



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μεταπτυχιακή εργασία  
του **Ανδρέα Ε. Σαλιγγίδη**  
(E-mail: [asalp66@gmail.com](mailto:asalp66@gmail.com) )

Θέμα της μεταπτυχιακής εργασίας:

**« Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης:  
Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας  
και Θράκης, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. »**

Επόπτρια:  
**Αθηνά Α. Σιπητάνου**

Επόπτρια Β΄:  
**Πλατσίδου Μαρία**

## Περιεχόμενα

<b>Περιεχόμενα.....</b>	<b>2</b>
<b>Πρόλογος .....</b>	<b>4</b>
<b>Περίληψη.....</b>	<b>6</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Εισαγωγή.....</b>	<b>7</b>
1.1 Κίνητρο εργασίας.....	7
1.2 Στόχοι εργασίας.....	8
1.3 Μεθοδολογική προσέγγιση.....	9
1.4 Δομή εργασίας.....	12
<b>ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....</b>	<b>14</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Αποσαφήνιση εννοιών.....</b>	<b>15</b>
2.1 Η έννοια του όρου «Επαγγελματική ανάπτυξη».....	15
2.2 Η ανάγκη για «Επιμόρφωση».....	17
<b>ΚΕΦ.3 Ευρωπαϊκή και εθνική πολιτική για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....</b>	<b>21</b>
3.1 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας .....	21
3.2 Η ευρωπαϊκή προοπτική.....	25
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ:4 Η διαδικασία διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών .....</b>	<b>29</b>
4.1 Προβληματισμοί σχετικά με την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων.....	29
4.2 Η αναγκαιότητα διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών σε σχέση με την επιμόρφωση.....	33
4.3 Επισκόπηση συναφών ερευνών στη βιβλιογραφία.....	35
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Σημερινές συνθήκες που επιτείνουν την ανάγκη για επιμόρφωση.....</b>	<b>38</b>
5.1 Ο σύγχρονος ρόλος του σχολείου .....	38
5.2 Προσδιορισμός του ρόλου του σημερινού εκπαιδευτικού.....	43
<b>ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....</b>	<b>46</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 Σκοπός και Μεθοδολογία της έρευνας .....</b>	<b>47</b>
6.1 Σκοπός και στόχος της έρευνας .....	47
6.2 Ερευνητική υπόθεση – Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα.....	48
6.4 Μεθοδολογία της έρευνας.....	50
Δημογραφικά στοιχεία.....	51
<b>ΚΕΦ.7 Αποτελέσματα έρευνας.....</b>	<b>60</b>
7.1 Επιμορφωτικό υπόβαθρο εκπαιδευτικών.....	60
7.2 Περιεχόμενο.....	64
7.2.1 Θεματικές κατευθύνσεις.....	64
7.3 Συμμετοχή των εκπαιδευτικών.....	68
7.4 Μορφές επιμόρφωσης.....	75
7.5 Χώρος επιμόρφωσης.....	78
7.6 Χρόνος επιμόρφωσης.....	79

7.7 Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων επιμόρφωσης.....	80
7.8 Οργανωτικές δομές της επιμόρφωσης.....	81
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 Τα συμπεράσματα της έρευνας.....</b>	<b>87</b>
8.1 Συμπεράσματα έρευνας.....	87
8.2 Οι Περιορισμοί της έρευνας.....	95
<b>ΚΕΦ.9 Γενικά συμπεράσματα.....</b>	<b>97</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>100</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ2: Η ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.....</b>	<b>116</b>
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>118</b>
Ελληνική.....	118
Ξενόγλωσση .....	120

## Πρόλογος

Η εκπόνηση της παρούσας μελέτης πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της διεκπεραίωσης της μεταπτυχιακής μου εργασίας κατά τη διάρκεια των σπουδών μου στο πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Η ανάληψη του συγκεκριμένου θέματος στηρίχθηκε στο ενδιαφέρον μου για το πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα στο πεδίο της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στην οποία άλλωστε υπηρετώ και ο ίδιος. Κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου το ενδιαφέρον αυτό ενεργοποιήθηκε σημαντικά, συστηματοποιήθηκε και σε συνδυασμό με την προσωπική και επαγγελματική μου εμπειρία οδήγησε στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος και στη συγγραφή της παρούσας έρευνας.

Με την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά όσους συνέβαλαν στη διεξαγωγή και ολοκλήρωση της.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην βασική επόπτρια της εργασίας, Επίκουρη καθηγήτρια κ. Αθηνά Σιπητάνου, η οποία βρισκόταν δίπλα μου σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της μελέτης, συμβάλλοντας με τις πολύτιμες συμβουλές και τις εύστοχες παρατηρήσεις της στο σχεδιασμό, στη διαμόρφωση του περιεχομένου και της δομής καθώς και στη συγγραφή της παρούσας μελέτης.

Τις θερμές μου ευχαριστίες επιθυμώ να εκφράσω και στη δεύτερη επόπτρια της εργασίας την κ. Μαρία Πλατσίδου η οποία μου πρόσφερε πρόθυμα την επιστημονική της στήριξη και επέδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εργασία μου.

Επίσης ευχαριστώ ιδιαίτερα τις συναδέλφους μου στο μεταπτυχιακό Αθηνά Παυλίδου και Ιωάννα Περβολαράκη για την πολύτιμη βοήθεια τους.

Θα ήταν παράλειψη αλλά και ατόπημα να μην συμπεριλάβω στο παρών σημείωμα όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν πρόθυμα στην έρευνα καθώς και τους διευθυντές των αντίστοιχων σχολικών μονάδων. Παρά το φόρτο εργασίας τους και την ιδιαίτερα αρνητική, λόγω της οικονομικής κρίσης, συγκυρία, δέχθηκαν με ιδιαίτερη προθυμία να βοηθήσουν σ' αυτό το εγχείρημα. Χωρίς τη δική τους συμμετοχή η πραγματοποίηση της παρούσης έρευνας θα ήταν αδύνατη.

Τέλος θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στην οικογένειά μου που στάθηκε δίπλα σε αυτό το δύσκολο και χρονοβόρο έργο, παρέχοντάς μου αφειδώς ηθική συμπαράσταση και δείχνοντας πάντα αμέριστη κατανόηση.

Ανδρέας Σαλπυγίδης



## Περίληψη

Οι σημαντικές και ταυτόχρονα ραγδαίες εξελίξεις σε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό και επιστημονικό επίπεδο, δημιουργούν αναμφισβήτητα μια νέα πραγματικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης. Η νέα αυτή διαμορφωμένη κατάσταση κάνει ακόμα πιο έντονη την ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους.

Οι αρμόδιοι για την επιμόρφωση φορείς παρέχουν έναν ικανό αριθμό επιμορφωτικών προγραμμάτων προς τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο πολλές φορές παρατηρείται μια διάσταση μεταξύ των προσφερόμενων από τους φορείς προγραμμάτων και των πραγματικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, με συνέπεια τα παρεχόμενα επιμορφωτικά προγράμματα να μην έχουν την ανάλογη αποτελεσματικότητα. Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία φιλοδοξεί να συμβάλει στην πλήρωση αυτού του κενού, διερευνώντας τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται.

Η έρευνα αυτή διενεργήθηκε την άνοιξη του 2011 και περιλάμβανε 223 εκπαιδευτικούς οι οποίοι κατά τη διεξαγωγή της έρευνας εργάζονταν σε δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αντίστοιχης έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2005 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μέτρια ικανοποίηση από την ως τώρα συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Την ίδια στιγμή όμως θεωρούν αναγκαία την ενδούπηρεια επιμόρφωση για όλους τους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα για τους νεοεισερχόμενους στην εργασία.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν το θέμα ενός επιμορφωτικού προγράμματος ως το σημαντικότερο κριτήριο για τη συμμετοχή τους. Επίσης δηλώνουν ότι, ο καταλληλότερος χώρος για την πραγματοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι η ίδια η σχολική μονάδα.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών προτιμά η διεξαγωγή της επιμόρφωσης να γίνεται κατά τη διάρκεια των εργασιμων ημερών κυρίως κατά τον πρωινό χρόνο.

Ως κυρίαρχο στόχο της επιμόρφωσης θεωρούν τη βελτίωση της διδακτικής τους ικανότητας και την απόκτηση προσόντων που θα τους βοηθήσουν στην πρακτική εφαρμογή των όσων στη θεωρία έχουν διδαχτεί.

Ισχυρότερο κίνητρο συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα αποτελούν η μείωση του χρόνου διδασκαλίας καθώς και η μισθολογική αύξηση. Τέλος οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την παραμονή της επιμόρφωσης σε εθελοντική βάση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 Εισαγωγή

### 1.1 Κίνητρο εργασίας

Τις τελευταίες δεκαετίες οι ραγδαίες εξελίξεις στο χώρο της επιστήμης γενικότερα αλλά και της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης ειδικότερα συνιστούν τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για το μαθητή μια νέα πραγματικότητα. Η εισαγωγή νέων αναλυτικών προγραμμάτων, η είσοδος των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, η ανάπτυξη νέων μεθόδων διδασκαλίας σε συνδυασμό με τη διαφοροποίηση των αναγκών του σύγχρονου μαθητή αλλά και της κοινωνίας, δημιουργούν ένα νέο πλαίσιο μέσα στο οποίο καλούνται να δράσουν και να εργαστούν οι εκπαιδευτικοί.

Ο εκπαιδευτικός σήμερα έχει να αντιμετωπίσει από τη μια τις αυξημένες και ταυτόχρονα πιο σύνθετες απαιτήσεις της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας και από την άλλη να παρακάμψει ελλείψεις και παραλείψεις από την πλευρά της πολιτείας. Μέσα λοιπόν σ' αυτές τις πρόσφατα διαμορφωμένες συνθήκες ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και απαιτεί ιδιαίτερες επαγγελματικές ικανότητες, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη συνεχόμενη επαγγελματική του ανάπτυξη.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση κατανοώντας αυτή τη νέα πραγματικότητα δίνει προτεραιότητα στην αρχική εκπαίδευση, την επιμόρφωση και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ήδη στη δεκαετία του '90 υπογραμμίζονταν ότι “η σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού ως ενός φορέα αλλαγών, προώθησης της κατανόησης και της ανεκτικότητας είναι σήμερα περισσότερο από ποτέ φανερή”.

(Delors et al, 1996:157).

Η διασφάλιση της βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης αποτελεί έναν από τους στρατηγικούς στόχους της κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής και αποτυπώνεται στα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης της 12ης

Μαΐου του 2009. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός απαιτείται η ενίσχυση του κύρους του εκπαιδευτικού και της δημόσιας εκπαίδευσης και ο εφοδιασμός των εκπαιδευτικών με υψηλής ποιότητας προσόντα.

Η διαρκής λοιπόν επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και η επικαιροποίηση των γνώσεών του καθίσταται αναγκαία για να ανταποκριθεί στα νέα του καθήκοντα και στις μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας. (Βεργίδης, 2005 ΕΚΔΑΑ).

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις είναι αδιαμφισβήτητη η συμβολή της επιμόρφωσης στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την αναγνώριση της ανάγκης για συντονισμένο, συνεκτικό και συστηματικό σχεδιασμό των προσφερόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Μέσα σ' αυτό το σχεδιασμό είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα ανταποκρίνεται στις πραγματικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες τόσο με ποιοτικούς όσο και με ποσοτικούς όρους.

Ο εντοπισμός λοιπόν των πραγματικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών συντελεί στη διασφάλιση της ποιότητας της επιμορφωτικής διαδικασίας, εξασφαλίζει τη βελτίωση της αποδοτικότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων και βοηθά στην μη άσκοπη διασπάθιση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων.

## **1.2 Στόχοι εργασίας**

Με γνώμονα τα ανωτέρω, κεντρικός στόχος της παρούσης εργασίας είναι **η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, όπως οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται**. Πρόκειται για ατομική προσέγγιση (bottom-up), η οποία δίνει έμφαση στην έκφραση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των επιμορφωτικών αναγκών τους.

Επιπλέον, η εργασία διαθέτει και τους κατωτέρω ειδικότερους (παράπλευρους) στόχους:

- Να καταγράψει το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την μέχρι τώρα συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.



- Να εντοπίσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών όπως οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται.
- Να διαπιστώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το είδος, τη μορφή, το περιεχόμενο και τον τρόπο της παρεχόμενης επιμόρφωσης.
- Να αναζητήσει τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αναγκών για επιμόρφωση.

Πρέπει δε να σημειωθεί ότι ο ερευνητής εργάζεται ως δάσκαλος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το τελευταίο διάστημα υπηρετεί ως διευθυντής σε σχολική μονάδα του Δήμου Δράμας. Μέσα από την εργασιακή του εμπειρία διαπίστωσε ότι πολλές φορές τα προσφερόμενα προγράμματα επιμόρφωσης δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα την μη αποτελεσματικότητά τους. Ενώ λοιπόν είναι κοινή η παραδοχή ότι η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάθε σχολική μονάδα μέσα από την ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού η εφαρμογή των επιμορφωτικών προγραμμάτων χαρακτηρίζεται πολλές φορές από αναποτελεσματικότητα και αστοχία σε σχέση με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.(Ξωχέλης, Παπαναούμ, Θεσ/νίκη, 2000),

Η παρούσα εργασία έχει επιστημονικό ενδιαφέρον και στοχεύει στην καταγραφή και παροχή πληροφοριών προς όλους τους ενδιαφερόμενους για το είδος, τη μορφή, τον τρόπο και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης που οι εκπαιδευτικοί προτιμούν. Ένας επιπλέον στόχος είναι η ανάδειξη της σημασίας της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών και η παροχή βοήθειας στο σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων τα οποία θα απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς και ανταποκρίνονται όσο το δυνατόν περισσότερο στις πραγματικές τους ανάγκες.

### **1.3 Μεθοδολογική προσέγγιση**

Το γενικό πλαίσιο μιας έρευνας περιλαμβάνει τη συλλογή δευτερογενών δεδομένων, ήτοι δεδομένων που έχουν «δημιουργηθεί» από κάποιον άλλον πλην του ερευνητή,

χαρακτηριστικό παράδειγμα των οποίων είναι η βιβλιογραφία, καθώς και από τη συλλογή πρωτογενών δεδομένων, ήτοι δεδομένων που έχουν «δημιουργηθεί» από τον ερευνητή, χαρακτηριστικό παράδειγμα των οποίων είναι οι συνεντεύξεις. Η παρούσα διατριβή περιέλαβε και τις δύο ανωτέρω μορφές δεδομένων, οι οποίες περιγράφονται στη συνέχεια.

### **1.3.1 Η δευτερογενής έρευνα**

Σε γενικές γραμμές, η δευτερογενής έρευνα, ασχολείται με την συλλογή πληροφοριών που έχουν συγκεντρωθεί από κάποιον άλλο εκτός του ερευνητή και για κάποιο άλλο σκοπό, οι οποίες όμως είναι απόλυτα απαραίτητες για κάθε έρευνα.

Με την έρευνα αυτή αρχίζει ουσιαστικά η συλλογή των πρώτων πληροφοριών που είναι απαραίτητες για την διεξαγωγή της πρωτογενούς έρευνας. Οι πληροφορίες αυτές έχουν ως στόχο να διευρύνουν την γνώση δίνοντας μια λεπτομερή εικόνα για την υπάρχουσα κατάσταση στην επιχείρηση και το περιβάλλον που δραστηριοποιείται. Επιπλέον του παρέχουν τη δυνατότητα να ενημερωθεί καλύτερα για το θέμα που προτίθεται να διερευνήσει και να αναγνωρίσει ο ίδιος προσωπικά την έκταση του προβλήματος.

Τέλος, εργαλείο δευτερογενούς έρευνας αποτελούν προγενέστερες ακαδημαϊκές μελέτες καθώς και βιβλιογραφίες που ασχολούνται με κάποιο συγκεκριμένο ζήτημα και μπορούν να δώσουν στον ερευνητή χρήσιμες πληροφορίες για το υπό διερεύνηση θέμα που ασχολείται.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν όλες οι πιθανές πηγές άντλησης πληροφοριών αναφορικά με τον κλάδο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, στα προηγούμενα κεφάλαια της διατριβής παρουσιάζεται όλο το αναγκαίο θεωρητικό υπόβαθρο για να υποστηρίξει τους κεντρικούς στόχους της διατριβής, όπως αναφέρθηκαν ανωτέρω. Σε γενικές γραμμές, η δευτερογενής έρευνα όσο αφορά την βιβλιογραφική επισκόπηση έγινε μέσω διαδικτύου με την αξιοποίηση ηλεκτρονικών πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών, μέσω των οποίων ο ερευνητής είχε πρόσβαση σε βιβλία και ακαδημαϊκά έντυπα (journals).

### 1.3.2 Η πρωτογενής έρευνα

Πρωτογενής έρευνα (Primary Research) θεωρείται αυτή που γίνεται για πρώτη φορά με σκοπό τη διερεύνηση των στάσεων και απόψεων του πληθυσμού που μας ενδιαφέρει (target group).

Δύο είναι τα είδη ερευνών για την συγκέντρωση των πρωτογενών στοιχείων: α) Ποιοτική πρωτογενής έρευνα (ημιδομημένη προσέγγιση) και β) Ποσοτική πρωτογενής έρευνα (δομημένη προσέγγιση). Η ποσοτική έρευνα δίνει σημασία στη συχνότητα και ποσότητα του φαινομένου.

Υπάρχουν διάφορες τεχνικές επαφής σε πρωτογενής έρευνες (ποιοτικές και ποσοτικές) και μερικές από τις πιο διαδεδομένες είναι:

1. Προσωπική συνέντευξη (Face to face interview)
2. Ταχυδρομική έρευνα (Mail interview)
3. Τηλεφωνική έρευνα (Telephone interview)
4. Ηλεκτρονική έρευνα (Email or Internet interview)
5. Παρατήρηση (Observation)
6. Panels
7. Hall tests
8. Διαρκής απογραφή (Retail Audit)
9. Συλλογική συζήτηση (Group discussion)
10. Συνεντεύξεις βάθους (Depth interviews)

Στα πλαίσια της παρούσης εργασίας, η πρωτογενής έρευνα σχεδιάστηκε και προγραμματίστηκε με βάση τη διερεύνηση, την καταγραφή, τη μελέτη και την ερευνητική επεξεργασία υλικού που σχετίζεται με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Για την αναζήτηση του υλικού εξετάστηκαν δεδομένα και

έγιναν βιβλιογραφικές αναζητήσεις σε ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες, όπως στη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.. Επίσης εξετάστηκαν δεδομένα από μεταπτυχιακές εργασίες του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Έγιναν αναζητήσεις σε βάσεις δεδομένων (π.χ. ERIC), καθώς και σε ηλεκτρονικές σελίδες στο διαδίκτυο. Επιπρόσθετα χρησιμοποιήθηκε υλικό από βιβλία , άρθρα, μελέτες καθώς και από ελληνικά επιστημονικά περιοδικά που χρησιμοποιούν σύστημα κριτών. Ακόμα εξετάστηκαν δεδομένα από επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης τα οποία εκδόθηκαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τα Ευρωπαϊκά Συμβούλια Παιδείας καθώς και από άλλους Οργανισμούς και Υπηρεσίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

#### **1.4 Δομή εργασίας**

Όσον αφορά τη δομή της εργασίας, το συγκεκριμένο σύγγραμμα αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό πλαίσιο και την εμπειρική προσέγγιση του θέματος.

Στο θεωρητικό μέρος μέσα από μια εκτενή ανασκόπηση της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας για θέματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών , επιδιώκονται οι παρακάτω επιμέρους στόχοι:

Πρώτος στόχος είναι η αποσαφήνιση των εννοιών της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς και η επισήμανση των κοινών στοιχείων αλλά και των διαφορών μεταξύ των δύο αυτών όρων (κεφάλαιο 2).

Δεύτερος στόχος είναι η παρουσίαση των μέχρι τώρα μορφών επιμόρφωσης τόσο στη χώρα μας όσο και στην Ευρώπη (κεφάλαιο 3).

Τρίτον επιδιώκεται να γίνει κατανοητή η αναγκαιότητα της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και του ρόλου της στην αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων (κεφάλαιο 4).

Τέλος το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με την περιγραφή των σημερινών συνθηκών που επικρατούν στο χώρο της εκπαίδευσης και οι οποίες με τη σειρά τους κάνουν πιο

επιτακτική την ανάγκη για συνεχή και ποιοτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (κεφάλαιο 5).

Όσον αφορά την εμπειρική προσέγγιση του θέματος αυτή αποτελείται από μια εμπειρική έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης και η οποία διερευνά τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Αρχικά, αναφέρονται ο σκοπός, οι στόχοι καθώς και η μεθοδολογία της έρευνας (κεφάλαιο 6). Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας καθώς και τα συμπεράσματα αυτής(κεφάλαιο 7). Η παρουσίαση και η ανάλυσή τους γίνονται με συστηματικό και μεθοδικό τρόπο, έτσι ώστε να είναι δυνατό να εντοπιστούν τα τελικά οφέλη που προκύπτουν τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για εκείνους τους φορείς οι οποίοι εμπλέκονται με την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Στο κεφάλαιο 9 εστιάζεται η μελέτη στην παρουσίαση των τελικών συμπερασμάτων και στην κατάθεση προτάσεων για τη βελτίωση της όλης επιμορφωτικής διαδικασίας.

Το Παράρτημα που συνοδεύει την εργασία περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε κατά την εμπειρική έρευνα.

## **ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Αποσαφήνιση εννοιών**

Το παρόν κεφάλαιο αναλύει τους βασικότερους όρους που θα χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια της παρούσης εργασίας, ήτοι (α) την επαγγελματική ανάπτυξη και (β) την επιμόρφωση.

### **2.1 Η έννοια του όρου «Επαγγελματική ανάπτυξη»**

Αναφορικά με την επαγγελματική ανάπτυξη, οι περισσότεροι ορισμοί επ' αυτής είναι περιγραφικοί, βάσει των στόχων που θέτουν για την πραγμάτωσή της. Οι στόχοι αυτοί σχετίζονται με την απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, ωστόσο, αποτελεί μια ιδιάζουσα περίπτωση, καθώς συνιστά μια διαδικασία εξαιρετικά πολύπλοκη. Αυτό διότι δεν περιορίζεται στην απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία, αλλά 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 (Ζορμπάς, 1997).

Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ένας άλλος ορισμός συνδέει την προσδοκία επαγγελματικής ανάπτυξης με την προσδοκία αλλαγών στις εκπαιδευτικές πρακτικές και πεποιθήσεις, τη δημιουργία κλίματος αλληλοκατανόησης στο χώρο εργασίας και τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών (De Landsheere, 1982). Επιπροσθέτως, ένας ακόμα ορισμός δίνει έμφαση στις διαδικασίες οι οποίες οδηγούν στην

επαγγελματική ανάπτυξη, μέσα από τις οποίες επιδιώκεται η ανάπτυξη ιδεών και οραμάτων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε σχέση με τη σχολική κουλτούρα, την επαγγελματική ευθύνη, την επικοινωνία και τη συνειδητοποίηση του ευρύτερου κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτικού (De Landsheere, 1982).

Παρά τις όποιες διαφορές όμως, στην καρδιά των διαθέσιμων ορισμών βρίσκεται η ταύτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης, εν μέρει ή συνολικά, με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού στην άσκηση του επαγγέλματός του, δηλαδή με την επιθυμία του να κάνει καλύτερα και πιο αποτελεσματικά τη δουλειά του. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος για το επάγγελμά τους. Η επαγγελματική απολίθωση μπορεί να προέλθει από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να αισθάνεται ασφαλής με αυτό που κάνει χρόνια, αλλά αυτό μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη ενδιαφέροντος, καθώς δεν εμφανίζονται συχνά προκλήσεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Έτσι, η δημιουργία προκλήσεων στην καθημερινή εργασία των εκπαιδευτικών, η αναζήτηση εναλλακτικών για την πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε νέες γνώσεις και καινοτομίες καθώς και η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να προσπαθήσουν να εφαρμόσουν αυτές τις νέες γνώσεις προβάλλουν αναγκαίες στην κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξής τους.

Ακόμη, είναι αναγκαία για τη βελτίωση της θέσης του στο εκπαιδευτικό σύστημα όπου η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την «εξωτερική» παρακίνηση για επαγγελματική προαγωγή. Με τον όρο προαγωγή εννοούμε τις βελτιωμένες συνθήκες εργασίας, την αύξηση των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού καθώς και την αύξηση των αποδοχών του.

Τέλος, την επιβάλλει η προαγωγή της ίδιας της επιστήμης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Είναι δύσκολο να αλλάξουν τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και να παραχθεί έρευνα, όταν δεν συμμετέχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δυναμικά στα προγράμματα αυτά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης είναι θεμελιώδης αφού, αυτό έχει ως συνέπεια και την παραγωγή της έρευνας για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών από τα Ακαδημαϊκά Ιδρύματα που ασχολούνται με το θέμα αυτό.



## **2.2 Η ανάγκη για «Επιμόρφωση»**

### **2.2.1 Η κοινωνία της γνώσης και η ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση**

Η έννοια της κοινωνίας της γνώσης εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές της δεκαετίας του 1970, στις εργασίες ενός μεγάλου αριθμού επιστημόνων. Γίνεται αντιληπτή με πολλούς και διάφορους τρόπους, η επισκόπηση των οποίων ξεφεύγει από τους στόχους της παρούσας εργασίας. Για τις ανάγκες της εργασίας γίνεται αναφορά στις εργασίες των Μπελ (Bell 1973 και 1980), Τουραίν (Touraine 1971) και Καστέλς (Castells 1989), καθώς οι συγγραφείς αυτοί συγκαταλέγονται στους πρώτους που ασχολήθηκαν με την κοινωνία της γνώσης μ' ένα πιο συστηματικό τρόπο. Οι δύο πρώτοι επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην εμφάνιση της μεταβιομηχανικής κοινωνίας, στο πλαίσιο της οποίας η γνώση και η πληροφορία διαδραματίζουν ένα ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο. Ειδικότερα ο Μπελ (Bell 1980) υποστηρίζει ότι η κοινωνία της πληροφορίας συνιστά μια πρόσφατη έκφραση της μεταβιομηχανικής κοινωνίας. Σε μια βιομηχανική κοινωνία κινητήριες δυνάμεις της ανάπτυξης θεωρούνται αυτές της παραγωγής και του κέρδους μέσα από τη χρήση μηχανημάτων και ενέργειας. Σε μια μεταβιομηχανική κοινωνία κινητήριες δυνάμεις θεωρούνται αυτές της γνώσης και της πληροφορίας, καθώς η παραγωγή της γνώσης και η επεξεργασία της πληροφορίας προωθούν την οικονομική ανάπτυξη. Με τη σειρά του ο Τουραίν (Touraine 1971), στο βιβλίο του για τη μεταβιομηχανική κοινωνία, αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στη γνώση και την πληροφορία και τις καθιστά κύριους παράγοντες στην ανάλυσή του. Ο έλεγχος της γνώσης και της πληροφορίας συνιστούν τις κινητήριες δυνάμεις σε μια διαδικασία μετατροπής της κοινωνίας. Επιπρόσθετα ο Τουραίν (Touraine 1971) αναφέρεται σε μια νέα διάκριση των κοινωνικών ομάδων ανάμεσα στους τεχνοκράτες και γραφειοκράτες (αυτούς δηλαδή που εν δυνάμει κατέχουν τη γνώση και έχουν τον έλεγχο της πληροφορίας) και τους λοιπούς εργαζόμενους, φοιτητές και καταναλωτές, υποστηρίζοντας ότι η κύρια αντίθεση ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις δεν έχει τη βάση της στην ιδιοκτησία και στον έλεγχο των μέσων παραγωγής αλλά στην πρόσβαση και την κατοχή της γνώσης και της πληροφορίας. Τέλος ο Καστέλς (Castells 1989), κινούμενος μέσα στο πλαίσιο της μαρξιστικής παράδοσης, επικε-

ντρώνει την προσοχή του στο ρόλο της γνώσης και της πληροφορίας και όχι τόσο στο χαρακτηρισμό της κοινωνίας ως μεταβιομηχανικής. Θεωρεί επίσης ότι η γνώση παράγει νέα γνώση, η οποία λειτουργεί ως καταλύτης στην οικονομική ανάπτυξη. Η πληροφορία συνιστά βασικό μέσο βελτίωσης της οικονομικής δραστηριότητας αλλά, ως αποτέλεσμα της παραγωγικής διαδικασίας, συνιστά ταυτοχρόνως και εμπόρευμα. Οι εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στο χώρο της πληροφόρησης, των επικοινωνιών και της παραγωγής οδηγούν σε ταχύτερες οργανωτικές και παραγωγικές αλλαγές, σε ταχύτερη, σε σχέση με το παρελθόν, απαξίωση της γνώσης και σε αλλαγές στις αγορές εργασίας και στο ευρύτερο πολιτιστικό πεδίο. Για τον Καστέλς ωστόσο αυτές οι γενικότερες μεταβολές, τεχνολογικές και οργανωτικές, μπορεί να κατανοηθούν μόνο μέσα στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων του καπιταλιστικού συστήματος.

Η εκτεταμένη χρήση του όρου «κοινωνία της γνώσης» σε ένα ευρύ φάσμα επιστημόνων και ερευνητών σε πολλά επιστημονικά πεδία, δεν μπορεί παρά να είναι αποτέλεσμα τόσο των εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, όσο όμως και των εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα στο πεδίο των επιστημών. Γίνεται λοιπόν αναφορά στην έννοια της κοινωνίας της γνώσης είτε γιατί οι ενδιαφερόμενοι θεωρούν ότι οι κοινωνίες (και οι οικονομίες) έχουν εισέλθει σε μια νέα φάση, προφανώς διαφοροποιημένη και συνεπώς διακριτή από τις προγενέστερες, είτε γιατί στο πεδίο των επιστημών και ιδιαίτερα στο θεωρητικό επίπεδο η έννοια θεωρείται κατάλληλη να ερμηνεύσει ένα μεγάλο μέρος των σύγχρονων εξελίξεων.

Στις σύγχρονες κοινωνίες η γνώση γίνεται αντιληπτή ως θεμελιώδης “καύσιμη ύλη” για τη λειτουργία τους επειδή, καθώς προσπαθούν να ασκήσουν μια συστηματική παρέμβαση στην υπόστασή και στην ανέλιξη - μετατροπή τους, έχουν ανάγκη τη γνώση για:

- τη συνεχή ανάλυση του παρόντος
- τη θεμελιωμένη πρόβλεψη του μέλλοντος
- την επινόηση δράσεων που θα επιτρέψουν την μετάβαση από το “ανεπαρκές” παρόν στο σχεδιαζόμενο και επιθυμητό μέλλον.

Σε αυτή τη διεργασία, η γνώση και το σύστημα της γνώσης (η παραγωγή και η διάχυση της), παίζουν σημαντικό και κρίσιμο ρόλο. Στο άμεσο μέλλον, η σύγχρονη και “ώριμη” κοινωνία θα έχει περάσει από το δίπολο “κοινωνία - γνώση” στην “κοινωνία της γνώσης”. Η “κοινωνία της γνώσης” δεν είναι απλά μια κοινωνία που παράγει γνώση (αυτό συμβαίνει σε όλες τις κοινωνίες που έχουν μελετηθεί), αλλά μια κοινωνία που είναι έτσι δομημένη και οργανωμένη, ώστε να παράγει επιστημονική και τεχνολογική γνώση εξαιρετικά πολύπλοκη και σύνθετη.

Βεβαίως, σήμερα και στα επόμενα χρόνια, η πληροφορία και η γνώση αποτελούν στοιχεία της παγκόσμιας οικονομίας (π.χ. βιομηχανική και πνευματική ιδιοκτησία). Εκείνο που κρίνεται απαραίτητο για το μέλλον είναι το πέρασμα από την “οικονομία της γνώσης” στην “κοινωνία της γνώσης”, δηλαδή πώς η γνώση θα συνδεθεί (πέρα από την οικονομία) με κάθε πρακτική, ατομική και συλλογική και θα αναγνωριστεί ως θεμελιακό πολιτιστικό πρότυπο-διακύβευμα.

### **2.2.2 Περί επιμόρφωσης**

Για να μετέχει ένας επαγγελματίας στην κοινωνία της γνώσης, η διαρκής του επιμόρφωση, δεδομένης της ευμεταβλητότητας της γνώσης αυτής καθαυτής, είναι επιβεβλημένη. Ειδικά δε σε περιπτώσεις μετάδοσης της γνώσης, όπως σε αυτή του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, η συνεχής τους επιμόρφωση είναι απαραίτητη, προκειμένου να μεταδώσουν τη γνώση με τρόπο αποτελεσματικό. Σε μία εποχή που χαρακτηρίζεται από την επανάσταση της γνώσης και της τεχνολογίας, των ταχύτερων αλλαγών σε παγκόσμια κλίμακα, των αναδιαρθρώσεων στην οικονομία, την παραγωγική διαδικασία, την αγορά εργασίας, των σημαντικών βημάτων για την ευρωπαϊκή ενοποίηση και της αυξανόμενης αξιοποίησης στις τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας σε κάθε πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας, η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους τομείς αιχμής των αναπτυσσόμενων χωρών.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι θεσμός στρατηγικής σημασίας τόσο για τη συνεχή επαγγελματική ανέλιξη και εξέλιξή τους όσο και για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, δεδομένου ότι δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εμπλουτίσει και να εκσυγχρονίσει τις γνώσεις του αλλά και να βελτιώσει τις

πρακτικές του κατά τον καλύτερο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στις νέες διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, με κύριο σκοπό την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης, η επιμόρφωση καθίσταται ένα ισχυρό συγκριτικό πλεονέκτημα σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, πλεονέκτημα που μπορεί να οδηγήσει σε οικονομική ανάπτυξη και ευημερία. Χώρες που επένδυσαν στην δημιουργία ενός ανταγωνιστικού και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο παρέχει γνώσεις και δεξιότητες τόσο κατά την σχολική και φοιτητική ηλικία όσο και κατά το υπόλοιπο της ζωής, σήμερα απολαμβάνουν ικανοποιητικούς ρυθμούς ανάπτυξης.

Οι σημερινές "κοινωνίες της γνώσης και της πληροφορίας" απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του μαθητή και του σχολείου, καθώς και τα μηνύματα των καιρών και να αναλαμβάνει τις απαραίτητες πρωτοβουλίες αλλά και τη σχετική ευθύνη, μέσα σε ένα πολύ γενικό πλαίσιο που θα καθορίζεται από την πολιτεία.

Για να μπορέσει να ανταποκριθεί ο εν ενεργεία εκπαιδευτικός στις σύγχρονες απαιτήσεις, πρέπει να καθιερωθεί μια συνεχής επιμορφωτική διαδικασία από την είσοδό του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα έως την συνταξιοδότηση του. Μια πολύ γενική αρχή μπορεί να προσδιοριστεί ως εξής: επιβάλλεται μια επιμόρφωση μικρής, ως επί το πλείστον διάρκειας αλλά μεγάλης εμβέλειας, με κριτήριο τον αριθμό των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών, αποκεντρωμένη, επαναλαμβανόμενη και πολυμορφική με αφετηρία τις εθνικές εκπαιδευτικές προτεραιότητες και τις διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση περιλαμβάνει δραστηριότητες υποχρεωτικού ή προαιρετικού χαρακτήρα, που αποβλέπουν στην επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Στην επιδίωξη των παραπάνω στόχων και πέρα από την αξιοποίηση μορφών επιμόρφωσης που εφαρμόστηκαν στο παρελθόν, καθώς και παράλληλα με την επισήμανση της ανάγκης για εκσυγχρονισμό της αρχικής ή βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, μπορούν και πρέπει να συμβάλλουν και νέες μορφές επιμόρφωσης, όπως είναι π.χ. η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τεχνολογικές καινοτομίες, η ενίσχυση της συμμετοχής τους σε ερευνητικές δράσεις, η ενδοσχολική επιμόρφωση και η εξ' αποστάσεως επιμόρφωση.

## **ΚΕΦ.3 Ευρωπαϊκή και εθνική πολιτική για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

### **3.1 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας**

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας υφίσταται ως έννοια εδώ και πολλά χρόνια, μόνο πρόσφατα όμως διάφοροι φορείς άρχισαν εντατικά να ασχολούνται με αυτή και να αποσκοπούν στην πραγμάτωσή της. Συγκεκριμένα, την τελευταία δεκαετία, το ζήτημα της επιμόρφωσης αποκτά ξεχωριστό ενδιαφέρον και επίκαιρο χαρακτήρα, εξαιτίας εξελίξεων και ανακατατάξεων σε ευρωπαϊκό αλλά και σε διεθνές επίπεδο (παγκοσμιοποίηση, εξελίξεις με τις νέες τεχνολογίες κ.τ.λ.). Παρατηρείται επίσης ότι τα συστήματα εκπαίδευσης προσαρμόζονται πλέον τόσο στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης όσο και στην ανάγκη για ένα καλύτερο επίπεδο ζωής και ποιότητα απασχόλησης, προσφέροντας ευκαιρίες μάθησης, κατάρτισης, επιμόρφωσης σε συγκεκριμένες ομάδες, σε διάφορες φάσεις της ζωής τους: νέοι, άνεργοι ενήλικες και απασχολούμενοι των οποίων οι ικανότητες και δεξιότητες κινδυνεύουν να αχρηστευτούν λόγω της ταχείας αλλαγής.

Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών βρέθηκε από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 στην εκπαιδευτική επικαιρότητα και επικράτησε έντονος προβληματισμός για την αποτελεσματική υλοποίησή της. Ωστόσο σημαντικοί πόροι έχουν διατεθεί από το 2ο και 3ο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, 1ο και 2ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, αντίστοιχα. Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα και των δύο χρονικών περιόδων, αποτέλεσε ένα βασικό εργαλείο εφαρμογής στρατηγικού σχεδιασμού του ΥΠΕΠΘ και μέσω αυτού δρομολογήθηκαν μέτρα πάνω στους βασικούς άξονες πολιτικής του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου, τα οποία διέπονται από μια ενιαία φιλοσοφία προώθησης μιας κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής που επιδιώκει να ενισχύσει την ανάγκη ο άνθρωπος να μάθει πώς να ευαισθητοποιείται, να κοινωνικοποιείται και να δη-

μιουργεί, με απώτερο σκοπό την πρόληψη και καταπολέμηση της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Ένα από τα βασικά μέτρα του Άξονα Προτεραιότητας ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΚΑΙ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΡΧΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ, ήταν το Μέτρο 2.1 «Αναβάθμιση της Ποιότητας της Παρεχόμενης Εκπαίδευσης». Το εν λόγω Μέτρο, στο διευρυμένο πλαίσιο του Γ΄ ΚΠΣ, επιχείρησε την αναβάθμιση της υποχρεωτικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ένας από τους στόχους του ήταν και η ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών επιμόρφωσης, όπως είναι π.χ. η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε καινοτομίες, η ενίσχυση της συμμετοχής τους σε ερευνητικά προγράμματα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, η ενδοσχολική επιμόρφωση, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση, δράσεις που θα επιτρέψουν σε μεγάλο βαθμό την αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), τη μείωση του κόστους υλοποίησης, τον περιορισμό των προβλημάτων δυσλειτουργίας των σχολείων και την αύξηση των ευκαιριών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Σημαντική κρίθηκε επίσης η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης που ασκούν ή θα κληθούν να ασκήσουν διοικητικό έργο (διευθυντές σχολείων, προϊστάμενοι νομαρχιακών διευθύνσεων κτλ.).

Στο πλαίσιο υλοποίησης του Μέτρου, χρηματοδοτήθηκαν μια σειρά από πράξεις που αφορούσαν τόσο στην υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων όσο και στην ενίσχυση του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, ενός οργανισμού ο οποίος έχει αρμοδιότητα για όλα τα θέματα που αναφέρονται σε επιμορφωτικές δραστηριότητες, οι οποίες αφορούν τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, πλην της τριτοβάθμιας, και όλων των τύπων σχολείων.

Έχουν πραγματοποιηθεί βήματα σε ότι αφορά την επιμόρφωση, ωστόσο βρισκόμαστε ακόμη στο στάδιο εφαρμογής προγραμμάτων που αντιμετωπίζουν περιστασιακά τις εκπαιδευτικές ανάγκες της χώρας μας πέρα την τυπική εκπαίδευση. Είναι αναγκαίος ο σχεδιασμός πολιτικής που θα ενσωματώσει την επιμόρφωση στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι αναγκαία η διαμόρφωση μιας φιλοσοφίας, η οποία δε θα προωθεί υπέρμετρα την εκπαίδευση σε τομείς που καλύπτουν μονομερώς τις τεχνοκρατικές ανάγκες της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, σε βάρος της συνολικής πνευματικής συγκρότησης του ανθρώπου.

Εκ των ανωτέρω διαφαίνεται ότι η αποστολή του βασικού φορέα για την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στη χώρα μας (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) είναι η εκπόνηση προγραμμάτων επιμόρφωσης που να συνδέονται με τη διερεύνηση, την ανάλυση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών, που να συνδυάζουν τις συλλογικές με τις ατομικές προσδοκίες τους και τις προοπτικές σταδιοδρομίας με την επαγγελματική ανάπτυξη και καταξίωση των εκπαιδευτικών.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως κατεξοχήν επάγγελμα κοινωνικό επηρεάζεται κατά τρόπο ουσιαστικό από το εκάστοτε κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή. Από τη στιγμή που το εν λόγω πλαίσιο αλλάζει, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αλλάζει, το εκπαιδευτικό σύστημα αλλάζει και για αυτό το λόγο πρέπει να υπάρξει ένας γενικότερος προβληματισμός σχετικά με τους στόχους του εκπαιδευτικού μας συστήματος, το οποίο πρέπει να επικεντρώνεται σε κοινά μελήματα και προτεραιότητες, σεβόμενο παράλληλα την εθνική ποικιλομορφία και να στοχεύει στην αναβάθμιση του κύρους του εκπαιδευτικού.

Οι προκλήσεις τις οποίες αντιμετωπίζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, είναι κατ' ουσία, κοινές σε όλη την Ευρώπη. Σύμφωνα με την ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (27.08.2007), περιγράφεται μια θεώρηση του επαγγέλματος του ευρωπαϊού εκπαιδευτικού, η οποία έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: είναι ένα επάγγελμα με υψηλά προσόντα, εντάσσεται στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν την επαγγελματική τους εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους...), χαρακτηρίζεται από κινητικότητα και βασίζεται στη σύμπραξη. Παρόλα αυτά, το αρνητικό σημείο εστιάζεται στη συρρίκνωση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε αποδέκτη και εκτελεστή οδηγιών και εντολών σε ένα πλαίσιο διευρυνμένου γραφειοκρατικού ελέγχου και αυξημένης διαχειριστικής διοίκησης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ουσιαστικά απογυμνωθεί από κάθε αρμοδιότητα για αποφάσεις που σχετίζονται άμεσα με την εργασία τους. Η ανάγκη ουσιαστικής αναβάθμισης του συστήματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επιβάλλεται όχι μόνο ως αυτόνομη προτεραιότητα, αλλά και από το νέο αναβαθμισμένο ρόλο που καλούνται οι τελευταίοι να παίξουν σε ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία.

Ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. στην προσπάθεια οικοδόμησης ενός πλαισίου εθνικής επιμορφωτικής πολιτικής όχι μόνο με διοικητικά, αλλά και με λειτουργικά χαρακτηριστικά, επιδιώκει την άρση

των επικαλύψεων, την λειτουργική διασύνδεση των φορέων επιμόρφωσης και την διερεύνηση της τελικής προστιθέμενης αξίας όλων αυτών των επιμορφωτικών δράσεων στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ενδυνάμωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών.

Στόχος είναι ο Οργανισμός να καλύψει τις ανάγκες συντονισμού των επιμορφωτικών δράσεων έτσι ώστε το σύνολο των δράσεων αυτών να ενταχθεί σε ένα κοινό πλαίσιο με σαφείς και καθορισμένους στόχους, καθώς και αξιοποιήσιμα αποτελέσματα, με απώτερο σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης που θα συντελέσει και στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και της παρεχόμενης εκπαίδευσης στη χώρα μας εν γένει. Καθίσταται λοιπόν αναγκαία η ενδυνάμωση του θεσμικού ρόλου του Ο.ΕΠ.ΕΚ. καθώς η μέχρι σήμερα πορεία του διαγράφεται αχνή, ασαφής και περιορισμένη στην υλοποίηση δύο ταχύρυθμων επιμορφωτικών προγραμμάτων με τίτλο «Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής - Δημιουργικής Σκέψης» και «Συσχετισμός οικογενειακού - κοινωνικού - πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού» καθώς επίσης και στην υλοποίηση της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς του σχολικού έτους 2003-04.

Σύμφωνα με το Π.Δ.45/1999 η Εισαγωγική Επιμόρφωση υλοποιείται κάθε σχολικό έτος από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) της χώρας και είναι υποχρεωτική για όλους τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς και τους προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δύνανται δε να την παρακολουθήσουν και οι αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Βασικός σκοπός του Προγράμματος της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης είναι να διευκολύνει την ομαλή ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση, προσφέροντάς τους απαραίτητα εφόδια που αφορούν το επιστημονικό μέρος και τη διδακτική μεθοδολογία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και τις οργανωτικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο πλαίσιο αυτό οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν στην εκπαίδευση έχοντας κατά νου ως βασικούς άξονες την ανθρωποκεντρική θεώρηση της παιδείας, την ψηφιακή σύγκλιση, τη διασύνδεση παιδείας και πολιτισμού, τη συσχέτιση παιδείας και περιβαλλοντικών



δράσεων (αειφόρος ανάπτυξη), καθώς και τη δημιουργική αξιοποίηση της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας.

Η ολοκλήρωση αλλά και η εφαρμογή του σχεδίου αυτού δράσης θα λύσει σημαντικά προβλήματα, όπως του συντονισμού, της εποπτείας και παρακολούθησης (monitoring) της επιμόρφωσης, της αξιολόγησης υφισταμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων και δομών αλλά και θα συμβάλλει στην πραγματοποίηση ερευνών πάνω σε εκπαιδευτικές ανάγκες, στην ανάδειξη, ενίσχυση, χρηματοδότηση και διασπορά καλών πρακτικών, στην σύνδεση του θεωρητικού και μεθοδολογικού επιπέδου με την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών και στην πιλοτική εφαρμογή πολιτικών με τη χρήση νέων μεθοδολογιών.

### **3.2 Η ευρωπαϊκή προοπτική**

Στην Ευρώπη, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνιστά βασική προτεραιότητα, η οποία στηρίζεται από όλα τα μέλη του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου. Αξίζει να αναφερθεί σχετικά με τις βασικές ικανότητες, όπως αυτές ορίστηκαν στην σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006, όπου δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και κατάρτισης/επιμόρφωσης, ότι οι βασικές ικανότητες, ο συνδυασμός δηλαδή γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, είναι εκείνες τις οποίες όλοι χρειάζονται, για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ενεργό ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και απασχόληση. Σύμφωνα επίσης με δήλωση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου «το ενδιαφέρον, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των διδασκόντων, των εκπαιδευτών, άλλων μελών του διδακτικού προσωπικού και των υπηρεσιών πρόνοιας, καθώς και η ποιότητα των διευθυντικών στελεχών των σχολείων, αποτελούν βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας». Οι προσπάθειες, λοιπόν, του διδακτικού προσωπικού θα πρέπει να υποστηρίζονται από συνεχή επιμόρφωση. Ως εκ τούτου, η βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών συνιστά σημαντικό στόχο για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα όσον αφορά την επίτευξη της προόδου προς επίτευξη των κοινών στόχων που θεσπίστηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010».

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο παρατηρείται μια επιτάχυνση των μεταρρυθμίσεων για τη διασφάλιση εκπαιδευτικών συστημάτων υψηλής ποιότητας, που να είναι τόσο αποτελεσματικά όσο και δίκαια. Οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις εκκινούν από τους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων που είναι:

- 1.η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης
- 2.η διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση σε όλη της διάρκεια της ζωής και
- 3.το άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στον κόσμο.

Η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ενισχύθηκε ιδιαίτερα από αυτές τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αποτελεί σήμερα μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής διεθνώς.

Εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης, καθώς και των προκλήσεων μιας νέας οικονομίας καθοδηγούμενης από την παραγωγή γνώσεων, η Ευρωπαϊκή Ένωση έρχεται αντιμέτωπη με μια τεραστίων διαστάσεων μετατόπιση, και οι αλλαγές αυτές απαιτούν έναν ριζικό μετασχηματισμό της ευρωπαϊκής οικονομίας. Η Ένωση πρέπει να πραγματοποιήσει αυτές τις αλλαγές κατά τρόπο σύμφωνο με τις τιμές και τις έννοιές της κοινωνίας και ένας από τους σημαντικότερους μοχλούς της αλλαγής, είναι η εκπαίδευση. Στα πλαίσια αυτών των αλλαγών τίθενται ως άμεσοι στόχοι, η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης, η διευκόλυνση της πρόσβασης όλων των πολιτών στην εκπαίδευση, η δια βίου μάθηση, και η διαμόρφωση ανοιχτών συστημάτων εκπαίδευσης (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2002).

Στη συνάντηση της 26<sup>ης</sup> Νοεμβρίου, 1999, οι υπουργοί εκπαίδευσης των χωρών-μελών, αναγνωρίζουν την ποιοτική εκπαίδευση ως ένα από τα ζητήματα προτεραιότητας της νέας συνεργασίας της κοινότητας και όπως αναφέρεται στο άρθρο 149 της συνθήκης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, «Η κοινότητα πρόκειται να συνεισφέρει στην ανάπτυξη της ποιοτικής εκπαίδευσης, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ χωρών-μελών και, αν καταστεί απαραίτητο, υποστηρίζοντας και ενισχύοντας τις δράσεις τους, σεβόμενη παράλληλα την ευθύνη των χωρών-μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την

οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και της πολιτιστικής και γλωσσικής διαφορετικότητας» (European Commission, 2000).

Με τον όρο «ποιοτική εκπαίδευση» εννοείται από την ευρωπαϊκή κοινότητα η στοχοθέτηση της εκπαίδευσης προς ένα υψηλό επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ενεργή συμμετοχή των πολιτών, για την κατάκτηση μιας θέσης στο σύγχρονο και απαιτητικό χώρο εργασίας, καθώς επίσης και για την καθιέρωση της δια βίου μάθησης και της ελεύθερης διακίνησης των σπουδαστών και των εργαζομένων μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση.

Η ποιοτική εκπαίδευση θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως μια έννοια-ομπρέλα, η οποία αφορά τον μαθητή (ανήλικο και ενήλικο), το χώρο όπου λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση, καθώς και το περιεχόμενο αυτής, τον εκπαιδευτικό, τις διαδικασίες μάθησης και τα αποτελέσματα της. Ως προς τον μαθητή, η φιλοσοφία της ποιοτικής εκπαίδευσης ορίζει ότι αυτός θα πρέπει να έχει καλή σωματική υγεία και διαβίωση, ώστε να μπορεί να συμμετέχει στα εκπαιδευτικά δρώμενα και να μαθαίνει, υποστηριζόμενος πάντα από τους γονείς και την κοινότητα του. Το περιεχόμενο μάθησης πρέπει να στοχεύει στην απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα των χώρων της ανάγνωσης και της αριθμητικής, στην ανάπτυξη στάσεων υγείας, ειρήνης και αλληλεγγύης, καθώς και στην απόκτηση δεξιοτήτων που θα είναι απαραίτητες στο μαθητή για να ανταποκριθεί και να είναι ανταγωνιστικός στο σύγχρονο κόσμο. Το περιβάλλον της ποιοτικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι ασφαλές, υγιές, να παρέχει στο μαθητή τα απαραίτητα μέσα διδασκαλίας και να τον προστατεύει από κάθε είδους διάκριση. Η μάθηση και διδασκαλία θα λαμβάνει χώρα μέσα από παιδοκεντρικές πρακτικές που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του μαθητή και θα στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα προάγουν την δια βίου μάθηση, την προσαρμογή, την κριτική ικανότητα, την ενεργή πολιτειότητα και σαφώς θα ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας. (Unicef, 2000).

Σημαντικό στοιχείο της νέας πολιτικής για την εκπαίδευση, αποτελεί η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της. Με σκοπό να διαβεβαιώνει η κοινότητα την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών δράσεων των χωρών-μελών, προσδιορίζονται με ακρίβεια οι γενικοί σκοποί και οι επιμέρους στόχοι, ενώ στο «Λεπτομερές Πρόγραμμα των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους συγκεκριμένους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης

στην Ευρώπη» (ΛΠΕ) προσδιορίζεται η οργάνωση των εργασιών κάθε στόχου, οι ενδεικτικοί δείκτες μέτρησης προόδου και οι ομάδες εργασίας στις οποίες θα κινηθούν (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2002). Η Ευρωπαϊκή επιτροπή, σε μια προσπάθεια να αξιολογήσει την αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής επένδυσης, ορίζει μια σειρά δεικτών αξιολόγησης της ποιοτικής εκπαίδευσης και καλεί τις χώρες-μέλη να καταθέτουν ανά τακτά χρονικά διαστήματα αναφορές προόδου βάσει αυτών των δεικτών. Οι δείκτες αξιολόγησης αφορούν βασικά γνωστικά αντικείμενα (Μαθηματικές δεξιότητες, Αναγνωστικές δεξιότητες, Φυσικές Επιστήμες, Τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνιών, Ξένες Γλώσσες, Ευρωπαϊκή Πολιτειότητα, δεξιότητες ζωής, ειρηνικές στάσεις, αγωγή υγείας, και ανάπτυξη στρατηγικών αυτορύθμισης της γνώσης), τα επίπεδα πρώιμης αποχώρησης από το σχολείο (dropout), καθώς και τα επίπεδα ολοκλήρωσης της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, της συμμετοχής στην τεταρτοβάθμια εκπαίδευση, της συμμετοχής των γονέων των μαθητών στα εκπαιδευτικά δρώμενα, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τη συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση (Unicef, 2000).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ:4 Η διαδικασία διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών**

### **4.1 Προβληματισμοί σχετικά με την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων**

#### **4.1.1 Υπάρχοντα Μοντέλα Επιμόρφωσης**

Τα επιμορφωτικά προγράμματα, ειδικότερα αυτά που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, χαρακτηρίζονται από μια ποικιλομορφία που οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει μία και ενιαία αντίληψη για τον οργανωτικό-διοικητικό χαρακτήρα και το περιεχόμενό τους, αλλά επιπλέον δεν υπάρχει ένα και μοναδικό πρότυπο εκπαιδευτικού. Υπάρχουν πολλές κατατάξεις ανάλογα με το είδος, την ποιότητα ή το περιεχόμενο των προγραμμάτων αυτών. Αν εξετάσουμε τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών από οργανωτική σκοπιά, αυτά διακρίνονται σε:

- *Επιμορφώσεις σε Κέντρα (σεμιναριακού τύπου):* Οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε μαθητές που ξανακάθονται στα θρανία για να διευρύνουν και να εμπλουτίσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους. Στο πλαίσιο αυτό βέβαια τα περιθώρια αυτονομίας και πρωτοβουλίας από μέρους τους είναι προκαθορισμένα και περιορισμένα.
- *Ενδοσχολική Επιμόρφωση:* Η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί τα τελευταία χρόνια επαγγελματικό δικαίωμα για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και μια μεγάλη ευκαιρία για επαγγελματική εξέλιξη. Πραγματοποιείται σε πραγματικές συνθήκες και λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής κοινότητας.
- *Πανεπιστημιακή Επιμόρφωση:* Ινστιτούτα και Ανώτατα Ιδρύματα έχουν αρχίσει να προσφέρουν εξειδικευμένες σεμιναριακές επιμορφώσεις μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων, αλλά και οργανωμένες σπουδές σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο. Η θε-

ματολογία άπτεται των επιδράσεων και δυνατοτήτων των υπολογιστών, στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, θεμάτων ψυχολογίας κ.ά.

- *Αυτοεπιμόρφωση*: Ο κάθε εκπαιδευτικός αναλαμβάνει από μόνος του να διευρύνει τις γνώσεις και τις διδακτικές του μεθόδους αναζητώντας νέες πληροφορίες ή αξιοποιώντας πηγές πληροφόρησης που του παρέχονται από τρίτους (Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πανεπιστήμια, Ερευνητικά Προγράμματα). Όσο αφορά τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς με προϋπάρχουσες σχετικές γνώσεις.
- *Εξ Αποστάσεως*: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει χρησιμοποιηθεί ευρύτατα στο εξωτερικό για να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μόρφωσης σε όλους αλλά έχει συμβάλει επίσης στη βελτίωση της παρεχόμενης με άλλες μεθόδους εκπαίδευση. Ειδικότερα έχει χρησιμοποιηθεί για να βελτιωθεί η διδακτική κατάρτιση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα αυτού του είδους είναι ευέλικτα, ευρείας κλίμακας, με εύκολη και γρήγορη πρόσβαση στο διδακτικό υλικό. Δίνουν τη δυνατότητα να αρθούν τα εμπόδια της απόστασης, πράγμα κρίσιμο για την Ελληνική πραγματικότητα, καθώς και εμπόδια σχετικά με το ανομοιόμορφο του επιπέδου των εκπαιδευομένων. Ο σχεδιασμός της προτεινόμενης από εμάς συνεχούς επιμόρφωσης βασίζεται σε αυτό το μοντέλο.

#### **4.1.2 Παρελθόντα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών**

Στην Ελλάδα έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι στιγμής αρκετές προσπάθειες ευρείας κλίμακας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ.

Το **1979** είχαμε την καθιέρωση του θεσμού των ΣΕΛΔΕ (Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης) που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με αντικείμενο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε πρακτικά και θεωρητικά θέματα. Τα ΣΕΛΔΕ λειτούργησαν ως το **1991**.

Από το **1992** τέθηκαν σε λειτουργία τα ΠΕΚ (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα), που λειτουργούν ακόμα και σήμερα. Ιδρύθηκαν ως επί το πλείστον σε πρωτεύουσες νομών και

απευθύνονταν σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας). Διοργάνωσαν σε συνεργασία με το ΥΠΕΠΘ αρκετά εισαγωγικά σεμινάρια που είχαν κυρίως σχέση με θέματα τεχνικά της επιστήμης των ΗΥ. Ήταν όμως μια περιορισμένη δυνατότητα για πολύ λίγους «τυχερούς» νεοδιόριστους κυρίως εκπαιδευτικούς, αφού υπολογίζεται ότι στις ΤΠΕ επιμορφώθηκαν συνολικά, το σχολικό έτος **1995-96**, περί τους 700 μόνο καθηγητές όλων των ειδικοτήτων (συμπεριλαμβανομένων και 150 της πληροφορικής), ενώ τη σχολική χρονιά **1996-97** ο θεσμός λειτούργησε πολύ περιορισμένα.

Την ίδια περίπου χρονική περίοδο (**1995-1996**) βλέπουμε να διοργανώνεται πλήθος σεμιναρίων κατάρτισης από φορείς, όπως η Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, η Ένωση Ελλήνων Φυσικών, το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛΚΕΠΑ), το Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος (ΤΕΕ), αρκετά ΑΕΙ της χώρας, ακόμα και ιδιωτικές εταιρείες. Τα περισσότερα από αυτά υλοποιήθηκαν με χρηματοδοτήσεις του Ελληνικού Δημοσίου και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και είχαν σαν στόχο κυρίως την εξοικείωση και την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων στη χρήση των τεχνολογιών.

Την περίοδο **1995-1999** έχουμε πολλά ερευνητικά προγράμματα που εντάσσονται στα πλαίσια ομαδικών προγραμμάτων του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα της Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης) και δίνουν την ευκαιρία σε αρκετούς εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων να επιμορφωθούν στις ΤΠΕ. Μερικά από τα πιο σημαντικά προγράμματα ήταν το έργο ΟΔΥΣΣΕΙΑ, το ευρωπαϊκό πρόγραμμα TRENDS, το Web for Schools, το Education Multimedia (Κυνηγός Χ., Ξένου Ν., 2000). Αρκετά υποέργα της ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ περιελάμβαναν και υλοποίησαν επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Χρειάζεται να αναφερθεί ένα από τα πιο συστηματικά και αξιόλογα έργα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης είναι αυτό που επιτελέστηκε από τα προγράμματα E-42 και E-43, που αφορούσαν επιμόρφωση επιμορφωτών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, μέσα από ένα πλαίσιο εκπαίδευσης διάρκειας ενός χρόνου. Είναι ίσως το μόνο πρόγραμμα που εστίαζε στη μάθηση της χρήσης των ΤΠΕ ως εργαλεία, παράλληλα με την ανάπτυξη προβληματισμού και γνώσεων της Διδακτικής ποικίλων γνωστικών αντικειμένων με αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών και τεχνολογιών της επικοινωνίας. Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα TRENDS που αναφέρθηκε παραπάνω αφορούσε την

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από απόσταση στην εφαρμογή και αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απώτερος σκοπός του προγράμματος ήταν η δημιουργία ευρωπαϊκού δικτύου ενδοσχολικής εξ' αποστάσεως επιμόρφωσης καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την αξιοποίηση των δικτύων τηλεματικής.

Τέλος, την τριετία **1997-2000** υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής Αναβάθμισης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», που απευθύνθηκε σε απόφοιτους Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών. Στόχος του ήταν η επανεκπαίδευσή τους και η «εξομοίωση» των πτυχίων τους με τα αντίστοιχα των σημερινών Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων. Μέρος των μαθημάτων αφορούσε και τις ΤΠΕ. Παρόμοιου τύπου επιμόρφωση παρέχεται και από τα «Διδασκαλεία», σε όλη τη χώρα.

Πολλά ήταν τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν τις προαναφερθείσες επιμορφωτικές προσπάθειες, όπως πολλές ήταν και οι κατευθύνσεις στις οποίες αυτά εστιάστηκαν. Άλλες αφορούσαν χρήση ΗΥ, άλλες εκπαιδευτικά λογισμικά, άλλες την επικοινωνία και πληροφόρηση των εκπαιδευτικών. Κάποιες προσπάθησαν να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες των δικτύων και του διαδικτύου ειδικότερα (Μιχαηλίδης και άλλοι 1999, Μπράτιτσης & Κοντάκος 1999), ενώ άλλες περιορίστηκαν σε διοργάνωση ολιγοήμερων σεμιναρίων.

Αν και αξιόλογες πολλές από τις επιμορφωτικές προσπάθειες που αναφέρθηκαν, δεν ήταν επαρκείς ώστε να καλύψουν τις ανάγκες του Έλληνα εκπαιδευτικού (Πολίτης και άλλοι 2000). Είναι σίγουρο πως και άλλα προγράμματα με στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα. Η εμβέλειά τους όμως δεν αλλάζει το γενικό συμπέρασμα ότι αυτά τα προγράμματα δεν καλύπτουν τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού για επιμόρφωση στο αντικείμενο αυτό. (Vosniadou & Kollias 2001). Δεν μπορούμε να μιλάμε για συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, παρά για αποσπασματική, δίχως σαφείς στόχους και επαρκές περιεχόμενο.



### **4.1.3 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα**

Σήμερα βρίσκεται σε εξέλιξη το έργο «Προετοιμασία του Δασκάλου της Κοινωνίας της Πληροφορίας (ΚτΠ) / Αρχική Επιμόρφωση όλων των Εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ». Έχει στόχο να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί βασικές δεξιότητες στη χρήση των ΤΠΕ για εκπαιδευτικούς σκοπούς σύμφωνα με τους στόχους που έχουν τεθεί από την πρωτοβουλία *eEurope*. Στην κατεύθυνση της επίτευξης του παραπάνω στόχου διοργανώνονται προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία απευθύνονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς και σε όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με το σχεδιασμό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προβλεπόταν αρχικά να πραγματοποιηθούν μια σειρά από επιμορφωτικά προγράμματα σε εθνική κλίμακα τα οποία προσδοκούν στην επίτευξη δύο βασικών στόχων:

Την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στη χρήση των ΤΠΕ (Πρόγραμμα **Π-1**) και στην ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Πρόγραμμα **Π-2**)

Την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στο σχεδιασμό μαθημάτων και στην παραγωγή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σεναρίων με χρήση των ΤΠΕ (Πρόγραμμα **Π-3**).

### **4.2 Η αναγκαιότητα διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών σε σχέση με την επιμόρφωση**

Η καταγραφή των εμπειριών των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών για τους ακόλουθους λόγους:

□ Αν οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλη εμπειρία τότε δικαιολογούνται να έχουν άποψη για τη μέχρι τώρα ακολουθούμενη επιμορφωτική πολιτική γενικά. Στο βαθμό που η άποψή τους είναι θετική αυτό σημαίνει ότι η επιμορφωτική πολιτική δεν είναι απαραίτητα απορριπτέα –οπότε θα ήταν σκόπιμο οι φορείς επιμορφωτικής πολιτικής να εστιάζουν σε προτάσεις βελτίωσης και όχι ριζικής αλλαγής. Στο βαθμό που η άποψή τους είναι αρνητική τότε χρειάζεται αλλαγή πλεύσης.

□ Αν οι εκπαιδευτικοί συστηματικά προτιμούν από την εμπειρία τους ένα συγκεκριμένο τύπο προγράμματος επιμόρφωσης, αυτό από μόνο του αποτελεί σημαντικό στοιχείο: Είναι

σκόπιμο οι φορείς επιμορφωτικής πολιτικής να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν, λαμβάνοντας υπόψη στο γιατί υπάρχει αυτή η προτίμηση.

Η επιμόρφωση από την οπτική της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να αποβλέπει στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του, στην ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευομένων, στη βελτίωση της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού κόσμου και του συνόλου της κοινωνίας και στη διάχυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων και στη σύνδεσή τους με την εκπαιδευτική πράξη. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι επιδιωκόμενοι αυτοί στόχοι αλληλοκαλύπτονται και δημιουργούν τους λόγους προσφοράς επιμόρφωσης.

Είναι χρήσιμο να τονιστεί ότι η κύρια κριτική που δέχθηκε ο θεσμός της επιμόρφωσης στην Ελλάδα είναι η, μέσω αυτής, αναπαραγωγή του μοντέλου της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Γενικά θεωρήθηκε ότι η επιμόρφωση, εφ' όσον εξελίσσεται στα πλαίσια της αρχής του εκλεκτισμού ή του ελιτισμού, δημιουργεί ένα στρώμα εκπαιδευτικών που συντηρεί την αναπαραγωγή του συστήματος, αποτρέπει οποιουσδήποτε μετασχηματισμούς και δημιουργεί βάση για αντιμεταρρυθμιστικούς μηχανισμούς. Συχνά είναι μια μορφή αναγνώρισης και παγίωσης του κατεστημένου και του συντηρητισμού (Α. Χρονοπούλου, 1982).

Αντίθετα με τα παραπάνω το σύστημα επιμόρφωσης είναι απαραίτητο να λειτουργεί ως σύστημα προτιμήσεων, μεταξύ δυο μερών: των φορέων σχεδιασμού της επιμόρφωσης και των εκπαιδευτικών που είναι οι αποδέκτες της. Οι προτιμήσεις των μερών αυτών δεν είναι απαραίτητα αντίρροπες, είναι όμως διαφορετικές. Σύμφωνα με τους κανόνες ισορροπίας, ο βαθμός επιτυχίας και αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης μπορεί να επιτευχθεί στο σημείο που οι προτιμήσεις –που λειτουργούν ως δυνάμεις- συμπίπτουν. Με άλλα λόγια είναι απαραίτητο οι φορείς σχεδιασμού της επιμόρφωσης να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν μια στρατηγική επιμόρφωσης με βάση τις ανάγκες και τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι όμως απαραίτητο στο σχεδιασμό αυτό να λάβουν υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών ως τελικών αποδεκτών της επιμόρφωσης. Μάλιστα, σε μεγάλο βαθμό αναμένεται ότι αναμένεται να γίνουν ακόμη πιο ελκυστικά, όσο αναγνωρίζεται ότι στη βάση των προγραμμάτων της μη τυπικής εκπαίδευσης βρίσκεται η ατομική προτίμηση του εν δυνάμει εκπαιδευόμενου, ο οποίος διαμορφώνει μια ατομική συνάρτηση ζήτησης και συμβάλλει –μέσω αυτής- στη διαμόρφωση της συνολικής ζήτησης.

Χωρίς την απαιτούμενη σύμπτωση επιλογών και προτιμήσεων, υπάρχει ο κίνδυνος να λειτουργεί η επιμορφωτική διαδικασία ως μηχανισμός επιβολής εξουσίας σε ένα εργασιακό περιβάλλον στο οποίο οι επιμορφωνόμενοι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν δημοκρατικές αρχές ακολουθώντας σαφώς μη αυταρχικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.

#### **4.3 Επισκόπηση συναφών ερευνών στη βιβλιογραφία.**

Η διαπίστωση της ανάγκης να ληφθούν υπόψη οι προτιμήσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα επιμόρφωσης δεν είναι κάτι καινούργιο. Μια μεγάλη σειρά ερευνών καταλήγει στην κοινή διαπίστωση ότι υπάρχουν γενικά ατέλειες στους θεσμούς επιμόρφωσης οι οποίες ξεκινούν από τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις επιμόρφωσης και καταλήγουν σε μειωμένη αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων (Charlot, 1992). Τέτοιου είδους συμπεράσματα στηρίζουν, τουλάχιστον ακαδημαϊκά και βιβλιογραφικά, την ανάγκη να ληφθούν υπόψη στο ζήτημα της επιμόρφωσης (τουλάχιστον εξίσου σοβαρά με τους λοιπούς παράγοντες) οι επιλογές και οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών.

Ήδη από τη δεκαετία του 1980, οι έρευνες επισημαίνουν την ανάγκη συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικών με την επιμόρφωση ή έστω διερεύνησης των αναγκών και των απόψεών τους και τροφοδότησης της επιμορφωτικής πολιτικής με τις σχετικές πληροφορίες. Ενδεικτικά: Έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1985-1986 (Παντελή & Πανουτσόπουλος) για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που φοιτούσαν στις σχολές επιμόρφωσης (ΣΕΛΔΕ) Ιωαννίνων, Λαμίας, Τρίπολης και Πάτρας τονίζουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, αλλά παράλληλα θεωρούν ότι η αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης από τους επιμορφωνόμενους αποτελεί οδηγό για το σωστό σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Η ανάγκη ανάπτυξης ενός συνεχούς διαλόγου μεταξύ των ιθυνόντων της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών με ταυτόχρονη αναβάθμιση των προγραμμάτων σπουδών ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών και της κοινωνίας τονίζεται σε έρευνα (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 1998) για την επιμόρφωση και κατάρτιση των

εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ο *Βεργίδης* σε έρευνά του αναφέρεται στο σχεδιασμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τη φοίτησή τους στα ΠΕΚ. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί σε υψηλό ποσοστό τοποθετούνται αρνητικά για τον τρόπο λειτουργίας των ΠΕΚ και αμφισβητούν κατά πόσο προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια στο εκπαιδευτικό έργο, υποστηρίζοντας ότι η επιμόρφωση αυτής της μορφής ελάχιστα ικανοποιεί τις επαγγελματικές και προσωπικές τους ανάγκες και ελάχιστα λαμβάνει υπόψη τις επιλογές τους.

Σε παρόμοια έρευνα (*Ματθαίου και Αγγελάκος, 1999*) διαπιστώνεται ότι η επιμόρφωση υστερεί σε θέματα περιεχομένου και οργάνωσης ενώ ταυτόχρονα απουσιάζουν από τα προγράμματά της τα κίνητρα που θα μπορούσαν να την καταστήσουν ελκυστική.

Η αναντιστοιχία μεταξύ των στόχων των προγραμμάτων και των πραγματικών αναγκών των επιμορφούμενων δημιουργεί προβλήματα που καταλήγουν σε μη ορθολογική απόδοση των προγραμμάτων.

Οι *Ανθόπουλος και Δαγκλής (1994)* παρουσιάζουν τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και επιχειρούν μέσω της καταγραφής αυτής να δώσουν το πλαίσιο για το σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων υψηλής απόδοσης. Παρόμοια είναι τα συμπεράσματα που προκύπτουν από εκτεταμένες ευρωπαϊκές έρευνες διακρατικού επιπέδου. Συγκεκριμένα η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών έξι Ευρωπαϊκών χωρών (Ελλάδα, Ισπανία, Πορτογαλία, Ιταλία, Γαλλία και Αγγλία) καταλήγει στην επισήμανση από τους εκπαιδευτικούς της ανάγκης προσαρμογής του περιεχομένου της επιμόρφωσης σε θέματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί υστερούν πραγματικά. Στα θέματα αυτά πρωταρχικής σημασίας είναι η χρήση των νέων τεχνολογιών και της πληροφορίας στην εκπαιδευτική διαδικασία (*Βασιλού κ.α. 1997*).

Η σημασία του/της εκπαιδευτικού ως υποκειμένου αποδοχής των επιμορφωτικών προγραμμάτων τονίζεται σε εκτεταμένη έρευνα που υλοποιήθηκε κατά την τριετία 1997-2000 (υπό την επιστημονική καθοδήγηση του καθηγητή Π. *Ξωχέλλη*). Τα πορίσματα σε γενικές γραμμές αφορούσαν τις προϋποθέσεις για την καλύτερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντας ότι η επιμόρφωση πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες της βάσης και συγκεκριμένα τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου. Η έρευνα υποστηρίζει ακόμα την

ανάγκη διαμόρφωσης ενός γενικού πλαισίου επιμόρφωσης, συντονισμού των επιμορφωτικών δράσεων από ένα φορέα και αντιμετώπισης της επιμόρφωσης ως ενιαίας και συνεχούς διαδικασίας που αρχίζει με την έναρξη της θητείας του εκπαιδευτικού και ολοκληρώνεται με την έξοδό του από την ενεργό υπηρεσία.

Μεταγενέστερα οι έρευνες προχωρούν πέρα από τη διαπίστωση της ανάγκης να ληφθούν υπόψη οι προτιμήσεις των επιλογών και εστιάζουν στην ανάγνωση των επιλογών αυτών. Ενδεικτικά έρευνες της δεκαετίας του 2000 (ενδεικτικά *Φώκιαλη 2003*) για τις συνιστώσες επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Δωδεκανήσου επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν στην επιμόρφωση για προσωπική ανάπτυξη, η οποία έχει σχέση με τη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους στην εκπαιδευτική πράξη, ενώ επιλέγουν προγράμματα ευέλικτα, μικρής διάρκειας, προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες τους και σχεδιασμένα από αξιόπιστους φορείς . Επίσης στην έρευνα του Κατσαφούρου Κωνσταντίνου (2009) για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στο νομό Πιερίας επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν παροχή επιμόρφωσης σε εργάσιμο χρόνο και μέσα στη σχολική μονάδα, ενώ η επιμόρφωση θα πρέπει να ανταποκρίνεται όχι μόνο στις εθνικές προτεραιότητες αλλά και στις αναπτυξιακές ανάγκες των σχολικών μονάδων και στις προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 Σημερινές συνθήκες που επιτείνουν την ανάγκη για επιμόρφωση**

### **5.1 Ο σύγχρονος ρόλος του σχολείου**

Η προσφορά και ζήτηση νέας γνώσης λειτουργούν πλέον υπό τους όρους που θέτει ο ανταγωνισμός σε παγκόσμιο επίπεδο. Στην υπό ανάπτυξη «Κοινωνία της Γνώσης» οι πολίτες θα πρέπει δια βίου να ενθαρρύνονται και να διευκολύνονται με κάθε τρόπο προκειμένου να κατακτούν γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να είναι σε θέση να προσαρμόζονται στις ταχύτατες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις.

Ένα από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά της Κοινωνίας της Γνώσης είναι η αύξηση του όγκου της παραγόμενης νέας γνώσης. Ωστόσο, η διαθεσιμότητα μεγάλων ποσοτήτων γνώσης δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι εξασφαλίζει συνθήκες ισότητας στην πρόσβαση στα αγαθά αυτά σε οποιοδήποτε ενδιαφερόμενο μέρος. Αν οι σύγχρονες κοινωνίες δεν επιτύχουν να εξασφαλίσουν συνθήκες ισότιμης πρόσβασης στη γνώση και στην απόκτησή της, τότε κινδυνεύουν να βρεθούν αντιμέτωπες με ένα διευρυμένο κοινωνικό χάσμα, μία μείζονα κοινωνική απειλή. Για παράδειγμα, ο νέος «τεχνολογικός αναλφαβητισμός» που συνδέεται με την έλλειψη τεχνολογικών δεξιοτήτων, δεν αναμένεται να επηρεάσει μόνο τις προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης ολόκληρων κοινωνικών ομάδων, αλλά και να αποτελέσει σοβαρή απειλή για την ίδια τη συνοχή των κοινωνιών. Μεγάλα τμήματα του πληθυσμού, ηλικιακές, πολιτισμικές, αλλά και γεωγραφικές ομάδες θα κινδυνεύουν να οδηγηθούν στον αποκλεισμό από τη μη-συμμετοχή σε κοινωνικές και πολιτικές δραστηριότητες, και έτσι να αποτελέσουν «νησίδες απομόνωσης».

Οι μετασχηματισμοί που οδηγούν στην Κοινωνία της Γνώσης δεν περιορίζονται στον τομέα της οικονομίας. Η ευημερία μιας κοινωνίας εξαρτάται ολοένα και περισσότερο από την ικανότητά της να παράγει και να διαχέει με αποτελεσματικό τρόπο τη γνώση στις διάφορες μορφές της. Η γνώση συνδέεται με κάθε ατομική και συλλογική πρακτική σε όλα

τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής. Αποτελεί θεμελιακό πολιτιστικό πρότυπο – διακύβευμα, που μπορεί να εξασφαλίζει την πολιτιστική και κοινωνική νομιμότητά της εφόσον συνδέεται θεμελιακά με τους προσανατολισμούς της κοινωνίας και εφόσον εξασφαλίζονται οι συνθήκες κοινωνικής δικαιοσύνης για την απόκτησή της.

Αυτή η κοινωνική αντίληψη για τη γνώση επηρεάζει τους προσανατολισμούς της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η κατάκτηση της γνώσης και του μηχανισμού απόκτησής της δεν αποτελούν ατομική επιλογή ή μοναχική επιδίωξη. Συνδέονται με την οργάνωση, ως κοινωνικού αγαθού, ενός σύγχρονου, υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικού συστήματος, που θα μπορεί να αντεπεξέρχεται στις απαιτητικές συνθήκες του διεθνούς ανταγωνιστικού περιβάλλοντος και θα παρέχει ίσες δυνατότητες και ίσες ευκαιρίες σε όλους: όχι μόνο στους έχοντες, τους ικανούς και τους προικισμένους, αλλά σε κάθε πολίτη σύμφωνα με τις δυνατότητες, τις κλίσεις και τις δεξιότητές του.

Οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι κοινωνίες μας θα επιδιώξουν να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται συνδέονται στενά με το νέο ρόλο του βασικού εκπαιδευτικού θεσμού που διαθέτουμε, το σχολείο. Δεν μπορεί κανείς πλέον να αγνοήσει στοιχεία που υποδεικνύουν το «τέλος εποχής» για το μοντέλο του «παραδοσιακού σχολείου». Βασικό αίτιο είναι η απαξίωση, με γοργούς ρυθμούς, του κυρίαρχου μοντέλου με βάση το οποίο λειτουργούσε το σχολείο μέχρι σήμερα, η οποία καθίσταται ολοένα και πιο ορατή στις νέες κοινωνικές συνθήκες, και συγκεκριμένα:

-τον υποχωρούντα ρόλο του Σχολείου, ως κύριας πηγής γνώσης, στο σύγχρονο και ραγδαία αναπτυσσόμενο επικοινωνιακό περιβάλλον,

-τη γοργά αυξανόμενη αξία της γνώσης,

-την ταχύτατη σώρευση τεράστιου όγκου πληροφορίας και την εξίσου ραγδαία απαξίωση μέρους της, ως παρωχημένης,

-την εμπέδωση παγκοσμιοποιημένων ταυτοτήτων, και

-την πίεση για κοινωνική ανταποδοτικότητα του αγαθού της γνώσης.

Ο ρόλος του σημερινού σχολείου είναι ιδιαίτερα πολύπλοκος και απαιτητικός, συγκρινόμενος δε με το παρελθόν αντικατοπτρίζει τις παιδαγωγικές, πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές αλλά και άλλες ανακατατάξεις, οι οποίες παρουσιάζονται στην Παγκόσμια Κοινότητα.

Στην ελληνική πραγματικότητα, έχει διαπιστωθεί ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στη σχολική επίδοση των μαθητών, παραβλέποντας τη σπουδαιότητα της ψυχικής υγείας, καθώς και την ισχυρή αλληλεπίδραση σχολικής επίδοσης και ψυχικής υγείας. Το σύγχρονο όμως σχολείο αποσκοπεί στην εξέλιξη των μαθητών σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, στην προαγωγή της ψυχικής τους υγείας και στη δημιουργία ευκαιριών και εμπειριών για την υποστήριξη των παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες (Χατζηχρήστου, 2004).

Παραμένει όμως γεγονός ότι το σχολείο λειτουργεί ως ο μόνος δρόμος για την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, που ουσιαστικά παραμένουν εγκλωβισμένες σε «παραδοσιακά» πρότυπα, καθώς οι κοινωνικές ανάγκες μεταβάλλονται, επηρεασμένες από πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές επιδράσεις και απαιτούν να προσφέρει, μεταξύ των άλλων δεξιοτήτων, και κοινωνικές δεξιότητες. Οι τάσεις αυτές επηρεάζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα, που προσπαθούν να καλύψουν ικανοποιητικά τις τέτοιου είδους ανάγκες, ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά.

Εξαιρετικά πλούσια είναι η βιβλιογραφία, που αναφέρεται στο αποτελεσματικό σχολείο, η οποία καταλήγει σε 4 αρχές (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000):

- α) Όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν με τις κατάλληλες συνθήκες.
- β) Η αποτελεσματικότητα εξαρτάται από τις ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό.
- γ) Το σχολείο ευθύνεται για τη σχολική επιτυχία και όχι οι μαθητές και το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο.
- δ) Όσο πιο συνεπής είναι η διδασκαλία και η διδακτική διαδικασία, τόσο περισσότερο αποτελεσματική είναι (Murphy, 1992).



Σήμερα η έρευνα για τη σχολική αποτελεσματικότητα δεν οριοθετείται στο ερώτημα του αν το σχολείο μπορεί να επηρεάζει τη σχολική επιτυχία, μια και αποδέχεται ότι μπορεί. Έχει στραφεί σε μια νέα φάση: ερευνά τη βελτίωση του σχολείου και την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στην κατεύθυνση της περιρρέουσας κοινωνικής αντίληψης ότι το σημερινό σχολείο δεν επαρκεί για μια κοινωνία σε συνεχή εξέλιξη και εναλλαγή.

Το ζήτημα του πώς ορίζεται ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι εξαιρετικά πολύπλοκο και πολυσχιδές καθώς υπάρχουν αντιφατικές απόψεις για το ποια πρέπει να είναι τα αποτελέσματα του σχολείου και ιδιαίτερα ποια σχολεία είναι ή όχι αποτελεσματικά. Γενικά, η αποτελεσματικότητα τείνει στην επέκταση, όπου συναντάται η γνώση με τη σχολική αποτελεσματικότητα, η οποία, όπως επισημαίνουν οι King και Peart (1990), συχνά αξιολογείται με σταθμισμένα κριτήρια. Από την άλλη, 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.

Για να αποτιμήσουν τη αποτελεσματικότητα ή μη ενός σχολείου οι ερευνητές (Ματσαγγούρας, 2000· Καψάλης, 1999), χρησιμοποίησαν μια σειρά κριτηρίων ή μεθόδων ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο που υπηρετούσαν, προσδιορίζοντας ένα σύνολο χαρακτηριστικών, που επηρεάζουν τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αυτά ήταν:

α) 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.

β) Υπάρχουν προσδοκίες ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν. Η επιτυχία των προσδοκιών εξασφαλίζεται με τη βοήθεια εποπτικού και διδακτικού υλικού, ώστε η «διδασκαλία» να γίνει «μάθηση».

γ) Η διοίκηση του σχολείου λειτουργεί με τη συνεργασία του διευθυντή και του συλλόγου των διδασκόντων. Ειδικά, ο διευθυντής πρέπει να φέρεται σαν ένας προπονητής, ένας συνεργάτης, ένας εμπυχωτής.

δ) Υπάρχει ένας σαφής στόχος του σχολείου (όραμα) στην κατεύθυνση της συναντίληψης για τα αποτελέσματα, τις προτεραιότητες, την αξιολόγηση και την ευθύνη, αναγνωρίζοντας την ευθύνη του σχολείου για την επίτευξή του.

ε) Οι δάσκαλοι κατανέμουν το σχολικό χρόνο στη διδασκαλία ουσιαστικών ικανοτήτων, αξιοποιώντας το πρόγραμμα σπουδών.

στ) Η σχολική επιτυχία των μαθητών αξιολογείται συχνά μέσα από μια ποικιλία μεθόδων αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα αυτής της αξιολόγησης χρησιμοποιούνται για τη βελτίωση τόσο της παρουσίας του κάθε μαθητή όσο και του προγράμματος. Αυτά τα αποτελέσματα θα καταδείξουν αν υπάρχει σύνδεση μεταξύ προτιθέμενου, διδασκόμενου και αξιολογούμενου προγράμματος σπουδών. Επίσης οι μέθοδοι αξιολόγησης πρέπει να τονίζουν σε «περισσότερο αυθεντική αξιολόγηση» του κύριου προγράμματος σπουδών.

ζ) Τέλος, ένα αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να συνεργάζεται με τους γονείς. Πρέπει να υπάρχει εμπιστοσύνη και επικοινωνία με τους γονείς που μοιράζονται τα αποτελέσματα.

Στη χώρα μας, η εκπαίδευση των δασκάλων προσπάθησε να κατακτήσει τον ακαδημαϊκό της χαρακτήρα από τη θεμελίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς οι δάσκαλοι δεν αντιμετωπίστηκαν ως επαγγελματίες επιστήμονες, κυρίως επειδή η εκπαίδευσή τους δεν κάλυπτε τις αντίστοιχες προϋποθέσεις. Ο ρόλος τους περιοριζόταν στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομοθεσίας και πολιτικής που καθορίζει την παιδαγωγική πράξη και οι ίδιοι δε συμμετέχουν στη διαμόρφωση ή την αξιολόγησή της. Αν το αποτέλεσμα του έργου τους δεν είναι το αναμενόμενο, αυτό δεν είναι ευθύνη όσων σχεδίασαν την εκπαιδευτική πολιτική, διαμόρφωσαν τα προγράμματα σπουδών, συνέγραψαν τα διδακτικά βιβλία, προσέφεραν το διδακτικό υλικό, την υλικοτεχνική υποδομή, την επιμόρφωση κτλ., αλλά αποκλειστική ευθύνη δασκάλου. Η πρακτική αυτή αποτελούσε έναν από τους βασικούς άξονες της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως και η

πρόβλεψη αξιολογικών μηχανισμών ή φορέων, οι οποίοι ελέγχουν την εφαρμογή και το αποτέλεσμα της.

## **5.2 Προσδιορισμός του ρόλου του σημερινού εκπαιδευτικού**

Τα τελευταία χρόνια, μέσα από τις συνεχείς προσπάθειες για μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση, υπάρχει μια πίεση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Όλες αυτές οι αλλαγές είχαν σημαντικές επιπτώσεις στις μεθόδους διδασκαλίας, στις συνθήκες εργασίας (ωράριο, αναλογία εκπαιδευτικών/μαθητών), στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης (νέα αντικείμενα κοινωνικού χαρακτήρα, όπως αγωγή υγείας), στις σχέσεις με τους μαθητές και βέβαια, αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι, αλλά και οι ίδιοι βλέπουν το επάγγελμά τους. Έτσι, η δουλειά του εκπαιδευτικού φαίνεται να χαρακτηρίζεται από ρήξεις παρά από συνέχειες, μια και οι προσπάθειες αυτές για αλλαγή δεν έδιναν καμία σημασία στη συσσωρευμένη εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Η ανάδειξη της εκπαιδευτικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής διευρύνει το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο ίδιος δεν περιορίζεται στενά πλέον στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά καλείται να έχει συμμετοχή σε θέματα που εκδηλώνονται πριν από τη διδασκαλία (σχεδιασμός, διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων) αλλά και σε θέματα που αναδεικνύονται μετά τη διδασκαλία και ανεξάρτητα απ' αυτή (συνεργασία με φορείς, γονείς). Ο εκπαιδευτικός όλο και πιο πολύ καλείται να αντιμετωπίζει ζητήματα των οποίων η ρίζα βρίσκεται έξω από την εκπαιδευτική μονάδα, όπως παραβατικότητα, ανεργία, χαμηλή επίδοση, αποκλεισμός και εγκατάλειψη του σχολείου.

Από τους εκπαιδευτικούς απαιτείται πια να έχουν μια συνολική άποψη τόσο για το επάγγελμά τους, όσο και για το σχολείο τους, τη δομή και την κουλτούρα του (Μαυρογιώργος, 1999). Ζητείται απ' αυτούς να κατανοούν αυτό που κάνουν καθημερινά, να το αξιολογούν και να πειραματίζονται για την αλλαγή του. Δεν μπορεί να υπάρξει βελτίωση της εκπαίδευσης χωρίς τους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτό στόχος ο είναι να

αναπτυχθεί ένας επαγγελματισμός αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ο οποίος να περιλαμβάνει (Fullan & Hargreaves, 1992):

- Τη λήψη αποφάσεων με όρους και κριτήρια επαγγελματικού ήθους και πολιτικής παιδαγωγικής παρέμβασης
- Την ανάπτυξη κουλτούρας υποστήριξης, αλληλεγγύης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης
- Κανόνες συνεχούς βελτίωσης, όπου νέες ιδέες αναζητούνται μέσα και έξω από το πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας
- Τη σύνδεση της προσωπικής και ατομικής ανάπτυξης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Με κέντρο τον εκπαιδευτικό, ευαίσθητο αποδέκτη των μηνυμάτων της μικροκοινωνίας στην οποία βρίσκεται το σχολείο και με μία κουλτούρα μέσα στο σχολείο που ευνοεί τη συνεργατικότητα και την ευρύτερη δυνατή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η εκπαιδευτική μονάδα θα αποτελέσει σημαντικό φορέα στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η επιβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών πάνω στους εκπαιδευτικούς οδηγεί στην αποτυχία τους. Αντίθετα, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών, η υποστήριξή τους και η ενθάρρυνση αυτών που κάνουν, συνιστά μια πολιτική παιδαγωγική με ουσιαστικές επιπτώσεις στην ποιότητα της διδασκαλίας, της μάθησης, της εργασίας, της ανάπτυξης. Όταν ένα εκπαιδευτικό σύστημα σέβεται, εκτιμά, υποστηρίζει την κρίση και την εμπειρία των εκπαιδευτικών, το σύστημα είναι ανοιχτό στην υπόθεση της διαρκούς μεταλλαγής δομών και περιεχομένου.

Χρειάζεται συστηματική και συνολική παρέμβαση στην εκπαιδευτική μονάδα για να μπορέσει να κατακτήσει τις νέες προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εγκαταλείψουν τη μοναξιά της τάξης τους και να ανοίξουν την πόρτα συνεργασίας με τους συναδέλφους τους. Χρειάζεται να εκτιμήσουν και να αξιοποιήσουν την εμπειρία τους. Καλούνται να ασχοληθούν με νέα ζητήματα που ξεφεύγουν από τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας. Αυτό απαιτεί νέες διεργασίες μάθησης για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπου καλούνται να μαθαίνουν, να αξιολογούν την εμπειρία τους και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες πειραματισμών με νέες δραστηριότητες. Όλα αυτά απαιτούν

ιδιαίτερη προσοχή στη διαδικασία εφαρμογής τους, γιατί κινδυνεύουν ή να αποκτήσουν μηχανιστικό χαρακτήρα (τεχνητή συνεργατικότητα) ή να δημιουργήσουν υπερβολικό φόρτο εργασίας στους εκπαιδευτικούς με νέα καθήκοντα, που δεν αποκλείεται να οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα (Ανδρέου, 2001).

## **ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 Σκοπός και Μεθοδολογία της έρευνας

### 6.1 Σκοπός και στόχος της έρευνας

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας αποσαφηνίστηκε η έννοια του όρου επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Επίσης παρουσιάστηκε τόσο η εθνική όσο και η ευρωπαϊκή πολιτική στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Επίσης μέσα από τον προβληματισμό σχετικά με την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων επισημάνθηκε η αναγκαιότητα διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολεία της περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, όπως οι ίδιοι τις καθορίζουν. Πρόκειται ουσιαστικά για μια ατομική προσέγγιση ( bottom-up), η οποία εστιάζεται στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών όπως οι ίδιοι τις εκφράζουν.

Επίσης διερευνάται ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ως τώρα συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Πρόκειται για εμπειρική έρευνα η οποία εκτός από τον κεντρικό σκοπό στον οποίο επιχειρείται να ανταποκριθεί εστιάζει και επιμέρους δευτερεύοντες στόχους σε σχέση με το βασικό σκοπό.

Ο πρώτος στόχος έχει να κάνει με την ως τώρα συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα και το βαθμό ικανοποίησης τους από αυτά.

Ο δεύτερος στόχος αφορά τις μορφές επιμόρφωσης που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί, το χώρο και το χρόνο που αυτή θα πραγματοποιηθεί καθώς επίσης και τις θεματικές κατευθύνσεις που θα πρέπει αυτή να έχει.

Ο τρίτος στόχος είναι να αναζητήσει τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αναγκών για επιμόρφωση.

Τέλος διερευνάται ο άξονας που έχει σχέση με τις οργανωτικές δομές και τους φορείς οι οποίοι παρέχουν την επιμόρφωση.

Όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, εκδηλώνεται ολοένα και πιο αυξημένο ενδιαφέρον σε πανευρωπαϊκό επίπεδο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παρ' όλο που καταλαμβάνει ένα σημαντικό κομμάτι της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι φορές που δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και τους στόχους των εμπλεκόμενων. Τα συμπεράσματα

μιας τέτοιας μελέτης είναι πιθανό να βοηθήσουν στη διερεύνηση του πεδίου των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Επιπλέον ιδιαίτερη αξία έχει η ανάδειξη του βαθμού στον οποίο ανταποκρίνεται το ισχύον επιμορφωτικό σύστημα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στα πλαίσια αυτά η έρευνα μας θα μπορούσε να τροφοδοτήσει με πληροφορίες τους επιμορφωτικούς φορείς, οι οποίες ενδεχομένως θα ήταν σε θέση να οδηγήσουν σε βελτίωση, τροποποίηση ή αντικατάσταση του υφιστάμενου επιμορφωτικού σχήματος ( King Morris & Fitz- Gibbon, 1987).

## **6.2 Ερευνητική υπόθεση – Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα**

Με γνώμονα τις επιδιώξεις της παρούσας μελέτης που περιγράφονται πιο πάνω και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που διενεργήθηκε, η έρευνα καλείται να απαντήσει σε μια βασική ερευνητική υπόθεση και σε επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που αποτελούν και τις κατευθυντήριες γραμμές της.

Η ερευνητική υπόθεση είναι ότι επιμορφωτικά προγράμματα που ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι αποτελεσματικότερα και συμβάλλουν στην ποιοτικότερη αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα συνοψίζονται στα ακόλουθα :



- Ποιος ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δραστηριότητες και ποιος ο βαθμός ικανοποίησης τους από αυτές.

- Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και ποια είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν αυτά έτσι ώστε να καθίστανται ελκυστικά.

- Που και πότε επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να γίνεται η επιμόρφωση.

- Τι είδους κίνητρα επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί για να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικές δραστηριότητες.

- Σε ποιους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να απευθύνεται η επιμόρφωση.

- Πως θα διασφαλιστεί η ποιότητα των παρεχόμενων προγραμμάτων.

- Ποιοι φορείς θα πρέπει να εμπλέκονται στην οργάνωση και παροχή της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

- Ποια θα είναι η νομοθετική βάση λειτουργίας της επιμόρφωσης.

- Ποιες είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών ως προς τις εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης.

Τα παραπάνω ερωτήματα αποτελούν τον κεντρικό άξονα του ερευνητικού σχεδιασμού της παρούσας μελέτης.

### **6.3 Σχεδιασμός της έρευνας**

Για την επίτευξη του κύριου σκοπού της έρευνας, τη διερεύνηση δηλαδή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ατομικής προσέγγισης. Επιχειρήθηκε ουσιαστικά η καταγραφή των απόψεων των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες, όπως οι ίδιοι τις εκφράζουν.

Πέρα από το βασικό ερώτημα, έγινε εντοπισμός δευτερογενών ερωτημάτων τα οποία είχαν σχέση με το βασικό σκοπό της έρευνας. Αυτοί οι δευτερεύοντες άξονες προέκυψαν:

α. Από στοιχεία που περιγράφονταν σε ανάλογες έρευνες στην Κύπρο το 2005

β. Από στοιχεία αντίστοιχης έρευνας στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στο Νομό Πιερίας από τον ερευνητή εκπαιδευτικό κ. Κατσαφούρο Κωνσταντίνο που πραγματοποιήθηκε το 2009.

γ. Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος της επαγγελματικής ανάπτυξης και της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Για τη διερεύνηση της ερευνητικής υπόθεσης αλλά και των επιμέρους ερευνητικών ερωτημάτων που περιγράφηκαν νωρίτερα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο συλλογής δεδομένων.

## **6.4 Μεθοδολογία της έρευνας**

### **6.4.1 Το δείγμα της έρευνας**

Λόγω του μεγάλου μεγέθους του πληθυσμού ακολουθήθηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε αντιπροσωπευτικό αριθμό σχολικών μονάδων κάθε νομού της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Πριν την αποστολή εξασφαλίστηκε σχετική άδεια από τις κατά τόπους αρμόδιες Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στις περισσότερες περιπτώσεις υπήρξε προσωπική επαφή και ενημέρωση από τον ερευνητή για τους στόχους της έρευνας καθώς επίσης και παροχή οδηγιών για τη σωστή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Στις περιπτώσεις που δεν ήταν δυνατή η κατ' ιδία ενημέρωση, δίνονταν οδηγίες στο διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας, έτσι ώστε τα ερωτηματολόγια να προωθηθούν σε όλο το διδακτικό προσωπικό και να συμπληρωθούν. Επίσης κατά τη διάρκεια της έρευνας έγιναν τηλεφωνικές

υπενθυμίσεις στους διευθυντές-τριες έτσι ώστε να μεριμνήσουν για τη συμπλήρωση και επιστροφή των ερωτηματολογίων.

Για τις ανάγκες της έρευνας στάλθηκαν 500 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα 223, ποσοστό περίπου 44,6%, που κρίνεται ικανοποιητικό. Παρακάτω παραθέτουμε τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

### Δημογραφικά στοιχεία

#### Φύλο

Φύλο	Απόλυτη συχνότητα	Εκατοστιαία σχετική συχνότητα
Άνδρας	62	27.8%
Γυναίκα	161	72.2%
<b>σύνολο</b>	<b>223</b>	<b>100%</b>

Η κυριαρχία των γυναικών στο δείγμα είναι σαφής. Οι άνδρες μόλις που ξεπερνούν το ένα τέταρτο του συνόλου. Άλλωστε είναι ήδη επιβεβαιωμένο ότι γενικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης υπερτερούν σε αριθμό οι γυναίκες εκπαιδευτικοί από τους αντίστοιχους άνδρες.

#### Ηλικία

Ηλικία	Απόλυτη συχνότητα	Εκατοστιαία σχετική συχνότητα
21-25	14	6.4%

26-30	30	13.7%
31-35	18	8.2%
36-40	21	9.6%
41-45	74	33.8%
46-50	52	23.7%
51-55	10	4.6%
<b>σύνολο</b>	<b>219</b>	<b>100%</b>

Ο νεότερος-η εκπαιδευτικός είναι 22 ετών και ο μεγαλύτερος-η 55. Η μεγάλη συγκέντρωση εκπαιδευτικών αφορά τις ηλικίες 40 έως 50 ετών, όπου το ποσοστό πλησιάζει το 60%. Η μέση ηλικία είναι περίπου τα 40 χρόνια. Όπως προκύπτει από τα στοιχεία του Πίνακα ο μέσος όρος είναι 40,09 χρόνια και η τυπική απόκλιση 8,133 .

#### Ειδικότητα

Ειδικότητα	Απόλυτη συχνότητα	Εκατοστιαία σχετική συχνότητα
Δάσκαλος/α	186	83.4%
Άλλη ειδικότητα	37	16.6%
<b>σύνολο</b>	<b>223</b>	<b>100%</b>

Ένας στους έξι συμμετέχοντες ανήκει σε άλλη ειδικότητα από αυτή του δάσκαλου. Με τον όρο άλλες ειδικότητες εννοούμε τους-τις εκπαιδευτικούς ξένης γλώσσας του Σχολείου ( αγγλικά, γερμανικά), καθώς και τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής, μουσικής και πληροφορικής.

#### Διευθυντής -τρια.

Διευθυντής/τρια	Απόλυτη συχνότητα	Εκατοστιαία σχετική συχνότητα
ναι	21	9.4%
όχι	202	90.6%
<b>σύνολο</b>	<b>223</b>	<b>100%</b>

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας κατέχει θέση ευθύνης ( διευθυντής σχολικής μονάδας).

#### Θέση εργασίας

Θέση εργασίας	Απόλυτη συχνότητα	Εκατοστιαία σχετική συχνότητα
Μόνιμος/η	197	88.3%
Αναπληρωτής/τρι α	25	11.2%
Ωρομίσθιος/α	1	0.4%
<b>σύνολο</b>	<b>223</b>	<b>100%</b>

Η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών ( περίπου το 90%) είναι μόνιμοι , ενώ περίπου ένα 10% είναι αναπληρωτές.

#### Χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας

Χρόνια υπηρεσίας	Απόλυτη συχνότητα	Εκατοστιαία σχετική συχνότητα
0-4	27	12.4%
5-9	48	22.0%
10-14	41	18.8%
15-19	35	16.1%
20-24	38	17.4%
25-29	24	11.0%
30-34	5	2.3%
<b>σύνολο</b>	<b>218</b>	<b>100%</b>

**μ.ό. 14,17 , τ.α. 8,278**

Παρατηρούμε ότι το ένα τρίτο περίπου των εκπαιδευτικών έχει από ένα ως δέκα χρόνια προϋπηρεσίας, ένα τρίτο από δέκα έως είκοσι χρόνια και άλλο ένα τρίτο από είκοσι έως τριάντα χρόνια .Μόνο δύο εκπαιδευτικοί είναι νεοδιόριστοι και μόνο δύο έχουν προϋπηρεσία πάνω από 30 έτη. Ο μέσος χρόνος προϋπηρεσίας είναι περίπου 14 χρόνια.

#### Σπουδές

Σπουδές	Απόλυτη συχνότητα	Εκατοστιαία σχετική συχνότητα
Παιδαγωγική Ακαδημία	91	40.8%
Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ	98	43.9%
Άλλη ειδικότητα	34	15.2%
<b>σύνολο</b>	<b>223</b>	<b>100%</b>

--	--	--

Όπως συμπεραίνουμε από τον πίνακα οι προερχόμενοι από τα Παιδαγωγικά Τμήματα δάσκαλοι υπερτερούν ελαφρά (52%) από αυτούς που προέρχονται από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Όπως είναι αναμενόμενο, οι νεότεροι σε ηλικία και έτη υπηρεσίας προέρχονται από τα Παιδαγωγικά Τμήματα των ΑΕΙ.

#### Άλλες σπουδές

Άλλες σπουδές	Απόλυτη συχνότητα	Εκατοστιαία σχετική συχνότητα
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ	36	16.1%
Διδασκαλείο	20	9.0%
Μεταπτυχιακές Σπουδές	25	11.2%
Διδακτορικό Δίπλωμα	3	1.3%
ΣΕΛΔΕ	7	3.1%
ΠΕΚ	91	40.8%
Άλλα επιμορφωτικά προγράμματα	73	32.7%

*Σημείωση:* Τα στοιχεία του πίνακα «Άλλες σπουδές» εκφράζουν το πλήθος και το ποσοστό των υποκειμένων που δηλώνουν τις αντίστοιχες σπουδές. Δεδομένου ότι κάποιοι δηλώνουν περισσότερες από μια κατηγορίες, τα κατακόρυφα αθροίσματα στο συγκεκριμένο πίνακα παραλείπονται αφού δεν έχουν νόημα

Σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (περίπου 11%), ενώ υψηλό είναι και το ποσοστό αυτών που κατέχουν δεύτερο πτυχίο (περίπου 16%).

#### Πιστοποιημένη γνώση ξένης γλώσσας

Πιστοποιημένη γνώση ξένης γλώσσας	Απόλυτη συχνότητα	Εκατοστιαία σχετική συχνότητα
ναι	131	59.0%
όχι	91	41.0%
<b>σύνολο</b>	<b>222</b>	<b>100%</b>

Όπως παρατηρούμε οι συμμετέχοντες σε υψηλό ποσοστό, περίπου 60 %, κατέχουν μια ξένη γλώσσα.

#### Πιστοποίηση στη χρήση Η/Υ

Πιστοποίηση στη χρήση υπολογιστή	Απόλυτη συχνότητα	Εκατοστιαία σχετική συχνότητα
ναι	160	72.1%
όχι	62	27.9%
<b>σύνολο</b>	<b>222</b>	<b>100%</b>

Μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει πιστοποίηση στη χρήση υπολογιστή, γεγονός που οφείλεται στα αντίστοιχα επιμορφωτικά προγράμματα (Τ.Π.Ε.1 & Τ.Π.Ε.2) τα οποία πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια.



#### 6.4.2 Το ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα ευρείας χρήσεως ερευνητικό εργαλείο, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης δεδομένων από μεγάλες ομάδες πληθυσμού σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα (Παρασκευόπουλος, 1993). Άλλωστε το ερωτηματολόγιο αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη ερευνητική τεχνική στη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών (Καραλής, 2005).

Ειδικότερα στη συγκεκριμένη εργασία χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες αντίστοιχης έρευνας που διενεργήθηκε στο Νομό Πιερίας το 2009 από τον εκπαιδευτικό κ. Κατσαφούρο Κωνσταντίνο. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι βασισμένο σε αντίστοιχο που δημιουργήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου, για να καλύψει τις ανάγκες παρόμοιας έρευνας, που πραγματοποιήθηκε εκεί το 2005.

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου αναπτύχθηκε με βάση :

- α. Τα στοιχεία από το ερωτηματολόγιο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Κύπρου.
- β. Τις τροποποιήσεις που κρίθηκε απαραίτητο να γίνουν και οι οποίες αφορούν τις διαφορετικές δομές σχετικά με τις επιμορφωτικές δράσεις στην Κύπρο και την Ελλάδα.
- γ. Τη συνοπτική επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα.

Αρχικά δόθηκε το ερωτηματολόγιο πιλοτικά σε εκπαιδευτικούς σε σχολεία του Δήμου Δράμας για έλεγχο σαφήνειας στη διατύπωση των δηλώσεων. Από τον προκαταρκτικό έλεγχο του ερωτηματολογίου διαπιστώθηκε ότι τα στοιχεία που περιλαμβάνονταν σ' αυτό ήταν σαφή και κατανοητά.

Το τελικό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, ειδικότητα, οργανική θέση), καθώς και στο επιστημονικό και επιμορφωτικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών. Επίσης περιλαμβάνει δηλώσεις κλειστού τύπου για το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στα υφιστάμενα επιμορφωτικά προγράμματα.

Στο δεύτερο μέρος περιλήφθηκαν τα στοιχεία του κοινού ερωτηματολογίου που συντάχθηκε από την ερευνητική ομάδα της Κύπρου, εμπλουτισμένου με τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα του κ. Κατσαφούρου.

Το τρίτο μέρος αφορά θέματα σχετικά με το ελληνικό σύστημα παροχής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και περιλαμβάνει δηλώσεις καθώς επίσης και ιεραρχήσεις σε δηλώσεις.

Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και τηρήθηκε ο σεβασμός στα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων. Αυτό έγινε σαφές στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς με μια επιστολή στα πλαίσια του ερωτηματολογίου (παρ. 2), όπου δίνονταν κάποιες γενικές οδηγίες για τη συμπλήρωσή του καθώς και για την αναγκαιότητα και τους στόχους της έρευνας.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ο ερευνητής φρόντισε η μέθοδος συλλογής των στοιχείων που χρησιμοποιήθηκε να είναι έγκυρη και αξιόπιστη. Για το λόγο αυτό η συλλογή των δεδομένων έγινε με ομοιόμορφο τρόπο από όλους τους συμμετέχοντες έτσι ώστε οι μετρήσεις της έρευνας να είναι συγκρίσιμες. Επίσης, η κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου έγινε έτσι ώστε να μην υπάρχουν διαφορές που μπορεί να οφείλονται σε έλλειψη σαφήνειας του οργάνου μέτρησης (Παρασκευόπουλος, 1993). Εξάλλου το βασικότερο μέρος του ερωτηματολογίου είναι στηριγμένο στο αντίστοιχο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Κύπρου και έχει χρησιμοποιηθεί και σταθμιστεί στα ελληνικά δεδομένα με υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας.

#### **6.4.3 Η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε διάστημα τριών μηνών, από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του 2011, καθώς για τη συλλογή των δεδομένων χρειάστηκαν αρκετές επαφές με τους συμμετέχοντες. Οι επαφές αυτές ήταν απαραίτητες προκειμένου να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί έτσι ώστε να συμφωνήσουν να λάβουν μέρος στην έρευνα, να τους δοθούν οδηγίες, να εκφράσουν τυχόν απορίες και να ορίσουν το χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Στις περιπτώσεις που λόγω της μεγάλης χιλιομετρικής απόστασης (εδώ

πρέπει να τονιστεί ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε στους πέντε νομούς της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης) δεν ήταν δυνατή η προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς, προηγήθηκαν τηλεφωνικές επαφές με το διευθυντή-τρια της κάθε σχολικής μονάδας και ακολούθως εστάλησαν τα ερωτηματολόγια ταχυδρομικά με τις κατάλληλες για τη συμπλήρωσή τους οδηγίες.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε όπως ήδη έχουμε αναφέρει το ερωτηματολόγιο. Σε αρκετές περιπτώσεις υπήρξε προσωπική παρουσία του ερευνητή, ενώ όταν αυτό δεν ήταν δυνατό, το ρόλο αυτό τον είχε ο διευθυντής-τρια του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό διασφαλιζόνταν ότι οι ερωτήσεις έγιναν απολύτως κατανοητές από τους συμμετέχοντες, ενώ πιθανές ασάφειες ή παρερμηνείες από την πλευρά τους διορθώνονταν κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης. Ο χρόνος που χρειάζονταν τα άτομα για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έφτανε συνήθως τα δεκαπέντε λεπτά.

#### **6.3.6 Στατιστική επεξεργασία**

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα SPSS και περιλάμβανε σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής την καταγραφή των συχνοτήτων, ενώ σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής περιλάμβανε:

Συσχετίσεις (cross tabulations) του συνόλου των ανεξάρτητων μεταβλητών με όλες τις εξαρτημένες, ώστε να διερευνηθεί τυχόν επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών στις αντιλήψεις και στάσεις των υποκειμένων.

Προδιαγραφές ανάλυσης: Οι αναλύσεις του κριτηρίου  $\chi^2$ , θεωρούνται στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο του 5% ( $p < 0.05$ ) και στατιστικά πολύ σημαντικές στο επίπεδο του 1% ( $p < 0.01$ ). Ως δείκτης συσχέτισης χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης  $\gamma$  (gamma), ενώ σε πίνακες 2x2 χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης  $\phi$  (phi). Θεωρείται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών όταν ο δείκτης  $\gamma$  (ή  $\phi$ ) ξεπερνά το κατώφλι του 0.30. Δείκτης  $\gamma$  άνω του 0.50 εκτιμάται ως υψηλή συσχέτιση, ενώ άνω του 0.70 ως πολύ υψηλή συσχέτιση.

## ΚΕΦ.7 Αποτελέσματα έρευνας

### 7.1 Επιμορφωτικό υπόβαθρο εκπαιδευτικών

#### 7.1.1 Εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δραστηριότητες

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν το είδος της επιμορφωτικής δραστηριότητας στην οποία ενεπλάκησαν κατά τη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς και τα αποτελέσματα των δηλώσεών τους φαίνονται στον παρακάτω πίνακα ( μέρος Α- ερωτ. 11<sup>ο</sup>):

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Εμπλοκή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες**

Συμμετοχή σε δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2010 - 2011	Απόλυτη συχνότητα	Εκατοστιαία σχετική συχνότητα
Προαιρετικά σεμινάρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	21	9.4%
Επιμορφωτικά προγράμματα των ΠΕΚ (προσδιορίστε θέμα)	58	26.0%
Επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ (προσδιορίστε θέμα/ίδρυμα)	23	10.3%
Συνέδρια ΔΟΕ (προσδιορίστε θέμα)	8	3.6%
Σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων (προσδιορίστε θέμα)	125	56.1%
Εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα (προσδιορίστε θέμα/διοργανωτή)	13	5.8%

Κυρίαρχος τρόπος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα είναι τα σεμινάρια των σχολικών συμβούλων τα οποία, κατά το 2010-11,

παρακολούθησαν περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (περίπου 56% του συνόλου). Διαπιστώνεται ότι τα σεμινάρια αυτά τα παρακολουθούν περισσότερο οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και μάλιστα η σχετική συσχέτιση είναι στατιστικά πολύ σημαντική ( $\chi^2 = 25.229$ , B.E. 6,  $\gamma = - 0.333$ ,  $p = 0.000$ ). Όπως είναι αναμενόμενο η ίδια διαπίστωση ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς που έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας ( $\chi^2 = 20.675$ , B.E. 6,  $\gamma = - 0.326$ ,  $p = 0.000$ ). Επίσης, διαπιστώνεται ότι τα σεμινάρια αυτά τα παρακολουθούν περισσότερο οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και λιγότερο (σχεδόν καθόλου) οι αναπληρωτές ή οι ωρομίσθιοι. Μάλιστα η σχετική συσχέτιση είναι πολύ υψηλή και στατιστικά πολύ σημαντική ( $\chi^2 = 23.732$ , B.E. 2,  $\gamma = 0.852$ ,  $p = 0.000$ ).

Ένας περίπου στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (26%), παρακολούθησε, κατά το 2010-11, επιμορφωτικά προγράμματα των ΠΕΚ, που αποτελούν τη δεύτερη σε συχνότητα μέθοδο ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Διαπιστώνεται ότι τα προγράμματα αυτά τα παρακολουθούν περισσότερο οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί, σε αντίθεση με τους μόνιμους και μάλιστα η σχετική συσχέτιση είναι πολύ υψηλή και στατιστικά πολύ σημαντική ( $\chi^2 = 36.767$ , B.E. 2,  $\gamma = - 0.823$ ,  $p = 0.000$ ), καθώς και νεώτεροι σε χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικοί, σε αντίθεση με τους παλαιότερους και μάλιστα η σχετική συσχέτιση είναι στατιστικά πολύ σημαντική ( $\chi^2 = 46.329$ , B.E. 6,  $\gamma = 0.338$ ,  $p = 0.003$ ).

Ποσοστό περίπου 10% των εκπαιδευτικών παρακολούθησε, κατά το 2010-11, επιμορφωτικά προγράμματα σε ΑΕΙ. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι, κατά κύριο λόγο, απόφοιτοι του Διδασκαλείου και μάλιστα η σχετική συσχέτιση είναι στατιστικά πολύ σημαντική ( $\chi^2 = 28.576$ , B.E. 1,  $\phi = 0.358$ ,  $p = 0.000$ ).

Παρόμοιο με το προηγούμενο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν, κατά το 2010-11, προαιρετικά σεμινάρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Οι υπόλοιπες μέθοδοι ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα και Συνέδρια ΔΟΕ, συγκεντρώνουν ιδιαίτερα χαμηλά

ποσοστά εμφάνισης. Πρέπει να σημειωθεί ότι τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα παρακολουθούνται κυρίως από εκπαιδευτικούς απόφοιτους του Διδασκαλείου και μάλιστα η σχετική συσχέτιση είναι πολύ υψηλή και στατιστικά πολύ σημαντική ( $\chi^2 = 34.054$ , B.E. 1,  $\phi = 0.893$ ,  $p = 0.000$ ), ενώ τα Συνέδρια της ΔΟΕ κυρίως από εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια υπηρεσίας και μάλιστα η σχετική συσχέτιση είναι υψηλή και στατιστικά σημαντική ( $\chi^2 = 15.640$ , B.E. 6,  $\gamma = -0.511$ ,  $p = 0.021$ ).

Ποσοστό 26% του συνόλου των εκπαιδευτικών (59 σε σύνολο 223), δηλώνει ότι κατά το 2010-11, δεν παρακολούθησε κανενός είδους πρόγραμμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

#### **7.1.2 Βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στις επιμορφωτικές δραστηριότητες**

Στόχος του συγκεκριμένου ερωτήματος (**μέρος Α, ερωτ.11β**), είναι να διαπιστώσουμε κατά πόσο οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί έμειναν ικανοποιημένοι από την μέχρι τώρα συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί με εμπλοκή σε συγκεκριμένες μορφές επιμορφωτικών δραστηριοτήτων δηλώνουν σε ποιο βαθμό ανταποκρίθηκαν αυτές στις ανάγκες τους.

Κρίνοντας τους τρόπους ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που παρακολούθησαν, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν σχετικά υψηλό βαθμό ικανοποίησης από τα επιμορφωτικά προγράμματα των ΑΕΙ, καθώς και από τα εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα. Οι υπόλοιπες μέθοδοι χαρακτηρίζονται μετρίως ικανοποιητικές, στο σύνολό τους, χωρίς όμως να εκδηλώνονται έντονα απορριπτικές τάσεις για κάποια από αυτές.

#### **ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Βαθμός ικανοποίησης από τις επιμορφωτικές δραστηριότητες**

<b>Βαθμός ανταπόκρισης αυτών των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων στις ανάγκες των ιδίων</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Αρκετά</b>	<b>Πολύ</b>	<b>Παρά πολύ</b>	

Προαιρετικά σεμινάρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου	0 (0.0%)	5 (25.0%)	10 (50.0%)	5 (25.0%)	0 (0.0%)	μ.τ. 3,00 τ.α. 0,725
Επιμορφωτικά προγράμματα των ΠΕΚ	1 (1.7%)	27 (46.6%)	19 (32.8%)	9 (15.5%)	2 (3.4%)	μ.τ. 2,72 τ.α. 0,874
Επιμορφωτικά προγράμματα ΑΕΙ	1 (4.5%)	1 (4.5%)	7 (31.8%)	9 (40.9%)	4 (18.2%)	μ.τ. 3,64 τ.α. 1,002
Συνέδρια ΔΟΕ	1 (0.0%)	2 (25.0%)	3 (50.0%)	2 (25.0%)	1 (0.0%)	μ.τ. 3,00 τ.α. 1,225
Σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων	6 (4.8%)	36 (28.8%)	47 (37.6%)	25 (20.0%)	11 (8.8%)	μ.τ. 2,99 τ.α. 1,020
Εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα	0 (0.0%)	4 (30.8%)	2 (15.4%)	6 (46.2%)	1 (7.7%)	μ.τ. 3,31 τ.α. 1,032

**Σημείωση:** Η γραμμοσκίαση υποδηλώνει την τιμή της διαμέσου (median) ως εγκυρότερου δείκτη κεντρικής τάσης σε διατεταγμένες (ordinal) μεταβλητές.

Εξετάζοντας αναλυτικότερα τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι η έλλειψη ικανοποίησης που πλησιάζει το 50% των υποκειμένων, αφορά την ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων των ΠΕΚ. Αξιοσημείωτη επίσης έλλειψη ικανοποίησης, που πλησιάζει το 34% των υποκειμένων, αφορά την ποιότητα των σεμιναρίων των σχολικών συμβούλων.

Εντονότερη όσον αφορά την ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων των ΠΕΚ αμφισβήτηση, εκφράζεται από νεώτερους σε ηλικία και με λιγότερα έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικούς μάλιστα οι σχετικές συσχετίσεις είναι στατιστικά πολύ σημαντικές ( $\chi^2 = 38.029$ , B.E. 20,  $\gamma = 0.361$ ,  $p = 0.008$  και  $\chi^2 = 39.340$ , B.E. 24,  $\gamma = 0.504$ ,  $p = 0.000$ , αντίστοιχα). Αντίθετα, οι κατέχοντες θέση ευθύνης εκφράζουν την ικανοποίησή τους από

τα επιμορφωτικά προγράμματα των ΠΕΚ και μάλιστα η σχετική συσχέτιση είναι πολύ υψηλή και στατιστικά πολύ σημαντική ( $\chi^2 = 9.729$ , B.E. 4,  $\gamma = -0.733$ ,  $p = 0.003$ ).

Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι η συσχέτιση μεταξύ των δύο προηγούμενων ερωτήσεων, δηλαδή με ποιο τρόπο επιμορφώθηκαν οι εκπαιδευτικοί την τρέχουσα σχολική χρονιά καθώς επίσης και κατά πόσο ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες τους οι συγκεκριμένοι τρόποι επιμόρφωσης (V11.A και V11.B), έδειξε ότι οι κρίσεις που αφορούν την ποιότητα των επιμορφωτικών μεθόδων δεν συνιστούν προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών, αλλά πραγματικές, εκ των υστέρων, κρίσεις δεδομένου ότι προέρχονται αποκλειστικά από αυτούς που παρακολούθησαν τους συγκεκριμένους επιμορφωτικούς τρόπους.

## 7.2 Περιεχόμενο

### 7.2.1 Θεματικές κατευθύνσεις

Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν από ένα κατάλογο προτεινόμενων θεματικών κατευθύνσεων τα τέσσερα θέματα τα οποία θα τους ενδιέφερε περισσότερο να παρακολουθήσουν. Στόχος του ερωτήματος αυτού είναι να διαπιστωθεί ποια επιμορφωτικά θέματα ενδιαφέρουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς (**μέρος Β, ερωτ.1<sup>ο</sup>**).

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 3 : Επιλογή θεματικών κατευθύνσεων

Επιλογή τεσσάρων θεματικών κατευθύνσεων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης κατά σειρά προτεραιότητας	Αριθμός επιλογών
Κίνητρα μαθητών για μάθηση	122
Νέες μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας	104
Ποιότητα στην εκπαίδευση	90
Εκπαιδευτικές καινοτομίες και νέα εκπαιδευτικά προγράμματα	88



Χρήση Η/Υ και δεξιότητες πληροφορικής και τεχνολογίας	75
Ανάπτυξη εκπαιδευτικών (τεχνικές επικοινωνίας, ανάπτυξη δημιουργικότητας, συναισθηματική νοημοσύνη)	69
Συνεργατικότητα στην εκπαίδευση	55
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	53
Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες	53
Σχολική αποτυχία	49
Διοίκηση και οργάνωση σχολικής μονάδας	31
Συνεργασία με τους γονείς	31
Ισότητα ευκαιριών	25
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	22
Εθνική εκπαιδευτική πολιτική	8

Σημείωση : Δεδομένης της δυνατότητας πολλαπλών επιλογών εκ μέρους των υποκειμένων, στη συγκεκριμένη ερώτηση ( όπως και σε παρόμοιες περιπτώσεις ), δεν έχει νόημα το αθροιστικό σύνολο απαντήσεων καθώς και η καταγραφή των σχετικών ποσοστών.

Τα αποτελέσματα (Πίνακας 3) δείχνουν ότι οι θεματικές κατευθύνσεις για τις οποίες ενδιαφέρονται περισσότερο οι εκπαιδευτικοί είναι τα κίνητρα μαθητών για μάθηση (122 δηλώσεις προτίμησης), οι νέες μορφές και μέθοδοι διδασκαλίας (104 δηλώσεις προτίμησης), η ποιότητα στην εκπαίδευση (90 δηλώσεις προτίμησης) και οι εκπαιδευτικές καινοτομίες και νέα εκπαιδευτικά προγράμματα (88 δηλώσεις προτίμησης).

Κατόπιν οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν ένα από τα προτεινόμενα θέματα το οποίο τους ενδιαφέρει περισσότερο(μέρος **B**, ερωτ. **1β**).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 4 : Επιλογή της πιο ενδιαφέρουσας θεματικής ενότητας**

Επιλογή της πιο ενδιαφέρουσας θεματικής κατεύθυνσης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης	Απόλυτη συχνότητα	Εκατοστιαία σχετική συχνότητα
Κίνητρα μαθητών για μάθηση	45	20.3%
Νέες μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας	32	14.4%
Ποιότητα στην εκπαίδευση	24	10.8%
Εκπαιδευτικές καινοτομίες και νέα εκπαιδευτικά προγράμματα	18	8.1%
Ανάπτυξη εκπαιδευτικών (τεχνικές επικοινωνίας, ανάπτυξη δημιουργικότητας, συναισθηματική νοημοσύνη)	17	7.7%
Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες	16	7.2%
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	15	6.8%
Διοίκηση και οργάνωση σχολικής μονάδας	14	6.3%
Χρήση Η/Υ και δεξιότητες πληροφορικής και τεχνολογίας	13	5.9%
Σχολική αποτυχία	9	4.1%
Συνεργατικότητα στην εκπαίδευση	7	3.2%
Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	6	2.7%
Ισότητα ευκαιριών	4	1.8%
Συνεργασία με τους γονείς	2	0.9%
Εθνική εκπαιδευτική πολιτική	0	0.0%
<b>σύνολο</b>	<b>222</b>	<b>100</b>

Τα αποτελέσματα φαίνονται στον Πίνακα 4 και δείχνουν ότι η πιο ενδιαφέρουσα θεματική ενότητα για τους εκπαιδευτικούς είναι τα κίνητρα μαθητών για μάθηση σε ποσοστό 20,3% .Η διαφορά σε σχέση με τον Πίνακα 3 έχει να κάνει ότι στο ερώτημα αυτό οι εκπαιδευτικοί

επιλέγουν την πιο ενδιαφέρουσα θεματική ενότητα για την επιμόρφωση, δηλαδή η επιλογή τους γίνεται πιο συγκεκριμένη.

### 7.2.2 Καθορισμός περιεχομένου προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης

Με το ερώτημα αυτό ( **μέρος Γ, ερωτ. 2β**), θέλουμε να δούμε με βάση ποια κριτήρια θα πρέπει να καθορίζεται το περιεχόμενο των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν ιεραρχικά τα κριτήρια εκείνα τα οποία θα πρέπει να καθορίζουν το περιεχόμενο των ενδοϋπηρεσιακών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οι επιλογές τους (Πίνακας 5), δείχνουν ότι οι ανάγκες τόσο των σχολικών μονάδων όσο και των ιδίων των εκπαιδευτικών κυριαρχούν στον ίδιο περίπου βαθμό ως κριτήρια του περιεχομένου των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Αντίθετα οι εθνικές ανάγκες δεν αποτελούν ισχυρό κριτήριο, χωρίς όμως να παραγνωρίζονται εντελώς. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα αυτό διαπιστώνουμε ότι κατά τον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη τόσο τις ανάγκες της σχολικής μονάδας όσο και των ιδίων των εκπαιδευτικών που θα κληθούν να συμμετάσχουν.

Η κυριαρχία των δύο κριτηρίων επηρεάζεται από τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών. Οι αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ισχυρότερο κριτήριο τις ανάγκες των σχολικών μονάδων, σε σχέση με τους μόνιμους συναδέλφους τους. Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική ( $\chi^2 = 4.658$ , B.E. 4,  $\gamma = -0.415$ ,  $p = 0.029$ ). Αντίθετα οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ισχυρότερο κριτήριο τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική ( $\chi^2 = 6.693$ , B.E. 6,  $\gamma = 0.417$ ,  $p = 0.024$ ).

Οι εθνικές ανάγκες προτάσσονται ως κριτήριο από εκπαιδευτικούς που διαθέτουν πιστοποίηση στη χρήση Νέων Τεχνολογιών. Η συσχέτιση είναι υψηλή και στατιστικά πολύ σημαντική ( $\chi^2 = 8.140$ , B.E. 3,  $\gamma = 0.654$ ,  $p = 0.001$ ).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5 : Κριτήρια καθορισμού περιεχομένου προγραμμάτων επιμόρφωσης**

Κριτήρια καθορισμού του περιεχόμενου των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	
Τις εθνικές ανάγκες	13 (7.3%)	12 (6.8%)	151 (85.3%)	1 (0.6%)	μ.τ. 2,79  τ.α. 0,570
Τις ανάγκες των σχολικών μονάδων	103 (52.3%)	83 (42.1%)	11 (5.6%)	0 (0.0%)	μ.τ. 1,53  τ.α. 0,602
Τις ανάγκες των εκπαιδευτικών	105 (52.0%)	83 (41.1%)	13 (6.4%)	1 (0.5%)	μ.τ. 1,55  τ.α. 0,638

**7.3 Συμμετοχή των εκπαιδευτικών**

**7.3.1. Λόγοι για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών**

Με το ερώτημα αυτό ( μέρος Β, ερωτ.2) θέλουμε να δούμε ποιοι είναι οι βασικότεροι λόγοι που ένας εκπαιδευτικός αποφασίζει να παρακολουθήσει ένα επιμορφωτικό

πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να επιλέξουν τους δυο σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Όπως φαίνεται (Πίνακας 6) το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε την προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη ως τον σημαντικότερο παράγοντα (168 προτιμήσεις), με δεύτερο την απόκτηση καλύτερων προσόντων (97 προτιμήσεις). Η δήλωση αυτή των εκπαιδευτικών μας παραπέμπει στην θεωρία του Abraham Maslow και στο ενδιαφέρον που αυτός επέδειξε για την αυτοεκπλήρωση του ανθρώπου. Το ενδιαφέρον του αυτό άλλωστε συνέβαλε στην αυξανόμενη δημοτικότητα ενός μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενήλικους, τα οποία αποσκοπούν να αναπτύξουν την κατανόηση “του εαυτού” των εκπαιδευόμενων, την αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοέκφρασης (Rogers A.1999).

#### **ΠΙΝΑΚΑΣ 6 : Λόγοι συμμετοχής εκπαιδευτικών**

<b>Επιλογή δύο παραγόντων που επηρεάζουν την απόφαση παρακολούθησης επιμορφωτικού προγράμματος κατά σειρά προτεραιότητας</b>	<b>Αριθμός επιλογών</b>
Προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη	168
Απόκτηση καλύτερων προσόντων	97
Ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζομαι	73
Ανάγκη για διαφοροποίηση της εργασίας μου	72
Ευκαιρία για καλύτερη αμοιβή	10
Εισηγήσεις του Διευθυντή/τριας	5

### 7.3.2 Κίνητρα για συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα

Στόχος του συγκεκριμένου ερωτήματος(μέρος Γ, ερωτ.2γ) είναι να διαπιστωθεί ποια είναι τα κατάλληλα κίνητρα τα οποία θα επηρεάσουν θετικά τους εκπαιδευτικούς στην απόφασή τους για συμμετοχή στην επιμόρφωση.

Ως κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς, κατά κύριο λόγο, η μείωση του χρόνου διδασκαλίας και ακολουθεί, με μικρή διαφορά η μισθολογική αύξηση / παροχή επιδομάτων. Η παροχή υποτροφιών και η σύνδεση της επιμόρφωσης με το σύστημα προαγωγών συγκεντρώνουν σαφώς χαμηλότερους βαθμούς προτίμησης. Δεν παρατηρείται όμως πλήρης απόρριψη κάποιου κινήτρου.

Η μείωση του χρόνου διδασκαλίας προτιμάται, ως κίνητρο, κυρίως από εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας και από εκπαιδευτικούς με πολλά χρόνια υπηρεσίας. Οι σχετικές συσχετίσεις είναι στατιστικά πολύ σημαντικές ( $\chi^2 = 40.691$ , B.E. 18,  $\gamma = -0.384$ ,  $p = 0.000$  και  $\chi^2 = 34.928$ , B.E. 18,  $\gamma = -0.367$ ,  $p = 0.000$  αντίστοιχα). Επίσης προτιμάται από μόνιμους κυρίως εκπαιδευτικούς. Η συσχέτιση είναι υψηλή και στατιστικά πολύ σημαντική ( $\chi^2 = 21.624$ , B.E. 6,  $\gamma = 0.640$ ,  $p = 0.000$ ). Την προτίμησή τους στη μείωση του χρόνου διδασκαλίας εκδηλώνουν, επίσης, εκπαιδευτικοί που σπούδασαν σε Παιδαγωγικές Ακαδημίες σε αντίθεση με τους αποφοίτους των Παιδαγωγικών τμημάτων των ΑΕΙ. Η συσχέτιση είναι στατιστικά πολύ σημαντική ( $\chi^2 = 11.670$ , B.E. 3,  $\gamma = 0.399$ ,  $p = 0.001$ ). Αυτό έχει μάλλον να κάνει με τη διαφορά ηλικίας των εκπαιδευτικών, διότι οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών είναι και μεγαλύτεροι σε ηλικία από τους αντίστοιχους των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Η προσφορά υποτροφιών, ως κίνητρο, συγκεντρώνει το ενδιαφέρον κυρίως των αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών. Η συσχέτιση είναι στατιστικά πολύ σημαντική ( $\chi^2 = 11.455$ , B.E. 6,  $\gamma = -0.419$ ,  $p = 0.009$ ).

Η ίδια διαπίστωση ισχύει και για τη σύνδεση της επιμόρφωσης με το σύστημα προαγωγών. Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική ( $\chi^2 = 12.253$ , B.E. 6,  $\gamma = -0.356$ ,  $p = 0.011$ ).

### ΠΙΝΑΚΑΣ 7: κίνητρα συμμετοχής εκπαιδευτικών

Κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου	
Μισθολογική αύξηση / παροχή επιδομάτων	59 (34.3%)	55 (32.0%)	35 (20.3%)	22 (12.8%)	1 (0.6%)	μ.τ. 2,13 τ.α. 1,048
Μείωση διδακτικού χρόνου	73 (40.1%)	47 (25.8%)	33 (18.1%)	29 (15.9%)	0 (0.0%)	μ.τ. 2,10 τ.α. 1,103
Προσφορά υποτροφιών	41 (26.1%)	35 (22.3%)	38 (24.2%)	43 (27.4%)	0 (0.0%)	μ.τ. 2,53 τ.α. 1,152
Σύνδεση επιμόρφωσης με σύστημα προαγωγών	37 (22.4%)	27 (16.4%)	47 (28.5%)	54 (32.7%)	0 (0.0%)	μ.τ. 2,72 τ.α. 1,147

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που, κατά το σχολικό έτος 2010 - 11 επιμορφώθηκαν στα ΠΕΚ, απορρίπτουν ως κίνητρο συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα την μισθολογική αύξηση / παροχή επιδομάτων (συσχέτιση στατιστικά σημαντική,  $\chi^2 = 9.668$ , B.E. 4,  $\gamma = -0.310$ ,  $p = 0.014$ ) και προτιμούν τη σύνδεση της επιμόρφωσης με το σύστημα προαγωγών (συσχέτιση στατιστικά πολύ σημαντική,  $\chi^2 = 17.377$ , B.E. 3,  $\gamma = 0.420$ ,  $p = 0.001$ ).

### 7.3.3. Χαρακτηριστικά επιμορφωτικών προγραμμάτων

Στην ερώτηση ποια είναι για σας τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος (μέρος Β, ερωτ.3), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το θέμα αποτελεί τον σπουδαιότερο παράγοντα που επηρεάζει την απόφασή τους να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Σημαντικός παράγοντας επίσης είναι ο χώρος και ο χρόνος της επιμόρφωσης καθώς και ο εισηγητής-τρια του θέματος .

### ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Χαρακτηριστικά επιμορφωτικών προγραμμάτων

Επιλογή δύο κριτηρίων επιλογής επιμορφωτικού προγράμματος κατά σειρά προτεραιότητας	Αριθμός επιλογών
Θέμα	183
Χρόνος και χώρος επιμόρφωσης	106
Εισηγητής	85
Διάρκεια των σεμιναρίων	49
Γνώμη των συναδέλφων	4

### 7.3.4. Ομάδες οι οποίες πρέπει να τυγχάνουν επιμόρφωσης

Με την ερώτηση αυτή (μέρος Γ, ερωτ.1γ), θέλουμε να δούμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση σε σχέση με την ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας, αν δηλαδή η επαγγελματική εμπειρία επηρεάζει την ανάγκη για επιμόρφωση. Από τον



παρακάτω πίνακα είναι φανερή η ανάγκη συστηματικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που εκφράζεται από τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Το ποσοστό αυτών που εκφράζονται αρνητικά (καθόλου ή σε μικρό βαθμό) ως προς την ανάγκη συστηματικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης δεν ξεπερνάει το 8%, με εξαίρεση την εκτίμηση για εκπαιδευτικούς που ξεπερνούν τα 20 έτη υπηρεσίας, όπου φτάνει το 14%.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 9 : Ομάδες εκπαιδευτικών που πρέπει να τυγχάνουν επιμόρφωσης**

<b>Ομάδες οι οποίες πρέπει να τυχαίνουν συστηματικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Σε μικρό βαθμό</b>	<b>Σε αρκετό βαθμό</b>	<b>Σε μεγάλο βαθμό</b>	<b>Σε πολύ μεγάλο βαθμό</b>
Εκπαιδευτικοί (0-5 χρόνια υπηρεσίας)	0 (0.0%)	16 (7.4%)	38 (17.5%)	63 (29.0%)	100 (46.1%)
Εκπαιδευτικοί (5-10 χρόνια υπηρεσίας)	0 (0.0%)	9 (4.2%)	66 (30.6%)	104 (48.1%)	37 (17.1%)
Εκπαιδευτικοί (10-20 χρόνια υπηρεσίας)	0 (0.0%)	16 (7.4%)	74 (34.3%)	83 (38.4%)	43 (19.9%)
Εκπαιδευτικοί (20+ χρόνια υπηρεσίας)	3 (1.4%)	27 (12.5%)	70 (32.4%)	61 (28.2%)	55 (25.5%)

Επίσης, διαπιστώνεται ότι η εκτίμηση για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μειώνεται όσο αυξάνονται τα έτη υπηρεσίας. Συγκεκριμένα για τους εκπαιδευτικούς με 0 έως 5 έτη υπηρεσίας το ποσοστό που θεωρεί επιβεβλημένη την επιμόρφωση (σε μεγάλο βαθμό και σε πολύ μεγάλο βαθμό) ανέρχεται στο 75% περίπου, για τους εκπαιδευτικούς με 5 έως 10 έτη υπηρεσίας το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο

65% περίπου, για τους εκπαιδευτικούς με 10 έως 20 έτη υπηρεσίας το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 58% περίπου, ενώ για τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 20 έτη υπηρεσίας το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται στο 54% περίπου. Είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την ανάγκη επιμόρφωσης με την επαγγελματική εμπειρία, εκτιμώντας ότι αυτή καλύπτει σημαντικό μέρος των επιμορφωτικών αναγκών.

Αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν εντονότερη ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με λίγα χρόνια υπηρεσίας (0 έως 5 έτη) σε σχέση με τους μόνιμους συναδέλφους τους. Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική ( $\chi^2 = 9.037$ , B.E. 6,  $\gamma = 0.412$ ,  $p = 0.018$ ).

Εκπαιδευτικοί οι οποίοι φοίτησαν στο Διδασκαλείο εκτιμούν ότι οι ανάγκες επιμόρφωσης είναι πιο επιτακτικές, από όσο τις εκτιμούν όσοι δεν έχουν φοιτήσει στο Διδασκαλείο. Η διαπίστωση ισχύει για όλες τις κατηγορίες που διαμορφώνονται ως προς τα έτη υπηρεσίας, πλην της κατηγορίας των «παλαιών» (πάνω από 20 έτη). Οι σχετικές συσχετίσεις είναι υψηλές και στατιστικά πολύ σημαντικές ( $\chi^2 = 9.246$ , B.E. 3,  $\gamma = -0.569$ ,  $p = 0.007$  για 0 έως 5 έτη,  $\chi^2 = 11.192$ , B.E. 3,  $\gamma = -0.597$ ,  $p = 0.003$  για 5 έως 10 έτη και  $\chi^2 = 13.409$ , B.E. 3,  $\gamma = -0.487$ ,  $p = 0.002$  για 10 έως 20 έτη). Η στάση αυτή πιθανότατα αναδεικνύει και μια θετική κρίση για την ποιότητα της επιμόρφωσης που προσφέρει το Διδασκαλείο.

### 7.3.5. Στόχοι της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης

Στόχος του παρακάτω ερωτήματος (μέρος Γ, ερωτ. 2<sup>α</sup>) είναι να διαπιστωθεί που θα πρέπει να στοχεύει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, δηλαδή στην ενίσχυση της θεωρητικής κατάρτισης ή στην ενίσχυση της πρακτικής δεξιότητας των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη.

### Πίνακας 10: στόχοι ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης

Στόχοι της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης κατά τη γνώμη των	πολύ	μέτρια	λίγο	
--	------	--------	------	--

εκπαιδευτικών				
Ενίσχυση της θεωρητικής μου κατάρτισης	14 (6.9%)	28 (13.9%)	160 (79.2%)	μ.τ. 2,72 τ.α. 0,584
Ανάπτυξη της κριτικής μου σκέψης σε σχέση με την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας	94 (43.9%)	105 (49.1%)	15 (7.0%)	μ.τ. 1,63 τ.α. 0,612
Ενίσχυση των δεξιοτήτων μου για διδασκαλία	114 (54.8%)	69 (33.2%)	25 (12.0%)	μ.τ. 1,57 τ.α. 0,698

Η βελτίωση της διδακτικής ικανότητας του διδάσκοντος κυριαρχεί όσον αφορά τους στόχους της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ενώ ακολουθεί, χωρίς σημαντική διαφορά η πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας. Αντίθετα απορριπτική είναι η στάση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ενίσχυση της θεωρητικής τους κατάρτισης. Το ποσοστό αυτών που τη θεωρούν ως δευτερεύουσας σημασίας πλησιάζει το 80%.

Η παραπάνω εικόνα ανατρέπεται όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που φοίτησαν στο Διδασκαλείο. Αυτοί εκτιμούν ότι η ενίσχυση της θεωρητικής τους κατάρτισης αποτελεί σημαντικό στόχο της επιμόρφωσης, με συσχέτιση υψηλή και στατιστικά σημαντική ( $\chi^2 = 9.100$ , B.E. 2,  $\gamma = 0.553$ ,  $p = 0.030$ ), ενώ η ενίσχυση των δεξιοτήτων για διδασκαλία δεν αποτελεί σημαντικό στόχο της επιμόρφωσης, με συσχέτιση υψηλή και στατιστικά σημαντική ( $\chi^2 = 7.923$ , B.E. 2,  $\gamma = -0.518$ ,  $p = 0.011$ ).

#### 7.4 Μορφές επιμόρφωσης

Στόχος του ερωτήματος αυτού ( **μέρος Β, ερωτ.4<sup>α</sup>**), είναι να δείξει τη μορφή που θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να έχει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν τέσσερις μορφές επιμόρφωσης τις οποίες προτιμούν, μέσα από ένα κατάλογο δεκατριών προτεινόμενων μορφών. Τα αποτελέσματα δείχνουν (Πίνακας 11), ότι οι δημοφιλέστερες μορφές είναι: τα εργαστήρια (114 επιλογές), η ανταλλαγή εμπειριών (113 επιλογές), η εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα (100 επιλογές), οι συμβουλευτικές υπηρεσίες και στήριξη στο διδακτικό έργο (100 επιλογές), και οι σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας (96 επιλογές).

### **ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Μορφές επιμόρφωσης**

<b>Επιλογή τεσσάρων μορφών ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης κατά σειρά προτεραιότητας</b>	<b>Αριθμός επιλογών</b>
Εργαστήρια	114
Ανταλλαγή εμπειριών	113
Εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα (projects)	100
Συμβουλευτικές υπηρεσίες και στήριξη στο διδακτικό έργο	100
Σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας	96
Ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας στην τάξη	68
Μεταπτυχιακές σπουδές	52
Συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα για εκπαιδευτικούς	51
Συνέδρια	46
Συνεδριάσεις προσωπικού	36
Ατομικές συναντήσεις στο σχολείο	24
Μάθηση εξ αποστάσεως	23
Προσωπική μελέτη και αναστοχασμός	19

--	--

Στην ερώτηση (μέρος Β, ερωτ. 4<sup>β</sup>), ποια μορφή επιμόρφωσης θεωρείται πιο σημαντική, τη μεγαλύτερη προτίμηση την έχουν τα εργαστήρια (20,6%), οι συμβουλευτικές υπηρεσίες (16,1%) και η ανταλλαγή εμπειριών (12,6%), (Πίνακας 12).Σ=Με το συγκεκριμένο ερώτημα καλούνται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί να συγκεκριμενοποιήσουν την επιλογή τους , διαλέγοντας μια μόνο μορφή επιμόρφωσης, την οποία και θεωρούν τη σημαντικότερη.

**Πίνακας 12: Η σημαντικότερη μορφή επιμόρφωσης**

Επιλογή της πιο σημαντικής μορφής επιμόρφωσης	Απόλυτη συχνότητα	Εκατοστιαία σχετική συχνότητα
Εργαστήρια	46	20.6%
Συμβουλευτικές υπηρεσίες και στήριξη στο διδακτικό έργο	36	16.1%
Ανταλλαγή εμπειριών	28	12.6%
Σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας	20	9.0%
Μεταπτυχιακές σπουδές	18	8.1%
Εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα (projects)	17	7.6%
Ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας στην τάξη	15	6.7%
Συνέδρια	11	4.9%
Συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα για εκπαιδευτικούς	10	4.5%

Συνεδριάσεις προσωπικού	7	3.1%
Ατομικές συναντήσεις στο σχολείο	6	2.7%
Προσωπική μελέτη και αναστοχασμός	6	2.7%
Μάθηση εξ αποστάσεως	3	1.3%
<b>σύνολο</b>	<b>223</b>	<b>100%</b>

### 7.5 Χώρος επιμόρφωσης

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο ερώτημα ( **μέρος Β, ερωτ. 5**), μας δείχνουν το χώρο που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως τον καταλληλότερο για να πραγματοποιηθεί ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η σχολική μονάδα είναι ο προτιμώμενος χώρος για την παροχή επιμόρφωσης. Επίσης σημαντικά ποσοστά έλαβαν τα κέντρα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης . Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν έχει σημασία ο χώρος παροχής επιμόρφωσης.

#### Πίνακας 13: Επιλογή χώρου επιμόρφωσης

Επιλογή δύο προτιμώμενων χώρων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης κατά σειρά προτεραιότητας	Αριθμός επιλογών
Στη σχολική μονάδα	114
Σε κέντρα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης	84
Δεν έχει σημασία	70
Σε ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	34
Σε άλλο ίδρυμα σε τοπικό επίπεδο (προσδιορίστε)	28

Το αποτέλεσμα αυτό καταδεικνύει την επιθυμία των εκπαιδευτικών να μετατραπεί η σχολική μονάδα σε κέντρο παροχής επιμορφωτικών προγραμμάτων. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί εάν ο προγραμματισμός των προγραμμάτων επιμόρφωσης λειτουργούσε αποκεντρωτικά, είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας είτε σε επίπεδο τοπικών διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίες θα κατέγραφαν τις επιμορφωτικές ανάγκες των σχολικών μονάδων και ανάλογα θα υλοποιούσαν επιμορφωτικές δράσεις.

## 7.6 Χρόνος επιμόρφωσης

Με το ερώτημα αυτό (μέρος Β, ερωτ.6), θέλουμε να δούμε το πότε επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να πραγματοποιούνται τα επιμορφωτικά προγράμματα. Όπως φαίνεται, (Πίνακας 14), το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών επιθυμεί η επιμορφωτική δραστηριότητα να πραγματοποιείται κατά τις εργάσιμες ημέρες του χρόνου είτε το πρωί είτε το απόγευμα . Επίσης ένα σημαντικό μέρος επιθυμεί οι δραστηριότητες να γίνονται τα Σαββατοκύριακα . Θεωρούμε σημαντικό ότι περίπου οι μισοί από τους συμμετέχοντες δηλώνουν ότι επιθυμούν η επιμορφωτική δραστηριότητα να γίνεται κατά τον ελεύθερο χρόνο τους (είτε το απόγευμα είτε τα σαββατοκύριακα). Ο συνδυασμός των ευρημάτων των δυο τελευταίων ερωτημάτων μας δείχνει πόσο σημαντικό είναι για τους εκπαιδευτικούς να πραγματοποιείται η επιμόρφωση μέσα στην σχολική μονάδα. Έτσι το σχολείο θα μπορούσε να μετατραπεί από χώρος εργασίας σε έναν επιμορφωτικό πυρήνα, όπου εκεί θα υλοποιούνται επιμορφωτικές δράσεις.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 14 : Χρόνος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών**

Επιλογή δύο προτιμώμενων χρόνων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης κατά σειρά προτεραιότητας	Αριθμός επιλογών
Σε εργάσιμες ημέρες, κατά τον πρωινό χρόνο	121
Σε εργάσιμες ημέρες, κατά τον απογευματινό χρόνο	99

Τα Σαββατοκύριακα	49
Κατά τη διάρκεια των διακοπών	26
Δεν έχει σημασία	2

### 7.7 Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων επιμόρφωσης

Στόχος του συγκεκριμένου ερωτήματος (**μέρος Β, ερωτ.7**), είναι διαπιστώσουμε ποια είναι τα αποτελέσματα που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να έχουν από τη συμμετοχή τους σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Η βελτίωση της πρακτικής στην τάξη, η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και η βελτίωση των γνώσεων των εκπαιδευτικών θεωρούνται τα σημαντικότερα αποτελέσματα της επιμορφωτικής δραστηριότητας. Παρόμοιο συμπέρασμα προέκυψε και στο προηγούμενο ερώτημα για τους λόγους συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα (Πίνακας 6). Τα δεδομένα αυτά τονίζουν τη σημασία που έχει για τους εκπαιδευτικούς η διάσταση της προσωπικής ανάπτυξης και η σύνδεση αυτής με την επαγγελματική ανάπτυξη και τη βελτίωση της πρακτικής στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν μέσα από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις επιθυμούν κυρίως να αποκομίσουν πρακτικά οφέλη τα οποία και θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις της δουλειάς τους.

#### Πίνακας 15 : Σημαντικότερα αποτελέσματα της επιμόρφωσης

Επιλογή δύο προσδοκώμενων αποτελεσμάτων της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης κατά σειρά προτεραιότητας	Αριθμός επιλογών
Βελτίωση της πρακτικής μου στην τάξη	118
Απόκτηση νέων δεξιοτήτων	110
Βελτίωση των δικών μου γνώσεων	84



Ανταλλαγή εμπειριών	40
Απόκτηση επιπρόσθετων προσόντων	28
Βελτίωση των γνώσεων των μαθητών μου	26
Απόκτηση επίσημων πιστοποιητικών	7
Γνωριμία με συναδέλφους	0
Συγγραφική δραστηριότητα (π. χ. δημοσιεύσεις)	0

## 7.8 Οργανωτικές δομές της επιμόρφωσης

### 7.8.1. Διασφάλιση ποιότητας

Στόχος του συγκεκριμένου ερωτήματος ( **μέρος Γ,ερωτ.1<sup>α</sup>**), είναι να δηλώσουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί τον καταλληλότερο σύμφωνα μ'αυτούς τρόπο διασφάλισης της ποιότητας ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Από τα δεδομένα (Πίνακας 16), προκύπτει ότι όλα τα μοντέλα διασφάλισης της ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης είναι στον ίδιο περίπου βαθμό αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να διακρίνεται κάποια προτίμηση, θετική ή αρνητική για κάποιο από αυτά.

Διαπιστώνεται ότι τόσο η πιστοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης από εξωτερικό φορέα, όσο και η αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης (π.χ. υποβολή εργασίας, γραπτή εξέταση), προτιμώνται κυρίως από αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με τους μόνιμους οι οποίοι δεν εκτιμούν ιδιαίτερα τους συγκεκριμένους τρόπους διασφάλισης της ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Οι σχετικές συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές ( $\chi^2 = 22.501$ , B.E. 8,  $\gamma = 0.413$ ,  $p = 0.012$  και  $\chi^2 = 7.946$ , B.E. 8,  $\gamma = 0.346$ ,  $p = 0.019$ , αντίστοιχα). Διαπιστώνεται, επίσης, ότι όσοι κατέχουν θέσεις ευθύνης τοποθετούνται σαφέστερα υπέρ της αξιολόγησης των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης (π.χ. υποβολή εργασίας, γραπτή εξέταση), σε σχέση με τους μη κατέχοντες

θέσεις ευθύνης και μάλιστα η σχετική συσχέτιση είναι υψηλή και στατιστικά πολύ σημαντική ( $\chi^2 = 10.865$ , B.E. 4,  $\gamma = -0.522$ ,  $p = 0.002$ ).

Όσοι διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών τοποθετούνται σαφέστερα υπέρ της πιστοποίησης των προγραμμάτων επιμόρφωσης από εξωτερικό φορέα, σε σχέση με τους μη διαθέτοντες. Η σχετική συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική ( $\chi^2 = 6.432$ , B.E. 4,  $\gamma = -0.347$ ,  $p = 0.019$ ).

### Πίνακας : 16 Διασφάλιση ποιότητας επιμόρφωσης

Βαθμός διασφάλισης ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης με 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	20 (9.5%)	58 (27.6%)	66 (31.4%)	50 (23.8%)	16 (7.6%)	μ.τ. 2,92 τ.α. 1,095
Μηχανισμοί εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων από τον παροχέα επιμόρφωσης	9 (4.3%)	59 (28.1%)	74 (35.2%)	59 (28.1%)	9 (4.3%)	μ.τ. 3,00 τ.α. 0,953
Αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης (π.χ. υποβολή εργασίας, γραπτή εξέταση)	28 (13.3%)	52 (24.6%)	60 (28.4%)	51 (24.2%)	20 (9.5%)	μ.τ. 2,92 τ.α. 1,182

### 7.8.2 Φορείς οργάνωσης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης

Με το ερώτημα αυτό (μέρος Γ, ερωτ.1β), καλούνται οι εκπαιδευτικοί να δηλώσουν ποιον φορέα οργάνωσης και παροχής επιμόρφωσης θεωρούν ως τον καταλληλότερο. Από τα δεδομένα της έρευνας ( Πίνακας 17 ) ,δεν προκύπτουν σαφείς επιλογές φορέα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Βέβαια εκφράζεται κάποια προτίμηση προς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το ΠΤΔΕ και τους Σχολικούς Σύμβουλους ως φορείς επιμόρφωσης, σε σχέση με τα ΠΕΚ και τη Σχολική μονάδα, αλλά οι διαφορές δεν είναι έκδηλες και δεν εντοπίζεται κάποια εμφανής τάση απόρριψης συγκεκριμένου φορέα από το σύνολο των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 17 : Εμπλεκόμενοι στην επιμόρφωση φορείς**

Φορείς οι οποίοι πρέπει να αναλαμβάνουν την οργάνωση σεμιναρίων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης	Καθόλου	Σε μικρό βαθμό	Σε αρκετό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	
Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	10 (5.0%)	16 (8.0%)	65 (32.3%)	72 (35.8%)	38 (18.9%)	μ.τ. 3,56 τ.α. 1,043
ΠΤΔΕ	5 (2.5%)	25 (12.7%)	61 (31.0%)	63 (32.0%)	43 (21.8%)	μ.τ. 3,58 τ.α. 1,045
ΠΕΚ	13 (6.6%)	38 (19.3%)	69 (35.0%)	55 (27.9%)	22 (11.2%)	μ.τ. 3,18 τ.α. 1,076
Σχολικοί Σύμβουλοι	16 (7.8%)	28 (13.7%)	55 (27.0%)	62 (30.4%)	43 (21.1%)	μ.τ. 3,43

						τ.α. 1,191
Η Σχολική μονάδα	19 (9.7%)	31 (15.8%)	57 (29.1%)	50 (25.5%)	39 (19.9%)	μ.τ. 3,30 τ.α. 1,230

Αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ως φορέα επιμόρφωσης το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι μόνιμοι συνάδελφοί τους. Η συσχέτιση είναι υψηλή και στατιστικά πολύ σημαντική ( $\chi^2 = 17.331$ , B.E. 8,  $\gamma = 0.590$ ,  $p = 0.000$ ).

Το Π.Τ.Δ.Ε. προτιμάται από τους αποφοίτους των Παιδαγωγικών Τμημάτων των ΑΕΙ σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι το προτιμούν οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Η συσχέτιση είναι στατιστικά πολύ σημαντική ( $\chi^2 = 15.257$ , B.E. 4,  $\gamma = 0.444$ ,  $p = 0.000$ ).

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι προτιμώνται ως φορείς ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης από τους εκπαιδευτικούς που κατέχουν θέσεις ευθύνης. Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική ( $\chi^2 = 10.211$ , B.E. 4,  $\gamma = -0.453$ ,  $p = 0.013$ ). Οι ίδιοι, επίσης, προτιμούν και τη Σχολική μονάδα ως φορέα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική ( $\chi^2 = 5.526$ , B.E. 4,  $\gamma = -0.419$ ,  $p = 0.014$ ).

Την προτίμησή τους στη Σχολική μονάδα ως φορέα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εκδηλώνουν και οι εκπαιδευτικοί που φοίτησαν στη ΣΕΛΔΕ. Η συσχέτιση είναι υψηλή και στατιστικά σημαντική ( $\chi^2 = 5.178$ , B.E. 4,  $\gamma = -0.625$ ,  $p = 0.027$ ).

### 7.8.3. Νομοθετικό πλαίσιο λειτουργίας

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει η επιμόρφωση στη χώρα μας τις περισσότερες φορές γίνεται σε εθελοντική βάση και δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Στόχος του ερωτήματος αυτού ( μέρος Γ,ερωτ.2δ), είναι να διαπιστωθεί εάν οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να παραμείνει η επιμόρφωση εθελοντική ή θα προτιμούσαν να γίνεται με υποχρεωτική μορφή. Είναι φανερό (Πίνακας 18), ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιλέγει την εθελοντική επιμόρφωση. Συγκεκριμένα, οι θετικές στάσεις (πολύ και πάρα πολύ) για την

επιμόρφωση σε εθελοντική βάση ξεκινούν από το 75% περίπου όταν αυτή συνδέεται με οικονομικά κίνητρα (π.χ. αύξηση μισθού / επιδόματα), 56% περίπου όταν δεν συνδέεται με κάποιο κίνητρο και 51% περίπου όταν συνδέεται με προαγωγή. Οι αντιρρήσεις (λίγο και καθόλου) στις περιπτώσεις που η εθελοντική βάση συνδέεται με κάποιο κίνητρο, περιορίζονται κάτω του 10%, ενώ στην περίπτωση που η εθελοντική βάση δεν συνδέεται με κάποιο κίνητρο, φτάνουν το 20%.

Όσον αφορά την υποχρεωτική επιμόρφωση οι απόψεις των εκπαιδευτικών διχάζονται. Οι θετικές στάσεις ανέρχονται στο 43%, ενώ οι αρνητικές πλειοψηφούν σχετικά με ποσοστό περίπου 49%. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικότερα για την υποχρεωτική επιμόρφωση, σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους. Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική ( $\chi^2 = 5.910$ , B.E. 3,  $\gamma = 0.305$ ,  $p = 0.028$ ). Επίσης θετικότερα για την υποχρεωτική επιμόρφωση εκφράζονται εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαθέτουν δεύτερο πτυχίο. Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική ( $\chi^2 = 5.487$ , B.E. 3,  $\gamma = 0.378$ ,  $p = 0.040$ ). Τέλος θετικότερα για την υποχρεωτική επιμόρφωση εκφράζονται εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαθέτουν πιστοποίηση στη χρήση Νέων Τεχνολογιών. Η συσχέτιση είναι στατιστικά πολύ σημαντική ( $\chi^2 = 7.687$ , B.E. 3,  $\gamma = 0.354$ ,  $p = 0.010$ ).

**Πίνακας 18: Πλαίσιο λειτουργίας επιμόρφωσης**

Πλαίσιο λειτουργίας της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Να υπάρχουν νομοθετικές ρυθμίσεις για υποχρεωτική επιμόρφωση	64 (37.0%)	10 (5.8%)	15 (8.7%)	84 (48.6%)	0 (0.0%)
Η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση	58 (35.4%)	34 (20.7%)	39 (23.8%)	32 (19.5%)	1(0.6%)
Η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση και να αποτελεί προϋπόθεση για	30 (19.6%)	48 (31.4%)	61 (39.9%)	14 (9.2%)	0 (0.0%)

προαγωγή					
Η επιμόρφωση να γίνεται σε εθελοντική βάση και να οδηγεί σε άλλα ωφελήματα (π.χ. αύξηση μισθού/επιδόματα)	70 (40.0%)	61 (34.9%)	29 (16.6%)	15 (8.6%)	0 (0.0%)

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 Τα συμπεράσματα της έρευνας**

### **8.1 Συμπεράσματα έρευνας**

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, βασικός σκοπός της παρούσης έρευνας είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τις καθορίζουν. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας μας δίνει μια συνολική εικόνα των απόψεων και των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση. Οι παρεχόμενες πληροφορίες έχουν να κάνουν με την ως τώρα συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα καθώς και με θέματα επιλογής περιεχομένου, οργανωτικά ζητήματα και χαρακτηριστικά ποιότητας. Επίσης δίνονται σημαντικές πληροφορίες για τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών, τους στόχους και τη μορφή της επιμόρφωσης που αυτοί επιθυμούν. Τα ευρήματα της έρευνάς μας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο μελλοντικό σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων, γεγονός που είναι ιδιαίτερα σημαντικό στα πλαίσια των προσπαθειών που γίνονται για μια ευρύτερη μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

**Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα κατά την τρέχουσα σχολική περίοδο και βαθμός ανταπόκρισης των σεμιναρίων στις ανάγκες τους.**

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη σχολική χρονιά 2010-11 κινείται κυρίως σε δυο άξονες. Κυρίαρχη μέθοδος είναι τα σεμινάρια των Σχολικών Συμβούλων τα οποία παρακολούθησαν περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (περίπου το 56% του συνόλου). Διαπιστώνεται επίσης ότι τα σεμινάρια αυτά τα παρακολούθησαν περισσότερο οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, αυτοί δηλαδή που έχουν και τα πιο πολλά χρόνια υπηρεσίας. Η δεύτερη σε συχνότητα μέθοδος ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης είναι τα προγράμματα των ΠΕΚ. Περίπου ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (ποσοστό 26%), παρακολούθησε τα προγράμματα αυτά.

Διαπιστώνεται επίσης ότι τα ΠΕΚ τα παρακολούθησαν κυρίως αναπληρωτές, ωρομίσθιοι καθώς και νεώτεροι σε χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικοί. Σημαντικό επίσης είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών (περίπου ένας στους τέσσερις), που δήλωσε ότι δε συμμετείχε σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα κατά τη διάρκεια αυτής της χρονιάς.

Οι μέθοδοι ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που κυριαρχούν (σεμινάρια Σχολικών Συμβούλων και ΠΕΚ), ικανοποιούν σε μέτριο βαθμό τους εκπαιδευτικούς, ενώ αντιμετωπίζουν και σοβαρό ποσοστό αμφισβήτησης της ποιότητάς τους, ιδιαίτερα από τους νεότερους (περίπου 50% τα ΠΕΚ και 34% τα σεμινάρια των Σχολικών Συμβούλων). Αυτό ίσως έχει να κάνει με το γεγονός ότι τα σεμινάρια των Σχολικών Συμβούλων τις περισσότερες φορές δεν έχουν να δώσουν κάτι καινούριο στους εκπαιδευτικούς αλλά σχεδιάζονται και υλοποιούνται στα πλαίσια της ρουτίνας και των υποχρεώσεων που αυτοί έχουν. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν σχετικά υψηλό βαθμό ικανοποίησης από τα επιμορφωτικά προγράμματα των ΑΕΙ (60%) και τα εξ' αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα.

### **Ποικιλία θεματικών κατευθύνσεων**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν το θέμα της επιμόρφωσης ως το σημαντικότερο κριτήριο επιλογής στην απόφασή τους να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Οι πιο ενδιαφέρουσες θεματικές κατευθύνσεις για τους εκπαιδευτικούς είναι κατά σειρά προτίμησης τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, οι νέες μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας, η ποιότητα στην εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικές καινοτομίες και τα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκλιση των απόψεων των εκπαιδευτικών με προηγούμενες έρευνες (Κατσαφούρος , 2009) ως αναφορά τις περισσότερο επιθυμητές θεματικές κατευθύνσεις.

Σχετικά με το πρώτο σε προτεραιότητα για τους εκπαιδευτικούς θέμα, τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, η επιλογή αυτή ταυτίζεται σχεδόν με τους στόχους που έθεσε η Ευρωπαϊκή Ένωση στα πλαίσια του προγράμματος << Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010



>>, να καταστήσει δηλαδή τη μάθηση πιο ελκυστική (make learning more attractive) σε μια προσπάθεια να γίνουν οι μελλοντικοί πολίτες της μέτοχοι στην κοινωνία της γνώσης με επαρκές επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων Δια Βίου Μάθησης. (European Commission, March 2005). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι επίσης το γεγονός μέσα στις πρώτες επιλογές των εκπαιδευτικών βρίσκονται θεματικές ενότητες όπως νέες μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας, εκπαιδευτικές καινοτομίες και νέα εκπαιδευτικά προγράμματα καθώς και δεξιότητες πληροφορικής και τεχνολογίας, πράγμα που ενισχύει την άποψη ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί προσανατολίζονται σε αλλαγές και έχουν θετικές στάσεις απέναντι σε νέες ιδέες (Περσιάνης, 1991).

### **Παράγοντες που επηρεάζουν την παρακολούθηση ενός προγράμματος και προσδοκώμενα από τους εκπαιδευτικούς αποτελέσματα**

Οι δυο σημαντικότεροι παράγοντες σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι η προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη και η απόκτηση καλύτερων προσόντων. Το αποτέλεσμα αυτό βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με τις βασικές αρχές της Δια Βίου Μάθησης οι οποίες τονίζουν τη συνεχή προσπάθεια του ανθρώπου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του να αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες και να ολοκληρώσει την προσωπικότητα και τη φύση του (Καψάλης&Παπασταμάτης, 2002). Άλλωστε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης, εντάσσεται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών αλλαγών που επιχειρούνται και απασχολεί διαχρονικά τόσο το επίσημο κράτος (Βεργίδης 1996, Ξωχέλλης 2006) όσο και τους εκπαιδευτικούς φορείς (Βεργίδης 1993,- ΟΛΜΕ, 1991).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως τρίτο σημαντικότερο παράγοντα για τη συμμετοχή τους σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα τις ανάγκες της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται ενώ χαμηλά βρίσκεται η άποψη ότι η συμμετοχή τους αποτελεί ευκαιρία για καλύτερη αμοιβή.

Όσον αφορά τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επιμορφωτική διαδικασία, στις τρεις πρώτες θέσεις βρίσκονται η βελτίωση της

πρακτικής στην τάξη, η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και η βελτίωση των γνώσεων των ιδίων προσωπικά. Έχει παρατηρηθεί ότι στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις παιδαγωγικές σχολές δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις θεωρητικές γνώσεις και όχι τόσο στις δεξιότητες που παράλληλα πρέπει να αποκτήσει (Retz & Kerr, 1991). Επίσης πολλές φορές η μεταφορά της θεωρητικής γνώσης στην πράξη γίνεται ανεπιτυχώς (Burden, 1990) με συνέπεια την αμφισβήτηση από πλευράς των εκπαιδευτικών των θεωρητικών γνώσεων που τους παρέχονται. Αυτές οι διαπιστώσεις σε συνδυασμό με τις επιλογές των εκπαιδευτικών για τα προσδοκώμενα αποτελέσματα καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για σύνδεση των επιμορφωτικών προγραμμάτων με τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Εξάλλου αν το επιμορφωτικό πρόγραμμα παρέχει θεωρητική κατάρτιση και δίνει παράλληλα δυνατότητες για την εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων σε πρακτικό επίπεδο (Joyce & Showers, 1980) τότε οι προοπτικές για την αποτελεσματικότητά του είναι πιο αισιόδοξες.

### **Μορφές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης**

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν την προτίμηση των εκπαιδευτικών σε ποικιλία μορφών επιμόρφωσης με δημοφιλέστερες τα εργαστήρια, τις συμβουλευτικές υπηρεσίες και τη στήριξη στο διδακτικό έργο, την εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα (projects). Επίσης οι σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας, η ανταλλαγή εμπειριών αλλά και η ανάπτυξη της ερευνητικής δραστηριότητας μέσα στην τάξη θεωρούνται εξίσου σημαντικές μορφές επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν εκφράσει επανειλημμένα την ανάγκη να αποκομίζουν πρακτικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, μέσα από την επαφή με τους εκπαιδευτικούς χώρους, τα παιδιά, τη διδασκαλία, μέσα από την παρατήρηση και τη συμμετοχή τους σε ποικίλες εκπαιδευτικές διαδικασίες (McIntyre, Byrd & Foxx, 1996). Οι επιμορφωτές θα πρέπει να διδάσκουν και ταυτόχρονα να εμπλέκονται σε συμβουλευτικές διαδικασίες έτσι ώστε το επιμορφωτικό πρόγραμμα να παρέχει τόσο θεωρητική κατάρτιση όσο και τις δυνατότητες εκείνες για εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων σε πρακτικό επίπεδο (Joyce & Showers, 1980).

Οι φορείς οι οποίοι αναλαμβάνουν την οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων χρειάζεται να παρέχουν ένα πολυδιάστατο σχήμα συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο θα περιλαμβάνει διαφορετικές μορφές και τρόπους μάθησης έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και της κάθε σχολικής μονάδας.

### **Χρόνος παροχής της επιμόρφωσης**

Η έρευνά μας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί στη μεγάλη πλειοψηφία τους επιθυμούν να γίνεται η επιμόρφωση σε εργάσιμο χρόνο (οι περισσότεροι κατά τον πρωινό εργάσιμο αλλά και μεγάλος αριθμός κατά τον απογευματινό μη εργάσιμο χρόνο). Στην περίπτωση της πραγματοποίησης της επιμόρφωσης κατά τον πρωινό χρόνο θα χρειαζόταν η αντικατάσταση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών από αναπληρωτές, όπου βέβαια αυτό ήταν δυνατό. Σε περίπτωση που η επιμόρφωση γινόταν σε μη εργάσιμο χρόνο θα μπορούσαν να δίνονται οικονομικές αποζημιώσεις στους συμμετέχοντες.

### **Ενδοσχολική επιμόρφωση**

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι επιθυμεί η επιμόρφωση να γίνεται μέσα στη σχολική μονάδα και όχι περιστασιακά και μακριά από το σχολείο. Επίσης σημαντικό αριθμός εκπαιδευτικών επιλέγει τα κέντρα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Δυστυχώς στη χώρα μας υπάρχει μικρή συσχέτιση ανάμεσα στις δεξιότητες που αναμένεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί, στις εθνικές προτεραιότητες και στις ανάγκες των σχολείων (Καραγιώργη & Συμεού, 2005β). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η επιμόρφωση δεν παρέχεται με βάση τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ούτε και τις ανάγκες των σχολικών μονάδων.

Τη διάσταση που υπάρχει μεταξύ των φορέων παροχής και των εκπαιδευτικών μπορεί να τη γεφυρώσει ο θεσμός της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ο οποίος είναι δυνατό να φέρει κοντά τους ευρύτερους εθνικούς στόχους με τις τοπικές ανάγκες. Η επιμόρφωση μέσα στη

σχολική μονάδα δίνει τις προοπτικές για βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενισχύει το ρόλο του εκπαιδευτικού. Η καινοτομική αυτή μορφή επιμόρφωσης αποβλέπει στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και ενισχύει την αυτονομία της (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000). Το κάθε σχολείο μέσα στον ετήσιο προγραμματισμό των δραστηριοτήτων του θα περιλαμβάνει και την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού. Έτσι θα μπορεί το ίδιο το σχολείο να στηρίζει με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο, γιατί μέσα στα πλαίσια της κάθε σχολικής μονάδας είναι πιο ξεκάθαρες οι επιθυμίες και οι ανάγκες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών αλλά και της ίδιας της σχολικής μονάδας.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση προϋποθέτει βεβαίως τη μεταβίβαση αρμοδιοτήτων αλλά και οικονομικών πόρων στα σχολεία για την εφαρμογή της. Αυτό θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με τη μεταφορά ενός μέρους των κονδυλίων που διαχειρίζονται τα ιδρύματα παροχής επιμόρφωσης στις σχολικές μονάδες ή στις κατά τόπους Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

### **Διασφάλιση ποιότητας**

Παρά τη σημασία των εξωτερικών κινήτρων για την ενίσχυση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση, το πλέον ίσως σημαντικό κίνητρο αποτελεί η ίδια η ποιότητα της (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου 2000). Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προκύπτει ότι όλα τα μοντέλα διασφάλισης της ποιότητας των προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης είναι στον ίδιο περίπου βαθμό αποδεκτά από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, χωρίς να διακρίνεται ιδιαίτερη προτίμηση για κάποιο από αυτά. Σημαντική είναι επίσης η διαπίστωση ότι το μεγαλύτερο κομμάτι των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της καθιέρωσης μηχανισμών πιστοποίησης τόσο με εξωτερική όσο και με εσωτερική αξιολόγηση.

## **Φορείς παροχής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης**

Από τα αποτελέσματα της έρευνας δεν προκύπτουν σαφείς επιλογές φορέα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δεν εκδηλώνουν με σαφή τρόπο κάποια προτίμηση αλλά δεν απορρίπτουν και κάποιον από τους φορείς παροχής. Βέβαια εκφράζεται κάποια ελαφρά τάση προς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα ΠΤΔΕ και τους Σχολικούς Συμβούλους σε σχέση με τα ΠΕΚ και τη σχολική μονάδα αλλά οι διαφορές δεν είναι έκδηλες.

Στη χώρα μας η επιμόρφωση παραμένει κάτω από την άμεση εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας σε όλες τις λειτουργίες της (σκοποί, προγράμματα, περιεχόμενο, ορισμός εισηγητών κτλ.) (Μαυρογιώργος,1999). Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η παροχή επιμόρφωσης ανήκει στην κεντρική ή στις περιφερειακές εκπαιδευτικές αρχές και είναι σε σχέση με τη χώρα μας πιο αποκεντρωμένη. Λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών μέσα από την έρευνά μας , διαπιστώνουμε ότι επιθυμούν τη συνέχιση της παροχής επιμόρφωσης από τους υφιστάμενους φορείς αλλά ταυτόχρονα δηλώνουν την επιθυμία τους για εμπλοκή μιας ποικιλίας παρόχων. Αν συνδυαστεί αυτή η άποψη με την επιθυμία για πραγματοποίηση της επιμόρφωσης μέσα στο σχολείο, συμπεραίνουμε ότι οι εμπλεκόμενοι φορείς θα έπρεπε να δημιουργούν συμπράξεις με σχολικές μονάδες ή με τις τοπικές διευθύνσεις έτσι ώστε να υπάρχει καλύτερη σύνδεση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης με τις καθημερινές εργασιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων.

## **Συστηματική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση για όλους**

Μέσα από την έρευνά μας γίνεται φανερό η ανάγκη για παροχή συστηματικής ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης προς όλες τις ομάδες των εκπαιδευτικών. Ελάχιστο είναι το ποσοστό (μικρότερο του 8%) που εκφράζεται αρνητικά για την ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης. Βέβαια οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι νεότεροι σε έτη υπηρεσίας έχουν μεγαλύτερες επιμορφωτικές ανάγκες , συνδέοντας έτσι την επιμόρφωση με την επαγγελματική εμπειρία.

Είναι απαραίτητη λοιπόν η παροχή επιμορφωτικών δραστηριοτήτων σε συστηματική βάση προς όλες τις ηλικιακές ομάδες των εκπαιδευτικών. Αυτό που θα μπορούσε και θα έπρεπε να γίνει είναι η διαφοροποίηση του περιεχομένου των σεμιναρίων ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

### **Στόχοι της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης**

Οι εκπαιδευτικοί στη μεγάλη τους πλειοψηφία θεωρούν ως κυρίαρχους στόχους της επιμόρφωσης τη βελτίωση της διδακτικής τους ικανότητας και την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας. Οι εκπαιδευτικοί ευνοούν το αναστοχαστικό-κριτικό μοντέλο, όπου η διδασκαλία είναι μια πολύπλοκη δραστηριότητα η οποία απαιτεί κρίσεις και αποφάσεις σε καθημερινή βάση (Carr, 2004) αλλά και το μοντέλο <<τεχνικής θεωρίας εκπαίδευσης εκπαιδευτικών>>, το οποίο είναι προσανατολισμένο στην εκμάθηση δεξιοτήτων και τεχνικών διδασκαλίας και στην εφαρμογή των επαγγελματικών πρακτικών στην πράξη (Carr, 2004). Άλλωστε για την πραγματική αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών δεν αρκεί η θεωρητική μάθηση, αλλά απαιτείται πρακτική άσκηση (Mundy & Hustchinson, 1998).

Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν σε υψηλό βαθμό την ενίσχυση της θεωρητικής τους κατάρτισης. Παρόμοια εκδήλωση απόψεων έχουμε και σε άλλες έρευνες (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000, Κατσιαφούρος 2009). Βλέπουμε λοιπόν ότι τα λιγότερο επιθυμητά αντικείμενα είναι τα θεωρητικά θέματα, π.χ. ψυχολογία, φιλοσοφία, κοινωνιολογία κτλ. Αυτό έχει να κάνει με το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επιμόρφωση ως το μέσο εκείνο που θα τους βοηθήσει να επιλύσουν τα καθημερινά τους προβλήματα στην τάξη. Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύουν την άποψη ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο προσανατολισμένοι σε προγράμματα επιμόρφωσης που αναπτύσσουν δεξιότητες διδασκαλίας και εφαρμογής και όχι σε μοντέλα απόκτησης θεωρητικών γνώσεων.

## **Κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών**

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης στη χώρα μας είναι σε προσωπική και εθελοντική βάση. Βέβαια οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθούν τα σεμινάρια των Σχολικών Συμβούλων ενώ οι νεοδιόριστοι αυτά των Π.Ε.Κ. Για τις υπόλοιπες μορφές όμως δεν υπάρχουν νομοθετικές ρυθμίσεις που να καθιστούν την επιμόρφωση υποχρεωτική ούτε να τη συνδέουν με τη διατήρηση της θέσης εργασίας των εκπαιδευτικών αλλά η συμμετοχή αποτελεί προϋπόθεση για προαγωγή .

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβε μέρος στην έρευνα επιλέγει τη συνέχιση του υπάρχοντος σχήματος επιμόρφωσης σε εθελοντική βάση. Επίσης μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών επιθυμεί η επιμόρφωση να είναι εθελοντική αλλά να συνδέεται με οικονομικά κίνητρα (παροχή επιδομάτων- αύξηση μισθού) πράγμα το οποίο εφαρμόζεται ήδη σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες όπως στην Ισπανία και τη Φιλανδία (Eurydice , 2003).

Όσον αφορά την επιμόρφωση σε υποχρεωτική βάση, όπως συμβαίνει σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες π.χ. Σουηδία, Ηνωμένο Βασίλειο, οι απόψεις των εκπαιδευτικών διχάζονται με ελαφρά πλειοψηφία την αρνητική τάση.

### **8.2 Οι Περιορισμοί της έρευνας**

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας παρουσιάστηκαν τα εξής προβλήματα:

- Λόγω της μεγάλης χιλιομετρικής απόστασης, υπήρξαν ορισμένες περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν κατέστη δυνατή η προσωπική επαφή του ερευνητή με τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η παροχή διευκρινήσεων καθώς και η επίλυση τυχόν αποριών των συμμετεχόντων. Βέβαια στις περιπτώσεις αυτές τις απαραίτητες διευκρινήσεις τις παρείχε ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας, με τον οποίο και είχε προηγηθεί ανάλογη επαφή.

- Ένας άλλος περιορισμός αφορά στο γεγονός ότι η έρευνα αυτή διεξήχθη αποκλειστικά στη βάση του ερωτηματολογίου, γεγονός που είχε σαν αποτέλεσμα να μη

συμπεριλαμβάνονται ποιοτικά δεδομένα τα οποία και θα εμπλούτιζαν περισσότερο την ερμηνεία των απόψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Ωστόσο θεωρούμε ότι τα δυο αυτά προβλήματα δεν επηρέασαν ουσιαστικά την έρευνα, από τη στιγμή μάλιστα που το πρώτο αντιμετωπίστηκε με τη συνεργασία με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων , ενώ οι περιορισμοί της χρήσης του ερωτηματολογίου θεωρούνται εν πολλοίς δεδομένοι.



## **ΚΕΦ.9 Γενικά συμπεράσματα**

Η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους 16 δείκτες ποιότητας για τη σχολική εκπαίδευση (EC, 2000), καθώς και έναν από τους 15 δείκτες ποιότητας για τη Δια Βίου Μάθηση (EC, 2002). Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών πριν από την έναρξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία και απαραίτητη για την αποτελεσματικότητά του. Οι ανάγκες μπορεί να είναι αντιφατικές ή και συγκρουσιακές μεταξύ τους εφόσον αναπτύσσονται σε πολλαπλά επίπεδα (Βεργίδης,1999:36) και μπορεί να έχουν αντικειμενικές καθώς και υποκειμενικές διαστάσεις (Βεργίδης, 2007).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μέτρια ικανοποίηση από το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων τα οποία παρακολούθησαν. Το γεγονός αυτό από μόνο του καταδεικνύει την αναγκαιότητα της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών πριν από το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν το θέμα ενός επιμορφωτικού προγράμματος ως το σημαντικότερο κριτήριο για τη συμμετοχή τους. Οι πιο ενδιαφέρουσες θεματικές κατευθύνσεις για τους εκπαιδευτικούς είναι τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, οι νέες μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας η ποιότητα στην εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικές καινοτομίες και τα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση παρακολούθησης ενός προγράμματος είναι η προσωπική ανάγκη για ανάπτυξη και η απόκτηση καλύτερων προσόντων, ενώ σε σχέση με τα προσδοκώμενα από τους εκπαιδευτικούς αποτελέσματα οι συμμετέχοντες θεωρούν τη βελτίωση της πρακτικής στην τάξη και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων ως τα πιο σημαντικά.

Όσον αφορά τις μορφές ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τα εργαστήρια, την εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα (projects), τις σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας, την ανταλλαγή εμπειριών και τις συμβουλευτικές υπηρεσίες και στήριξη στο διδακτικό έργο.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως καταλληλότερο χώρο για επιμόρφωση την ίδια τη σχολική μονάδα ενώ αρκετοί επιλέγουν και τα κέντρα ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης. Η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών προτιμά η διεξαγωγή των επιμορφωτικών προγραμμάτων να γίνεται κατά τον πρωινό χρόνο των εργάσιμων ημερών ενώ σημαντικό ποσοστό επιλέγει τον απογευματινό χρόνο των εργάσιμων ημερών. Ο συνδυασμός των δυο παραπάνω ευρημάτων δείχνει ότι το ελληνικό σχολείο μπορεί να διευρύνει το ρόλο του και να αποτελέσει εστία μάθησης όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς (Π. Ξωχέλλης&Παπαναούμ Ζ.,2000).

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών δεν εκφράζεται κάποια ιδιαίτερη προτίμηση από μέρους τους σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Όλα τα μοντέλα διασφάλισης ( πιστοποίηση από εξωτερικό φορέα, μηχανισμοί εσωτερικής αξιολόγησης ) είναι στον ίδιο βαθμό αποδεκτά. Το ίδιο συμβαίνει και με τους φορείς οι οποίοι θα πρέπει να αναλαμβάνουν την οργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί δεν εκδηλώνουν κάποια σαφή προτίμηση, θετική ή αρνητική , παρά μόνο μια μικρή τάση προς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο , το Π.Τ.Δ.Ε. και τους σχολικούς συμβούλους.

Μέσα από την έρευνά μας γίνεται φανερή η ανάγκη ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης για όλους τους εκπαιδευτικούς. Η μεγάλη πλειοψηφία θεωρεί απαραίτητη την επιμόρφωση για όλους, ενώ παράλληλα εκτιμά ότι οι νεότεροι σε έτη υπηρεσίας εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερες επιμορφωτικές ανάγκες, συνδέοντας έτσι την επιμόρφωση με την επαγγελματική εμπειρία.

Ως κυρίαρχους στόχους της επιμόρφωσης , οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη βελτίωση της διδακτικής τους ικανότητας και την πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας και όχι την ενίσχυση της θεωρητικής τους κατάρτισης. Βλέπουμε λοιπόν τον προσανατολισμό των συμμετεχόντων σε πρακτικά θέματα τα οποία θα τους βοηθήσουν να βελτιώσουν την

ποιότητα της εργασίας τους. Τα παρεχόμενα επιμορφωτικά προγράμματα λοιπόν θα πρέπει να στοχεύουν στο να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην καθημερινή πρακτική τους και να είναι αποτελεσματικότεροι στο έργο τους.

Οι ανάγκες των σχολικών μονάδων όσο και των ίδιων των εκπαιδευτικών κυριαρχούν στον ίδιο περίπου βαθμό ως κριτήρια καθορισμού του περιεχομένου των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Αντίθετα οι εθνικές ανάγκες δεν αποτελούν ισχυρό κριτήριο χωρίς όμως να παραγνωρίζονται εντελώς.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ισχυρότερο κίνητρο συμμετοχής τους στην επιμόρφωση είναι η μείωση του χρόνου διδασκαλίας . Με μικρή διαφορά ακολουθεί η οικονομική ενίσχυση με μισθολογική αύξηση ή παροχή επιδομάτων.

Όσον αφορά το πλαίσιο λειτουργίας της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επιλέγει την εθελοντική επιμόρφωση. Ιδιαίτερα υψηλό είναι το ποσοστό (περίπου 75%), όταν η εθελοντική επιμόρφωση συνδέεται με οικονομικά κίνητρα ενώ επίσης υψηλό είναι το ποσοστό όταν συνδέεται με κάποια προαγωγή. Σε σχέση με την υποχρεωτική επιμόρφωση οι απόψεις των εκπαιδευτικών διχάζονται με ελαφρά πλειοψηφούσα την αρνητική στάση.

Τα συμπεράσματα τα οποία προαναφέραμε θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη οργάνωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Επίσης η μελέτη της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών θα ήταν δυνατό να αποτελέσει κριτήριο για την αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Μελλοντικές έρευνες επίσης θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα στοιχεία της συγκεκριμένης μελέτης και να διερευνήσουν το συγκεκριμένο ζήτημα χρησιμοποιώντας εναλλακτικές προσεγγίσεις όπως συλλογή δεδομένων και με άλλα εκτός του ερωτηματολογίου ερευνητικά εργαλεία (πχ. συνεντεύξεις).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### ΜΕΡΟΣ Α΄ - ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

#### 1. ΦΥΛΟ:

Άνδρας	Γυναίκα

#### 2. ΗΛΙΚΙΑ: .....

#### 3. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ:

Δάσκαλος/α	Άλλη ειδικότητα

#### 4. ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ - ΔΙΕΥΘΥΝΤΡΙΑ:

ΝΑΙ	ΟΧΙ

#### 5. ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

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

#### 6. ΧΡΟΝΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ : .....

**7. ΣΠΟΥΔΕΣ:**

Παιδαγωγική Ακαδημία	Παιδαγωγικό ΑΕΙ	Τμήμα	Άλλη ειδικότητα

**8. ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:**

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Άλλο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ		
Διδασκαλείο		
Μεταπτυχιακές Σπουδές		
Διδακτορικό Δίπλωμα		
.ΣΕΛΔΕ		
ΠΕΚ		
Άλλα επιμορφωτικά προγράμματα		

**9. Πιστοποιημένη γνώση ξένης γλώσσας:**

ΝΑΙ	ΟΧΙ

**10. Πιστοποίηση στη χρήση του Η/Υ:**

ΝΑΙ	ΟΧΙ

**11α. Σε ποιες δραστηριότητες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης συμμετείχατε μέχρι τώρα κατά τη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς 2010 - 2011:**

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
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)		

**11β. 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

11γ. Παρακαλώ σημειώστε τις απόψεις σας σε σχέση με το υφιστάμενο σχήμα ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης:

.....  
.....

### ΜΕΡΟΣ Β΄

1. Ακολουθείστε τις οδηγίες που δίνονται στην παρένθεση μετά από κάθε ερώτηση:

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

Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	1
Ισότητα ευκαιριών	2
Ποιότητα στην εκπαίδευση	3
Συνεργατικότητα στην εκπαίδευση	4
Ανάπτυξη εκπαιδευτικών (τεχνικές επικοινωνίας, ανάπτυξη δημιουργικότητας, συναισθηματική νοημοσύνη)	5
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	6
Εκπαιδευτικές καινοτομίες και νέα εκπαιδευτικά προγράμματα	7
Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες	8
Χρήση Η/Υ και δεξιότητες πληροφορικής και τεχνολογίας	9
Σχολική αποτυχία	10
Κίνητρα μαθητών για μάθηση	11
Νέες μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας	12

Συνεργασία με τους γονείς	13
Διοίκηση και οργάνωση σχολικής μονάδας	14
Εθνική εκπαιδευτική πολιτική	15
Άλλα θέματα (προσδιορίστε)	16

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

Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση	1
Ισότητα ευκαιριών	2
Ποιότητα στην εκπαίδευση	3
Συνεργατικότητα στην εκπαίδευση	4
Ανάπτυξη εκπαιδευτικών (τεχνικές επικοινωνίας, ανάπτυξη δημιουργικότητας, συναισθηματική νοημοσύνη)	5
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	6
Εκπαιδευτικές καινοτομίες και νέα εκπαιδευτικά προγράμματα	7
Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες	8
Χρήση Η/Υ και δεξιότητες πληροφορικής και τεχνολογίας	9
Σχολική αποτυχία	10
Κίνητρα μαθητών για μάθηση	11
Νέες μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας	12
Συνεργασία με τους γονείς	13
Διοίκηση και οργάνωση σχολικής μονάδας	14
Εθνική εκπαιδευτική πολιτική	15

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



.....  
.....

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

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

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

Εργαστήρια	1
Συνέδρια	2
Σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας	3
Μεταπτυχιακές σπουδές	4
Μάθηση εξ αποστάσεως	5
Ατομικές συναντήσεις στο σχολείο	6
Συνεδριάσεις προσωπικού	7
Ανταλλαγή εμπειριών	8
Προσωπική μελέτη και αναστοχασμός	9
Συμβουλευτικές υπηρεσίες και στήριξη στο διδακτικό έργο	10
Εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα (projects)	11
Ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας στην τάξη	12
Συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα για εκπαιδευτικούς	13
Άλλες μορφές (προσδιορίστε)	14

**4β. Από τα πιο πάνω, ποια μορφή επιμόρφωσης θεωρείται την πιο σημαντική;  
(συμπληρώστε)**

Εργαστήρια	1
Συνέδρια	2
Σειρές μαθημάτων μικρής διάρκειας	3
Μεταπτυχιακές σπουδές	4
Μάθηση εξ αποστάσεως	5
Ατομικές συναντήσεις στο σχολείο	6
Συνεδριάσεις προσωπικού	7
Ανταλλαγή εμπειριών	8
Προσωπική μελέτη και αναστοχασμός	9
Συμβουλευτικές υπηρεσίες και στήριξη στο διδακτικό έργο	10
Εμπλοκή σε σχολικά προγράμματα (projects)	11
Ανάπτυξη ερευνητικής δραστηριότητας στην τάξη	12
Συμμετοχή σε ηλεκτρονικά δίκτυα για εκπαιδευτικούς	13

**4γ. Αναφερθείτε πιο αναλυτικά στη μορφή αυτή:**

.....  
.....

**5. Που πιστεύετε ότι πρέπει να γίνεται η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση; (βάλτε v σε 2)**

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 v 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 v 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)	

### ΜΕΡΟΣ 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;**

	Καθό λου	Σε μικρό βαθμό	Σε αρκετό βαθμό	Σε μεγάλο βαθμό	Σε πολύ μεγάλο βαθμό
Πιστοποίηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης από εξωτερικό φορέα					
Μηχανισμοί εσωτερικής αξιολόγησης των προγραμμάτων από τον παροχέα επιμόρφωσης					
Αξιολόγηση των συμμετεχόντων στα προγράμματα επιμόρφωσης (π.χ. υποβολή εργασίας, γραπτή εξέταση)					
Άλλο μέτρο (προσδιορίστε) ..... .....					

**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					
ΠΤΔΕ					
ΠΕΚ					
Σχολικοί Σύμβουλοι					
Η Σχολική μονάδα					
Άλλα ιδρύματα/οργανισμοί/σύνδεσμοι (προσδιορίστε) ..... ..... .....					
Συνεργασία ιδρυμάτων/οργανισμών (προσδιορίστε) ..... ..... .....					

**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)					

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

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

	πολύ	μέτρια	λίγο
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			



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

	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο
Τις εθνικές ανάγκες				
Τις ανάγκες των σχολικών μονάδων				
Τις ανάγκες των εκπαιδευτικών				
Άλλο κριτήριο (προσδιορίστε) .....				

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

	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
Μισθολογική αύξηση/παροχή επιδομάτων					
Μείωση διδακτικού χρόνου					
Προσφορά υποτροφιών					
Σύνδεση επιμόρφωσης με σύστημα προαγωγών					
Άλλο κίνητρο (προσδιορίστε) .....					

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

	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
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) ..... .....					

### **3. Συμπληρώστε**

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

.....  
.....

**Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο που διαθέσατε.**

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ2: Η ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ



### ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

#### ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

#### ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

#### “ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ”

Αγαπητοί συνάδελφοι-ισσες,

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στο Πρόγραμμα 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 (στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης), όπως αυτοί οι ίδιοι τις αντιλαμβάνονται.

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

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

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση ,

Ανδρέας Σαλιγγίδης

Δάσκαλος

Για οποιαδήποτε διευκρίνηση ή για να πληροφορηθείτε σχετικά με τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο **τηλ.: 2521045142** ή στην ηλεκτρονική διεύθυνση: **asalp66@gmail.com**.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

**Βεργίδης, Δ.** ( 1993 ), << Νεοφιλελεύθερη Εκπαιδευτική Πολιτική και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών >> , *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 69, σ.43-49 και τχ. 70, σ. 67-73.

**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.

**Γεωργιάδης, Μ.** ( 2004 ). *Η Εκπαίδευση και η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

**Ευρωπαϊκή Επιτροπή / Ευριδίκη** ( 2009 ), *Συνοπτική παρουσίαση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρώπη και τρέχουσες μεταρρυθμίσεις*, Βρυξέλλες , Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

**Ζορμπάς Χ.**, (1997): «*Εκπαιδευτικό Λογισμικό και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Η Πληροφορική στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*». Πρακτικά εισηγήσεων, (Επιμέλεια) Μπακογιάννης Σ., ΕΠΥ.

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

**Κατσαφούρος, Κ.** (2009) *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία του Νομού Πιερίας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*: Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

**Καψάλης, Α. -& Παπασταμάτης, Α** ( 2000 ) *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Β'. Διδακτική Ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη : Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

**Καψάλης, Α. -& Παπασταμάτης, Α.** (2002) *Εκπαίδευση Ενηλίκων Α' Γενικά Εισαγωγικά Θέματα*. Θεσσαλονίκη : Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

**Καψάλης, Α. -& Παπασταμάτης, Α.** (2006) *Επαγγελματισμός στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*. Αθήνα: Δαρδανός.

**ΚΕΜΕΤΕ** (1998): *Νέες Τεχνολογίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ομάδα Νέων Τεχνολογιών. <http://web.otenet.gr/kemete/melet.htm>

**Κόκκος, Α.** ( 2004 ), << Οι εκπαιδευτές ενηλίκων και η εκπαίδευσή τους >>, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τχ. 1, σ. 12-23.

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

**Κυνηγός Χ., Ξένου Ν.**, (2000): «*Νέες Πρακτικές με Νέα Εργαλεία στην Τάξη: Κατάρτιση Επιμορφωτών για τη Δημιουργία Κοινοτήτων Αξιοποίησης των ΝΤ στο Σχολείο*». 2ο Συνέδριο Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση, Πάτρα, Οκτώβριος 2000.

**Μακράκης Β.** *Ανάλυση δεδομένων στην Επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*, GUTENBERG, Αθήνα 1997.

**Ματσαγγούρας, Ηλ.** ( 2005 ). << Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη >>, στο Μπαγάκης Γ. 9 επιμ. ), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 63-82.

**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.

**Μπράτισης Θ., Δημητρακοπούλου Α.**, (2001): “Ολοκληρωμένα Περιβάλλοντα Εκπαίδευσης από Απόσταση μέσω διαδικτύου: Παρόν και μέλλον”. Ρέθυμνο, Ιούνιος 2001

**Μπαγάκης, Γ.** ( 2005 ). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Μπράτισης Θ., Κοντάκος Α.**: (1999): “ΠΡΩΤΑΓΟΡΑΣ. Κέντρο Ηλεκτρονικής Επικοινωνία και Πληροφόρησης Εκπαιδευτικών”. Θ΄ Παιδαγωγικό συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, Βόλος, Οκτώβριο 1999.

**Ξωχέλλης, Π.- Παπαναούμ, Ζ.**( 2000 ). *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000* , Θεσσαλονίκη 2000.

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

**Παντελιάδου, Σ. - Πατσιοδήμου, Α.** ( 2000 ). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή. Θεσσαλονίκη : ΥΠΕΠΘ.

**Παρασκευόπουλος Ι.** *Στατιστική εφαρμοσμένη εις τας επιστήμας της συμπεριφοράς*, Ιωάννινα 1974.

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

**Πολίτης, Π., Ρούσος, Π., Καραμάνης, Μ. Τσαούσης, Γ.** (2000): «Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του έργου ΟΔΥΣΣΕΑΣ, Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου, «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Πάτρα, Οκτώβριος 2000

**Ρούσος Π. - Ευσταθίου Γ.** *Σύντομο Εγχειρίδιο SPSS 16.0*, Σημειώσεις, Αθήνα 2008.

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

**Τρούλης, Γ.** ( 1985 ). *Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών*. Δίπτυχο, Αθήνα.

**Χατζηδήμου, Δ.- Στραβάκου, Π.** ( 2003 ). Τα ΠΕΚ ως φορείς θεσμοθετημένης Επιμόρφωσης και η συμβολή τους στη διδακτική πράξη.

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

### **Ξενόγλωσση**

**Burden, P.R.** ( 1990 ). Teacher Development .In W.R. Houston ( ed ). Handbook of Research at Teacher Education ( pp. 311-328 ). New York: Mac Millan.

**Carr, W** ( 2004 ). Teacher Education in the 21<sup>st</sup> century, in Basiki Ekpaidefsi Ekpaideftikcn Prvtovathmias kai Defterovathmias Ekpaideusis stin Kypro kai stin Europi



( 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.** *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Έκφραση, Αθήνα 1997.

**De Landsheere G.** *Introduction a la Recherche en Education*, Arman Colin-Bourrelrier, Paris 1982.

**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>.

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

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

**Joyce, B. & Showers, B.** ( 1980 ). *Improving Mainstreaming : An unmandated challenge. Educational Leadership. 38. 326-329.*

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

**McIntyre, D.J., Byrd, D.M., & Foxx, S.M.** ( 1996 ). *Field and laboratory experiences.* In J. Sikula ( Ed. ) , *Handbook of research on teacher education*,( pp. 171-193 ). Mac Millan.

**Mohammad S.**, (1997): «*Η Εκπαίδευση Και Η Επιμόρφωση Των Δασκάλων Στο Πακιστάν Και Στην Ελλάδα: Μια Εμπειρική Προσέγγιση Από Συγκριτική Σκοπιά*». Διδακτορική Διατριβή, ΑΠΘ.ΦΣ.ΤΦΠ Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας Και Παιδαγωγικής.

**Mundy, H. & Hutchinson, N.** ( 1998 ). *Using Experience to Prepare Teachers for Inclusive Classrooms Teacher Education and the Epistemology of Practice. Teacher Education and special Education.,21 ( 2 ), 75-82 .*

**Nie N. - Hull H. - Jenkins J. - Steinbrenner K. - Bent D.** *Statistical Package for the Social Sciences*, Users Guide, McGRAW-HILL BOOK COMPANY, U.S.A.

**Reitz, A.I., & Kerr, M.M.** ( 1991 ). Training effective teachers for tomorrow 's students: *Issues and Recommendations. Education and Treatment of Children.* 17, 274-278.

**Reuchlin M.** *Prcis de statistique*, PUF, Paris 1982.

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

TRENDS: <http://www.lrf.gr/english/trends/trends3.html>.

**Vosniadou, S. & Kollias, V.** (2001): “Information and Communication Technology and the Problem of Teacher Training: Myths, Dreams, and the Harsh Reality”, *Themes in Education*, vol. 2(4), pp.341-365