ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία του Νομού Πιερίας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

ΚΑΤΣΑΦΟΥΡΟΣ Π. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ
ΑΔΑΜΑΝΤΙΟΣ ΠΑΠΑΣΤΑΜΑΤΗΣ
ΕΥΘΥΜΙΟΣ ΒΑΛΚΑΝΟΣ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ 2009

\

Ευχαριστίες

Πολλά οφείλει η εργασία αυτή σε όλους εκείνους που με το δικό τους τρόπο συντέλεσαν στην ολοκλήρωσή της. Ιδιαίτερες όμως ευχαριστίες οφείλω:

Στους Επιβλέποντες Καθηγητές κ. Παπασταμάτη Αδαμάντιο και κ. Βαλκάνο Ευθύμιο, για το χρόνο που με προθυμία αφιέρωσαν στην εποπτεία της εργασίας καθώς και για τη μαθητεία που μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

Στον Καθηγητή κ. Αγαλιώτη Ιωάννη που αποτέλεσε την κινητήρια δύναμη για την εμπλοκή μου στις μεταπτυχιακές σπουδές.

Στις συναδέλφους μου κ. Μητροπούλου Ευδοξία και κ. Παπαϊωάννου Αθανασία για όλη τη βοήθεια και συμπαράσταση που μου προσέφεραν όλο το διάστημα συγγραφής της εργασίας.

Στο συνάδελφο μου κ. Εκλεκτό Κωνσταντίνο για την πολύτιμη βοήθεια του στην ηλεκτρονική επιμέλεια του κειμένου.

Σε όλους τους συναδέλφους μου, που συμμετείχαν πρόθυμα στην έρευνα και συνέβαλαν στην επιτυχή ολοκλήρωσή της.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στη σύζυγό μου κ. Κοεμτζοπούλου Φανή που ήταν και πιστεύω θα συνεχίσει να είναι η μέντορας και η βασική πηγή ενέργειας μου στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των επιλογών μου.

Θεσσαλονίκη 2009
Κωνσταντίνος Κατσαφούρος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διερευνά τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του Νομού Πιερίας, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι.

Η έρευνα διενεργήθηκε το 2008 και περιελάμβανε 125 εκπαιδευτικούς που κατά τη διεξαγωγή της έρευνας εργάζονταν σε δημόσια σχολεία που ανήκουν και στα 3 Γραφεία Π.Ε. του Νομού Πιερίας. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αντίστοιχης έρευνας η οποία διενεργήθηκε το 2005 από το Π.Ι. της Κύπρου κατόπιν παραχώρησης σχετικής άδειας χρήσης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μεγάλη ανάγκη επιμόρφωσης στο σύνολο των περιοχών του ερωτηματολογίου. Δημοφιλέστερες θεματικές κατευθύνσεις αναδείχτηκαν: κίνητρα μαθητών για μάθηση, ποιότητα στην εκπαίδευση και εκπαιδευτικές καινοτομίες.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν επιμόρφωση κατά τη διάρκεια εργάσιμου χρόνου με παράλληλη απαλλαγή από τα εργασιακά τους καθήκοντα.

Κίνητρα για συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, αποτελούν το θέμα και η αύξηση του μισθού.

Τέλος οι εκπαιδευτικοί, θέλουν οι επιμορφωτικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται, να οδηγούν σε προσωπική ανάπτυξη.

0

1<u>Λέξεις κλειδιά</u>: *επαγγελματική ανάπτυξη, επιμόρφωση, ενδοσχολική επιμόρφωση, επιμορφωτική ανάγκη, ανάλυση επιμορφωτικών αναγκών.*

ABSTRACT

This paper aims to investigate the training needs of primary teachers of the Prefecture of Pieria, as defined by the teachers themselves.

The survey was carried out in 2008 and it involved a total of 125 teachers, who were working in public schools, which belong to all 3 offices of Primary Education of the Prefecture of Pieria. As an instrument of collecting data was used a questionnaire, which was constructed by the recearcher on the basis of literature review.

From the survey was found out that the participants express a great training need in the total of areas of questionnaire. More popular thematic were: motivations of students for learning, quality in education, educational innovations.

The educators prefer being trained during working hours parallel discharge from the working duties.

The motivation for participation in teacher training programmes, is the main focus of the seminar as well as their payrise.

Finally, the teachers prefer training which will contribute to their personal development.

Key words: *professional development, training, in-service training,training need, . training needs analysis.*

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ……..……..... 10

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. Σκοπός,σημασία και περιεχόμενο της μελέτης…….....13

1.1. Σκοπός και σημασία της μελέτης….....13

1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων..... 15

1.2.1. Η έννοια το όρου «επαγγελματική ανάπτυξη..... 15

1.2.2. Η έννοια του όρου «επιμόρφωση»..... 18

2. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών..... 23

2.1. Το διεθνές πεδίο.....23

2.2. Η Ευρωπαϊκή προοπτική..... 24

2.3. Ο Ελληνικός χώρος.....26

3. Η διαδικασία διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών.....32

3.1. Η έννοια του όρου «ανάγκη» και «εκπαιδευτική ανάγκη»..... 32

3.2. Η αναγκαιότητα διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών..... 37

3.3. Επισκόπηση συναφών ερευνών στη βιβλιογραφία.....39

4. Ο σύγχρονος ρόλος του σχολείου.....41

4.1. Προσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού σχολικής μονάδας.....41

4.2. Ποιότητα και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.....51

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

5. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας..... 58

5.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....58

5.2. Μέσο συλλογής δεδομένων..... 60

6. Τα αποτελέσματα της έρευνας..... 64

6.1. Επιμορφωτικό υπόβαθρο εκπαιδευτικών.....64

6.1.1. Εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης..... 64

6.1.2. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών
από επιμορφωτικές δραστηριότητες....65
6.2. Περιεχόμενο....65
6.2.1. Θεματικές Κατευθύνσεις....65
6.2.2. Μοντέλο περιεχομένου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών....66
6.2.3. Καθορισμός περιεχόμενου ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης....67
6.3. Συμμετοχή εκπαιδευτικών....68
6.3.1. Λόγοι για συμμετοχή στην επιμόρφωση....68
6.3.2. Κίνητρα για συμμετοχή στην επιμόρφωση....68
6.3.3. Χαρακτηριστικά επιμορφωτικών προγραμμάτων....69
6.3.4. Ομάδες στις οποίες πρέπει να απευθύνεται η επιμόρφωση....70
6.4. Μορφές επιμόρφωσης....70
6.5. Χώρος επιμόρφωσης....72
6.6. Χρόνος επιμόρφωσης....73
6.7. Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων επιμόρφωσης....73
6.8. Οργανωτικές δομές....75
6.8.1. Διασφάλιση ποιότητας....75
6.8.2. Ευθύνη συντονισμού ενδοϋπηρεσιακής δραστηριότητας....75
6.8.3. Νομοθετικό πλαίσιο επιμόρφωσης....76
7. Τα συμπεράσματα της έρευνας....77
7.1. Οι περιορισμοί της έρευνας....84
7.2. Προτάσεις για νέες ερευνητικές δραστηριότητες....85

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ....89

Παράρτημα Ι. Η επιστολή και το ερωτηματολόγιο της έρευνας....93
Παράρτημα ΙΙ. Οι πίνακες με τα στατιστικά στοιχεία των
αποτελεσμάτων της έρευνας....102
Παράρτημα ΙΙΙ. Η αίτηση και η άδεια χρήσης του ερωτηματολογίου
από το Π.Ι. της Κύπρου....155
Παράρτημα IV. Ο χάρτης των σχολείων
που συμμετείχαν στην έρευνα....156

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα……..…… 63

Πίνακας 2: Εμπλοκή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες……....…… 64

Πίνακας 3: Βαθμός ικανοποίησης από τις επιμορφωτικές δραστηριότητες.....65

Πίνακας 4: Επιθυμητό μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών..... 67

Πίνακας 5: Κίνητρα για συμμετοχή στην επιμόρφωση..... 69

Πίνακας 6: Ομάδες εκπαιδευτικών που πρέπει να τυγχαίνουν επιμόρφωσης.....70

Πίνακας 7: Μορφές επιμόρφωσης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί..... 71

Πίνακας 8: Χρόνος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.....73

Πίνακας 9: Σημαντικότερα αποτελέσματα επιμόρφωσης.....74

Πίνακας 10: Διασφάλιση ποιότητας επιμόρφωσης..... 75

Πίνακας 11: Εμπλεκόμενοι φορείς επιμόρφωσης.....76

Πίνακας 12: Επιθυμητό σχήμα επιμόρφωσης.....76

Κατάλογος γραφημάτων

Γράφημα 1: Προτίμηση σε θεματικές κατευθύνσεις..... 66

Γράφημα 2: Κριτήριο καθορισμού περιεχομένου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.... 67

Γράφημα 3: Παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή στην επιμόρφωση.....68

Γράφημα 4: Σημαντικά χαρακτηριστικά επιμορφωτικών προγραμμάτων..... 69

Γράφημα 5: Χώρος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών 72

Κατάλογος συντομογραφιών

Α.Ε.Ι:	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
Αρ.:	Άρθρο
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.:	Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
Ε.Ε.:	Ευρωπαϊκή Ένωση
Ε.Κ.Δ.Δ.Α :	Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης
ΕΟΚ:	Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα
Ι.Δ.Ε.:	Ινστιτούτο Διαρκούς Επιμόρφωσης
Ι.Δ.ΕΚ.Ε.:	Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΙΝ.ΕΠ.:	Ινστιτούτο Επιμόρφωσης
ΚΕΜΕ:	Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης
ΜΟ.ΚΕ.Σ.Ε:	Μορφωτικά Κέντρα Στήριξης της Εκπαίδευσης
ν.:	Νόμος
Ν.Π.Δ.Δ.:	Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου
Ο.ΕΠ.ΕΚ.:	Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
Ο.Ο.Σ.Α.:	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Π.Δ.:	Προεδρικό Διάταγμα
Π.Ε.:	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση
ΠΕΚ:	Περιφεριακά Κέντρα Επιμόρφωσης
Π.Ι.:	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Π.ΙΝ.ΕΠ.:	Περιφεριακό Ινστιτούτο Επιμόρφωσης
Π.Τ.Δ.Ε.:	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΣΕ.ΔΥ.:	Σχολή Επιμόρφωσης Δημοσίων Υπαλλήλων
ΣΕΛΕΤΕ:	Σχολή Εκπαίδευσης Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
CEDEFOP:	Ευρωπαικό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης
Τ.Ε.Ι.:	Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΥΠ.ΕΣ.Δ.Α.Α.:	Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης
Φ.Ε.Κ.:	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης

Εισαγωγή

Οι εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής επιστήμης, όπως η εισαγωγή «νέων» αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, η είσοδος των Νέων Τεχνολογιών στο σχολείο και ταυτόχρονα η διαφοροποίηση των αναγκών του σύγχρονου μαθητή συνιστούν μία νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζοντας ποικίλες και σύνθετες απαιτήσεις στη νέα αυτή εκπαιδευτική πραγματικότητα, καλούνται να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο έργο τους, παρακάμπτοντας ελλείψεις, παραλείψεις και στρατηγικής σημασίας λάθη της πολιτείας. Έχουν επίγνωση του ρόλου τους, επιζητούν αλλαγές στο σύστημα εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους, κατανοούν ότι η ακαδημαϊκή τους προετοιμασία δεν είναι επαρκής για υψηλή απόδοση στις σημερινές μεταβαλλόμενες συνθήκες και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα για συνεχείς ευκαιρίες επαγγελματικής μάθησης (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και απαιτεί, επιπλέον, την ανάπτυξη ιδιαίτερων επαγγελματικών ικανοτήτων, όπως το χειρισμό των προβλημάτων, τη λήψη σωστών αποφάσεων, την κριτική σκέψη και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαιότητα που συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κουλουμπαρίτση, 1997˙ Νικολακάκη, 2003˙ Μπαγάκης, 2005).

Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί, να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο δύσκολο έργο τους έχουν ανάγκη παροχής και αξιοποίησης εκ μέρους τους μιας συνεχούς και αδιάλειπτης επιμορφωτικής ενίσχυσης, η οποία θα οργανώνεται και θα πραγματοποιείται με βάση της διαπιστωμένες επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας.

Η έρευνα που σχεδιάστηκε και διεξήχθη κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2007-08, επιχειρεί να εντοπίσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως τις καθορίζουν οι ίδιοι.

Το *πρώτο μέρος* περιλαμβάνει τη θεωρητική προσέγγιση στην οποία στηρίχθηκε η έρευνα και αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια.

Στο κεφάλαιο 1 προσδιορίζεται ο σκοπός, η σημασία και το περιεχόμενο της εργασίας και γίνεται η απαραίτητη εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών εννοιών, που λήφθηκαν υπόψη κατά τη διάρκεια της συγγραφή της.

Στο κεφάλαιο 2 παρατίθεται μια συνοπτική βιβλιογραφική επισκόπηση σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε διεθνές, Ευρωπαϊκό και τοπικό επίπεδο.

Το κεφάλαιο 3 είναι αφιερωμένο στη διαδικασία διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών. Ειδικότερα επιχειρείται η αποσαφήνιση βασικών εννοιών και περιγράφονται οι φάσεις που ακολουθούνται στη διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών. Επίσης, αναφέρεται στην αναγκαιότητα της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών που οδηγεί στο σωστό σχεδιασμό και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Στο κεφάλαιο 4 προσδιορίζεται ο σύγχρονος ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού, όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.

Το *δεύτερο μέρος*, περιλαμβάνει την εμπειρική προσέγγιση.

Το κεφάλαιο 5 επικεντρώνεται στην παρουσίαση της ερευνητικής μεθοδολογίας που υιοθετήθηκε, συγκεκριμένα αναφέρονται ο σκοπός και η μεθοδολογία της έρευνας, προσδιορίζεται το δείγμα, τα μέσα συλλογής, η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων και οι περιορισμοί της έρευνας .

Στο κεφάλαιο 6 επιχειρείται η παρουσίαση και η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας.

Το κεφάλαιο 7 αναφέρεται στην κριτική αξιολόγηση των ευρημάτων και στην επισήμανση των θεωρητικών και πρακτικών επιπτώσεών τους. Επίσης, διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές δραστηριότητες.

Τέλος, στα παραρτήματα που ακολουθούν μετά την παράθεση της βιβλιογραφίας, περιλαμβάνονται το ερευνητικό εργαλείο, η αίτηση για την παραχώρηση άδειας χρήσης του ερωτηματολογίου από το Π.Ι. της Κύπρου, ο χάρτης των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα και οι πίνακες των αποτελεσμάτων της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. Σκοπός, σημασία και περιεχόμενο της μελέτης

1.1. Σκοπός και σημασία της μελέτης

Είναι κοινός τόπος ότι το μεγαλύτερο «κεφάλαιο» σε κάθε οργανισμό αποτελούν οι άνθρωποι που το απαρτίζουν.

Η ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, με άλλα λόγια η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση, είναι τόσο νέα συνθήματα, όσο το ‘’ γηράσκω αεί διδασκόμενος ‘’ του Σωκράτη και το ‘’ Μέγ’ εστί κέρδος ει διδάσκεσθαι μάθης. ‘’ του Μένανδρου. Σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, όπου οι ραγδαίες αλλαγές και η ταχύτατη αύξηση των γνώσεων είναι το κυριότερο χαρακτηριστικό της εποχής μας, και στην οποία συντελούνται παράλληλα ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαραίτητο να στηρίζεται και να ενισχύεται από ένα οργανωμένο σύστημα Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης. Η θεσμοθετημένη Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχημένη εισαγωγή των αλλαγών και των καινοτομιών που επιβάλλονται από τις έντονες μεταβολές που παρατηρούνται στο σημερινό κόσμο.

Η διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, που είναι σήμερα το ζητούμενο της Ευρωπαϊκής Πολιτικής, αποτελεί την αναγκαία προϋπόθεση για την αρμονική και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, αλλά και τη διατήρηση και ενίσχυση του κύρους και της αξιοπιστίας της δημόσιας εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού.

Ένας από τους πιο βασικούς παράγοντες για την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού αποτελεί ο εφοδιασμός του με προσόντα υψηλής ποιότητας.

Η διαρκής επομένως επιμόρφωσή του και η επικαιροποίηση των γνώσεων του καθίσταται αναγκαία για να ανταποκρίνεται στα νέα καθήκοντα του και στις μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας (Βεργίδης, 2005˙ Ε.Κ.Δ.Δ.Α., 2002˙ Μακρυδημήτρης, 1996˙ ΥΠ.ΕΣ.Δ.Α.Α., 2001).

Αυτή η συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της αποδοτικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών τους έχει ως αποτέλεσμα να δίνεται τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερη σημασία στο συστηματικό σχεδιασμό των αντίστοιχων επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε να είναι αυτά αποτελεσματικά.

Ένα από τα πρωταρχικά στάδια του σχεδιασμού αυτών των προγραμμάτων είναι ο εντοπισμός των πραγματικών επιμορφωτικών αναγκών των συμμετεχόντων, ο οποίος

συντελεί στη διασφάλιση της ποιότητας της επιμορφωτικής διαδικασίας και εξασφαλίζει τη σύνδεση της επιμόρφωσης με τη βελτίωση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στο Νομό Πιερίας όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι. Πρόκειται για την *ατομική προσέγγιση (bottom-up),* η οποία δίνει έμφαση στις επιμορφωτικές ανάγκες όπως αυτές εκφράζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Ειδικότερα, προτίθεται:

- να εντοπίσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως τις καθορίζουν οι ίδιοι
- να ανιχνεύσει την επίδραση κάποιων παραγόντων στη διαμόρφωση αυτών των αναγκών και
- να αποτυπώσει τις απόψεις τους για την αναγκαιότητα, το είδος, τη μορφή, το περιεχόμενο και τον τρόπο επιμόρφωσης που επιθυμούν.

Ο ερευνήτης, εργάζεται ως διευθυντής σε σχολική μονάδα του Δήμου Θεσσαλονίκης. Με την ιδιότητά του αυτή, διαπίστωσε ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων είναι σε μεγάλο βαθμό ελλιπής και τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν αντικείμενο την επιμόρφωσή τους, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα καθήκοντά τους, δεν είναι αποτέλεσμα μιας σχεδιασμένης δραστηριότητας. Η θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι τυποποιημένη και αποσπασματική, ενώ απουσιάζουν οι διαδικασίες ανίχνευσης των πραγματικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα εργασία επομένως έχει επιστημονικό ενδιαφέρον και προσδοκά:

- να παράσχει πληροφορίες προς όλους τους ενδιαφερόμενους για την αναγκαιότητα, το είδος, τη μορφή, το περιεχόμενο και τον τρόπο επιμόρφωσης που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί
- να τονιστεί η σημασία και η αναγκαιότητα της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών
- να βοηθήσει στο σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, που θα έχουν ως επίκεντρο τις προαναφερόμενες διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών .

1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων

1.2.1. Η έννοια το όρου «επαγγελματική ανάπτυξη»

Ένα από τα πιο συνηθισμένα προβλήματα που απασχολούν το χώρο της εκπαίδευσης είναι η πολυσημία των όρων της. Αν και οι περισσότεροι όροι που χρησιμοποιούνται στη μελέτη αυτή είναι πολυσυζητημένοι και γνωστοί, μερικοί από αυτούς χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή στον καθορισμό τους ώστε να μπορεί ο αναγνώστης να κατανοεί αμέσως την έννοια που δίνει ο συγγραφέας.

Η εννοιολογική αυτή αποσαφήνιση είναι αναγκαία, δεδομένου ότι υπάρχει ένα πλήθος παραπλήσιων ή και ταυτόσημων όρων που αφορούν τις μαθησιακές-εκπαιδευτικές δραστηριότητες των ενηλίκων (Jarvis, 2004˙ Καραλής, 2003˙ Κόκκος, 1999˙ Rogers, 1999).

Οι παράμετροι που δυσκολεύουν ιδιαίτερα τη μεταφορά και την ερμηνεία των όρων δεν έχουν να κάνουν μόνο με την ετυμολογία, αλλά και το ιστορικό, πολιτιστικό και ιδεολογικό υπόβαθρο κάθε έννοιας[1].

Το πρόβλημα που ανακύπτει εξαρχής στην παρούσα εργασία είναι ο διαχωρισμός των εννοιών «*επαγγελματική ανάπτυξη*» και «*επιμόρφωση*».

Η επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών[2] κατέχει ένα ρόλο-κλειδί καθώς στο πρόσωπό τους εστιάζονται όλες οι προσδοκίες της κοινωνίας για τη διαμόρφωση των μελλοντικών γενεών. Είναι φανερή η πεποίθηση πως η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την ποιότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Η γρήγορη μεταβολή των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών που συμβαίνουν σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς και οι ραγδαίες εξελίξεις στον επιστημονικό και τεχνολογικό

---

[1] Όπως επισημαίνει ο Rogers (1999) το ζήτημα των ορισμών παρουσιάζει μεγάλη δυσκολία, καθώς οι διάφορες έννοιες που χρησιμοποιούνται, όπως και οι ορισμοί και τα αξιολογικά συστήματα που υποδηλώνουν μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου, ακολουθώντας τις ιστορικές συγκυρίες και τις κοινωνικοοικονομικές προκλήσεις των καιρών (Rogers, 1999:37).

[2] Οι εκπαιδευτικοί είναι η καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όσο μεγαλύτερη σπουδαιότητα δίδεται στην εκπαίδευση συνολικά- είτε ως μέσο μετάδοσης του πολιτισμού, είτε ως μέσο εξασφάλισης της κοινωνικής συνοχής και δικαιοσύνης, είτε ως μέσο ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, πράγμα ιδιαίτερα σημαντικό για τις σύγχρονες οικονομίες που βασίζονται στην τεχνολογία- τόσο μεγαλύτερη είναι προτεραιότητα που πρέπει να δίδεται στα θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς που είναι υπεύθυνη για την εκπαίδευση (OECD, 1989).

χώρο, απαιτούν από τον σύγχρονο εκπαιδευτικό συνεχή επιστημονική ενημέρωση, ανανέωση των γνώσεών του και επαγγελματική καθοδήγηση.

Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης εστιάζει στην ανάγκη αλλαγής του ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτικού, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, είναι μια διαδικασία που βελτιώνει και ανανεώνει συνεχώς την πρακτική τους μέσα από τη συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης. Η διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέεται με την αναγκαιότητα για μια δια βίου εκπαίδευση και μάθηση των εκπαιδευτικών, η οποία ενισχύεται λόγω των συνεχών μεταβολών στις σύγχρονες κοινωνίες της μάθησης. Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται πλέον ως δια βίου μαθητής, ο οποίος ξεκινά την επαγγελματική του ζωή με μια βασική γνώση και στη συνέχεια ανανεώνει τη γνώση και την εμπειρία του με βάση την αρχική και προϋπάρχουσα (Lieberman, 1994).

Έτσι το σχήμα που περιλάμβανε «αρχική εκπαίδευση-ένταξη στο επάγγελμα-επιμόρφωση» δε θεωρείται πια αποτελεσματικό[3].

Κάθε επάγγελμα υψηλού κύρους και αναγνώρισης έχει ένα σύστημα μέσω του οποίου τα μέλη του μπορούν να τελειοποιήσουν τις δεξιότητες, να βελτιώσουν την πρακτική τους, να παραμείνουν ενημερωμένα σε θέματα επιστημονικής γνώσης, τεχνολογίας, πληροφόρησης και να συμμετάσχουν στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι[4].

Οι περισσότεροι ορισμοί της επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρούν κυρίως ως στόχους της, την απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία (Δημητρόπουλος, 1998).

Πιο συγκεκριμένα στον εκπαιδευτικό χώρο ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη χρησιμοποιείται για να περιγράψει κάθε δραστηριότητα ή διαδικασία που έχει ως στόχο

---

[3]Η αντίληψη της «επαγγελματικής ανάπτυξης» κυριαρχεί πλέον στις προσεγγίσεις που αφορούν την επιμόρφωση (Παπαναούμ, 2005:86).

[4] Οι επαγγελματίες στους περισσότερους τομείς δικτυώνονται με συναδέλφους, διεξάγουν έρευνες και μιλούν σε ειδικούς για τις νέες τάσεις, τα προβλήματα και τα σχέδια βελτίωσης (Καλαϊτζοπούλου,2001:25).

τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου με την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων του εκπαιδευτικού[5].

Σύμφωνα επίσης με τον Day (2003), η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής.

Τα τελευταία χρόνια ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» τείνει να αντικαταστήσει στη βιβλιογραφία τον όρο «επιμόρφωση» που θεωρείται πια παρωχημένος διεθνώς. Παραταύτα παρατηρείται ακόμη μια εμμονή στη χρήση του όρου «επιμόρφωση», ώστε να γίνεται αναγκαίο στην παρούσα εργασία να χρησιμοποιείται ο όρος «επιμόρφωση» χωρίς να ταυτίζεται με τον όρο «επαγγελματική ανάπτυξη»[6].

Η επαγγελματική ανάπτυξη λοιπόν των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής διαδικασία που περιλαμβάνει τυπικές (συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, σεμινάρια κτλ.) και άτυπες διαδικασίες (ανάγνωση επιστημονικών άρθρων, συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασιών κτλ.) και πρέπει να βασίζεται στο σχολείο, να συνδέεται με καθημερινές δραστηριότητες εκπαιδευτικών και μαθητών, να είναι συνεργατική και να αποτελεί ευκαιρία για αναστοχασμό του εκπαιδευτικού σε αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους του, τους μαθητές, τους γονείς, τα στελέχη της εκπαίδευσης και την εκπαιδευτική κοινότητα γενικότερα.

Εύκολα διαπιστώνεται λοιπόν ότι αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον ο προβληματισμός σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κυρίως ο σχεδιασμός

---

[5] Στη διαδικασία αυτή συνυπολογίζονται και συμμετέχουν το σύνολο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του δασκάλου, όπου περιλαμβάνονται οι σκέψεις, οι αντιλήψεις, οι ερμηνείες, οι πεποιθήσεις και οι αξίες που επιδρούν και διαμορφώνουν την πρακτική του (King, 1999:109-110).

[6] Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που διατρέχει την παρούσα εργασία, αποτελεί μια έννοια πιο διευρυμένη που περιλαμβάνει τη ιδιωτική μάθηση που προκύπτει μέσα από την εμπειρία, τις άτυπες ευκαιρίες ανάπτυξης στο σχολείο, καθώς και τις πιο τυπικές και οργανωμένες ευκαιρίες εκπαίδευσης και κατάρτισης που προσφέρονται από την υπηρεσία. Η επιμόρφωση επομένως των εκπαιδευτικών αποτελεί μόνο μέρος μιας συνεχούς διαδικασίας ανάπτυξης πράγμα που σημαίνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι κάτι πολύ ευρύτερο από συστηματικές σπουδές σε πανεπιστημιακά τμήματα ή συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης και εμπεριέχει κάθε δραστηριότητα, άτυπη ή συστηματική, ετεροκαθοδηγούμενη ή όχι η οποία προάγει την επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού (Παπαναούμ, 2005:86).

του τρόπου επιμόρφωσής τους, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται πλήρως στις νεοδιαμορφωμένες απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής διδακτικής και πράξης.

1.2.2. Η έννοια του όρου «επιμόρφωση»

Όσον αφορά τον όρο *επιμόρφωση*, δεν συναντάται ένας κοινά αποδεκτά ορισμός. Ο Χασάπης (1994) συνδέει την επιμόρφωση με την έννοια της «περαιτέρω κατάρτισης» (further training) που απευθύνεται σε εργαζόμενους και ανέργους που αναζητούν απασχόληση, ενώ ο Jarvis (2004:59) υποστηρίζει ότι η *επιμόρφωση* είναι συνήθως «προ-επαγγελματική ή επαγγελματική κατάρτιση ή ακαδημαϊκή εκπαίδευση».

Ο Ξωχέλης (2005) υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός δε γεννιέται αλλά γίνεται, μέσω μιας εξελικτικής διαδικασίας, επαγγελματικής και προσωπικής που περιλαμβάνει τρεις φάσεις: α) τη βιογραφία και τις βασικές σπουδές του εκπαιδευτικού β) την επαγγελματική κοινωνικοποίησή του μέσα στο σχολείο και την τάξη και γ) όλες τις δράσεις της συνεχιζόμενης εκπαίδευσής του.

Η επιμόρφωση έχει σκοπό να καλύψει τις ευρύτερες ανάγκες βελτίωσης των προσωπικών δεξιοτήτων του (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Με αυτό τον τρόπο οι γνώσεις που απέκτησε στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να εμπλουτιστούν και να επικαιροποιηθούν ενώ οι εμπειρικές γνώσεις του να συστηματοποιηθούν και να τεκμηριωθούν (Βεργίδης, 1999).

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση ειδικότερα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη της εκπαίδευσης όπως υποδεικνύεται σε μια σειρά εκθέσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Μάιος 2000, Ιούνιος 2002, Ιούλιος 2003), όπου η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προτείνεται ως βασικός δείκτης ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης, της διά βίου εκπαίδευσης και της επίτευξης των στρατηγικών στόχων για το πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και Επιμόρφωση 2010» (European Commission, 2003).

Οι Porter και Henderson[7] ορίζουν την επιμόρφωση ως μια διαδικασία που στοχεύει στη γενικότερη βελτίωση και ανάπτυξη των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών.

Στη χώρα μας η ανάγκη για αναβάθμιση των προσόντων των εκπαιδευτικών λόγω της ελλιπούς βασικής κατάρτισής τους οδήγησε στον αντισταθμιστικό χαρακτήρα των

[7] «Επιμόρφωση είναι το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους» (Μαυρογιώργος, 1983:38).

προγραμμάτων επιμόρφωσης που απευθύνονταν σε αυτούς. Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από τη βιβλιογραφία (Ξωχέλης, 1984˙ Hargreaves & Fullan, 1995) αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ως ανεπαρκής τόσο ως προς τη χρονική έκταση της προετοιμασίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών όσο και ως προς την ποιότητα των παρεχόμενων σπουδών συγκριτικά με άλλα επαγγέλματα με πλήρη αναγνώριση. Οι εκπαιδευτικοί παρά τις πρόσφατες νομοθετικές προσπάθειες για «ανωτατοποίηση» και αναβάθμιση των σπουδών τους, έχουν χαμηλό επίπεδο προπαρασκευαστικής ετοιμότητας, γεγονός που επιβάλλει τη λειτουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων ως αντιστάθμισμα στην περιορισμένη από άποψη αποτελεσματικότητας βασικής εκπαίδευσης (Βαλαβανίδης, 1992). Τα τελευταία όμως χρόνια (Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. 1994:25-34˙ Κουτούζης, 1999) ο αντισταθμιστικός, ακαδημαϊκός και γραφειοκρατικός τρόπος υλοποίησης αυτών των προγραμμάτων άρχισε να αμφισβητείται διεθνώς και οι λόγοι είναι πολλοί, βασικότεροι από τους οποίους είναι οι εξής:

- Η ταχύτητα παλαίωσης της γνώσης, η ένταση και έκταση των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και τεχνολογικών αλλαγών, η μετανάστευση σχολικών πληθυσμών, η μαζικοποίηση και ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, η εισαγωγή καινοτομικών μέτρων επηρεάζουν την καθημερινότητα του σχολείου, τη διδακτική μεθοδολογία, την παιδαγωγική σχέση, το κλίμα της τάξης.
- Οι αλλεπάλληλες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, τις εξετάσεις, τη διδακτική μεθοδολογία, τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, την αγωγή υγείας, η προώθηση της διεπιστημονικότητας και της συλλογικής εργασίας, η σημασία της διοίκησης άψυχου και έμψυχου υλικού, η διαχείριση ανθρωπίνων σχέσεων και τόσα άλλα καθιστούν την επιμόρφωση ως θεσμό υποστήριξης και αποτελεσματικής προώθησης των αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.

Η σημασία και η σπουδαιότητα που αποκτά η επιμόρφωση τόσο για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών όσο και για την ενίσχυση του ρόλου των στελεχών της εκπαίδευσης είναι ακόμη μεγαλύτερη, λόγω των ταχύτατων κοινωνικών, επιστημονικών και τεχνολογικών αλλαγών αλλά και των ευθυνών που απορρέουν από την επαγγελματική τους θέση (Κωστίκα, 2004:31).

Η επιστημονική γνώση που παρέχει η επιμόρφωση έχει αδιαμφισβήτητη αξία για τους εκπαιδευτικούς, γιατί «τους προσφέρει τα στηρίγματα εκείνα που είναι απαραίτητα για να δείξουν μεγαλύτερη διάθεση για αυτομόρφωση[8]» (Σιάνου, 1992:25).

Η επιμόρφωση επομένως των εκπαιδευτικών δε μπορεί πλέον να είναι ένα προϊόν μαζικής παραγωγής, γιατί οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ποικίλουν. Ήδη ξεκινώντας από τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παρατηρούμε ότι καλύπτει μόνο το μέρος της επιστημονικής κατάρτισης, παραμελώντας την παιδαγωγική κατάρτιση, την πρακτική άσκηση, την επαγγελματική εκπαίδευση δηλαδή των υποψηφίων. Η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης κατά τη διάρκεια της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ενισχύεται από την ανομοιογένεια των προγραμμάτων σπουδών των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Επίσης η απόσταση ανάμεσα στο χρόνο εκπαίδευσης και στο χρόνο της εκπαιδευτικής πράξης ενισχύει την αναγκαιότητα αλλά και την ανάγκη διαφοροποίησης και ποικιλίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς. (Κωστίκα, 2004:35-36)

Αλλά και μετά την είσοδο στο επάγγελμα οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν διαφοροποιημένες ανάγκες όσον αφορά την επιμόρφωσή τους αφού οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας περνούν από διάφορες φάσεις εξέλιξης αρχίζοντας από τη φάση του αρχάριου νεοδιόριστου και τελειώνοντας με τη φάση του έμπειρου και καταξιωμένου επαγγελματία.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005:64-68) οι φάσεις της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών είναι οι εξής:

1. Φάση Προσαρμογής (1-3 χρόνια)
2. Φάση Ένταξης (4-6 χρόνια)
3. Φάση Πειραματισμού (7-11 χρόνια)
4. Φάση της Επαγγελματικής Κρίσης (12-19 χρόνια)
5. Φάση της Επαγγελματικής Ωριμότητας (20-30 χρόνια)
6. Φάση Ψυχολογικής Αποστασιοποίησης (31-35 χρόνια)[9]

---

[8] Ως αυτομόρφωση κατά τον Rogers ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος αναλαμβάνει την πρωτοβουλία και σχεδιάζει ως ένα βαθμό τη δόμηση της δικής του μαθησιακής διεργασίας, συνήθως με στόχο την επίλυση κάποιου άμεσου προβλήματος το οποίο φαίνεται σημαντικό και για αυτό δεν έχει χαρακτήρα συνεχή, αλλά διακόπτεται με την επίλυση του προβλήματος και ούτε διέπεται από ενδιαφέρον για γενικές αρχές (Rogers, 1999:67).

[9] Η πορεία του εκπαιδευτικού διά μέσου των παραπάνω φάσεων είναι ενδεικτική και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό και από ποικίλους παράγοντες όπως τα ενδιαφέροντα, την προσωπικότητα, τις στάσεις, τις αξίες, την οικογενειακή ζωή, καθώς και από οργανωτικούς παράγοντες όπως το στυλ διοίκησης διευθυντή

Κάθε μία από τις φάσεις αυτές χαρακτηρίζεται από τις δικές της ανάγκες και προτεραιότητες. Το σώμα λοιπόν των εκπαιδευτικών δεν είναι ομοιογενές, επομένως και οι επιμορφωτικές ανάγκες του, οι προτεραιότητές του και οι προβληματισμοί του διαφέρουν. Το γεγονός αυτό επισημαίνει την ανάγκη για μια ποικιλία επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα προσεγγίζουν τις διαφοροποιημένες ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Βασικός στόχος αυτών των προγραμμάτων πρέπει να είναι η διαρκής επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού ώστε να ενισχύεται η από μέρους του κριτική θεώρηση των πραγμάτων και η αποτελεσματική διαχείριση των αλλαγών στο σχολικό χώρο. Οι εκπαιδευτικοί διαμαρτύρονται συχνά για την προχειρότητα της επιμόρφωσης σεμιναριακού τύπου που τους προσφέρει συνταγές χωρίς να σχετίζεται με τις πραγματικές απαιτήσεις της επαγγελματικής τους πρακτικής, για τη συμπεριφορά των επιμορφωτών τους που τους αντιμετωπίζουν με αντιφατικό τρόπο προς την ταυτότητά τους ως ενηλίκων καθώς και για το γραφειοκρατικό τρόπο αντίληψης της επιμόρφωσης (Hargreaves & Fullan, 1995). Παρά όμως τις αδυναμίες που εντοπίζονται, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αυξήσουν τα επίπεδα των ικανοτήτων τους με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, στα οποία όμως θα πρέπει να αναγνωρίζεται ότι οι σκέψεις και οι πράξεις τους δε λειτουργούν αυτόνομα αλλά είναι μια αλληλεπίδραση μεταξύ της ιστορίας της ζωής τους, της τωρινής φάσης ανάπτυξής τους, του σχολείου και του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου στο οποίο εργάζονται (Day, 1999).

Για όλους τους παραπάνω λόγους η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζεται σήμερα ως ένα αναπτυξιακό συνεχές της διά βίου συμμετοχικής μάθησης – συνυφασμένης με τη σχολική πραγματικότητα – που προϋποθέτει τη σύγκλιση θεωρίας, πρακτικής και έρευνας, την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και έμπειρους μέντορες και την αλληλοανατροφοδότηση των προγραμμάτων αρχικής, προϋπηρεσιακής και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών[10].

και προϊσταμένων, το κλίμα της σχολικής μονάδας και τις δυνατότητες ουσιαστικής συμμετοχής σε αυτή (Day, 2003:151).

[10]Συμπερασματικά, ο θεσμός της επιμόρφωσης συμβάλει στην καλύτερη προσαρμογή στην εργασία και στην παροχή ευκαιριών για διεύρυνση και εμπλουτισμό γνώσεων. Εκπαιδευμένο προσωπικό, σημαίνει επάρκεια γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι βασικοί συντελεστές της παραγωγικότητας, της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού (Παγκάκης, 2003: 160).

Μετά την εννοιολογική προσέγγιση, η έννοια της *επιμόρφωσης* για τη συγκεκριμένη εργασία ορίζεται ότι θα είναι: η βραχυχρόνια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία είναι ενταγμένη στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και στοχεύει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ της τυπικής μόρφωσης που αποκτήθηκε κατά την εκπαίδευση και των απαιτήσεων της καθημερινής εργασίας σε ένα οργανισμό. Αυτή επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των αξιών, των αντιλήψεων και των στάσεων των ατόμων, που θα οδηγήσουν σε αποτελεσματική συμπεριφορά και εκτέλεση του έργου τους με μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στον οργανισμό και το κοινωνικό σύνολο (Πετρίδου, 1992).

2. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

2.1. Το διεθνές πεδίο

Για να μπορέσουν να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις σύγχρονες απαιτήσεις ενός «αποτελεσματικού» εκπαιδευτικού και ενός «αποτελεσματικού σχολείου» και στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα εξασφαλίζει την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη, είναι απαραίτητη η καθιέρωση μιας συνεχούς επιμορφωτικής διαδικασίας (συνεχιζόμενης εκπαίδευσης) από την είσοδό τους στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτησή τους.

Οι νέες προκλήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως η αυξανόμενη πολιτισμική ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, η ένταξη των νέων τεχνολογιών στα εκπαιδευτικά προγράμματα και η πίεση για εξασφάλιση αυστηρών ακαδημαϊκών επιπέδων και αποτελεσμάτων, έχουν οδηγήσει αφενός στην ανάγκη για ενίσχυση των διδακτικών δεξιοτήτων και γνώσεων των εκπαιδευτικών (π.χ. National Commission on Teaching & America's Future, 1996) και αφετέρου στην ανάδυση της έννοιας της συνεχούς, μακροπρόθεσμης και δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Eurydice, 1995).

Η αρχική επιμόρφωση κρίνεται ανεπαρκής να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται για όλη τους την επαγγελματική ζωή (Duncombe & Armour, 2004). Στα πλαίσια αυτά η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση σε πολλές χώρες έχει μετακινηθεί από την παραδοσιακή θεώρησή της ως θεραπευτικής της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε οργανωμένα, πλήρη και, πολλές φορές, υποχρεωτικά προγράμματα δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (International Labour Office, 2000).

2.2. Η Ευρωπαϊκή προοπτική

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση ειδικότερα, η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εμφανίζεται να έχει ιδιαίτερη σημασία για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης εφόσον έχει προταθεί ως βασικός δείκτης βελτίωσης της εκπαίδευσης σε μια σειρά εκθέσεων. Αρχικά, η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθορίστηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ως ένας από τους δεκαέξι δείκτες ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης (European Commission, May 2000). Στη συνέχεια η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών περιλήφθηκε στους δεκαπέντε δείκτες για συμμετοχή στη δια βίου εκπαίδευση (European Commission, June 2002). Πιο πρόσφατα, "το ποσοστό των εκπαιδευτικών και επιμορφωτών σε συνεχόμενη επιμόρφωση" προτάθηκε ως δείκτης για την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας "Εκπαίδευση και Επιμόρφωση 2010" στα πλαίσια της στρατηγικής της Λισσαβόνας για να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση η πιο ανταγωνιστική και δυναμική κοινωνία της γνώσης (European Commission, July 2003).

Για την επίτευξη του τελευταίου στόχου και την ενίσχυση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καταγράφηκαν θεσμικές εισηγήσεις για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της απόδοσης των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών στα πλαίσια του συνεχώς μεταβαλλόμενου τους ρόλου στην κοινωνία της γνώσης ως προς δύο δράσεις (European Commission, November 2003). Η πρώτη δράση σχετίζεται με τις δεξιότητες που θα πρέπει να κατέχουν οι εκπαιδευτικοί και καθορίζει πέντε τομείς στους οποίους θα πρέπει να επέλθουν αλλαγές: η επιδίωξη νέων και διαφορετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων, η αναπροσαρμογή της εργασίας μέσα στην τάξη, η εργασία "πέρα από την τάξη" (μέσα στο σχολείο, μέσα στην ευρύτερη κοινότητα και με τους κοινωνικούς εταίρους), η ένταξη της πληροφορικής τεχνολογίας στην επίσημη διδασκαλία και σε όλες τις πτυχές της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών, και η ενίσχυση του επαγγελματισμού και της προσωπικής υπευθυνότητα του/της εκπαιδευτικού για την επαγγελματική του/της ανάπτυξη. Η δεύτερη δράση σχετίζεται με την καθιέρωση συνθηκών και θεσμών, συμπεριλαμβανομένης της αρχικής και ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, οι οποίες θα υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές στο να εκπαιδεύονται και επιμορφώνονται δια βίου. Για τη δεύτερη αυτή δράση έχουν επισημανθεί τέσσερις τομείς αλλαγών: ορισμός του προφίλ του εκπαιδευτικού, συνεργασίες ανάμεσα στα κέντρα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και στις σχολικές μονάδες, εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη βάση έρευνας, και ποιοτικός έλεγχος και ενεργός ρόλος όλων των εμπλεκομένων φορέων στην παρεχόμενη εκπαίδευση. Σε

κάποιες ευρωπαϊκές χώρες η πρόκληση για ανταπόκριση στις δύο αυτές δράσεις οδήγησε σε εισηγήσεις για χάραξη συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής για στήριξη των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του νέου ρόλου τον οποίο καλούνται να διαδραματίσουν στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης.

2.3. Ο Ελληνικός χώρος

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό συνεχές με τη δια βίου εκπαίδευση να αποτελεί θεμελιώδη μοχλό ανάπτυξης, η ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγορεύεται σε ακρογωνιαίο λίθο της αναδιάρθρωσης και του εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων. Συνακόλουθα, ο βασικός επαγγελματικός κλάδος στον οποίο εστιάζουν οι επιμορφωτικές δράσεις από τη σύσταση του μεταπολιτευτικού ελληνικού κράτους και την αποκατάσταση της δημοκρατίας έως την είσοδο της χώρας στην ΕΟΚ και την πορεία της για την ολοκλήρωση της Στρατηγικής της Λισσαβόνας και την οικοδόμηση της βασισμένης στη γνώση κοινωνίας, είναι αυτός των εκπαιδευτικών.

Το 1977, με το Π.Δ.127, ΦΕΚ.40/12.02.1977, ιδρύεται υπό την εποπτεία του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών & Επιμόρφωσης (ΚΕΜΕ), η Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) με σκοπό την επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων και εν λειτουργία εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης, ώστε να επιτυγχάνεται ενημέρωση, αναβάθμιση και εκσυγχρονισμός των γνώσεων και των διδακτικών μεθόδων (αρ. 1). Επιπρόσθετα, με ακόλουθο Π.Δ. (ΠΔ.139, ΦΕΚ.45/16.02.1977) οργανώνεται και λειτουργεί στη Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης, Κέντρο Ταχύρυθμης Εκπαίδευσης για το διδακτικό προσωπικό των Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης (αρ. 1), ενώ το Π.Δ. 459, ΦΕΚ.93/14.06.1978, αφορά στην οργάνωση και λειτουργία των ΣΕΛΜΕ σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη. Ο σκοπός των ΣΕΛΜΕ εδράζεται στην επιμόρφωση «των εκάστοτε διοριζόμενων και των εν υπηρεσία διατελούντων εκπαιδευτικών καθώς και στελεχών της εκπαίδευσης». Η φοίτηση κυμαίνεται από τρεις μήνες για τους νεοδιόριστους έως ένα χρόνο για τους εν λειτουργία εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, καταρτίζονται ταχύρυθμα προγράμματα επιμόρφωσης, διάρκειας ενός έως τριών μηνών, διασφαλίζοντας την έγκυρη επιστημονική ενημέρωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά θέματα ή εξελίξεις που άπτονται της ειδικότητας τους.

Με το Π.Δ. 255, ΦΕΚ.71/13.04.1979, ιδρύονται τέσσερις Σχολές Επιμορφώσεως Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ), ενώ τα Π.Δ. 177 και 178, ΦΕΚ.70/07.06.1983, προβλέπουν την αύξηση του αριθμού των ΣΕΛΜΕ και ΣΕΛΔΕ.

Το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επανέρχεται στο προσκήνιο τη δεκαετία του '80, τα χαρακτηριστικά της οποίας επικαθόρισε η είσοδος της χώρας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ) και η άνοδος στην εξουσία του Πανελλήνιου Σοσιαλιστικού Κινήματος (ΠΑΣΟΚ) υπό την πρωθυπουργία του Ανδρέα Παπανδρέου.

Με το ν.1304/82 εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική εκπαίδευση, αντικαθιστώντας το θεσμό του Επιθεωρητή, ο οποίος γνώρισε αρκετές διαφοροποιήσεις συνδεόμενες με το κοινωνικο-πολιτικό συγκείμενο με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική κοινότητα να τον αντιμετωπίζει με έντονο σκεπτικισμό. Έργο του Σχολικού Συμβούλου αποτελεί η επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης. Στις αρμοδιότητες του Σχολικού Συμβούλου υπάγεται η οργάνωση σεμιναρίων καθώς και η φροντίδα για την επιμόρφωση και την ενίσχυση της ερευνητικής προσπάθειας των εκπαιδευτικών.

Με μεταρρυθμιστικά μέτρα που λαμβάνονται περαιτέρω κατά τη δεκαετία του 1980, μεταξύ άλλων καθιερώνεται η μαζική και υποχρεωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ο ν.1566/1985, ΦΕΚ.167/30.09.1985, για τη «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» θεσμοθετεί τα ΠΕΚ και προβαίνει στη διάκριση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε εισαγωγική, ετήσια και περιοδική (αρ. 28). Συγκεκριμένα, η εισαγωγική επιμόρφωση αφορά στους υποψήφιους προς διορισμό ή στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους, αποσκοπώντας στην ανανέωση, συμπλήρωση και εναρμόνιση των γνώσεών τους και μεθόδων διδασκαλίας με τη σχολική πραγματικότητα. Η ετήσια επιμόρφωση αφορά σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν συμπληρώσει πενταετή θητεία, ώστε να επιτευχθεί ανανέωση και εκσυγχρονισμός των γνώσεών τους. Οι περιοδικές επιμορφώσεις αφορούν στο σύνολο των εκπαιδευτικών και πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, όταν πρόκειται για αλλαγή σχολικών προγραμμάτων, εισαγωγή νέων μαθημάτων, βιβλίων ή διδακτικών μεθόδων. Ως φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ορίζονται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), τα οποία λειτουργούν σε μεγάλες πόλεις της χώρας (έχοντας το δικαίωμα ωστόσο να διατηρούν παραρτήματα για να εξυπηρετούν μορφές επιμόρφωσης, χωρίς να είναι απαραίτητη η μετακίνηση των εκπαιδευτικών από την έδρα τους). Επίσης, παράλληλα προς την επιμόρφωση που προσφέρεται από τα ΠΕΚ, προβλέπεται η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης καθώς και η φοίτηση σε Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών για εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων (αρ.30). Τέλος, ο ν.1824/1988, ΦΕΚ.296/30.12.1988, διευρύνει τους παροχείς επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, ορίζοντας Σχολικές Μονάδες (υπό το φως της σύγχρονης

βιβλιογραφίας για τα πλεονεκτήματα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης), ΠΕΚ, ΑΕΙ, ΤΕΙ και ΣΕΛΕΤΕ (αρ. 12).

Κατά τη δεκαετία του '90 και την υπογραφή της Συνθήκης του Maastrich (1992), εντείνεται η επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών και παρά τη διασφάλιση της αρχής της επικουρικότητας αρχίζει να διαφαίνεται η σύγκλιση προς μία ενιαία Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική στην προσπάθεια για μεγέθυνση και ανταγωνιστικότητα της ευρωπαϊκής οικονομίας. Με το Π.Δ.197/1991, ΦΕΚ.77/22.05.1991, συνίσταται στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων «Διεύθυνση Εκπαίδευσης», η οποία συγκροτείται από το Τμήμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης και το Τμήμα Επιμόρφωσης. Το αρ.17 του ν. 2009/1992 αναφέρεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθορίζοντας την υποχρεωτική φύση της εισαγωγικής και περιοδικής επιμόρφωσης και της πραγματοποίησης αυτής μέσω των ΠΕΚ, όπου παράλληλα εκπονούνται υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας. Εκτός από την υποχρεωτική επιμόρφωση δύνανται να ιδρύονται και να λειτουργούν ειδικές σχολές προαιρετικής επιμόρφωσης (αρ. 18), στις οποίες εισάγονται, έπειτα από συμμετοχή σε διαγωνισμό, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας κι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα Ειδικά Επιμορφωτικά Προγράμματα (Π.Δ.250/1992, ΦΕΚ.138/10.08.1992) πραγματοποιούνται στα ΠΕΚ ή άλλους φορείς επιμόρφωσης, μετά από γνωμοδότηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και συνδέονται με εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες, αλλαγή σχολικών προγραμμάτων, εισαγωγή νέων μαθημάτων, διδακτικών μεθόδων ή σχολικών βιβλίων.

Όπως προβλέπεται στο αρ.3, του ν.2327/1995, ΦΕΚ.31.07.1995, ιδρύονται Μορφωτικά Κέντρα Στήριξης της Εκπαίδευσης (ΜΟΚΕΣΕ) στην έδρα κάθε νομού. Κάθε ΜΟΚΕΣΕ αποτελεί συντονιστικό, εποπτικό και αξιολογικό κέντρο της εκπαίδευσης, το οποίο μεταξύ άλλων, αποτελεί έδρα των ΠΕΚ και κέντρο συντονισμού επαγγελματικού προσανατολισμού, επιμόρφωσης και επανακατάρτισης εκπαιδευτικών, αυτομορφωτικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών καθώς και συντονισμού της επαγγελματικής κατάρτισης και εναρμόνισης της με την εκπαίδευση.

Με το αρ.5 του ίδιου νόμου, το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης σκοπός του οποίου είναι η μετεκπαίδευση και εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εντάσσεται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, ώστε να καταστεί δυνατή η συστηματική παρακολούθηση των εξελίξεων στους τομείς των επιστημών της αγωγής

και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας καθώς και η προώθηση της έρευνας, η οποία δύναται να συμβάλλει στην εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας. Σε αυτή τη βάση ιδρύονται επίσης, το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών στην Αθήνα, εντασσόμενο στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αθηνών, το Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη, εντασσόμενο στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών στη Θεσσαλονίκη, εντασσόμενο στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Παράλληλα, παρέχεται η δυνατότητα ίδρυσης Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Νηπιαγωγών και σε άλλα ΑΕΙ της χώρας.

Τέλος, πριν το πέρασμα στον 21° αιώνα, το ΠΔ.45/1999, ΦΕΚ.46/11.03.1999, καθιστά την εισαγωγική επιμόρφωση υποχρεωτική για όλους τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς καθώς και τους προσλαμβανομένους σε θέσεις προσωρινών αναπληρωτών, πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους.

Η νέα χιλιετία με τα διακυβεύματα και τους στόχους που επιφέρει η Στρατηγική της Λισσαβόνας, προτάσσει τη λήψη νέων μεταρρυθμιστικών μέτρων για πιο εντατική και αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Το 2002, σύμφωνα με το Ν. 2986/2002, ΦΕΚ.24/13.02.2002, ιδρύεται ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου, εποπτευόμενο από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, υπό την αρμοδιότητα του οποίου τίθεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η θεσμοθέτηση ενός νέου οργάνου επιφορτισμένου με το σχεδιασμό και συντονισμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καταδεικνύει την επιθυμία αλλά και αγωνία συνάμα, της κυβέρνησης να εναρμονίσει την εκπαιδευτική της πολιτική προς τις επιταγές ενός ταχύτατα εξελισσόμενου και μεταβαλλόμενου κοινωνικού και οικονομικού χώρου δράσης. Όπως αναφέρεται στη συνοδευτική αιτιολογική έκθεση «στην πορεία προς την κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, με την ταχύτατη εξέλιξη στο χώρο της επιστήμης και της τεχνολογίας, τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες και απαιτήσεις για ευελιξία, προσαρμοστικότητα και αλλαγή στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους», καθιστώντας την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών «πρώτη προτεραιότητα, με το σκεπτικό ότι οι αλλαγές στο σχολείο δεν είναι δυνατό να προκύψουν χωρίς αλλαγή στην ποιότητα των εμπειριών εκείνων που διδάσκουν».

Η αναγκαιότητα της συνεχούς επιμόρφωσης και επιστημονικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών, εξετάζοντας τις αφετηρίες, τους στόχους και τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής πράξης αφενός, και τους υλικούς και ιδεολογικούς όρους που κυριαρχούν

στο σχολείο και την κοινωνία, αφετέρου είναι πλέον συνείδηση και πάγιο αίτημα στο χώρο της εκπαίδευσης. (Μαυρογιώργος, 1989). Η επιμόρφωση οφείλει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος ενός δομημένου συνεχούς, διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία με τη σειρά της πρέπει να συνδέεται με τη διαδικασία ανάπτυξης και αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του.

Το 1996 και ως το 1999 στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ Ι πραγματοποιούνται πολλά επιμορφωτικά προγράμματα (εισαγωγικής επιμόρφωσης, ενδοσχολικής, ταχύρρυθμης, μέσης διάρκειας) και γίνεται μια προσπάθεια χαρτογράφησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών καθώς και μελέτη των θεσμικών πλαισίων της επιμόρφωσης (Γκόλιαρης, 1998).

Το 2002 με το Νόμο 2986/02 ιδρύεται ο ΟΕΠΕΚ (Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών) που είναι νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου και εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας. Ο ΟΕΠΕΚ συντονίζει οτιδήποτε αφορά στην επιμόρφωση και ασχολείται με κρίσιμα θέματα, όπως την έρευνα, τις επιμορφωτικές ανάγκες, τα επιμορφωτικά προγράμματα και την κατανομή και διαχείριση των πόρων ου διατίθενται γι' αυτά.

Το 1970 ιδρύεται η *Σχολή Επιμόρφωσης Δημοσίων υπαλλήλων (ΣΕ.ΔΥ)*,[11] η οποία ιδρύθηκε με τον Ν. 232/1975 και αναλάμβανε τη διοργάνωση προγραμμάτων ποικίλλουσας διάρκειας και περιεχομένου για τους υπηρετούντες δημοσίους υπαλλήλους. Και οι δύο όμως παραπάνω προσπάθειες χαρακτηρίστηκαν ως αποσπασματικές. Η προσήλωσή τους ακόμα στη τυπολατρία και τον άκρατο νομικισμό σε συνδυασμό με τη χαμηλή ποιότητα σπουδών οδήγησαν στη σταδιακή τους υποβάθμισή (Φλογαίτης, 1987).

Το έτος 1983, σε αντικατάσταση του ΣΕ.ΔΥ., ιδρύεται το *Ινστιτούτο Διαρκούς Επιμόρφωσης (Ι.Δ.Ε.)*. Ο κεντρικός στόχος του Ι.Δ.Ε. είναι η δημιουργία στελεχών της δημόσιας διοίκησης, η επαγγελματική τους κατάρτιση, η εξειδίκευση και η συνεχής επιμόρφωση τους, ώστε να καλύπτουν αποτελεσματικά τις υπηρεσιακές ανάγκες και να λειτουργούν ως φορείς ανανέωσης και εξέλιξης (Ν.1388/83 άρθ.1 παρ.3, άρθρ. 14 παρ.2, άρθρ. 24 παρ.1).

[11] Ένα από τα εντυπωσιακότερα χαρακτηριστικά της ΣΕ.ΔΥ. ήταν η προαγωγική εκπαίδευση, η διασύνδεση δηλαδή της προαγωγής στις ανώτερες υπαλληλικές βαθμίδες από την αντίστοιχη ειδική μετεκπαίδευση. Η απολυτοποίηση όμως αυτής της διασύνδεσης σε συνδυασμό με την ανεπαρκή οργανωτική υποδομή και τις σχετικές προγραμματικές ατέλειες, οδήγησε στην υποβάθμιση και τον εκφυλισμό της σχετικής ρύθμισης (Μακρυδημήτρης, 1991).

Το Ι.Δ.Ε. με τον Ν. 1943/91 μετονομάζεται σε *Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ.),* το οποίο λειτουργεί σήμερα ως μια από τις τρεις εκπαιδευτικές μονάδες του *Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α).*[12]

Τα προγράμματα του ΙΝ.ΕΠ. απευθύνονται στους εργαζόμενους της κεντρικής και περιφερειακής δημόσιας διοίκησης, του ευρύτερου δημόσιου τομέα και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Τα προγράμματα που υλοποιεί το ΙΝ.ΕΠ. αφορούν δύο άξονες δράσης, την *εισαγωγική εκπαίδευση* και τη *συνεχιζόμενη κατάρτιση,* ενώ ως προς το περιεχόμενο τους εξειδικεύονται σε έξι τομείς :

- δημόσιο management,
- οικονομικά θέματα,
- περιβάλλον,
- νέες τεχνολογίες,
- ξένες γλώσσες,
- εισαγωγική εκπαίδευση.

Το 2005 εγκαινιάσθηκε το ΠΙΝΕΠ (Περιφερειακό Ινστιτούτο Επιμόρφωσης) με σκοπό την αποκέντρωση της επιμόρφωσης των δημοσίων υπαλλήλων και την αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού της Δημόσιας Διοίκησης.

Σήμερα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα διακρίνεται σε υποχρεωτική και προαιρετική. Η υποχρεωτική (άρ. 1 το Π.Δ. 250/92) προβλέπει:

α) την εισαγωγική επιμόρφωση (διάρκειας τεσσάρων μηνών), των υποψηφίων για διορισμό εκπαιδευτικών

β) την περιοδική επιμόρφωση (διάρκειας έως τρεις μήνες), για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς

γ) ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας (10-100 ωρών) για όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς

δ) ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα για:

- στελέχη της εκπαίδευσης (2986/02)
- ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς (άρ. 7 Π.Δ. 250/92)
- ομογενείς εκπαιδευτικούς αποσπασμένους σε ελληνικά σχολεία του εξωτερικού (άρ. 8 Π.Δ. 250/92)
- εκπαιδευτικούς της εκκλησιαστικής εκπαίδευσης (άρ. 9)
- εκπαιδευτικούς στα πλαίσια ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Comenious, Lingua,

[12] Το Ε.Κ.Δ.Δ.Α. έχει τρεις εκπαιδευτικές μονάδες α) την Εθνική Σχολή Δημόσιας διοίκησης, β) την Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης και γ) το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (άρθρ.1 Ν. 3200/03).

Arion κ.ά)

Διοργανώνονται επίσης σεμινάρια προαιρετικής παρακολούθησης που αφορούν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας. Ειδική Αγωγή κτλ.

Φορείς της επιμόρφωσης είναι το ΠΙ, τα ΠΕΚ, τα ΑΕΙ, τα ΤΕΙ, το ΕΑΠ (Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο), η ΑΣΠΑΙΤΕ (Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης) (πρώην ΣΕΛΕΤΕ, «Σχολή Εκπαίδευσης Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης»), το ΙΔΕΚΕ (Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων), οι σχολικές μονάδες ή Δίκτυα Σχολείων, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών, επιστημονικά κέντρα ή ινστιτούτα των συνδικαλιστικών φορέων.

Σήμερα, παρά τη διαπίστωση της αναγκαιότητας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως μιας συνεχούς (διά βίου) διαδικασίας για την εξασφάλιση του ενεργού ρόλου τους στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, οι προσπάθειες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συνεχίζουν να παρουσιάζουν αδυναμίες (έλλειψη ενιαίας σύλληψης, συνέχειας και συνέπειας, ελλιπής σύνδεση θεωρίας και πράξης, έλλειψη σύνδεσή τους με τις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών κ.ά.)

3. Η διαδικασία διερεύνησης εκπαιδευτικών Αναγκών

3.1. Η έννοια του όρου «ανάγκη » και «εκπαιδευτική ανάγκη »

Είναι κοινά αποδεκτή η άποψη, ότι η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί βασικό, απαραίτητο και πρωταρχικό στάδιο στο σχεδιασμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Έχοντας βασικό στόχο της παρούσας εργασίας τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων θεωρείται απαραίτητη η αποσαφήνιση των εννοιών *ανάγκη* και επιμορφωτική ανάγκη και ο προσδιορισμός του σημασιολογικού περιεχομένου τους (Βεργίδης & Καραλής, 1999).

Οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις για τον προσδιορισμό της έννοιας της ανάγκης είναι οι εξής:

1) Ψυχολογική προσέγγιση

Στην ψυχολογική προσέγγιση οι ανάγκες προσεγγίζονται ως κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης ο A. Maslow(1945) κατέταξε ιεραρχικά τις ανάγκες των ατόμων και υποστήριξε ότι μια ανάγκη θα πρέπει να ικανοποιείται σε μεγάλο βαθμό, προτού παρουσιαστεί η επόμενη. Η ιεράρχηση αυτή σχηματοποιήθηκε μέσω μιας πυραμίδαςστη βάση της οποίας Στη βάση της πυραμίδας ο Maslow τοποθετεί τις βασικές βιολογικές ανάγκες (πείνα, δίψα) και συνεχίζει με τις ανάγκες για ασφάλεια, κοινωνικές ανάγκες (αποδοχή, ένταξη), ανάγκες για αυτοσεβασμό (επιδοκιμασία, αναγνώριση) και τέλος στην κορυφή της πυραμίδας την ανάγκη για αυτοπραγμάτωση όπου τοποθετείται και η ανάγκη για μάθηση. Κάθε ανάγκη στο κατώτερο μέρος της κλίμακας έχει απόλυτη προτεραιότητα απέναντι σε μια ανάγκη που βρίσκεται ψηλότερα στην ιεραρχία. Όταν ικανοποιείται μια ανάγκη κατώτερου επιπέδου, αμέσως το άτομο αισθάνεται την ανάγκη για ικανοποίηση μιας ανώτερης ανάγκης και αυτό αποτελεί μια συνεχώς επαναλαμβανόμενη διαδικασία. Ο Maslow με αυτόν τον τρόπο συνδέει τις εκπαιδευτικές ανάγκες με άλλες σημαντικές ανθρώπινες και κοινωνικές ανάγκες.

Αυτή η κατηγοριοποίηση και η ιεράρχηση των αναγκών από τον Maslow συμβάλλει στη σύνδεση των εκπαιδευτικών αναγκών με άλλες σημαντικές ανθρώπινες και κοινωνικές ανάγκες[13].

2) Ψυχο-κοινωνιολογική προσέγγιση

Στην ψυχο-κοινωνιολογική προσέγγιση η έννοια της ανάγκης ορίζεται ως το στοιχείο της έλλειψης, σε σύγκριση με ένα γενικό κανόνα ή με ένα γενικό πρότυπο, καθώς και η διαδικασία της συνειδητοποίησης αυτής της έλλειψης.

Επομένως, στο βαθμό που οι γενικοί κανόνες και τα γενικά πρότυπα είναι κοινωνικο-ιστορικά δημιουργήματα, οι ανάγκες δημιουργούνται σε συγκεκριμένες ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες, όταν οι άνθρωποι αρχίζουν να αισθάνονται ότι «κάτι τους λείπει», υλικά αγαθά , γνώσεις, αξιώματα[14]. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες προκύπτουν όταν ένας σημαντικός αριθμός ατόμων ή ομάδων συνειδητοποιούν ότι τους λείπουν κάποιες γνώσεις, που επιβάλλονται είτε από συγκεκριμένους, θεσμοθετημένους ή και άτυπους κανόνες (υποχρεωτική εκπαίδευση, απαραίτητη εξειδίκευση για αντίστοιχες θέσεις εργασίας, επαγγελματική επιμόρφωση, ξένες γλώσσες κτλ.), είτε από τα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα (π.χ. μαθήματα χορού, μαγειρικής κτλ.).

3) Πολιτιστική προσέγγιση

Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης δίνεται έμφαση στη συμβολή των πολιτιστικών παραγόντων στη διαμόρφωση των αναγκών. Οι ανάγκες διαμορφώνονται σύμφωνα με τις παραδόσεις, τα ήθη, τα έθιμα, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και γενικά τον τρόπο ζωής μιας κοινωνικής ομάδας. Στην προσέγγιση αυτή υπογραμμίζεται η σημασία των πεποιθήσεων και αξιών στη διαμόρφωση των αναγκών μιας κοινωνικής ομάδας. Επομένως και οι εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας προκύπτουν από τις πεποιθήσεις και τις αξίες που τη χαρακτηρίζουν. Η πολιτιστική προσέγγιση προσδιορίζει κυρίως τις

---

[13] Η Courau (2000) με βάση τη θεωρία του Maslow προβάλει ως βασικές ανάγκες ενός εκπαιδευόμενου: α) να κατανοεί, β) να είναι διασφαλισμένος, γ) να ενεργεί, δ) να ανήκει κάπου και ε) να αναγνωρίζεται ως άτομο (σελ. 108-110). Επίσης με βάση τον Knowles (1980) ο εκπαιδευόμενος όπως κάθε άνθρωπος έχει: α) φυσικές ανάγκες (όπως να ακούει, να βλέπει), β) την ανάγκη για ανάπτυξη της προσωπικότητας του, γ) την ανάγκη ασφάλειας, δ) την ανάγκη για νέες εμπειρίες, ε) την ανάγκη συμπαράστασης και στ) την ανάγκη αναγνώρισης (σελ. 84-86). Οι βασικές αυτές ανάγκες των εκπαιδευομένων, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων, ώστε ένα πρόγραμμα να είναι αποτελεσματικό.

[14] Οι Schutz και Luckmann (1974) γράφουν: «Συνειδητοποιώ την ανεπάρκεια της παρακαταθήκης των γνώσεών μου μόνο όταν μια καινούρια εμπειρία δεν ταιριάζει σε αυτό που μέχρι τώρα θεωρούνταν δεδομένο, έγκυρο σύστημα αναφοράς» (Jarvis 2004:40).

εκπαιδευτικές ανάγκες ειδικών κοινωνικών ομάδων όπως είναι οι μειονότητες, οι κάτοικοι απομονωμένων περιοχών κ .ά. που διατηρούν τη διαφορετικότητά τους σε σχέση με το κοινωνικό περίγυρο

4) Οικονομική προσέγγιση

Η αντίληψη των αναγκών σύμφωνα με αυτή τη προσέγγιση γίνεται μέσα από το σύστημα παραγωγής το οποίο δημιουργεί συνεχώς νέες ανάγκες καθώς αναπτύσσεται. Η απαίτηση για εξειδίκευση των εργαζομένων ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στα καθήκοντά τους (γνώσεις, ευθύνες, δεξιότητες) και να αυξάνεται η απόδοσή τους διαμορφώνει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

5) Δομολειτουργική προσέγγιση

Η προσέγγιση αυτή εστιάζεται στη λειτουργία των δομών και πώς αυτές προσδιορίζουν τις ανάγκες των ατόμων που ζουν μέσα σε αυτές. Κυρίαρχο είναι το στοιχείο της «αλλαγής», έτσι όταν κάτι αλλάζει στο περιβάλλον δημιουργεί ένα είδος ανισορροπίας που δημιουργεί την ανάγκη για αλλαγή και προσαρμογή στα νέα δεδομένα (Βεργίδης, 2003:106-109).

Ο Βεργίδης, θεωρεί ότι η εκπαίδευση-επιμόρφωση αποτελεί μια απάντηση στις αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή των ανθρώπων που συμβάλλει στην προσαρμογή τους στις νέες κατάστασεις.[15]

Οι επιμορφωτικές ανάγκες μπορεί να έχουν μια *υποκειμενική* διάσταση, όπως για παράδειγμα η συνειδητοποίηση της έλλειψης συγκεκριμένων γνώσεων ή/και κοινωνικές επιλογές, και μια *αντικειμενική* διάσταση, όπως το επίπεδο ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων, τα νέα εργασιακά ή/και κοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζονται, οι αλλαγές στη λειτουργία των δημόσιων υπηρεσιών κ.ά.

Επίσης εφόσον οι επιμορφωτικές ανάγκες συναρτώνται με το βαθμό συνειδητοποίησης της έλλειψης γνώσεων και δεξιοτήτων/ικανοτήτων και των αλλαγών στην εργασία και στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των δημόσιων φορέων, μπορούμε να τις διακρίνουμε σε *συνειδητές* και σε *μη συνειδητές* ή *λανθάνουσες*.

Διευκρινίζουμε ότι ακόμη κι όταν ο πληθυσμός στόχος έχει υψηλό βαθμό συνειδητοποίησης των επιμορφωτικών αναγκών του, οι ανάγκες αυτές δεν εκφράζονται πάντα ρητά. Συνοψίζοντας τα παραπάνω, μπορούμε να διακρίνουμε τις επιμορφωτικές ανάγκες σε τρεις κατηγορίες:

---

[15] Οι εκπαιδευτικές ανάγκες δημιουργούνται όταν στις ενδοψυχικές ή στις διαπροσωπικές αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή των ανθρώπων ή και στις αλλαγές που γίνονται στο περιβάλλον τους, η εκπαίδευση αποτελεί μια απάντηση που συμβάλλει στην προσαρμογή τους στη νέα κατάσταση (Βεργίδης, 2003:26).

α. συνειδητές και ρητές

β. συνειδητές και μη ρητές

γ. λανθάνουσες (και προφανώς μη ρητές)

Είναι σαφές ότι ανάλογα με την κατηγορία επιμορφωτικών αναγκών που επιδιώκουμε να διερευνήσουμε, θα πρέπει να χρησιμοποιήσουμε τις κατάλληλες ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές.

Πάνω στην ιδέα της ανάγκης βασίζεται η δημιουργία των αναλυτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση των ενηλίκων. Η ανάλυση της έννοιας «ανάγκη» αποτελεί παραταύτα σημείο άσκησης κριτικής και αμφισβήτησης της χρήσης της ως βάση για την ανάπτυξη θεωρίας για τα αναλυτικά προγράμματα. Σύμφωνα με τον Jarvis, (2004:298) μερικές φορές οι «επιθυμίες» ή τα «ενδιαφέροντα» αντικαθιστούν τις «ανάγκες», με αποτέλεσμα να χάνεται η ηθική χροιά. Ο Rogers (1999:125) διαχωρίζει τις «ανάγκες» από τις «επιθυμίες» λέγοντας ότι οι «ανάγκες» προσδιορίζονται εξωτερικά και οι «επιθυμίες» εσωτερικά. Όπως αναφέρει ο Jarvis (2004:299), ο Dearden επισημαίνοντας την αδυναμία της έννοιας ανάγκη να συμβάλλει στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων της εκπαίδευσης ενηλίκων αναφέρει ότι : οι ανάγκες που διαγιγνώσκονται ως τέτοιες σύμφωνα με ένα κανόνα μπορεί να αναιρεθούν λόγω απόρριψης της εγκυρότητας του κανόνα.

Η έννοια λοιπόν «ανάγκη» είναι πολυδιάστατη και παρά την αμφισβήτηση που δέχεται, αποτελεί βασικό κριτήριο στο σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στους ενήλικες,

Στην παρούσα εργασία θα διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας οι οποίες προσδιορίζονται σύμφωνα με την *οικονομική* και *δομολειτουργική προσέγγιση*, εστιάζοντας στη διαφορά μεταξύ της υπάρχουσας κατάστασης και της ικανότητας που θεωρείται αναγκαία, για την αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων τους.

3.2 Η αναγκαιότητα διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών

Η διερεύνηση εκπαιδευτικών[16] αναγκών αποτελεί μία διαδικασία απαραίτητη για τον ποιοτικότερο και αποτελεσματικότερο σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων αφού ο εντοπισμός των εκπαιδευτικών αναγκών σε σχέση με το πλαίσιο αναφοράς[17] και η σύνδεσή τους με τους στόχους του προγράμματος εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητά του και ευνοούν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

Οι Καψάλης & Παπασταμάτης (2000:25-28) ορίζουν τα στάδια σχεδιασμού ενός επιμορφωτικού προγράμματος ως εξής:

- Μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης, διερεύνηση και καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου και ανάλυση των σημαντικών δεδομένων και προβλημάτων.
- Καθορισμός του γενικότερου επιμορφωτικού σκοπού και των επιμέρους στόχων του προγράμματος.
- Επιλογή των περιεχομένων και δόμηση του προγράμματος.
- Σχεδιασμός των στρατηγικών διδασκαλίας και επιλογή των επιμορφωτικών μεθόδων και πρακτικών
- Δόμηση και εφαρμογή του προγράμματος

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού-στόχου, που γίνεται στο πρώτο στάδιο αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την οργάνωση όλων των επόμενων σταδίων:

- προσδιορισμό σκοπών και στόχων,
- επιλογή και δόμηση του περιεχόμενου του προγράμματος,
- επιλογή διδακτικών μεθόδων,
- επιλογή υλικού,
- επιλογή εκπαιδευτών κτλ.

---

[16] Είναι η συστηματική ερευνητική διαδικασία, η οποία προσδιορίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες ενός πληθυσμού-στόχου σε σχέση με ένα δεδομένο πλαίσιο αναφοράς. Η διαδικασία αυτή καταλήγει στον προσδιορισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου μιας παρέμβασης που αναφέρεται στο συγκεκριμένο πληθυσμό-στόχο και αποσκοπεί στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων ελλειμμάτων του σε σχέση με το πλαίσιο αναφοράς (Καραλής, 2005:20) .

[17] Το πλαίσιο αναφοράς στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η σχολική μονάδα και ο πληθυσμός-στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αυτήν.

Ένα σημαντικό κίνητρο για τη συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευόμενων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι η σύνδεση της επιμόρφωσης με την εργασία ή το τμήμα της εργασίας που αυτοί θεωρούν ως το πλέον σημαντικό (Παγκάκης, 2003). Τα επιμορφωτικά επομένως προγράμματα που τους αφορούν πρέπει να είναι σχεδιασμένα έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις πραγματικές τους ανάγκες και να προάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η συγκέντρωση των βασικών χαρακτηριστικών της ομάδας-στόχου (Χασάπης, 2000:27) είναι απαραίτητη για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, μια διαδικασία που περιλαμβάνει τα εξής:

- Δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία)
- Εκπαιδευτικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά (επίπεδο εκπαίδευσης, ύπαρξη προηγούμενης επιμόρφωσης)
- Επαγγελματική εμπειρία (χρονική διάρκεια)
- Είδος εργασιακής σχέσης (θέση)
- Παρουσίαση των βασικών προβλημάτων.

Επίσης είναι αναγκαία η ανάλυση του πλαισίου αναφοράς (Χασάπης, 2000) η οποία περιλαμβάνει τα παρακάτω στοιχεία:

- την αποτύπωση της οργανωτικής δομής και λειτουργίας των σχολικών μονάδων, όπως και τον προσδιορισμό των στόχων και του περιεχομένου των βασικών δραστηριοτήτων που επιτελούν.
- τον προσδιορισμό και την περιγραφή των σημαντικότερων παραγόντων που επηρεάζουν τη λειτουργία και την οργάνωση των σχολικών μονάδων
- την καταγραφή του περιεχομένου και των πρακτικών των καθιερωμένων δραστηριοτήτων επιμόρφωσης που αναπτύσσονται για τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων.
- τον εντοπισμό και την καταγραφή των αναγκαίων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτούνται για την επαρκή εκτέλεση των καθηκόντων τους.

3.3. Επισκόπηση συναφών ερευνών στη βιβλιογραφία

Η καταγραφή και η ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας τα τελευταία είκοσι χρόνια. Ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω κάποιες από αυτές:

Η έρευνα του Ε. Βαλκάνου (Valkanos, 1988) διερεύνησε τις ανάγκες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Δ.Ε. (431 καθηγητές και 36 διευθυντές) στην περιοχή της Αθήνας. Το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάζεται σε δύο σημεία:

- διαφοροποίηση στις επιμορφωτικές ανάγκες κατά ειδικότητα και χρόνια υπηρεσίας στο σύνολο των κατηγοριών
- προτίμηση της κατηγορίας «Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου» από τους καθηγητές.

Η έρευνα της Παπαναούμ (2003) κατέγραψε τις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών των δύο πρώτων βαθμίδων για τον επαγγελματικό τους ρόλο με βάση το τρίπτυχο «ικανοποίηση-αποτελεσματικότητα-επιμόρφωση».Η έρευνα ανέδειξε τα παρακάτω:

- Θετική στάση των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση
- Επιμόρφωση σε διαρκή βάση ή σε τακτά χρονικά διαστήματα
- Φορείς επιμόρφωσης τα ΑΕΙ και το Π.Ι.
- Θέματα ψυχολογίας και διδακτικής μεθοδολογίας προτιμητέες θεματικές κατευθύνσεις
- Επιμόρφωση σε επίπεδο σχολικής μονάδας
- Το φύλο, η ηλικία και η επαγγελματική εμπειρία διαφοροποιούν ελαφρώς τα δεδομένα.

Η έρευνα των Μπατσούτα και Παπαγιαννίδου (2006) που διενεργήθηκε στην Αθήνα σε 226 νηπιαγωγούς. Η έρευνα κατέδειξε τα εξής:

- θετική στάση στην επιμόρφωση
- εμπλοκή των νηπιαγωγών στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων
- προτίμηση στην ενδοσχολική επιμόρφωση
- καθιέρωση βιωματικών/συμμετοχικών μεθόδων
- προτιμητέες θεματικές κατευθύνσεις διδακτική μεθοδολογία και σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις
- εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί στο ρόλο επιμορφωτών

Η έρευνα των Karagiorgi & Symeou (2007) που πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο[18].Διαπιστώθηκαν από την έρευνα τα κάτωθι:

- επιμόρφωση με μορφή συνεδρίων
- προτιμητέες θεματικές κατευθύνσεις κίνητρα μαθητών,τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας, νέες διδακτικές προσεγγίσεις, καινοτόμα προγράμματα
- προτίμηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που συνδυάζουν την πράξη με τη θεωρία
- προτεραιότητα στην κάλυψη προσωπικών αναγκών επιμόρφωσης.

Από τη συγκριτική μελέτη των παραπάνω ερευνών μπορούμε να διακρίνουμε κάποια σημεία στα οποία συγκλίνουν:

- Θετική στάση στην επιμόρφωση
- Δημοφιλέστερα θέματα νέες τεχνολογίες, κίνητρα μαθητών, σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις
- Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της επιμορφωτικής πολιτικής.

[18]Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί διδάσκουν με πολλά βιβλία του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, συνεπώς θεωρούμε πως η διδακτική λειτουργία τους ταυτίζεται σε πολλά σημεία με αυτή των Ελλήνων συναδέλφων τους.

4.Ο σύγχρονος ρόλος του σχολείου

4.1. Προσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού σχολικής μονάδας

Στην ιστορική διαδρομή της Παιδαγωγικής έχουν εκφραστεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις-με αφετηρία διάφορα παιδαγωγικά, φιλοσοφικά και θρησκευτικά ρεύματα της εποχής- οι οποίες σκιαγραφούν τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το ρόλο του εκπαιδευτικού και την προσωπικότητά του. Οι δεοντολογικές αντιλήψεις θέλουν τον εκπαιδευτικό μια σφαιρική προσωπικότητα, που θα διακρίνεται από παιδαγωγικές ικανότητες και θα αγαπά τους μαθητές του. Στο παραδοσιακό σχολείο, που διακρινόταν από αυταρχικές δομές, ο εκπαιδευτικός είχε το ρόλο του μεταδότη, του μεταλαμπαδευτή της γνώσης και των αξιών, του σμιλευτή ψυχών, του παντογνώστη, του πάνσοφου και της κινητής εγκυκλοπαίδειας (Παπάς, 1997:43-44).

Πριν κάνουμε λόγο για το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, χρήσιμο θα ήταν να αποσαφηνίσουμε την έννοια «ρόλος». Με την έννοια «ρόλος»εννοούμε το σύνολο των προσδοκιών και της αναμενόμενης συμπεριφοράς ενός ατόμου το οποίο κατέχει μια θέση μέσα σε μια ομάδα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, προσδιορίζεται από τις συνειδητές ή ασυνείδητες προσδοκίες και απαιτήσεις όλων των κοινωνικών ομάδων και φορέων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολείο. Η διαρκής εξέλιξη των κοινωνικών αυτών ομάδων (μαθητές, γονείς, σύλλογοι κυρίως κοινωνικο-πολιτιστικοί κοινή γνώμη, συνδικαλισμός, διοίκηση, πολιτεία κ.λπ.) μεταβάλλει και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται, ακόμη, από την επιστημονική του κατάρτιση, από το νόημα και τη βαρύτητα που ο ίδιος δίνει στο ρόλο του καθώς και από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα στο πλαίσιο της οποίας υλοποιείται ο ρόλος αυτός (Ντούσκας, 2005:95).

Η κοινωνία, ωστόσο, μεταβάλλεται και μαζί της μεταβάλλεται και το σχολείο. Αυτές οι μεταβολές αντανακλώνται αναγκαστικά και στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι κοινωνικο-πολιτισμικές αλλαγές, η εξέλιξη της τεχνολογίας (Κοινωνία της Πληροφορίας) και η ταχύτητα διακίνησης των πληροφοριών, σε συνδυασμό με τη συνεχή αύξηση της γνώσης, διαμόρφωσαν μια άλλη αντίληψη για το ρόλο αλλά και το έργο του εκπαιδευτικού, η οποία ενισχύεται και με τη θεώρηση του εκπαιδευτικού έργου ως κοινωνικού ρόλου. Όμως, οι όποιες αλλαγές και αντιλήψεις δεν ήταν ικανές να καταστήσουν τον εκπαιδευτικό ανενεργό μέσα στη σχολική αίθουσα.

Οι όροι σχολείο και μάθηση δεν νοούνται χωρίς να λάβουμε υπόψη τον ε-μπλεκόμενο ρόλο του εκπαιδευτικού. Η μάθηση δεν δύναται να επιτευχθεί χωρίς την

παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, όσο και αν εξελίσσεται η τεχνολογία, όσο και αν διατυπώνονται νέες θεωρίες και αν εφαρμόζονται νέες μέθοδοι διδασκαλίας. Ο πιο βασικός και δυναμικός παράγοντας είναι ο ενθουσιώδης εκπαιδευτικός, ο οποίος με την επιστημονική του συγκρότηση, το πάθος και το μεράκι του ενημερώνεται και αξιολογεί δυναμικά τα νέα δεδομένα και υιοθετεί τρόπους πρακτικής εφαρμογής τους, προκειμένου να επηρεάσει θετικά όχι μόνο τη μάθηση και αγωγή του μαθητή, αλλά και τη μελλοντική του εξέλιξη και πορεία.

Με βάση τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου, στις οποίες πρωταγωνιστικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός, διαμορφώνονται και οι αντίστοιχοι ρόλοι. Καλείται, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός να παίξει αντίστοιχα το ρόλο του παιδαγωγού, του εκπαιδευτικού, του αξιολογητή και του φύλακα. Στη βιβλιογραφία τον συναντάμε ως σύμβουλο, ανανεωτή, λειτουργό, ψυχοπλάστη κ.λπ. Σε αυτούς τους ρόλους προστίθεται και εκείνος του δημόσιου υπάλληλου, τον οποίο αποκτά με το διορισμό του.

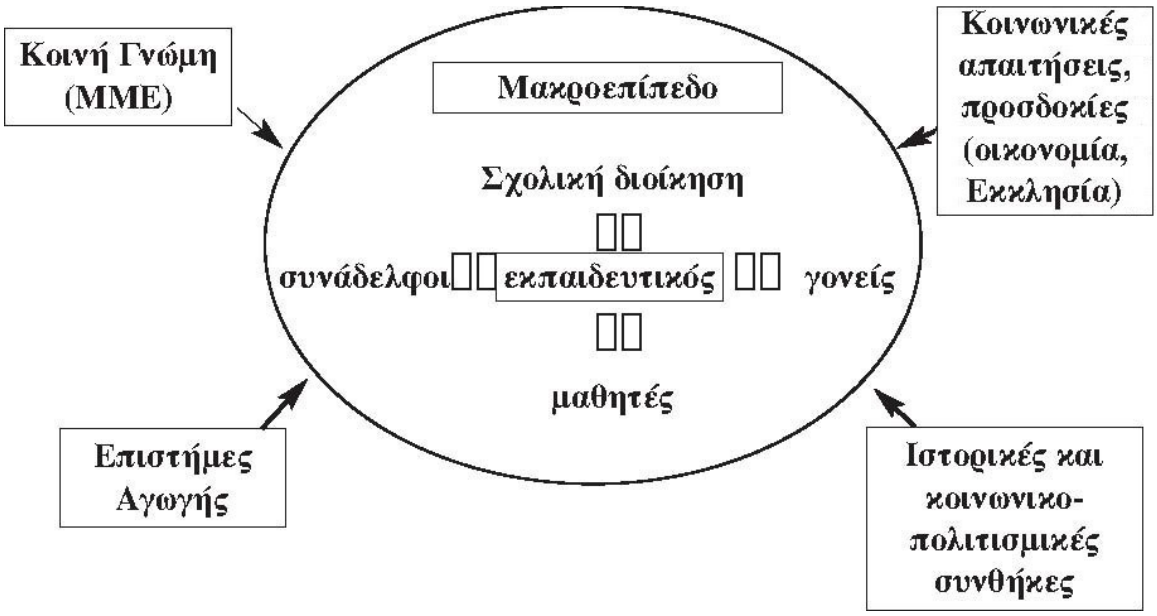
Θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός είναι πολυρολικός, καθώς καλείται να επιτελέσει ταυτόχρονα πολλούς επιμέρους ρόλους. Πολλές φορές τυχαίνει αυτοί οι ρόλοι να έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους και τότε δημιουργούνται συγκρούσεις ή έχουμε σύγχυση ρόλων, ιδιαίτερα στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένος να αντιμετωπίσει μια τέτοια κατάσταση. Παρατηρούμε ότι κατά την εκπλήρωση του ρόλου του ο εκπαιδευτικός συναντά δυσκολίες και διλήμματα, καθώς υπάρχουν συνειδητές και ασυνείδητες προσδοκίες από διάφορες κοινωνικές ομάδες, συμπεριλαμβανομένων και των απαιτήσεων της επίσημης Πολιτείας (εγκύκλιοι, αναλυτικό πρόγραμμα κ.λπ.).

Επιγραμματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι ένας εκπαιδευτικός, για να επιτύχει στην πολυρολική του αποστολή, οφείλει να έχει συναίσθηση του ρόλου και του έργου του, να αγαπά το επάγγελμά του, να είναι επιστημονικά καταρτισμένος (να κατέχει, δηλαδή, γνώσεις από διάφορα επιστημονικά πεδία, π.χ. Παιδαγωγική - Διδακτική, Εξελικτική Ψυχολογία, Κοινωνική Ψυχολογία, Ψυχολογία συμπεριφοράς κ.λπ.) και, κυρίως, να σέβεται την προσωπικότητα του κάθε παιδιού (Ντούσκας, 2005:97). Δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα αντιμετωπίσει όλες εκείνες τις υποχρεώσεις, οι οποίες είναι απόρροια του ρόλου του, εξαρτάται από το πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται το ρόλο του, τον εαυτό του και τη λειτουργία του σχολείου ως κοινωνικού οργανισμού[19].

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δέχεται διάφορες επιρροές, τόσο σε μακροεπίπεδο όσο

[19] Η εκπλήρωση του ρόλου του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τη διαμόρφωση του 'παιδαγωγικού αυτορόλου' μέσα σε συγκεκριμένες χωροχρονικές περιστάσεις (Κωνσταντίνου, 1994:72-75).

και σε μικροεπίπεδο (Κωνσταντίνου, 1994:113):



Εκείνο που η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί, επιπλέον, από τον εκπαιδευτικό είναι να είναι «ανανεωτής», να έχει, δηλαδή, συνεχή ενημέρωση στις νέες εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα τόσο σε ψυχολογικό, παιδαγωγικό και κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο, όσο και σε τεχνολογικό και, κυρίως, να διαθέτει ευστροφία, ευελιξία και ικανότητα προσαρμογής σε νέους ρόλους.

Το ερώτημα που τίθεται είναι με ποιο τρόπο ο εκπαιδευτικός θα δώσει θετική κατεύθυνση σε όλους τους παράγοντες που αναφέρθηκαν, ώστε να δημιουργηθούν ευνοϊκές συνθήκες για δημιουργική και ουσιαστική μάθηση, που είναι και το ζητούμενο.

Παρατηρείται ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση της γνώσης αλλά, με αφετηρία τα συγκεκριμένα προβλήματα των μαθητών, γίνεται ο ρόλος του συμβουλευτικός, συνεργατικός, παρωθητικός στην κοινωνικογνωστική περιπέτεια των μαθητών (Παπάς, 1994:262-267˙ Κοσσυβάκη, 1997:263-264).

Όταν γίνεται λόγος για τον παρωθητικό ρόλο του εκπαιδευτικού, αναφερόμαστε στην ανεύρεση παρωθητικών στρατηγικών, που θα επιτρέψουν την ανάπτυξη όλων των δυνατοτήτων των μαθητών στο μέγιστο βαθμό. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που καλείται να προσαρμόσει τα περιεχόμενα της μάθησης στις ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης και στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Σημαντικούς παράγοντες για τη δημιουργία παρώθησης εκ μέρους του εκπαιδευτικού αποτελούν η γενικότερη συγκρότηση της συμπεριφοράς του, η δημιουργία συνθηκών για ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης, η

ενθάρρυνση των μαθητών καθώς επίσης και ο αμοιβαίος σεβασμός και η αναγνώριση του άλλου ως ξεχωριστής οντότητας.

Ο εκπαιδευτικός είναι η συνισταμένη όλων των παραγόντων, ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία της ευνοϊκής σχολικής ατμόσφαιρας μέσα στην οποία θα ζήσουν, θα κινηθούν, θα εργαστούν, θα συνεργαστούν, θα μορφωθούν και θα κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές. Αυτός με την ωριμότητα, την επιστημονική κα-τάρτιση, την ευστροφία, την ευελιξία, την εκτίμηση, την κατανόηση, την αγάπη γι' αυτό που κάνει και την ολοκληρωμένη προσωπικότητά του θα μπορέσει να αξιοποιήσει τις υπάρχουσες προϋποθέσεις και να δημιουργήσει νέες, ώστε να διαμορφώσει άρι στο νοητικό και συναισθηματικό περιβάλλον, μια ιδανική και δημιουργική παιδαγωγική ατμόσφαιρα (Ντούσκας, 2005:101).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει και να αποδέχεται την ανομοιογένεια της τάξης. Οφείλει να γνωρίζει καλά ότι κάθε μαθητής θέλει ιδιαίτερη μεταχείριση, γιατί έχει τη δική του προσωπικότητα. Μια προσωπικότητα (ειδικά των μαθητών των μικρότερων τάξεων) που τελεί υπό διαμόρφωση και η οποία ταλανίζεται καθώς περνά από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον. Ο μαθητής των μικρών τάξεων, για να μεταβεί ομαλά από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον, έχει ανάγκη της βοήθειας του εκπαιδευτικού, προκειμένου να μη βρεθεί μπροστά σε συγκρούσεις στην προσπάθεια προσαρμογής του. Η ομαλή προσαρμογή του μαθητή στην τάξη θα τον απελευθερώσει από φόβους, συναισθήματα ανασφάλειας, αγωνίες και άλλα συμπτώματα. Η προσαρμογή προς τους συμμαθητές θα τον βοηθήσει στη συνεργασία (να δώσει και να πάρει). Τέλος, η προσαρμογή προς τις περιστάσεις θα έχει ως αποτέλεσμα να μπορέσει να αντιμετωπίσει τις αντιξοότητες και τις ευχάριστες όψεις της ζωής με σύνεση, χωρίς ακρότητες και υπερβάσεις (Πετρουλάκης, 1981:407). Οι μαθητές που προσαρμόζονται ομαλά δημιουργούν ένα ευχάριστο και άνετο περιβάλλον, το οποίο δίνει θετική ενίσχυση στη μάθηση και την αγωγή.

Πέρα από την ομαλή προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και την παροχή γνώσεων, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπτύξει αρχές και αρετές, όπως είναι, για παράδειγμα, η συνεργασία, η ομαδικότητα, η αλληλεγγύη, η αυτοπειθαρχία, η υπευθυνότητα κ.λπ., και να καταπολεμήσει τον ατομικισμό και τον αθέμιτο ανταγωνισμό. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σημείο αυτό είναι βοηθητικός. Αναγνωρίζει τον μαθητή ως ισότιμο εταίρο της παιδαγωγικής συνάντησης και ως μια κοινωνική οντότητα. Στέκεται πάντα δίπλα στον μαθητή απορρίπτοντας οποιαδήποτε μορφή εξουσίας, παρέχοντας κατ' αυτό τον τρόπο ουσιαστική βοήθεια στον τελευταίο.

Παράλληλα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός, καθώς προσπαθεί να αφυπνίσει όλες τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών, και ταυτόχρονα συνεργασιακός, αφού, όντας πάντα κοντά στους μαθητές του, τους στηρίζει και μαζί με αυτούς αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας σε δημοκρατικό κλίμα για την αντιμετώπιση προβλημάτων της σχολικής ζωής, ενθαρρύνει τη διαθεματική συνεργασία και υιοθετεί μορφές ομαδικής εργασίας(Τριλιανός, 1991:39-44).

Η δυναμική των ομάδων οδηγεί στην πειθαρχημένη ελευθερία και στον ελεύθερο διάλογο. Η δημιουργία των ομάδων προϋποθέτει ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τις φιλικές ή μη σχέσεις των μαθητών καθώς και τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών να γίνονται αντικείμενο συστηματικής μελέτης από τον εκπαιδευτικό. Σε αυτό θα βοηθηθεί ο εκπαιδευτικός και από το κοινωνιόγραμμα της τάξης.

Δεν είναι μόνο η συγκρότηση των ομάδων που παίζει ρόλο στην ατμόσφαιρα της τάξης, αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με τις ενέργειές του. «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός, διευκολυντικός. Ενημερώνει τους μαθητές για τους στόχους της διδασκαλίας, βοηθάει στην οργάνωση του χώρου και των επίπλων, αναθέτει ρόλους στους μαθητές, προτείνει πηγές πληροφόρησης, καθορίζει τα κριτήρια και τον τρόπο αξιολόγησης της σχολικής εργασίας ,παρακολουθεί την εργασία των ομάδων και προσφέρει την απαραίτητη βοήθεια, αν χρειαστεί. Ο εκπαιδευτικός δεν μεταδίδει έτοιμες γνώσεις, γίνεται συνερευνητής και συνεργάτης. Προσπαθεί να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας, ενθάρρυνσης, αυτενέργειας και ένα πνεύμα ατομικής ευθύνης για το κοινό καλό» (Θειακούλης, 1994: 63).

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακρίνεται από ευελιξία και δημιουργικότητα, και να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες, που καλλιεργούν και αναπτύσσουν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών. Όταν αποτιμά τις προτάσεις των μαθητών του θα πρέπει να τους ενθαρρύνει, ώστε να προτείνουν λύσεις και να διατυπώνουν απόψεις διαφορετικές από τις συμβατικές. Δηλαδή, ακόμα και αν έχουν διατυπώσει μια «ελλιπή-ανεπαρκή» πρόταση, ο εκπαιδευτικός, χωρίς να κρίνει, επαινεί για την αξιόλογη προσπάθεια και δικαιολογεί τις όποιες ανεπάρκειες της πρότασης. Ο εκπαιδευτικός στον τομέα της αξιολόγησης οφείλει να δίνει όλο το βάρος στην παιδαγωγική αξιολόγηση και να αγωνίζεται, ώστε να εκλείψει ή τουλάχιστον να περιοριστεί το εξεταστικό - βαθμολογικό - επιλεκτικό σύστημα που έχει καθιερωθεί. Κατά το διάστημα, όμως, στο οποίο υπάρχει αυτό το σύστημα πρέπει κατά την αξιολόγηση του μαθητή να είναι αντικειμενικός και δίκαιος (όχι μόνο να μην αδικεί,

αλλά να μην αφήνει ούτε υπόνοια αδικίας). Στο πλαίσιο της συζήτησης για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, πρέπει να προβλεφθεί και η επανεξέταση-επαναξιολόγηση της λύσης που είχε προταθεί, με σκοπό ο ίδιος ο μαθητής με την κριτική του ικανότητα να επαληθεύσει αν λειτουργεί ή όχι η λύση που είχε προτείνει. Τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι αποτελούν χαρακτηριστικά του δημιουργικού ρόλου του εκπαιδευτικού.

Ο δημιουργικός εκπαιδευτικός, λοιπόν, παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες στους μαθητές του για ανάληψη πρωτοβουλιών, διαμορφώνει κλίμα ελευθερίας μέσα στην τάξη, προτείνει τη διερεύνηση προβλημάτων από πολλές πλευρές, διακρίνεται για την ευστοχία των ερωτήσεών του και έχει αίσθηση του χιούμορ, χωρίς όμως να το χρησιμοποιεί σε βάρος των μαθητών του.

Σημαντικό, επίσης, στοιχείο για τη διαμόρφωση ευνοϊκών συνθηκών μάθησης αποτελούν οι πληροφορίες και τα στοιχεία που παίρνει ο εκπαιδευτικός από μια σταθερή, ειλικρινή και ουσιαστική συνεργασία σχολείου - οικογένειας.

Τα στοιχεία και τις πληροφορίες που δίνουν οι γονείς των μαθητών ο εκπαιδευτικός οφείλει να τα έχει υπόψη του τόσο για τη δημιουργία ομάδων εργασίας όσο και για τη ρύθμιση των παιδαγωγικών του ενεργειών απέναντι σε κάθε μαθητή. Η ίδια η συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέα πείθει τον μαθητή ότι πράγματι του αποδίδεται αξία. Η προσφορά, όμως, της συνεργασίας σχολείου και οικογένεια ας δεν περιορίζεται μόνο μέσα στην αίθουσα, αλλά εκτείνεται και έξω από αυτή με τη θετική συμβολή στην οργάνωση της σχολικής ζωής. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να μυήσει τους γονείς, ώστε και αυτοί να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους για ουσιαστική συμμετοχή τόσο στις σχολικές όσο και στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Έτσι, όλοι μαζί, εκπαιδευτικός, μαθητές και γονείς σε συνεργασία με άλλους εξωσχολικούς παράγοντες, να οργανώνουν με επιτυχία τη σχολική ζωή, ώστε το σχολείο να αποτελεί κέντρο οργάνωσης διάφορων δραστηριοτήτων και πόλο έλξης των πάντων.

Για να πετύχει ο εκπαιδευτικός μια ουσιαστική και σταθερή συνεργασία με τους γονείς, πρέπει καταρχάς να έχει υπόψη του τα πορίσματα των ερευνώντων κοινωνικών επιστημών. Πρέπει, επίσης, να φέρεται σε αυτούς με ειλικρίνεια, ευγένεια και διακριτικότητα, και να προσέχει ιδιαίτερα, όταν τους ενημερώνει για την πρόοδο των παιδιών τους. Η ενημέρωση πρέπει να γίνεται με σαφήνεια και πληρότητα, και να περιλαμβάνει όλες τις πτυχές του μαθητή (επιτυχίες, προσπάθειες, ικανότητες, αδυναμίες, ελλείψεις κ.λπ.) συνοδεύοντας πάντα τις κρίσεις και απόψεις του με συγκεκριμένα, «απτά» στοιχεία. Ιδιαίτερα, όσον αφορά τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με

τους γονείς μαθητών με μαθησιακές ή άλλου τύπου δυσκολίες, αυτές πρέπει να είναι άριστες, καθώς μόνο έτσι μπορεί να βοηθηθεί πραγματικά ο μαθητής. Τόσο οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όσο και οι γονείς τους συχνά απογοητεύονται, χάνουν την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και αποδυναμώνονται τα κίνητρά τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός πρέπει να ξεκινήσει την ενημέρωσή του από τις θετικές διαπιστώσεις του για τις ικανότητες, τα προσόντα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καθώς και για τις προσπάθειές τους, από τις πρώτες κιόλας επίσημες αλλά και τις ανεπίσημες-κοινωνικές συναντήσεις με τους γονείς. Πρέπει οι γονείς να νιώσουν ασφαλείς απέναντι στον εκπαιδευτικό, προκειμένου να τον εμπιστεύονται, να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τις δυσκολίες των παιδιών τους και να δεχτούν να συμμετάσχουν σε κάθε σχετική υποστηρικτική δραστηριότητα που τυχόν προτείνει ο εκπαιδευτικός. Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ακούει προσεκτικά τις ανησυχίες, τις παρατηρήσεις και τις υποδείξεις των γονέων, διότι εκείνοι γνωρίζουν καλύτερα πολλές από τις πτυχές των μαθητών που ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να γνωρίζει. Ακόμη, πρέπει να δείχνει κατανόηση και ευαισθησία απέναντι σε γονείς και μαθητές, χωρίς ωστόσο να οικειοποιείται το πρόβλημά τους. Κατ' αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός χτίζει μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής με τους γονείς προκειμένου να υπάρξει αλληλοαποδοχή, επικοινωνία και συνεργασία. Μεταξύ των άλλων, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναλαμβάνει και το ρόλο του υποστηρικτή, του συμπαραστάτη και του συμβούλου των οικογενειών των μαθητών του, ιδιαίτερα εκείνων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και έχουν περισσότερη ανάγκη.

Μια ακόμα διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού αναφέρεται στο γεγονός ότι ο ίδιος αποτελεί πρότυπο μίμησης για τους μαθητές του. Ασυνείδητα οι μαθητές, κυρίως εκείνοι μικρότερης ηλικίας, μιμούνται τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Έτσι, καθίσταται αναγκαίος ο «αυτοέλεγχος»από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ώστε να προσφέρει στους μαθητές θετικές μορφές συμπεριφοράς. Αν δεν τηρηθούν ορισμένες προϋποθέσεις εκ μέρους του εκπαιδευτικού, όπως, για παράδειγμα, το θετικό ψυχολογικό κλίμα της τάξης, οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις κ.λπ., τότε υπάρχει ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να μην αποτελέσει ευνοϊκό πρότυπο για τους μαθητές του (Κολιάδης,1997). Παρόλο που στη σημερινή εποχή πολλά παιδιά αναζητούν πρότυπα εκτός του σχολείου και της οικογένειας (Παρασκευόπουλος, 1985:169), ωστόσο ο εκπαιδευτικός παραμένει ένα ισχυρό πρότυπο για μίμηση και ταύτιση.

Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο εκπαιδευτικός με τη γενικότερη συμπεριφορά του επηρεάζει ολόπλευρα τη συμπεριφορά του μαθητή. Άρα, όταν εκπληρώνει το

διευρυμένο ρόλο του, θα πρέπει να αποποιηθεί οποιονδήποτε αυταρχικό τρόπο επιβολής της εξουσίας ή, κατ' άλλους, της αυθεντίας και συγχρόνως να μην υιοθετεί «οξειδωμένες» και αντιπαιδαγωγικές αντιλήψεις του παρελθόντος. Επιπλέον, θα πρέπει οι σχέσεις που συνάπτει με τους μαθητές του να στοχεύουν στη χειραφέτησή τους και στην ανάπτυξη της αυτονομίας τους, ενώ είναι απαραίτητο να κατανοήσει ότι εκπαιδευτικός και μαθητές συνυπάρχουν, αλληλοεπηρεάζονται και συναποφασίζουν μέσα σε κλίμα σεβασμού και εμπιστοσύνης. Τέλος, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να δίνει στα παιδιά κίνητρα για ενεργητική συμμετοχή και λήψη πρωτοβουλιών, και να συμβάλλει στη δημιουργία συνεργατικής νοοτροπίας.

Ένα παράλληλο με τα παραπάνω επίπεδο ενεργοποίησης και δράσης του εκπαιδευτικού είναι αυτό του συντονισμού και της συνεργασίας των συναδέλφων, του προγραμματισμού και της επίβλεψης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, πολιτιστικών και υπηρεσιακών δραστηριοτήτων και, γενικότερα, της οργάνωσης της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, είτε μέσα από το ρόλο των διευθυντών και των υποδιευθυντών είτε μέσα από επιμέρους «διοικητικούς» ρόλους, που ανατίθενται και στα υπόλοιπα μέλη του συλλόγου διδασκόντων μιας σχολικής μονάδας (υπεύθυνους εκδηλώσεων, εορτών, εκδρομών, προγράμματος κ.ο.κ.). Συνεπώς, ένας ακόμη ρόλος στον οποίο καλείται να ανταποκριθεί ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι αυτός του «μάνατζερ» της εκπαιδευτικής μονάδας.

Ο όρος «μάνατζμεντ» παραπέμπει σε ένα τρόπο (συν)εργασίας με άλλα άτομα, προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένοι στόχοι του οργανισμού. Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, όπως είναι το δημόσιο σχολείο, συγκροτείται από μια ομάδα ατόμων, τα οποία εργάζονται με ένα κοινό στόχο: την παροχή εκπαίδευσης. Ως βασικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού «μάνατζμεντ» που εξασφαλίζουν τον παραπάνω στόχο θα μπορούσαμε να αναφέρουμε το σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον έλεγχο και, τέλος, την ανατροφοδότηση.

Γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι αυτές οι λειτουργίες διέπουν και το εκπαιδευτικό «μάνατζμεντ». Για τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα υπάρχει το άρθρο 11 (Διοίκηση των Σχολείων) του νόμου πλαισίου 1566/1985, που συμπληρώνεται από Προεδρικά Διατάγματα, καθορίζοντας τα όργανα, την επιλογή, την τοποθέτηση, την υπηρεσιακή κατάσταση και τα καθήκοντά τους. Αναφέρει ότι όργανα διοίκησης κάθε σχολείου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος των διδασκόντων, παρουσιάζοντας επιγραμματικά τις υποχρεώσεις, τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές τους. Αναλυτικότερες διευκρινήσεις

δίνονται με το νόμο 2986/2002, ο οποίος αναφέρεται στην οργάνωση των Περιφερειακών Υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η Φ.353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340τ.Β'/16-10-02002) Υπουργική Απόφαση, στην οποία καθορίζονται «τα ειδικότερα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και των συλλόγων των διδασκόντων». Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, καλείται να αναλάβει έναν ακόμα ρόλο στο πλαίσιο του σχολικού οργανισμού, αυτόν του «καλού μάνατζερ».

Κάνοντας μια διάκριση στις δεξιότητες που πρέπει να διέπουν έναν καλό «μά-νατζερ» γενικότερα και, κατ' επέκταση, έναν καλό εκπαιδευτικό στο ρόλο του«μάνατζερ», μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής:

Ο καλός «μάνατζερ» οφείλει να διαθέτει τις αναγκαίες τεχνικές δεξιότητες που απαιτούν εξειδικευμένη γνώση και τον βοηθούν να γνωρίζει τι μπορεί να πραγ-ματοποιηθεί από το υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό και τον εξοπλισμό του σχολείου. Κατ' αυτό τον τρόπο θα μπορεί να πραγματοποιεί ένα σωστό προ-γραμματισμό των όλων ενεργειών. Σημαντικά στοιχεία αυτού του ρόλου αποτελούν οι διαπροσωπικές δεξιότητες που οφείλει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός και τέτοιες είναι η επικοινωνία, η συνεργασία και ο συντονισμός όλων εκείνων των προσώπων, εκπαιδευτικών και μαθητών, που συνιστούν το σχολικό οργανισμό, όπως και των εμπλεκόμενων κοινωνικών φορέων.

Τέλος, ο καλός «μάνατζερ» πρέπει να διαθέτει τέτοιες δεξιότητες, που να του δίνουν την ευκαιρία να αξιολογεί τις επιπτώσεις των επιλογών του στο σύνολο του σχολικού οργανισμού, δεξιότητες, δηλαδή, ολιστικής προσέγγισης και συνολικής σκέψης. Ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του «μάνατζερ», είτε από τη θέση του απλού μέλους στο σύλλογο διδασκόντων είτε και από αυτή ακόμη του Περιφερειακού Διευθυντή, πρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες, να εμπνέει και να εμψυχώνει, να έχει ένα όραμα για το σχολείο, το οποίο να το καθιστά γνωστό και σαφές από την αρχή της σχολικής χρονιάς και στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, με σκοπό την από κοινού οργάνωσή του. Καλείται, δηλαδή, να πραγματοποιήσει ένα προγραμματισμό και ένα σχεδιασμό ενεργειών και δραστηριοτήτων. Ο προγραμματισμός αυτός, προκειμένου να στεφθεί με επιτυχία, πρέπει να ακολουθεί μια σειρά από στάδια:

- καθορισμός των στόχων
- προσδιορισμός της υφιστάμενης κατάστασης
- καταγραφή εναλλακτικών λύσεων
- εφαρμογή ενός προγράμματος δράσης
- αξιολόγηση του παραπάνω προγραμματισμού.

Όπως προκύπτει από όλα τα παραπάνω, ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται όλο και πιο πολύπλοκος και η επιμόρφωση καθίσταται ολοένα και πιο αναγκαία, αν αναλογιστούμε ακόμη και το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια συντελούνται επαναστατικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης με την είσοδο της Πληροφορικής και του Διαδικτύου. Οι υποχρεώσεις και οι ευθύνες είναι πολλές, οι απαιτήσεις αυξάνονται συνεχώς και οι δυνατότητες, χάρη και στις νέες τεχνολογίες, ξεπερνούν κάθε προσδοκία. Ο εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Πληροφορίας αναλαμβάνει σε νέα πλαίσια καινούρια καθήκοντα και επωμίζεται νέους ρόλους. Το Διαδίκτυο αποτελεί πλέον αναγκαίο σύμμαχο και χρήσιμο συμπλήρωμα του εμπνευσμένου και δημιουργικού εκπαιδευτικού, παρέχοντάς του τη δυνατότητα να εφαρμόσει πολλά από τα μέχρι σήμερα «ανεφάρμοστα» διδακτικά-εκπαιδευτικά σχέδια του. Ωστόσο, τίποτα δεν μπορεί να στερήσει από τον σύγχρονο εκπαιδευτικό το ρόλο του βασικού στυλοβάτη και οραματιστή της εκπαιδευτικής προσπάθειας (Καράμηνας, 2001:233-238).

4.2.Σύγχρονος ρόλος του σχολείου

Στις Ηνωμένες πολιτείες με τη δημοσίευση των στοιχείων της έρευνας «Ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες» του James Coleman και των συνεργατών του ξεκίνησαν ουσιαστικά το 1966 οι έρευνες για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολείων. Στην έρευνα αυτή διαφαίνεται η σπουδαιότητα του σχολικού κλίματος για την απόδοση των μαθητών, όμως η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης δεν αποτελεί εγγύηση για τη μελλοντική επαγγελματική επιτυχία ενός ατόμου, αφού η επιτυχία είναι συνάρτηση της κοινωνικής και οικονομικής του προέλευσης (Coleman et al, 1966). Ωστόσο τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας αμφισβητήθηκαν και έτσι από 1971 έως το 1985 νέες έρευνες έδωσαν ώθηση στην ανάπτυξη του Κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων (Movement of Effective Schools). Οι νέες αυτές έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών είναι ανεξάρτητη από την κοινωνική και οικονομική τους προέλευση, αφού μαθητές προερχόμενοι από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα κατάφεραν να έχουν μια υψηλή επίδοση στο σχολείο και να εξελιχθούν τόσο κοινωνικά όσο και επαγγελματικά.

Τη δεκαετία του’80, το Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων παρουσίασε ένα κατάλογο που περιλάμβανε βασικούς παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και σε άλλα σχολεία. Ο Edmonds (1979), παρουσίασε τους πέντε παράγοντες που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό:

α) Ισχυρή διοίκηση του σχολείου

β) Σχολικό κλίμα που εγγυάται τη μορφωτική πρόοδο

γ) Υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών

δ) Συγκεκριμένο πλαίσιο αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών

ε) Έμφαση στην απόκτηση των βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων

Ο Πασιαρδής (2004:106) αναφέρει ότι σύμφωνα με το Lezotte (1989) όλες οι έρευνες που έγιναν στη δεκαετία του ’80 και αφορούσαν το αποτελεσματικό σχολείο συγκλίνουν στο εξής: η αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής μονάδας είναι συνδυασμός ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ισότητας ευκαιριών για όλους τους μαθητές.

Ο λόγος για την «ποιότητα της εκπαίδευσης» επανήλθε στα τέλη της δεκαετίας του ’80. Η δυσκολία που παρουσιάζεται στον ορισμό της ποιότητας οφείλεται στο γεγονός ότι η αντίληψή της είναι σχετική και πολυπαραγοντική και περιλαμβάνει την ποιότητα

των στοιχείων που εισρέουν στην εκπαίδευση (inputs) όπως π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα, χρηματοδότηση κτλ., τις διαδικασίες / λειτουργίες του σχολείου και τέλος τα στοιχεία που εκρέουν (outputs) όπως π.χ. μαθητικές επιδόσεις. (Δούκας, 1997). Για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης έχουν αναπτυχθεί τεχνικές όπως:

- η «διασφάλιση της ποιότητας» (quality assurance)
- «η λογοδότηση ή απόδοση λόγου» (accountability)
- οι «δείκτες απόδοσης» (performance indicators)
- τα «σταθμισμένα κριτήρια» (standards)
- η «ποιοτική διαχείριση» (quality management).

Η «διασφάλιση της ποιότητας» αναφέρεται στην πρόληψη σχολικών προβλημάτων, την ενδυνάμωση του σχολείου, την ανάπτυξη σχεδίων-στόχων και την εμπέδωση μιας κουλτούρας ποιότητας. Η «απόδοση λόγου» αναφέρεται στη λογοδοσία του σχολείου απέναντι στους αποδέκτες του εκπαιδευτικού προϊόντος, όσον αφορά τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η οργάνωση της «διασφάλισης της ποιότητας» και της «απόδοσης λόγου» γίνεται με την εφαρμογή των «δεικτών απόδοσης» που είναι τα στοιχεία πληροφόρησης που συλλέγονται με συνεχή και αξιόπιστο τρόπο και περιγράφουν την κατάσταση και πρόοδο του σχολείου.

Τη δεκαετία του ’90 γίνεται πολύς λόγος για την «ποιότητα» και την «αποτελεσματικότητα» της εκπαίδευσης και τίθεται το ζήτημα κατά πόσο μπορούν να ανταποκριθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα στις κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές που σημειώθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες.

Οι έννοιες «ποιότητα» και «αποτελεσματικότητα» που προέρχονται από το χώρο της οικονομίας και συνδέονται με την αύξηση της αποτελεσματικότητας των παραγωγικών μονάδων, επεκτείνουν την επίδρασή τους στον εκπαιδευτικό χώρο διαμορφώνοντας στρατηγικές και μεθοδολογίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Το ζητούμενο λοιπόν στη σύγχρονη εποχή είναι η ποιότητα και αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, θέμα το οποίο αποτελεί όμως πόλο αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων τόσο σε πολιτικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Οι έννοιες της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας δεν είναι συνώνυμες, ωστόσο και οι δύο περιγράφουν και επεξηγούν τη λειτουργία οργανισμών, όπως είναι τα σχολεία (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Το ζήτημα του πώς ορίζεται ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι εξαιρετικά πολύπλοκο καθώς υπάρχουν αντιφατικές απόψεις για το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα του σχολείου και ποια σχολεία θεωρούνται αποτελεσματικά ή όχι. Ο

ορισμός όπως τον χρησιμοποιεί η Παμουκτσόγλου (2001), είναι η μέτρηση της επιτυχίας, ιδιαίτερα όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών. Είναι ουσιαστικά μια συνολική μέτρηση της ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας.

Η οργανωσιακή αποτελεσματικότητα παραδοσιακά ορίζεται ως επίτευξη των στόχων του οργανισμού με τη λιγότερη δυνατή σπατάλη πόρων. Η σχολική λοιπόν αποτελεσματικότητα σύμφωνα με τον παραπάνω στοχοκεντρικό ορισμό της, δίνει έμφαση στην μέτρηση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των μαθητών. Η αξιολόγηση αυτή παρουσιάζει όμως πολλές αδυναμίες, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί ως κριτήριο αποτελεσματικότητας[20].

Οι Purkey- Smith (1983:443) πρότειναν έναν κατάλογο που περιλαμβάνει 13 μεταβλητές που αφορούν τη σχολική αποτελεσματικότητα και διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

- *Οργανωτικές/διαρθρωτικές* (οργάνωση και λειτουργία σχολείων)
- *Διαδικασιών* (μορφωτικές και προσωπικές σχέσεις στο χώρο του σχολείου).

Οι έρευνες λοιπόν που έχουν γίνει και αφορούν τη σχολική ποιότητα και αποτελεσματικότητα, κυρίως σε διεθνές επίπεδο, καταδεικνύουν ένα πλήθος παραμέτρων που πρέπει να αξιολογούνται προτού να χαρακτηριστεί ένα ίδρυμα ως αποτελεσματικό ή μη αποτελεσματικό.

Σύμφωνα με τους Πασιαρδή & Πασιαρδή (2000) οι 4 αρχές που αφορούν το αποτελεσματικό σχολείο είναι οι εξής:

- Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες.
- Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό
- Το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.
- Όσο πιο συνεπής είναι η διδασκαλία και η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι.

[20] Οι Stoll και Fink (1994:149-177) ανέπτυξαν τη «θεωρία της προστιθέμενης αξίας» σύμφωνα με την οποία ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό, εφόσον προάγει την πρόοδο όλων των παιδιών ανεξάρτητα του κοινωνικοοικονομικού τους υπόβαθρου. Οι διάφορες αυτές θεωρήσεις κατέληξαν σε ένα «συνδυαστικό μοντέλο» όπου τονίζεται η άποψη ότι η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα ενός οργανισμού αποτελεί συνδυασμό πολλών παραγόντων και κριτηρίων.

Η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα έχει στραφεί στη βελτίωση του σχολείου και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση λαμβάνοντας υπ'όψη το γεγονός ότι το σημερινό σχολείο δεν επαρκεί για μια κοινωνία σε συνεχή εξέλιξη και εναλλαγή.

Για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου οι ερευνητές (Καψάλης, 1999 και Ματσαγγούρας, 2000), προσδιόρισαν ένα σύνολο χαρακτηριστικών, που επηρεάζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης:

- Το αποτελεσματικό σχολείο έχει μια οργανωμένη, σκόπιμη, εργασιακή ατμόσφαιρα, η οποία είναι ασφαλής. Σε αυτό το περιβάλλον λειτουργεί η διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων στηριγμένη στη συνεργασία.
- Υπάρχει η προσδοκία για την επιτυχία όλων των μαθητών και αυτό εξασφαλίζεται με τη βοήθεια εποπτικού και διδακτικού υλικού, ώστε η διδασκαλία να μετατρέπεται σε μάθηση.
- Η διοίκηση του σχολείου βασίζεται στη συνεργασία του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων. Ειδικά ο διευθυντής πρέπει να έχει το ρόλο του προπονητή, του συνεργάτη, του εμψυχωτή.
- Το σχολείο έχει ένα σαφή στόχο που αφορά στην κατεύθυνση της συναντίληψης για τα αποτελέσματα, τις προτεραιότητες, την αξιολόγηση και την ευθύνη, αναγνωρίζοντας την ευθύνη του σχολείου για την επίτευξή του.
- Οι δάσκαλοι αξιοποιώντας το πρόγραμμα σπουδών κατανέμουν το σχολικό χρόνο στη διδασκαλία ουσιαστικών ικανοτήτων.
- Η σχολική επιτυχία των μαθητών αξιολογείται μέσα από μια ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης τα αποτελέσματα της οποίας χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση της επίδοσης του μαθητή και του προγράμματος σπουδών.
- Ένα σχολείο αποτελεσματικό πρέπει να ενθαρρύνει τη συνεργασία με τους γονείς ώστε να υπάρχει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και επικοινωνίας μαζί τους.

Ο Πασιαρδής (2004:109), συνοψίζει τους εφτά πιο σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας, όπως έχουν επισημανθεί σε διεθνείς έρευνες, στα εξής σημεία:

- *Εκπαιδευτική ηγεσία- οργάνωση και διεύθυνση του σχολείου*: ο διευθυντής της σχολικής μονάδας φροντίζει για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης καθώς και την αγαστή συνεργασία και την επικοινωνία με τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να μεταδίδει σε αυτούς την αποστολή του σχολείου.

- *Έμφαση στη σχολική διδασκαλία*: ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς και η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μαθητών-εκπαιδευτικών.
- *Διαπροσωπικές σχέσεις* : η ύπαρξη ενός ευνοϊκού κλίματος διευκολύνει τη μάθηση και τη διδασκαλία. Το θετικό σχολικό κλίμα αποτελεί εγγύηση για την πραγμάτωση των στόχων της σχολικής μονάδας.
- *Υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές*: ίση αντιμετώπιση όλων των μαθητών από τους δασκάλους τους. Πρέπει να αποτελεί κοινή πεποίθηση των δασκάλων πως όλοι οι μαθητές ανάλογα με τις ικανότητές τους μπορούν να μάθουν με επιτυχία.
- *Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών*: η αξιολόγηση των προσφερόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων γίνεται με τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών.
- *Συμμετοχή των γονέων στο σχολείο*: η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή και η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς ευνοεί τη διαδικασία της μάθησης.
- *Παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολική μονάδα*: επιτυγχάνεται έτσι η αποκέντρωση και η αυτονομία της σχολικής μονάδας και δίνεται έμφαση στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών.

Το αίτημα της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων αποτελεί κεντρικό ζήτημα και στην πολιτική που εφαρμόζει η Ε.Ε. για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των χωρών μελών της.

Η Ε.Ε. στη συνάντηση που έγινε στη Λισσαβόνα το 2000, με σκοπό να γίνει η Ευρώπη η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη κοινωνία της γνώσης στην παγκόσμια σκηνή, έθεσε το θέμα της ανταγωνιστικότητας στην εκπαίδευση. Το 2001 η Επιτροπή των ευρωπαϊκών Κοινοτήτων στην έκθεσή της όπου παρουσιάζει τους μελλοντικούς στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης (Βρυξέλλες, 2001), ανάμεσα στους στόχους που υιοθέτησε ήταν η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η μέτρηση του βαθμού επίτευξης των στόχων και της γενικότερης προόδου θα επιτυγχανόταν με βάση ορισμένους βασικούς δείκτες ποσοτικούς και ποιοτικούς (Σιπητάνου, 2005).

Συγκεκριμένα η Ευρωπαϊκή έκθεση (Μάιος, 2000), η «έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης» περιλαμβάνει 16 Δείκτες Ποιότητας οι οποίοι αναφέρονται σε τέσσερα επίπεδα-τομείς:

- 1ο επίπεδο: «Επιδόσεις σε μαθήματα»
- 2ο επίπεδο: «Επιτυχία και μετάβαση»
- 3ο επίπεδο: «Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης»
- 4ο επίπεδο: «Πόροι και δομές»

Αυτό που εύκολα εξάγουμε ως συμπέρασμα, μελετώντας τη βιβλιογραφία σχετικά με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων, είναι ο ιδιαίτερος ρόλος που ανατίθεται στην ηγεσία των εκπαιδευτικών οργανισμών που όχι μόνο οφείλει να εμπνέει, να εμψυχώνει και να εξασφαλίζει τις αναγκαίες προϋποθέσεις και τα μέσα για την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων αλλά και να προγραμματίζει, οργανώνει και συντονίζει όλους τους παράγοντες αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας με βάση τις αρχές και τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία τους (Καμπουρίδης, 2002).

Την τελευταία δεκαετία, υπό την πίεση των μεταβαλλόμενων συνθηκών της ελληνικής κοινωνίας και την εμφάνιση των δεικτών αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα νέοι θεσμοί και λαμβάνονται μέτρα που αφορούν:

- τη δομή και την οργάνωση της εκπαίδευσης. Π.χ. περιφερειακές διευθύνσεις, νέοι τύποι σχολείων (σχολεία διαπολιτισμικά), νέα οργανωτικά σχήματα (τάξεις υποδοχής) κ.ά.
- το περιεχόμενο, τη μεθόδευση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Π.χ. νέα γνωστικά αντικείμενα (πληροφορική), αναδιοργάνωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων (διαθεματική προσέγγιση), νέες διδακτικές προσεγγίσεις με τη χρήση της τεχνολογίας και της πληροφορικής , νέος ρόλος του διευθυντή και των σχολικών συμβούλων στην αξιολόγηση κ.ά.
- τις συνθήκες των σχολείων από πλευράς υποδομής, οι οποίες βελτιώνονται, π.χ. σε εξοπλισμό υλικοτεχνικό και κτιριακή υποδομή.

Για να ανταποκριθεί το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεσματικά σε αυτές τις ανάγκες και τις αλλαγές είναι απαραίτητη η ανανέωση του ρόλου του σχολείου και η διαρκής και αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

5. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας επισημάνθηκε ο σύγχρονος ρόλος της εκπαίδευσης, όπως και η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η οποία επικεντρώνεται στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους και στην υλοποίηση των εθνικών εκπαιδευτικών αναγκών των κρατών όπως αυτές καθορίζονται κάθε φορά από τα ίδια.

Επίσης, σκιαγραφήθηκε η επιμορφωτική πολιτική στη χώρα μας, όπως αυτή προκύπτει από νομοθετικές πηγές, επίσημα έγγραφα του ΥΠΕΠΘ και τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

Επισημάνθηκε ακόμα, ότι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται με την άμεση και ενεργή συμμετοχή τους στη διαδικασία αυτή, ώστε :

- να διαπιστώνονται οι συγκεκριμένες ελλείψεις στην επιμόρφωσή τους, όπως και
- να καταγράφονται οι προσωπικές τους απόψεις ως προς τις ανάγκες επιμόρφωσής τους.

Με βάση τα παραπάνω, βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εντοπίσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών *της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας* , όπως τις καθορίζουν οι ίδιοι. Πρόκειται για την ατομική προσέγγιση (bottom-up), η οποία δίνει έμφαση στις εκπαιδευτικές ανάγκες όπως αυτές εκφράζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Στην προσπάθεια αυτή έγινε εντοπισμός δευτερογενών ερωτημάτων σε σχέση με τον βασικό αυτό σκοπό. Οι ερευνητικοί άξονες προέκυψαν (α) από τις αποφάσεις όπως αυτές περιγράφονται στην ανάλογη έρευνα που διενεργήθηκε στην Κύπρο το 2005 (αποφάσεις που λήφθηκαν σε συνεργασία με τα άλλα εμπλεκόμενα ιδρύματα παροχής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στο εξωτερικό, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Grundtvig με στόχο την εκπόνηση κοινού ερωτηματολογίου) (β) από ομαδικές συζητήσεις/συνεντεύξεις (group interviews) που έγιναν με ομάδες εκπαιδευτικών και από (γ) από τη βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητικοί άξονες επικεντρώθηκαν στα ακόλουθα ζητήματα:

- Υπόβαθρο εμπλεκομένων εκπαιδευτικών
- Περιεχόμενο επιμόρφωσης
- Συμμετοχή εκπαιδευτικών
- Μορφές επιμόρφωσης
- Χώρος επιμόρφωσης
- Χρόνος επιμόρφωσης
- Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης
- Οργανωτικές δομές
- Παροχείς επιμόρφωσης

Οι άξονες αυτοί αποτελούν και τη δομή παρουσίασης των αποτελεσμάτων. Η λεπτομερής ανάλυση των πιο πάνω αξόνων, προσδιόρισε και τα είδη των πληροφοριών που θα έπρεπε να συλλεγούν και διατυπώθηκαν τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, ως εξής:

- Ποιος ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης; Ποιος ο βαθμός ικανοποίησής τους από τις δραστηριότητες αυτές;
- Προς ποιες κατευθύνσεις/θεματολόγιο πρέπει να κινηθεί η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση;
- Ποιό μοντέλο περιεχομένου υιοθετείται ως προς τους προσανατολισμούς της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης;
- Με ποιο κριτήριο πρέπει να καθορίζονται οι θεματικοί προσανατολισμοί;
- Ποιοι είναι οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε επιμορφωτικές δραστηριότητες;
- Τι είδους κίνητρα επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί για να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες;
- Ποια στοιχεία επηρεάζουν τις επιλογές των εκπαιδευτικών ως προς την εμπλοκή τους σε επιμορφωτικές δραστηριότητες;
- Σε ποιούς εκπαιδευτικούς πρέπει να απευθύνεται η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση;
- Ποιες είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών ως προς εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης;
- Πού επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να γίνεται η επιμόρφωση;
- Πότε επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να γίνεται η επιμόρφωση;
- Ποιες, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, πρέπει να είναι οι επιδράσεις της

επιμορφωτικής δραστηριότητας;

- Πώς διασφαλίζεται η ποιότητα των προγραμμάτων;
- Σε ποια νομοθετική βάση επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να λειτουργεί η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση;
- Ποιους, θεωρούν οι εκπαιδευτικοί, ότι πρέπει να εμπλέκονται στην παροχή επιμορφωτικών δραστηριοτήτων;

Η έρευνα που διενεργήθηκε είχε, ουσιαστικά, περιγραφικό χαρακτήρα (descriptive research) και δεν είχε σα στόχο την αξιολόγηση του υφιστάμενου συστήματος επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, πολλά από τα στοιχεία που καταγράθηκαν στην παρούσα έρευνα θα μπορούσαν να καταδείξουν το βαθμό στον οποίο το εφαρμοζόμενο επιμορφωτικό σχήμα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στα πλαίσια αυτά, η έρευνα θα μπορούσε να τροφοδοτήσει με πληροφορίες τους επιμορφωτικούς φορείς, οι οποίες ενδεχομένως θα ήταν σε θέση να οδηγήσουν σε βελτίωση, αντικατάσταση ή τροποποίηση του υφιστάμενου επιμορφωτιού σχήματος. (King, Morris, & Fitz-Gibbon, 1987).

5.2. Μέσο συλλογής δεδομένων

Η μέθοδος της χορήγησης ερωτηματολογίου αποτέλεσε και τον κύριο τρόπο συλλογής δεδομένων, γιατί αποτελεί ένα ευρέως χρησιμοποιούμενο ερευνητικό εργαλείο, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης δεδομένων από μεγάλες ομάδες πληθυσμού σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα (Παρασκευόπουλος, 1993). Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε επίσης, επειδή μπορεί να παράσχει χρήσιμες πληροφορίες για τις απόψεις, τους προβληματισμούς και τα αιτήματα των εκπαιδευτικών , όπως και για τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού –στόχου, στοιχεία τα οποία ενδιέφεραν την έρευνα αυτή (Καραλής, 2005). Εξάλλου το ερωτηματολόγιο, αποτελεί ίσως την περισσότερο διαδεδομένη ερευνητική τεχνική στη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών (Καραλής, 2005).

Τέλος με τη μέθοδο αυτή επιχειρήθηκε η εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων για το σύνολο του εκπαιδευτικού πληθυσμού.

Ειδικά για την περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το κοινό ερωτηματολόγιο[21], που καταρτίστηκε στα πλαίσια αντίστοιχης έρευνας που διενεργήθηκε το 2005 στην Κύπρο μετά από την εξασφάλιση σχετικής άδειας που δόθηκε από το Π.Ι της Κύπρου. (Παράρτημα Ι). Αποφασίστηκε να γίνει εμπλουτισμός του ερωτηματολογίου με στοιχεία που προέκυψαν από τις ομαδικές συνεντεύξεις (group interviews) με εκπαιδευτικούς και τροποποιήσεις που αφορούν τις διαφορετικές οργανωτικές δομές- σε σχέση με την Κύπρο- που υλοποιούν επιμορφωτικές δράσεις. Η μέθοδος αυτή επιλέχτηκε λόγω της δυνατότητας για ανάπτυξη συζητήσεων και παροχή φάσματος απαντήσεων (Watts & Ebbutt, 1987˙ Cohen & Manion, 1994˙ Fontana & Frey, 1994˙ Marshall & Rossman, 1995). Σε σχέση με τις διαδικασίες επιλογής των εκπαιδευτικών για τις ομαδικές συνεντεύξεις, περιλήφθηκαν άτομα από τρεις ομάδες εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία της Δ/νσης Π.Ε. του Νομού Πιερίας, στο 1ο Γραφείο και στο 2ο Γραφείο). Η συνέντευξη ήταν ημι-δομημένης μορφής. Στις ομαδικές αυτές συνεντεύξεις προέκυψαν δεδομένα για ένα ευρύ φάσμα αναγκών, που κατηγοριοποιήθηκαν σε γενικές θεματικές κατευθύνσεις .

Το τελικό ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε (Παράρτημα Ι) με βάση α) τα στοιχεία του ερωτηματολογίου της Κύπρου, β) τις απόψεις που προέκυψαν από τις ομαδικές συνεντεύξεις που αναφέρθηκαν πιο πάνω και, γ) την συνοπτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας για το θέμα. Το ερωτηματολόγιο αυτό δόθηκε πιλοτικά σε μερικούς εκπαιδευτικούς για έλεγχο σαφήνειας στη διατύπωση των δηλώσεων. Από τον προκαταρκτικό έλεγχο του ερωτηματολογίου διαφάνηκε ότι τα στοιχεία που περιλαμβάνονταν ήταν αρκετά σαφή και κατανοητά. Το τελικό ερωτηματολόγιο περιέλαβε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος επικεντρώθηκε σε διερεύνηση δημογραφικών στοιχείων (ειδικότητα, χρόνια υπηρεσίας, οργανική θέση) και του επιμορφωτικού υποβάθρου των εκπαιδευτικών. Περιλήφθηκαν, επίσης, δηλώσεις κλειστού τύπου για το βαθμό ικανοποίησης των ατόμων από τα υφιστάμενα επιμορφωτικά προγράμματα σε κλίμακα Likert (1=Καθόλου, μέχρι 5=Πάρα πολύ). Στο δεύτερο μέρος περιλήφθηκαν τα

[21] (Το κοινό ερωτηματολόγιο για τα εμπλεκόμενα ιδρύματα όλων των χωρών (Κύπρο, Ισπανία, Λετονία Πολωνία) καταρτίστηκε μετά από συζήτηση στη συνάντηση των συντονιστών του προγράμματος κατά τη διάρκεια επίσκεψης στην Ισπανία τον Οκτώβριο του 2004.) Τα στοιχεία που περιλήφθηκαν στο κοινό ερωτηματολόγιο βασίστηκαν σε θέματα που απορρέουν από έγγραφα της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με το πρόγραμμα "Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010"(*Καραγιώργη & Συμεού, 2005α)* .

στοιχεία του κοινού ερωτηματολογίου που συντάχθηκε από την ερευνητική ομάδα της Κύπρου σε συνεργασία με τα άλλα εμπλεκόμενα ιδρύματα, εμπλουτισμένου με τα στοιχεία που προέκυψαν από τις ομαδικές συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς. Προστέθηκαν, επίσης, κάποιες δηλώσεις ανοικτού τύπου για συλλογή εισηγήσεων και απόψεων. Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου επικεντρώθηκε σε θέματα που αφορούν το ελληνικό σύστημα παροχής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και περιέλαβε δηλώσεις σε κλίμακα Likert καθώς και ιεραρχήσεις σε δηλώσεις.

Λόγω του μεγάλου μεγέθους του πληθυσμού, ακολουθήθηκε η μέθοδος της τυχαίας αναλογικής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας (proportional stratified sampling). Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή, ο πληθυσμός χωρίζεται σε στρώματα και στη συνέχεια επιλέγονται επιμέρους δείγματα από κάθε στρώμα, με απλή τυχαία δειγματοληψία. Το ερωτηματολόγιο αποστάληκε σε αντιπροσωπευτικό αριθμό σχολικών μονάδων με οδηγίες στο/στη διευθυντή/τρια να προωθήσει τα ερωτηματολόγια σε όλο το διδακτικό προσωπικό του σχολείου για να τα συμπληρώσουν. Πριν την αποστολή του ερωτηματολογίου, εξασφαλίστηκε σχετική άδεια από τη διευθύνση Π.Ε. Νομού Πιερίας. Έγινε, επίσης, τηλεφωνική υπενθύμιση σε διευθυντές/ντριες μεγάλων σχολείων όπως μεριμνήσουν για συμπλήρωση και επιστροφή των ερωτηματολογίων.

Τα ποσοστά επιστροφής των ερωτηματολογίων κρίθηκαν ικανοποιητικά. Συγκεκριμένα, από τα 280 ερωτηματολόγια που στάλθηκαν, επιστράφηκαν τα 125 (ποσοστό περίπου 44,6%). Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί, παρουσιάζονται δημογραφικά στοιχεία των ατόμων που συμμετείχαν στην συγκεκριμένη έρευνα. Από τα δεδομένα αυτά διαφαίνεται ότι τα άτομα που ανταποκρίθηκαν διακρίνονται από διαφορετικό υπόβαθρο σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της σχολικής τους μονάδας. Διακρίνονται, επίσης, σε διαφορετικές υποομάδες σε σχέση με τα προσωπικά δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, όπως είναι η θέση στην εκπαίδευση, η οργανική θέση και τα χρόνια υπηρεσίας.

Τα ποσοτικά δεδομένα που συλλέγηκαν μέσω του ερωτηματολογίου αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS 14. Στην αρχική αυτή φάση επεξεργασίας αποτελεσμάτων, η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων περιέλαβε μόνο περιγραφική ανάλυση. Επιμέρους περιγραφικές αναλύσεις σε σχέση με την ανάλυση των δηλώσεων του δεύτερου και τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου (συχνότητες, ποσοστά, μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις) παρατίθενται στο παράρτημα ΙΙ του παρόντος εγγράφου. Οι ανοικτές ερωτήσεις που περιλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο έτυχαν περιγραφικής

ανάλυσης περιεχομένου. Οι δηλώσεις που συλλέγηκαν από τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις δεν περιλαμβάνονται, ωστόσο, στα αποτελέσματα της παρούσας έκθεσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: **Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα**

		Συχνότητα (N)	**Ποσοστό (%)**
ΦΥΛΟ	Γυναίκες Άνδρες	85 40	68 32
ΗΛΙΚΙΑ	-30 31-40 41-50 >50 Δεν απάντησαν	1 20 79 23 2	0,8 16 63,2 18,4 1,6
Διευθηντές/ντριες	Ναι Όχι	8 117	6,4 93,6
Θέση εκπαιδευτικού στην υπηρεσία	Μόνιμος Αναπληρωτής Αποσπασμένος	112 3 10	89,6 2,4 8
Χρόνια Υπηρεσίας	Ως 5 έτη 6-10 έτη 11-20 έτη 21+ έτη	6 10 51 58	4,8 8 40,8 46,4
ΣΠΟΥΔΕΣ	Π.Α. ΠΤΔΕ Αγγλική Φιλολογία ΤΕΦΑΑ ΤΕΚΠ	100 20 3 1 1	80 16 2,4 0,8 0,8
ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	Άλλο πτυχίο Διδασκαλείο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό ΣΕΛΔΕ ΠΕΚ Επιμορφωτικά προγράμματα	28 18 6 1 17 57 45	22,6 14,5 4,8 0,8 13,7 45,6 36

ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΓΝΩΣΗ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	Ναι	48	38,4
Η/Η	Ναι	73	58,4

6. Τα αποτελέσματα της έρευνας

6.1.Επιμορφωτικό υπόβαθρο εκπαιδευτικών

6.1.1. Εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν το είδος της επιμορφωτικής δραστηριότητας στην οποία ενεπλάκηκαν κατά τη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς (Δήλωση Α11α)[22]. Το μεγαλύτερο ποσοστό (69,6%) δήλωσε ότι παρακολούθησε σεμινάρια από τους Σχολικούς Συμβούλους. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι τα σεμινάρια αυτά προσφέρονται κυρίως σε πρωινό χρόνο και είναι υποχρεωτικά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Εμπλοκή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες

13α. Σε ποιες δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης συμμετείχατε μέχρι τώρα κατά τη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς 2007-2008:	Συχνότητα	%
Σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων	87	69,6
Επιμορφωτικά προγράμματα των ΠΕΚ	18	14,4
Σεμινάρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	10	8,0
Επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ	10	8
Συνέδρια ΙΠΕΜ-ΔΟΕ	2	1,6
Εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα	2	1,6
Επιμορφωτικά προγράμματα του Π.ΙΝ.ΕΠ	1	0,8

[22]Βλ. το ερωτηματολόγιο της έρευνας στο παράρτημα Ι σελ. 96.

Επιπλέον, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (14,4 %) ενεπλάκη σε επιμορφωτικά προγράμματα των ΠΕΚ, (8%) σε σεμινάρια του Π.Ι. και (8%) σε επιμορφωτικά προγράμματα των ΑΕΙ.(συνολικά ένας στους τρεις περίπου). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι τρεις αυτές μορφές δραστηριότητας (σεμινάρια, επιμορφωτικά προγράμματα) λειτουργούν σε εθελοντική βάση και αυτό καταδεικνύει ότι ένας αρκετά μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δείχνει ενδιαφέρον για την επαγγελματική τους ανάπτυξη στον ελεύθερό τους χρόνο.

6.1.2. Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από επιμορφωτικές δραστηριότητες

Οι εκπαιδευτικοί με εμπλοκή σε συγκεκριμένες επιμορφωτικές δραστηριότητες, κλήθηκαν να δηλώσουν και το βαθμό στον οποίο αυτές ανταποκρίθηκαν στις ανάγκες τους, με βάση την εμπειρία από το κάθε είδος (Δήλωση Α11β)[23]. Διαφάνηκε ότι πιο πολύ ικανοποιούν τους εκπαιδευτικούς τα εξ'αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα στα οποία συμμετείχαν ($\overline{X}$ =5,00) και σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό ($\overline{X}$ =4,00) τα επιμορφωτικά προγράμματα των ΑΕΙ και Π.ΙΝ.ΕΠ. Αξίζει να σημειωθεί ότι ικανοποίησαν σε αρκετό βαθμό ($\overline{X}$ =2,56) τα υποχρεωτικά σεμινάρια των Σχολικών Συμβούλων στα οποία οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε ποσοστό 69,6% σύμφωνα μα την προηγούμενη δήλωσή τους. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν αρκετά ικανοποιημένοι από τα παρεχόμενα προγράμματα (Πίνακας 3). Το αποτέλεσμα αυτό πρέπει να ερμηνευτεί λαμβάνοντας υπόψη ότι οι αριθμοί αυτοί αναφέρονται στα άτομα που ήδη συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες (βλέπε προηγούμενη δήλωση) και έχουν προφανώς ενδιαφέρον για επαγγελματική ανάπτυξη ή υποχρέωση για συμμετοχή (π.χ. υποχρεωτικά σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων).

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Βαθμός ικανοποίησης από τις επιμορφωτικές δραστηριότητες

Σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκαν αυτές οι επιμορφωτικές δραστηριότητες στις ανάγκες σας;	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα	5	0,00
Επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ	4,00	0,82
Επιμορφωτικά προγράμματα του Π.ΙΝ.ΕΠ	4,00	0,00
Σεμινάρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	2,90	0,99
Επιμορφωτικά προγράμματα των ΠΕΚ	2,83	0,99
Σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων	2,56	0,86

[23] Βλ. το ερωτηματολόγιο της έρευνας στο παράρτημα Ι σελ. 96.

Συνέδρια ΙΠΕΜ-ΔΟΕ	2,00	0,00
Κλίμακα: 1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ		

6.2. Περιεχόμενο

6.2.1. Θεματικές Κατευθύνσεις

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν τα τέσσερα θέματα που τους ενδιαφέρουν περισσότερο από ένα κατάλογο προτεινόμενων θεματικών κατευθύνσεων (Δήλωση Β1α)[24]. Τα αποτελέσματα (Γράφημα 1) δείχνουν ότι οι θεματικές κατευθύνσεις για τις οποίες ενδιαφέρονται περισσότερο οι εκπαιδευτικοί είναι: κίνητρα μαθητών για μάθηση (56,8%), ποιότητα στην εκπαίδευση (55,2%), εκπαιδευτικές καινοτομίες και νέα εκπαιδευτικά προγράμματα (37,6%), νέες μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας (36%), χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών (27,2%).

Γράφημα 1 : Προτίμηση σε θεματικές κατευθύνσεις

6.2.2. Μοντέλο περιεχομένου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν -με ιεράρχηση δηλώσεων- τον τομέα στον οποίο πρέπει να στοχεύει η επιμόρφωσή τους (Δήλωση Γ2)[25]. Όπως φάνηκε (Πίνακας 4), οι εκπαιδευτικοί ευνοούν το αναστοχαστικο-κριτικό μοντέλο (44,8%), που στοχεύει στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών με δική τους φιλοσοφία εκπαιδευτικής εφαρμογής και δικές τους εκπαιδευτικές αξίες, με βάση τις οποίες ερμηνεύουν τις διδακτικές τους πρακτικές.

[24] Βλ. το ερωτηματολόγιο της έρευνας στο παράρτημα Ι σελ. 97.

[25] Βλ. το ερωτηματολόγιο της έρευνας στο παράρτημα Ι σελ. 100.

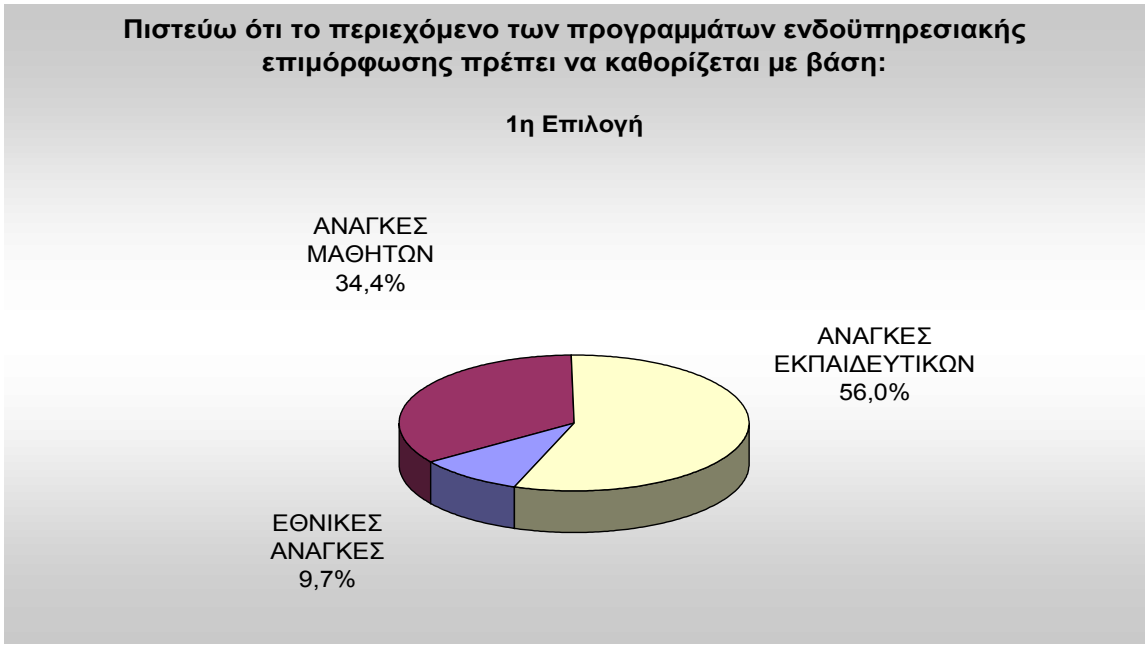
Ένα μικρότερο ποσοστό (44,4%) των εκπαιδευτικών είναι προσανατολισμένο στο μοντέλο "τεχνικής θεωρίας εκπαίδευσης εκπαιδευτικών" που στοχεύει στην εκμάθηση δεξιοτήτων και τεχνικών διδασκαλίας και στην εφαρμογή των επαγγελματικών πρακτικών στην πράξη (Carr, 2004). Αξιόλογο είναι το ότι το ποσοστό των ατόμων που προτιμούν το τρίτο μοντέλο, που επικεντρώνεται σε ενίσχυση της θεωρητικής κατάρτισης και απόκτηση γνώσεων ψυχολογίας, φιλοσοφίας και κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, είναι πολύ μικρό (13%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Επιθυμητό μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Πιστεύω ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να στοχεύει στην: (πιο σημαντικό σε ιεράρχηση)	N	%
Ανάπτυξη της κριτικής μου σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας	56	44,8
Ενίσχυση των δεξιοτήτων μου για διδασκαλία	55	44,4
Ενίσχυση της θεωρητικής μου κατάρτισης	13	11,3

6.2.3. Καθορισμός περιεχόμενου ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης

Οι εκπαιδευτικοί έχουν ιεραρχήσει ως τις σημαντικότερες παραμέτρους καθορισμού του περιεχομένου της ενδοϋπηρεσιακής δραστηριότητας (Δήλωση Γ3)[26] τις ανάγκες της σχολικής τους μονάδας (56%) και τις δικές τους επιμορφωτικές ανάγκες (34,4%)



Γράφημα 2 : Κριτήριο καθορισμού περιεχομένου επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

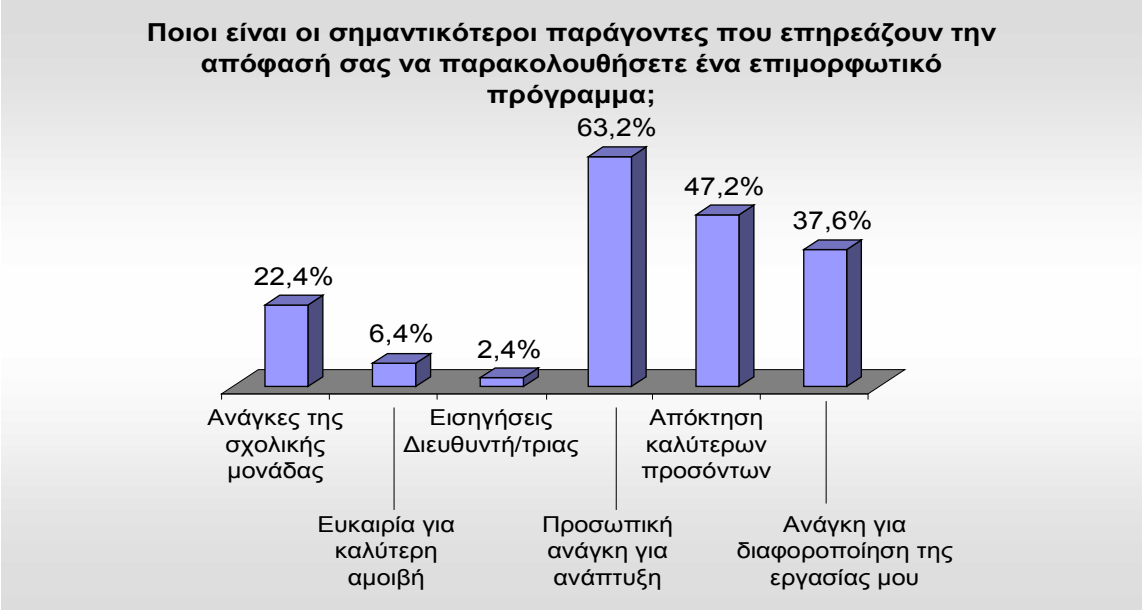
[26] Βλ. το ερωτηματολόγιο της έρευνας στο παράρτημα Ι σελ. 100.

Οι εθνικές ανάγκες θεωρούνται λιγότερο σημαντικές εφόσον αποτελούν προτεραιότητα για ποσοστό μόνο (9,7%) του πληθυσμού (Γράφημα 2). Το γεγονός αυτό σηματοδοτεί και την ανάγκη για καθιέρωση μηχανισμών που να προβαίνουν σε αξιολόγηση τόσο των επαγγελματικών/προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτικών όσο και των αναπτυξιακών αναγκών των σχολικών μονάδων σε συστηματική βάση.

6.3. Συμμετοχή εκπαιδευτικών

6.3.1. Λόγοι για συμμετοχή στην επιμόρφωση

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σημειώσουν τους δύο σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Δήλωση Β2)[27]. Όπως φαίνεται και στον (Γράφημα 3), το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε την προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη ως τον σημαντικότερο παράγοντα (64,2%), με δεύτερο την απόκτηση καλύτερων προσόντων (47,6%). Αξίζει να παρατηρηθεί ότι και τα δύο αυτά στοιχεία αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς σε προσωπικό επίπεδο και όχι στο επίπεδο σχολικής μονάδας ή μαθητών.



Γράφημα 3 : Παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή στην επιμόρφωση

6.3.2. Κίνητρα για συμμετοχή στην επιμόρφωση

[27] Βλ. το ερωτηματολόγιο της έρευνας στο παράρτημα Ι σελ. 97.

Οι συμμετέχοντες στη επισκόπηση δήλωσαν (Δήλωση Γ4)[28] στο μεγαλύτερο ποσοστό τους ότι θεωρούν τη μισθολογική αύξηση/παροχή επιδομάτων (48,7%) ως το σημαντικότερο κίνητρο για συμμετοχή σε ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση (Πίνακας 5). Ακολουθούν η μείωση διδακτικού χρόνου (36,1%), η προσφορά υποτροφιών (9,2%) και η σύνδεση με το σύστημα προαγωγών (6,8%). Επομένως, θα μπορούσε να μελετηθεί το ενδεχόμενο μισθολογικής αύξησης/παροχής επιδομάτων ή απαλλαγής από διδακτικό χρόνο για εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Κίνητρα για συμμετοχή στην επιμόρφωση

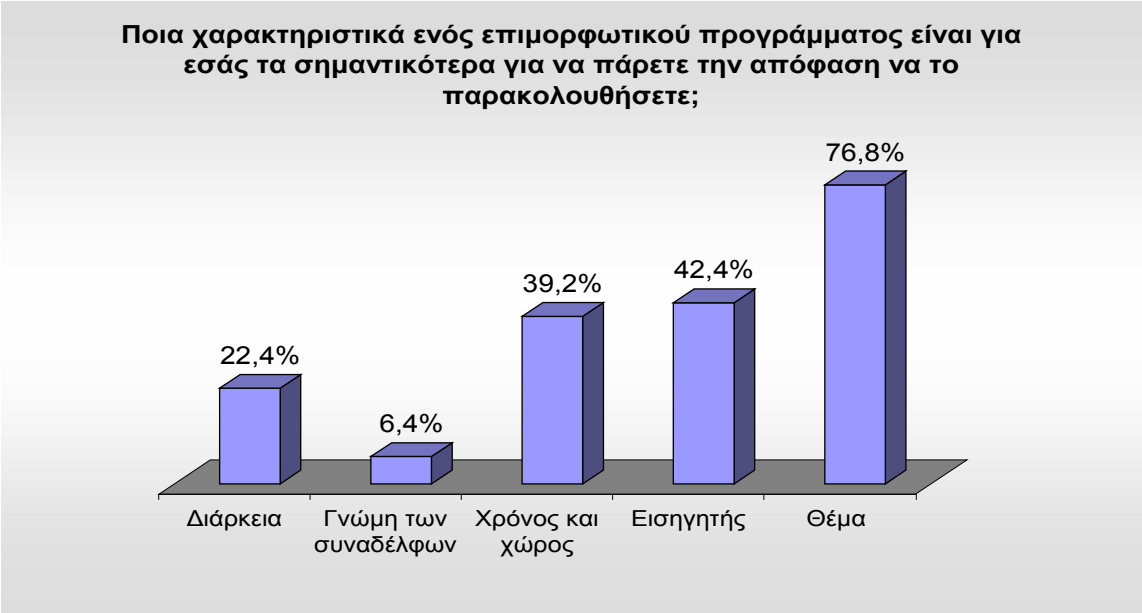
Πιστεύω ότι πρέπει να δίνονται στους εκπαιδευτικούς τα ακόλουθα κίνητρα για να αυξηθεί η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (πιο σημαντικό σε ιεράρχηση)	N	%
Μισθολογική αύξηση/παροχή επιδομάτων	58	48,7
Μείωση διδακτικού χρόνου	43	36,1
Προσφορά υποτροφιών	11	9,2
Σύνδεση επιμόρφωσης με σύστημα προαγωγών	8	6,8

6.3.3. Χαρακτηριστικά επιμορφωτικών προγραμμάτων

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (82,9%) δήλωσαν (Γράφημα 4) ότι το θέμα είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την απόφασή τους να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα (Δήλωση Β3)[29]. Σημαντικός παράγοντας είναι επίσης ο/η εισηγητής/τρια (42,4%), ο χρόνος και χώρος επιμόρφωσης (39,2%), και η διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος. Γεγονός που δείχνει και τη σημαντικότητα της συστηματικής διερεύνησης των θεματικών κατευθύνσεων για τις οποίες ενδιαφέρονται οι εκπαιδευτικοί.

[28] Βλ. το ερωτηματολόγιο της έρευνας στο παράρτημα Ι σελ. 100.

[29] Βλ. το ερωτηματολόγιο της έρευνας στο παράρτημα Ι σελ. 97.



Γράφημα 4 : Σημαντικά χαρακτηριστικά επιμορφωτικών προγραμμάτων

6.3.4. Ομάδες στις οποίες πρέπει να απευθύνεται η επιμόρφωση

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν (Δήλωση Γ1γ)[30] ότι όλες οι ομάδες εκπαιδευτικών πρέπει να τυγχάνουν συστηματικής επιμόρφωσης (Πίνακας 6). Ωστόσο, διαφάνηκε ότι υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη($\overline{X}$ =4,16) για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εισέρχονται στο επάγγελμα (induction courses). Επομένως, χρειάζεται να δημιουργηθούν οι μηχανισμοί για παροχή επιμόρφωσης στην συγκεκριμένη αυτή ομάδα, ίσως κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα που θα λειτουργεί ως ενδιάμεσο σχήμα και θα γεφυρώνει την αρχική προϋπηρεσιακή επιμόρφωση με την ενδοϋπηρεσιακή συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Ομάδες εκπαιδευτικών που πρέπει να τυγχαίνουν επιμόρφωσης

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι πρέπει να τυγχάνουν συστηματικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης οι πιο κάτω ομάδες;	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Εκπαιδευτικοί (0-5 χρόνια υπηρεσίας)	4,16	0,99
Εκπαιδευτικοί (5-10 χρόνια υπηρεσίας)	3,95	0,87
Εκπαιδευτικοί (10-20 χρόνια υπηρεσίας)	3,78	0,86
Εκπαιδευτικοί (20+ χρόνια υπηρεσίας)	3,62	1,03
Κλίμακα: 1=Καθόλου, 2=Σε μικρό βαθμό, 3=Σε αρκετό βαθμό, 4=Σε μεγάλο βαθμό 5=Σε πολύ μεγάλο βαθμό		

[30] Βλ. το ερωτηματολόγιο της έρευνας στο παράρτημα Ι σελ. 100.

6.4. Μορφές επιμόρφωσης

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν τέσσερεις μορφές επιμόρφωσης που προτιμούν από ένα κατάλογο μορφών (Δήλωση Β4α)[31]. Τα αποτέλεσματα (Πίνακας 7) δείχνουν ότι οι πέντε δημοφιλέστερες μορφές ήταν: σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας (58,4%), ανταλλαγή εμπειριών (51,2%), συμβουλευτικές υπηρεσίες και στήριξη στο διδακτικό έργο (49,6%), εργαστήρια (48,1%) και ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας στην τάξη (29,6%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Μορφές επιμόρφωσης που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί

Ποιες μορφές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης προτιμάτε; (βάλτε√ σε 4)	N	%
Σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας	73	58,4
Ανταλλαγή εμπειριών	64	51,2
Συμβουλευτικές υπηρεσίες και στήριξη στο διδακτικό έργο	62	49,6
Εργαστήρια	54	43,2
Ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας στην τάξη	37	29,6
Συνέδρια	36	28,8
Εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα (projects)	32	25,6
Συνεδριάσεις προσωπικού	27	21,6
Μεταπτυχιακές σπουδές	20	16,0
Συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα για εκπαιδευτικούς	19	15,2
Ατομικές συναντήσεις στο σχολείο	17	13,6
Προσωπική μελέτη και αναστοχασμός	13	10,4
Μάθηση εξ αποστάσεως	5	4,0

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης, όπως συνέδρια, η εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα και οι συνεδριάσεις προσωπικού θεωρήθηκαν επιθυμητές μορφές επιμόρφωσης από 28,8%, 25,6% και 21,6% των εκπαιδευτικών, αντίστοιχα.

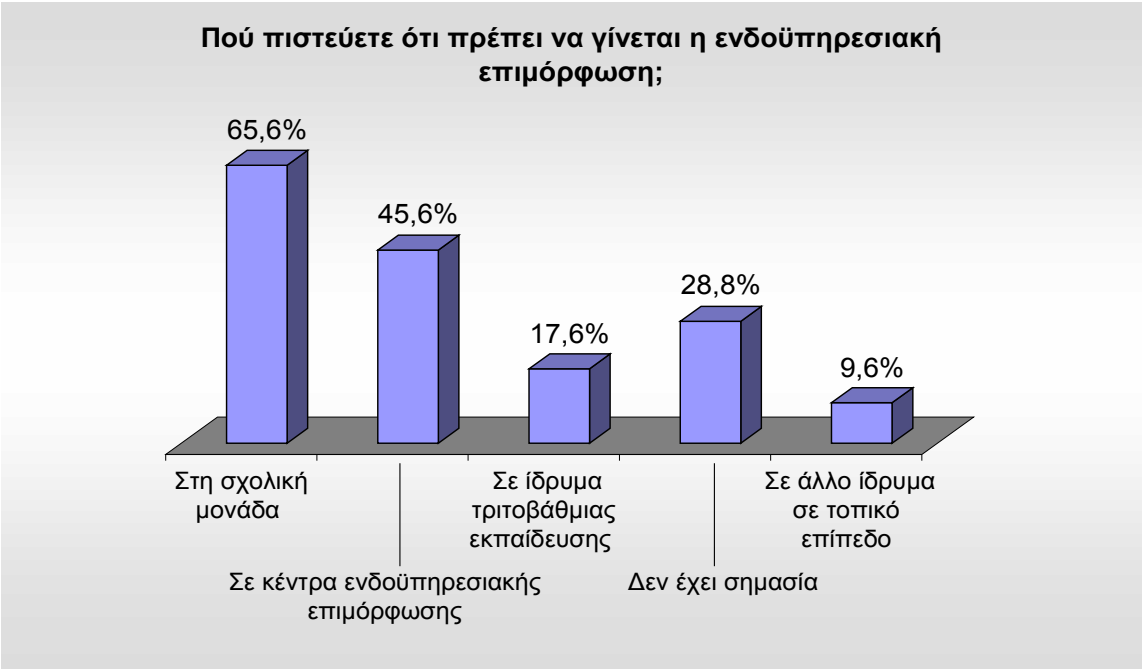
Το υφιστάμενο σχήμα επιμόρφωσης δεν παρέχει τις περισσότερες από τις εναλλακτικές αυτές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης και επικεντρώνεται συνήθως σε συνέδρια και σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας. Μορφές επιμόρφωσης που

[31] Βλ. το ερωτηματολόγιο της έρευνας στο παράρτημα Ι σελ. 98.

συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά προτίμησης, όπως οι συμβουλευτικές υπηρεσίες και η στήριξη στο διδακτικό έργο και η ανταλλαγή εμπειριών, δεν προωθούνται από τους φορείς παροχής επιμόρφωσης. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για μορφές επιμορφωτικής δραστηριότητας θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψην από την πολιτεία στο πλαίσιο μιας συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης. Σημειώνεται, επίσης, η προτίμηση των εκπαιδευτικών για εργαστήρια, μορφή που συγκεντρώνει πολύ ψηλό ποσοστό προτίμησης. Αυτό καταδεικνύει και την αναγκαιότητα για έμφαση σε βιωματικές μορφές μάθησης με αυξημένα επίπεδα αλληλεπίδρασης για τους εκπαιδευτικούς.

6.5. Χώρος επιμόρφωσης

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε (Δήλωση Β5)[32] ως δημοφιλέστερους χώρους παροχής επιμόρφωσης τη σχολική μονάδα (65,6%) και τα κέντρα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (45,6%).



Γράφημα 5 : Χώρος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Αυτό το αποτέλεσμα (Γράφημα 5) δηλώνει την επιθυμία των εκπαιδευτικών για μετατροπή της σχολικής μονάδας σε κέντρο επιμόρφωσης και την ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης σε σχολική βάση (school based training). Επίσης, θα

[32] Βλ. το ερωτηματολόγιο της έρευνας στο παράρτημα Ι σελ. 98.

μπορούσε να μελετηθεί η δυνατότητα ανάπτυξης επιμορφωτικών κέντρων με ομαδοποίηση σχολικών μονάδων (school clusters) σε τοπικό επίπεδο π.χ. στο επίπεδο της εκπαιδευτικής περιφέρειας.

6.6. Χρόνος επιμόρφωσης

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται και στον (Πίνακα 8), θεωρεί (Δήλωση Β6)[33] ότι η επιμορφωτική δραστηριότητα πρέπει να αναπτύσσεται σε εργάσιμο χρόνο, είτε πρωινό (75,2%) είτε απογευματινό (27,2%).

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Χρόνος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Πότε πιστεύετε πως πρέπει να γίνεται η επιμόρφωση; (βάλτε√ σε 2)	N	%
Σε εργάσιμες ημέρες, κατά τον πρωινό χρόνο	94	75,2
Σε εργάσιμες ημέρες, κατά τον απογευματινό χρόνο	34	27,2
Τα Σαββατοκύριακα	20	16,0
Δεν έχει σημασία	18	14,4
Κατά τη διάρκεια των διακοπών	11	8,8

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την ανάπτυξη επιμορφωτικής δραστηριότητας σε εργάσιμο, πρωινό χρόνο είναι αναμενόμενο. Σημαντικό είναι, ωστόσο, το γεγονός ότι ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς ευνοεί την προσφορά δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης κατά τη διάρκεια του απογευματινού χρόνου, που θεωρείται ελεύθερος χρόνος.

6.7. Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων επιμόρφωσης

Η βελτίωση της πρακτικής στην τάξη (60,8%) και η βελτίωση των γνώσεων (47,2%) των εκπαιδευτικών θεωρούνται από τους ίδιους ως τα σημαντικότερα αποτελέσματα της επιμορφωτικής δραστηριότητας (Δήλωση Β7)[34]. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα σημαντικότερα αποτελέσματα επικεντρώνονται στην βελτίωση της πρακτικής τους στην τάξη και στην προσωπική τους ανάπτυξη (Πίνακας 9). Παρόμοιο συμπέρασμα προέκυψε και σε προηγούμενο ερώτημα για τους λόγους

[33] Βλ. το ερωτηματολόγιο της έρευνας στο παράρτημα Ι σελ. 98.
[34] Βλ. το ερωτηματολόγιο της έρευνας στο παράρτημα Ι σελ. 98.

συμμετοχής σε επιμορφωτική δραστηριότητα (Δήλωση Β2). Τα δεδομένα αυτά υπογραμμίζουν την προσωπική διάσταση της συμμετοχής σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης και τη σύνδεση με την επαγγελματική πρακτική ή τη σχολική βελτίωση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Σημαντικότερα αποτελέσματα επιμόρφωσης

Ποια πιστεύετε ότι πρέπει να είναι τα σημαντικότερα αποτελέσματα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης; (βάλτε√ σε 2)	N	%
Βελτίωση της πρακτικής μου στην τάξη	76	60,8
Βελτίωση των δικών μου γνώσεων	59	47,2
Απόκτηση νέων δεξιοτήτων	39	31,2
Ανταλλαγή εμπειριών	33	26,4
Βελτίωση των γνώσεων των μαθητών μου	31	24,8
Απόκτηση επιπρόσθετων προσόντων	6	4,8
Γνωριμία με συναδέλφους	3	2,4
Συγγραφική δραστηριότητα (π.χ δημοσιεύσεις)	1	0,8
Απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών	1	0,8

6.8. Οργανωτικές δομές

6.8.1. Διασφάλιση ποιότητας

Οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα φαίνεται (Πίνακας 10) να θεωρούν (Δήλωση Γ1α)[35] ότι μέτρα όπως η ανάπτυξη μηχανισμών εσωτερικής αξιολόγησης προγραμμάτων καθώς και η ανάπτυξη μηχανισμών εξωτερικής αξιολόγησης προγραμμάτων, μπορούν να διασφαλίσουν την ποιότητα σε αρκετό βαθμό ($\overline{X}$=2,99 και $\overline{X}$ =2,77, αντίστοιχα). Το άλλο μέτρο που προτάθηκε, π.χ. η αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα με εργασίες ή εξετάσεις κρίθηκε ότι διασφαλίζει την ποιότητα σε μικρότερο βαθμό από ότι τα δυο προηγούμενα μέτρα. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί δε θα προτιμούσαν να τυχαίνουν αξιολόγησης μέσα από επιπρόσθετες, στο διδακτικό τους έργο, εργασίες.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Διασφάλιση ποιότητας επιμόρφωσης

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορούν να διασφαλίσουν την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης τα πιο κάτω μέτρα;	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Μηχανισμοί εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων από τον παροχέα επιμόρφωσης	2,99	1,00
Πιστοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης από εξωτερικό φορέα	2,77	0,97
Αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης (π.χ. υποβολή εργασίας, γραπτή εξέταση)	2,64	1,21
Κλίμακα: 1=Καθόλου, 2=Σε μικρό βαθμό, 3=Σε αρκετό βαθμό, 4=Σε μεγάλο βαθμό 5=Σε πολύ μεγάλο βαθμό		

6.8.2. Ευθύνη συντονισμού ενδοϋπηρεσιακής δραστηριότητας

Οι εκπαιδευτικοί θα επιθυμούσαν (Δήλωση Γ1β)[36] εμπλοκή (Πίνακας 11) του ΠΤΔΕ και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στη διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων σε μεγάλο βαθμό ($\overline{X}$=3,43 και $\overline{X}$ =3,42 αντίστοιχα) καθώς και των Σχολικών Συμβούλων, της σχολικής μονάδας και των ΠΕΚ σε αρκετό βαθμό ($\overline{X}$=3,39, $\overline{X}$=3,364και $\overline{X}$ =3,27 αντίστοιχα).

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Εμπλεκόμενοι φορείς επιμόρφωσης

[35] Βλ. το ερωτηματολόγιο της έρευνας στο παράρτημα Ι σελ. 99.
[36] Βλ. το ερωτηματολόγιο της έρευνας στο παράρτημα Ι σελ. 99.

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι πρέπει να αναλαμβάνουν την οργάνωση σεμιναρίων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης οι πιο κάτω φορείς;;	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
ΠΤΔΕ	3,43	1,03
Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	3,42	1,09
Η σχολική μονάδα	3,39	1,20
Σχολικοί Σύμβουλοι	3,34	1,03
ΠΕΚ	3,27	1,11
Συνεργασία ιδρυμάτων/οργανισμών	2,67	1,35
Άλλα ιδρύματα/οργανισμοί/σύνδεσμοι	2,62	1,12
Κλίμακα: 1=Καθόλου, 2=Σε μικρό βαθμό, 3=Σε αρκετό βαθμό, 4=Σε μεγάλο βαθμό 5=Σε πολύ μεγάλο βαθμό		

6.8.3. Νομοθετικό πλαίσιο επιμόρφωσης

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θα επιθυμούσε (Δήλωση Γ5)[37] η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση (35,5%) τη σύνδεση της εθελοντικής επιμόρφωσης με ωφελήματα όπως η μισθολογική αύξηση επιθυμούν (32%) και το σύστημα προαγωγής (7,6%). Σε γενικές γραμμές η συντριπτική πλειοφηφία (περίπου 70%) επιθυμεί επιμορφωτικό σχήμα σε εθελοντική βάση, εφόσον μόνο ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (32%) επιθυμεί νομοθετικές ρυθμίσεις για υποχρεωτική επιμόρφωση (Πίνακας 12).

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Επιθυμητό σχήμα επιμόρφωσης

Πιστεύω ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση πρέπει να λειτουργεί στο πιο κάτω πλαίσιο: (πιο σημαντικό σε ιεράρχηση)	N	%
Η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση	43	35,5
Να υπάρχουν νομοθετικές ρυθμίσεις για υποχρεωτική επιμόρφωση	39	32
Η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση και να οδηγεί σε άλλα ωφελήματα (π.χ. αύξηση μισθού/επιδόματα)	32	27,4
Η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση και να αποτελεί προϋπόθεση για προαγωγή	9	7,6

7. Τα συμπεράσματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας όπως ήδη έχει αναφερθεί δεν είναι η αξιολόγηση του υφιστάμενου σχήματος επιμόρφωσης, παρόλα αυτά όμως θα μπορούσε να αποτελέσει ένα χρήσιμο διαγνωστικό εργαλείο σε προσπάθειες αναδόμησης του σχήματος αυτού. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, καθώς και οι εισηγήσεις που προκύπτουν από

[37] Βλ. το ερωτηματολόγιο της έρευνας στο παράρτημα Ι σελ. 100.

αυτά θα μπορούσαν να οριοθετήσουν τις οργανωτικές δομές και θεματικές κατευθύνσεις ενός ενδεχόμενου νέου σχήματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στα πλαίσια του διαλόγου που έχει εξαγγελθεί μεταξύ όλων των εμπλεκομένων φορέων για την ευρύτερη μεταρρύθμιση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Θεσμοθέτηση της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε νομοθετικό πλαίσιο

Στην παρούσα της μορφή, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στην Ελλάδα παραμένει κυρίως σε προσωπική και εθελοντική βάση. Η εκπαιδευτική νομοθεσία κάνει γενική αναφορά στην πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να κληθούν να παρακολουθήσουν σειρά εκπαιδευτικών σεμιναρίων, για να βελτιώσουν την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στα καθήκοντά τους . Ωστόσο, η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες δεν αποτελεί προϋπόθεση για διατήρηση της εργασίας των εκπαιδευτικών, αποτελεί όμως προϋπόθεση για προαγωγή. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβε μέρος στην έρευνα -περίπου 70%- έδειξε προτίμηση για συνέχιση λειτουργίας του επιμορφωτικού σχήματος σε εθελοντική βάση. Το εναλλακτικό σενάριο για νομοθετικές ρυθμίσεις που καθιστούν την επιμόρφωση υποχρεωτική -όπως συμβαίνει π.χ. σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Σουηδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Μάλτα- είναι επιθυμητό μόνο από ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (ένα στους τρεις). Ωστόσο, όπως υποστηρίζει σχεδόν ένας στους οκτώ εκπαιδευτικούς, χρειάζεται προσδιορισμός της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης μέσα σε νομοθετικό πλαίσιο, ούτως ώστε να υπάρξει σύνδεση της επιμορφωτικής δραστηριότητας με το σύστημα προαγωγής. Εναλλακτικά, σύμφωνα με το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση θα μπορούσε να συνδεθεί με κίνητρα υπό τη μορφή μισθολογικών αυξήσεων, όπως εφαρμόζεται ήδη σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, για παράδειγμα στην Ισπανία και τη Φιλανδία (Eurydice, 2003).

Παροχή της επιμόρφωσης σε εργάσιμες μέρες

Η έρευνα αυτή έχει καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, επιθυμούν παροχή επιμόρφωσης σε εργάσιμο χρόνο, είτε πρωινό (75,2%) είτε απογευματινό (27,2%). Σε περίπτωση παροχής επιμόρφωσης σε πρωινό χρόνο, θα μπορούσε να μελετηθεί το ενδεχόμενο αντικαταστάσεων των εκπαιδευτικών στα σχολεία (π.χ από ωρομισθίους). Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι αρκετές χώρες

οργανώνουν την επιμόρφωση κατά τη διάρκεια ορισμένων ημερών του χρόνου που λογίζονται ως εργάσιμος χρόνος. Μια άλλη εισήγηση είναι, στην περίπτωση που δεν μπορεί να καταστεί εφικτή η παροχή επιμόρφωσης σε χρόνο εργάσιμο, να δίνονται αποζημιώσεις.

Ποικιλία παροχέων και συντονιστικός φορέας

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, η ευθύνη παροχής επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς βαραίνει την κεντρική ή περιφερειακή εκπαιδευτική αρχή, αλλά είναι σε κάποιο βαθμό αποκεντρωμένη. Στην περίπτωση της Ελλάδας επιμόρφωση παραμένει κάτω από την άμεση εποπτεία του ΥΠΕΠΘ σε όλες τις λειτουργίες της (σκοποί, προγράμματα, περιεχόμενο, προσανατολισμός, ορισμός εισηγητών κλπ.), (Μαυρογιώργος,1999). Σε σχέση με τη διοργάνωση σεμιναρίων επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θα επιθυμούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό την εμπλοκή των ΠΤΔΕ και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, και σε κάπως μικρότερο βαθμό της σχολικής μονάδας και των Σχολικών Συμβούλων. Αυτό υποδηλώνει την άποψή τους για συνέχιση της παροχής επιμόρφωσης από τους υφιστάμενους φορείς καθώς και την επιθυμία τους για εμπλοκή ποικιλίας παροχέων. Οι εμπλεκόμενοι παροχείς θα μπορούσαν να δημιουργούν συμπράξεις με τα σχολεία για άμεση σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της καθημερινής τους εργασίας.

Είναι σημαντικό ωστόσο η εισήγηση αυτή να λειτουργήσει σε συνδυασμό με τη σύσταση σχετικού συντονιστικού φορέα σε πανελλαδικό επίπεδο. Το ρόλο αυτό θα μπορούσε να διαδραματίσει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αυτό θα συνιστούσε και υιοθέτηση των ευρωπαϊκών προσανατολισμών, εφόσον στον ευρωπαϊκό χώρο η ευθύνη συντονισμού της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης επιβαρύνει μη-πανεπιστημιακά ιδρύματα με τη συνεργασία ωστόσο με πανεπιστημιακά ή άλλα ιδρύματα για μεγιστοποίηση της παροχής επιμορφωτικών προγραμμάτων (Eurydice, 1995).

Επιμόρφωση με επίκεντρο τη σχολική μονάδα

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ευνοούν οργανωτικά μοντέλα που αποκλείνουν από το μοντέλο κεντρικής παροχής, το οποίο απαιτεί από τους εκπαιδευόμενους να περάσουν τον περισσότερο τους χρόνο μακριά από τη σχολική μονάδα (Craig et al., 1998). Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν στην πλειψηφία τους, όχι την απομονωμένη επιμόρφωση σε

περιστασιακά πλαίσια, μακρυά από το σχολείο (πχ. σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) αλλά επιμόρφωση στη σχολική μονάδα ή σε κέντρα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Η σχολική μονάδα (65,6%) προβάλει ως ο σημαντικότερος χώρος διεξαγωγής των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και ακολουθούν τα κέντρα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (45,6%). Η σύσταση σχολικών μονάδων σε ομάδες (school clusters) που να λειτουργούν με ενιαίο κέντρο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών θα ήταν πολύ χρήσιμη και για ανταλλαγή υλικού. Η επιμόρφωση στη σχολική βάση δίνει καλές προοπτικές για σύζευξη της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με προσπάθειες σχολικής ανάπτυξης και βελτίωσης (Organization for Economic Co-Operation and Development, 1998a). Οι Ξωχέλλης και Παπαναούμ (2000) αναφέρονται στην ενδοσχολική επιμόρφωση -την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με επίκεντρο τη σχολική μονάδα- ως μια αποκεντρωμένη και ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης, η οποία αποβλέπει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στη σχολική μονάδα και στην ενίσχυση του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού.

Επομένως, χρειάζονται νέοι μηχανισμοί για μετακίνηση της προετοιμασίας και παροχής προγραμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης από το κεντρικό στο τοπικό επίπεδο[38]. Ένας πιθανός τρόπος ανταπόκρισης στις ανάγκες αυτές είναι η υιοθέτηση τάσεων αποκέντρωσης σε σχέση με τις διαδικασίες επιμόρφωσης. Ένα υποθετικό σχήμα -που απέχει με μεγάλο βαθμό από τις υφιστάμενες πρακτικές- θα μπορούσε να ρυθμιστεί στη βάση της μεταφοράς κονδυλίων από τα ιδρύματα παροχής επιμόρφωσης στα σχολεία ή τις σχολικές περιφέρειες, οι οποίες στη συνέχεια να αποφασίζουν το περιεχόμενο των σεμιναρίων επιμόρφωσης που τους ενδιαφέρουν και να επιλέγουν τον παροχέα της επιμορφωτικής δραστηριότητας (Eurydice, 2003).

Διασφάλιση Ποιότητας

Σημαντικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα τάσσονται υπερ της καθιέρωσης μηχανισμών πιστοποίησης σε επίπεδο είτε εξωτερικής είτε εσωτερικής αξιολόγησης. Η τάση για διασφάλιση ποιότητας είναι μη αναστρέψιμη, εφόσον η διαδικασία καθορισμού κριτηρίων παραμένει βασικό εργαλείο λογοδότησης και οδηγεί σε μετρήσιμα αποτελέσματα και βελτίωση των προγραμμάτων (Delannoy,

[38] Η ανάπτυξη της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε τοπικό επίπεδο θα μπορούσε να βελτιώσει και την ποιότητά της, εφόσον θα ανταποκρίνεται αμεσότερα στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Ozer, 2004).

2000). Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, November 2003) συστήνει τον καθορισμό κριτηρίων για πιστοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης[39].

Συστηματική διάγνωση επιμορφωτικών αναγκών

Η επιμόρφωση πρέπει να ανταποκρίνεται όχι μόνο στις εθνικές προτεραιότητες αλλά και στις αναπτυξιακές ανάγκες των σχολικών μονάδων και στις προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα φάση πολύ λίγη συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στις δεξιότητες που αναμένεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί, στις εθνικές προτεραιότητες και τις ανάγκες των σχολείων (Καραγιώργη & Συμεού, 2005β). Η επιμόρφωση δεν οργανώνεται στα πλαίσια διάγνωσης των επιμορφωτικών αναγκών ούτε των εκπαιδευτικών ούτε των σχολικών μονάδων. Επομένως, μελέτες για διάγνωση αναγκών πρέπει να διεξάγονται σε συστηματική βάση, για να ξεκαθαρίζουν τους θεματικούς προσανατολισμούς των σεμιναρίων, έτσι ώστε αυτά -όπως υποστηρίζει η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών- να κατευθύνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων και όχι στα ενδιαφέροντα των παροχέων και τις δυνατότητες επιμόρφωσης. Στα πλαίσια αυτά, οι θεματικοί προσανατολισμοί της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης μπορούν να γεφυρώνουν τους ευρύτερους εθνικούς στόχους της εκπαίδευσης και τις τοπικές ανάγκες. Επιπρόσθετα, η αυξημένη ανταπόκριση στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, θα έφερνε την Ελλάδα πιο κοντά και στους προσανατολισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Commission, November 2003).

Ποικιλία Θεματικών Προσανατολισμών

Η έρευνα αυτή έχει δείξει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν το θέμα της επιμόρφωσης ως το σημαντικότερο παράγοντα που επηρεάζει την απόφασή τους να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα. Δημοφιλέστερες θεματικές κατευθύνσεις καταδείχθηκαν τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, η ποιότητα στην εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικές καινοτομίες, οι νέες μορφές μάθησης και διδασκαλίας, καθώς και οι νέες

[39]Η ανάπτυξη μηχανισμών διασφάλισης της ποιότητας της επιμόρφωσης είναι απαραίτητη, για να ρυθμίσει την εναρμόνιση των προσόντων του εκπαιδευτικών σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση και να προάγει την αναγνωρισιμότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (Καραγιώργη & Συμεού, 2005α).

τεχνολογίες. Τα αποτελέσματα αυτά εμφανίζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ιδιαίτερα σε σχέση με το πρώτο σε προτεραιότητα θέμα, τα κίνητρα μαθητών για μάθηση. Η Ευρωπαϊκή Ένωση στα πλαίσια του στρατηγικού προγράμματος "Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010" έχει θέσει μέσα στους στόχους της να "καταστήσει τη μάθηση πιο ελκυστική" (making learning more attractive) σε μια προσπάθεια να καταστήσει τους μελλοντικούς πολίτες της, μετόχους στην κοινωνία της γνώσης με επαρκές επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων δια βίου μάθησης (European Commission, March 2005). Αξίζει επίσης να σημειώσουμε ότι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα όπως είναι οι νέες μορφές διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικές καινοτομίες καθώς και οι νέες τεχνολογίες ενισχύουν την άποψη ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί προσανατολίζονται σε αλλαγές και έχουν θετικές στάσεις έναντι σε νέες ιδέες (Περσιάνης, 1991).

Έμφαση στην εκμάθηση δεξιοτήτων και ανάπτυξη κριτικών εκπαιδευτικών

Σημαντικός, επίσης, θεωρείται ο προσανατολισμός στην εκμάθηση δεξιοτήτων διδασκαλίας και στην ανάπτυξη στοχαστικο-κριτικού εκπαιδευτικού από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ευνοούν το αναστοχαστικο-κριτικό μοντέλο, το οποίο υποστηρίζει ότι η διδασκαλία δεν είναι απλά μια τεχνική δεξιότητα αλλά μια μορφή *πράξης (praxis),* μια πολύπλοκη δραστηριότητα που απαιτεί κρίσεις και αποφάσεις σε καθημερινή βάση (Carr, 2004). Ένα μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο προσανατολισμένο στο μοντέλο "τεχνικής θεωρίας εκπαίδευσης εκπαιδευτικών", το οποίο σύμφωνα με τον Carr (2004), είναι προσανατολισμένο στην εκμάθηση δεξιοτήτων και τεχνικών διδασκαλίας και στην εφαρμογή των επαγγελματικών πρακτικών στην πράξη. Ωστόσο, διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν προσανατολισμό του επιμορφωτικού σχήματος σε θεωρητικά θέματα, π.χ. ψυχολογία, κοινωνιολογία κτλ. Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύουν την άποψη ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο προσανατολισμένοι σε μοντέλα επιμόρφωσης που είτε αναπτύσσουν δεξιότητες διδασκαλίας είτε αναπτύσσουν εκπαιδευτική φιλοσοφία εφαρμογής και όχι σε μοντέλα που επικεντρώνονται στην απόκτηση ακαδημαϊκών, θεωρητικών γνώσεων.

Συστηματική επιμόρφωση για όλους

Η έρευνα αυτή έχει επισημάνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα ως την ομάδα η οποία πρέπει να τυχαίνει επιμόρφωσης στο μεγαλύτερο βαθμό. Ωστόσο, διαφάνηκε επίσης ότι όλες οι άλλες υπο-ομάδες, πρέπει επίσης να τυχαίνουν συστηματικής επιμόρφωσης. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται η προσφορά επιμορφωτικών δραστηριοτήτων σε συστηματική βάση σε όλες

τις ομάδες εκπαιδευτικών με ενδεχόμενη διαφοροποίηση του περιεχομένου των σεμιναρίων ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας.

Εναλλακτικές Μορφές Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Η έρευνα αυτή έχει καταδείξει την προτίμηση των εκπαιδευτικών σε ποικιλία μορφών επιμόρφωσης με δημοφιλέστερες τις σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας, την ανταλλαγή εμπειριών, τις συμβουλευτικές υπηρεσίες και στήριξη στο διδακτικό έργο, την ανάπτυξη της ερευνητικής δραστηριότητας στην τάξη, και τα συνέδρια. Η προσωπική μελέτη και ο αναστοχασμός είναι εξίσου σημαντική μορφή επιμόρφωσης. Οι επιμορφωτές πρέπει όχι μόνο να "διδάσκουν", αλλά και να εμπλέκονται σε συμβουλευτικές διαδικασίες. Οι ευκαιρίες για ανεξάρτητη μελέτη, σχολική εμπειρία και εμπλοκή σε προγράμματα σχολικής ανάπτυξης πρέπει να προσφέρονται και να αξιοποιούνται. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε έρευνα δράσης στην τάξη, θα μπορούσε να επιχορηγείται και ενθαρρύνεται -με την απαλλαγή ίσως από κάποια διδακτικά καθήκοντα- ούτως ώστε να υπάρχει συνεισφορά των εκπαιδευτικών στη δημιουργία γνώσης για τη μάθηση των παιδιών και την ανάπτυξη καινοτόμων πρακτικών. Τέλος, τα ηλεκτρονικά δίκτυα ομάδων εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών οργανισμών είναι μια άλλη μορφή ανάπτυξης που έχει εφαρμοστεί σε διάφορες χώρες και που δίνει έναυσμα για εναλλακτικά συστήματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Delannoy, 2000).

Τα σχήματα που προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς ως επιθυμητές μορφές επιμόρφωσης αποκλείνουν από τα παραδοσιακά σχήματα "άμεσης διδασκαλίας" (direct teaching), δηλαδή τα συνέδρια, τα μαθήματα και τα εργαστήρια. Τέτοιες μορφές στηρίζουν, σύμφωνα με τον Day (1999),

(α) την "μάθηση εντός σχολείου" (learning in schools) μέσα από ανταλλαγή εμπειριών, ανάπτυξη δικτύων μεταξύ εκπαιδευτικών, έρευνα δράσης, εκτιμήσεις για την ποιότητα και συνεργατική προσπάθεια

(β) τη "μάθηση εκτός της τάξης" (learning out of the classroom) μέσα από συμπράξεις σχολείων και ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δίκτυα, κέντρα επαγγελματικής ανάπτυξης και ομάδες ενδιαφερόντων καθώς και

(γ) "μάθηση εντός της τάξης" (learning in the classroom).

Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας χρειάζεται να προχωρήσει σε ένα πολυδιάστατο σχήμα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης, με συμπερίληψη

διαφορετικών μορφών μάθησης που να ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας.

Αποτελεσματικότητα και σύνδεση με τη σχολική βελτίωση

Προφανώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στερείται τους μηχανισμούς για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης αφού δεν υπάρχουν μελέτες που αξιολογούν την αποτελεσματικότητα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ως προς την ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Η βελτίωση της πρακτικής, η επαγγελματική δηλαδή ανάπτυξη, η οποία πιθανόν να έχει και εμφανή αποτελέσματα σε προσπάθειες σχολικής ανάπτυξης και στους ίδιους τους μαθητές θεωρείται το σημαντικότερο αποτέλεσμα από 60,8% των εκπαιδευτικών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν ως δεύτερο και τρίτο σημαντικότερο αποτελέσματα της επιμορφωτικής δραστηριότητας τη βελτίωση των γνώσεων των ιδίων προσωπικά και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων.

Καθίσταται, επομένως, επιτακτική ανάγκη να υπάρξει σύνδεση των κριτηρίων αξιολόγησης των σεμιναρίων με τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής εφόσον η επαγγελματική ανάπτυξη αποκτά νόημα μόνο σε σχέση με την ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (European Commission, November 2003). Για το λόγο αυτό, η αξιολόγηση πρέπει να διερευνά κατά πόσον οι πρακτικές στην τάξη έχουν μεταβληθεί προς το καλύτερο. Όπως τονίζουν οι Bliss και Bliss (2003), τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να αξιολογούνται για να τεκμηριωθεί η αξία τους για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, τον εκπαιδευτικό προσωπικά και σε τελική φάση τους μαθητές.

Μεγιστοποίηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών

Η έρευνα αυτή έχει δείξει ότι στους δέκα εκπαιδευτικούς, οι έξι παρακολουθούν σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων, οι τρεις επιμορφωτικά προγράμματα των ΠΕΚ και ΑΕΙ και ο ένας προαιρετικά σεμινάρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Αν η συμμετοχή αυτή δεν θεωρείται επαρκής -και εναπόκειται στην πολιτεία να καθορίσει την έκταση της επιμορφωτικής δραστηριότητας που είναι επιθυμητή- τότε πρέπει να δοθούν κίνητρα τους εκπαιδευτικούς για περισσότερη δραστηριοποίηση. Η έρευνα αυτή έχει καταδείξει ως σημαντικότερα κίνητρα τη μισθολογική αύξηση/παροχή επιδομάτων και τη μείωση διδακτικού χρόνου. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε διαδικασίες

επιμόρφωσης θα μπορούσαν να τυγχάνουν αποζημίωσης και απαλλαγής από διδακτικά καθήκοντα.

7.1. Οι περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή ομαδικών συνεντεύξεων εμφανίστηκαν δύο προβλήματα:

- τα άτομα συνήθως δεν γνωρίζουν αρκετά για τις περιοχές ανάπτυξής τους, έτσι ώστε να μπορούν να αναλύσουν αποτελεσματικά τις ανάγκες τους (Wray, 1989)
- πολλά από τα άτομα που πήραν μέρος στις ομαδικές συνεντεύξεις παρακολουθούσαν ήδη μαθήματα επιμόρφωσης, γεγονός που δείχνει είτε προσωπικό ενδιαφέρον για επαγγελματική ανάπτυξη είτε υποχρέωση για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες.

Ωστόσο, τα δύο αυτά προβλήματα δεν επηρέασαν ουσιαστικά την έρευνα εφόσον σκοπός των συνεντεύξεων ήταν η τροφοδότησηη του τελικού ερωτηματολογίου με νέες παραμέτρους.

Ένας άλλος περιορισμός αφορά την διεξαγωγή της έρευνας σχεδόν αποκλειστικά στη βάση ερωτηματολογίου. Η έρευνα αυτή δεν περιέλαβε τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων τόσο για έλεγχο της εγκυρότητας των δεδομένων που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια όσο και για εμπλουτισμό της ερμηνείας των θέσεων των εκπαιδευτικών.

7.2. Προτάσεις για νέες ερευνητικές δραστηριότητες

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να μελετήσουν το υπό διερεύνηση θέμα με εναλλακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις όπως:

- Εξειδικευμένες επαγωγικές αναλύσεις των δεδομένων με διερεύνηση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα (π.χ. βαθμίδα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, ηλικία, οργανική θέση),
- Παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις τέσσερεις δηλώσεις ανοικτού τύπου που περιλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο και που εστιάζουν σε σχόλια για το υφιστάμενο επιμορφωτικό σχήμα και εισηγήσεις για τροποποίησή του,
- Συλλογή δεδομένων με άλλα ερευνητικά εργαλεία (π.χ. συνεντεύξεις) με στόχο την εμβάθυνση και τον εμπλουτισμό των αρχικών αυτών ευρημάτων.

Βιβλιογραφία

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.

Βαλαβανίδης, Ν. (1992). *Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προβλήματα και προοπτικές*. Γλώσσα, 29:57-69.

Βεργίδης , Δ. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων στις σύγχρονες, πολιτικές εξελίξεις.* Στο Βεργίδης Δ., Abrahamsson, K., Davis, M., & Fray, R. (1999). Εκπαίδευση ενηλίκων. Κοινωνική και οικονομική λειτουργία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης , Δ. (2003). *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες.* Στο Βεργίδη (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βεργίδης, Δ. (2005). Στρατηγικές εκπαίδευσης ενηλίκων και επιμόρφωση των δημοσίων υπαλλήλων.(Εισήγηση στην ημερίδα του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. με θέμα «Νέα Αντίληψη στην επιμόρφωση στη Δημόσια Διοίκηση»).Διαθέσιμο στη ιστοσελίδα του Ε.Κ.Δ.Δ.Α.: http://www.ekdd.gr/docs/INEP/Vergidis_4_2_05.pdf. (7/5/2006).

Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων* (τόμος Γ΄). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Bliss, T. & Bliss, L. (2003) Attitudital Responses to Teacher Professional Development for Effective Integration of Educational Technology, *Journal of In-Service Education*, *29* (1), p.p. 81-99.

Burns, R. B. (2000) *Introduction to research methods*. London: SAGE.

Γκόλιαρης, Χ. (1998). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α΄/θμιας Εκπαίδευσης*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 101, 83-88.

Carr, W (2004) Teacher Education in the 21st century, in *Basiki Ekpaidefsi Ekpaideftikwn Prwtobathmias kai Defterobathmias Ekpaidesis stin Kypro kai stin Evrwpi (Basic Training for Teachers of Primary and Secondary Education in Cyprus and in Europe)* (pp. 13-21). Nicosia: Ekpaideftikos Omilos Kyprou.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coleman, J. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, Dc:US Government Printing Office.

Courau, S. (2000). Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Craig, H., Kraft, R. & Du Plessis, J. (1998) *Teacher Development: Making an Impact*. USAID & World Bank Publication. Available at: www-unix.oit.umass.edu/~educ870/teacher_education/Documents/Craig-book.pdf.

Day, C. (1999). *Developing teachers the challengers of lifelong learning*. London: DfEE. Στο Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 8, 5-19.

Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Delannoy, F (2000) Teacher Training or Lifelong Professional Development? Worldwide Trends and Challenges, *TechKnowLogia*, 10-13. Available at: www.techknowlogia.org/TKL_Articles/PDF/193.pdf

Denzin, N. (1994). Triangulation, in N. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δούκας, Χ. (1997). *Εκπαιδευτική πολιτική και Εξουσία, 1982-1994*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Drucker, P. (1998). Το Αποτελεσματικό Στέλεχος. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Duncombe, R. & Armour, K. (2004) Collaborative Professional Learning: From Theory to Practice, *Journal of In-Service Education, 30* (1), 141-166.

Edmonds, R. (1979). *Effective schools: A Review*. The Elementary School Journal,83.

Ε.Κ.Δ.Δ.Α. (2002). *Σύστημα ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών.* Αθήνα: Ε.Κ.Δ.Δ.Α.

Eurydice (1995). *Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ/του ΕΟΧ.* Βρυξέλες.

Eurydice (2003) *Key topics in education in Europe (Vol. 3)* Brussels: European Commission Directorate-General for Education and Culture.

European Commission (May 2000) *European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities Available at: www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf.

European Commission (June 2002) *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning* .Available at: europa.eu/int/comm./education/policies/lll/life/report/quality/report_en.pdf.

European Commission (July 2003) *Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme: Stading Group of Indicators and Benchmarks.* Retrieved February 12, 2004 from

http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/idicators-and benchmarks_en.pdf.

European Commission (November 2003) *Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme: Working Group "Improving Education of Teachers & Trainers "*(Progress Report) Available at: www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/working-group-report_en.pdf.

European Commission (March 2005) *Progress towards the Lisbon Objective in Education and Training (Working Paper)* Brussels: Commission of The European Communities Available at: http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf.

Fontana, A. & Frey, J. (1994) Interviewing: The art of science, in N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Garet, M.-Porter, A.-Desimone, L.- Yoon, K. (2001). *What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers.* American Educational Research Journal, v. 38, n.4.

Hargreaves, A. (1995). *Development and desire: A Post-modern Perspective*. Oxford: Pergamon Press.

Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Πατάκης.

Θειακούλης, Γ. (1994). *Η Διδασκαλία με ομάδες στα πλαίσια της τάξης*. Σχολείο και Ζωή, τ.2. Αθήνα.

International Labour Organization (2000) *Lifelong Learning in the Twenty-First Century: The Changing Roles of Educational Personnel.* Gevena: International Labour Organization. Available at: www-ilo-mirror.comell.edu/publik/english/ dialogue/sector/techmeet/jmep2000/jmepr1.htm#Contents.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα:Τυπωθήτω.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα:Κλειδάριθμος.

Καραγιώργη, Γ. & Συμεού, Λ. (2005α) Η Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην Κύπρο, *Φιλελεύθερος, 50*, 16293, 20.02.05.

Καραγιώργη, Γ. & Συμεού, Λ. (2005β) Η Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα Πλαίσια της Δια Βίου Επαγγελματικής Ανάπτυξης, *Ενημερωτικό Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 6*, p.p. 12-17.

Karagiorgi, Y. & Symeou, L. (2007). *Teachers' in-service training needs in Cyprus.* European Journal of Teacher Education. Vol. 30. No 2. May 2007, 175-194.

Καραλής. Θ. (2003). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα.* Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Ε.Α.Π: http://www.eap.gr/programmes/ekp/ekp64/docs/Th_Karalis_1.pdf (7/5/2006).

Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων* (τόμος Β΄). Πάτρα: ΕΑΠ.

Καράμηνας, Ι. (2001). *Ο ρόλος του δασκάλου στην Κοινωνία της Πληροφορίας.* Τα Εκπαιδευτικά, τ.59-60. Αθήνα.

Καψάλης, Α. (1999). *Ένα ελληνικό μοντέλο μικροδιδασκαλίας και η εφαρμογή του στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Μακεδνόν, 3, 23-31.

Καψάλης Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000). Εκπαίδευση Ενηλίκων β΄. Διδακτική Ενηλίκων. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

King, J., Morris, L.L. & Fitz-Gibbon, C. (1987) *How to Assess Program Implementation*. California: Sage.

King, E. (1999). *Education Revised for a World in Transformation*. Comparative Education, v. 35, n.2.

Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to* andragogy. Englewood Cliffs Prentice-Hall.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων Ανιχνεύοντας το πεδίο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Το πεδίο, Οι Αρχές μάθησης, Οι συντελεστές* (τόμος Α'). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κουλουμπαρίτση, Α. (1997). Μία πρόταση για ενδο- & δια -σχολική επικοινωνία και επιμόρφωση. Εκπαιδευτική Κοινότητα, 43, 24-25.

Κουτούζης, Μ. (1999*). Γενικές αρχές Μάνατζμεντ*. τ.Α΄. Πάτρα:ΕΑΠ.

Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Lieberman, A. (1994). *Teacher development: commitment and challenge*. Στο Grimett, P.P. & Neufeld, J. (Eds), *Teacher development and the struggle of authenticity:*

Professional growth and restructuring in the context of change. New York Teachers: College Press.

Μακρυδημήτρης, Α. (1991). Η ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού. Το ζήτημα της εκπαίδευσης. Στο Γ.Παπαδημητρίου & Α.Μακρυδημήτρη (Δ/νση*) Ο εκσυγχρονισμός στη Δημόσια Διοίκηση*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Σάκκουλας.

Μακρυδημήτρης, Α. (1996). *Η Διοίκηση σε κρίση*. Αθήνα: Νέα σύνορα –Α.Α. Λιβάνη.

Marshall, C. & Rossman, G. (1995) *Designing Qualitative Research*. London: Sage.

Maslow, A. (1945). *A Theory of Human Motivation in Psycological Review*, v. 50, pp. 370-396.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη*. Στο Μπαγάκη (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (1983). *Μορφές επιμόρφωσης: Εννοιολογικές διευκρινήσεις. Το πολιτικο-κοινωνικό τους πλαίσιο. Προϋποθέσεις*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.10.

Μαυρογιώργος, Γ. (1989). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Το Υπουργείο Παιδείας και η ομάδα εργασίας*. Σύγχρονη Εκπαίδευση τ. 46.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. (επιμ.) Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού,τ. Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μπαγάκης, Γ. (2005) (επιμ.). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπατσούτα, Μ. & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών.* Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. τ. 11, 143-157.

National Commission on Teaching & America's Future (1996) *What Matters Most: Teaching for America's Future.* New York: Woodbridge.

Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 8, 5-19.

Ντούσκας, Ν. Θ. (2005). *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*, Πρέβεζα.

Ξωχέλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών.* Θεσσαλονίκη:Κυριακίδης.

Ξωχέλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο.* Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.

Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000) *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

OECD (1989). *The condition of teaching. General report*. Στο Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds), *Theacher Development and Educational Change*, p.p. 67-68. London: Falmer Press.

Organization for Economic Co-Operation and Development (1998a) *Education Policy Analysis.* Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development.

Ozer, B. (2004) In-service Training of Teachers in Turkey at the Beginning of the 2000s, *Journal of In-Service Education, 30* (1), p.p. 89-100.

Περσιάνης (1991) *Μελέτες και δοκίμιας για την εκπαίδευση της Κύπρου.* Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Παγκάκης, Γ. (2003). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). *Προς μια αξιολογική οπτική για το «γεννημένο ή αποτελεσματικό δάσκαλο».* Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Παπαναούμ, Ζ. (2003).*Το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Αθήνα: τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). *Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς.* Στο Μπαγάκη (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπασταμάτης, Α. (2005). Λύση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και διευθέτηση συγκρούσεων. Στο Καψάλη (επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη; Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παππάς, Α. Ε. (1994). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας.* Δελφοί, Αθήνα.

Παππάς, Α. Ε. (1997). *Το προφίλ του δασκάλου.* Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμος β¨. Αθήνα.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία;* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πετρίδου, Ε. (1992). *Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης των διοικητικών στελεχών στη διεθνή και ελληνική πρακτική*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Purkey, S. & Smith, M. (1983). *Effective Schools for the Urban Poor.* Educational Leadership, 37.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιάνου, Ε. (1992). *Το νέο σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: επιστημονική ανανέωση ή επαγγελματική τυποποίηση;* Εκπαιδευτική κοινότητα, τ. 18

Σιπητάνου, Α. (2005). *Θεσμοί και Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Διαβίου Μάθηση.* Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Stoll, L. & Fink, D. (1994). *Views from the Field: Linking School Effectiveness and School Improvement.* School Effectiveness and School Improvement, 5(2).

Valkanos, E. (1998). *A study of the Inservice Training Needs of Secondary School Teachers in Athens, Greece, based on Perceptions of Teachers and Principals*. A Dissertation. The University of Connecticut.

ΥΠ.ΕΣ.Δ.Δ.Α. (2001). *Προσχέδιο Νόμου « Χάρτα Τοπικής Αυτοδιοίκησης» Πρόταση για διάλογο*. Αθήνα: ΥΠ.ΕΣ.Δ.Α.Α.

Φλογαίτης, Σ. (1987). *Το ελληνικό διοικητικό σύστημα.* Αθήνα: Αντ. Σάκκουλας.

Χασάπης, Δ. (1994). *Πρόσβαση , ποιότητα και εύρος της Σ.Ε.Κ. στην Ελλάδα.* Αθήνα: Ι.Ν.Ε.

Χασάπης, Δ. (2000). *Οργάνωση, σχεδιασμός επαγγελματικής κατάρτισης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Αθήνα: Δαρδανός.

Watts, M. & Ebbut, D. (1987) More than the sum of the parts: research methods in group interviewing, *British Educational Research Journal, 13* (1), 25-34.

Wray, D. (1989) Negotiating Needs in School-focused InSET, *British Journal of In-Service Education, 15* (3), 145-149.

Π Α Ρ Α Ρ Τ Η Μ Α: Ι

Η επιστολή και το ερωτηματολόγιο της έρευνας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Αγαπητοί συνάδελφοι/ισσες,

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις **επιμορφωτικές ανάγκες** των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται.

Ως **«εκπαιδευτική (επιμορφωτική) ανάγκη»** ορίζεται κάθε γνώση, δεξιότητα ή στάση που είναι μεν αναγκαία αλλά δεν είναι διαθέσιμη από ένα άτομο για την επαρκή και πλήρη εκτέλεση μιας εργασίας (Χασάπης, 2000).

Η έρευνα αυτή δεν είναι δυνατόν να υλοποιηθεί χωρίς τη δική σας συμβολή, για το λόγο αυτό σας παρακαλώ να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί. Το ερωτηματολόγιο είναι κοινό για όλους και δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Με ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά της ώρας.

Πριν απαντήσετε σε κάθε ερώτηση, βεβαιωθείτε ότι την έχετε διαβάσει προσεκτικά και στο τέλος, παρακαλώ βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Κωνσταντίνος Κατσαφούρος
Δάσκαλος

Για οποιαδήποτε διευκρίνιση ή για να μάθετε σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου: **kofamafr@yahoo.gr**

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Μέρος Α΄

Σημειώστε √ στις δηλώσεις που ανταποκρίνονται στη δική σας περίπτωση

1. ΦΥΛΟ: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

2.ΗΛΙΚΙΑ: …….....

3. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: …….

4. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ/ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ: ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

5. ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

Μόνιμος/η ☐ Αναπληρωτής/τρια ☐ Αποσπασμένος/η ☐ Ωρομίσθιος/α ☐

6. ΧΡΟΝΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: …….

7 ΣΠΟΥΔΕΣ: …….

8. ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

α. Άλλο πτυχίοΑΕΙ/ΤΕΙ ☐ ……...

β. Διδασκαλείο ☐ ……...

γ. Μεταπτυχιακές Σπουδές ☐ ……...

δ. Διδακτορικό Δίπλωμα ☐ ……...

ε. ΣΕΛΔΕ ☐ ……...

στ. ΠΕΚ ☐ ……...

ζ. Άλλα επιμορφωτικά προγράμματα ……...
……...

9. Πιστοποιημένη γνώση ξένης γλώσσας: ΝΑΙ ΟΧΙ

10. Πιστοποίηση στη χρήση του Η/Υ: ΝΑΙ ΟΧΙ

11. α. Σε ποιες δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης συμμετείχατε μέχρι τώρα κατά τη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς 2007-2008: *(βάλτε √)*

Προαιρετικά σεμινάρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Επιμορφωτικά προγράμματα των ΠΕΚ (προσδιορίστε θέμα) ……...
…….

Επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ (προσδιορίστε θέμα/ίδρυμα) ……...
…….

Συνέδρια ΙΠΕΜ-ΔΟΕ (προσδιορίστε θέμα) ……..
…….

Σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων (προσδιορίστε θέμα) …….
…….

Εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα (προσδιορίστε θέμα/διοργανωτή) ……...
……..

Επιμορφωτικά προγράμματα του Π.ΙΝ.ΕΠ.(προσδιορίστε θέμα) ……..
……..

β. Σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκαν αυτές οι επιμορφωτικές δραστηριότητες στις ανάγκες σας;
(βάλτε σε κύκλο έναν αριθμό)

	Καθόλου	**Λίγο**	**Αρκετά**	**Πολύ**	**Παρά πολύ**
Προαιρετικά σεμινάρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Επιμορφωτικά προγράμματα των ΠΕΚ	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Συνέδρια ΙΠΕΜ-ΔΟΕ	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Επιμορφωτικά προγράμματα του ΠΙΝΕΠΘ	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

γ. Παρακαλώ σημειώστε τις απόψεις σας σε σχέση με το υφιστάμενο σχήμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ……....…
……
……..……..……
……..……..……
……
..……..…
……..……
……..……
……..……
……..……
……..……
……

Μέρος Β΄

Ακολουθήστε τις οδηγίες που δίνονται στην παρένθεση μετά από κάθε ερώτηση

1. α. Ποιες από τις πιο κάτω θεματικές κατευθύνσεις ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης πιστεύετε ότι αποτελούν προτεραιότητα για σας; *(βάλτε √ σε 4)*

Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση
Ισότητα ευκαιριών
Ποιότητα στην εκπαίδευση
Συνεργατικότητα στην εκπαίδευση
Ανάπτυξη εκπαιδευτικών (τεχνικές επικοινωνίας, ανάπτυξη δημιουργικότητας, συναισθηματική νοημοσύνη)
Διαπολιτισμική εκπαίδευση
Εκπαιδευτικές καινοτομίες και νέα εκπαιδευτικά προγράμματα
Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες
Χρήση Η/Υ και δεξιότητες πληροφορικής και τεχνολογίας
Σχολική αποτυχία
Κίνητρα μαθητών για μάθηση
Νέες μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας
Συνεργασία με τους γονείς
Διοίκηση και οργάνωση σχολικής μονάδας
Εθνική εκπαιδευτική πολιτική
Άλλα θέματα *(προσδιορίστε)* ……
……..
……..

β. Από τα πιο πάνω, ποιο είναι το θέμα που σας ενδιαφέρει περισσότερο; *(συμπληρώστε)* ……
……..
……..

γ. Αναφερθείτε πιο αναλυτικά στο θέμα αυτό .....
……..…
……..
……..

2. Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση σας να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα; *(βάλτε √ σε 2)*

Ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι
Ευκαιρία για καλύτερη αμοιβή
Εισηγήσεις του Διευθυντή/τριας
Προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη
Απόκτηση καλύτερων προσόντων
Ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας μου
Άλλοι *(προσδιορίστε)* ……..
……..
……..

3. Ποια χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι για εσάς τα σημαντικότερα για να πάρετε την απόφαση να το παρακολουθήσετε; *(βάλτε √ σε 2)*

Διάρκεια των σεμιναρίων
Γνώμη των συναδέλφων
Χρόνος και χώρος επιμόρφωσης
Εισηγητής
Θέμα
Άλλα *(προσδιορίστε)* ……...

4.α. Ποιες μορφές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης προτιμάτε; *(βάλτε √ σε 4)*

Εργαστήρια
Συνέδρια
Σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας

Μεταπτυχιακές σπουδές
Μάθηση εξ αποστάσεως
Ατομικές συναντήσεις στο σχολείο
Συνεδριάσεις προσωπικού
Ανταλλαγή εμπειριών
Προσωπική μελέτη και αναστοχασμός
Συμβουλευτικές υπηρεσίες και στήριξη στο διδακτικό έργο
Εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα (projects)
Ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας στην τάξη
Συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα για εκπαιδευτικούς
Άλλες μορφές *(προσδιορίστε)* ……
……..…
……..

β. Από τα πιο πάνω, ποια μορφή επιμόρφωσης θεωρείται την πιο σημαντική; *(συμπληρώστε)* ……
……..

γ. Αναφερθείτε πιο αναλυτικά στη μορφή αυτή……..
……..
……..

5. Που πιστεύετε ότι πρέπει να γίνεται η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση; *(βάλτε√σε2)*

Στη σχολική μονάδα
Σε κέντρα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης
Σε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
Δεν έχει σημασία
Σε άλλο ίδρυμα σε τοπικό επίπεδο *(προσδιορίστε)* …….
Σε άλλο χώρο *(προσδιορίστε)* ……....

6. Πότε πιστεύετε πως πρέπει να γίνεται η επιμόρφωση; *(βάλτε √ σε 2)*

Τα Σαββατοκύριακα
Κατά τη διάρκεια των διακοπών
Σε εργάσιμες ημέρες, κατά τον απογευματινό χρόνο
Σε εργάσιμες ημέρες, κατά τον πρωινό χρόνο
Δεν έχει σημασία
Σε άλλο χρόνο *(προσδιορίστε)* ……...

7. Ποια πιστεύετε ότι πρέπει να είναι τα σημαντικότερα αποτελέσματα της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης; *(βάλτε √ σε 2)*

Βελτίωση των δικών μου γνώσεων
Βελτίωση των γνώσεων των μαθητών μου
Απόκτηση νέων δεξιοτήτων
Ανταλλαγή εμπειριών
Απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών
Απόκτηση επιπρόσθετων προσόντων
Συγγραφική δραστηριότητα (π.χ δημοσιεύσεις)
Γνωριμία με συναδέλφους
Βελτίωση της πρακτικής μου στην τάξη
Άλλα *(προσδιορίστε)* ……...

Μέρος Γ΄

Βάλτε σε κύκλο έναν αριθμό στις πιο κάτω δηλώσεις

1. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι :
α. μπορούν να διασφαλίσουν την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης τα πιο κάτω μέτρα;

	Καθόλου	**Σε μικρό βαθμό**	**Σε αρκετό βαθμό**	**Σε μεγάλο βαθμό**	**Σε πολύ μεγάλο βαθμό**
Πιστοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης από εξωτερικό φορέα	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Μηχανισμοί εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων από τον παροχέα επιμόρφωσης	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης(π.χ. υποβολή εργασίας, γραπτή εξέταση)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Άλλο μέτρο *(προσδιορίστε)* …… ……... …… ……	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

β. Πρέπει να αναλαμβάνουν την οργάνωση σεμιναρίων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης οι πιο κάτω φορείς;

	Καθόλου	**Σε μικρό βαθμό**	**Σε αρκετό βαθμό**	**Σε μεγάλο βαθμό**	**Σε πολύ μεγάλο βαθμό**
Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
ΠΤΔΕ	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
ΠΕΚ	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Σχολικοί Σύμβουλοι	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Η Σχολική μονάδα	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Άλλα ιδρύματα/οργανισμοί/σύνδεσμοι *(προσδιορίστε)* …… …… …… ……	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Συνεργασία ιδρυμάτων/οργανισμών *(προσδιορίστε)* …… …… …… ……	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

γ. Πρέπει να τυχαίνουν συστηματικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης οι πιο κάτω ομάδες;

	Καθόλου	**Σε μικρό βαθμό**	**Σε αρκετό βαθμό**	**Σε μεγάλο βαθμό**	**Σε πολύ μεγάλο βαθμό**
Εκπαιδευτικοί (0-5 χρόνια υπηρεσίας)					
Εκπαιδευτικοί (5-10 χρόνια υπηρεσίας)					
Εκπαιδευτικοί (10-20 χρόνια υπηρεσίας)					
Εκπαιδευτικοί (20+ χρόνια υπηρεσίας)					

Ιεραρχήστε τις πιο κάτω δηλώσεις αριθμώντας 1,2,3,……και αρχίζοντας με το 1 ως το πιο σημαντικό

1**2. Πιστεύω ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να στοχεύει στην:**

□ Ενίσχυση της θεωρητικής μου κατάρτισης

□ Ανάπτυξη της κριτικής μου σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας □ Ενίσχυση των δεξιοτήτων μου για διδασκαλία

2**3. Πιστεύω ότι το περιεχόμενο των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης πρέπει να καθορίζεται με βάση:**

□ Τις εθνικές ανάγκες

3 □ Τις ανάγκες των σχολικών μονάδων

4 □ Τις ανάγκες των εκπαιδευτικών

5 □ Άλλο κριτήριο *(προσδιορίστε)* .....

.....

6**4. Πιστεύω ότι πρέπει να δίνονται στους εκπαιδευτικούς τα ακόλουθα κίνητρα για να αυξηθεί η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης:**

□ Μισθολογική αύξηση/παροχή επιδομάτων

□ Μείωση διδακτικού χρόνου

□ Προσφορά υποτροφιών

□ Σύνδεση επιμόρφωσης με σύστημα προαγωγών

□ Άλλο κίνητρο *(προσδιορίστε)* .....

.....

7**5. Πιστεύω ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση πρέπει να λειτουργεί στο πιο κάτω πλαίσιο:**

□ Να υπάρχουν νομοθετικές ρυθμίσεις για υποχρεωτική επιμόρφωση

□ Η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση

□ Η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση και να αποτελεί προϋπόθεση για προαγωγή

□ Η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση και να οδηγεί σε άλλα ωφελήματα (π.χ. αύξηση μισθού/επιδόματα)

□ Άλλο πλαίσιο *(προσδιορίστε)* .....

8Συμπληρώστε

96. Άλλα σχόλια/εισηγήσεις που έχετε σε σχέση με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:.....

.....

.....

.....

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο που διαθέσατε.

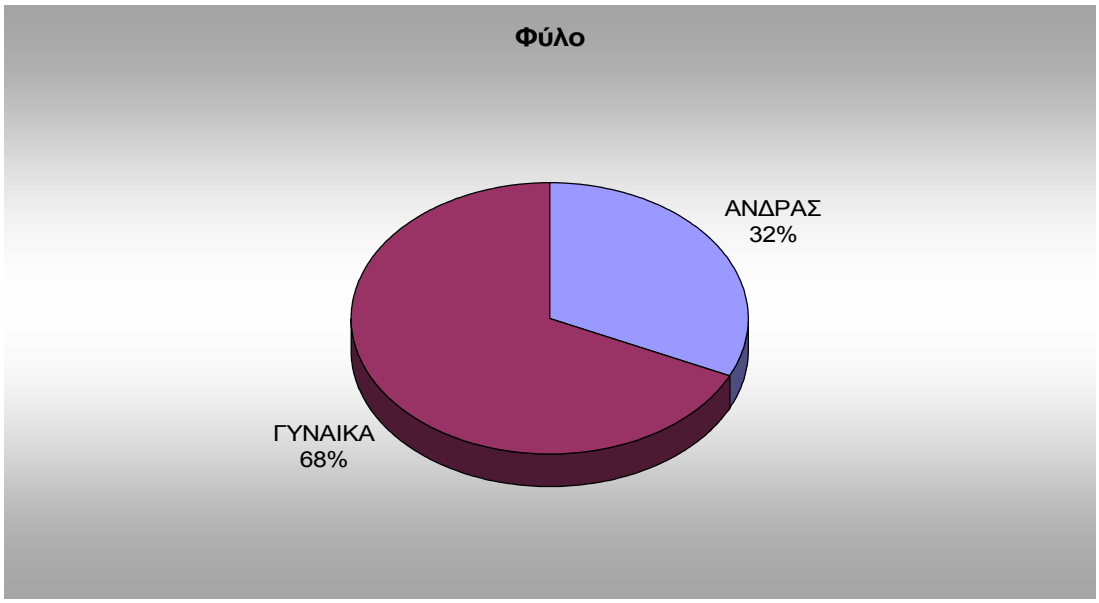
Π Α Ρ Α Ρ Τ Η Μ Α: ΙΙ

Οι πίνακες με τα στατιστικά στοιχεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

ΜΕΡΟΣ Α΄

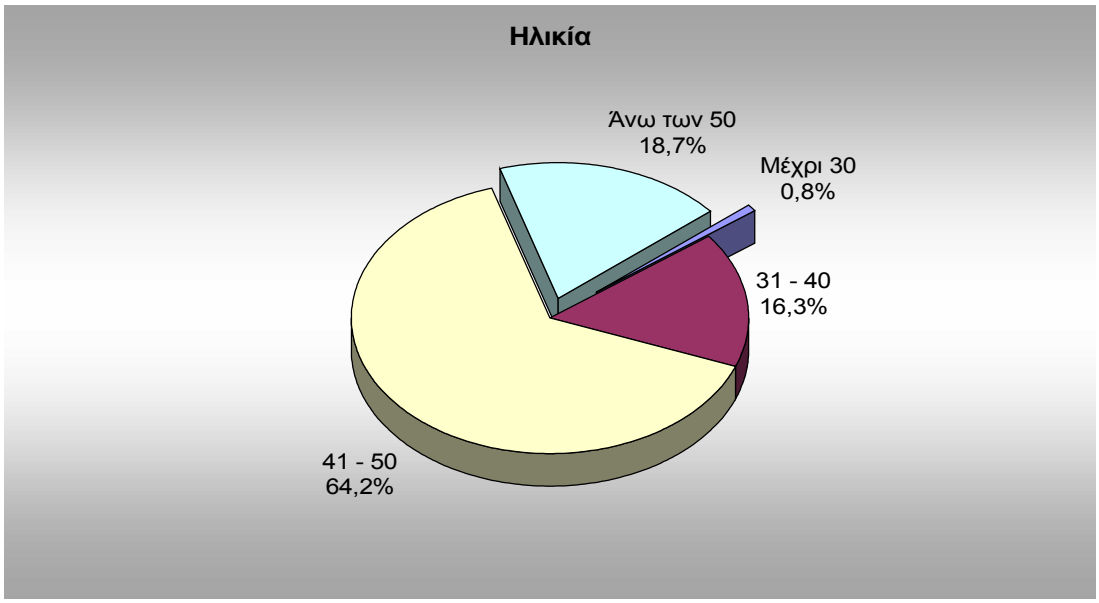
1. ΦΥΛΟ

	Συχνότητα	%
ΑΝΔΡΑΣ	40	32,0
ΓΥΝΑΙΚΑ	85	68,0
Σύνολο	125	100,0



2. ΗΛΙΚΙΑ

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %
- 30	1	0,8	,8
31 - 40	20	16,0	16,3
41 - 50	79	63,2	64,2
> 50	23	18,4	18,7
Σύνολο	123	98,4	100,0
Missing	2	1,6	
Σύνολο	125	100,0	

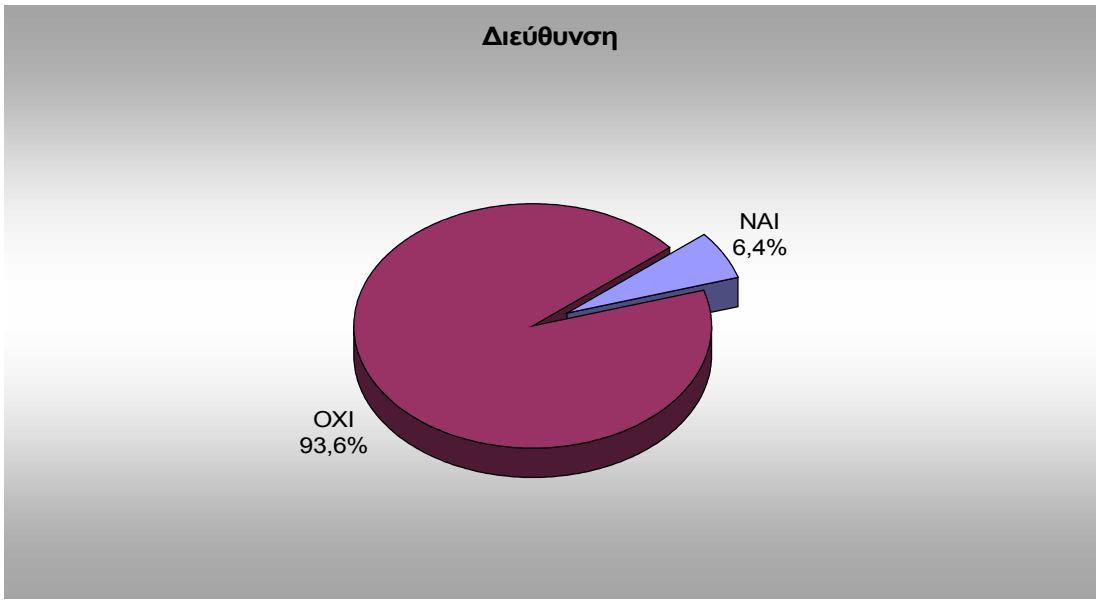


3. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %
ΔΑΣΚΑΛΟΣ	118	94,4	94,4
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	1	,8	,8
ΑΓΓΛΙΚΩΝ	3	2,4	2,4
ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	3	2,4	2,4
Σύνολο	125	100,0	100,0

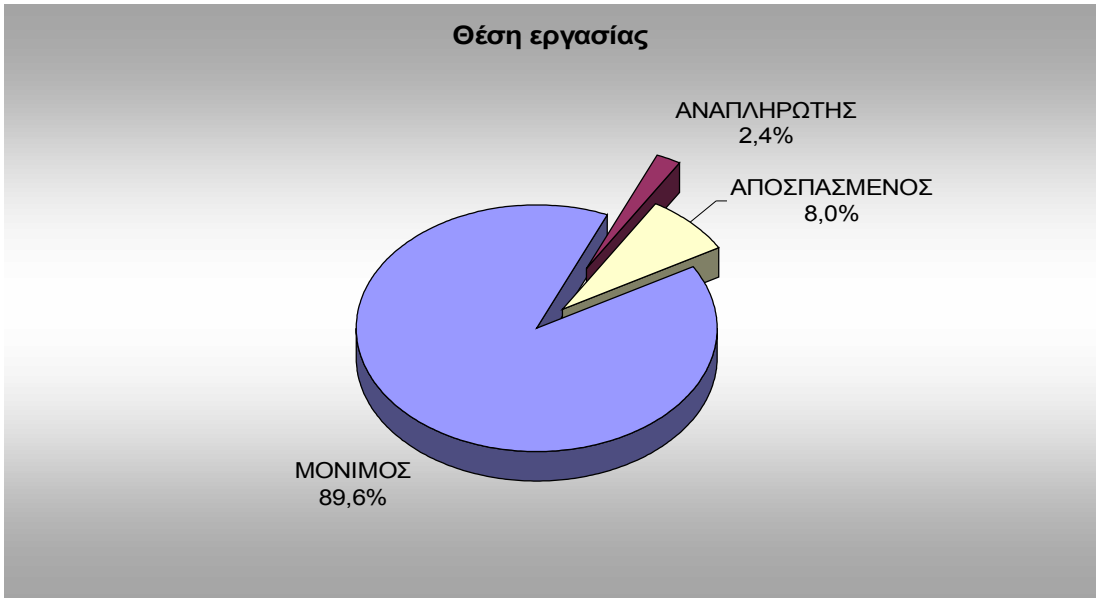
4. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ

	Συχνότητα	%
ΝΑΙ	8	6,4
ΟΧΙ	117	93,6
Σύνολο	125	100,0



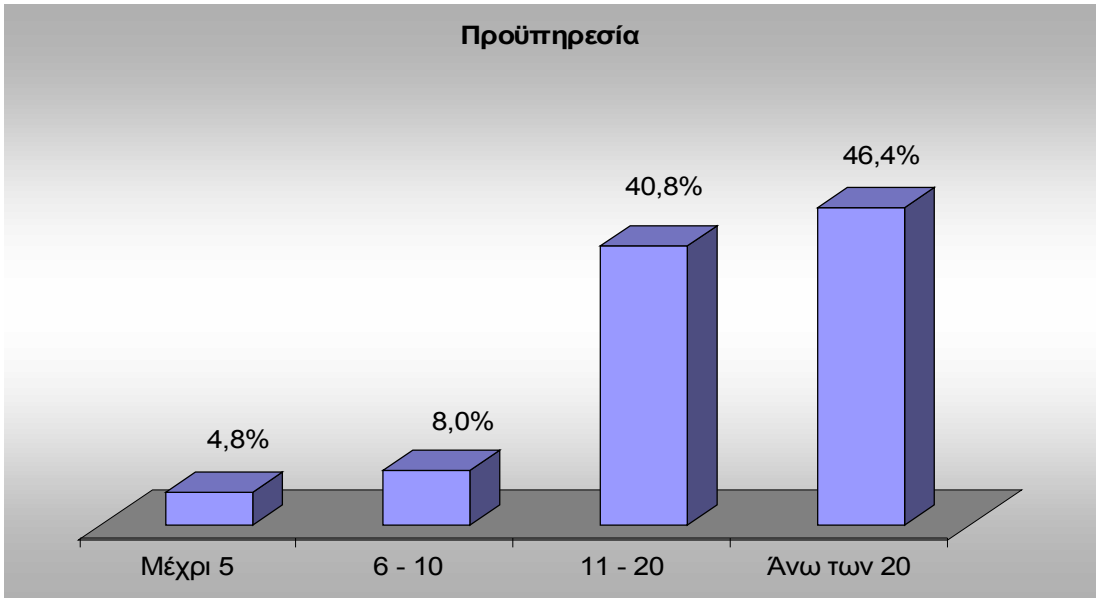
5. ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

	Συχνότητα	%
ΜΟΝΙΜΟΣ	112	89,6
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	3	2,4
ΑΠΟΣΠΑΣΜΕΝΟΣ	10	8,0
Σύνολο	125	100,0



6. ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ

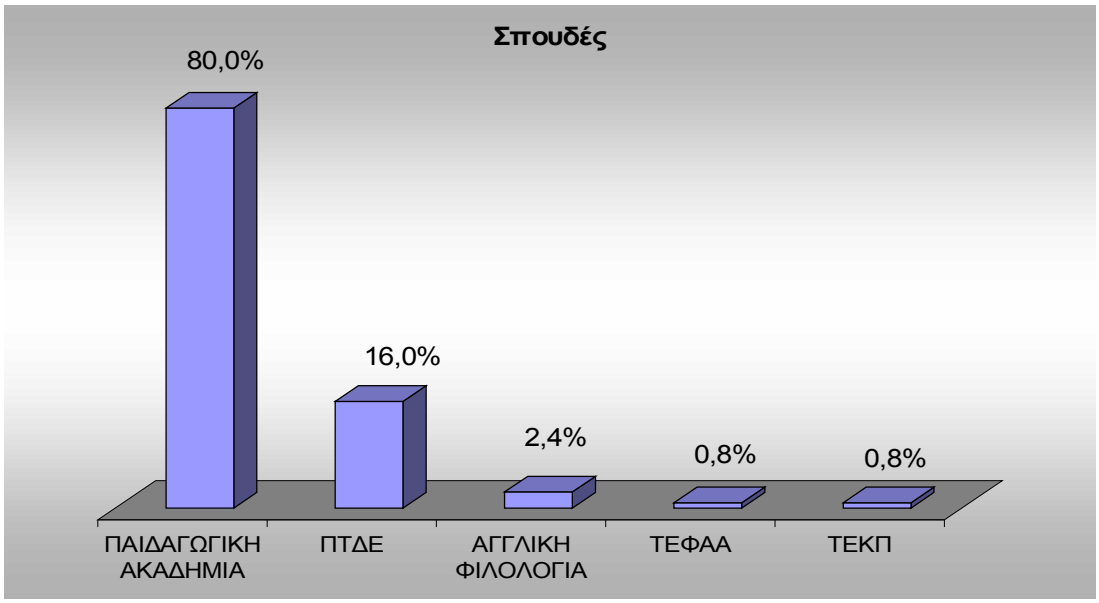
	Συχνότητα	%
Μέχρι 5 έτη	6	4,8
6 - 10	10	8,0
11 - 20	51	40,8
Άνω των 20	58	46,4
Σύνολο	125	100,0



\

9. ΣΠΟΥΔΕΣ

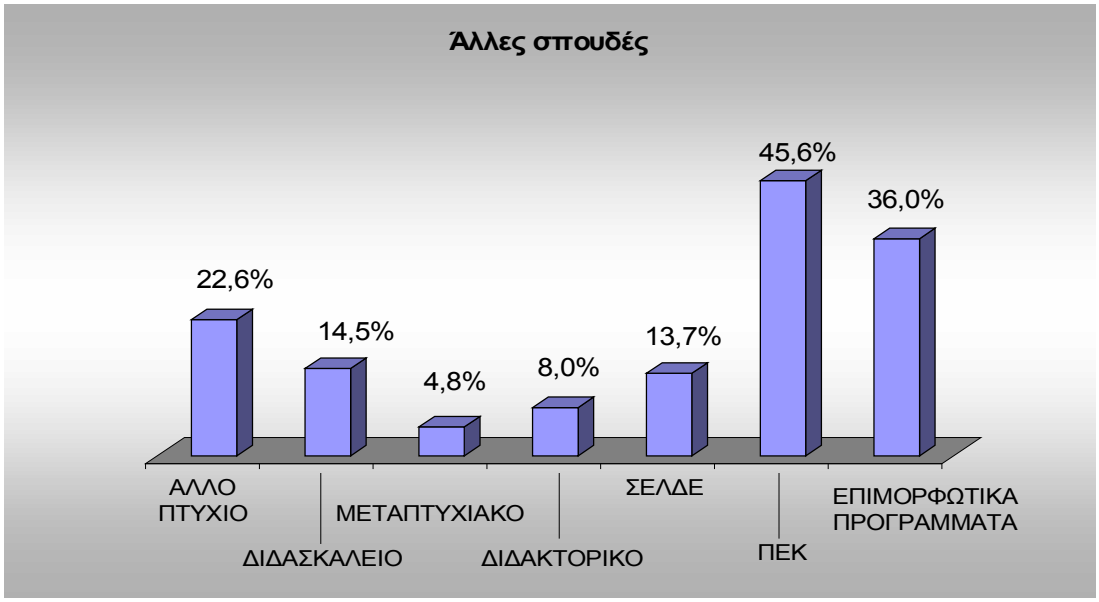
	Συχνότητα	%
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ	100	80,0
ΠΤΔΕ	20	16,0
ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ	3	2,4
ΤΕΦΑΑ	1	,8
ΤΕΚΠ	1	,8
Σύνολο	125	100,0



10. ΑΛΛΟ ΣΠΟΥΔΕΣ

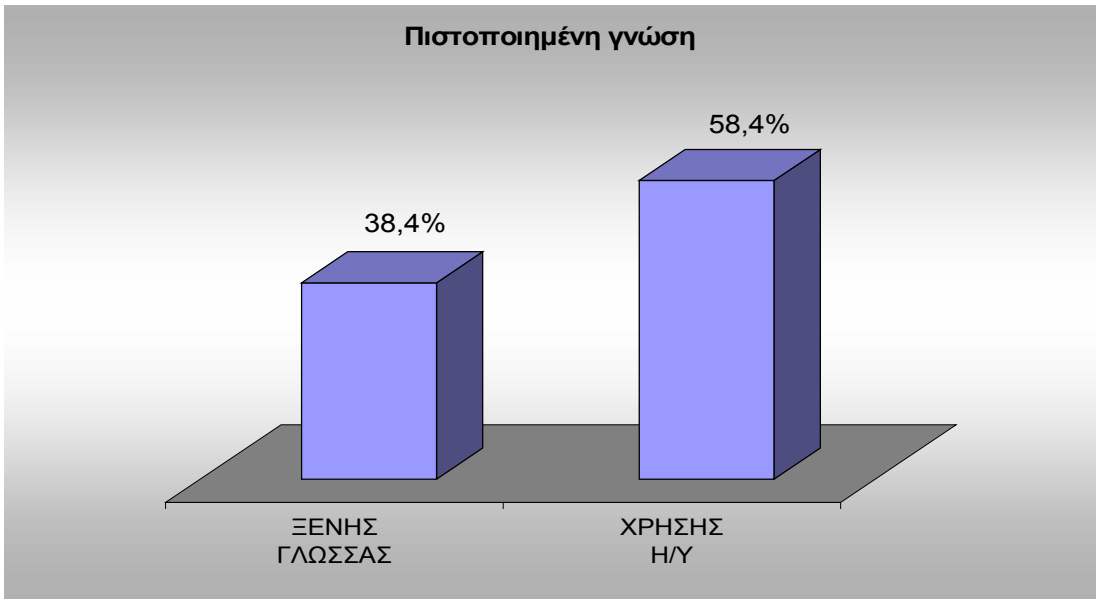
	Συχνότητα	%
ΑΛΛΟ ΠΤΥΧΙΟ	28	22,6
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	18	14,5
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	6	4,8
ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	1	0,8
ΣΕΛΔΕ	17	13,7
ΠΕΚ	57	45,6
ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	45	36,0

Το σύνολο δεν είναι ίσο με 100% μια και κάποια άτομα έχουν δώσει πάνω από μία απάντηση



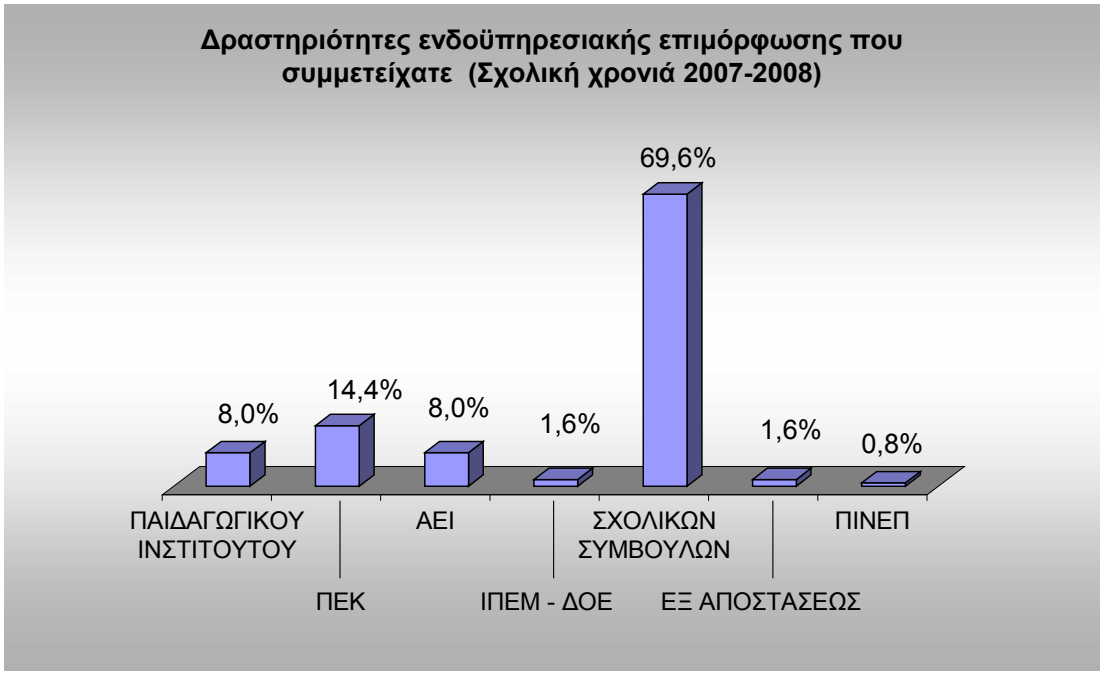
11 / 12 ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΓΝΩΣΗ

	Συχνότητα	%
ΓΛΩΣΣΑ	48	38,4
Η/Υ	73	58,4



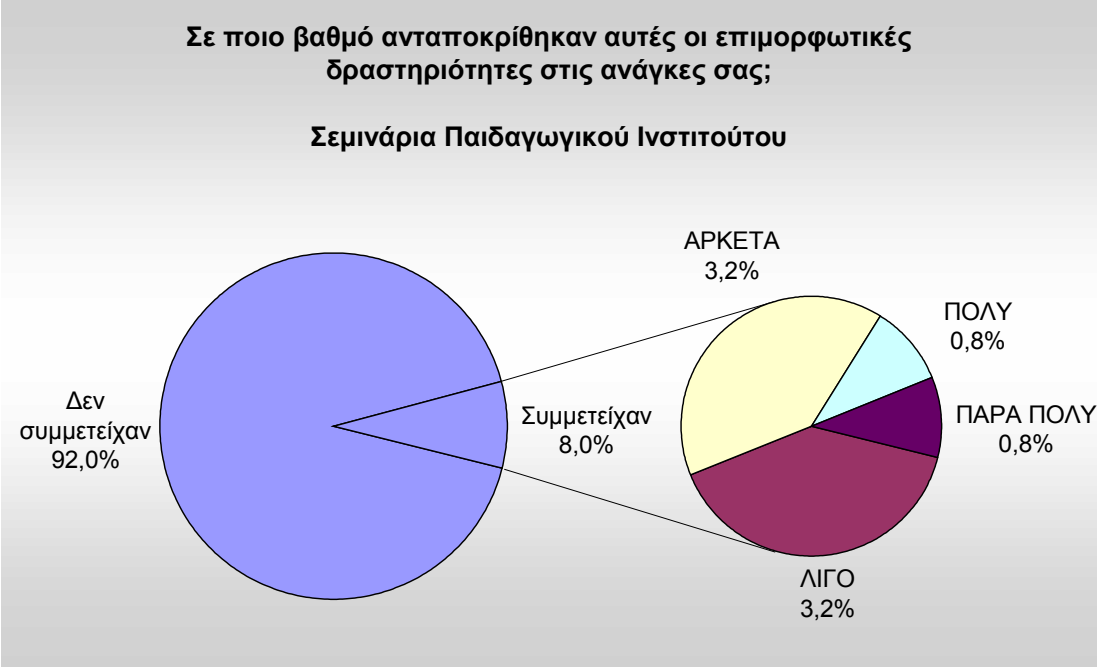
13α. Σε ποιες δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης συμμετείχατε μέχρι τώρα κατά τη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς 2007-2008:

	Συχνότητα	%
Σεμινάρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	10	8,0
Επιμορφωτικά προγράμματα των ΠΕΚ	18	14,4
Επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ	10	8
Συνέδρια ΙΠΕΜ-ΔΟΕ	2	1,6
Σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων	87	69,6
Εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα	2	1,6
Επιμορφωτικά προγράμματα του Π.ΙΝ.ΕΠ	1	0,8



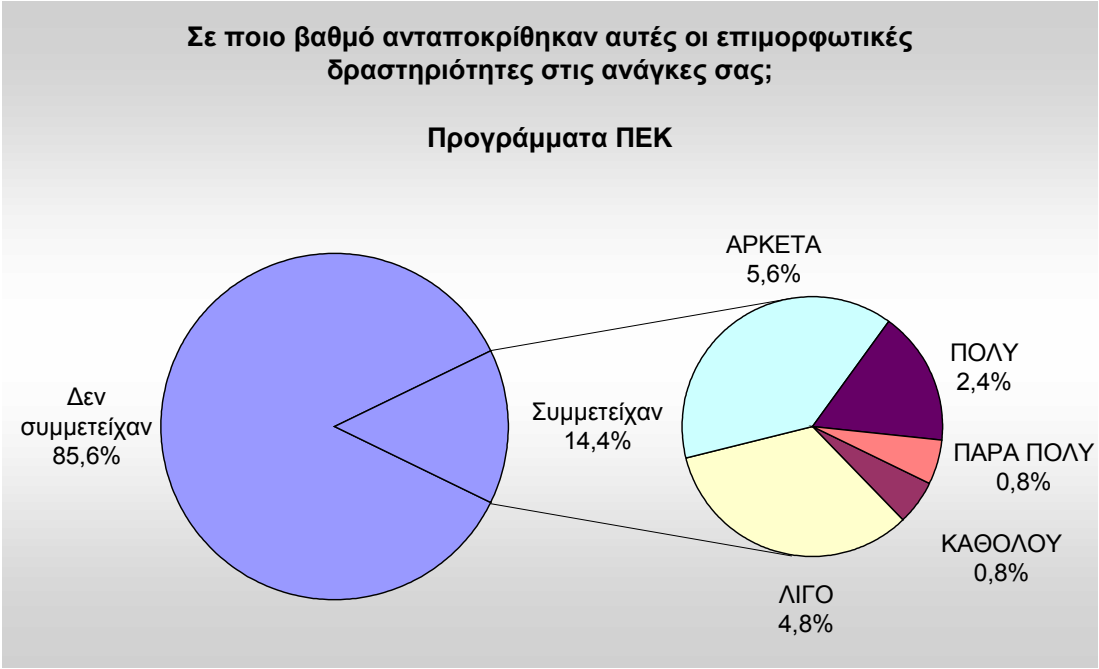
13β.1. Ανταπόκριση στις ανάγκες- σεμινάρια ΠΔ

		Συχνότητα	%
	ΛΙΓΟ	4	3,2
	ΑΡΚΕΤΑ	4	3,2
	ΠΟΛΥ	1	,8
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	1	,8
	Σύνολο	10	8,0
Missing		115	92,0
Σύνολο		125	100,0



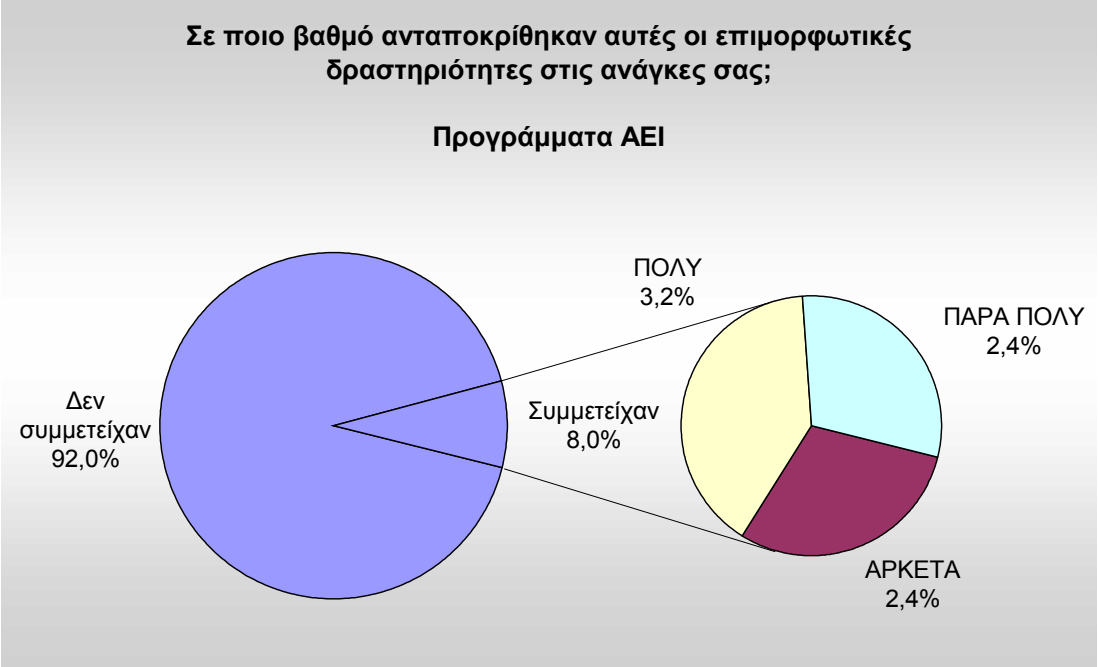
13β.2. Ανταπόκριση στις ανάγκες- σεμινάρια ΠΕΚ

		Συχνότητα	%
	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	,8
	ΛΙΓΟ	6	4,8
	ΑΡΚΕΤΑ	7	5,6
	ΠΟΛΥ	3	2,4
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	1	,8
	Σύνολο	18	14,4
Missing		107	85,6
Σύνολο		125	100,0



13β.3. Ανταπόκριση στις ανάγκες- σεμινάρια ΑΕΙ

		Συχνότητα	%
	ΑΡΚΕΤΑ	3	2,4
	ΠΟΛΥ	4	3,2
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	3	2,4
	Σύνολο	10	8,0
Missing		115	92,0
Σύνολο		125	100,0

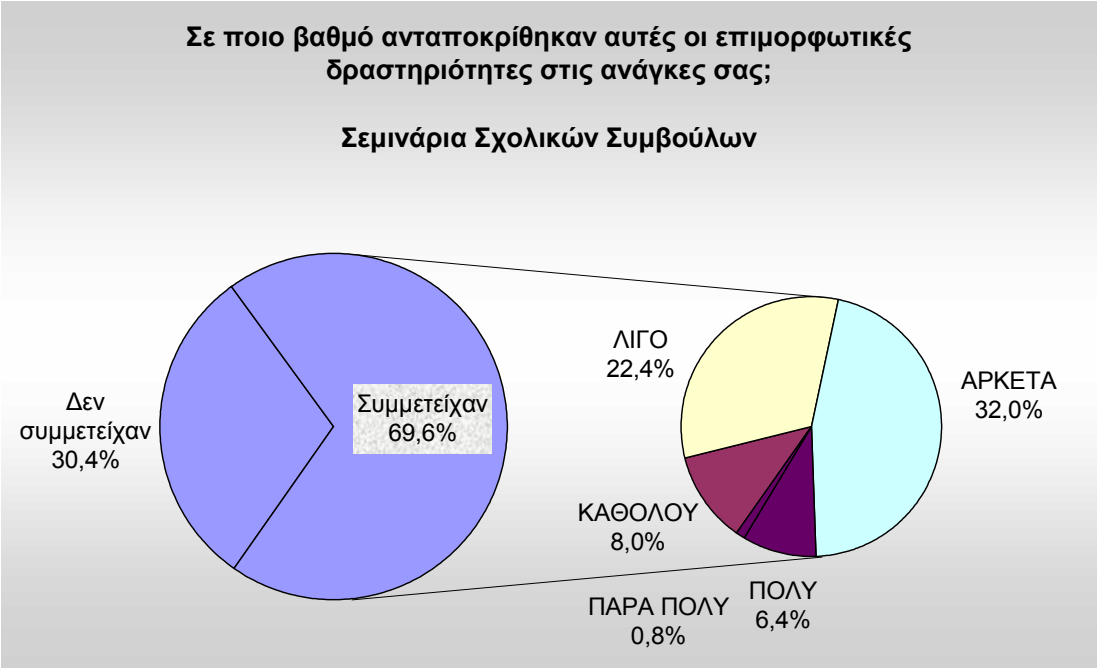


13β.4. Ανταπόκριση στις ανάγκες- σεμινάρια ΙΠΕΜ-ΔΟΕ

	Συχνότητα	%
ΛΙΓΟ	2	1,6
Missing	123	98,4
Σύνολο	125	100,0

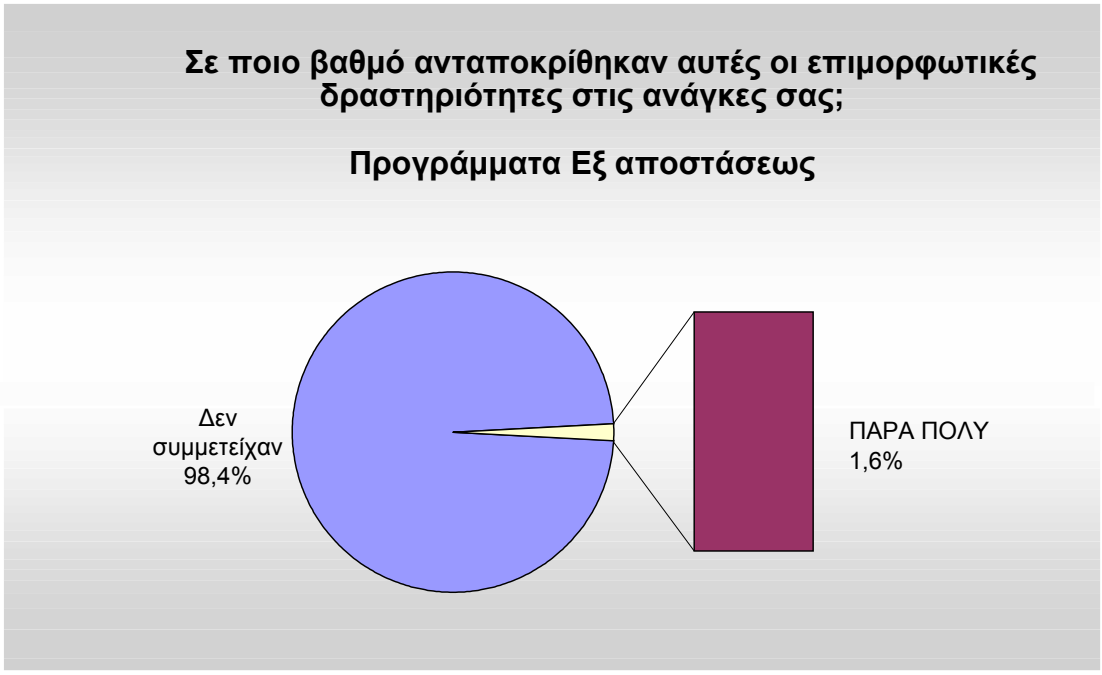
13β.5. Ανταπόκριση στις ανάγκες- σεμινάρια ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ

		Συχνότητα	%
	ΚΑΘΟΛΟΥ	10	8,0
	ΛΙΓΟ	28	22,4
	ΑΡΚΕΤΑ	40	32,0
	ΠΟΛΥ	8	6,4
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	1	,8
	Σύνολο	87	69,6
Missing		38	30,4
Σύνολο		125	100,0



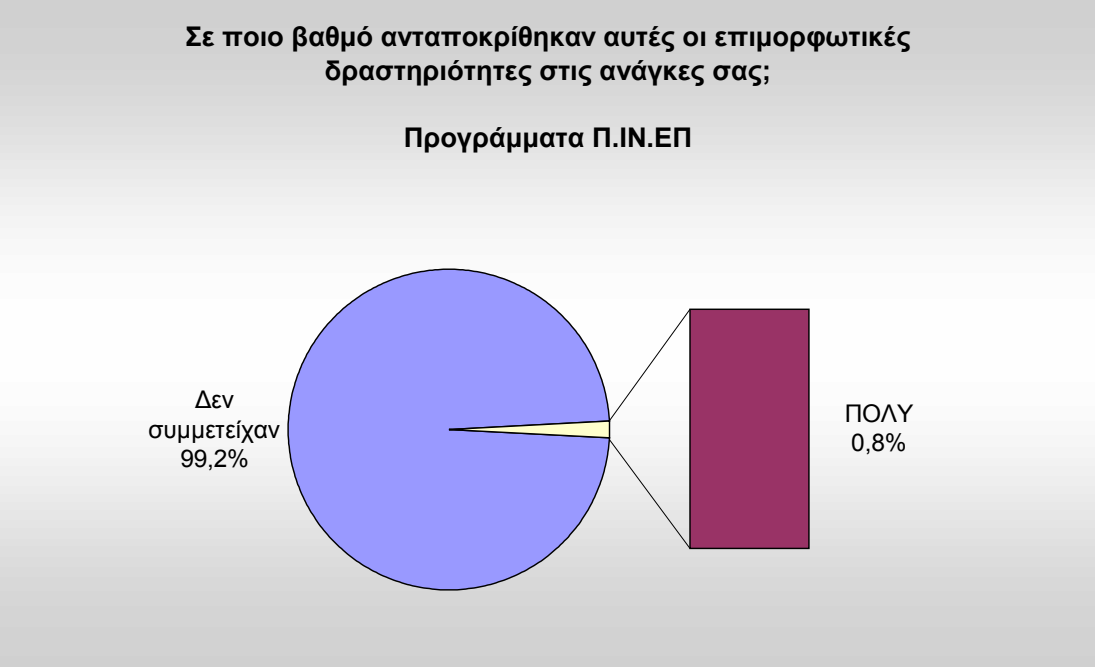
13β.6. Ανταπόκριση στις ανάγκες- σεμινάρια ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ

	Συχνότητα	%
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	2	1,6
Missing	123	98,4
Σύνολο	125	100,0



13β.7. Ανταπόκριση στις ανάγκες- σεμινάρια ΠΙΝΕΠ

	Συχνότητα	%
ΠΟΛΥ	1	0,8
Missing	124	99,2
Σύνολο	125	100,0



ΜΕΡΟΣ Β΄

1α. Ποιες από τις παρακάτω θεματικές κατευθύνσεις ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης πιστεύετε ότι αποτελούν προτεραιότητα για σας;

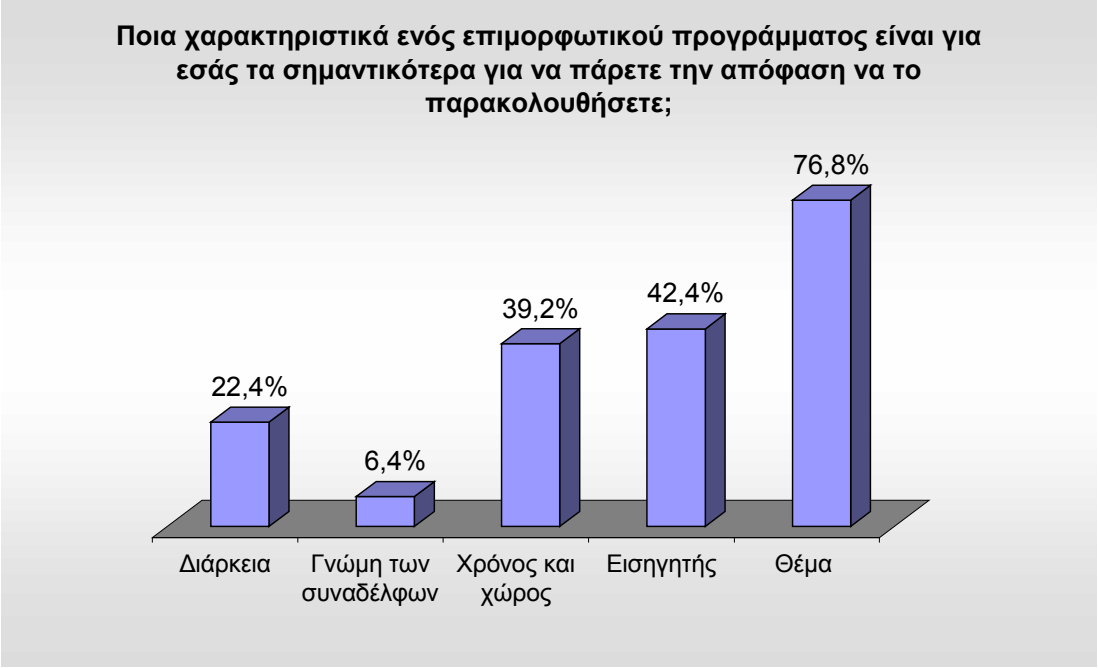
	Συχνότητα	%
Εθνική εκπαιδευτική πολιτική	12	9,6
Διοίκηση και οργάνωση σχολικής μονάδας	13	10,4
Συνεργασία με τους γονείς	13	10,4
Νέες μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας	45	36,0
Κίνητρα μάθησης	71	56,8
Σχολική αποτυχία	33	26,4
Χρήση Η/Υ	34	27,2
Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες	30	24,0
Εκπαιδευτικές καινοτομίες και νέα εκπαιδευτικά προγράμματα	47	37,6
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	22	17,6
Ανάπτυξη εκπαιδευτικών	27	21,6
Συνεργατικότητα στην εκπαίδευση	24	19,2
Ποιότητα στην εκπαίδευση	69	55,2
Ισότητα ευκαιριών	22	17,6
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	16	12,8

2. Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφασή σας να παρακολουθήσετε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;

	Συχνότητα	%
Ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι	28	22,6
Ευκαιρία για καλύτερη αμοιβή	8	6,5
Εισηγήσεις του Διευθυντή/τριας	3	2,4
Προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη	79	64,2
Απόκτηση καλύτερων προσόντων	59	47,6
Ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας μου	47	37,9

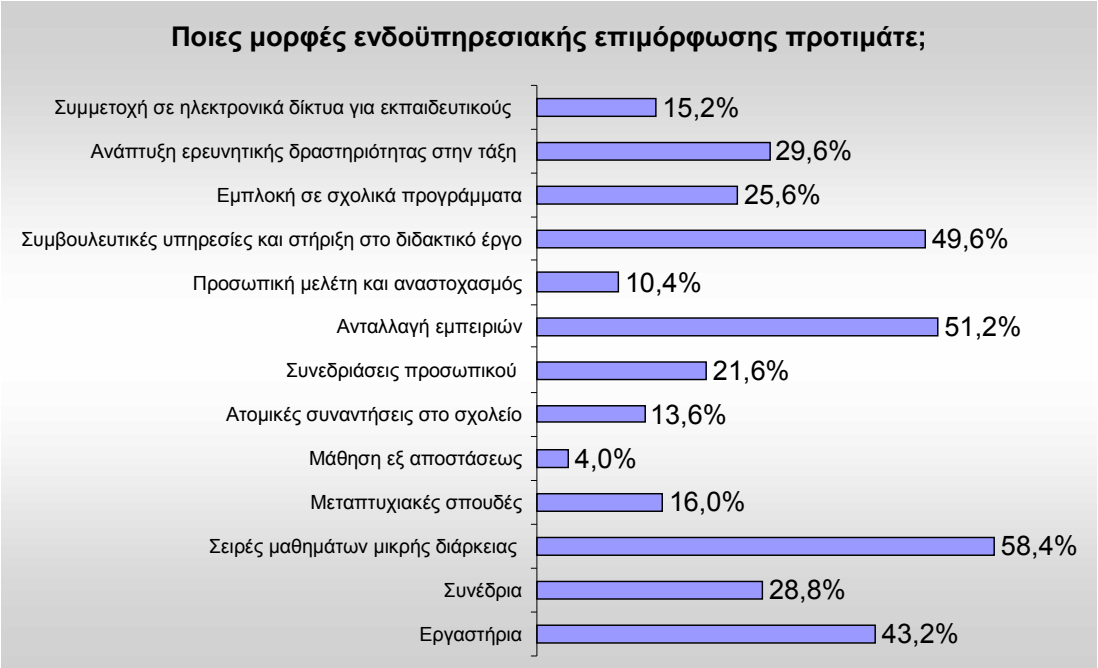
3. Ποια χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι για εσάς τα σημαντικότερα για να πάρετε την απόφαση να το παρακολουθήσετε;

	Συχνότητα	%
Διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος	28	22,4
Γνώμη των συναδέλφων	8	6,4
Χρόνος και χώρος επιμόρφωσης	49	39,2
Εισηγητής	53	42,4
Θέμα	96	76,8



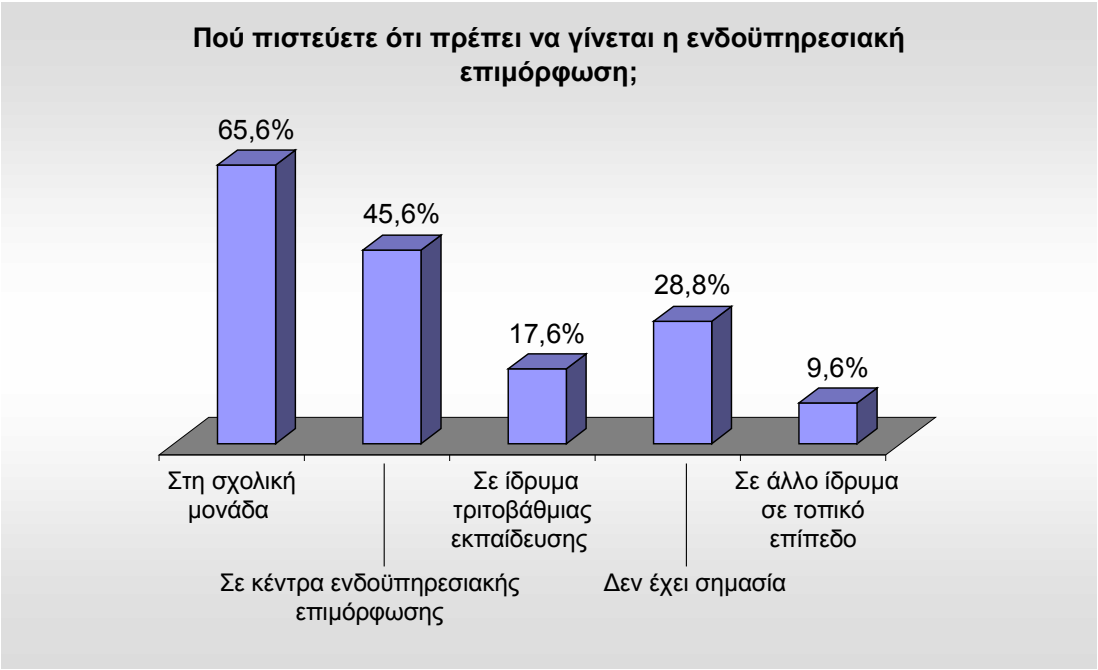
4α. Ποιες μορφές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης προτιμάτε;

	Συχνότητα	%
Συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα για εκπαιδευτικούς	19	15,2
Ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας στην τάξη	37	29,6
Εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα (projects)	32	25,6
Συμβουλευτικές υπηρεσίες και στήριξη στο διδακτικό έργο	62	49,6
Προσωπική μελέτη και αναστοχασμός	13	10,4
Ανταλλαγή εμπειριών	64	51,2
Συνεδριάσεις προσωπικού	27	21,6
Ατομικές συναντήσεις στο σχολείο	17	13,6
Μάθηση εξ αποστάσεως	5	4,0
Μεταπτυχιακές σπουδές	20	16,0
Σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας	73	58,4
Συνέδρια	36	28,8
Εργαστήρια	54	43,2



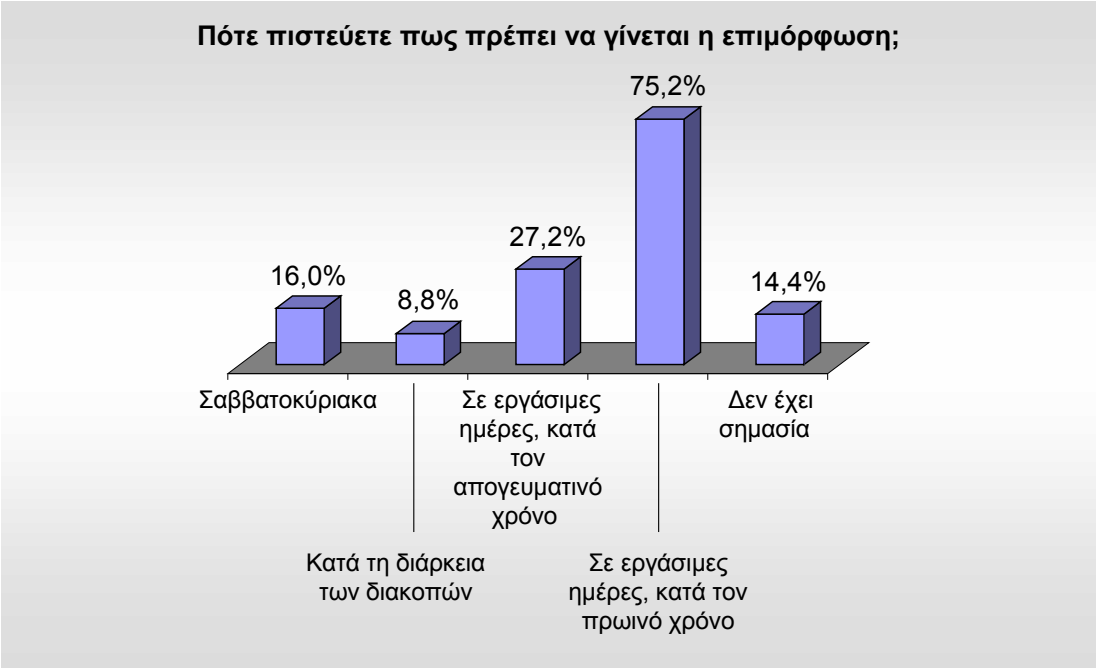
5. Πού πιστεύετε ότι πρέπει να γίνεται η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση;

	Συχνότητα	%
Στη σχολική μονάδα	82	65,6
Σε κέντρα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης	57	45,6
Σε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	22	17,6
Δεν έχει σημασία	36	28,8
Σε άλλο ίδρυμα σε τοπικό επίπεδο	12	9,6



6. Πότε πιστεύετε πως πρέπει να γίνεται η επιμόρφωση;

	Συχνότητα	%
Τα Σαββατοκύριακα	20	16,0
Κατά τη διάρκεια των διακοπών	11	8,8
Σε εργάσιμες ημέρες, κατά τον απογευματινό χρόνο	34	27,2
Σε εργάσιμες ημέρες, κατά τον πρωινό χρόνο	94	75,2
Δεν έχει σημασία	18	14,4



7. Ποια πιστεύετε ότι πρέπει να είναι τα σημαντικότερα αποτελέσματα της ενδοϋπηρεσιαής επιμόρφωσης;

	Συχνότητα	%
Βελτίωση της πρακτικής μου στην τάξη	76	60,8
Γνωριμία με συναδέλφους	3	2,4
Συγγραφική δραστηριότητα (π.χ δημοσιεύσεις)	1	0,8
Απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών	1	0,8
Ανταλλαγή εμπειριών	33	26,4
Απόκτηση νέων δεξιοτήτων	39	31,2
Απόκτηση επιπρόσθετων προσόντων	6	4,8
Βελτίωση των γνώσεων των μαθητών μου	31	24,8
Βελτίωση των δικών μου γνώσεων	59	47,2

ΜΕΡΟΣ Γ’

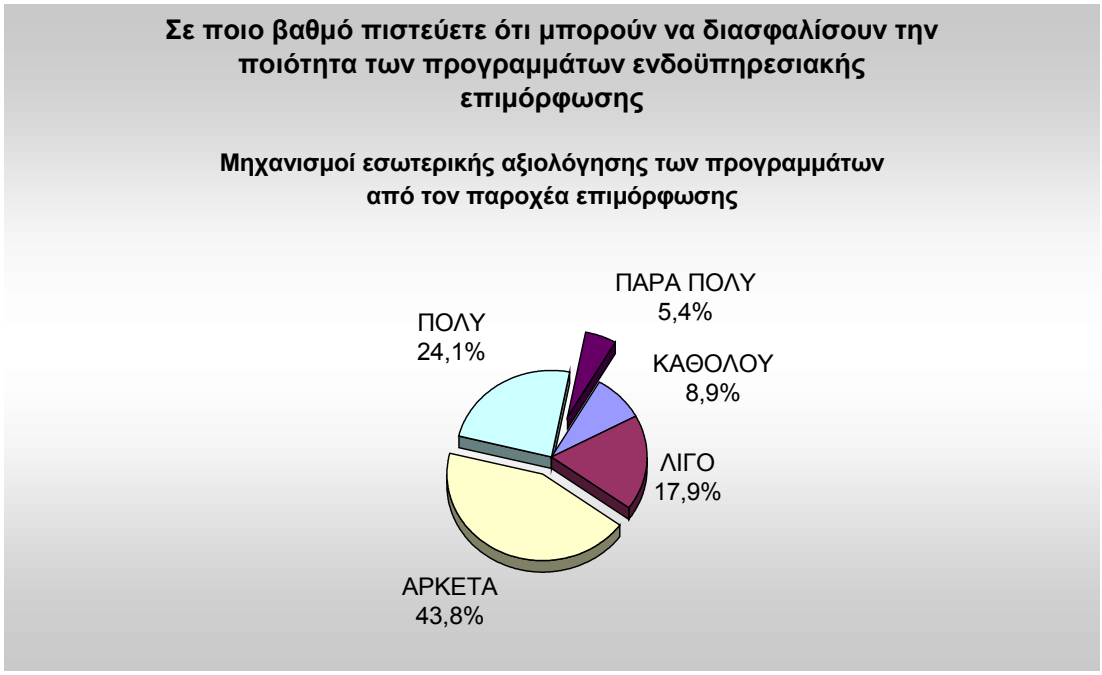
1α. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορούν να διασφαλίσουν την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης τα παρακάτω μέτρα;

ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ ΦΟΡΕΑ

		Συχνότητα	%	Έγκυρο %
	ΚΑΘΟΛΟΥ	11	8,8	10,2
	ΛΙΓΟ	28	22,4	25,9
	ΑΡΚΕΤΑ	49	39,2	45,4
	ΠΟΛΥ	15	12,0	13,9
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	5	4,0	4,6
	Σύνολο	108	86,4	100,0
Missing		17	13,6	
Σύνολο		125	100,0	

ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

		Συχνότητα	%	Έγκυρο %
	ΚΑΘΟΛΟΥ	10	8,0	8,9
	ΛΙΓΟ	20	16,0	17,9
	ΑΡΚΕΤΑ	49	39,2	43,8
	ΠΟΛΥ	27	21,6	24,1
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	6	4,8	5,4
	Σύνολο	112	89,6	100,0
Missing		13	10,4	
Σύνολο		125	100,0	

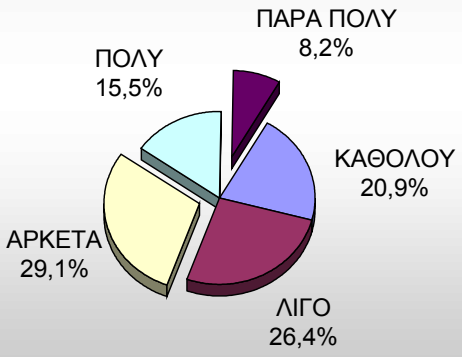


ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

		Συχνότητα	%	Έγκυρο %
	ΚΑΘΟΛΟΥ	23	18,4	20,9
	ΛΙΓΟ	29	23,2	26,4
	ΑΡΚΕΤΑ	32	25,6	29,1
	ΠΟΛΥ	17	13,6	15,5
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	9	7,2	8,2
	Σύνολο	110	88,0	100,0
Missing		15	12,0	
Σύνολο		125	100,0	

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι μπορούν να διασφαλίσουν την ποιότητα των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης

Αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης(π.χ. υποβολή εργασίας, γραπτή εξέταση)



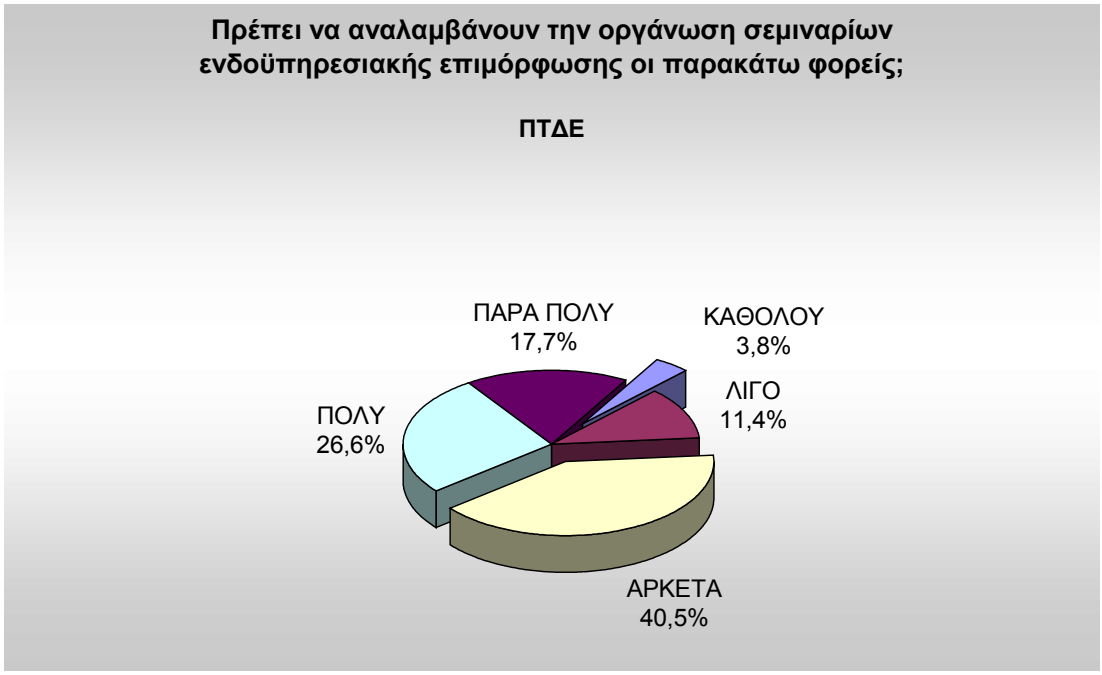
1β. Πρέπει να αναλαμβάνουν την οργάνωση σεμιναρίων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης οι παρακάτω φορείς;

ΦΟΡΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

		Συχνότητα	%	Έγκυρο %
	ΚΑΘΟΛΟΥ	6	4,8	5,4
	ΛΙΓΟ	14	11,2	12,6
	ΑΡΚΕΤΑ	38	30,4	34,2
	ΠΟΛΥ	33	26,4	29,7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	20	16,0	18,0
	Σύνολο	111	88,8	100,0
Missing		14	11,2	
Σύνολο		125	100,0	

ΦΟΡΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΠΤΔΕ

		Συχνότητα	%	Έγκυρο %
	ΚΑΘΟΛΟΥ	3	2,4	3,8
	ΛΙΓΟ	9	7,2	11,4
	ΑΡΚΕΤΑ	32	25,6	40,5
	ΠΟΛΥ	21	16,8	26,6
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	14	11,2	17,7
	Σύνολο	79	63,2	100,0
Missing		46	36,8	
Σύνολο		125	100,0	

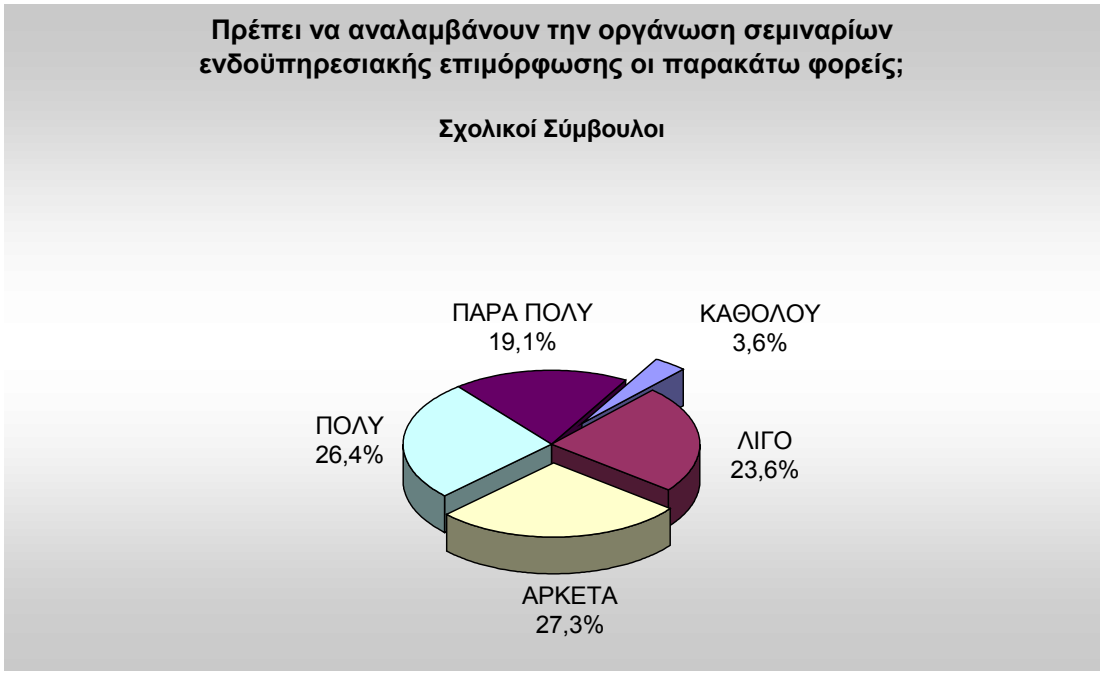


ΦΟΡΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΠΕΚ

		Συχνότητα	%	Έγκυρο %
	ΚΑΘΟΛΟΥ	7	5,6	7,7
	ΛΙΓΟ	12	9,6	13,2
	ΑΡΚΕΤΑ	34	27,2	37,4
	ΠΟΛΥ	25	20,0	27,5
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	13	10,4	14,3
	Σύνολο	91	72,8	100,0
Missing		34	27,2	
Σύνολο		125	100,0	

ΦΟΡΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ

		Συχνότητα	%	Έγκυρο %
	ΚΑΘΟΛΟΥ	4	3,2	3,6
	ΛΙΓΟ	26	20,8	23,6
	ΑΡΚΕΤΑ	30	24,0	27,3
	ΠΟΛΥ	29	23,2	26,4
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	21	16,8	19,1
	Σύνολο	110	88,0	100,0
Missing		15	12,0	
Σύνολο		125	100,0	

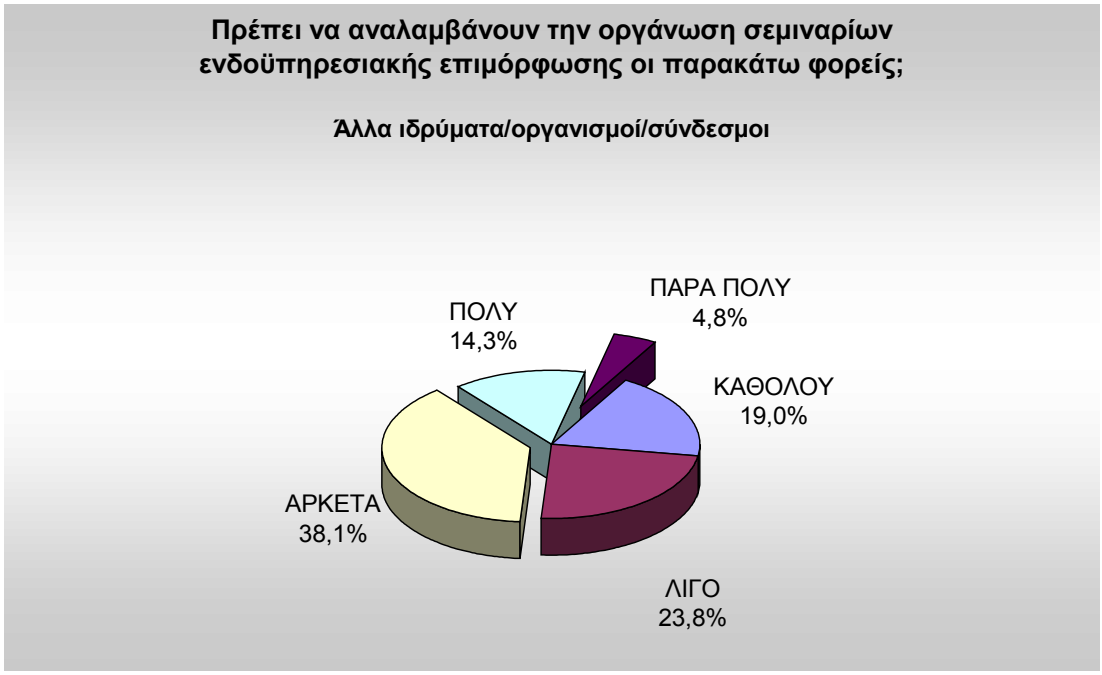


ΦΟΡΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ

		Συχνότητα	%	Έγκυρο %
	ΚΑΘΟΛΟΥ	6	4,8	6,3
	ΛΙΓΟ	16	12,8	16,8
	ΑΡΚΕΤΑ	30	24,0	31,6
	ΠΟΛΥ	21	16,8	22,1
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	22	17,6	23,2
	Σύνολο	95	76,0	100,0
Missing		30	24,0	
Σύνολο		125	100,0	

ΦΟΡΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΑΛΛΑ ΙΔΡΥΜΑΤΑ

		Συχνότητα	%	Έγκυρο %
	ΚΑΘΟΛΟΥ	4	3,2	19,0
	ΛΙΓΟ	5	4,0	23,8
	ΑΡΚΕΤΑ	8	6,4	38,1
	ΠΟΛΥ	3	2,4	14,3
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	1	,8	4,8
	Σύνολο	21	16,8	100,0
Missing		104	83,2	
Σύνολο		125	100,0	



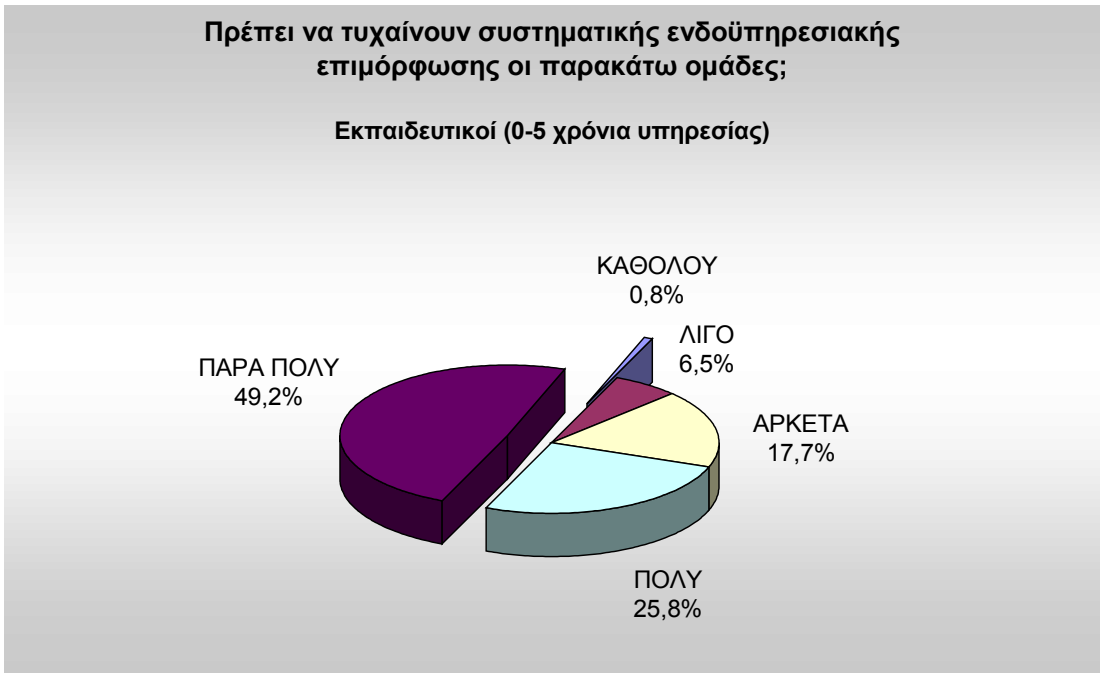
ΦΟΡΕΙΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΙΔΡΥΜΑΤΩΝ

		Συχνότητα	%	Έγκυρο %
	ΚΑΘΟΛΟΥ	4	3,2	26,7
	ΛΙΓΟ	2	1,6	13,3
	ΑΡΚΕΤΑ	6	4,8	40,0
	ΠΟΛΥ	1	,8	6,7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	2	1,6	13,3
	Σύνολο	15	12,0	100,0
Missing		110	88,0	
Σύνολο		125	100,0	

1γ. Πρέπει να τυχαίνουν συστηματικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης οι παρακάτω ομάδες;

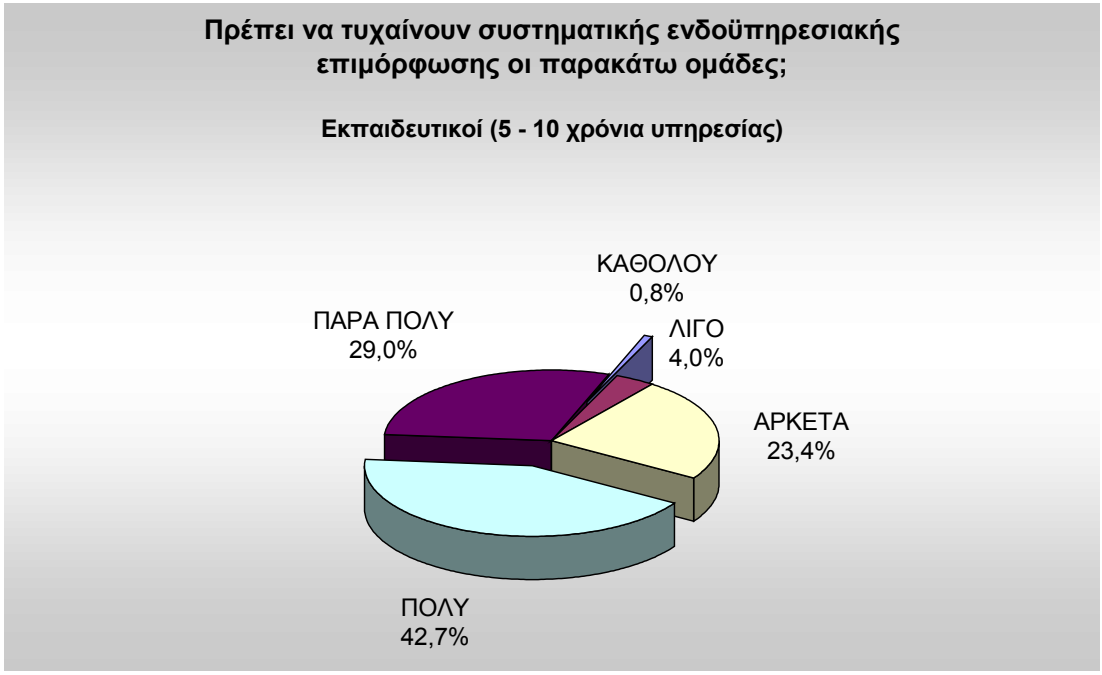
ΟΜΑΔΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ 0-5

		Συχνότητα	%	Έγκυρο %
	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	0,8	0,8
	ΛΙΓΟ	8	6,4	6,5
	ΑΡΚΕΤΑ	22	17,6	17,7
	ΠΟΛΥ	32	25,6	25,8
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	61	48,8	49,2
	Σύνολο	124	99,2	100,0
Missing		1	0,8	
Σύνολο		125	100,0	



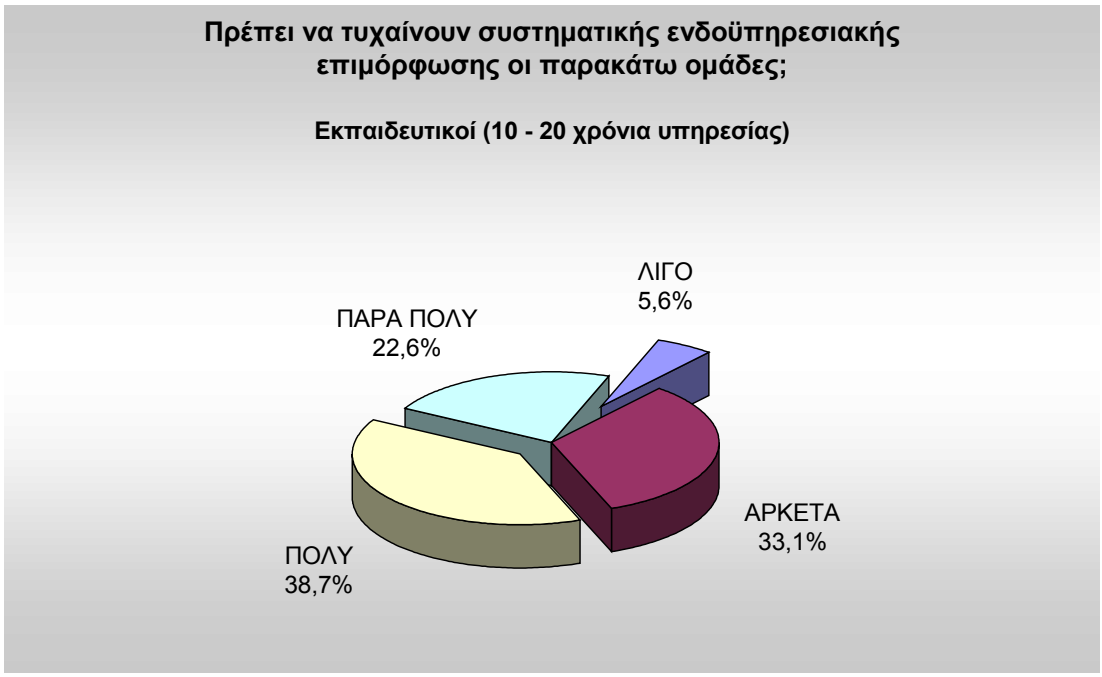
ΟΜΑΔΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ 5-10

		Συχνότητα	%	Έγκυρο %
	ΚΑΘΟΛΟΥ	1	,8	,8
	ΛΙΓΟ	5	4,0	4,0
	ΑΡΚΕΤΑ	29	23,2	23,4
	ΠΟΛΥ	53	42,4	42,7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	36	28,8	29,0
	Σύνολο	124	99,2	100,0
Missing		1	,8	
Σύνολο		125	100,0	



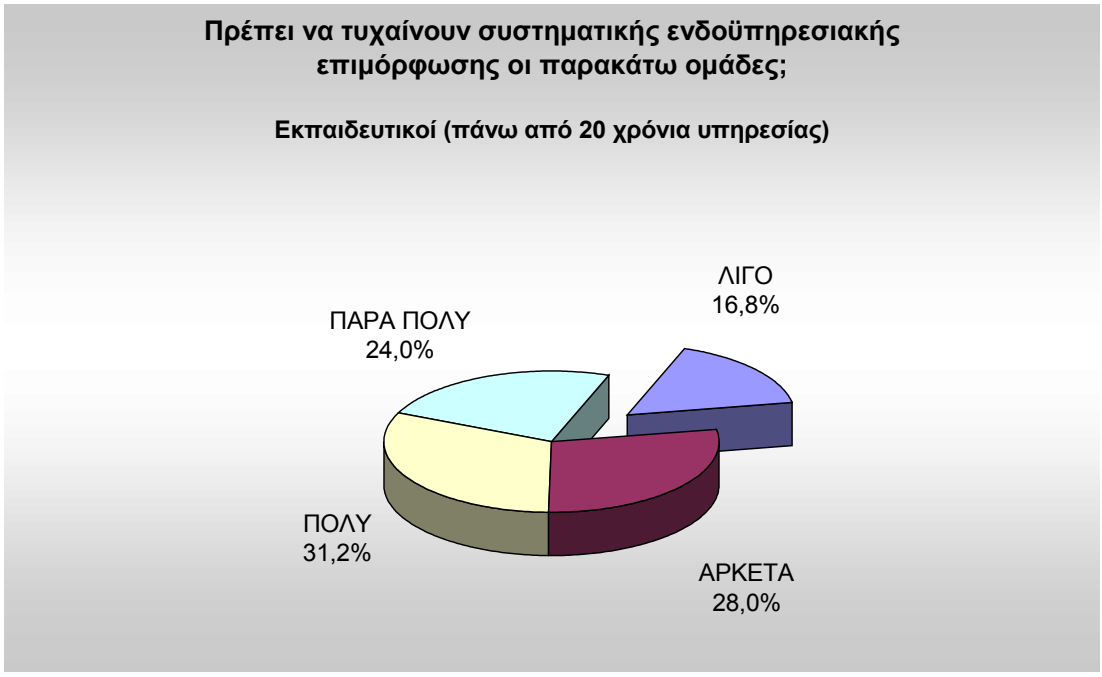
ΟΜΑΔΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ 10-20

		Συχνότητα	%	Έγκυρο %
	ΛΙΓΟ	7	5,6	5,6
	ΑΡΚΕΤΑ	41	32,8	33,1
	ΠΟΛΥ	48	38,4	38,7
	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	28	22,4	22,6
	Σύνολο	124	99,2	100,0
Missing		1	,8	
Σύνολο		125	100,0	



ΟΜΑΔΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ 20+

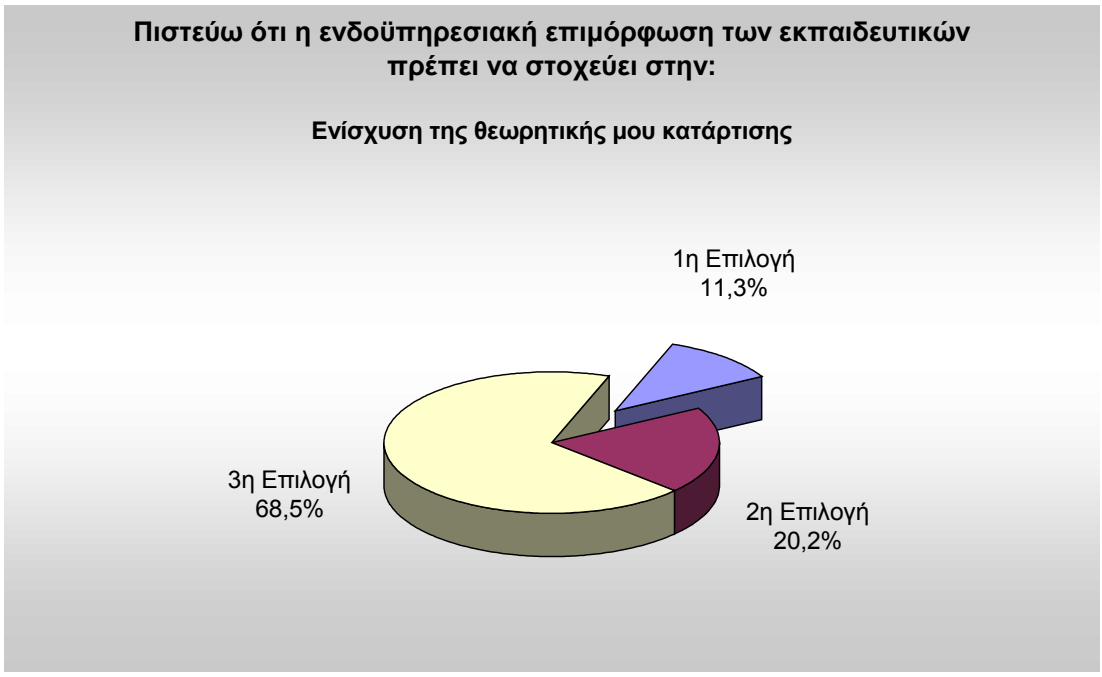
	Συχνότητα	%
ΛΙΓΟ	21	16,8
ΑΡΚΕΤΑ	35	28,0
ΠΟΛΥ	39	31,2
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	30	24,0
Σύνολο	125	100,0



2. Πιστεύω ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να στοχεύει στην:

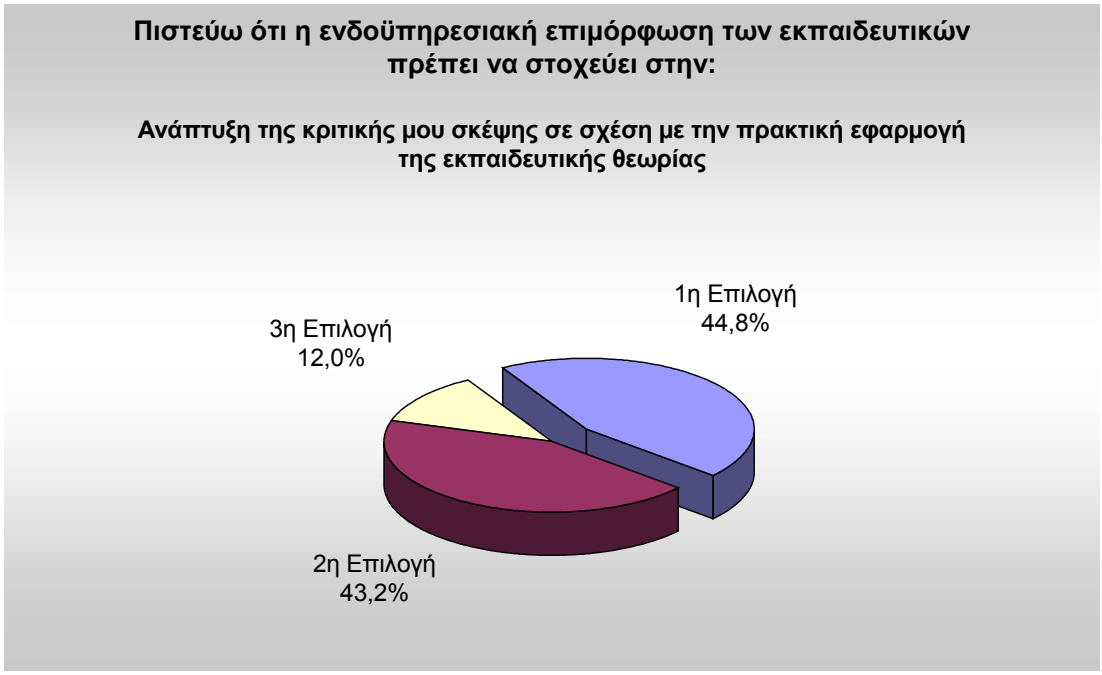
ΣΤΟΧΟΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

		Συχνότητα	%	Έγκυρο %
	1	14	11,2	11,3
	2	25	20,0	20,2
	3	85	68,0	68,5
	Σύνολο	124	99,2	100,0
Missing		1	,8	
Σύνολο		125	100,0	



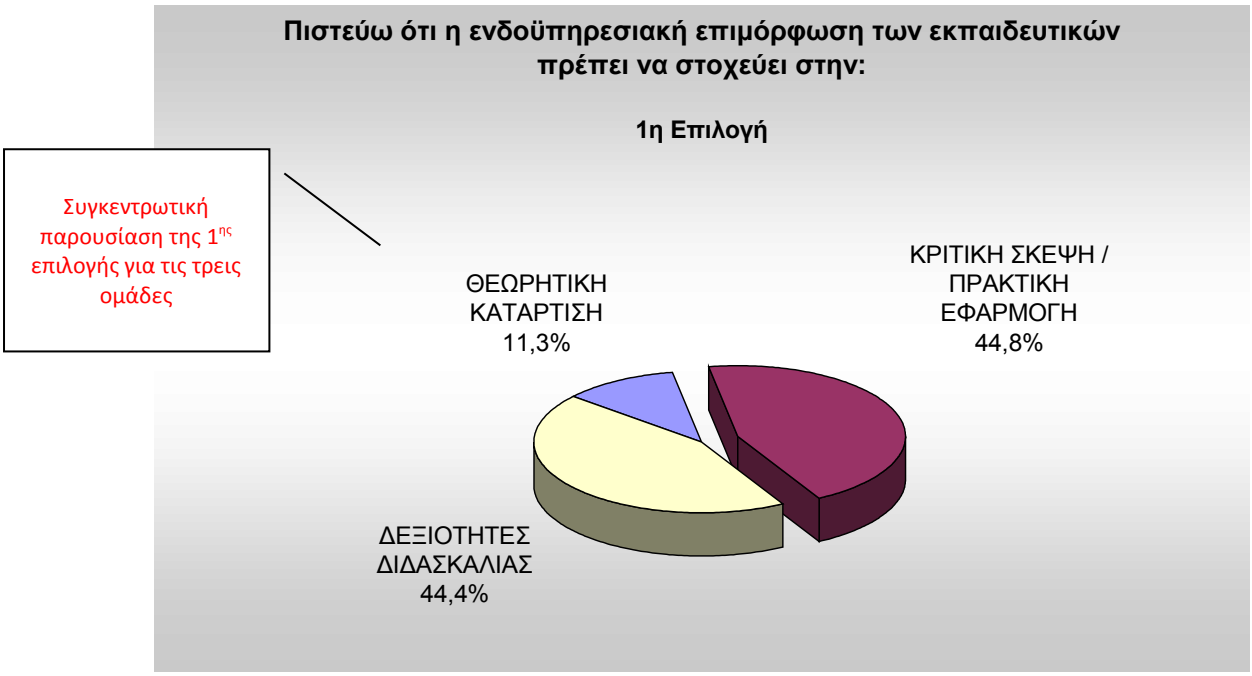
ΣΤΟΧΟΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

	Συχνότητα	%
1	56	44,8
2	54	43,2
3	15	12,0
Σύνολο	125	100,0



ΣΤΟΧΟΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

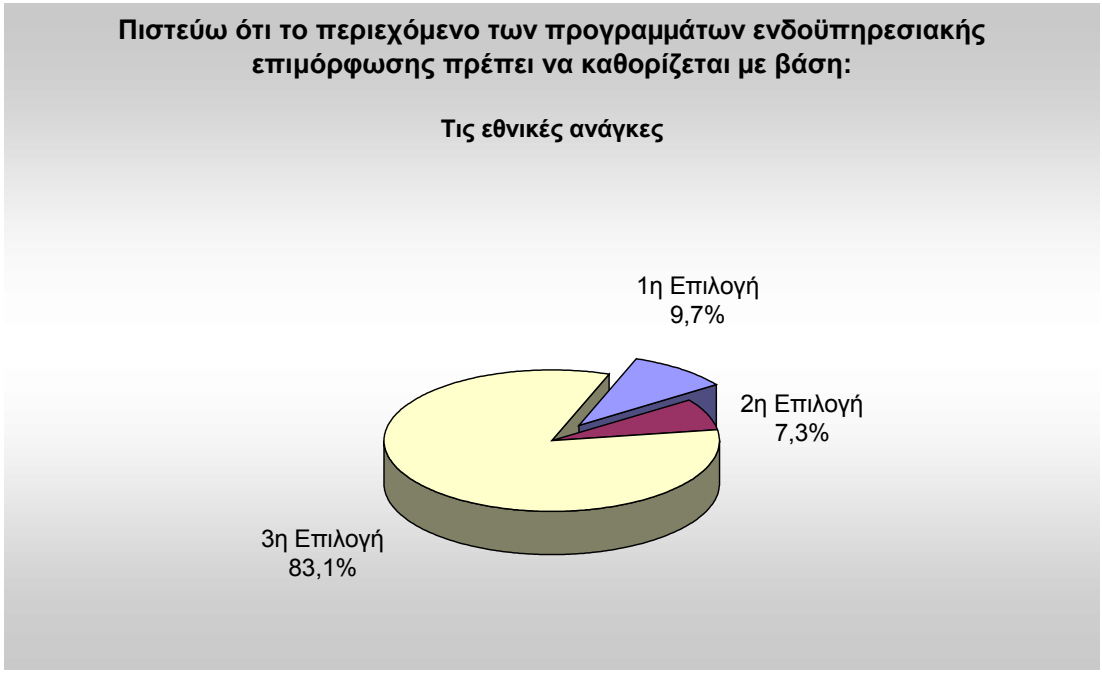
		Συχνότητα	%	Έγκυρο %
	1	55	44,0	44,4
	2	45	36,0	36,3
	3	24	19,2	19,4
	Σύνολο	124	99,2	100,0
Missing		1	,8	
Σύνολο		125	100,0	



3. Πιστεύω ότι το περιεχόμενο των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης πρέπει να 10καθορίζεται με βάση:

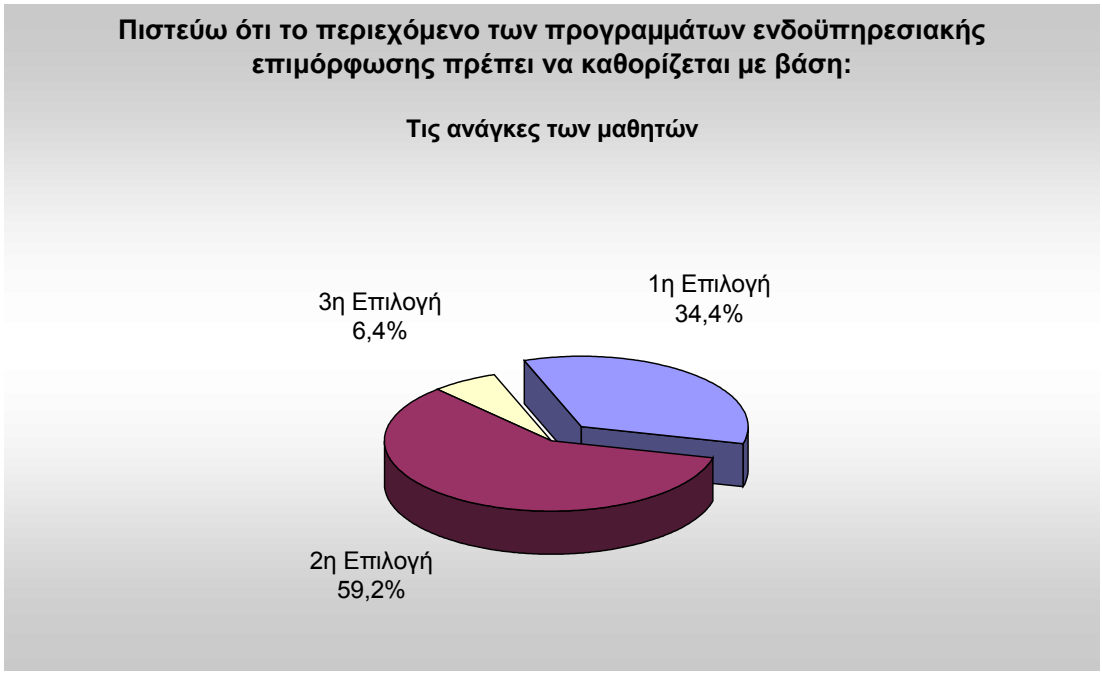
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΕΘΝΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

		Συχνότητα	%	Έγκυρο %
	1	12	9,6	9,7
	2	9	7,2	7,3
	3	103	82,4	83,1
	Σύνολο	124	99,2	100,0
Missing		1	,8	
Σύνολο		125	100,0	



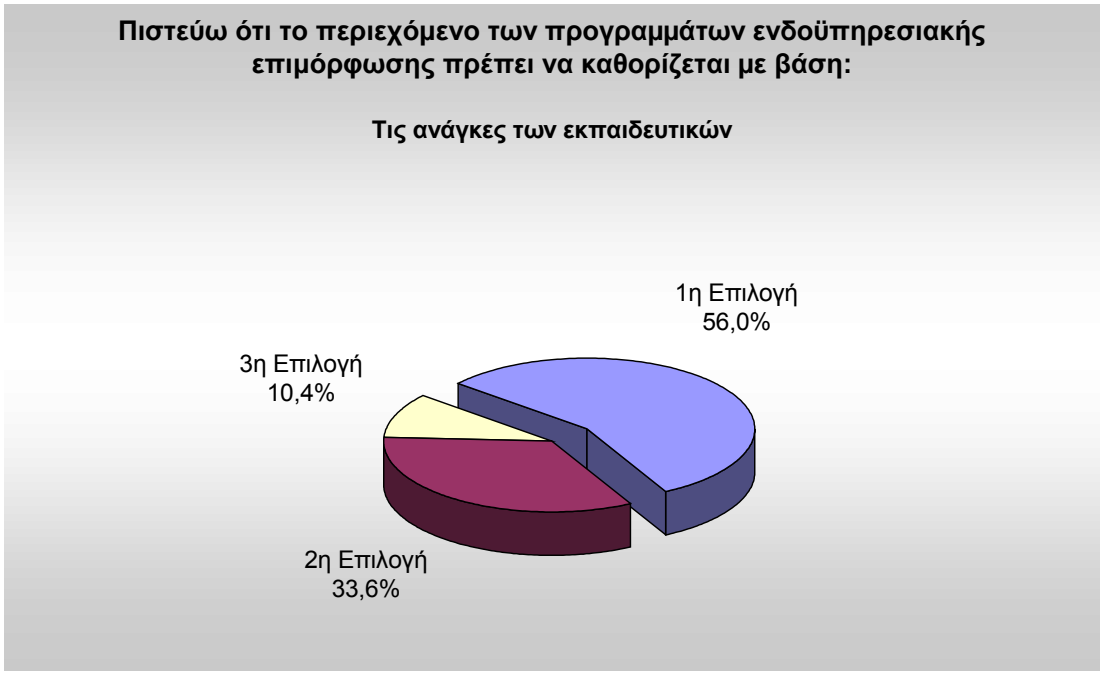
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

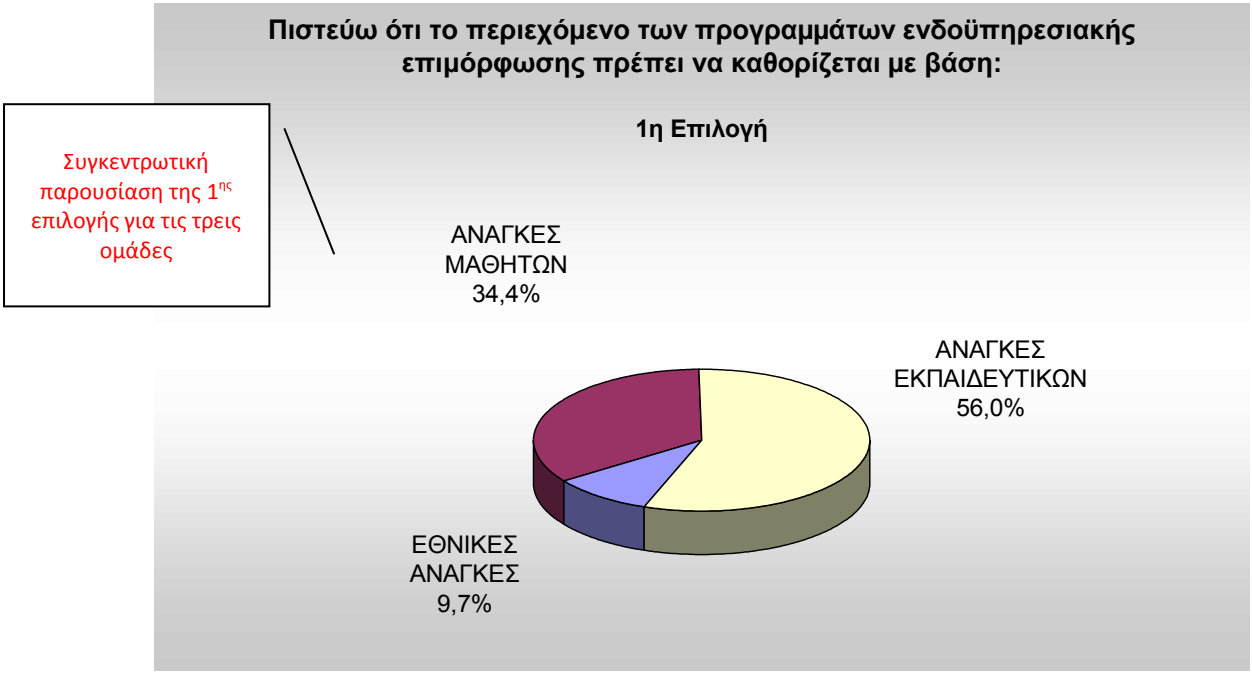
	Συχνότητα	%	Έγκυρο %
1	43	34,4	34,4
2	74	59,2	59,2
3	8	6,4	6,4
Σύνολο	125	100,0	100,0



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΑΝΑΓΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

	Συχνότητα	%
1	70	56,0
2	42	33,6
3	13	10,4
Σύνολο	125	100,0

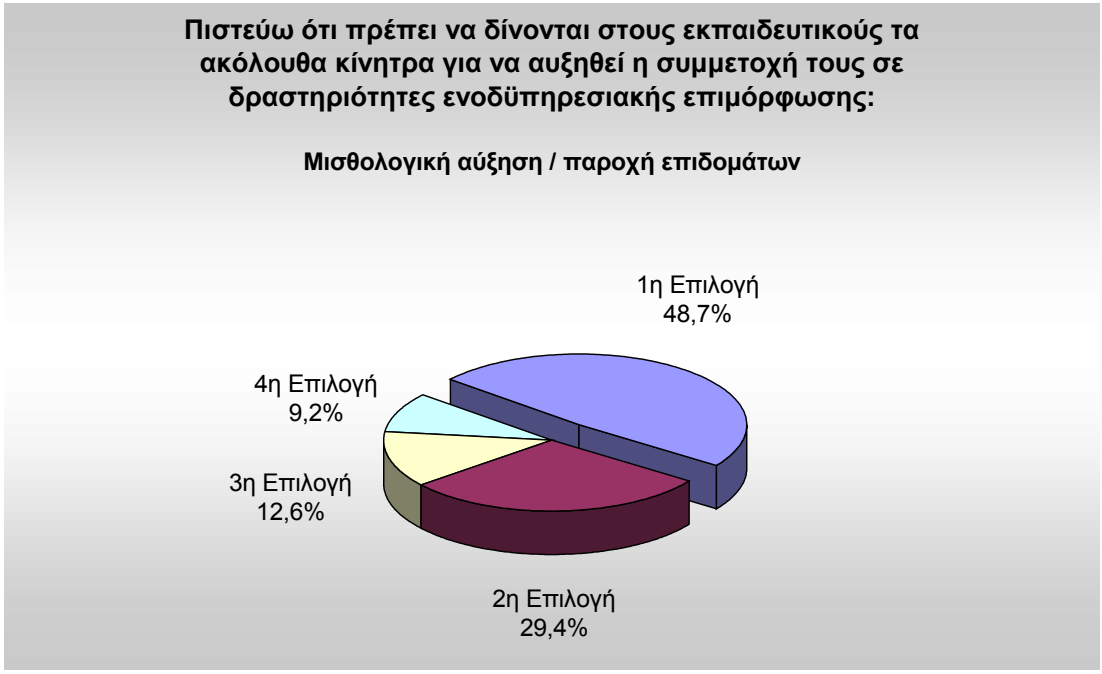




114. **Πιστεύω ότι πρέπει να δίνονται στους εκπαιδευτικούς τα ακόλουθα κίνητρα για να αυξηθεί η 12συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ενοδϋπηρεσιακής επιμόρφωσης:**

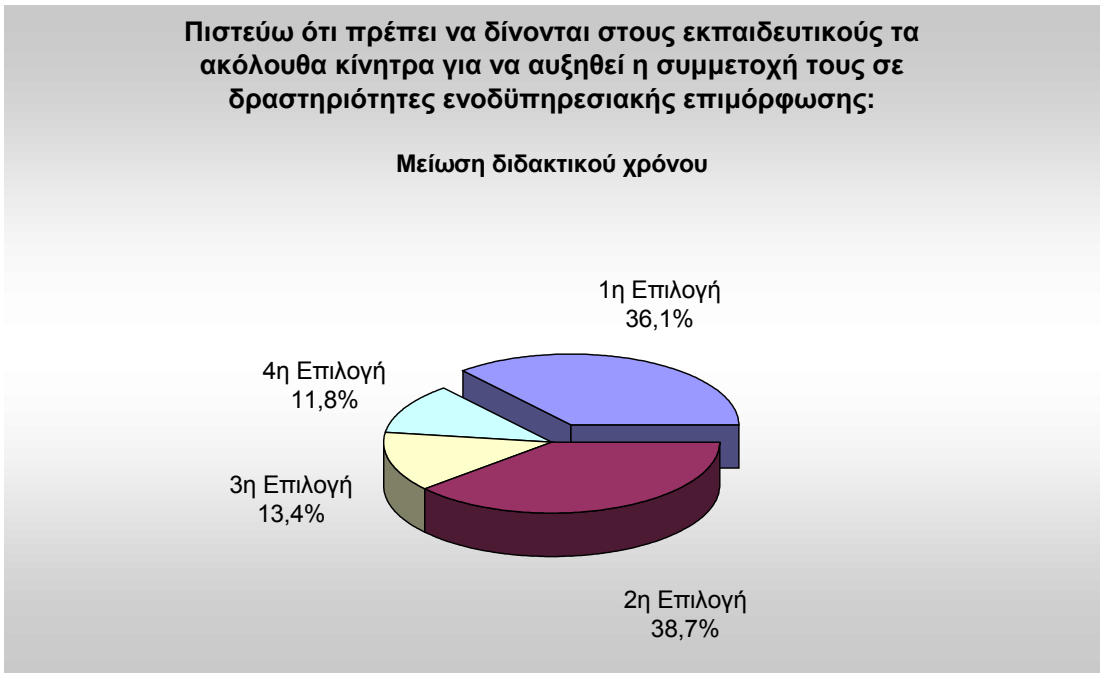
ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΙΣΘΟΛΟΓΙΚΗ ΑΥΞΗΣΗ

	Συχνότητα	%	Έγκυρο %
1	58	46,4	48,7
2	35	28,0	29,4
3	15	12,0	12,6
4	11	8,8	9,2
Σύνολο	119	95,2	100,0
Missing	6	4,8	
Σύνολο	125	100,0	



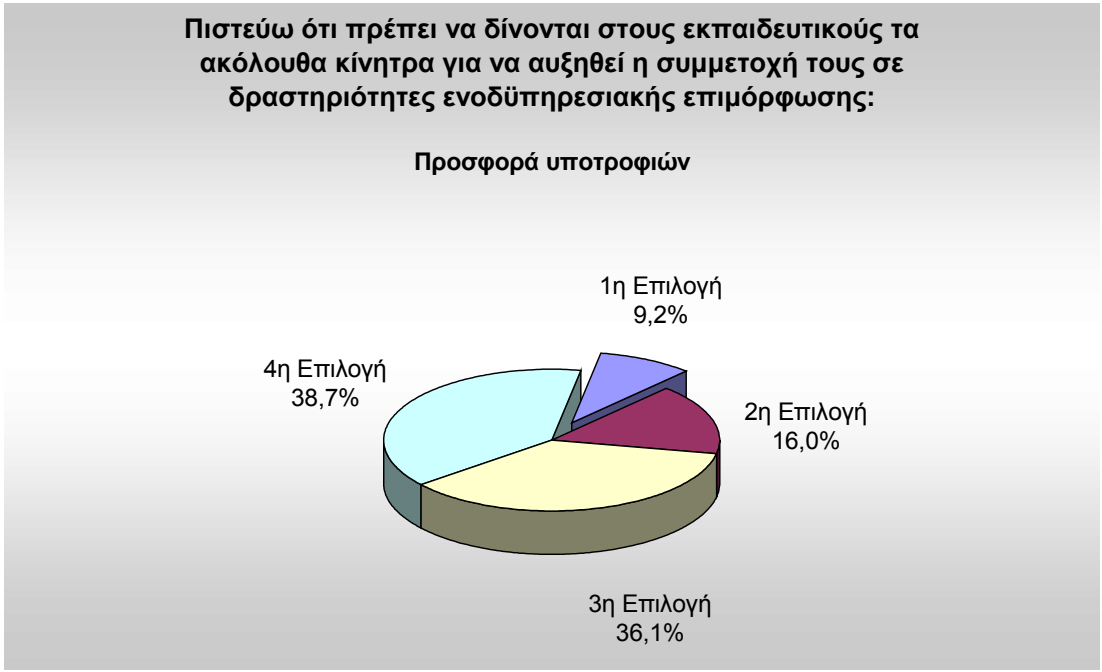
ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΕΙΩΣΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

		Συχνότητα	%	Έγκυρο %
	1	43	34,4	36,1
	2	46	36,8	38,7
	3	16	12,8	13,4
	4	14	11,2	11,8
	Σύνολο	119	95,2	100,0
Missing		6	4,8	
Σύνολο		125	100,0	



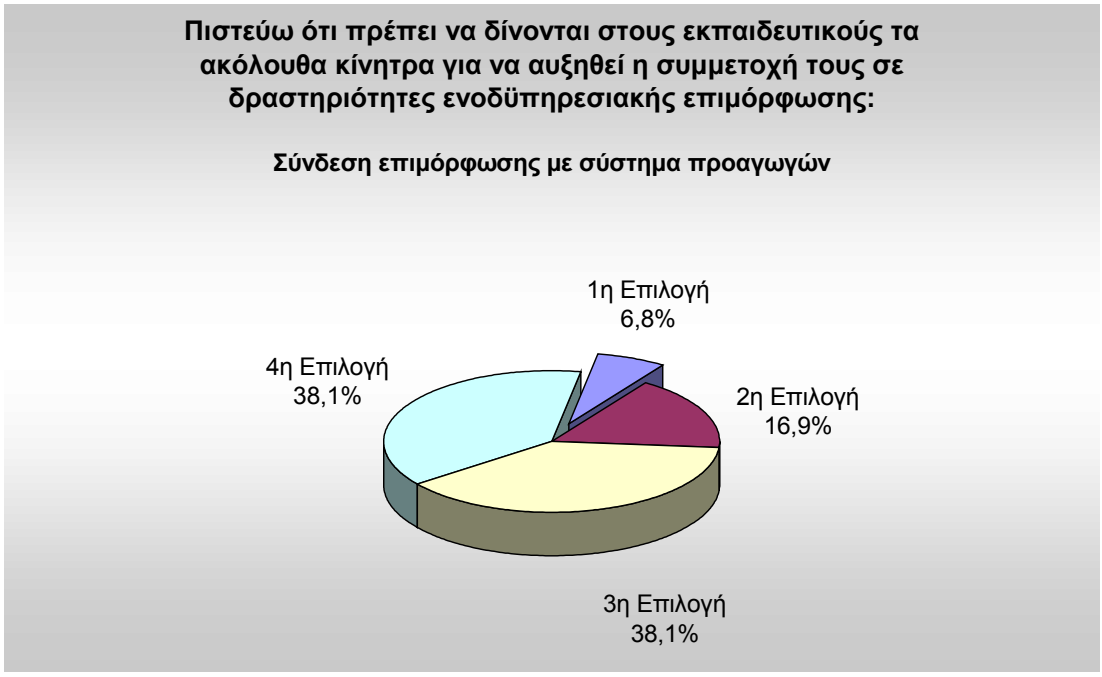
ΚΙΝΗΤΡΑ ΥΠΟΤΡΟΦΙΕΣ

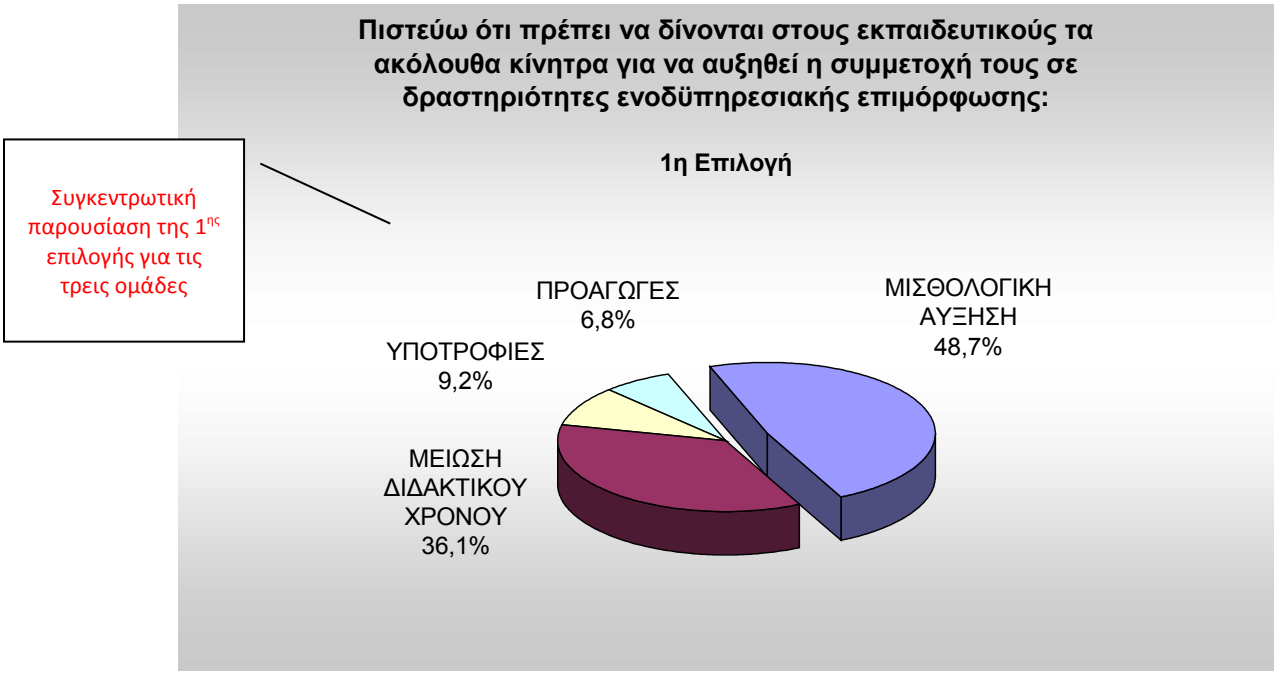
	Συχνότητα	%	Έγκυρο %
1	11	8,8	9,2
2	19	15,2	16,0
3	43	34,4	36,1
4	46	36,8	38,7
Σύνολο	119	95,2	100,0
Missing	6	4,8	
Σύνολο	125	100,0	



ΚΙΝΗΤΡΑ ΠΡΟΑΓΩΓΕΣ

		Συχνότητα	%	Έγκυρο %
	1	8	6,4	6,8
	2	20	16,0	16,9
	3	45	36,0	38,1
	4	45	36,0	38,1
	Σύνολο	118	94,4	100,0
Missing		7	5,6	
Σύνολο		125	100,0	



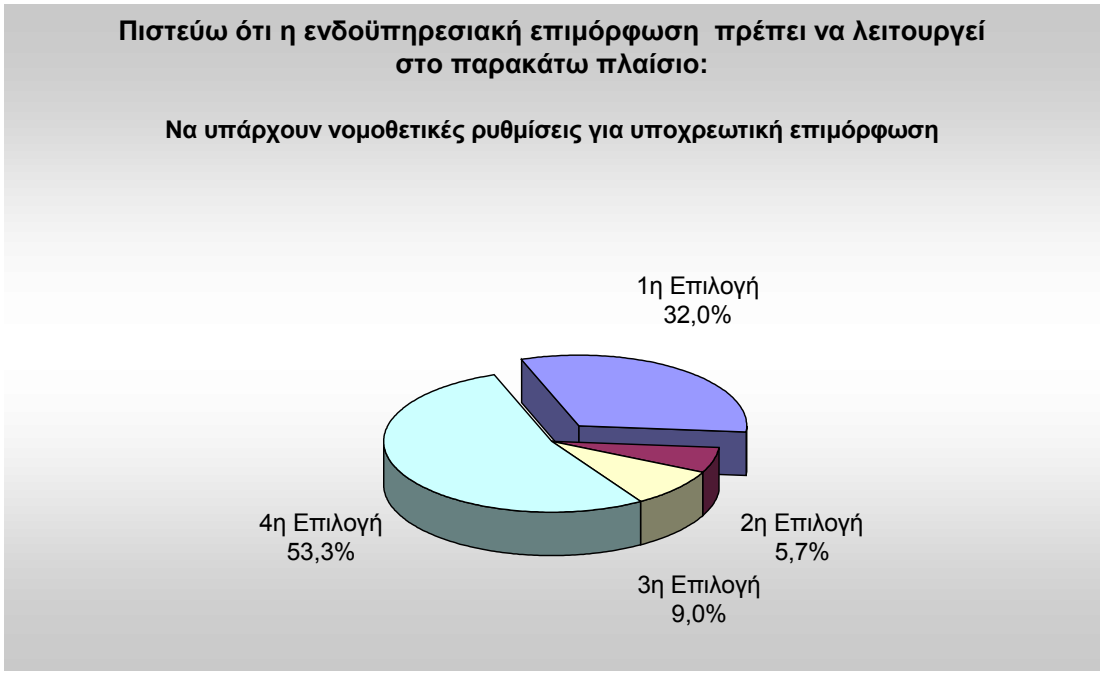


Συγκεντρωτική παρουσίαση της 1ης επιλογής για τις τρεις ομάδες

5. Πιστεύω ότι η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση πρέπει να λειτουργεί στο παρακάτω πλαίσιο:

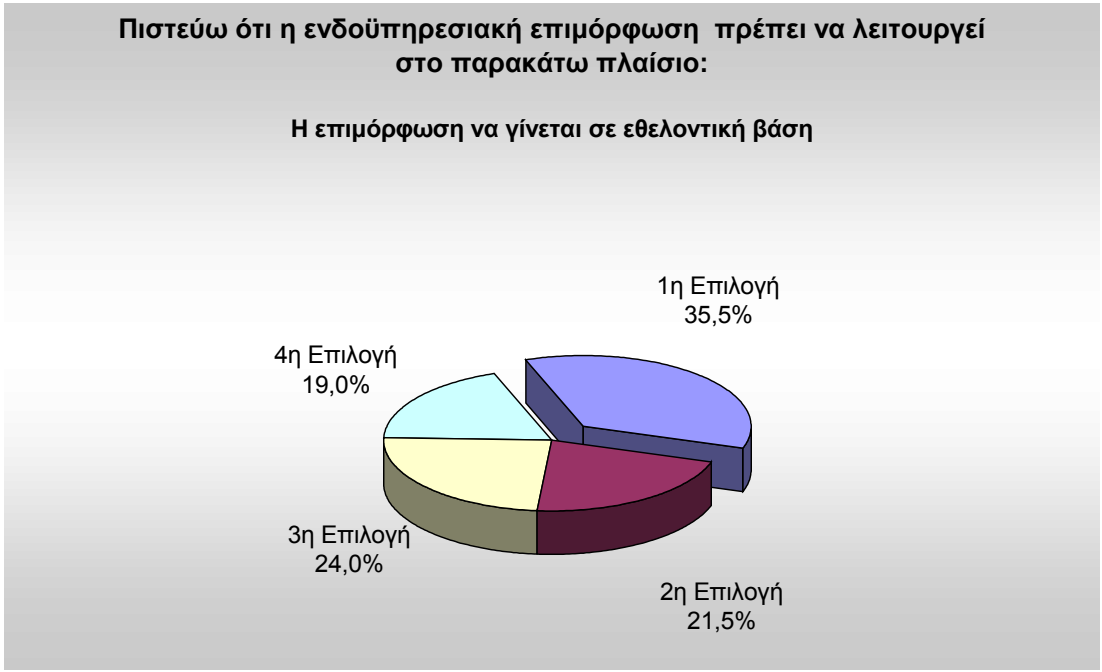
ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ

		Συχνότητα	%	Έγκυρο %
	1	39	31,2	32,0
	2	7	5,6	5,7
	3	11	8,8	9,0
	4	65	52,0	53,3
	Σύνολο	122	97,6	100,0
Missing		3	2,4	
Σύνολο		125	100,0	



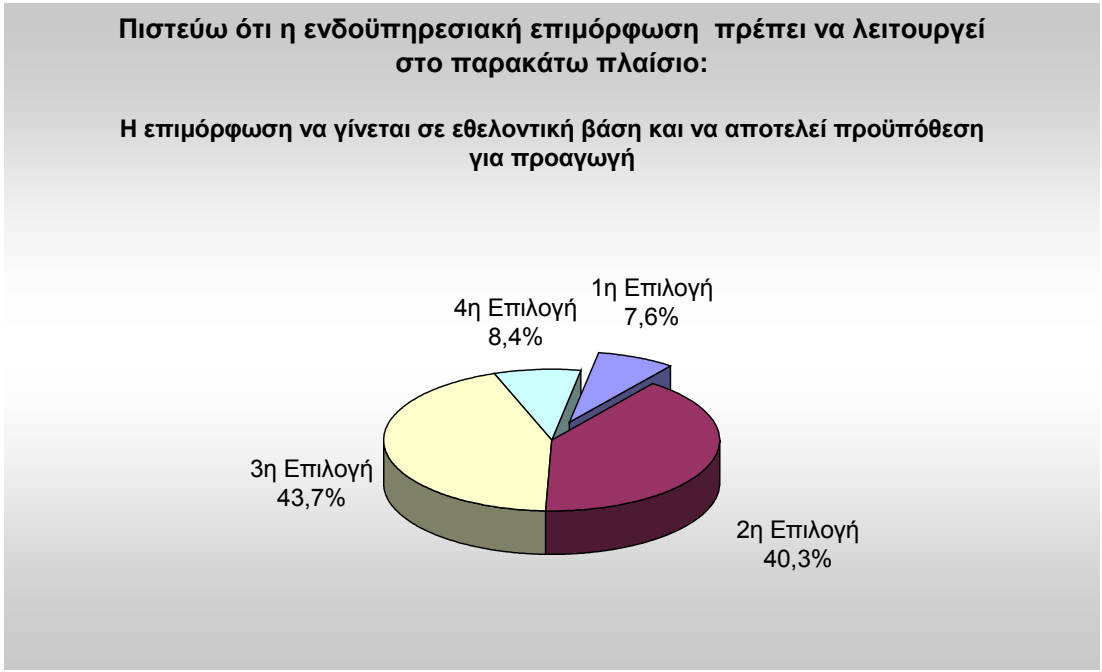
ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΗ

		Συχνότητα	%	Έγκυρο %
	1	43	34,4	35,5
	2	26	20,8	21,5
	3	29	23,2	24,0
	4	23	18,4	19,0
	Σύνολο	121	96,8	100,0
Missing		4	3,2	
Σύνολο		125	100,0	



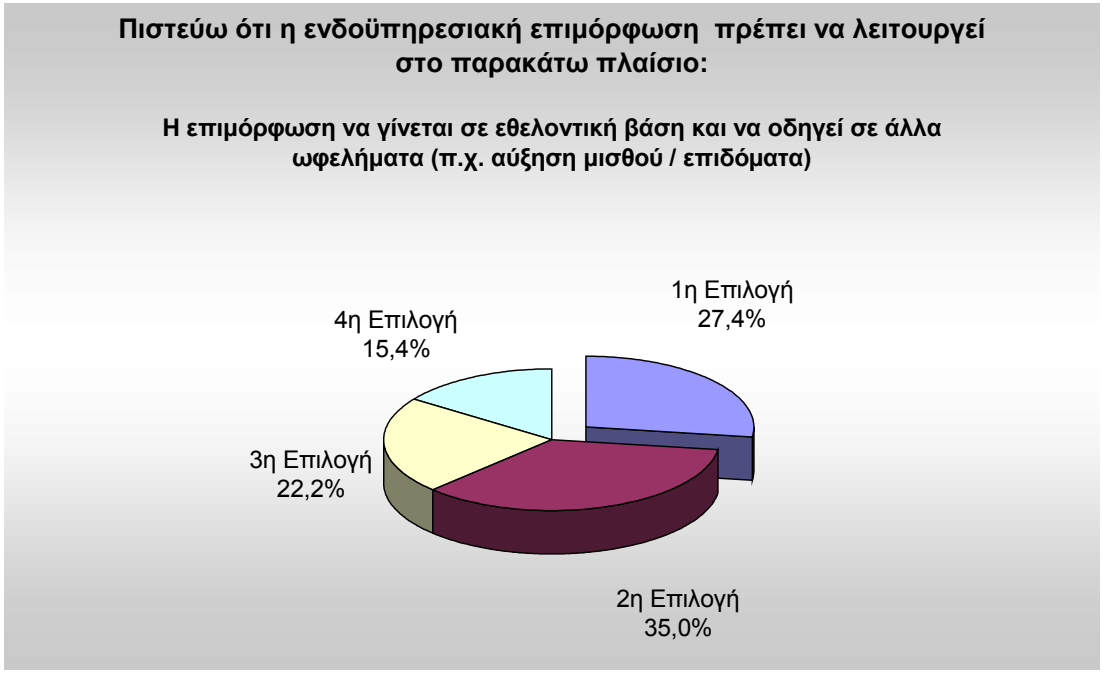
ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΗ ΒΑΣΗ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΗ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ

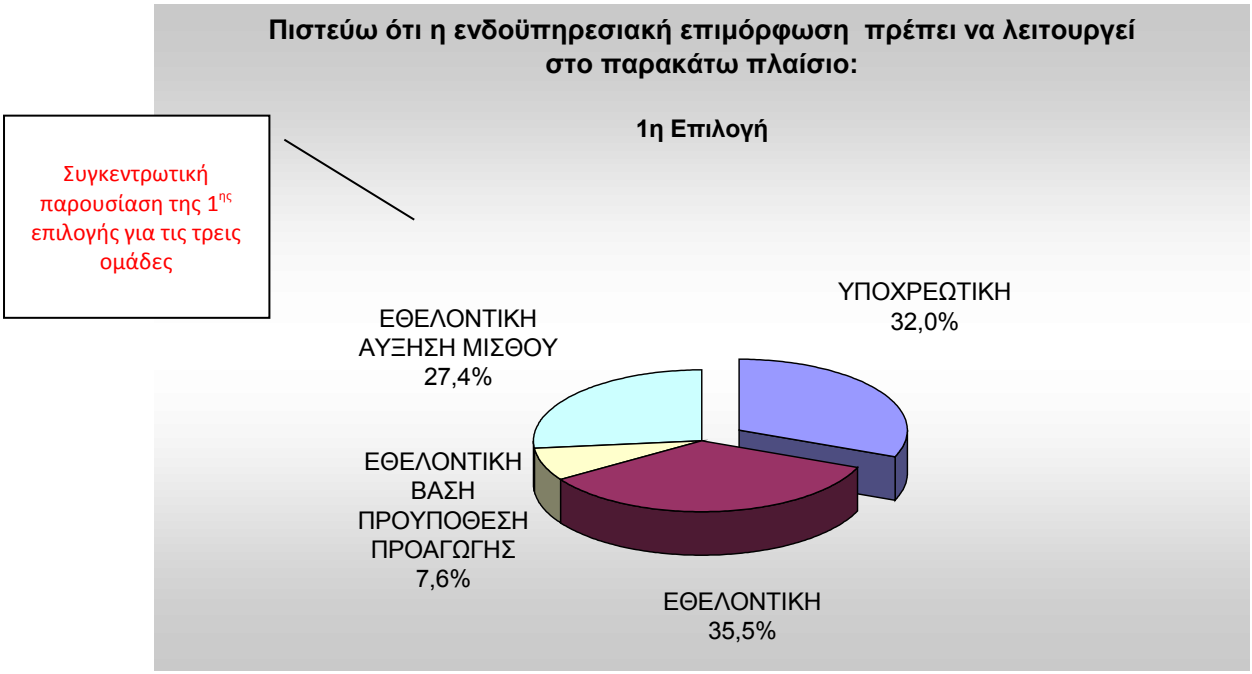
		Συχνότητα	%	Έγκυρο %
	1	9	7,2	7,6
	2	48	38,4	40,3
	3	52	41,6	43,7
	4	10	8,0	8,4
	Σύνολο	119	95,2	100,0
Missing		6	4,8	
Σύνολο		125	100,0	



ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΕΘΕΛΟΝΤΙΚΗ ΑΥΞΗΣΗ ΜΙΣΘΟΥ

		Συχνότητα	%	Έγκυρο %
	1	32	25,6	27,4
	2	41	32,8	35,0
	3	26	20,8	22,2
	4	18	14,4	15,4
	Σύνολο	117	93,6	100,0
Missing		8	6,4	
Σύνολο		125	100,0	





Π Α Ρ Α Ρ Τ Η Μ Α: ΙΙΙ

Η αίτηση και η άδεια χρήσης του ερωτηματολογίου από το Π.Ι. της Κύπρου

Π Α Ρ Α Ρ Τ Η Μ Α: IV

Ο χάρτης των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα

- Σύνολο πληθυσμού: 800 δάσκαλοι/ες
- Επιλεγμένο δείγμα: 280 δάσκαλοι/ες
- Συμπληρωμένα ερωτηματολόγια: 125
- Έγκυρα ερωτηματολόγια: 125