Επαγγελματική επάρκεια αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών

Αναγνωστοπούλου Θεοδώρα
Νηπιαγωγός, M.Sc. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης
theoanagn@hotmail.com

Περίληψη

Η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, καθώς θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά «ποιότητας» των εκπαιδευτικών που έχουν μελετηθεί περισσότερο είναι το επίπεδο σπουδών και η εμπειρία που αποκτιέται με τα χρόνια υπηρεσίας, επειδή είναι μετρήσιμα και χρησιμοποιούνται ως μέτρο για την μισθολογική κατάταξη τους. Στα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής επάρκειας έρχεται να προστεθεί και η τεχνολογική επάρκεια, αφού οι εκπαιδευτικοί καλούνται, σήμερα, να εφαρμόσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιώντας την τεχνολογία. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει την επαγγελματική επάρκεια μεταξύ αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών. Υιοθετήθηκε η ποσοτική προσέγγιση και για την συλλογή δεδομένων δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο βασισμένο στο TPCK που μετράει την γνώση του περιεχομένου διδασκαλίας, της παιδαγωγικής αλλά και της τεχνολογίας που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι αναπληρωτές φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη Τεχνολογική Γνώση αλλά μικρότερη Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου σε σχέση με τους μόνιμους συναδέλφους τους.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών, Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου, αναπληρωτές και μόνιμοι εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εξελίσσεται ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες και απαιτούνται πλέον δεξιότητες σε πεδία όπως ειδική αγωγή καθώς ενσωματώνονται στην τάξη γενικής παιδείας και παιδιά με ειδικές ανάγκες (Shaffer & Thomas-Brown, 2015) και διαπολιτισμική εκπαίδευση αφού ζούμε σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον (Dantas, 2007). Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η δια βίου μάθηση θεωρούνται δεξιότητες κλειδιά όπως και η ικανότητα να μπορεί ο εκπαιδευτικός να συνεργάζεται με άλλους, να χρησιμοποιεί τις τεχνολογίες και να «εργάζεται στο πλαίσιο της κοινωνίας» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ζμας (2009). Έτσι στα χαρακτηριστικά, που προσδίδουν επαγγελματική επάρκεια στους εκπαιδευτικούς έρχεται να προστεθεί και η τεχνολογική επάρκεια. Ως τεχνολογική επάρκεια δεν θεωρείται μόνο η ικανότητα των εκπαιδευτικών να μπορούν απλά να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία και να εφαρμόσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας προσαρμοσμένες στις νέες απαιτήσεις (Instefjord & Munthe, 2017) αλλά και να μπορούν να αξιολογούν τεχνολογικά εργαλεία ώστε να τα ενσωματώνουν στην διδασκαλία τους, πράγμα που απαιτεί από αυτούς προχωρημένες τεχνολογικές δεξιότητες σύμφωνα με τους Wiley at al. (στο Kim et al., 2017). Παρά το γεγονός ότι μια γνωστική αξιολόγηση ιδιαίτερα σημαντική όπως η αξιολόγηση της ψηφιακής επάρκειας, απαιτεί συνειδητή και επίμονη προσπάθεια, λίγες έρευνες έχουν ασχοληθεί με την αξιολόγηση της επάρκειας των εκπαιδευτικών σε σχέση με το ψηφιακό περιεχόμενο (Kim et al., 2017). Δημιουργήθηκε, λοιπόν, η ανάγκη για εργαλεία όπως το Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) που μετράει την γνώση όχι μόνο του περιεχομένου διδασκαλίας και της παιδαγωγικής αλλά και της τεχνολογίας που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς (Mishra & Koehler, 2006). Οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, είναι θετικοί στην επιμόρφωση τους στις τεχνολογίες ενώ προσωπικοί παράγοντες όπως η ειδικότητα τους, η εμπειρία τους στην εκπαίδευση και το φύλο συσχετίζονται με τις αντιλήψεις που έχουν σχετικά με την χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Jimoyiannis,

& Komis, 2007). Επιπλέον, είναι σημαντικό να παρέχονται ευκαιρίες ώστε να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί ψηφιακές δεξιότητες γιατί έτσι ενδυναμώνεται η θετική στάση τους στην χρήση και την αξία της τεχνολογίας για την διδασκαλία και την μάθηση (Jimoyiannis & Komis, 2007).

Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών

Η επάρκεια μεταξύ των εκπαιδευτικών εμφανίζει εντυπωσιακές διαφορές στην ποιότητα τους (Hanushek, 2003) και οι διαφορές αυτές είναι εξαιρετικά σημαντικές, αφού οι «καλοί» εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά και να βοηθήσουν τα παιδιά που προέρχονται από «μη προνομιούχα» οικογενειακά περιβάλλοντα να καλύψουν πιθανά εκπαιδευτικά κενά (Hanushek, 2003). Για το λόγο αυτό, σημαντικό ζήτημα στις συζητήσεις για το «πώς να φτιάξουμε καλούς εκπαιδευτικούς» είναι η ανάπτυξη της επάρκειας των εκπαιδευτικών (Kunter et al., 2013).

Στο παρελθόν οι πολιτικοί και οι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών λειτουργούσαν θεωρώντας ότι η διδασκαλία απαιτεί μόνο βασικές ικανότητες, γνώση του περιεχομένου και γενικές παιδαγωγικές γνώσεις αγνοώντας την πολυπλοκότητα και μειώνοντας τις απαιτήσεις της διδασκαλίας (Shulman, 1987). Όμως ο εκπαιδευτικός πρέπει όχι απλά να γνωρίζει το περιεχόμενο διδασκαλίας αλλά να έχει την ικανότητα να μεταμορφώσει τη γνώση περιεχομένου που κατέχει σε μορφές που είναι παιδαγωγικά ισχυρές αλλά και προσαρμοσμένες στις ικανότητες και το υπόβαθρο των μαθητών του. Η διδασκαλία ξεκινάει με την κατανόηση από τον εκπαιδευτικό του τι θα πρέπει να διδαχθεί και με ποιο τρόπο (Shulman, 1987). Η παιδαγωγική γνώση είναι η γνώση της διδασκαλίας και της μάθησης που εκτείνεται σε τομείς περιεχομένου (διαμορφωτική αξιολόγηση, διαχείριση τάξεων και στρατηγικές κινήτρων) και οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν παιδαγωγικές αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση βάσει της περιοχής περιεχομένου τους (Doering et al., 2009).

Βασικός παράγοντας για τη βελτίωση της μάθησης των σπουδαστών είναι η καλή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς, που θεωρείται ως σημαντική για την ποιότητα της διδασκαλίας και, κατά συνέπεια, της μάθησης των μαθητών (Darling-Hammond, 2007; Knievel et al., 2015). Σύμφωνα με τους Kersting et al. (2012), που μελέτησαν την σχέση μεταξύ της γνώσης των εκπαιδευτικών, της διδακτικής πρακτικής και της μάθησης των σπουδαστών, για να διδάξει κάποιος κάτι θα πρέπει να το γνωρίζει, οπότε κάποιες από τις διαφορές στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις διαφορές στη γνώση τους πάνω στο αντικείμενο διδασκαλίας. Η σχέση όμως μεταξύ της γνώσης των εκπαιδευτικών και της ικανότητας χρήσης της γνώσης αυτής κατά την διάρκεια της διδασκαλίας είναι σύνθετη (Knievel et al., 2015). Κατά συνέπεια, αν γνωρίζουμε τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και το πως τις χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, έχουμε κάνει ένα σημαντικό βήμα ώστε να κατανοήσουμε τις σύνθετες σχέσεις μεταξύ της γνώσης των εκπαιδευτικών, της διδακτικής πρακτικής και της μάθησης των σπουδαστών. Η ποιότητα διδασκαλίας, επίσης, παίζει ρόλο στην επίδραση της γνώσης των εκπαιδευτικών στη μάθηση (Kersting et al., 2012). Η έρευνα δείχνει ότι η επίδραση των καλά προετοιμασμένων εκπαιδευτικών για το επίτευγμα των μαθητών μπορεί να είναι ισχυρότερη από τις επιρροές των παραγόντων του μαθητικού υποβάθρου, όπως η φτώχεια, το γλωσσικό υπόβαθρο, η κατάσταση των μειονοτήτων ή τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Darling-Hammond, 2000).

Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται αυξημένο ενδιαφέρον για την αξιολόγηση και τον περιοδικό έλεγχο όλων των κρατικών υπηρεσιών συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης, με στόχο την ορθή διαχείριση των πόρων αλλά και την διασφάλιση της διαφάνειας και της αξιοκρατίας. Ειδικότερα, όσον αφορά την εκπαίδευση, η αξιολόγηση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι θα συμβάλει στην διασφάλιση της επιτυχούς επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου και παράλληλα προσφέρει διαφάνεια και σταθερότητα με την περιγραφή γνώσεων και δεξιοτήτων, ενώ, εδραιώνονται οι αρχές της υπευθυνότητας και αξιοκρατίας (Ζμας, 2009).

Πρόσφατες εξελίξεις στην κοινωνία όπως η εξάπλωση του νέου κορονοϊού Covid 19 που προκάλεσε μεγάλες αλλαγές στην καθημερινότητα σχεδόν όλων των κατοίκων του πλανήτη, δημιούργησαν προϋποθέσεις και ανέδειξαν την ανάγκη για νέες δεξιότητες - ικανότητες των εκπαιδευτικών όπως η χρήση της τεχνολογίας για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Στην Ελλάδα σύμφωνα με το ΦΕΚ Β΄ 783/10-03-2020 απαγορεύτηκε η λειτουργία όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της χώρας για διάστημα 15 ημερών αρχικά, ενώ ήταν σχεδόν βέβαιο εξ' αρχής ότι η απαγόρευση θα παραταθεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Έτσι δημιουργήθηκε η ανάγκη για εξ' αποστάσεως διδασκαλία, η οποία στην αρχή είχε εθελοντικό χαρακτήρα, αφού δεν υπήρξε ποτέ επίσημα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και επιπλέον, δεν είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί εξοικειωμένοι με την τεχνολογία. Ακόμα και όσοι έχουν πιστοποιημένες γνώσεις χρήσης τεχνολογικών εργαλείων δεν έχουν όλοι την εμπειρία αλλά ούτε και την άνεση να δημιουργήσουν διαδικτυακά μαθήματα από την μια στιγμή στην άλλη, αφού, είναι άλλο πράγμα η γνώση της τεχνολογίας κι άλλο η εξ' αποστάσεως διδασκαλία.

Πτυχές επαγγελματικής επάρκειας

Η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών έχει πολλές διαστάσεις αλλά είναι εύπλαστη και μπορεί να την αποκτήσει κανείς στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης δεδομένου ότι η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση είναι πολύ σημαντική για την διασφάλιση της ποιότητας (Baumert & Kunter, 2013). Μέρος της επίσημης επάρκειας των εκπαιδευτικών είναι η εμπειρία τους, γνωστή ως σημαντικός παράγοντας για την απόδοση των μαθητών (Johansson et al., 2014). Το επίτευγμα των μαθητών αυξάνεται με την εμπειρία των εκπαιδευτικών (Buddin & Zamarro, 2009), αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι η εμπειρία εξασφαλίζει από μόνη της την καλή διδασκαλία (Day, 2000).

Ο Shulman (1987), επιχείρησε σύμφωνα με τα τότε δεδομένα, μια κατηγοριοποίηση των χαρακτηριστικών της επάρκειας των εκπαιδευτικών θεωρώντας ότι ένας εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει γνώσεις που αφορούν:

- το γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας του
- την παιδαγωγική ως προς τις αρχές και τις στρατηγικές οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης
- το πρόγραμμα σπουδών
- την παιδαγωγική σε σχέση με το περιεχόμενο της δουλειάς του
- τους μαθητές και τα χαρακτηριστικά τους
- το περιεχόμενο της διδασκαλίας του, που μπορεί να ποικίλει ανάλογα με την ομάδα εργασίας του, την κουλτούρα της περιοχής κλπ
- εκπαιδευτικούς σκοπούς, αξίες, κλπ

Στη σημερινή εποχή που η κοινωνία και οι ανάγκες της έχουν αλλάξει, σε όλο τον κόσμο έχουμε αυξανόμενη ποικιλομορφία και πολυπλοκότατα στις σχολικές τάξεις (Dantas, 2007) οπότε και η διαπολιτισμική επάρκεια είναι σημαντική ικανότητα για όσους δουλεύουν σε σχολεία με μαθητές διαφορετικών πολιτισμών ή εθνοτήτων (DeJaeghere & Zhang 2008).

Άλλο ένα θέμα που έχει επηρεάσει τα τελευταία χρόνια τα χαρακτηριστικά της επάρκειας των εκπαιδευτικών είναι η αυξανόμενη χρήση της τεχνολογίας παγκοσμίως. Η ίδια η γνώση βρίσκεται πλέον σε μεταβατικό στάδιο ενώ η κοινωνία ψηφιοποιείται και δικτυώνεται όλο και περισσότερο δημιουργώντας νέα αντικείμενα της επιστήμης και αναδιοργανώνοντας τις σχέσεις μεταξύ μακροχρόνιων επιστημονικών κλάδων και πεδίων. Σχολεία, κυβερνήσεις και επιχειρήσεις βρίσκονται όλα σε ένα μεταβατικό στάδιο αναπτύσσοντας νέα συστήματα διαχείρισης της γνώσης ενώ δημιουργούνται ζητήματα για την συστηματοποίηση, επιτήρηση και διαχείριση της γνώσης σε παγκόσμιο επίπεδο. Δημιουργούνται νέες βάσεις δεδομένων και μεταφέρεται η γνώση από τα βιβλία στις ιστοσελίδες κι έτσι εγείρονται ζητήματα πρόσβασης στην γνώση αλλά και πνευματικών δικαιωμάτων (Kelly et al., 2008).

Οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν τις νέες δεξιότητες ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της νέας κοινωνίας κι έτσι σε όλες τις χώρες αναπτυγμένες και

αναπτυσσόμενες, τα εκπαιδευτικά συστήματα προσπαθούν να ενσωματώσουν τις νέες τεχνολογίες στα προγράμματα τους (Jimoyiannis & Komis, 2007). Κάτω από αυτές τις συνθήκες είναι αδιαμφισβήτητη αναγκαιότητα για τους εκπαιδευτικούς να διαθέτουν και να εκτελούν ψηφιακές ικανότητες, να είναι δηλαδή ψηφιακά και τεχνολογικά επαρκείς (Lund et al., 2014). Με την ψηφιοποίηση και δικτύωση του κόσμου μας, εξελίσσεται η ζήτηση για ψηφιακά επαρκείς εκπαιδευτικούς, επιβάλλοντας την ανάγκη για νέες προσεγγίσεις όσον αφορά την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Debele & Plevyak, 2012; Instefjord & Munthe, 2017).

Αναμφίβολα η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην σχολική πρακτική είναι πολύπλοκη και πολύπλευρη διαδικασία αφού οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει όχι απλώς να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία για να υποστηρίξουν την παραδοσιακή διδασκαλία αλλά να επαναπροσδιορίσουν την διδασκαλία τους χρησιμοποιώντας την τεχνολογία λαμβάνοντας υπόψη τις παιδαγωγικές αρχές και το περιεχόμενο διδασκαλίας (Jimoyiannis & Komis, 2007; Mishra & Koehler, 2006).

Αποτίμηση επαγγελματικής επάρκειας

Η επικέντρωση των ερευνών όσον αφορά την επάρκεια μαθητών και εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να σημειώνονται μεταρρυθμίσεις στα συστήματα εκπαίδευσης σε μια προσπάθεια να προσαρμοστούν στις κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, ευθυγραμμίζοντας τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και ικανοποιώντας τις διεθνείς ανταγωνιστικές κινήσεις, ενώ ταυτόχρονα καθίστανται πιο αποτελεσματικά και αποδοτικά (Caena, 2014). Η αποτίμηση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη στο πλαίσιο της προσπάθειας των εθνικών κρατών για αποτελεσματικότητα του συστήματος εκπαίδευσης, ορθολογική χρήση των περιορισμένων κρατικών δαπανών και αυστηρότερο έλεγχο από το κράτος (Ζμας, 2009).

Τα χαρακτηριστικά «ποιότητας» των εκπαιδευτικών που έχουν επισημανθεί από ερευνητές όπως ο Shulman δεν είναι εύκολο να μπουν σε μια κλίμακα μέτρησης ενώ αυτά που έχουν μελετηθεί περισσότερο, σύμφωνα με τον Goldhaber (2002), είναι το επίπεδο σπουδών και η εμπειρία που αποκτιέται με τα χρόνια υπηρεσίας. Αυτό συμβαίνει, κυρίως, επειδή τα δύο αυτά χαρακτηριστικά είναι μετρήσιμα και συνήθως χρησιμοποιούνται ως μέτρο για την μισθολογική κατάταξη των εκπαιδευτικών. Δεν υπάρχουν, όμως, σημαντικές ενδείξεις ότι το επίπεδο σπουδών του εκπαιδευτικού και η εμπειρία που αυτός έχει αποκτήσει διδάσκοντας, επηρεάζουν τη μάθηση και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας του. Ιδιαίτερα στο θέμα της εμπειρίας τα αποτελέσματα των ερευνών είναι αντικρουόμενα. Ενώ σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, η εμπειρία στα πρώτα χρόνια της καριέρας των εκπαιδευτικών παίζει πολύ σημαντικό ρόλο και συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό στην αποτελεσματικότητα των μαθητών (Hanushek et al., 2005), υπάρχουν έρευνες που δεν βρίσκουν σημαντικές διαφορές στην απόδοση των μαθητών μεταξύ έμπειρων και νέων εκπαιδευτικών ιδιαίτερα μετά τα πρώτα 4-5 χρόνια υπηρεσίας (Rockoff, 2004; Goe, 2007) και έρευνες που βρίσκουν ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρή εκπαιδευτική υπηρεσία είναι οι λιγότερο αποτελεσματικοί (Briggs & Domingue, 2011). Οι ανακολουθίες στα ευρήματα αναφορικά με τη σχέση μεταξύ της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και την απόδοση των μαθητών υποδηλώνουν την ανάγκη για περεταίρω διερεύνηση του θέματος (Goe & Stickler, 2008).

Από την άλλη, κάποιοι ερευνητές όπως ο Hanushek (2003), δεν συμφωνούν ότι οι καλύτερα προετοιμασμένοι και πιο ικανοί εκπαιδευτικοί θα αυξήσουν την απόδοση των μαθητών. Σύμφωνα με τον Hanushek (2003), δεν υπάρχουν πολλά στοιχεία που να δείχνουν ότι η δοκιμή εκπαιδευτικών είτε σε γενικές είτε σε συγκεκριμένες γνώσεις, που απαιτούν συγκεκριμένα είδη πτυχίων και μεταπτυχιακά, σχετίζονται με την ποιότητα των εκπαιδευτικών και με τα επιτεύγματα των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα ελκυστικό στην Ελλάδα, αλλά δεν υπάρχουν ευκαιρίες και κίνητρα για τη βελτίωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικές δαπάνες είναι χαμηλότερες από ό,τι στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και σε μεγάλο βαθμό δαπανούνται για μισθούς (European Union, 2019). Στην Ελλάδα υπηρετούν μόνιμοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, διαφόρων ειδικοτήτων, στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα είναι απόφοιτοι Πανεπιστημίου τετραετούς φοίτησης (Kaldi, 2009). Μέχρι το 1998 διοριζόταν στη δημόσια εκπαίδευση από την «επετηρίδα», μια λίστα με σειρά προτεραιότητας σύμφωνα με την ημερομηνία αποφοίτησης τους από το Πανεπιστήμιο, χωρίς κάποια διαδικασία επιλογής (Liakopoulou, 2011). Με την υπ' αριθμ. 2/1998 προκήρυξη του πρώτου διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. των εκπαιδευτικών (τεύχος 1ο Αρ. Φύλλου 14/2 Απριλίου 1998) θεσμοθετείται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με γραπτό διαγωνισμό, πριν τον διορισμό των εκπαιδευτικών και την εισαγωγή τους στην δημόσια εκπαίδευση. Τέλος, από το 2019, σύμφωνα με το Ν.4589/2019, ο διορισμός εκπαιδευτικών πραγματοποιείται αποκλειστικά από αξιολογικούς πίνακες κατάταξης, που καταρτίζονται κάθε δύο χρόνια με βάση προκαθορισμένα και αντικειμενικά κριτήρια (ακαδημαϊκά, εκπαιδευτική προϋπηρεσία, κοινωνικά) κατά φθίνουσα σειρά συνολικής βαθμολογίας, όπως αυτή προκύπτει από την αθροιστική βαθμολόγηση των κριτηρίων αυτών.

Εκτός από μόνιμους διορισμούς, πραγματοποιούνται και προσλήψεις προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών (Ν.4589/2019), με σκοπό την κάλυψη έκτακτων λειτουργικών κενών αλλά και οργανικών κενών λόγω της χρόνιας αδιοριστίας και των χιλιάδων συνταξιοδοτήσεων τα τελευταία χρόνια. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου από την ημέρα πρόσληψης και μέχρι τη λήξη του διδακτικού έτους (EURYDICE, 2020).

Το πλαίσιο TPCK

Το μοντέλο TPCK αναπτύχθηκε από τους Mishra και Koehler κατά τη διάρκεια μιας πενταετούς συνεργασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη σχολών στην ανώτερη εκπαίδευση (Mishra & Koehler, 2006) με τους Αμερικανούς εκπαιδευτικούς K-12 και τη σχολή του Michigan State University (Kompa, 2018). Το TPCK είναι η διασταύρωση μεταξύ της ανάπτυξης της γνώσης του αντικειμένου (Περιεχόμενο), με την ανάπτυξη της Τεχνολογίας και της γνώσης της διδασκαλίας και της μάθησης (Παιδαγωγική).

Σχήμα 1. Η Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου όπως υιοθετήθηκε από τους Koehler et al. (2007)

Το TPCK των Koehler et al. (2007) υπερβαίνει το να βλέπει το Περιεχόμενο, την Παιδαγωγική και την Τεχνολογία ως αυτοτελείς κατασκευές. Συγκεκριμένα, η προσέγγισή τους εξετάζει όλες τις πιθανές αλληλεπιδράσεις μεταξύ οποιωνδήποτε δύο κατασκευών, δηλαδή Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου, Τεχνολογικής Γνώσης Περιεχομένου και Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης (Angeli & Valanides, 2009). Όταν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν και να ενσωματώσουν και τις τρεις βάσεις γνώσεων, το μοντέλο TPCK υποστηρίζει υψηλή ποιότητα και αποτελεσματική ενσωμάτωση Τεχνολογίας, Παιδαγωγικής και Περιεχομένου ως μέρος της εμπειρίας διδασκαλίας και μάθησης (Hechter et al., 2012). Το πλαίσιο TPCK βασίζεται στις περιγραφές του Shulman (1986, 1987) της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου για να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο η κατανόηση των τεχνολογιών και των γνώσεων παιδαγωγικού περιεχομένου αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για να παράγουν αποτελεσματική διδασκαλία με την τεχνολογία (Mishra & Koehler, 2007). Όμως το ακρωνύμιο TPCK ήταν κάπως προβληματικό, αφού ήταν δύσκολο να το προφέρει κάποιος λόγω των πολλών συμφώνων που περιλαμβάνει, έτσι το αρκτικόλεξο του TPCK, άλλαξε σε TPACK για ευκολία και προφέρεται "Tee-pack" με σκοπό να διευκολύνεται η απομνημόνευση του και να διαμορφωθεί ένα πιο ολοκληρωμένο σύνολο για τα τρία είδη γνώσεων τα οποία περιλαμβάνει (Τεχνολογία, Παιδαγωγική και Περιεχόμενο) (Schmidt et al., 2009).

Η έρευνα

Η μελέτη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό θέμα που δεν καλύπτεται επαρκώς από την βιβλιογραφία καθώς οι ανάγκες της κοινωνίας μας και κατ' επέκταση της εκπαίδευσης αλλάζουν με γοργούς ρυθμούς. Ειδικότερα στην Ελλάδα, με τις πρόσφατες αλλαγές στον τρόπο πρόσληψης των εκπαιδευτικών που βασίζεται πλέον κυρίως σε τυπικά προσόντα (προσοντολόγιο) αλλά και με την επικείμενη αξιολόγηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, προκύπτει η ανάγκη διερεύνησης της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικό ερώτημα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την υπηρεσιακή τους κατάσταση, αν δηλαδή είναι μόνιμοι ή αναπληρωτές. Θα διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές στην επαγγελματική επάρκεια μεταξύ αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης.

Το ερευνητικό ερώτημα στο οποίο καλείται να απαντήσει η εν λόγω έρευνα αφορά στην επαγγελματική επάρκεια των Ελλήνων εκπαιδευτικών, μονίμων και αναπληρωτών και είναι το εξής:

1. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ή οι μόνιμοι κρίνονται περισσότερο επαρκείς επαγγελματικά;

Μεθοδολογία (Ερωτηματολόγιο-Δείγμα-Συλλογή και Ανάλυση δεδομένων)

Η συγκεκριμένη έρευνα υιοθέτησε την ποσοτική προσέγγιση και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για το σκοπό αυτό, αξιοποιώντας κυρίως ερωτήματα από το εργαλείο TPACK. Επιλέχθηκε το TPACK ως το καταλληλότερο εργαλείο για την εν λόγω έρευνα, επειδή καλύπτει τις τρεις βασικές πτυχές της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (γνώση περιεχομένου διδασκαλίας, παιδαγωγικής και τεχνολογίας) και έχει χρησιμοποιηθεί σε παρόμοιες έρευνες σε αρκετές χώρες (Bakar et al., 2020; Kaya et al., 2013; Koh et al., 2010; Sang et al., 2016).

Λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούν στην Ελλάδα κατά τον χρόνιο διεξαγωγής της έρευνας εξαιτίας της πανδημίας και των περιοριστικών μέτρων για την αποφυγή μετάδοσης του κορονοϊού COVID 19, αποφασίστηκε να αναρτηθεί το ερωτηματολόγιο σε

μέσα κοινωνικής δικτύωσης και να καταφύγουμε στην ευκαιριακή δειγματοληψία ή δειγματοληψία ευκολίας (Σαραφίδου, 2011).

Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε τον Μάρτιο του 2021 με μορφή Google-form σε διάφορες ομάδες εκπαιδευτικών στο Facebook και μέσα σε λίγες ημέρες συγκεντρώθηκαν 165 ερωτηματολόγια από μόνιμους και άλλα τόσα από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Αν και το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό (αφού δεν επιλέχθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία), είναι αρκετά μεγάλο αριθμητικά και υπάρχει εκπροσώπηση εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, από όλες σχεδόν τις ειδικότητες (ΠΕ 60, ΠΕ 60,50, ΠΕ 61, ΠΕ 70, ΠΕ 71, ΠΕ 01, ΠΕ 02, ΠΕ 03, ΠΕ 04, ΠΕ 05, ΠΕ 06, ΠΕ 07, ΠΕ 08, ΠΕ 11, ΠΕ 20, ΠΕ 21, ΠΕ 25, ΠΕ 34, ΠΕ 78, ΠΕ 79,01, ΠΕ 80, ΠΕ 81, ΠΕ 82, ΠΕ 83, ΠΕ 86, ΠΕ 87,02, ΠΕ 88,02, ΠΕ 90, ΠΕ 91,01) και από όλες τις περιοχές της Ελλάδας (Αιτωλοακαρνανία, Αργολίδα, Αρκαδία, Αττική, Αχαΐα, Βοιωτία, Δράμα, Δωδεκάνησα, Έβρο, Εύβοια, Ευρυτανία, Ηλεία, Ημαθία, Ηράκλειο, Θεσσαλονίκη, Ιωάννινα, Καβάλα, Καρδίτσα, Καστοριά, Κέρκυρα, Κεφαλονιά, Κιλκίς, Κοζάνη, Κορινθία, Κυκλάδες, Λακωνία, Λάρισα, Λασίθι, Λέσβο, Μαγνησία, Μεσσηνία, Ξάνθη, Πέλλα, Πιερία, Ρέθυμνο, Ροδόπη, Σάμο, Σέρρες, Τρίκαλα, Φθιώτιδα, Φλώρινα, Φωκίδα, Χαλκιδική, Χανιά, Χίο).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε ηλεκτρονικά και η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του λογισμικού IBM SPSS Statistics 25 χρησιμοποιώντας την ποσοτική ανάλυση δεδομένων. Αφού έγιναν έλεγχοι λογικών σφαλμάτων για να διασφαλιστεί ότι δεν υπάρχουν λάθη στις καταχωρήσεις, έγινε η κωδικοποίηση των μεταβλητών και η μετατροπή των ποιοτικών μεταβλητών σε ποσοτικές. Στη συνέχεια έγινε ο έλεγχος αξιοπιστίας του εργαλείου συνολικά αλλά και κάθε επιμέρους διάστασης της επαγγελματικής επάρκειας, ελέγχθηκε η κανονικότητα της κατανομής των δεδομένων και ακολούθησε η συμπερασματολογική στατιστική με τον έλεγχο υποθέσεων με βάση τα δεδομένα του δείγματος.

Η αξιοπιστία μετρήθηκε με το συντελεστή α του Cronbach (δείκτης εσωτερικής συνοχής) ώστε να εκτιμηθεί η εσωτερική συνέπεια των στοιχείων του ερωτηματολογίου. Βρέθηκε υψηλός δείκτης αξιοπιστίας για την επαγγελματική επάρκεια και για όλες τις επιμέρους διαστάσεις της. Πιο συγκεκριμένα η αξιοπιστία του συνόλου των μεταβλητών είναι πολύ υψηλή με α=0,961. Η αξιοπιστία της Τεχνολογικής Γνώσης είναι πολύ καλή με α=0,852, η αξιοπιστία της Γνώσης Περιεχομένου είναι επίσης αποδεκτή με α=0,788 ενώ η αξιοπιστία της Παιδαγωγικής Γνώσης είναι πολύ υψηλή με α=0,902. Επίσης, η αξιοπιστία της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου είναι πολύ καλή με α=0,875, η αξιοπιστία της Τεχνολογικής Γνώσης Περιεχομένου είναι πολύ υψηλή με α=0,898, η αξιοπιστία της Τεχνολογικής Γνώσης Περιεχομένου είναι πολύ υψηλή με α=0,898 και τέλος η αξιοπιστία της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου είναι κι αυτή πολύ υψηλή με α=0,917.

Το γεγονός ότι δείγμα της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό, αφού δεν έχει επιλεγεί με τυχαία δειγματοληψία, είναι ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας. Επομένως, οι εκτιμήσεις που απορρέουν από το δείγμα αυτό δεν αντικατοπτρίζουν όλο τον πληθυσμό (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011) και δεν μπορούν να γίνουν γενικεύσεις ή να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα. Παρόλα αυτά, όμως, έχουμε μία πρώτη ένδειξη για την επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα που μπορεί να οδηγήσει σε επόμενες έρευνες στο μέλλον.

Αποτελέσματα

Στην έρευνα πήραν μέρος 330 εκπαιδευτικοί από τους οποίους 165 είναι αναπληρωτές και 165 μόνιμοι ενώ οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 24 έως 64 χρονών. Η μεγάλη πλειοψηφία, σχεδόν 84% (ν=276) είναι γυναίκες και 16% (ν=54) άντρες. Από αυτούς οι 236 (72%) υπηρετούν στην Α/θμια εκπαίδευση και οι 94 (29%) στην Β/θμια.

Ένα μεγάλο ποσοστό, το 36% (ν=117), είναι νηπιαγωγοί (ΠΕ60), το 26% (ν=86) είναι δάσκαλοι (ΠΕ70), ακολουθούν φιλόλογοι (ΠΕ02) και μαθηματικοί (ΠΕ03) με ποσοστό 6% (ν=19), αγγλικής φιλολογίας ΠΕ06) με 4% (ν=14) και τέλος οι φυσικοί/χημικοί (ΠΕ04), οι

γυμναστές (ΠΕ11) και οι καθηγητές πληροφορικής (ΠΕ86) με 3% (ν=9). Οι υπόλοιπες ειδικότητες έχουν πολύ χαμηλά ποσοστά.

Όσον αφορά την προϋπηρεσία το 29% (ν=97) έχουν προϋπηρεσία 1-5 έτη, το 13% (ν=43) έχει προϋπηρεσία 5-10 έτη, το 19% (ν=61) έχει προϋπηρεσία 10-15 έτη, το 18% (ν=59) έχει προϋπηρεσία 15-20 έτη, το 13% (ν=44) έχει προϋπηρεσία 20-25 έτη, το 4% (ν=12) έχει προϋπηρεσία 25-30 έτη και το 4% (ν=14) έχει προϋπηρεσία 30-35 έτη.

Η πλειοψηφία (61%, ν=200) έχει ως πρόσθετο προσόν μεταπτυχιακό, το 10% (ν=33) έχει Πιστοποίηση στις ΤΠΕ Α΄ επιπέδου, το 7% (ν=23) έχει Πιστοποίηση στις ΤΠΕ Β΄ επιπέδου και το 5% (ν=18) Ετήσια επιμόρφωση σε ΑΕΙ-ΤΕΙ.

Ελέγχθηκε αρχικά η συσχέτιση του φύλου με την Επαγγελματική Επάρκεια (ΕΕ) και τις επιμέρους διαστάσεις της (Τεχνολογική Γνώση-ΤΓ, Γνώση Περιεχομένου-ΓΠ, Παιδαγωγική Γνώση-ΠΓ, Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου-ΠΓΠ, Τεχνολογική Γνώση Περιεχομένου-ΤΓΠ, Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση-ΤΠΓ, Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου-ΤΠΓΠ) και στη συνέχεια η συσχέτιση σχέσης εργασίας με την Επαγγελματική Επάρκεια και τις επιμέρους διαστάσεις της.

Από τα αποτελέσματα του T-test για την συσχέτιση φύλου με τις επιμέρους διαστάσεις της Επαγγελματικής Επάρκειας, προκύπτει συσχέτιση του φύλου με την ΤΓ, την ΤΓΠ και την ΕΕ. Για την μεταβλητή ΤΓ (Πίνακας 1), αφού sig>0,05 δεχόμαστε την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων και προκύπτει ότι [t(328)= 3,43, p=0,001], άρα υπάρχει συσχέτιση του φύλου με την ΤΓ και πιο συγκεκριμένα οι άνδρες (Μ.Τ.=3,48, Τ.Α.=0,49) έχουν μεγαλύτερη Τεχνολογική Γνώση από τις γυναίκες (Μ.Τ.=3,18, Τ.Α.=0,61) (Πίνακας 2). Βλέπουμε επίσης ότι η σχέση Τεχνολογικής Γνώσης Περιεχομένου με το φύλο (Πίνακας 1), είναι στατιστικά σημαντική και sig>0,05 άρα δεχόμαστε την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων και βλέπουμε ότι [t(328)= 3,16, p=0,002], άρα υπάρχει συσχέτιση του φύλου με την ΤΓΠ και πιο συγκεκριμένα οι άνδρες (Μ.Τ.=3,41, Τ.Α.=0,62) έχουν μεγαλύτερη Τεχνολογική Γνώση Περιεχομένου από τις γυναίκες (Μ.Τ.=3,11, Τ.Α.=0,66) (Πίνακας 2). Τέλος, η σχέση Επαγγελματικής Επάρκειας με το φύλο (Πίνακας 1), είναι επίσης στατιστικά σημαντική με sig>0,05 άρα δεχόμαστε την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων και έχουμε [t(328)=2,07, p=0,039] και βλέπουμε ότι υπάρχει συσχέτιση του φύλου με την ΕΕ και πιο συγκεκριμένα οι άνδρες (Μ.Τ.=3,30, Τ.Α.=0,50) έχουν μεγαλύτερη Επαγγελματική Επάρκεια συνολικά από τις γυναίκες (Μ.Τ.=3,15, Τ.Α.=0,48) (Πίνακας 2).

Πίνακας 1. Αποτελέσματα T-test για συσχέτιση φύλου με Επαγγελματική Επάρκεια

		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)
ΤΓ	Equal variances assumed	,970	,325	3,432	328	**,001**
	Equal variances not assumed			3,929	87,183	,000
ΤΓΠ	Equal variances assumed	,001	,976	3,157	328	**,002**
	Equal variances not assumed			3,315	78,925	,001
ΕΕ	Equal variances assumed	,508	,476	2,067	328	**,039**
	Equal variances not assumed			2,003	73,113	,049

Πίνακας 2. Αποτελέσματα συσχέτισης φύλου με Επαγγελματική Επάρκεια

	Φύλο	N	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση
ΤΓ	Άντρας	54	**3,4815**	,49491
	Γυναίκα	276	3,1806	,60579
ΤΓΠ	Άντρας	54	**3,4136**	,61748
	Γυναίκα	276	3,1051	,66411
ΕΕ	Άντρας	54	**3,2958**	,50466
	Γυναίκα	276	3,1465	,48149

Προκειμένου να διαπιστωθεί η συσχέτιση της επαγγελματικής επάρκειας με την σχέση εργασίας, αν δηλαδή ο εκπαιδευτικός είναι μόνιμος ή αναπληρωτής, πραγματοποιήθηκε έλεγχος T-test. Όπως βλέπουμε στον Πίνακα 3 του T-test για τη σχέση εργασίας με τις επιμέρους διαστάσεις της Επαγγελματικής Επάρκειας, προκύπτει συσχέτιση της σχέσης εργασίας με την ΤΓ και την ΠΓΠ. Για την μεταβλητή ΤΓ (Πίνακας 3), αφού sig>0,05 δεχόμαστε την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων και προκύπτει ότι [t(328)= -2,42, p=0,016], άρα υπάρχει αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση της σχέσης εργασίας με την ΤΓ. Οι αναπληρωτές (Μ.Τ.=3,31, Τ.Α.=0,53) έχουν μεγαλύτερη Τεχνολογική Γνώση από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (Μ.Τ.=3,15, Τ.Α.=0,65) (Πίνακας 4). Για την μεταβλητή ΠΓΠ (Πίνακας 3), αφού sig>0,05 δεχόμαστε την υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων και προκύπτει ότι [t(328)= 2,96, p=0,003], άρα υπάρχει θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση της σχέσης εργασίας με την ΠΓΠ. Οι αναπληρωτές (Μ.Τ.=3,00, Τ.Α.=0,63) έχουν μικρότερη Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (Μ.Τ.=3,20, Τ.Α.=0,53) (Πίνακας 4).

Πίνακας 3. Συσχέτιση ΕΕ με σχέση εργασίας

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
ΤΓ	Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	3,703	,055	-2,423	328	**,016**
	Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			-2,423	316,035	,016
ΠΓΠ	Υπόθεση ίσων διακυμάνσεων	,291	,590	2,955	328	**,003**
	Υπόθεση άνισων διακυμάνσεων			2,955	318,672	,003

Πίνακας 4. Συσχέτιση Σχέσης Εργασίας με διαστάσεις ΕΕ

	Σχέση εργασίας	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ΤΓ	Μόνιμος	165	3,1505	,64974	,05058
	Αναπληρωτής	165	3,3091	,53352	,04153
ΠΓΠ	Μόνιμος	165	3,1965	,52828	,04113
	Αναπληρωτής	165	3,0078	,62792	,04888

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της στατιστικής έρευνας προκύπτει, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν καλή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας τους, που θεωρείται σημαντική για την ποιότητα της διδασκαλίας και, κατά συνέπεια, τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Darling-Hammond, 2007; Knievel et al., 2015). Όσο αφορά στις επιμέρους διαστάσεις της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών και το φύλο βρέθηκε ότι οι άνδρες έχουν μεγαλύτερη Τεχνολογική Γνώση, μεγαλύτερη Τεχνολογική Γνώση Περιεχομένου καθώς και μεγαλύτερη Επαγγελματική Επάρκεια συνολικά από τις γυναίκες. Τα αποτελέσματα μας συνάδουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που βρίσκουν διαφορές στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο (Briggs & Domingue, 2011) αλλά και διαφορές φύλου στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αφού οι άνδρες αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως πιο ικανούς από τις γυναίκες (Scherer et al., 2017).

Οι διαφορές στην επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών ανάμεσα σε αναπληρωτές και μόνιμους εστιάζεται σε δύο μόνο από τις διαστάσεις της, την Τεχνολογική Γνώση και την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου. Οι αναπληρωτές φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη Τεχνολογική Γνώση από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς πράγμα που δείχνει ότι μάλλον ασχολούνται με την τεχνολογία και τις νέες εξελίξεις περισσότερο από τους μόνιμους που ίσως έχουν επαναπαυτεί από τη μονιμότητα της θέσης τους. Στον αντίποδα, όμως, έχουμε μικρότερη Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου των αναπληρωτών έναντι των μονίμων εκπαιδευτικών που δείχνει ότι η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου αποκτιέται και εδραιώνεται με την εμπειρία και τα χρόνια. Όπως προκύπτει από τα στατιστικά δεδομένα, οι μόνιμοι έχουν κατά μέσο όρο περισσότερα χρόνια υπηρεσίας και είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία από τους αναπληρωτές.

Σε γενικές γραμμές η μελέτη της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό θέμα που δεν καλύπτεται επαρκώς από την βιβλιογραφία καθώς οι ανάγκες της κοινωνίας μας και κατ' επέκταση της εκπαίδευσης συνεχώς μεταβάλλονται. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να επικεντρωθεί στον τρόπο βελτίωσης της ποιότητας των εκπαιδευτικών μέσα από τον προσδιορισμό των ειδικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών αλλά και τις πρακτικές με τις οποίες ενισχύεται το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Τέλος, λόγω των συνθηκών που επικρατούν κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, δηλαδή την καθολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα λόγω των περιοριστικών μέτρων για την αποφυγή μετάδοσης του κορονοϊού, θα πρέπει μελλοντική έρευνα να μελετήσει την ετοιμότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στους νέους τομείς διδασκαλίας και μάθησης, όπως η εξ αποστάσεως διδασκαλία. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν είναι απλή εκπαίδευση με την τεχνολογία, αντιθέτως απαιτεί ανάπτυξη πολύ συγκεκριμένων δεξιοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών για να έχει αποτέλεσμα (Anderson & Baskin, 2002).

Αναφορές

Anderson, N. & Baskin, C. (2002). Can We Leave it to Chance? New Learning Technologies and the Problem of Professional Competence. *International Education Journal, 3*(3), 126-137.

Angeli, C. & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technology and pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers and Education, 52*, 154-168.

Bakar, N. S. A., Maat, S. M. & Rosli, R. (2020). Mathematics teacher's self-efficacy of technology integration and technological pedagogical content knowledge. *Journal on Mathematics Education, 11*(2), 259-276.

Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence. In: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W. et al. (Eds), *Cognitive Activation in the*

Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers- Results from the COACTIV Project (pp. 25-48). New York: Springer.

Briggs, D. & Domingue, B. (2011). *A review of the value-addedanalysis underlying the effectiveness rankings of Los Angeles Unified School District teachers by the Los Angeles Times.* Boulder, CO: National Education Policy Center.

Buddin, R. & Zamarro, G. (2009). Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Urban Economics, 66*, 103-115.

Caena, F. (2014). Teacher Competence Frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education, 49*(3), 311-331.

Dantas, M. L. (2007). Building Teacher Competency to Work with Diverse Learners in the Context of International Education. *Teacher Education Quarterly, 34*(1), 75-94.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives, 8*(1), 1-44.

Darling-Hammond, L. (2007). *Recruiting and retaining teachers: What matters most and what can government do?* Washington, DC: The Forum for Education and Democracy.

Day, C. (2000). Teachers in the twenty-first century: Time to renew the vision. *Teachers and Teaching: theory and practice, 6*(1), 101-115.

Debele, M. & Plevyak, L. (2012). Conditions for Successful Use of Technology in Social Studies Classrooms, *Computers in the Schools, 29*(3), 285-299.

DeJaeghere, J. G. & Zhang, Y. (2008). Development of intercultural competence among US American teachers: professional development factors that enhance competence, *Intercultural Education, 19*(3), 255-268.

Doering, A., Veletsianos, G., Scharber, C., & Miller, Ch. (2009). Using the Technological, Pedagogical, and Content Knowledge Framework to design online Learning Environments and Professional Development, *Journal of Educational Computing Research, 41*(3), 319-346.

European Union (2019). Education and Training Monitor 2019, Greece, https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-greece_en.pdf (20-11-2020).

EURYDICE (2020). Υπηρεσιακή Κατάσταση των Εκπαιδευτικών της Προσχολικής και της Σχολικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου 2020 από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-32_el .

Goe, L. & Stickler, L. M. (2008). *Teacher Quality and Student Achievement: Making the most of recent research.* Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Goe, L. (2007). *The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research Synthesis*, Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Goldhaber, D. (2002). The Mystery of Good Teaching. *Education Next, 2*(1), 1-7.

Hanushek, E. A. (2003). The failure of input-based schooling policies. *The Economic Journal, 113*, F64–F98.

Hanushek, E. A., Kain, J. F., O' Brien, D. M. & Rivkin, S. G. (2005). *The market for teacher quality* (No. 11154). Washington, D.C.: National Bureau of Economic Research.

Hechter, R. P., Phyfe, L. D. & Vermette, L. A. (2012). Integrating Technology in Education: Moving the TPCK Framework towards Practical Applications. *Education Research and Perspectives, 39*(1), 136-152.

Instefjord, E. J. & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 67*, 37-45.

Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2007). Examining teachers' beliefs about ICT in education: implications of a teacher preparation programme. *Teacher Development, 11*(2), 149-173.

Johansson, S., Strietholt, R., Rosén, M. & Myrberg, E. (2014). Valid inferences of teachers' judgements of pupils' reading literacy: Does formal teacher competence matter? *School Effectiveness and School Improvement, 25*(3), 394-407.

Kaldi, S. (2009). Mature student teachers in initial teacher education in Greece: personal and academic identities, *European Journal of Teacher Education, 32*(1), 35-49.

Kaya, Z., Kaya, O. N. & Emre, İ. (2013). Adaptation of technological pedagogical content knowledge scale to Turkish. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(4), 2355-2377.

Kelly, G. J., Luke, A. & Green, J. (2008). What Counts as Knowledge in Educational Settings: Disciplinary Knowledge, Assessment, and Curriculum. *Review of Research in Education, 32*(1), vii–x.

Kersting, N. B., Givvin, K. B., Thompson, B., Santagata, R. & Stigler, J. W. (2012). Measuring usable knowledge: Teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning. *American Education Research Journal, 49*(3), 568-589.

Kim, M. K., Xie, K. & Cheng, S.-L. (2017). Building teacher competency for digital content evaluation. *Teaching and Teacher Education, 66*, 309-324.

Knievel, I., Lindmeier, A. M. & Heinze, A. (2015). Beyond knowledge: measuring primary teachers' subject-specific competences in and for teaching mathematics with items based on video vignettes. *International Journal of Science and Mathematics Education, 13*(2), 309-329.

Koehler, M. J., Mishra, P. & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy, and technology. *Computers & Education, 49*, 740-762.

Koh, J. L., Chai, C. S. & Tsai, C. C. (2010). Examining the technological pedagogical content knowledge of Singapore preservice teachers with a large-scale survey. *Journal of Computer Assisted Learning, 26*(6), 563-573.

Kompa, J. S. (2018). *The TPCK Model of Technological Education: Explaining Everything, Achieving Little*. Retrieved from https://joanakompa.com/2018/03/05/tpack-critical-review/

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2013). The development of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Eds.). *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: results from the COACTIV project* (pp. 63–78). New York: Springer.

Liakopoulou, M. (2011). Teachers' Pedagogical Competence as a Prerequisite for Entering the Profession. *European Journal of Education, 46*(4), 474-488.

Lund, A., Furberg, A., Bakken, J., & Engelien, K.L. (2014). What does professional digital competence mean in teacher education? *Nordic Journal of Digital Literacy, 9*(4), 281-299.

Mishra, P. & Koehler, M. (2007). Technological pedagogical content knowledge (TPCK): Confronting the wicked problems of teaching with technology. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007* (pp. 2214-2226). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teachers' knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.

Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review, 94*(2), 247-252.

Sang, G., Tondeur, J., Chai, C. S. & Dong, Y. (2016). Validation and profile of Chinese pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge scale, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 44*(1), 49-65.

Scherer, R., Tondeur, J. & Siddiq, F. (2017). On the quest for validity: Testing the factor structure and measurement invariance of the technology-dimensions in the Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK) model. *Computers & Education, 112*, 1-17.

Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J. & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education, 42*(2), 123-149.

Shaffer, L. & Thomas-Brown, K. (2015). Enhancing Teacher Competency through Co-Teaching and Embedded Professional Development. *Journal of Education and Training Studies, 3*(3), 117-125.

Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher, 15(*2), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review, 57(*1), 1-21.

Ζμας, Α. (2009). Επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών: ευρωπαϊκές εξελίξεις και επιταγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 48*, 7-24.

Νόμος 4589/2019

Ρούσσος, Π. Λ. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*, Αθήνα: Τόπος.

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

ΦΕΚ Β΄ 783/10-03-2020 δημοσιεύτηκε: η αριθμ. Δ1α/Γ.Π.οικ.16838/10-03-2020 ΚΥΑ με θέμα: «Επιβολή του μέτρου της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείων, σχολικών μονάδων, ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κέντρων ξένων γλωσσών, φροντιστηρίων και πάσης φύσεως εκπαιδευτικών δομών, φορέων και ιδρυμάτων, δημοσίων και ιδιωτικών, κάθε τύπου και βαθμού της χώρας για το χρονικό διάστημα από 11.3.2020 έως και 24.3.2020.»Family-Name, J. (2000). Book chapter title. In B. Editor (Ed.), *Book title*. City: Publisher.