



## Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαίδευσης / Education Management»

### Διπλωματική Εργασία

«Το διεθνές πλαίσιο περί επαγγελματικής επάρκειας εκπαιδευτικών στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον: διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεων για την αυτεπάρκεια τους.»

“The international policy framework for the professional competences of teachers in the contemporary educational context: exploring teachers’ attitudes and self-efficacy beliefs.”

Βασιλική Βρόντου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Καρανικόλα Ζωή	
Α' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής Δρ. Παναγιωτόπουλος Γεώργιος	Β' Συν-Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Γεωργιάδου Νίκη

Πάτρα, Φεβρουάριος 2022

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2022

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε.

*Στους γονείς μου Κώστα και Γιώτα  
που κόπιασαν να μου φτιάξουν  
φιερρά για να πετάω...*

## **Ευχαριστίες**

*Με την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, ολοκληρώνονται οι σπουδές μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαίδευσης» του τμήματος Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών κι ένα κοπιαστικό αλλά γεμάτο νέες γνώσεις και εμπειρίες ταξίδι φτάνει στο τέλος του.*

*Θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους καθηγητές μου για όλα όσα μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια αυτής της διαδρομής και για τη συμβολή τους στην προσωπική και επαγγελματική μου ανάπτυξη.*

*Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κ. Ζωή Καρανικόλα για τη σημαντική και αμέριστη υποστήριξη και καθοδήγηση της, όχι μόνο κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας αλλά και σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Η αξιοπρέπεια, η αμεσότητα και το χαμόγελο της ήταν για μένα ένα επιπλέον μάθημα, πέραν αυτών που μου δίδαξε, για το τι εστί Δάσκαλος.*

*Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συν-επιβλέποντες καθηγητές μου κ. Γιώργο Παναγιωτόπουλο και κ. Νίκη Γεωργιάδου για τη συμβολή τους στην τελική διαμόρφωση της διπλωματικής μου εργασίας.*

*Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα χωρίς τη βοήθεια των οποίων δεν θα είχε πραγματοποιηθεί.*

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Οι ραγδαίες παγκόσμιες εξελίξεις σε πολλαπλά επίπεδα απαιτούν από τα εκπαιδευτικά συστήματα να προσαρμόζονται διαρκώς με απώτερο στόχο να εξοπλίσουν τους μαθητές τους με τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για την αντιμετώπιση των σύγχρονων προκλήσεων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ποιότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται στον διεθνή λόγο ως ο κύριος και καθοριστικός παράγοντας για την παροχή ισότιμης ποιοτικής εκπαίδευσης. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται ολοένα και πιο περίπλοκο και οι απαιτήσεις για τις γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και προσόντα που οφείλει να διαθέτει διαρκώς αυξάνονται και αναπροσαρμόζονται.

**Σκοπός:** Ύστερα από την ανασκόπηση του λόγου των διεθνών οργανισμών - ΕΕ, ΟΟΣΑ, UNESCO, Παγκόσμιας Τράπεζας - περί επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναζητηθούν, αφενός, οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν και τις κατευθύνσεις που θέτουν οι διεθνείς οργανισμοί αναφορικά με το επάγγελμα τους και, αφετέρου, να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτεπάρκεια και αποτελεσματικότητα τους.

**Υλικό και μέθοδος:** Ακολουθήθηκε η ποσοτική έρευνα με τη χορήγηση ερωτηματολογίου σε 139 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Για την πραγματοποίηση της στατιστικής ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS v.26 (SPSS Inc., 2003, Chicago, USA).

**Αποτελέσματα:** Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την επιρροή του λόγου των διεθνών οργανισμών στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Έχουν υψηλή αίσθηση επαγγελματικής επάρκειας και αποτελεσματικότητας και αποδέχονται σε σημαντικό βαθμό τις διεθνείς προτεραιότητες και κατευθύνσεις σχετικά με την επάρκεια των εκπαιδευτικών.

**Συμπεράσματα:** το επάγγελμα του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε φάση ριζικού μετασχηματισμού και οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τους πολλαπλούς ρόλους που καλούνται να διαδραματίσουν στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αντιλαμβάνονται πως η επάρκεια του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που χρειάζεται να διαθέτουν και να επικαιροποιούν σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

### Λέξεις – Κλειδιά

Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών, Διεθνείς Οργανισμοί, αυτεπάρκεια, διεθνής εκπαιδευτική πολιτική, εκπαιδευτικοί

## **Abstract**

**Introduction:** Owing to rapid and multiple global changes, educational systems need to constantly adapt with the aim of equipping students with the essential knowledge and competences to cope with emerging challenges. In the global educational discourse, teacher quality and their professional competence are recognized as the main and deciding factors for inclusive quality education. Over the years, teaching has evolved into a complex profession requiring special knowledge, skills, attitudes and qualifications which are continually grown and adjusted to current educational demands.

**Aim:** After reviewing the policy framework of international organizations – EU, OECD, UNESCO, World Bank – regarding teachers’ professional competence, the aim of this research is to explore teachers’ attitudes towards the initiatives as well as directions and priorities set by the international organizations for the teaching profession and secondly, to examine teachers’ self-efficacy beliefs.

**Material and Method:** A qualitative approach was followed by implementing questionnaires to 139 primary and secondary education teachers in Greece. The data was analyzed with the use of SPSS v.26 (SPSS Inc., 2003, Chicago, USA).

**Results:** Teachers are aware of the influence exerted by international organizations on national educational systems. Furthermore, teachers have a strong sense of efficacy and at the same time they significantly agree with the global directions and priorities set regarding teacher professional competence.

**Conclusions:** The teaching profession is currently experiencing radical transformation. Teachers understand the multiple functions they are expected to perform as well as the complexity of their roles within the contemporary educational context. They realize that teacher professional competence is multidimensional combining knowledge, skills and attitudes which they need to possess and develop throughout their professional careers.

**Keywords:** Teacher professional competence, International Organizations, self-efficacy, global teacher policy, teachers

<b>Περιεχόμενα</b>	
Περίληψη .....	1
Abstract .....	2
Κατάλογος Πινάκων.....	5
Κατάλογος Διαγραμμάτων .....	6
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	7
Εισαγωγή.....	8
<b>ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b> .....	9
<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> – Η έννοια της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.....</b>	<b>9</b>
1.1 – Ο εκπαιδευτικός μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον.....	9
1.2 – Αποσαφήνιση της έννοιας «επαγγελματική επάρκεια».....	12
1.3. – Βασικές διαστάσεις της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών .....	14
<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> – Διεθνείς οργανισμοί και εκπαιδευτική πολιτική .....</b>	<b>18</b>
2.1 Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης .....	18
2.2 Εκπαίδευση και Ευρωπαϊκή Ένωση .....	20
2.3 – Εκπαίδευση και ΟΟΣΑ.....	23
2.4 – Εκπαίδευση και UNESCO .....	26
2.5 – Εκπαίδευση και Παγκόσμια Τράπεζα .....	29
2.6 – Η επιρροή των διεθνών οργανισμών στις εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών.....	31
<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> – Ο διεθνής λόγος περί επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.....</b>	<b>35</b>
3.1 – Η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών .....	36
3.2 - Η προσέγγιση του ΟΟΣΑ για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών.....	39
3.3- Η προσέγγιση της UNESCO για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών .....	42
3.4- Η προσέγγιση της Παγκόσμιας Τράπεζας για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών .....	44
<b>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> – Ανασκόπηση συναφών ερευνών.....</b>	<b>46</b>
<b>ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....</b>	<b>50</b>
<b>Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> – Μεθοδολογία της έρευνας.....</b>	<b>50</b>
5.1 - Αναγκαιότητα και συμβολή της έρευνας .....	50
5.2 - Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	51
5.3 - Δείγμα της έρευνας.....	51
5.4 - Μέθοδος συλλογής δεδομένων .....	52
5.5 - Πιλοτική εφαρμογή ερευνητικού εργαλείου .....	52
5.6 - Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου .....	53

5.7 - Ζητήματα δεοντολογίας και αξιοπιστίας της έρευνας .....	57
5.8 - Στατιστική ανάλυση δεδομένων .....	58
<b>Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup> – Αποτελέσματα της έρευνας.....</b>	<b>59</b>
6.1 - Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά .....	59
6.2- Αίσθηση Αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών (Teacher’s Sense of Efficacy Scale) ....	65
6.3 - Στάσεις εκπαιδευτικών για τις κατευθύνσεις των Διεθνών Οργανισμών.....	70
6.4 - Διερεύνηση συσχετίσεων .....	74
6.4.1- Δημογραφικά στοιχεία και κλίμακα αίσθησης αποτελεσματικότητας (TSES) .....	74
6.4.2 - Δημογραφικά στοιχεία και υπό-κλίμακες της αίσθησης αποτελεσματικότητας (TSES) .....	76
6.4.3- Συσχετίσεις ως προς την κλίμακα διεθνών προτεραιοτήτων περί επαγγελματικής επάρκειας.....	80
6.5 - Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	83
6.6 - Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	89
Συμπεράσματα .....	90
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>92</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>106</b>



## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Ερωτηματολόγιο Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES).....	53
Πίνακας 2. Ερωτήσεις – Διαστάσεις Αίσθησης Αποτελεσματικότητας (TSES).....	55
Πίνακας 3. Αποτελέσματα αξιοπιστίας για τις κλίμακες του ερωτηματολογίου.....	57
Πίνακας 4. Δημογραφικά & επαγγελματικά στοιχεία του δείγματος.....	59
Πίνακας 5. Αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.....	65
Πίνακας 6. Βασικά στατιστικά μέτρα κλίμακας συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας & των διαστάσεων της.....	68
Πίνακας 7. Στάσεις εκπαιδευτικών για τους διεθνείς οργανισμούς.....	70
Πίνακας 8. Βαθμός συμφωνίας με διεθνείς προτεραιότητες επαγγελματικής επάρκειας.....	72
Πίνακας 9. Συσχέτιση κλίμακας συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας με δημογραφικά & επαγγελματικά στοιχεία.....	74
Πίνακας 10. Συσχέτιση της διάστασης «αποτελεσματικότητα στη συμμετοχή των μαθητών» με δημογραφικά & επαγγελματικά στοιχεία.....	76
Πίνακας 11. Συσχέτιση της διάστασης «αποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές στρατηγικές» με δημογραφικά & επαγγελματικά στοιχεία.....	77
Πίνακας 12. Συσχέτιση της διάστασης «αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της σχολικής τάξης» με δημογραφικά & επαγγελματικά στοιχεία.....	78
Πίνακας 13. Συσχέτιση κλίμακας διεθνών προτεραιοτήτων επαγγελματικής επάρκειας με δημογραφικά & επαγγελματικά στοιχεία.....	80
Πίνακας 14. Συσχέτιση κλίμακας συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας & των διαστάσεών της με κλίμακα διεθνών προτεραιοτήτων επαγγελματικής επάρκειας.....	81

## Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 6.1.1 Φύλο .....	61
Διάγραμμα 6.1.2 Ηλικία.....	61
Διάγραμμα 6.1.3 Επίπεδο Εκπαίδευσης.....	62
Διάγραμμα 6.1.4 Έτη υπηρεσίας.....	63
Διάγραμμα 6.1.5. Εργασιακή σχέση & Βαθμίδα εκπαίδευσης .....	63
Διάγραμμα 6.1.6. Περιοχή σχολείου εργασίας .....	64
Διάγραμμα 6.2.1 Μέσες τιμές αίσθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών & το 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης.....	67
Διάγραμμα 6.2.2 Ιστόγραμμα συχνοτήτων για την κλίμακα συνολικής αποτελεσματικότητας.....	68
Διάγραμμα 6.2.3 Μέση τιμή & 95% διαστημάτων εμπιστοσύνης κλίμακας συνολικής αποτελεσματικότητας & των διαστάσεων της.....	69

## **Συντομογραφίες & Ακρωνύμια**

ΑΜΣ = Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού

DeSeCo = Definition and Selection of Competencies

ΕΕ = Ευρωπαϊκή Ένωση

ΕU = European Union

EFA = Education For All

Ο.Η.Ε. = Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών

ΟΟΣΑ = Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης

OECD = Organization for Economic Co-operation and Development

ΠΤ = Παγκόσμια Τράπεζα

PISA = Programme for International Student Assessment

SDG4 = Sustainable Development Goal 4

SPSS = Statistical Package for Social Sciences

TALIS = Teaching and Learning International Survey

TSES = Teachers' Sense of Efficacy Scale

UNESCO = United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF = United Nations International Children's Emergency Fund

## Εισαγωγή

Σε μια εποχή ταχέως μεταβαλλόμενων συνθηκών σε κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό, οικονομικό και πρόσφατα υγειονομικό επίπεδο, που υποχρεώνουν σε άμεσες αναπροσαρμογές άτομα και συστήματα σε παγκόσμια κλίμακα, η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει μετασχηματιστικό ρόλο τόσο για τα πρόσωπα όσο και για την κοινωνία. Καθώς η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί κυρίαρχο ζητούμενο όλων των διεθνών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων τα τελευταία 30 χρόνια, η αναζήτηση του καθοριστικού παράγοντα για τη διασφάλιση τους και μια σειρά αλλαγών που προωθήθηκαν στα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών οδήγησαν – κυρίως από το 2000 και έπειτα – την εστίαση στο ρόλο του εκπαιδευτικού.

Αναμφίβολα, στον λόγο των διεθνών οργανισμών «οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται βασικοί συντελεστές στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών αλλαγών, καθώς τόσο οι ανησυχίες και οι αντιλήψεις τους όσο και η σπουδαιότητα που αποδίδουν σε αυτές αποτελούν βασική συνιστώσα των επιχειρούμενων αλλαγών» (Παναγιωτόπουλος, Καπώνης & Καρανικόλα, 2019, σ. 349). Όροι όπως «ποιότητα εκπαιδευτικών» (teacher quality), «επαγγελματισμός εκπαιδευτικών» (teacher professionalism), «επάρκεια εκπαιδευτικών» (teacher competence), «αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών» (teacher effectiveness) χρησιμοποιούνται στον διεθνή λόγο για να περιγράψουν τα στοιχεία που συνθέτουν τον ρόλο τους στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών δεν είναι πλέον μια έννοια στατική και ο επαρκής εκπαιδευτικός δεν είναι εκείνος που απλώς κατέχει γνώση του αντικειμένου του, αλλά διαθέτει ένα σύνολο δεξιοτήτων τις οποίες διαρκώς αναπροσαρμόζει.

Η παρούσα μελέτη, έχει σκοπό να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις θεματικές προτεραιότητες των διεθνών οργανισμών και τις κατευθύνσεις που θέτουν για την επαγγελματική τους επάρκεια και στη συνέχεια να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις τους για την αυτεπάρκεια τους. Για το σκοπό αυτό, επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο των Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) “Teachers’ Sense of Efficacy Scale (TSES)” που διερευνά την αίσθηση της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών, καθώς και μέρος του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε από την Πατσιάδου (2016), το οποίο προσαρμόστηκε για να εξυπηρετήσει τους σκοπούς της παρούσας

διπλωματικής εργασίας, ώστε να μελετηθεί η στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις προτεραιότητες και τις κατευθύνσεις που θέτουν οι διεθνείς οργανισμοί για την επάρκεια τους.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελείται από δύο βασικά μέρη. Το *Γενικό μέρος*, όπου στο Κεφάλαιο 1 επιχειρείται η βιβλιογραφική ανασκόπηση της έννοιας της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Στη συνέχεια, στο κεφάλαιο 2 καταγράφεται η εκπαιδευτική πολιτική τεσσάρων διεθνών οργανισμών, ΕΕ, ΟΟΣΑ, UNESCO και Παγκόσμιας Τράπεζας, καθώς και η επιρροή τους στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών. Στο κεφάλαιο 3 επιχειρείται να αποτυπωθεί ο λόγος των προαναφερθέντων διεθνών οργανισμών σχετικά με την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών, μέσα από τη μελέτη κειμένων τους που αφορούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Τέλος, στο Κεφάλαιο 4 γίνεται επισκόπηση συναφών ερευνών, από την Ελλάδα και τον διεθνή χώρο, που έχουν γίνει σχετικά με την αίσθηση της επάρκειας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κι έχουν διεξαχθεί με τη χρήση του ερωτηματολογίου TSES, που χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα.

Στο *Ειδικό μέρος*, στο Κεφάλαιο 5, παρουσιάζονται η αναγκαιότητα και η συμβολή της έρευνας, ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία της έρευνας και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε καθώς και ζητήματα δεοντολογίας και αξιοπιστίας της έρευνας αλλά και το εργαλείο ανάλυσης και οι στατιστικοί έλεγχοι που έγιναν στα δεδομένα. Τέλος, στο Κεφάλαιο 6 παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας και επιχειρείται η συζήτηση των ευρημάτων σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα συναφών ερευνών, ενώ γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της παρούσας μελέτης και προτάσεις για μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας.

## **ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> – Η έννοια της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών**

#### **1.1 – Ο εκπαιδευτικός μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον**

Οι συνεχείς και ραγδαίες αλλαγές οδηγούν τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο σε αναπροσαρμογές, υιοθέτηση νέων και καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και

μετασχηματισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και κατά συνέπεια του ρόλου των εκπαιδευτικών. Σήμερα, περισσότερο από ποτέ άλλοτε, δημιουργείται η ανάγκη για ένα σχολείο που καλλιεργεί ποιοτικά χαρακτηριστικά, που προκρίνει το συλλογικό πνεύμα και την δημιουργικότητα, ενώνει τη θεωρία με την πράξη και είναι προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής (Τουρτούρας, 2018). Στον νέο της ρόλο η σχολική μονάδα καλείται να ανταποκριθεί σε σύντομα χρονικά διαστήματα στις αναδυόμενες διδακτικές ανάγκες, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την πλήρη στροφή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη σκιά της πανδημίας του covid-19, μεταβάλλοντας τις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών και αυξάνοντας και περιπλέκοντας τις λειτουργίες που καλούνται να επιτελέσουν ακόμη και σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης. Οι εκπαιδευτικοί πλέον εργάζονται σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από αλλαγές και αβεβαιότητα, όπου οι αλλαγές αποτελούν, παραδόξως, μια από τις ελάχιστες σταθερές (GTCNI, 2007).

Σήμερα, περισσότερο από πότε, «το επάγγελμα του εκπαιδευτικού υπόκειται σε ριζικές μεταβολές: ο δάσκαλος γίνεται οδηγός, σύμβουλος και διαμεσολαβητής του πνεύματος της δια βίου μάθησης. Ο δάσκαλος καλείται να αναπτύξει ειδικές “δεξιότητες-κλειδιά”, που θα τον καταστήσουν “ειδικό επαγγελματία δάσκαλο»» (Γκρίτζιος, 2006, σ.152). Η Παπαναούμ (2014) υποστηρίζει πως ο εκπαιδευτικός καλείται να παίζει μετασχηματιστικό ρόλο στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον αλλά παράλληλα και ενεργό ρόλο σε καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις. Φυσικά, οι ρόλοι που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι πολύ περισσότεροι καθώς οι απαιτήσεις που τίθενται πλέον δεν έχουν σε τίποτα να κάνουν με τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο παρελθόν, που ήταν από καθέδρας μεταδότης γνώσεων. Σύμφωνα με τον Hargreaves (2000), σε ένα πλαίσιο ραγδαίων αλλαγών και αβεβαιότητας, οι εκπαιδευτικοί υποχρεώνονται να λειτουργούν συνεργατικά ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις μεταβολές, ενώ οι πιέσεις να καλλιεργήσουν νέες δεξιότητες στους μαθητές, όπως συνεργατικότητα, πολυδιάστατη σκέψη και ψηφιακές ικανότητες επιβάλλουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις και ειδικές γνώσεις.

Έχοντας μεταβεί σε μια παγκόσμια διάσταση της εκπαίδευσης στα πλαίσια ενός παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος, ο Ματθαίου (2000) επισημαίνει πως η γνώση υποβαθμίζεται εννοιολογικά για να ταυτιστεί με την πληροφορία και μετατρέπεται σε αναλώσιμο αγαθό με συγκεκριμένη ημερομηνία λήξης, ενώ δίνεται περισσότερη έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων που συνδέονται με τη διαχείριση και όχι με την κατάκτηση της γνώσης.

Ο εκπαιδευτικός, επομένως, χρειάζεται να μπορεί να καλλιεργήσει στους μαθητές του αυτές τις δεξιότητες ώστε να επιτύχουν μια βαθύτερη μάθηση απαραίτητη πλέον για την ευημερία τους στην οικονομία της γνώσης.

Μέσα σε αυτό το συγκείμενο οι ρόλοι του εκπαιδευτικού που αναφέρονται στη βιβλιογραφία είναι πολλαπλοί, όπως αυτοί του εμπνευστή, του ερευνητή, του καθοδηγητή, του φορέα αλλαγής και επικοινωνίας, του διαχειριστή, του επαγγελματία της γνώσης. Αν και η έννοια του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία έχει διέλθει διαφόρων μεταβολών και αμφισβητήσεων μέσα στα χρόνια, ωστόσο είναι ενδιαφέρουσα η προσέγγιση του Hargreaves (2000) που τη διαχωρίζει σε τέσσερις φάσεις, την προ-επαγγελματική εποχή, την εποχή του αυτόνομου επαγγελματία, την εποχή του συλλογικού επαγγελματία και την μετά-επαγγελματική εποχή. Προφανώς, σύμφωνα με τον ερευνητή, διανύουμε τη μετά-επαγγελματική εποχή, όπου οι αλλαγές και οι εξελίξεις στην κοινωνία και κατ' επέκταση στην εκπαίδευση υποδεικνύουν πως η τύχη του εκπαιδευτικού επαγγέλματος δεν είναι σε καμία περίπτωση σταθερή αλλά αποτελεί και θα αποτελέσει αντικείμενο έντονων συζητήσεων και αντιπαραθέσεων και θα οδεύσει προς διάφορες κατευθύνσεις, περιοχές, περιόδους. Σε μια εποχή που κυριαρχούν η οικονομία, οι ψηφιακές τεχνολογίες και οι κανόνες της αγοράς, και τα σχολεία μπαίνουν στη λογική των αριθμών, των περικοπών, της αποδοτικότητας και του ανταγωνισμού μεταξύ τους, οι εκπαιδευτικοί, κατά τον Hargreaves, ως ο πιο δαπανηρός πόρος αποτελούν τον πρωταρχικό στόχο των οικονομιών.

Καθώς μεταβάλλονται οι συνθήκες του εξωτερικού περιβάλλοντος, μεταβάλλεται και ο ρόλος που χρειάζεται να διαδραματίσει και ο εκπαιδευτικός ώστε η διδασκαλία του να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε απαιτήσεις. Θα λέγαμε ότι είναι ένα επάγγελμα που δεν χαρακτηρίζεται από σταθερότητα αλλά είναι ευμετάβλητο ή όπως το θέτει ο Connell (2009) «η έννοια του “καλού εκπαιδευτικού” ποικίλει στο χρόνο, μεταξύ πολιτισμικών περιβαλλόντων και εντός αυτών» (p.214). Μάλιστα, ο ερευνητής αναφέρει πως, σε συνάρτηση με το εκάστοτε συγκείμενο, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει διέλθει διαφόρων φάσεων, όπως του εξειδικευμένου επαγγελματία ή του ακαδημαϊκού-δασκάλου για να καταλήξει στο μοντέλο του εκπαιδευτικού με επαγγελματική επάρκεια (teacher-competency model) προσδιοριζόμενο από την κουλτούρα και τις πολιτικές της παγκόσμιας αγοράς. Πρόκειται για ένα περισσότερο ολιστικό μοντέλο που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, ώστε να διαμορφώσουν επιτυχημένους παγκόσμιους πολίτες, που έχουν με τη σειρά τους αναπτύξει τις κατάλληλες

δεξιότητες για να «προσαρμόζονται στις κοινωνικό-οικονομικές αλλαγές, γίνονται όλο και πιο αποτελεσματικοί και αποδοτικοί, διαχειρίζονται θέματα ισονομίας, ευθυγραμμίζονται με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και ανταποκρίνονται στον παγκόσμιο ανταγωνισμό» (Caena, 2014, p. 312).

Συμπερασματικά, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού οριζόταν πάντοτε βάσει του κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος στο οποίο εντασσόταν και, όπως διαφαίνεται, θα συνεχίσει να μετασχηματίζεται όσο αυτό το περιβάλλον θα μεταλλάσσεται. Στο σύγχρονο περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει κατακτήσει ένα σύνολο δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων, δηλαδή διαθέτει επαγγελματική επάρκεια, ο προσδιορισμός της οποίας θα επιχειρηθεί παρακάτω.

## **1.2 – Αποσαφήνιση της έννοιας «επαγγελματική επάρκεια»**

Σε ένα διαρκώς εξελισσόμενο και ραγδαία μεταβαλλόμενο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, οι απαιτήσεις για επικαιροποιημένες γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις αλλάζουν ώστε να ανταποκρίνονται στα πρότυπα της οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Σύμφωνα με τους Παναγιωτόπουλο & Καρανικόλα (2019), οι διάφορες επαγγελματικές ομάδες οφείλουν να αναπροσαρμόζουν και να επικαιροποιούν το επαγγελματικό τους προφίλ και να αναβαθμίζουν τις δεξιότητες τους ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ψυχικές, σωματικές και συναισθηματικές απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Η επαγγελματική επάρκεια δεν είναι μια έννοια στατική αλλά προσαρμοζόμενη στο εκάστοτε εργασιακό συγκείμενο που διαμορφώνεται, είτε στα πλαίσια λειτουργίας ενός οργανισμού, είτε στα εθνικά και παγκόσμια εργασιακά δεδομένα. Αποτελεί, επομένως, έννοια που μεταλλάσσεται στον χρόνο, τον χώρο και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Στο εργασιακό περιβάλλον που έχει διαμορφωθεί στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, το άτομο οφείλει να έχει αναπτύξει ένα σύνολο δεξιοτήτων προσαρμοσμένων στις δυναμικές και απρόβλεπτες συνθήκες των οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων μέσα σε μια ραγδαία μεταλλασσόμενη, εξαρτώμενη από την τεχνολογία και διασυνδεδεμένη παγκόσμια οικονομία της γνώσης (Ontario Ministry of Education, 2016).

Επιπλέον, η επαγγελματική επάρκεια αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια η οποία αναφέρεται τόσο στις επαγγελματικές γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, αξίες που διαθέτει ένα άτομο, όσο και σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας, γνωρίσματα, στάσεις, κίνητρα, τα οποία στην



ολότητα τους συμβάλουν στην εργασιακή αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα καθώς και την ικανότητα αντιμετώπισης των επαγγελματικών προκλήσεων (Guerrero & De los Rios, 2012; Koster & Dengerink, 2008). Σύμφωνα με τους Kunter et al. (2013a), τα δομικά στοιχεία της επαγγελματικής επάρκειας - ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις, κίνητρα - δεν είναι κατ' ανάγκη έμφυτα χαρακτηριστικά αλλά αποτέλεσμα μιας διαρκούς μαθησιακής διαδικασίας τα οποία συμβάλουν στη διαχείριση σύνθετων και απαιτητικών καταστάσεων της επαγγελματικής ζωής του ατόμου.

Ο Mulder (2014) ορίζει την επαγγελματική επάρκεια ως τη γενική, αφομοιωμένη και κατακτηθείσα ικανότητα για τη βιώσιμη και αποτελεσματική απόδοση στην εκτέλεση μιας εργασίας και υποστηρίζει ότι αποτελεί ένα συνεκτικό σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που μπορούν να αξιοποιηθούν στο εργασιακό συγκείμενο. Επομένως, η επαγγελματική επάρκεια αφορά σε μια σειρά από ικανότητες, όπως η επιστημονική γνώση, η επίλυση προβλημάτων και η άμεση λήψη αποφάσεων, η καινοτομία, η ταυτόχρονη εκτέλεση ενεργειών, αλλά και η ακρίβεια, η ακεραιότητα, η εργασία υπό πίεση, η αυτοπεποίθηση.

Είναι χαρακτηριστικό πως πολλοί οργανισμοί αναπτύσσουν πλέον το εταιρικό τους πλαίσιο δεξιοτήτων με στόχο να περιγράψουν αυτό που συνιστά άριστη απόδοση για τον οργανισμό. Σύμφωνα με το Πλαίσιο Δεξιοτήτων του ΟΟΣΑ (OECD, 2014), πέρα από τις τεχνικές δεξιότητες που απαιτούνται για το κάθε επάγγελμα, η επαγγελματική επάρκεια συνίσταται σε ένα σύνολο βασικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην εργασιακή αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των εργαζομένων στον οργανισμό. Αυτές οι δεξιότητες κατηγοριοποιούνται σε τρεις βασικές διαστάσεις, τις εκτελεστικές δεξιότητες για την επίτευξη εργασιακών αποτελεσμάτων, τις διαπροσωπικές δεξιότητες για την ανάπτυξη σχέσεων και τις στρατηγικές δεξιότητες για τον μελλοντικό σχεδιασμό. Η Διεθνής Υπηρεσία Ατομικής Ενέργειας, που λειτουργεί ως εξειδικευμένος διακρατικός οργανισμός υπό την αιγίδα του Ο.Η.Ε., στο Πλαίσιο Δεξιοτήτων (IAEA, n.d.) που ανέπτυξε ως οδηγό για τα στελέχη και τους εργαζομένους του οργανισμού, ορίζει τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής τους επάρκειας. Τις βασικές αξίες που αποτελούν τις αρχές και τα ηθικά πρότυπα βάσει των οποίων οφείλουν να λειτουργούν, τις βασικές δεξιότητες που περιγράφουν τις στάσεις και τη συμπεριφορά που χρειάζεται να επιδεικνύουν τα μέλη του οργανισμού, καθώς και τις λειτουργικές δεξιότητες που καθορίζονται από τα καθήκοντα και τις ευθύνες που αναλαμβάνουν οι εργαζόμενοι εντός του οργανισμού.

Επομένως, η επαγγελματική επάρκεια δεν συνδέεται αποκλειστικά με τη γνώση του επαγγελματικού αντικείμενου αλλά συναποτελείται από ευρύτερες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις που χρειάζεται να διαθέτει αλλά και να εξελίξει το άτομο ώστε να ανταποκρίνεται στις εργασιακές προκλήσεις. Με άλλα λόγια, η επαγγελματική επάρκεια αφορά στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων οι οποίες μέσα από τη συμβολή τους στην προσωπική ολοκλήρωση και κοινωνική ενεργοποίηση, αποτελούν καθοριστικό παράγοντα επιτυχίας, παραγωγικότητας και ανταγωνιστικότητας σε μια διαρκώς εξελισσόμενη αγορά εργασίας (European Communities, 2007).

### **1.3. – Βασικές διαστάσεις της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών**

Η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών αποκτά ιδιαίτερο βάρος καθώς οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές οδηγούν σε περαιτέρω προσδοκίες για τον ρόλο της εκπαίδευσης, οι οποίες, συνεπακόλουθα, θέτουν επιπλέον απαιτήσεις για την ποιότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών (ATEE, 2006). Το συνεχές και έντονο ενδιαφέρον για την επάρκεια των εκπαιδευτικών σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο οφείλεται σε αρκετούς παράγοντες με σημαντικότερους τις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές απαιτήσεις οι οποίες καθορίζουν το έργο των εκπαιδευτικών καθώς και την υιοθέτηση διδακτικών και μαθησιακών προσεγγίσεων βάσει των ικανοτήτων (competence-based learning approach) στην εκπαίδευση (Tonpa & Mandelinska-Michalak, 2018). Είναι πλέον αυτονόητο ότι « η ανάγκη ανταπόκρισης στις κοινωνίες της γνώσης και της μάθησης σε όλη τη διάρκεια (lifelong) και σε κάθε χώρο της ζωής (lifewide) διαμορφώνει έναν νέο ρόλο του εκπαιδευτικού» (Δούκας και συν., 2007).

Ωστόσο, η πολυπλοκότητα της παιδαγωγικής πραγματικότητας, η παροδικότητα της φύσης της διδασκαλίας αλλά και η εγγενής αβεβαιότητα της, οι διαρκείς επαναπροσδιορισμοί της από τους φορείς διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, αλλά και η συχνή αλληλοεπικάλυψη των όρων επάρκεια (competence), δεξιότητες (skills), επαγγελματικά κριτήρια (standards), όπως επισημαίνονται από σημαντική μερίδα μελετητών, καθιστούν τον προσδιορισμό της έννοιας «επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών» ιδιαίτερα δύσκολο και περίπλοκο μετρήσιμο (Caena, 2014; Ζμας, 2009; Ifanti & Fotopoulou, 2011; Liakoroulou, 2011).

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2021), η επαγγελματική επάρκεια (operational competency) των εκπαιδευτικών προϋποθέτει πολλές ικανότητες και δεξιότητες μεταξύ των οποίων και η γνώση του αντικείμενου διδασκαλίας, η δεξιότητα οργάνωσης διαδικασιών μάθησης και

διαχείρισης της σχολικής τάξης, διαγνωστικές, συμβουλευτικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, ικανότητες συνεργατικότητας και επίλυσης προβλημάτων. Κατά την Παπαναούμ (2010), ο εκπαιδευτικός για να είναι επαρκής στον ρόλο του πρέπει αφενός να κατέχει τον απαραίτητο γνωστικό εξοπλισμό, γνώση του αντικειμένου του, διδακτικές δεξιότητες, γνώσεις για το σχολείο, τη μάθηση και τη διδασκαλία και αφετέρου να διαθέτει προσωπικές ιδιότητες, ικανότητες και στάσεις όπως έμπνευση, δημιουργικότητα, διερευνητικές ικανότητες, επαγγελματική δέσμευση (σ.57). Η ίδια υποστηρίζει πως η επαγγελματική επάρκεια νοείται ως το μίνιμουμ όλων εκείνων των γνώσεων και δεξιοτήτων που οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαθέτουν για να επιτελέσουν με επιτυχία το καθημερινό τους έργο (Παπαναούμ, 2003, στο Ζμας, 2009).

Επεκτείνοντας στον παραπάνω προσδιορισμό της έννοιας «επαγγελματική επάρκεια», ο Ζμας (2009) κάνει λόγο για έναν «υπό διαρκή ανανέωση κανόνα γνώσεων και ικανοτήτων (canon of essential knowledge and skills) που οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαθέτουν στο πλαίσιο του «ανοικτού επαγγελματισμού» τους.» (σ.9). Παράλληλα, η Liakorouli (2011), προσδιορίζοντας την έννοια της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, επισημαίνει ότι ο επαρκής εκπαιδευτικός διαθέτει ένα σύνολο δεξιοτήτων οι οποίες σχετίζονται τόσο με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις του όσο και με ευρείες παιδαγωγικές γνώσεις και δεξιότητες.

Ο Azer (2005) υποστήριξε πως την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών συνθέτουν τόσο εγγενείς όσο και επίκτητες ικανότητες, καταλήγοντας στα δώδεκα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός ώστε να είναι αποτελεσματικός. Κατά τον ερευνητή, ο επαρκής εκπαιδευτικός διαθέτει επαγγελματική δέσμευση, αναγνωρίζει και ενθαρρύνει τη διαφορετικότητα, αλληλεπιδρά και επικοινωνεί σεβόμενος τους άλλους, κινητοποιεί τους μαθητές και τους συναδέλφους του, διαθέτει εύρος διδακτικών δεξιοτήτων και ταλέντων και παράλληλα επιδεικνύει ηγετικές ικανότητες κατά τη διδακτική πράξη. Επιπλέον, ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και τη συνεργατικότητα, δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και ανοικτότητας, καλλιεργεί την κριτική σκέψη, επιζητά τη διαρκή επαγγελματική του βελτίωση και παρέχει θετική ανατροφοδότηση στους μαθητές του συμβάλλοντας στην εξέλιξη τους.

Σε μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών, ο Korthagen (2004) υποστήριξε πως ο επαρκής εκπαιδευτικός δεν μπορεί απλά να οριστεί βάση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και κριτηρίων επάρκειας αλλά η αποτελεσματικότητα του

αποτελεί απόρροια έξι αλληλεξαρτώμενων παραγόντων. Συγκεκριμένα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το περιβάλλον (οι μαθητές, η τάξη, το σχολείο) μέσα στο οποίο καλείται ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει και η συμπεριφορά που αναπτύσσει σε σχέση με το περιβάλλον που έρχεται αντιμέτωπος. Η επάρκεια του - οι ικανότητες, οι στάσεις και οι γνώσεις του - είναι αυτή που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο θα συμπεριφερθεί στο ανάλογο περιβάλλον, ωστόσο εξαρτάται από τις εκάστοτε συνθήκες εάν αυτές οι ικανότητες, οι στάσεις και οι γνώσεις του θα ενεργοποιηθούν κατάλληλα. Παράλληλα, η επάρκεια του εκπαιδευτικού καθορίζεται από τις προσωπικές του πεποιθήσεις αλλά και από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την επαγγελματική του ταυτότητα καθώς επίσης και από το αίσθημα που έχει αναπτύξει για την αποστολή του στο περιβάλλον της εκπαίδευσης. Επομένως, παρά το γεγονός πως ένας εκπαιδευτικός είναι πιθανό να διαθέτει την απαιτούμενη επάρκεια, τις σωστές πεποιθήσεις, την έμπνευση και το αίσθημα της αποστολής, το περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρά ενδέχεται να περιορίσει την ποιότητα και την επάρκεια του.

Σύμφωνα με τους Darling-Hammond & Bransford (2005), οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή διδακτική πράξη καλούνται να λαμβάνουν σύνθετες αποφάσεις οι οποίες με τη σειρά τους μπορούν να διακυβεύσουν ακόμη και το μέλλον των μαθητών τους. Οι επαρκείς εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές, των μαθησιακών διαφοροποιήσεων, των γνωστικών και πολιτισμικών επιρροών τους καθώς επίσης και της ατομικής ιδιοσυγκρασίας και των ενδιαφερόντων τους, θέτοντας τους μαθητές στο κέντρο των αποφάσεων τους. Επιπλέον, η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών συνίσταται στη γνώση του γνωστικού τους αντικείμενου και των εκπαιδευτικών στόχων του προγράμματος σπουδών, την ικανότητα διαχείρισης της τάξης και της ετερογένειας της καθώς και τις συνεργατικές ικανότητες, τον ενθουσιασμό, την προσαρμοστικότητα, την επιμονή και την επαγγελματική δέσμευση.

Σε δεκαπενταετή έρευνα που πραγματοποίησε σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές (μελλοντικούς και εν ενεργεία εκπαιδευτικούς), ο Walker (2008) συνοψίζει τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής επάρκειας του εκπαιδευτικού, όπως αυτά καταγράφηκαν από τη σκοπιά του εκπαιδευόμενου, σε δώδεκα διαστάσεις. Συγκεκριμένα, η ετοιμότητα, η θετική στάση, οι υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές του, η δημιουργικότητα, η καλλιέργεια κλίματος δικαιοσύνης, η δεκτικότητα και το ειλικρινές ενδιαφέρον, καθώς επίσης και η δημιουργία της αίσθησης του ανήκειν στους μαθητές του, η ενσυναίσθηση και ο σεβασμός

προς τους μαθητές, η αίσθηση του χιούμορ, η ανεκτικότητα και τέλος η αποποίηση της «αυθεντίας» του συνθέτουν το προφίλ του επαρκούς και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

Οι Kunter et al. (2013b) ανέπτυξαν το ερευνητικό πρόγραμμα COACTIV στοχεύοντας στη διερεύνηση – μεταξύ άλλων- των ατομικών και θεσμικών παραγόντων οι οποίοι καθορίζουν και ευνοούν την ανάπτυξη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους ερευνητές η επαγγελματική επάρκεια αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια η οποία πέρα από τις επαγγελματικές γνώσεις – βαθιά γνώση του διδακτικού αντικειμένου, παιδαγωγική κατάρτιση, ικανότητες διαχείρισης της τάξης, στρατηγικές διδασκαλίας, ανεπτυγμένες συμβουλευτικές και οργανωτικές δεξιότητες - περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τους στόχους, τα κίνητρα και την ικανότητα επαγγελματικής αυτορρύθμισης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η επαγγελματική επάρκεια είναι δυνατό να αναπτυχθεί και να εδραιωθεί στη διάρκεια της επαγγελματικής εκπαίδευσης και σταδιοδρομίας μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατομικών χαρακτηριστικών του κάθε εκπαιδευτικού και των ευκαιριών μάθησης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τις Caena και Redecker (2019), η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών δύναται να εννοιολογηθεί ως ένας δυναμικός συνδυασμός γνωστικών και μεταγνωστικών στοιχείων, που περιλαμβάνει τέσσερις θεμελιώδεις διαστάσεις. Την ικανότητα του εκπαιδευτικού να σκέφτεται ως εκπαιδευτικός και να στέκεται κριτικά απέναντι στις πεποιθήσεις του και την παιδαγωγική του θεώρηση, να γνωρίζει ως εκπαιδευτικός διαθέτοντας βαθιά γνώση του αντικειμένου του και των νέων τεχνολογιών αλλά και παιδαγωγική κατάρτιση, να αισθάνεται ως εκπαιδευτικός έχοντας αντίληψη της επαγγελματικής του ταυτότητας και τέλος να ενεργεί ως εκπαιδευτικός ενσωματώνοντας στάσεις, γνώσεις και διαθέσεις που συνάδουν με το επάγγελμα του. Συνεπώς, ο επαρκής εκπαιδευτικός έχει αναπτύξει την ικανότητα να προσαρμόζεται, να αναστοχάζεται και να ανταποκρίνεται στην καινοτομία και την επαγγελματική βελτίωση.

Συμπερασματικά, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, γίνεται αντιληπτό ότι η έννοια της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών είναι πολυδιάστατη και περίπλοκη και η προσπάθεια ακριβούς προσδιορισμού της φαίνεται πως είναι ιδιαίτερα δύσκολη καθώς εντάσσεται σε ένα δυναμικά εξελισσόμενο και μεταλλασσόμενο περιβάλλον, αυτό της εκπαίδευσης. Βέβαια, οι ερευνητές συγκλίνουν στο γεγονός πως η επάρκεια του εκπαιδευτικού αποτελεί σύνθεση τόσο επαγγελματικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων όσο και ατομικών χαρακτηριστικών, στάσεων, πεποιθήσεων και κινήτρων. Η ενίσχυση,

ανάπτυξη και επικαιροποίηση αυτών των δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών φαίνεται να συμβάλλει στην επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Είναι προφανές ότι η εκπαιδευτική διαδικασία διαρκώς έρχεται αντιμέτωπη με νέες προσεγγίσεις και δέχεται πολλαπλές κοινωνιακές επιρροές απαιτώντας από τους εκπαιδευτικούς «να είναι εφοδιασμένοι με όλες εκείνες τις δεξιότητες, γνώσεις, ικανότητες, στάσεις, αντιλήψεις και την αυτοπεποίθηση που χρειάζονται για να διδάξουν, να είναι προορατικοί και να διαχειρίζονται την αλλαγή ως επαγγελματίες μέσα σε ένα ραγδαία εξελισσόμενο περιβάλλον» (ETUCE, 2008, σ.12).

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> – Διεθνείς οργανισμοί και εκπαιδευτική πολιτική**

### **2.1 Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης**

Η έννοια της παγκοσμιοποίησης δεν αποτελεί μια νέα πραγματικότητα, ωστόσο στη σύγχρονη εποχή αποκτά ένα ειδικό περιεχόμενο (Πλειός, 1998) καθώς με τη ραγδαία πρόοδο των νέων τεχνολογιών έχει εξελιχθεί σε σύνθετο και γενικευμένο φαινόμενο σε οικονομικό-τεχνολογικό και κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση καταδεικνύει πως η παγκοσμιοποίηση σηματοδοτεί μια διαδικασία αλληλεξάρτησης ανθρώπων, χωρών και οργανισμών σε πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο (Al' Abri, 2011; Γκόβαρης & Ρουσσακης, 2008; Πλειός, 1998; Sahlberg, 2004; Singh, 2004; Verger et al., 2018). Η πρόσφατη υγειονομική κρίση, με την πανδημία covid-19 να εξαπλώνεται ραγδαία σε όλα τα μήκη του πλανήτη και να επηρεάζει τις ζωές εκατομμυρίων ανθρώπων αλλά και την οικονομική και κοινωνική συνοχή αναρίθμητων χωρών, καταδεικνύει την αλληλεξάρτηση και δικτύωση που έχει δημιουργηθεί μέσα σε ένα παγκόσμιο σύστημα.

Η διεθνοποίηση της αγοράς, ο οικονομικός ανταγωνισμός σε διεθνές επίπεδο, η καταϊγιστική ροή πληροφοριών με την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, οι παγκόσμιες ανακατατάξεις, κρίσεις, προκλήσεις που επηρεάζουν ταυτόχρονα και αστραπιαία τα κράτη ανά τον κόσμο, φαίνεται να έχουν ελαττώσει τη δυνατότητα μεμονωμένης αντίδρασης και αντιμετώπισης, οδηγώντας σε τακτικές παγκόσμιας διακυβέρνησης (global governance) για την παγκόσμια ασφάλεια, βιωσιμότητα και επιβίωση. Κατά συνέπεια, με τις αλλαγές που επήλθαν στο ρόλο του κράτους στο διεθνές περιβάλλον, μέσα σε ένα αλληλοεξαρτώμενο παγκόσμιο σύστημα, ενισχύθηκε ο ρόλος των διεθνών οργανισμών οι οποίοι αποτελούν τις βασικές δομές της παγκόσμιας διακυβέρνησης (Πασιάς, 2019). Παράλληλα, με αφορμή τη διεθνοποίηση και τις

«πλανητικές προκλήσεις» (υγειονομικές, οικολογικές, οικονομικές κρίσεις) δημιουργήθηκαν σταδιακά έννοιες όπως η «κοινωνία των πολιτών», η «κοινωνία της γνώσης», ο «παγκόσμιος πολίτης» (Ζμας, 2007).

Μέσα σε αυτό το συγκείμενο αλληλεξάρτησης και διασύνδεσης των εθνών, «η εκπαίδευση αποτελεί όλο και περισσότερο αντικείμενο διεθνών διεργασιών, αφού θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή στο πλαίσιο των σύγχρονων «κοινωνιών και οικονομιών της γνώσης» ( Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008, σ.7). Η κοινωνία της γνώσης, όπως έχει διαμορφωθεί σε ένα παγκόσμιο πλαίσιο, εστιάζει στη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή, την καινοτομία, την ανάπτυξη των απαραίτητων ικανοτήτων και δεξιοτήτων στους μελλοντικούς πολίτες ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται στις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της παγκόσμιας αγοράς εργασίας. Συνεπώς, η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για την παγκόσμια ασφάλεια, βιωσιμότητα και επιβίωση (Olssen, Codd, & O’Neill, 2004, σ. 1). Κατά τον Spring (2012), η εκπαίδευση έχει αποκτήσει την έννοια της οικονομικής επένδυσης που στοχεύει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου και τη δια βίου εκπαίδευση για τη διαρκή ανανέωση και επικαιροποίηση των εργασιακών δεξιοτήτων με απώτερο στόχο την οικονομική ανάπτυξη. Επομένως, μέσα στο παγκόσμιο ανταγωνιστικό περιβάλλον που έχει διαμορφωθεί, τα κράτη τείνουν να εστιάζουν σε εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες αποσκοπούν στη βελτίωση της οικονομικής τους ανταγωνιστικότητας σε διεθνές επίπεδο (Mundy et al., 2016).

Στην ανάπτυξη μιας παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι διεθνείς οργανισμοί. Σήμερα, οι κυβερνήσεις εμπλέκονται ολοένα και περισσότερο σε μορφές παγκόσμιας ανταλλαγής και πολιτικής χάραξης σε θέματα εκπαίδευσης με την ιδιότητα του μέλους σε ποικίλους διεθνείς οργανισμούς, καθιστώντας έτσι τη διεθνή σύγκριση για την απόδοση των εκπαιδευτικών συστημάτων μείζον θέμα και ενισχύοντας την ευρέως διαδεδομένη άποψη πως η εκπαιδευτική επιτυχία αποτελεί κομιστή της οικονομικής ανταγωνιστικότητας (Mundy et al., 2016, σ.1). Κατά τον Πασιά (2019), οι διεθνείς και υπερεθνικοί οργανισμοί αναλαμβάνουν τον συντονισμό, τη συνεργασία και τον έλεγχο των κρατών και εισηγούνται μέτρα με «αξιολογικό ή εξεταστικό» χαρακτήρα, ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός τους λόγος και ρόλος έχει συνδεθεί, τις τελευταίες δεκαετίες, με ζητήματα ποιότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Συνεπώς, η εκπαιδευτική πολιτική δεν αποτελεί πλέον αποκλειστική αρμοδιότητα των εθνών-κρατών, καθώς διεθνείς οργανισμοί

και διακρατικοί θεσμοί είναι οι φορείς που χαράσσουν και διαμορφώνουν τις κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών των χωρών (Μούτσιος, 2010).

Είναι, επομένως, προφανές πως η τάση για μια εκπαιδευτική πολιτική που εξυπηρετεί τις ανάγκες και τους κοινούς στόχους μιας παγκόσμιας κοινότητας εθνών, οδηγεί στη διεθνοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Σημαντικοί συντελεστές αναδεικνύονται οι διεθνείς οργανισμοί οι οποίοι μέσα από τη διαρκή ισχυροποίηση τους στο παγκόσμιο περιβάλλον επιχειρούν μέσω συστάσεων, αξιολογικών εκθέσεων, γνωμοδοτήσεων, συγκριτικών ερευνών, δεικτών προόδου, ανταλλαγή πληροφοριών και ορθών πρακτικών να καθορίζουν το εκπαιδευτικό γίνεσθαι σε διεθνές επίπεδο, με τελικό στόχο τη διαμόρφωση πολιτών που θα ανταποκρίνονται επιτυχώς στις υφιστάμενες αλλά και στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες (εργασιακές, κοινωνικές, πολιτισμικές) του σύγχρονου και παράλληλα ρευστού παγκόσμιου περιβάλλοντος.

## **2.2 Εκπαίδευση και Ευρωπαϊκή Ένωση**

Η Ευρωπαϊκή Ένωση με τη σημερινή της μορφή είναι αποτέλεσμα συνεχών διεργασιών, μετασχηματισμών, ανακατατάξεων που ξεκινούν αμέσως μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο με εφάληριο την ανάγκη για ειρήνη, συνεργασία, τερματισμό των συγκρούσεων και οικονομική ανάκαμψη στην Ευρώπη. Η ισχυροποίηση της στο βάθος των ετών την κατέστησε καθοριστικό παράγοντα λήψης αποφάσεων και διαμόρφωσης πολιτικών που πλέον ορίζουν το οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό, εκπαιδευτικό τοπίο σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο.

Όπως επισημαίνεται από αρκετούς μελετητές, στα πρόδρομα σχήματα της ΕΕ, τα εκπαιδευτικά θέματα και εν γένει η εκπαίδευση δεν αποτέλεσε προτεραιότητα της, καθώς βασικός αλλά παράλληλα και διαχρονικός στόχος της, ήταν η δημιουργία ενός κοινού οικονομικού χώρου (Fredriksson, 2003; Παναγιωτόπουλος, 2013; Σταμέλος και συν., 2015).

Οι πρώτες ουσιαστικές αναφορές στην εκπαίδευση ξεκινούν τη δεκαετία του 1980, με το αρχικό ενδιαφέρον να στρέφεται στην επαγγελματική εκπαίδευση και προετοιμασία των νέων για την αγορά εργασίας (Ψήφισμα Υπουργών Παιδείας, 1982), ενώ το 1988 το Ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας θέτει τις βάσεις για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης.

Η δεκαετία του 1990 θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ορόσημο για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, αφού με αιχμή τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992, «η σημασία της εκπαίδευσης αναβαθμίζεται, καθώς αναγνωρίζεται ως επίσημος τομέας άσκησης της πολιτικής της ΕΕ» (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008, σ.15). Μάλιστα στο άρθρο 126 της



Συνθήκης ως στόχοι της Κοινότητας ορίζονται η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της παιδείας αλλά και η συνεργασία με τρίτες χώρες και τους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς σε θέματα παιδείας. Κατά συνέπεια, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική λαμβάνει τρεις κύριες διαστάσεις, την ενδοενωσιακή, που σχετίζεται με τις χώρες-μέλη της, τη διευρωπαϊκή που απευθύνεται στις χώρες της Ευρώπης που δεν αποτελούν κράτη-μέλη της ΕΕ και τη διεθνή που αφορά σε συμπράξεις με διεθνείς οργανισμούς και με χώρες πέρα από την Ευρώπη.

Η «Στρατηγικής της Λισαβόνας», η κατάρτιση των 16 δεικτών ποιότητας για την εκπαίδευση και το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» στις απαρχές της νέας χιλιετίας, καταδεικνύουν τη στροφή της ΕΕ προς μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική με στρατηγικό στόχο να αναδειχθεί ως «η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (European Council, 2000). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, υιοθετείται η Ανοιχτή Μέθοδος Συντονισμού (ΑΜΣ) για την εκπαίδευση διαμορφώνοντας διακυβερνητικές πολιτικές στα θέματα παιδείας για την επίτευξη μεγαλύτερης σύγκλισης προς τους βασικούς στόχους της ΕΕ και παροτρύνοντας τα κράτη-μέλη να βελτιώσουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων τους «με τη συνεργασία και ανταλλαγή καλών πρακτικών, καθορισμό στόχων και κριτηρίων αναφοράς και παροχή χρηματοδότησης και εμπειρογνωσίας» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018, σ.19). Αν και η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής ανήκει στις υποστηρικτικές αρμοδιότητες της ΕΕ και τυπικά οι συστάσεις, τα ψηφίσματα, ή τα συμπεράσματα που προέρχονται από τα κύρια θεσμικά της όργανα (Συμβούλιο, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Επιτροπή) δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα, εν τούτοις, «δύσκολα θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η εκπαιδευτική πολιτική, στις μείζονες κατευθύνσεις της, είναι αποκλειστικά εθνική, ιδιαίτερα μετά τη “στρατηγική της Λισαβόνας” το 2000, τον “ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο”, την (παν-ευρωπαϊκή) “διαδικασία της Μπολόνια” και το πλαίσιο για τη “δια βίου μάθηση”» (Μούτσιος, 2010, σ.15).

Καθ’ όλη τη διάρκεια της δεκαετίας, ακολουθεί μια σειρά κειμένων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και του Συμβουλίου για την εκπαίδευση που αναφέρονται στους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών και αποσκοπούν στη στήριξη των προθέσεων της ΕΕ για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, ενίσχυσης της δια βίου μάθησης και βελτίωσης της ποιότητας και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ενθάρρυνσης της κινητικότητας εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, προώθησης της αυτονομίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όλων των βαθμίδων και της σύνδεσης τους με την ευρύτερη

κοινωνία και την επαγγελματική ζωή. Επομένως, διαμορφώνεται μια σημαντική περίοδος στον τομέα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς εδραιώνονται οι προτεραιότητες που τέθηκαν από το ξεκίνημα της και οι οποίες ενισχύονται με το στρατηγικό σχέδιο «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» που ακολουθεί. Σύμφωνα με το Συμβούλιο (2014), τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ευρώπης αποτελούν βασικές κινητήριες δυνάμεις της ανάπτυξης, ανταγωνιστικότητας και κοινωνικής συνοχής στην κοινωνία της γνώσης. Είναι εμφανής πλέον η θεώρηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ως οργανισμών μάθησης, που διαθέτουν την αυτονομία να αναπτύξουν το όραμα τους, να ενσωματώνουν τις ψηφιακές τεχνολογίες, να προσεγγίζουν ολιστικά τη διδασκαλία και τη μάθηση - αναπτύσσοντας παράλληλα στους νέους ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη- να υιοθετούν ευέλικτα ηγετικά σχήματα και να είναι ανοιχτά στο εξωτερικό περιβάλλον.

Οι στρατηγικοί της στόχοι για το μέλλον διατυπώνονται στα Πλαίσια «Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης έως το 2025» και «Προς τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης και πέραν αυτού (2021-2030)», όπως καθορίζονται και από τα πρόσφατα ψηφίσματα του Συμβουλίου. Ως μελλοντικές της στρατηγικές προτεραιότητες θέτει: α) την αναβάθμιση της ποιότητας, την ισοτιμία, τη συμπερίληψη και την επιτυχία για όλους στην εκπαίδευση, β) την επίτευξη δια βίου μάθησης και κινητικότητας για όλους, γ) τη βελτίωση της επάρκειας και των κινήτρων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, δ) την ενίσχυση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ε) την υποστήριξη της πράσινης και ψηφιακής μετάβασης στην εκπαίδευση και μέσω αυτής στην κοινωνία (Council, 2021).

Βάσει των προαναφερθέντων, γίνεται σαφές πως η ΕΕ αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως τον πυρήνα της Ευρωπαϊκής πολιτικής ατζέντας και καθοριστικό παράγοντα στην διαμόρφωση του μέλλοντος της Ευρώπης. Αναγνωρίζοντας πως η συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης έχει σταδιακά μετεξελιχθεί σε μέσο εφαρμογής των εξωτερικών πολιτικών της ΕΕ και των γεωπολιτικών προτεραιοτήτων της καθώς και τον θεμελιώδη ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην διαδικασία ανάκαμψης από τις συνέπειες της πανδημίας Covid-19 και στην οικοδόμηση κοινωνικής και οικονομικής ανθεκτικότητας (Council, 2021), γίνεται εμφατικότερα ξεκάθαρο πλέον πως η ΕΕ αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως το κατεξοχήν όχημα επίτευξης των πρωταρχικών της επιδιώξεων σε όλους τους τομείς. Τελικά, τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών οφείλουν να διαμορφώσουν έναν Ευρωπαϊό πολίτη που θα είναι «καταρτήσιμος», και «δια βίου μανθάνων» ώστε να είναι

«απασχολήσιμος» και παραγωγικός, να εξελίσσεται και να επιβιώνει στην αγορά εργασίας, διατηρώντας την «κοινωνική συνοχή» και συνεισφέροντας στην ανταγωνιστικότητα της Ευρωπαϊκής «κοινωνίας της γνώσης» (Μούτσιος, 2010).

### 2.3 – Εκπαίδευση και ΟΟΣΑ

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) ιδρύθηκε το 1961 ως μετεξέλιξη του Οργανισμού Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας και αριθμεί πλέον 38 κράτη-μέλη. Αποστολή του οργανισμού αποτελεί η βελτίωση της οικονομικής και κοινωνικής ευημερίας των μελών του και η συμβολή του στην ανάπτυξη των αναπτυσσόμενων οικονομιών καθώς και η επέκταση του παγκόσμιου εμπορίου (Sellar & Lingard, 2013). Μέσω παροχής τεχνικής βοήθειας, συστάσεων, επιστημονικών και στατιστικών αναλύσεων αλλά και τη συνεργασία των κρατών-μελών με ανταλλαγή εμπειριών και ορθών πρακτικών, ο ΟΟΣΑ βοηθά τις κυβερνήσεις προς την επίτευξη των στόχων του.

Ακολουθώντας την τακτική της ήπιας διακυβέρνησης, καθώς δεν έχει καμία νομική ισχύ να επιβάλλει στα κράτη-μέλη τις πολιτικές του, ο ΟΟΣΑ δραστηριοποιείται μέσω στρατηγικής συμβουλευτικής, πίεσης ομότιμων (peer pressure), δημοσιοποίησης μελετών και έμμεσης ή άμεσης επιρροής στη διαμόρφωση της πολιτικής ατζέντας (Kallo, 2006 στο Zapp, 2021), ενώ επιδρά στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές ωθώντας σε σύγκλιση προς τα διεθνή του πρότυπα (Bieber & Martens, 2011). Για να γίνει πιο κατανοητός ο ρόλος του οργανισμού στα θέματα εκπαίδευσης, αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον Woodward (2009, στο Sellar & Lingard, 2013), υφίστανται τέσσερις αλληλοεπικαλυπτόμενες διαστάσεις στον ρόλο του στην παγκόσμια διακυβέρνηση. Η *γνωστική διακυβέρνηση* (cognitive governance) που λειτουργεί μέσω των συμφωνημένων αξιών που μοιράζονται τα κράτη-μέλη, η *κανονιστική* (normative governance) που στηρίζεται στις επιστημολογικές λειτουργίες που θεμελιώνουν τις πολιτικές του ΟΟΣΑ, η *νομική* (legal governance) που επιδιώκει την εφαρμογή νομικών συμφωνιών μέσω παρακολούθησης και πίεσης μεταξύ των κρατών-μελών και τέλος, η *υποστηρικτική* (palliative governance) που συνδέεται με την εξάλειψη πιθανών κενών σε θέματα παγκόσμιας διακυβέρνησης καθώς και με τη διεπιστημονική προσέγγιση του οργανισμού σε θέματα πολιτικών και την υποστηρικτική του δράση σε αναδυόμενα ζητήματα εφαρμογής πολιτικών.

Κατά τους Lingard et al. (2015), ο ΟΟΣΑ αποτελεί το χαρακτηριστικότερο παράδειγμα συμμετοχής διεθνούς οργανισμού στις διαδικασίες της παγκόσμιας διακυβέρνησης στον

τομέα της εκπαίδευσης, ενώ ο Zapp (2021), επισημαίνει πως από τη στιγμή της ίδρυσης του δεν απείχε ποτέ από τον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο όπως διαφαίνεται και από το έργο του αναφορικά με τη δια βίου εκπαίδευση, ήδη από τη δεκαετία του 1960. Ωστόσο, όπως τονίζεται από πλήθος μελετητών, ο ΟΟΣΑ διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στην εκπαίδευση από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, οπότε και άρχισε να διεξάγει τα γνωστά προγράμματα PISA (Programme for International Student Assessment) (Bieber & Martens 2011; Πασιάς, 2019; Rizvi & Lingard, 2006; Sellar & Lingard, 2013; Shahjahan 2012; Vaccari & Gardinier, 2019; Zapp, 2021), που αποτελούν διεθνή εκπαιδευτική έρευνα για την αξιολόγηση των γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών συστημάτων ανά τον κόσμο (Σταμέλος και συν. 2015). Από το 2000 και έπειτα, τα PISA διεξάγονται κάθε τρία χρόνια – με διαρκώς αυξανόμενο αριθμό συμμετεχουσών χωρών - και με οδηγό τα αποτελέσματα των ερευνών, ο ΟΟΣΑ προβαίνει σε συστάσεις για ορθές πρακτικές επιχειρώντας να υποστηρίξει τις χώρες που συμμετέχουν σε αυτά προς βελτίωση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων (Bieber & Martens 2011).

Όπως επισημαίνει ο Πασιάς (2019), «ο ΟΟΣΑ προβάλλει ιδιαίτερα τους ιδεότυπους της “οικονομίας και της κοινωνίας της γνώσης” και αποδίδει ξεχωριστή σημασία στη στενή σχέση μεταξύ της οικονομικής ανάπτυξης, της επιστήμης και της τεχνολογίας με έμφαση στην αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου». Μάλιστα, το 2002, ο ΟΟΣΑ ίδρυσε ξεχωριστό τμήμα για την εκπαίδευση (Directorate for Education), με τον γενικό γραμματέα του οργανισμού να υπογραμμίζει τότε πως η εκπαίδευση αποτελεί προτεραιότητα για τα κράτη-μέλη του Οργανισμού, ο οποίος πλέον διαδραματίζει ολοένα και καθοριστικότερο ρόλο στον τομέα αυτό (Rizvi & Lingard, 2006). Έκτοτε, εστιάζοντας το ενδιαφέρον του στην ανάπτυξη δεικτών ως καθοδηγητικό υλικό για τις εκπαιδευτικές πολιτικές (Akkari & Lauwerier, 2015), έχει επεκταθεί σε αξιολογήσεις ευρείας κλίμακας καλύπτοντας πλέον όλα τα επίπεδα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως και την εκπαίδευση ενηλίκων. Το 2008 εισήγαγε την περιοδική έρευνα TALIS (Teaching and Learning International Survey), που στοχεύει στην παραγωγή συγκρίσιμων πληροφοριών σε διεθνές επίπεδο αναφορικά με την ανάπτυξη και την εφαρμογή πολιτικών που εστιάζουν στη διδασκαλία και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη πολιτικών που προάγουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα και παρέχουν ανατροφοδότηση σε εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολείων και στελέχη εκπαίδευσης για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών (OECD, 2019a, p.19).

Καθώς την τελευταία δεκαετία και πλέον, παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον από την πλευρά της οικονομικής επιστήμης και της ψυχομετρίας στις μη γνωστικές δεξιότητες, μεταξύ των οποίων η μεταγνώση, τα κίνητρα και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, ο ΟΟΣΑ έχει στρέψει τον προσανατολισμό του προς εκπαιδευτικές πολιτικές που ενισχύουν γνωστικές και μη γνωστικές δεξιότητες στο ανθρώπινο κεφάλαιο (Lingard & Sellar, 2016). Συγκεκριμένα, το 2012, ο ΟΟΣΑ υπογράμμισε την αναγκαιότητα επένδυσης στην ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων στο ανθρώπινο κεφάλαιο για την ανταπόκριση στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, τονίζοντας ότι «οι δεξιότητες αποτελούν πλέον το παγκόσμιο νόμισμα των οικονομιών του 21<sup>ου</sup> αιώνα» (OECD, 2012a, p.3). Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον οργανισμό, μπορεί να αντιμετωπίσει δυσκολίες που τίθενται στους εργοδότες αλλά και σε όσους καλούνται να χαράξουν πολιτική, μέσα από την προετοιμασία μιας νέας γενιάς πολιτών που θα λειτουργούν επιτυχώς σε ένα διασυνδεδεμένο, παγκόσμιο περιβάλλον που αλλάζει ραγδαία (OECD, 2016). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του παγκόσμιου πολίτη (global competence) μέσα από τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών αναδεικνύεται ως περιοχή αιχμής στον λόγο του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια.

Σε συνέχεια του πλαισίου DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), με το οποίο ο ΟΟΣΑ επιδιώκει να θέσει τις θεωρητικές και εννοιολογικές βάσεις για τις δεξιότητες που συμβάλλουν στην ευημερία των πολιτών και την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας (OECD, 2019b), το Πρόγραμμα “OECD Future of Education and Skills 2030” φιλοδοξεί να αποτελέσει την «πυξίδα» των δεξιοτήτων που χρειάζονται να αναπτύξουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές ώστε να επιτύχουν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Επιγραμματικά, το νέο πρόγραμμα συνθέτουν 7 στοιχεία, τα οποία χρειάζεται τα εκπαιδευτικά συστήματα να αναπτύξουν στους νέους: α) τις βασικές δεξιότητες, αξίες, γνώσεις και στάσεις που απαιτούνται από τους πολίτες του μέλλοντος, β) τις μετασχηματιστικές δεξιότητες που θα συμβάλλουν στην ευημερία και την βιωσιμότητα των νέων και της κοινωνίας, όπως η δημιουργία νέων αξιών, η αποδοχή και η ανάληψη ευθύνης, γ) την αυτενέργεια και αλληλεπίδραση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, γονείς και ολόκληρη την κοινωνία, δ) την επιστημονική, διεπιστημονική, επιστημολογική και διαδικαστική γνώση, ε) τις γνωστικές και μεταγνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές, πρακτικές και σωματικές δεξιότητες που συμβάλλουν στην κινητοποίηση των κατάλληλων γνώσεων, αξιών και στάσεων για την επίτευξη των στόχων τους, στ) τις στάσεις και αξίες που συνδέονται με την ατομική, κοινωνιακή και περιβαλλοντική ευημερία και ζ) τον κύκλο Πρόληψη-Δράση-Αναστοχασμός

(AAR cycle) ως μαθησιακή διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές διαρκώς βελτιώνουν τον τρόπο σκέψης τους και μαθαίνουν να δρουν υπεύθυνα (OECD,2019b pp.15-17).

Βάσει των προαναφερθέντων, είναι σαφές πως ο ΟΟΣΑ αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως καθοριστική δύναμη στην εξυπηρέτηση των αναγκών της παγκόσμιας οικονομίας της γνώσης ( Rizvi & Lingard, 2006). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα από τη σχολική κιόλας ηλικία θέτει τα θεμέλια της δια βίου μάθησης η οποία, σύμφωνα με τον οργανισμό, ξεκινά από την παιδική και νεανική ηλικία και συνεχίζει ως την ενηλικιότητα και την προχωρημένη ηλικία, συμπεριλαμβάνει την τυπική, άτυπη και μη τυπική μάθηση και αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα προσαρμογής και επίτευξης στόχων στην αγορά εργασίας και την κοινωνία, όπως αυτές διαμορφώνονται από τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, την παγκοσμιοποίηση και τις δημογραφικές ανακατατάξεις καθώς και τα αιφνίδια πλήγματα όπως αυτό της πανδημίας covid-19 (OECD, 2021a). Ήδη από το 1996, η στρατηγική της «δια βίου μάθησης» διαδραματίζει ενοποιητικό ρόλο για όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του ΟΟΣΑ και αποτελεί τον συνδετικό κρίκο της εκπαίδευσης με τις πρωτοβουλίες του για την απασχόληση, την οικονομία και την κοινωνία (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Εν κατακλείδι, ο ΟΟΣΑ χάρη στη δραστήρια και καταλυτική του δουλειά σε ζητήματα που αφορούν στην κοινωνία της γνώσης, τη δια βίου εκπαίδευση και την προτεραιοποίηση των δεξιοτήτων, έχει συμβάλλει ώστε να κατανοήσουν οι εθνικές κυβερνήσεις ποια εκπαιδευτικά συστήματα χρειάζεται να δημιουργήσουν για να αυξήσουν την παραγωγικότητα και να επιτύχουν οικονομική ανάπτυξη (Sellar & Lingard, 2013).

## **2.4 – Εκπαίδευση και UNESCO**

Η UNESCO ( United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) ιδρύθηκε στον απόηχο του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου, το 1945 και αποτελεί τον φορέα των Ηνωμένων Εθνών που ασχολείται με τα θέματα εκπαίδευσης και αριθμεί 195 μέλη. Σύμφωνα με τον επίσημο ιστότοπο της UNESCO (unesco.org, n.d.), αποστολή του Οργανισμού είναι να συμβάλει στη διαμόρφωση ειρηνικών αξιών, την εξάλειψη της φτώχειας, τη βιώσιμη ανάπτυξη και τον διαπολιτισμικό διάλογο μέσω της εκπαίδευσης, των επιστημών, του πολιτισμού, της επικοινωνίας και της πληροφορίας. Ο οργανισμός ενισχύει εκπαιδευτικές δράσεις όπως η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, η στοιχειώδης εκπαίδευση και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά και υιοθετεί πολιτικές και κατευθυντήριες οδηγίες που

αφορούν στην εκπαίδευση αναφορικά με το περιβάλλον, την ειρήνη, τα προγράμματα για άτομα με αναπηρίες (Σταμέλος και συν., 2015).

Σύμφωνα με τους Akkari & Lauwerier (2015), κατά την τελευταία δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η UNESCO διατήρησε τον αρχικό της προσανατολισμό στην πολιτική της στα θέματα εκπαίδευσης εστιάζοντας στο όραμα για το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση. Αυτό επιβεβαιώθηκε και με το Παγκόσμιο Συνέδριο “Education for All” στην Jomtien της Ταϊλάνδης τον Μάρτη του 1990, καθώς δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην πρόσβαση όλων στη βασική εκπαίδευση με την εξάλειψη των διαφυλικών διακρίσεων αλλά και των ταξικών και εθνικών διακρίσεων (Goldstein, 2004). Σύμφωνα με τους Γκόβαρη και Ρουσσάκη (2008), «η βασική εκπαίδευση, στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού, αντιμετωπιζόταν ως θεμέλιο της “δια βίου μάθησης”, που είναι πλέον ο όρος που χρησιμοποιεί συνολικά στα κείμενα της η UNESCO, αντί της “δια βίου εκπαίδευσης”» (σ.112). Με ένα φιλόδοξο και διευρυμένο όραμα για την εκπαίδευση, οι συμμετέχοντες του Συνεδρίου δεσμεύτηκαν για την καθολικότητα της βασικής εκπαίδευσης και τη μείωση του αναλφαριθμητισμού έως το 2015.

Παράλληλα, στο Διεθνές Φόρουμ στο Dakar το 2000, προκειμένου να ενισχυθεί το Πρόγραμμα Education for All (EFA), προσδιορίστηκαν οι έξι βασικοί στόχοι του: α) η επέκταση της φροντίδας και της εκπαίδευσης στην παιδική ηλικία, β) η παροχή δωρεάν και υποχρεωτικής βασικής εκπαίδευσης για όλους, γ) η προώθηση δεξιοτήτων μάθησης και διαβίωσης για νέους και ενήλικες, δ) η αύξηση του αλφαριθμητισμού των ενηλίκων, ε) η επίτευξη της διαφυλικής ισοτιμίας και ισότητας, στ) η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (UNESCO, 2000a). Είναι εμφανές ότι η UNESCO υποστηρίζει ένα ολιστικό μοντέλο για την εκπαίδευση που βασίζεται στη συμπερίληψη και την ισότητα, διαπνεόμενο από ανθρωπιστικό πνεύμα και στηριζόμενο σε συμπράξεις με κυβερνητικές και μη κυβερνητικές οργανώσεις και ποικίλους φορείς για την επίτευξη της αποστολής της για την εκπαίδευση. Τέλος, με την Έκθεση της επιτροπής Delors (1996), “Learning: the treasure within”, επισημάνθηκε εκ νέου η σημασία της δια βίου μάθησης και ο καθοριστικός της ρόλος στο διεθνές περιβάλλον όπως αυτό διαμορφώνεται οδεύοντας προς τον 21<sup>ο</sup> αιώνα και διατυπώθηκαν οι τέσσερις πυλώνες της δια βίου εκπαίδευσης αποτελώντας σημείο αναφοράς των εκπαιδευτικών συστημάτων μέχρι και σήμερα. Ακόμη, «σκιαγραφήθηκαν οι ρόλοι και οι λειτουργίες της βασικής – υποχρεωτικής -, της δευτεροβάθμιας και της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης» (Σταμέλος και συν., 2015, σ.59).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι από τη δεκαετία του 2000 και ύστερα τα έγγραφα της UNESCO δείχνουν μια στροφή προς τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, όπως χαρακτηριστικά στο “Education for All: status and trends 2000”, όπου γίνεται αναφορά στην ανάγκη μέτρησης και αποτίμησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, την αξιολόγηση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (UNESCO, 2000b). Στο πλαίσιο αυτό λειτουργεί και το UNESCO Institute for Statistics (UIS) που παρέχει συγκρίσιμα στοιχεία στα κράτη-μέλη για την αξιολόγηση της προόδου τους ως προς τους αναπτυξιακούς τους στόχους. Είναι άξιο αναφοράς, πως η UNESCO, αρχικά, σε αντίθεση με άλλους οργανισμούς, όπως ο ΟΟΣΑ, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της κάθε χώρας και των εκπαιδευτικών τους συστημάτων απέφυγε την κατάταξη τους βάσει στατιστικών δεικτών, ακολουθώντας ήπια μορφή συγκριτικής αποτίμησης χωρίς αξιολογικές κρίσεις αναφορικά με την πρόοδο τους (Robertson, 2012).

Οι στόχοι που έχει θέσει η UNESCO με το πρόγραμμα Education for All καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό και τις επιδιώξεις της στο πρόγραμμα Education Strategy 2014-2021, το οποίο εκφράζει το όραμα του οργανισμού και τις στρατηγικές προτεραιότητες του για τη συγκεκριμένη περίοδο. Το πρόγραμμα θέτει τρεις στρατηγικές προτεραιότητες που θα αποτελέσουν τη βάση στην οποία θα στηρίξει ο οργανισμός τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών του ως το 2021: α) την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων για να καλλιεργήσουν ποιοτική και συμπεριληπτική δια βίου μάθηση για όλους, β) την ενθάρρυνση των μαθητών να είναι δημιουργικοί και υπεύθυνοι παγκόσμιοι πολίτες και γ) τη διαμόρφωση της μελλοντικής ατζέντας για την εκπαίδευση (UNESCO, 2014a).

Στόχος της UNESCO για το μέλλον είναι η δημιουργία μιας ανανεωμένης παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας, ολιστικής, φιλόδοξης και μεγαλόπνοης χωρίς να αποκλείει κανένα (UNESCO, 2016a). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ανέπτυξε το πρόγραμμα Education 2030 Framework for Action στοχεύοντας να ενισχύσει και να προωθήσει έναν εκ των 17 στόχων τους οποίους ανέπτυξαν τα Ηνωμένα Έθνη, τον Στόχο 4 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη (SDG4) « Διασφάλιση συμπεριληπτικής και δίκαιης ποιοτικής εκπαίδευσης και ανάπτυξη ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους». Το νέο πρόγραμμα διαμορφώθηκε με τη σύμπραξη της UNESCO με άλλους οργανισμούς - μεταξύ των οποίων η UNICEF και η Παγκόσμια Τράπεζα - και η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως ο παράγοντας εκείνος που θα επιταχύνει την πρόοδο όλων των στόχων που έχουν τεθεί για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, αποτελώντας μάλιστα μέρος της στρατηγικής για την επίτευξη τους. Εν κατακλείδι, το πρόγραμμα Education 2030 βασίζεται



στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ειρήνης, της συμπερίληψης και της ασφάλειας καθώς και της πολιτισμικής, γλωσσικής και εθνικής ποικιλομορφίας και συνυπευθυνότητας (UNESCO, 2016a), δεδομένο που επιτρέπει το συμπέρασμα πως η UNESCO επί της ουσίας δεν έχει απομακρυνθεί από αυτό που από την ίδρυση της διατύπωσε ως αποστολή της.

## **2.5 – Εκπαίδευση και Παγκόσμια Τράπεζα**

Η Παγκόσμια Τράπεζα ιδρύθηκε το 1944 στοχεύοντας στην ανοικοδόμηση της μεταπολεμικής Ευρώπης – και λίγα χρόνια αργότερα των αναπτυσσόμενων χωρών – ωστόσο η ενασχόληση της με την εκπαίδευση ξεκίνησε τη δεκαετία του 1960. Έκτοτε, εξασφαλίζει εκπαιδευτικά δάνεια στις αναπτυσσόμενες κυρίως χώρες, θεωρώντας πως η επένδυση στην εκπαίδευση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την οικονομική ανάπτυξη (Spring, 2012) και βασίζει τις πολιτικές της στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αντιλαμβανόμενη τα εκπαιδευτικά συστήματα με επενδυτικούς όρους εισροών και εκροών (Akkari & Lauwerier, 2015). Οι αρχικοί της δανεισμοί αφορούσαν σε θέματα υποδομής, ωστόσο αργότερα άρχισε να επενδύει σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης ορμώμενη από τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας για ειδικευμένο προσωπικό και από τη δεκαετία του 1980 επέκτεινε την εκπαιδευτική της χρηματοδοτική ατζέντα και στη βασική και υποχρεωτική εκπαίδευση. Σήμερα, η Παγκόσμια Τράπεζα έχει εξελιχθεί στον μεγαλύτερο δανειοδότη εκπαιδευτικών προγραμμάτων στον κόσμο (Akkari & Lauwerier, 2015; Μούτσιος, 2010; Mundy & Verger, 2016; Spring 2012; Shahjahan, 2012), καλύπτοντας όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, από τη φροντίδα και εκπαίδευση στην παιδική ηλικία έως την πανεπιστημιακή και τη δια βίου εκπαίδευση (Zapp, 2017).

Μέχρι και τη δεκαετία του 1980, η μόνη επένδυση στην εκπαίδευση που ήταν επιτρεπτή για την ΠΤ ήταν η επαγγελματική εκπαίδευση καθώς εξυπηρετούσε τη φερόμενη ως ανάγκη σε ανθρώπινο κεφάλαιο (Psacharopoulos, 2006). Ωστόσο, τη δεκαετία του 1990, η Παγκόσμια Τράπεζα αντιλαμβανόμενη τη σημασία της εκπαίδευσης ως προσοδοφόρας επένδυσης, ενώνει τις δυνάμεις της με την UNESCO και συμμετέχει ενεργά στο πρόγραμμα Education for All, με τη βασική εκπαίδευση να μπαίνει στην πολιτική ατζέντα του οργανισμού. Μάλιστα, το 1995 εκδίδει την αξιολογική ανάλυση “Priorities and Strategies for Education” όπου τονίζεται η ανάγκη να αποτελέσει η εκπαίδευση προτεραιότητα των χωρών, ώστε να ικανοποιήσει τις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις των σύγχρονων οικονομιών για ευέλικτους εργαζομένους,

πρόθυμους να αποκτούν νέες δεξιότητες αλλά και να συμβάλει στην επίμονη και διαρκή διεύρυνση της γνώσης (Burnett, 1996). Η επένδυση στη γνώση αρχίζει να αποτελεί για την ΠΤ καθοριστική σημασία στα θέματα εκπαίδευσης με αποτέλεσμα τομείς όπως η δευτεροβάθμια και η ανώτερη εκπαίδευση, που έως τότε ήταν εκτός των προτεραιοτήτων της, να μπουν στη λίστα των εκπαιδευτικών της πολιτικών. Αξιοσημείωτη της αλλαγής προτεραιοτήτων, είναι η ανακοίνωση, το 1996, του τότε προέδρου του οργανισμού, Wolfensohn, ότι η Παγκόσμια Τράπεζα πρόκειται να μετατραπεί σε «Τράπεζα της Γνώσης» (Zapp, 2017).

Η ανάπτυξη της παγκόσμιας οικονομίας της γνώσης, η επένδυση στη γνώση, η δια βίου μάθηση, η απόκτηση και ενίσχυση δεξιοτήτων και ικανοτήτων αποτελούν από τη νέα χιλιετία και έπειτα σημεία αναφοράς για τις εκπαιδευτικές πολιτικές της Παγκόσμιας τράπεζας. Μεταβαίνοντας σε μια επιστημολογική διακυβέρνηση και δίνοντας έμφαση στη διαμόρφωση, τη διαχείριση και τη διάχυση της γνώσης, ο οργανισμός έχει επιδοθεί την τελευταία εικοσαετία σε μια σειρά δημοσιεύσεων, ερευνών, εγγράφων, άρθρων και βιβλίων που αφορούν σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τον Zapp (2017), η ΠΤ έχει τριπλάσιες δημοσιεύσεις για την εκπαίδευση από τα δεκατρία πιο παραγωγικά πανεπιστήμια του κόσμου. Αξίζει να αναφερθούν το βιβλίο “Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy” (2003) που επισημαίνει τον καθοριστικό ρόλο της δια βίου μάθησης προς την οικονομία της γνώσης και την οικονομική ανάπτυξη, το πρόγραμμα “Learning for All” (2011) με το οποίο ο οργανισμός τονίζει τη σημασία της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη, την πρόοδο και την εξάλειψη της φτώχειας με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα από τη διοίκηση, την οικονομική διαχείριση και τους μηχανισμούς παροχής κινήτρων, αξιολόγησης και ελέγχου των μαθησιακών αποτελεσμάτων ( World Bank, 2011, p.32). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο οργανισμός ανέπτυξε το System Approach for Better Education Results (SABER) επιδιώκοντας την παραγωγή συγκρίσιμων στοιχείων για τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα των χωρών με στόχο την ενίσχυση των εκπαιδευτικών τους συστημάτων και την προώθηση του προγράμματος Learning for All.

Φυσικά, οι εκπαιδευτικές πολιτικές της ΠΤ εξακολουθούν να ορίζονται με οικονομικούς όρους, καθώς ο οργανισμός παρέχει δανεισμούς σχετιζόμενους με την εκπαίδευση και επομένως θέτει τις δικές του προϋποθέσεις στις δανειζόμενες χώρες. Πολιτικές όπως ο περιορισμός των δαπανών για τη δημόσια εκπαίδευση, η αποκέντρωση, η ιδιωτικοποίηση και

η προώθηση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η αξιολόγηση και η σύνδεση των αμοιβών των εκπαιδευτικών με την αποδοτικότητα τους, έχουν εφαρμοστεί και επιδιωχθεί από την Παγκόσμια Τράπεζα. Όπως παρατηρεί ο Bonal (2002), η ΠΤ αντικαθιστά το προηγούμενο νέο-φιλελεύθερο μοντέλο με μια νέα στρατηγική που εμπεριέχει περισσότερη κοινωνική ευαισθησία με στόχο να ανταποκριθεί στις νέες προκλήσεις.

## **2.6 – Η επιρροή των διεθνών οργανισμών στις εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών**

Όπως παρατηρούν πολλοί μελετητές οι διεθνείς οργανισμοί (υπερεθνικοί, κυβερνητικοί, μη κυβερνητικοί) αποτελούν «μορφώματα», «γραφειοκρατίες», «γραφειοκρατικούς μηχανισμούς», «φορείς πολιτικής» (Lingard et al., 2015; Μούτσιος, 2010; Πασιάς, 2019; Πλείος, 1998; Σταμέλος και συν., 2015; Shanjahan, 2012), οι οποίοι αναλαμβάνουν τον συντονισμό, τον έλεγχο και την όχληση των κρατών-μελών προκειμένου να ακολουθήσουν ορθές πρακτικές, διεθνή πρότυπα και πολιτικές σε νευραλγικούς τομείς για την παγκόσμια κοινότητα, όπως αυτός της εκπαίδευσης. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι η επιρροή των διεθνών οργανισμών στα εθνικά δρώμενα έχει σταδιακά αναβαθμιστεί τις τελευταίες δεκαετίες, με αποτέλεσμα να διαδραματίζουν ισχυρό ρόλο στη χάραξη εθνικών πολιτικών τόσο στις αναπτυσσόμενες όσο και στις ανεπτυγμένες χώρες. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εκπαίδευση έχει εξελιχθεί – εμφαικότερα από τη δεκαετία του 1990 και ύστερα – σε κυρίαρχο μέλημα των χωρών, καθώς πλέον είναι αδιαμφισβήτητος ο ρόλος της στη διαμόρφωση πολιτών που θα ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις του μελλοντικού παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος. Κατά συνέπεια, η εκπαιδευτική πολιτική έχει πάψει να αποτελεί αποκλειστική υπόθεση των εθνικών κρατών, καθώς μορφοποιείται και εφαρμόζεται σε ένα παγκόσμιο συγκείμενο όπου η αύξηση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας σε διεθνές επίπεδο αποτελεί στόχο που εκπορεύεται μέσω της εκπαίδευσης (Al'Abri, 2011).

Παρόλο που τυπικά την ευθύνη για τη χάραξη της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής την έχουν τα εθνικά κράτη, φαίνεται πως η επιρροή των διεθνών και υπερεθνικών οργανισμών έχει διογκωθεί σε τέτοιο βαθμό ώστε πλέον οι συστάσεις, οι οδηγίες, οι πρακτικές που εκπορεύονται από αυτούς να αποτελούν ένα είδος πανάκειας που η εφαρμογή τους είναι αναπόφευκτη. Η παγκόσμια πολιτική ατζέντα που προωθούν οι διεθνείς οργανισμοί – ΕΕ, ΟΟΣΑ, UNESCO, Παγκόσμια Τράπεζα - αντανακλά την εκπαιδευτική ρητορική περί

κοινωνίας της γνώσης, ανθρώπινου κεφαλαίου, οικονομικής ανάπτυξης, πολυπολιτισμικού εργατικού δυναμικού και δια βίου μάθησης (Spring, 2008). Επιπλέον, η προώθηση της κοινωνικής συνοχής, η ανταπόκριση των χωρών και των πολιτών τους στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης, η αύξηση της ανταγωνιστικότητας και της παραγωγικότητας στη διεθνοποιημένη αγορά εργασίας, η δυνατότητα αντιμετώπισης ραγδαίων αλλαγών και εξελίξεων που επέρχονται σχεδόν ταυτόχρονα στο διεθνές περιβάλλον αποτελούν ζητήματα που επιδιώκεται να αντιμετωπιστούν με τη διαμόρφωση κοινών εκπαιδευτικών πολιτικών. Συνεπακόλουθα, πολιτικές όπως η μαθητοκεντρική διδασκαλία, η έμφαση από τη διδασκαλία στη μάθηση, η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων στους μαθητές, η σχολική αυτονομία, η ανταποδοτικότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών και η λογοδοσία, η αξιολόγηση, οι συνεργασίες εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με ιδιωτικούς φορείς αποτελούν σημεία αναφοράς και εφαρμογής σε παγκόσμια κλίμακα, λαμβάνοντας την έννοια της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής (Verger et al., 2018).

Είναι αξιοσημείωτο πως τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια σημαντική ομοιομορφία αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους, την οργάνωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, τα προγράμματα σπουδών, γεγονός που κατά τον Spring (2012), οφείλεται στη σχεδόν καθολική αποδοχή των ιδεοτύπων του ανθρώπινου κεφαλαίου και του καταναλωτισμού καθώς υποστηρίζονται και υιοθετούνται από πολυεθνικούς, υπερεθνικούς και διεθνείς οργανισμούς. Συνεπώς, ο νεοφιλελευθερισμός είναι αναμφίβολα μέρος του εκπαιδευτικού λόγου των διεθνών οργανισμών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της ομοφωνίας αποτελεί η προώθηση της δια βίου μάθησης από το σύνολο των διεθνών οργανισμών. Όπως παρατηρεί ο Spring (2008), η δια βίου εκπαίδευση αποτέλεσε για πρώτη φορά θέμα συζήτησης τη δεκαετία του 1970, όταν η UNESCO στα πλαίσια της ανθρωπιστικής της ατζέντας τη θεώρησε ως μέσο για την ατομική ανάπτυξη. Επισημαίνει δε ότι, επειδή η ουμανιστική οπτική της δια βίου μάθησης δεν υποστηρίχθηκε ιδιαίτερα, ο ΟΟΣΑ προχώρησε στον επαναπροσδιορισμό της, εντάσσοντας την στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και η ΕΕ την αντιμετώπισε ως κεντρικό προαπαιτούμενο για την ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων στα πλαίσια της κοινωνίας της γνώσης. Φυσικά, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, και η ΠΤ θεωρεί τη δια βίου μάθηση κυρίαρχο κομμάτι της εκπαιδευτικής της πολιτικής.

Επομένως, οι διεθνείς οργανισμοί μπορούν να ιδωθούν περισσότερο ως φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής παρά ως απλοί σύμβουλοι και διαμεσολαβητές (Shahjahan, 2012). Σύμφωνα με τους Σταμέλο και συν. (2015), οι διεθνείς οργανισμοί λαμβάνουν «τον ρόλο του ιδεολογικού

καθοδηγητή, του διαμορφωτή ενός συγκεκριμένου κλίματος, τάσεων πολιτικής σε σχέση με την εκπαίδευση. Συμμετέχουν στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας ιδεών, μέσω της παγκόσμιας διάχυσης των απόψεων τους, βάση των οποίων διαμορφώνονται τα εκπαιδευτικά συστήματα του δυτικού κόσμου» (σ. 54). Για τη δημιουργία τάσεων κάνει λόγο και ο Ματθαίου (2007), καθώς παρατηρεί την «επινόηση εκπαιδευτικών τάσεων στον διεθνή και ευρωπαϊκό χώρο» και τη μετεξέλιξη των προτεινόμενων πολιτικών σε τάσεις. Υποστηρίζει δε, πως προκειμένου οι διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές να επιβληθούν στο εθνικό συγκείμενο, οι διεθνείς και υπερεθνικοί οργανισμοί, όπως ο ΟΟΣΑ και η ΕΕ, μέσω των στατιστικών τους υπηρεσιών, τα δίκτυα εμπειρογνομώνων, τις συναντήσεις εργασίας και τις ερευνητικές δράσεις μετατρέπουν τις προτάσεις σε τάσεις περιβάλλοντας τις με τον «μανδύα του κύρους των επιστημονικά επιβεβαιωμένων τάσεων» (σ. 66). Για μια παγκόσμια επιστημολογική κοινότητα αποτελούμενη από τους οργανισμούς που διαμορφώνουν πολιτική κάνουν λόγο και οι Lingard et al. (2015), της οποίας η επιστημολογικές προϋποθέσεις επιτρέπουν την καθολική και παγκόσμια εφαρμογή πολιτικών, με βάση αριθμούς και μετρήσεις, ασχέτως των εθνικών πολιτισμικών και πολιτικών ιδιαιτεροτήτων, μετατρέποντας την υφήλιο σε ένα χώρο αξιολογήσεων και μετρήσεων στον εκπαιδευτικό τομέα.

Επιπλέον, μια θεώρηση των διεθνών οργανισμών που αξίζει να αναφερθεί, καθώς αποτελούν οντότητες που στηρίζονται, ενισχύονται και συχνά καθοδηγούνται από κράτη-μέλη, είναι ότι συνθέτουν τον πυρήνα μιας μορφής παγκόσμιας διακυβέρνησης στα εκπαιδευτικά ζητήματα, η οποία καθορίζεται από τα ηγετικά καπιταλιστικά κράτη με στόχο τη διατήρηση και υποστήριξη του καπιταλιστικού συστήματος και μετερχόμενοι ποικίλες στρατηγικές, οικονομικούς όρους ή δανεισμούς επιχειρούν να επιβάλλουν τις πολιτικές αυτών των κρατών σε ολόκληρο τον κόσμο (Dale & Robertson, 2002). Η παραπάνω άποψη υποστηρίζεται από αρκετούς ερευνητές οι οποίοι σύμφωνα με την Resnik (2006), αντιλαμβάνονται τους διεθνείς οργανισμούς όχι ως φορείς που απλά ασκούν επιρροή για την εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών αλλά ως εκφραστές των συμφερόντων και των αναγκών “τρίτων” και ως μεταδότες των αντιλήψεων τους σε παγκόσμιο επίπεδο.

Η επιρροή που ασκούν οι διεθνείς οργανισμοί στα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης επιτυγχάνεται με ποικίλους τρόπους. Ο Πασιάς (2019) υποστηρίζει ότι ασκούν διακυβέρνηση μέσω διαδικασιών «συντονισμού» με τη δημιουργία κινήτρων, την ανάληψη πρωτοβουλιών και εκπόνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μέσω της «διαμόρφωσης της κοινής γνώμης» με την παραγωγή λόγου, οραμάτων, αξιών, προτύπων και διάχυση καλών πρακτικών και μέσω

«εργαλείων-οργάνων» με την παραγωγή κανονιστικών προτύπων που αφορούν στις συμφωνηθείσες αρχές και τις δεσμεύσεις των κρατών-μελών τους. Παράλληλα, σύμφωνα με τον Zapp (2021), η επιρροή τους επιτυγχάνεται είτε μέσω αυστηρής διακυβέρνησης κυρίως με τη χρήση οικονομικών και ρυθμιστικών εργαλείων, είτε μέσω ήπιας διακυβέρνησης με τη διαμόρφωση της πολιτικής ατζέντας και τακτικών πειθούς. Μάλιστα, ο ίδιος ερευνητής επισημαίνει πως στα πλαίσια της άσκησης διακυβέρνησης, οι διεθνείς οργανισμοί μετέρχονται εργαλείων και τακτικών που τους επιτρέπουν να επιτυγχάνουν τις επιδιώξεις τους. Σημειώνει πως οι διεθνείς οργανισμοί έχουν μετατραπεί, συν τω χρόνω, σε ισχυρούς παραγωγούς επιστημονικής έρευνας - με την εκπαιδευτική τους έρευνα να αποτελεί τον κυρίαρχο τομέα - και στη συνέχεια πρωτοπορούν στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης και στη διάχυση της, μεταφράζοντας την ως εφαρμόσιμες πολιτικές και διεθνή στάνταρντ.

Τέλος, ο Jakobi (2009) επισημαίνει πέντε κατηγορίες εργαλείων που χρησιμοποιούνται από τους διεθνείς οργανισμούς προκειμένου να ενισχύσουν την επιρροή τους στα έθνη, α) με την *εκτενή διάχυση* των ιδεών και των προτύπων που θέτουν και προετοιμάζοντας το έδαφος για την εφαρμογή καθολικών πολιτικών αντιμετώπισης προβλημάτων, β) με τη *δημιουργία διεθνών στάνταρντ* και την κατάρτιση κανόνων, συγκριτικών αξιολογήσεων (benchmarking) και διαμόρφωση στόχων και σκοπών με τους οποίους οι χώρες χρειάζεται να συμμορφωθούν για να συγκλίνουν προς το επιθυμητό, γ) με τη *χρήση οικονομικών ενισχύσεων* προς τις χώρες για την εφαρμογή προγραμμάτων που ακολουθούν τα διεθνή πρότυπα, δ) με *συντονιστικές δράσεις* μέσω ελέγχου, παρακολούθησης και αξιολόγησης της προόδου και τέλος, ε) με την *παροχή τεχνικής υποστήριξης*, νομοθετικών προτύπων ή εξειδικευμένων κατευθύνσεων, τεχνογνωσίας (pp.4-6).

Συμπερασματικά, η επιρροή που ασκούν οι διεθνείς οργανισμοί στα εκπαιδευτικά δρώμενα – και όχι μόνο – των εθνικών κρατών είναι αδιαμφισβήτητη και μεγάλη. Θα λέγαμε πως η εννοιολόγηση της εκπαίδευσης με όρους επιχειρηματικούς, ακολουθώντας λογικές λογοδοσίας, κατάταξης των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω εκπαιδευτικών δεικτών, κριτηρίων απόδοσης, χρονοδιαγραμμάτων, αξιολόγησης της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσω ποσοτικών δεικτών και στάνταρντ, αλλά και η «καθολική εφαρμογή όμοιων ή παραπλήσιων μοντέλων οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης αλλά και σύνταξης της εκπαιδευτικής γνώσης» (Πλείος, 1998, σ.204) καταδεικνύουν την ύπαρξη παγκόσμιων πρακτικών που απορρέουν από την ιδεολογία του οικονομικού φιλελευθερισμού, τη θεωρία

του ανθρώπινου κεφαλαίου και τις αρχές της κοινωνίας της γνώσης, όπως υπηρετούνται και υποστηρίζονται από τους διεθνείς οργανισμούς.

### **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> – Ο διεθνής λόγος περί επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών**

Σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική ατζέντα των διεθνών και υπερεθνικών οργανισμών διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό επάγγελμα εν γένει. Είναι χαρακτηριστικό πως στον εκπαιδευτικό τους λόγο οι αναφορές στους εκπαιδευτικούς είναι εκτενέστερες καθώς επισημαίνουν ότι είναι ο καταλυτικός παράγοντας για την εξασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Ήδη από τη δεκαετία του 1960, η UNESCO αναγνωρίζει «τον ουσιαστικό ρόλο των εκπαιδευτικών στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης και την αδιαμφισβήτητη συμβολή τους στην ανάπτυξη του ανθρώπου και της σύγχρονης κοινωνίας» (UNESCO, 1966, p.2), ενώ και οι υπόλοιποι οργανισμοί – με περίοδο αιχμής τη δεκαετία του 1990 - εκφράζουν τη σημασία των εκπαιδευτικών για την πρόοδο των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών σχεδόν σε κάθε έγγραφό τους που αφορά στην εκπαίδευση. Ενδεικτικά, κατά την ΕΕ «οι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτές και το εκπαιδευτικό προσωπικό βρίσκονται στον πυρήνα της εκπαίδευσης. Διαδραματίζουν τον σημαντικότερο ρόλο στη μετατροπή της εκπαίδευσης σε γόνιμη και αποδοτική εμπειρία για τους μαθητές» (European Commission, 2020, p.9), ενώ σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ «οι εκπαιδευτικοί αποτελούν βασικό παράγοντα στην προσπάθεια βελτίωσης του σχολείου, καθώς είναι ο σημαντικότερος και δαπανηρότερος πόρος» (OECD, 2005 p.1).

Επομένως, υπογραμμίζοντας τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στην εκπαίδευση και στην επίτευξη των εκπαιδευτικών τους σκοπών, οι διεθνείς οργανισμοί έχουν σταδιακά διαμορφώσει λόγο μέσω οδηγιών, συστάσεων, δημοσιεύσεων που ορίζουν τις συνιστώσες και τις διαστάσεις της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών από την αρχική τους εκπαίδευση έως την έξοδο τους από το επάγγελμα. Στο πλαίσιο της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής, όλοι οι διεθνείς οργανισμοί, όπως παρατηρεί η Robertson (2012), συλλέγουν, διαχειρίζονται, αξιολογούν και απεικονίζουν στατιστικά δεδομένα αναφορικά με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Και επισημαίνει πως παρά τις επιμέρους διαφορές, οι

ευρύτερες προσεγγίσεις τους όσον αφορά στους μηχανισμούς που διέπουν τις πολιτικές τους περί των εκπαιδευτικών είναι παρεμφερείς.

### **3.1 – Η προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών**

Από τη δεκαετία του 1990 η ΕΕ έχει πλέον αρχίσει να αναγνωρίζει τον εκπαιδευτικό ως τον βασικό άξονα επίτευξης των στόχων της για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. Η διαμόρφωση ικανών εκπαιδευτικών που διαθέτουν όλες εκείνες τις δεξιότητες, ικανότητες, στάσεις, προσόντα ώστε να παρέχουν διδασκαλία υψηλού επιπέδου και να εξασφαλίζουν επιτυχή μαθησιακά αποτελέσματα είναι στο επίκεντρο της πολιτικής της αναφορικά με το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Ο επαρκής εκπαιδευτικός για την ΕΕ οφείλει να αναπτύσσει τις γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές και αξίες που χρειάζονται οι εκπαιδευόμενοι για να αξιοποιούν πλήρως τις δυνατότητες τους ως άτομα και ως ενεργά μέλη της κοινωνίας και του εργατικού δυναμικού (Συμβούλιο, 2014).

Σε έγγραφο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με τίτλο “Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications” (2005), ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας πρέπει να είναι *επαρκώς καταρτισμένος* ώστε να διαθέτει άριστη γνώση του διδακτικού του αντικειμένου, παιδαγωγική κατάρτιση, δεξιότητες και ικανότητες καθοδήγησης και υποστήριξης των μαθητών και αντίληψη της κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης. Επιπλέον, οφείλει να είναι *δια βίου μαθητών* αναγνωρίζοντας τη σημασία επικαιροποίησης της γνώσης του αλλά και να *επιλέγει την κινητικότητα, τη συνεργασία* και τις συμπράξεις ως πρακτικές ανάπτυξης και βελτίωσης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο τίθενται τρεις βασικές δεξιότητες που καθορίζουν την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών:

- *Να εργάζονται συνεργατικά*, τόσο με τους μαθητές τους ώστε να τους καλλιεργούν τη συλλογική νοημοσύνη, όσο και με τους συναδέλφους τους ώστε να αναβαθμίζουν την ατομική τους μάθηση και διδασκαλία.
- *Να εργάζονται με γνώμονα τη γνώση, την τεχνολογία και την πληροφορία*, διαθέτοντας ικανότητες πρόσβασης, ανάλυσης, επικύρωσης, αναστοχασμού και μετάδοσης της γνώσης. Μέσω των παιδαγωγικών τους δεξιοτήτων να διαμορφώνουν και να διαχειρίζονται κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα και μέσω της τεχνολογικής τους επάρκειας να ενσωματώνουν τις Τεχνολογίες στη μάθηση και τη διδασκαλία κατευθύνοντας αποτελεσματικά τους μαθητές τους στη χρήση τους. Μέσω της βαθιάς



γνώσης του αντικειμένου τους και της θεώρησης της μάθησης ως μιας «δια βίου διαδρομής» να μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους και να τις μετασχηματίζουν σε στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας.

- *Να εργάζονται με την κοινωνία και εντός αυτής*, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση υπεύθυνων ευρωπαίων πολιτών μέσα από την προώθηση της κινητικότητας και της συνεργασίας στην Ευρώπη, της ενθάρρυνσης του σεβασμού στη διαπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα, της καλλιέργειας κοινών αξιών και της συνεργασίας με την τοπική κοινωνία, τους συναδέλφους, τα στελέχη της εκπαίδευσης, τους γονείς και όσους εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα.

Οι παραπάνω αρχές που διατυπώνει η ΕΕ για την επάρκεια των εκπαιδευτικών διαμορφώθηκαν στα πλαίσια υλοποίησης του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» και οι οποίες αποτέλεσαν τη βάση της πολιτικής της σε θέματα εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή και των επόμενων προγραμμάτων της – «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020» και «Ευρωπαϊκός Χώρος Εκπαίδευσης έως το 2025». Μεταβαίνοντας στο νέο πλαίσιο για την εκπαίδευση «Προς τον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης και πέραν αυτού (2021-2030)» και θέτοντας «τη βελτίωση της επάρκειας και των κινήτρων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού» (Council, 2021) μία εκ των στρατηγικών προτεραιοτήτων του πλαισίου, τον Ιούνιο του 2020 δημοσιεύτηκαν τα «Συμπεράσματα του Συμβουλίου για τους Ευρωπαίους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές για το μέλλον». Οικοδομώντας πάνω στο ήδη διαμορφωμένο πλαίσιο της ΕΕ την τελευταία εικοσαετία, αναφορικά με την επάρκεια των εκπαιδευτικών, το Συμβούλιο υπογραμμίζει την ανάγκη καλλιέργειας ενός ολοκληρωμένου συνόλου δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταπεξέρχονται με επάρκεια στις συνεχείς προκλήσεις που τίθενται από το περιβάλλον (Council, 2020).

Πέραν των αρχών, που έχουν ήδη αναφερθεί παραπάνω, επισημαίνονται και οι ακόλουθες διαστάσεις της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών: 1) η επαγγελματική αυτονομία ως προς τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν, 2) η δέσμευση, ο ενθουσιασμός και η αυτοπεποίθηση αλλά και η λειτουργία τους ως προτύπων δια βίου μάθησης, 3) η αποτελεσματική ανταπόκριση στις αλλαγές και προκλήσεις, 4) η εξισορρόπηση των διαφόρων πτυχών της εργασίας τους (διοικητικά καθήκοντα, συμμετοχή στην ηγεσία, συνεργασία μεταξύ ομότιμων, διατήρηση της ποιότητας της διδασκαλίας τους), 5) η ενθάρρυνση της ανάπτυξης των πνευματικών, συναισθηματικών, κοινωνικών και δημιουργικών δυνατοτήτων των μαθητών τους με ολιστικό τρόπο, 6) η ενσωμάτωση καινοτόμων και ψηφιακών μεθόδων

στη διδακτική τους πράξη με έμφαση στις μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, λειτουργώντας ως διευκολυντές της μαθησιακής διαδικασίας και υποστηρίζοντας τη συν-δημιουργία της μάθησης και της διδασκαλίας μέσα από κοινωνικά δίκαιες, ισότιμες και χωρίς αποκλεισμούς πρακτικές, 7) η ικανότητα εργασίας σε μαθησιακά περιβάλλοντα με γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διασφαλίζοντας την ένταξη, 8) η δυνατότητα εργασίας σε περιβάλλοντα που μετασχηματίζονται από την τεχνολογία, την ψηφιοποίηση και την τεχνητή νοημοσύνη, 9) η ικανότητα διαχείρισης της συμπεριφοράς στην τάξη και της δυνητικής πρόληψης διαφορετικών μορφών βίας (διαδικτυακής ή και εις βάρος των ίδιων), 10) η ικανότητα επιλογής κατάλληλων εργαλείων, κριτηρίων και μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών τους, 11) η δυνατότητα διδασκαλίας ακόμη και με περιορισμένους πόρους, 12) η συμμετοχή στη χάραξη πολιτικής στην εκπαίδευση.

Συμπερασματικά, η επάρκεια των ευρωπαϊών εκπαιδευτικών για την ΕΕ δεν εκπορεύεται από μια μονοδιάστατη θεώρηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος αλλά από την πεποίθηση πως οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν μετασχηματιστικό ρόλο τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία. Καθώς η εκπαίδευση αποτελεί το όχημα για την επίτευξη των ευρύτερων πολιτικών και επιδιώξεων της, οι εκπαιδευτικοί νοούνται ως η κινητήρια δύναμη αυτού του οχήματος, γι' αυτόν τον λόγο και αποτελούν στρατηγική προτεραιότητα της εκπαιδευτικής της πολιτικής. Είναι άξιο λόγου το γεγονός πως η πληθώρα πλέον των εγγράφων της ΕΕ που αναφέρονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελούν λεπτομερείς οδικούς χάρτες για τα κράτη-μέλη, περιγράφοντας εκτενέστατα τις δεξιότητες που οφείλουν να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να ανταπεξέλθουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα που χτίζεται στην Ευρώπη και τον υπόλοιπο κόσμο. Βέβαια, όπως εύστοχα παρατηρεί ο Ζμας (2009), το πώς αυτές οι δεξιότητες που τίθενται από την ΕΕ μπορούν να συγκεκριμενοποιηθούν ώστε να μπορεί να ελεγχθεί η επαγγελματική επάρκεια των ευρωπαϊών εκπαιδευτικών αποτελεί θέμα επιστημονικού προβληματισμού. Τέλος, κλείνοντας με μια προσωπική κρίση, η επίτευξη της αναβάθμισης της αξίας και του σεβασμού προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, που τόσο επιτακτικά προτάσσεται από την ΕΕ ως προτεραιότητα της, φαίνεται πως δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω του λεπτομερούς καθορισμού των στάσεων, των αντιλήψεων, των αξιών και των δεξιοτήτων που πρέπει να διέπουν τους επαρκείς εκπαιδευτικούς αλλά κυρίως από την εμπιστοσύνη, την επιδίωξη της ενεργού συμμετοχής στις αλλαγές που απαιτεί το σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο - και όχι επιβολής αυτών - και την αναγνώριση της προσπάθειας να επιτελέσουν αναρίθμητους

ρόλους ταυτόχρονα αρχικά από τις ηγεσίες των χώρων και συνεπακόλουθα από τις κοινωνίες τους.

### **3.2 - Η προσέγγιση του ΟΟΣΑ για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών**

Η κυριαρχία του ΟΟΣΑ στα θέματα διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής είναι πλέον αδιαμφισβήτητη. Από την έναρξη της νέας χιλιετίας η εστίαση στην ποιότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών έχει ενταθεί με αποτέλεσμα τον σταδιακό αλλά ραγδαίο μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, με τον ΟΟΣΑ να αποτελεί έναν από τους βασικούς διεθνείς οργανισμούς που έχουν συμβάλει σε αυτόν τον μετασχηματισμό. Προβαίνοντας σε δημοσιεύσεις που αφορούν στους εκπαιδευτικούς και έχοντας αναπτύξει εργαλεία μετρήσεων και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όπως το TALIS (Teacher and Learning International Survey) παρέχει αναλύσεις αυτού που ο ίδιος ο ΟΟΣΑ αποκαλεί «ποιότητα των εκπαιδευτικών» (Berkovich & Benoliel, 2020). Υιοθετώντας τη ρήση του McDonald από το 1956 «Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι στην πραγματικότητα η μητέρα όλων των επαγγελμάτων», ο οργανισμός υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τους μελλοντικούς πολίτες και ηγέτες, βοηθώντας τις κοινωνίες να ευημερήσουν και τα άτομα να φτάσουν στον ύψιστο βαθμό των δυνατοτήτων τους (OECD, 2021b).

Σταχυολογώντας τα έγγραφα του ΟΟΣΑ από το 2000 και ύστερα, αναφορικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την επάρκεια του, βάση των αναλύσεων του οργανισμού, στην αναφορά “Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers” (2005) υποστηρίζεται πως οι ρόλοι των εκπαιδευτικών πλέον έχουν διευρυνθεί σε τουλάχιστον τέσσερα επίπεδα: α) *σε επίπεδο μαθητών ατομικά*, όπου ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαχειρίζεται και να εντάσσει τον κάθε μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών ξεχωριστά και να υιοθετεί τεχνικές διαμορφωτικής και αθροιστικής αξιολόγησης, β) *σε επίπεδο τάξης*, αναπτύσσοντας ικανότητες διαχείρισης πολυπολιτισμικών περιβαλλόντων, ένταξης μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και ακολουθώντας διαθεματικές προσεγγίσεις, γ) *σε επίπεδο σχολικής μονάδας*, με το να εργάζεται και να σχεδιάζει σε ομάδες, υιοθετώντας πρακτικές αξιολόγησης και προγραμματισμού και χρησιμοποιώντας τις Τεχνολογίες τόσο στη διδασκαλία όσο και σε επίπεδο διοίκησης, δ) *σε επίπεδο γονέων και*

ευρύτερης κοινωνίας, παρέχοντας επαγγελματικές συμβουλές στους γονείς και επιδιώκοντας συνεργασία με την τοπική κοινωνία στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας.

Το 2012, ο ΟΟΣΑ δημοσίευσε το έγγραφο “Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21<sup>st</sup> Century” υποστηρίζοντας πως οι αλλαγές που έχουν επέλθει όσον αφορά στις ικανότητες που απαιτούνται στον 21<sup>ο</sup> αιώνα έχουν μετασηματίσει ριζικά τις δεξιότητες που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί ώστε να καταφέρουν να διδάξουν επαρκώς και αποτελεσματικά. Επομένως, οι ακόλουθες αρχές αποτελούν ένα απαιτητικό πλαίσιο στο οποίο πρέπει να βασίζεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ: 1) Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαθέτουν βαθιά γνώση του αντικειμένου που διδάσκουν ώστε να είναι επαρκείς στη χρήση ποικίλων μεθόδων και όταν χρειάζεται να αλλάζουν την προσέγγισή τους, τις μεθόδους και τις στρατηγικές διδασκαλίας τους για τη βελτιστοποίηση της μάθησης, 2) χρειάζεται να διαθέτουν εύρος διδακτικών στρατηγικών, την ικανότητα να συνδυάζουν διάφορες προσεγγίσεις αλλά και τη γνώση για το πώς και το πότε να εφαρμόζουν την κάθε μέθοδο και στρατηγική, 3) να είναι ικανοί να χρησιμοποιούν διδακτικές μεθόδους που εναλλάσσονται από τη μετωπική διδασκαλία, στην ομαδοσυνεργατική και την ανακαλυπτική μάθηση, την ενίσχυση της μαθητικής αυτονομίας φροντίζοντας να παρέχουν εξατομικευμένη ανατροφοδότηση, 4) να έχουν γνώση σχετικά με το πότε επιτυγχάνεται η μάθηση αλλά και των κινήτρων, συναισθημάτων και της ζωής των μαθητών τους πέρα από το περιβάλλον της τάξης, 5) να έχουν την ικανότητα να εργάζονται συνεργατικά με τους συναδέλφους τους και όλους όσους εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα αλλά και με εξωτερικούς φορείς και δίκτυα επαγγελματικών κοινοτήτων, 6) να διαθέτουν υψηλές ψηφιακές δεξιότητες και να χρησιμοποιούν την τεχνολογία ως αποτελεσματικό εργαλείο διδασκαλίας, 7) να είναι ικανοί να σχεδιάζουν, να διαχειρίζονται, να οργανώνουν μαθησιακά περιβάλλοντα συνεργαζόμενοι με άλλους, 8) να μπορούν να αναστοχάζονται αναφορικά με τις πρακτικές τους και να μαθαίνουν μέσα από τις εμπειρίες τους (OECD, 2012b).

Πέρα από τις παραπάνω αρχές για τον επαρκή εκπαιδευτικό, που απαριθμούνται στο εν λόγω έγγραφο, σε άλλο σημείο υπογραμμίζεται πως ο επαρκής και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός οφείλει να συμβάλει στη δημιουργία ανθρώπων που θα είναι δια βίου μαθητές, να εγκολπώνεται τη διαφορετικότητα χρησιμοποιώντας ποικίλες παιδαγωγικές πρακτικές, να ακολουθεί μαθητοκεντρικές μεθόδους και να αποτελεί φορέα καινοτομίας. Επομένως, η επάρκεια των εκπαιδευτικών αφορά σε δεξιότητες, γνώσεις, αξίες και στάσεις που ενισχύουν τον επαγγελματισμό τους.

Τέλος, είναι χρήσιμο να σημειωθεί πως ο ΟΟΣΑ, στα πλαίσια της φιλόδοξης εκπαιδευτικής του ατζέντας “OECD Future of Education and Skills 2030”, η οποία εκτυλίσσεται σε δύο φάσεις, με την πρώτη φάση “Learning Framework for 2030” να έχει διαμορφωθεί (2015-2018) - οι στόχοι της οποίας έχουν αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα της παρούσας εργασίας - ο οργανισμός προχωρά στη δεύτερη φάση “Teaching Framework 2030”, που ξεκίνησε το 2019 και συνεχίζεται. Όπως προσδιορίζεται και στην επίσημη ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ, το συγκεκριμένο πλαίσιο οικοδομείται στη βάση της πρώτης φάσης του προγράμματος και στοχεύει να σκιαγραφήσει το προφίλ των εκπαιδευτικών και τις δεξιότητες (γνώσεις, ικανότητες, στάσεις, αξίες) που χρειάζεται να κατέχουν ώστε να οδηγήσουν τους μαθητές στη μάθηση και την ευημερία, φιλοδοξώντας να διαμορφώσει μια κοινή εκπαιδευτική γλώσσα για τις χώρες, τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και όσους διαμορφώνουν εκπαιδευτική πολιτική (oecd.org, n.d.).

Συμπερασματικά, ο ΟΟΣΑ χρησιμοποιεί την επιρροή του στο πεδίο της παγκόσμιας εκπαίδευσης με στόχο να διαμορφώσει το θεωρητικό πλαίσιο της επάρκειας και του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και να διαδραματίσει μείζονα ρόλο στην προώθηση ποιοτικών μεταρρυθμίσεων στο εκπαιδευτικό επάγγελμα (Fraser & Smith, 2017). Ακολουθώντας τη λογική των διαρκών μελετών, ερευνών και αναλύσεων δεδομένων που συλλέγει, αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς τόσο στις αναπτυσσόμενες όσο και στις αναπτυγμένες χώρες, στη συνέχεια ερμηνεύει τα ευρήματα με εκτενή κείμενα που περιγράφουν τις πολιτικές που χρειάζεται να ακολουθήσουν οι χώρες και τα χαρακτηριστικά που οφείλουν να ενσωματώνουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ανταποκρίνονται στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα του 21<sup>ου</sup> αιώνα και συνεπώς στα ζητούμενα των οικονομιών της γνώσης και τις επιταγές των θεωριών του ανθρώπινου κεφαλαίου τις οποίες και υιοθετεί. Η λογική των ποσοτικών ερευνών, που κατά κύριο λόγο ακολουθεί ο ΟΟΣΑ, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών «εκλαμβάνει τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς ως κομιστές μεταβλητών (στάσεων, προσόντων κτλ.) συσχετιζόμενων με μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία με τη σειρά τους μετριοούνται βάση τυποποιημένων αξιολογικών τεστ» (Connell, 2009, p.217). Φυσικά, οι μελέτες, τα έγγραφα και οι προτεινόμενες πολιτικές του ΟΟΣΑ σχετικά με την επάρκεια των σύγχρονων εκπαιδευτικών αποτελούν αναμφισβήτητα αντικείμενο διαλόγου, αναστοχασμού, μεταρρυθμίσεων και προσπάθειας σύγκλισης των πολιτικών των χωρών με τη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική ατζέντα.

### **3.3- Η προσέγγιση της UNESCO για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών**

Η μελέτη των δημοσιεύσεων της UNESCO αναφορικά με την επάρκεια των εκπαιδευτικών, κατέδειξε πως ο οργανισμός σε πληθώρα εγγράφων αναγνωρίζει και υπογραμμίζει τον καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτικών για την επίτευξη μιας αποτελεσματικής, ισότιμης και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για όλους, που αποτελεί το διαχρονικό αλλά και κυρίαρχο ζητούμενο του οργανισμού. Ήδη από το 1966, εκδίδοντας το “Recommendations Concerning the Status of Teachers” που ορίζει τα δικαιώματα και τις ευθύνες των εκπαιδευτικών, η UNESCO – πρώτη από κάθε άλλο διεθνή οργανισμό που ασχολείται ενεργά με τα θέματα εκπαίδευσης – θέτει στο επίκεντρο τους εκπαιδευτικούς καθώς «το εκπαιδευτικό επάγγελμα είναι μορφή κοινωφελούς εργασίας που απαιτεί άριστες γνώσεις και εξειδικευμένες ικανότητες, η απόκτηση και διατήρηση των οποίων επιτυγχάνεται μέσα από ενδελεχή και συνεχιζόμενη μελέτη» (UNESCO, 2016b, p.9). Είναι τόσο καθοριστικής σημασίας έγγραφο ώστε η UNESCO ακόμη και σήμερα το χρησιμοποιεί ως σημείο αναφοράς σε πολλές σύγχρονες εκδόσεις της ενώ προχώρησε και σε αναθεωρημένη έκδοση το 2016.

Μελετώντας έγγραφα της UNESCO αντιλαμβάνεται κανείς πως υπάρχει μια σημαντική διαφοροποίηση από τους προαναφερθέντες οργανισμούς στο θέμα της επάρκειας των εκπαιδευτικών. Ενώ η ΕΕ και ο ΟΟΣΑ ορίζουν συγκεκριμένες αρχές και κριτήρια επάρκειας των εκπαιδευτικών χωρίς να λαμβάνουν ιδιαίτερα υπόψη εθνικές, πολιτιστικές ή κοινωνικές παραμέτρους που μπορεί να διαφοροποιούν την έννοια της επάρκειας, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, η UNESCO υποστηρίζει πως τα κριτήρια επαγγελματισμού και επάρκειας των εκπαιδευτικών «πρέπει να περιγράφουν ξεκάθαρα και να συνοψίζουν τι συνιστά άριστη διδασκαλία στο εκάστοτε συγκείμενο, και, βάση αυτού, τι χρειάζεται να γνωρίζουν και να μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να είναι επαρκής η διδασκαλία τους» (UNESCO, 2015a, p.25).

Παρόλο που δεν εντοπίζεται κάποιο έγγραφο που να προβαίνει σε απαρίθμηση ή ξεκάθαρη επισήμανση των χαρακτηριστικών που οφείλει να διαθέτει ο επαρκής εκπαιδευτικός, όπως στην περίπτωση της ΕΕ και του ΟΟΣΑ, ωστόσο στα κείμενα της UNESCO που αφορούν στους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν αναφορές σε δεξιότητες που χρειάζεται να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα γίνεται ειδική αναφορά στις δεξιότητες που χρειάζεται να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί σε αναπτυσσόμενες χώρες, όπως για παράδειγμα η ικανότητα να διδάσκουν

χωρίς τους απαιτούμενους πόρους και να είναι εξοικειωμένοι με την κουλτούρα και τη γλώσσα των μαθητών τους. Στην αναφορά “Teaching and Learning: Achieving quality for all”, τονίζεται πως «η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος, είναι τόσο υψηλή όσο και η ποιότητα των εκπαιδευτικών του» (UNESCO, 2014b, p.233). Κατά κύριο λόγο, ο εκπαιδευτικός για να είναι επαρκής χρειάζεται να εμπλέκεται σε διαδικασίες δια βίου μάθησης για την ενίσχυση των ικανοτήτων και των γνώσεων του, να γνωρίζει καλά το αντικείμενο που διδάσκει, να μπορεί να βοηθήσει μαθητές με διαφορετικό υπόβαθρο και διαφορετικές ανάγκες χρησιμοποιώντας ποικίλες μεθόδους και στρατηγικές όπως η μαθητοκεντρική διδασκαλία, να είναι ικανός να ανταπεξέλθει σε πολύγλωσσες και πολυπολιτισμικές τάξεις, να έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τους αδύναμους μαθητές και να τους παρέχει στοχευμένη υποστήριξη, να κατανοεί και να αναγνωρίζει τις δικές του στάσεις, αντιλήψεις και προσδοκίες και πώς αυτές επηρεάζουν την αλληλεπίδραση του με τους μαθητές, να αναστοχάζεται αναφορικά με τις διδακτικές του μεθόδους και να προσαρμόζεται στις αλλαγές.

Επιπλέον, σε έγγραφο αναφοράς με τίτλο “Investing in Teachers is Investing in Learning” - με εκδότη την UNESCO- για το Συνέδριο του Όσλο, το 2015, με θέμα «Εκπαίδευση για την Ανάπτυξη», εκτός από τα χαρακτηριστικά που έχουν ήδη αναφερθεί παραπάνω σχετικά με την επάρκεια των εκπαιδευτικών επισημαίνονται και τα ακόλουθα: α) οι επαρκείς εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αποτελεσματικές διδακτικές μεθόδους και δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες ώστε να προσαρμόζονται στις ραγδαία εναλλασσόμενες κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες, β) βοηθούν τους μαθητές τους να αλληλεπιδρούν και να μαθαίνουν μεταξύ τους προσφέροντας τους ανατροφοδότηση και αποφεύγοντας τις διακρίσεις, γ) συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους και μαθαίνουν από αυτούς, δ) δίνουν έμφαση στην κριτική σκέψη και τον διάλογο, ε) είναι ψηφιακά καταρτισμένοι. (UNESCO, 2015b). Ως προς το τελευταίο, αξίζει να αναφερθεί πως το 2018 η UNESCO ανέπτυξε το “ICT Competency Framework for Teachers version 3” που στοχεύει να αποτελέσει έναν οδηγό για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των Τεχνολογιών στην τάξη. Συνοπτικά, προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαθέτουν δεξιότητες ενσωμάτωσης των Τεχνολογιών στη διδακτική τους πρακτική ώστε να διασφαλίσουν ισοτιμία και ποιότητα στη μάθηση. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διαθέτουν την ικανότητα να αξιοποιούν κατάλληλα τις Τεχνολογίες ώστε να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους στην απόκτηση βασικών ικανοτήτων

για την κοινωνία της γνώσης, όπως κριτική και καινοτόμα σκέψη, ικανότητα συνεργασίας και κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες (UNESCO, 2018a, p. 1).

Συνοψίζοντας, ο λόγος της UNESCO σχετικά με την επάρκεια των εκπαιδευτικών κατευθύνεται κυρίως από τις αρχές της ισοτιμίας και της συμπερίληψης στη μάθηση και βασίζεται περισσότερο στην ανάπτυξη της ποιότητας της εκπαίδευσης σε μειονεκτούντα περιβάλλοντα και λιγότερο στην κατάταξη εκπαιδευτικών συστημάτων. Σε αντίθεση με τον ΟΟΣΑ που δίνει μια περισσότερο οικονομική διάσταση στην εκπαίδευση, η UNESCO υπογραμμίζει τις έννοιες της υπερεθνικής ταυτότητας και αίσθησης του ανήκειν (Vaccari & Gardinier, 2019). Βέβαια, αυτό πιθανά να οφείλεται στο ότι διαθέτει λιγότερο ερευνητικό έργο και εργάζεται στη βάση της συγκέντρωσης και σύνθεσης των υπάρχουσών ερευνών, γεγονός που την περιορίζει ως προς την εξαγωγή και μετάδοση ερευνητικών στοιχείων (Zapp, 2021). Ωστόσο, όπως γίνεται εμφανές και από τις πιο πρόσφατες πρωτοβουλίες του οργανισμού – για παράδειγμα το στρατηγικό πλαίσιο 2018-2021 “International Task Force on Teachers for Education 2030” – η UNESCO έχει θέσει ως αποστολή της «την κινητοποίηση των κυβερνήσεων και των ασκούντων εκπαιδευτική πολιτική προς την προαγωγή των εκπαιδευτικών και της ποιότητας της διδασκαλίας τους, λειτουργώντας καταλυτικά σε αυτήν την προσπάθεια σε παγκόσμιο, τοπικό και εθνικό επίπεδο» (UNESCO, 2018b, p. 4). Επομένως, επιδιώκει να πρωταγωνιστήσει στη διαμόρφωση μιας κοινής, παγκόσμιας πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς, συνεργαζόμενη με άλλους οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα.

### **3.4- Η προσέγγιση της Παγκόσμιας Τράπεζας για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών**

Για την Παγκόσμια Τράπεζα «οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον μοναδικό σημαντικό παράγοντα που καθορίζει τη μάθηση. Πέρα από απλοί μεταδότες πληροφοριών, εξοπλίζουν τους μαθητές με τα απαραίτητα εφόδια για να αναλύουν, να επιλύουν προβλήματα και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά την πληροφορία που λαμβάνουν» (worldbank.org, n.d.). Η ΠΤ, όπως έχει επισημανθεί και παραπάνω, αποτελεί τον μεγαλύτερο χρηματοδότη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παραγωγό δημοσιεύσεων που αφορούν στην εκπαίδευση. Προκρίνοντας τις αξιολογήσεις μέσω κριτηρίων απόδοσης και στάνταρντ για τους εκπαιδευτικούς, θεωρεί πως ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός μπορεί να καθορίσει σημαντικά τη μαθησιακή πορεία των μαθητών του. Όπως η ΕΕ και ο ΟΟΣΑ, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην



επάρκεια των εκπαιδευτικών και σε αρκετά έγγραφα της ορίζει τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού και επαρκούς εκπαιδευτικού.

Στο έγγραφο εργασίας “Evidence-Based Teaching, Effective Teaching Practices in Primary School Classrooms” (2018), η ΠΤ ορίζει τρεις διαστάσεις ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών:

- *Ως προς την κουλτούρα της τάξης.* Ο επαρκής εκπαιδευτικός δημιουργεί κουλτούρα ευνοϊκή για τη μάθηση και υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον αντιμετωπίζοντας όλους τους μαθητές με σεβασμό, χρησιμοποιώντας διαρκώς θετική γλώσσα, ανταποκρινόμενος στις ανάγκες των μαθητών, καταπολεμώντας και αποφεύγοντας τις διαφυλικές διακρίσεις. Θέτει ξεκάθαρες προσδοκίες ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών, ενθαρρύνοντας τη θετική συμπεριφορά και μεταστρέφοντας την ανυπακοή.
- *Ως προς τη διδασκαλία.* Ο επαρκής εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την κατανόηση και την κριτική και αναλυτική σκέψη στη διδακτική του πράξη διευκολύνοντας τη μαθησιακή διαδικασία, θέτοντας ξεκάθαρους μαθησιακούς στόχους, συνδέοντας τη μάθηση με την πρότερη γνώση και τη ζωή των μαθητών. Χρησιμοποιεί ποικίλες μεθόδους για να διαπιστώσει και να αξιολογήσει τον βαθμό μάθησης και κατανόησης των μαθητών.
- *Ως προς τις κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες.* Ο επαρκής εκπαιδευτικός αναπτύσσει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών ενθαρρύνοντας την αυτονομία, προάγοντας την επιμονή μέσα από την αναγνώριση των προσπαθειών των μαθητών και την αναπλαισίωση της αποτυχίας ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Καλλιεργεί τις κοινωνικές και συνεργατικές δεξιότητες προωθώντας τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και τις διαπροσωπικές δεξιότητες, όπως την ευσυναίσθηση και την αυτορρύθμιση.

Επιπλέον, το 2019 η ΠΤ δημοσίευσε το έγγραφο “Successful Teachers, Successful Students” που αποτελεί έναν οδηγό της πολιτικής της προσέγγισης ως προς το επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Πέρα από πολιτικές που προτείνει να υιοθετηθούν προκειμένου να επιτευχθεί μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα από τους εκπαιδευτικούς, υποδεικνύει και ορισμένα χαρακτηριστικά επάρκειας τους. Έκτος από αυτά που έχουν ήδη αναφερθεί παραπάνω, οι επαρκείς εκπαιδευτικοί: 1) λειτουργούν ως πρότυπα για τους μαθητές, 2) κάνουν τη μαθησιακή διαδικασία ευχάριστη, 3) διαμορφώνουν τις στάσεις των μαθητών, επιδεικνύοντας ενσυναίσθηση και σεβασμό και οικοδομώντας την αυτοπεποίθησή τους, 4) προετοιμάζουν τους μαθητές τους για έναν κόσμο όπου πρέπει να αλληλοεπιδρούν, να

προσαρμόζονται στην αλλαγή και η επιτυχία τους θα βασίζεται στη γνώση, τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους, 5) συνδυάζουν βαθιά γνώση του αντικειμένου τους, άριστες διδακτικές πρακτικές και δημιουργικότητα, 6) επιδρούν στη μακροπρόθεσμη ευημερία των μαθητών τους, 7) σχεδιάζουν και προγραμματίζουν ως προς τη διδακτική πράξη, τη διαχείριση της τάξης και τις επαγγελματικές υποχρεώσεις, όπως η επικοινωνία με τους γονείς, 8) έχουν νοοτροπία προόδου και είναι δια βίου μαθητές, 9) διαχειρίζονται με επιτυχία τη μαθησιακή ετερογένεια, 10) χρησιμοποιούν τις Τεχνολογίες για να βελτιστοποιήσουν τα μαθησιακά οφέλη των μαθητών τους. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με την ΠΤ, οι επαρκείς εκπαιδευτικοί διαθέτουν ένα σύνολο διδακτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών δεξιοτήτων.

Συμπερασματικά, ο λόγος της ΠΤ για την επάρκεια των εκπαιδευτικών επιχειρεί να καλύψει όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και βέβαια σε αρκετά έγγραφα της είναι ιδιαίτερα καυστική ως προς την αποτελεσματικότητα και την επάρκεια των εκπαιδευτικών ανά τον κόσμο, επισημαίνοντας πως «με εξαίρεση ορισμένες χώρες, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να διαθέτουν τις δεξιότητες εκείνες που χρειάζονται ώστε να είναι αποτελεσματικοί και επαρκείς» (World Bank, 2019, p. 6). Μάλιστα, όπως παρατηρεί η Robertson (2016), η ΠΤ αντιλαμβάνεται τους εκπαιδευτικούς ως πρόβλημα καθώς συνδικαλίζονται, δεν κινητοποιούνται για να εξελιχθούν και αντιστέκονται στην αλλαγή. Τέλος, η Παγκόσμια Τράπεζα, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους οργανισμούς που πραγματεύεται η παρούσα ερευνητική εργασία, δεν διστάζει να εκφράσει λόγο για «δοκιμαστική περίοδο στη θητεία των εκπαιδευτικών, καθώς είναι δύσκολο να προβλεφθεί η επάρκεια τους» αλλά και για «απόλυση των εκπαιδευτικών που δεν βελτιώνονται» (World Bank, 2019, pp.27-28).

## **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> – Ανασκόπηση συναφών ερευνών**

Καθώς η επάρκεια των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί στον διεθνή λόγο με τα μαθησιακά αποτελέσματα και την μελλοντική εξέλιξη των μαθητών αναφορικά με την ατομική τους επιτυχία αλλά και τη συλλογική και κοινωνική ευημερία στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης, γίνεται αυτονόητο πως η συγκεκριμένη διάσταση αποτελεί αντικείμενο μελέτης σε πλήθος ερευνών τόσο από μεμονωμένους ερευνητές όσο και από τους ίδιους τους διεθνείς οργανισμούς. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση αφορά σε έρευνες που έχουν

πραγματοποιηθεί στον ελληνικό και διεθνή χώρο σχετικά με την αίσθηση της επάρκειας και αποτελεσματικότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας σε εκείνες που διενεργήθηκαν με τη χρήση του ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα (ερωτηματολόγιο “Teachers’ Sense of Efficacy Scale” (TSES).

Οι ερευνητές που ανέπτυξαν το παραπάνω ερωτηματολόγιο Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy διεξήγαγαν έρευνα (2007), με τη συμμετοχή 255 νεοδιόριστων και έμπειρων εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων στις Ηνωμένες Πολιτείες, προκειμένου να διαπιστώσουν εάν τα έτη υπηρεσίας και παράγοντες, όπως το φύλο, η βαθμίδα εκπαίδευσης, και η περιοχή του σχολείου που εργάζονται (αστική, ημιαστική, αγροτική) επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για την αυτεπάρκεια τους. Μεταξύ άλλων, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας είχαν υψηλότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας από τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα, ενώ τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν βρέθηκε να επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους. Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί αποτελεί παράγοντα επιρροής, καθώς όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης που εργάζονται τόσο χαμηλότερη είναι η αίσθηση της αποτελεσματικότητας τους.

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Wolters και Daugherty (2007), στην οποία συμμετείχαν 1.024 εκπαιδευτικοί από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες σε σχολεία του Τέξας των Ηνωμένων Πολιτειών, διερεύνησαν κατά πόσο η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών και η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται επηρεάζει την αίσθηση αυτεπάρκειας τους. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως όσο αυξάνουν τα έτη διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών τόσο υψηλότερη είναι η αίσθηση αποτελεσματικότητας τους ως προς τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές, την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και τη διαχείριση της τάξης. Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να αισθάνονται περισσότερο αποτελεσματικοί σε σχέση με εκείνους που απασχολούνται σε υψηλότερες βαθμίδες, ιδιαίτερα ως προς τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης.

Οι Klassen και Chiu (2010) σε έρευνα που διεξήγαγαν για να διαπιστώσουν κατά πόσο το φύλο, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας και το εργασιακό στρες επηρεάζουν την αίσθηση της επαγγελματικής τους επάρκειας και εργασιακής ικανοποίησης κατέληξαν σε συναφή, με τα παραπάνω, αποτελέσματα. Στην έρευνα συμμετείχαν 1.430 εκπαιδευτικοί από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες στον Καναδά. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές διαπίστωσαν πως το φύλο

φαίνεται να επηρεάζει σε ένα μικρό βαθμό την αίσθηση της αποτελεσματικότητας, με τους άνδρες να έχουν υψηλότερη αίσθηση από τις γυναίκες κατά 5%. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά στις αντιλήψεις τους περί αυτεπάρκειας τόσο ως προς τις εκπαιδευτικές τους στρατηγικές όσο και ως προς τη διαχείριση της σχολικής τάξης και την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, βρέθηκε πως στο τέλος της επαγγελματικής τους καριέρας η αίσθηση της αποτελεσματικότητας τείνει να μειώνεται. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν υψηλότερη αίσθηση επάρκειας σε σχέση με εκείνους που εργάζονται σε ανώτερες βαθμίδες και μάλιστα διαπιστώνεται πως υπάρχει διαφοροποίηση ακόμη και στην ίδια βαθμίδα εκπαίδευσης όσο αυξάνει η ηλικία των μαθητών, με τους εκπαιδευτικούς των μικρότερων μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση να αισθάνονται πιο αποτελεσματικοί ως προς τη διαχείριση της τάξης και τη συμμετοχή των μαθητών.

Σε έρευνα των Fives και Buehl (2009), με σκοπό να διαπιστωθεί ο βαθμός διαφοροποίησης της αίσθησης της αποτελεσματικότητας μεταξύ των νεοεισερχόμενων και των έμπειρων εκπαιδευτικών, συμμετείχαν 102 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και 270 νεοεισερχόμενοι. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία δηλώνουν περισσότερο επαρκείς ως προς τη διαχείριση της σχολικής τάξης και τις διδακτικές τους στρατηγικές και λιγότερο ως προς την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ δεν παρουσιάζεται ανάλογη διαφοροποίηση στους νεοεισερχόμενους. Παράλληλα, όπως και στις προαναφερθείσες έρευνες, διαπιστώθηκε πως όσο αυξάνουν τα έτη διδακτικής εμπειρίας τόσο αυξάνει και η αίσθηση της αποτελεσματικότητας, ενώ οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνονται πιο επαρκείς από τους αντίστοιχους των ανώτερων βαθμίδων εκπαίδευσης, κυρίως ως προς την ικανότητα τους να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης.

Ο Cheung (2008), χρησιμοποιώντας τη σύντομη εκδοχή του ερωτηματολογίου των Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (TSES short form, 2001) και με τη συμμετοχή 725 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το Hong Kong και 575 από την Shanghai που εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, διενήργησε έρευνα με στόχο μια συγκριτική μελέτη αναφορικά με την αίσθηση της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών των δύο πόλεων. Μεταξύ άλλων, διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία εμφανίζουν υψηλότερη αίσθηση επάρκειας, ενώ οι γυναίκες του δείγματος φαίνεται να αισθάνονται περισσότερο επαρκείς από τους άνδρες.

Οι Gkolia, Belias & Koustelios (2016) έκαναν έρευνα προκειμένου να διαπιστώσουν κατά πόσο τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την αίσθηση της επάρκειας τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 640 εκπαιδευτικοί από σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι άνδρες εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν υψηλότερη αίσθηση επάρκειας ως προς τις διδακτικές στρατηγικές, τη διαχείριση της τάξης και τη εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία έναντι των γυναικών της αντίστοιχής βαθμίδας εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνονται λιγότερο αποτελεσματικοί έναντι των συναδέλφων τους στην πρωτοβάθμια. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία έχουν υψηλότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας αναφορικά με τη διαχείριση της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών σε σχέση με εκείνους που έχουν λιγότερα χρόνια υπηρεσίας.

Τέλος, ο Γαρδίκας (2020) σε έρευνα που πραγματοποίησε στα πλαίσια της διπλωματικής του εργασίας με θέμα «Η σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη και την αυτοαποτελεσματικότητα μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» σε 130 εκπαιδευτικούς από σχολεία του Βόλου, χρησιμοποίησε επίσης το ερωτηματολόγιο των Tscannen-Moran & Woolfolk Hoy προκειμένου να διερευνήσει τη σχέση της αίσθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και να εξετάσει κατά πόσο το ατομικό και επαγγελματικό τους προφίλ επηρεάζει τα δύο παραπάνω. Όσον αφορά στο θέμα της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας κυρίως ως προς τις διδακτικές τους στρατηγικές, και εν συνεχεία ως προς τη διαχείριση της σχολικής τάξης, ενώ αντίθετα αισθάνονται λιγότερο επαρκείς ως προς τη συμβολή τους στη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, δεν διαπιστώθηκε να επηρεάζεται η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών από τα ατομικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και η διδακτική εμπειρία, ωστόσο βρέθηκε πως οι γυναίκες έχουν υψηλότερη αίσθηση επάρκειας από τους άνδρες.

## **ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> – Μεθοδολογία της έρευνας**

#### **5.1 - Αναγκαιότητα και συμβολή της έρευνας**

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται ολοένα και πιο περίπλοκο και οι απαιτήσεις για τις δεξιότητες, ικανότητες και προσόντα που οφείλει να διαθέτει διαρκώς αυξάνονται και αλλάζουν προσαρμοζόμενα στις συνθήκες που διαμορφώνονται. Πλέον, οι εκπαιδευτικοί και η ποιότητα του έργου τους αποτελούν αντικείμενο συζητήσεων σε παγκόσμιο επίπεδο (Connell, 2009). Η θεώρηση του εκπαιδευτικού ως του κατεξοχήν παράγοντα που θα διαμορφώσει τους πολίτες του αύριο και θα συμβάλει στην επιτυχία και την ευημερία τους στην κοινωνία της γνώσης είναι αδιαμφισβήτητη. Η διεθνής εστίαση στην επάρκεια των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να υφίσταται εδώ και αρκετές δεκαετίες καθώς η σύγχρονη εκπαιδευτική ατζέντα βασίζεται στο σύνολο σχεδόν των προωθούμενων μεταρρυθμίσεων στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Η επισήμανση του ΟΟΣΑ, μόλις λίγα χρόνια πριν, πως «το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χρειάζεται να οδηγηθεί σε ριζικό μετασχηματισμό ώστε να προετοιμάσει τους μαθητές για τις κοινωνίες που θα κληθούν να ζήσουν και να εργαστούν» (OECD, 2017, p. 18) αλλά και η πρόσφατη σύσταση της ΕΕ για επικαιροποιημένα «εθνικά συνολικά πλαίσια ικανοτήτων για τους εκπαιδευτικούς» (Council, 2020, para.18) υποδεικνύουν πως το εκπαιδευτικό επάγγελμα βρίσκεται και θα εξακολουθήσει να βρίσκεται στον πυρήνα του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου για αρκετά χρόνια ακόμη.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η αποτύπωση του σύγχρονου διεθνούς λόγου περί επάρκειας εκπαιδευτικών και των βασικών διαστάσεων που τίθενται από τους διεθνείς και υπερεθνικούς οργανισμούς κρίνεται σημαντική, καθώς καθορίζει αλλά και θα συνεχίσει να καθορίζει τις όποιες μεταρρυθμίσεις λαμβάνουν χώρα και στον ελληνικό χώρο αναφορικά με το εκπαιδευτικό επάγγελμα.

Επομένως, η διερεύνηση των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με το διεθνές πλαίσιο που διαμορφώνεται για το επάγγελμα τους αλλά και οι αντιλήψεις τους για την επαγγελματική τους επάρκεια αναμένεται να αναδείξουν το βαθμό σύγκλισης των απόψεων τους με τις διεθνείς κατευθύνσεις ως προς την επάρκεια τους αλλά και να συμβάλλουν στην

καλύτερη κατανόηση της επαγγελματικής ευελιξίας και προσαρμοστικότητας τους στις απαιτήσεις του σύγχρονου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

## **5.2 - Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας, ύστερα από την ανασκόπηση του λόγου των διεθνών και υπερεθνικών οργανισμών – ΕΕ, ΟΟΣΑ, UNESCO, Παγκόσμια Τράπεζα – αναφορικά με την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών στο γενικό μέρος της διπλωματικής εργασίας, είναι να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν και τις κατευθύνσεις που θέτουν οι διεθνείς οργανισμοί σχετικά με την επαγγελματική τους επάρκεια και επιπλέον να αναζητηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτεπάρκεια τους.

Προς την κατεύθυνση επίτευξης του σκοπού της παρούσας έρευνας, διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους επάρκεια ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας που ακολουθούν, την ικανότητα διαχείρισης της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία;
- Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις προτεραιότητες που θέτουν και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι διεθνείς οργανισμοί σχετικά με την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών;
- Το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική τους επάρκεια και αποτελεσματικότητα;

## **5.3 - Δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 139 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια σχολεία της Ελλάδας. Η συλλογή των στοιχείων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 9 Νοεμβρίου 2021 έως και 22 Νοεμβρίου 2021 και ακολουθήθηκε η διαδικασία της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα. Σύμφωνα με τον Creswell (2016), επειδή στην εκπαιδευτική έρευνα δεν είναι πάντα δυνατή η χρήση δειγματοληψίας με πιθανότητα, ο ερευνητής επιλέγει άτομα που «είναι διαθέσιμα, βολικά και αντιπροσωπεύουν κάποιο χαρακτηριστικό που θέλει να μελετήσει» (σ.146). Κριτήριο επιλογής του δείγματος αποτέλεσε η συμμετοχή εκπαιδευτικών από όσο το

δυνατόν περισσότερες περιοχές της Ελλάδας, διαφόρων ειδικοτήτων, αναπληρωτών και μονίμων, ώστε να είναι πιο αντιπροσωπευτική η δειγματοληψία.

#### **5.4 - Μέθοδος συλλογής δεδομένων**

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με τη συμπλήρωση ανώνυμου ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τον Sukamolson (2007), η ποσοτική έρευνα είναι χρήσιμη όταν ο ερευνητής επιδιώκει να διερευνήσει απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές για να εξακριβώσει πώς αισθάνεται ο πληθυσμός για ένα συγκεκριμένο θέμα, ενώ η Goertzen (2017) υπογραμμίζει πως τα στοιχεία που συλλέγονται με την ποσοτική μεθοδολογία είναι μετρήσιμα και μπορούν να ποσοτικοποιηθούν, τα ευρήματα μπορούν να εκτιμηθούν βάσει στατιστικής ανάλυσης και σύνθετα προβλήματα απεικονίζονται με τη χρήση μεταβλητών, με αποτέλεσμα την αντικειμενική προσέγγιση, σύγκριση και γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Επομένως, επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα για τη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών ως πιο αξιόπιστη και αντικειμενική αλλά κι επειδή παρέχει τη δυνατότητα ελέγχου συσχετίσεων μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών. Επιπλέον, η χρήση του ερωτηματολογίου έχει αρκετά πλεονεκτήματα καθώς δίνει τη δυνατότητα συγκέντρωσης των ερευνητικών δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα και άμεσης και απλής ανίχνευσης των στάσεων, αντιλήψεων και απόψεων του δείγματος.

#### **5.5 - Πιλοτική εφαρμογή ερευνητικού εργαλείου**

Σύμφωνα με τους Van Teijlingen & Hundley (2001), η πιλοτική έρευνα μπορεί να μην αποτελεί εγγύηση για την επιτυχία της κύριας έρευνας αλλά αυξάνει την πιθανότητα επιτυχίας. Σε αυτή τη βάση, της τελικής χορήγησης του ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή του σε τρεις εκπαιδευτικούς προκειμένου να διορθωθούν πιθανές ασάφειες τόσο στο τμήμα που μεταφράστηκε από την ίδια την ερευνήτρια όσο και στις υπόλοιπες ερωτήσεις. Επιπλέον, σε αυτό το δοκιμαστικό στάδιο επιχειρήθηκε να διερευνηθεί εάν οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν γίνονται ευκολά κατανοητοί και αντιληπτοί, εάν η διατύπωση των ερωτήσεων συμβάλει στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τίθενται στην παρούσα έρευνα καθώς και εάν το ερωτηματολόγιο έχει την κατάλληλη έκταση ώστε να μην αποτρέπει τους εκπαιδευτικούς να το απαντήσουν.



## 5.6 - Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου

Το εργαλείο συλλογής που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, είναι ερωτηματολόγιο που αποτελείται από τρία μέρη: το **1<sup>ο</sup> μέρος** αποτελείται συνολικά από οκτώ (8) ερωτήματα που αφορούν στα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα, εκ των οποίων επτά ερωτήματα κλειστού τύπου, αναφορικά με το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, την εργασιακή τους σχέση (μόνιμος ή αναπληρωτής), τη βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζονται και την περιοχή του σχολείου τοποθέτησης τους, καθώς και μια ερώτηση ανοικτού τύπου όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να συμπληρώσουν τον νομό στον οποίο εργάζονται. Ο λόγος καταγραφής των βασικών δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων έγκειται στο γεγονός πως *ενδέχεται να επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική τους επάρκεια και αποτελεσματικότητα.*

Στο **2<sup>ο</sup> μέρος** και προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους επάρκεια ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας που ακολουθούν, την ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης και την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001), «Αίσθηση Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών» (Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)). Το ερωτηματολόγιο έχει δύο εκδοχές, την πλήρη (long form) που περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις και τη σύντομη (short form) με 12 ερωτήσεις κι έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες στο εξωτερικό και στην Ελλάδα, ενώ σύμφωνα με μελέτες των Tsigilis, Grammatikopoulos & Koustelios (2007, 2010), μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Επιπλέον, σε έρευνα των Klassen et al. (2009) σε πέντε χώρες, σχετικά με την εγκυρότητα του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, διαπιστώθηκε πως το ερευνητικό εργαλείο διατηρεί την αξιοπιστία του σε ποικίλα πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας προτιμήθηκε η πλήρης μορφή του ερωτηματολογίου με τις 24 ερωτήσεις. Μεταφράστηκε από την ίδια την ερευνήτρια, η οποία ως εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας θεωρείται πως διαθέτει επαρκείς ικανότητες μετάφρασης του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια, έγινε αντιπαραβολή της συγκεκριμένης μετάφρασης με άλλες μεταφράσεις του ερωτηματολογίου στην ελληνική και ζητήθηκε από επιπλέον τρεις εκπαιδευτικούς της Αγγλικής Γλώσσας να επαληθεύσουν την ορθότητα της απόδοσης του ερωτηματολογίου στην ελληνική γλώσσα. Στον Πίνακα 1 αποτυπώνονται οι 24 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου στην πρωτότυπη μορφή τους και η διατύπωση τους στα ελληνικά.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν στις 24 ερωτήσεις για τις οποίες δίνεται μια προκαθορισμένη βαθμολογική κλίμακα με επιλογές από το ένα έως το εννιά: (1=καθόλου, 2= σχεδόν καθόλου, 3= σε πολύ μικρό βαθμό, 4= σε μικρό βαθμό, 5= σε κάποιο βαθμό, 6=αρκετά, 7=σε μεγάλο βαθμό, 8= σε πολύ μεγάλο βαθμό, 9= σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό). Από τη σύνθεση των 24 ερωτήσεων προκύπτει η κλίμακα της συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα προκύπτουν και 3 υπό-κλίμακες: α) Αποτελεσματικότητα στη συμμετοχή των μαθητών, β) Αποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές στρατηγικές, γ) Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της σχολικής τάξης. Στον Πίνακα 2 αποτυπώνονται ομαδοποιημένες οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν στις τρεις διαστάσεις της κλίμακας της συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τόσο η συνολική, όσο και οι επιμέρους υπό-κλίμακες προκύπτουν ως μέσοι όροι των αντίστοιχων απαντήσεων. Υψηλότερη βαθμολογία υποδεικνύει και υψηλότερο αίσθημα επάρκειας και αποτελεσματικότητας.

**Πίνακας 1. Ερωτηματολόγιο Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)**

<b>Teacher's Sense of Efficacy Scale (TSES) Tschannen-Moran &amp; Woolfolk Hoy (2001)</b>	<b>Μετάφραση</b>
<b>How much can you do?</b>	<b>Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς...</b>
1. How much can you do to get through to the most difficult students?	1. να κάνεις ακόμη και τους πιο δύσκολους μαθητές να σε κατανοούν;
2. How much can you do to help your students think critically?	2. να βοηθάς τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά;
3. How much can you do to control disruptive behavior in the classroom?	3. να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;
4. How much can you do to motivate students who show low interest in schoolwork?	4. να παρακινείς τους μαθητές που εμφανίζουν μειωμένο ενδιαφέρον;
5. To what extent can you make your expectations clear about student behavior?	5. να κάνεις ξεκάθαρες τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά των μαθητών;

6. How much can you do to get students to believe they can do well in schoolwork?	6. να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στις σχολικές τους εργασίες;
7. How well can you respond to difficult questions from your students?	7. να ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές σου;
8. How well can you establish routines to keep activities running smoothly?	8. να εφαρμόζεις ρουτίνες (διαδικασίες/δραστηριότητες που επαναλαμβάνονται) για την ομαλή ροή του μαθήματος σου;
9. How much can you do to help your students value learning?	9. να βοηθάς τους μαθητές να εκτιμούν την αξία της μάθησης;
10. How much can you gauge student comprehension of what you have taught?	10. να αντιλαμβάνεσαι κατά πόσο οι μαθητές κατανοούν αυτά που διδάσκεις;
11. To what extent can you craft good questions for your students?	11. να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις στους μαθητές σου;
12. How much can you do to foster student creativity?	12. να καλλιεργείς τη δημιουργικότητα των μαθητών σου;
13. How much can you do to get children to follow classroom rules?	13. να κάνεις τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;
14. How much can you do to improve the understanding of a student who is failing?	14. να βελτιώσεις την ικανότητα κατανόησης των ιδιαίτερα αδύναμων μαθητών;
15. How much can you do to calm a student who is disruptive or noisy?	15. να ηρεμείς έναν μαθητή που προκαλεί αναστάτωση ή φασαρία στην τάξη;
16. How well can you establish a classroom management system with each group of students?	16. να καθιερώνεις κανόνες διοίκησης της τάξης για οποιαδήποτε ομάδα μαθητών;
17. How much can you do to adjust your lessons to the proper level for individual students?	17. να προσαρμόζεις το μάθημα σου στις ανάγκες και το επίπεδο του κάθε μαθητή;
18. How much can you use a variety of assessment strategies?	18. να χρησιμοποιείς διάφορες μορφές αξιολόγησης;
19. How well can you keep a few problem students from ruining an entire lesson?	19. να αποτρέπεις τους μαθητές με προβληματική συμπεριφορά από το να καταστρέφουν ένα ολόκληρο μάθημα;
20. To what extent can you provide an alternative explanation or example when students are confused?	20. να δίνεις εναλλακτικές εξηγήσεις ή παραδείγματα όταν οι μαθητές σου δυσκολεύονται να κατανοήσουν αυτό που δίδαξες;
21. How well can you respond to defiant students?	21. να ανταποκριθείς στους ανυπάκουους μαθητές;
22. How much can you assist families in helping their children do well in school?	22. να βοηθήσεις τις οικογένειες ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;

23. How well can you implement alternative strategies in your classroom?	23. να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;
24. How well can you provide appropriate challenges for very capable students?	24. να παρέχεις τις κατάλληλες προκλήσεις στους πολύ ικανούς μαθητές;

## Πίνακας 2. Ερωτήσεις – Διαστάσεις Αίσθησης Αποτελεσματικότητας (TSES)

Ερωτήσεις (Teacher's Sense of Efficacy Scale (TSES))	Διαστάσεις (Teacher's Sense of Efficacy Scale (TSES))
1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22	Αίσθηση αποτελεσματικότητας ως προς τη συμμετοχή των μαθητών
7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24	Αίσθηση αποτελεσματικότητας ως προς τις εκπαιδευτικές στρατηγικές
3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21	Αίσθηση αποτελεσματικότητας ως προς τη διαχείριση της σχολικής τάξης

Στο 3<sup>ο</sup> μέρος του ερωτηματολογίου, προκειμένου να αποτυπωθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις κατευθύνσεις που θέτουν και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι διεθνείς οργανισμοί σχετικά με την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε μέρος του ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια Πατσιάδου Μαγδαληνή (2016) για την εκπόνηση της διδακτορικής της διατριβής με τίτλο « Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών (ΟΟΣΑ-ΟΥΝΕΣΚΟ) στο ζήτημα της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών και η Ελληνική Πραγματικότητα: Συγκριτικός Σύσχετισμός του Υπερεθνικού με τον Εθνικό Άξονα Αναφοράς».

Για να ανταποκρίνεται στους σκοπούς της παρούσας έρευνας, το τμήμα του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκε και τροποποιήθηκε, καταλήγοντας σε ένα ερωτηματολόγιο με συνολικά 32 ερωτήσεις/δηλώσεις σε 5-βάθμια κλίμακα Likert. Οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν τον βαθμό στον οποίο συμφωνούν με αυτό που δηλώνει κάθε μία από τις δηλώσεις (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ).

Να σημειωθεί πως στο τέλος του τρίτου μέρους ζητείται ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών σε δεκαοκτώ (18) δηλώσεις σχετικά με τις θεματικές προτεραιότητες της ευρωπαϊκής και διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, όσον αφορά στην επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Πέραν των δηλώσεων που χρησιμοποιήθηκαν από το τμήμα του

ερωτηματολογίου της Πατσιάδου (2016), όπως έχει προαναφερθεί, η ερευνήτρια προχώρησε σε ενδελεχή μελέτη εγγράφων των διεθνών οργανισμών που αφορούν στην επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών προκειμένου να καταλήξει σε μια αξιόπιστη και επικαιροποιημένη λίστα με τις θεματικές προτεραιότητες των εκπαιδευτικών τους πολιτικών επί του θέματος. Επιπλέον, από τη σύνθεση αυτών των 18 δηλώσεων προκύπτει η συνολική κλίμακα «διεθνών προτεραιοτήτων περί επαγγελματικής επάρκειας εκπαιδευτικών» (άθροιση όλων των ερωτήσεων). Η κλίμακα μπορεί να λαμβάνει τιμές από 18 (=1\*18 ερωτήσεις) έως και 90 (=5\*18 ερωτήσεις). Υψηλότερη βαθμολογία υποδεικνύει και υψηλότερη σύγκλιση με τις διεθνείς κατευθύνσεις περί επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.

### **5.7 - Ζητήματα δεοντολογίας και αξιοπιστίας της έρευνας**

Ως προς την τήρηση της δεοντολογίας της έρευνας, τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς συνοδεύονταν από εισαγωγικό κείμενο το οποίο τους ενημέρωνε για τους σκοπούς της έρευνας καθώς και για τη διαφύλαξη της ανωνυμίας, της εμπιστευτικότητας και της χρήσης των δεδομένων μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η συγκέντρωση δεδομένων πρέπει να στηρίζεται στην ηθική και να προστατεύει την ανωνυμία των ατόμων, ενώ η ξεκάθαρη δήλωση του σκοπού της έρευνας πριν τη συγκέντρωση των δεδομένων μειώνει τις επιφυλάξεις που μπορεί να έχουν οι συμμετέχοντες (Creswell, 2016). Παράλληλα, επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο να συνταχθεί στο εργαλείο Google forms και να διατεθεί στους συμμετέχοντες ηλεκτρονικά και όχι δια ζώσης εξασφαλίζοντας την πλήρη ανωνυμία των συμμετεχόντων καθώς οι απαντήσεις αυτόματα συγκεντρώνονταν σε βάση δεδομένων. Άλλωστε, όπως σημειώνει και ο Sukamolson (2007), οι έρευνες με τη χρήση υπολογιστή έχουν ως πλεονέκτημα το ότι επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να διατηρούν την ανωνυμία τους και να επανεξετάζουν τις απαντήσεις τους.

Ως προς την αξιοπιστία της έρευνας, ο Creswell (2016) επισημαίνει πως ένας τρόπος για να εξεταστεί η αξιοπιστία των απαντήσεων και να γίνει εκτίμηση της συνέπειας των τιμών σε ένα εργαλείο είναι ο συντελεστής alpha ο οποίος ελέγχει την εσωτερική συνέπεια. Για το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, διενεργήθηκε έλεγχος με τον δείκτη Cronbach's Alpha και με δεδομένο πως τιμές του δείκτη υψηλότερες του 0,7 θεωρούνται ικανοποιητικές, το ερευνητικό εργαλείο θεωρήθηκε εξαιρετικά αξιόπιστο. Συγκεκριμένα, όπως αποτυπώνεται και στον Πίνακα 3, τόσο για την κλίμακα *συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (TSES)* και τις τρεις υπό-

κλίμακες/διαστάσεις της, όσο και για την κλίμακα διεθνών προτεραιοτήτων περί επαγγελματικής επάρκειας εκπαιδευτικών ο δείκτης αξιοπιστίας ξεπερνά το 89% και σε δύο περιπτώσεις είναι άνω του 95%.

**Πίνακας 3. Αποτελέσματα αξιοπιστίας για τις κλίμακες του ερωτηματολογίου.**

<b>Κλίμακα / Διάσταση</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>Αριθμός Ερωτήσεων</b>
<b>Κλίμακα της συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας</b>	0,96	24
<i>Αποτελεσματικότητα στην συμμετοχή των μαθητών</i>	0,90	8
<i>Αποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές στρατηγικές</i>	0,89	8
<i>Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της σχολικής τάξης</i>	0,90	8
<b>Κλίμακα διεθνών προτεραιοτήτων περί επαγγελματικής επάρκειας εκπαιδευτικών</b>	0,96	18

### **5.8 - Στατιστική ανάλυση δεδομένων**

Για την πραγματοποίηση της στατιστικής ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό SPSS v.26 (SPSS Inc., 2003, Chicago, USA).

Εξετάστηκαν και αναλύθηκαν οι περιγραφικοί δείκτες του συνόλου των μεταβλητών του δείγματος. Έγινε χρήση των βασικών μέτρων θέσης και διασποράς, καθώς και των συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων για την περιγραφή των δημογραφικών χαρακτηριστικών, των επαγγελματικών στοιχείων και των ερωτήσεων που αφορούν στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους επάρκεια. Υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's alpha για την αξιοπιστία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που συνθέτουν τόσο τις συνολικές κλίμακες, όσο και τις επιμέρους υπό-κλίμακες της αίσθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Για τη διερεύνηση της συσχέτισης των κλιμάκων/διαστάσεων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test σύγκρισης μέσων τιμών για 2 ανεξάρτητα δείγματα, η ανάλυση διακύμανσης κατά μια κατεύθυνση (ANOVA) και υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman rho. Μετά την εφαρμογή της ANOVA και, όπου προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, διενεργήθηκε επιπλέον ο έλεγχος Bonferroni για διόρθωση πολλαπλών συγκρίσεων. Για τη διερεύνηση της συσχέτισης των κλιμάκων μεταξύ τους χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r.

Τα p-value που αναφέρονται βασίζονται σε αμφίπλευρους ελέγχους. Τα p-value με τιμή χαμηλότερη από 0,05 θεωρήθηκαν ως στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα και με τιμή χαμηλότερη από 0,10 ενδεικτικά.

## **Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup> – Αποτελέσματα της έρευνας**

### **6.1 - Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά**

Η συλλογή των δημογραφικών στοιχείων και των επαγγελματικών χαρακτηριστικών στην παρούσα μελέτη περιελάμβανε την καταγραφή βασικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, για το φύλο (άνδρας/γυναίκα), την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης (βασικό πτυχίο, 2<sup>ο</sup> πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό δίπλωμα), τα έτη εργασίας στη δημόσια εκπαίδευση, τη σχέση εργασίας (μόνιμος/αναπληρωτής), τη βαθμίδα εργασίας (πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση), την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (αγροτική, ημιαστική ή αστική) και τον νομό που εδρεύει το σχολείο.

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα στατιστικά μέτρα των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών που προαναφέρθηκαν. Σημειώνεται ότι με **έντονη** γραμματοσειρά φαίνεται το μεγαλύτερο ποσοστό σε κάθε ερώτηση.

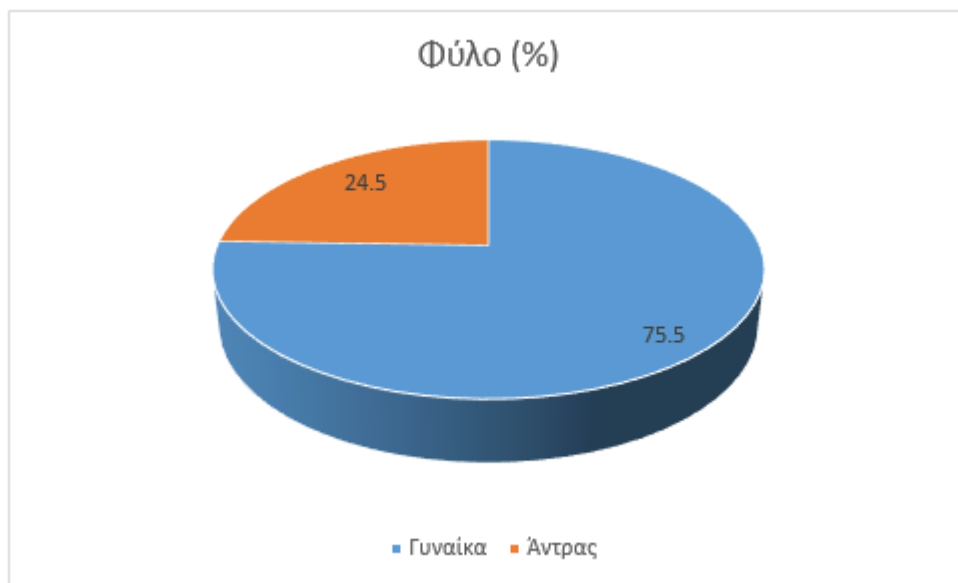
Πίνακας 4. Δημογραφικά & επαγγελματικά στοιχεία του δείγματος (N= 139).

Δημογραφικά & επαγγελματικά χαρακτηριστικά	Συχνότητα (%)
<b>Φύλο</b>	
<i>γυναίκα</i>	<b>105 (75,5)</b>
<i>άνδρας</i>	34(24,5)
<b>Ηλικία (έτη)</b>	
<i>έως 30</i>	4 (2,9)
<i>31 - 40</i>	39 (28,1)
<i>41 – 50</i>	<b>56 (40,3)</b>
<i>51 +</i>	40 (28,8)
<b>Επίπεδο εκπαίδευσης</b>	
<i>Βασικό πτυχίο</i>	60 (43,2)
<i>Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ</i>	5 (3,6)
<i>Μεταπτυχιακό δίπλωμα</i>	<b>72 (51,8)</b>
<i>Διδακτορικό δίπλωμα</i>	2 (1,4)
<b>Έτη προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση (έτη)</b>	
<i>Έως 6</i>	11 (7,9)
<i>7 - 13</i>	27 (19,4)
<i>14 - 20</i>	<b>58 (41,7)</b>
<i>21 +</i>	43 (30,9)
<b>Εργασιακή σχέση στη δημόσια εκπαίδευση</b>	
<i>Μόνιμος/η</i>	<b>121 (87,1)</b>
<i>Αναπληρωτής/τρια</i>	18 (12,9)
<b>Βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζεστε</b>	
<i>Πρωτοβάθμια</i>	<b>79 (56,8)</b>
<i>Δευτεροβάθμια</i>	60 (43,2)



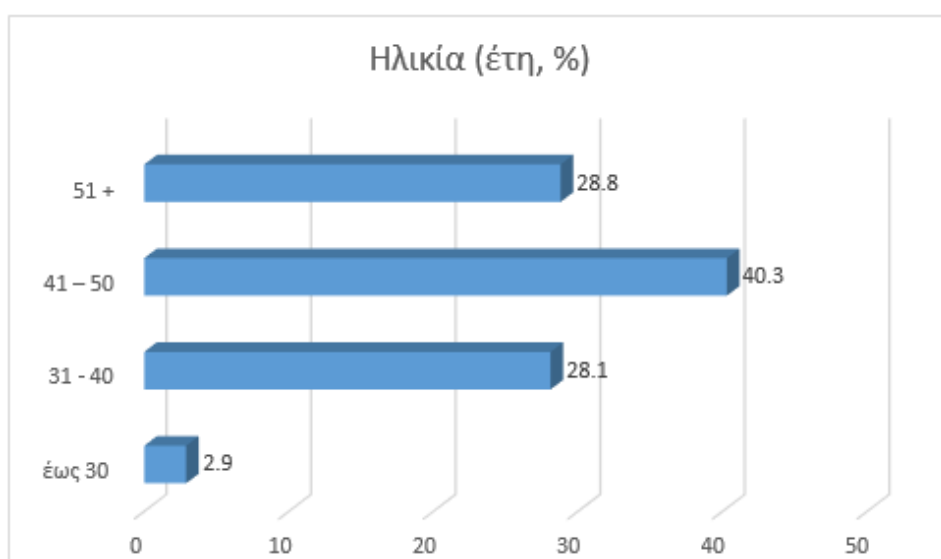
<b>Περιοχή σχολείου εργασίας</b>		
	<i>Αγροτική</i>	25 (18,0)
	<i>Ημιαστική</i>	45 (32,4)
	<i>Αστική</i>	<b>69 (49,6)</b>
<b>Νομός εργασίας</b>		
	<i>Αιτωλοακαρνανίας</i>	6 (4,3)
	<i>Αρκαδίας</i>	1 (0,7)
	<i>Αττικής</i>	10 (7,2)
	<i>Αχαΐας</i>	14 (10,1)
	<i>Γρεβενών</i>	1 (0,7)
	<i>Δωδεκανήσου</i>	2 (1,4)
	<i>Ηλείας</i>	<b>80 (57,6)</b>
	<i>Ηρακλείου</i>	5 (3,6)
	<i>Θεσσαλονίκης</i>	1 (0,7)
	<i>Ιονίων Νήσων</i>	1 (0,7)
	<i>Καρδίτσας</i>	1 (0,7)
	<i>Κοζάνης</i>	1 (0,7)
	<i>Κυκλάδων</i>	5 (3,6)
	<i>Μεσσηνίας</i>	2 (1,4)
	<i>Λέσβου</i>	1 (0,7)
	<i>Πέλλας</i>	2 (1,4)
	<i>Πρέβεζας</i>	1 (0,7)
	<i>Ροδόπης</i>	1 (0,7)
	<i>Σάμου (Ικαρία)</i>	1 (0,7)
	<i>Τρικάλων</i>	1 (0,7)
	<i>Χαλκιδική</i>	1 (0,7)
	<i>Χίου</i>	1 (0,7)

Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα συμμετέχουν 139 εκπαιδευτικοί. Το 75,5% του συνολικού δείγματος είναι γυναίκες και το υπόλοιπο 24,5% άντρες.



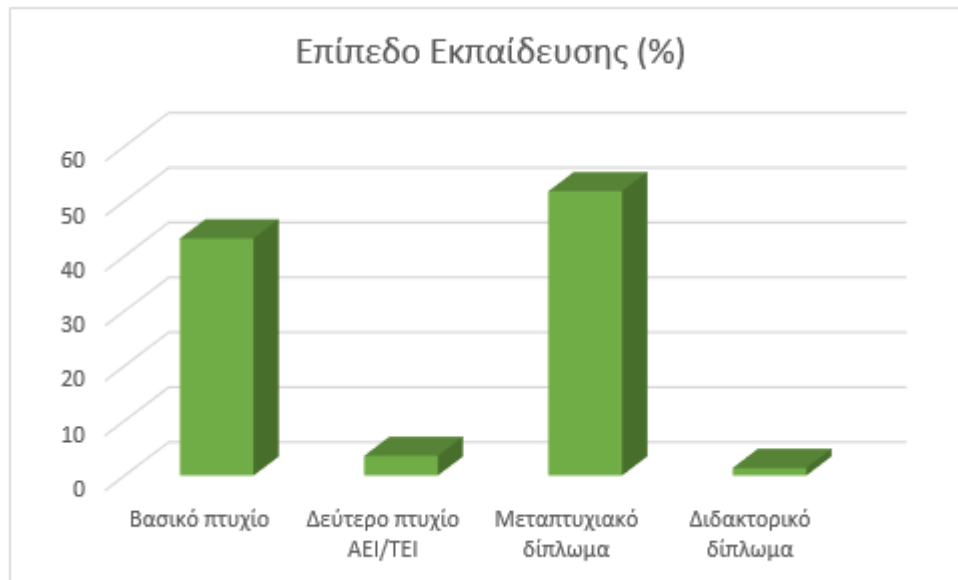
**Διάγραμμα 6.1.1 Φύλο (N=139)**

Όσον αφορά στην ηλικία των συμμετεχόντων, όπως απεικονίζεται και στο Διάγραμμα 6.1.2, το μεγαλύτερο μέρος είναι μεταξύ 41-50 ετών (40,3%) και ακολουθούν η ηλικιακή ομάδα 51+ (28,8%) και η ηλικία μεταξύ 31-40 (28,1%). Οι εκπαιδευτικοί έως 30 ετών αποτελούν το 2,9% του δείγματος. Η μέση ηλικία του συνολικού δείγματος είναι τα 45 έτη με σταθερή απόκλιση (ΣΑ) τα 8,3 έτη.



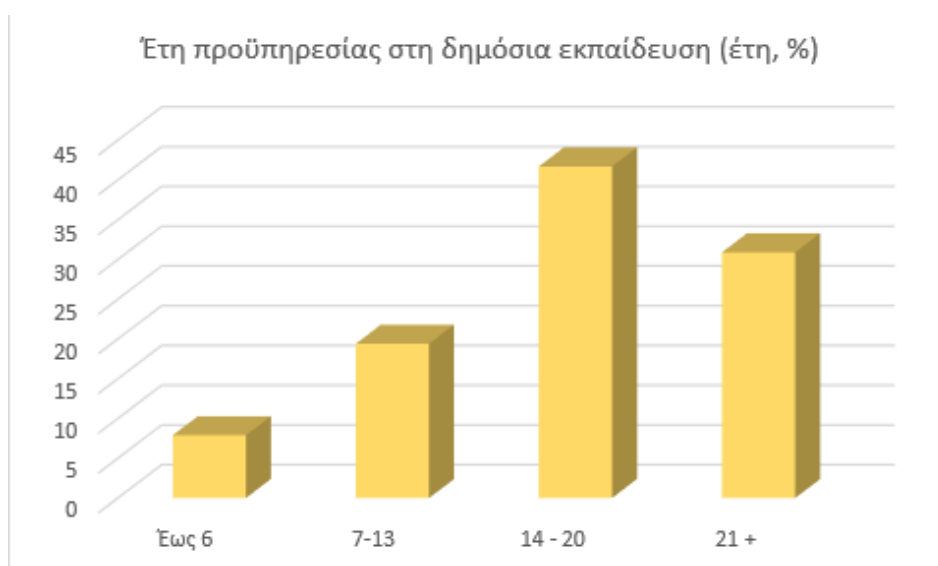
**Διάγραμμα 6.1.2 Ηλικία (N=139)**

Όπως προκύπτει από το διάγραμμα 6.1.3, αναφορικά με το επίπεδο σπουδών, το 43,2% κατέχει βασικό πτυχίο, το 51,8% είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, το 3,6% κατέχει και 2<sup>ο</sup> πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ και μόλις το 1,4% είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος.



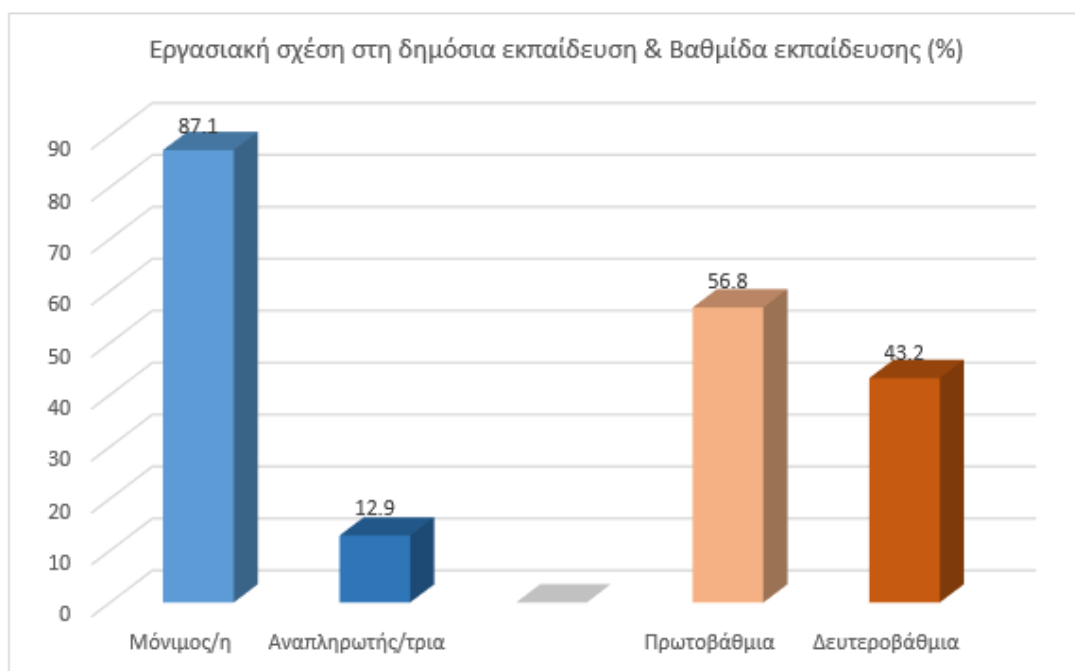
**Διάγραμμα 6.1.3 Επίπεδο Εκπαίδευσης (N=139)**

Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση (Διάγραμμα 6.1.4), Το 41,7% των εκπαιδευτικών έχει 14 με 20 έτη προϋπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση, το 30,9% άνω των 21 ετών προϋπηρεσία, το 19,4% έχει από 7 έως 13 έτη και το 7,9% έως 6 έτη εργασιακής εμπειρίας στη δημόσια εκπαίδευση.



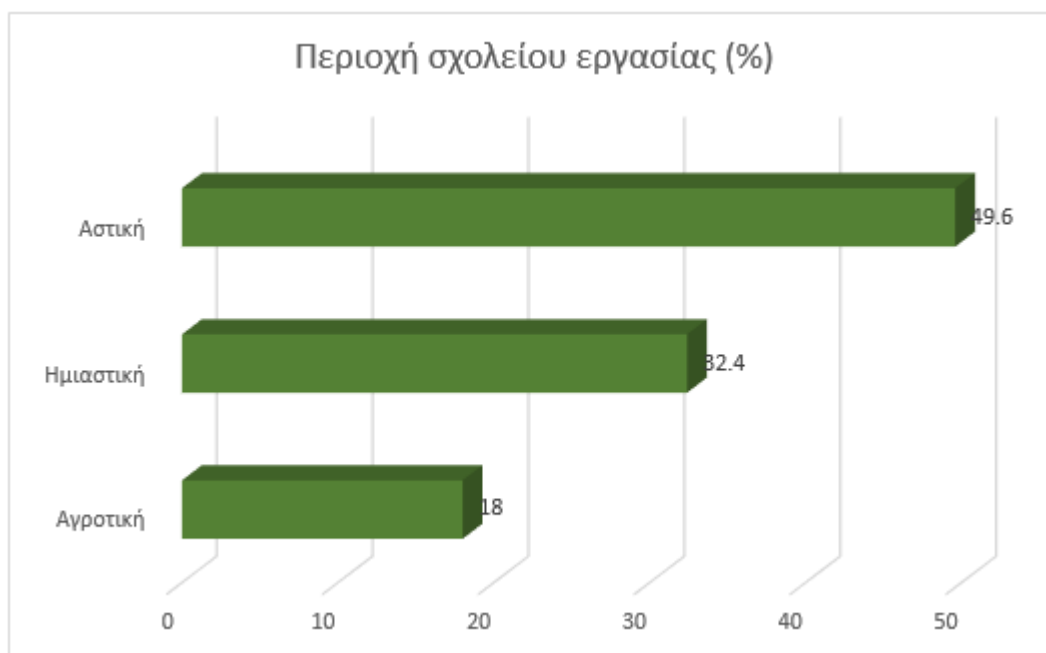
**Διάγραμμα 6.1.4 Έτη υπηρεσίας (N=139)**

Επιπλέον, ως προς τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων και τη βαθμίδα εργασίας, το 87,1% του δείγματος έχει μόνιμη σχέση εργασίας και μόλις το 12,9% απασχολούνται ως αναπληρωτές στη δημόσια εκπαίδευση. Επιπλέον, το 56,8% εργάζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 43,2% είναι εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Διάγραμμα 6.1.5.).



**Διάγραμμα 6.1.5. Εργασιακή σχέση & Βαθμίδα εκπαίδευσης (N= 139)**

Αναφορικά με την περιοχή του σχολείου εργασίας του δείγματος, το 49,6% βρίσκεται σε αστική περιοχή, το 32,4% σε ημιαστική και το 18% σε αγροτική (Διάγραμμα 6.1.6.). Τέλος, το 57,6% των σχολείων που εργάζονται οι συμμετέχοντες στη μελέτη εδρεύουν στον Νομό Ηλείας και το υπόλοιπο 42,4% του δείγματος εργάζεται σε δημόσια σχολεία σε άλλους νομούς της Ελλάδας.



**Διάγραμμα 6.1.6. Περιοχή σχολείου εργασίας (N= 139)**

Συνεπώς, το τυπικό προφίλ του εκπαιδευτικού που συμμετέχει στην παρούσα μελέτη είναι γυναίκα, μέσης ηλικίας 45 ετών, που κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, με κατά μέσο όρο 15 χρόνια εργασιακής εμπειρίας στη δημόσια εκπαίδευση, που έχει μόνιμη σχέση εργασίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και που το σχολείο στο οποίο εργάζεται εδρεύει σε αστική περιοχή.

## **6.2- Αίσθηση Αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών (Teacher's Sense of Efficacy Scale)**

Προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αίσθηση της επαγγελματικής τους επάρκειας και αποτελεσματικότητας, αναλύθηκαν τα στατιστικά μέτρα θέσης και διασποράς των 24 ερωτήσεων/δηλώσεων που συνθέτουν την κλίμακα της συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας (TSES) και των τριών διαστάσεων της: 1. αποτελεσματικότητα ως προς τη συμμετοχή των μαθητών, 2. αποτελεσματικότητα ως προς τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και 3. αποτελεσματικότητα ως προς τη διαχείριση της σχολικής τάξης.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τη χαμηλότερη μέση τιμή (τιμές μεταξύ 6-7, δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως μπορούν να είναι επαρκείς σε «αρκετό» έως «σε

μεγάλο βαθμό») λαμβάνουν οι δηλώσεις «να βοηθήσεις τις οικογένειες ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο», «να παρακινείς τους μαθητές που εμφανίζουν μειωμένο ενδιαφέρον», «να βοηθάς τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά», «να κάνεις ακόμη και τους πιο δύσκολους μαθητές να σε κατανοούν», «να βελτιώσεις την ικανότητα κατανόησης των ιδιαίτερα αδύναμων μαθητών», «να χρησιμοποιείς διάφορες μορφές αξιολόγησης». Η μέση τιμή όλων των υπόλοιπων δηλώσεων κυμαίνεται από την τιμή 7 έως 8, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μπορούν να είναι επαρκείς «σε μεγάλο βαθμό» έως και «σε πολύ μεγάλο βαθμό».

Τα παραπάνω περιγραφικά στατιστικά στοιχεία παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 5 και αντίστοιχα γραφικά στο Διάγραμμα 6.2.1.

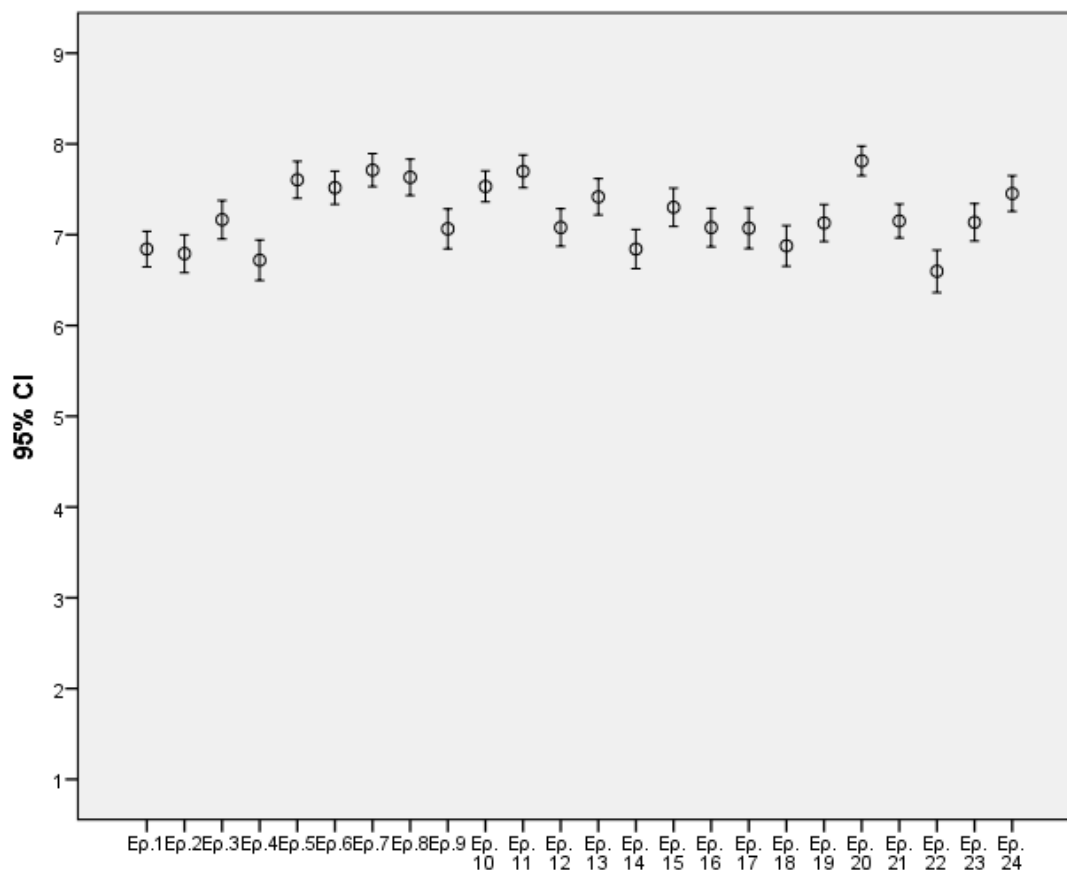
**Πίνακας 5. Αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών**

Ερώτηση/Δήλωση Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς...	Μέση τιμή (ΣΑ)	Ελ. τιμή	Μεγ. τιμή
1. να κάνεις ακόμη και τους πιο δύσκολους μαθητές να σε κατανοούν	6.8 (1.2)	3	9
2. να βοηθάς τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά	6.8 (1.2)	3	9
3. να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης	7.2 (1.3)	3	9
4. να παρακινείς τους μαθητές που εμφανίζουν μειωμένο ενδιαφέρον	6.7 (1.3)	1	9
5. να κάνεις ξεκάθαρες τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά των μαθητών	7.6 (1.2)	4	9
6. να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στις σχολικές τους εργασίες	7.5 (1.1)	4	9
7. να ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές σου	7.7 (1.1)	5	9
8. να εφαρμόζεις ρουτίνες (διαδικασίες/δραστηριότητες που επαναλαμβάνονται) για την ομαλή ροή του μαθήματος σου	7.6 (1.2)	4	9
9. να βοηθάς τους μαθητές να εκτιμούν την αξία της μάθησης	7.1 (1.3)	2	9
10. να αντιλαμβάνεσαι κατά πόσο οι μαθητές κατανοούν αυτά που διδάσκεις	7.5 (1)	5	9
11. να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις στους μαθητές σου	7.7 (1.1)	4	9
12. να καλλιεργείς τη δημιουργικότητα των μαθητών σου	7.1 (1.2)	2	9

13. να κάνεις τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης	7.4 (1.2)	4	9
14. να βελτιώσεις την ικανότητα κατανόησης των ιδιαίτερα αδύναμων μαθητών	6.8 (1.3)	3	9
15. να ηρεμείς ένα μαθητή που προκαλεί αναστάτωση ή φασαρία στην τάξη	7.3 (1.3)	3	9
16. να καθιερώνεις κανόνες διοίκησης της τάξης για οποιαδήποτε ομάδα μαθητών	7.1 (1.3)	4	9
17. να προσαρμόζεις το μάθημα σου στις ανάγκες και το επίπεδο του κάθε μαθητή	7.1 (1.3)	3	9
18. να χρησιμοποιείς διάφορες μορφές αξιολόγησης	6.9 (1.3)	3	9
19. να αποτρέπεις τους μαθητές με προβληματική συμπεριφορά από το να καταστρέφουν ένα ολόκληρο μάθημα	7.1 (1.2)	2	9
20. να δίνεις εναλλακτικές εξηγήσεις ή παραδείγματα όταν οι μαθητές σου δυσκολεύονται να κατανοήσουν αυτό που δίδαξες	7.8 (1)	5	9
21. να ανταποκριθείς στους ανυπάκουους μαθητές	7.2 (1.1)	4	9
22. να βοηθήσεις τις οικογένειες ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο	6.6 (1.4)	2	9
23. να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου	7.1 (1.2)	4	9
24. να παρέχεις τις κατάλληλες προκλήσεις στους πολύ ικανούς μαθητές	7.5 (1.2)	4	9

Σημείωση: ΣΑ: Σταθερή Απόκλιση

1=καθόλου, 2= σχεδόν καθόλου, 3= σε πολύ μικρό βαθμό, 4= σε μικρό βαθμό, 5= σε κάποιο βαθμό, 6=αρκετά, 7=σε μεγάλο βαθμό, 8= σε πολύ μεγάλο βαθμό, 9= σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό



**Διάγραμμα 6.2.1 Μέσες τιμές αίσθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών & το 95% Διάστημα Εμπιστοσύνης.**

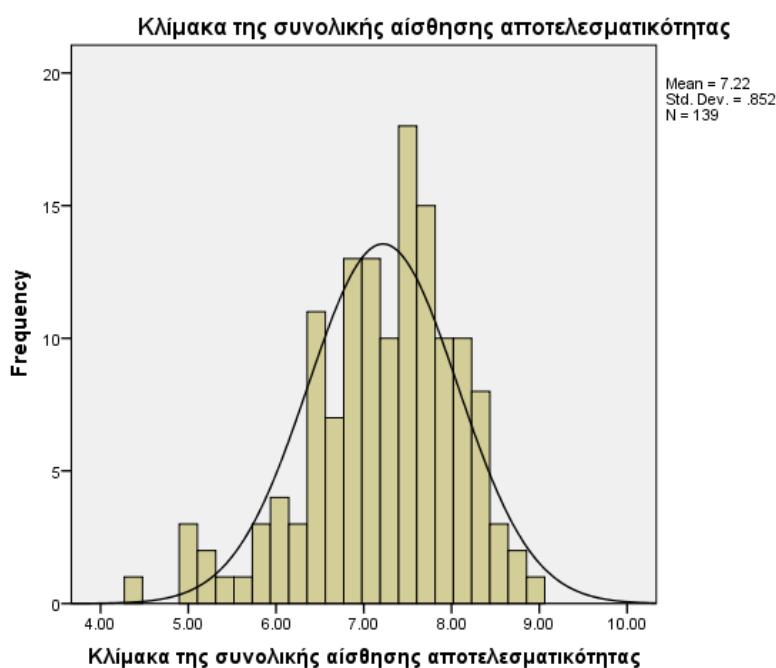
Προκειμένου οι τρεις διαστάσεις της αίσθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να είναι συγκρίσιμες τόσο μεταξύ τους, όσο και με την κλίμακα της συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας (TSES), διαιρέθηκαν με το πλήθος των ερωτήσεων από τις οποίες υπολογίζονται και έτσι όλες αναφέρονται στην ίδια 9-βάθμια κλίμακα. Από τον Πίνακα 6 προκύπτει ότι η μέση τιμή (ΣΑ) της κλίμακας συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας είναι 7,2 (0,9). Αυτό υποδεικνύει πως η αίσθηση επάρκειας, που έχουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα, είναι υψηλή («σε μεγάλο βαθμό»). Όσον αφορά στις τρεις διαστάσεις της κλίμακας μεταξύ τους, την υψηλότερη τιμή τη λαμβάνει, κατά μέσο όρο, η αποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές στρατηγικές με μέση τιμή 7,4, ακολουθεί με μικρή διαφορά η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της σχολικής τάξης (μ.τ. 7,3) και τέλος, η αποτελεσματικότητα στη συμμετοχή των μαθητών με μέση τιμή 6,9.



**Πίνακας 6. Βασικά στατιστικά μέτρα κλίμακας συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας & των διαστάσεων της**

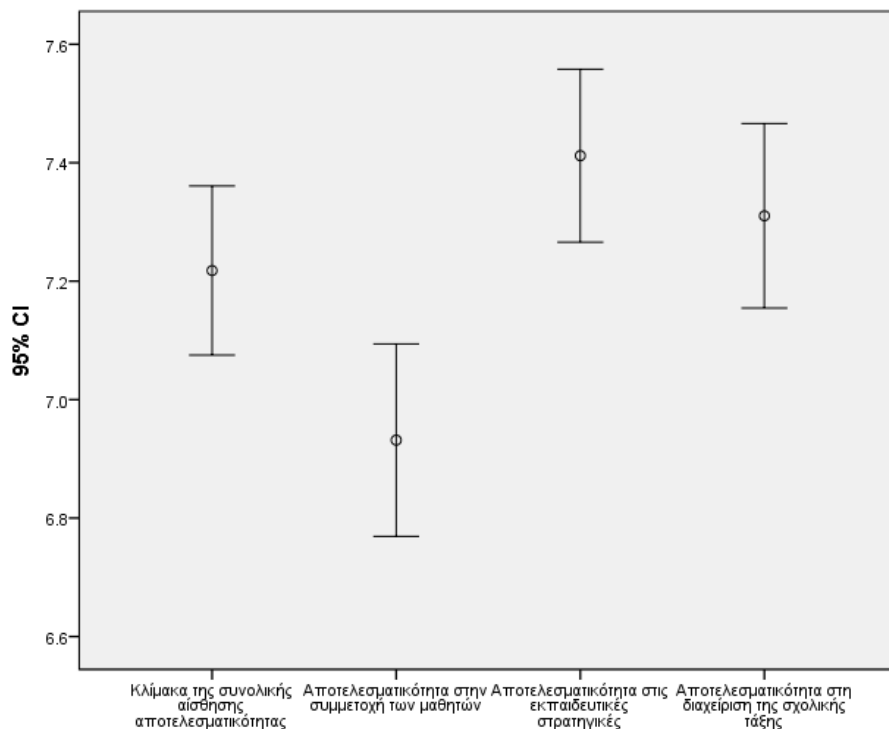
Κλίμακα / Διάσταση	Μέση τιμή (ΣΑ)	Ελάχιστη	Μέγιστη
<b>Κλίμακα της συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας</b>	7,2 (0,9)	4,4	9
<i>Αποτελεσματικότητα στη συμμετοχή των μαθητών</i>	6,9 (1,0)	3,6	9
<i>Αποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές στρατηγικές</i>	7,4 (0,9)	4,8	9
<i>Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της σχολικής τάξης</i>	7,3 (0,9)	4,4	9

Επιπλέον, όπως φαίνεται και από το Διάγραμμα 6.2.2, η κατανομή της κλίμακας της συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας (TSES) των εκπαιδευτικών προσεγγίζει πολύ ικανοποιητικά την κανονική κατανομή και το ίδιο παρατηρείται και για τις τρεις επί μέρους διαστάσεις της κλίμακας.



**Διάγραμμα 6.2.2 Ιστόγραμμα συχνοτήτων για την κλίμακα συνολικής αποτελεσματικότητας**

Επίσης, στο Διάγραμμα 6.2.3 απεικονίζεται η μέση τιμή και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης της μέσης τιμής για την κλίμακα συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας (TSES) των εκπαιδευτικών και για τις 3 διαστάσεις της.



**Διάγραμμα 6.2.3 Μέση τιμή & 95% διαστημάτων εμπιστοσύνης κλίμακας συνολικής αποτελεσματικότητας & των διαστάσεων της**

### 6.3 - Στάσεις εκπαιδευτικών για τις κατευθύνσεις των Διεθνών Οργανισμών

Όσον αφορά στις στάσεις των εκπαιδευτικών για τις προτεραιότητες που θέτουν και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι διεθνείς οργανισμοί αναφορικά με την επάρκεια των εκπαιδευτικών, όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 7, τη χαμηλότερη τιμή (δηλαδή από 2 «λίγο» έως 3 «αρκετά») λαμβάνουν οι ερωτήσεις 25, 26 και 27, που αφορούν στην εξοικείωση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, του ΟΟΣΑ και τις UNESCO, με μέση τιμή 2,5, 2,3 και 2,2 αντίστοιχα. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα δηλώνουν, κατά μέσο όρο, πως είναι «λίγο» έως «αρκετά» εξοικειωμένοι με τις πολιτικές των τριών διεθνών οργανισμών που αφορούν στην εκπαίδευση, ενώ φαίνεται να

είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τις πολιτικές της ΕΕ και λιγότερο με τις πολιτικές της UNESCO.

Αναφορικά με το αν πιστεύουν πως οι πολιτικές των διεθνών οργανισμών οδηγούν σε εκτεταμένες αλλαγές τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης (ερώτηση 28), οι συμμετέχοντες εκτιμούν πως αυτό συμβαίνει «αρκετά» (μ.τ. 3,1), ενώ αξίζει να σημειωθεί πως οι συμμετέχοντες πιστεύουν «αρκετά» έως «πολύ» ότι περιορίζεται αισθητά η δυνατότητα των κρατών να ασκούν ανεξάρτητη πολιτική στον χώρο της εκπαίδευσης με μέσο όρο 3,6 (ερώτηση 31) και παράλληλα, ότι αυξάνεται η δυνατότητα των διεθνών οργανισμών να διαμορφώνουν τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης των κρατών-μελών με μέση τιμή 3,8 (ερώτηση 32). Τέλος, οι δηλώσεις «*Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε φάση ριζικού μετασχηματισμού*» και «*Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν αρκεί για να καλύψει τις ανάγκες ολόκληρης της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας*» λαμβάνουν κατά μέσο όρο τιμή υψηλότερη από 4 (= «πολύ»), επομένως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό πως το επάγγελμα τους διέρχεται σημαντικών αλλαγών και συμφωνούν με την κατεύθυνση των διεθνών οργανισμών για δια βίου μανθάνοντες εκπαιδευτικούς.

**Πίνακας 7. Στάσεις εκπαιδευτικών για τους διεθνείς οργανισμούς.**

Ερώτηση/Δήλωση Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι:	Μέση τιμή (ΣΑ)	Ελ. τιμή	Μεγ. τιμή
1. Είστε εξοικειωμένοι με την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης;	2,5 (0,8)	1	5
2. Είστε εξοικειωμένοι με την εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ;	2,3 (0,9)	1	5
3. Είστε εξοικειωμένοι με την εκπαιδευτική πολιτική της UNESCO;	2,2 (0,9)	1	5
4. Πιστεύετε πως οι πολιτικές των διεθνών οργανισμών οδηγούν σε εκτεταμένες αλλαγές τα εθνικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης;	3,1 (1,0)	1	5
5. Η εκπαίδευση πρέπει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της οικονομίας και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας	3,5 (1,1)	1	5
6. Τα εθνικά συστήματα των ευρωπαϊκών κρατών δεν ανταποκρίνονται επαρκώς	3,3 (0,8)	2	5

στις σύγχρονες ανάγκες της οικονομίας και τις αγορές εργασίας			
7. Περιορίζεται αισθητά η δυνατότητα των εθνικών κρατών να ασκούν ανεξάρτητη πολιτική στον χώρο της εκπαίδευσης	3,6 (0,9)	1	5
8. Αυξάνεται η δυνατότητα των διεθνών οργανισμών να διαμορφώνουν τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης των κρατών-μελών	3,8 (0,8)	2	5
9. Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών είναι στενά συνδεδεμένη με διεθνείς οικονομικούς και κοινωνικούς στόχους	4,0 (1,0)	2	5
10. Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε φάση ριζικού μετασχηματισμού	4,1 (1,0)	1	5
11. Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν αρκεί για να καλύψει τις ανάγκες ολόκληρης της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας	4,1 (0,9)	1	5
12. Η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από την ποιότητα της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του	4,0 (0,9)	2	5
13. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των ευρωπαϊών εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με τις διεθνείς οικονομικές εξελίξεις	4 (0,9)	2	5
14. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των ευρωπαϊών εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με την εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την επίτευξη των στόχων της	3,9 (0,9)	1	5

Σημείωση: ΣΑ: Σταθερή Απόκλιση

1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ

Αναφορικά με τον βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών του δείγματος με τις θεματικές προτεραιότητες της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, όσον αφορά στην επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 8, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό (μ.τ. 4= «πολύ») με την ενσωμάτωση και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, την ανάπτυξη των τεχνολογικών και ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη γνώσεων/δεξιοτήτων/στάσεων για διαχείριση αναδυόμενων

προβλημάτων στη διδακτική πράξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς και με τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας και πολυπολιτισμικότητας. Οριακά περισσότερο συμφωνούν πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι επαρκείς στην αντιμετώπιση φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού, σχολικού εκφοβισμού και διακρίσεων, με μέσο όρο 4,1. Επίσης «αρκετά» έως «πολύ» συμφωνούν με τις υπόλοιπες προτεραιότητες που θέτουν οι διεθνείς οργανισμοί για την επαγγελματική τους επάρκεια, όπως με την ανάγκη ανάπτυξης των επικοινωνιακών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (μ.τ. 3,9) και επικαιροποίησης των παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων τους (μ.τ. 3,8), αλλά και με την προώθηση της διεπιστημονικότητας και της ομαδοσυνεργατικότητας και την ενίσχυση της σχολικής καινοτομίας με μέσο όρο, 3,8 και 3,7 αντίστοιχα. Ως προς τις υπόλοιπες προτεραιότητες για την επαγγελματική τους επάρκεια φαίνεται να συμφωνούν «αρκετά» (με μέσους όρους από 3 έως 3,6). Τέλος, τον χαμηλότερο κατά μέσο όρο βαθμό συμφωνίας (2,9<3) συγκεντρώνει η δήλωση σχετικά με την προώθηση του επιχειρηματικού πνεύματος στην εκπαίδευση.

**Πίνακας 8. Βαθμός συμφωνίας με διεθνείς προτεραιότητες επαγγελματικής επάρκειας.**

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω θεματικές προτεραιότητες της ευρωπαϊκής και διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, όσον αφορά στην επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών;	Μέση τιμή (ΣΑ)	Ελ. τιμή	Μεγ. τιμή
1. επικαιροποίηση των παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων των εκπαιδευτικών	3.8 (1.1)	1	5
2. ενσωμάτωση και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη	4 (1)	2	5
3. ανάπτυξη των επικοινωνιακών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	3.9 (1)	2	5
4. ενίσχυση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για εξ αποστάσεως ή/και μικτή διδασκαλία	3.5 (1.1)	1	5
5. εξοικείωση με εξ αποστάσεως μορφές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης	3.5 (1.1)	1	5
6. ανάπτυξη τεχνολογικών και ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	4 (0.9)	2	5
7. ανάπτυξη γνώσεων/δεξιοτήτων /στάσεων για διαχείριση αναδυόμενων προβλημάτων στη διδακτική πράξη	4 (0.9)	2	5

8. ανάπτυξη και καλλιέργεια ικανοτήτων προγραμματισμού, οργάνωσης και διοίκησης	3.6 (1)	1	5
9. υιοθέτηση διαδικασιών λογοδοσίας, αναστοχασμού και αξιολόγησης	3.3 (1.2)	1	5
10. προώθηση της διεπιστημονικότητας και της ομαδοσυνεργατικότητας	3.8 (1.1)	1	5
11. αντιμετώπιση φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού, σχολικού εκφοβισμού και διακρίσεων	4.1 (1)	2	5
12. διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας και πολυπολιτισμικότητας	4 (1)	2	5
13. προώθηση του επιχειρηματικού πνεύματος στην εκπαίδευση	2.9 (1.3)	1	5
14. ενίσχυση της σχολικής καινοτομίας	3.7 (1.1)	1	5
15. ενίσχυση της κινητικότητας και των ανταλλαγών (Erasmus+, eTwinning)	3.6 (1.1)	1	5
16. συνέργειες και συμπράξεις με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος	3.4 (1.2)	1	5
17. δημιουργία ενός "ευρωπαϊκού" εκπαιδευτικού προφίλ	3.2 (1.1)	1	5
18. προώθηση της ολιστικής διάστασης της εκπαίδευσης	3.6 (1.1)	1	5

Σημείωση: ΣΑ: Σταθερή Απόκλιση

1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ

## 6.4 - Διερεύνηση συσχετίσεων

### 6.4.1- Δημογραφικά στοιχεία και κλίμακα αίσθησης αποτελεσματικότητας (TSES)

Αρχικά, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική τους επάρκεια και αποτελεσματικότητα, πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι για τη διερεύνηση της συσχέτισης των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των επαγγελματικών στοιχείων των εκπαιδευτικών του δείγματος με την κλίμακα συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας (TSES). Όπως έχει αναφερθεί και στην ενότητα 5.8, για τη διερεύνηση συσχετίσεων εφαρμόστηκε ο έλεγχος t-test σύγκρισης μέσω τιμών για 2 ανεξάρτητα δείγματα, η ανάλυση διακύμανσης κατά μια κατεύθυνση (ANOVA) και υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman rho. Όπου προέκυψε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, διενεργήθηκε επιπλέον ο έλεγχος Bonferroni για διόρθωση πολλαπλών συγκρίσεων.

Πιο αναλυτικά, όπως απεικονίζεται και στον Πίνακα 9, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της κλίμακας *συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας* (TSES) μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια βαθμίδα, με τους τελευταίους να έχουν κατά μέσο όρο χαμηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα (μ.τ. 7,0 έναντι 7,4 των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Αυτό υποδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν χαμηλότερη αίσθηση της συνολικής τους αποτελεσματικότητας ( $p\text{-value} = 0,016 < 0,05$ ) συγκρινόμενοι με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της κλίμακας συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας (TSES) με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (το φύλο, την ηλικία και το επίπεδο σπουδών) των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ( $p\text{-value} > 0,05$ ). Ωστόσο, υπάρχουν ενδείξεις για διαφοροποίηση της μέσης τιμής της κλίμακας συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας (TSES) με την περιοχή του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και θετική συσχέτιση με τα έτη προϋπηρεσίας τους στη δημόσια εκπαίδευση ( $p\text{-value} < 0,10$ ).

**Πίνακας 9. Συσχέτιση κλίμακας συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας με δημογραφικά & επαγγελματικά στοιχεία.**

	Κλίμακα Συνολικής Αποτελεσματικότητας (μέση τιμή, ΣΑ)	Στατιστικός έλεγχος (p-value)
<b><u>Δημογραφικά χαρακτηριστικά</u></b>		
Φύλο		
<i>Γυναίκες</i>	7,3 (0,8)	0,201 <sup>1</sup>
<i>Άντρες</i>	7,1 (0,9)	
Ηλικία (έτη)	rho = 0,02	0,782 <sup>2</sup>
Εκπαιδευτικό επίπεδο	rho = 0,03	0,724 <sup>2</sup>
<b><u>Επαγγελματικά στοιχεία</u></b>		
Προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση (έτη)	rho = 0,15	0,088 <sup>2</sup>
Εργασιακή σχέση στη δημόσια εκπαίδευση		
<i>Μόνιμος/η</i>	6,9 (0,8)	0,145 <sup>1</sup>
<i>Αναπληρωτής/τρια</i>	7,3 (0,9)	
Βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζεστε		

Πρωτοβάθμια	7,4 (0,7)	<b>0,016<sup>1*</sup></b>
Δευτεροβάθμια	7,0 (1,0)	
Περιοχή σχολείου εργασίας		
Αγροτική	7,4 (0,7)	0,094 <sup>3</sup>
Ημιαστική	7,0 (1,0)	
Αστική	7,3 (0,8)	

Σημείωση: <sup>1</sup>t-test για ανεξάρτητα δείγματα

<sup>2</sup>Συντελεστής συσχέτισης Spearman

<sup>3</sup>Ανάλυση διακύμανσης κατά μια κατεύθυνση (ANOVA)

\* στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%

#### 6.4.2 - Δημογραφικά στοιχεία και υπό-κλίμακες της αίσθησης αποτελεσματικότητας (TSES)

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα επηρεάζει κάποια από τις τρεις διαστάσεις της κλίμακας συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας (TSES), αρχικά, πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι για τη διερεύνηση της συσχέτισης των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των επαγγελματικών στοιχείων των εκπαιδευτικών του δείγματος με τη διάσταση αποτελεσματικότητα στη συμμετοχή των μαθητών.

Ειδικότερα, όπως αποτυπώνεται και στον Πίνακα 10, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της διάστασης αποτελεσματικότητα στη συμμετοχή των μαθητών μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια βαθμίδα, με τους τελευταίους να έχουν κατά μέσο όρο χαμηλότερη βαθμολογία στη διάσταση (μ.τ. 6,6). Αυτό υποδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν χαμηλότερη αίσθηση της αποτελεσματικότητας αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία ( $p\text{-value} = 0,001 < 0,05$ ). Παράλληλα, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της διάστασης αποτελεσματικότητα στη συμμετοχή των μαθητών με τα υπόλοιπα επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (την προϋπηρεσία, την εργασιακή τους σχέση στη δημόσια εκπαίδευση και την περιοχή του σχολείου εργασίας τους) ( $p\text{-value} > 0,05$ ). Τέλος, υπάρχουν ενδείξεις για διαφοροποίηση της μέσης τιμής της συγκριμένης διάστασης ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών ( $p\text{-value} 0,082 < 0,10$ ),



ωστόσο δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την ηλικία και το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων στην έρευνα.

**Πίνακας 10. Συσχέτιση της διάστασης «αποτελεσματικότητα στη συμμετοχή των μαθητών» με δημογραφικά & επαγγελματικά στοιχεία.**

	Αποτελεσματικότητα συμμετοχή μαθητών (μέση τιμή, ΣΑ)	Στατιστικός έλεγχος (p-value)
<b><u>Δημογραφικά χαρακτηριστικά</u></b>		
Φύλο		
	<i>Γυναίκες</i>	
	<i>Άντρες</i>	0,082 <sup>1</sup>
Ηλικία (έτη)	rho = -0,06	0,523 <sup>2</sup>
Εκπαιδευτικό επίπεδο	rho= 0,08	0,382 <sup>2</sup>
<b><u>Επαγγελματικά στοιχεία</u></b>		
Προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση (έτη)	rho= 0,11	0,207 <sup>2</sup>
Εργασιακή σχέση στη δημόσια εκπαίδευση		
	<i>Μόνιμος/η</i>	6,7 (0,9)
	<i>Αναπληρωτής/τρια</i>	7,0 (1,0)
Βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζεστε		
	<i>Πρωτοβάθμια</i>	7,2 (0,8)
	<i>Δευτεροβάθμια</i>	6,6 (1,1)
Περιοχή σχολείου εργασίας		
	<i>Αγροτική</i>	7,0 (0,9)
	<i>Ημιαστική</i>	6,7 (1,1)
	<i>Αστική</i>	7,0 (0,9)

Σημείωση:<sup>1</sup>t-test για ανεξάρτητα δείγματα

<sup>2</sup>Συντελεστής συσχέτισης Spearman

<sup>3</sup>Ανάλυση διακύμανσης κατά μια κατεύθυνση (ANOVA)

\* στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%

Στη συνέχεια, στατιστικοί έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν για να διερευνηθεί κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα επαγγελματικά στοιχεία επηρεάζουν τις στρατηγικές διδασκαλίας που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα. Όπως διαπιστώνεται και από τον Πίνακα 11, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της διάστασης *αποτελεσματικότητα ως προς τις εκπαιδευτικές στρατηγικές* της κλίμακας συνολικής αποτελεσματικότητας (TSES) με τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των εκπαιδευτικών του δείγματος ( $p\text{-value} > 0,05$ ).

**Πίνακας 11. Συσχέτιση της διάστασης «αποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές στρατηγικές» με δημογραφικά & επαγγελματικά στοιχεία.**

	Αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικές στρατηγικές (μέση τιμή, ΣΑ)	Στατιστικός έλεγχος (p-value)
<b><u>Δημογραφικά χαρακτηριστικά</u></b>		
Φύλο		
<i>Γυναίκες</i>	7,4 (0,9)	0,397 <sup>1</sup>
<i>Άντρες</i>	7,3 (0,9)	
Ηλικία (έτη)	rho = 0,04	0,667 <sup>2</sup>
Εκπαιδευτικό επίπεδο	rho= 0,01	0,920 <sup>2</sup>
<b><u>Επαγγελματικά στοιχεία</u></b>		
Προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση (έτη)	rho= 0,11	0,189 <sup>2</sup>
Εργασιακή σχέση στη δημόσια εκπαίδευση		
<i>Μόνιμος/η</i>	7,1 (0,9)	0,155 <sup>1</sup>
<i>Αναπληρωτής/τρια</i>	7,4 (0,9)	
Βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζεστε		
<i>Πρωτοβάθμια</i>	7,5 (0,8)	0,136 <sup>1</sup>
<i>Δευτεροβάθμια</i>	7,3 (1,0)	
Περιοχή σχολείου εργασίας		
<i>Αγροτική</i>	7,5 (0,7)	0,523 <sup>3</sup>
<i>Ημιαστική</i>	7,3 (0,9)	
<i>Αστική</i>	7,5 (0,9)	

Σημείωση:<sup>1</sup>t-test για ανεξάρτητα δείγματα

<sup>2</sup>Συντελεστής συσχέτισης Spearman

<sup>3</sup>Ανάλυση διακύμανσης κατά μια κατεύθυνση (ANOVA)

Τέλος, έγινε συσχέτιση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών του δείγματος με τη διάσταση *αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της σχολικής τάξης*. Από την αποτύπωση των στοιχείων στον Πίνακα 12, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση της συγκεκριμένης διάστασης με την προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση ( $p\text{-value}=0,020<0,05$ ). Ειδικότερα, διαπιστώνεται ότι όσο περισσότερα είναι τα έτη εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών του δείγματος, τόσο υψηλότερη είναι η αίσθηση αποτελεσματικότητας τους αναφορικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Επίσης, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της διάστασης μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια βαθμίδα, με τους τελευταίους να έχουν κατά μέσο όρο χαμηλότερη βαθμολογία στη συγκεκριμένη διάσταση (μ.τ. 7,1 έναντι του 7,4 των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν χαμηλότερη αίσθηση της αποτελεσματικότητας αναφορικά με το πως διαχειρίζονται τη σχολική τάξη ( $p\text{-value}=0,045<0,05$ ).

Ακόμα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της μέσης τιμής της διάστασης όσον αφορά στην περιοχή που βρίσκεται το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που εργάζονται σε σχολεία ημιαστικών περιοχών έχουν κατά μέσο όρο χαμηλότερη βαθμολογία στη διάσταση, σε σύγκριση τόσο με τους εκπαιδευτικούς των οποίων τα σχολεία εδρεύουν σε αστικές περιοχές (Bonferroni  $p\text{-value}$  πολλαπλών συγκρίσεων=  $0,013<0,05$ ), όσο και με εκείνους που εργάζονται σε σχολεία αγροτικών περιοχών (Bonferroni  $p\text{-value}$  πολλαπλών συγκρίσεων=  $0,011<0,05$ ). Φαίνεται, επομένως, πως οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία ημιαστικών περιοχών έχουν χαμηλότερη αίσθηση της αποτελεσματικότητας τους ως προς τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Τέλος, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της συγκεκριμένης διάστασης με τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία και εκπαιδευτικό επίπεδο) των εκπαιδευτικών ( $p\text{-value} > 0,05$ ).

**Πίνακας 12. Συσχέτιση της διάστασης «αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της σχολικής τάξης» με δημογραφικά & επαγγελματικά στοιχεία.**

	Αποτελεσματικότητα διαχείριση τάξης (μέση τιμή, ΣΑ)	Στατιστικός έλεγχος ( $p\text{-value}$ )
<b><u>Δημογραφικά χαρακτηριστικά</u></b>		
Φύλο		

Γυναίκες	7,4 (0,9)	0,363 <sup>1</sup>
Άντρες	7,2 (1,0)	
Ηλικία (έτη)	rho = 0,10	0,237 <sup>2</sup>
Εκπαιδευτικό επίπεδο	rho= -0,10	0,260 <sup>2</sup>
<b><u>Επαγγελματικά στοιχεία</u></b>		
Προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση (έτη)	rho= 0,20	<b>0,020<sup>2*</sup></b>
Εργασιακή σχέση στη δημόσια εκπαίδευση		
Μόνιμος/η	7,0 (0,9)	0,098 <sup>1</sup>
Αναπληρωτής/τρια	7,4 (1,0)	
Βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζεστε		
Πρωτοβάθμια	7,4 (0,8)	<b>0,045<sup>1*</sup></b>
Δευτεροβάθμια	7,1 (1,1)	
Περιοχή σχολείου εργασίας		
Αγροτική	7,6 (0,8)	<b>0,004<sup>3*</sup></b>
Ημιαστική	6,9 (1,0)	
Αστική	7,4 (0,8)	

*Bonferroni p-value: αγροτική – ημιαστική: 0,011\*, ημιαστική – αστική: 0,013\**

Σημείωση:<sup>1</sup>t-test για ανεξάρτητα δείγματα

<sup>2</sup>Συντελεστής συσχέτισης Spearman

<sup>3</sup>Ανάλυση διακύμανσης κατά μια κατεύθυνση (ANOVA)

\* στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%

### 6.4.3- Συσχετίσεις ως προς την κλίμακα διεθνών προτεραιοτήτων περί επαγγελματικής επάρκειας

Αρχικά, και με στόχο να διερευνηθεί εάν το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας επηρεάζει τις απόψεις τους αναφορικά με τις προτεραιότητες της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι για τη διερεύνηση της συσχέτισης των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των επαγγελματικών στοιχείων των εκπαιδευτικών του δείγματος με τη συγκεκριμένη κλίμακα. Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 13, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση του εκπαιδευτικού επιπέδου των εκπαιδευτικών με την κλίμακα (p-value= 0,004< 0,05). Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερο

είναι το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τόσο πιο υψηλή και η συμφωνία τους με τις διεθνείς προτεραιότητες που τίθενται περί επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με τα υπόλοιπα δημογραφικά (φύλο, ηλικία) και επαγγελματικά στοιχεία (έτη υπηρεσίας, εργασιακή σχέση στη δημόσια εκπαίδευση, βαθμίδα εκπαίδευσης, περιοχή σχολείου εργασίας) των συμμετεχόντων δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ( $p\text{-value} > 0,05$ ).

**Πίνακας 13. Συσχέτιση κλίμακας διεθνών προτεραιοτήτων επαγγελματικής επάρκειας με δημογραφικά & επαγγελματικά στοιχεία.**

	Επαγγελματική επάρκεια (μέση τιμή, ΣΑ)	Στατιστικός έλεγχος ( $p\text{-value}$ )
<b><u>Δημογραφικά χαρακτηριστικά</u></b>		
Φύλο		
<i>Γυναίκες</i>	66,2 (14,9)	0,478 <sup>1</sup>
<i>Άντρες</i>	64,1 (15,8)	
Ηλικία (έτη)	rho = -0,05	0,591 <sup>2</sup>
Εκπαιδευτικό επίπεδο	rho= 0,24	<b>0,004<sup>2*</sup></b>
<b><u>Επαγγελματικά στοιχεία</u></b>		
Προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση (έτη)	rho= 0,02	0,845 <sup>2</sup>
Εργασιακή σχέση στη δημόσια εκπαίδευση		
<i>Μόνιμος/η</i>	69,7 (14,9)	0,225 <sup>1</sup>
<i>Αναπληρωτής/τρια</i>	65,1 (15,1)	
Βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζεστε		
<i>Πρωτοβάθμια</i>	66,7 (14,6)	0,387 <sup>1</sup>
<i>Δευτεροβάθμια</i>	64,4 (15,7)	
Περιοχή σχολείου εργασίας		
<i>Αγροτική</i>	66,8 (18,3)	0,331 <sup>3</sup>
<i>Ημιαστική</i>	62,9 (13,7)	
<i>Αστική</i>	67,1 (14,6)	

Σημείωση:<sup>1</sup>t-test για ανεξάρτητα δείγματα

<sup>2</sup>Συντελεστής συσχέτισης Spearman

<sup>3</sup>Ανάλυση διακύμανσης κατά μια κατεύθυνση (ANOVA)

\* στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%

Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε συσχέτιση της κλίμακας *συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας (TSES)* καθώς και των τριών επιμέρους διαστάσεων της με την κλίμακα *διεθνών προτεραιοτήτων περί επαγγελματικής επάρκειας*, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν το αίσθημα αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος επηρεάζει τον βαθμό συμφωνίας τους με τις προτεραιότητες που τίθενται για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών από την ευρωπαϊκή και διεθνή εκπαιδευτική πολιτική. Συγκεκριμένα, προκύπτει (Πίνακας 14) ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση της κλίμακας *διεθνών προτεραιοτήτων περί επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών* με τη διάσταση *αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της σχολικής τάξης*. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερη είναι η αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαχείριση της σχολικής τάξης, τόσο υψηλότερος είναι ο βαθμός συμφωνίας τους με τις διεθνείς προτεραιότητες περί επαγγελματικής επάρκειας. Σημειώνεται πως θετική συσχέτιση φαίνεται να υπάρχει και με τη διάσταση *περί αποτελεσματικότητας στη συμμετοχή των μαθητών*, όπως και με την κλίμακα της *συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας (TSES)*, σε ενδεικτικό επίπεδο ( $p\text{-value} < 0,10$ ).

**Πίνακας 14. Συσχέτιση κλίμακας συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας & των διαστάσεών της με κλίμακα διεθνών προτεραιοτήτων επαγγελματικής επάρκειας.**

Συσχέτιση κλίμακας διεθνών προτεραιοτήτων περί επαγγελματικής επάρκειας με:	Συντελεστής συσχέτισης Pearson r	p-value
<b>Κλίμακα συνολικής αποτελεσματικότητας</b>	0,15	0,071
<i>Αποτελεσματικότητα στην συμμετοχή των μαθητών</i>	0,15	0,087
<i>Αποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές στρατηγικές</i>	0,10	0,239
<i>Αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της σχολικής τάξης</i>	0,18	<b>0,038*</b>

\* στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%

## 6.5 - Συζήτηση αποτελεσμάτων

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 139 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια σχολεία στην Ελλάδα. Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων είναι γυναίκες (75,5%), γεγονός αναμενόμενο εφόσον αναλογικά οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα είναι περισσότερες από τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, οι περισσότεροι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 με ποσοστό 40,3%, ενώ είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως το 51,8% διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (41,7%) έχουν 14-20 έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση και η συντριπτική πλειονότητα αυτών είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (87,1%). Όσον αφορά στη βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζονται οι συμμετέχοντες, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι σχετικά περισσότεροι (56,8%) έναντι εκείνων που απασχολούνται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το σχολείο εργασίας τους βρίσκεται σε αστική περιοχή (49,6%). Τέλος, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος εργάζονται στον Νομό Ηλείας (57,6%) και το υπόλοιπο 42,4% κατανέμεται σε 21 νομούς της Ελλάδας.

Αναφορικά με το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα που είχε τεθεί με την παρούσα έρευνα «*Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους επάρκεια ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας που ακολουθούν, την ικανότητα διαχείρισης της τάξης και την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία;*», βάσει των ευρημάτων προκύπτουν οι παρακάτω διαπιστώσεις. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν συνολική αίσθηση αποτελεσματικότητας υψηλή (μ.τ. 7,2), ενώ αισθάνονται περισσότερο αποτελεσματικοί ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας που ακολουθούν (μ.τ. 7,4) και τη διαχείριση της σχολικής τάξης (μ.τ. 7,3) και χαμηλότερα ως προς την ικανότητα εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (μ.τ. 6,9). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας των Fives & Buehl (2009) οι οποίοι διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί με διδακτική εμπειρία αισθάνονται περισσότερο επαρκείς για τις διδακτικές στρατηγικές που ακολουθούν και τη διαχείριση της τάξης και λιγότερο για την ικανότητα εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Επίσης, και ο Γαρδίκας (2020) στην έρευνα του βρήκε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλή αίσθηση της γενικότερης αποτελεσματικότητας τους αλλά και ως προς τις τρεις διαστάσεις της, προηγείται η αίσθηση της επάρκειας αναφορικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας και τελευταία έρχεται η αίσθηση επάρκειας σχετικά με τη συμμετοχή των

μαθητών. Επιπλέον, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν και με τα αποτελέσματα της μελέτης των Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2007), καθώς τόσο οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα όσο και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, που έλαβαν μέρος στην έρευνα τους, δήλωσαν περισσότερο επαρκείς στις στρατηγικές διδασκαλίας, εν συνεχεία στη διαχείριση της τάξης και τελευταία στην εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Αξίζει να σημειωθεί πως και στις έρευνες των Klassen & Chiu (2010) και των Wolters & Daugherty (2007), η κατάταξη των τριών διαστάσεων της συνολικής αίσθησης αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ήταν η ίδια. Μάλιστα, οι μέσες τιμές που έλαβε κάθε μία από τις τρεις διαστάσεις στις παραπάνω μελέτες έχουν ελάχιστη ή σχεδόν καθόλου απόκλιση από τις μέσες τιμές της παρούσας έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την αίσθηση της επάρκειας των εκπαιδευτικών *ως προς τις διδακτικές στρατηγικές* που ακολουθούν, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης δήλωσαν πως αισθάνονται περισσότερο αποτελεσματικοί στο να δίνουν εναλλακτικές εξηγήσεις και παραδείγματα στους μαθητές όταν δυσκολεύονται να κατανοήσουν αυτό που τους διδάσκουν (μ.τ. 7,8), ενώ είναι λιγότερο επαρκείς στο να χρησιμοποιούν διάφορες μορφές αξιολόγησης των μαθητών τους (μ.τ. 6,9). Όσον αφορά στην αίσθηση της αποτελεσματικότητας τους *ως προς τη διαχείριση της σχολικής τάξης*, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αισθάνονται περισσότερο αποτελεσματικοί στο να κάνουν ξεκάθαρες τις προσδοκίες τους για τη συμπεριφορά των μαθητών τους και να εφαρμόζουν ρουτίνες μάθησης για τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας (μ.τ. 7,6) αλλά έχουν χαμηλότερη αίσθηση επάρκειας στο να καθιερώνουν κανόνες διοίκησης της τάξης για κάθε μαθητή και να αποτρέπουν μαθητές με προβληματική συμπεριφορά να καταστρέφουν το μάθημα (μ.τ. 7,1).

Τέλος, σχετικά με την *εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία*, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας πιστεύουν πως έχουν υψηλή ικανότητα στο να κάνουν τους μαθητές τους να πιστέψουν πως μπορούν να τα καταφέρουν στις σχολικές τους εργασίες (μ.τ. 7,5) αλλά δεν αισθάνονται ιδιαίτερα επαρκείς στο να βοηθήσουν τις οικογένειες των μαθητών τους να συμβάλουν κι αυτοί με τη σειρά τους στη βελτίωση τους στο σχολείο (μ.τ. 6,6). Ως προς το τελευταίο, αξίζει να σημειωθεί, πως και στην έρευνα των Wolters & Daugherty (2007) καθώς και στην αντίστοιχη του Γαρδίκου (2020), η ικανότητα των εκπαιδευτικών να βοηθούν τις οικογένειες ώστε να βοηθήσουν με τη σειρά τους τους μαθητές λαμβάνει τη χαμηλότερη μέση τιμή από το σύνολο των 24 ερωτήσεων. Επίσης, οι Klassen & Chiu (2010) αφαίρεσαν το συγκεκριμένο στοιχείο καθώς θεώρησαν πως το περιεχόμενο του σχετίζεται με την



αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα εκτός του περιβάλλοντος της τάξης και δεν μετράει την επάρκεια τους στην εμπλοκή των μαθητών.

Σχετικά με το 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας «*Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις κατευθύνσεις που θέτουν και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι διεθνείς οργανισμοί σχετικά με την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών;*» τα αποτελέσματα έδειξαν τα ακόλουθα. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα απάντησαν πως είναι λίγο εξοικειωμένοι με την εκπαιδευτική πολιτική της UNESCO (μ.τ. 2,2), σε ελάχιστο μεγαλύτερο βαθμό πιο εξοικειωμένοι με την εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ (μ.τ. 2,3) και έως αρκετά εξοικειωμένοι με την πολιτική της ΕΕ (μ.τ. 2,5). Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα της Πατσιάδου (2016) η οποία αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ μικρή εξοικείωση με την εκπαιδευτική πολιτική τριών εκ των βασικών πρωταγωνιστών στον διεθνή εκπαιδευτικό χώρο. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα πιστεύουν πολύ πως αυξάνεται η δυνατότητα των διεθνών οργανισμών να διαμορφώνουν τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης των κρατών-μελών (μ.τ. 3,8) και πως η εκπαιδευτική πολιτική τους είναι στενά συνδεδεμένη με διεθνείς οικονομικούς και κοινωνικούς στόχους (μ.τ. 4). Παράλληλα, συμφωνούν αρκετά έως πολύ ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών πρέπει να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της οικονομίας και της αγοράς εργασίας.

Αξίζει να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιληφθεί πως το επάγγελμα τους διέρχεται διαρκών και σημαντικών αλλαγών τα τελευταία χρόνια και πως απαιτείται να συμμετέχουν σε μια συνεχή επιμορφωτική διαδικασία για να ανταποκρίνονται στις εξελίξεις, καθώς δηλώνουν πως συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε φάση ριζικού μετασχηματισμού (μ.τ. 4,1) και πως η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν αρκεί για να καλύψει τις ανάγκες ολόκληρης της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (μ.τ. 4,1). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να είναι σε συμφωνία με τη θεώρηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος από τους διεθνείς οργανισμούς ως του σημαντικότερου παράγοντα στη διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών στην κοινωνία της γνώσης και στην επίτευξη υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από την ποιότητα της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του (μ.τ. 4).

Αναφορικά με τις *θεματικές προτεραιότητες των διεθνών οργανισμών ως προς την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών*, οι ερωτηθέντες σε ένα γενικότερο πλαίσιο φαίνεται να συμφωνούν αρκετά έως πολύ με τις διαστάσεις της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς μέσα από τις απαντήσεις τους διαπιστώνεται ότι συμφωνούν πως η επάρκεια των εκπαιδευτικών είναι μια πολυδιάστατη έννοια που συμπεριλαμβάνει ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών που οφείλουν να διαθέτουν ώστε να είναι αποτελεσματικοί. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως από τον έλεγχο συσχέτισεων κατά τη στατιστική ανάλυση, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης φαίνεται να συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με τις διαστάσεις επαγγελματικής επάρκειας που ορίζουν οι διεθνείς οργανισμοί ( $p\text{-value} = 0,004 < 0,05$ ).

Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν πως είναι πολύ σημαντικά στοιχεία της επάρκειας των εκπαιδευτικών η αντιμετώπιση φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού, σχολικού εκφοβισμού και διακρίσεων (μ.τ. 4,1) καθώς και η διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας και πολυπολιτισμικότητας (μ.τ. 4), η ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων για τη διαχείριση αναδυόμενων προβλημάτων στη διδακτική πράξη (μ.τ. 4) και η ανάπτυξη των τεχνολογικών και ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (μ.τ. 4) ώστε να ενσωματώνουν τις νέες τεχνολογίες στη διδακτική πράξη. Επίσης, πιστεύουν πολύ ότι η επάρκεια των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (μ.τ. 3,9), τη συνεχή επικαιροποίηση των παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων τους (μ.τ. 3,8), αλλά και ότι οι επαρκείς εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να προωθούν τη διεπιστημονικότητα και την ομαδοσυνεργατικότητα και να ενισχύουν τη σχολική καινοτομία.

Βέβαια, οι ερωτηθέντες φαίνεται πως θεωρούν λιγότερο απαραίτητα-με βαθμό συμφωνίας «αρκετά»- τα στοιχεία της επαγγελματικής τους επάρκειας που σχετίζονται με την υιοθέτηση διαδικασιών λογοδοσίας, αναστοχασμού και αξιολόγησης (μ.τ. 3,3) και τη δημιουργία ενός «ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού προφίλ» (μ.τ. 3,2). Τέλος, η προώθηση επιχειρηματικού πνεύματος στην εκπαίδευση ως στοιχείο της επαγγελματικής τους επάρκειας φαίνεται να λαμβάνει το μικρότερο βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών (με μέση τιμή 2,9). Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με τα αποτελέσματα της Πατσιάδου (2016), καθώς οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα της συμφωνούν λίγο έως καθόλου με την προώθηση του επιχειρηματικού πνεύματος στην εκπαίδευση και του ευρωπαϊκού προφίλ των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στη διάσταση «υιοθέτηση διαδικασιών λογοδοσίας,

αναστοχασμού και αξιολόγησης» είναι χρήσιμο να σημειωθεί πως, πιθανά, ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα να αποτυπώνει και τον βαθμό δυσαρέσκειας τους για τις προωθούμενες πολιτικές περί αξιολόγησης από το Υπουργείο Παιδείας το τελευταίο διάστημα.

Σχετικά με το 3<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα «*Το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αντιλήψεις τους για την επαγγελματική τους επάρκεια και αποτελεσματικότητα;*» διαπιστώνονται ενδιαφέροντα στοιχεία. Συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος για την επαγγελματική τους επάρκεια, δεν φαίνεται να επηρεάζονται ουσιαστικά από το φύλο τους, εύρημα που έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας των Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2007), αν και υπάρχουν ενδείξεις στην παρούσα έρευνα, για διαφοροποίηση της μέσης τιμής (p-value 0,082 < 0,10) μόνο ως προς την ικανότητα εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, με τις γυναίκες να δηλώνουν περισσότερο αποτελεσματικές από τους άνδρες. Ωστόσο, φαίνεται πως σε άλλες έρευνες το φύλο αποτελεί παράγοντα επιρροής, εφόσον στις έρευνες των Klassen & Chiu (2010) και των Gkolia, Belias & Koustelios (2016) οι άνδρες εμφανίζονται να έχουν υψηλότερη αίσθηση αυτεπάρκειας σε θέματα διαχείρισης της σχολικής τάξης στους πρώτους αλλά και συνολικά στις τρεις διαστάσεις (στρατηγικές διδασκαλίας, διαχείριση τάξης και εμπλοκή των μαθητών) στη μελέτη των δευτέρων. Αντίθετα, στις έρευνες των Cheung (2008) και Γαρδίκια (2020) οι γυναίκες εμφανίζονται να διαθέτουν υψηλότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας από τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Να σημειωθεί ότι, όπως και στην παρούσα έρευνα, οι γυναίκες του δείγματος ήταν σημαντικά περισσότερες από τους άνδρες σε όλες τις παραπάνω έρευνες κι επομένως η επιρροή του φύλου στην αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ίσως χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση εφόσον τα αποτελέσματα των ερευνών παρουσιάζουν σημαντική διαφοροποίηση στα συμπεράσματα τους.

Επίσης, η ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα, το επίπεδο εκπαίδευσης τους και η εργασιακή τους σχέση στη δημόσια εκπαίδευση (μόνιμος/αναπληρωτής) δεν φαίνεται να επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με την αίσθηση της επάρκειας τους. Ωστόσο, σημαντικά είναι τα ευρήματα αναφορικά με την αίσθηση της επάρκειας που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται. Από την ανάλυση των ευρημάτων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν σημαντικά υψηλότερη αίσθηση της συνολικής τους αποτελεσματικότητας

από τους συναδέλφους τους που απασχολούνται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ως προς τις επιμέρους διαστάσεις οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνονται σημαντικά πιο επαρκείς ως προς την ικανότητα εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και ως προς τη διαχείριση της σχολικής τάξης έναντι των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας, ενώ δεν φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ως προς τις διδακτικές στρατηγικές που ακολουθούν. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα πολλών ερευνών (Fives & Buehl, 2009; Gkolia, Belias & Koustelios, 2016; Klassen & Chiu, 2010; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Wolters και Daugherty, 2007), γεγονός που καταδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μαθητές μικρότερων ηλικιών αισθάνονται περισσότερο επαρκείς από τους συναδέλφους τους στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, τουλάχιστον στην ικανότητα διαχείρισης της τάξης και την ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης.

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας επιρροής στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους επάρκεια και αποτελεσματικότητα αναδεικνύεται η εργασιακή τους εμπειρία. Βάσει των ευρημάτων της έρευνας, υπάρχει θετική συσχέτιση ( $p\text{-value } 0,088 < 0,10$ ) μεταξύ της συνολικής αίσθησης επάρκειας των εκπαιδευτικών και της εργασιακής τους εμπειρίας, και κυρίως ως προς τη διαχείριση της σχολικής τάξης ( $p\text{-value} = 0,020 < 0,05$ ), επομένως, όσο περισσότερα χρόνια έχουν στην εκπαίδευση, τόσο υψηλότερη είναι η αίσθηση της αποτελεσματικότητας τους έναντι των συναδέλφων τους με λιγότερα χρόνια στην εκπαίδευση. Αυτό το συμπέρασμα αποτελεί κοινό τόπο και άλλων ερευνών (Cheung, 2008; Fives & Buehl, 2009; Gkolia, Belias & Koustelios, 2016; Klassen & Chiu, 2010; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Wolters και Daugherty, 2007) καθώς οι ερευνητές καταλήγουν πως η διδακτική εμπειρία επηρεάζει την αίσθηση επάρκειας των εκπαιδευτικών, είτε στο σύνολό της είτε στις επιμέρους διαστάσεις της (διαχείριση της τάξης, διδακτικές στρατηγικές, συμμετοχή των μαθητών).

Τέλος, ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας έρευνας είναι το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία αγροτικών και ημιαστικών περιοχών αισθάνονται περισσότερο αποτελεσματικοί αναφορικά με την ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης, αποτέλεσμα που συμφωνεί και με τα ευρήματα της έρευνας των Page, Pendergraft & Wilson (2014), οι οποίοι διαπιστώνουν πως οι εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών αισθάνονται λιγότερο επαρκείς συνολικά και στις τρεις διαστάσεις της αίσθησης της αποτελεσματικότητας τους και κυρίως στη διαχείριση της σχολικής τάξης. Βέβαια, αναφορικά με την παρούσα

έρευνα, αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα σχολεία των αγροτικών περιοχών στην Ελλάδα είναι συνήθως ολιγοθέσια ή/και με μικρό αριθμό μαθητών ανά τάξη, και επομένως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο αποτελεσματικοί στη διαχείριση τους. Φυσικά, το συγκεκριμένο εύρημα θα μπορούσε να αποτελέσει θέμα περαιτέρω διερεύνησης καθώς οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της παρούσας μελέτης που εργάζονται σε αγροτικές περιοχές είναι σημαντικά λιγότεροι (18% επί του συνόλου) από αυτούς που εργάζονται σε αστικές και ημιαστικές περιοχές.

## **6.6 - Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς καθώς, εξαιτίας των στενών χρονικών περιθωρίων εκπόνησης της μελέτης, το μέγεθος του δείγματος που συλλέχθηκε δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επίσης, παρόλο που έγινε προσπάθεια οι συμμετέχοντες στην έρευνα να προέρχονται από όσο το δυνατό περισσότερους νομούς της Ελλάδας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (57,6%) εργάζονται στον Νομό Ηλείας. Επιπλέον, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη συγκέντρωση των δεδομένων ήταν η ποσοτική έρευνα με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου, ενώ θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθεί παράλληλα και ποιοτική έρευνα, με τη χρήση ανοιχτών ερωτήσεων ερωτηματολογίου ή τη διεξαγωγή συνεντεύξεων.

Σε μελλοντική έρευνα, πέρα από την ανασκόπηση κειμένων των διεθνών οργανισμών, που έγινε για την παρούσα μελέτη στο γενικό μέρος της διπλωματικής εργασίας, θα ήταν σημαντικό να διεξαχθεί και παράλληλη ποιοτική έρευνα με την ανάλυση κειμένων των διεθνών οργανισμών ώστε να διερευνηθούν σε βάθος οι βασικές διαστάσεις του λόγου τους περί επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Ακόμη, σε μελλοντικές μελέτες για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους επάρκεια, θα ήταν σημαντικό το δείγμα να προέρχεται από εκπαιδευτικούς περισσότερων νομών ώστε να μπορούν να γενικευτούν τα ευρήματα για όλη την Ελλάδα. Τέλος, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον η έρευνα να εστιάσει και στη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών για την επάρκεια των εκπαιδευτικών τους.

## Συμπεράσματα

Η επίδραση του λόγου των διεθνών οργανισμών στις εθνικές πολιτικές των κρατών-μελών τους είναι αδιαμφισβήτητη. Όλο και πιο εμφατικά, μέσα από τα επίσημα κείμενα τους «επισημαίνουν την ανάγκη καθολικών, συλλογικών, περιεκτικών και διαφανών κυβερνητικών πλαισίων ικανών να οικοδομήσουν εμπιστοσύνη και να υιοθετήσουν την πρόοδο» (Καρανικόλα & Παναγιωτόπουλος, 2019, σ.62). Στο πλαίσιο μιας διεθνοποιημένης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπου η διαμόρφωση πολιτών με τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις θεωρείται ένας από τους πρωταρχικούς σκοπούς της διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, οι εκπαιδευτικοί έχουν αναδειχθεί στον σημαντικότερο παράγοντα για την επίτευξη του. Η επάρκεια των εκπαιδευτικών αποτελεί το επίκεντρο του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου κι επομένως, οι απαιτήσεις με τις οποίες έρχονται πλέον αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί, όσον αφορά στη γνώση του αντικειμένου τους, τις παιδαγωγικές τους δεξιότητες ή την ικανότητα να προσαρμόζονται στις ατομικές αλλά και συλλογικές ανάγκες των μαθητών τους, αυξάνουν και διαρκώς μεταλλάσσονται. Αναμφίβολα, σε αυτόν τον μετασχηματισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού τις τελευταίες δεκαετίες, οι διεθνείς οργανισμοί πρωταγωνιστούν με τον λόγο και τις συστάσεις τους.

Πρωταρχικός σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να αποτυπωθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν και τις κατευθύνσεις που θέτουν οι διεθνείς οργανισμοί αναφορικά με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και να αναζητηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αυτεπάρκεια τους. Επιπλέον, αναζητήθηκαν τα ατομικά κι επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν την αίσθηση της επάρκειας τους στη διδακτική πράξη μέσα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τις εκπαιδευτικές πολιτικές τριών βασικών διεθνών οργανισμών (ΕΕ, ΟΟΣΑ, UNESCO), ωστόσο αντιλαμβάνονται πως οι αλλαγές που συμβαίνουν στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών και κατ' επέκταση στο επάγγελμα τους είναι αποτέλεσμα διεθνών επιρροών και πως η δυνατότητα των εθνικών κρατών να ασκούν ανεξάρτητη πολιτική στον χώρο της εκπαίδευσης περιορίζεται αισθητά. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών συνδέεται με τους ευρύτερους οικονομικούς και κοινωνικούς τους στόχους και πως η εκπαίδευση χρειάζεται να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σύγχρονου οικονομικό-πολιτικού και κοινωνικού γίγνεσθαι.

Επίσης, αντιλαμβάνονται πως το εκπαιδευτικό επάγγελμα βρίσκεται σε φάση ριζικού μετασχηματισμού και συμφωνούν με τον λόγο των διεθνών οργανισμών περί συνεχούς επικαιροποίησης των γνώσεων τους καθώς πιστεύουν πως τα επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα διαθέτουν επαρκείς και αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς. Τέλος, υιοθετούν σε σημαντικό βαθμό τις θεματικές προτεραιότητες των διεθνών οργανισμών αναφορικά με την επάρκεια των εκπαιδευτικών, καθώς πιστεύουν πως χρειάζεται να διαθέτουν διευρυμένες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Παράλληλα, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν υψηλή αίσθηση επάρκειας τόσο σε συνολικό επίπεδο όσο και στις επιμέρους διαστάσεις της, ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση νιώθουν υψηλότερη αποτελεσματικότητα, τόσο συνολική όσο και αναφορικά με την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και τη διαχείριση της σχολικής τάξης έναντι των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια εργασιακής εμπειρίας έχουν υψηλότερη αίσθηση επάρκειας, κυρίως ως προς τη διαχείριση της σχολικής τάξης, ενώ υψηλά επαρκείς αναφορικά με αυτή τη διάσταση αισθάνονται και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία αγροτικών περιοχών.

Εν κατακλείδι, στον διεθνή εκπαιδευτικό λόγο, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απέχει μακράν από τον από καθέδρας διδάσκαλο του παρελθόντος και πλέον η επάρκεια των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα κράμα γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, αντιλήψεων που οφείλουν να διαθέτουν και να εξελίσσουν καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αντιληφθούν τον μετασχηματιστικό ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στο σύγχρονο εκπαιδευτικό συγκείμενο, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις πολλαπλές προκλήσεις που ανακύπτουν στο παρόν με απώτερο στόχο την ατομική και συλλογική ευημερία των ανθρώπων που θα έχουν στα χέρια τους τον κόσμο του μέλλοντος.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Akkari, A., Lauwerier, T. (2015). The education policies of international organizations: Specific differences and convergences. *Prospects* 45(1), 141–157  
<https://doi.org/10.1007/s11125-014-9332-z>
- Al’Abri, K. (2011). The impact of globalization on education policy of developing countries: Oman as an example. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 2(4), 491-502.  
<https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/licej/published-papers/volume-2-2011/The-Impact-of-Globalization-on-Education-Policy-of-Developing-Countries-Oman-as-an-Example.pdf>
- ATEE. (2006). *The Quality of Teachers. Recommendations on the Development of Indicators to Identify Teacher Quality*. Policy Paper. Association for Teacher Education in Europe.  
<http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/a1-8.pdf>
- Azer S. A. (2005). The qualities of a good teacher: how can they be acquired and sustained? *Journal of the Royal Society of Medicine*, 98(2), 67–69. <https://doi.org/10.1258/jrsm.98.2.67>
- Berkovich, I., & Benoliel, P. (2020). Marketing teacher quality: Critical discourse analysis of OECD documents on effective teaching and TALIS. *Critical Studies in Education*, 61(4), 496-511. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1521338>
- Bieber, T., & Martens, K. (2011). The OECD PISA study as a soft power in education? Lessons from Switzerland and the US. *European Journal of Education*, 46(1), 101-116.  
<https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01462.x>
- Bonal, X. (2002). Plus ça change... The World Bank global education policy and the Post-Washington Consensus. *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), 3-22.  
<https://doi.org/10.1080/09620210200200080>
- Burnett, N. (1996). Priorities and strategies for education—a World Bank review: the process and the key messages. *International Journal of Educational Development*, 16(3), 215-220.  
[https://doi.org/10.1016/0738-0593\(96\)00014-4](https://doi.org/10.1016/0738-0593(96)00014-4)
- Γαρδίκας, Γ. (2020). *Η σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ανάπτυξη και την αυτοαποτελεσματικότητα μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο).  
<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/48226>
- Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση, Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.



- Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 152-158.  
[https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_6/12\\_gritzios.pdf](https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_6/12_gritzios.pdf)
- Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: Policy-as-Discourse and Policy-as-Practice. *European Journal of Education*, 49(3), 311-331.  
<https://doi.org/10.1111/ejed.12088>
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369.  
<https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 103-123.  
<https://doi.org/10.1007/BF03216877>
- Council (2014). Council Conclusions of 20 May 2014 on Effective Teacher Education. *Official Journal of the European Union*, 2014/C 183/05. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN)
- Council (2020). Council Conclusions on European Teachers and Trainers for the Future. *Official Journal of the European Union*, 2020/C 193/04. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2020.193.01.0011.01.ENG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2020.193.01.0011.01.ENG)
- Council (2021). Council Resolution on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training towards the European Education Area and beyond (2021-2030). *Official Journal of the European Union*, 2021/C 66/01. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=EN)
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical studies in education*, 50(3), 213-229.  
<https://doi.org/10.1080/17508480902998421>
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Τσορμπατζούδης, Χ. επιμ.). Δεύτερη Ελληνική Έκδοση, Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., 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, τεύχ. 13, 113-123. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf>

Dale, R., & Robertson, S. L. (2002). The varying effects of regional organizations as subjects of globalization of education. *Comparative education review*, 46(1), 10-36. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/324052>

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. Jossey Bass, An Imprint of Wiley.

Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2018). *Η Ευρωπαϊκή Ένωση : τι είναι και τι κάνει*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2775/20703>

ETUCE. (2008). Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper. *European Trade Union Committee for Education*. [https://www.csee-etu.org/images/attachments/ETUCE\\_PolicyPaper\\_en.pdf](https://www.csee-etu.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf)

European Communities. (2007). *Key competences for lifelong learning: European Reference Framework*. Publications Office of the European Union. <http://hdl.voced.edu.au/10707/285153>

European Commission. (2005). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>

European Commission. (2020). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625&from=EN>

European Council (2000). Presidency conclusions. Lisbon Strategy Policy Document. [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)

Fives, H., & Buehl, M. M. (2009). Examining the Factor Structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *Journal of Experimental Education*, 78(1), 118-134. <https://doi.org/10.1080/00220970903224461>

Fraser, P., & Smith, W. C. (2017), "The OECD Diffusion Mechanisms and its Link with Teacher Policy Worldwide", *The Impact of the OECD on Education Worldwide (International*

*Perspectives on Education and Society*, Vol. 31, pp. 157-180. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920160000031009>

Fredriksson, U. (2003). Changes of education policies within the European Union in the light of globalisation. *European Educational Research Journal*, 2(4), 522-546. <https://doi.org/10.2304%2Ffeerj.2003.2.4.3>

Zapp, M. (2017). The World Bank and education: Governing (through) knowledge. *International Journal of Educational Development*, 53, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.11.007>

Zapp, M. (2021). The authority of science and the legitimacy of international organisations: OECD, UNESCO and World Bank in global education governance. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(7), 1022-1041. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1702503>

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Ζμας, Α. (2009). Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 48, 7-24. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/7004/7033>

General Teaching Council for Northern Ireland. (2007). *Teaching the Reflective Profession*. GTCNI, Belfast. [https://gtcni.org.uk/cmsfiles/Resource365/Resources/Publications/The Reflective Profession.pdf](https://gtcni.org.uk/cmsfiles/Resource365/Resources/Publications/The_Reflective_Profession.pdf)

Gkolia, A., Dimitrios, B. A., & Koustelios, A. (2016). Background Characteristics as Predictors of Greek Teachers' Self-Efficacy. *International Journal of Educational Management*, 30(3), 460-472. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2014-0040>

Goertzen, M. J. (2017). Applying Quantitative Methods to E-book Collections. *Library Technology Reports*, 53(4), 1-31. <https://www.journals.ala.org/index.php/ltr/issue/viewFile/640/401>

Goldstein\*, H. (2004). Education for all: the globalization of learning targets. *Comparative Education*, 40(1), 7-14. DOI: [10.1080/0305006042000184854](https://doi.org/10.1080/0305006042000184854)

Guerrero, D., & De los Ríos, I. (2012). Professional competences: a classification of international models. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1290-1296. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.290>

- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- IAEA (n.d.). *The Competency Framework. A Guide for IAEA Managers and Staff*. International Atomic Energy Agency. <https://www.iaea.org/sites/default/files/18/03/competency-framework.pdf>
- Ifanti, A. A., & Fotopoulou, V. S. (2011). Teachers' Perceptions of Professionalism and Professional Development: A Case Study in Greece. *World Journal of Education*, 1(1), 40-51. <https://doi.org/10.5430/wje.v1n1p40>
- Jakobi, A. P. (2009). *International organizations and world society: studying global policy development in public policy* (No. 81). TranState working papers. <https://www.econstor.eu/handle/10419/27904>
- Καρανικόλα, Ζ., & Παναγιωτόπουλος, Γ. (2019). 4<sup>η</sup> Βιομηχανική Επανάσταση: Η πρόκληση της αλλαγής του προφίλ δεξιοτήτων του Ανθρώπινου Δυναμικού. *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιμόρφωση και Διεθνείς Πολιτικές*. (Ν. Ανδρεαδάκης, Ζ. Καρανικόλα, Μ. Κόνσολας, Γ. Παναγιωτόπουλος, Επιμ.). Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 67-76. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Koster, B., & Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European journal of teacher education*, 31(2), 135-149. <https://doi.org/10.1080/02619760802000115>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013a). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. *Journal of educational psychology*, 105(3), 805-820. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032583>

- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Eds.). (2013b). *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers: Results from the COACTIV Project*. Springer Science & Business Media. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4614-5149-5.pdf>
- Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78. [https://www.researchgate.net/publication/285775518\\_The\\_professional\\_competence\\_of\\_teachers\\_which\\_qualities\\_attitudes\\_skills\\_and\\_knowledge\\_contribute\\_to\\_a\\_teacher's\\_effectiveness](https://www.researchgate.net/publication/285775518_The_professional_competence_of_teachers_which_qualities_attitudes_skills_and_knowledge_contribute_to_a_teacher's_effectiveness)
- Lingard, B., & Sellar, S. (2016). The Changing Organizational and Global Significance of the OECD's Education Work. In *The Handbook of Global Education Policy* (eds. K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger). <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch19>
- Lingard, B., Sellar, S., & Baroutsis, A. (2015). Researching the habitus of global policy actors in education. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 25-42. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.988686>
- Ματθαίου, Δ. (2000). Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και δια βίου Εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου. *Νέα Παιδεία*, 93, 13-26. <http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/A0001.pdf>
- Ματθαίου, Δ. (2007). Τάσεις στη διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Συγκριτική και διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τεύχος 8, 59-70. <http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/t-8-3.pdf>
- Μούτσιος, Σ. (2010). Διεθνής εκπαίδευση και νεοφιλελευθερισμός: θεσμοί, πολιτικές, σχέσεις εξουσίας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τεύχος 15, σ.13-36. <http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/t15-1-1.pdf>
- Mulder, M. (2014). Conceptions of Professional Competence. In *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (Billett S., Harteis C., Gruber H. eds). Springer International Handbooks of Education. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_5)

- Mundy, K., Green, A., Lingard, B., & Verger, A. (Eds.). (2016). *Handbook of Global Education Policy*. John Wiley & Sons. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781118468005>
- Mundy, K., & Verger, A. (2016). The World Bank and the Global Governance of Education in a Changing World Order. In *The Handbook of Global Education Policy* (eds K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger). <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch18>
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (2021). Το έργο και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υπό το φως των σύγχρονων συζητήσεων. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 70, 126-135. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9688/9722>
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- OECD. (2012a). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264177338-en>.
- OECD. (2012b). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. (Schleicher, A. ed.). OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-en>
- OECD. (2014). *Competency Framework. Talent.oecd. Learn. Perform. Succeed*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/careers/competency\\_framework\\_en.pdf](https://www.oecd.org/careers/competency_framework_en.pdf)
- OECD. (2016). *Global Competency for an Inclusive World*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- OECD. (2017). *Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All*. International Summit on the Teaching Profession. (Gomendio, M. ed.). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264273238-en>.
- OECD. (2019a). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2019b). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030*. A series of concept notes. [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf)
- OECD. (2021a). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>

OECD. (2021b). *Teaching as a Knowledge Profession: Studying Pedagogical Knowledge across Education Systems*, Educational Research and Innovation. (Ulferts, H. ed.). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e823ef6e-en>.

oecd.org. (n.d.). Teaching and Learning for 2030. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/>

Olszen, M., Codd, J., & O'Neill, A. M. (2004). *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. SAGE Publications.

Ontario Ministry of Education. (2016). 21<sup>st</sup> Century Competencies. Foundation Document for Discussion. Phase 1: Towards Defining 21<sup>st</sup> Century Competencies for Ontario. [http://www.edugains.ca/resources21CL/About21stCentury/21CL\\_21stCenturyCompetencies.pdf](http://www.edugains.ca/resources21CL/About21stCentury/21CL_21stCenturyCompetencies.pdf)

Παναγιωτόπουλος, Γ. (2013). *Επιμόρφωση σε θέματα επιστημονικής-παιδαγωγικής καθοδήγησης για την απόκτηση πιστοποιητικού καθοδηγητικής επάρκειας εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ινστιτούτο Επιμόρφωσης.

Παναγιωτόπουλος, Γ., & Καρανικόλα, Ζ. (2019). Δεξιότητες: Ένα μονοπάτι προς την απασχολησιμότητα και την ευημερία. Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιμόρφωση και Διεθνείς Πολιτικές*. (Ν. Ανδρεαδάκης, Ζ. Καρανικόλα, Μ. Κόνσολας, Γ. Παναγιωτόπουλος, Επιμ.). Εκδόσεις Γρηγόρη.

Παναγιωτόπουλος, Γ., Καπώνης, Α., & Καρανικόλα, Ζ. (2019). Εκπαιδευτικές Αλλαγές και Εργασιακή Ικανοποίηση. *Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Επιμόρφωση και Διεθνείς Πολιτικές*. (Ν. Ανδρεαδάκης, Ζ. Καρανικόλα, Μ. Κόνσολας, Γ. Παναγιωτόπουλος, Επιμ.). Εκδόσεις Γρηγόρη.

Παπαναούμ, Ζ. (2010). Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο. Πρακτικά διημερίδων, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008*, 54-61 <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/369/105.pdf>

Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ.(επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 13-20. [http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko\\_uliko/images/pdf/keimena/odigos/papanaoum.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/papanaoum.pdf)

Πασιάς, Γ. (2019). Διακυβέρνηση, παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τεύχ. 23, σσ. 4-22.

[http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CF%85%CE%B2%CE%B5%CF%81%CE%BD%CE%B7%CF%83%CE%B7\\_%CE%A0%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%82.pdf](http://cier.edu.gr/wp-content/uploads/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CF%85%CE%B2%CE%B5%CF%81%CE%BD%CE%B7%CF%83%CE%B7_%CE%A0%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%82.pdf)

Πατσιάδου, Μ. (2016). *Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών (ΟΟΣΑ-ΟΥΝΕΣΚΟ) στο ζήτημα της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών και η Ελληνική Πραγματικότητα: Συγκριτικός Σύσχετισμός του Υπερεθνικού με τον Εθνικό Άξονα Αναφοράς*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/39640>

Πλειός, Γ. (1998). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τεύχ. 11, 179-219. <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/6011/1/8.%CE%A0%CE%B1%CE%B3%CE%BA%CE%BF%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf>

Page, C. S., Pendergraft, B., & Wilson, J. (2014). Examining Elementary Teachers' Sense of Efficacy in Three Settings in the Southeast. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 5(3), 31-41. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134226.pdf>

Psacharopoulos, G. (2006). World Bank policy on education: A personal account. *International Journal of Educational Development*, 26(3), 329-338. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.09.001>

Resnik, J. (2006). International organizations, the “education–economic growth” black box, and the development of world education culture. *Comparative education review*, 50(2), 173-195. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/500692>

Rizvi, F. A. & Lingard, B. (2006). Globalization and the changing nature of the OECD's educational work. *Education Globalization and Social Change*, (1), pp.247-260. Oxford University Press. [https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/31469/280941\\_166534.pdf](https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/31469/280941_166534.pdf)

Robertson, S. L. (2012). Placing teachers in global governance agendas. *Comparative Education Review*, 56(4), 584-607. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/667414>



- Robertson, S.L. (2016). The Global Governance of Teachers' Work. In *The Handbook of Global Education Policy*. (eds K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger). <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch15>
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασακάλης, Α., (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. ΣΕΑΒ. [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/226/1/00\\_master%20document\\_StamelosVasilopoulosKavasakalis\\_Final.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/226/1/00_master%20document_StamelosVasilopoulosKavasakalis_Final.pdf)
- Συμβούλιο (2014). Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 20ής Μαΐου 2014 για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, 2014/C 183/05. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN)
- Συνθήκη για την Ευρωπαϊκή Ένωση. *Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*, 92/C 191/01, 29.7.92. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:11992M/TXT&from=EN>
- Sahlberg, P. (2004). Teaching and globalization. *Managing global transitions*, 2(1), 65-83. <https://core.ac.uk/download/pdf/7056654.pdf>
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of education policy*, 28(5), 710-725. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.779791>
- Shahjahan, R. A. (2012). The roles of international organizations (IOs) in globalizing higher education policy. *Higher education: Handbook of theory and research*, 27, 369-407. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-2950-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2950-6_8)
- Singh, P. (2004). Globalization and education. *Educational Theory*, 54(1), 103-115. <https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00006.x>
- Spring, J. (2008). Research on globalization and education. *Review of Educational Research*, 78(2), 330-363. <https://doi.org/10.3102%2F0034654308317846>
- Spring, J. (2012). Globalization of Education. *International Journal of Chinese Education*, 1(2), 139-176. <https://doi.org/10.1163%2F22125868-12340002>
- Sukamolson, S. (2007). Fundamentals of quantitative research. *Language Institute Chulalongkorn University*, 1(3), 1-20. [https://www.academia.edu/5847530/Fundamentals\\_of\\_quantitative\\_research](https://www.academia.edu/5847530/Fundamentals_of_quantitative_research)
- Τουρτούρας, Χ. (2018). Η εκπαίδευση ως διαχρονικό πεδίο προβληματισμού και ιδεολογικής αντιπαράθεσης. *Πρακτικά 2<sup>ο</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων*.

*Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 Χρόνια Μετά: Αντιμετωπίζοντας τις Νέες Προκλήσεις.* [https://press.uth.gr/images/ebooks/ebook\\_praktika.pdf](https://press.uth.gr/images/ebooks/ebook_praktika.pdf)

Tonna, M. A., & Madalińska-Michalak, J. (Eds.). (2016). Teacher Education Policy and Practice – International Perspectives and Inspiration. *Foundation for the Development of the Education System, Key Concepts Series vol. 1.* [https://tepe.files.wordpress.com/2018/05/tepe-2018\\_michelle-attard-tonna-joanna-madalic584ska-michalak.pdf](https://tepe.files.wordpress.com/2018/05/tepe-2018_michelle-attard-tonna-joanna-madalic584ska-michalak.pdf)

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>

Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Koustelios, A. (2007). Applicability of the Teachers' Sense of Efficacy Scale to educators teaching innovative programs. *International Journal of Educational Management*, 21, 634-642. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09513540710822229/full/pdf>

Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153-162. <https://doi.org/10.1177%2F0734282909342532>

UNESCO. (1966). *Recommendation concerning the Status of Teachers, adopted by the Special Intergovernmental Conference on the Status of Teachers, Paris, 5 October 1966.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122317?5=null&queryId=bda036e2-eab2-4ec0-97c4-8d37b09d4ad0>

UNESCO (2000a). *The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments (including six regional frameworks for action).* UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147?2=null&queryId=0bb08f71-0b65-4e5d-8cce-0fcbd1870e6a>

UNESCO. (2000b). *Education for All: Status and trends 2000: Assessing learning achievement.* International Consultative Forum on Education for All. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119823>

UNESCO. (2014a). *UNESCO Education Strategy 2014-2021.* UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231288?4=null&queryId=ed730efa-941a-40af-a01e-6d608408f344>

- UNESCO. (2014b). *Teaching and Learning: Achieving Quality for All. EFA Global Monitoring Report 2013/4*. UNESCO Publishing. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/teaching-and-learning-achieving-quality-for-all-gmr-2013-2014-en.pdf>
- UNESCO. (2015a). *Teacher Policy Development Guide: Summary*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235272?1=null&queryId=c8ae65ae-d8f4-4211-b596-22160c4f937d>
- UNESCO. (2015b). Investing in Teachers is Investing in Learning: A Prerequisite for the Transformative Power of Education. Background Paper for the Oslo Summit on Education for Development. EFA Global Monitoring Report Team. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233897>
- UNESCO. (2016a). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656?3=null&queryId=c12fa055-ffbd-4f0a-bd38-da5a57127ca6>
- UNESCO. (2016b). The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966 ) and the UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997). Revised edition 2016. International Labour Office, Sectoral Policies Department, Geneva, ILO. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed\\_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms\\_493315.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493315.pdf)
- UNESCO. (2018a). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>
- UNESCO. (2018b). *International Task Force on Teachers for Education 2030: Strategic Plan 2018-2021*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261708?1=null&queryId=8692f5ce-92c7-475b-93d9-9cce16f7a59a>
- Unesco.org. (n.d.). Education Transforms Lives. <https://en.unesco.org/themes/education>
- Vaccari, V., & Gardinier, M.P. (2019). Toward one world or many? A comparative analysis of OECD and UNESCO global education policy documents. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11 (1), 68–86. DOI <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.11.1.05>

Van Teijlingen, E. R., & Hundley, V. (2001). The importance of pilot studies. *Social Research Update*, 35. <http://hdl.handle.net/2164/157>

Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H.K. (2018). Global Education Policy and International Development: A Revisited Introduction. In *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies*. (2nd edition). (Verger, A., Novelli, M. and Altinyelken, H.K. eds.). Bloomsbury, pp. 1-34.

Ψήφισμα Συμβουλίου και Υπουργών Παιδείας. (1982). Μέτρα που πρέπει να ληφθούν για να βελτιωθεί η προετοιμασία των νέων στις επαγγελματικές δραστηριότητες και να διευκολυνθεί το πέρασμά τους από την εκπαίδευση στην ενεργό ζωή. *Επίσημη Εφημερίδα*, αριθ. C 193 της 28/07/1982. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41982X0728:EL:HTML>

Ψήφισμα Συμβουλίου και Υπουργών Παιδείας. (1988). Σχετικά με την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. *Επίσημη Εφημερίδα*, αριθ. C 177 της 06/07/1988. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A41988X0706%2801%29>

Walker, R. J. (2008). Twelve Characteristics of an Effective Teacher: A Longitudinal, Qualitative, Quasi-Research Study of In-service and Pre-service Teachers' Opinions. *Educational Horizons*, 87(1), 61–68. <http://www.jstor.org/stable/42923744>

Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181–193. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.181>

World Bank. (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries. Directions in Development*. World Bank Group. <http://hdl.handle.net/10986/15141>

World Bank. (2011). *Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development. Education Strategy 2020*. World Bank Group. <http://hdl.handle.net/10986/27790>

World Bank. (2018). Evidence-Based Teaching: Effective Teaching Practices in Primary School Classrooms. *World Bank Policy Research Working Paper*, (8656). (Molina, E., Pushparatnam, A., Rimm-Kaufman, S. E., & Wong, K. K. Y. eds.). World Bank Group. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30929>

World Bank. (2019). *Successful Teachers, Successful Students: Recruiting and Supporting Society's most Crucial Profession*. World Bank Policy Approach to Teachers. (Evans, D., &

Beteille, T. eds.). World Bank Group.

<https://blogs.worldbank.org/impactevaluations/successful-teachers-successful-students-new-approach-paper-teachers>

worldbank.org. (n.d.). Teachers. <https://www.worldbank.org/en/topic/teachers#1>

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

### Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους επάρκεια

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί ερευνητικό εργαλείο της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο: "Το διεθνές πλαίσιο περί επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον: διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεων για την αυτεπάρκεια τους", που πραγματοποιώ στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα "Διοίκηση Εκπαίδευσης" του τμήματος Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών.

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει και να αποτυπώσει τον λόγο διεθνών οργανισμών σχετικά με την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών και να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους επάρκεια αλλά και τη στάση τους για τις κατευθύνσεις που θέτουν οι διεθνείς οργανισμοί σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής.

Αναφορικά με την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, θα ήθελα να επισημάνω ότι:

1. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Απλά αποτυπώνετε την προσωπική σας γνώμη.
2. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η συμμετοχή στην έρευνα είναι εμπιστευτική. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.
3. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για την συνεργασία σας και τον χρόνο που διαθέσατε.

Με εκτίμηση,  
Βασιλική Βρόντου  
Εκπαιδευτικός ΠΕ06 Αγγλικής Γλώσσας

#### Μέρος Α': Δημογραφικά στοιχεία

επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει για τις δηλώσεις 1-8

##### 1. Φύλο \*

- Γυναίκα
- Άνδρας

##### 2. Ηλικία \*

- έως 30
- 31-40
- 41-50
- 51 και πάνω

3. Επίπεδο σπουδών \*

- Βασικό πτυχίο
- Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό δίπλωμα
- Διδακτορικό δίπλωμα

4. Έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση \*

- έως 6 χρόνια
- 7-13 χρόνια
- 14-20 χρόνια
- 21 χρόνια και πάνω

5. Η εργασιακή σας σχέση στη δημόσια εκπαίδευση \*

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια

6. Βαθμίδα εκπαίδευσης που εργάζεστε \*

- Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
- Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

7. Το σχολείο στο οποίο εργάζεστε βρίσκεται σε: \*

- Αστική περιοχή
- Ημιαστική περιοχή
- Αγροτική περιοχή

8. Νομός στον οποίο εργάζεστε: \*

Η απάντησή σας \_\_\_\_\_

**Μέρος Β': Αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES), Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A., 2001)**

Επιλέξτε τον βαθμό στον οποίο συμβαίνει αυτό που δηλώνει κάθε μια από τις παρακάτω δηλώσεις (1=καθόλου, 2= σχεδόν καθόλου, 3= σε πολύ μικρό βαθμό, 4= σε μικρό βαθμό, 5= σε κάποιο βαθμό, 6= αρκετά, 7=σε μεγάλο βαθμό, 8= σε πολύ μεγάλο βαθμό, 9= σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό)

Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι μπορείς...

1. να κάνεις ακόμη και τους πιο δύσκολους μαθητές να σε κατανοούν; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

2. να βοηθάς τους μαθητές να σκέφτονται κριτικά; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

3. να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

4. να παρακινείς τους μαθητές που εμφανίζουν μειωμένο ενδιαφέρον; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9  
καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό



5. να κάνεις ξεκάθαρες τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά των μαθητών; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

6. να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στις σχολικές τους εργασίες; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

7. να ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές σου; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

8. να εφαρμόζεις ρουτίνες (διαδικασίες/δραστηριότητες που επαναλαμβάνονται) για την ομαλή ροή του μαθήματος σου; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

9. να βοηθάς τους μαθητές να εκτιμούν την αξία της μάθησης; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

10. να αντιλαμβάνεσαι κατά πόσο οι μαθητές κατανοούν αυτά που διδάσκεις; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

11. να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις στους μαθητές σου; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

12. να καλλιεργείς τη δημιουργικότητα των μαθητών σου; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

13. να κάνεις τους μαθητές να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

14. να βελτιώσεις την ικανότητα κατανόησης των ιδιαίτερα αδύναμων μαθητών; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

15. να ηρεμείς ένα μαθητή που προκαλεί αναστάτωση ή φασαρία στην τάξη; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

16. να καθιερώνεις κανόνες διοίκησης της τάξης για οποιαδήποτε ομάδα μαθητών; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

17. να προσαρμόζεις το μάθημα σου στις ανάγκες και το επίπεδο του κάθε μαθητή; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

18. να χρησιμοποιείς διάφορες μορφές αξιολόγησης; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

19. να αποτρέπεις τους μαθητές με προβληματική συμπεριφορά από το να καταστρέφουν ένα ολόκληρο μάθημα; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

20. να δίνεις εναλλακτικές εξηγήσεις ή παραδείγματα όταν οι μαθητές σου δυσκολεύονται να κατανοήσουν αυτό που δίδαξες; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

21. να ανταποκριθείς στους ανυπάκουους μαθητές; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

22. να βοηθήσεις τις οικογένειες ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

23. να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

24. να παρέχεις τις κατάλληλες προκλήσεις στους πολύ ικανούς μαθητές; \*

1 2 3 4 5 6 7 8 9

καθόλου          σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό

**Μέρος Γ': στάσεις εκπαιδευτικών για τις κατευθύνσεις των διεθνών οργανισμών.**

επιλέξτε τον βαθμό στον οποίο συμφωνείτε με αυτό που δηλώνει κάθε μία από τις παρακάτω δηλώσεις (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= αρκετά, 4= πολύ, 5=πάρα πολύ)

Σε ποιο βαθμό... \*

καθόλου      λίγο      αρκετά      πολύ      πάρα πολύ

είστε εξοικειωμένοι με την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης;

είστε εξοικειωμένοι με την εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ;

είστε εξοικειωμένοι με την εκπαιδευτική πολιτική της UNESCO;

πιστεύετε πως  
οι πολιτικές  
των διεθνών  
οργανισμών  
οδηγούν σε  
εκτεταμένες  
αλλαγές τα  
εθνικά  
συστήματα  
εκπαίδευσης  
και κατάρτισης;

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι:

Η εκπαίδευση πρέπει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της οικονομίας και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. \*

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Τα εθνικά συστήματα των ευρωπαϊκών κρατών δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στις σύγχρονες ανάγκες της οικονομίας και τις αγορές εργασίας \*

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Περιορίζεται αισθητά η δυνατότητα των εθνικών κρατών να ασκούν ανεξάρτητη πολιτική στον χώρο της εκπαίδευσης. \*

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Αυξάνεται η δυνατότητα των διεθνών οργανισμών να διαμορφώνουν τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης των κρατών-μελών. \*

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών είναι στενά συνδεδεμένη με διεθνείς οικονομικούς και κοινωνικούς στόχους. \*

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω θέσεις:

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε φάση ριζικού μετασχηματισμού. \*

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν αρκεί για να καλύψει τις ανάγκες ολόκληρης της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. \*

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από την ποιότητα της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του. \*

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των ευρωπαϊών εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με τις διεθνείς οικονομικές εξελίξεις. \*

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με την εξέλιξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την επίτευξη των στόχων της.  
\*

	1	2	3	4	5	
καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω θεματικές προτεραιότητες της ευρωπαϊκής και διεθνούς εκπαιδευτικής πολιτικής, όσον αφορά την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών; \*

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
επικαιροποίηση των παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων των εκπαιδευτικών.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ενσωμάτωση και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική πράξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ανάπτυξη των επικοινωνιακών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ενίσχυση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για εξ αποστάσεως ή/και μικτή διδασκαλία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
εξοικείωση με εξ αποστάσεως μορφές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ανάπτυξη τεχνολογικών και ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ανάπτυξη γνώσεων/δεξιοτήτων/στάσεων για διαχείριση αναδυόμενων προβλημάτων στη διδακτική πράξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ανάπτυξη και καλλιέργεια ικανοτήτων προγραμματισμού, οργάνωσης και διοίκησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
υιοθέτηση διαδικασιών λογοδοσίας, αναστοχασμού και αξιολόγησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
προώθηση της διεπιστημονικότητας και της ομαδοσυνεργατικότητας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
αντιμετώπιση φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού, σχολικού εκφοβισμού και διακρίσεων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας και πολυπολιτισμικότητας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
προώθηση του επιχειρηματικού πνεύματος στην εκπαίδευση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ενίσχυση της σχολικής καινοτομίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ενίσχυση της κινητικότητας και των ανταλλαγών (Erasmus+, eTwinning)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
συνέργειες και συμπράξεις με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
δημιουργία ενός "ευρωπαϊκού" εκπαιδευτικού προφίλ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
προώθηση της ολιστικής διάστασης της εκπαίδευσης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Υποβολή**
Εκκαθάριση φόρμα



