγάλο βαθμό (από πολύ έως και πάρα πολύ) ότι ο μέσος Έλληνας θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το επάγγελμά τους με βασικό κριτήριο τη γρήγορη επαγγελματική τους αποκατάσταση, και επιπρόσθετα
- Το 50,8% πιστεύει επίσης σε μεγάλο βαθμό, ότι ο μέσος Έλληνας θεωρεί το μικρό ωράριο εργασίας του εκπαιδευτικού ως βασικό κριτήριο επιλογής του επαγγέλματος.

Πίνακας 2: Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με επάγγελμα του εκπαιδευτικού της Α/βάθμιας εκπαίδευσης

Σε τι βαθμό οι παρακάτω προτάσεις σχετικά με επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αντιπροσωπεύουν τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

	<i>Απόψεις Έλληνα εκπαιδευτικού για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού</i>	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Πάρα πολύ</i>
		N %	N %	N %	N %	N %
11	Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ασκεί το έργο του με συνέπεια και υπευθυνότητα	1 0,2	9 1,8	138 27,1	236 46,3	126 24,7
12	Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός συμβάλλει στη γνωστική κατάρτιση μαθητών	1 0,2	10 2,0	109 21,4	254 49,8	136 26,7
13	Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός στην ψυχοσυναισθηματική ταυτότητα μαθητών	1 0,2	25 4,9	123 24,1	210 41,2	151 29,6
14	Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ενισχύει την κοινωνικοποίηση μαθητών (με τη χρήση τεχνολογιών)	15 2,9	118 23,1	166 32,5	149 29,2	62 12,2
15	Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αμείβεται ικανοποιητικά	169 33,1	228 44,7	94 18,4	13 2,5	6 1,2
16	Κριτήριο επιλογής του επαγγέλματος: η γρήγορη επαγγελματική αποκατάσταση	20 3,9	65 12,7	206 40,4	153 30,0	66 12,9
17	Κριτήριο επιλογής του επαγγέλματος: η αγάπη του για το παιδί	5 1,0	70 13,7	218 42,7	164 32,2	53 10,4
18	Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θεωρεί δίκαια τη μεγαλύτερη περίοδο διακοπών σε σχέση με άλλα επαγγέλματα λόγω φόρτου εργασίας(σχολείο, σπίτι)	5 1,0	16 3,1	98 19,2	211 41,4	180 35,3

Ο «Πίνακας 2» παρουσιάζει τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με διάφορες παραμέτρους που αφορούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού της Α/βάθμιας εκπαίδευσης όπως: την άσκηση του διδακτικού έργου από τον εκπαιδευτικό, τη συμβολή του στη γνωστική, ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή καθώς επίσης για γνωρίσματα του επαγγέλματος και για κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό τους έργο, από τις απαντήσεις προέκυψε ότι σε μεγάλο βαθμό (από πολύ έως και πάρα πολύ) :

- Το 76,5% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι συμβάλλει στη γνωστική κατάρτιση των μαθητών τους.
- Το 71% αυτών πιστεύει ότι ασκεί το έργο του με συνέπεια και υπευθυνότητα.
- Το 70,8% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι συμβάλλει στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους και επίσης
- Το 41,4% πιστεύει ότι η χρήση τεχνολογιών στη διδασκαλία ενισχύει την κοινωνικοποίηση των μαθητών τους.

Σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος τους, προέκυψε ότι:

- το 76,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί σε μεγάλο βαθμό (πολύ έως και πάρα πολύ) δίκαια τη μεγαλύτερη περίοδο διακοπών τους (λόγω φόρτου εργασίας) σε σχέση με άλλα επαγγέλματα
- το 77,8% πιστεύει ότι δεν αμείβεται ικανοποιητικά (δεν πιστεύει καθόλου ή πιστεύει λίγο) καθώς επίσης και ότι
- το 42,6% πιστεύει σε μεγάλο βαθμό (πολύ έως και πάρα πολύ) ότι επιλέγει το επάγγελμα με κριτήριο την αγάπη τους για το παιδί και αντίστοιχα ίδιο ποσοστό (42,9%) πιστεύει ότι το επιλέγει λόγω της γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης που προσφέρει.

Πίνακας 3: Παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών

Πόσο συχνά εφαρμόζουν/χρησιμοποιούν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Α/βάθμιας εκπαίδευσης τις παρακάτω παιδαγωγικές πρακτικές στο σχολείο:

	Απόψεις εκπαιδευτικών για τη χρήση/εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
		N %	N %	N %	N %	N %
19	Διερεύνηση προϋπάρχουσων γνώσεων, εμπειριών των μαθητών πριν την παροχή νέας γνώσης	1 0,2	5 1,0	60 11,8	216 42,4	228 44,7
20	Ανακοίνωση στόχων μαθήματος στους μαθητές πριν τη διδασκαλία	4 0,8	27 5,3	114 22,4	230 45,1	135 26,5
21	Πιστή εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος για τη διδασκαλία κάθε μαθήματος	7 1,4	57 11,2	199 39,0	203 39,8	44 8,6
22	Χρησιμοποίηση άλλων βιβλίων ή πηγών εκτός των σχολικών βιβλίων (εμπλουτισμός διδασκαλίας)	- -	10 2,0	65 12,7	261 51,2	174 34,1
23	Αντιπροτείνονται άλλες ασκήσεις, δραστηριότητες διαφορετικές από των σχολικών βιβλίων σε μαθητές	2 0,4	14 2,7	102 20,0	273 53,5	119 23,3
24	Αναπροσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος των μαθημάτων ανάλογα με ανάγκες μαθητών	- -	15 2,9	146 28,6	267 52,4	82 16,1
25	Χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας	3 0,6	36 7,1	146 28,6	243 47,6	82 16,1
26	Εφαρμογή της μεθόδου «παιγνίδι ρόλων» ή και δραματοποίηση στη διδακτική πράξη	9 1,8	76 14,9	199 39,0	189 37,1	37 7,3

	<i>Απόψεις εκπαιδευτικών για τη χρήση/εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών</i>	<i>Ποτέ</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Μερικές φορές</i>	<i>Συχνά</i>	<i>Πολύ συχνά</i>
		N %	N %	N %	N %	N %
27	Χρήση της τεχνικής «καταιγισμός ιδεών» στην αρχή κάθε ενότητας (διερεύνηση γνώσεων, κινητοποίηση μαθητών)	5 1,0	72 14,1	222 43,5	174 34,1	37 7,3
28	Χρησιμοποίηση μέσων τεχνολογίας(video, H/Y κ.α.)	37 7,3	145 28,4	185 36,3	108 21,2	35 6,9
29	Ενθάρρυνση των μαθητών να εκφράζουν διαφορετικές απόψεις, παρατηρήσεις στο μάθημα	1 0,2	3 0,6	73 14,3	265 52,0	168 32,9
30	Εφαρμογή της μεθόδου “project”(σχέδιο εργασίας)	29 5,7	107 21,0	188 36,9	146 28,6	40 7,8
31	Σθεναρή επίπληξη των «ενοχλητικών» μαθητών	12 2,4	69 13,5	213 41,8	167 32,7	49 9,6
32	Ενημέρωση των μαθητών για την πρόοδό τους πριν την επίσημη ενημέρωση των γονέων	19 3,7	52 10,2	133 26,1	197 38,6	109 21,4
33	Επιδίωξη συστηματικής επικοινωνίας με τους γονείς πέραν των προγραμματισμένων(ραντεβού, τηλεφώνημα)	12 2,4	69 13,5	150 29,4	189 37,1	90 17,6
34	Ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών, προβληματισμών και συνεργασία με συναδέλφους για θέματα μαθητών	1 0,2	11 2,2	103 20,2	244 47,8	151 29,6
35	Εξάσκηση των μαθητών στην αυτοαξιολόγηση (συμπλήρωση φύλλων αυτοαξιολόγησης των επιδόσεων τους)	55 10,8	116 22,7	152 29,8	150 29,4	37 7,3
36	Αξιολόγηση των μαθητών κυρίως με βάση τις γραπτές επιδόσεις τους	104 20,4	127 24,9	176 34,5	93 18,2	10 2,0
37	Αξιολόγηση της συνολικής παρουσίας των μαθητών στην τάξη(συμμετοχή, συμπεριφορά, επιδόσεις, συνέπεια)	1 0,2	5 1,0	20 3,9	112 22,0	372 72,9

Ο «Πίνακας 3» παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συχνότητα χρήσης, εφαρμογής ορισμένων παιδαγωγικών πρακτικών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όπως διερεύνηση γνώσεων, ανακοίνωση στόχων μαθήματος, πιστή εφαρμογή και αναπροσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, χρήση άλλων πηγών, δραστηριοτήτων, εκπαιδευτικές τεχνικές, χρήση μέσων τεχνολογίας, αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη, αξιολόγηση μαθητών, συνεργασία και επικοινωνία με συναδέλφους και γονείς.

Σχετικά με τις πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, από τις απαντήσεις προέκυψε ότι:

- η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος (87,1%), σε μεγάλο βαθμό (συχνά έως και πολύ συχνά) διερευνά τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών πριν την παροχή νέας γνώσης.
- Το 71,6% αυτών, δήλωσε ότι συχνά έως και πολύ συχνά ανακοινώνει τους στόχους του μαθήματος στους μαθητές τους πριν τη διδασκαλία, καθώς επίσης και
- Το 84,9% αντίστοιχα, συχνά έως και πολύ συχνά ενθαρρύνει τους μαθητές τους να εκφράζουν ελεύθερα τις διαφορετικές απόψεις τους, κρίσεις ή και παρατηρήσεις στο μάθημα.

Επίσης, όσον αφορά στη χρήση μέσων τεχνολογίας (*H/Y, Power Point, Cd-Rom, βίντεο, διαδραστικό πίνακα κ.α.*) στη διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί πιθανά δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση τεχνολογίας στη διδασκαλία, καθώς προέκυψε ότι:

- Μόνο το 28,1% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι χρησιμοποιεί συχνά έως και πολύ συχνά τεχνολογικά μέσα στη διδασκαλία, ενώ το 7,3% δηλώνει ότι δεν τα χρησιμοποιεί ποτέ.

Σχετικά με την πιστή εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς, προέκυψε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν το ακολουθούν πιστά, καθώς:

- Το 48,4% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συχνά έως και πολύ συχνά το εφαρμόζει πιστά και το 12,6% δήλωσε ότι δεν το εφαρμόζει ποτέ ή το εφαρμόζει σπάνια.
- Το 68,5% αναπροσαρμόζει συχνά έως και πολύ συχνά το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα (π.χ. *στόχους, μεθοδολογία δραστηριότητες*), ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους και είναι αξιοσημείωτο ότι δεν βρέθηκε εκπαιδευτικός που δεν χρειάστηκε να αναπροσαρμόσει ποτέ το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Επίσης προέκυψε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν στηρίζουν τη διδασκαλία τους μόνο στα σχολικά εγχειρίδια, αφού:

- το 85,3% του δείγματος, δήλωσε ότι συχνά έως και πολύ συχνά εμπλουτίζει τη διδασκαλία του (*επικαιροποίηση διδασκαλίας*) χρησιμοποιώντας άλλα βιβλία ή πηγές και
- το 76,8% δήλωσε ότι συχνά έως και πολύ συχνά αντιπροτείνει άλλες ασκήσεις, δραστηριότητες στις ενότητες εκείνες που το θεωρεί απαραίτητο.

Σχετικά με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που εφαρμόζουν/χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, προέκυψε ότι συχνά έως και πολύ συχνά:

- Το 63,7% των εκπαιδευτικών συχνά εφαρμόζει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.
- Το 44,4% χρησιμοποιεί το παιγνίδι ρόλων ή και τη δραματοποίηση στη διδακτική πράξη.
- Το 41,45% εφαρμόζει την τεχνική του «καταιγισμού ιδεών» (*brainstorming*) στην αρχή μιας διδακτικής ενότητας με στόχο τη διερεύνηση των προγενέστερων γνώσεων των μαθητών τους ή και την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος τους.

Τέλος, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να προτιμούν τη μέθοδο “project”(σχέδιο εργασίας) αφού:

- Μόνο το 36,4% αυτών δήλωσε ότι εφαρμόζει συχνά έως και πολύ συχνά τη μέθοδο project και ένα ποσοστό εκπαιδευτικών 26,7% δήλωσε ότι δεν την εφαρμόζει ποτέ ή την εφαρμόζει σπάνια.

Σχετικά με τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη, από την έρευνα προέκυψε ότι:

- Το 84,1% των εκπαιδευτικών, δήλωσε ότι μερικές φορές έως και πολύ συχνά, επιπλήττει έντονα τους «ενοχλητικούς» μαθητές που διακόπτουν το μάθημα.

Σχετικά με την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με συναδέλφους και γονείς μαθητών, προέκυψε ότι:

- Το 77,4% του δείγματος συχνά έως και πολύ συχνά ανταλλάσσει απόψεις, προβληματισμούς, εμπειρίες και συνεργάζεται με συναδέλφους για θέματα που αφορούν στους μαθητές (*θέματα συμπεριφοράς, διδακτικής πρακτικής κ.α.*) και
- Το 54,7% αυτών, συχνά έως και πολύ συχνά επιδιώκει συστηματική επικοινωνία με τους γονείς πέραν των καθορισμένων συναντήσεων (*π.χ. τηλεφωνική επικοινωνία, σημείωμα, προσωπικό ραντεβού*).

Σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, προέκυψε ότι συχνά έως και πολύ συχνά:

- Το 94,9% των εκπαιδευτικών αξιολογεί τη συνολική παρουσία των μαθητών τους στην τάξη (*δηλαδή τη συμμετοχή τους στο μάθημα, τη συμπεριφορά τους, τις γνωστικές επιδόσεις τους και τη συνέπεια τους σε ότι αναλαμβάνουν*).
- Μόνο το 20,2% αξιολογεί τους μαθητές του με βάση μόνο τις γραπτές τους επιδόσεις. Αξιοσημείωτο είναι ότι το 45,3% των εκπαιδευτικών δεν αξιολογεί ποτέ ή αξιολογεί σπάνια τους μαθητές τους με βάση μόνο τις γραπτές τους επιδόσεις.

Επίσης, από τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν την τεχνική της αυτοαξιολόγησης στους μαθητές τους, αφού:

- Το 33,5% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν εξασκεί ποτέ ή εξασκεί σπάνια τους μαθητές του στην αυτοαξιολόγηση και σχεδόν ίδιο ποσοστό (36,7%) δήλωσε ότι τους εξασκεί συχνά έως και πολύ συχνά. Επιπρόσθετα,
- Το 60% αυτών δήλωσε ότι συχνά έως και πολύ συχνά ενημερώνει τους μαθητές τους για την πρόοδό τους πριν την ενημέρωση των γονέων.

Πίνακας 4: Παράγοντες που αυξάνουν το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών

Σε τι βαθμό πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι οι παρακάτω παράγοντες αυξάνουν το επαγγελματικό τους άγχος:

	<i>Απόψεις εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που αυξάνουν το επαγγελματικό τους άγχος</i>	<i>Καθόλου</i>	<i>Λίγο</i>	<i>Αρκετά</i>	<i>Πολύ</i>	<i>Πάρα πολύ</i>
		N %	N %	N %	N %	N %
38	Η υποβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από το μέσο Έλληνα πολίτη	47 9,2	112 22,0	161 31,6	125 24,5	65 12,7
39	Η διαχείριση κρίσεων, προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στην τάξη	23 4,5	72 14,1	152 29,8	171 33,5	92 18,0
40	Η αδιαφορία και η χαμηλή συμμετοχή μαθητών στο μάθημα	14 2,7	36 7,1	166 32,5	200 39,2	94 18,4
41	Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο	21 4,1	56 11,0	173 33,9	163 32,0	97 19,0
42	Οι χαμηλές μισθολογικές απολαβές	29 5,7	89 17,5	154 30,2	131 25,7	107 21,0
43	Οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις	20 3,9	66 12,9	160 31,4	168 32,9	96 18,8
44	Η αναγκαιότητα χρήσης νέων τεχνολογιών στο μάθημα	93 18,2	125 24,5	158 31,0	88 17,3	46 9,0
45	Η έλλειψη συνεχούς επιμόρφωσης σε πρακτικά θέματα παιδαγωγικής	24 4,7	103 20,2	183 35,9	139 27,3	61 12,0
46	Η υποχρεωτική ανάληψη εξωδιδασκτικών καθηκόντων	85 16,7	155 30,4	128 25,1	95 18,6	47 9,2
47	Η πολύμορφη σύνθεση της τάξης(γνωστικά, πολιτισμικά)	52 10,2	110 21,6	185 36,3	109 21,4	54 10,6
48	Η ενημέρωση των γονέων για συμπεριφορά, επίδοση	127 24,9	197 38,6	119 23,3	48 9,4	19 3,7
49	Η αξιοκρατική επιλογή, τοποθέτηση εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέση ευθύνης (Δ/ντής, Σύμβουλος, μέντορας)	110 21,6	142 27,8	140 27,5	74 14,5	44 8,6
50	Ο χρόνος προετοιμασίας στο σπίτι	87 17,1	134 26,3	165 32,4	91 17,8	33 6,5
51	Η ανελαστικότητα και απαιτήσεις του Αναλ. Προγ/τος	55 10,8	152 29,8	175 34,3	85 16,7	43 8,4
52	Οι οικογενειακές μέριμνες και τα προσωπικά προβλήματα σε συνδυασμό με επαγ/κές υποχρεώσεις	74 14,5	135 26,5	166 32,5	92 18,1	43 8,4
53	Η ποιότητα συνεργασίας και επικοινωνίας με τους συναδέλφους	84 16,5	141 27,6	163 32,0	95 18,6	27 5,3
54	Η σχέση με τη Διεύθυνση του σχολείου	115 22,5	123 24,1	140 27,5	92 18,0	40 7,8
55	Η άσκηση των διδακτικών καθηκόντων σε συνδυασμό με την καθημερινή επικοινωνία μαθητών	104 20,4	141 27,6	138 27,1	90 17,6	37 7,3

Ο «Πίνακας 4» παρουσιάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που θεωρούν ότι ενισχύουν το επαγγελματικό τους άγχος και οι οποίοι αφορούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και πτυχές (*παιδαγωγικές, κοινωνικές*) του επαγγέλματος τους όπως η υποβάθμιση του εκπαιδευτικού από την κοινωνία, ο χαμηλός μισθός, η διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη, η αδιαφορία των μαθητών, τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού (*διδασκτικά, εξωδιδασκτικά*), οι σχέσεις και η επικοινωνία με συναδέλφους, Δ/νση και γονείς, οι υποδομές του σχολείου, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κ.α.

Ειδικότερα, με το κατά πόσο πιστεύουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί ότι αυξάνουν το επαγγελματικό άγχος τους, συγκεκριμένοι παράγοντες σχετικοί με τη φύση του έργου τους και με βασικά χαρακτηριστικά του επαγγέλματός τους, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι:

- Το 57,6% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αδιαφορία των μαθητών και η χαμηλή συμμετοχή τους στο μάθημα αυξάνει πολύ έως και πάρα πολύ το επαγγελματικό τους άγχος.
- Το 51,7% θεωρεί ως παράγοντα που επηρεάζει αρνητικά την ψυχολογία τους και τους αγχώνει (από πολύ έως και πάρα πολύ) τις συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και το 51,5% τη διαχείριση κρίσεων και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη.
- Το 51% του δείγματος, θεωρεί από πολύ έως και πάρα πολύ ως παράγοντα επαγγελματικού άγχους την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων.
- Το 68,3% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η ανομοιογενή σύνθεση των μαθητών (*γνωστική, πολιτισμική*) στην τάξη που διδάσκουν, ενισχύει αρκετά έως και πάρα πολύ το επαγγελματικό τους άγχος.

Επίσης προέκυψε ότι:

- Το 75,2% των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρεί ότι η έλλειψη συνεχούς επιμόρφωσης σε πρακτικά θέματα παιδαγωγικής (*π.χ. χρήση εναλλακτικών τεχνικών στην τάξη, αξιοποίηση νέων τεχνολογιών στο σχολείο, mentoring για υποστήριξη νέου εκπαιδευτικού*), αυξάνει από αρκετά έως και πάρα πολύ το επαγγελματικό τους άγχος.
- Το 57,3% θεωρεί ότι η αναγκαιότητα χρήσης νέων τεχνολογιών στο μάθημα (*π.χ. χρήση διαδραστικού πίνακα, Power Point, αξιοποίηση ψηφιοποιημένου υλικού*) ενισχύει από αρκετά έως και πάρα πολύ το επαγγελματικό τους άγχος. Από την άλλη πλευρά όμως το 42,7% αυτών θεωρεί ότι ο παραπάνω παράγοντας δεν ενισχύει καθόλου ή ενισχύει λίγο το άγχος τους.
- Το 59,4% του δείγματος θεωρεί ότι η ανελαστικότητα και οι απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος αυξάνουν από αρκετά έως και πάρα πολύ το επαγγελματικό τους άγχος.

- Το 52,9% των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης θεωρεί ότι η υποχρεωτική ανάληψη εξωδιδασκικών καθηκόντων (*εφημερίες, διοικητικά, γραμματειακά καθήκοντα*) επιτείνει από αρκετά έως και πάρα πολύ το επαγγελματικό τους άγχος.

Σχετικά με το κατά πόσο η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με γονείς, συναδέλφους και

Διεύθυνση του σχολείου επιδρά στο άγχος των εκπαιδευτικών μαθητών προκύπτει ότι:

- Το 63,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η ενημέρωση των γονέων για τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των παιδιών τους δεν αυξάνει καθόλου ή αυξάνει λίγο το επαγγελματικό τους άγχος.
- Το 55,9% καθώς και το 53,3% των εκπαιδευτικών της έρευνας, θεωρούν ότι η ποιότητα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους συναδέλφους και η σχέση τους με τη Διεύθυνση του σχολείου αντίστοιχα, επιτείνουν από αρκετά έως και πάρα πολύ το επαγγελματικό τους άγχος.

Επίσης προέκυψε ότι:

- Οι οικογενειακές υποχρεώσεις και τα προσωπικά προβλήματα επιδρούν διαφορετικά στο επαγγελματικό άγχος κάθε εκπαιδευτικού, καθώς το 26,5% αυτών θεωρεί ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις και τα προσωπικά προβλήματα αυξάνουν λίγο το επαγγελματικό τους άγχος και άλλο τόσο ποσοστό (26,5%) θεωρεί ότι το αυξάνουν πολύ έως και πάρα πολύ.

Ακόμα προκύπτει ότι:

- Το 56,7% των εκπαιδευτικών θεωρεί από αρκετά έως και πάρα πολύ ότι ο χρόνος που αφιερώνουν για την προετοιμασία της διδασκαλίας στο σπίτι αυξάνει το επαγγελματικό τους άγχος.
- Το 49,4% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η επιλογή και τοποθέτηση εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέσεις ευθύνης (*π.χ. Διευθυντικές θέσεις, Σχολικοί Σύμβουλοι, μέντορες κ.α.*) δεν αυξάνουν καθόλου ή αυξάνουν λίγο το επαγγελματικό τους άγχος.
- Τέλος ο χαμηλός μισθός και η υποβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από την κοινωνία, αυξάνει αρκετά έως και πάρα πολύ το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης σε ποσοστό 46,7% και 37,2% αντίστοιχα.

Πίνακας 5: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών

Κατά πόσο συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

	Απόψεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπ/κού έργου	Δεν συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ πάρα πολύ
		N %	N %	N %	N %	N %
56	Στόχος της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση του εκπ/κού έργου	64 12,5	123 24,1	171 33,5	100 19,6	52 10,2
57	Αμφισβήτηση της αντικειμενικότητας και εγκυρότητας των κριτηρίων αξιολόγησης	27 5,3	108 21,2	140 27,5	130 25,5	105 20,6
58	Μέσω της αξιολόγησης αμφισβητείται το κύρος και η παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού	154 30,2	140 27,5	118 23,1	61 12,0	37 7,3
59	Κατά την αξιολόγηση μπορεί να διαπιστωθούν αδυναμίες στο έργο του εκπ/κού με συνέπειες στην καριέρα	119 23,3	188 36,9	123 24,1	65 12,7	15 2,9
60	Η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, θα βοηθήσει τον νέο εκπαιδευτικό--ενδυνάμωση της επαγ/κής ταυτότητας	109 21,4	152 29,8	145 28,4	68 13,3	36 7,1
61	Η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα, μπορεί να ανατροφοδοτήσει και τον έμπειρο εκπαιδευτικό	92 18,0	158 31,0	150 29,4	66 12,9	44 8,6
62	Κριτήριο επιλογής μέντορα: η διδακτική εμπειρία και η αποδοχή του εκπ/κού από τους συναδέλφους του σχολείου (πλειοψηφία)	69 13,5	101 19,8	156 30,6	114 22,4	70 13,7
63	Αξιολόγηση μέντορα από καθοδηγούμενους εκπ/κούς, αντικατάσταση όταν αξιολογείται αρνητικά	37 7,3	41 8,0	113 22,2	173 33,9	146 28,6
64	Κριτήριο επιλογής μέντορα: η αξιολόγηση του διδακτικού έργου, της προσωπικότητας του, από ανεξάρτητη επιτροπή	51 10,0	39 7,6	106 20,8	152 29,8	162 31,8
65	Τα πράγματα στην Ελλάδα σχετικά με την αξιολόγηση του εκπ/κού έργου είναι ικανοποιητικά και δεν απαιτούνται εκπ/κές μεταρρυθμίσεις	260 51,0	151 29,6	64 12,5	18 3,5	17 3,3

Ο «Πίνακας 5» παρουσιάζει τις απόψεις/ το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με προτάσεις που αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου (στόχος, κριτήρια, συνέπειες αξιολόγησης) καθώς και το θεσμό του μέντορα (κριτήρια επιλογής, ρόλος, αξιολόγηση του μέντορα).

Ειδικότερα από την ανάλυση και την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της Περιγραφικής Στατιστικής, προέκυψε ότι:

- Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας εκφράζουν διαφορετικές απόψεις όσον αφορά τον στόχο της αξιολόγησης, καθώς το 36,6% αυτών δεν συμφωνεί καθόλου ή συμφωνεί λίγο ότι η αξιολόγηση έχει ως στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού τους έργου (*εμπλουτισμός διδακτικών πρακτικών, βελτίωση τεχνικών διαχείρισης κρίσεων στην τάξη, κ.α.*) ενώ το 29,8% των εκπαιδευτικών συμφωνεί από πολύ έως και πάρα πολύ ότι στόχος της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού τους έργου
- Το 46,1% αμφισβητεί πολύ έως και πάρα πολύ την αντικειμενικότητα και εγκυρότητα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου, ενώ το 57,7% των εκπαιδευτικών δεν συμφωνεί καθόλου ή συμφωνεί λίγο ότι μέσω της αξιολόγησης αμφισβητείται το κύρος και η παιδαγωγική τους κατάρτιση.
- Επίσης το 60,2% των εκπαιδευτικών δεν πιστεύει καθόλου ή πιστεύει λίγο ότι με την αξιολόγηση μπορεί να διαπιστωθούν προσωπικές αδυναμίες, ή ελλείψεις στο διδακτικό τους έργο, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή το 80,6%, θεωρεί ότι στην Ελλάδα δεν είναι ικανοποιητικά τα πράγματα σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και απαιτούνται εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Σχετικά με το θεσμό του μέντορα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι:

- Μόνο το 20,4% των εκπαιδευτικών της έρευνας πιστεύει πολύ έως και πάρα πολύ ότι ο θεσμός του μέντορα θα βοηθήσει ουσιαστικά τον νέο εκπαιδευτικό (*0-7 χρόνια υπηρεσίας*) στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής του ταυτότητας (*profile*). Αξιοσημείωτο είναι ότι το 51,2% δεν πιστεύει καθόλου ή πιστεύει λίγο ότι ο μέντορας θα μπορέσει να βοηθήσει τον νέο εκπαιδευτικό στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής του ταυτότητας.
- Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δυσπιστούν ότι ο μέντορας μπορεί να συμβάλλει στην ανατροφοδότηση και του έμπειρου εκπαιδευτικού καθώς το 49% αυτών δεν πιστεύει καθόλου ή πιστεύει λίγο ότι ο μέντορας μπορεί να ανατροφοδοτήσει και τον έμπειρο εκπαιδευτικό. Αντίθετα το 21,5% πιστεύει πολύ έως και πάρα πολύ ότι ο μέντορας μπορεί να ανατροφοδοτήσει και τον έμπειρο εκπαιδευτικό στο έργο του.
- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (82,4%) συμφωνεί αρκετά έως και πάρα πολύ ότι βασικό κριτήριο για την επιλογή ενός εκπαιδευτικού ως μέντορα, πρέπει να είναι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου και της προσωπικότητας (*ψυχοσυναισθηματική ισορροπία, επικοινωνιακές δεξιότητες, μεταδοτικότητα, παιδαγωγικό τακτ, κ.α.*) του εκπαιδευτικού από μια ανεξάρτητη επιτροπή επιλογής και αξιολόγησης μεντόρων και όχι μόνο η επαγγελματική του εμπειρία ή η θετική πρόταση από το Σύλλογο εκπαιδευτικών του σχολείου.
- Τέλος, το 62,5% των εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας εκπαίδευσης συμφωνεί πολύ έως πάρα

πολύ. ότι στο τέλος του σχολικού έτους πρέπει να γίνεται αξιολόγηση του μέντορα από τους καθοδηγούμενους εκπαιδευτικούς και σε περίπτωση ευρείας αρνητικής του αξιολόγησης να προτείνεται η αντικατάσταση του.

5.3. Συσχετίσεις

5.3.1. Έλεγχος υποθέσεων ανεξαρτησίας και πίνακες διπλής εισόδου

Προκειμένου να μετρηθεί ο βαθμός εξάρτησης μεταξύ δύο μεταβλητών, X και Y , δηλαδή να εξακριβωθεί η ένταση της συνάφειάς τους, χρησιμοποιείται ο έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 .

Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται έλεγχος υποθέσεων για να καθοριστεί αν οι μεταβλητές X και Y είναι ανεξάρτητες. Η διατύπωση κάθε ελέγχου περιλαμβάνει τη μηδενική υπόθεση (H_0) και την εναλλακτική (H_A) και έχει την ακόλουθη μορφή:

- H_0 : τα χαρακτηριστικά X και Y του δείγματος κατανέμονται ανεξάρτητα από τον πληθυσμό.
- H_A : τα χαρακτηριστικά X και Y του δείγματος δεν κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό.

Η τιμή της στατιστικής X^2 συγκρίνεται με την πιθανότητα παρατήρησης της τιμής αυτής (P-value) και οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Αν P-value < 0,10 αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=10\%$
- Αν P-value < 0,005: αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$
- Αν P-value < 0,001: αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή, οι μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=1\%$

Η σύμπτωση της συχνότητας εμφάνισης των δύο εξεταζομένων μεταβλητών εμφανίζεται σε ένα πίνακα διπλής εισόδου. Στη συνέχεια παρατίθεται η ανάλυση των ελέγχων υποθέσεων και των πινάκων διπλής εισόδου της έρευνας. Οι συσχετίσεις των διαφόρων μεταβλητών έγιναν με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 18.

Προκειμένου να γίνουν πιο έγκυρες οι συσχετίσεις μεταξύ κάποιων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, χρειάστηκε να γίνουν κάποιες συγχωνεύσεις και οι μεταβλητές να μετατραπούν σε ψευδομεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα οι πεντάτιμες μεταβλητές μετατράπηκαν σε τρίτιμες.

Ειδικότερα οι μεταβλητές πριν το μετασχηματισμό τους, είχαν την εξής μορφή:

Καθόλου	:1	Ποτέ	:1	Δε συμφωνώ καθόλου	:1
Λίγο	:2	Σπάνια	:2	Συμφωνώ λίγο	:2
Αρκετά	:3	Μερικές φορές	:3	Συμφωνώ αρκετά	:3
Πολύ	:4	Συχνά	:4	Συμφωνώ πολύ	:4
Πάρα πολύ	:5	Πολύ συχνά	:5	Συμφωνώ πάρα πολύ	:5

*Σημειώνεται, ότι δίπλα από κάθε κατηγορία, παριστάνεται η κωδικοποίησή της.

Μετά το μετασχηματισμό, οι μεταβλητές, πλέον ως ψευδομεταβλητές είχαν την παρακάτω μορφή:

Σε μικρό βαθμό (1+2)	:1	Διαφωνώ (1+2)	:1
Σε μέτριο βαθμό (3)	:2	Ουδέτερος/η (3)	:2
Σε μεγάλο βαθμό (4+5)	:3	Συμφωνώ (4+5)	:3

5.3.2. Αποτελέσματα συσχετίσεων

Πίνακας 1: Ο βαθμός συσχέτισης της ηλικίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με το κατά πόσο πιστεύουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ότι αμείβονται ικανοποιητικά (Παράρτημα Β, Πίνακας 1)

Ο εκπ/κός αμείβεται ικανοποιητικά		Σε μικρό βαθμό (1-2)	Σε μέτριο βαθμό 3	Σε μεγάλο βαθμό (4-5)	Σύνολο
Ηλικία					
21-35 ετών	Συχνότητα	83	39	7	129
	Ποσοστό κατά γραμμές	64,3%	30,2%	5,4%	100,0%
36-45 ετών	Συχνότητα	167	32	7	206
	Ποσοστό κατά γραμμές	81,1%	15,5%	3,4%	100,0%
46 και άνω	Συχνότητα	147	23	5	175
	Ποσοστό κατά γραμμές	84,0%	13,1%	2,9%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	397	94	19	510
	Ποσοστό κατά γραμμές	77,8%	18,4%	3,7%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «ηλικία» και «ο εκπαιδευτικός αμείβεται ικανοποιητικά» έδωσε τιμή $X^2 = 18,905$ και $P\text{-value} = 0,001 < \alpha = 0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της ηλικίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με το κατά πόσο πιστεύουν ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αμείβεται ικανοποιητικά, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Αναλυτικότερα, από τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (64,3%) ηλικίας 21-35 ετών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (81%) ηλικίας 36-45 ετών καθώς και η

πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (84%) άνω των 46 ετών, πιστεύουν αντίστοιχα «σε μικρό βαθμό» ότι οι εκπαιδευτικοί αμείβονται ικανοποιητικά.

Παρατηρείται ότι όσο αυξάνει η ηλικία των εκπαιδευτικών τόσο περισσότερο αυξάνεται το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί ότι δεν αμείβεται ικανοποιητικά.

Συγκεντρωτικά ανεξάρτητα από την ηλικία, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (77,8%) θεωρεί ότι δεν αμείβεται ικανοποιητικά.

Πίνακας 2: Ο βαθμός συσχέτισης της ηλικίας των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τη συχνότητα που ανακοινώνουν τους στόχους κάθε μαθήματος στους μαθητές (Παράρτημα Β, Πίνακας 3).

Ανακοίνωση των στόχων του μαθήματος στους μαθητές		Σε μικρό βαθμό (1-2)	Σε μέτριο βαθμό 3	Σε μεγάλο βαθμό (4-5)	Σύνολο
Ηλικία					
21-35 ετών	Συχνότητα	12	44	73	129
	Ποσοστό κατά γραμμές	9,3%	34,1%	56,6%	100,0%
36-45 ετών	Συχνότητα	10	39	157	206
	Ποσοστό κατά γραμμές	4,9%	18,9%	76,2%	100,0%
46 και άνω	Συχνότητα	9	31	135	175
	Ποσοστό κατά γραμμές	5,1%	17,7%	77,1%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	31	114	365	510
	Ποσοστό κατά γραμμές	6,1%	22,4%	71,6%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «ηλικία» και «ανακοίνωση στόχων κάθε μαθήματος στους μαθητές» έδωσε τιμή $X^2=19,129$ και $P\text{-value} = 0,001 < \alpha = 0,01$.

Αρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της ηλικίας των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την ανακοίνωση των στόχων κάθε μαθήματος στους μαθητές, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Από τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται ότι οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (56,6%) ηλικίας 21-35 ετών, το 76,2% των εκπαιδευτικών ηλικίας 36-45 ετών καθώς και το 77,1% αυτών ηλικίας 46 ετών και άνω δήλωσαν «σε μεγάλο βαθμό» ότι ανακοινώνουν τους στόχους κάθε μαθήματος στους μαθητές πριν τη διδασκαλία για την καλύτερη οργάνωση του και την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα. Επίσης ελάχιστοι εκπαιδευτικοί (9,3%) ηλικίας 21-35 ετών, φαίνεται ότι δεν ανακοινώνουν ποτέ ή ανακοινώνουν σπάνια τους στόχους κάθε μαθήματος πριν τη διδασκαλία.

Συγκεντρωτικά, ανεξάρτητα από την ηλικία τους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (71,6%) «σε μεγάλο βαθμό» ανακοινώνει τους στόχους κάθε μαθήματος πριν τη διδασκαλία.

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, εφαρμόζουν την πρακτική ανακοίνωσης των στόχων κάθε μαθήματος πριν τη διδασκαλία στους μαθητές, καθώς αναγνωρίζουν τη παιδαγωγική σημασία της

διδασκτικής αυτής πρακτικής στην παροχή της γνώσης, στην οργάνωση του μαθήματος και στην συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα.

Πίνακας 3: Ο βαθμός συσχέτισης της άποψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συχνότητα χρήσης άλλων βιβλίων ή πηγών πέραν των σχολικών βιβλίων για εμπλουτισμό της διδασκαλίας, σε σχέση με τη συχνότητα που αντιπροτείνουν στους μαθητές άλλες ασκήσεις/δραστηριότητες από αυτές των σχολικών βιβλίων όταν το κρίνουν απαραίτητο(Παράρτημα Β , Πίνακας 5).

Εκπ/κός: αντιπροτείνει άλλες ασκήσεις ή δραστηριότητες όταν το θεωρεί απαραίτητο Χρήση άλλων βιβλίων ή πηγών για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας		Σε μικρό βαθμό (1-2)	Σε μέτριο βαθμό 3	Σε μεγάλο βαθμό (4-5)	Σύνολο
Ποτέ	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	-- -	- -	- -	- -
Σπάνια	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	20,0%	20,0%	60,0%	100,0%
Μερικές φορές	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	5 7,7%	25 38,5%	35 53,8%	65 100,0%
Συχνά	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	7 2,7%	63 24,1%	191 73,2%	261 100,0%
Πολύ συχνά	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	2 1,1%	12 6,9%	160 92,0%	174 100,0%
Σύνολο	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	16 3,1%	102 20,0%	392 76,9%	510 100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «χρήση άλλων βιβλίων ή πηγών πέραν των σχολικών βιβλίων για εμπλουτισμό της διδασκαλίας» και «οι εκπαιδευτικοί προτείνουν άλλες ασκήσεις, δραστηριότητες στους μαθητές από αυτές των σχολικών βιβλίων όταν το κρίνουν απαραίτητο» έδωσε τιμή $\chi^2 = 54,442$ και $P\text{-value} = 0,000 < \alpha = 0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της άποψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συχνότητα που χρησιμοποιούν άλλα βιβλία ή πηγές εκτός των σχολικών βιβλίων για εμπλουτισμό της διδασκαλίας, σε σχέση με τη συχνότητα που αντιπροτείνουν άλλες ασκήσεις, δραστηριότητες διαφορετικές από αυτές των σχολικών βιβλίων όταν το κρίνουν απαραίτητο, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Από τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (60,0%) που «σπάνια» χρησιμοποιούν, καθώς και η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (92,0%) που «πολύ συχνά» χρησιμοποιεί άλλα βιβλία ή πηγές εκτός των σχολικών βιβλίων για εμπλουτισμό της διδασκαλίας, αντίστοιχα αντιπροτείνουν «σε μεγάλο βαθμό» άλλες, διαφορετικές ασκήσεις/δραστηριότητες στους μαθητές από αυτές των σχολικών βιβλίων όταν το κρίνουν απαραίτητο.

Παρατηρείται ακόμα, ότι το 20% των εκπαιδευτικών που «σπάνια» χρησιμοποιεί άλλες πηγές στη διδασκαλία, αντίστοιχα αντιπροτείνει «σε μικρό βαθμό στο μάθημα άλλες, διαφορετικές ασκήσεις/ δραστηριότητες στους μαθητές.

Επίσης φαίνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους με άλλες πηγές ή βιβλία και αντιπροτείνουν διαφορετικές ασκήσεις/δραστηριότητες στους μαθητές από αυτές των σχολικών βιβλίων όταν το κρίνουν απαραίτητο, καθώς δε βρέθηκε κανένας εκπαιδευτικός που δήλωσε «ποτέ».

Συγκεντρωτικά ανεξάρτητα από τη χρήση άλλων βιβλίων ή πηγών για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας τους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (76,9%) όταν το θεωρεί απαραίτητο, αντιπροτείνει στο μάθημα άλλες ασκήσεις, δραστηριότητες στους μαθητές από αυτές των σχολικών βιβλίων.

Φαίνεται ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική, αντιπροτείνουν διαφορετικές ασκήσεις, δραστηριότητες στους μαθητές από αυτές των σχολικών βιβλίων και πιθανά να οφείλεται στον διευκολυντικό ρόλο τους στην κατάκτηση της γνώσης και στην μάθηση των μαθητών.

Πίνακας 4: Ο βαθμός συσχέτισης του φύλου των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συχνότητα χρήσης μέσων τεχνολογίας στη διδασκαλία τους (Παράρτημα Β, Πίνακας 7)

Χρήση μέσων τεχνολογίας στη διδασκαλία		Σε μικρό βαθμό (1-2)	Σε μέτριο βαθμό 3	Σε μεγάλο βαθμό (4-5)	Σύνολο
Φύλο					
Ανδρας	Συχνότητα	38	67	59	164
	Ποσοστό κατά γραμμές	23,2%	40,9%	36,0%	100,0%
Γυναίκα	Συχνότητα	144	118	84	346
	Ποσοστό κατά γραμμές	41,6%	34,1%	24,3%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	182	185	143	510
	Ποσοστό κατά γραμμές	35,7%	36,3%	28,0%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 για τις μεταβλητές «φύλο» και «χρήση μέσων τεχνολογίας στη διδασκαλία» έδωσε τιμή $X^2 = 17,438$ και $P\text{-value} = 0,000 < \alpha = 0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του φύλου των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη χρήση μέσων τεχνολογίας στη διδασκαλία σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Αναλυτικότερα, από τον πίνακα φαίνεται ότι μόνο το 36,0% των ανδρών και το 24,3% των γυναικών εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν «σε μεγάλο βαθμό» μέσα τεχνολογίας στη διδασκαλία.

Επίσης φαίνεται ότι το 23,2% των ανδρών και αντίστοιχα σχεδόν το διπλάσιο ποσοστό (41,6%) των γυναικών εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν «σε μικρό βαθμό» μέσα τεχνολογίας στη διδασκαλία.

Παρατηρείται ότι περισσότερο οι άνδρες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μέσα τεχνολογίας στη διδασκαλία (*H/Y, Cd-Rom, Power Point, διαδραστικό πίνακα, κ.α.*).

Συγκεντρωτικά, ανεξάρτητα από το φύλο, μόνο το 28% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί «σε μεγάλο βαθμό» μέσα τεχνολογίας στη διδασκαλία, ενώ το 35,7% χρησιμοποιεί «σε μικρό βαθμό» και πιθανά να οφείλεται στη μη εξοικείωσή τους ή στην ελλιπή επιμόρφωσή τους στη χρήση της τεχνολογίας στο μάθημα.

Πίνακας 5: Ο βαθμός συσχέτισης της άποψης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συχνότητα της πιστής εφαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος, σε σχέση με την άποψή τους σχετικά με τη συχνότητα αναπροσαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος των μαθημάτων ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους (Παράρτημα Β, Πίνακας 9).

Αναπροσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος από τον εκπαιδευτικό Πιστή εφαρμογή Αναλυτικού Προγράμματος από τον εκπαιδευτικό		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά	Σύνολο
Ποτέ	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	-	0 ,0%	0 ,0%	6 85,7%	1 14,3%	7 100,0%
Σπάνια	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	-	2 3,5%	15 26,3%	22 38,6%	18 31,6%	57 100,0%
Μερικές φορές	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	-	3 1,5%	48 24,1%	113 56,8%	35 17,6%	199 100,0%
Συχνά	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	-	3 1,5%	71 35,0%	105 51,7%	24 11,8%	203 100,0%
Πολύ συχνά	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	-	7 15,9%	12 27,3%	21 47,7%	4 9,1%	44 100,0%
Σύνολο	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	-	15 2,9%	146 28,6%	267 52,4%	82 16,1%	510 100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «πιστή εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος» και «αναπροσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος των μαθημάτων σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών» έδωσε τιμή $\chi^2 = 51,629$ και P-value = 0,000 < $\alpha = 0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της άποψης των εκπαιδευτικών σχετικά με την πιστή εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, σε σχέση με την άποψη τους σχετικά με τη συχνότητα αναπροσαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος των μαθημάτων σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Αναλυτικότερα από τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται ότι το 56,8% των εκπαιδευτικών που «πολύ συχνά» εφαρμόζει πιστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα στη διδασκαλία κάθε μαθήματος, «συχνά έως πολύ συχνά» αναπροσαρμόζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθημάτων (*στόχους, μεθοδολογία, δραστηριότητες, κ.ά.*) ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους.

Αντίθετα κανένας εκπαιδευτικός δε δήλωσε «ποτέ» τόσο για την πιστή εφαρμογή όσο και για την αναπροσαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή κανένας εκπαιδευτικός δεν ακολουθεί πιστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθημάτων και αντίστοιχα όλοι οι εκπαιδευτικοί το αναπροσαρμόζουν.

Συγκεντρωτικά, ανεξάρτητα από το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν πιστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία μαθημάτων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (68,5%) αναπροσαρμόζουν «συνχά» έως και πολύ συχνά» το Αναλυτικό Πρόγραμμα ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους.

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν «πολιτικώς ορθά» για την πιστή εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, ενώ στην πράξη φαίνεται ότι η αναπροσαρμογή του αποτελεί κοινή πρακτική για όλους τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 6: Ο βαθμός συσχέτισης των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τη χρήση της πρακτικής της εξάσκησης των μαθητών στην αυτοαξιολόγηση (Παράρτημα Β, Πίνακας 11)

Εξάσκηση μαθητών σε αυτοαξιολόγηση		Σε μικρό βαθμό (1-2)	Σε μέτριο βαθμό (3)	Σε μεγάλο βαθμό (4-5)	Σύνολο
Χρόνια υπηρεσίας					
1-10 έτη	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	70 42,7%	51 31,1%	43 26,2%	164 100,0%
11-20 έτη	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	53 32,9%	45 28,0%	63 39,1%	161 100,0%
> 20 έτη	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	48 25,9%	56 30,3%	81 43,8%	185 100,0%
Σύνολο	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	171 33,5%	152 29,8%	187 36,7%	510 100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «χρόνια υπηρεσίας» και «εξάσκηση των μαθητών στην αυτοαξιολόγηση» έδωσε τιμή $\chi^2 = 15,284^a$ και P-value = 0,004 < $\alpha = 0,01$.

Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη χρήση της πρακτικής: εξάσκηση των μαθητών στην αυτοαξιολόγηση, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Από τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται ότι το 42,7% των εκπαιδευτικών με 1-10 χρόνια υπηρεσίας δήλωσε «σε μικρό βαθμό», ενώ αντίθετα το 39,1% των εκπαιδευτικών με 11-20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και αντίστοιχα το 43,8% των εκπαιδευτικών με 20 και πλέον χρόνια υπηρεσίας, δήλωσαν ότι «σε μεγάλο βαθμό» εξασκούν τους μαθητές τους στην αυτοαξιολόγηση (συμπλήρωση φύλλων

αυτοαξιολόγησης από τους μαθητές, σχετικά με τις επιδόσεις τους σε γραπτά τεστ ή ατομικές και ομαδικές εργασίες).

Παρατηρείται ότι όσο μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο συχνότερα εξασκούν τους μαθητές τους στην αυτοαξιολόγηση.

Συγκεντρωτικά, ανεξάρτητα από τη διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, μόνο το 36,7% των εκπαιδευτικών εφαρμόζει την αυτοαξιολόγηση στους μαθητές και πιθανά να αποδίδεται στην ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες προσεγγίσεις αξιολόγησης.

Πίνακας 7: Ο βαθμός συσχέτισης της άποψης των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών, προβληματισμών και συνεργασία με τους συναδέλφους, σε σχέση με την άποψή τους για την επιδίωξη συστηματικής επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών (Παράρτημα Β, Πίνακας 13).

Ο εκπ/κός επιδιώκει συστηματική επικοινωνία με γονείς μαθητών Ο εκπ/κός ανταλλάσσει απόψεις, εμπειρίες, προβληματισμούς και συνεργάζεται με συναδέλφους		Σε μικρό βαθμό (1-2)	Σε μέτριο βαθμό (3)	Σε μεγάλο βαθμό (4-5)	Σύνολο
Σε μικρό βαθμό (1-2)	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	7 58,3%	2 16,7%	3 25,0%	12 100,0%
Σε μέτριο βαθμό (3)	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	24 23,3%	41 39,8%	38 36,9%	103 100,0%
Σε μεγάλο βαθμό (4-5)	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	50 12,7%	107 27,1%	238 60,3%	395 100,0%
Σύνολο	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	81 15,9%	150 29,4%	279 54,7%	510 100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών, προβληματισμών και συνεργασία των εκπαιδευτικών με συναδέλφους» και «επιδίωξη συστηματικής επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών» έδωσε τιμή $\chi^2 = 35,073$ και P-value = $0,000 < \alpha = 0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της άποψης των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών, προβληματισμών και συνεργασία τους με συναδέλφους, σε σχέση με την άποψη τους για συστηματική επικοινωνία με γονείς μαθητών, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Από τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται ότι το 58,3% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι «σε μικρό βαθμό» ανταλλάσσει απόψεις, εμπειρίες, προβληματισμούς και συνεργάζεται με συναδέλφους σε θέματα που αφορούν τους μαθητές (θέματα διδακτικής πρακτικής, συμπεριφοράς, κ.ά.) καθώς και ότι «σε μικρό βαθμό» αντίστοιχα επιδιώκουν συστηματική επικοινωνία με τους γονείς μαθητών πέραν των προγραμματισμένων συναντήσεων (τηλεφωνική επικοινωνία, σημείωμα, προσωπικό ραντεβού).

Αντίθετα το 60,3% των εκπαιδευτικών οι οποίοι «σε μεγάλο βαθμό» ανταλλάσσουν απόψεις, εμπειρίες, προβληματισμούς και συνεργάζονται με συναδέλφους για θέματα σχετικά με τους μαθητές «σε μεγάλο βαθμό» αντίστοιχα επιδιώκουν και συστηματική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών.

Συγκεντρωτικά, ανεξάρτητα από την άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών, προβληματισμών και τη συνεργασία τους με συναδέλφους, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (54,7%) επιδιώκουν «σε μεγάλο βαθμό» συστηματική επικοινωνία με γονείς μαθητών.

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη σημασία στην επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές στην γνωστική τους ανάπτυξη, στη βελτίωση των επιδόσεων ή της συμπεριφορά τους καθώς και να κατανοήσουν την ψυχοσυναισθηματική φύση των μαθητών τους.

Πίνακας 8: Ο βαθμός συσχέτισης του φύλου των εκπαιδευτικών σε σχέση με το κατά πόσο θεωρούν ότι η διαχείριση κρίσεων, προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη αυξάνει το επαγγελματικό τους άγχος (Παράρτημα Β , Πίνακας 15).

Παράγοντας άγχους εκπ/κών: διαχείριση κρίσεων και προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στην τάξη Φύλο		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Ανδρας	Συχνότητα	12	39	53	46	14	164
	Ποσοστό κατά γραμμές	7,3%	23,8%	32,3%	28,0%	8,5%	100,0%
Γυναίκα	Συχνότητα	11	33	99	125	78	346
	Ποσοστό κατά γραμμές	3,2%	9,5%	28,6%	36,1%	22,5%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	23	72	152	171	92	510
	Ποσοστό κατά γραμμές	4,5%	14,1%	29,8%	33,5%	18,0%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «φύλο» και «παράγοντας άγχους εκπαιδευτικών: η διαχείριση κρίσεων και προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στην τάξη» έδωσε τιμή $\chi^2 = 34,990$ και $P\text{-value} = 0,000 < \alpha = 0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του φύλου των εκπαιδευτικών σε σχέση με την διαχείριση κρίσεων και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη και την επίδραση τους στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Αναλυτικότερα, από τον πίνακα φαίνεται ότι το 36,5% των ανδρών εκπαιδευτικών και το 58,6% των γυναικών θεωρούν από «πολύ» έως και «πάρα πολύ» ότι η διαχείριση κρίσεων και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη, αυξάνει το άγχος τους.

Συγκεντρωτικά, ανεξάρτητα από το φύλο, παρατηρείται ότι οι μισοί και πλέον εκπαιδευτικοί (51,5%) θεωρούν από «πολύ έως πάρα πολύ» ότι η διαχείριση κρίσεων και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη, επιτείνει το επαγγελματικό τους άγχος.

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, θεωρούν ενισχυτικό παράγοντα του επαγγελματικού τους άγχους τη διαχείριση κρίσεων και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη και πιθανά να αποδίδεται σε ανεπαρκή επιμόρφωση σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων στην τάξη.

Πίνακας 9: Ο βαθμός συσχέτισης της άποψης των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι η αδιαφορία και η χαμηλή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα αυξάνουν το επαγγελματικό τους άγχος, σε σχέση με το κατά πόσο θεωρούν ότι οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αυξάνουν το επαγγελματικό τους άγχος (Παράρτημα Β, Πίνακας 17).

Παράγοντας άγχους εκπ/κών: Παράγοντας άγχους εκπ/κών: οι εκπ/κές μεταρρυθμίσεις αδιαφορία, χαμηλή συμμετοχή μαθητών		Σε μικρό βαθμό (1-2)	Σε μέτριο βαθμό (3)	Σε μεγάλο βαθμό (4-5)	Σύνολο
Καθόλου	Συχνότητα	9	0	5	14
	Ποσοστό κατά γραμμές	64,3%	,0%	35,7%	100,0%
Λίγο	Συχνότητα	7	12	17	36
	Ποσοστό κατά γραμμές	19,4%	33,3%	47,2%	100,0%
Αρκετά	Συχνότητα	34	69	63	166
	Ποσοστό κατά γραμμές	20,5%	41,6%	38,0%	100,0%
Πολύ	Συχνότητα	29	61	110	200
	Ποσοστό κατά γραμμές	14,5%	30,5%	55,0%	100,0%
Πάρα πολύ	Συχνότητα	7	18	69	94
	Ποσοστό κατά γραμμές	7,4%	19,1%	73,4%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	86	160	264	510
	Ποσοστό κατά γραμμές	16,9%	31,4%	51,8%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «ενισχυτικός παράγοντας άγχους εκπαιδευτικών: η αδιαφορία και η χαμηλή συμμετοχή μαθητών στο μάθημα» και «ενισχυτικός παράγοντας άγχους εκπαιδευτικών: οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις» έδωσε τιμή $\chi^2 = 56,034$ και $P\text{-value} = 0,000 < \alpha = 0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της άποψης των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο θεωρούν ότι η αδιαφορία και η χαμηλή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα αυξάνουν το επαγγελματικό τους άγχος, σε σχέση με το κατά πόσο θεωρούν ότι οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αυξάνουν το επαγγελματικό τους άγχος, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Από τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται ότι το 55% των εκπαιδευτικών που πιστεύει «πολύ» καθώς και το 73,4% των εκπαιδευτικών που πιστεύει «πάρα πολύ» ότι η αδιαφορία και η χαμηλή

συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα αυξάνουν το επαγγελματικό τους άγχος, πιστεύουν αντίστοιχα «σε μεγάλο βαθμό» ότι οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αυξάνουν το επαγγελματικό τους άγχος. Επίσης ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (64,3%) που δεν πιστεύει καθόλου ότι η αδιαφορία και η χαμηλή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα αυξάνουν το επαγγελματικό τους άγχος, αντίστοιχα θεωρεί ότι «σε μικρό βαθμό» οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αυξάνουν το επαγγελματικό τους άγχος.

Συγκεντρωτικά, ανεξάρτητα από το πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι η αδιαφορία και η χαμηλή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα αυξάνουν το επαγγελματικό τους άγχος, οι μισοί και πλέον εκπαιδευτικοί (51,8%) πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αυξάνουν το επαγγελματικό τους άγχος και πιθανά να αποδίδεται σημαντικά στη συχνότητα των μεταρρυθμιστικών προτάσεων και στη μη έγκαιρη επιμόρφωσή τους.

Πίνακας 10: Ο βαθμός συσχέτισης του φύλου σε σχέση με το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αδιαφορία και η χαμηλή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, αυξάνει το επαγγελματικό τους άγχος (Παράρτημα Β, Πίνακας 19).

Παράγοντας άγχους εκπ/κών: αδιαφορία, χαμηλή συμμετοχή μαθητών Φύλο		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Ανδρας	Συχνότητα	6	25	58	52	23	164
	Ποσοστό κατά γραμμές	3,7%	15,2%	35,4%	31,7%	14,0%	100,0%
Γυναίκα	Συχνότητα	8	11	108	148	71	346
	Ποσοστό κατά γραμμές	2,3%	3,2%	31,2%	42,8%	20,5%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	14	36	166	200	94	510
	Ποσοστό κατά γραμμές	2,7%	7,1%	32,5%	39,2%	18,4%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «φύλο» και «παράγοντας άγχους εκπαιδευτικών: η αδιαφορία και χαμηλή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα» έδωσε τιμή $\chi^2 = 30,289$ και $P\text{-value} = 0,000 < \alpha = 0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του φύλου των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αδιαφορία και τη χαμηλή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και την επίδρασή τους στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Αναλυτικότερα, από τον πίνακα φαίνεται ότι οι περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί (63,3%) και το 45,7% των ανδρών θεωρούν από «πολύ» έως και «πάρα πολύ» ότι η αδιαφορία και η χαμηλή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, αυξάνει το άγχος τους.

Συγκεντρωτικά, ανεξάρτητα από το φύλο παρατηρείται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (57,6%) θεωρούν από «πολύ» έως και «πάρα πολύ» ότι η αδιαφορία και η χαμηλή συμμετοχή των

μαθητών στο μάθημα, ενισχύει το επαγγελματικό τους άγχος και πιθανά να αποδίδεται στην εφαρμογή ακατάλληλων πρακτικών του εκπαιδευτικού που εμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Πίνακας 11: Ο βαθμός συσχέτισης του φύλου σε σχέση με το κατά πόσο συμφωνούν οι εκπαιδευτικοί ότι στόχος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού είναι η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού τους έργου (Παράρτημα Β, Πίνακας 21).

Στόχος αξιολόγησης: η ανατροφοδότηση του εκπ/κού έργου		Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ πάρα πολύ	Σύνολο
Φύλο							
Ανδρας	Συχνότητα	9	35	60	32	28	164
	Ποσοστό κατά γραμμές	5,5%	21,3%	36,6%	19,5%	17,1%	100,0%
Γυναίκα	Συχνότητα	55	88	111	68	24	346
	Ποσοστό κατά γραμμές	15,9%	25,4%	32,1%	19,7%	6,9%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	64	123	171	100	52	510
	Ποσοστό κατά γραμμές	12,5%	24,1%	33,5%	19,6%	10,2%	100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «φύλο» και « στόχος της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου: η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών» έδωσε τιμή $\chi^2 = 22,265$ και $P\text{-value} = 0,000 < \alpha = 0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση του φύλου των εκπαιδευτικών σε σχέση με το στόχο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Από τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται ότι το 36,6% των ανδρών εκπαιδευτικών συμφωνεί από «πολύ έως και πάρα πολύ» ότι στόχος της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού τους έργο (εμπλουτισμός διδακτικών πρακτικών, βελτίωση τεχνικών διαχείρισης κρίσεων, κ.ά.), ενώ αντίθετα το 41,3% από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς δεν συμφωνεί καθόλου ή συμφωνεί «λίγο» ότι η αξιολόγηση έχει στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Συγκεντρωτικά ανεξάρτητα από το φύλο, παρατηρείται ότι το 36,6% των εκπαιδευτικών «δεν συμφωνεί καθόλου ή συμφωνεί λίγο» και αντίστοιχα το 29,8% αυτών συμφωνεί «πολύ έως και πάρα πολύ» ότι στόχος της αξιολόγησης τους είναι η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δυσπιστούν ως προς τον στόχο της αξιολόγησης του έργου τους, καθώς δεν συμφωνούν όλοι στον ίδιο βαθμό ότι η αξιολόγηση στοχεύει στην ανατροφοδότηση του έργου τους και πιθανά να οφείλεται στο ότι δεν έχουν σαφή εικόνα και θέση σχετικά με την αξιολόγηση, αφού δεν έχει εφαρμοστεί ουσιαστικά στην πράξη.

Πίνακας 12: Ο βαθμός συσχέτισης της άποψης των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατά πόσο συμφωνούν ότι στόχος της αξιολόγησης τους είναι η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού τους έργου, σε σχέση με την άποψή τους σχετικά με την αξιολόγηση του μέντορα από τους καθοδηγούμενους εκπαιδευτικούς στο τέλος του σχολικού έτους και την αντικατάστασή του σε περίπτωση ευρείας αρνητικής αξιολόγησής του (Παράρτημα Β, Πίνακας 23).

Απαραίτητη η αξιολόγηση του μέντορα από εκπ/κούς αντικατάστασή του, όταν αξιολογείται αρνητικά Στόχος αξιολόγησης: η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου		Δε συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ πάρα πολύ	Σύνολο
Δε συμφωνώ καθόλου	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	17 26,6%	4 6,3%	13 20,3%	17 26,6%	13 20,3%	64 100,0%
Συμφωνώ λίγο	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	9 7,3%	17 13,8%	27 22,0%	38 30,9%	32 26,0%	123 100,0%
Συμφωνώ αρκετά	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	6 3,5%	11 6,4%	42 24,6%	63 36,8%	49 28,7%	171 100,0%
Συμφωνώ πολύ	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	4 4,0%	9 9,0%	25 25,0%	40 40,0%	22 22,0%	100 100,0%
Συμφωνώ πάρα πολύ	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	1 1,9%	0 ,0%	6 11,5%	15 28,8%	30 57,7%	52 100,0%
Σύνολο	Συχνότητα Ποσοστό κατά γραμμές	37 7,3%	41 8,0%	113 22,2%	173 33,9%	146 28,6%	510 100,0%

Η εκτίμηση του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 για τις μεταβλητές «στόχος αξιολόγησης εκπαιδευτικού: η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών» και «αξιολόγηση του μέντορα από τους καθοδηγούμενους εκπαιδευτικούς και η αντικατάστασή του σε περίπτωση ευρείας αρνητικής αξιολόγησης» έδωσε τιμή $\chi^2 = 75,449$ και $P\text{-value} = 0,000 < \alpha = 0,01$. Άρα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση της άποψης των εκπαιδευτικών σχετικά με το στόχο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου, σε σχέση με την άποψη τους για την αξιολόγηση του μέντορα από τους καθοδηγούμενους εκπαιδευτικούς στο τέλος του σχολικού έτους και την αντικατάστασή του σε περίπτωση ευρείας αρνητικής αξιολόγησής του, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Αναλυτικότερα από τον παραπάνω πίνακα, φαίνεται ότι το 46,9% των εκπαιδευτικών που «δεν συμφωνεί καθόλου» καθώς και το 86,5% των εκπαιδευτικών που συμφωνεί «πολύ έως πάρα πολύ» ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έχει στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού του έργου, αντίστοιχα συμφωνούν «πολύ έως και πάρα πολύ» με την αξιολόγηση του μέντορα από τους καθοδηγούμενους εκπαιδευτικούς και την αντικατάστασή του σε περίπτωση ευρείας αρνητικής αξιολόγησής του.

Αντίθετα αρκετοί εκπαιδευτικοί (26,6%) δήλωσαν ότι «δεν συμφωνούν καθόλου» ότι στόχος της αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού τους έργου και παράλληλα «δεν

συμφωνούν καθόλου» με την αξιολόγηση του μέντορα από τους καθοδηγούμενους εκπαιδευτικούς και την αντικατάστασή του.

Συγκεντρωτικά, ανεξάρτητα από την άποψη των εκπαιδευτικών για τον στόχο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (62,5%) «συμφωνούν πολύ έως και πάρα πολύ» με την αξιολόγηση και αντικατάσταση του μέντορα σε περίπτωση ευρείας αρνητικής αξιολόγησής του.

Φαίνεται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αν και δεν αποδέχονται το στόχο της αξιολόγησής τους, θεωρούν απαραίτητη την αξιολόγηση του μέντορα.

5.4 Παραγοντική Ανάλυση

• Περιγραφή μεθόδου

Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο ανάλυσης παραγόντων ανάμεσα στο μεγάλο αριθμό μεταβλητών που υπάρχουν στην παρούσα έρευνα, επιτεύχθηκε η συγχώνευσή τους και η αντιπροσώπευσή τους σε λιγότερες βασικές μεταβλητές, που ονομάζονται παράγοντες.

Ακολουθώντας τους 5 θεματικούς άξονες στους οποίους κινούνται οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου: απόψεις μέσου Έλληνα για τον εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το επάγγελμά τους, παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται, παράγοντες που αυξάνουν το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών και προτάσεις σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, δημιουργήθηκαν μέσω του SPSS οι πίνακες συσχετίσεων (correlation matrix), έγινε εξαγωγή και περιστροφή των παραγόντων και τέλος ερμηνεύτηκαν όσοι παράγοντες προέκυψαν.

Αναλυτικότερα, από τις 65 μεταβλητές, δημιουργήθηκαν 10 νέοι παράγοντες, επιβεβαιώνοντας την ορθή χρήση της μεθόδου που ορίζει ότι ο συνολικός αριθμός των μεταβλητών που αναλύονται πρέπει να είναι 3 με 5 φορές περισσότερος από τους υποτιθέμενους παράγοντες. Κατάλληλο είναι και το δείγμα μιας και θεωρητικά πρέπει να είναι άνω των 300 ατόμων. Οι Δείκτες Keiser-Meyer-Olkin που αξιολογούν την επάρκεια του δείγματος είναι άνω του 0.50 και οι Δείκτες Bartlett's Tests of Sphericity μικρότεροι του 0.05, όπως εμφανίζονται στα outputs του SPSS που παρατίθενται στο παράρτημα. Ο αριθμός των παραγόντων που εξήχθησαν βασίστηκε στις ιδιοτιμές (eigenvalues), κρατώντας όσους παράγοντες έχουν ιδιοτιμή άνω του 1 (κριτήριο Guttman-Kaiser).

• Αποτελέσματα παραγοντικής ανάλυσης

Χρησιμοποιήθηκαν τριάντα δύο μεταβλητές με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert και είναι οι ακόλουθες:

1	Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ασκεί το έργο του με συνέπεια και υπευθυνότητα
2	Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός συμβάλλει στη γνωστική κατάρτιση των μαθητών του
3	Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός συντελεί στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών
4	Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θεωρεί δίκαια τη μεγαλύτερη περίοδο διακοπών σε σχέση με άλλα επαγγέλματα λόγω του φόρτου εργασίας (<i>σχολείο, σπίτι</i>)
5	Ανακοινώνω τους στόχους κάθε μαθήματος πριν τη διδασκαλία στους μαθητές
6	Χρησιμοποιώ και άλλα βιβλία ή πηγές εκτός από τα σχολικά βιβλία για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας (<i>επικαιροποίηση διδασκαλίας</i>)
7	Αντιπροτείνω άλλες ασκήσεις/δραστηριότητες στους μαθητές μου, διαφορετικές από αυτές των σχολικών βιβλίων σε ενότητες που το θεωρώ απαραίτητο
8	Αναπροσαρμόζω το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθημάτων, ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (<i>π.χ. στόχους, μεθοδολογία, δραστηριότητες</i>)
9	Χρησιμοποιώ την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας στην τάξη μου
10	Χρησιμοποιώ μέσα τεχνολογίας στη διδασκαλία (<i>H/Y, Power Point, διαδραστικό πίνακα, Cd- Rom</i>)
11	Ενθαρρύνω τους μαθητές μου να εκφράζουν απόψεις, παρατηρήσεις ή κρίσεις στο μάθημα
12	Επιδιώκω πιο συστηματική επικοινωνία με τους γονείς πέραν των προγραμματισμένων συναντήσεων (<i>π.χ. τηλεφωνική επικοινωνία, σημείωμα, προσωπικό ραντεβού, κ.α.</i>)
13	Ανταλλάσσω απόψεις, εμπειρίες, προβληματισμούς και συνεργάζομαι με συναδέλφους για θέματα που αφορούν τους μαθητές μου (<i>θέματα διδακτικής πρακτικής, συμπεριφοράς, κ.α.</i>)
14	Εξασκώ τους μαθητές στην αυτοαξιολόγηση, μέσω συμπλήρωσης φύλλων αυτοαξιολόγησης από τους ίδιους, σχετικά με τις επιδόσεις τους σε γραπτά τεστ ή ατομικές, ομαδικές εργασίες
15	Αξιολογώ τους μαθητές μου κυρίως με βάση τις γραπτές τους επιδόσεις
16	Η υποβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στη συνείδηση του μέσου Έλληνα πολίτη
17	Η διαχείριση κρίσεων και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη
18	Η αδιαφορία και η χαμηλή συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος
19	Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο
20	Οι χαμηλές μισθολογικές απολαβές
21	Οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις
22	Η αναγκαιότητα χρήσης τεχνολογιών στο μάθημα (<i>χρήση διαδραστικού πίνακα, Power Point, κ.α.</i>)

23	Η έλλειψη δυνατότητας συνεχούς επιμόρφωσης σε πρακτικά θέματα παιδαγωγικής (αξιοποίηση νέων τεχνολογιών , χρήση εναλλακτικών τεχνικών , παιδαγωγική υποστήριξη εκπ/κού μέσω mentoring)
24	Η υποχρέωση ανάληψης εξωδιδασκικών καθηκόντων στο σχολείο(εφημερίες, διοικητικά, γραμματειακά)
25	Η πολύμορφη σύνθεση (γνωστικά, πολιτισμικά) των τάξεων στις οποίες διδάσκω (π.χ. συνδιδασκαλία μαθητών διαφόρων εθνοτήτων διαφορετικών γνωστικών ή μαθησιακών αναγκών)
26	Ο χρόνος προετοιμασίας στο σπίτι (οργάνωση μαθήματος, διόρθωση γραπτών, οργάνωση test)
27	Η ανελαστικότητα και οι απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος
28	Η ποιότητα της συνεργασίας και επικοινωνίας με τους συναδέλφους μου
29	Η σχέση μου με τη Διεύθυνση του σχολείου
30	Η άσκηση των διδακτικών καθηκόντων και η καθημερινή μου επικοινωνία με τους μαθητές
31	Η αξιολόγηση έχει ως στόχο τη δημιουργική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού μου έργου
32	Αμφισβητώ την αντικειμενικότητα και εγκυρότητα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Οι Δείκτες Keiser-Meyer-Olkin είναι $0.797 > 0.5$ (βλέπε Παράρτημα Γ, Πίνακας 1) και ο Δείκτης Bartlett's Tests of Sphericity είναι $0.000 < 0.05$ δείχνοντας υψηλή συσχέτιση και επιβεβαιώνεται η ορθότητα της μεθόδου. Μετά την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν δέκα νέοι παράγοντες που ονομάστηκαν Π1, Π2, Π3, Π4, Π5, Π6, Π7, Π8, Π9, Π10 (βλέπε Παράρτημα Γ , Πίνακας 2 και 3):

Παράγοντας Π 1: Κοινωνικοί-εκπαιδευτικοί παράγοντες άγχους εκπαιδευτικών

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «16. Η υποβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από το μέσο Έλληνα», «19. Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο», «20. Οι χαμηλός μισθός του εκπαιδευτικού», «21. Οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις», «22. Η αναγκαιότητα χρήσης νέων τεχνολογιών στο μάθημα», «23. Η έλλειψη συνεχούς επιμόρφωσης σε πρακτικά θέματα παιδαγωγικής» εμφανίζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (Παράρτημα Γ, Πίνακας 2, 3), ορίζουν τον πρώτο παράγοντα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι οι κοινωνικοί - εκπαιδευτικοί παράγοντες με τη μεγαλύτερη επίδραση στην ενίσχυση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι πρωτίστως οι χαμηλές μισθολογικές απολαβές, ακολούθως η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η έλλειψη συνεχούς επιμόρφωσης σε θέματα παιδαγωγικής, η υποβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από το μέσο Έλληνα καθώς και η αναγκαιότητα χρήσης νέων τεχνολογιών στο μάθημα.

Παράγοντας Π 2: *Πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με το παιδαγωγικό του έργο*

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «1. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ασκεί το έργο του με συνέπεια και υπευθυνότητα», «2. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός συμβάλλει στη γνωστική κατάρτιση των μαθητών του», «3. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός συντελεί στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών» και «4. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θεωρεί δίκαια τη μεγαλύτερη περίοδο διακοπών, σε σχέση με άλλα επαγγέλματα λόγω του φόρτου εργασίας» εμφανίζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (Παράρτημα Γ, Πίνακας 2), ορίζουν τον δεύτερο παράγοντα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το παιδαγωγικό τους έργο με τη μεγαλύτερη επίδραση στον εκπαιδευτικό είναι πρωτίστως η συμβολή του εκπαιδευτικού στη γνωστική κατάρτιση των μαθητών, η συνεπής και υπεύθυνη άσκηση του έργου του, η συμβολή του στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών καθώς και ότι ο εκπαιδευτικός θεωρεί δίκαια τη μεγαλύτερη περίοδο διακοπών, λόγω φόρτου εργασίας.

Παράγοντας Π 3: *Ενδοσχολικοί επικοινωνιακοί παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών*

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «28. Η ποιότητα συνεργασίας και επικοινωνίας με συναδέλφους», «29. Η σχέση μου με τη Διεύθυνση του σχολείου» και «30. Η άσκηση των διδακτικών καθηκόντων σε συνδυασμό με την καθημερινή επικοινωνία με τους μαθητές», εμφανίζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (Παράρτημα Γ, Πίνακας 2), ορίζουν τον τρίτο παράγοντα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι οι ενδοσχολικοί επικοινωνιακοί παράγοντες που ενισχύουν περισσότερο το επαγγελματικό άγχος του εκπαιδευτικού, είναι πρωτίστως η σχέση του εκπαιδευτικού με τη Διεύθυνση του σχολείου, ακολούθως η ποιότητα συνεργασίας και επικοινωνίας με τους συναδέλφους του καθώς και η άσκηση των διδακτικών του καθηκόντων σε συνδυασμό με την καθημερινή του επικοινωνία με τους μαθητές.

Παράγοντας Π 4: *Επαγγελματικοί παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών*

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «24. Η υποχρέωση ανάληψης εξωδιδακτικών καθηκόντων στο σχολείο», «25. Η πολύμορφη σύνθεση (γνωστικά, πολιτισμικά) των τάξεων», «26. Ο χρόνος προετοιμασίας στο σπίτι» και «27. Η ανελαστικότητα και οι απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος», εμφανίζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (Παράρτημα Γ, Πίνακας 2), ορίζουν τον τέταρτο παράγοντα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι οι επαγγελματικοί παράγοντες με τη μεγαλύτερη επίδραση στην ενίσχυση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, είναι πρωτίστως ο χρόνος

προετοιμασίας της διδασκαλίας στο σπίτι, ακολουθεί η ανελαστικότητα και οι απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος, η ανάληψη εξωδιδασκτικών καθηκόντων στο σχολείο καθώς και με υψηλότερη τιμή (407) σε σχέση με όλες τις άλλες τιμές η πολύμορφη σύνθεση (*γνωστικά, πολιτισμικά*) της τάξης.

Παράγοντας Π 5: *Ενισχυτικές διδακτικές τεχνικές του εκπαιδευτικού έργου*

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «9. Χρήση ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας στην τάξη», «10. Χρήση μέσων τεχνολογίας στη διδασκαλία» και «11. Ενθάρρυνση των μαθητών να εκφράζουν διαφορετικές απόψεις, παρατηρήσεις ή κρίσεις στο μάθημα» εμφανίζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (Παράρτημα Γ, Πίνακας 2), ορίζουν τον πέμπτο παράγοντα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι οι ενισχυτικές διδακτικές τεχνικές που περισσότερο εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί είναι πρωτίστως η χρήση μέσων τεχνολογίας, ακολουθεί η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, καθώς και με την υψηλότερη τιμή (387) σε σχέση με όλες τις άλλες τιμές η ενθάρρυνση των μαθητών να εκφράζουν στο μάθημα διαφορετικές απόψεις, παρατηρήσεις ή και κρίσεις.

Παράγοντας Π 6: *Πρακτικές επίλυσης παιδαγωγικών θεμάτων/προβλημάτων*

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «8. Αναπροσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος μαθημάτων, ανάλογα με τις ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών», «12. Επιδίωξη συστηματικής επικοινωνίας με τους γονείς πέραν των προγραμματισμένων συναντήσεων» και «13. Ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών, προβληματισμών και συνεργασία με συναδέλφους για θέματα σχετικά με τους μαθητές» εμφανίζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (Παράρτημα Γ, Πίνακας 2), ορίζουν τον έκτο παράγοντα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι οι πρακτικές που περισσότερο χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την επίλυση των παιδαγωγικών θεμάτων/προβλημάτων που προκύπτουν στο σχολείο, είναι πρωτίστως η ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών, προβληματισμών και η συνεργασία με συναδέλφους για θέματα σχετικά με τους μαθητές, ακολούθως η αναπροσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος μαθημάτων ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών καθώς και η επιδίωξη συστηματικής επικοινωνίας με τους γονείς μαθητών.

Παράγοντας Π 7: Ανασταλτικοί παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «17. Διαχείριση κρίσεων και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη» και «18. Αδιαφορία και χαμηλή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα» εμφανίζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (Παράρτημα Γ, Πίνακας 2), ορίζουν τον έβδομο παράγοντα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι οι ανασταλτικοί παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας στην τάξη, με τη μεγαλύτερη επίδραση στην αύξηση του επαγγελματικού άγχους του εκπαιδευτικού είναι πρωτίστως η αδιαφορία και η χαμηλή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και ακολούθως η διαχείριση κρίσεων και προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών στην τάξη.

Παράγοντας Π 8: Πρακτικές εμπλουτισμού παροχής της νέας γνώσης

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «5. Ανακοίνωση στόχων του μαθήματος πριν τη διδασκαλία στους μαθητές», «6. Χρήση άλλων βιβλίων ή πηγών εκτός των σχολικών βιβλίων για εμπλουτισμό της διδασκαλίας» και «7. Αντιπροτείνονται άλλες ασκήσεις/δραστηριότητες στους μαθητές, διαφορετικές από αυτές των σχολικών βιβλίων σε ενότητες που κρίνεται απαραίτητο» εμφανίζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (Παράρτημα Γ, Πίνακας 2), ορίζουν τον όγδοο παράγοντα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι οι πρακτικές εμπλουτισμού για την παροχή της νέας γνώσης στους μαθητές, που περισσότερο εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί είναι πρωτίστως το να αντιπροτείνουν άλλες-διαφορετικές ασκήσεις/δραστηριότητες από αυτές των σχολικών βιβλίων σε ενότητες που κρίνουν απαραίτητο, ακολούθως ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με χρήση άλλων βιβλίων ή πηγών εκτός από τα σχολικά βιβλία και έπεται η ανακοίνωση των στόχων κάθε μαθήματος στους μαθητές για την καλύτερη οργάνωση του μαθήματος και την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών.

Παράγοντας Π 9: Πρακτικές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «14. Εξασκώ τους μαθητές στην αυτοαξιολόγηση, μέσω συμπλήρωσης φύλλων αυτοαξιολόγησης από τους ίδιους, σχετικά με τις επιδόσεις τους σε γραπτά τεστ ή ατομικές, ομαδικές εργασίες» και «15. Αξιολογώ τους μαθητές κυρίως με βάση τις γραπτές τους επιδόσεις» εμφανίζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (Παράρτημα Γ, Πίνακας 2), ορίζουν τον ένατο παράγοντα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι οι πρακτικές αξιολόγησης με τη μεγαλύτερη επίδραση στους εκπαιδευτικούς είναι πρωτίστως η αξιολόγηση των μαθητών τους με βάση τις

γραπτές τους επιδόσεις και με την υψηλότερη τιμή (466) σε σχέση με όλες τις άλλες τιμές ακολουθεί η εξάσκηση των μαθητών στην αυτοαξιολόγηση.

Παράγοντας Π 10: *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*

Δεδομένου ότι οι μεταβλητές «31. Η αξιολόγηση έχει ως στόχο τη δημιουργική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου» και «32. Αμφισβήτηση της αντικειμενικότητας και εγκυρότητας των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου» εμφανίζουν τη μεγαλύτερη παραγοντική συσχέτιση (Παράρτημα Γ, Πίνακας 2), ορίζουν τον δέκατο παράγοντα.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι προτάσεις σχετικές με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με τη μεγαλύτερη επίδραση στους εκπαιδευτικούς είναι πρωτίστως ότι η αξιολόγηση έχει ως στόχο τη δημιουργική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου και ακολούθως η αμφισβήτηση της αντικειμενικότητας και εγκυρότητας των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

Μέρος 4^ο: Συμπεράσματα έρευνας

• Συμπεράσματα

A. Ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες επαγγελματικού άγχους, και ειδικότερα σε τι βαθμό πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι συγκεκριμένοι παράγοντες ενισχύουν το επαγγελματικό τους άγχους.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι συγκεκριμένοι παράγοντες που συνδέονται άμεσα με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, ενισχύουν το επαγγελματικό τους άγχος και επιδρούν αρνητικά στον επαγγελματισμό τους, οι οποίοι παρουσιάζονται παρακάτω:

- ❖ **Ενισχυτικοί παράγοντες του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών με σειρά σημαντικότητας, αποτελούν:**
- **Κοινωνικοί-εκπαιδευτικοί παράγοντες** και κυρίως αναφέρονται τα στοιχεία:
 - ✓ ο χαμηλός μισθός,
 - ✓ η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου,
 - ✓ οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις,
 - ✓ η έλλειψη δυνατότητας συνεχούς επιμόρφωσης σε πρακτικά παιδαγωγικά θέματα
 - ✓ η υποβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (*status*) καθώς και
 - ✓ η αναγκαιότητα χρήσης νέων τεχνολογιών στο μάθημα
- **Ενδο-επικοινωνιακοί παράγοντες** του σχολείου και κυρίως:
 - ✓ η σχέση των εκπαιδευτικών με τη Διεύθυνση του σχολείου,
 - ✓ η ποιότητα της συνεργασίας και επικοινωνίας με τους συναδέλφους και
 - ✓ η άσκηση των διδακτικών καθηκόντων και η καθημερινή επικοινωνία με τους μαθητές.
- **Ανασταλτικοί παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας**, και πρωτίστως:
 - ✓ η αδιαφορία και η χαμηλή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και
 - ✓ η διαχείριση κρίσεων, προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη.
- **Επαγγελματικοί παράγοντες** και αναφέρονται κυρίως:
 - ✓ ο χρόνος προετοιμασίας στο σπίτι και
 - ✓ η ανελαστικότητα του Αναλυτικού Προγράμματος

❖ Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συνδέονται με την αύξηση του άγχους των εκπαιδευτικών και έχουν αρνητική επίδραση στον επαγγελματισμό και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Πιθανοί παράγοντες που ενισχύουν το άγχος, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανταποκρίνονται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες που καθορίζονται και διαμορφώνονται από την εκάστοτε «κεντρική» εκπαιδευτική πολιτική και οι οποίες πιθανόν να βρίσκονται σε αναντιστοιχία με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς οι ίδιοι δεν συμμετέχουν στο σχεδιασμό των μεταρρυθμίσεων.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί, καλούνται συχνά να ενσωματώσουν άμεσα στη διδακτική τους καθημερινότητα, τεχνικές για τις οποίες δεν έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς μέσω των συστηματικών επιμορφώσεων τους. Έτσι, αισθάνονται αναποτελεσματικοί στο έργο τους καθώς δεν εκπληρώνονται οι στόχοι και οι προσδοκίες τους, νιώθουν ότι αμφισβητείται η παιδαγωγική τους κατάρτιση καθώς και η επαγγελματική τους αυτοεικόνα.

Ωστόσο, τα παραπάνω συναισθήματα έχουν ιδιαίτερη σημασία για την επαγγελματική ταυτότητα και τη διδακτική πράξη του εκπαιδευτικού (Kyriakou, 2000).

Το εύρημα αυτό συμφωνεί με εύρημα της έρευνας των Travers & Cooper (1996) ότι όταν οι εκπαιδευτικοί κάτω από την επίδραση διαφόρων παραγόντων (*μη επίτευξη στόχων, προσδοκιών, έλλειψη εμπιστοσύνης στο πρόσωπό τους, κ.α.*) αισθάνονται ότι απειλείται η επαγγελματική τους αυτοεκτίμηση, βιώνουν αρνητικά συναισθήματα όπως άγχος, θυμό, stress, ματαίωση ακόμα και «burnout» (*ψυχική φθορά*).

Επιπρόσθετα, το εύρημα της παρούσας έρευνας ότι οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αποτελούν ενισχυτικό παράγοντα του άγχους των εκπαιδευτικών, έρχεται σε συμφωνία με εύρημα πρόσφατης έρευνας, ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν αρνητικό παράγοντα για τον επαγγελματισμό τους τις συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και νιώθουν απογοήτευση (Ifanti & Fotopoulou, 2011).

❖ Επίσης, από την παρούσα έρευνα προέκυψε οι ενδο-επικοινωνιακοί παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος (*σχέση εκπαιδευτικών με Διεύθυνση του σχολείου, η ποιότητα της σχέσης επικοινωνίας και συνεργασίας με συναδέλφους, η ανάληψη εξωδιδασκικών καθηκόντων*) ενισχύουν το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών και αποτελούν αρνητικούς παράγοντες για την επαγγελματική ανάπτυξη τους.

Πιθανά το εύρημα αυτό να ερμηνεύεται από το ότι το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και η διοικητική οργάνωση του σχολείου λειτουργούν με βάση τη «γραφειοκρατική» λογική, όπου καθήκοντα, κανονισμοί και αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών στο σχολείο καθορίζονται από την

ιεραρχία των εκπαιδευτικών φορέων και όχι από τις πραγματικές ανάγκες της σχολικής πραγματικότητας και προωθούν τους γενικούς και ειδικούς στόχους της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

Κατά συνέπεια, το σχολείο ως κοινότητα πιθανά δεν υποστηρίζει ηθικά τους εκπαιδευτικούς *(ελεύθερος χρόνος για επικοινωνία, ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων με συναδέλφους)*, δεν προσφέρει θετική ανατροφοδότηση στο έργο τους *(αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου, επιβράβευση)* δεν προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, δεν συμβάλλει στην ανάπτυξη «δικτύου» προστασίας και κοινωνικής-ψυχολογικής υποστήριξης και αντιμετωπίζει το σχολείο ως μια απρόσωπη, δημόσιου χαρακτήρα υπηρεσία.

Επίσης, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου των εκπαιδευτικών στο σχολείο, η συνεχής ενασχόληση με τη διδασκαλία *(προετοιμασία, αναζήτηση διδακτικού υλικού και τα εξωδιδακτικά καθήκοντα (εφημερίες, γραμματειακά)* συχνά φαίνεται ότι απομονώνουν τους εκπαιδευτικούς και περιορίζουν τις ευκαιρίες για επικοινωνία και συνεργασία με άλλους συναδέλφους. Επιπλέον, οι ακατάλληλοι χώροι γραφεία των εκπαιδευτικών *(εκτεθειμένα στο θόρυβο)* δεν ευνοούν την επικοινωνία των συναδέλφων και δεν προσφέρουν ηρεμία, χαλάρωση στους εκπαιδευτικούς.

Ακόμα, η πιθανή άνιση αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών από την Διεύθυνση του σχολείου, η προσωπικότητα του Διευθυντή και οι «ηγετικές» του ικανότητες, η συναδελφικότητα και συλλογικότητα του σχολείου καθώς και το άδηλο «κλίμα» του σχολείου και ο τακτικισμός των εκπαιδευτικών *(π. χ. «κλίκες» εκπαιδευτικών που εξυπηρετούν τα προσωπικά τους συμφέροντα)* αποτελούν στοιχεία που πιθανά να ενισχύουν το άγχος των εκπαιδευτικών στο σχολείο.

Το εύρημα ότι συγκεκριμένοι ενδοσχολικοί παράγοντες επιτείνουν το άγχος των εκπαιδευτικών *(σχέσεις με τη Διεύθυνση του σχολείου, η ποιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων καθώς και τα εξωδιδακτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών)* συμφωνεί με εύρημα της έρευνας του ASTI (2007) ότι οι καθημερινές σχέσεις στην σχολική κοινότητα, η Διεύθυνση του σχολείου και οι πρακτικές της, καθώς και η έλλειψη ελεύθερου χρόνου εκτός τάξης για επικοινωνία με συναδέλφους αποτελούν παράγοντες άγχους των εκπαιδευτικών. Επίσης συμφωνεί και με ευρήματα της έρευνας των Ifanti & Fotopoulou (2011) ότι οι συνθήκες εργασίας, η γραφειοκρατία και το διοικητικό σύστημα του σχολείου επηρεάζουν αρνητικά τα συναισθήματα *(νιώθουν απογοήτευση)* και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

❖ Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα οι ανασταλτικοί παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας *(η αδιαφορία και η χαμηλή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, η διαχείριση κρίσεων και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη)* ενισχύουν το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών και επιδρούν αρνητικά στον επαγγελματισμό τους.

Αυτό συμβαίνει πιθανώς λόγω της εφαρμογής μη κατάλληλων τεχνικών διδασκαλίας και μη προσαρμοσμένων στα μαθησιακά προφίλ της ομάδας στόχου των μαθητών, των προβλημάτων διαχείρισης κρίσεων στην τάξη, πιθανής δυσκολίας του γνωστικού αντικειμένου, της ασυμβατότητας του γνωστικού περιεχομένου με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών τους, πιθανών μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών, του μαθησιακού περιβάλλοντος, της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, καθώς και του επιπέδου ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από το επάγγελμα.

Το εύρημα αυτό συμφωνεί με εύρημα της έρευνας του ASTI (2007) ότι η αρνητική συμπεριφορά των μαθητών (*αδιαφορία «switched-off», η διατήρηση πειθαρχίας, μικρή κινητοποίηση των μαθητών στο μάθημα, η αναστάτωση της τάξης από «ενοχλητικούς» μαθητές και η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών*), αποτελεί παράγοντα άγχους των εκπαιδευτικών.

Επίσης συμφωνεί με ερευνητικό αποτέλεσμα των Ifanti & Fotopoulou (2011) ότι η στάση των μαθητών στην τάξη επιδρά αρνητικά στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, καθώς και με ευρήματα της έρευνας των Everton, et al., (2007) ότι η κοινωνία θεωρεί την αδιαφορία, την έλλειψη πειθαρχίας και τον έλεγχο της τάξης αρνητικούς παράγοντες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

B. Άλλος βασικός άξονας της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών στην τάξη και ειδικότερα διερευνήθηκε πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν συγκεκριμένες πρακτικές.

❖ Μέσα από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν:

- **Ενισχυτικές εκπαιδευτικές τεχνικές στην τάξη**, για τη διευκόλυνση της μάθησης των μαθητών, όπως:
 - ✓ χρήση μέσων τεχνολογίας,
 - ✓ εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και
 - ✓ ενθάρρυνση της ελεύθερης έκφρασης της άποψης των μαθητών σχετικά με το μάθημα (*κρίσεις, παρατηρήσεις*).
- **Πρακτικές εμπλουτισμού για την παροχή της νέας γνώσης**, όπως:
 - ✓ η αντικατάσταση δραστηριοτήτων-ασκήσεων των σχολικών βιβλίων με άλλες όταν κρίνεται απαραίτητο,
 - ✓ η χρήση άλλων πηγών ή βιβλίων (*επικαιροποίηση της διδασκαλίας*) και

- ✓ η ανακοίνωση των στόχων του μαθήματος πριν τη διδασκαλία στους μαθητές για την αποτελεσματικότερη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα.
- **Πρακτικές επίλυσης προβλημάτων** που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για θέματα (*πρακτικά, παιδαγωγικά*) της τάξης, εκ των οποίων οι σημαντικότερες φαίνεται ότι είναι:
 - ✓ η ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών, προβληματισμών και συνεργασία με τους συναδέλφους,
 - ✓ η αναπροσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος και
 - ✓ η επιδίωξη συστηματικής επικοινωνίας με τους γονείς.
- **Πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών** και αναφέρονται ως κύριες
 - ✓ η αξιολόγηση των μαθητών με βάση τις γραπτές τους επιδόσεις καθώς και
 - ✓ η εξάσκηση των μαθητών στην αυτοαξιολόγηση
- ❖ Επίσης, από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι οι:
 - ✓ Οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να προτιμούν την πρακτική αυτοαξιολόγησης των μαθητών τους
 - ✓ Οι άνδρες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνότερα μέσα τεχνολογίας στη διδασκαλία τους
 - ✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί, αναπροσαρμόζουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα (*στόχους μεθοδολογία, δραστηριότητες, κ.ά.*) ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους, αλλά με διαφορετική συχνότητα.
 - ✓ Δεν βρέθηκε εκπαιδευτικός που εφαρμόζει πιστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα.
 - ✓ Όλοι οι εκπαιδευτικοί εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους (*άλλες πηγές, βιβλία*)
- ❖ Από τα αποτελέσματα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τις οικείες διδακτικές πρακτικές (*χρήση μέσων τεχνολογίας, ομαδοσυνεργατική μέθοδος, ενθάρρυνση των μαθητών για την ελεύθερη έκφραση των απόψεων, κρίσεων τους στο μάθημα*) και δείχνουν απροθυμία να πειραματιστούν στην εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων-προσεγγίσεων (*π.χ. project*). Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εκπαιδευτεί στην εφαρμογή εναλλακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών ή και να υποβαθμίζουν και τη σημασία και το νόημα τους.
- Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να θεωρούν ότι η χρήση μέσων τεχνολογίας και ομαδοσυνεργατικής μεθόδου καθώς και η ενθάρρυνση των μαθητών για ελεύθερη έκφραση απόψεων ή κρίσεων στο μάθημα είναι πιο εύχρηστες πρακτικές, λιγότερο χρονοβόρες, δεν απαιτούν ιδιαίτερη προετοιμασία και δεν συνδέονται τόσο άμεσα με τη συνεχή ανατροφοδότηση

των μαθητών σε σχέση με άλλες διδακτικές πρακτικές όπως το project, το παιχνίδι ρόλων και την τεχνική του καταγισμού ιδεών.

Αντίθετα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η διδακτική πρακτική και η προθυμία των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή νέων τεχνικών συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα και με τις προσδοκίες που θέτει ο εκπαιδευτικός για την αποτελεσματικότητα, την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας του και τις επιδόσεις των μαθητών του (Ross, 1992).

Το εύρημα της παρούσας έρευνας, ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν συχνότερα συγκεκριμένες ενισχυτικές εκπαιδευτικές τεχνικές (*χρήση μέσων τεχνολογίας, ομαδοσυνεργατική μέθοδο, διδασκαλίας, ενθάρρυνση των μαθητών για την ελεύθερη έκφραση των απόψεων ή κρίσεων τους στο μάθημα*) συμφωνεί με εύρημα της έρευνας των Ross et al. (2002) ότι εκπαιδευτικοί αν και εκτιμούν ότι έχουν ανάγκη αλλαγής της διδακτικής τους πρακτικής και επιθυμούν την εφαρμογή νέων πρακτικών διδασκαλίας, θεωρούν ότι δεν μπορούν να τις εφαρμόσουν χωρίς υποστήριξη ιδίως σε «δύσκολους» γνωστικούς τομείς όπως π.χ. τα Μαθηματικά.

❖ Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επίσης φάνηκε ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί (*διδασκτική πείρα μεγαλύτερη των 20 ετών*) εξασκούν συχνότερα τους μαθητές τους στην αυτοαξιολόγηση σε σχέση με τους νεώτερους εκπαιδευτικούς, η οποία αποτελεί εναλλακτική πρακτική αξιολόγησης και συνδέεται άμεσα με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών. Αυτό πιθανά να οφείλεται στο ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί υπερεκτιμούν τις επαγγελματικές τους ικανότητες, όπως για παράδειγμα ότι έχουν εμπιστοσύνη στις προσωπικές διδακτικές δεξιότητες και πρακτικές τους, ότι δεν «φοβούνται» να πειραματιστούν και ότι μπορούν και διαχειρίζονται με ευελιξία καινοτόμες προσεγγίσεις.

Επίσης, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, πιθανόν να αμφισβητούν την παραδοσιακή αξιολόγηση, να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία μάθησης των μαθητών, να ενδιαφέρονται για τη συνολική ανάπτυξη (*προσωπική, γνωστική*) των μαθητών τους και την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων (*κριτική σκέψη, αναστοχασμός των ενεργειών*), να είναι πρόθυμοι να ανανεώσουν τις πρακτικές τους, να έχουν θετική στάση απέναντι στην δια βίου (*lifelong*) και ευρεία (*lifewide*) μάθηση σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους και να μεριμνούν για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Το εύρημα αυτό φαίνεται να συμφωνεί με ευρήματα άλλων ερευνών ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι «ανοιχτοί», ευπροσάρμοστοι, έχουν ευελιξία, αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη ευαισθησία τα γεγονότα στην τάξη και κατευθύνουν ανάλογα τις διδακτικές τους ενέργειες, αναπλαισιώνουν τις πρακτικές που εφαρμόζουν και αποτελούν στοιχεία τα οποία συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Sato et al., 1993, Krull et al., 2006).

❖ Επιπλέον, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν συστηματική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών τους, η οποία αποτελεί πρακτική επίλυσης των προβλημάτων της τάξης, στοιχείο επαγγελματισμού και συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αυτό πιθανά να οφείλεται στην νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών στην έννοια σχολείο, στην αντίληψη τους για το «ανοικτό σχολείο», στην πίστη τους ότι η συχνή επικοινωνία με τους γονείς συμβάλλει στην καλύτερη γνώση των ατομικών αναγκών των μαθητών. Επίσης μπορεί να οφείλεται στο ότι η δημιουργία «γέφυρας επικοινωνίας και συνεργασίας» είναι πιθανόν να βελτιώσει τα επιτεύγματα των μαθητών, στην αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον παιδαγωγικό τους ρόλο, στο στυλ διδασκαλίας που έχουν υιοθετήσει, στο αίσθημα ευθύνης για τη σημασία του έργου τους καθώς και σε στοιχεία της προσωπικότητάς του. Το εύρημα αυτό έρχεται να συμφωνήσει με εύρημα άλλης έρευνας ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντική και χρήσιμη την τακτική, συστηματική επικοινωνία με τους γονείς (Koutrouba et al., 2009). Επίσης, συμφωνεί και με εύρημα της έρευνας των Ifanti & Fotopoulou (2011) ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό στοιχείο του επαγγελματισμού τους τη συνεργασία τους με τους γονείς.

❖ Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα πολλοί εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία, αν και αποτελούν βασικό στοιχείο του επαγγελματισμού τους.

Πιθανώς η μη επαρκής εκπαίδευσή τους στις νέες τεχνολογίες να αποτελεί την κύρια αιτία της επιφύλαξής τους. Επίσης η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και ο χρόνος που απαιτείται είτε κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας είτε κατά τη διδασκαλία, να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα. Επιπλέον η χρονική πίεση, ο όγκος ύλης των μαθημάτων δεν τους επιτρέπει την αξιοποίηση στη μάθηση των μέσων τεχνολογίας (π.χ. παρακολούθηση Cd-Rom, Power Point, διαδραστικό πίνακα). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με εύρημα της έρευνας των Ifanti & Fotopoulou (2011) ότι οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση αποτελούν «μη οικείο»-«ξένο»-άγνωστο (*unfamiliar*) στοιχείο και υποτιμούνται από τους εκπαιδευτικούς.

❖ Επιπλέον από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιπροτείνουν άλλες ασκήσεις ή δραστηριότητες στους μαθητές τους πέρα από αυτές των σχολικών βιβλίων, χρησιμοποιούν άλλες πηγές ή βιβλία και ανακοινώνουν τους στόχους κάθε μαθήματος πριν τη διδασκαλία.

Φαίνεται ότι οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη συνδέονται με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και τις προσδοκίες τους για τους μαθητές και αντανακλούν τη στάση τους απέναντι στη διδασκαλία, και τη διαδικασία μάθησης.

Το εύρημα της παρούσας έρευνας ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πρακτικές εμπλουτισμού στην παροχή της νέας γνώσης (*αντιπροτείνονται άλλες ασκήσεις ή δραστηριότητες πέρα από αυτές των σχολικών βιβλίων, χρήση άλλων πηγών ή βιβλίων, ανακοίνωση στόχων μαθήματος*) έρχεται σε συμφωνία με το εύρημα της έρευνας των Opdenakker & Van Damme (2006) ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι προσανατολίζουν τις πρακτικές (*διδακτικές ενέργειες, δραστηριότητες*) ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους και προτείνουν διάφορες διαφοροποιημένες δραστηριότητες και διαφορετικό διδακτικό υλικό όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν πρόβλημα, εστιάζουν στις δυνατότητες μάθησης των μαθητών και επιτυγχάνουν σταθερά μεγάλη συμμετοχή των μαθητών στην τάξη.

Γ. Βασικό ερώτημα που διερευνήθηκε στα πλαίσια αυτής της έρευνας ήταν η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου και επιπρόσθετα η στάση και απόψεις των εκπαιδευτικών στο νεοεισερχόμενο θεσμό του μέντορα.

❖ Φάνηκε από τα αποτελέσματα, ότι οι περισσότεροι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Α/βάθμιας εκπαίδευσης (51,2%) θεωρούν ότι ο θεσμός του μέντορα/καθοδηγητή δεν μπορεί να βοηθήσει το νέο εκπαιδευτικό στην ανάπτυξη και ενδυνάμωση της επαγγελματικής του ταυτότητας.

Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να θεωρούν ότι ο θεσμός του μέντορα αποτελεί μια επιφανειακή προσπάθεια του κράτους να ανανεώσει τις πρακτικές εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και πιθανόν να αμφισβητούν το ρόλο, τον τρόπο επιλογής και τις ικανότητες του μέντορα.

Ενδέχεται οι εκπαιδευτικοί να έχουν «θολή» εικόνα ή ελλιπή ενημέρωση σχετικά με τον νεοεισερχόμενο θεσμό του μέντορα και να δυσπιστούν ως προς το ρόλο και το έργο του. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πιθανόν δεν είναι ενημερωμένοι ουσιαστικά, και αντιμετωπίζουν το θεσμό καχύποπτα, θεωρούν το μέτρο αποσπασματικό, νιώθουν πιθανά «φόβο» στην ιδέα της άμεσης εποπτείας του έργου τους, συνδέουν το θεσμό με την αξιολόγησή τους και όχι την ανατροφοδότηση του έργου τους και την παροχή βοήθειας.

Το εύρημα αυτό, έρχεται σε αντίθεση με εύρημα της έρευνας των Wang & Paine (2001) ότι οι μέντορες μπορούν να προωθήσουν πρακτικές, οι οποίες εντοπίζουν τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του νέου εκπαιδευτικού και συμβάλλουν στην ανάπτυξη του ώστε να γίνει ανεξάρτητος στην πράξη. Επίσης, έρχεται σε αντίθεση με το εύρημα των Evertson & Smithey (2000) ότι οι εκπαιδευτικοί που καθοδηγούνται και συνεργάζονται με μέντορα είναι περισσότερο ικανοί στη διαχείριση της διδασκαλίας, στον καθορισμό ρουτινών στην τάξη και στην προσήλωση-υπευθυνότητα των μαθητών στην άσκηση των καθηκόντων τους. Επίσης, αντιδιαστέλλεται και με

το εύρημα ότι η καθοδήγηση «συγκρατεί» την πρόωρη εγκατάλειψη του επαγγέλματος καθώς θεωρείται αποτελεσματικό το στοιχείο της συνύπαρξης του μέντορα και του καθοδηγούμενου στον ίδιο χώρο, με κοινό ωράριο, χρόνο για συνεργασία και της υποστήριξης που παρέχει παράλληλα για την ένταξή του νέου εκπαιδευτικού στο κύκλο των εκπαιδευτικών του σχολείου (Smith & Ingersoll, 2004).

❖ Επιπροσθέτως από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως στόχο της αξιολόγησης την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού τους έργου και συγχρόνως αμφισβητούν την αντικειμενικότητα και εγκυρότητα των κριτηρίων μιας πιθανά εφαρμοζόμενης αξιολόγησης.

Αν και αναγνωρίζουν την αξία της αξιολόγησης ανησυχούν για το πώς αυτή θα εφαρμοστεί στην πράξη.

Δ. Άλλος βασικός άξονας της έρευνας ήταν να αναδειχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους και ειδικότερα διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μέσω συγκεκριμένων προτάσεων σχετικές με το επάγγελμά τους.

❖ Από τα αποτελέσματα της έρευνας, έγινε φανερό ότι τα στοιχεία που διαμορφώνουν, συνθέτουν και ενισχύουν το επαγγελματικό προφίλ και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών είναι:

- Οι πεποιθήσεις-αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους, και ως σημαντικότερες αναφέρονται:
 - ✓ η συμβολή των εκπαιδευτικών στη γνωστική κατάρτιση των μαθητών,
 - ✓ η συνέπεια και υπευθυνότητα στην άσκηση του έργου τους,
 - ✓ η συμβολή τους στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών καθώς και
 - ✓ η θετική άποψη τους για τη μεγάλη περίοδο διακοπών τους (*λόγω φόρτου εργασίας*).

• Προτάσεις

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας κρίνεται απαραίτητο:

- Με βάση τους ενισχυτικούς παράγοντες του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών που ανέδειξε η έρευνα, η εύρεση λύσεων και εισαγωγή μηχανισμών στο σχολείο που θα υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό περιβάλλον, θα τους προστατεύουν από τους αγχωγόνους παράγοντες που απειλούν την ταυτότητά τους και επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Με βάση τους κοινωνικούς εκπαιδευτικούς παράγοντες του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών που ανέδειξε η έρευνα, προτείνεται οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις να μην είναι συχνές και άσκοπες, να λαμβάνουν υπόψη τις παιδαγωγικές αξιώσεις των εκπαιδευτικών, να συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στο σχεδιασμό τους και για την πρόληψη της αναποτελεσματικότητας, καλό θα είναι να αναπτύσσονται έγκαιρα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να έχουν τον απαραίτητο χρόνο για εξάσκηση πριν την εφαρμογή και να μη βιώνουν αρνητικά συναισθήματα. Πιστεύουμε ότι μια μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση δεν πρέπει να έχει χαρακτήρα αποσπασματικό και πρόσκαιρο -πράγμα που συνέβη αρκετές φορές έως τώρα στην ελληνική εκπαίδευση- αλλά να αποτελεί μια συνέχεια, μια αναπτυξιακή πορεία. Δεν θέλουμε έναν αγχωμένο εκπαιδευτικό, αλλά έναν εκπαιδευτικό συμμετέχο και αρωγό.
- Η αναδιάρθρωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων αποτελεί άμεση προτεραιότητα και ανάγκη. Προτείνεται σημαντική περικοπή των γνωστικών περιεχομένων που ταλαιπωρούν και εγκλωβίζουν τους μαθητές στη στεία γνώση, αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι επιδίδονται σε αγώνα δρόμου ενάντια στο χρόνο και την «ύλη» και η ανάπτυξη προγραμμάτων άλλης λογικής, η οποία θα εστιάζει στη διαδικασία μάθησης μέσα από τη ενεργό συμμετοχή των μαθητών, θα δίνει χαρά, ικανοποίηση και θα «σηκώνει» το μαθητή από το θρανίο προκειμένου να αναπτύξει άλλες δεξιότητες μέσα από άλλες μορφές βιωματικής μάθησης, η οποία δεν θα συνδέεται στενά με ένα σχολικό εγχειρίδιο. Ας μην στερούμε από τα παιδιά την ευκαιρία για μάθηση μέσα από το παιχνίδι, ας γίνει το σχολείο ένα «αληθινό εργαστήριο» για μικρούς και μεγάλους. Στόχος μας είναι ο ευτυχισμένος μαθητής και όχι ο μαθητής «ρομπότ».

- Η βελτίωση των συνθηκών εργασίας στο σχολείο θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη, για τη δημιουργία χώρων όπου οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να προετοιμάζονται για τη διδασκαλία τους, να επικοινωνούν, να συνεργάζονται με συναδέλφους, να χαλαρώνουν και να μη βιώνουν ένταση και αρνητικά συναισθήματα.

- Ο απεγκλωβισμός του εκπαιδευτικού από τα εξωδιδασκτικά του καθήκοντα και τη διάθεση του ελεύθερου χρόνου του για ξεκούραση, θετική ανατροφοδότηση και συνεργασία με συναδέλφους. Ζητούμενο είναι ο «υγιής» αποτελεσματικός εκπαιδευτικός.

• Βιβλιογραφία

• Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Adams, K. (2002) Losing control: The effects of educational restructuring on waking and dream life. *International Journal of Children's Spirituality*, 7 (2) 183-192.

ASTI, (2007) *Stress Survey*. Association of Secondary Teachers: Ireland.

Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Bascia, N., & Hargreaves, A. (2000) The sharp edge of change. Στο: N. Bascia & A. Hargreaves (Eds.) *The sharp edge of educational change: Teaching, leading and the realities of reform*. London: Falmer Press, 3-27.

Basten, C. (1997) A feminised profession women in the teaching profession. *Educational Studies*, 23 (1), 55-62.

Beijaard, D., Velroop, N. & Vermunt, J. D. (2000) Teachers' perceptions of professional identity: An explanatory study from personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, (7), 749-764.

Berliner, D. C. (1994). Teacher expertise. In T. Hussen & T. N. Poslethwaite (eds.) *International Encyclopedia of Education*. (2nd edn), New York: Pergamon, 6020-6026.

Bernstein, B. & Solomon, J. (1999) Pedagogy, identity and the construction of a theory of symbolic control: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon, *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), pp. 265-279.

Blase, J. (2009) The role of Mentors of pre-service and in-service Teachers. Στο: L. J. Saha, A.G. Dworkin *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 171-181.

Cameron, J. & Pierce, W. (1994) Reinforcement, reward and intrinsic motivation. *Review of Educational Research*, 64 (3), 363-424.

Chester, M. & Beaudin, B. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33 (1), 233- 257.

Clement, M. & Vanderberghe, R. (2000) Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.

Collinson, E., Kozina, Y. H., Linc, K., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., & Zogla, I. (2010) Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32 (1), 3-19.

Collinson, V. (2008) Leading by learning: New directions in the 21st century. *Journal of Educational Administration*, 46, (4), 443-460.

- Conley, S., & N. Glasman (2008) Fear, the school organization, and teacher evaluation .*Journal of Policy and Practice*, 22, (1), 63–85.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., & Garrahy, D.A. (2003). "This is kind of giving the secret away": Student perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 435-444.
- Darby, A. (2008) Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1160-1172.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right to meet the "highly qualified" teacher: challenge. *Education Policy Archives*, 11 (33), 16-19.
- Day, C., & Hadfield, M. (1996) *Metaphor for movement: accounts of professional development*, Στο: M. Kompf, T. Boak, W. R. Bond & D. Dworet (Eds) *Changing Research and Practice: Teachers' Professionalism, Identities and Knowledge*, London: Falmer Press.
- Day, C. (2003) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- den Brok, P., (2001) *Teaching and student outcomes: A study on teachers' thoughts from an interpersonal and a learning activities perspective*. Utrecht: IVLOS .
- Doll, W.E. 1993. A post-modern perspective on curriculum. New York: Teachers College Press,
- Drucker, P.F. 1994. The age of social transformation. *The Atlantic Monthly* 274, (5), 53–80.
- Dunham, J. & Varma, V. (1998) *Stress in teachers: past, present and future*. London: Whurr.
- Englehart, J. M. (2009) Teacher–Student Interaction. Στο: L. J. Saha & A.G. Dworkin (Eds) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 711–722.
- Erikson, E. (1959) *Identity and the Life Cycle*. New York: International Universities Press.
- Everton, T., Turner, P., Hargreaves, L. & Pell, T. (2007) Public perceptions of the teaching profession. *Research Papers in Education*, 22, 247-265.
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on proteges' classroom practice: An experi- mental field study. *Journal of Educational Research*, 93(5), 294–304.
- Falchikon, N., & Boud, D. (1989) Students self- assessment in higher education: A meta analysis. *Review of Educational Research*, 59(4), 395-430.
- Freiberg, H. J. & Driscoll, A. (2000) *Universal teaching strategies* (3rd ed.) Boston: Allyn and Bacon. BIBAIO Freiberg.
- Freiberg, H. J. (2002) Essential Skills for New Teachers. *Educational Leadership*, 59,(6), 56 60.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84, 69-74.

- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Giddens, A. (1999) *Runaway world: How globalisation is reshaping our lives*. London: Profile Books.
- Glatthorn, A. (1995) Teacher development. Στο: Anderson, L. (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. London: Pergamon Press.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, W. A. (2000) Collective teacher efficacy: Its meaning, measure and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37, (2), 479-507.
- Goodson , I. & Hargreaves, A. (1996) *Teachers professional lives*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1994) *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1994) The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development, *Teaching & Teacher Education*, 10 (4), pp. 423-438.
- Hargreaves, A. (2000) Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6 (2), 151-182.
- Hargreaves, A. (2000), «Teaching as a Paradoxical Profession: Implication for Professional Development», Στο: Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας Παιδαγωγικής, *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*, Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Helsby, G. (1995) Teacher's construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 21 (3), 317-332.
- Hilton, S., & Southgate, L. (2007) Professionalism in medical education *Teaching and Teacher Education*, 23, 265-279.
- Hoyle, E., & John, P. D. (1995) Professional knowledge and professional practice. London: Cassell.
- Hoyle, E. (2001) Teaching Prestige, status and esteem. *Educational Management and Administration*, 29 (2), 139-152.
- Ifanti, A. & Fotopoulou, B. S. (2011) Teachers' Perceptions of Professionalism and Professional Development: A case study in Greece. *World Journal of Education*, 1, (1), 40-51.
- Jeffrey, B., & Woods, P. (1996). Feeling deprofessionalized : The social construction of emotions during and OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 325-343.
- Judge, H. (1995) The image of teachers. *Oxford Review of Education*, 21(3), 253-265.
- Kagan, D. M. (1992) Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, (2), 129-169.

- Kelchterman, G. (2005) Teachers; emotions in educational reforms: Self understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Kock , A., Slegers, P. & Voeten, M., J. M. (2005) New learning and choices of secondary school teachers when arranging learning environments. *Teaching and Teacher Education*, 21, 799-816.
- Konu, A. I., lintonen, T.P. & Autio, V. J. (2002) Evaluation of well- being in schools: A multilevel analysis of general subjective well-being. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 187-200.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009) An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30, 311-328.
- Krull, E., Oras, K. & Sisask, S. (2007) differences in teachers' comments on classroom events as indicators of their professional development. Στο: *Teaching and Teacher Education*. 23, 1038-1050.
- Kumrow, D. & Dahlen, B. (2002). Is peer review an effective approach for evaluating teachers? *The Clearing House*, 75 (5), 238–41.
- Kyriakou, C. (2000) *Stress-busting for Teachers*, Cheltenham: Stanley Thornes.
- Larson, M.S. (1979) *The Rise of Professionalism: A sociological analysis*, Berkley: University of California Press.
- Lasky, S. (2000) The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16 (8), 843-860.
- Louis, K. S. & Marks, H. M. (1998) Does professional community after the classroom? Teachers' work and student experience in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Lowyck, J. & Ellen, J. (1993) Transitions in the theoretical foundation of instructional design. Στο: T. M. Duffy, J. Lowyck & D.H. Jonassen (Eds) *Designing environments for constructive learning* New York: Springer, 213-230.
- Mead, G. H. (1934) *Mind, Self and Society*, Chicago: IL, University of Chicago Press.
- Nichols, S. L. & Berliner, D. C. (2007). *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Nilssen , V. (2010) Encouraging the habit of seeing in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 591–598.
- Norman, P. J., & Feiman-Nemser, S. (2005) Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21, (6), 679–697.
- Opednakker, M. C., & Van Damme, J. (2006) Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1-21.

- Papastamatis, A., Panitsidou, E., Giavrimis, P., & Papanis, E. (2009) Facilitating Teachers' & Educators' Effective Professional Development. *Review of European Studies*, 1, (2), 83-90.
- Pellicer, L. & Anderson, L. W. (1995) *A handbook for Teachers Leaders*. Ca: Corwin Press, Thousand Oaks.
- Pollard, A., Broadfoot, P., Croll, P., Osborn, M., & Abbot, D. (1994) *Changing English Primary Schools: The Impact of the Education Reform Act at Key Stage One*, London: Cassell.
- Punch, K. F. & Tuetteman, E. (1996) Reducing teacher stress: the effects of support in the work environment. *Research in Education*, 56, 63-72.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001) Teacher change. *Handbook of Research and Teaching* (4th edn), Washington, DC: American Educational Research Association, 905-049.
- Robertson, R. (1995) Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. Στο: M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Eds) *Global Modernities*. London: Sage, 25-44.
- Ross, J. A. & Bruce, C. D. (2007) Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23, 146-159.
- Ross, J. A. (1992) Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Rolheiser, C. (2002) Student self-evaluation in grade 5-6 mathematics: Effects on problem solving achievement. *Educational Assessment*, 8, 43-58.
- Ross, J. A., McDougall, D., & Hogaboam-Gray, A. (2002) Research on reform in mathematics education, 1993-2000. *Alberta Journal of Educational Research*, 48, 122-138.
- Ross, J.A. (1998) The antecedents and consequences of teacher efficacy. Στο: J. Brophy (Ed.) *Research on Teaching*, 7, 49-74.
- Sachs, J. (2000) The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1, 77-95.
- Sato, M., Akita, K., & Iwakawa, N. (1993) Practical thinking styles of teachers: A comparative study of expert and novice thought process and its implications for rethinking teacher education in Japan. *Peabody Journal of Education*, 68, 100-110.
- Simons, P.R.J. (2000) Towards a constructivistic theory of self-directed learning. Στο: G. A. Straka (Ed.) *Conceptions of self directed learning Theoretical and conceptual considerations*, Munster, Germany: Waxmann, 155-169.
- Simpson, T. (1997) The public perception of teachers: a different projection. Paper presented at the *Australian Teacher Education Conference*. Queensland.
- Smith, T., & Ingersoll, R. (2003) *Reducing teacher turnover: What are the components of effective induction?*
- Travers, C. J. & Cooper, C.L. (1996) *Teachers Under Pressure: stress in the teaching profession*. London: Routledge.

- van Veen, K., Slegers, P., & Van den Ven, P. (2005) One teacher's identity, emotions and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21, 917-934.
- Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: A comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 51-73.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002) Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72 (3), 481-546.
- Wang, J., & Paine W. L. (2001) Mentoring as assisted performance: A pair of Chinese teachers working together. *Elementary School Journal*, 102(2), 157-181.
- Wentzel, K. R (2002) Are good teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301. (Opdenakker & Van Damme, 2006).
- Wong, H. (2002) Induction: The Best Form of Professional Development. *Educational Leadership*, 59 (6), 52-55.

• Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Χ., Κούτρα Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007) Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 13, 113-123.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005) *Κοινές Ευρωπαϊκές αρχές για τις ικανότητες και τα προσόντα των εκπαιδευτικών*. Βρυξέλλες.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001), *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα:Τυπωθήτω.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 63-81.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν.(1992) *Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαλτερής, Ν. (2006) Αναστοχαστικός εκπαιδευτικός και αυτογνωσία: παιδαγωγικές μόδες ή σταθεροί στόχοι της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* Αθήνα, Μεταίχμιο, 290-297.
- Ταρατόρη Τσαλκατίδου, Ε. (2000) *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

• ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Πίνακες Κατανομής Συχνοτήτων

ΜΕΡΟΣ Ι: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1-ΗΛΙΚΙΑ

Πίνακας 1 : Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
21-25 ετών	36	7,1	7,1
26-35 ετών	93	18,2	25,3
36-45 ετών	206	40,4	65,7
46-55 ετών	166	32,5	98,2
> 56 ετών	9	1,8	100,0
Σύνολο	510	100,0	

2 –ΦΥΛΟ

Πίνακας 2 : Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την ηλικία

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Ανδρες	164	32,2	32,2
Γυναίκες	346	67,8	100,0
Σύνολο	510	100,0	

3 –ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ

Πίνακας 3 : Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
1-5 έτη	74	14,5	14,5
6-10 έτη	90	17,6	32,2
11-15 έτη	70	13,7	45,9
16-20 έτη	91	17,8	63,7
>20 έτη	185	36,3	100,0
Σύνολο	510	100,0	

4- ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την ειδικότητα

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Δάσκαλος/α	390	76,5	76,5
Φυσικής Αγωγής	30	5,9	82,4
Ξένων Γλωσσών	35	6,9	89,2
Πληροφορικής	13	2,5	91,8
Εικαστικών	4	0,8	92,5
Μουσικός	10	2,0	94,5
Ειδικής Αγωγής	25	4,9	99,4
Θεατρικής Αγωγής	3	0,6	100,0
Σύνολο	510	100,0	

5- ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΕ ΤΑΞΗ

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική εμπειρία σε μια τάξη

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
A τάξη	115	22,5	22,5
B τάξη	38	7,5	30,0
Γ τάξη	63	12,4	42,4
Δ τάξη	65	12,7	55,1
Ε τάξη	106	20,8	75,9
ΣΤ τάξη	123	24,1	100,0
Σύνολο	510	100,0	

6- ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την κατοχή δεύτερου πτυχίου

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
ΝΑΙ	112	22,0	22,0
ΟΧΙ	398	78,0	100,0
Σύνολο	510	100,0	

7 -ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (Διδασκαλείο)

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την μετεκπαίδευση στο

Διδασκαλείο

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
ΝΑΙ	102	20,0	20,0
ΟΧΙ	408	80,0	100,0
Σύνολο	510	100,0	

8- ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την κατοχή τίτλου μεταπτυχιακών σπουδών

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
ΝΑΙ	65	12,7	12,7
ΟΧΙ	445	87,3	100,0
Σύνολο	510	100,0	

9-ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ

Πίνακας 9: Κατανομή συχνοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς την κατοχή Διδακτορικού

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
ΝΑΙ	10	2,0	2,0
ΟΧΙ	500	98,0	100,0
Σύνολο	510	100,0	

ΜΕΡΟΣ ΙΙ: ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Α. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ΜΕΣΟΥ ΕΛΛΗΝΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

1. ΜΕΣΟΣ ΕΛΛΗΝΑΣ: ΕΚΠ/ΚΟΣ- ΣΥΝΕΠΕΙΑ & ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ

Πίνακας 10: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την άποψη του μέσου Έλληνα, σχετικά με το κατά πόσο θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός ασκεί το έργο του με συνέπεια και υπευθυνότητα

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	27	5,3	5,3
Λίγο	162	31,8	37,1
Αρκετά	211	41,4	78,4
Πολύ	98	19,2	97,6
Πάρα πολύ	12	2,4	100,0
Σύνολο	510	100,0	

2. ΜΕΣΟΣ ΕΛΛΗΝΑΣ: ΕΚΠ/ΚΟΣ - ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ

Πίνακας 11: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την άποψη του μέσου Έλληνα, σχετικά με το κατά πόσο θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στην γνωστική κατάρτιση των μαθητών

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	10	2,0	2,0
Λίγο	91	17,8	19,8
Αρκετά	240	47,1	66,9
Πολύ	142	27,8	94,7
Πάρα πολύ	27	5,3	100,0
Σύνολο	510	100,0	

3 ΜΕΣΟΣ ΕΛΛΗΝΑΣ: ΕΚΠ/ΚΟΣ -ΨΥΧΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΜΑΘΗΤΗ

Πίνακας 12 : Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την άποψη του μέσου Έλληνα σχετικά με το κατά πόσο θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός ενισχύει την ψυχοσυναισθηματική ταυτότητα του μαθητή

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	20	3,9	3,9
Λίγο	134	26,3	30,2
Αρκετά	207	40,6	70,8
Πολύ	122	23,9	94,7
Πάρα πολύ	27	5,3	100,0
Σύνολο	510	100,0	

4 ΜΕΣΟΣ ΕΛΛΗΝΑΣ: ΕΚΠ/ΚΟΣ -ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΜΑΘΗΤΗ

Πίνακας 13: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την άποψη του μέσου Έλληνα σχετικά με το κατά πόσο θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	9	1,8	1,8
Λίγο	96	18,8	20,6
Αρκετά	230	45,1	65,7
Πολύ	144	28,2	93,9
Πάρα πολύ	31	6,1	100,0
Σύνολο	510	100,0	

5 ΜΕΣΟΣ ΕΛΛΗΝΑΣ: ΕΚΠ/ΚΟΣ-ΦΟΡΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Πίνακας 14: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την άποψη του μέσου Έλληνα σχετικά με το κατά πόσο θεωρεί ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει μεγαλύτερο φόρτο εργασίας σε σχέση με παλαιότερα.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	89	17,5	17,5
Λίγο	208	40,8	58,2
Αρκετά	138	27,1	85,3
Πολύ	59	11,6	96,9
Πάρα πολύ	16	3,1	100,0
Σύνολο	510	100,0	

6 ΜΕΣΟΣ ΕΛΛΗΝΑΣ: ΕΚΠ/ΚΟΣ -ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ ΑΜΟΙΒΗ

Πίνακας 15: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την άποψη του μέσου Έλληνα σχετικά με το κατά πόσο θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός αμείβεται ικανοποιητικά.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	40	7,8	7,8
Λίγο	108	21,2	29,0
Αρκετά	192	37,6	66,7
Πολύ	126	24,7	91,4
Πάρα πολύ	44	8,6	100,0
Σύνολο	510	100,0	

7 ΜΕΣΟΣ ΕΛΛΗΝΑΣ: ΕΚΠ/ΚΟΣ -ΔΙΑΚΟΠΕΣ

Πίνακας 16: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την άποψη του μέσου Έλληνα σχετικά με το κατά πόσο θεωρεί δίκαια τη μεγαλύτερη περίοδο των εκπαιδευτικών σε σχέση με άλλα επαγγέλματα.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	231	45,3	45,3
Λίγο	182	35,7	81,0
Αρκετά	52	10,2	91,2
Πολύ	25	4,9	96,1
Πάρα πολύ	20	3,9	100,0
Σύνολο	510	100,0	

8 ΜΕΣΟΣ ΕΛΛΗΝΑΣ: ΕΚΠ/ΚΟΣ- ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ: Η ΑΓΑΠΗ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙ

Πίνακας 17: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την άποψη του μέσου Έλληνα σχετικά με την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και το κριτήριο της αγάπης για το παιδί

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	69	13,5	13,5
Λίγο	245	48,0	61,6
Αρκετά	150	29,4	91,0
Πολύ	36	7,1	98,0
Πάρα πολύ	10	2,0	100,0
Σύνολο	510	100,0	

9 ΜΕΣΟΣ ΕΛΛΗΝΑΣ: ΕΚΠ/ΚΟΣ -ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ: ΤΟ ΜΙΚΡΟ ΩΡΑΡΙΟ

Πίνακας 18: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την άποψη του μέσου Έλληνα σχετικά με την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και το κριτήριο του μικρού ωραρίου εργασίας στο σχολείο.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	15	2,9	2,9
Λίγο	75	14,7	17,6
Αρκετά	161	31,6	49,2
Πολύ	181	35,5	84,7
Πάρα πολύ	78	15,3	100,0
Σύνολο	510	100,0	

10 ΜΕΣΟΣ ΕΛΛΗΝΑΣ: ΕΚΠ/ΚΟΣ- ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ: ΕΠΑΓΓ/ΚΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Πίνακας 19: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την άποψη του μέσου Έλληνα σχετικά με την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και το κριτήριο της γρήγορης επαγγελματικής αποκατάστασης.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	5	1,0	1,0
Λίγο	29	5,7	6,7
Αρκετά	125	24,5	31,2
Πολύ	206	40,4	71,6
Πάρα πολύ	145	28,4	100,0
Σύνολο	510	100,0	

B. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΠΑΓΕΛΜΑ ΤΟΥΣ

11 ΕΚΠ-ΚΟΣ: ΣΥΝΕΠΕΙΑ & ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ

Πίνακας 20: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την άσκηση του έργου τους με συνέπεια και υπευθυνότητα

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	1	,2	,2
Λίγο	9	1,8	2,0
Αρκετά	138	27,1	29,0
Πολύ	236	46,3	75,3
Πάρα πολύ	126	24,7	100,0
Σύνολο	510	100,0	

12 ΕΚΠ/ΚΟΣ : ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ

Πίνακας 21: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβολή τους στη γνωστική κατάρτιση των μαθητών τους.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	1	,2	,2
Λίγο	10	2,0	2,2
Αρκετά	109	21,4	23,5
Πολύ	254	49,8	73,3
Πάρα πολύ	136	26,7	100,0
Σύνολο	510	100,0	

13 ΕΚΠ/ΚΟΣ: ΨΥΧΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΑΘΗΤΩΝ

Πίνακας 22: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβολή τους στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	1	,2	,2
Λίγο	25	4,9	5,1
Αρκετά	123	24,1	29,2
Πολύ	210	41,2	70,4
Πάρα πολύ	151	29,6	100,0
Σύνολο	510	100,0	

14 ΕΚΠ/ΚΟΣ :ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΧΡΗΣΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ

Πίνακας 23: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την ενίσχυση της κοινωνικοποίηση των μαθητών μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία τους.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	15	2,9	2,9
Λίγο	118	23,1	26,1
Αρκετά	166	32,5	58,6
Πολύ	149	29,2	87,8
Πάρα πολύ	62	12,2	100,0
Σύνολο	510	100,0	

15 ΕΚΠ/ΚΟΣ :ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ ΑΜΟΙΒΗ

Πίνακας 24: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το σε τι βαθμό θεωρεί ότι αμείβεται ικανοποιητικά

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	169	33,1	33,1
Λίγο	228	44,7	77,8
Αρκετά	94	18,4	96,3
Πολύ	13	2,5	98,8
Πάρα πολύ	6	1,2	100,0
Σύνολο	510	100,0	

16 ΕΚΠ/ΚΟΣ: ΓΡΗΓΟΡΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ (ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ)

Πίνακας 25: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την επιλογή του επαγγέλματος με κριτήριο τη γρήγορη επαγγελματική αποκατάστασή του.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	20	3,9	3,9
Λίγο	65	12,7	16,7
Αρκετά	206	40,4	57,1
Πολύ	153	30,0	87,1
Πάρα πολύ	66	12,9	100,0
Σύνολο	510	100,0	

17 ΕΚΠ/ΚΟΣ: ΑΓΑΠΗ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙ (ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ))

Πίνακας 26: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την επιλογή του επαγγέλματος του με κριτήριο την αγάπη του για το παιδί.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	5	1,0	1,0
Λίγο	70	13,7	14,7
Αρκετά	218	42,7	57,5
Πολύ	164	32,2	89,6
Πάρα πολύ	53	10,4	100,0
Σύνολο	510	100,0	

18 ΕΚΠ/ΚΟΣ : ΔΙΚΑΙΑ Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΔΙΑΚΟΠΩΝ

Πίνακας 27: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρεί δίκαια τη μεγαλύτερη περίοδο διακοπών λόγω φόρτου εργασίας, σε σχέση με άλλα επαγγέλματα.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	5	1,0	1,0
Λίγο	16	3,1	4,1
Αρκετά	98	19,2	23,3
Πολύ	211	41,4	64,7
Πάρα πολύ	180	35,3	100,0
Σύνολο	510	100,0	

Γ : ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ- ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ**19 ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΡΟΥΠΑΡΧΟΥΣΑΣ ΓΝΩΣΗΣ**

Πίνακας 28: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη διερεύνηση των προϋπάρχουσων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών τους πριν την παροχή νέας γνώσης.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Ποτέ	1	,2	,2
Σπάνια	5	1,0	1,2
Μερικές φορές	60	11,8	12,9
Συχνά	216	42,4	55,3
Πολύ συχνά	228	44,7	100,0
Σύνολο	510	100,0	

Πίνακας 29: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την ανακοίνωση των στόχων κάθε μαθήματος πριν τη διδασκαλία στους μαθητές

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Ποτέ	4	,8	0,8
Σπάνια	27	5,3	6,1
Μερικές φορές	114	22,4	28,4
Συχνά	230	45,1	73,5
Πολύ συχνά	135	26,5	100,0
Σύνολο	510	100,0	

21 ΠΙΣΤΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Πίνακας 30: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την πιστή εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Ποτέ	7	1,4	1,4
Σπάνια	57	11,2	12,5
Μερικές φορές	199	39,0	51,6
Συχνά	203	39,8	91,4
Πολύ συχνά	44	8,6	100,0
Σύνολο	510	100,0	

22 ΧΡΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΠΗΓΩΝ-ΕΠΙΚΑΙΡΟΠΟΙΗΣΗ

Πίνακας 31: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την χρήση άλλων βιβλίων ή πηγών εκτός από τα σχολικά βιβλία για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Ποτέ	-	-	-
Σπάνια	10	2,0	2,0
Μερικές φορές	65	12,7	14,7
Συχνά	261	51,2	65,9
Πολύ συχνά	174	34,1	100,0
Σύνολο	510	100,0	

23 ΑΛΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΚΤΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ(ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΟ)

Πίνακας 32: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που αντιπροτείνουν άλλες ασκήσεις/δραστηριότητες από αυτές των σχολικών βιβλίων στους μαθητές τους, σε ενότητες που το θεωρούν απαραίτητο.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Ποτέ	2	,4	,4
Σπάνια	14	2,7	3,1
Μερικές φορές	102	20,0	23,1
Συχνά	273	53,5	76,7
Πολύ συχνά	119	23,3	100,0
Σύνολο	510	100,0	

24 ΑΝΑΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Πίνακας 33: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την αναπροσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Ποτέ	-	-	-
Σπάνια	15	2,9	2,9
Μερικές φορές	146	28,6	31,6
Συχνά	267	52,4	83,9
Πολύ συχνά	82	16,1	100,0
Σύνολο	510	100,0	

25 ΧΡΗΣΗ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

Πίνακας 34: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας στην τάξη τους

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Ποτέ	3	,6	,6
Σπάνια	36	7,1	7,6
Μερικές φορές	146	28,6	36,3
Συχνά	243	47,6	83,9
Πολύ συχνά	82	16,1	100,0
Σύνολο	510	100,0	

26 ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ, ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

Πίνακας 35: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της πρακτικής «παιχνίδι ρόλων» (*role play*) ή και τη δραματοποίηση στη διδακτική πράξη.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Ποτέ	9	1,8	1,8
Σπάνια	76	14,9	16,7
Μερικές φορές	199	39,0	55,7
Συχνά	189	37,1	92,7
Πολύ συχνά	37	7,3	100,0
Σύνολο	510	100,0	

27 ΤΕΧΝΙΚΗ ΚΑΤΑΙΓΙΣΜΟΥ ΙΔΕΩΝ

Πίνακας 36: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της τεχνικής του καταιγισμού ιδεών (*«brainstorming»*) στην αρχή μιας ενότητας με στόχο τη διερεύνηση των προγενέστερων γνώσεων των μαθητών ή και την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος τους

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Ποτέ	5	1,0	1,0
Σπάνια	72	14,1	15,1
Μερικές φορές	222	43,5	58,6
Συχνά	174	34,1	92,7
Πολύ συχνά	37	7,3	100,0
Σύνολο	510	100,0	

28 ΧΡΗΣΗ ΜΕΣΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

Πίνακας 37: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση μέσων τεχνολογίας στη διδασκαλία τους.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Ποτέ	37	7,3	7,3
Σπάνια	145	28,4	35,7
Μερικές φορές	185	36,3	72,0
Συχνά	108	21,2	93,1
Πολύ συχνά	35	6,9	100,0
Σύνολο	510	100,0	

29 ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΜΑΘ. ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ

Πίνακας 38: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την ενθάρρυνση των μαθητών να εκφράζουν διαφορετικές απόψεις ή και κρίσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Ποτέ	1	,2	,2
Σπάνια	3	,6	,8
Μερικές φορές	73	14,3	15,1
Συχνά	265	52,0	67,1
Πολύ συχνά	168	32,9	100,0
Σύνολο	510	100,0	

30 ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT

Πίνακας 39: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της μεθόδου «project» (*σχέδιο εργασίας*) στη διδασκαλία τους

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Ποτέ	29	5,7	5,7
Σπάνια	107	21,0	26,7
Μερικές φορές	188	36,9	63,5
Συχνά	146	28,6	92,2
Πολύ συχνά	40	7,8	100,0
Σύνολο	510	100,0	

31 ΕΠΙΠΛΗΞΗ ΕΝΟΧΛΗΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Πίνακας 40: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την έντονη επίπληξη των «ενοχλητικών» μαθητών που διακόπτουν το μάθημα.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Ποτέ	12	2,4	2,4
Σπάνια	69	13,5	15,9
Μερικές φορές	213	41,8	57,6
Συχνά	167	32,7	90,4
Πολύ συχνά	49	9,6	100,0
Σύνολο	510	100,0	

32 ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΠΡΟΟΔΟ ΤΟΥΣ

Πίνακας 41: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την ενημέρωση των μαθητών στην τάξη για την πρόοδό τους πριν την επίσημη ενημέρωση των γονέων.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Ποτέ	19	3,7	3,7
Σπάνια	52	10,2	13,9
Μερικές φορές	133	26,1	40,0
Συχνά	197	38,6	78,6
Πολύ συχνά	109	21,4	100,0
Σύνολο	510	100,0	

33 ΕΠΙΔΙΩΞΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚ-ΝΙΑΣ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ

Πίνακας 42: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την επιδίωξη συστηματικής επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών πέραν των προγραμματισμένων συναντήσεων.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Ποτέ	12	2,4	2,4
Σπάνια	69	13,5	15,9
Μερικές φορές	150	29,4	45,3
Συχνά	189	37,1	82,4
Πολύ συχνά	90	17,6	100,0
Σύνολο	510	100,0	

34 ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΑΠΟΨΕΩΝ-ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ

Πίνακας 43: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών, προβληματισμών και συνεργασίας με συναδέλφους για θέματα που αφορούν τους μαθητές τους.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Ποτέ	1	,2	,2
Σπάνια	11	2,2	2,4
Μερικές φορές	103	20,2	22,5
Συχνά	244	47,8	70,4
Πολύ συχνά	151	29,6	100,0
Σύνολο	510	100,0	

Πίνακας 44: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την εξάσκηση των μαθητών τους στην αυτοαξιολόγηση, μέσω συμπλήρωσης φύλλων αυτοαξιολόγησης από τους ίδιους, σχετικά με τις επιδόσεις τους σε γραπτά τεστ ή ατομικές και ομαδικές εργασίες

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Ποτέ	55	10,8	10,8
Σπάνια	116	22,7	33,5
Μερικές φορές	152	29,8	63,3
Συχνά	150	29,4	92,7
Πολύ συχνά	37	7,3	100,0
Σύνολο	510	100,0	

Πίνακας 45: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση των μαθητών με βάση τις γραπτές τους επιδόσεις

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Ποτέ	104	20,4	20,4
Σπάνια	127	24,9	45,3
Μερικές φορές	176	34,5	79,8
Συχνά	93	18,2	98,0
Πολύ συχνά	10	2,0	100,0
Σύνολο	510	100,0	

Πίνακας 46: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση της συνολικής παρουσίας των μαθητών τους στην τάξη.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Ποτέ	1	,2	,2
Σπάνια	5	1,0	1,2
Μερικές φορές	20	3,9	5,1
Συχνά	112	22,0	27,1
Πολύ συχνά	372	72,9	100,0
Σύνολο	510	100,0	

Δ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΓΧΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

38 ΑΓΧΟΣ: Η ΥΠΟΒΑΘΜΙΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠ-ΚΟΥ (ΑΠΟ ΜΕΣΟ ΕΛΛΗΝΑ)

Πίνακας 47: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι η υποβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στη συνείδηση του μέσου Έλληνα αυξάνει το άγχος τους.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	47	9,2	9,2
Λίγο	112	22,0	31,2
Αρκετά	161	31,6	62,7
Πολύ	125	24,5	87,3
Πάρα πολύ	65	12,7	100,0
Σύνολο	510	100,0	

39 ΑΓΧΟΣ: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Πίνακας 48: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι η διαχείριση κρίσεων και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη αυξάνει το άγχος τους

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	23	4,5	4,5
Λίγο	72	14,1	18,6
Αρκετά	152	29,8	48,4
Πολύ	171	33,5	82,0
Πάρα πολύ	92	18,0	100,0
Σύνολο	510	100,0	

40 ΑΓΧΟΣ: ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ, ΧΑΜΗΛΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ

Πίνακας 49 : Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι η αδιαφορία και η χαμηλή συμμετοχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος αυξάνει το άγχος τους.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	14	2,7	2,7
Λίγο	36	7,1	9,8
Αρκετά	166	32,5	42,4
Πολύ	200	39,2	81,6
Πάρα πολύ	94	18,4	100,0
Σύνολο	510	100,0	

41 ΑΓΧΟΣ: ΕΛΛΕΙΨΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗΣ ΥΠΟΔΟΜΗΣ

Πίνακας 50: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο αυξάνει το άγχος τους.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	21	4,1	4,1
Λίγο	56	11,0	15,1
Αρκετά	173	33,9	49,0
Πολύ	163	32,0	81,0
Πάρα πολύ	97	19,0	100,0
Σύνολο	510	100,0	

42 ΑΓΧΟΣ: ΧΑΜΗΛΟΣ ΜΙΣΘΟΣ

Πίνακας 51: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι οι χαμηλές μισθολογικές απολαβές αυξάνουν το άγχος τους.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	29	5,7	5,7
Λίγο	89	17,5	23,1
Αρκετά	154	30,2	53,3
Πολύ	131	25,7	79,0
Πάρα πολύ	107	21,0	100,0
Σύνολο	510	100,0	

43 ΑΓΧΟΣ: ΕΚΠ-ΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ

Πίνακας 52: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αυξάνουν το άγχος τους.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	20	3,9	3,9
Λίγο	66	12,9	16,9
Αρκετά	160	31,4	48,2
Πολύ	168	32,9	81,2
Πάρα πολύ	96	18,8	100,0
Σύνολο	510	100,0	

44 ΑΓΧΟΣ: ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΧΡΗΣΗΣ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ

Πίνακας 53: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι η αναγκαιότητα για χρήση νέων τεχνολογιών στο μάθημα αυξάνει το άγχος τους.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	93	18,2	18,2
Λίγο	125	24,5	42,7
Αρκετά	158	31,0	73,7
Πολύ	88	17,3	91,0
Πάρα πολύ	46	9,0	100,0
Σύνολο	510	100,0	

45 ΑΓΧΟΣ: ΕΛΛΕΙΨΗ ΣΥΝΕΧΟΥΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Πίνακας 54: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι η έλλειψη δυνατότητας συνεχούς επιμόρφωσης σε πρακτικά θέματα παιδαγωγικής αυξάνει το άγχος τους.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	24	4,7	4,7
Λίγο	103	20,2	24,9
Αρκετά	183	35,9	60,8
Πολύ	139	27,3	88,0
Πάρα πολύ	61	12,0	100,0
Σύνολο	510	100,0	

46 ΑΓΧΟΣ: ΑΝΑΛΗΨΗ ΕΞΩΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΚΑΘΗΚΟΝΤΩΝ

Πίνακας 55: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι η υποχρέωση ανάληψης εξωδιδασκτικών καθηκόντων στο σχολείο αυξάνει το άγχος τους.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	85	16,7	16,7
Λίγο	155	30,4	47,1
Αρκετά	128	25,1	72,2
Πολύ	95	18,6	90,8
Πάρα πολύ	47	9,2	100,0
Σύνολο	510	100,0	

47 ΑΓΧΟΣ: ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΑΞΕΩΝ(ΠΟΛΥΜΟΡΦΙΑ: ΓΝΩΣΤΙΚΗ, ΠΟΛ-ΣΜΙΚΗ)

Πίνακας 56: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι η πολύμορφη γνωστικά και πολιτισμικά σύνθεση των τάξεων στις οποίες διδάσκουν, αυξάνει το άγχος τους.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	52	10,2	10,2
Λίγο	110	21,6	31,8
Αρκετά	185	36,3	68,0
Πολύ	109	21,4	89,4
Πάρα πολύ	54	10,6	100,0
Σύνολο	510	100,0	

48 ΑΓΧΟΣ: ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΟΝΕΩΝ (ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ, ΕΠΙΔΟΣΗ)

Πίνακας 57: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι η ενημέρωση των γονέων για τη συμπεριφορά και την επίδοση των παιδιών τους αυξάνει το άγχος τους.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	127	24,9	24,9
Λίγο	197	38,6	63,5
Αρκετά	119	23,3	86,9
Πολύ	48	9,4	96,3
Πάρα πολύ	19	3,7	100,0
Σύνολο	510	100,0	

49 ΑΓΧΟΣ: ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΕ ΘΕΣΕΙΣ ΕΥΘΥΝΗΣ

Πίνακας 58: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι η αξιοκρατική επιλογή και τοποθέτηση εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέσεις ευθύνης αυξάνει το άγχος τους

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	110	21,6	21,6
Λίγο	142	27,8	49,4
Αρκετά	140	27,5	76,9
Πολύ	74	14,5	91,4
Πάρα πολύ	44	8,6	100,0
Σύνολο	510	100,0	

50 ΑΓΧΟΣ: ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ

Πίνακας 59: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι ο χρόνος προετοιμασίας στο σπίτι αυξάνει το άγχος τους.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	87	17,1	17,1
Λίγο	134	26,3	43,3
Αρκετά	165	32,4	75,7
Πολύ	91	17,8	93,5
Πάρα πολύ	33	6,5	100,0
Σύνολο	510	100,0	

51 ΑΓΧΟΣ: ΑΝΕΛΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑΛΥΤ. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Πίνακας 60: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι η ανελαστικότητα και οι απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος αυξάνουν το άγχος τους.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	55	10,8	10,8
Λίγο	152	29,8	40,6
Αρκετά	175	34,3	74,9
Πολύ	85	16,7	91,6
Πάρα πολύ	43	8,4	100,0
Σύνολο	510	100,0	

52 ΑΓΧΟΣ: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΕΣ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ, ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ

Πίνακας 61: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι οι οικογενειακές μέριμνες και τα προσωπικά τους προβλήματα σε συνδυασμό με τις καθημερινές επαγγελματικές τους υποχρεώσεις αυξάνουν το άγχος τους.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	74	14,5	14,5
Λίγο	135	26,5	41,0
Αρκετά	166	32,5	73,5
Πολύ	92	18,1	91,6
Πάρα πολύ	43	8,4	100,0
Σύνολο	510	100,0	

53 ΑΓΧΟΣ: ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΕΠΙΚ/ΝΙΑΣ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ

Πίνακας 62: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι η ποιότητα της συνεργασίας και επικοινωνίας με τους συναδέλφους τους αυξάνουν το άγχος τους.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	84	16,5	16,5
Λίγο	141	27,6	44,1
Αρκετά	163	32,0	76,1
Πολύ	95	18,6	94,7
Πάρα πολύ	27	5,3	100,0
Σύνολο	510	100,0	

54 ΑΓΧΟΣ: ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Πίνακας 63: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι η σχέση τους με τη Διεύθυνση του σχολείου αυξάνει το άγχος τους.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	115	22,5	22,5
Λίγο	123	24,1	46,7
Αρκετά	140	27,5	74,1
Πολύ	92	18,0	92,2
Πάρα πολύ	40	7,8	100,0
Σύνολο	510	100,0	

55 ΑΓΧΟΣ: ΑΣΚΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΚΑΘΗΚΟΝΤΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΚ/ΝΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ

Πίνακας 64: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι η άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων σε συνδυασμό με την καθημερινή τους επικοινωνία με τους μαθητές αυξάνει το άγχος τους.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Καθόλου	104	20,4	20,4
Λίγο	141	27,6	48,0
Αρκετά	138	27,1	75,1
Πολύ	90	17,6	92,7
Πάρα πολύ	37	7,3	100,0
Σύνολο	510	100,0	

Ε: ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΟΥΣ ΕΡΓΟΥ

56 ΣΤΟΧΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ: Η ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠ/ΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Πίνακας 65: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι η αξιολόγηση έχει ως στόχο τη δημιουργική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Δεν συμφωνώ καθόλου	64	12,5	12,5
Συμφωνώ λίγο	123	24,1	36,7
Συμφωνώ αρκετά	171	33,5	70,2
Συμφωνώ πολύ	100	19,6	89,8
Συμφωνώ πάρα πολύ	52	10,2	100,0
Σύνολο	510	100,0	

57 ΑΜΦΙΣΒΗΤΗΣΗ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΑΞΙΟΛ-ΣΗΣ (ΑΝΤΙΚΕΙΜ-ΤΗΤΑ, ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ)

Πίνακας 66: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που αμφισβητούν την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Δεν συμφωνώ καθόλου	27	5,3	5,3
Συμφωνώ λίγο	108	21,2	26,5
Συμφωνώ αρκετά	140	27,5	53,9
Συμφωνώ πολύ	130	25,5	79,4
Συμφωνώ πάρα πολύ	105	20,6	100,0
Σύνολο	510	100,0	

58 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: ΑΜΦΙΣΒΗΤΗΣΗ ΚΥΡΟΥΣ,ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΕΚΠ-ΚΟΥ

Πίνακας 67 : Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι μέσω της αξιολόγησης τους αμφισβητείται το κύρος και η παιδαγωγική τους κατάρτιση ως εκπαιδευτικοί.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Δεν συμφωνώ καθόλου	154	30,2	30,2
Συμφωνώ λίγο	140	27,5	57,6
Συμφωνώ αρκετά	118	23,1	80,8
Συμφωνώ πολύ	61	12,0	92,7
Συμφωνώ πάρα πολύ	37	7,3	100,0
Σύνολο	510	100,0	

59 ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΑΔΥΝΑΜΙΩΝ, ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ

Πίνακας 68: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι κατά την αξιολόγηση τους, μπορεί να διαπιστωθούν από τον αξιολογητή προσωπικές αδυναμίες ή ελλείμματα στο διδακτικό τους έργο με συνέπειες για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Δεν συμφωνώ καθόλου	119	23,3	23,3
Συμφωνώ λίγο	188	36,9	60,2
Συμφωνώ αρκετά	123	24,1	84,3
Συμφωνώ πολύ	65	12,7	97,1
Συμφωνώ πάρα πολύ	15	2,9	100,0
Σύνολο	510	100,0	

60 ΘΕΣΜΟΣ ΜΕΝΤΟΡΑ: ΒΟΗΘΑ ΝΕΟ ΕΚΠ-ΚΟ (ΕΠΑΓΓ-ΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ)

Πίνακας 69: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα (*καθοδηγητή*) στο σχολείο θα βοηθήσει τον νέο εκπαιδευτικό στην ενδυνάμωση/ισχυροποίηση της επαγγελματικής του ταυτότητας.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Δεν συμφωνώ καθόλου	109	21,4	21,4
Συμφωνώ λίγο	152	29,8	51,2
Συμφωνώ αρκετά	145	28,4	79,6
Συμφωνώ πολύ	68	13,3	92,9
Συμφωνώ πάρα πολύ	36	7,1	100,0
Σύνολο	510	100,0	

61 ΘΕΣΜΟΣ ΜΕΝΤΟΡΑ: ΚΑΙ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΕΜΠΕΙΡΟΥ ΕΚΠ/ΚΟΥ

Πίνακας 70: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στο σχολείο μπορεί να ανατροφοδοτήσει και τον έμπειρο εκπαιδευτικό.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Δεν συμφωνώ καθόλου	92	18,0	18,0
Συμφωνώ λίγο	158	31,0	49,0
Συμφωνώ αρκετά	150	29,4	78,4
Συμφωνώ πολύ	66	12,9	91,4
Συμφωνώ πάρα πολύ	44	8,6	100,0
Σύνολο	510	100,0	

62 ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΜΕΝΤΟΡΑ: ΔΙΔ-ΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ, ΑΠΟΔΟΧΗ ΑΠΟ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΕΚΠ-ΚΟΥΣ

Πίνακας 71: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι η διδακτική εμπειρία (*χρόνια υπηρεσίας*) του εκπαιδευτικού και η αποδοχή του από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, πρέπει να είναι το βασικό κριτήριο για την επιλογή ενός εκπαιδευτικού ως μέντορα.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Δεν συμφωνώ καθόλου	69	13,5	13,5
Συμφωνώ λίγο	101	19,8	33,3
Συμφωνώ αρκετά	156	30,6	63,9
Συμφωνώ πολύ	114	22,4	86,3
Συμφωνώ πάρα πολύ	70	13,7	100,0
Σύνολο	510	100,0	

63 ΜΕΝΤΟΡΑΣ: ΑΞΙΟΛ-ΣΗ ΤΟΥ ΑΠΟ ΕΚΠ/ΚΟΥΣ, ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ

Πίνακας 72: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι ο μέντορας, πρέπει να αξιολογείται στο τέλος κάθε σχολικής περιόδου από τους καθοδηγούμενους εκπαιδευτικούς και να αντικαθίσταται σε περίπτωση ευρείας αρνητικής του αξιολόγησης.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Δεν συμφωνώ καθόλου	37	7,3	7,3
Συμφωνώ λίγο	41	8,0	15,3
Συμφωνώ αρκετά	113	22,2	37,5
Συμφωνώ πολύ	173	33,9	71,4
Συμφωνώ πάρα πολύ	146	28,6	100,0
Σύνολο	510	100,0	

64 ΚΡΙΤ.ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΜΕΝΤΟΡΑ (ΑΝΕΞ. ΑΡΧΗ): ΑΞΙΟΛ/ΣΗ ΔΙΔ-ΚΟΥ ΕΡΓΟΥ,ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ

Πίνακας 73: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι βασικό κριτήριο επιλογής ενός μέντορα θα πρέπει να είναι η αξιολόγηση του διδακτικού του έργου και της προσωπικότητάς του από μια ανεξάρτητη επιτροπή επιλογής και αξιολόγησης μεντόρων.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Δεν συμφωνώ καθόλου	51	10,0	10,0
Συμφωνώ λίγο	39	7,6	17,6
Συμφωνώ αρκετά	106	20,8	38,4
Συμφωνώ πολύ	152	29,8	68,2
Συμφωνώ πάρα πολύ	162	31,8	100,0
Σύνολο	510	100,0	

Πίνακας 74: Κατανομή συχνοτήτων των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι τα πράγματα σε ότι αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα είναι ικανοποιητικά και δεν απαιτούνται περαιτέρω εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Μεταβλητές	Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστική συχνότητα
Δεν συμφωνώ καθόλου	260	51,0	51,0
Συμφωνώ λίγο	151	29,6	80,6
Συμφωνώ αρκετά	64	12,5	93,1
Συμφωνώ πολύ	18	3,5	96,7
Συμφωνώ πάρα πολύ	17	3,3	100,0
Σύνολο	510	100,0	

• ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Πίνακες Συσχετίσεων Χ²

➤ ΗΛΙΚΙΑ – 15 Α ΕΚΠ/ΚΟΣ: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ ΑΜΟΙΒΗ

Πίνακας 1

QAGE.A * Q15A Crosstabulation

			Q15A			Total
			1	2	3	
QAGE.A	1	Count	83	39	7	129
		% within QAGE.A	64,3%	30,2%	5,4%	100,0%
	2	Count	167	32	7	206
		% within QAGE.A	81,1%	15,5%	3,4%	100,0%
	3	Count	147	23	5	175
		% within QAGE.A	84,0%	13,1%	2,9%	100,0%
Total	Count	397	94	19	510	
	% within QAGE.A	77,8%	18,4%	3,7%	100,0%	

Πίνακας 2

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,905 ^a	4	,001
Likelihood Ratio	17,736	4	,001
Linear-by-Linear Association	12,722	1	,000
N of Valid Cases	510		

a. 1 cells (11,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,81.

➤ [ΗΛΙΚΙΑ ΕΚΠ/ΚΩΝ – 20 Α (ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΣΤΟΧΩΝ ΜΑΘΗΜ ΑΤΟΣ)]

Πίνακας 3

QAGE.A * Q20A Crosstabulation

			Q20A			Total
			1	2	3	
QAGE.A	1	Count	12	44	73	129
		% within QAGE.A	9,3%	34,1%	56,6%	100,0%
	2	Count	10	39	157	206
		% within QAGE.A	4,9%	18,9%	76,2%	100,0%
	3	Count	9	31	135	175
		% within QAGE.A	5,1%	17,7%	77,1%	100,0%
Total	Count	31	114	365	510	
	% within QAGE.A	6,1%	22,4%	71,6%	100,0%	

Πίνακας 4

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,129 ^a	4	,001
Likelihood Ratio	18,227	4	,001
Linear-by-Linear Association	11,647	1	,001
N of Valid Cases	510		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,84.

➤ [22: ΧΡΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΠΗΓΩΝ- 23: ΑΝΤΙΠΡΟΤΕΙΝΩ ΑΛΛΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ]

Πίνακας 5

ΧΡΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΠΗΓΩΝ-ΕΠΙΚΑΙΡΟΠΟΙΗΣΗ * Q23A Crosstabulation

			Q23A			Total
			1	2	3	
ΧΡΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΠΗΓΩΝ-ΕΠΙΚΑΙΡΟΠΟΙΗΣΗ	2	Count	2	2	6	10
		% within ΧΡΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΠΗΓΩΝ-ΕΠΙΚΑΙΡΟΠΟΙΗΣΗ	20,0%	20,0%	60,0%	100,0%
	3	Count	5	25	35	65
		% within ΧΡΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΠΗΓΩΝ-ΕΠΙΚΑΙΡΟΠΟΙΗΣΗ	7,7%	38,5%	53,8%	100,0%
	4	Count	7	63	191	261
		% within ΧΡΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΠΗΓΩΝ-ΕΠΙΚΑΙΡΟΠΟΙΗΣΗ	2,7%	24,1%	73,2%	100,0%
	5	Count	2	12	160	174
		% within ΧΡΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΠΗΓΩΝ-ΕΠΙΚΑΙΡΟΠΟΙΗΣΗ	1,1%	6,9%	92,0%	100,0%
Total		Count	16	102	392	510
		% within ΧΡΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΠΗΓΩΝ-ΕΠΙΚΑΙΡΟΠΟΙΗΣΗ	3,1%	20,0%	76,9%	100,0%

Πίνακας 6

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	54,442 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	51,730	6	,000
Linear-by-Linear Association	43,687	1	,000
N of Valid Cases	510		

a. 3 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,31.

➤ [ΦΥΛΟ- 28 Α : ΧΡΗΣΗ ΜΕΣΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ]

Πίνακας 7

GENDER * Q28A Crosstabulation

			Q28A			Total
			1	2	3	
GENDER	0	Count	38	67	59	164
		% within GENDER	23,2%	40,9%	36,0%	100,0%
	1	Count	144	118	84	346
		% within GENDER	41,6%	34,1%	24,3%	100,0%
Total		Count	182	185	143	510
		% within GENDER	35,7%	36,3%	28,0%	100,0%

Πίνακας 8

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,438 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	18,043	2	,000
Linear-by-Linear Association	15,983	1	,000
N of Valid Cases	510		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 45,98.

➤ [21: ΠΙΣΤΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΑΝΑΛΥΤ. ΠΡΟΓΡ/ΤΟΣ- 24: ΑΝΑΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΑΝΑΛΥΤ. ΠΡΟΓΡ/ΤΟΣ,]

Πίνακας 9

ΠΙΣΤΑ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ * ΑΝΑΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜ. Crosstabulation

			ΑΝΑΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜ.				Total
			2	3	4	5	
ΠΙΣΤΑ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	1	Count	0	0	6	1	7
		% within ΠΙΣΤΑ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	,0%	,0%	85,7%	14,3%	100,0%
	2	Count	2	15	22	18	57
		% within ΠΙΣΤΑ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	3,5%	26,3%	38,6%	31,6%	100,0%
	3	Count	3	48	113	35	199
		% within ΠΙΣΤΑ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	1,5%	24,1%	56,8%	17,6%	100,0%
	4	Count	3	71	105	24	203
		% within ΠΙΣΤΑ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	1,5%	35,0%	51,7%	11,8%	100,0%
	5	Count	7	12	21	4	44
		% within ΠΙΣΤΑ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	15,9%	27,3%	47,7%	9,1%	100,0%
Total		Count	15	146	267	82	510
		% within ΠΙΣΤΑ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	2,9%	28,6%	52,4%	16,1%	100,0%

Πίνακας 10**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	51,629 ^a	12	,000
Likelihood Ratio	39,972	12	,000
Linear-by-Linear Association	16,816	1	,000
N of Valid Cases	510		

a. 6 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,21.

➤ [ΧΡΟΝΙΑ ΥΠΗΡΕΣ. – 35 ΕΞΑΣΚΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ]

Πίνακας 11**QYEAREMPL.1 * Q35A Crosstabulation**

			Q35A			Total
			1	2	3	
QYEAREMPL.1	1	Count	70	51	43	164
		% within QYEAREMPL.1	42,7%	31,1%	26,2%	100,0%
	2	Count	53	45	63	161
		% within QYEAREMPL.1	32,9%	28,0%	39,1%	100,0%
	3	Count	48	56	81	185
		% within QYEAREMPL.1	25,9%	30,3%	43,8%	100,0%
Total	Count	171	152	187	510	
	% within QYEAREMPL.1	33,5%	29,8%	36,7%	100,0%	

Πίνακας 12**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,284 ^a	4	,004
Likelihood Ratio	15,615	4	,004
Linear-by-Linear Association	14,402	1	,000
N of Valid Cases	510		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 47,98.

➤ [34 Α :ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ - 33 Α: ΕΠΙΔΙΩΞΗ ΕΠΙΚΟΙΝ. ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ]

Πίνακας 13

Q34A * Q33A Crosstabulation

			Q33A			Total
			1,00	2,00	3,00	
Q34A	1,00	Count	7	2	3	12
		% within Q34A	58,3%	16,7%	25,0%	100,0%
	2,00	Count	24	41	38	103
		% within Q34A	23,3%	39,8%	36,9%	100,0%
	3,00	Count	50	107	238	395
		% within Q34A	12,7%	27,1%	60,3%	100,0%
Total	Count	81	150	279	510	
	% within Q34A	15,9%	29,4%	54,7%	100,0%	

Πίνακας 14

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,073 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	30,191	4	,000
Linear-by-Linear Association	28,243	1	,000
N of Valid Cases	510		

a. 2 cells (22,2%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,91.

➤ [ΦΥΛΟ – 39 : ΑΓΧΟΣ: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ]

Πίνακας 15

GENDER * ΑΓΧΟΣ:ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ Crosstabulation

			ΑΓΧΟΣ:ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ					Total
			1	2	3	4	5	
GENDER	0	Count	12	39	53	46	14	164
		% within GENDER	7,3%	23,8%	32,3%	28,0%	8,5%	100,0%
	1	Count	11	33	99	125	78	346
		% within GENDER	3,2%	9,5%	28,6%	36,1%	22,5%	100,0%
Total		Count	23	72	152	171	92	510
		% within GENDER	4,5%	14,1%	29,8%	33,5%	18,0%	100,0%

Πίνακας 16

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,990 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	35,274	4	,000
Linear-by-Linear Association	32,814	1	,000
N of Valid Cases	510		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,50.

➤ **[40 :ΑΓΧΟΣ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ- 43 Α :ΑΓΧΟΣ: ΕΚΠ/ΚΕΣ**
ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ]

Πίνακας 17

ΑΓΧΟΣ:ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ, ΧΑΜΗΛΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ * Q43A Crosstabulation

		Q43A			Total
		1,00	2,00	3,00	
ΑΓΧΟΣ:ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ, ΧΑΜΗΛΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	1 Count	9	0	5	14
	% within ΑΓΧΟΣ:ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ, ΧΑΜΗΛΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	64,3%	,0%	35,7%	100,0%
	2 Count	7	12	17	36
	% within ΑΓΧΟΣ:ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ, ΧΑΜΗΛΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	19,4%	33,3%	47,2%	100,0%
	3 Count	34	69	63	166
	% within ΑΓΧΟΣ:ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ, ΧΑΜΗΛΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	20,5%	41,6%	38,0%	100,0%
	4 Count	29	61	110	200
	% within ΑΓΧΟΣ:ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ, ΧΑΜΗΛΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	14,5%	30,5%	55,0%	100,0%
	5 Count	7	18	69	94
	% within ΑΓΧΟΣ:ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ, ΧΑΜΗΛΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	7,4%	19,1%	73,4%	100,0%
Total	Count	86	160	264	510
	% within ΑΓΧΟΣ:ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ, ΧΑΜΗΛΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	16,9%	31,4%	51,8%	100,0%

Πίνακας 18

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	56,034 ^a	8	,000
Likelihood Ratio	53,768	8	,000
Linear-by-Linear Association	30,932	1	,000
N of Valid Cases	510		

a. 2 cells (13,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,36

➤ [ΦΥΛΟ - 40: ΑΓΧΟΣ ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ]

Πίνακας 19

GENDER * ΑΓΧΟΣ:ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ, ΧΑΜΗΛΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ Crosstabulation

			ΑΓΧΟΣ:ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ, ΧΑΜΗΛΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ					Total
			1	2	3	4	5	
GENDER	0	Count	6	25	58	52	23	164
		% within GENDER	3,7%	15,2%	35,4%	31,7%	14,0%	100,0%
	1	Count	8	11	108	148	71	346
		% within GENDER	2,3%	3,2%	31,2%	42,8%	20,5%	100,0%
Total		Count	14	36	166	200	94	510
		% within GENDER	2,7%	7,1%	32,5%	39,2%	18,4%	100,0%

Πίνακας 20

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,289 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	28,513	4	,000
Linear-by-Linear Association	18,463	1	,000
N of Valid Cases	510		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,50.

➤ [ΦΥΛΟ – 56: ΣΤΟΧΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ]

Πίνακας 21

GENDER * ΣΤΟΧΟΣ ΑΞΙΟΛ-ΣΗΣ: ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΕΚΠ-ΚΟΥ Crosstabulation

			ΣΤΟΧΟΣ ΑΞΙΟΛ-ΣΗΣ: ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΕΚΠ-ΚΟΥ					Total
			1	2	3	4	5	
GENDER	0	Count	9	35	60	32	28	164
		% within GENDER	5,5%	21,3%	36,6%	19,5%	17,1%	100,0%
	1	Count	55	88	111	68	24	346
		% within GENDER	15,9%	25,4%	32,1%	19,7%	6,9%	100,0%
Total		Count	64	123	171	100	52	510
		% within GENDER	12,5%	24,1%	33,5%	19,6%	10,2%	100,0%

Πίνακας 22

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,265 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	22,950	4	,000
Linear-by-Linear Association	16,830	1	,000
N of Valid Cases	510		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,72.

➤ 56 :ΣΤΟΧΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓ. - ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ – 63 :ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΕΝΤΟΡΑ]

Πίνακας 23

ΣΤΟΧΟΣ ΑΞΙΟΛ-ΣΗΣ: ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΕΚΠ-ΚΟΥ * ΜΕΝΤΟΡΑΣ:ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Crosstabulation

		ΜΕΝΤΟΡΑΣ:ΑΞΙΟΛ-ΣΗ ΤΕΛΟΣ ΕΤΟΥΣ, ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΗ					Total
		1	2	3	4	5	
ΣΤΟΧΟΣ ΑΞΙΟΛ-ΣΗΣ: ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΕΚΠ-ΚΟΥ	1 Count	17	4	13	17	13	64
	% within ΣΤΟΧΟΣ ΑΞΙΟΛΣΗΣ: ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΕΚΠ-ΚΟΥ	26,6%	6,3%	20,3%	26,6%	20,3%	100,0%
	2 Count	9	17	27	38	32	123
	% within ΣΤΟΧΟΣ ΑΞΙΟΛΣΗΣ: ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΕΚΠ/ΚΟΥ	7,3%	13,8%	22,0%	30,9%	26,0%	100,0%
	3 Count	6	11	42	63	49	171
	% within ΣΤΟΧΟΣ ΑΞΙΟΛ-ΣΗΣ: ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΕΚΠ-ΚΟΥ	3,5%	6,4%	24,6%	36,8%	28,7%	100,0%
	4 Count	4	9	25	40	22	100
	% within ΣΤΟΧΟΣ ΑΞΙΟΛ-ΣΗΣ: ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΕΚΠ-ΚΟΥ	4,0%	9,0%	25,0%	40,0%	22,0%	100,0%
	5 Count	1	0	6	15	30	52
	% within ΣΤΟΧΟΣ ΑΞΙΟΛ-ΣΗΣ: ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΕΚΠ-ΚΟΥ	1,9%	,0%	11,5%	28,8%	57,7%	100,0%
Total	Count	37	41	113	173	146	510
	% within ΣΤΟΧΟΣ ΑΞΙΟΛ-ΣΗΣ: ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΕΚΠ-ΚΟΥ	7,3%	8,0%	22,2%	33,9%	28,6%	100,0%

Πίνακας 24

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	75,449 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	64,601	16	,000
Linear-by-Linear Association	29,906	1	,000
N of Valid Cases	510		

a. 3 cells (12,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,77.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: Factor Analysis

Πίνακας 1

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,795
Bartlett's Test of Sphericity Approx. Chi-Square	4386,050
df	496
Sig.	,000

Πίνακας 2

Rotated Component Matrix^a

	Component										Comm Extract
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
ΑΓΧΟΣ:ΧΑΜΗΛΟΣ ΜΙΣΘΟΣ	,726	,102	,013	,191	,036	-,078	,006	-,040	-,133	,038	,715
ΑΓΧΟΣ:ΕΛΛΕΙΨΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗΣ ΥΠΟΔΟΜΗΣ	,710	-,071	,068	-,045	,120	-,118	,183	,114	-,006	,078	,749
ΑΓΧΟΣ: ΕΚΠ-ΚΕΣ ΜΕΤΑΡΥΘΜΙΣΕΙΣ	,681	,020	,189	,239	,051	-,039	,068	-,030	,021	,037	,679
ΑΓΧΟΣ:ΕΛΛΕΙΨΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	,603	,064	,139	,156	-,286	,133	,082	,094	,177	,023	,550
ΑΓΧΟΣ: ΥΠΟΒΑΘΜΙΣΗ ΕΚΠ-ΚΟΥ(ΑΠΟ ΜΕΣΟ ΕΛΛΗΝΑ)	,542	,070	,135	,088	-,024	,141	,342	-,101	-,075	-,057	,471
ΑΓΧΟΣ:ΑΝΑΓΚΗ ΧΡΗΣΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ	,518	,067	,236	,056	-,401	,072	,020	,097	,399	,112	,669
ΕΚΠ: ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	,068	,850	-,057	,018	,074	,039	,040	,010	-,018	-,098	,681
ΕΚΠ-ΚΟΣ:ΣΥΝΕΠΕΙΑ & ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ	,017	,825	-,008	-,080	-,087	,110	,022	,064	,029	,049	,518
ΕΚΠ: ΨΥΧΟ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΑΘΗΤΗ	,050	,803	-,006	-,025	,117	,068	,053	,032	,096	-,011	,537
ΕΚΠ:ΔΙΚΑΙΑ Η ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΔΙΑΚΟΠΩΝ	-,008	,437	-,045	,125	-,076	,028	-,108	,229	-,409	,323	,634
ΑΓΧΟΣ:ΣΧΕΣΗ ΜΕ Δ-ΝΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	,148	-,051	,858	,133	,041	-,039	,030	-,023	-,058	-,030	,344
ΑΓΧΟΣ:ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΕΠΙΚ-ΝΙΑΣ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	,160	-,017	,856	,136	,065	,045	,062	,027	,053	,012	,489
ΑΓΧΟΣ: ΑΣΚΗΣΗ ΔΙΔ/ΚΩΝ ΚΑΘΗΚΟΝΤΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΚ-ΝΙΑ ΜΕ ΜΑΘ.	,162	-,024	,674	,327	-,017	,001	,236	-,078	,001	-,018	,634
ΑΓΧΟΣ: ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ/ ΣΠΙΤΙ	,039	,005	,274	,764	-,072	-,018	,141	,006	,090	,091	,526
ΑΓΧΟΣ: ΑΝΕΛΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑΛΥΤ. ΠΡΟΓΡ-ΤΟΣ	,289	-,031	,080	,729	,003	-,014	,141	-,090	,084	,005	,642
ΑΓΧΟΣ::ΕΞΩΔΙΔ/ΚΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ	,287	-,059	,233	,550	-,129	,040	-,011	,186	,021	,084	,481
ΑΓΧΟΣ: ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΑΞΕΩΝ (ΠΟΛΥΜΟΡΦΙΑ: ΓΝΩΣΤΙΚΗ, ΠΟΛ-ΣΜΙΚΗ) ΧΡΗΣΗ ΜΕΣΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ	,236	-,018	,280	,407	-,226	,006	,299	,013	,214	-,084	,700
ΧΡΗΣΗ ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔ.	-,052	,038	,011	-,052	,771	,068	-,010	,005	-,014	-,167	,719
ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ	,125	-,068	,065	-,216	,598	,214	-,166	,142	,115	,025	,597
ΑΝΤΑΛΛΑΓΗ ΑΠΟΨΕΩΝ-ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	-,055	,155	,038	,060	,387	,337	,059	,193	-,065	,061	,603
ΑΝΑΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΑΝΑΛΥΤ. ΠΡΟΓΡΑΜ.	-,023	,176	-,082	,021	,122	,738	,093	-,032	-,159	-,018	,568
ΕΠΙΔΙΩΞΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚ-ΝΙΑΣ ΓΟΝΕΙΣ	,058	-,033	,027	-,155	-,029	,629	,037	,295	-,035	-,046	,680
ΑΓΧΟΣ:ΑΔΙΑΦΟΡΙΑ, ΧΑΜΗΛΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ	-,071	,062	,056	,113	,255	,583	,023	,024	,243	,019	,558
	,220	,083	,078	,095	,005	,090	,776	,125	,100	,109	,503

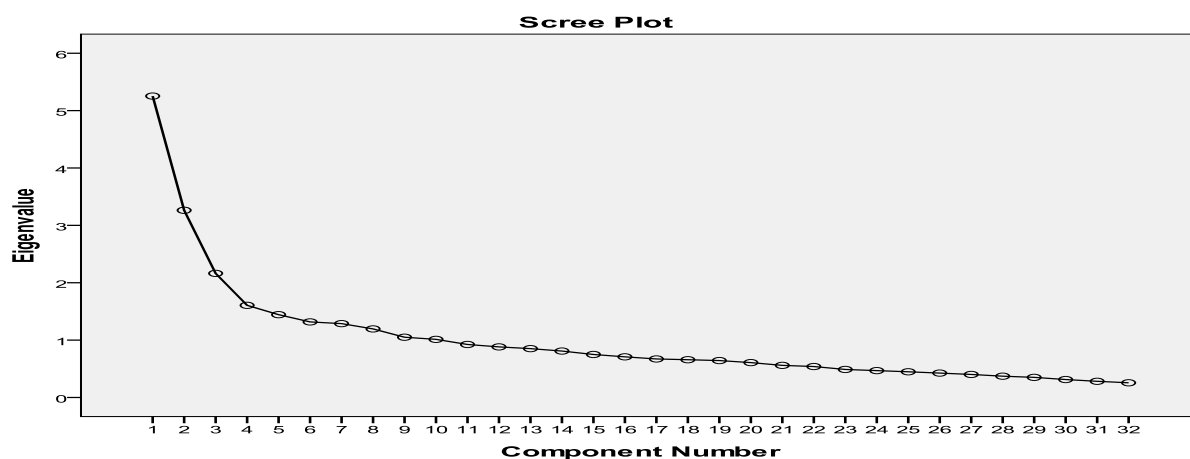
ΑΓΧΟΣ:ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	,188	,018	,137	,207	-,095	,059	,766	,001	-,032	-,038	,494
ΑΝΤΙΠΡΟΤΕΙΝΟΝΤΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΚΤΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ	-,027	,001	,020	-,084	-,090	,152	,132	,789	,035	,010	,702
ΧΡΗΣΗ ΑΛΛΩΝ ΠΗΓΩΝ- ΒΙΒΛΙΩΝ	,021	,177	,021	,040	,364	-,038	,094	,701	-,020	-,011	,658
ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΣΤΟΧΩΝ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ	,106	,036	-,163	,162	,108	,226	-,268	,509	-,010	-,111	,790
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ- ΓΡΑΠΤΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ	-,028	,048	-,073	,223	-,024	-,113	,058	,001	,753	,011	,787
ΕΞΑΣΚΗΣΗ ΜΑΘΗΤ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	-,006	,133	,095	-,030	,415	,306	-,084	,076	,466	,047	,651
ΣΤΟΧΟΣ ΑΞΙΟΛ/ΣΗ -ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΕΚΠ-ΚΟΥ	,049	,123	,059	-,020	,097	,175	-,042	,012	-,101	-,755	,644
ΑΜΦΙΣΒΗΤΗΣΗ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΑΞΙΟΛ-ΣΗΣ (ΑΝΤΙΚΕΙΜ-ΤΗΤΑ, ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ)	,197	,096	,036	,071	-,015	,153	,018	-,061	-,090	,728	,621
Total Variance (%)	9,043	7,582	7,385	6,602	5,939	5,565	5,346	5,302	4,304	4,152	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 11 iterations.

Πίνακας 3:





ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Π.Μ.Σ. : «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Σκοπός του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τις στάσεις και απόψεις σας σχετικά με τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού της Α'/βάθμιας Εκπαίδευσης (διδασκτικές πρακτικές, αυτοεικόνα, συναισθήματα, παράγοντες άγχους, προσδοκίες-προοπτικές). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί το βασικό ερευνητικό εργαλείο για τη διεξαγωγή της έρευνας που εκπονώ στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας, στο Μεταπτυχιακό Τμήμα: «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου με τίτλο: "Απόψεις και στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής τους ταυτότητας".

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αυτού από την πλευρά σου θα συμβάλει καίρια στην υλοποίηση της έρευνας μου, γι' αυτό σας παρακαλώ θερμά να το συμπληρώσετε, απαντώντας σε όλες τις ερωτήσεις κλειστού τύπου που υπάρχουν σε αυτό.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και οι απαντήσεις θα αξιοποιηθούν από την πλευρά μου αποκλειστικά για την εξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων & προτάσεων.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην εκπόνηση της έρευνας αυτής.

Με εκτίμηση,

Παππά Αλεξάνδρα, Δασκάλα

Περιοχή /Νομός.....

Πόλη/χωριό.....

Συμπληρώθηκε πλήρως **ΝΑΙ** ☐ **ΟΧΙ** ☐

ΜΕΡΟΣ Ι: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο: Άντρας ☐ Γυναίκα ☐

2. Ηλικία:

21 - 25 ετών ☐₁ 36 - 45 ετών ☐₃ άνω των 56 ετών ☐₅
26 - 35 ετών ☐₂ 46 - 55 ετών ☐₄

3. Χρόνια υπηρεσίας:

1 - 5 έτη ☐₁
6 - 10 έτη ☐₂
11 - 15 έτη ☐₃
16 - 20 έτη ☐₄
πάνω από 20 έτη ☐₅

4. Ειδικότητα:

Δάσκαλος/α ☐₁ Πληροφορικής ☐₄ Ειδικής Αγωγής ☐₇
(ή Διευθυντής)
Φυσικής Αγωγής ☐₂ Εικαστικών ☐₅ Θεατρικής Αγωγής ☐₈
Ξένων Γλωσσών ☐₃ Μουσικός ☐₆

5. Σημειώστε την τάξη στην οποία έχετε διδάξει περισσότερα χρόνια:

A τάξη ☐₁
B τάξη ☐₂
Γ τάξη ☐₃
Δ τάξη ☐₄
Ε τάξη ☐₅
ΣΤ τάξη ☐₆

6. Σημειώστε αν διαθέτετε:

(Μπορείτε να τσεκάρετε περισσότερα από ένα τετράγωνα)

Δεύτερο πτυχίο NAI ☐₁ OXI ☐₂
Μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο) NAI ☐₁ OXI ☐₂
Μεταπτυχιακό(στις Επιστήμες της Αγωγής) NAI ☐ OXI ☐
Διδακτορικό (στις Επιστήμες της Αγωγής) NAI ☐ OXI ☐₂

ΜΕΡΟΣ II : ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

A. Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι ισχύουν οι παρακάτω προτάσεις σχετικά με τις απόψεις του μέσου Έλληνα (όχι εκπαιδευτικού) για τον εκπαιδευτικό που διδάσκει στο Δημοτικό σχολείο;

(Σημειώστε Χ ή V δίπλα στην απάντηση της επιλογής σας.)

1. Ο μέσος Έλληνας πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός ασκεί το έργο του με συνέπεια και υπευθυνότητα

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

2. Ο μέσος Έλληνας πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στη γνωστική κατάρτιση των μαθητών (δημιουργία γνωστικών θεμελίων)

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

3. Ο μέσος Έλληνας πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός ενισχύει την ψυχοσυναισθηματική ταυτότητα του μαθητή

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

4. Ο μέσος Έλληνας πιστεύει ότι ο εκπαιδευτικός συμβάλλει θετικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών του

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

5. Ο μέσος Έλληνας πιστεύει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει μεγαλύτερο φόρτο εργασίας για τον ίδιο σε σχέση με το παρελθόν

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

6. Ο μέσος Έλληνας πιστεύει ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός αμείβεται ικανοποιητικά

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

7. Ο μέσος Έλληνας θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί δίκαια έχουν μεγαλύτερη περίοδο διακοπών σε σχέση με άλλα επαγγέλματα

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

8. Ο μέσος Έλληνας θεωρεί ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το επάγγελμά τους με κύριο κριτήριο την αγάπη τους για το παιδί

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

9. Ο μέσος Έλληνας θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το επάγγελμα λόγω του μικρού ωραρίου εργασίας στο σχολείο

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

10. Ο μέσος Έλληνας πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί-δάσκαλοι επιλέγουν το επάγγελμά τους με κριτήριο τη γρήγορη επαγγελματική τους αποκατάσταση

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

Β. Σε τι βαθμό θεωρείτε οι παρακάτω προτάσεις σας αντιπροσωπεύουν ως εκπαιδευτικό που εργάζεται στο Δημοτικό Σχολείο;

(Σημειώστε **X** ή **V** δίπλα στην απάντηση της επιλογής σας.)

11. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ασκεί το έργο του με συνέπεια και υπευθυνότητα

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

12. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός συμβάλλει στη γνωστική κατάρτιση των μαθητών του

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

13. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός συντελεί στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών του

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

14. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός ενισχύει την κοινωνικοποίηση των μαθητών μέσω της χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία του

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

15. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός αμείβεται ικανοποιητικά

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

16. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός επιλέγει το επάγγελμά του με βασικό κριτήριο τη γρήγορη επαγγελματική του αποκατάσταση

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

17. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός επιλέγει το επάγγελμά του με κύριο κριτήριο την αγάπη του για το παιδί

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

18. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θεωρεί δίκαια τη μεγαλύτερη περίοδο διακοπών σε σχέση με άλλα επαγγέλματα λόγω του φόρτου εργασίας (σχολείο, σπίτι)

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

Γ. Πόσο συχνά εφαρμόζετε/χρησιμοποιείτε τις παρακάτω παιδαγωγικές πρακτικές ;

(Σημειώστε **X** ή **V** δίπλα στην απάντηση της επιλογής σας.)

19. Διερευνώ τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών μου πριν την παροχή νέας γνώσης

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
------	--------	---------------	-------	------------

20. Ανακοινώνω τους στόχους κάθε μαθήματος πριν τη διδασκαλία στους μαθητές, για την καλύτερη οργάνωση του μαθήματος και την ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
------	--------	---------------	-------	------------

21. Ακολουθώ πιστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα προκειμένου να διδάξω κάθε μάθημα

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
------	--------	---------------	-------	------------

22. Χρησιμοποιώ και άλλα βιβλία ή πηγές εκτός από τα σχολικά βιβλία για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας (επικαιροποίηση διδασκαλίας)

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
------	--------	---------------	-------	------------

23. Αντιπροτείνω άλλες ασκήσεις/δραστηριότητες στους μαθητές μου, διαφορετικές από αυτές των σχολικών βιβλίων, σε ενότητες που το θεωρώ απαραίτητο.

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
------	--------	---------------	-------	------------

24. Αναπροσαρμόζω το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθημάτων ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (π.χ. στόχους, μεθοδολογία, δραστηριότητες)

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
------	--------	---------------	-------	------------

25. Χρησιμοποιώ την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας στην τάξη μου

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
------	--------	---------------	-------	------------

26. Εφαρμόζω το παιχνίδι ρόλων *-(role play)* ή και την δραματοποίηση στη διδακτική πράξη

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
------	--------	---------------	-------	------------

27. Χρησιμοποιώ την τεχνική του «καταιγισμού ιδεών» *(brainstorming)* στην αρχή μιας νέας ενότητας, με στόχο τη διερεύνηση των προγενέστερων γνώσεων των μαθητών ή και την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος τους

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
------	--------	---------------	-------	------------

28. Χρησιμοποιώ μέσα τεχνολογίας στη διδασκαλία (*H/Y, Power Point, διαδραστικό πίνακα, βίντεο, C d-Rom, κ.α.*)

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
------	--------	---------------	-------	------------

29. Ενθαρρύνω τους μαθητές μου να εκφράζουν διαφορετικές απόψεις, παρατηρήσεις ή κρίσεις στο πλαίσιο του μαθήματός μου

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
------	--------	---------------	-------	------------

30. Εφαρμόζω τη μέθοδο «project» *(σχέδιο εργασίας)*

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
------	--------	---------------	-------	------------

31. Επιπλήττω σθεναρά τους μαθητές που διακόπτουν το μάθημα και γίνονται «ενοχλητικοί»

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
------	--------	---------------	-------	------------

32. Ενημερώνω τους μαθητές στην τάξη για την πρόοδό τους, πριν την επίσημη ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
------	--------	---------------	-------	------------

33. Επιδιώκω πιο συστηματική επικοινωνία με τους γονείς πέραν των προγραμματισμένων συναντήσεων (π.χ. τηλεφωνική επικοινωνία, σημείωμα, προσωπικό ραντεβού)

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
------	--------	---------------	-------	------------

34. Ανταλλάσσω απόψεις, εμπειρίες, προβληματισμούς και συνεργάζομαι με συναδέλφους για θέματα που αφορούν τους μαθητές μου (π.χ. θέματα διδακτικής πρακτικής, συμπεριφοράς κ.α.)

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
------	--------	---------------	-------	------------

35. Εξασκώ τους μαθητές μου στην αυτοαξιολόγηση, μέσω συμπλήρωσης φύλλων αυτοαξιολόγησης από τους ίδιους, σχετικά με τις επιδόσεις τους σε γραπτά τεστ ή ατομικές και ομαδικές εργασίες

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
------	--------	---------------	-------	------------

36. Αξιολογώ τους μαθητές μου κυρίως με βάση τις γραπτές τους επιδόσεις

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
------	--------	---------------	-------	------------

37. Αξιολογώ τη συνολική παρουσία των μαθητών μου στην τάξη (δηλαδή τη συμμετοχή στο μάθημα, τη συμπεριφορά τους, τις γνωστικές επιδόσεις τους και τη συνέπεια τους σε ότι αναλαμβάνουν)

Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
------	--------	---------------	-------	------------

- Δ. Σε τι βαθμό οι παρακάτω παράγοντες αυξάνουν το επαγγελματικό άγχος σας;**

(Σημειώστε **X** ή **V** δίπλα στην απάντηση της επιλογής σας.)

38. Η υποβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στη συνείδηση του μέσου Έλληνα πολίτη

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

39. Η διαχείριση κρίσεων και προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

40. Η αδιαφορία και η χαμηλή συμμετοχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

41. Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

42. Οι χαμηλές μισθολογικές απολαβές

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

43. Οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

44. Η αναγκαιότητα για χρήση νέων τεχνολογιών στο μάθημα (π.χ. χρήση διαδραστικού πίνακα, Power Point, αξιοποίηση ψηφιοποιημένου υλικού)

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

45. Η έλλειψη δυνατότητας συνεχούς επιμόρφωσης σε πρακτικά θέματα παιδαγωγικής (π.χ. χρήση εναλλακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην τάξη, αξιοποίηση νέων τεχνολογιών στο σχολείο, παιδαγωγική υποστήριξη του νέου εκπαιδευτικού μέσω mentoring)

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

46. Η υποχρέωση ανάληψης εξωδιδασκικών καθηκόντων στο σχολείο (εφημερίες, διοικητικά, γραμματειακά)

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

47. Η πολύμορφη γνωστικά και πολιτισμικά σύνθεση των τάξεων στις οποίες διδάσκω (π.χ. συνδιδασκαλία μαθητών διαφόρων εθνοτήτων διαφορετικών γνωστικών ή μαθησιακών αναγκών)

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

48. Η ενημέρωση των γονέων για τη συμπεριφορά και την επίδοση των παιδιών τους

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

49. Η αξιοκρατική επιλογή και τοποθέτηση εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέσεις ευθύνης (π.χ. Διευθυντικές θέσεις, Σχολικοί Σύμβουλοι, μέντορες, κ.α.)

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

50. Ο χρόνος προετοιμασίας στο σπίτι (οργάνωση μαθήματος, διόρθωση γραπτών, οργάνωση test)

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

51. Η ανελαστικότητα και οι απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

52. Οι οικογενειακές μέριμνες και τα προσωπικά μου προβλήματα σε συνδυασμό με τις καθημερινές επαγγελματικές μου υποχρεώσεις

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

53. Η ποιότητα της συνεργασίας και επικοινωνίας με τους συναδέλφους μου

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

54. Η σχέση μου με τη Διεύθυνση του σχολείου

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

55. Η άσκηση των διδακτικών μου καθηκόντων σε συνδυασμό με την καθημερινή μου επικοινωνία με τους μαθητές

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
---------	------	--------	------	-----------

Ε. Σε τι βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σας έργου:

(Σημειώστε **X** ή **V** δίπλα στην απάντηση της επιλογής σας.)

56. Η αξιολόγηση έχει ως στόχο τη δημιουργική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού μου έργου (εμπλουτισμός διδακτικών πρακτικών, βελτίωση τεχνικών διαχείρισης κρίσεων στην τάξη, κλπ.)

Δεν συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ πάρα πολύ
---------------------	--------------	----------------	--------------	-------------------

57. Αμφισβητώ την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα των κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού μου έργου

Δεν συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ πάρα πολύ
---------------------	--------------	----------------	--------------	-------------------

58. Μέσω της αξιολόγησης μου αμφισβητείται το κύρος και η παιδαγωγική μου κατάρτιση ως εκπαιδευτικού

Δεν συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ πάρα πολύ
---------------------	--------------	----------------	--------------	-------------------

59. Κατά την αξιολόγηση μου, μπορεί να διαπιστωθούν από τον αξιολογητή προσωπικές αδυναμίες ή ελλείμματα στο διδακτικό μου έργο με συνέπειες για την επαγγελματική μου σταδιοδρομία

Δεν συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ πάρα πολύ
---------------------	--------------	----------------	--------------	-------------------

60. Η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα (καθοδηγητή) στο σχολείο θα βοηθήσει τον νέο εκπαιδευτικό (0-7 χρόνια προϋπηρεσίας) στην ενδυνάμωση/ισχυροποίηση της επαγγελματικής του ταυτότητας/ «profile»

Δεν συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ πάρα πολύ
---------------------	--------------	----------------	--------------	-------------------

61. Η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στο σχολείο μπορεί να ανατροφοδοτήσει και τον έμπειρο εκπαιδευτικό (π.χ. στον εκσυγχρονισμό-επικαιροποίηση των εκπαιδευτικών του τεχνικών, των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων, κ.α.)

Δεν συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ πάρα πολύ
---------------------	--------------	----------------	--------------	-------------------

62. Η διδακτική εμπειρία (χρόνια υπηρεσίας) του εκπαιδευτικού και η αποδοχή του από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, πρέπει να είναι το βασικό κριτήριο για την επιλογή ενός εκπαιδευτικού ως μέντορα

Δεν συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ πάρα πολύ
---------------------	--------------	----------------	--------------	-------------------

63. Ο μέντορας, πρέπει να αξιολογείται στο τέλος κάθε σχολικής περιόδου από τους καθοδηγούμενους εκπαιδευτικούς και να αντικαθίσταται σε περίπτωση ευρείας αρνητικής του αξιολόγησης

Δεν συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ πάρα πολύ
---------------------	--------------	----------------	--------------	-------------------

64. Βασικό κριτήριο επιλογής ενός μέντορα θα πρέπει να είναι η αξιολόγηση του διδακτικού του έργου και της προσωπικότητάς του (ψυχοσυναισθηματική ισορροπία, επικοινωνιακές δεξιότητες, μεταδοτικότητα, παιδαγωγικό τακτ, κ.α.) από μια ανεξάρτητη επιτροπή επιλογής και αξιολόγησης μεντόρων

Δεν συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ πάρα πολύ
---------------------	--------------	----------------	--------------	-------------------

65. Τα πράγματα σε ότι αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη χώρα είναι ικανοποιητικά και δεν απαιτούνται περαιτέρω εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις

Δεν συμφωνώ καθόλου	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ	Συμφωνώ πάρα πολύ
---------------------	--------------	----------------	--------------	-------------------