

- Aromataris, E., Pearson, A. (2014). The Systematic Review: An overview. *American Journal of Nursing*, 114(3), 53-58.
- Bauer-Panskus, A., Miyazaki, J., Then, C. (2020). Risk assessment of genetically engineered plants that can persist and propagate in the environment. *Environmental Sciences Europe*, 32, 32.
- Han, F., Zhan, D., Lin, X., Cheng, J., Zhang, Q., Shelton, A.M. (2015). Attitudes in China about Crops and Foods Developed by Biotechnology. *PLOS ONE*, 10(9).
- Hudson, J., Caplanova, A., Novak, M. (2015). Public attitudes to GM foods. The balancing of risks and gains. *Appetite*. 92, 303-313.
- Hwang, H., Nam, S.J. (2020). The influence of consumers' knowledge on their responses to genetically modified foods. *GM Crops Food*, 12(1), 146-157.
- Ozkok, G.A. (2015). Genetically Modified Foods and the Probable Risks on Human Health. *International Journal of Nutrition and Food Sciences*, 4(3), 356-363.
- Rzymiski, P., Królcyzk, A. (2016). Attitudes toward genetically modified organisms in Poland: to GMO or not to GMO? *Food Security*, 8(3), 689-697.
- Wahi, N., Mittal, A., Bhatia, A.K. (2016). Are GMOs silent killers or silently killed? Pros and Cons! *Biotech Express*, 3(30), 26-31.
- Zhang, C., Wohlhueter, R., Zhang, H. (2016). Genetically modified foods: A critical review of their promise and problems. *Food Science and Human Wellness*, 5(3), 116-123.

## ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑΣ ΤΗΣ ΕΝΔΟΪΠΗΡΕΣΙΑΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟΝ 21<sup>ο</sup> ΑΙΩΝΑ: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

**Τζώτζου Μαρία**  
Υποψήφια Διδάκτωρ

### Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι η ποσοτική διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών της δημόσιας δημοτικής εκπαίδευσης για τη στοχοθεσία της παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στον 21<sup>ο</sup> αιώνα υπό το πρίσμα των σύγχρονων τάσεων και προκλήσεων βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας και των επίσημων εκθέσεων υπερεθνικών οργανισμών. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν την ανάγκη αναθεώρησης και διαρκούς επικαιροποίησης της στοχοθεσίας της επιμόρφωσης όσον αφορά τη συστηματική διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, την άμεση σύνδεση με τη νέα σχολική πραγματικότητα, την ενίσχυση της διαλεκτικής σχέσης σχολείου-κοινωνίας, την ανάπτυξη σύγχρονων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών καθώς επίσης την αποτελεσματική διαχείριση των αναδυόμενων προβλημάτων του σύγχρονου δημόσιου σχολείου.

**Λέξεις κλειδιά:** ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, στοχοθεσία, κοινωνικό-εκπαιδευτικό 'γίγνεσθαι' 21<sup>ου</sup> αιώνα, ανάπτυξη δεξιοτήτων, αλληλεπίδραση σχολείου-κοινωνίας

### 1. Εισαγωγή

Στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα αναδύονται σύγχρονες τάσεις και προκλήσεις που συνδέονται με την αλληλεπίδραση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό συγκείμενο (OECD/E.C., 2010). Το σχολείο αντανάκλα πλήρως την ποικιλομορφία και συνθετότητα της κοινωνίας μέσα στην οποία εντάσσεται με αποτέλεσμα ο ρόλος των εκπαιδευτικών να εξαρτάται άμεσα από το συγκείμενο της εκπαίδευσης και

τη θέση που έχει το σχολείο μέσα στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (Tzotzou et al., 2021· Zhao, 2010). Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση καλείται να αναγνωρίσει την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με το κοινωνικό 'γίνεσθαι' προάγοντας τη διαλεκτική σχέση σχολείου-κοινωνίας προκειμένου να καταστούν ικανοί αφενός να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της διαρκώς αυξανόμενης κοινωνικής και πολιτισμικής πολυμορφίας του ελληνικού δημόσιου σχολείου που συνδέεται με την ένταξη στη σχολική εκπαίδευση παιδιών μεταναστών και προσφύγων, την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαφοροποιημένη μάθηση, αφετέρου να ανταποκριθούν στις προκλήσεις μιας ραγδαίως αναπτυσσόμενης κοινωνίας μέσα από την παιδαγωγική αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας, την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2007).

Σύμφωνα με τις εκθέσεις υπερεθνικών οργανισμών, στο ρευστό κοινωνικο-εκπαιδευτικό 'γίνεσθαι' του 21<sup>ου</sup> αιώνα, σκοπός της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης είναι η ουσιαστική υποστήριξη του έργου του σύγχρονου εκπαιδευτικού για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και ελκυστικού σχολικού περιβάλλοντος μέσα από την ανάπτυξη των εγκάρσιων δεξιοτήτων του όπως α. η διαπολιτισμική δεξιότητα που βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό της διαφορετικότητας, στην αλληλοκατανόηση, την ανεκτικότητα και την αρμονική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία, ιδιαιτέρως σε ανομοιογενείς τάξεις μαθητών με διαφορετικό εθνικό, κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, β. η συνεργατική δεξιότητα για μία γόνιμη αλληλεπίδραση και συνεργασία με συναδέλφους εκπαιδευτικούς, με γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, γ. η ψηφιακή δεξιότητα για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς επίσης σε διάφορες δραστηριότητες που συνδέονται με τα καθήκοντά του για την προσωπική επαγγελματική του εξέλιξη (European Commission/D.G. for Education and Culture, 2005· Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2007· Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000).

Ο εκπαιδευτικός του 21<sup>ου</sup> αιώνα καλείται να αναπτύξει την ικανότητα της συνεργασίας με τους συναδέλφους τους, με τους γονείς και με την ευρύτερη κοινότητα, να συμμετέχει στην εξέλιξη του σχολείου στο οποίο εργάζεται, να αποκτά νέες γνώσεις και να καινοτομεί μέσω της συμμετοχής του στη στοχαστική πρακτική και έρευνα (Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2007). Οι ικανότητες-κλειδιά που έχουν προσδιοριστεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως συναφείς με τη σύγχρονη κοινωνικο-εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι: οι ψηφιακές ικανότητες, η ικανότητα της καινοτομίας, η μεταγνωστική ικανότητα και άλλες ικανότητες όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων (European Commission, 2006). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη μετα-ικανότητα του 'να μαθαίνεις πώς να μαθαίνεις' καθώς συνδέεται με την προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας. Υπό αυτό το πρίσμα, η στοχοθεσία της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης πρέπει να είναι συμβατή με τη στοχοθεσία της εκπαίδευσης του 21<sup>ου</sup> αιώνα εστιάζοντας στην ανάπτυξη 4 ικανοτήτων/υπέρ-δεξιοτήτων (4 Cs- 'super skills') που αφορούν: την καινοτομία και δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, την επικοινωνία και τη συνεργασία (Donovan et al., 2014· Kivunja, 2015· Τζωτζού κ.ά., 2022· Tzotzou et al., 2021).

Οι σύγχρονες τάσεις αναδεικνύουν την ανάγκη ενσωμάτωσης της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στην καθημερινότητα του σχολείου με επίκεντρο τη σχολική μονάδα λαμβάνοντας υπόψη αφενός τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του εκπαιδευτικού, αφετέρου τις αντίστοιχες απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος προκειμένου να λειτουργήσει υποστηρικτικά για τον εκπαιδευτικό (Bredeson, 2002· Hunzicker, 2011). Προς αυτή την κατεύθυνση, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών πρέπει να αποτελούν αφετηρία και στόχευση κάθε επιμορφωτικής δράσης. Η πρότερη σε βάθος διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τις επιμορφωτικές ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών σε συνάφεια με τις ιδιαίτερες ανάγκες του σχολικού περιβάλλοντος θεωρείται επιβεβλημένη πρακτική (Somers & Sikorova, 2002). Σύμφωνα με τον Day (2000), ο προσδιορισμός των αναγκών πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο διαπραγμάτευσης και συν-καθορισμού μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών δεδομένου ότι οι

μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών έχουν δυναμικό χαρακτήρα και μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου ενώ ο Guskey (2003) επισημαίνει ότι η επιμόρφωση χρειάζεται να σχεδιαστεί, να εφαρμοστεί και να αξιολογηθεί ως προς την επάρκεια και συμβατότητα με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα.

Ο ΟΟΣΑ τονίζει το σημαντικό ρόλο του σχολικού περιβάλλοντος στην υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων και την ανάγκη διασύνδεσης με τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας (OECD, 1998). Με την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων μέσα στο πλαίσιο του σχολείου που λειτουργεί ως 'κοινότητα μάθησης' επιτυγχάνεται τόσο η προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού όσο και η ανάπτυξη του ίδιου του σχολείου με θετικό αντίκτυπο στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσα από την αποτελεσματική διαχείριση των αναδυόμενων προβλημάτων (Arvanitis, 2018· OECD/E.C, 2010). Τη σημασία της αποκεντρωμένης επιμόρφωσης με επίκεντρο τη σχολική μονάδα τονίζει και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012) δίνοντας έμφαση στην ανάγκη για προσαρμογή της στοχοθεσίας της επιμόρφωσης στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των σχολικών μονάδων μέσα από την ιεράρχηση προτεραιοτήτων με στόχο τη βέλτιστη διαχείριση σύγχρονων ενδοσχολικών ζητημάτων. Σύμφωνα με το θεματικό δίκτυο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, κρίνεται αναγκαίο να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση σε αποκεντρωμένες δραστηριότητες επιμόρφωσης που έχουν ως αφετηρία το σχολείο και εστιάζουν στο σχολείο (Buchberge et al., 2000).

Αξίζει να σημειωθεί ότι προηγούμενες έρευνες δεν εξετάζουν αυτή καθεαυτή τη στοχοθεσία της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης σε επίπεδο ανάπτυξης συγκεκριμένων δεξιοτήτων και σε άμεση συσχέτιση με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και του σύγχρονου δημόσιου σχολείου. Διερευνούν είτε την παρεχόμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση για μία γενική αποτίμηση είτε την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων, για να αξιολογήσουν κατά κανόνα συνιστώσες όπως τη θεματολογία, τις μορφές και τη μεθοδολογία, χωρίς να επικεντρώνονται ή να κάνουν ιδιαίτερη μνεία στους στόχους της επιμόρφωσης όπως η διερεύνηση της ανάπτυξης σύγχρονων δεξιοτήτων που κρίνονται σημαντικές στην εποχή των αυξημένων κοινωνικο-εκπαιδευτικών απαιτήσεων και προκλήσεων. Με αφορμή λοιπόν τις διεθνείς εξελίξεις σε κοινωνία και εκπαίδευση, η παρούσα μελέτη διερευνά σε ποιο βαθμό η στοχοθεσία της θεσμικά παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις σύμφωνα με τις διεθνείς τάσεις και επιταγές αποτυπώνοντας τα αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας με συμμετοχή εκπαιδευτικών της δημόσιας δημοτικής εκπαίδευσης.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος της έρευνας

#### 2.1.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών του ελληνικού δημόσιου σχολείου για τη στοχοθεσία της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στον 21<sup>ο</sup> αιώνα υπό το πρίσμα των σύγχρονων τάσεων και προκλήσεων. Τα ερευνητικά ερωτήματα που εξειδικεύουν το σκοπό της έρευνας εξετάζουν εάν και σε ποιο βαθμό η στοχοθεσία της παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης:

- E1. λαμβάνει υπόψη και ανταποκρίνεται στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών,
- E2. στοχεύει στη διαχείριση προβλημάτων του σύγχρονου δημόσιου σχολείου,
- E3. συνδέεται με την ανάπτυξη σύγχρονων δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών,
- E4. ενισχύει τη διαλεκτική σχέση σχολείου-κοινωνίας μέσα στο σύγχρονο διεθνοποιημένο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον,
- E5. ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς του ελληνικού δημόσιου σχολείου ή χρειάζεται αναθεώρηση.

### 2.1.2 Ερευνητική προσέγγιση – εργαλείο – δειγματοληψία - ανάλυση δεδομένων

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης που διενεργήθηκε αξιοποιώντας την ποσοτική μεθοδολογία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων μέσω ενός online ερωτηματολογίου ‘κλειστού’ τύπου. Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε με τη βοήθεια του εργαλείου Google Forms και αφού εφαρμόστηκε πιλοτικά ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου προωθήθηκε στον πληθυσμό-στόχο με ενσωματωμένη ενημερωτική επιστολή.

Τον πληθυσμό-στόχο της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ70-Δάσκαλοι που υπηρετούσαν στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Αιτωλοακαρνανίας (Δυτική Ελλάδα) και διενεργήθηκε κατά τους μήνες Οκτώβριο-Ιανουάριο του σχολικού έτους 2021-22. Για την υπέρβαση αντικειμενικά πρακτικών δυσκολιών επιλέχθηκε η δειγματοληψία μη πιθανοτήτων αξιοποιώντας δύο τεχνικές: τη δειγματοληψία ευκολίας και χιονοστιβάδας (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Οι εκπαιδευτικοί του πληθυσμού-στόχου προσεγγίστηκαν αφενός μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των σχολικών μονάδων προωθώντας το ερωτηματολόγιο με την υποστήριξη της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας και των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70, αφετέρου με την υποστήριξη συναδέλφων εκπαιδευτικών οι οποίοι προώθησαν το ερωτηματολόγιο σε άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικούς σχολείων της περιοχής.

Η ποσοτική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού πακέτου IBM SPSS 26 με όρους περιγραφικής στατιστικής για τον υπολογισμό των συχνοτήτων και τη μέτρηση του δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας και συνοχής Cronbach Alpha ο οποίος υπολογίστηκε >0,75 που σημαίνει ότι οι μεταβλητές του ερευνητικού εργαλείου πληρούν την απαιτούμενη συνοχή και αξιοπιστία.

## 2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

### 2.2.1 Δημογραφικά στοιχεία

Τα δεδομένα προέρχονται από 312 εκπαιδευτικούς ΠΕ70 των δημόσιων δημοτικών σχολείων της Αιτωλοακαρνανίας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων >70% είναι γυναίκες (228, 73%) και 84 άνδρες (27%). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (101, 32,4%) είναι 41-50 ετών, 92 (29,5%) είναι 30-40 ετών, 92 (29,5%) 51-60 ετών και 23 εκπαιδευτικοί (7,4%) είναι <30 ετών ενώ μόλις 4 συμμετέχοντες (1,3%) είναι >60 ετών.

### 2.2.2 Ακαδημαϊκά στοιχεία

Το δείγμα αποτελούν εκπαιδευτικοί με υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα καθώς 136 (43,6%) διαθέτουν ήδη μεταπτυχιακό και για 33 (10,6%) οι μεταπτυχιακές σπουδές είναι σε εξέλιξη ενώ 10 (3,2%) είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου, για 13 εκπαιδευτικούς (4,2%) οι διδακτορικές σπουδές είναι σε εξέλιξη και 29 εκπαιδευτικοί (9,3%) διαθέτουν δεύτερο πτυχίο.

### 2.2.3 Εκπαιδευτική εμπειρία-Σχέση εργασίας-Θέση στη σχολική μονάδα

Τα αποτελέσματα καταγράφουν μεγάλη διασπορά δεδομένου ότι 67 εκπαιδευτικοί του δείγματος (21,5%) διαθέτουν 21-30 έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας, 66 (21,2%) έχουν 16-20 έτη και 63 (20,2%) 11-15 έτη ενώ 41 εκπαιδευτικοί (13,1%) είναι αρχάριοι με 1-5 έτη εμπειρίας, 38 (12,2%) έχουν 6-10 έτη και 37 (11,9%) διαθέτουν εμπειρία >31 ετών. Η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων (235, 75,3%) είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και 77 αναπληρωτές (24,7%) ενώ μόλις 18 (5,8%) είναι διευθυντές και 13 (4,2%) υποδιευθυντές σχολικών μονάδων.

### 2.2.4 Παρεχόμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση

Η πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας (59,6%) έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικές δράσεις των ΠΕΚ ενώ ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό των ερωτώμενων >50% έχουν λάβει επιμόρφωση από το ΙΕΠ και τους Σχολικούς Συμβούλους. Ακολουθούν τα ΠΕΚΕΣ και η Διεύθυνση Εκπαίδευσης σε ποσοστό >30% καθώς επίσης επιμορφώσεις από άλλους φορείς (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Παρεχόμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση

Φορείς ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης	Frequency	Percent
Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ έως 2018)	186	59,6
Διδασκαλείο-Μετεκπαίδευση (έως 2012)	28	9,0
Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπ/σης (ΣΕΛΔΕ έως 1992)	4	1,3
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (έως 2011)	57	18,3
Ιντιστούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)	172	55,1
Σχολικούς Συμβούλους (έως 2018)	166	53,2
Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ)	117	37,5
Διεύθυνση Εκπαίδευσης (π.χ. ΚΠΕ)	103	33,0
Ευρωπαϊκά Προγράμματα (π.χ. Erasmus+, eTwinning)	77	24,7

### 2.2.5 Ερευνητικά ερωτήματα

*E1. Η στοχοθεσία της παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης λαμβάνει υπόψη και ανταποκρίνεται στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών;*

Ένας στους δύο εκπαιδευτικούς του δείγματος (157, 50,3%) απαντά ότι έχει ερωτηθεί 'σπάνια' (31,1%) έως 'ποτέ' (19,2%) για τις επιμορφωτικές του ανάγκες, 94 εκπαιδευτικοί (30,1%) απαντούν 'μερικές φορές' και 61 (19,6%) 'συχνά' (16,7%) έως 'πολύ συχνά' (2,9%) ενώ το 82,7% των υποκειμένων απαντά ότι δεν έχει συμμετάσχει σε επίσημη έρευνα ανάλυσης των επιμορφωτικών αναγκών του Υπουργείου Παιδείας ή άλλων εποπτευόμενων φορέων. Ακολουθώς, είναι αξιοσημείωτο ότι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος 121 (38,8%) απαντούν ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ανταποκρίνεται 'λίγο' (34,6%) έως 'καθόλου' (4,2%) στις πραγματικές επιμορφωτικές τους ανάγκες, οι 126 (40,4%) 'αρκετά' με τη μειοψηφία των υποκειμένων (65, 20,8%) να απαντούν 'πολύ' (18,6%) έως 'πάρα πολύ' (2,2%).

*E2. Σε ποιο βαθμό η παρεχόμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στοχεύει στη διαχείριση προβλημάτων του σύγχρονου δημόσιου σχολείου;*

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας (Πίνακας 2), ένας στους δύο ερωτώμενους εκπαιδευτικούς (51,9%) θεωρούν ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση επικεντρώνεται 'λίγο' έως 'καθόλου' στη σχολική μονάδα ενώ ταυτόχρονα η πλειοψηφία των υποκειμένων που υπερβαίνει το 45% θεωρεί ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στοχεύει 'λίγο' έως 'καθόλου' στην επίλυση προβλημάτων της σχολικής τάξης (46,2%) και στην επίλυση ενδοσχολικών προβλημάτων (48,4%).

Πίνακας 2: Διαχείριση προβλημάτων σύγχρονου δημόσιου σχολείου

Σε ποιο βαθμό η παρεχόμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στοχεύει στη διαχείριση	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%

προβλημάτων του σύγχρονου δημόσιου σχολείου;										
επικεντρώνεται στη σχολική μονάδα	36	11,5	26	40,4	107	34,3	38	12,2	5	1,6
στοχεύει στην επίλυση προβλημάτων της σχολικής τάξης	27	8,7	17	7,5	115	36,9	43	13,8	10	3,2
στοχεύει στην επίλυση ενδοσχολικών προβλημάτων	30	9,6	21	38,8	114	36,5	38	12,2	9	2,9

Ομοίως στο ερώτημα εάν η στοχοθεσία της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης συνδέεται με τα πραγματικά ζητήματα και προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός του σύγχρονου δημόσιου σχολείου, 113 εκπαιδευτικοί (36,2%) απαντούν ‘λίγο’ (30,1%) έως ‘καθόλου’ (6,1%), 125 (40,1%) ‘αρκετά’ και 74 εκπαιδευτικοί (23,7%) απαντούν ‘πολύ’ (20,2%) έως ‘πάρα πολύ’ (3,5%).

*E3. Η στοχοθεσία της παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης συνδέεται με την ανάπτυξη σύγχρονων δεξιοτήτων/ικανοτήτων των εκπαιδευτικών;*

Το 40,1% των ερωτώμενων απαντά ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση αναπτύσσει τη ψηφιακή δεξιότητα ‘πολύ’ έως ‘πάρα πολύ’ ενώ άλλες δεξιότητες/ικανότητες όπως η κριτική-στοχαστική ικανότητα, η συνεργατική δεξιότητα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η ικανότητα λήψης αποφάσεων, η ικανότητα καινοτομίας, η προσαρμοστική ικανότητα και η ικανότητα αλληλεπίδρασης με το ‘κοινωνικό γίνεσθαι’ συγκεντρώνουν απαντήσεις που κυμαίνονται μεταξύ 31-34,9%. Παρόλο που, σύμφωνα με τις απαντήσεις των υποκειμένων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση αναπτύσσει σύγχρονες δεξιότητες ‘αρκετά’ σε ποσοστό που υπερβαίνει το 32%, ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων της έρευνας (36,2%) απαντά ότι η διαπολιτισμική δεξιότητα αναπτύσσεται ‘λίγο’ (26,6%) έως ‘καθόλου’ (9,6%) ενώ περίπου ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (>30%) επίσης θεωρεί ότι η μεταγνωστική ικανότητα, οι ικανότητες της καινοτομίας και αλληλεπίδρασης με το ‘κοινωνικό γίνεσθαι’ αναπτύσσονται ‘λίγο’ έως ‘καθόλου’ (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3: Ανάπτυξη σύγχρονων ικανοτήτων/δεξιοτήτων**

Σε ποιο βαθμό η παρεχόμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση αναπτύσσει σύγχρονες ικανότητες/δεξιότητες;	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Κριτική-στοχαστική ικανότητα	5	1,6	5	4	123	39,4	78	25	31	9,9
Ψηφιακή δεξιότητα	12	3,8	68	21,8	107	34,3	87	27,9	38	12,2
Συνεργατική δεξιότητα	19	6,1	74	23,7	114	36,5	70	22,4	38	12,2
Διαπολιτισμική δεξιότητα	30	9,6	83	26,6	102	32,7	66	21,2	31	9,9

Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων	11	3,5	82	26,3	120	38,5	69	22,1	30	9,6
Ικανότητα λήψης αποφάσεων	16	5,1	77	24,7	121	38,8	69	22,1	29	9,3
Ικανότητα καινοτομίας	14	4,5	82	26,3	108	34,6	69	22,1	39	12,5
Προσαρμοστική ικανότητα	12	3,8	78	25	114	36,5	78	25	30	9,6
Μεταγνωστική ικανότητα	11	3,5	83	26,6	117	37,5	63	20,2	38	12,2
Ικανότητα αλληλεπίδρασης με το 'κοινωνικό γίγνεσθαι'	19	6,1	79	25,3	106	34	73	23,4	35	11,2

Επιπλέον σε άλλο αυτόνομο ερώτημα διαβαθμισμένης κλίμακας που διερευνά σε ποιο βαθμό η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση εφοδιάζει τον Έλληνα εκπαιδευτικό με τις απαιτούμενες δεξιότητες προκειμένου να ανταποκριθεί στον πολυδιάστατο ρόλο του μέσα στο παγκοσμιοποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον του 21<sup>ου</sup> αιώνα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που υπερβαίνει το 45% (141, 45,2%) απαντούν 'λίγο' (36,9%) έως 'καθόλου' (8,3%), 112 εκπαιδευτικοί (35,9%) 'αρκετά' και μόνο 59 εκπαιδευτικοί (18,9%) απαντούν 'πολύ' (14,1%) έως 'πάρα πολύ' (4,8%).

*E4. Η στοχοθεσία της παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ενισχύει τη διαλεκτική σχέση σχολείου-κοινωνίας μέσα στο σύγχρονο διεθνοποιημένο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον;*

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 45,2% απαντούν ότι η στοχοθεσία της παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης λαμβάνει 'λίγο' έως 'καθόλου' υπόψη το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Ομοίως η πλειοψηφία των υποκειμένων (44,2%) απαντά ότι η στοχοθεσία της επιμόρφωσης λαμβάνει 'λίγο' έως 'καθόλου' υπόψη τις εξελίξεις στο διεθνές/ευρωπαϊκό περιβάλλον ενώ ταυτόχρονα το 49,7% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η στοχοθεσία προάγει 'λίγο' έως 'καθόλου' τη διαλεκτική σχέση σχολείου-κοινωνίας (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Ενίσχυση διαλεκτικής σχέσης σχολείου-κοινωνίας

Σε ποιο βαθμό η παρεχόμενη ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ενισχύει τη διαλεκτική σχέση σχολείου-κοινωνίας μέσα στο διεθνοποιημένο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον;	Καθόλου		Λίγο		Αρκετά		Πολύ		Πάρα πολύ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	λαμβάνει υπόψη το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο	36	11,5	105	33,7	113	36,2	50	16	8
λαμβάνει υπόψη τις εξελίξεις στο διεθνές/ευρωπαϊκό περιβάλλον	35	11,2	103	33	110	35,3	51	16,3	13	4,2
προάγει τη διαλεκτική σχέση σχολείου-κοινωνίας	28	9,0	127	40,7	100	32,1	47	15,1	10	3,2

*E5. Σε ποιο βαθμό η στοχοθεσία της παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς του ελληνικού δημόσιου σχολείου και χρειάζεται αναθεώρηση;*

Ένα σημαντικό ποσοστό των υποκειμένων (124, 39,7%) δηλώνουν 'λίγο' (34,6%) έως 'καθόλου' (5,1%) ικανοποιημένοι από τη στοχοθεσία της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, 129 εκπαιδευτικοί (41,3%) δηλώνουν 'αρκετά' ικανοποιημένοι και μόνο 59 εκπαιδευτικοί (18,9%) δηλώνουν 'πολύ' (17%) έως 'πάρα πολύ' (1,9%) ικανοποιημένοι ενώ στο ερώτημα εάν πρέπει η στοχοθεσία να αναθεωρηθεί για να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων της έρευνας (304, 97,4%) απαντά καταφατικά για την ανάγκη αναθεώρησης έναντι μίας ισχνής μειοψηφίας μόλις 8 εκπαιδευτικών (2,6%).

### 3. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων εμπειρικών μελέτων και καταδεικνύουν την απουσία και, κατά συνέπεια, την αναγκαιότητα μιας συστηματικής διερεύνησης και ανάλυσης των επιμορφωτικών αναγκών τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των σχολικών μονάδων για μία στοχοθεσία επικαιροποιημένη και προσαρμοσμένη στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα που θα συνδράμει στην αποτελεσματική διαχείριση των διαρκώς αναδυόμενων προκλήσεων και προβλημάτων του δημόσιου σχολείου λόγω του ρευστού κοινωνικο-εκπαιδευτικού πλαισίου του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Bellibas & Gumus, 2016· Harju & Niemi, 2016· Karagiorgi & Symeou, 2007· Szelei et al., 2020). Κατ' επέκταση, τα ευρήματα 'μαρτυρούν' την ανάγκη 'αποκέντρωσης' της στοχοθεσίας της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και τη σύνδεσή της με τις ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα της κάθε σχολικής μονάδας, όπως ήδη έχει καταγραφεί από προηγούμενες μελέτες (Karagiorgi & Symeou, 2007· Somers & Sikorova, 2002).

Τα ευρήματα φανερώνουν ότι η στοχοθεσία της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης δεν προάγει τη διαλεκτική σχέση σχολείου-κοινωνίας στον απαιτούμενο βαθμό με αποτέλεσμα να αναδύεται η αναγκαιότητα να ευθυγραμμιστεί με τα νέα κοινωνικο-εκπαιδευτικά δεδομένα αναγνωρίζοντας και ενισχύοντας την αλληλεπίδραση σχολείου-κοινωνίας. Την αδυναμία προσαρμογής της επιμόρφωσης στις αλλαγές που συντελούνται στη σύνθεση της σχολικής τάξης αλλά και στις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις που απορρέουν από το ευρύτερο, διαρκώς μεταβαλλόμενο και διεθνοποιημένο κοινωνικο-εκπαιδευτικό πλαίσιο έχουν επισημάνει και άλλοι ερευνητές (Öztaşkin, 2010· Pang et al., 2016· Pereira, 2013· Szelei & Alves, 2018).

Δεδομένου ότι, σύμφωνα με τις αντιλήψεις της πλειοψηφίας των υποκειμένων της έρευνας, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση υστερεί στην ανάπτυξη των απαιτούμενων δεξιοτήτων προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να καταστούν ικανοί να ανταποκριθούν στον πολυδιάστατο ρόλο τους στο διεθνοποιημένο κοινωνικο-εκπαιδευτικό περιβάλλον του 21<sup>ου</sup> αιώνα, προβάλλεται επιτακτικά η ανάγκη της ανάπτυξης σύγχρονων δεξιοτήτων δίνοντας έμφαση στη διαπολιτισμική δεξιότητα, τη μεταγνωστική ικανότητα, την ικανότητα καινοτομίας και αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό 'γίγνεσθαι' (Harju & Niemi, 2016· Jan, 2017· Szelei et al., 2020).

Το χαμηλό ποσοστό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος δικαιολογεί την έντονα και συνολικά εκπεφρασμένη ανάγκη για αναθεώρηση της στοχοθεσίας της παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης προκειμένου να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ομοίως, τα πορίσματα της συντριπτικής πλειοψηφίας προηγούμενων εμπειρικών μελετών που διερευνούν την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης υπογραμμίζουν ρητά την ανάγκη αναθεώρησης και αναμόρφωσης πολιτικών σχεδιασμού με έμφαση στην επικαιροποιημένη, στοχευμένη, αποκεντρωμένη και σχολιοκεντρική επιμόρφωση αναπτυξιακού χαρακτήρα, ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία, λόγω των αναδυόμενων διεθνών κοινωνικο-εκπαιδευτικών προκλήσεων και απαιτήσεων του 21<sup>ου</sup> αιώνα (Ghosn-Chelala, 2020· Harju & Niemi, 2016· Öztaşkin, 2010· Pang et al., 2016· Pereira, 2013· Szelei & Alves, 2018· Szelei et al., 2020).



#### 4. Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει σε ποιο βαθμό η στοχοθεσία της παρεχόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ανταποκρίνεται στις σύγχρονες προκλήσεις σύμφωνα με τις διεθνείς τάσεις και επικεντρώνεται στην επίλυση προβλημάτων του σύγχρονου δημόσιου σχολείου λαμβάνοντας υπόψη το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο καθώς επίσης την ανάγκη ανάπτυξης από τους εκπαιδευτικούς σύγχρονων δεξιοτήτων δίνοντας έμφαση στη διαλεκτική σχέση σχολείου-κοινωνίας. Τα αποτελέσματα ‘μαρτυρούν’ σημαντικές αδυναμίες που για να ‘θεραπευθούν’ απαιτείται εμπεριστατωμένη μελέτη των σύγχρονων αναγκών εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων μέσα από την ενεργητική εμπλοκή τους στον προσδιορισμό και την αναπροσαρμογή της στοχοθεσίας της επιμόρφωσης σε ένα αποκεντρωμένο πλαίσιο. Υπό το πρίσμα των σύγχρονων κοινωνικο-εκπαιδευτικών τάσεων και προκλήσεων που αντανακλώνται στη σχολική εκπαίδευση παράγοντας νέα δεδομένα και νέες ανάγκες, τα πορίσματα της έρευνας καταδεικνύουν την ανάγκη αναθεώρησης της στοχοθεσίας της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης προκειμένου να εναρμονιστεί με τη σύγχρονη κοινωνική απαίτηση για επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με δεξιότητες προσαρμοσμένες στον πολυδιάστατο ρόλο που καλούνται να εκπληρώσουν στο διεθνοποιημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον του 21ου αιώνα αλληλεπιδρώντας με τις εξελίξεις μιας ραγδαίως αναπτυσσόμενης κοινωνίας.

#### Βιβλιογραφία

##### Ελληνόγλωσση

- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). *Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης. Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας*. Ανακτήθηκε στις 5-11-2021 από: <http://bitly.ws/sIPt>
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012). *Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα*. COM (2012) 669 final, Στρασβούργο, 20.11.2012. Ανακτήθηκε στις 2-11-2021 από: <http://bitly.ws/sING>
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2007). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων κυβερνήσεων των κρατών-μελών, συνεργομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 15<sup>ης</sup> Νοεμβρίου 2007, σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών*. Επίσημη Εφημερίδα της Ε.Ε. C300/6, 12.12.2007. Ανακτήθηκε στις 2-11-2021 από: <http://bitly.ws/sINC>
- Τζωτζου Μ., Πούλου Μ., Καραλής Θ., & Υφαντή Α. (2022). Μία ‘οικοσυστημική’ θεώρηση των αναδυόμενων προκλήσεων στη σχολική εκπαίδευση του 21ου αιώνα—η περίπτωση του ελληνικού δημόσιου σχολείου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 1–17. Ανακτήθηκε στις 2-11-2021 από: <https://doi.org/10.12681/hjre.28412>

##### Ξενόγλωσση

- Arvanitis E. (2018). Preservice teacher education: Towards a transformative and reflexive learning. *Global Studies of Childhood*. 8(2), 114-130. Retrieved on 2-11-2021 from: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2043610617734980>
- Bellibas, M.S., & Gumus, E. (2016). Teachers’ perceptions of the quantity and quality of professional development activities in Turkey, *Cogent Education*, 3(1), 1-15. Retrieved on 9-11-2021 from: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1172950>
- Bredeson, P.V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661-675. Retrieved on 2-11-2021 from: [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00064-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00064-8)
- Buchberge, F., Campos, B.P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Sweden: Thematic Network on Teacher Education in Europe. Retrieved on 5-11-2021 from: <http://bitly.ws/sINK>

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, C. (2000). Teachers in the twenty-first century: Time to renew the vision. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(1), 101-115. Retrieved on 5-11-2021 from: <https://doi.org/10.1080/135406000114771>
- Donovan L., Green T.D., & Mason C. (2014). Examining the 21st Century Classroom: Developing an Innovation Configuration Map. *Journal of Educational Computing Research*. 50(2), 161-178. Retrieved on 3-11-2021 from: <https://doi.org/10.2190%2FEC.50.2.a>
- European Commission/Directorate-General for Education and Culture (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Retrieved on 2-11-2021 from: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>
- European Commission (2006). *Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on Key Competences for lifelong learning (2006/962/EU)*. Retrieved on 6-11-2021 from: <http://bitly.ws/sIP3>
- Ghosn-Chelala, M. (2020). Global citizenship education in conflict-affected settings: Implications of teachers' views and contextual challenges for the Lebanese case. *Teaching and Teacher Education*, 93(4), 1–20. Retrieved on 2-11-2021 from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103078>
- Guskey, T.R. (2003). Analyzing lists of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASP Bulletin*, 87(637), 38-54. Retrieved on 2-11-2021 from: <https://doi.org/10.1177%2F019263650308763702>
- Harju, V., & Niemi, H. (2016). Newly Qualified Teachers' Needs of Support for Professional Competences in Four European Countries: Finland, the United Kingdom, Portugal, and Belgium. *CEPS Journal*, 6(3), 77–100. Retrieved on 8-11-2021 from: <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1685588>
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177-179. Retrieved on 8-11-2021 from: <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.523955>
- Jan, H. (2017). Teacher of 21st Century: Characteristics and Development. *Research on Humanities and Social Sciences*, 7(9), 50-54. Retrieved on 8-11-2021 from: <https://core.ac.uk/download/pdf/234675955.pdf>
- Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2007). Teachers' in-service training needs in Cyprus. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 175-194. Retrieved on 2-11-2021 from: <https://doi.org/10.1080/02619760701275487>
- Kivunja, C. (2015). Exploring the pedagogical meaning and implications of the 4Cs "Super Skills" for the 21st Century through Bruner's 5E lenses of knowledge construction to improve pedagogies of the New Learning Paradigm. *Creative Education*, 6(2), 224-239. Retrieved on 2-11-2021 from: [https://www.scirp.org/pdf/CE\\_2015021710581286.pdf](https://www.scirp.org/pdf/CE_2015021710581286.pdf)
- OECD/CERI (1998). *Staying ahead, In-service Training and Teacher Professional Development*. Paris: OECD. Retrieved on 2-11-2021 from: <http://hdl.voced.edu.au/10707/36767>
- OECD, & E.C. (2010). *Teachers' Professional Development. Europe in international comparison*. Luxembourg:Office for Official Publications of the E.U. Retrieved on 2-11-2021 from: <http://bitly.ws/sIPh>
- Öztaskin, O.B. (2010). Identifying the in-service training needs of the social studies teachers within the context of lifelong learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3036-3042. Retrieved on 2-11-2021 from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.460>
- Pang, N.S., & Wang, T. (2016). Professional learning communities: research and practices across six educational systems in the Asia-Pacific region. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(2), 193-201. Retrieved on 2-11-2021 from: <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148848>

- Pereira, F. (2013). Concepts, policies and practices of teacher education: an analysis of studies on teacher education in Portugal. *Journal of Education for Teaching*, 39(5), 474-491. Retrieved on 10-11-2021 from: <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.844957>
- Somers, J., & Sikorova, E. (2002). The effectiveness of one in-service education of teachers course for influencing teachers' practice. *Journal of In-Service Education*, 28(1), 95-114. Retrieved on 2-11-2021 from: <https://doi.org/10.1080/13674580200200173>
- Szelei, N., & Alves, I. (2018). The Missing Link: Teacher Learning for Diversity in an Area-based Initiative in Portugal. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 79-98. Retrieved on 2-11-2021 from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1192485.pdf>
- Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, A.S. (2020). Professional development for cultural diversity: the challenges of teacher learning in context. *Professional Development in Education*, 46(5), 780-796. Retrieved on 10-11-2021 from: <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1642233>
- Tzotzou, M., Poulou, M., Karalis, T., & Ifanti, A. (2021). Reflecting upon the Greek state-school teacher's changing role in the 21st century: an 'ecosystemic' approach. *Preschool & Primary Education*, 9(2), 126-155. Retrieved on 2-11-2021 from: <https://doi.org/10.12681/ppej.25834>
- Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A New imperative for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 422-431. Retrieved on 8-11-2021 from: <https://doi.org/10.1177/0022487110375802>

## ΔΙΑΛΕΚΤΟΦΩΝΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

**Κωνσταντίνου Ν. Κώστας**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

### Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εισήγησης είναι η γενικότερη μειονεκτική κοινωνική κατάσταση των διαλεκτόφωνων μαθητών στο σχολείο στο σημείο που επηρεάζεται τόσο η απόδοσή τους, όσο και οι προσδοκίες που έχει η εκπαιδευτική κοινότητα από αυτούς, με αρνητικές προβλέψεις για την ακαδημαϊκή τους πορεία. Το θέμα ερευνάται σε αντιπαραβολή προς την Κοινή Νέα Ελληνική (ΚΝΕ) μέσω ερωτήσεων γραπτού ερωτηματολογίου κοινωνιογλωσσικής υφής που δόθηκε σε Κύπριους μαθητές Μέσης Παιδείας πριν από τριάντα περίπου χρόνια για τις ανάγκες διδακτορικής διατριβής και τώρα αντιμετωπίζεται ξανά μέσα στην πορεία του χρόνου. Τα δεδομένα αναλύονται με βάση το φύλο, Αγόρια (Α) ή Κορίτσια (Κ), την ηλικία, τη γεωγραφική καταγωγή, την οικονομική κατάσταση της οικογένειας και τη σχολική επίδοση (ΕΠΙ).

**Λέξεις κλειδιά:** διαλεκτόφωνοι, διάλεκτος, ΚΝΕ, Κύπρος, σχολείο

### 1. Εισαγωγή

Οι διαλεκτόφωνοι μαθητές αντιμετωπίζουν στο σχολείο συνήθως προβλήματα και προκαταλήψεις που συνοδεύονται από αρνητικές εκτιμήσεις (Ammon, 1983). Αντίθετα, θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού ενισχύουν την απόδοση του μαθητή (Wegera, 1983 και Χαραλαμπίδης, 1990). Τα μειονεκτήματα των διαλεκτόφωνων δεν περιορίζονται στις χαμηλές τάξεις και δεν μειώνονται προϊούσης της ηλικίας. Μερικά ευρήματα, όπως αυτά που σχετίζονται με τη γνώμη των εκπαιδευτικών, δείχνουν ένα αυξανόμενο μειονέκτημα για τους διαλεκτόφωνους στις υψηλότερες βαθμίδες (Hagen, 1989). Έτσι, αναγκασμένοι οι διαλεκτόφωνοι να εκμάθουν την ΚΝΕ, οδηγούνται εξ ανάγκης σε γλωσσική σύγκρουση. Αυτή η σύγκρουση έχει ως σκοπό την πρόσκαιρη αλλαγή του γλωσσικού τους συστήματος. Οι αιτίες είναι κοινωνικές. Η οριζόντια διαστρωμάτωση

είναι σημαντική παράμετρος. Και όσο ανεβαίνει κανείς κοινωνικό στρώμα, τόσο υποχωρούν οι τοπικές γλωσσικές ιδιαιτερότητες και επικρατεί μια μορφή κοινής καθομιλουμένης. Διαπιστώθηκε ότι οι «κακοί» μαθητές μιλούν πιο πολύ διάλεκτο και έχουν την τάση να συμμορφώνονται περισσότερο με τη νόρμα, ενώ νιώθουν ανασφάλεια για τον προφορικό τους λόγο, όταν πρέπει να εκφραστούν σε μη οικείο γι' αυτούς περιβάλλον. Βρέθηκε επίσης ότι μαθητές με βαθμούς πάνω από το μέσο όρο δεν χρησιμοποιούν διάλεκτο στην ομιλία τους. Αυτό σημαίνει ότι μαθητές που δουλεύουν για τους βαθμούς τους, βάζουν ένα είδος διαλεκτικού φίλτρου (dialect filter) στην προφορά τους, κάτι που πολλές φορές οδηγεί σε υπερδιορθώσεις (Cheshire, 1989). Τις τελευταίες δεκαετίες, οι γονείς ως γνώστες του σχετικού προβλήματος προσπαθούν να εξοπλίσουν τα παιδιά τους, πριν από τη σχολική ζωή, με γλωσσική κοινωνική προίκα, ακριβώς για να μειωθούν οι αναμενόμενες δυσκολίες που υποτίθεται ότι θα αντιμετωπίσουν στην τάξη. Η σαφώς αρνητική εκτίμηση της διαλέκτου στο σχολικό χώρο δημιουργεί προσκόμματα στην επιτυχή εκπαίδευση των διαλεκτόφωνων. Αν παραβλέψει κανείς τη ρομαντική διάθεση του κόσμου, ίσως αυτός να είναι ο πραγματικός λόγος που, ενώ σχεδόν όλοι θλίβονται για την «εξαφάνιση» των διαλέκτων, κανείς ίσως δεν λυπάται που δεν μιλά διάλεκτο.

## 2. Ερωτήσεις γραπτού ερωτηματολογίου

- Νομίζεις ότι στην Κύπρο μιλούν σωστά Ελληνικά;
- Τι είναι σωστά Ελληνικά κατά τη γνώμη σου;
- Ποιοι νομίζεις ότι μιλούν σωστά Ελληνικά;
- Σου αρέσει ο τρόπος που μιλούν οι Ελλαδίτες περισσότερο από ό,τι ο τρόπος που μιλούν οι Κύπριοι;
- Τι είναι διάλεκτος κατά τη γνώμη σου;
- Νομίζεις ότι κάποιος που μιλά μόνο κυπριακή διάλεκτο θα μπορούσε να έχει πρόβλημα στην Κύπρο; Αν ναι, τι είδους πρόβλημα και πού;
- Θεωρείς ότι το να μιλά κανείς διάλεκτο είναι πλεονέκτημα;
- Τι επάγγελμα (ή επαγγέλματα) κάνουν συνήθως αυτοί που μιλούν διάλεκτο;
- Οι καθηγητές σου προσέχουν στην τάξη τους συμμαθητές σου που μιλούν καλύτερα περισσότερο ή λιγότερο;
- Νομίζεις ότι οι καθηγητές σου, όταν κάνετε μάθημα, σας μιλούν με διαφορετικό τρόπο, απ' ό,τι όταν μιλά κανείς εκτός τάξης;
- Θα προτιμούσες να μιλά κανείς στην τάξη περισσότερο ή λιγότερο διάλεκτο;
- Ποιες ιδιότητες νομίζεις ότι συγκεντρώνει αυτός που μιλά διάλεκτο;
- Ποιες ιδιότητες νομίζεις ότι συγκεντρώνει αυτός που δεν μιλά διάλεκτο;
- Όταν λες ότι κάποιος «καλαμαρίζει», τι εννοείς ακριβώς;
- Νομίζεις ότι οι Ελλαδίτες σε καταλαβαίνουν, όταν μιλάς;
- Μέχρι ποιο βαθμό καταλαβαίνεις τους Ελλαδίτες, όταν μιλούν;

### 2.1. Τα σωστά Ελληνικά

**2.1.1.** Σωστά Ελληνικά θεωρούνται η ελληνική γλώσσα, η ελληνική διάλεκτος, η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας, τα αρχαία, τα παλιότερα Ελληνικά, αυτά του σχολείου, η σωστή προφορά, χρήση, σύνταξη, γραμματική, αυτά που μιλούν στην Ελλάδα, όσων δεν ζουν σε χωριά. Επίσης, η αποφυγή ξένων λέξεων. Κάποιοι εστιάζουν στη γνώση όλων των ιστορικών μορφών της γλώσσας ή στη σωστή αντιστοιχία νοήματος και λέξης, ενώ δεν είναι σπάνια και η κοινωνική διάσταση (ευγένεια στην ομιλία). Το δε 50% θεωρεί ότι την Κύπρο μιλούν σωστά Ελληνικά, με ό,τι αυτό σημαίνει.

**2.1.2.** Σωστά Ελληνικά θεωρείται ότι μιλούν οι Ελλαδίτες, οι καθηγητές, οι μορφωμένοι, οι φιλόλογοι αλλά και όσοι μιλούν διάλεκτο, όσοι γνωρίζουν συντακτικό ή γραμματική, όσοι έρχονται σε επαφή με κόσμο, οι κοινωνικά ανώτεροι. Υπάρχουν όμως και εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις όπως, οι των πόλεων, οι των χωριών, οι από 14-30 χρονών, οι γεροντότεροι. Σε κάποιες περιπτώσεις