

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΑΝΑΓΚΕΣ,
ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ & ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΜΟΝΤΕΛΑ**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:
ΕΛΕΝΗ Μ. ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ:
Ph. D ΑΝΤΩΝΙΟΣ Α. ΚΟΪΖΗΣ**

ΒΟΛΟΣ 2007



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 6104/1
Ημερ. Εισ.: 15-01-2008
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
370.71
ΠΑΠ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:
ΑΝΑΓΚΕΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ &
ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΜΟΝΤΕΛΑ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ:

ΕΛΕΝΗ Μ. ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΑ ΚΑΘΗΓΗΤΗ:

Ph. D ΑΝΤΩΝΙΟΣ Α. ΚΟΪΖΗΣ

ΒΟΛΟΣ 2007

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	4
ΜΕΡΟΣ Α΄ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η υπάρχουσα κατάσταση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....	8
1.1. Το σύστημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα – Ιστορική αναδρομή	8
1.2. Τύποι επιμόρφωσης.....	9
1.3. Ο θεσμός των Π.Ε.Κ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : Το θεωρητικό πλαίσιο της επιμόρφωσης.....	15
2.1. Εισαγωγή	15
2.2. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης.....	15
2.3. Μοντέλα επιμόρφωσης.....	18
2.4. Τυπολογία των μορφών επιμόρφωσης	20
2.4.1. Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο του περιεχομένου.	21
2.4.2. Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο του στόχου.	21
2.4.3. Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο του σχήματος.	22
2.4.4. Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο του χώρου διεξαγωγής.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Θεωρίες μάθησης – Χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευομένων ..	23
3.1. Το φαινόμενο της μάθησης.....	23
3.1.1. Οι γνωστικές θεωρίες.....	23
3.1.2. Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες.....	24
3.1.3. Φονξιοναλιστικό ρεύμα	26
3.1.4. Η ανθρωπιστική / ουμανιστική σχολή.....	27
3.2. Η εκπαίδευση ενηλίκων.....	27
3.3. Οι ενήλικοι, ως εκπαιδευόμενοι.....	28
3.4. Πώς μαθαίνουν οι ενήλικοι.....	29
3.5. Εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.....	33
4.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά.....	33
4.2. Το Εκπαιδευτικό υλικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	36
4.3 Εφαρμογές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: Ανασκόπηση της έρευνας στην επιμόρφωση.....	41
5.1. Εισαγωγή	41
5.2. Έρευνες για την μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών	41
ΜΕΡΟΣ Β΄ - ΕΡΕΥΝΑ: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Μαγνησίας	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Μεθοδολογία της έρευνας ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας	48
1.1 Εισαγωγή	48
1.2. Σκοπός της έρευνας.....	49
1.3. Χρησιμότητα της έρευνας.....	49
1.4. Οι υποθέσεις της έρευνας.....	50
1.4.1. Η γενική υπόθεση	51
1.4.2.Επιμέρους υποθέσεις	51
1.5. Εργαλείο συλλογής υλικού.....	51
1.6. Διαδικασία συλλογής Υλικού	58

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ - Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΑΝΑΓΚΕΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ & ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΜΟΝΤΕΛΑ**

1.7. Περιγραφή Δείγματος – Δημογραφικά στοιχεία.....	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	63
2.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....	63
2.2 Διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή της ΑεξΑΕ στην επιμόρφωσή τους.....	64
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	68
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	72
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	74
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι	79
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	120

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ραγδαία εξέλιξη των επιστημών, η δημιουργία καινούριων επιστημονικών κλάδων, παλαιώση της γνώσης, η ένταση και έκταση των κοινωνικών, οικονομικών και τεχνολογικών αλλαγών αποτελούν πλέον μια αναμφισβήτητη πραγματικότητα. Οι παραπάνω αλλαγές επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ένταση και έκταση των αλλαγών και μεταρρυθμίσεων που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται στην εκπαίδευση. Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι η βασική κατάρτιση των δασκάλων, όσο καλή κι αν είναι – για τη χώρα μας αμφισβητείται έντονα – δεν αρκεί να καλύψει τόσο τις αυξανόμενες μορφωτικές τους ανάγκες όσο και τις απαιτήσεις των μαθητών τους.

Με βάση τα προαναφερθέντα, είναι δυνατόν να υποστηριχτεί ότι η επιμόρφωση είναι θεσμός στρατηγικής σημασίας, τόσο για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των δασκάλων όσο και για τον εκσυγχρονισμό και ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ως επιμόρφωση μπορούμε να ορίζουμε **«το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών – θεωρητικών ή πρακτικών επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους»** (Μαυρογιώργος, 1999 σ.101).

Πολύ συχνά στη βιβλιογραφία παρατηρούνται εννοιολογικές επικαλύψεις των όρων «επιμόρφωση» και «μετεκπαίδευση». Οφείλουμε, λοιπόν, να κάνουμε την αποσαφήνιση των ανωτέρω όρων.

Με τον όρο «μετεκπαίδευση» εννοούμε την συστηματική εκπαίδευση μέσης ή μακράς διάρκειας, μετά τη λήψη του βασικού πτυχίου. Με τη μετεκπαίδευση γίνεται εμβάθυνση σε ορισμένη γνωστική περιοχή ή σε θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής γενικά πράξης, συμπεριλαμβανομένων και των μεταπτυχιακών σπουδών.

Με τον όρο «επιμόρφωση» εννοούμε τη συμπλήρωση, ανανέωση και ανατροφοδότηση των γνώσεων της αρχικής κατάρτισης, είναι μικρής διάρκειας και επαναλαμβάνεται περιοδικά.

Η μετεκπαίδευση στοχεύει στην προετοιμασία στελεχών και επομένως δεν απευθύνεται σε ολόκληρο το σώμα των δασκάλων, ενώ η επιμόρφωση στο να καλύψει το σύνολο ή τουλάχιστον την πλειονότητα των δασκάλων.

Κρίθηκε σκόπιμο να ακολουθηθεί ο παραπάνω διαχωρισμός, καθώς κάθε περίοδος έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Την πρώτη περίοδο παρουσιάζονται τα πρώτα δειλά και ανοργάνωτα βήματα επιμόρφωσης των δασκάλων. Η δεύτερη συμπίπτει με την καθιέρωση της μετεκπαίδευσης, μέσα στην οποία συναντάμε τα πρώτα σπέρματα συστηματικής επιμόρφωσης. Την τρίτη περίοδο, με την λειτουργία των ΣΕΛΔΕ και των ΠΕΚ, έχουμε συστηματική και σχετικά ευρείας κλίμακας επιμόρφωση. Τέλος, την τελευταία περίοδο παρουσιάζεται το νέο πλαίσιο αναδιάρθρωσης της επιμορφωτικής πολιτικής.

Η ερευνητική εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό και την έρευνα. Το θεωρητικό μέρος απαρτίζεται από πέντε κεφάλαια, στο πρώτο με τίτλο «Η υπάρχουσα κατάσταση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» διερευνάται το σύστημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα μέσα από μια ιστορική αναδρομή όπως επίσης φωτίζονται πτυχές για τους τύπους επιμόρφωσης και το θεσμό των Π.Ε.Κ.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια για την καταγραφή της τυπολογίας των μορφών εκπαίδευσης, με αναφορές για την αναγκαιότητα και τα μοντέλα της εκπαίδευσης. Στην ουσία το δεύτερο κεφάλαιο αφορά το θεωρητικό πλαίσιο της επιμόρφωσης.

Στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφονται με συνοπτικό τρόπο οι θεωρίες μάθησης, χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευομένων καθώς και σχετικές θεωρίες που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως καινοτόμο μοντέλο εκπαίδευσης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο πραγματοποιείται μια ανασκόπηση της έρευνας στην επιμόρφωση μέσα από σχετική βιβλιογραφία.

Το δεύτερο μέρος, το εμπειρικό, περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας, την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, την ανάλυση και το σχολιασμό των ερευνητικών δεδομένων και τα συμπεράσματα της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Α' : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η υπάρχουσα κατάσταση με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

1.1. Το σύστημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα – Ιστορική αναδρομή

Ο θεσμός της επιμόρφωσης είναι αρκετά παλιός (πρωτοεισήχθη στο τέλος του 19ου αιώνα) και τα επιμορφωτικά προγράμματα παρουσιάζουν μία ποικιλία ως προς τη διάρκεια, το σχεδιασμό, το περιεχόμενο και τον τρόπο διεξαγωγής τους. Σημαντικό σημείο αναφοράς είναι το γεγονός ότι σύμφωνα με το νόμο 2875/1922 την επιμόρφωση των δασκάλων αναλαμβάνει το Πανεπιστήμιο Αθηνών με περιορισμένο αριθμό επιμορφούμενων, αλλά ακόμα πιο περιορισμένο αριθμό γυναικών! Πιο συγκεκριμένα, επί του συνόλου των επιμορφούμενων, μόνο το 1/3 μπορούσε να είναι γυναίκες. Προϋπόθεση για την παροχή εκπαιδευτικής άδειας ήταν η εξαετής τουλάχιστον δημόσια υπηρεσία και η μη υπέρβαση του 35ου έτους της ηλικίας τους (Ανδρέου, 1982).

Για τη συμμετοχή στο επιμορφωτικό απαιτούνταν επιτυχής συμμετοχή σε διαγωνισμό όπου οι υποψήφιοι εξετάζονταν στην Έκθεση Ιδεών ή μετάφραση αρχαίου κειμένου στα νέα ελληνικά, στην Παιδαγωγική Ψυχολογία και Διδακτική και στα Φυσιογνωστικά μαθήματα.

Αρχικά η δημιουργία των επιμορφωτικών προγραμμάτων ήταν μεγαλύτερη και σιγά-σιγά η επιμόρφωση μετατράπηκε σε βραχυχρόνια, η οποία κρίθηκε αποτελεσματικότερη. Ιδιαίτερο βάρος στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δόθηκε κατά την περίοδο από το 1979 ως το 1995, όπου με τη δημιουργία των ΣΕΛΔΕ (Σχολές Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης) και των ΠΕΚ (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα) θεσμοθετούνται μορφές επιμόρφωσης που απευθύνονται σε όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Πιο συγκεκριμένα, θεσμοθετούνται οι ΣΕΛΔΕ και με το Π.Δ 255/79, ιδρύονται οι πρώτες έξι σχολές σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Ιωάννινα, Τρίπολη, Ηράκλειο και Αλεξανδρούπολη, από τις οποίες τελικά λειτούργησαν μόνο οι σχολές της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης παρέχοντας επιμορφωτικά προγράμματα σε διακόσιους δασκάλους. Στη συνέχεια με το Π.Δ. 177/83 ιδρύθηκαν οι σχολές των Πατρών, Λαμίας, Κατερίνης, Καβάλας,

Κοζάνης και Μυτιλήνης με σκοπό την επιμόρφωση τόσο των εν ενεργεία δασκάλων, όσο και των εκάστοτε διοριζόμενων.

Σκοπός των ΣΕΛΔΕ, όπως αυτός ορίζεται από το αρ.1 του Π.Δ 255/1979 είναι «η επιμόρφωσις θεωρητική και πρακτική, των εν υπηρεσία διατελούντων, ως και των εκάστοτε διοριζόμενων Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης». Η διάρκεια της φοίτησης στις ΣΕΛΔΕ ποίκιλε από ένα μήνα έως ένα διδακτικό έτος . Οι ΣΕΛΔΕ δεν είχαν διδακτικό προσωπικό με οργανικές θέσεις και δικά τους διδακτήρια.

Η διδασκαλία των μαθημάτων είχε ανατεθεί σε διάφορες κατηγορίες εκπαιδευτικών, όπως Καθηγητές Πανεπιστημίου, Συμβούλους ή Εισηγητές των ΚΕΜΕ, Ειδικούς Συμβούλους του ΚΕΜΕ, διευθυντές και σε άλλους ειδικούς επιστήμονες. Η σχετική ρύθμιση δίνει το πλεονέκτημα μιας πολύμορφης και πολυεπίπεδης διδασκαλίας, παραμονεύει όμως ο κίνδυνος της έλλειψης ενιαίας φιλοσοφίας και προσανατολισμού. Η εποπτεία και οργάνωση των ΣΕΛΔΕ ασκούνταν και γενικά όλη η υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων ήταν κάτω από την επιτήρηση του Υπουργείου.

1.2. Τύποι επιμόρφωσης

Σύμφωνα με τα παραπάνω προεδρικά διατάγματα προβλεπόταν να υλοποιηθούν οι εξής τύποι επιμόρφωσης:

1.Επιμόρφωση μονοετούς διάρκειας, η στοχοθεσία της οποίας συνοψίζεται στην ενημέρωση των δασκάλων πάνω στις νέες μεθόδους διδασκαλίας τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη γενικότερη ευαισθητοποίηση τους και την ανάπτυξη του μορφωτικού τους επιπέδου. Η επιλογή των δασκάλων δε γινόταν με εξετάσεις, αλλά με βάση ορισμένα υπηρεσιακά (συνολική δημόσια προϋπηρεσία ανάμεσα σε τρία και εικοσιπέντε έτη) και πνευματικά κριτήρια, όπως η βαθμολογία εκθέσεων τους της τελευταίας πενταετίας. Βέβαια, με αυτό τον τρόπο αποκλείονταν οι λιγότερο αποτελεσματικοί δάσκαλοι και έτσι από το 1983 και στο εξής η επιλογή γινόταν πια με κλήρωση.

2. Εισαγωγική επιμόρφωση των διοριζόμενων δασκάλων και νηπιαγωγών

Το επιμορφωτικό αυτό πρόγραμμα διάρκειας έως και τρεις μήνες, στόχευε στη συμπλήρωση της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης των δασκάλων και τον εναρμονισμό των γνώσεών τους και των μεθόδων τους στα δεδομένα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, πραγματοποιούνταν δε αμέσως μετά το διορισμό τους στην Πρωτοβάθμια Δημόσια Εκπαίδευση.

3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στελεχών.

Η συγκεκριμένη επιμόρφωση είχε ως σκοπό την ενημέρωση στελεχών της εκπαίδευσης πάνω σε θέματα παιδαγωγικής καθοδήγησης, διοίκησης και εποπτείας των σχολείων, απευθυνόταν σε Διευθυντές Σχολείων, Σχολικούς Συμβούλους και Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων Δημοτικής Εκπαίδευσης και διαρκούσε έως και δύο μήνες.

4. Ταχύρυθμη επιμόρφωση.

Με διάρκεια έως και τέσσερις εβδομάδες η επιμόρφωση αυτή σκόπευε στην ενημέρωση των δασκάλων πάνω σε θέματα αγωγής και διδασκαλίας και το Υπουργείο Παιδείας με απόφασή του κάθε φορά καθόριζε τον τόπο και το χρόνο διεξαγωγής του. Προϋπόθεση συμμετοχής στις μορφές αυτές επιμόρφωσης ήταν η εκπαιδευτική υπηρεσία μεγαλύτερη των τριών ετών και μικρότερη των εικοσιπέντε.

Δεν υπήρχαν εξετάσεις για την επιλογή, παρά μόνο λαμβάνονταν υπόψη τα στοιχεία του προσωπικού φακέλου του κάθε δασκάλου, αλλά από το 1983 και στο εξής η επιλογή γινόταν πλέον με κλήρωση. Από τα παραπάνω επιμορφωτικά προγράμματα λειτούργησε μόνο το ετήσιο, ο αριθμός όμως των εκπαιδευτικών ήταν πολύ περιορισμένος με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν ιδιαίτερα προβλήματα στις μεγάλες πόλεις, όπου οι ενδιαφερόμενοι ήταν πολλοί (Κασσωτάκης, 2002). Τα προβλήματα όμως λειτουργίας τους ήταν αυξημένα, αφού υπήρχε έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, έλλειψη μόνιμου διδακτικού προσωπικού, υποβαθμισμένη αμοιβή των διδασκόντων και πλήρης έλλειψη ευελιξίας, λόγω της ασφυκτικής διοίκησης από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας. Επίσης, ο χαρακτήρας της επιμόρφωσης ήταν κυρίως ακαδημαϊκός χωρίς να υπάρχει σύνδεση με τη διδακτική πράξη και την καθημερινή σχολική ζωή. Το πλαίσιο λειτουργίας των Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. δεν επέτρεπε την

προσαρμογή της επιμορφωτικής διαδικασίας στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και ήταν χαρακτηριστική η απουσία από τα επιμορφωτικά προγράμματα της εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες (Κασσωτάκης, 2002, σελ. σ.91.)

Έτσι, ο θεσμός τελικά έσβησε κατά το ακαδημαϊκό έτος 1991-1992 ακυρώνοντας τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για μια ουσιαστική επιμόρφωση.

1.3. Ο θεσμός των Π.Ε.Κ.

Τα Π.Ε.Κ. (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Προγράμματα), έρχονται να δώσουν νέα πνοή, νέες προοπτικές στο θεσμό της επιμόρφωσης. Ο νόμος 1566/85 αποτελεί σταθμό στην ιστορία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επικεντρώνοντας κυρίως στους σκοπούς, στις μορφές, στην οργάνωση και τους φορείς της επιμόρφωσης. Κάθε Π.Ε.Κ. αποτελεί αυτοτελή δημόσια υπηρεσία, όπου υπάγεται απευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενώ την ευθύνη της λειτουργίας τους έχει πενταμελές συντονιστικό συμβούλιο, του οποίου τα μέλη ορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων.

Τα ειδικά βραχείας διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα είναι υποχρεωτικά και οι διδάσκοντες σ' αυτά ορίζονται με απόφαση του Υπουργού. Εκτός από την υποχρεωτική επιμόρφωση, δύναται να ιδρύονται και να λειτουργούν και ειδικές σχολές προαιρετικής επιμόρφωσης, μία στην Αθήνα και μία στη Θεσσαλονίκη, στις οποίες εισάγονται έπειτα από συμμετοχή σε διαγωνισμό, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ίδρυση του γίνεται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων και Οικονομικών, μετά από γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Με το άρθρο 29 του ίδιου νόμου ρυθμίζονται και θέματα σχετικά με την οργάνωση της επιμόρφωσης. Καθορίζονται ως φορείς της επιμόρφωσης το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τα Π.Ε.Κ. Ο Υπουργός Παιδείας είναι αυτός που καθορίζει το πλαίσιο λειτουργίας των Π.Ε.Κ. Στη συνέχεια ο νόμος 1824/88 επιφέρει αλλαγές στις μορφές, τους φορείς και τη λειτουργία των Π.Ε.Κ. Έτσι, η ετήσια επιμόρφωση αντικαθίσταται από την περιοδική που επαναλαμβάνεται κάθε τέσσερα ή έξι χρόνια, ενώ οι περιοδικές επιμορφώσεις αντικαθίστανται από ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα

βραχείας διάρκειας που συνδέονται με εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες. Καταργείται το Π.Ι ως φορέας της επιμόρφωσης και φορείς μπορούν να είναι πλέον τα Π.Ε.Κ, τα Α.Ε.Ι (Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα), οι σχολικές μονάδες, τα Τ.Ε.Ι (Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα) και η Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. (Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής & Τεχνικής Εκπαίδευσης). Τέλος κάθε Π.Ε.Κ. αποτελεί Ν.Π.Δ.Δ. με διοικητική και οικονομική αυτοτέλεια και μόνο ο πρόεδρος ορίζεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας. Αυτά δείχνουν ότι παρά το ότι τα Π.Ε.Κ. λειτουργούν με ρύθμιση του Υπουργείου Παιδείας, εντούτοις επιχειρείται η ανεξάρτησή τους από αυτό, τα βήματα όμως που γίνονται προς αυτή τη κατεύθυνση είναι δειλά και έτσι στο σύνολο της η λειτουργία των Π.Ε.Κ. συνεχίζει να υπόκειται στην κεντρική ρύθμιση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Το 1992 εκδίδεται ο νόμος 2009/92, σύμφωνα με τον οποίο τα ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας αποφασίζονται κατ' αποκλειστικότητα από το ΥΠΕΠΘ. Το άρθρο 17 του νόμου ορίζει ότι την ευθύνη για τη λειτουργία των Π.Ε.Κ. έχει πενταμελές συντονιστικό συμβούλιο, τα μέλη του οποίου, αλλά και οι διδάσκοντες σε αυτά ορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι η τάση για ανεξάρτηση απέτυχε πλήρως και αντί να γίνουν βήματα προόδου στο θεσμό της επιμόρφωσης, ουσιαστικά έχουμε ένα πισωγύρισμα, ιδιαίτερη εντύπωση του οποίου προκαλεί ο πλήρης αποκλεισμός των πανεπιστημίων από τη διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με το προεδρικό διάταγμα 250/1992, το οποίο συμπληρώνει τον παραπάνω νόμο, ο μορφές υποχρεωτικής επιμόρφωσης είναι οι εξής:

Α. Εισαγωγική επιμόρφωση διάρκειας έως τεσσάρων μηνών για τους υποψηφίους για διορισμό εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Β. Περιοδική Επιμόρφωση σε δύο κατ' έτος επιμορφωτικούς κύκλους που η διάρκεια του καθενός είναι μέχρι τρεις μήνες για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Γ. Ειδικά Επιμορφωτικά Προγράμματα βραχείας διάρκειας από 10 έως 100 ώρες για όλους τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς και ως 200 ώρες για τους εκπαιδευτικούς

που υπηρετούν σε μονάδες Ειδικής Αγωγής. Η αξιολόγηση των επιμορφούμενων στα Ειδικά Επιμορφωτικά Προγράμματα αφορά την ενεργό συμμετοχή τους στις επιμορφωτικές δραστηριότητες πλην των πρακτικών ασκήσεων, την ικανότητα για προετοιμασία, οργάνωση και επιτυχή διεξαγωγή της διδασκαλίας, τις ατομικές ή συλλογικές εργασίες τους, όπως όλα αυτά εκτιμώνται από τους οικείους διδάσκοντες. Τέλος, αφορά την επίδοση τους σε γραπτές εξετάσεις σε κλίμακα από 1 έως 10.

Το έτος 1995 αποτελεί ένα καινούριο σταθμό στην ιστορία της επιμόρφωσης. Τα Π.Ε.Κ. διάρκειας 40 ωρών ξεκινούν τη λειτουργία τους και οι εκπαιδευτικοί μετά από κλήρωση μπορούν να τα παρακολουθήσουν, όχι αναγκαστικά στην έδρα τους, αλλά σε περιοχή μέσα στο χώρο ευθύνης των Π.Ε.Κ. και έτσι εξυπηρετήθηκαν και επωφελήθηκαν πολλοί εκπαιδευτικοί που έμεναν μακριά από την έδρα τους.

Με το νόμο 2327/95 θεσπίζονται νέοι φορείς που συμμετέχουν στη λειτουργία των Π.Ε.Κ., και πιο συγκεκριμένα:

Σύμφωνα με το άρθρο 1 ιδρύεται το **Ε.ΣΥ.Π (Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας)**, το οποίο εισηγείται στην κυβέρνηση επί των θεμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής, μεταξύ των οποίων και επί θεμάτων επιμόρφωσης.

Με το άρθρο 2 στη συνέχεια ιδρύεται το **Κ.Ε.Ε (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας)**, το οποίο στοχεύει στην προαγωγή της έρευνας, άτι το οποίο αναβαθμίζει το επίπεδο της παρεχόμενης επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς, αν και το Κ.Ε.Ε. φαίνεται να μη συνδέεται άμεσα με την επιμόρφωσή τους.

Τα **ΜΟ.ΚΕ.Σ.Ε. (Μορφωτικά Κέντρα Στήριξης Εκπαίδευσης)** ιδρύονται σύμφωνα με το άρθρο 3 στην έδρα κάθε νομού και υπάγονται στην οικεία νομαρχία. Αυτά φροντίζουν για την ίδρυση και τη λειτουργία βιβλιοθηκών, τη λειτουργία δικτύου υπολογιστών για την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες και τη δημιουργία και λειτουργία σύγχρονου χώρου για η διεξαγωγή σεμιναρίων, συνεδρίων κ.τ.λ.

Με το άρθρο 4 ιδρύεται το **Ι.Δ.ΕΚ.Ε. (Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων)**, το οποίο εδρεύει στην Αθήνα υπό την εποπτεία του ΥΠΕΠΘ. Όπως είναι

φανερό ασχολείται με θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Βέβαια, παρά τις προσδοκίες οι φορείς αυτοί ποτέ δεν λειτούργησαν σύμφωνα με τις προδιαγραφές ίδρυσής τους και για μια ακόμα φορά διαψεύστηκαν όσοι θεωρούσαν ότι είχε φτάσει η ώρα για ουσιαστική επιμόρφωση. Γενικά, παρά τους αλληπάλληλους σχεδιασμούς, από το 2000 και μετά υπάρχει μία βραδύτητα στην πραγματοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και είναι εμφανές ότι ολόκληρο το σύστημα της επιμόρφωσης εμφανίζει σημαντικές αρρυθμίες (Κασσωτάκης, 2002).

Εδώ πρέπει να αναφέρουμε ότι επιχειρήσαμε τον εντοπισμό επιμορφωτικών προγραμμάτων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όμως τα ευρήματά μας περιορίστηκαν στον εντοπισμό πέντε μόνο επιμορφωτικών προγραμμάτων διάρκειας σαράντα ωρών που έγιναν το έτος 1995 στο νομό Αττικής και το νομό Πειραιά. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο από αυτά με τίτλο « Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης» απευθυνόταν αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στόχος του ήταν να κατανοήσουν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί το γίνεσθαι που επιφέρει η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Το δεύτερο λειτούργησε με τον ίδιο τίτλο απευθυνόμενο όμως σε 15 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και σε 15 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το τρίτο απευθυνόμενο σε 30 νηπιαγωγούς και δάσκαλους λειτούργησε με τον τίτλο « Θεωρία και πράξη της Διαπολιτισμικής Παιδείας. Εκπαίδευση παιδιών ομογενών και παλλινοστούντων και σχολική ένταξη παιδιών με διαφορετική πολιτιστική προέλευση». Τέλος, το τέταρτο λειτούργησε με τις προδιαγραφές του δεύτερου, ενώ το πέμπτο απευθυνόμενο σε 30 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είχε τον τίτλο « Η εκπαίδευση των παλλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών». (Ο.Ε.Δ.Β, 1995). Ο πολύ μικρός αριθμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων αλλά και των επιμορφούμενων καταδεικνύει την ανεπάρκεια τους και την επιτακτική ανάγκη εκ μέρους της πολιτείας να σχεδιάσει καινούρια επιμορφωτικά προγράμματα και επαρκή σε αριθμό, ώστε να μπορούν να συμπεριλάβουν ένα σημαντικό αριθμό εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Το θεωρητικό πλαίσιο της επιμόρφωσης

2.1. Εισαγωγή

Ως επιμόρφωση μπορούμε να ορίζουμε «το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών – θεωρητικών ή πρακτικών επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους» (Μαυρογιώργος, 1999 σ.101).

Πολύ συχνά στη βιβλιογραφία παρατηρούνται εννοιολογικές επικαλύψεις των όρων «επιμόρφωση» και «μετεκπαίδευση». Οφείλουμε, λοιπόν, να κάνουμε την αποσαφήνιση των ανωτέρω όρων.

Με τον όρο «μετεκπαίδευση» εννοούμε την συστηματική εκπαίδευση μέσης ή μακράς διάρκειας, μετά τη λήψη του βασικού πτυχίου. Με τη μετεκπαίδευση γίνεται εμβάθυνση σε ορισμένη γνωστική περιοχή ή σε θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής γενικά πράξης, συμπεριλαμβανομένων και των μεταπτυχιακών σπουδών.

Με τον όρο «επιμόρφωση» εννοούμε τη συμπλήρωση, ανανέωση και ανατροφοδότηση των γνώσεων της αρχικής κατάρτισης, είναι μικρής διάρκειας και επαναλαμβάνεται περιοδικά.

Η μετεκπαίδευση στοχεύει στην προετοιμασία στελεχών και επομένως δεν απευθύνεται σε ολόκληρο το σώμα των δασκάλων, ενώ η επιμόρφωση στο να καλύψει το σύνολο ή τουλάχιστον την πλειονότητα των δασκάλων.

2.2. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση προϋποθέτει ένα πλέγμα σκόπιμων δραστηριοτήτων με μορφωτικό και επαγγελματικό χαρακτήρα, ώστε να μπορεί να εξυπηρετείται τόσο η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και η ανάπτυξη του ίδιου του

εκπαιδευτικού συστήματος. Μπορούμε να πούμε ότι η επιμόρφωση δεν είναι απλώς η παρακολούθηση κάποιων επιμορφωτικών προγραμμάτων· είναι αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικο-πολιτικές, πολιτιστικές και εκπαιδευτικές συνθήκες που προσδιορίζουν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Μαυρογιώργος, 1999, σ.102).

Η βασική εκπαίδευση των δασκάλων, όσο άρτια και αν είναι – για την ελληνική πραγματικότητα έχει έντονα αμφισβητηθεί – είναι αδύνατον να καλύψει όλο το φάσμα των γνώσεων, ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται ώστε οι δάσκαλοι να ασκήσουν αποτελεσματικά το έργο τους στη διάρκεια της μακρόχρονης επαγγελματικής τους πορείας. Μπορούμε, λοιπόν, να πούμε ότι η κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν μπορεί να εξασφαλίζεται από μερικά έτη βασικών σπουδών· για να είναι επιτυχής πρέπει να συνεχίζεται μέχρι τη συνταξιοδότησή του. Είναι, πλέον, αποδεκτό ότι η βασική εκπαίδευση αδυνατεί να εμβαθύνει στη σχολική πραγματικότητα, τις πραγματικές διαστάσεις της οποίας θα κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί μόνο κατά τη διάρκεια της εργασίας τους στο σχολείο.

Οι κοινωνικές αλλαγές, η ραγδαία εξέλιξη των επιστημών, η συσσώρευση νέων πληροφοριών και η καινούρια γνώση στη διαδικασία της μάθησης, καθιστά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τελείως απαραίτητη, αν αυτοί θέλουν να σταθούν με επιτυχία στο σχολείο του σήμερα. Επιπλέον, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι απαραίτητη, αν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις και περιβάλλοντα, όπως διαμορφώνονται από τις συνεχείς κοινωνικές αλλαγές (Ζαβλανού, 1983, σ. 105). Η σχολική πραγματικότητα αλλάζει με γρήγορους ρυθμούς, ακολουθώντας την πορεία των κοινωνικο – πολιτιστικών αλλαγών. Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που έχουν συναίσθηση του επαγγελματικού τους «ρόλου» (με τον όρο «ρόλος» του εκπαιδευτικού εννοούμε το δομημένο σύνολο των υποχρεώσεων και απαιτήσεων που τυπικά παίρνει υπόψη κάθε άτομο σ' αυτή τη θέση) αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα, καθώς κάποιες από τις στερεότυπες προσδοκίες και αξιώσεις τους δεν βρίσκουν πλέον ανταπόκριση. Αξίζει να σημειωθεί ότι η φύση του σχολείου αλλάζει, και συνεπώς και το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο,

χωρίς κατ' ανάγκην τη θεσμοθέτηση επίσημων εκπαιδευτικών αλλαγών από την πολιτεία (Γκότοβος, 1982, σ.30).

Γενικότερα, η επιστημονική γνώση διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντες των εκπαιδευτικών και ενισχύει τη δυνατότητα προσαρμογής τους στην, με πολύ γρήγορους ρυθμούς, μεταβαλλόμενη σχολική πραγματικότητα. Τους δίνει τα απαραίτητα για την αυτομόρφωσή τους στηρίγματα και αναπτύσσει την ευαισθησία τους σε ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων που συνήθως αναπαράγονται το σχολείο. Μπορούμε, λοιπόν, να υποστηρίξουμε ότι η επιστημονικά θεμελιωμένη γνώση, κυρίως από το χώρο των Επιστημών της Αγωγής, επηρεάζει τις κοινωνικές λειτουργίες των εκπαιδευτικών και διευκολύνει τη συμβολή τους στον εκδημοκρατισμό του σχολείου προωθώντας το μετασχηματισμό της λειτουργίας του, ώστε να γίνει κοινωνικά δικαιότερο. Τέλος, μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν και να αξιοποιήσουν τις αντιφάσεις που αναδεικνύει η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, ως θεσμού παροχής γνώσεων και ταυτόχρονα ως κρατικού μηχανισμού αναπαραγωγής, καθώς και των αντιθέσεων που αυτές προκαλούν (Σιανού, 1992, σ. 25).

Δεχόμενοι ότι η επιστημονική γνώση διευρύνεται και ανανεώνεται με πολύ γρήγορους ρυθμούς, γίνεται αποδεκτό ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να προσφέρει στον εκσυγχρονισμό και την ανανέωση της επαγγελματικής κατάρτισης και απόδοσής τους με άμεση συνέπεια την αναβάθμιση της ποιότητας των προσφερομένων από αυτούς υπηρεσιών.

Οι προαναφερθείσες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές αλλαγές επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το μέγεθος των εκπαιδευτικών αλλαγών που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται στην εκπαίδευση. Πολλές εκπαιδευτικές αλλαγές αποτυγχάνουν, γιατί επιβάλλονται πάνω στους εκπαιδευτικούς από τις κεντρικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Η επιμόρφωση, ως διαδικασία που συμβάλλει στην αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων που προκύπτουν από εκπαιδευτικές αλλαγές, φαίνεται αναγκαία καθώς εξασφαλίζει τη συστηματική πληροφόρηση των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις εισαγωγής καινοτομιών και μεταρρυθμίσεων αμβλύνοντας την αναμενόμενη ιδεολογική αντίστασή τους στις αλλαγές αυτές. Η επιμόρφωση, με την προϋπόθεση ότι παρέχει την ευκαιρία συζήτησης και ανάλυσης των στόχων οι οποίοι προωθούνται

από τους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, μπορεί να διασφαλίσει την συναίνεση και αποδοχή των εκπαιδευτικών τουλάχιστον σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς στόχους με αναπτυξιακή προοπτική (Γκότοβος, 1982, σ. 32). Γίνεται, πλέον, αποδεκτό ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί ως θεσμός υποστήριξης και προώθησης εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρείται, επομένως, ως μια αναγκαία – όχι όμως και επαρκής – συνθήκη για την επιτυχή πραγματοποίηση των επιχειρούμενων κάθε φορά θεσμικών αλλαγών.

Το θέμα της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι ένα από τα φλέγοντα θέματα της εκπαίδευσής μας. Αφορά τόσο την υψηλού επιπέδου κατάρτιση των στελεχών της όσο και τη συνεχή και αποτελεσματική βελτίωση της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης του συνόλου των εκπαιδευτικών – κυρίως αυτήν του συνόλου. Χωρίς αυτήν καμιά αλλαγή στα εκπαιδευτικά μας δρώμενα, όσο σωστή και αποδεκτή και αν είναι, δεν θα μπορέσει να υλοποιηθεί στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Χάρης, 1982, σ. 55).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας για την λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων όλων των χωρών. Για την ελληνική πραγματικότητα, η σημαντική αύξηση του μέσου όρου της ηλικίας των εκπαιδευτικών, καθώς και του χρόνου αναμονής τους για το διορισμό, η εισροή μεγάλου αριθμού οικονομικών μεταναστών και οι ταχύτατα μεταβαλλόμενες κοινωνικο – οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες των τελευταίων δεκαετιών καθιστούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τομέα στρατηγικής σημασίας για την προώθηση και υλοποίηση οποιασδήποτε εκπαιδευτικής πολιτικής (Βεργίδης, 1993, σ.43). Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και απαιτήσεις, πρέπει, εκτός των άλλων, να καθιερωθεί μια συνεχής επιμορφωτική διαδικασία από την είσοδό του στο επάγγελμα μέχρι την συνταξιοδότησή του.

2.3. Μοντέλα επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση, σύμφωνα με τον ορισμό που έχουμε υιοθετήσει παραπάνω φαίνεται να επιτελεί διττό ρόλο: αφ' ενός μεν συμβάλλει στη συνολική λειτουργία του

εκπαιδευτικού συστήματος, αφ' ετέρου δε στην κάλυψη των αναγκών, των ενδιαφερόντων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών οι οποίες ανάγονται στην προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη. Στο ανωτέρω εννοιολογικό πλαίσιο διαφαίνεται η δυνατότητα προσδιορισμού δύο διαφορετικών εννοιολογικών μοντέλων γύρω από τα οποία περιστρέφεται η οργάνωση της επιμόρφωσης: το μοντέλο της εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος και της εξυπηρέτησης των προσωπικών εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1996, σ.90).

Ο σκοπός και το περιεχόμενο των μορφών επιμόρφωσης που εντάσσονται στο πρώτο μοντέλο είναι άμεσα προσανατολισμένα στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτό το μοντέλο, η επιμόρφωση προσφέρεται και ελέγχεται κατ' αποκλειστικότητα από την εκπαιδευτική αρχή στην οποία ο εκπαιδευτικός ως υπάλληλος ιεραρχικά υπάγεται. Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως αποδέκτης μιας διαδικασίας, χωρίς να του δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχει στη διαμόρφωσή της. Αντίθετα, οι μορφές επιμόρφωσης που εντάσσονται στο δεύτερο μοντέλο θεωρούν τον εκπαιδευτικό ως άτομο με δική του βιογραφία, απορρίπτοντας έτσι την άποψη ότι η επιμορφωτική διαδικασία αρχίζει και τελειώνει στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρούν τον εκπαιδευτικό ως αποκλειστικό υπεύθυνο για τον σχεδιασμό, την επιλογή, ακόμη και την παραγωγή της γνώσης για τις εκπαιδευτικές του ανάγκες και κατ' επέκταση επαγγελματικά ικανό, ειδικό και αποκλειστικά υπεύθυνο να αναλάβει ο ίδιος το σχεδιασμό και την εφαρμογή της προσωπικής του επιμόρφωσης.

Ουσιαστικά πρόκειται για δυο πολωτικά ιδεολογήματα, τα οποία κατά την πρακτική εφαρμογή των δύο μοντέλων οργάνωσης της επιμόρφωσης, η θεωρητική πόλωση δεν είναι τόσο ισχυρή, αφού λειτουργικά χαρακτηριστικά της μιας εμπλέκονται στην πράξη της άλλης. Αυτό όμως που θεωρείται πολύ σημαντικό είναι ο έλεγχος της επιμόρφωσης στην κοινωνικοπολιτική του διάσταση· η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτέλεσε και αποτελεί πεδίο ιδεολογικών και πολιτικών συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων λειτουργώντας τόσο ως αποδέκτης των επιλογών των κυρίαρχων κοινωνικά και πολιτικά δυνάμεων όσο και ως μηχανισμός επιβολής των ανωτέρω επιλογών στους εκπαιδευτικούς (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Ανάμεσα στις δυο αυτές πολωτικές κατευθύνσεις επιμόρφωσης διαμορφώνονται μια σειρά ενδιάμεσων τυπολογιών που διακρίνονται για την ποικιλία τους ως προς τα αφηρητικά θεωρητικά τους σημεία και από διαφορές σκοπού και στόχου. Γεγονός είναι ότι κάθε τυπολογία χαρακτηρίζεται από μερικότητα, αφού κάθε μεμονωμένη θεωρητική συνιστώσα, η οποία επιλέγεται για την κατηγοριοποίηση της επιμόρφωσης, δεν μπορεί να απομονωθεί από τις υπόλοιπες συνιστώσες της επιμόρφωσης, καθώς αποτελούν μια ολότητα (Βεργίδης, 1993, σ.46).

2.4. Τυπολογία των μορφών επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων, διακρίνεται για την πολυτυπία και την πολυμορφία των δραστηριοτήτων που καλύπτει. Αυτό οφείλεται κυρίως στις διαφοροποιημένες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες που επικράτησαν και επικρατούν σε κάθε κράτος. Η επιμορφωτική στρατηγική κάθε χώρας διαμορφώνεται τόσο από τις ιδεολογικοπολιτικές του επιλογές όσο και από τους διαθέσιμους κάθε φορά πόρους.

Στη συνέχεια, θα καταβληθεί προσπάθεια να αναπτυχθεί μια τυπολογία μορφών επιμόρφωσης. Κρίνεται σκόπιμο να διαμορφωθεί μια τυπολογία μορφών επιμόρφωσης η οποία θα απορρίπτει το διαχωριστικό δίπολο «προσωπικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ή «ανάγκες του συστήματος», γιατί, από τη μέχρι τώρα ανάλυση προκύπτει ότι ο θεσμός της επιμόρφωσης οφείλει να συμβάλλει και στις δύο διαστάσεις του εκπαιδευτικού (επαγγελματική – προσωπική), παραγνωρίζει το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η επιμόρφωση και περιορίζει την πολυμορφία της, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα αιτήματα των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος 1999, σ.108).

Ακολούθως, επιχειρείται η κατάταξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε τυπολογίες με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Με βάση τα προαναφερθέντα, οι κυριότερες τυπολογίες επιμόρφωσης είναι:

- Με κριτήριο το περιεχόμενο
- Με κριτήριο το στόχο

· Με κριτήριο το σχήμα (σύντομες ή μακράς διάρκειας, υποχρεωτική ή προαιρετική κ.ά.)

· Με κριτήριο το χώρο διεξαγωγής (στο σχολείο, έξω από το σχολείο κ.ά.).

2.4.1. Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο του περιεχομένου.

Η επιμόρφωση στην τυπολογία αυτή, είναι δυνατόν να κατηγοριοποιηθεί ανάλογα με το περιεχόμενο των στόχων το οποίο μπορεί να αφορά την απόκτηση νέων γνώσεων, την απόκτηση και ενίσχυση δεξιοτήτων και την αλλαγή στάσεων και ενδιαφερόντων. Οι τρεις βασικοί τομείς μάθησης (ο γνωστικός, ο ψυχοκινητικός και ο συναισθηματικός) της γενικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, χωρίς πάντοτε να είναι δυνατή ή επιθυμητή η πλήρης διάκρισή τους (Χατζηπαναγιώτου, 2001, σ.68).

2.4.2. Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο του στόχου.

Οι λόγοι που καθιστούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγκαία, όπως αυτοί έχουν προαναφερθεί, σηματοδοτούν σε μεγάλο βαθμό και τους στόχους των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Αποδεχόμενοι τα ανωτέρω, η επιμόρφωση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ανάλογα αν επιδιώκει τη συμπλήρωση ή βελτίωση της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, την υποστήριξη και προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων ή την αναγνώριση και επίλυση καθημερινών προβλημάτων που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους. Μπορούμε, λοιπόν, να διακρίνουμε τις παρακάτω κατηγορίες:

- Την επιμόρφωση με στόχο τη βελτίωση του επιπέδου της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών
- Την επιμόρφωση με στόχο την προώθηση και επίτευξη των αλλαγών του εκπαιδευτικού συστήματος
- Την επιμόρφωση με στόχο την επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται μέσα στην τάξη ή το σχολείο

2.4.3. Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο του σχήματος.

Η επιμόρφωση στην τυπολογία αυτή, κατηγοριοποιείται ανάλογα αν είναι υποχρεωτική ή προαιρετική, καθώς και από τη διάρκεια και το χρόνο διεξαγωγής της.

Έτσι έχουμε τις παρακάτω κατηγορίες:

- 1 . Υποχρεωτική – προαιρετική επιμόρφωση
- 2 . Διάρκεια και χρόνος διεξαγωγής.

2.4.4. Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο του χώρου διεξαγωγής

Η επιμόρφωση στην τυπολογία αυτή κατηγοριοποιείται ανάλογα αν διεξάγεται μέσα ή έξω από τη σχολική μονάδα. Έτσι έχουμε τις παρακάτω κατηγορίες:

1. Επιμόρφωση έξω από το σχολείο.
2. Επιμόρφωση μέσα στο σχολείο (ενδοσχολική επιμόρφωση).
3. Επιμόρφωση με επίκεντρο το σχολείο
4. Εξ αποστάσεως επιμόρφωση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Θεωρίες μάθησης – Χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευομένων

3.1. Το φαινόμενο της μάθησης

Στο επίκεντρο των προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων βρίσκεται η έννοια της Μάθησης . Το περιεχόμενο της έννοιας (Rogers A. 1999 σ.109-133) αναφέρεται στις σχεδόν μόνιμες αλλαγές που γίνονται εκούσια στα πρότυπα δράσης , στις σκέψεις και τα συναισθήματα . Έχει ατομικό χαρακτήρα και οι αλλαγές συντελούνται σε επίπεδο γνώσεων , δεξιοτήτων και στάσεων.

Ιστορικά το φαινόμενο της μάθησης (Rogers 1999 σ.137-163 & Courau 2000 σ.23-25) προσεγγίστηκε στα πλαίσια του παραδοσιακού ρεύματος (μεταφορά γνώσης) , του συμπεριφοριστικού , φονξιοναλιστικού (επικέντρωση στους στόχους) και του ανθρωπιστικού (μη καθοδήγηση , αυθόρμητη διάθεση για μάθηση) . Στα πλαίσια αυτών των ρευμάτων διάφορες θεωρίες δίνουν έμφαση στους εσωτερικούς παράγοντες , άλλες στις εξωτερικές επιδράσεις που δέχεται το άτομο και άλλες εστιάζουν στην αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος . Στο επίκεντρο της διαφοροποίησης βρίσκεται η αντίληψη για το ποιος έχει τη γνώση (Noye D & Riveteau 1999, J. p.43-50), ο εκπαιδευτής , οι εκπαιδευόμενοι ή ότι η γνώση είναι έξω από αυτούς και ο εκπαιδευτής προσφέρει τα μέσα για να την ιδιοποιηθούν οι Εκπαιδευόμενοι μέσω της εκπαιδευτικής διεργασίας . Ειδικότερα :

3.1.1. Οι γνωστικές θεωρίες

Οι γνωστικές θεωρίες υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα της κατανόησης και του νου . Η εκπαιδευτική δραστηριότητα ελέγχεται από τη διάρθρωση της γνώσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή –κατόχου της γνώσης – είναι να οργανώσει και να μεταφέρει τη γνώση στους εκπαιδευόμενους ώστε να γίνει κτήμα τους . Σ' αυτή τη διεργασία υπάρχει ιεράρχηση με συνέπεια να μη μπορούν όλοι να φθάσουν στο υψηλότερο επίπεδο μάθησης .

Οι γνωστικές θεωρίες αρχίζουν με τη θεωρία του πεδίου του K.Lewin και την θεωρία της εμπρόθετης μάθησης του E. Tolman. Αργότερα σταθμό αποτελεί η λογικομαθηματική μάθηση του Piaget σύμφωνα με την οποία το άτομο κατά την εξελικτική του πορεία σε στάδια , δομεί γνωστικά σχήματα προσαρμοζόμενο στο περιβάλλον . Η μάθηση χρειάζεται επαφή με τη συγκεκριμένη πραγματικότητα , πράγμα που υποδηλώνει τον ενεργό ρόλο του εκπαιδευόμενου . Ο διδάσκων πρέπει να δημιουργήσει καταστάσεις κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης που οδηγούν στον μετασχηματισμό της γνώσης (Κολιάδης Ε. 1997 σελ. 126-134) .

Στο πλαίσιο των γνωστικών θεωριών ανήκουν ακόμη :

Η **ανακαλυπτική μάθηση** του J. Bruner , που δίνει έμφαση στον ενεργό ρόλο του εκπαιδευόμενου επισημαίνοντας τα κίνητρα και την εμπειρία .

Η **νοηματική μάθηση** του D.Ausubel ο οποίος υπερτονίζει το ρόλο του διδάσκοντα . Σύμφωνα με τη νοηματική μάθηση οι επί μέρους γνώσεις είναι ένα σύστημα αλληλοσυνδεδεμένης ταξινόμησης σημασιών και νοηματικότητας που αποτελεί προϋπόθεση αυτόνομης μάθησης (Κολιάδης Ε. 1997 σελ. 190) .

Το **αθροιστικό μοντέλο μάθησης** του R. Gagne , σύμφωνα με το οποίο η γνώση ιεραρχείται αθροιστικά και αυτή η αθροιστική ταξινόμηση είναι βάση εδραίωσης των νοητικών δεξιοτήτων . Για να έχουμε νέα μάθηση πρέπει να προϋπάρχουν προκαταρκτικές δυνατότητες στην εσωτερική δομή των γνώσεων και εμπειριών του ατόμου και ετοιμότητα δηλαδή κατοχή προηγούμενων γνωστικών στοιχείων (Κολιάδης Ε. 1997 σελ. 213-215) .

3.1.2. Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες

Οι συμπεριφοριστικές θεωρίες που βασίζονται στη παραδοχή ότι μπορούμε να αλλάξουμε τη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων μέσω των εξωτερικών ερεθισμάτων . Υπάρχει σαφής διάκριση σωστού και λανθασμένου , και η γνώση ταυτίζεται με την αλήθεια την οποία ο εκπαιδευόμενος μπορεί να μάθει . Εδώ υπογραμμίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτή ο οποίος επιβραβεύοντας ισχυροποιεί τη «σωστή» ή επιθυμητή αντίδραση και αντίστροφα .

Σύμφωνα με τη συμπεριφοριστική θεώρηση μάθηση είναι η μόνιμη και μακροπρόθεσμη σταθερή αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου , που είναι παρατηρήσιμη και μετρήσιμη και δεν οφείλεται στην ωρίμανση (βιολογική λειτουργία) αλλά στην ατομική άσκηση και προσπάθεια (ψυχοκοινωνική λειτουργία).

Έχει τις ρίζες της στον ηθικό ρεαλισμό , κατά τον οποίο ο άνθρωπος είναι άγραφος χάρτης . Αρχικά αναπτύχθηκε το πρότυπο της κλασσικής εξαρτημένης μάθησης με εκφραστές τους Pawlow , Watson , και Thorndike και αργότερα το πρότυπο της συντελεστικής μάθησης με κύριο εκφραστή τον B.F.Skinner με το έργο του *Behavord Freedom and Dignity*, το 1971 . Αφετηρία η αμφισβήτηση της δυνατότητας του ατόμου για αυτορρύθμιση . Δίνει μεγάλη βαρύτητα στους εξωτερικούς παράγοντες που οφείλει ο διδάσκων να ελέγξει , ώστε να διαμορφώσει τη συμπεριφορά των διδασκομένων σύμφωνα με τις προσδοκίες του . Αυτός θα καθορίσει στόχους , θα επιλέξει διαδικασίες , θα καθοδηγήσει , θα ενισχύσει ή θα αποθαρρύνει συμπεριφορές , θα επιβάλλει πειθαρχία .

Οι θεωρίες αυτές βασίστηκαν σε πειραματικά δεδομένα εργαστηρίων σε ζώα , συνεπώς η μεταφορά τους στην εκπαιδευτική πράξη είναι προβληματική , αφού οι άνθρωποι δεν αντιδρούν μόνο παθητικά στα ερεθίσματα που δέχονται . Έτσι αργότερα αμβλύνονται οι ακραίες συμπεριφοριστικές θέσεις και στα πλαίσια του νεοσυμπεριφορισμού (C. Hull , K. Spence , E. Tolman) λαμβάνονται υπόψη και οι εσωτερικοί παράγοντες του ατόμου , όπως ορμές κίνητρα , ανάγκες (Κολιάδης E. 1996 σελ. 42). Ακόμη οι προσεγγίσεις των A. Bandura , M. Mahoney , D. Meicenbaum , F. Kanfer πλησιάζουν πολύ την γνωστική κατεύθυνση με βάση όμως το συμπεριφοριστικό πρότυπο (κοινωνιογνωστικός συμπεριφορισμός) , τονίζοντας τη σημασία του πώς προσλαμβάνει και ερμηνεύει το σκεπτόμενο άτομο τις διάφορες συνθήκες της μάθησης (Κολιάδης E. 1996 σελ. 45) . Δίδεται έτσι σημασία στο ρόλο του γνωστικού ως ενδιάμεσης μεταβλητής , και η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι συνειδητή επιλογή του ατόμου που πριν αντιδράσει επεξεργάζεται τα γνωστικά ερεθίσματα και τις συνθήκες του περιβάλλοντος , συσχετίζει τη κατάσταση με τις επιδιώξεις του και δρα αναλόγως (Ματσαγγούρας H. 1999 σελ. 287) . Ειδικότερα ο A. Bandura (Κολιάδης E. 1997 σελ 184-187) επικεντρώνοντας στην ενεργητική διαδικασία επεξεργασίας και μετασχηματισμού των πληροφοριακών ερεθισμάτων μέσω της « εσωτερικής συμβολικής » μάθησης και της «μάθησης δια αντιπροσώπου»

από τα βιώματα και της εμπειρίες των άλλων . Έτσι εξανθρωπίζεται το μηχανιστικό συμπεριφοριστικό πρότυπο και δίνεται έμφαση στις έννοιες προγραμματική δράση , μεταγνώση , αυτορρύθμιση , αίσθηση αξιολόγησης .

3.1.3. Φονξιοναλιστικό ρεύμα

Οι θεωρίες που εντάσσονται στο φονξιοναλιστικό ρεύμα - τη λειτουργική τάση στην εκπαίδευση , που επιφυλάσσει στον εκπαιδευτή το ρόλο του καθοδηγητή που εργάζεται για να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί .Η τάση αυτή εκφράζεται από τον Mager στο έργο του Comment definir des objectifs pedagogiques 1990, όπου τονίζεται πως ο εκπαιδευόμενος πρέπει να έχει κίνητρο να είναι υπεύθυνος για τον έλεγχο της μάθησης και να είναι προσανατολισμένος στο έργο που πρέπει να εκτελέσει και την επίλυση των προβλημάτων .

Η επικέντρωση λοιπόν είναι στους στόχους και τις εκπαιδευτικές τεχνικές . Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει τους στόχους , ελέγχει τη πορεία του , βασίζεται στη λογική του . Αυτές οι θεωρίες δεν ξεκινούν από παραδοχές και θεωρητικές θέσεις , αλλά βασίζονται στα συμπεράσματα ερευνών που αφορούν τη διδακτική πραγματικότητα και την αποτελεσματική διδασκαλία. Οι οργανωτικές προϋποθέσεις που πρέπει να εξασφαλίσει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός , σύμφωνα με τις έρευνες , συνοψίζονται κατά Biehler and Snowman (Ματσαγγούρας Η. 1999 σελ.291) ως εξής :

1. Οι μαθητές γνωρίζουν με ακρίβεια τι αναμένεται από αυτούς να κάνουν
2. Εμπλέκονται ενεργά σε μαθησιακές διαδικασίες με άμεση στήριξη και καθοδήγηση
3. Η διδασκαλία είναι οργανωμένη χωρίς κενά ασάφειες και συγχύσεις και
4. Το κλίμα της τάξης είναι προσανατολισμένο προς την εργασία η ποιότητα της οποίας καθιστά την ενασχόλησή τους ενδιαφέρουσα .

3.1.4. Η ανθρωπιστική / ουμανιστική σχολή

Η ανθρωπιστική / ουμανιστική σχολή σκέψης που εκπροσωπείται από τους ψυχολόγους A. Maslow , E. Fromm , A. Combs κυρίως όμως από τον C. Rogers (1902-1987) , με το έργο του Freedom to Learn το 1969 , υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της ελεύθερης επιλογής και αυτορρύθμισης και την αξία που δίνουν στο άτομο οι προσωπικές εμπειρίες. Το μοντέλο της μεταφοράς γνώσης είναι αναποτελεσματικό γιατί οι ενήλικοι έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε ότι αφορά τους στόχους , τις εμπειρίες , τους τρόπους που μαθαίνουν , τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν .

Η ανθρωπιστική σχολή βρίσκεται στον αντίποδα της μιχεβιοριστικής σχολής και αποδίδει μεγάλη αξία στην θετική αυτοαντίληψη σε ότι αφορά τη συμπεριφορά , στις πρωτοβουλίες των εκπαιδευομένων, τις ανάγκες τους και την αλληλοεπικοινωνία τους. Η έμφαση μετατοπίζεται από τη μεταφορά της γνώσης στην ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευομένων. Οι κύριες αρχές στις οποίες βασίζεται (Ματσαγγούρας 1999 σελ.324) είναι :

1. Τα άτομα παρουσιάζουν ενδογενή τάση για αυτοπραγμάτωση και αυτοεκπλήρωση.
2. Η διαδικασία της αυτοπραγμάτωσης γίνεται ομαλότερα σε κλίμα ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων και συναισθηματικής ασφάλειας και αποδοχής .
3. Το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την ανάπτυξη του ατόμου , ανάλογα πως το ίδιο το αντιλαμβάνεται και το ερμηνεύει .

Στα πλαίσια της ανθρωπιστικής προσέγγισης αναπτύχθηκαν τα μοντέλα της μη κατευθυνόμενης συμβουλευτικής του C. Rogers , της αποτελεσματικότητας του T. Cordon και της επικοινωνίας του Haim Ginott .

3.2. Η εκπαίδευση ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι μια σχεδιασμένη και συγκροτημένη μάθηση που έχει σαφή στόχο και συγκεκριμένο αποτέλεσμα και απευθύνεται σε ενήλικους. Το κριτήριο της ενηλικιότητας δεν είναι η ημερομηνία γέννησης αλλά η υπευθυνότητα, η

κοινωνική εμπειρία και ο ισορροπημένος χαρακτήρας ύπαρξης του ατόμου. (Κόκκος, 1999). Ο Rogers χρησιμοποιεί τον όρο “εκπαίδευση ώριμης ηλικίας” για να τονίσει τον τρόπο (μαθησιακή προσέγγιση) με τον οποίο πρέπει να αντιμετωπίζονται οι ενήλικοι σε μια εκπαιδευτική διαδικασία. Δηλαδή ως άτομα ώριμα, υπεύθυνα, ικανά, πεπειραμένα και ισορροπημένα. Ο Rogers για να συμπεριλάβει και τους στόχους που πρέπει να επιδιώκει η εκπαίδευση ενηλίκων, προσθέτει στον ορισμό της δυο ακόμη στοιχεία: την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και την ενθάρρυνση του αυτοκαθορισμού τους (Rogers, 1999).

3.3. Οι ενήλικοι, ως εκπαιδευόμενοι

Οι ενήλικοι, ως εκπαιδευόμενοι, έχουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε σχέση με τους ανήλικους, που προκύπτουν από τη διαφορετική ηλικία, τη μεγαλύτερη και πλουσιότερη εμπειρία, τα διαφορετικά ενδιαφέροντα και προσδοκίες, τη διαφορετική διανοητική ευελιξία και ικανότητα προσαρμογής. Τα βασικότερα από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι:

α) Η τάση για εκπλήρωση του δυναμικού τους και για αυτοκαθορισμό: Η ενηλικιότητα χαρακτηρίζεται, κυρίως, από ωριμότητα, αίσθηση προοπτικής και αυτοκαθορισμό. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι επιδιώκουν την προσωπική τους ανάπτυξη, τη βελτίωση και αξιοποίηση των ικανοτήτων τους, την αυτόνομη και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, τον αυτοπροσδιορισμό της συμπεριφοράς τους και τη δυνατότητα να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους (Κόκκος, 1999).

β) Η εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης: Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι άνθρωποι που βρίσκονται ακόμη σε μια διαδικασία εξέλιξης. Η φυσική τους κατάσταση, το νοητικό και το συγκινησιακό τους πεδίο, οι διαπροσωπικές τους σχέσεις και τα ενδιαφέροντά τους συνεχώς αναπτύσσονται και μεταβάλλονται (Κόκκος, 1999).

γ) Οι προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις: Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φέρνουν μαζί τους ένα αρκετά πλούσιο σύνολο εμπειριών, γνώσεων, αξιών και στάσεων με βιωματική και συναισθηματική επένδυση. Αυτές αποτελούν, κατά κάποιο τρόπο, το φίλτρο που καθορίζει το είδος των μηνυμάτων που μπορεί να προσλάβει ο ενήλικας (Κόκκος, 1999).

δ) Οι προθέσεις: Η συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων σ' ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι εμπρόθετη. Οι προθέσεις τους συνδέονται με τις προσωπικές τους ανάγκες. (Rogers, 1999).

ε) Οι προσδοκίες και οι στάσεις: Αυτές διαμορφώνονται από τις γενικότερες αντιλήψεις τους για το τι είναι εκπαίδευση καθώς και από τα σχολικά τους βιώματα. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των προσδοκιών και των στάσεων παίζει το επίπεδο αυτοεκτίμησης που έχουν (Κόκκος, 1999).

στ) Ο ατομικός τρόπος μάθησης: Αυτός προκύπτει από το γεγονός πως οι ενήλικοι έχουν διαμορφωμένη προσωπικότητα και κατ' επέκταση παγιωμένους τρόπους εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Οι προσωπικές εμπειρίες και ικανότητες του καθενός διαμόρφωσαν τις εξατομικευμένες στρατηγικές και ρυθμούς μάθησης, που τους δίνουν τη δυνατότητα να πετύχουν καλύτερα και ευκολότερα τους μαθησιακούς τους στόχους (Rogers, 1999).

ζ) Τα καθήκοντα, οι δεσμεύσεις και τα ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα: Οι υποχρεώσεις και δεσμεύσεις που έχουν οι ενήλικοι από τους ρόλους που υποδύονται στην προσωπική, οικογενειακή, επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή, συνήθως, αποσπούν το ενδιαφέρον και την προσοχή τους από τη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φέρνουν μαζί τους πολλά ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα, που πρέπει να παρθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

3.4. Πώς μαθαίνουν οι ενήλικοι

Οι διάφορες θεωρίες μάθησης, παρά τις διαφορετικές αφετηρίες τους, τα τελευταία χρόνια συγκλίνουν σε τρία βασικά σημεία, που αφορούν τον τρόπο που συντελείται η μάθηση στους ενήλικους:

α. Η μαθησιακή εμπειρία που βασίζεται στη “μεταφορά γνώσεων” δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στη εκπαίδευση ενηλίκων. Η μάθηση που επηρεάζει τη συμπεριφορά είναι αυτή που αυτο-ανακαλύπτεται, αυτή που έχει αποκτηθεί με προσωπική ενεργητική συμμετοχή και έχει αφομοιωθεί με την εμπειρία (Rogers, 1999).

β. Η εμπειρία του ατόμου αποτελεί τη βάση κάθε νέας μάθησης. Το άτομο μαθαίνει όταν επεξεργάζεται ενεργητικά την εμπειρία του, προσπαθώντας να βγάλει συμπεράσματα και να διδαχθεί απ' αυτή. Η μάθηση ολοκληρώνεται με την κριτική ανάλυση της εμπειρίας (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, σ. 27-28).

γ. Κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει αναπτύξει τους δικούς του τρόπους μάθησης, ανάλογα με τις ικανότητές του, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και τις προηγούμενες εμπειρίες του. Μαθαίνει ενεργά και συνήθως προτιμάει έναν ή δυο τρόπους μάθησης περισσότερο από τους άλλους (Rogers, 1999).

Οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την μάθηση των ενηλίκων είναι:

α) Τα κίνητρα μάθησης: Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν αποτελεσματικά όταν νιώθουν πραγματικά την ανάγκη να μάθουν, όταν το γνωστικό αντικείμενο τους ενδιαφέρει άμεσα και η ενασχόληση μ' αυτό τους είναι ιδιαίτερα αγαπητή (Noyé & Piveteau, 1999, σ. 104-105).

β) Η επίδραση της επιτυχίας και της αποτυχίας: Η επιτυχία ή η αποτυχία ενός ενήλικου στην προσπάθεια κατάκτησης νέων γνώσεων ή ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων, καθώς και ο τρόπος που ανακοινώνεται σ' αυτόν έχει σημαντικές συνέπειες στην παραπέρα μαθησιακή του πορεία (Noyé & Piveteau, 1999, σ. 105-106).

γ) Η οργάνωση της μάθησης: Ο τρόπος οργάνωσης των μαθησιακών περιεχομένων και της μαθησιακής διαδικασίας, οι ρυθμοί μάθησης και η κατανομή της μαθησιακής διεργασίας στον χρόνο, είναι θέματα που επηρεάζουν σημαντικά το μαθησιακό αποτέλεσμα (Noyé & Piveteau, 1999, σ. 107-108).

δ) Ο ρόλος της ομάδας: Η ομάδα παίζει σημαντικό ρόλο για τον ενήλικο εκπαιδευόμενο, γιατί ο ενήλικος επηρεάζεται και πείθεται περισσότερο από τους ομοίους του παρά από άλλη πηγή γνώσης (Courau, 2000). Ο κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος πρέπει να έχει την αίσθηση ότι ανήκει στην ομάδα των συνομηλίκων του. Η ομάδα έχει τη δική της δυναμική. Χαρακτηρίζεται από ενεργητικότητα, κινητοποιεί την ατομική πρωτοβουλία, υποστηρίζει την προσπάθεια, συντονίζει τη δράση και αυξάνει τη δημιουργικότητα.

ε) Οι μέθοδοι απόκτησης γνώσεων: Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία έχοντας προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τα πράγματα, καθώς και τα μηνύματα που δέχεται. Καταλαβαίνει καλά αυτό που ανακαλύπτει μόνος του ή αυτό που ταξινομεί ο ίδιος μέσα στο σύνολο των προηγούμενων γνώσεων. Η ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διεργασία είναι αναγκαία προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί μάθηση. Ο ενήλικος κατέχει τελικά αυτό που μπορεί να εφαρμόσει σε διαφορετικές περιστάσεις (Noyé & Riveteau, 1999, σ. 110).

Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος για να μάθει πρέπει να συντρέχουν ορισμένες προϋποθέσεις:

α) Να καταλαβαίνει καλά αυτά που ακούει, βλέπει ή πράττει.

β) Η μάθηση δεν μπορεί να στηρίζεται στη μνήμη, που οι ικανότητές της αρχίζουν να φθίνουν, αλλά στην κατανόηση (Rogers, 1999).

γ) Οι στόχοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρέπει να είναι κατανοητοί, να γίνονται αποδεκτοί και να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Courau, 2000).

δ) Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να συμμετέχουν σ' όλες τις φάσεις οργάνωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος (Κόκκος, 1999).

ε) Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιούνται, πρέπει να προάγουν τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών, την ευρετική πορεία προς τη γνώση, τη συλλογικότητα και τη συνεργασία (Courau, 2000).

στ) Ο ρόλος του εκπαιδευτή πρέπει να είναι κυρίως ρόλος καθοδηγητή και συντονιστή των δράσεων των εκπαιδευόμενων. Να αποτελεί μια πηγή γνώσης για τους εκπαιδευόμενους, παρά έναν ιμάντα μεταφοράς γνώσεων (Κόκκος, 1999).

ζ) Το μαθησιακό κλίμα πρέπει να ενθαρρύνει και να ευνοεί τη συμμετοχή και την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευόμενους (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, σ. 43-44).

3.5. Εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων

Ο A. Rogers διακρίνει τα εμπόδια μάθησης ενηλίκων σε τρεις βασικές κατηγορίες (Rogers, 1999). Η πρώτη περιλαμβάνει τα εμπόδια μάθησης που προκύπτουν από τα ίδια εκπαιδευτικά προγράμματα, η δεύτερη τα εμπόδια που προκύπτουν από καταστασιακούς παράγοντες και η τρίτη τα εσωτερικά εμπόδια, εκείνα δηλαδή που προκύπτουν από προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες, στάσεις, αντιλήψεις, συναισθήματα και μόνιμα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ενηλίκων εκπαιδευομένων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

4.1. Ορισμός και χαρακτηριστικά

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εισέβαλε δυναμικά στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας μας τα τελευταία χρόνια. Αν και ως όρος η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θεωρείται νέος, εν τούτοις υπάρχει εδώ και πάνω από 110 έτη. Γεννημένη από τις κοινωνικές ανάγκες της νεοεμφανιζόμενης βιομηχανικής κοινωνίας του 19ου αιώνα, πέρασε από διάφορα στάδια εξέλιξης για να φτάσει σήμερα, με την αλματώδη ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και του κοινωνικού αιτήματος για αύξηση των παρεχόμενων μορφωτικών αγαθών, να διεκδικεί σημαντική θέση ανάμεσα στους προσφερόμενους τρόπους εκπαίδευσης (Λιοναράκης, Α., 1999 σελ. 149-155).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διέπεται από τη φιλοσοφία της ανοιχτής εκπαίδευσης και με αυτό υποδηλώνεται η δυνατότητα-δικαίωμα πρόσβασης που παρέχει σε κάθε ενδιαφερόμενο για πρόσκτηση των μορφωτικών αγαθών, ανεξάρτητα από τη φυσική απόσταση που τον χωρίζει από το εκπαιδευτικό ίδρυμα, την κοινωνική- οικονομική του κατάσταση και την προηγούμενη εκπαιδευτική του εμπειρία (Λιοναράκης, Α. & Λυκουργιώτης Α., 1999, σελ. 29-32), διασφαλίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την υλοποίηση της δια βίου μάθησης και την ενίσχυση της εκπαίδευσης των ενηλίκων.

Κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (επιστολοδιδασκτική, δι' αλληλογραφίας, e-learning, τηλεεκπαίδευση) και αυτό οφείλεται αφενός μεν στην ταχύτατη εξέλιξη των εφαρμογών της, η οποία και έχει δημιουργήσει κάποια σύγχυση όσον αφορά την ορολογία και αφετέρου στην προσωπική οπτική των εμπλεκόμενων συγγραφέων για την εκπαίδευση, τη διδασκαλία και την εκμάθηση (Sauve, L., 1993, σελ. 101-103).

Ο Greenberg G., 1998, σελ. 36, καθορίζει τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως "προγραμματισμένη εμπειρία διδασκαλίας - εκμάθησης που χρησιμοποιεί ένα ευρύ φάσμα τεχνολογιών για να φτάσει στους μαθητευόμενους από απόσταση και έχει ως σκοπό να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση των μαθητευόμενων και την πιστοποίηση της εκμάθησης". Οι Teaster, P., & Blieszner, R., 1999, σελ. 74, λένε ότι

"ο όρος εξ αποστάσεως εκμάθηση έχει χρησιμοποιηθεί για πολλές εκπαιδευτικές μεθόδους: εν τούτοις η βασική διάκριση της είναι ότι ο δάσκαλος και ο μαθητής είναι χωριστά στο χώρο και ενδεχομένως και το χρόνο". Ένας πιο λεπτομερής ορισμός δίνεται από τον Keegan D., 1995, σύμφωνα με τον οποίο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και κατάρτιση προκύπτει από τον τεχνολογικό χωρισμό του δασκάλου και του μαθητή που ελευθερώνει το σπουδαστή από την ανάγκη να μετακινηθεί "σε μια σταθερή θέση, σε έναν σταθερό χρόνο, για να συναντήσει ένα σταθερό πρόσωπο προκειμένου να εκπαιδευτεί"

Παρά τις διαφοροποιήσεις όμως που υπάρχουν, μπορεί κανείς να επισημάνει την ύπαρξη κάποιων σταθερών όσον αφορά τα χαρακτηριστικά αυτής της μεθόδου εκπαίδευσης και οι οποίες επιγραμματικά αναφερόμενες είναι :

- Ο σχεδόν μόνιμος διαχωρισμός δασκάλου και μαθητή (σε σχέση με το χώρο και / ή το χρόνο).
- Η κεντρική εμπλοκή ενός επίσημου (γραφειοκρατικού) οργανισμού.
- Η χρήση διαφόρων μέσων ή τεχνολογιών.
- Η παροχή αμφίδρομης επικοινωνίας (Σπουδαστή-διδάσκοντα-εκπαιδευτικού οργανισμού).
- Ο σχεδόν μόνιμος διαχωρισμός μαθητή από μαθητή, και
- Η ύπαρξη ενδεδειγμένου σχεδιασμού και οργάνωσης (Boyd, G., 1993, 234-235, Holmberg, B. 1989, σελ. 3, Jarvis, P. 1993, σελ. 166).

Τα τελευταία χρόνια η πρακτική της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει προσλάβει νέα χαρακτηριστικά ως προς τη μεθοδολογία και τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιεί. Έχει αποστασιοποιηθεί από τα μέσα εκπομπής και έχει αγκαλιάσει τεχνολογίες που προσφέρουν διαδραστικές και εξατομικευμένες ευκαιρίες επικοινωνίας. Η υιοθέτηση των θεωριών μάθησης που αναδεικνύουν το σπουδαστή ως κύριο « κατασκευαστή » της γνώσης του με την εμπλοκή του σε διαδικασίες έρευνας και αναζήτησης (γνωστικές, δομητισμός) και ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα της συνεχούς

αλληλεπίδρασης του ατόμου με την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από την κουλτούρα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, αντανακλώνται τόσο στον σχεδιασμό, όσο και στα εκπαιδευτικά μέσα και τους τρόπους διδασκαλίας (Λιοναράκης, Α., 2002, σελ. 15-16, Κόκκος, Α., 1998, σελ. 20-22).

Σήμερα θεωρούμε τους σπουδαστές ικανούς να κατασκευάσουν τη γνώση τους με καθοδήγηση από το διδάσκοντα και σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους. Οι άνθρωποι δε μαθαίνουν μόνο χωριστά αλλά μέσω και της αλληλεπίδρασής τους με τους άλλους (Berge, Z., & Collins, M., 1995, σελ. 6-13, Keegan, D., 1993, σελ. 127-128).

Έτσι από τα μαθήματα δι' αλληλογραφίας στην αρχή, το ραδιόφωνο και την τηλεόραση στη συνέχεια και αργότερα τις κασέτες και τις βιντεοσκοπημένες διαλέξεις, φτάσαμε σήμερα στη χρήση του διαδικτύου, του συμπιεσμένου βίντεο και τα "εικονικά περιβάλλοντα" που επιτρέπουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση να πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο. Στις ΗΠΑ για παράδειγμα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω ζωντανού βίντεο είναι ο δημοφιλέστερος και ο γρηγορότερα αναπτυσσόμενος τρόπος παράδοσης μαθημάτων. (Ostendorf, V., A. 1997, σελ. 51-57, Sparkes, J. 1993, σελ. 141-148).

Οι τεχνολογικές καινοτομίες περιλαμβάνουν αμφίδρομη διδασκαλία πολυμέσων, (διαδραστική τηλεόραση και audiography) και συστήματα πολυμέσων για την υποστήριξη του μαθητή (διάσκεψη με τη βοήθεια των υπολογιστών και ηχοδιάσκεψη (Sauve, L., όπ., σελ. 103). Αν και υπάρχει άπειρη ποικιλία τρόπων με τους οποίους η τεχνολογία μπορεί να ενσωματωθεί στη διδασκαλία εξ αποστάσεως, εν τούτοις έχουν υιοθετηθεί διάφορες σχετικά ευδιάκριτες προσεγγίσεις. Οι σημαντικότερες από αυτές είναι :

- Η ασύγχρονη διδασκαλία, κατά την οποία οι συμμετέχοντες επικοινωνούν μεταξύ τους μέσω των Τ.Π.Ε., αλλά όχι ταυτόχρονα. Μελετούν με το δικό τους ρυθμό και στο δικό τους χώρο και καταθέτουν τις απόψεις ή τις εργασίες τους όταν τους ζητηθεί ή το επιθυμούν. Τα κοινά ασύγχρονα εργαλεία περιλαμβάνουν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, Listservers και τους πίνακες ανακοινώσεων του διαδικτύου. Τα ασύγχρονα εργαλεία έχουν ένα σημαντικό

ρόλο στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και αυτό γιατί πολλοί σπουδαστές αναφέρουν ότι νιώθουν πιο άνετα όταν έχουν περισσότερο χρόνο για να διαμορφώσουν τα επιχειρήματά τους (Redfern, S. & Naughton, N., 2002, σελ. 20).

- Η σύγχρονη διδασκαλία, όπου οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ταυτόχρονα στην επικοινωνία ως μέλη μιας on-line κοινότητας. Τα σύγχρονα εργαλεία περιλαμβάνουν chatroom το μοίρασμα εφαρμογών (συμπεριλαμβανομένων των whiteboards), τηλε και βίντεο συνεδρίαση, και περιστασιακά βασισμένα σε κείμενο domains πολλαπλών χρηστών (MUDs/ MOOs).
- Η εξατομικευμένη διδασκαλία όπου ο εκπαιδευόμενος μελετά και αλληλεπιδρά με το εκπαιδευτικό υλικό βασιζόμενος σε υπολογιστικά συστήματα κατάρτισης (C.B.T.) και βέβαια δεν επικοινωνεί με άλλους (Bates, T., 1993, σελ. 216-220).

Θα τονίσουμε στο σημείο αυτό ότι η ποιότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν εξαρτάται τόσο από τη φύση των μέσων που χρησιμοποιεί, αλλά από τις αρχές διδασκαλίας και μάθησης που υποστηρίζει (Λιοναράκης Α., όπ., σελ. 15-16). Η έρευνα έδειξε ότι η αποτελεσματικότητά της είναι βασισμένη στον προσεχτικό σχεδιασμό (προετοιμασία), την κατανόηση των αναγκών των σπουδαστών και γενικότερα μια κατανόηση του πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται (Omoregie, M., 1997, σελ. 3-5, Palloff, R. & Pratt, K., 2000, σελ.4).

4.2. Το Εκπαιδευτικό υλικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελεί και το εκπαιδευτικό υλικό. Θα πρέπει να πληρεί ορισμένες ιδιαίτερες απαιτήσεις, βασικότερη από τις οποίες είναι η δυνατότητα που παράσχει στους σπουδαστές να μαθαίνουν με όσο το δυνατόν λιγότερη βοήθεια από τον διδάσκοντα. Θα πρέπει, δηλαδή, να εμπεριέχει στοιχεία που να εξασφαλίζουν την καθοδήγηση του σπουδαστή με το υλικό, να επεξηγεί δύσκολες έννοιες, να παράσχει συνθήκες αξιολόγησης και ενθάρρυνσης (Ματραλής, X., 1999, σελ. 48, Δημάκου, N., 2002).

Η ικανοποίηση αυτών των απαιτήσεων καθορίζει και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού, στα οποία περιλαμβάνονται συμβουλές για τη μελέτη, καθορισμός των στόχων, προσδοκούμενα αποτελέσματα, παραδείγματα, δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και δραστηριότητες με στόχο τον προβληματισμό και την εμπάθунση, απεικονίσεις, και γενικότερα αξιοποίηση της πολυτροπικότητας του κειμένου, καταταμημένη παρουσίαση της ύλης, απλή γλώσσα, φιλικό ύφος, κ.ά. (Ματραλής, Χ., 1999, σελ. 46-48, Race, Ph., 1999, σελ. 67-68).

Η συγγραφή του υλικού για εκπαίδευση από απόσταση θα πρέπει επιπλέον να βασίζεται στις αρχές που διέπουν τη μάθηση ενηλίκων. Πρώτη αρχή είναι η παραδοχή ότι η μάθηση είναι εμπειρική και ακολουθεί μία σπειροειδή πορεία ή επαναλαμβανόμενους κύκλους μάθησης, στηριζόμενους στην προετοιμασία για δράση, στην απόκτηση εμπειρίας, στην παρατήρηση και επεξεργασία, στη σκέψη και εμπάθунση (Race, Ph., ό.π., σελ. 22-26, Κόκκος, Α., 1998, σελ. 27-28). Δεύτερη αρχή είναι η παραδοχή ότι οι διδασκόμενοι είναι το επίκεντρο της εκπαιδευτικής είναι οι αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων (Κόκκος, Α., ό.π., σελ. 41-45), ως ουσιώδες ανατροφοδοτικό στοιχείο ολόκληρου του κύκλου της μάθησης. διεργασίας και συνεπώς θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά, οι δυνατότητες και οι ανάγκες τους (Roggers, A., 1999, σελ. 92-106) και να επιδιώκεται η ενεργητική εμπλοκή τους στη διεργασία της μάθησης. Τρίτη αρχή είναι η διαπίστωση ότι η ευρετική πορεία προς τη γνώση πραγματοποιείται μέσα από την αλληλεπίδραση των διδασκομένων με την ύλη και επιτυγχάνεται όταν οι εμπειρίες και οι γνώσεις συνδέονται με το περιεχόμενό της. Σημαντική είναι εδώ η συμβολή της αυτοαξιολόγησης και της αυτοεκτίμησης (Courau, S., 2000, σελ. 26-28). Τέταρτη αρχή είναι η προώθηση του κριτικού τρόπου σκέψης και όχι της απομνημόνευσης, γεγονός που ευνοεί το μαθησιακό κλίμα και οδηγεί σε σύνθετες διερευνήσεις. Πέμπτη αρχή είναι οι αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων (Κόκκος, Α., ό.π., σελ. 41-45), ως ουσιώδες ανατροφοδοτικό στοιχείο ολόκληρου του κύκλου της μάθησης.

4.3 Εφαρμογές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Διεθνώς ένας μεγάλος αριθμός πανεπιστημίων, ινστιτούτων και φορέων επιμόρφωσης, έχει εντάξει στα προγράμματά του την εξ αποστάσεως μέθοδο εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αυτά απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται με Α.Μ.Ε.Α., σε γονείς αυτών, καθώς και στα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Σε αυτά χρησιμοποιούνται ποικίλα διδακτικά μέσα όπως η διαδραστική τηλεόραση, οι Η/Υ, η παροχή μαθημάτων μέσω διαδικτύου και ειδικά κατασκευασμένο εκπαιδευτικό υλικό για κατ' οίκον μελέτη.

Αναφέρουμε ενδεικτικά το πανεπιστήμιο North Caroline, το οποίο προετοιμάζει τους δασκάλους για εργασία στο χώρο της ειδικής αγωγής προσφέροντας μαθήματα μέσω διαδικτύου (Kurttts, S. & Vallecorsa A., 10-12-1998), το τμήμα ειδικής αγωγής του Chigago State University, το οποίο παρέχει επιμόρφωση σε δασκάλους για τη δημιουργική ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση των Α.Μ.Ε.Α. Το University of Colorado στο Ντένβερ το οποίο παρέχει προγράμματα σε θέματα σχεδιασμού αποτελεσματικής διδασκαλίας για υποστήριξη των δασκάλων, το University of South Florida το οποίο προσφέρει προγράμματα για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Barron A, 15-10-1999) και το University of Northern Colorado το οποίο, ανάμεσα στα άλλα, αναπτύσσει εξ αποστάσεως προγράμματα και για τα ίδια τα Α.Μ.Ε.Α. (Persichitte, K., κ.ά, 2000). Ενταγμένα ακόμη στους φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι τα πανεπιστήμια McGill στον Καναδά και το de Tucuman στην Αργεντινή.

Στην Ευρώπη υπάρχει επίσης μεγάλη κινητικότητα σε αυτόν τον τομέα. Η εξ αποστάσεως κατάρτιση και επιμόρφωση προωθείται από πολλούς πανεπιστημιακούς φορείς. Αναφέρουμε το πανεπιστημιακό ινστιτούτο Tubigen της Γερμανίας, τη Φιλανδική Ένωση για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την διαπανεπιστημιακή ομοσπονδία εξ αποστάσεως εκπαίδευση της Γαλλίας, το ανοιχτό πανεπιστήμιο της Πορτογαλίας (Ανδρέου Α., 2004, σελ. 144), και το ανοιχτό πανεπιστήμιο της Μεγάλης Βρετανίας. Το τελευταίο προσφέρει και σπουδές σε μεταπτυχιακό επίπεδο στην ειδική αγωγή παρέχοντας κατάλληλο έντυπο και δικτυακό υλικό (Prescott, W., 1996, σελ. 45-46, <http://www.open.ac.uk>).

Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση προωθείται επιπλέον μέσα από πολλές δράσεις και προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και από ενέργειες πλήθους φορέων, οι οποίοι προωθούν την εξ αποστάσεως επιμόρφωση των δασκάλων μέσω κατάλληλων δικτυακών τόπων με τη δημιουργία φόρουμ συζητήσεων, τράπεζες δεδομένων και διακίνησης εκπαιδευτικού υλικού.

Στην Ελλάδα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναπτύσσεται ολοένα και περισσότερο. Αναφέρουμε την ίδρυση και λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (www.eap.gr), το οποίο συμβάλλει ουσιαστικά στην επιμόρφωση δίνοντας την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους. Τη δημιουργία από το ΥΠΕΠΘ της Τράπεζας πληροφοριών Ειδικής Αγωγής σκοπού της οποίας είναι, ανάμεσα σε άλλους, η κατάρτιση των διδασκόντων, η αναβάθμιση της διδακτικής πράξης και ο εκσυγχρονισμός των προγραμμάτων (www.dea.gr) και τη δημιουργία από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Κέντρου εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Το κέντρο αυτό παρέχει αυτό-εκπαίδευση (πρόσβαση, αναζήτηση και ανάκτηση επιμορφωτικού και ενημερωτικού υλικού) και συνεργατική μάθηση (επικοινωνία και συμμετοχή σε θεματικούς κύκλους συζητήσεων και εκπόνηση συνεργατικών δραστηριοτήτων). Στους στόχους του δε είναι και η δημιουργία εικονικών τάξεων για προσφορά μαθημάτων σε πραγματικό χρόνο με δυνατότητα αλληλεπίδρασης μέσω πρωτεύουσας (primary) ISDN σύνδεσης. Αναφέρουμε επίσης την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων μέσω του ΕΠΕΑΕΚ όπως το TRENDS, το έργο ΟΔΥΣΣΕΙΑ, τα υποέργα ΜΕΔΟΥΣΑ & ΦΤΕΡΑ ΤΟΥ ΕΡΜΗ (Π.Ι, 15-3-2005), και την αυξανόμενη εμπλοκή των ελληνικών Α.Ε.Ι. στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης-επιμόρφωσης όπως για παράδειγμα, του Εργαστηρίου Ειδικής & Θεραπευτικής Αγωγής (Ε.ΡΕ.ΘΑ) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (<http://epeaek.ncsr.gr>), του Πανεπιστημίου Κρήτης, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κ.ά.

Θα πρέπει να επισημάνουμε στο σημείο αυτό ότι, παρά τις υποσχέσεις και τα προφανή πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, υπάρχουν και σημαντικά προβλήματα που πρέπει να επιλυθούν προκειμένου αυτή να καταστεί αποτελεσματική (ειδικά στην περίπτωση της χώρας μας όπου η εξ αποστάσεως επιμόρφωση είναι σχετικά νέος τομέας). Αυτά περιλαμβάνουν την ποιότητα της παρεχόμενης

εκπαίδευσης, τις κρυμμένες δαπάνες, την κακή χρήση της τεχνολογίας και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Γίνεται κατανοητό ότι ο σχεδιασμός τέτοιων προγραμμάτων δεν είναι μια απλή διαδικασία. Απαιτείται η ενδελεχής μελέτη όλων αυτών των παραγόντων, η ανάπτυξη ποιοτικών δεικτών αξιολόγησης και βέβαια η διερεύνηση των αναγκών του συγκεκριμένου πληθυσμού στον οποίο απευθύνονται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: Ανασκόπηση της έρευνας στην επιμόρφωση

5.1. Εισαγωγή

Κατόπιν συστηματικής έρευνας σε όλες τις διαθέσιμες πηγές όπως το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, τη βιβλιοθήκη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τη βιβλιοθήκη της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών και την αποδεκτική εκπαιδευτικών περιοδικών, φαίνεται ότι έρευνες στην Ελλάδα σχετικές με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν γίνει σχετικά λίγες. Τα τελευταία χρόνια έχουν καταβληθεί συστηματικότερες προσπάθειες ώστε να μελετηθεί και να ερευνηθεί ο θεσμός της επιμόρφωσης.

5.2. Έρευνες για την μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Έρευνα για την μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών έχει διενεργήσει ο **Γ. Τρούλης** (Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 10, 1983) με θέμα: Τα κίνητρα, οι προσδοκίες και τα σχέδια των Ελλήνων Εκπαιδευτικών για να μετεκπαιδευτούν. Τόπος της έρευνας ήταν το Μ.Δ.Δ.Ε. και πληθυσμός 266 δάσκαλοι και νηπιαγωγοί του ακαδημαϊκού έτους 1978-79. Η έρευνα ανέδειξε τα ακόλουθα θέματα:

- Από θεσμικής πλευράς οι μετεκπαιδευόμενοι κριτικάρουν την ακαμψία, τη σκληρότητα της δομής και τον ισοπεδωτικό και απρόσωπο χαρακτήρα της μετεκπαίδευσης (έλλειψη δυνατότητας επιλογής μαθημάτων και καθηγητών – ένα «καλούπι» για όλους). Επιπλέον, αμφισβητείται η επιστημονική καταλληλότητα του διδακτικού προσωπικού και κατηγορείται ότι αγνοεί τη σχολική πραγματικότητα.
- Από πλευράς μεθοδολογίας επικρίνουν το συντηρητικό ρόλο του Διδασκαλείου. Επίσης, θεωρούν ότι δίνει μεγάλη σημασία στις θεωρητικές γνώσεις και ελεεινολογούν την παντελή άγνοια των μετεκπαιδευομένων (δεν λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τα κίνητρα και τις προσδοκίες τους).
- Από πλευράς πρακτικής επιθυμούν η μόρφωσή τους να είναι πιο συγκεκριμένη και να προσανατολίζεται στην αναζήτηση άμεσων – πρακτικών λύσεων. Τελικά, διαπιστώνεται ότι υπάρχει χάσμα ανάμεσα στα κίνητρα και τις προσδοκίες των

μετεκπαιδευομένων και αυτού που προσφέρει η μετεκπαίδευση στην περιοχή των θεσμικών δομών, στην περιοχή των παρεχόμενων γνώσεων και στην περιοχή των χρησιμοποιούμενων μεθόδων.

Άλλη έρευνα για τη μετεκπαίδευση έχουν διεξαγάγει οι **Σαλτερής Ν. – Ράπτης Ν.**, με θέμα «Απόψεις / Αντιλήψεις των Μετεκπαιδευομένων στο Μαράσλειο Δ.Δ.Ε.» (Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 73, 1993) η οποία ανέδειξε τα ακόλουθα θέματα:

- Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 35 έως 45 ετών θεωρούν σημαντικό προσόν για την επιλογή εκπαιδευτικών στελεχών τα χρόνια υπηρεσίας, ενώ οι νεότεροι το πτυχίο ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (ΣΕΛΔΕ, Μαράσλειο).
- Οι άνδρες επιθυμούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό περισσότερο από τις γυναίκες την εισαγωγή ειδικοτήτων στο δημοτικό σχολείο.

Άλλη έρευνα για την επιμόρφωση των καθηγητών έχει διενεργήσει ο Ν. Παπαδόπουλος (Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 11, 1983) με σκοπό τη διερεύνηση των ψυχικών στάσεων και την επισήμανση απόψεων και τάσεων των ίδιων των καθηγητών που επιμορφώνονται γύρω από τα σχετικά με την επιμόρφωσή τους θέματα. Η έρευνα έγινε στη ΣΕΛΜΕ Αθηνών το ακαδημαϊκό έτος 1981-1982 και ανέδειξε τα ακόλουθα θέματα:

- Η επιμόρφωση θεωρείται απ' τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, και μάλιστα απ' όλους σχεδόν, αρκετά μέχρι πολύ ωφέλιμη.
- Φαίνεται να είναι προτιμότερη μια επαναληπτική και μικρόχρονη επιμόρφωση απ' ότι μια επιμόρφωση μακράς διάρκειας και μοναδική για κάθε καθηγητή.
- Τα μαθήματα της Ψυχολογίας και της ειδικότητάς τους φαίνεται να έχουν ιδιαίτερη σημασία για τους καθηγητές.

Άλλη έρευνα για την επιμόρφωση των δασκάλων διενεργήθηκε από τους **Παντελή Σ – Πανουτσόπουλο Θ.** (περ. Νέα Παιδεία, τχ. 60, 1991) με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων γύρω από την οργάνωση και λειτουργία του θεσμού της

επιμόρφωσης. Η έρευνα έγινε στις ΣΕΛΔΕ Ιωαννίνων, Λαμίας, Πάτρας και Τρίπολης, το ακαδημαϊκό έτος 1985-86 και έδειξε:

- Την αναμφισβήτητη αναγκαιότητα της επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού.
- Το ισχύον πρόγραμμα σπουδών αξιολογείται μάλλον θετικά από τους επιμορφούμενους. Εκείνο όμως που θεωρείται απόλυτα αναγκαίο είναι η υιοθέτηση ενός άλλου τρόπου προσέγγισης των αντικειμένων διδασκαλίας.
- Καταγράφηκε ένα γενικότερο αίτημα για αύξηση του αριθμού των επιμορφούμενων και της διάρκειας της επιμόρφωσης.

Επίσης, έρευνα για την επιμόρφωση των δασκάλων πραγματοποίησε ο **Γκόλιαρης Χ.** (Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.101, 1998) με σκοπό τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Θεσσαλονίκης, Κιλκίς, Σερρών και Χαλκιδικής. Η έρευνα έγινε το δίμηνο Φεβρουαρίου- Μαρτίου του 1996 και έδειξε:

Στις πρώτες θέσεις των προτιμήσεων των δασκάλων βρίσκεται η Ψυχολογία του παιδιού, τα Παιδαγωγικά, η Αγωγή Παιδιών με ειδικές ανάγκες και η Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Για τα εξειδικευμένα θέματα διδακτικής πράξης στις πρώτες θέσεις των προτιμήσεων βρίσκεται η Νεοελληνική Γλώσσα, τα μαθηματικά και η Περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Άλλη έρευνα για την επιμόρφωση των δασκάλων πραγματοποιήθηκε από τον **Δ. Βεργίδη** (περ. Εκπαιδευτική Κοινότητα, τχ. 45, 1998) το πρώτο τρίμηνο του 1994 σε δασκάλους των νομών Αχαΐας και Κορινθίας, η οποία έδειξε τα ακόλουθα:

- Τα κυριότερα προβλήματα των δασκάλων στην καθημερινή τους εργασία είναι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, η διδακτέα ύλη και ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας. Επίσης, ως σημαντικά προβλήματα θεωρούνται ο μεγάλος αριθμός παιδιών στην τάξη και η συνεργασία δασκάλων – γονέων.

· Οι απόψεις των δασκάλων για την συμβολή των ΠΕΚ στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους, δεν είναι καθόλου θετική. Μόλις το 28% πιστεύει στη θετική συμβολή τους, ενώ πάνω από 65% έχει αρνητική άποψη. Γίνεται φανερό, ότι τα ΠΕΚ, όπως τουλάχιστον λειτουργούν ως το 1994, δεν έχουν πείσει τους δασκάλους.

Μια ακόμη έρευνα που διενεργήθηκε από τον **Μαντά Π.** (διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα 2001, πηγή: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης) είχε ως βασικό στόχο τη διερεύνηση των απόψεων, των στάσεων και των αντιλήψεων των μετεκπαιδευομένων δασκάλων και νηπιαγωγών, αναφορικά με τις διάφορες όψεις -συνιστώσες που συνθέτουν το θεσμό της μετεκπαίδευσης καθώς και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ο πληθυσμός της έρευνας είναι οι νηπιαγωγοί και δάσκαλοι που μετεκπαιδεύονται στα Διδασκαλεία, και ανέδειξε τα ακόλουθα θέματα:

- Οι σημαντικότεροι λόγοι που οδήγησαν τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στις εξετάσεις για τα Διδασκαλεία είναι να ενημερωθούν για τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, να καταρτιστούν σε νέα γνωστικά αντικείμενα και να εξειδικευτούν σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα.
- Οι σημαντικότερες προσδοκίες των μετεκπαιδευομένων εκπαιδευτικών από τη φοίτησή τους στα Διδασκαλεία είναι η ενημέρωση πάνω στις σύγχρονες θεωρίες, η ενημέρωση πάνω στις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και η σύνδεση θεωρητικής μόρφωσης με πρακτικές γνώσεις και δεξιότητες.
- Οι μετεκπαιδευόμενοι έδειξαν ικανοποιημένοι από την ενημέρωση πάνω σε σύγχρονες θεωρίες, αλλά είναι ελάχιστα ικανοποιημένοι από την απόκτηση πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων άμεσα εκμεταλλεύσιμων στο χώρο του σχολείου.
- Οι σημαντικότερες μορφές επιμόρφωσης κατά σειρά, σύμφωνα με τη γνώμη των μετεκπαιδευομένων, είναι η επιμόρφωση ετήσιας διάρκειας με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα, η επιμόρφωση εξάμηνης διάρκειας και η ενδοσχολική επιμόρφωση.

· Οι μετεκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τη συγκρότηση των επιμορφωτών, από την ποιότητα και τη διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

· Οι μετεκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί είναι ελάχιστα ικανοποιημένοι από την ύπαρξη εργαστηριακών χώρων, την οικονομική αποζημίωση, την ποιότητα του επιμορφωτικού υλικού και την υλικοτεχνική υποδομή των ΠΕΚ, καθώς και από τη σύνδεση των επιμορφωτικών προγραμμάτων με τη σχολική πραγματικότητα.

Τέλος, έρευνα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διενήργησε και η Αθανασοπούλου- Βραχάμη Γ. (διδασκαλική διατριβή, Αθήνα 2003, πηγή: βιβλιοθήκη Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών) με σκοπό την καταγραφή και αξιολόγηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και την αξιολόγηση του τρόπου λειτουργίας της επιμόρφωσης. Η έρευνα είναι πανελλαδική και ανέδειξε τα ακόλουθα θέματα:

· Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους θα παρακολουθούσαν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, είναι η βελτίωση των γνώσεών τους σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας και η κάλυψη των ελλείψεών τους στον τομέα της επιστημονικής ειδικότητάς τους.

· Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η προαιρετική ετήσια επιμόρφωση εκτός υπηρεσίας, θα κάλυπτε περισσότερο τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και ακολούθως η ενδοσχολική επιμόρφωση.

· Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έκρινε ως πιο ικανοποιητική μορφή αξιολόγησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος την εκπόνηση εργασίας.

Ακολούθως ο συνδυασμός γραπτής και προφορικής εξέτασης και στη συνέχεια, με μικρή διαφορά, ο συνδυασμός των εξετάσεων και της εκπόνησης εργασίας.

· Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν σε μεθόδους που θα τους βοηθήσουν στην άσκηση του διδακτικού τους έργου και στην ψυχολογία του εφήβου.

· Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μορφές επιμόρφωσης που παρουσιάζουν τις περισσότερες αδυναμίες είναι τα ΠΕΚ τρίμηνης διάρκειας και ακολούθως, με μικρή διαφορά, τα ΠΕΚ των 40 ωρών.

· Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί άλλαξαν τη στάση τους μετά την επιμόρφωσή τους, κυρίως, στο ψυχολογικό τομέα της προσωπικότητάς τους και ακολούθως στην αύξηση της ευθύνης για την αποστολή τους.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι έρευνες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν γίνει πολύ λίγες και οι περισσότερες που έχουν διεξαχθεί μέχρι τώρα αναφέρονται κυρίως στην μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στις περισσότερες, μάλιστα, δεν επιχειρείται ο διαχωρισμός μεταξύ επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης, ο οποίος κατά τη γνώμη μας θεωρείται σημαντικός. Σε όποιες, μάλιστα, γινόταν αυτός ο διαχωρισμός, κυριαρχούσε η μετεκπαίδευση σε σχέση με την επιμόρφωση.

**ΜΕΡΟΣ Β' - ΕΡΕΥΝΑ: Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών της
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ν. Μαγνησίας**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Μεθοδολογία της έρευνας ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας

1.1 Εισαγωγή

Η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας ξεκίνησε από τον έντονο προβληματισμό για το περιεχόμενο, τη μορφή και το μέλλον της επιμόρφωσης των δασκάλων. Η οργάνωση και το περιεχόμενο της κατάρτισης των δασκάλων είναι από τα σπουδαιότερα θέματα της εκπαιδευτικής επικαιρότητας, καθώς ο δάσκαλος οφείλει να ανταποκρίνεται στις νέες κοινωνικές, πολιτιστικές και επαγγελματικές απαιτήσεις – προκλήσεις. Η επιμόρφωση, λοιπόν, είναι αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας κάθε εκπαιδευτικού.

Η επιμόρφωση δεν μπορεί να είναι μόνο μια διαδικασία που επιφέρει κάποιες αλλαγές στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά διαρκής αλλαγή της καθημερινής κουλτούρας του σχολείου, ούτε μπορεί να περιοριστεί στην παρακολούθηση κάποιων επιμορφωτικών σεμιναρίων· είναι αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος μιας συνεχούς και διαρκούς προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της συνολικής ανάπτυξης και αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος. Γίνεται, πλέον, αντιληπτό ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται μέσα στο χρόνο. Μπορούμε, λοιπόν, να ισχυριστούμε ότι ο ρόλος της επιμόρφωσης δεν μπορεί να είναι μόνο διορθωτικός και θεραπευτικός, αλλά, κυρίως, παρεμβατικός και ευέλικτος, με δυνατότητες αυτενέργειας και αυτοδιερεύνησης.

Από τη μελέτη της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας, προέκυψε ότι:

· Δεν γίνεται σαφής διαχωρισμός μεταξύ των όρων «μετεκπαίδευση» και «επιμόρφωση», και όπου αυτό γίνεται έχουμε σαφή κυριαρχία της «μετεκπαίδευσης». Μόνο στην έρευνα του Π. Μαντά γίνεται ο ανωτέρω διαχωρισμός, αλλά ο πληθυσμός της έρευνας είναι μετεκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί.

· Επιπλέον, για τα θέματα που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα εμπειρικά δεδομένα είναι περιορισμένα. Με την έρευνά μας φιλοδοξούμε να συμβάλλουμε στο σχετικό προβληματισμό των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

1.2. Σκοπός της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των βασικών χαρακτηριστικών που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπως το περιεχόμενο, οι μορφές, το σχήμα και οι χώροι διεξαγωγής, αλλά και ο εντοπισμός στοιχείων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς φορείς σε αναγκαίες προσαρμογές και πιθανές βελτιώσεις. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Η αξιολόγηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της επιμόρφωσης στην οποία έχουν λάβει μέρος.
- Η καταγραφή και αξιολόγηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους εξέλιξη.
- Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο της επιμόρφωσης στην αξιολόγησή τους.

1.3. Χρησιμότητα της έρευνας

Ως προς την χρησιμότητα της έρευνας γνωρίζουμε, ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι στενά συνδεδεμένη τόσο με τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, όσο και με τους ειδικούς στόχους κατά περίοδο, όπως αυτοί διαμορφώνονται από την επίδραση κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών παραγόντων. Σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία (ν. 1566/85), ως σκοποί της επιμόρφωσης ορίζονται η ενημέρωση των νεοδιοριζόμενων σχετικά με τα αναλυτικά

προγράμματα και τη διδακτική των μαθημάτων, η ενημέρωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης και τις μεθόδους διδασκαλίας και, τέλος, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε σημαντικά εκπαιδευτικά θέματα, σε νέα αντικείμενα, μαθήματα, μέτρα και θεσμούς.

Υποστηρίζεται πλέον, η άποψη ότι το πεδίο της επιμόρφωσης εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο πολλαπλών παραγόντων οι οποίοι συμβάλλουν στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Θεωρώντας την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως βασικό και αναπόσπαστο μέρος της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης, συνειδητοποιούμε τη σημασία της για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, του σχολείου και τελικά του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται αυτές οι διαδικασίες καταδεικνύει σε σημαντικό βαθμό τόσο τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και το ρόλο που αυτό αναγνωρίζει για τους εκπαιδευτικούς και τις δυνατότητες παρέμβασης που τους παρέχει. Ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού που απλώς εκτελεί εντολές μεταβάλλεται σταδιακά σε πρωταγωνιστικό ρόλο. Οι νέες τάσεις επιμόρφωσης απαιτούν έναν εκπαιδευτικό αυτόνομο, ενεργητικό, ικανό να καλύπτει τις προσωπικές επιμορφωτικές του ανάγκες, με την προϋπόθεση ότι η πολιτεία από την πλευρά της θα παρέχει τα απαραίτητα μέσα.

Η εξαγωγή συμπερασμάτων για την παρεχόμενη μέχρι τώρα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η βασικότερη προσδοκία της παρούσας έρευνας, καθώς και η ενδεικτική αποτύπωση, καταγραφή και αξιολόγηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, προσδοκάται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο της επιμόρφωσης τόσο στην επαγγελματική τους εξέλιξη όσο και στην αξιολόγησή τους

1.4. Οι υποθέσεις της έρευνας

Οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας απορρέουν τόσο από το σκοπό και τους στόχους της, όπως αυτοί έχουν προαναφερθεί, όσο και από το θεωρητικό πλαίσιο, που περιγράφεται στα προηγούμενα κεφάλαια και στοχεύουν στη διερεύνηση των απόψεων επιλεγμένων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με

τις διάφορες συνιστώσες που συνθέτουν το θεσμό της επιμόρφωσης, καθώς και αν η επιμορφωτική πολιτική που εφαρμόστηκε έως τώρα καλύπτει τις επιμορφωτικές ανάγκες τους.

1.4.1. Η γενική υπόθεση

Η πολιτεία, στο πλαίσιο της επιμορφωτικής της πολιτικής, δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις επιμορφωτικές ανάγκες του διδακτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

1.4.2.Επιμέρους υποθέσεις

- Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γνωρίζουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και τις αξιολογούν.
- Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι ο τίτλος της επιμόρφωσης θα πρέπει να έχει σημαντικό ρόλο για την επαγγελματική τους εξέλιξη.
- Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι ο τίτλος της επιμόρφωσης θα πρέπει να έχει σημαντικό ρόλο στην αξιολόγησή τους.
- Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφοροποιούνται ανάλογα αν έχουν αυξημένα εκπαιδευτικά προσόντα (κατέχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή μεταπτυχιακό τίτλο).

1.5. Εργαλείο συλλογής υλικού

Για την συλλογή του υλικού χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς τα οποία αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου σε δύο ενότητες:

- Ενότητα Α: δημογραφικών στοιχείων
- Ενότητα Β: μεταβλητές αξιολόγησης, εκτίμησης και στάσεων αναφορικά με τον θεσμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ενότητα Α

Στην ενότητα Α (ΑΡΧΙΚΟ ΜΕΡΟΣ για το ερωτηματολόγιο), καταγράφονται τα ακόλουθα στοιχεία ανά ερωτηματολόγιο:

- φύλο,
- οικογενειακή κατάσταση,
- ηλικία (ομαδοποιημένη σε 4 κατηγορίες)
- χρόνια προϋπηρεσίας (ομαδοποιημένη σε 4 κατηγορίες)
- εκπαίδευση – επιμόρφωση
 - ύπαρξη 2^{ου} πτυχίου (ναι / όχι)
 - ύπαρξη μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης (ναι / όχι)
 - ύπαρξη διδακτορικού (ναι / όχι)
 - επιμόρφωση (ΣΕΛΔΕ, ΠΕΚ τρίμηνα, ΠΕΚ 40 ωρών)
 - μετεκπαίδευση σε διδασκαλείο (ναι / όχι)

Η **Ενότητα Β** αποτελούνταν από ένα σύνολο ερωτήσεων αξιολόγησης (ερωτήσεις θέσεων / δηλώσεων) με απαντήσεις που περιελάμβαναν 4 επιλογές:

- τη δήλωση «πάρα πολύ» η οποία εκφράζει απόλυτα θετική αξιολόγηση της αντίστοιχης εκφώνησης της ερώτησης,
- τη δήλωση «πολύ» η οποία εκφράζει θετική αξιολόγηση της αντίστοιχης εκφώνησης της ερώτησης,

- τη δήλωση «ελάχιστα ή πολύ λίγο» η οποία εκφράζει αρνητική αξιολόγηση της αντίστοιχης εκφώνησης της ερώτησης,
- τη δήλωση «καθόλου» η οποία εκφράζει απόλυτα αρνητική αξιολόγηση της αντίστοιχης εκφώνησης της ερώτησης.

οι ερωτήσεις αξιολόγησης – βαθμολόγησης της Ενότητας Β χωρίζονταν σε 3 Μέρη:

1^ο ΜΕΡΟΣ

Περιλαμβάνει ερωτήσεις αξιολόγησης της προσφερθείσας επιμόρφωσης. Στο συγκεκριμένο τμήμα αξιολογείται:

- η συμβολή της προσφερθείσας επιμόρφωσης στην βελτίωση
 - *Βελτίωσε τη διδακτική σας ικανότητα.*
 - *Αύξησε την επιστημονική κατάρτισή σας*
 - *Ανέπτυξε τις παιδαγωγικές δεξιότητές σας*
 - *Τόνωσε την αυτοπεποίθηση και την εμπιστοσύνη στον εαυτό σας.*
 - *Σας δημιούργησε κίνητρα για αυτομόρφωση και επαγγελματικές φιλοδοξίες*
 - *Του επιπέδου της βασικής εκπαιδευτικής κατάρτισής σας.*
 - *Της ανταπόκρισής σας σε νέες εκπαιδευτικές ανάγκες.*
 - *Στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων που παρουσιάζονται στο σχολείο.*
- το πλήθος των προγραμμάτων της επιμόρφωσης που προσφέρθηκαν

- τα λειτουργικά προβλήματα που σχετίζονται με την προσφερθείσα επιμόρφωση:
 - *Ο χρόνος για να φτάσω στο επιμορφωτικό κέντρο.*
 - *Η απομάκρυνση από την οικογένειά μου.*
 - *Το ωράριο λειτουργίας του προγράμματος.*
 - *Η μικρή οικονομική ενίσχυση ή η παντελής έλλειψή της.*

2^ο ΜΕΡΟΣ

Περιλαμβάνει ερωτήσεις αξιολόγησης της αναγκαιότητας της επιμόρφωσης. Στο συγκεκριμένο τμήμα αξιολογείται:

- Λόγοι που κάνουν αναγκαία την επιμόρφωση
 - *Η ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης.*
 - *Οι ραγδαίες αλλαγές της σχολικής πραγματικότητας.*
 - *Η στήριξη εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.*
 - *Η προσαρμογή των νεοδιοριζόμενων στη σχολική πραγματικότητα.*
 - *Η υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων.*
- Χρόνος εφαρμογής επιμορφωτικών προγραμμάτων :
 - *Μόνον αμέσως μετά τον διορισμό τους.*
 - *Αμέσως μετά το διορισμό τους και στη συνέχεια κάθε πέντε χρόνια.*
 - *Αμέσως μετά το διορισμό τους και στη συνέχεια κάθε δέκα χρόνια.*
 - *Κάθε φορά που αναλαμβάνουν θέση στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.*

3^ο ΜΕΡΟΣ

Περιλαμβάνει ερωτήσεις αξιολόγησης των προσδοκιών από την επιμόρφωση – και διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών. Στο συγκεκριμένο τμήμα αξιολογείται:

- Προσανατολισμός επιμόρφωσης
 - Στην εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος.
 - Στην εξυπηρέτηση των προσωπικών εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.
 - Κυρίως στην εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και των εκπαιδευτικών.
 - Κυρίως στην εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος.
- περιεχόμενα και γνωστικά αντικείμενα επιμορφωτικού προγράμματος
 - Μαθήματα ψυχοπαδαγωγικής κατάρτισης.
 - Μαθήματα διδακτικής μεθοδολογίας.
 - Πρακτικές ασκήσεις (σχεδιασμός, οργάνωση και εκτέλεση διδασκαλιών κ.ά)
 - Μαθήματα που αφορούν την προσωπική ανάπτυξή σας
 - Μαθήματα σε επιστημονικούς τομείς των γνωστικών αντικειμένων.
 - Μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών.
 - Διδακτική μαθημάτων.

- *Εκπαιδευτική τεχνολογία.*
 - *Μέθοδοι διδασκαλίας.*
 - *Μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης.*
 - *Εποπτικά όργανα και μέσα διδασκαλίας.*
 - *Παραβατική συμπεριφορά μαθητών.*
 - *Κατάρτιση σε νέα γνωστικά αντικείμενα (περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας, θεατρική αγωγή κ.ά.)*
 - *Ενημέρωση σε σύγχρονες θεωρίες (φιλοσοφικές, παιδαγωγικές, ψυχολογίας)*
 - *Απόκτηση πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων, άμεσα εκμεταλλεύσιμων στο χώρο του σχολείου.*
 - *Ενημέρωση σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής και διδακτικής επιστήμης στον Ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο.*
 - *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.*
 - *Αγωγή ατόμων με ειδικές ανάγκες.*
 - *Διαπολιτισμική εκπαίδευση διαφορές*
 - *θρησκείας, φυλής, εθνικότητας.*
 - *Διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης.*
- *Αξιολόγηση προτεινόμενων μορφών επιμόρφωσης :*
 - *Προαιρετική ταχύρυθμη διάρκεια 40 ωρών.*

- Προαιρετική τρίμηνης διάρκειας χωρίς απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.
- Υποχρεωτική τρίμηνης διάρκειας με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.
- Προαιρετική εξάμηνης διάρκειας χωρίς απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.
- Υποχρεωτική εξάμηνης διάρκειας με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.
- Προαιρετική ετήσιας διάρκειας χωρίς απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.
- Προαιρετική διετούς διάρκειας με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.
- Προαιρετική επιμόρφωση στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών (Σαββατοκύριακα, διακοπές).
- Αξιολόγηση προτεινόμενων χώρων επιμόρφωσης :
 - Έξω από το σχολείο, με ειδικό πρόγραμμα μαθημάτων.
 - Επιμόρφωση μέσα στο σχολείο (ενδοσχολική).
 - Επιμόρφωση με επίκεντρο το σχολείο (εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου σε συνεργασία με εκπαιδευτικές υπηρεσίες).
 - Εξ αποστάσεως επιμόρφωση.
- Αξιολόγηση στόχου επιμόρφωσης

- *Με στόχο τη βελτίωση του επιπέδου της βασικής εκπαιδευτικής κατάρτισής σας.*
 - *Με στόχο την καλύτερη ανταπόκρισή των εκπαιδευτικών στις ανάγκες των αλλαγών και*
 - *μεταρρυθμίσεων του εκπαιδευτικού συστήματος.*
 - *Με στόχο την αναγνώριση και επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν καθημερινά στο σχολείο και την τάξη.*
- Επιμόρφωση και η σχέση της με την επαγγελματική εξέλιξη και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

Κάθε ερωτώμενος /η συμπληρώνει αφενός την Ενότητα Α, αφετέρου αξιολογεί θετικά ή αρνητικά τις δηλώσεις – ερωτήσεις, επιλέγοντας μια κατηγορία για κάθε μία από αυτή.

1.6. Διαδικασία συλλογής Υλικού

Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα του Ιουνίου του Σχολικού έτους 2006 – 2007. Ο πληθυσμός στόχος ήταν οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 85 εκπαιδευτικοί.

Η έρευνα έγινε σε σχολικές μονάδες της Χερσαίας Μαγνησίας και συγκεκριμένα στις περιοχές Βόλου, Βελεστίνου και Ζαγοράς, καλύπτοντας έτσι αστικές αλλά και αγροτικές περιοχές.

Η διαδικασία περιελάμβανε την αποστολή ερωτηματολογίων στις σχολικές μονάδες, την διανομή τους σε εκπαιδευτικούς και την λήψη αυτών μετά την συμπλήρωσή τους.

Συνολικά απεστάλησαν και συγκεντρώθηκαν 85 ερωτηματολόγια, ποσοστό συμμετοχής 100%. Η ανταπόκριση κρίνεται απόλυτα ικανοποιητική δεδομένης της διαδικασίας συλλογής (εφαρμογή ερωτηματολογίου χωρίς συνεντευκτή).

Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης κάθε ερωτηματολογίου εκτιμάται ότι είναι περίπου 15 min. Το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό με την στατιστική έννοια του όρου, τα αποτελέσματα ωστόσο μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αποτέλεσμα μελέτης περίπτωσης.

1.7. Περιγραφή Δείγματος – Δημογραφικά στοιχεία

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 85 άτομα, όλοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Από αυτούς το 28,6% ήταν άνδρες και το 71,4% γυναίκες. Η ηλικιακή ομάδα που εκπροσωπείται περισσότερο είναι η «31, 45» .

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων η πλειοψηφία ανήκει στην ομάδα «έγγαμος/η», με ποσοστό 95%.

Αναφορικά με την επαγγελματική και εκπαιδευτική τους κατάσταση, έχουμε:

Στις σπουδές εκτός πτυχίου, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων έχει ασχοληθεί με παρακολούθηση κάποιου προγράμματος επιμόρφωσης σε ποσοστό 85,7%. Τα κυριότερα προγράμματα ήταν ΠΕΚ (40 ώρες) και σε επόμενο ποσοστό συμμετοχής τα ΠΕΚ διάρκειας 3^{ων} μηνών.

Με σαφώς χαμηλότερα ποσοστά εμφανίζονται στο δείγμα οι κατηγορίες «μεταπτυχιακό» και «2^ο πτυχίο» που εκπροσωπούν το 11% περίπου των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Αναλυτικά ακολουθούν πίνακες συχνοτήτων και ποσοστών:

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	24	27,6	28,6	28,6
	Γυναίκα	60	69,0	71,4	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Missing	System	3	3,4		
Total		87	100,0		

Οικογενειακή κατάσταση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εγγαμος/η	78	89,7	95,1	95,1
	Άγαμος/η	4	4,6	4,9	100,0
	Total	82	94,3	100,0	
Missing	System	5	5,7		
Total		87	100,0		

Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	31 - 45 ετών	53	60,9	63,1	63,1
	46 - 55 ετών	29	33,3	34,5	97,6
	Άνω των 55 ετών	2	2,3	2,4	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Missing	System	3	3,4		
Total		87	100,0		

Χρόνια υπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κάτω από 5 χρόνια	3	3,4	3,6	3,6
	6- 15 χρόνια	27	31,0	32,1	35,7
	16 - 25 χρόνια	31	35,6	36,9	72,6
	Πάνω από 25 χρόνια	23	26,4	27,4	100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Missing	System	3	3,4		
Total		87	100,0		

	Valid Percent	Valid Percent
Σπουδές εκτός βασικού πτυχίου	ναι	όχι
Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού)	10,7	89,3
Μεταπτυχιακό	10,7	89,3
Διαδακτορικό	7,1	92,9
Επιμόρφωση	85,7	14,3
Μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο	4,8	95,2

Επιμόρφωση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΣΕΛΔΕ	4	4,6	4,8	4,8
	ΠΕΚ (3 μηνια)	27	31,0	32,1	36,9
	ΠΕΚ (40 ωρών)	41	47,1	48,8	85,7

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ - Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΑΝΑΓΚΕΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ & ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΜΟΝΤΕΛΑ**

	όχι	12	13,8		100,0
	Total	84	96,6	100,0	
Missing	System	3	3,4		
Total		87	100,0		

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

2.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στις παρακάτω ενότητες γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας πεδίου.

Δεδομένου ότι το σύνολο των μεταβλητών που έχουν χρησιμοποιηθεί είναι ποιοτικές, η στατιστική ανάλυση περιλαμβάνει πίνακες κατανομών συχνοτήτων και ποσοστών.

Για τον ίδιο λόγο, για να ελεγχθεί η ύπαρξη διαφοροποίησης στην συμπεριφορά του υπό μελέτη πληθυσμού αναφορικά με τις απαντήσεις των ερωτήσεων της Ενότητας Β σε σχέση με τις μεταβλητές της Ενότητας Α, εφαρμόστηκε χ^2 test.

Κατά συνέπεια η μορφή παράθεσης των αποτελεσμάτων είναι η ακόλουθη:

Το σύνολο των ερωτήσεων της Ενότητας Β έχει την μορφή:

	Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχιστα ή πολύ λίγο	καθόλου
Ερωτήσεις Ενότητας Β	...%	...%	...%	...%

Ο έλεγχος χ^2 και η από κοινού παρουσίαση των απαντήσεων των ερωτήσεων της Ενότητας Β σε σχέση με τους υποπληθυσμούς που διαμορφώνονται από μια ερώτηση της Ενότητας Α θα είναι:

Ερώτηση X, Ενότητας Β	Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχιστα ή πολύ λίγο	καθόλου	X2 test
Υποπληθυσμός Α	...%	...%	...%	...%	sig
Υποπληθυσμός Β	...%	...%	...%	...%	

Επίσης στον παραπάνω πίνακα αναφέρονται αναλυτικά οι περιπτώσεις όπου η

διαφοροποίηση αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($\text{sig}<0,05$), ενώ σε άλλη περίπτωση με μη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση αναγράφεται μόνο η ένδειξη: $\text{sig}>0.05$ και δεν γίνεται καμία αναφορά στις επιμέρους κατανομές των ποσοστών.

Οι παραπάνω έλεγχοι γίνονται με τις ακόλουθες μεταβλητές:

Φύλο
Ηλικία
Χρόνια προϋπηρεσίας
Επιμόρφωση
Κατοχή 2 ^{ου} πτυχίου
Μεταπτυχιακό

Οι υπόλοιπες δημογραφικές δεν είναι δυνατόν να μετέχουν σε ελέγχους καθώς η ανισοκατανομή των παρατηρήσεων στις κατηγορίες δημιουργεί προβλήματα στην εφαρμογή του ελέγχου.

Οι αναλυτικοί πίνακες των αποτελεσμάτων των ελέγχων καθώς και τα σχόλια παρατίθενται στο παράρτημα.

2.2 Διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην εφαρμογή της ΑεξΑΕ στην επιμόρφωσή τους

Η στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην εφαρμογή της ΑεξΑΕ στην επιμόρφωσή τους είναι αρνητική όπως φαίνεται και στο παρακάτω πίνακα της έρευνας που πραγματοποιήσαμε .

	Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχιστα	καθόλου
Εξ αποστάσεως επιμόρφωση	6,8	6,8	41,1	45,2

Πίνακας 1: Αξιολόγηση προτεινόμενων χώρων επιμόρφωσης

Όλες οι υπόλοιπες προτάσεις χώρου είναι γενικά αποδεκτές με κυριότερη αυτή που συνδυάζει το σχολείο ως επίκεντρο και όχι ως αποκλειστικό χώρο επιμόρφωσης.

Τα ενδεικτικά και επιμέρους συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δίνουν μικρές και αποσπασματικές, αλλά χαρακτηριστικές απαντήσεις των τάσεων που επικρατούν στους εκπαιδευτικούς και δεν αποτελούν σε καμιά περίπτωση μια πλήρη και ικανοποιητική διερεύνηση του θέματος.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας άλλης εξειδικευμένης έρευνας των Ε. Αβραάμ και Η. Μαυροειδή (2001), σχετικά με την αποδοχή της εξ αποστάσεως μετεκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονταν εκείνο το διάστημα στο Διδασκαλείο «Δ. Γληνός» στη Θεσσαλονίκη, μόνον το 3% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι διαθέτει εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σημαντικό είναι ότι το 71% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι οι νέες μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορούν να προσφέρουν, ενώ το 86% βλέπει θετικά την περίπτωση παρακολούθησης ενός προγράμματος εξ αποστάσεως μετεκπαίδευσης. Μια τάση εμπιστοσύνης προς το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης διαφαίνεται από το γεγονός ότι το 44% είναι αρνητικό στην εξολοκλήρου υποκατάσταση του καθηγητή από το εκπαιδευτικό υλικό, ενώ το 45% απαντά ότι πιθανώς να μπορεί να γίνει η υποκατάσταση αυτή. Στην ίδια έρευνα το 54% δηλώνει πως ίσως θα μπορούσαν να μάθουν τη χρήση υπολογιστή με ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας έντυπο και οπτικοακουστικό υλικό, το 32% δηλώνει πως σίγουρα θα μπορούσαν και μόνον το 14% δηλώνει πως δεν θα μπορούσαν.

Αν επιδίωξή μας είναι να αξιοποιήσουμε την ΑεξΑΕ με στόχο τη δημιουργία ενός ευέλικτου συστήματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τότε έχει ενδιαφέρον η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ΑεξΑΕ από τη μια και απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες από την άλλη. Κι αυτό γιατί χρειαζόμαστε εκπαιδευτικούς με θετική στάση στα παραπάνω, έστω κι αν χρειάζεται πολύ δουλειά για να επιτευχθεί αυτό. Δουλειά που θα πρέπει να επικεντρωθεί στην απομυθοποίηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών συστημάτων, στην αλλαγή αντιλήψεων και πεποιθήσεων, στην ανατροπή στερεοτύπων. Η στρατηγική κάθε επιμορφωτικού προγράμματος θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις προσδοκίες, τις ανησυχίες, τους φόβους και τις απογοητεύσεις του πληθυσμού-στόχου της, αφού η παραμέρισή τους είναι βέβαιο ότι θα έχει αρνητικές συνέπειες.

Πολλές έρευνες έχουν γίνει για τη μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις νέες τεχνολογίες. Σύμφωνα με τους Α. Κόκκο και συν. (1998), το πρόβλημα του «φόβου για τον ηλεκτρονικό υπολογιστή» εμφανίζεται συχνά στους εκπαιδευτικούς και αποτελεί σημαντικό παράγοντα άγχους. Αυτό αποδίδεται κυρίως στο άγνωστο των απαιτήσεων που θέτει η νέα τεχνολογία από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και στην έλλειψη καλής ποιότητας εκπαιδευτικού λογισμικού. Οι σχέσεις και η στάση των εκπαιδευτικών επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό και από τις διάφορες ιδεολογικές και φιλοσοφικές απόψεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, οι τεχνοκράτες πιο εύκολα πείθονται για την αναγκαιότητα της ένταξης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο, από ότι οι οπαδοί των ουμανιστικών θεωριών. Χρειάζεται έτσι αρκετή συζήτηση προκειμένου να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί αυτοί να αξιοποιήσουν και να αποδεχτούν τη νέα τεχνολογία. Σε μερικές χώρες, όπως το Βέλγιο, η Δανία, η Γαλλία, η Μεγάλη Βρετανία, οι Σκανδιναβικές χώρες, οι νέες Τεχνολογίες αποτελούν ήδη υποχρεωτικό αντικείμενο κατάρτισης κατά την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, ενώ σε άλλες χώρες, όπως η Γερμανία, η Ισπανία, η Ιταλία, η Ελλάδα, οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν μάθημα επιλογής.

Έχει διαπιστωθεί πάντως ότι στην πρώτη φάση εξοικείωσης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται αυξημένη υποστήριξη, ενώ αργότερα αποκτούν αυτοπεποίθηση και γίνονται ικανοί να εξερευνήσουν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες. Οι αξιόλογες εφαρμογές των Νέων Τεχνολογιών μάλιστα, μπορούν να γίνουν πηγή έμπνευσης για τους δασκάλους και τους καθηγητές, ανακαλύπτοντας νέες δυνατότητες στον τρόπο διδασκαλίας τους και κατανοώντας ότι η παιδαγωγική χρήση της τεχνολογίας και όχι αυτή καθαυτή η τεχνολογία, μπορεί να βελτιώσει τη διαδικασία της μάθησης. Σύμφωνα με ανάλυση του Εθνικού Συμβουλίου για την Εκπαιδευτική Τεχνολογία της Αγγλίας (1993), οι νέες Τεχνολογίες θα αλλάξουν στο μέλλον τον τρόπο, το περιεχόμενο και το χώρο διδασκαλίας. Έτσι, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα αποτελεί όλο και πιο συνηθισμένο φαινόμενο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου αρκετό μέρος της εκπαίδευσης θα παρέχεται εκτός σχολείου και οι μαθητές θα εργάζονται πιο πολύ μόνοι τους, με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Ν. Καστής, 2001).

Αναμένεται λοιπόν ότι ο σχεδιασμός ενός προγράμματος εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις Νέες τεχνολογίες θα είναι αποτελεσματικός, όταν οι υπεύθυνοι του σχεδιασμού έχουν στα χέρια τους όσο το δυνατό περισσότερες πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η συλλογή των πληροφοριών αυτών πραγματοποιείται μέσω της καταγραφής ελλείψεων, αναγκαιοτήτων, επιθυμιών και ευχών, από την οπτική γωνία των εκπαιδευομένων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να μελετηθεί η επιμορφωτική πολιτική, καθώς και να γίνει καταγραφή και διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για την, όσο το δυνατόν καλύτερη, μελέτη της επιμορφωτικής πολιτικής χρησιμοποιήθηκαν πρωτογενείς πηγές (εκπαιδευτική νομοθεσία), αλλά και δευτερογενείς (βιβλία και δημοσιευμένα άρθρα σχετικά με την επιμόρφωση). Για την καταγραφή και διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων.

Η δομή – ταυτότητα της έρευνας πεδίου με θέμα την συλλογή στοιχείων αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Δειγματοληπτικό πλαίσιο: οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Δείγμα: 85 εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Μέσο συλλογής δεδομένων: ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου
- Εξαγωγή αποτελεσμάτων:
 - περιγραφική στατιστική: πίνακες κατανομών συχνοτήτων και ποσοστών
 - στατιστική συμπερασματολογία: χ^2 test μεταξύ ποιοτικών μεταβλητών και δημογραφικών χαρακτηριστικών
- στάθμη σημαντικότητας: $\alpha=0,005$

- εισαγωγή και επεξεργασία δεδομένων: SPSS 11

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση βασικών χαρακτηριστικών που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπως το περιεχόμενο, οι μορφές, το σχήμα και οι χώροι διεξαγωγής, αλλά και ο εντοπισμός στοιχείων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς φορείς σε αναγκαίες προσαρμογές και πιθανές βελτιώσεις. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η αξιολόγηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της επιμόρφωσης στην οποία έχουν λάβει μέρος, η διερεύνηση των απόψεών τους για το ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους εξέλιξη και την αξιολόγησή τους, καθώς και να εξετάσει εάν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφοροποιούνται ανάλογα αν έχουν αυξημένα εκπαιδευτικά προσόντα.

Το μέγεθος του δείγματος της έρευνάς μας, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, ο αριθμός των ερωτημάτων που τελικά περιλήφθησαν στο ερωτηματολόγιο, το εύρος της στατιστικής ανάλυσης που έγινε και οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών που διερευνήθηκαν, δεν μας επιτρέπουν να γνωρίζουμε σε ποιο βαθμό τα συμπεράσματα που διατυπώνουμε αντικατοπτρίζουν τις κυρίαρχες απόψεις του συνόλου των εκπαιδευτικών

Σε γενικές γραμμές όμως, όσο και αν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν καταφέρνουν να αντιπροσωπεύσουν με ακρίβεια τις απόψεις όλων των εκπαιδευτικών, και όσο και αν το ερωτηματολόγιο περιέλαβε μικρό μόνο αριθμό των

συναφών ερωτημάτων, τα αποτελέσματα μπορούν να συμβάλλουν στον προβληματισμό σχετικά με το επίκαιρο ζήτημα της επιμόρφωσης.

Τα ενδεικτικά και επιμέρους συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δίνουν μικρές και αποσπασματικές, αλλά χαρακτηριστικές απαντήσεις των τάσεων που επικρατούν στους εκπαιδευτικούς και δεν αποτελούν σε καμιά περίπτωση μια πλήρη και ικανοποιητική διερεύνηση του θέματος.

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο ερωτηματολόγιο προέκυψαν τα ακόλουθα γενικά συμπεράσματα και παρατηρήσεις:

Γενικά συμπεράσματα

1. Ιδιαίτερα χαμηλές αξιολογήσεις στην μέχρι τώρα προσφερθείσα επιμόρφωση
2. Χαμηλή αξιολόγηση της αποκτούμενης αυτοπεποίθησης ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς που έχουν εμπειρίας επιμόρφωσης
3. Έλλειψη ικανοποίησης από το πλήθος των παρεχόμενων προγραμμάτων επιμόρφωσης
4. Πρόβλημα σε σχέση με την επιμόρφωση η έλλειψη παράλληλης οικονομικής αποζημίωσης και η απομάκρυνση από την οικογένεια
5. Η επιμόρφωση συνδέεται κυρίως με την υποστήριξη της προσαρμοστικότητας στις γενικές αλλαγές ή / και στις μεταρρυθμίσεις του συστήματος και όχι με την βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών
6. Προτείνεται επιμόρφωση με περιοδικότητα 5ετίας
7. Η εκπαιδευτική έρευνα και η διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης είναι στις χαμηλότερες προτιμήσεις
8. Θετική αξιολόγηση για την σύνδεση της επιμόρφωσης με την απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα
9. Διαπιστώνεται πλήρη αρνητική στάση στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση
10. Μέτρια στάση απέναντι στην σχέση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική εξέλιξη

Γενικές παρατηρήσεις

1. Μικρή σχετικά εξάρτηση με τις διάφορες δημογραφικές μεταβλητές

2. Όπου η ηλικία επηρεάζει την διαμόρφωση των απαντήσεων μιας μεταβλητής, παρατηρείται αύξηση των αρνητικών αξιολογήσεων όσο η ηλικία αυξάνει
3. Όπου εμφανίζεται εξάρτηση μεταβλητής με μεταβλητές που δηλώνουν ύπαρξη συμπληρωματικής εκπαίδευσης, παρατηρείται θετικότερη αξιολόγηση όταν υπάρχει κατοχή συμπληρωματικού τίτλου εκπαίδευσης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ο κόσμος μας διαρκώς αλλάζει... Η συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία μας απαιτεί ανθρώπους οι οποίοι μπορούν να αντεπεξέλθουν στις καθημερινές της προκλήσεις, ανθρώπους με εφόδια για την ομαλή διαβίωσή τους, για την ανεύρεση εργασίας στην ολοένα και πιο σκληρή αγορά της, ανθρώπους – διαχειριστές της γνώσης και της σύγχρονης τεχνολογίας. Μέσα σ' ένα τέτοιο περιβάλλον, καλείται το σχολείο να διαδραματίσει το δικό του τόσο σημαντικό ρόλο, να εμφυτεύσει και να καλλιεργήσει αξίες, να διδάξει το άτομο πώς να μαθαίνει και πώς τελικά να κατακτά τη γνώση δια βίου, αφού αυτή ακυρώνεται συνεχώς, πριν καλά- καλά γίνει κτήμα όλων μας.

Η επιμόρφωση, είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, ανανεώνει συνεχώς τη γνώση και φέρνει τον εκπαιδευτικό σε επαφή με καινούριες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές.

Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας που παρουσιάστηκε στο πρακτικό μέρος οι **θέσεις και οι προτάσεις** μου σε σχέση με την επιμόρφωση διαμορφώνονται ως εξής:

- Προφανώς είναι απαραίτητος ο επανασχεδιασμός του συστήματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών
- Η επιμόρφωση πρέπει να είναι υποχρεωτική, να ξεκινά αμέσως μετά τον διορισμό και να επαναλαμβάνεται ανά 5ετία
- Η επιμόρφωση πρέπει να συνδυάζεται με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα
- Σε πρώτη φάση θα πρέπει να είναι συμβατικής μορφής. Η εφαρμογή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης θα πρέπει να είναι το επόμενο βήμα.
- Η παρουσία πρακτικής άσκησης και εφαρμογής και γενικά ο προσανατολισμός της επιμόρφωσης στην επίλυση πρακτικών θεμάτων πρέπει να είναι στις κύριες κατευθυντήριες γραμμές του συστήματος
- Οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να ξεκινούν μέσα από το συγκεκριμένο σύστημα επιμόρφωσης
- Λόγω της υποχρεωτικής μορφής της, σε πρώτη φάση δεν θα πρέπει να συνδυαστεί με την επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου
- Ένα προτεινόμενο αρχικό περιορισμένο περιεχόμενο θεματικών ενοτήτων είναι το παρακάτω:

Μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών
Παραβατική συμπεριφορά μαθητών
Εκπαιδευτική τεχνολογία
Απόκτηση πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων, άμεσα εκμεταλλεύσιμων στο χώρο του σχολείου

- Ένα προτεινόμενο αρχικό πιο διευρυμένο περιεχόμενο θεματικών ενοτήτων είναι το παρακάτω:

Μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών
Παραβατική συμπεριφορά μαθητών
Εκπαιδευτική τεχνολογία
Απόκτηση πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων, άμεσα εκμεταλλεύσιμων στο χώρο του σχολείου
Διδακτική μαθημάτων
Μέθοδοι διδασκαλίας
Εποπτικά όργανα και μέσα διδασκαλίας

Όπου συμμετέχει κυρίως η ενότητα διδακτικής

- Τέλος και μόνο σε επόμενη φάση το πρόγραμμα μπορεί να εμπλουτιστεί με νέα θεματική:

Κατάρτιση σε νέα γνωστικά αντικείμενα (περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας, θεατρική αγωγή κ.ά.)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραάμ, Ε., Μαυροειδής, Η. (2001) *Η δυνατότητα εφαρμογής προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τη μετεκπαίδευση εν ενεργεία δασκάλων και η αποδοχή του από τους εκπαιδευόμενους*, Πρακτικά Πρώτου Πανελληνίου Συνεδρίου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ανδρέου, Α. (1982). «Διαρκής μόρφωση του εκπαιδευτικού. Η ταυτότητα ενός ανύπαρκτου θεσμού και το άνοιγμα του διαλόγου», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.8,102.
- Ανδρέου, Α. (2004). «Η εξ αποστάσεως Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Επιστήμες της Αγωγής», τ' 3, εκδ. *Πανεπιστημίου Κρήτης*, 141-150.
- Βεργίδης, Δ (1998). «Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 45, 83-88.
- Βεργίδης, Δ. (1993). «Νεοφιλεύθερη Εκπαιδευτική Πολιτική και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.69, 43-49.
- Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., Ματραλής, Χ., *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, θεσμοί και λειτουργίες* τ. Α (σελ.143-209). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Bates, T. (1993). «Theory and Practice in the Use of technology in distance education», in (ed) Keegan, D., *Theoretical Principles of distance education*, Routledge, New York, p.p. 213-235
- Barron, A., (1999). Staff development Programs, available in : <http://fcit.coedu.usf.edu/Distance/chap2.htm>
- Berge, Z. & Collins, M. (1995). «Computer- Mediated Communication and the online classroom in Distance Learning», *Computer- Mediated Communication Magazine*, vol 2, no 2, p.p. 6-13
- Boyd, G. (1993). «A theory of distance education for the cyberspace era» in (ed) Keegan, D., *Theoretical Principles of distance education*, Routledge, New York, p.p. 234-253.
- Γκόλιαρης, Χ (1993). «Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 101, σ. 83-88.
- Γκότοβος, Θ. (1982). «Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 9, 28-33.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημάκου, Ν., (2002). «Η Τηλεκπαίδευση στον Πανεπιστημιακό Χώρο: Σχεδιασμός προγράμματος και οργάνωση διδασκαλίας από απόσταση με τη χρήση της τηλεματικής τεχνολογίας», , τ.101 (σελ. 29-44). Αθήνα: Νέα Παιδεία.

Ζαβλανού, Μ. (1983). «Επιμόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού στην υπηρεσία του», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.10, 104-110.

Greenberg, G. (1998). «Distance education technologies. Best practices for K-12 settings», *IEEE Technology and Society Magazine*, (winter), p.p. 36-40.

Holmberg, B. (1989). «Theory and Practice of Distance Education», Routledge, London.

Jarvis, P. (1993). «The education of adults and distance education in late modernity», in (ed) Keegan, D., *Theoretical Principles of distance education*, Rout ledge, New York, p.p. 165-174

Κασσωτάκης, Μ. (2002). «*Η Μετεκπαίδευση και Επιμόρφωση του Διδακτικού Προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον*». Στο: 100 χρόνια από την ίδρυση Διδασκαλείου στην Κρήτη – ΑΠΟ ΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΑ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού (πρακτικά ημερίδας) (σελ. 185-200). Κρήτη.

Καστής, Ν. (2001) *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Στο Σχολείο με τις Νέες Τεχνολογίες*, Αθήνα: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, τ. Β (σελ. 20- 45, 7-28,43-44). Πάτρα: Ε.Α.Π..

Κόκκος, Α. (1998). «Αρχές μάθησης Ενηλίκων». Στο: Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση-Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*, τ. Β (σελ. 19-49). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Ματραλής, Χ., Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση : Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*, τ. Γ, Πάτρα: Ε.Α.Π

Κόκκος, Α. (1999) *Εκπαίδευση Ενηλίκων τ. Α΄*, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Κολιάδης, Ε. (1996) *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη τ. Α.* (σελ.42-45). Αθήνα.

Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη τ. Γ.* (σελ.126-134,190,213-215,184-187). Αθήνα.

Keegan, D. (1993). «Reintegration of the teaching acts», In (ed) Keegan, D., *Theoretical Principles of distance education*, Routledge, New York, p.p. 113-128.

Keegan, D. (1995). «Distance education technology for the new millennium: compressed video teaching», ZIFF Papiere, Hagen, Germany: Institute for Research into Distance Education. (Eric Document Reproduction Service NO. ED 389931).

Kurtts, S., & Vallecorsa, A., (1998). web Posted on: 10-12-1998. Preparing Special Education Teachers through Distance Learning: Lessons from the NET. http://www.dinf.ne.jp/doc/english/US_EU/conf/csun_99/session0240.html

Λιοναράκης, Α. (1999). «Ιδρύματα Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης». Στο: Λιοναράκης, Α. (2002). «Εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση: συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες δυνάμεις;» Στο *παράλληλα κείμενα για τη θ.ε. «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως εκπαίδευση* (σελ., 149-155). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Λιοναράκης, Α., & Λυκουργιώτης Α. (1999). «Ανοικτή και Παραδοσιακή Εκπαίδευση», στο Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., Ματραλής, Χ., *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση- θεσμοί και λειτουργίες*, τ Α (σελ. 19-35). Πάτρα: Ε.Α.Π..

Ματραλής, Χ. (1999). «Το έντυπο υλικό στην εκπαίδευση από απόσταση». Στο: Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Ματραλής, Χ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., «*Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες Τεχνολογίες*, τ. Γ (σελ. 21-49). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ματσαγγούρας, Η. (1999) *Η Σχολική Τάξη* (σελ. 287,291,324). Αθήνα .

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). «*Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*». Στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθόπουλου Σ., Κατσουλάκη Σ., Μαυρογιώργου Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σελ. 93-135). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Μαυρογιώργος, Γ. (1996). «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό της πλαίσιο». Στο: βιβλίο των Γκότοβου Θ., Μαυρογιώργου Γ., Παπακωνσταντίνου Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σελ. 85-103). Αθήνα: Gutenberg.

Noye, D. & Piveteau, J (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, 104-108,110, Αθήνα: Μεταίχιμο.

Ο.Ε.Δ.Β, (1995). *Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Συντονιστική Επιτροπή ΠΕΚ Αττικής.

Omoregie, M. (1997). «Distance Learning: An effective educational, delivery System», (Information Analysis 1070), (ERIC Document Reproduction Service NO-ED 418683)

Ostendorf, V.A. (1997). «Teaching by television. Teaching and Learning at a distance: What it takes to effectively design, deliver and evaluate Programs», (71), p.p. 51-57

Παντελής, Σ., Πανουτσόπουλος, Θ (1991). «Οι δάσκαλοι και η επιμόρφωσή τους», *Νέα Παιδεία*, τχ. 60, 17-60.

Palloff, R, & Pratt, K. (2000). « Making the transition: Helping teachers to teach online”. *Paper Presented at EDU CAUSE: Thinking in through*, Nashville, Tennessee, (ERIC Document Reproduction Service NO ED 452806)

Pace, Ph (1999). «Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης», Αθήνα: Μεταίχμιο.

Percichitte, K., Ferrell, K., & Lowell, N. (2000). Distance Learning and the Visually impaired: A success story. *Contemporary issues in Technology and Teacher Education*. Available in: <http://www.citejournal.org/vol1/iss1/currentpractice/article2>.

Prescott, W. (1996). «The Professional Development of Teachers : the UK open University experience». Στο *Η Ανοιχτή και η εξ Αποστάσεως Μάθηση ως εργαλείο για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και την Εκπαίδευση των Μαθητών, πρόκληση για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου, 21-23 Ιουνίου 1995, 44-49, Αθήνα.

Redfern, S., & Naughton, N. (2002). «Collaborative Virtual Environments to Support Communication and Community», in *Internet-Based Distance Education*, *Journal of Information Technology Education*, , vol 1, No 3, p.p 200-211

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (σελ.92-106,109-133,137-163). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαλτερής, Ν., Ράπτης, Ν (1993). «Απόψεις / Αντιλήψεις των Μετεκπαιδευομένων δασκάλων στο Μαράσλειο Δ.Δ.Ε. (Μία έρευνα πιλότος), *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.173, 58-65.

Σιάνου, Ε. (1992). «Το νέο σύστημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: επιστημονική ανανέωση ή επαγγελματική τυποποίηση;», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 18, 24- 27.

Sauve, L. (1993). «What’ s behind the development of a course on the concept of distance education ?», in (ed) Keegan D., *Theoretical Shalaby*, T. & Munro, J., (1998). *Why Virtual Learning*, in *Proceedings of IN-TELE 98*

Sparkes, J. (1993). Matching teaching methods to educational aims in distance education, in (ed) Keegan, D., *Theoretical Principles of distance education*, Routledge, New York, p.p 135-151

Τρούλης, Γ (1983). «Η ΔΙΑΡΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ολική θεώρηση των αποτελεσμάτων μιας έρευνας) », *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.10, 111 - 117.

Teaster, P., & Blieszner, R.(1999). «Promises and Pittalls of the interactive television approach to teaching adult development and aging», *Educational Gerontology*, vol 25, no 8, p.p 741-754.

Χάρης, Κ. (1982). «Κατάλληλες μορφές οργάνωσης της ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 9, 55-58.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: τυπωθήτω – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Π.Δ. 725/1980, *Περί ιδρύσεως Σχολής Επιμορφώσεως Λειτουργών Δημοτικής Εκπαιδευσεως (ΣΕΛΔΕ) εις την Λάρισα και τροποποιήσεως συμπληρώσεως των περι ΣΕΛΔΕ διατάξεων.*

Ν. 1566/1985, *Δομή και λειτουργία της Α'θμιας και Β'θμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. (Κεφάλαιο Θ', Επιμόρφωση – Μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών).*

Ν. 1824/ 1988, *Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*

Π.Δ. 250/1992, *Ρύθμιση θεμάτων Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων.*

Ν. 2009/ 1992, *Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις. (Κεφάλαιο Γ', Ρυθμίσεις για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση).*

Ν. 2327/1995, *Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.*

Ν. 2413/1996, *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. (Κεφάλαιο Ε', Επιμόρφωση κ μετεκπαίδευση)*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

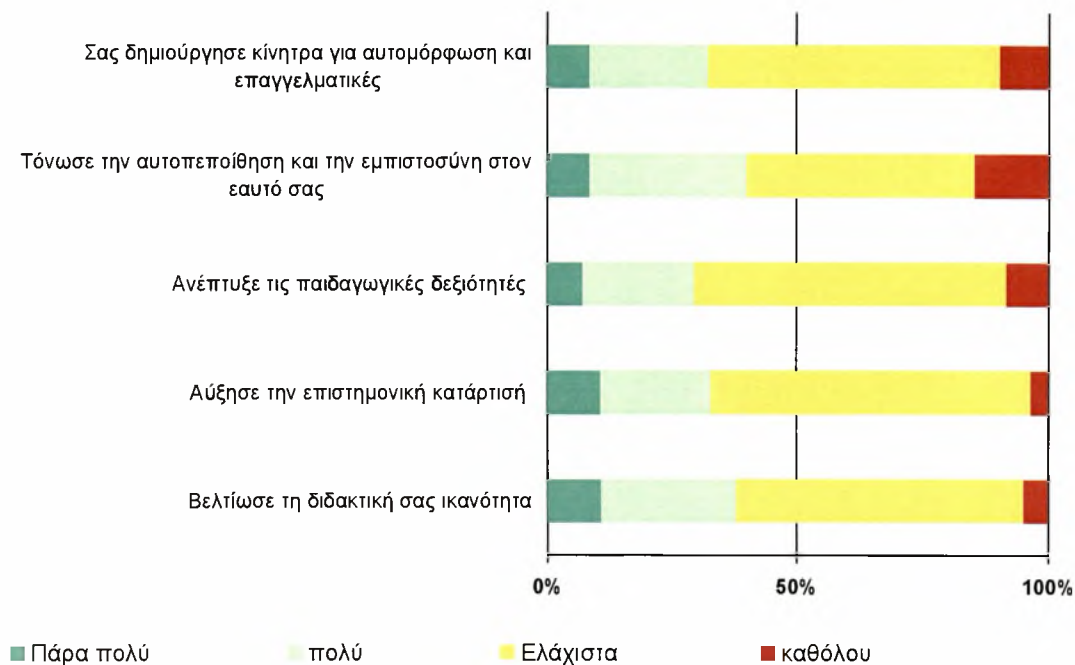
Αποτελέσματα 1^{ου} μέρους – αξιολόγηση προσφερθείσας επιμόρφωσης

1.1 Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την προσφερθείσα επιμόρφωση

Γενική αξιολόγηση της ενότητας

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση (N=85)

	Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχιστα	καθόλου
Βελτίωσε τη διδακτική σας ικανότητα	10,7	27,4	57,1	4,8
Αύξησε την επιστημονική κατάρτισή	10,6	22,4	63,5	3,5
Ανέπτυξε τις παιδαγωγικές δεξιότητές	7,1	22,6	61,9	8,3
Τόνωσε την αυτοπεποίθηση και την εμπιστοσύνη στον εαυτό σας	8,5	31,7	45,1	14,6
Σας δημιούργησε κίνητρα για αυτομόρφωση και επαγγελματικές	8,4	24,1	57,8	9,6



Γενικά μπορεί να ειπωθεί ότι το σύνολο των ερωτήσεων κρίνονται αρνητικά καθώς οι απαντήσεις «ελάχιστα» και «καθόλου» συγκεντρώνουν ποσοστά άνω του 50%.

Σε όλες τις περιπτώσεις η πλειοψηφία των απαντήσεων ανήκουν στις κατηγορίες «Ελάχιστα» με επόμενη την «πολύ».

Καθολικά λοιπόν οι παραπάνω παράγοντες αξιολογούνται αρνητικά με μεγαλύτερη αθροιστική αρνητική στάση στις μεταβλητές

- ▼ «δημιούργησε κίνητρα για αυτομόρφωση» και
- ▼ «ανέπτυξε παιδαγωγικές δεξιότητες».

Αξιολόγηση της ενότητας και δημογραφικοί παράγοντες

Οι υπό εξέταση μεταβλητές της παρούσας ενότητας σε σχέση με τις μεταβλητές:

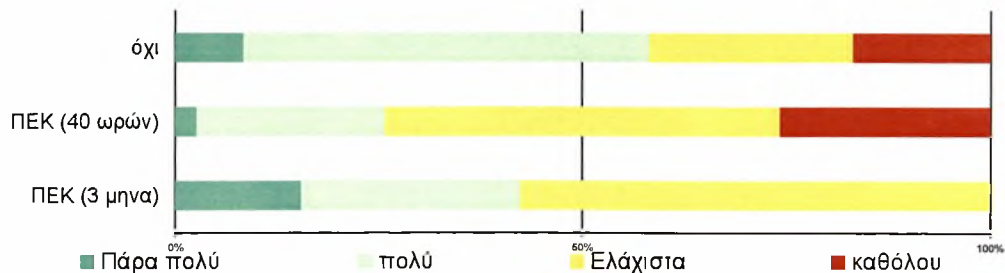
Φύλο
Ηλικία
Χρόνια προϋπηρεσίας
Κατοχή 2 ^{ου} πτυχίου
Μεταπτυχιακό

δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες. Συνεπώς ο τρόπος που αξιολογούν τις παραπάνω παραμέτρους τα άτομα είναι ενιαίος και δεν εξαρτάται από τις παραπάνω μεταβλητές.

Επιμόρφωση

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση(N=85)

		Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχιστα	καθόλου	X2 test
Βελτίωσε τη διδακτική σας ικανότητα						sig>0.05
Αύξησε την επιστημονική κατάρτισή						sig>0.05
Ανέπτυξε τις παιδαγωγικές δεξιότητές						sig>0.05
Τόνωσε την αυτοπεποίθηση και την εμπιστοσύνη στον εαυτό σας	ΠΕΚ (3 μηνα)	15,4%	26,9%	57,7%		,029
	ΠΕΚ (40 ωρών)	2,6%	23,1%	48,7%	25,6%	
	όχι	8,3%	50,0%	25,0%	16,7%	
Σας δημιούργησε κίνητρα για αυτομόρφωση και επαγγελματικές						sig>0.05



Στατιστική διαφοροποίηση ανάλογα με την επιμόρφωση εμφανίζει μόνο η εκτίμηση της: *Τόνωσε την αυτοπεποίθηση και την εμπιστοσύνη στον εαυτό σας* όπου η ύπαρξη επιμόρφωσης φαίνεται να συνδέεται με αύξηση της αρνητικής αξιολόγησης.

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις.

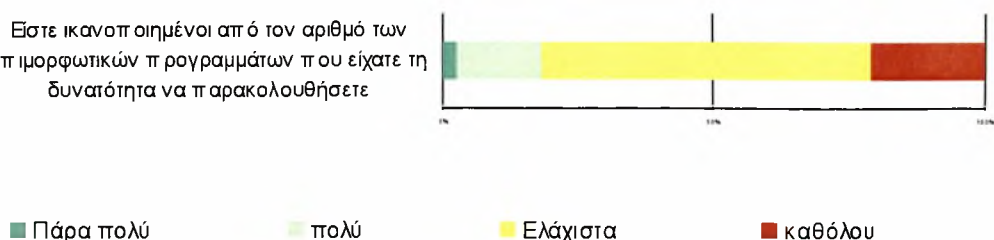
1.2 Αξιολόγηση του πλήθους των προγραμμάτων της επιμόρφωσης που προσφέρθηκαν

Γενική αξιολόγηση της ενότητας

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση (N=85)

	Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχιστα	καθόλου
Είστε ικανοποιημένοι από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που είχατε τη δυνατότητα να παρακολουθήσετε	2,5	16,0	60,5	21,0

Είστε ικανοποιημένοι από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που είχατε τη δυνατότητα να παρακολουθήσετε



Είναι προφανές ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν δηλώνουν ικανοποιημένοι από τον αριθμό των προγραμμάτων. Αρνητικά αξιολογεί το 81,5%, ενώ το 21% είναι απόλυτα αρνητικοί.

Αξιολόγηση της ενότητας και δημογραφικοί παράγοντες

Οι υπό εξέταση μεταβλητές της παρούσας ενότητας σε σχέση με τις μεταβλητές:

Φύλο
Ηλικία
Χρόνια προϋπηρεσίας
Επιμόρφωση
Κατοχή 2 ^{ου} πτυχίου
Μεταπτυχιακό

δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες. Συνεπώς ο τρόπος που αξιολογούν τις παραπάνω παραμέτρους τα άτομα είναι ενιαίος και δεν εξαρτάται από τις παραπάνω μεταβλητές.

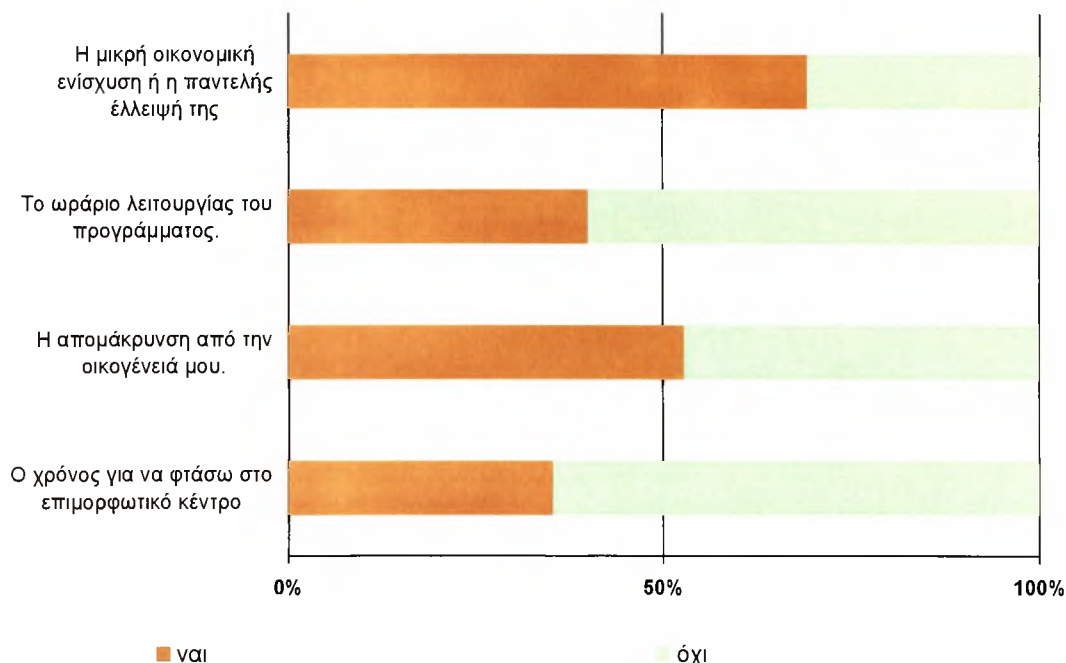
1.3 Αξιολόγηση των λειτουργικών προβλημάτων που σχετίζονται με την προσφερθείσα επιμόρφωση

Γενική αξιολόγηση της ενότητας

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση (N=85)

	ναι	όχι
Ο χρόνος για να φτάσω στο επιμορφωτικό κέντρο	35,3	64,7
Η απομάκρυνση από την οικογένειά μου.	52,9	47,1
Το ωράριο λειτουργίας του προγράμματος.	40,0	60,0
Η μικρή οικονομική ενίσχυση ή	69,4	30,6

η παντελής έλλειψή της



Ως βασικό πρόβλημα σε σχέση με την παρακολούθηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης αναδεικνύεται η μικρή οικονομική ενίσχυση, με επόμενο την απομάκρυνση από την οικογένεια.

Γενικά πάντως σε όλες τις περιπτώσεις παρουσιάζονται ποσοστά άνω του 40% στην κατηγορία «ναι - πρόβλημα».

Αξιολόγηση της ενότητας και δημογραφικοί παράγοντες

Οι υπό εξέταση μεταβλητές της παρούσας ενότητας σε σχέση με τις μεταβλητές:

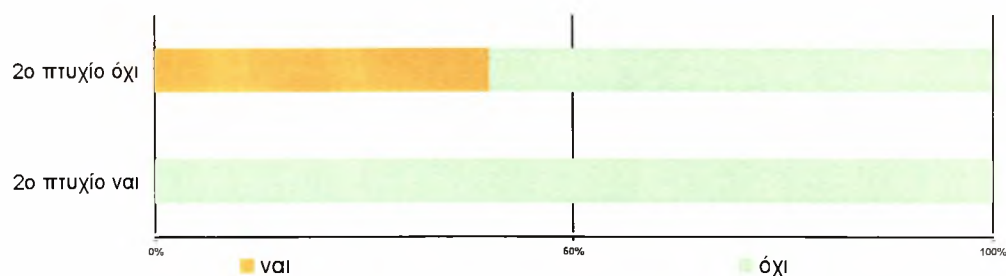
Φύλο
Ηλικία
Χρόνια προϋπηρεσίας
Επιμόρφωση
Μεταπτυχιακό

δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες. Συνεπώς ο τρόπος που αξιολογούν τις παραπάνω παραμέτρους τα άτομα είναι ενιαίος και δεν εξαρτάται από τις παραπάνω μεταβλητές.

Κατοχή 2^{ου} πτυχίου

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση (N=85)

		ναι	όχι	X2 test
Ο χρόνος για να φτάσω στο επιμορφωτικό κέντρο	2 ^ο πτυχίο ναι		100,0 %	0,14
	2 ^ο πτυχίο όχι	40,0%	60,0%	
Η απομάκρυνση από την οικογένειά μου.				sig>0.05
Το ωράριο λειτουργίας του προγράμματος.				sig>0.05
Η μικρή οικονομική ενίσχυση ή η παντελής έλλειψή της				sig>0.05



Στατιστική διαφοροποίηση εμφανίζει μόνο η εκτίμηση της: *Ο χρόνος για να φτάσω στο επιμορφωτικό κέντρο*

όπου η ύπαρξη 2^{ου} πτυχίου φαίνεται να συνδέεται με μηδενισμό της αρνητικής αξιολόγησης και δεν δημιουργεί πρόβλημα επιμόρφωσης ο χρόνος μετακίνησης.

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις.

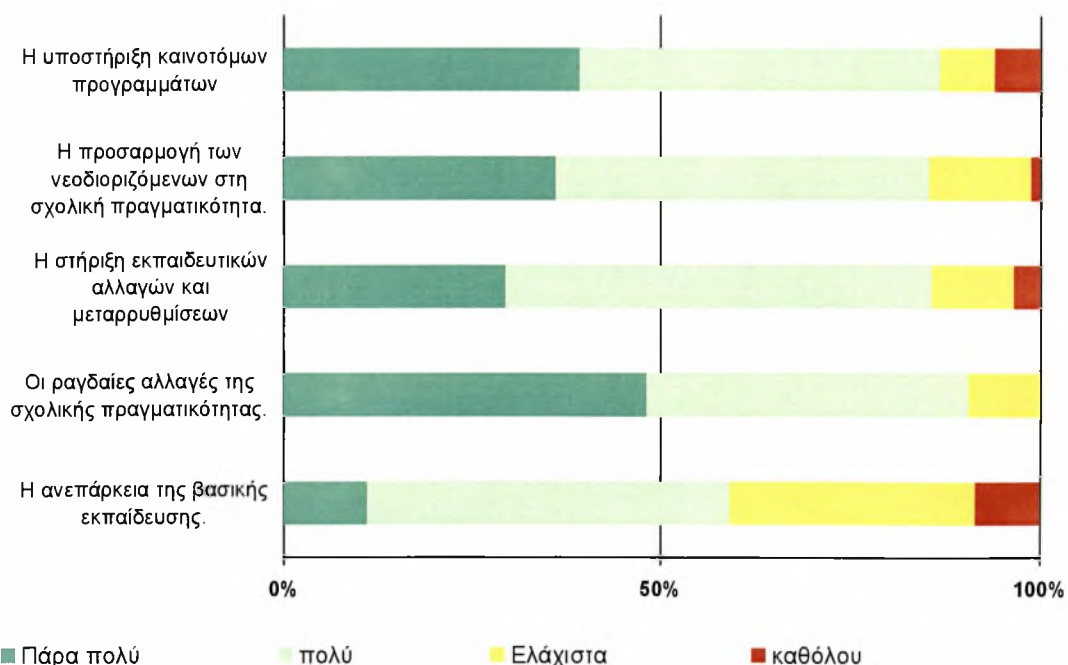
Αποτελέσματα 2^{ου} μέρους - αναγκαιότητα

2.1 Λόγοι που κάνουν αναγκαία την επιμόρφωση

Γενική αξιολόγηση της ενότητας

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση (N=85)

	Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχιστα	καθόλου
Η ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης.	11,1	48,1	32,1	8,6
Οι ραγδαίες αλλαγές της σχολικής πραγματικότητας.	48,2	42,4	9,4	
Η στήριξη εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων	29,4	56,5	10,6	3,5
Η προσαρμογή των νεοδιοριζόμενων στη σχολική πραγματικότητα.	36,1	49,4	13,3	1,2
Η υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων	39,3	47,6	7,1	6,0



Γενικά μπορεί να ειπωθεί ότι το σύνολο των ερωτήσεων κρίνονται θετικά καθώς οι απαντήσεις «πολύ» και «πάρα πολύ» συγκεντρώνουν ποσοστά άνω του 85%.

Εξαιρέση αποτελεί η μεταβλητή: αναγκαία η επιμόρφωση λόγω ανεπάρκειας της βασικής εκπαίδευσης, η οποία ναι μεν αξιολογείται θετικά, όχι όμως στην ένταση των υπολοίπων.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης κρίνονται ως αναγκαία με στόχο την βελτίωση της προσαρμοστικότητας σε κάθε είδους αλλαγών και όχι ως υποκατάστατο ελλειμματικής αρχικής γνώσης.

Αξιολόγηση της ενότητας και δημογραφικοί παράγοντες

Οι υπό εξέταση μεταβλητές της παρούσας ενότητας σε σχέση με τις μεταβλητές:

Φύλο
Ηλικία
Χρόνια προϋπηρεσίας
Επιμόρφωση
Κατοχή 2 ^{ου} πτυχίου
Μεταπτυχιακό

δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες.

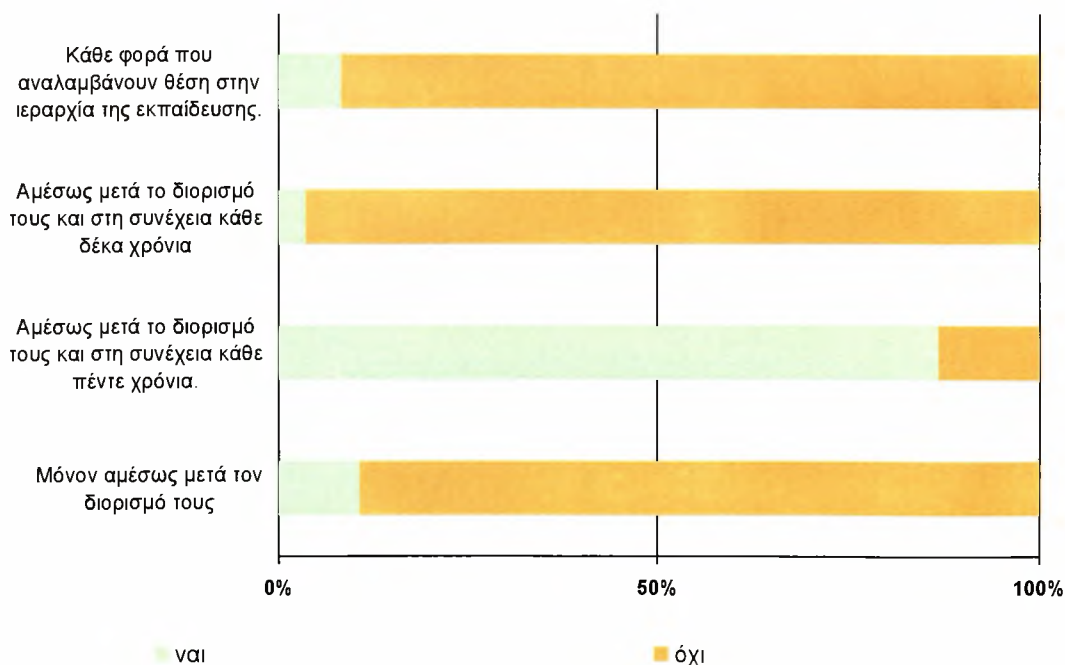
Συνεπώς ο τρόπος που αξιολογούν τις παραπάνω παραμέτρους τα άτομα είναι ενιαίος και δεν εξαρτάται από κανένα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

2.2 Χρόνος εφαρμογής επιμορφωτικών προγραμμάτων

Γενική αξιολόγηση της ενότητας

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση (N=85)

	ναι	όχι
Μόνον αμέσως μετά τον διορισμό τους	10,7	89,3
Αμέσως μετά το διορισμό τους και στη συνέχεια κάθε πέντε χρόνια.	86,9	13,1
Αμέσως μετά το διορισμό τους και στη συνέχεια κάθε δέκα χρόνια	3,6	96,4
Κάθε φορά που αναλαμβάνουν θέση στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.	8,3	91,7



Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η επιλογή των εκπαιδευτικών είναι η «επιμόρφωση αμέσως μετά τον διορισμό και κατόπιν ανά 5 έτη».

Φυσικά η επιλογή «αμέσως μετά τον διορισμό» έρχεται σε αντίθεση με την χαμηλή επιλογή στην προηγούμενη ενότητα της επιμόρφωσης λόγω ανεπάρκειας της εκπαίδευσης. Ωστόσο η θετική αξιολόγηση της «επιμόρφωση αμέσως μετά τον διορισμό και κατόπιν ανά 5 έτη» επιλέχθηκε καθώς δεν υπήρχε στο ερωτηματολόγιο εναλλακτική πρόταση που να μην εμπεριέχει την φράση «αμέσως μετά τον διορισμό».

Αξιολόγηση της ενότητας και δημογραφικοί παράγοντες

Οι υπό εξέταση μεταβλητές της παρούσας ενότητας σε σχέση με τις μεταβλητές:

Φύλο
Ηλικία
Χρόνια προϋπηρεσίας
Επιμόρφωση
Κατοχή 2 ^{ου} πτυχίου
Μεταπτυχιακό

δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες.

Συνεπώς ο τρόπος που αξιολογούν τις παραπάνω παραμέτρους τα άτομα είναι ενιαίος και δεν εξαρτάται από κανένα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

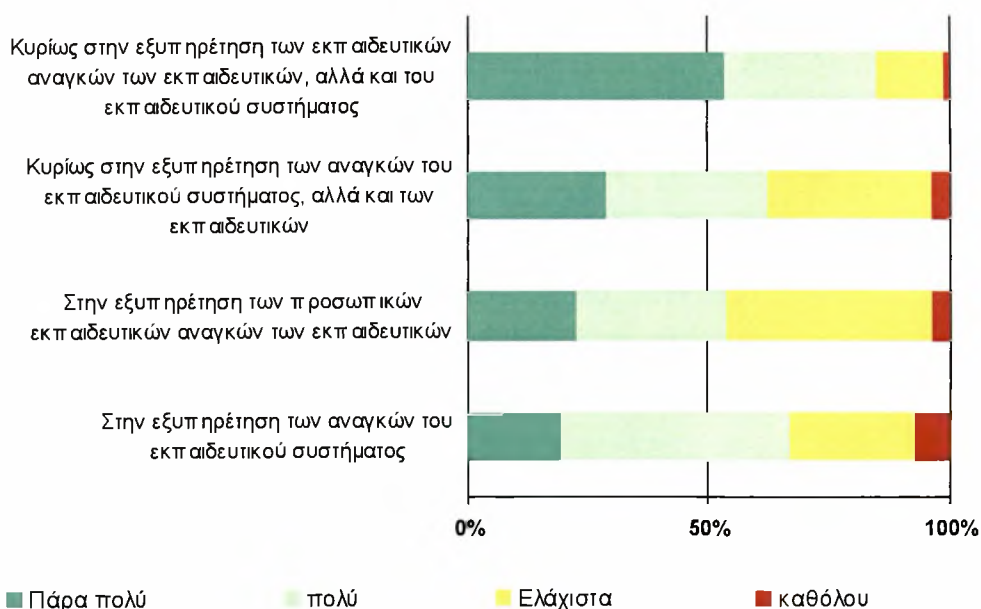
Αποτελέσματα 3^{ου} μέρους προσδοκίες / περιεχόμενα / εκπαιδευτικές ανάγκες

3.1 Προσανατολισμός επιμόρφωσης

Γενική αξιολόγηση της ενότητας

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση (N=85)

	Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχιστα	καθόλου
Στην εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος	19,5	47,6	25,6	7,3
Στην εξυπηρέτηση των προσωπικών εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών	22,5	31,3	42,5	3,8
Κυρίως στην εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και των εκπαιδευτικών	28,8	33,8	33,8	3,8
Κυρίως στην εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος	53,3	32,0	13,3	1,3



όλες οι κατευθύνσεις που προτείνονται είναι αποδεκτές και κρίνονται θετικά.

Λαμβάνοντας υπόψη την παρουσία των ποσοστών της ομάδας «πάρα πολύ», θετικότερος προσανατολισμός κρίνεται η από κοινού εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών αναγκών του εκπαιδευτικού και του συστήματος.

Αντίθετα, οριακά αποδεκτή (ποσοστό πάνω από 50%), είναι η «εξυπηρέτηση των προσωπικών εκπαιδευτικών αναγκών»

Η πρώτη αλλά και οι ενδιάμεσες επιλογές δείχνουν την προτεραιότητα που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αξιολόγηση της ενότητας και δημογραφικοί παράγοντες

Οι υπό εξέταση μεταβλητές της παρούσας ενότητας σε σχέση με τις μεταβλητές:

Κατοχή 2 ^{ου} πτυχίου
Μεταπτυχιακό

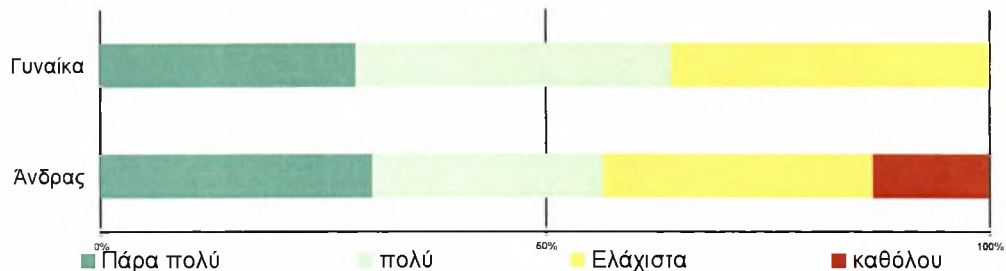
δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες. Συνεπώς ο τρόπος που αξιολογούν τις παραπάνω παραμέτρους τα άτομα είναι ενιαίος και δεν εξαρτάται από τις παραπάνω μεταβλητές.

Φύλο

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση(N=85)

		Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχισ τα	καθόλ ου	X2 test
Στην εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος						sig>0.05
Στην εξυπηρέτηση των προσωπικών εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών						sig>0.05
Κυρίως στην εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και των εκπαιδευτικών	Άνδρας	30,4%	26,1%	30,4%	13,0%	0,048

	Γυναίκα	28,6%	35,7%	35,7%		
Κυρίως στην εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος						sig>0.05



Στατιστική διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο εμφανίζει μόνο η εκτίμηση της: *Κυρίως στην εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και των εκπαιδευτικών*

όπου οι άνδρες αν και γενικά αξιολογούν θετικά, ωστόσο έχουν πιο αρνητική στάση σε σχέση με τις γυναίκες.

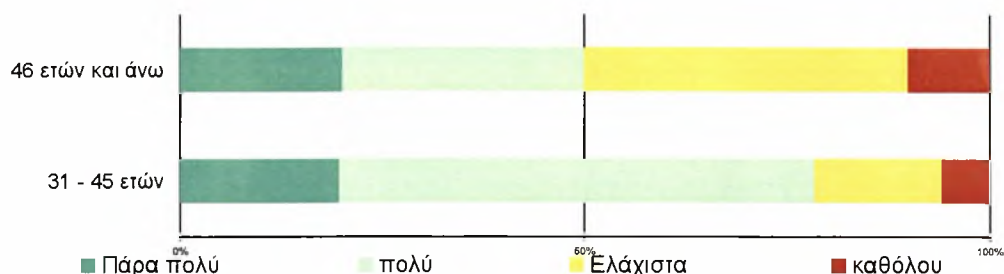
Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις.

ηλικία

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση(N=85)

		Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχιστα	καθόλου	X2 test
Στην εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος	31 - 45 ετών	19,6%	58,8%	15,7%	5,9%	0,042
	46 ετών και άνω	20,0%	30,0%	40,0%	10,0%	
Στην εξυπηρέτηση των προσωπικών						sig>0.05

εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών						
Κυρίως στην εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και των εκπαιδευτικών						sig>0.05
Κυρίως στην εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος						sig>0.05



Στατιστική διαφοροποίηση ανάλογα με την ηλικία εμφανίζει μόνο η εκτίμηση της: *Στην εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος*

όπου τα άτομα μεγαλύτερη ηλικίας έχουν πιο αρνητική στάση σε σχέση με τα άτομα νεότερης ηλικίας, απέναντι στον σαφή προσανατολισμό της επιμόρφωσης μόνο στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος.

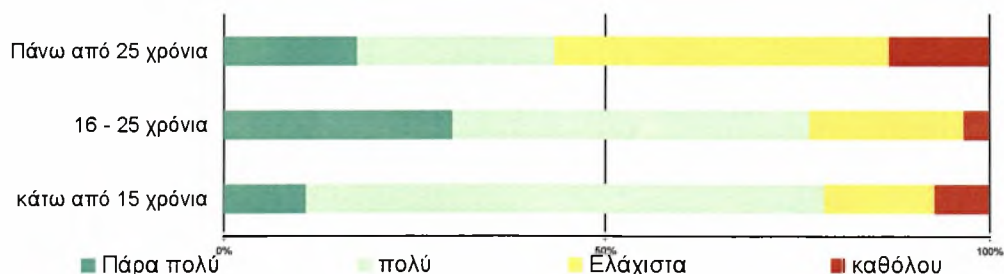
Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις.

Χρόνια προϋπηρεσίας

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση(N=85)

		Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχισ τα	καθόλ ου	X2 test
Στην εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος	κάτω από 15 χρόνια	10,7%	67,9%	14,3%	7,1%	0,031
	16 - 25 χρόνια	30,0%	46,7%	20,0%	3,3%	
	Πάνω από 25 χρόνια	17,4%	26,1%	43,5%	13,0%	
Στην εξυπηρέτηση των προσωπικών εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών						sig>0.05
Κυρίως στην εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και των εκπαιδευτικών						sig>0.05
Κυρίως στην εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος						sig>0.05

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ - Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΑΝΑΓΚΕΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ & ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΜΟΝΤΕΛΑ**



Στατιστική διαφοροποίηση ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας εμφανίζει μόνο η εκτίμηση της: *Στην εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος* όπου τα άτομα μεγαλύτερης προϋπηρεσίας έχουν αρνητικότερη στάση σε σχέση με τα άτομα μικρότερης προϋπηρεσίας, απέναντι στον σαφή προσανατολισμό της επιμόρφωσης μόνο στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Η συμπεριφορά είναι όμοια με την αντίστοιχη της ηλικίας.

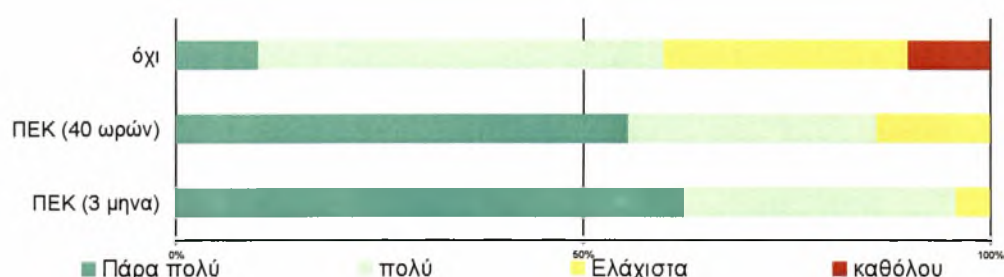
Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις.

επιμόρφωση

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση (N=85)

	Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχιστα	καθόλου	X2 test
Στην εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος					sig>0.05
Στην εξυπηρέτηση των προσωπικών εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών					sig>0.05
Κυρίως στην εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και των εκπαιδευτικών					sig>0.05

Κυρίως στην εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος	ΠΕΚ (3 μηνια)	62,5%	33,3%	4,2%		0,023
	ΠΕΚ (40 ωρών)	55,6%	30,6%	13,9%		
	όχι	10,0%	50,0%	30,0%	10,0%	



Στατιστική διαφοροποίηση ανάλογα με την ηλικία εμφανίζει μόνο η εκτίμηση της: *Κυρίως στην εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος*

όπου όσο αυξάνεται η υπάρχουσα επιμόρφωση αυξάνεται και η θετική στάση απέναντι στην συγκεκριμένη μεταβλητή. Η συγκεκριμένη τάση ίσως έχει βαρύνουσα σημασία καθώς η αξιολόγηση των ατόμων που έχουν εμπειρία από επιμόρφωση ενδεχομένων είναι πιο αξιόπιστη, ισχυροποιώντας έτσι, την ούτως ή άλλως, θετική αξιολόγηση της συγκεκριμένης μεταβλητής.

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις.

3.2 Περιεχόμενα και γνωστικά αντικείμενα επιμορφωτικού προγράμματος

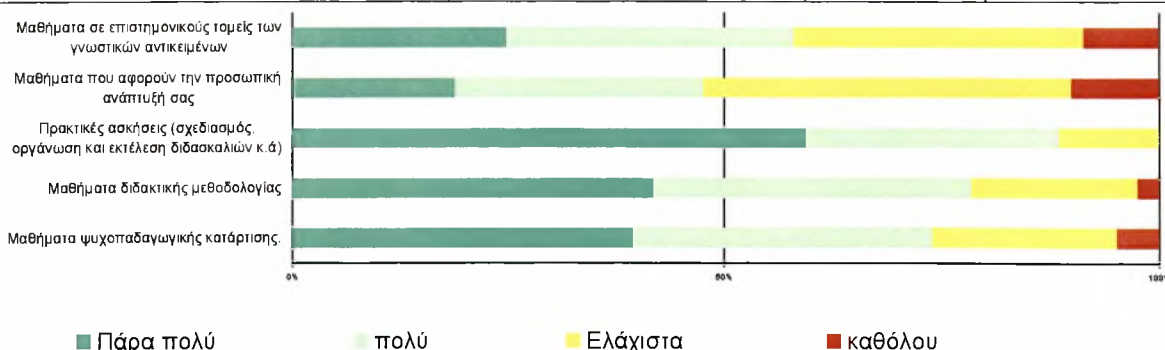
Γενική αξιολόγηση της ενότητας

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση (N=85)

	Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχιστα	καθόλου
Μαθήματα ψυχοπαδαγωγικής	39,5	34,6	21,0	4,9
Μαθήματα διδακτικής μεθοδολογίας	41,8	36,7	19,0	2,5
Πρακτικές ασκήσεις (σχεδιασμός, οργάνωση και εκτέλεση διδασκαλιών κ.ά)	59,5	29,1	11,4	
Μαθήματα που αφορούν την προσωπική ανάπτυξή σας	18,8	28,8	42,5	10,0
Μαθήματα σε επιστημονικούς τομείς των γνωστικών αντικειμένων	24,7	33,3	33,3	8,6
Μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών	54,9	32,9	11,0	1,2
Διδακτική μαθημάτων	29,3	48,8	19,5	2,4
Εκπαιδευτική τεχνολογία	39,0	45,5	14,3	1,3
Μέθοδοι διδασκαλίας	30,9	45,7	19,8	3,7
Μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης	25,3	41,8	31,6	1,3
Εποπτικά όργανα και μέσα διδασκαλίας	26,3	51,3	19,7	2,6
Παραβατική συμπεριφορά μαθητών	58,2	27,8	11,4	2,5
Κατάρτιση σε νέα γνωστικά αντικείμενα (περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας, θεατρική αγωγή κ.ά.)	34,1	43,9	20,7	1,2
Ενημέρωση σε σύγχρονες	23,8	41,3	32,5	2,5

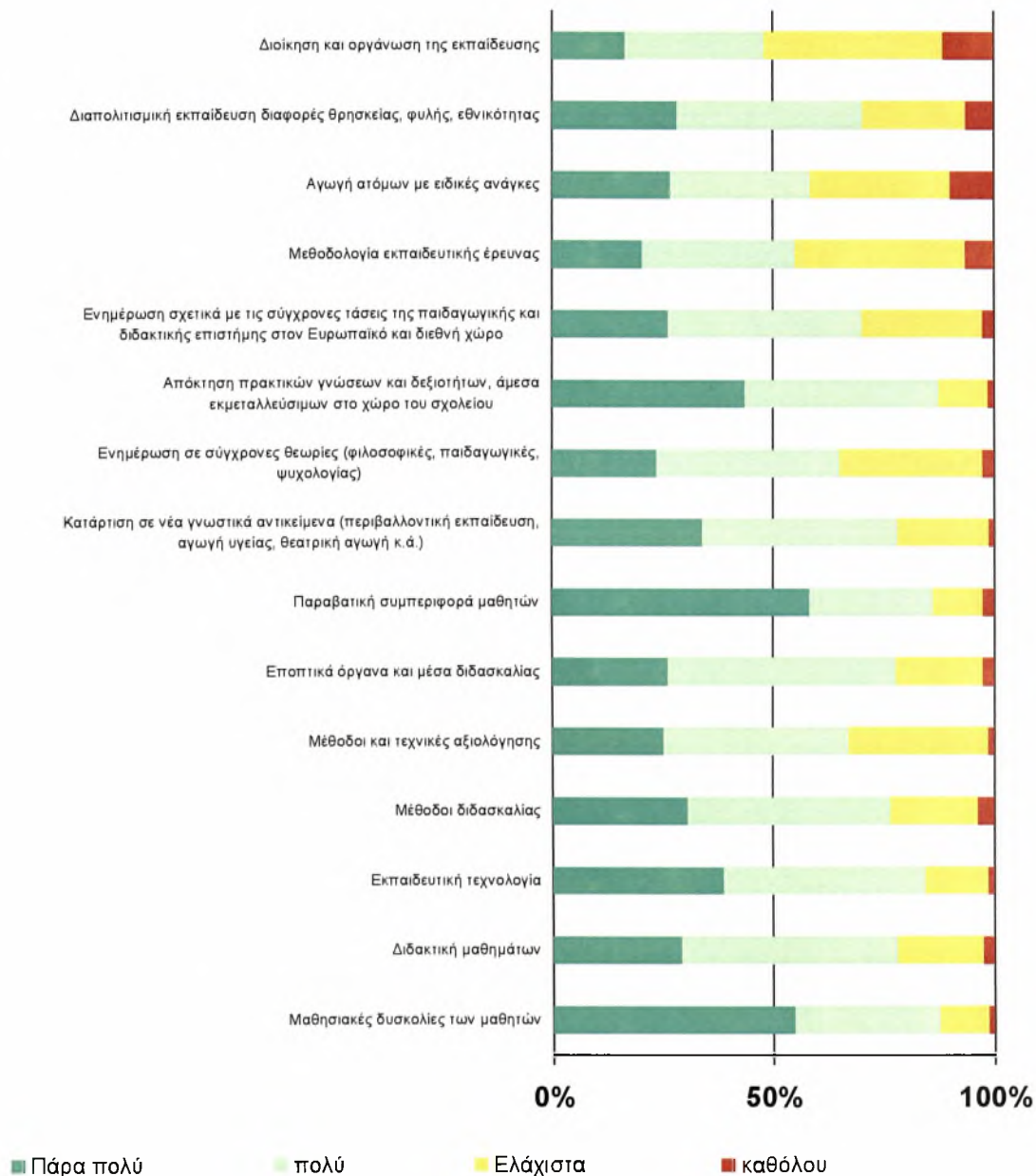
**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ - Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΑΝΑΓΚΕΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ & ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΜΟΝΤΕΛΑ**

θεωρίες (φιλοσοφικές, παιδαγωγικές, ψυχολογίας)				
Απόκτηση πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων, άμεσα εκμεταλλεύσιμων στο χώρο του σχολείου	43,8	43,8	11,3	1,3
Ενημέρωση σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής και διδακτικής επιστήμης στον Ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο	26,3	43,8	27,5	2,5
Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας	20,5	34,6	38,5	6,4
Αγωγή ατόμων με ειδικές ανάγκες	26,8	31,7	31,7	9,8
Διαπολιτισμική εκπαίδευση διαφορές θρησκείας, φυλής, εθνικότητας	28,4	42,0	23,5	6,2
Διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης	16,5	31,6	40,5	11,4



οι πρακτικές ασκήσεις, η διδακτική και η ψυχοπαιδαγωγική είναι τα περιεχόμενα που συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο μέρος των θετικών απαντήσεων

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ - Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΑΝΑΓΚΕΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ & ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΜΟΝΤΕΛΑ**



Οι μαθησιακές δυσκολίες και η παραβατική συμπεριφορά είναι στην κορυφή των αιτούμενων περιεχομένων, προφανώς αναδεικνύοντας την έλλειψη γνώσεων στην διαχείριση αντίστοιχων θεμάτων. (δεν ισχύει το ίδιο για την αγωγή των ατόμων με ειδικές ανάγκες που έχει χαμηλή αξιολόγηση).

Οι πρακτικές γνώσεις και η εκπαιδευτική τεχνολογία συγκεντρώνουν επίσης θετικές αξιολογήσεις.

Σε επόμενη – μέση βαθμίδα είναι η διδακτική των μαθημάτων, οι μέθοδοι διδασκαλίας και τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, μια ενότητα περιεχομένων δηλαδή, που συνδέεται με την διευκόλυνση της διαδικασίας της διδασκαλίας.

Τέλος μικρότερη προτεραιότητα δίνεται στις ενότητες της έρευνας και την διοίκησης, θεματικά αντικείμενα δηλαδή που δεν συνδέονται άμεσα με την διδασκαλία.

Αξιολόγηση της ενότητας και δημογραφικοί παράγοντες

Οι υπό εξέταση μεταβλητές της παρούσας ενότητας σε σχέση με τις μεταβλητές:

Χρόνια προϋπηρεσίας
Επιμόρφωση
Κατοχή 2 ^{ου} πτυχίου

δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες. Συνεπώς ο τρόπος που αξιολογούν τις παραπάνω παραμέτρους τα άτομα είναι ενιαίος και δεν εξαρτάται από τις παραπάνω μεταβλητές.

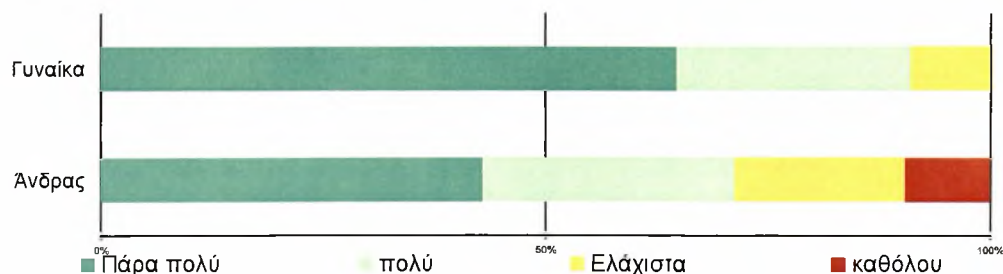
Φύλο

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση(N=85)

	Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχισ τα	καθόλ ου	X2 test
Μαθήματα ψυχοπαδαγωγικής κατάρτισης.					sig>0.05
Μαθήματα διδακτικής μεθοδολογίας					sig>0.05
Πρακτικές ασκήσεις (σχεδιασμός, οργάνωση ...					sig>0.05
Μαθήματα που αφορούν την προσωπική ανάπτυξη					sig>0.05
Μαθήματα σε επιστημονικούς τομείς					sig>0.05

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ - Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΑΝΑΓΚΕΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ & ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΜΟΝΤΕΛΑ**

Μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών						sig>0.05
Διδακτική μαθημάτων						sig>0.05
Εκπαιδευτική τεχνολογία						sig>0.05
Μέθοδοι διδασκαλίας						sig>0.05
Μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης						sig>0.05
Εποπτικά όργανα και μέσα διδασκαλίας						sig>0.05
Παραβατική συμπεριφορά μαθητών	A	42,9%	28,6%	19,0%	9,5%	0,043
	Γ	64,9%	26,3%	8,8%		
Κατάρτιση σε νέα γνωστικά αντικείμενα						sig>0.05
Ενημέρωση σε σύγχρονες θεωρίες						sig>0.05
Απόκτηση πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων						sig>0.05
Ενημέρωση σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις						sig>0.05
Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας						sig>0.05
Αγωγή ατόμων με ειδικές ανάγκες						sig>0.05
Διαπολιτισμική εκπαίδευση						sig>0.05
Διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης						sig>0.05



Στατιστική διαφοροποίηση ανάλογα με το φύλο εμφανίζει μόνο η εκτίμηση της: *Παραβατική συμπεριφορά μαθητών*

όπου οι γυναίκες αξιολογούν θετικότερα την ανάγκη επιμόρφωσης στην συγκεκριμένη ενότητα.

Οι υπόλοιπες μεταβλητές δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις απαντήσεις.

Ηλικία

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση (N=85)

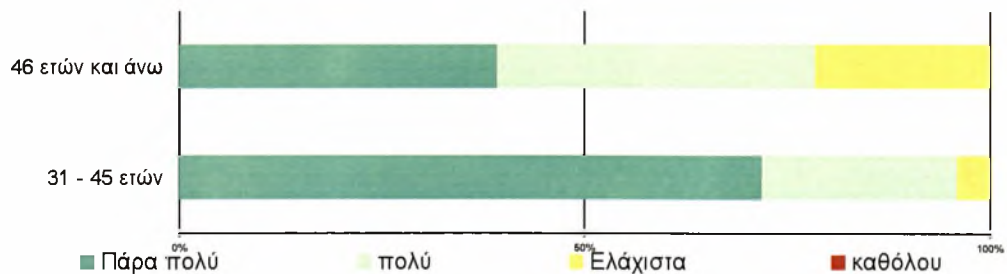
		Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχιστα	καθόλου	X2 test
Μαθήματα ψυχοπαδαγωγικής κατάρτισης.						sig>0.05
Μαθήματα διδακτικής μεθοδολογίας						sig>0.05
Πρακτικές ασκήσεις (σχεδιασμός, οργάνωση ...	31 - 45 ετών	72,0%	24,0%	4,0%		0,007
	46 ετών και άνω	39,3%	39,3%	21,4%		
Μαθήματα που αφορούν την προσωπική ανάπτυξή						sig>0.05
Μαθήματα σε επιστημονικούς τομείς						sig>0.05

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ - Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΑΝΑΓΚΕΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ & ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΜΟΝΤΕΛΑ**

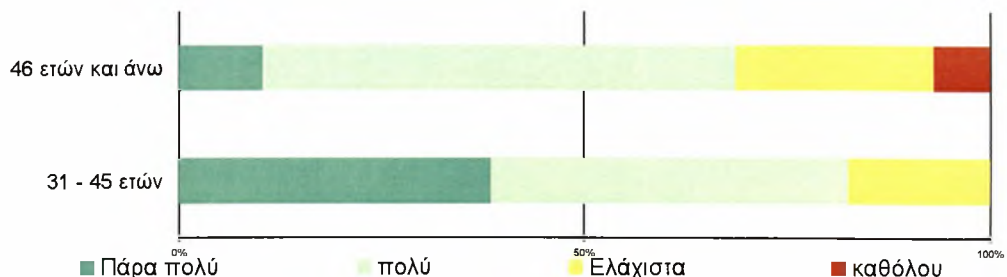
Μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών						sig>0.05
Διδακτική μαθημάτων	31 - 45 ετών	38,5%	44,2%	17,3%		0,019
	46 ετών και άνω	10,3%	58,6%	24,1%	6,9%	
Εκπαιδευτική τεχνολογία						sig>0.05
Μέθοδοι διδασκαλίας	31 - 45 ετών	41,2%	41,2%	15,7%	2,0%	0,027
	46 ετών και άνω	10,3%	55,2%	27,6%	6,9%	
Μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης	31 - 45 ετών	34,7%	40,8%	22,4%	2,0%	0,049
	46 ετών και άνω	10,3%	44,8%	44,8%		
Εποπτικά όργανα και μέσα διδασκαλίας						sig>0.05
Παραβατική συμπεριφορά μαθητών						sig>0.05
Κατάρτιση σε νέα γνωστικά αντικείμενα						sig>0.05
Ενημέρωση σε σύγχρονες θεωρίες						sig>0.05
Απόκτηση πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων						sig>0.05

Ενημέρωση σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις						sig>0.05
Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας	31 - 45 ετών	26,0%	36,0%	28,0%	10,0%	0,043
	46 ετών και άνω	11,1%	33,3%	55,6%		
Αγωγή ατόμων με ειδικές ανάγκες						sig>0.05
Διαπολιτισμική εκπαίδευση						sig>0.05
Διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης						sig>0.05

Πρακτικές ασκήσεις, σχεδιασμός, οργάνωση ...

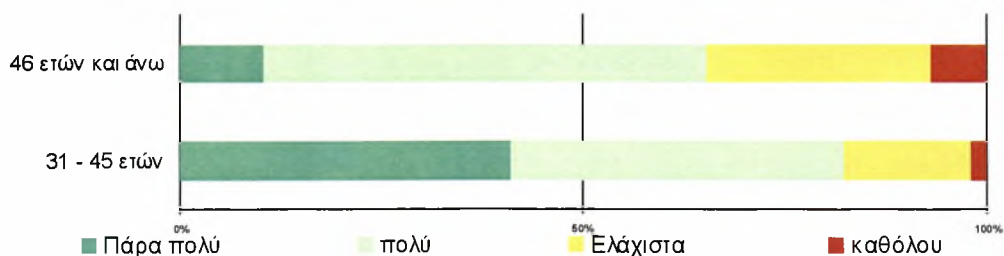


Διδακτική μαθημάτων

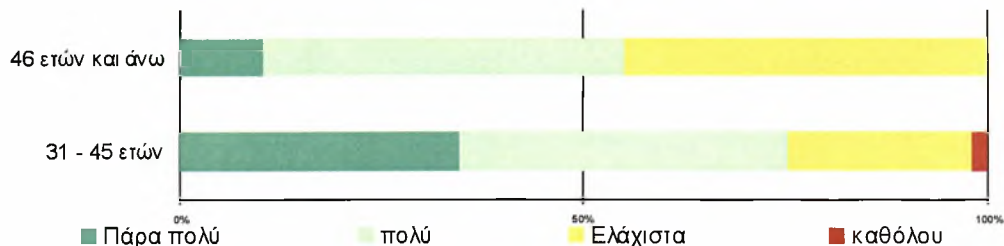


Μέθοδοι διδασκαλίας

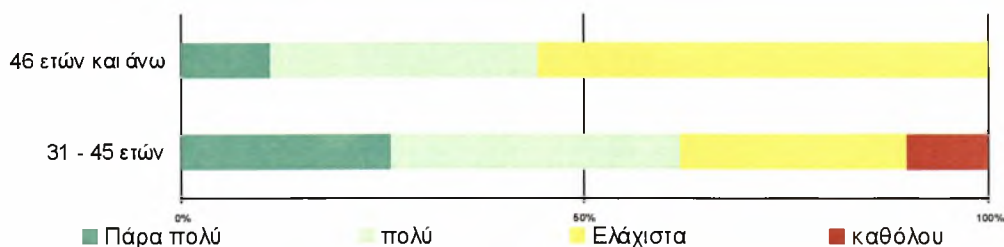
ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ - Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΑΝΑΓΚΕΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ & ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΜΟΝΤΕΛΑ



Μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης



Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας



στις παραπάνω περιπτώσεις διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μεταβλητών ως προς την ηλικία.

Συγκεκριμένα, σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις όπου η ηλικία επηρεάζει την συμπεριφορά των μεταβλητών, παρατηρείται ότι η ηλικιακή ομάδα των 45 και άνω κρίνει λιγότερο θετικά κάθε μεταβλητή σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα 31-45.

Μεταπτυχιακό

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση(N=85)

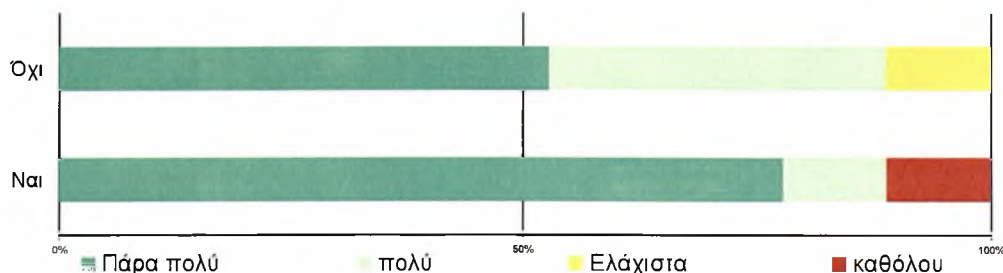
		Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχιστα	καθόλου	X2 test
Μαθήματα ψυχοπαδαγωγικής κατάρτισης.	Ναι	77,8%	11,1%		11,1%	0,010
	Όχι	52,8%	36,1%	11,1%		

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ - Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΑΝΑΓΚΕΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ & ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΜΟΝΤΕΛΑ**

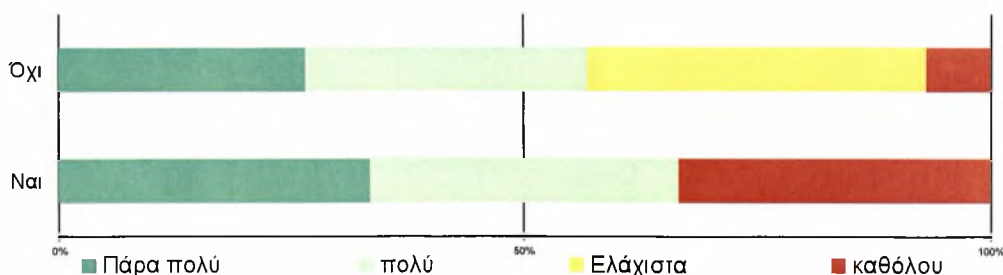
Μαθήματα διδακτικής μεθοδολογίας						sig>0.05
Πρακτικές ασκήσεις (σχεδιασμός, οργάνωση ...						sig>0.05
Μαθήματα που αφορούν την προσωπική ανάπτυξη						sig>0.05
Μαθήματα σε επιστημονικούς τομείς						sig>0.05
Μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών						sig>0.05
Διδακτική μαθημάτων						sig>0.05
Εκπαιδευτική τεχνολογία						sig>0.05
Μέθοδοι διδασκαλίας						sig>0.05
Μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης						sig>0.05
Εποπτικά όργανα και μέσα διδασκαλίας						sig>0.05
Παραβατική συμπεριφορά μαθητών						sig>0.05
Κατάρτιση σε νέα γνωστικά αντικείμενα						sig>0.05
Ενημέρωση σε σύγχρονες θεωρίες						sig>0.05
Απόκτηση πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων						sig>0.05
Ενημέρωση σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις						sig>0.05
Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας						sig>0.05
Αγωγή ατόμων με ειδικές ανάγκες	Ναι	33,3%	33,3%		33,3%	0,029
	Όχι	26,4%	30,6%	36,1%	6,9%	
Διαπολιτισμική εκπαίδευση						sig>0.05

Διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης							sig>0.05
--	--	--	--	--	--	--	----------

Μαθήματα ψυχοπαδαγωγικής κατάρτισης



Αγωγή ατόμων με ειδικές ανάγκες



στις παραπάνω περιπτώσεις διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μεταβλητών ως προς την κατοχή μεταπτυχιακού.

Συγκεκριμένα, σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις όπου επηρεάζει η συμπεριφορά των μεταβλητών, παρατηρείται ότι τα άτομα που κατέχουν μεταπτυχιακό αξιολογούν θετικότερα τις μεταβλητές: Μαθήματα ψυχοπαδαγωγικής κατάρτισης και Αγωγή ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Αξιόλογο είναι ότι αυτές οι δύο μεταβλητές κρίνονται μέτρια από το σύνολο του δείγματος.

3.3 Αξιολόγηση προτεινόμενων μορφών επιμόρφωσης

Γενική αξιολόγηση της ενότητας

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση (N=85)

	Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχιστα	καθόλου
Προαιρετική ταχύρυθμη διάρκειας 40 ωρών.	8,0	21,3	48,0	22,7
Προαιρετική τρίμηνης διάρκειας χωρίς απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα	8,0	8,0	57,3	26,7
Υποχρεωτική τρίμηνης διάρκειας με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα	45,6	30,4	22,8	1,3
Προαιρετική εξάμηνης διάρκειας χωρίς απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα	9,3	14,7	40,0	36,0
Υποχρεωτική εξάμηνης διάρκειας με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα	44,9	30,8	12,8	11,5
Προαιρετική ετήσιας διάρκειας χωρίς απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα	9,3	6,7	41,3	42,7
Προαιρετική διετούς διάρκειας με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα	44,7	25,0	15,8	14,5
Προαιρετική επιμόρφωση στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών Σαββατοκύριακα, διακοπές).	7,9	3,9	21,1	67,1

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ - Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΑΝΑΓΚΕΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ & ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΜΟΝΤΕΛΑ**



από τα παραπάνω γίνεται φανερή η καθαρή στάση μεταξύ προτιμήσεων και απορρίψεων σε σχέση με τις προτεινόμενες μορφές.

Οι παρακάτω μορφές προτιμούνται από τους εκπαιδευτικούς:

Υποχρεωτική τρίμηνης διάρκειας με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα

Υποχρεωτική εξάμηνης διάρκειας με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα

Προαιρετική διετούς διάρκειας με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα

Ενώ οι ακόλουθες απορρίπτονται:

Προαιρετική επιμόρφωση στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών (Σαββατοκύριακα, διακοπές).

Προαιρετική ετήσιας διάρκειας χωρίς απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα

Προαιρετική εξάμηνης διάρκειας χωρίς απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα

Προαιρετική τρίμηνης διάρκειας χωρίς απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα

Προαιρετική ταχύρυθμη διάρκειας 40 ωρών.

Το κριτήριο αποδοχής και απόρριψης είναι φανερό και σχετίζεται με την απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.

Αξιολόγηση της ενότητας και δημογραφικοί παράγοντες

Οι υπό εξέταση μεταβλητές της παρούσας ενότητας σε σχέση με τις μεταβλητές:

Φύλο
Χρόνια προϋπηρεσίας
Επιμόρφωση
Κατοχή 2 ^{ου} πτυχίου
Μεταπτυχιακό

δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες. Συνεπώς ο τρόπος που αξιολογούν τις παραπάνω παραμέτρους τα άτομα είναι ενιαίος και δεν εξαρτάται από τις παραπάνω μεταβλητές.

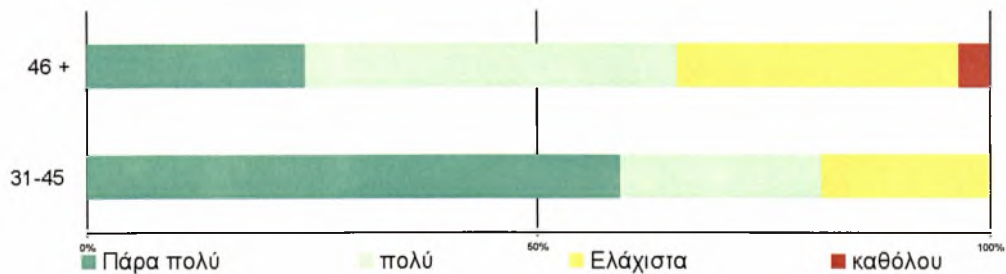
ηλικία

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση(N=85)

		Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχισ τα	καθόλ ου	X2 test
Προαιρετική ταχύρυθμη διάρκειας 40 ωρών.						sig>0.05
Προαιρετική τρίμηνης διάρκειας χωρίς απαλλαγή από τα διδασκτικά καθήκοντα						sig>0.05
Υποχρεωτική τρίμηνης διάρκειας με απαλλαγή από τα διδασκτικά καθήκοντα	31- 45	59,2%	22,4%	18,4%		0,018
	46 +	24,1%	41,4%	31,0%	3,4%	
Προαιρετική εξάμηνης διάρκειας χωρίς απαλλαγή από τα διδασκτικά καθήκοντα						sig>0.05
Υποχρεωτική εξάμηνης διάρκειας με απαλλαγή από τα διδασκτικά						sig>0.05

καθήκοντα						
Προαιρετική ετήσιας διάρκειας χωρίς απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα						sig>0.05
Προαιρετική διετούς διάρκειας με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα						
Προαιρετική επιμόρφωση στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών (Σαββατοκύριακα, διακοπές).						sig>0.05

Υποχρεωτική τρίμηνης διάρκειας με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα



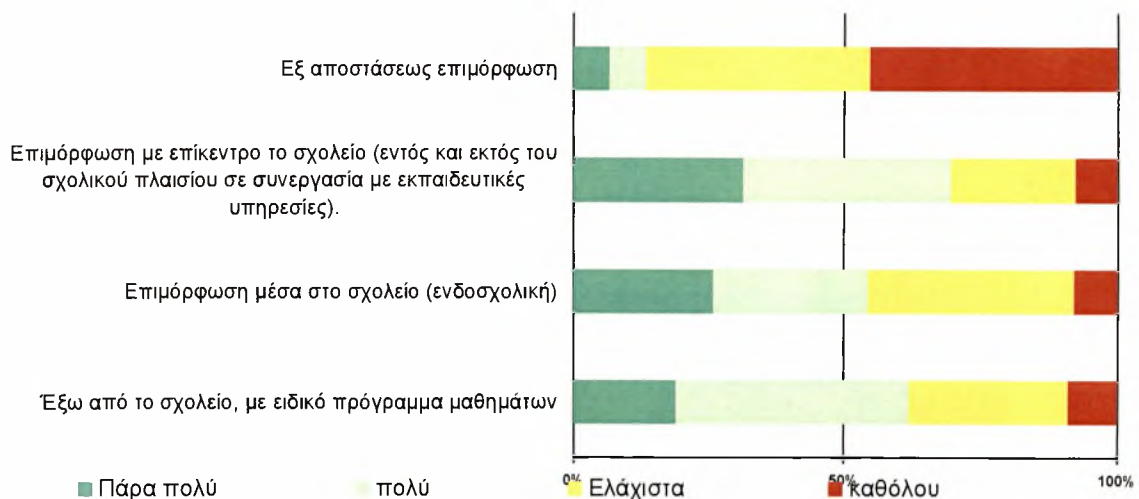
στην παραπάνω περίπτωση διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική ως προς την ηλικία. Συγκεκριμένα, στην παραπάνω περίπτωση όπου η ηλικία επηρεάζει την συμπεριφορά, παρατηρείται ότι η ηλικιακή ομάδα των 45 και άνω κρίνει λιγότερο θετικά σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα 31-45.

3.4 Αξιολόγηση προτεινόμενων χώρων επιμόρφωσης

Γενική αξιολόγηση της ενότητας

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση (N=85)

	Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχιστα	καθόλου
Έξω από το σχολείο, με ειδικό πρόγραμμα μαθημάτων	19,0	43,0	29,1	8,9
Επιμόρφωση μέσα στο σχολείο (ενδοσχολική)	26,0	28,6	37,7	7,8
Επιμόρφωση με επίκεντρο το σχολείο (εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου σε συνεργασία με εκπαιδευτικές υπηρεσίες).	31,6	38,0	22,8	7,6
Εξ αποστάσεως επιμόρφωση	6,8	6,8	41,1	45,2



από τα παραπάνω γίνεται φανερή η αρνητική θέση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Όλες οι υπόλοιπες προτάσεις χώρου είναι γενικά αποδεκτές με κυριότερη αυτή που συνδυάζει το σχολείο ως επίκεντρο και όχι ως αποκλειστικό χώρο επιμόρφωσης.

Αξιολόγηση της ενότητας και δημογραφικοί παράγοντες

Οι υπό εξέταση μεταβλητές της παρούσας ενότητας σε σχέση με τις μεταβλητές:

Φύλο
ηλικία
Χρόνια προϋπηρεσίας
Επιμόρφωση
Κατοχή 2 ^{ου} πτυχίου

δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες. Συνεπώς ο τρόπος που αξιολογούν τις παραπάνω παραμέτρους τα άτομα είναι ενιαίος και δεν εξαρτάται από τις παραπάνω μεταβλητές.

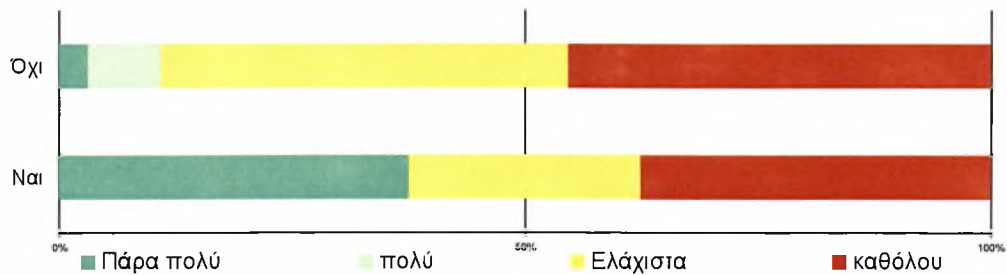
μεταπτυχιακό

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση(N=85)

		Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχισ τα	καθόλ ου	X2 test
Έξω από το σχολείο, με ειδικό πρόγραμμα μαθημάτων						sig>0.05
Επιμόρφωση μέσα στο σχολείο (ενδοσχολική)						sig>0.05
Επιμόρφωση με επίκεντρο το σχολείο (εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου σε συνεργασία με εκπαιδευτικές υπηρεσίες).						sig>0.05
Εξ αποστάσεως επιμόρφωση	Ναι	37,5%		25,0%	37,5%	0,004
	Όχι	3,1%	7,8%	43,8%	45,3%	

Εξ αποστάσεως επιμόρφωση

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ - Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΑΝΑΓΚΕΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ & ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΜΟΝΤΕΛΑ**



στην παραπάνω περίπτωση διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς την κατοχή μεταπτυχιακού.

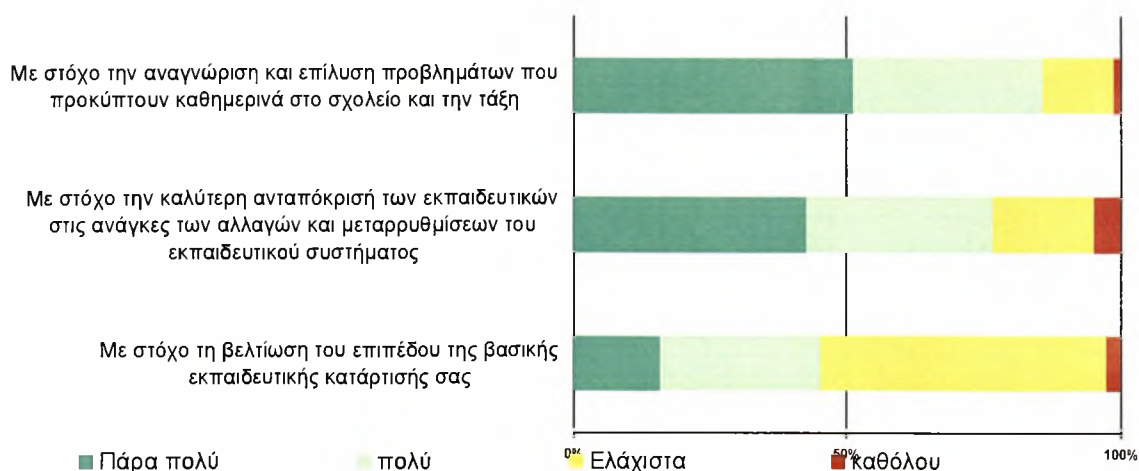
Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι η αρνητική στάση απέναντι στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση διατηρείται και στην περίπτωση της κατοχής μεταπτυχιακού, είναι όμως λιγότερο αρνητική σε σχέση με την περίπτωση της έλλειψης μεταπτυχιακού.

3.5 Αξιολόγηση στόχου επιμόρφωσης

Γενική αξιολόγηση της ενότητας

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση (N=85)

	Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχιστα	καθόλου
Με στόχο τη βελτίωση του επιπέδου της βασικής εκπαιδευτικής κατάρτισής σας	16,0	29,3	52,0	2,7
Με στόχο την καλύτερη ανταπόκρισή των εκπαιδευτικών στις ανάγκες των αλλαγών και μεταρρυθμίσεων του εκπαιδευτικού συστήματος	42,7	34,1	18,3	4,9
Με στόχο την αναγνώριση και επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν καθημερινά στο σχολείο και την τάξη	51,3	34,6	12,8	1,3



από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η επιμόρφωση συνδέεται κυρίως με τις αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος, ή με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού

στην διαχείριση αλλαγών και προβλημάτων και δεν συνδέεται με την βελτίωση των βασικών εκπαιδευτικών γνώσεων. Αξιολογείται δηλαδή ότι πρέπει να στοχεύει σε βοηθητικό πιθανά ρόλο και όχι στην ανάπτυξη των κύριων και βασικών εκπαιδευτικών γνώσεων του εκπαιδευτικού

Αξιολόγηση της ενότητας και δημογραφικοί παράγοντες

Οι υπό εξέταση μεταβλητές της παρούσας ενότητας σε σχέση με τις μεταβλητές:

Φύλο
ηλικία
Χρόνια προϋπηρεσίας
Επιμόρφωση
Κατοχή 2 ^{ου} πτυχίου
Μεταπτυχιακό

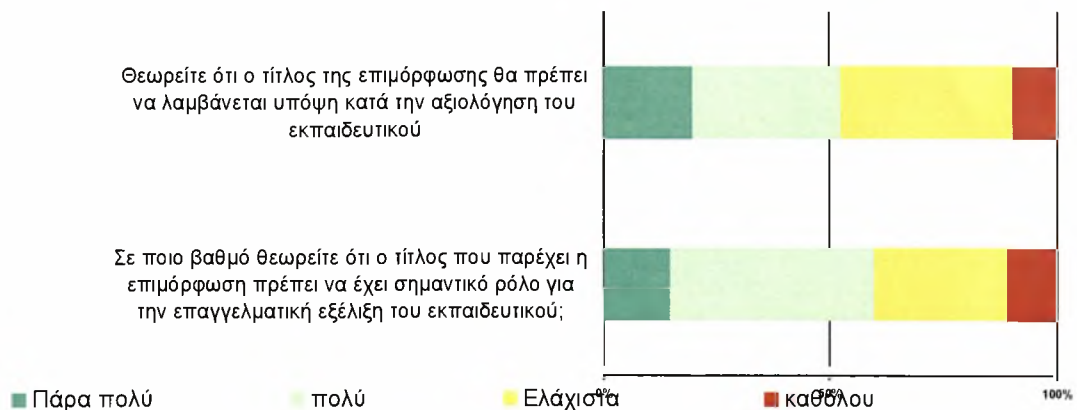
δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες. Συνεπώς ο τρόπος που αξιολογούν τις παραπάνω παραμέτρους τα άτομα είναι ενιαίος και δεν εξαρτάται από τις παραπάνω μεταβλητές.

3.6 Επιμόρφωση και η σχέση της με την επαγγελματική εξέλιξη και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού

1.1 Γενική αξιολόγηση της ενότητας

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση (N=85)

	Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχιστα	καθόλου
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο τίτλος που παρέχει η επιμόρφωση πρέπει να έχει σημαντικό ρόλο για την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού;	14,6	45,1	29,3	11,0
Θεωρείτε ότι ο τίτλος της επιμόρφωσης θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού	19,5	32,9	37,8	9,8



από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί είναι μοιρασμένοι σε αρνητικές και θετικές αξιολογήσεις, αναφορικά με την σχέση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική εξέλιξη και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, με ποσοστά θετικών αξιολογήσεων που κυμαίνονται από 52 έως 59%.

Αξιολόγηση της ενότητας και δημογραφικοί παράγοντες

Οι υπό εξέταση μεταβλητές της παρούσας ενότητας σε σχέση με τις μεταβλητές:

ηλικία
Χρόνια προϋπηρεσίας
Επιμόρφωση
Κατοχή 2 ^{ου} πτυχίου
Μεταπτυχιακό

δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στην κατανομή του δείγματος στις διάφορες κατηγορίες. Συνεπώς ο τρόπος που αξιολογούν τις παραπάνω παραμέτρους τα άτομα είναι ενιαίος και δεν εξαρτάται από τις παραπάνω μεταβλητές.

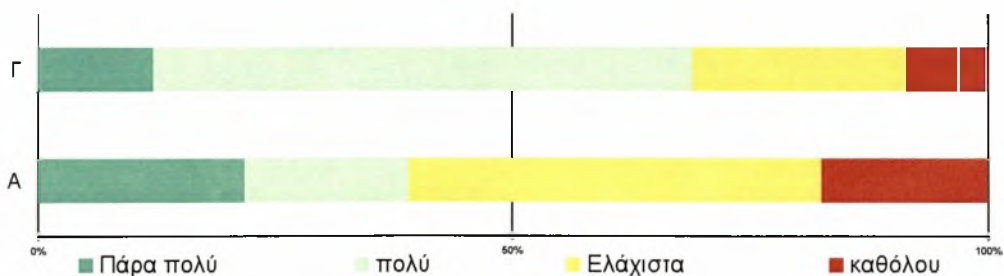
φύλο

Πίνακας – γράφημα: κατανομή ποσοστών ανά ερώτηση(N=85)

		Πάρα πολύ	πολύ	Ελάχισ τα	καθόλ ου	X2 test
Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο τίτλος που παρέχει η επιμόρφωση πρέπει να έχει σημαντικό ρόλο για την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού;	A	21,7%	17,4%	43,5%	17,4%	0,016
	Γ	12,1%	56,9%	22,4%	8,6%	
Θεωρείτε ότι ο τίτλος της επιμόρφωσης θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού						sig>0.05

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο τίτλος που παρέχει η επιμόρφωση πρέπει να έχει σημαντικό ρόλο για την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού;

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ - Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΑΝΑΓΚΕΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ & ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΜΟΝΤΕΛΑ**



στην παραπάνω περίπτωση διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική εξάρτηση ως προς το φύλο.

Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι οι άνδρες είναι περισσότερο αρνητικοί στην σχέση επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης σε σχέση με τις γυναίκες.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

(α ν ὄ ν ο μ ο)

Α' ΜΕΡΟΣ

Ατομικά στοιχεία

1. Φύλο:

Ανδρας

Γυναίκα

2. Οικογενειακή κατάσταση:

Εγγαμύνη

Αγαμύνη

3. Ηλικία:

Κάτω των 30 ετών

31 - 45 ετών

46 - 55 ετών

Ανω των 55 ετών

4. Χρόνια υπηρεσίας:

Κάτω από 5 χρόνια

6- 15 χρόνια

16 - 25 χρόνια

Πάνω από 25 χρόνια

5. Άλλες σπουδές:

α. Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι.: Ναι

Όχι

β. Μεταπτυχιακές σπουδές:

Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (Master)

Διδακτορικό

6. Επιμόρφωση:

ΣΕΛΔΕ

ΠΕΚ (τριμήνα)

ΠΕΚ (40 ώρες)

Μετεκπαίδευση

(Διδακταλείο)

Β' ΜΕΡΟΣ

Αξιολόγηση της μέχρι τώρα προσερχθείσης επιμόρφωσης

1. Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι συνέβαλε το περιεχόμενο της επιμόρφωσης (στο σύνολό της) που έχετε παρακολουθήσει μέχρι τώρα στα παρακάτω:

	Παρα πολύ	Πολύ	Ελάχιστη ή πολύ λίγο	Καθόλου
1. Βελτίωσε τη διάσκησή σας				
2. Αύξησε την επαγγελματική κατάρτισή σας				
3. Ανέπτυξε τις παιδαγωγικές δεξιότητές σας.				
4. Τόνωσε την αυτοπεποίθησή και την εμπιστοσύνη στον εαυτό σας.				
5. Σας δημιούργησε κίνητρα για αυτοεμφρόση και επαγγελματικές σπουδές.				

2. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι συνέβαλε η επιμόρφωση που έχετε παρακολουθήσει στη βελτίωση

	Παρα πολύ	Πολύ	Ελάχιστη ή πολύ λίγο	Καθόλου
1. Του επιπέδου της βασικής επαγγελματικής κατάρτισής σας.				
2. Της αντιμετώπισης σας σε νέες επαγγελματικές ανάγκες.				
3. Στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων που παρουσιάζονται στο σχολείο				

3. Είστε ικανοποιημένοι από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που είχατε τη δυνατότητα να παρακολουθήσετε:

Παρα πολύ Πολύ Ελάχιστη ή πολύ λίγο Καθόλου

4. Αντιμετωπίζετε κάποια από τα παρακάτω κορίως πρακτικά προβλήματα κατά την παρακολούθηση του επιμορφωτικού προγράμματος:
(Σημειώστε βαθμολογία (+) σε όλες προτάσεις σας εφόσον)

Ο χρόνος για να στάσω στο επιμορφωτικό κέντρο.

Η απομάκρυνση από την οικογένειά μου.

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ - Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΑΝΑΓΚΕΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ & ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΜΟΝΤΕΛΑ**

Το φάρμακο λειτουργίας του προγράμματος:

Η ηθική οικονομική ανίσχυση ή η πεντελής έλλειψη της:

Γ' ΜΕΡΟΣ

Ανογκαιότητα της επιμόρφωσης

1. Για ποιους λόγους θεωρείται αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;

	Παρα- πολύ	Πολύ	Ελάχιστη ή πολύ λίγο	Καθόλου
1. Η ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης.				
2. Οι μονόπλευρες απόψεις της σχολικής πραγματικότητας.				
3. Η στήριξη εκπαιδευτικών άλλων και μεταρρυθμίσεων.				
4. Η προσομοίωση των καθοδηγούμενων στη σχολική πραγματικότητα.				
5. Η υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων.				

2. Κάθε πότε θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν μέρος σε επιμορφωτικά προγράμματα:

Μόλις αμέσως μετά τον διορισμό τους.

Αμέσως μετά το διορισμό τους και στη συνέχεια κάθε πέντε χρόνια.

Αμέσως μετά το διορισμό τους και στη συνέχεια κάθε δέκα χρόνια.

Κάθε φορά που αναλαμβάνουν θέση στην τριτοβάθμια της εκπαίδευσης.

Δ' ΜΕΡΟΣ

Προσβολές από την επιμόρφωση – διερεύνηση εκπαιδευτικών ανισοτήτων

1. Σε ποιο μοντέλο επιμόρφωσης θα θέλατε να είναι προσανατολισμένη η επιμόρφωσή σας:

	Παρα- πολύ	Πολύ	Ελάχιστη ή πολύ λίγο	Καθόλου
1. Στην εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος.				
2. Στην εξυπηρέτηση των προσωπικών εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.				
3. Κιόντως στην εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος.				

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ - Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΑΝΑΓΚΕΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ & ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΜΟΝΤΕΛΑ**

αλλά και των εκπαιδευτικών.				
4. Κύριος στην εξοπλιστική των εκπαιδευτικών ανάγκων των εκπαιδευτικών, αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος.				

2. Ποιο από τα περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού προγράμματος θα σας ενδιέφερε να παρακολουθήσετε:

	Πολύ πολύ	Πολύ	Ελάχιστη ή πολύ λίγο	Κεφάλαιο
1. Μαθήματα ψυχοπαδαγωγικής κατάρτισης.				
2. Μαθήματα διδακτικής μεθοδολογίας				
3. Πρακτικές ασκήσεις (σχεδιασμός, οργάνωση και εκτέλεση διδασκαλικών και				
4. Μαθήματα που αφορούν την προσωπική ανάπτυξη σας				
5. Μαθήματα σε επιστημονικούς τομείς των γνωστικών αντικείμενων.				

3. Ποια γνωστικά αντικείμενα θα καλύπταν τις επιμορφωτικές σας ανάγκες:

	Πολύ πολύ	Πολύ	Ελάχιστη ή πολύ λίγο	Κεφάλαιο
1. Μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών.				
2. Διδακτική μεθοδολογία				
3. Εκπαιδευτική τεχνολογία				
4. Μεθοδολογία διδασκαλίας				
5. Μεθοδολογία και τεχνικές αξιολόγησης.				
6. Επιστημολογία και μεθοδολογία διδασκαλίας.				
7. Παραβατική συμπεριφορά μαθητών.				
8. Κατάρτιση σε νέα γνωστικά αντικείμενα (παιδαγωγολογία, εκπαιδευτική, αναπηρική υγεία, θεατρική αγωγή κ.α.)				
9. Ενημέρωση σε σύγχρονες θεωρίες (παιδαγωγικές, παιδαγωγικές, γλωσσολογία)				
10. Αποκτίση πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω εκμεταλλεύσεων στο χώρο του σχολείου				
11. Ενημέρωση σχετικά με τις σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής και διδακτικής επιστήμης στον Ευρωπαϊκό και διεθνή χώρο.				
12. Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.				
13. Αγωγή σπουδών με ειδικές ανάγκες				
14. Διαπολιτισμική εκπαίδευση διαφορεθ θρησκείας, φύλου, εθνοτικής				
15. Διόρθωση και οργάνωση της εκπαίδευσης.				

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ - Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΑΝΑΓΚΕΣ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ & ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΜΟΝΤΕΛΑ**

4. Ποια μορφή επιμόρφωσης θεωρείτε ότι θα κάλυπτε τις επιμορφωτικές σας ανάγκες;

	Πολλοί	Πολύ	Ελάχιστοι ή πολύ λίγο	Καθόλου
1. Προσμετρικοί περιλαμβανόμενης διάρκειας 40 ωρών.				
2. Προσμετρικοί περιλαμβανόμενης διάρκειας χωρίς απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.				
3. Υποχρεωτικοι περιλαμβανόμενης διάρκειας με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.				
4. Προαιρετικοί εξαρτημένης διάρκειας χωρίς απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.				
5. Υποχρεωτικοί εξαρτημένης διάρκειας με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.				
6. Προαιρετικοί απήρτης διάρκειας χωρίς απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.				
7. Προαιρετικοί απήρτης διάρκειας με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα.				
8. Προαιρετική επιμόρφωση στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών (Σαββατοκύριακα, θανάσεις).				

5. Ποια μορφή επιμόρφωσης, με κριτήριο το χώρο διεξαγωγής, διευκόλυνε την κάλυψη των επιμορφωτικών σας αναγκών;

	Πολλοί	Πολύ	Ελάχιστοι ή πολύ λίγο	Καθόλου
1. Εξω από το σχολείο, με ειδικά προγραμματισμένα μαθήματα.				
2. Επιμόρφωση μέσα στο σχολείο (ενδοσχολική).				
3. Επιμόρφωση με επίκεντρο το σχολείο (επίσης και εκτός του σχολικού πλαισίου σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς υπηρεσίας).				
4. Εξ αποστάσεως επιμόρφωση.				

6. Ποια από τις παρακάτω μορφές επιμόρφωσης θεωρείτε ότι θα συνέβαλε στην καινοποίηση των επιμορφωτικών σας αναγκών:

	Παρα πολύ	Πολύ	Ελάχιστη ή πολύ λίγο	Καθόλου
1. Με στόχο τη βελτίωση του επιπέδου της βασικής εκπαιδευτικής κατάρτισης σας.				
2. Με στόχο την καλύτερη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις ανάγκες των αλλοτρών και μεταρρυθμίσεων του εκπαιδευτικού συστήματος.				
3. Με στόχο την αναγνώριση και επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν καθημερινά στο σχολείο και την τάξη.				

7. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο τίτλος που παρέχει η επιμόρφωση πρέπει να έχει σημαντικό ρόλο για την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Παρα πολύ Πολύ Ελάχιστη ή Καθόλου
πολύ λίγο

8. Θεωρείτε ότι ο τίτλος της επιμόρφωσης θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Παρα πολύ Πολύ Ελάχιστη ή Καθόλου
πολύ λίγο



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091392

