

Η επαγγελματική εξέλιξη του Έλληνα εκπαιδευτικού: Εμπειρική προσέγγιση

The professional development of Greek teacher: empirical approach

Αντώνης Παπαοικονόμου, Εκπαιδευτικός ΠΕ06-09, Μεταδιδακτορικός Ερευνητικός Εταίρος ΑΠΘ, Ειδικός Επιστήμων (ΠΔ.407) Πανεπιστημίου Μακεδονίας, rapaoiko@sch.gr

Anthony Papaeconomidou, EFL and Economics Teacher, Postdoctoral research fellow, Aristotle University of Thessaloniki, Lecturer, University of Macedonia, rapaoiko@sch.gr

Abstract: this paper presents a research that was carried out in autumn of 2013 in relation to the professional development of primary and secondary teachers. More specifically the factors that were analyzed were: lesson time preparation, seminar attendance, other degrees pursuit, use of other material in teaching and professional evolution pursuit. Finally, independent factors that influence the answers of the teachers were examined. The results showed the teachers' tendency to try to update the quality of their lesson at a time that drastic solutions are needed to upgrade public education system.

Key words: educator, professional development, lesson preparation

Περίληψη: Η εργασία αυτή παρουσιάζει μια έρευνα που εκπονήθηκε το φθινόπωρο του 2013 σχετική με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα διερευνήθηκε ο χρόνος προετοιμασίας του μαθήματος, η παρακολούθηση σεμιναρίων, η θέληση απόκτησης άλλων πτυχίων, ο εμπλουτισμός του μαθήματος με τη χρήση βοηθημάτων και η θέληση ανέλιξης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ιεραρχία. Τέλος εξετάστηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές οι παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν την τάση των εκπαιδευτικών να προσπαθούν να αναβαθμίζουν την ποιότητα του μαθήματός τους συνεχώς σε μια εποχή που απαιτούνται δραστικές λύσεις αναβάθμισης της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικός, επαγγελματική ανάπτυξη, προετοιμασία μαθήματος

Εισαγωγή

Η επιτάχυνση των κοινωνικοοικονομικών αλλαγών, που λαμβάνουν χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο, σε συνδυασμό με τις ραγδαίες εξελίξεις στην επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο, απαιτούν από τον εκπαιδευτικό διαρκή επιστημονική ενημέρωση και αντίστοιχη επαγγελματική ευαισθητοποίηση. Οι επιταχυνόμενες κοινωνικές αλλαγές απαιτούν την ύπαρξη και τη διαμόρφωση ενός «στοχαζόμενου» εκπαιδευτικού, ενός εκπαιδευτικού «ερευνητή» και «μεταρρυθμιστή» (Hargreaves, 1994: 10· Καλαιτζοπούλου, 2001: 16-17· Τρίλιανός, 1997: 147· Γκρίτζιος, 2006: 152-153). Όσο διάστημα ο εκπαιδευτικός παραμένει βασικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όσο η κοινή γνώμη θα θεωρεί ότι η απόδοση του σχολικού συστήματος δεν είναι ανάλογη με το κοινωνικό κόστος που καταβάλλεται, θα αναζητούνται από τον επιστήμονα - εκπαιδευτικό αυξημένες ευθύνες. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν, πολλές φορές με επιμονή, να τους αναγνωρισθεί η αυτονομία, την οποία συνεπάγεται η επιστημονική φύση του επαγγέλματος τους. Αυτό σημαίνει ότι ζητούν να μειωθεί ο διοικητικός έλεγχος και η εξωτερική καθοδήγηση στο έργο τους, είναι σκεπτικοί σε κάθε προσπάθεια αξιολόγησης, που προτείνει το υπουργείο, αλλά ταυτόχρονα αναλαμβάνουν τις ευθύνες, που συνεπάγεται η επιστημονική αυτονομία. Προς αυτή την κατεύθυνση γίνεται λόγος και προωθούνται πολιτικές και πρακτικές για την αναβάθμιση της αρχικής εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών με σκοπό τη μεγαλύτερη αυτονομία στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (Κοντογιώργος & Ορφανίδης, 1994: 100-101· Ματσαγούρας, 1996: 355-356· Παπαναούμ, 2003: 20-21· Γκρίτζιος, 2006: 156).

Στο πλαίσιο αυτό, αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού η οποία απαιτεί: γνώση του αντικείμενου διδασκαλίας και διδακτική δεξιότητα, ικανότητα αξιολογητή – κριτή και διαγνωστικές αλλά και συμβουλευτικές ικανότητες, ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης και ερευνητική διάθεση, επικοινωνιακή ικανότητα σε συνεργασία με κοινωνικούς φορείς και θεσμούς, καθώς και ετοιμότητα για συνεχή εκπαίδευση – επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι υπόλοιποι επαγγελματίες, οφείλουν να συνδυάζουν την τεχνική και τις εξειδικευμένες γνώσεις με την ανάληψη ενός κοινωνικού ελέγχου της εργασιακής διαδικασίας. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως μια συνεχιζόμενη δυναμική διαδικασία, η οποία καθιστά τους εκπαιδευτικούς ικανούς να παίρνουν μόνοι τους τις αποφάσεις που τους αφορούν και ευέλικτους στην αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων συνθηκών. Ως επαγγελματισμός, συνεπώς, ορίζεται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να εντάσσει τη διδασκαλία του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρεται για τις τρέχουσες εξελίξεις των επιστημών της αγωγής (Παπαναούμ, 2003: 53· Ξωχέλλης, 2005: 33-34).

Η διεθνής βιβλιογραφία σχετικά με την επαγγελματική είναι πραγματικά μεγάλη (Heller, Daehler, Wong, Shinohara & Miratrix, 2012· Ingersoll & Strong, 2011· Roth, Garnier, Chen, Lemmens, Schwiller, & Wickler, 2011).). Σημαντικές προόδους στην έρευνα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έχουν γίνει στη Φιλανδία και στον Καναδά όπου έχουν δημιουργηθεί αποτελεσματικά συστήματα επιμόρφωσης στα δημόσια σχολεία. Κύριος στόχος αυτών των συστημάτων είναι η δημιουργία προδιαγραφών έτσι ώστε να γίνει

τελικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού όσο το δυνατό πιο ελκυστικό όπως επίσης να γίνει η επένδυση στη δια βίου μάθηση επιτακτική ανάγκη για κάθε εκπαιδευτικό (Alliance for Excellent Education, 2011). Επίσης οι Blank, de las Alas και Smith (2008) για το ίδιο θέμα εκπόνησαν μία έρευνα από το 2004 μέχρι και το 2007 στις Ηνωμένες Πολιτείες σε δείγμα 25 πρωτοβουλιών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθηματικά και φυσικές επιστήμες και βρήκαν ότι μόνο το ένα τρίτο των προγραμμάτων είχαν μετρήσιμα αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών και στις διδακτικές πρακτικές. Σημαντικά αποτελέσματα εντοπίστηκαν όταν τα προγράμματα ήταν εστιασμένα στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών και στην παιδαγωγική κατάρτιση όσον αφορά όμως το αντικείμενο διδασκαλίας και όχι σε ένα γενικό και θεωρητικό πλαίσιο. Οι ίδιοι ερευνητές ένα χρόνο αργότερα διεξήγαγαν μια παρόμοια έρευνα σχετικά με τη συσχέτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθηματικά και της επίδοσης των μαθητών τους (Blank & de las Alas, 2009). Τα αποτελέσματα έδειξαν ισχυρή σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές γεγονός που αποδεικνύει τη σημασία της συνεχούς επιμόρφωσης στη βελτίωση της διδακτικής πράξης. Τέλος από την πλούσια διεθνή βιβλιογραφία θα αναφερθεί η μελέτη του Hanushek (2011) ο οποίος εξήρε τη σημασία της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της επίδοσης των μαθητών στην οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Χαρακτηριστικό σημείο της μελέτης του είναι η άποψη ότι μια καλύτερη εκπαίδευση σε μια τάξη των 20 ατόμων θα μπορούσε μακροπρόθεσμα να αυξήσει το εισόδημα των μαθητών σε μεγάλα επίπεδα (μέχρι και 400000 δολάρια στη διάρκεια της ζωής του).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω σκοπός της εργασίας αυτής αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το χρόνο που επενδύουν στην καθημερινότητα τους για τη βελτίωση του έργου τους και της απόδοσης τους. Εξετάστηκαν ο χρόνος που αφιερώνει στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, η χρήση βοηθημάτων, η ενασχόλησή τους με προγράμματα προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών και γενικότερα η τάση να παρακολουθούν σεμινάρια σχετικά με το αντικείμενό τους. Στη συνέχεια εξετάστηκε η στατιστικά σημαντική σχέση των παραπάνω μεταβλητών με ανεξάρτητους παράγοντες, όπως το φύλο και η κατοχή ή όχι διευθυντικής θέσης.

1. Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού προβλήματος θεωρήθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η επισκόπηση (survey) που, παρά τους περιορισμούς της, θεωρείται πλεονεκτικότερη άλλων ερευνητικών εργαλείων προκειμένου να συμμετάσχει στην έρευνα ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων από όλη την Ελλάδα (Heller & Rosemann, 1974). Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν παρόμοιες έρευνες που διεξήχθησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες που είχαν ως σκοπό τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο (Guskey & Passaro, 1994). Πληθυσμός της

έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί όλων των δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεντρώθηκαν 720 απαντήσεις με ποσοστό απόκρισης το 36,3% των σταλμένων ερωτηματολογίων που αποτελεί και το τελικό δείγμα. Το ποσοστό αυτό μπορεί να θεωρηθεί, σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα, αρκετά ικανοποιητικό για έρευνες με ερωτηματολόγια (Ξωχέλλης, 1984· Παπαναούμ, 2003). Το γεγονός αυτό το ενισχύουν οι ιδιόρρυθμες ελληνικές συνθήκες, δηλαδή το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ένα αίσθημα δυσπιστίας για κάθε είδους έρευνα. Για την ανάδειξη σχέσεων με το φύλο χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS και η μέθοδος του χ^2 ως η πλέον κατάλληλη μέθοδος συσχέτισης ονομαστικών και κατηγορικών μεταβλητών.

2. Το προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας

Καταρχάς, πραγματοποιήθηκε μια δοκιμαστική έρευνα το φθινόπωρο του 2013 στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο του Πολύκαστρου Κιλκίς. Παρουσιάστηκαν κάποια προβλήματα στο αρχικό ερωτηματολόγιο κυρίως λόγω του ότι η παραγοντική ανάλυση έδειξε χαμηλές συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές που αποτελούσαν τους δείκτες. Αφού έγιναν οι απαιτούμενες αλλαγές στο ερωτηματολόγιο και αναδιαμορφώθηκαν οι διάφορες ερωτήσεις που παρουσίασαν πρόβλημα στην παραγοντική ανάλυση έγινε ξανά δοκιμαστική έρευνα στο Γυμνάσιο Αξιούπολης στο Κιλκίς. Αφού ξεπεράστηκαν τα προβλήματα και φάνηκαν ισχυρές φορτίσεις στην παραγοντική ανάλυση, πήρε την τελική του μορφή και συντάχθηκε η αρχική επιστολή που συνόδευε τη σελίδα στο διαδίκτυο. Στάλθηκαν γύρω στα 1982 ηλεκτρονικά μηνύματα σε εκπαιδευτικούς όλων των κλάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για την εύρεση των λιστών ηλεκτρονικού ταχυδρομείου χρησιμοποιήθηκαν κυρίως οι υπηρεσίες του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου και κυρίως οι νεόκοπες λίστες του Βήματος Ερμής. Πιο συγκεκριμένα, στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (www.sch.gr) υπάρχουν διαθέσιμες οι ιστοσελίδες εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Σε κάθε μια από αυτές υπάρχει διαθέσιμη η ηλεκτρονική διεύθυνση του κάθε εκπαιδευτικού. Επίσης, μια νέα λειτουργία του δικτύου είναι η δημιουργία ενός κόμβου σε κάθε νομό της χώρας με τη δυνατότητα διάχυσης ενός μηνύματος ηλεκτρονικού σε όλους τους χρήστες του νομού (Βήμα Ερμής).

Σε διάστημα ενός μηνός είχαν συγκεντρωθεί 720 απαντήσεις. Συνολικά απάντησε το 36,3% που αποτελεί και το τελικό δείγμα. Το ποσοστό αυτό μπορεί να θεωρηθεί, σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα, αρκετά ικανοποιητικό για έρευνες με ερωτηματολόγια (Παπαναούμ, 2003). Το γεγονός αυτό το ενισχύουν οι ιδιόρρυθμες ελληνικές συνθήκες, δηλαδή το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ένα αίσθημα δυσπιστίας για κάθε είδους έρευνα (Ξωχέλλης, 1984). Αφού συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια συγκρίθηκε το ποσοστό των επιστρεφόμενων ερωτηματολογίων της κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης με το ποσοστό των εκπαιδευτικών της κάθε βαθμίδας του πληθυσμού:

Πίνακας 1. Κατανομή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ποσοστό εκπαιδευτικών του πληθυσμού κατά βαθμίδα εκπαίδευσης

Βαθμίδα	Αριθμός και ποσοστό (%) εκπαιδευτικών της έρευνας		Ποσοστό (%) εκπαιδευτικών του πληθυσμού
	N	%	%
Νηπιαγωγεία	55	7,6	8,0
Δημοτικά	160	22,3	27,3
Γυμνάσια-Λύκεια	480	66,6	59,5
Missing	25	3,3	
Σύνολο	720	100,0	100,0

Παρατηρείται μια μικρή απόκλιση στον πληθυσμό των δασκάλων των Δημοτικών σχολείων και των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τις αναλυτικές κατανομές των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα διαφαίνεται επίσης μια επαρκής αντιστοιχία ανάμεσα στις ειδικότητες των εκπαιδευτικών της έρευνας και του πληθυσμού όσον αφορά κυρίως τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρατηρούμε υπεραντιπροσώπηση των εκπαιδευτικών πληροφορικής προφανώς λόγω της μεγαλύτερης εξοικείωσης και πρόσβασης τους στο Διαδίκτυο, δεδομένου ότι στην περίπτωση αυτή το ερωτηματολόγιο εστάλη ηλεκτρονικά. Πιο αναλυτικά:

Πίνακας 2. Ειδικότητες εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Ειδικότητα	Συχνότητα	Ποσοστό δείγματος	Ποσοστό πληθυσμού ¹
Θεολόγοι	19	2,6	2,5
Φιλολογοί	107	14,9	14,5
Μαθηματικοί	45	6,3	6,4
Φυσικοί κλπ.	48	6,7	6,6
Γαλλικών	12	1,7	1,9
Αγγλικών	43	6,0	3,1
Γερμανικών	8	1,1	0,7
Καλλιτεχνικών	3	0,4	0,7
Οικονομολόγων	8	1,1	0,8
Κοινωνιολόγοι	2	0,1	0,5
Φυσικής Αγωγής	31	4,3	3,1
Μηχανικοί	5	0,7	0,3
Νομικών κλπ.	1	0,1	0,4
Ιατροί, Γεωπόνοι	12	1,7	0,2
Μουσικών	5	0,7	1,2

1

□ Πηγή ΕΣΥΕ.

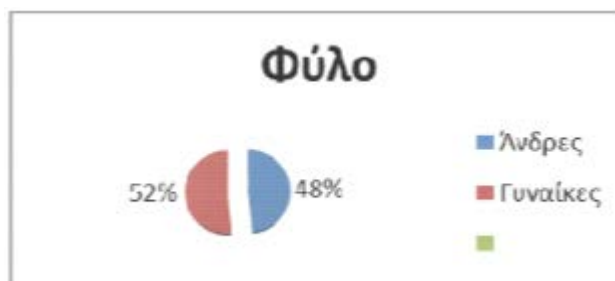
Τεχνολόγοι ΑΣΕΤΕΜ	7	1,0	0,5
Λοιποί Τεχνολόγοι	18	2,5	0,7
Πληροφορικής	105	14,6	2
Νηπιαγωγοί	55	7,6	9,1
Δάσκαλοι	160	22,2	43,7
Σύνολο	695	96.5	98,9
Missing	25	3,5	1,1
	720	100	100

Από την αντιπαραβολή από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς οι μισοί περίπου ήταν άνδρες και οι μισοί γυναίκες. Πιο αναλυτικά:

Πίνακας 3. Φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

ΦΥΛΟ	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρες	345	47.9
Γυναίκες	367	51.0
Δεν απάντησαν	8	1.1
Σύνολο	720	100.0

Σχηματικά η κατανομή έχει ως εξής:



Σχήμα 1. Το φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Από τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον πίνακα 2 και στο Σχήμα 1 φαίνεται μια ισομερής συμμετοχή των ανδρών και των γυναικών στην έρευνα. Όσον αφορά τις άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές το 10,8% κάλυπτε μια διευθυντική θέση, μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών είχαν το 28,3% ενώ μόλις το 3,3% είχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Σε όλες τις ερωτήσεις της έρευνας πραγματοποιήθηκε έλεγχος χ^2 έχοντας ως ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση και τη διευθυντική θέση για την εύρεση στατιστικά σημαντικών σχέσεων ανάμεσα στις υπο-ομάδες των εκπαιδευτικών. Προηγήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος χ^2 για τη διερεύνηση της αξιοπιστίας του δείγματος (κριτήριο καλής προσαρμογής). Τα αποτελέσματα του παρακάτω πίνακα δείχνουν ότι τα δεδομένα που

συλλέχτηκαν ακολουθούν την κανονική κατανομή και είναι κατάλληλα για τους διάφορους στατιστικούς υπολογισμούς:

Πίνακας 4. Μη παραμετρικός έλεγχος χ^2 (κριτήριο καλής προσαρμογής)

	Χρόνος προετοιμασίας μαθήματος	Χρήση βοηθημάτων	Μελέτη βιβλίων σχετικών με το αντικείμενο διδασκαλίας	Σεμινάρια	Φοίτηση σε κύκλο για την απόκτηση πτυχίου	Θέληση για την απόκτηση κάποιου πτυχίου	Θέληση για την ανέλιξη στην ιεραρχία	Κριτήριο που μετρά για τις προαγωγές
Chi-square	294,633 ^a	395,643 ^b	537,153 ^c	214,486 ^d	152,577 ^e	37,632 ^f	12,374 ^g	1199,382 ^h
df	4	1	1	5	1	1	1	2
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

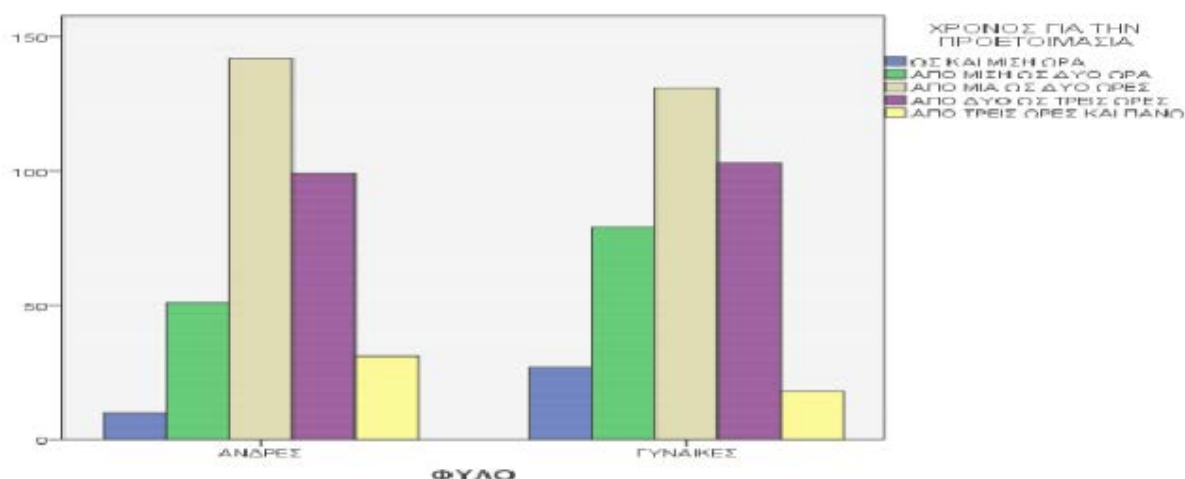
3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Η πρώτη εξέταση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι στη συντριπτική πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται σε μεγάλο βαθμό για το μάθημα της επόμενης μέρας. Επιπρόσθετα δίνουν έμφαση στη διδασκαλία με βάση τα πορίσματα των πιο σύγχρονων ερευνών μελετώντας βιβλία σχετικά με το αντικείμενό τους και παρακολουθώντας σεμινάρια και προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών. Παρακάτω θα παρουσιαστούν τα πιο σημαντικά αποτελέσματα της έρευνας αυτής και θα γίνει προσπάθεια εύρεσης σχέσεων ανάμεσα στο φύλο των εκπαιδευτικών, στην κατοχή ή όχι διευθυντικής θέσης και στην οικογενειακή κατάσταση. Ξεκινώντας με τα περιγραφικά δεδομένα στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε ότι το 68,8% των εκπαιδευτικών του δείγματος προετοιμάζονται από μία ως και τρεις ώρες.

Πίνακας 5. Χρόνος προετοιμασίας μαθημάτων

ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ	Συχνότητα	Ποσοστό	Πραγματικό Ποσοστό	Συσσωρευτικό Ποσοστό
ΕΩΣ ΜΙΣΗ ΩΡΑ	37	5,1	5,3	5,3
ΑΠΟ ΜΙΣΗ ΩΣ ΔΥΟ ΩΡΕΣ	130	18,1	18,8	24,1
ΑΠΟ ΜΙΑ ΩΣ ΔΥΟ ΩΡΕΣ	274	38,1	39,6	63,7
ΑΠΟ ΔΥΟ ΩΣ ΤΡΕΙΣ ΩΡΕΣ	202	28,1	29,2	92,9
ΑΠΟ ΤΡΕΙΣ ΩΡΕΣ ΚΑΙ ΠΑΝΩ	49	6,8	7,1	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	692	96,1	100,0	
ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	28	3,9		
ΣΥΝΟΛΟ	720	100,0		

Ο έλεγχος χ^2 έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο ($\chi^2=16,931$ $df=5$ $p<0,001$), στην κατοχή διευθυντικής σχέσης ($\chi^2=17,548$ $df=5$ $p<0,001$), στην οικογενειακή κατάσταση ($\chi^2=20,868$ $df=12$ $p<0,05$) και στο χρόνο προετοιμασίας. Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά το φύλο παρατηρούμε ότι το 29,6% των γυναικών σε σύγκριση με το 18,3% των ανδρών προετοιμάζονται μόλις μισή ως και δύο ώρες την ημέρα. Το διάγραμμα παρακάτω δείχνει αναλυτικά τα αποτελέσματα:

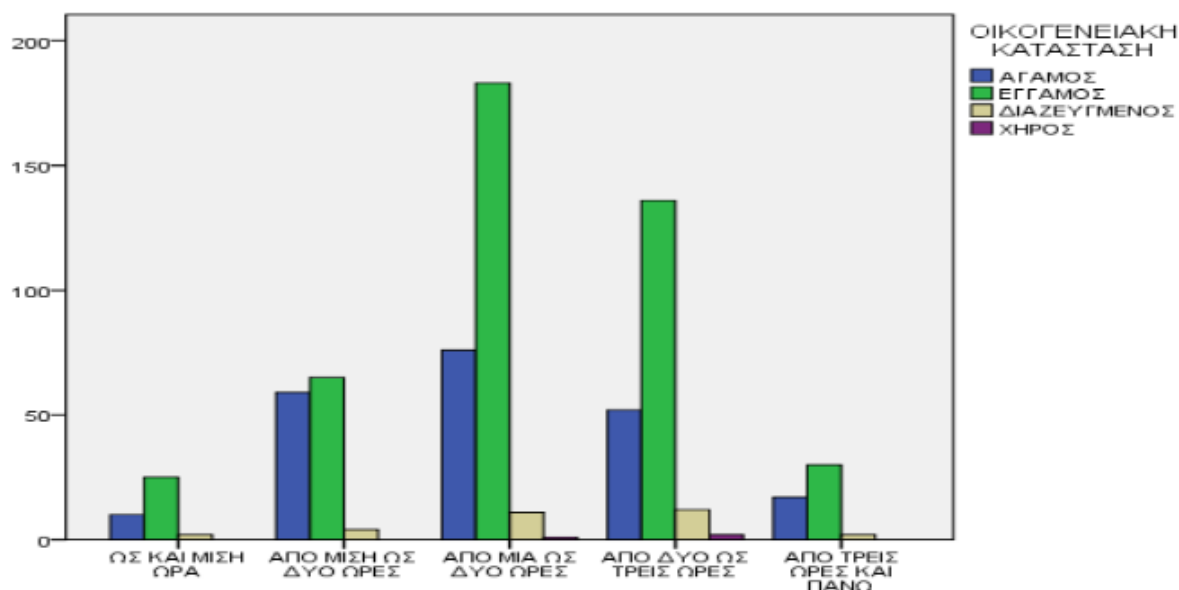


Σχήμα 2. Χρόνος προετοιμασίας μαθήματος και φύλο

Τα δεδομένα του διαγράμματος παραπάνω δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συνολικά επενδύουν λιγότερο χρόνο στην προετοιμασία του μαθήματος από τους άνδρες. Όπως προαναφέρθηκε στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρήθηκε και ανάμεσα στους διευθυντές και στους απλούς εκπαιδευτικούς και στο χρόνο προετοιμασίας ($\chi^2=17,448$, $df=4$, $p=0,002<\alpha$). Πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το αντικείμενο με το οποίο ασχολούνται στο σχολείο. Συνεπώς οι απλοί εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το διδακτικό τους έργο ενώ οι διευθυντές ρωτήθηκαν για το διοικητικό έργο περισσότερο παρά για το διδακτικό². Πιο συγκεκριμένα φαίνεται ότι το 7% των διευθυντών σε σύγκριση με το 26% των υπόλοιπων εκπαιδευτικών προετοιμάζονται από μισή ως και δύο ώρες ενώ το 51,45% των διευθυντών σε σύγκριση με το 34,7% των υπολοίπων εκπαιδευτικών προετοιμάζονται από δύο ώρες και πάνω. Τέλος θα γίνει αναφορά στη συσχέτιση της οικογενειακής κατάστασης και του χρόνου προετοιμασίας.

2

[□] Οι διευθυντές σύμφωνα με τις νέες ρυθμίσεις υποχρεούνται να διδάσκουν στο σχολείο το οποίο διευθύνουν τουλάχιστον 7-9 ώρες.

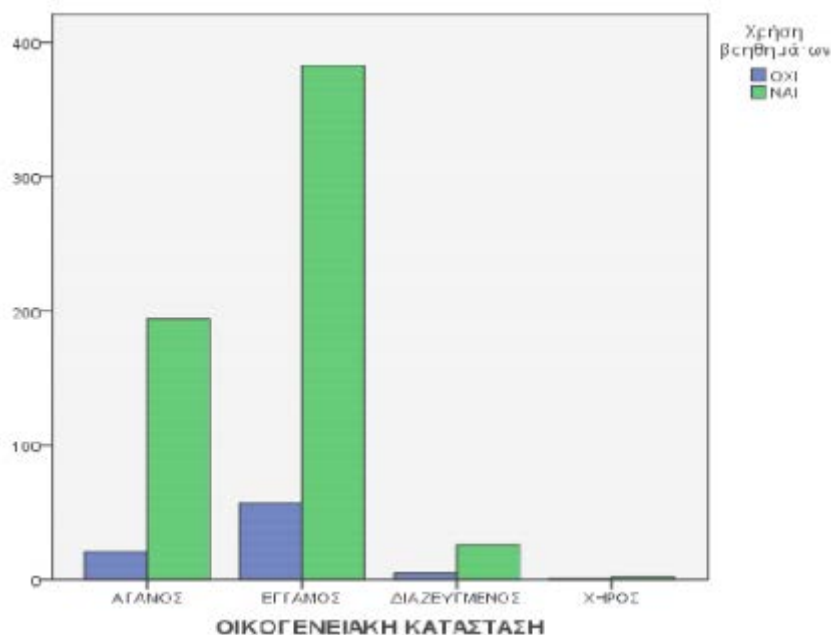


Σχήμα 3. Χρόνος προετοιμασίας και οικογενειακή κατάσταση

Τα αποτελέσματα ήταν στατιστικά σημαντικά ($\chi^2=20.868$, $df=4$, $p=0,002<\alpha$). Το αναμενόμενο θα ήταν οι άγαμοι εκπαιδευτικοί να επένδυαν περισσότερο χρόνο στην προετοιμασία των μαθημάτων τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν όμως ότι το 32,3% των άγαμων διαθέτουν από καθόλου ως και δύο ώρες σε σύγκριση με το 20,5% των έγγαμων. Επίσης ενώ 37,8% των έγγαμων αφιερώνει από δύο ως και πάνω από τρεις ώρες το αντίστοιχο 32,1% των άγαμων αφιερώνει τον ίδιο χρόνο. Παρατηρούμε δηλαδή ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις δεν επηρεάζουν αρνητικά το χρόνο που αφιερώνεται εκτός σχολείου στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας.

Στη συνέχεια θα εξεταστεί η χρήση και η μελέτη βοηθημάτων σχετικών με το αντικείμενο του εκπαιδευτικού όπως επίσης και η παρακολούθηση σεμιναρίων με σκοπό την καλύτευση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Θα επαναληφθεί ο έλεγχος χ^2 για τη σχέση που ενδεχομένως έχει το φύλο, η διευθυντική θέση και η οικογενειακή κατάσταση στις παραπάνω εξαρτημένες μεταβλητές. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία χρησιμοποιούν βοηθήματα και διαβάζουν βιβλία σχετικά με το αντικείμενό τους. Πιο συγκεκριμένα το 92,2% των γυναικών χρησιμοποιούν βοηθήματα σε σύγκριση με το 82,9% των ανδρών. Ο έλεγχος χ^2 σε σχέση με το φύλο είναι στατιστικά σημαντικός ($\chi^2=13,806$ $df=1$ $p<0,0010$) και δείχνει ότι το 54,4% των γυναικών σε σύγκριση με το αντίστοιχο 45,6% των ανδρών χρησιμοποιούν βοηθήματα.

Επίσης στατιστικά σημαντική σχέση εμφανίζει και ο έλεγχος της οικογενειακής κατάστασης και της χρήσης βοηθημάτων ($\chi^2=12.634$, $df=3$, $p=0,002<\alpha$) με τους άγαμους να χρησιμοποιούν βοηθήματα σε ποσοστό 90,2% σε σχέση με το 87% των έγγαμων. Το σχήμα παρακάτω παρουσιάζει αναλυτικά τα αποτελέσματα:



Σχήμα 4. Σχέση οικογενειακής κατάστασης και χρήσης βοηθημάτων

Όσον αφορά την παρακολούθηση σεμιναρίων και πάλι η μεγάλη πλειοψηφία (36,6%) των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει περισσότερες από πέντε φορές σεμινάρια σχετικά με το αντικείμενό τους. Επίσης παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο ($\chi^2=20595$ $df=1$ $p=0,001<\alpha$) και στην κατοχή ή όχι διευθυντικής θέσης ($\chi^2=18,930$ $df=1$ $p=0,001<\alpha$) και στην παρακολούθηση σεμιναρίων. Πιο συγκεκριμένα το 13,9% των ανδρών δεν έχει παρακολουθήσει καμία φορά σεμινάριο σε σύγκριση με το αντίστοιχο 5,3% των γυναικών. Επίσης ενώ το 57% των ανδρών έχει παρακολουθήσει τρεις φορές και πάνω, το αντίστοιχο ποσοστό των γυναικών είναι 67,5%. Επίσης οι διευθυντές φαίνεται να έχουν την τάση να παρακολουθούν περισσότερα σεμινάρια δεδομένου ότι το 4% των διευθυντών σε σύγκριση με το 10% των απλών εκπαιδευτικών δεν έχουν παρακολουθήσει καμία φορά σεμινάριο σε αντίθεση με το 54,6% των πρώτων και το 49,3% των δεύτερων που έχουν παρακολουθήσει πάνω από τέσσερις φορές.

Η εικόνα της τάσης της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών συμπληρώνεται από τη θέλησή τους να αποκτήσουν επιπλέον πτυχίο είτε αυτό είναι προπτυχιακός τίτλος σπουδών είτε είναι μεταπτυχιακός. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το 62% των εκπαιδευτικών θέλουν να αποκτήσουν ή φοιτούν ήδη σε κύκλο απόκτησης επιπλέον τίτλου σπουδών. Στατιστικά σημαντικοί παράγοντες ήταν και το φύλο ($\chi^2=13.865$, $df=3$, $p=0,002<\alpha$) και η οικογενειακή κατάσταση ($\chi^2=24.854$, $df=3$, $p=0,000<\alpha$) και η διευθυντική θέση ($\chi^2=31.843$, $df=4$, $p=0,001<\alpha$). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 65% θα ήθελαν να αποκτήσουν ένα ακόμη πτυχίο είτε είναι μεταπτυχιακό είτε είναι ένα δεύτερο πτυχίο σε σχέση με το αντίστοιχο 58,5% των ανδρών. Επίσης οι άγαμοι θα ήθελαν να αποκτήσουν περισσότερα προσόντα σε ποσοστό 74,2% σε σύγκριση με το 56,7% των ανδρών. Τέλος σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι οι διευθυντές θα ήθελαν να αποκτήσουν επιπλέον πτυχία σε ποσοστό 51,4% σε σύγκριση με το 63,5% των απλών εκπαιδευτικών.

Θα ήταν ενδιαφέρον κλείνοντας να καταγραφεί και η άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος για την προοπτική ανέλιξής τους στην εκπαιδευτική ιεραρχία όπως επίσης και για τη γνώμη τους για τον τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται να ανελιχθούν. Στην πρώτη ερώτηση το 48,8% θα ήθελε να ανελιχθεί στην εκπαιδευτική ιεραρχία με τους άνδρες να το επιθυμούν σε ποσοστό 54,5% και τις γυναίκες σε ποσοστό 43,6% ($\chi^2=8.171$, $df=1$, $p=0,003<\alpha$). όπως είναι φυσικό οι διευθυντές θα ήθελαν να ανεβούν στην ιεραρχία σε ποσοστό 61,3% σε σχέση με το αντίστοιχο 47,6% των απλών εκπαιδευτικών ($\chi^2=5.160$, $df=1$, $p=0,002<\alpha$). Στην ερώτηση για την ύπαρξη αξιοκρατικών κριτηρίων στον τρόπο ανέλιξης σε διοικητικές θέσεις το 35,7% θεωρεί ότι σχεδόν ποτέ δεν υπάρχει αξιοκρατία στην επιλογή των εκπαιδευτικών που θα καλύψουν θέσεις ευθύνης. Ο παρακάτω πίνακας είναι διαφωτιστικός:

Πίνακας 6. Η άποψη των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη αξιοκρατίας στον τρόπο ανέλιξης σε διοικητικές θέσεις.

	Συχνότητα	Ποσοστό	Πραγματικό ποσοστό
Σχεδόν πάντα	29	4,0	4,2
Μερικές φορές	403	56,0	58,5
Σχεδόν ποτέ	257	35,7	37,3
Σύνολο	689	95,7	100,0
Δεν απαντώ	31	4,3	
Σύνολο	720	100,0	

$\chi^2=309.909$, $df=1$, $p=0,000$

Συμπεράσματα

Στόχος της εργασίας ήταν η διερεύνηση της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού. Σε κάθε περίπτωση δόθηκε έμφαση στη θέληση του εκπαιδευτικού να αναβαθμίζει συνεχώς την εργασία του μέσω της προετοιμασίας του πριν το μάθημα στην τάξη και της χρήσης βοηθημάτων αλλά και την επιστημονική του αναβάθμιση μέσω της απόκτησης επιπλέον πτυχίων και την παρακολούθηση σεμιναρίων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των Ελλήνων εκπαιδευτικών επιδιώκει να βελτιώνει συνεχώς τη θέση της και την επιστημονική της κατάρτιση. Σημαντικά ήταν τα ευρήματα που φάνηκαν από το στατιστικό έλεγχο δείχνοντας τις διαφορές που υπάρχουν ανάλογα με το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση και την κατοχή ή όχι θέσης ευθύνης.

Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ξεκάθαρα ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός έχει την πρόθεση και τη διάθεση να ξεφύγει από την υπάρχουσα κατάσταση, να αναβαθμίσει το ρόλο του στο σχολείο και να εργαστεί με διαφορετικό τρόπο με στόχο τη βελτίωση του κύρους του επαγγέλματός του και τη συμβολή του στην οργάνωση και στην καλυτέρευση του πολύπαθου

εκπαιδευτικού μας συστήματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με διεθνής έρευνας που αναδεικνύουν τη σημασία της δια βίου μάθησης στη βελτίωση του συνόλου των πρακτικών που συνδιαμορφώνουν τη διδακτική πράξη (Heller et al, 2012). Παρόλα αυτά η προσπάθεια του βάλλεται από την κατά κοινή ομολογία έλλειψη αξιοκρατίας και διαφάνειας στις κρίσεις για την επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης που θα μπορούσαν με τις γνώσεις και τις ικανότητες τους να συμβάλλουν περαιτέρω στην καλλιέργεια μιας κοινής συνείδησης για το τι και το πώς του εκπαιδευτικού έργου. Καμιά επιμορφωτική προσπάθεια όσο φιλότιμη και αν είναι δεν μπορεί να υπερκεράσει το παραπάνω κενό του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αν δεν αξιοποιηθεί σωστά το εκπαιδευτικό δυναμικό της χώρας μας δεν είναι εύκολο να βελτιωθεί η εκπαίδευση των νέων. Η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με μια στοχευμένη εκπαιδευτική πολιτική ίσως αποτελέσει την ελπίδα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alliance for Excellent Education, (2011). *Teacher and School Leader Effectiveness: Lessons Learned from High-Performing Systems*, Issue Brief, March.
- Blank, R.K., de las Alas, N., & Smith, C. (2008). *Does Teacher Professional Development Have Effects on Teaching and Learning?: Evaluation Findings from Pro-grams in 14 States*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Blank, R.K., and de las Alas, N. (2009). *Effects of Teacher Professional Development on Gains in Student Achievement: How Meta-Analysis Provides Scientific Evidence Useful to Education Leaders*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers
- Hanushek, E.A. (2011). The Economic Value of Higher Teacher Quality (PDF). *Economics of Education Review*, 30, 466-479.
- Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627–643
- Hargreaves, D. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Heller, K. & Rosemann, R. (1974). *Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen*, Stuttgart.
- Heller, J.I., Daehler, K.R., Wong, N., Shinohara, M., and Miratrix, L.W. (2012). Differential Effects of Three Professional Development Models on Teacher Knowledge and Student Achievement in Elementary Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(3), 333–362.
- Ingersoll, R., and Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233.

- Roth, K.J., Garnier, H.E., Chen, C., Lemmens, M., Schwille, K., and Wickler, N.I.Z. (2011). Videobased Lesson Analysis: Effective Science PD for Teacher and Student Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(2), 117-148.
- Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, *Επιστημονικό Βήμα*, 6, σελ. 152-158.
- Καλαιτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Κοντογιώργος, Β. & Ορφανίδης, Π. (1994). Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή του διάσταση. *Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Συνέδριο*. Αθήνα, Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη & Εκπαιδευτήρια «Κωστέα – Γείτονα».
- Ματσαγγούρας, Η. (1996). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα, Συμμετρία
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και Εμπειρική προσέγγιση*, Αθήνα, Τυπωθήτω
- Τρίλιανός, Θ.Α. (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα, Τελέθριον.