

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους»

ΘΕΟΔΩΡΑ ΦΙΛΟΚΩΣΤΑ

Επιβλέποντες Καθηγητές: Γεώργιος Μπαγάκης
Βασιλική Παπαδημητρίου

ΒΟΛΟΣ 2010



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

Αριθ. Εισ.: 8737/1
Ημερ. Εισ.: 22-07-2010
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.1
ΦΙΛ

Περιεχόμενα:	
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT.....	6
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	7
ΜΕΡΟΣ Α΄ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	9
Εισαγωγή.....	9
1. Ο θεσμός της επιμόρφωσης.....	10
1.1 Το θεωρητικό πλαίσιο της επιμόρφωσης.....	10
1.2 Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης.....	12
1.3 Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.....	16
1.4 Προϋποθέσεις για επιτυχημένα προγράμματα επιμόρφωσης- Παράμετροι αποτελεσματικότητας της επιμορφωτικής διαδικασίας.....	20
1.5 Πώς μαθαίνουν οι ενήλικοι.....	23
2. Μοντέλα και μορφές επιμόρφωσης.....	31
2.1 Μοντέλα επιμόρφωσης-εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.....	31
2.2 Τυπολογία των μορφών επιμόρφωσης.....	32
2.2.1. Με κριτήριο το ιδεολογικό-φιλοσοφικό υπόβαθρο.....	32
2.2.2. Με βάση το κριτήριο της οργανωτικής και διοικητικής δομής.....	34
2.2.3. Με κριτήριο τον ερευνητικό σχεδιασμό.....	35
2.2.4. Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο του χώρου διεξαγωγής:.....	36
2.2.4.1. Επιμόρφωση εκτός του σχολικού χώρου.....	36
2.2.4.2 Επιμόρφωση εντός του σχολικού πλαισίου.....	37
2.2.4.3 Εξ αποστάσεως επιμόρφωση.....	38
2.2.5 Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευομένων:.....	40
2.2.6 Η κατηγοριοποίηση με βάση το περιεχόμενο των στόχων.....	41
2.2.7 Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο της μεθόδευσης:.....	42
2.2.8 Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο του αριθμού και του προφίλ των επιμορφωομένων:.....	43
2.2.9 Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο διάρκειας και του χρόνου διεξαγωγής.....	44
3. Αδυναμίες της επιμορφωτικής πολιτικής στη χώρα μας.....	45
4. Ιστορική ανασκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας.....	48
5. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	55
6. Χρησιμότητα/Σημαντικότητα της έρευνας.....	62
ΜΕΡΟΣ Β΄ - ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	63
1. Εισαγωγή.....	64
2. Σκοπός της έρευνας.....	65
3. Οι υποθέσεις της έρευνας.....	66
4. Μεθοδολογία της έρευνας.....	67
5. Ερωτηματολόγιο.....	69
6. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων.....	71
7. Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων.....	72
7.1. Ανάλυση δεδομένων.....	72
7.2. Δείγμα - Ανάλυση συχνοτήτων των ατομικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων του δείγματος της έρευνας.....	72
7.3. Ανάλυση συχνοτήτων των απαντήσεων σε σχέση με τις θεματικές	

ενότητες του αντικειμένου της έρευνας.....	77
7.4 Εύρεση διαφορών μεταξύ ομάδων με βάση τα στατιστικά κριτήρια t-test και one way απονα	102
7.4.1. Διαφορές με βάση το φύλο	102
7.4.2. Διαφορές με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης.....	102
7.4.3. Διαφορές με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών.....	103
7.4.4. Διαφορές με βάση την εμπειρία των εκπαιδευτικών	103
7.4.5. Διαφορές με βάση τις επιπλέον σπουδές	105
7.4.6. Διαφορές με βάση την επιμόρφωση που έχουν παρακολουθήσει: ΠΕΚ, ΣΕΛΔΕ, ΣΕΛΜΕ, Διδασκαλείο, ΣΕΛΕΤΕ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.	106
8. Συμπεράσματα - Συζήτηση.....	108
9. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	121
Βιβλιογραφία.....	126
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	126
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	133
Εκπαιδευτική Νομοθεσία.....	136
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	137
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	137
Α.ΑΤΟΜΙΚΑ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	137
Β. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΧΡΙ ΤΩΡΑ ΠΡΟΣΦΕΡΘΕΙΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	138
Γ. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ	139
Δ. ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ - ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ.....	139
Ε. ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ.....	142

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Κατανομή υποκειμένων κατά φύλο	73
Γράφημα 2. Κατανομή υποκειμένων ανά ηλικία.....	73
Γράφημα 3: Οικογενειακή κατάσταση του πληθυσμού-στόχου.....	74
Γράφημα 4: Κατανομή των υποκειμένων σύμφωνα με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους.	74
Γράφημα 5: Γνώση ξένης γλώσσας.	76
Γράφημα 6: Επίπεδο γνώσης Η/Υ	76
Γράφημα 7. Ικανοποίηση από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων. 81	
Γράφημα 8. Βαθμός συμβολής της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη	82
Γράφημα 9. Βαθμός συμβολής της επιμόρφωσης στην προσωπική ανάπτυξη... 82	
Γράφημα 10. Σημασία του τίτλου της επιμόρφωσης στην επαγγελματική εξέλιξη	99
Γράφημα 11. Μέσα στη σχολική μονάδα	100
Γράφημα 12. Εκτός σχολικής μονάδας.....	100
Γράφημα 13. Χρόνος διεξαγωγής της επιμορφωτικής δράσης.....	101

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Κατανομή των ερωτηθέντων σύμφωνα με τους επιπλέον τίτλους σπουδών τους.....	75
Πίνακας 2: Κατανομή των υποκειμένων σύμφωνα με την επιμόρφωση που έχουν δεχτεί.....	77
Πίνακας 3: Μ.Ο. και Τ.Α. της συμβολής της επιμόρφωσης στις διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου.....	79
Πίνακας 4: Ακραίες τιμές και αντίστοιχα ποσοστά της συμβολής της επιμόρφωσης στις διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου.....	79
Πίνακας 5. Συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	82
Πίνακας 6. Μ.Ο. και Τ.Α. των λόγων που καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	84
Πίνακας 7: Ακραίες τιμές και αντίστοιχα ποσοστά των λόγων που καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	85
Πίνακας 8. Μ.Ο. και Τ.Α. των θεματικών ενοτήτων που θα ενδιέφεραν τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν.....	86
Πίνακας 9: Ακραίες τιμές και αντίστοιχα ποσοστά των θεματικών ενοτήτων που θα ενδιέφεραν τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν.....	87
Πίνακας 10. Μ.Ο. και Τ.Α. προτιμήσεων των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης.....	91
Πίνακας 11. Ακραίες τιμές με τα αντίστοιχα ποσοστά των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης.....	92
Πίνακας 12. Μ.Ο. και Τ.Α. των επιμορφωτικών μεθόδων και τεχνικών που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί.....	94
Πίνακας 13. Ακραίες τιμές και αντίστοιχα ποσοστά των επιμορφωτικών μεθόδων και τεχνικών που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί.....	94
Πίνακας 14. Μ.Ο. και Τ.Α. των επιμορφωτών που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί.....	96
Πίνακας 15. Ακραίες τιμές και αντίστοιχα ποσοστά των επιμορφωτών που προτιμούν οι ερωτηθέντες.....	96
Πίνακας 16. Μ.Ο. και Τ.Α. των αναγκών που πρέπει να υπηρετεί ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης.....	97
Πίνακας 17. Ακραίες τιμές και αντίστοιχα ποσοστά των αναγκών που πρέπει να υπηρετεί ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης.....	98
Πίνακας 18. Διαφορές με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης.....	103
Πίνακας 19. Διαφορές με βάση την προϋπηρεσία.....	104
Πίνακας 20. Διαφορές με βάση τα επιπλέον προσόντα.....	106
Πίνακας 21. Διαφορές με βάση τους φορείς της επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει.....	107

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων σχετικά με επιμέρους ζητήματα που αφορούν στην επιμόρφωσή τους. Το δείγμα αποτέλεσαν 200 εκπαιδευτικοί από σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ανάλυση. Διαπιστώθηκε καταρχάς ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωση που έχουν παρακολουθήσει έχει συμβάλλει κάτω του μετρίου τόσο στη βελτίωση των επιμέρους διαστάσεων του εκπαιδευτικού τους έργου όσο και στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη. Επιπλέον τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη η επιμορφωτική δράση να εστιάσει σε πολλά θέματα και κυρίως σε αυτά που άπτονται του διδακτικού και ψυχοπαιδαγωγικού τους ρόλου μέσα από μεθόδους που προσιδιάζουν στις αρχές της θεωρίας μάθησης των ενηλίκων και από επιμορφωτές που συνδυάζουν τη θεωρητική κατάρτιση με την εμπειρική αντίληψη της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι ο τίτλος της επιμόρφωσης πρέπει να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ενώ ανεξάρτητα από το χώρο διεξαγωγής της επιμόρφωσης η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών προτιμά αυτή να λαμβάνει χώρα τόσο εντός όσο και εκτός των ωρολογίου προγράμματος, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί, συμβολή επιμόρφωσης, περιεχόμενο, θεματικές ενότητες, μέθοδοι-τεχνικές επιμόρφωσης, επιμορφωτές, επιμορφωτικές ανάγκες, τίτλος επιμόρφωσης, χώρος και χρόνος διεξαγωγής της.

ABSTRACT

The study aimed to explore views and attitudes of teachers of both grades on specific issues relating to in-service training. The sample consisted of 200 teachers from primary and secondary schools in the prefecture of Magnesia. For processing the data the quantitative analysis was used. First of all it was found that teachers believe that the training they have undergone has moderately contributed to the improvement of various dimensions of educational work as well as to their professional and personal development. Moreover, the results showed that teachers need the in-service training to focus on many issues, particularly on those related to their teaching and pedagogic role through methods appertaining to the principles of adult learning theory and prefer trainers that combine theoretical training with empirical understanding of contemporary educational reality. Also found that the title of the training should play an important role in their professional development and regardless of the venue of the training the majority of respondents prefer training that takes place both inside and outside the timetable during the school year.

Keywords: teachers, in-service training contribution, content, modules, methods and techniques of training, trainers, training needs, training certificate, space and time of the training.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η διαρκής βελτίωση της εκπαίδευσης και η αποτελεσματικότητα του έργου του εκπαιδευτικού αποτελούν αιτήματα διαχρονικά και ο σχετικός προβληματισμός απασχολεί έντονα στις μέρες μας τον εκπαιδευτικό κόσμο σε παγκόσμιο επίπεδο. Είναι κοινός τόπος ότι ο εκπαιδευτικός σε καθημερινή βάση έρχεται αντιμέτωπος με τα νέα επιτεύγματα της επιστήμης, τη διαρκώς αυξανόμενη ανάγκη για εξειδίκευση, το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας και άλλα πολλά. Ως απάντηση στα παραπάνω εκπαιδευτικά προβλήματα καθώς και σε πλήθος άλλων, προβάλλεται ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης, με βασικό άξονα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 1997-'98). Για να μπορέσει, δηλαδή, να ανταπεξέλθει ο εκπαιδευτικός με επιτυχία στο δύσκολο έργο του, έχει ανάγκη παροχής και αξιοποίησης εκ μέρους του μιας συνεχούς και αδιάλειπτης επιμορφωτικής ενίσχυσης.

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωση και συγκεκριμένες πτυχές και χαρακτηριστικά της όπως το περιεχόμενο, οι μορφές, το σχήμα και οι χώροι διεξαγωγής. Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό. Στο πρώτο μέρος (θεωρητικό), μετά από την απαραίτητη εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας της επιμόρφωσης, επιχειρείται να αναφερθούν οι λόγοι που καθιστούν σημαντική την επιμόρφωση, να παρουσιαστούν οι βασικές αρχές που προσδιορίζουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, να καταγραφούν οι βασικότερες προϋποθέσεις για επιτυχημένα προγράμματα και να γίνει παρουσίαση των κυριότερων μορφών της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με βάση συγκεκριμένα κάθε φορά κριτήρια. Ακολουθεί η ανίχνευση των βασικότερων αδυναμιών της επιμορφωτικής πολιτικής στη χώρα μας, η ιστορική αναδρομή στο θεσμό της επιμόρφωσης, η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών στην Ελλάδα και ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της χρησιμότητας/σημαντικότητας της έρευνας.

Στο δεύτερο μέρος (εμπειρικό) διερευνώνται οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων σχετικά με επιμέρους ζητήματα που αφορούν στην επιμόρφωση. Ειδικότερα στο εμπειρικό μέρος της εργασίας εκτίθενται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, οι υποθέσεις, η μεθοδολογία, το ερευνητικό εργαλείο, το δείγμα, ο τρόπος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και

παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εμπειρικής διερεύνησης που αφορούν 200 εκπαιδευτικούς, 100 της πρωτοβάθμιας και 100 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Ακολουθεί συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και κατατίθενται ορισμένες προτάσεις, οι οποίες απορρέουν τόσο από τις διαπιστώσεις του θεωρητικού μέρους της εργασίας όσο και από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της βιβλιογραφίας που χρησιμοποιήθηκε στη συγγραφή και με το παράρτημά της με το ερωτηματολόγιο.

Στην υλοποίηση της ερευνητικής εργασίας συνέβαλλαν οι εκπαιδευτικοί τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας και τους ευχαριστώ θερμά. Τις ευχαριστίες μου για την άριστη συνεργασία, και τις πολύτιμες συμβουλές εκφράζω στον κ. Γιώργο Μπαγάκη και στην κ. Βασιλική Παπαδημητρίου επιβλέποντες καθηγητές της εργασίας. Επίσης εκφράζω θερμές ευχαριστίες σε όλους τους καθηγητές του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης για τις γνώσεις που μου πρόσφεραν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου. Τέλος ευχαριστώ την οικογένειά μου για την αγάπη και τη συμπαράστασή τους σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διατριβής.

ΜΕΡΟΣ Α΄ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Εισαγωγή

Στην εποχή μας με τη ραγδαία επιστημονική πρόοδο και τις αλληπάλληλες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές, ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται και γίνεται πολυδιάστατος και απαιτητικός ως προς τον απαραίτητο για το επάγγελμα επιστημονικό και παιδαγωγικό εξοπλισμό. Το παλαιό πρότυπο του παντογνώστη εκπαιδευτικού με το έμφυτο παιδαγωγικό ταλέντο θεωρείται παρωχημένος τρόπος αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού έργου, αφού ο σύγχρονος εκπαιδευτικός προβληματισμός επιβάλλει τη θεώρηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, που κατέχει ή πρέπει να κατέχει εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις και άρτια ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση.

Επομένως, αναδεικνύεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως μια σημαντική όψη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, όψη που συνδέεται τόσο με την εκπαίδευση όσο και με πτυχές του επαγγελματικού τους ρόλου, όπως οι συνθήκες εργασίας, οι προοπτικές σταδιοδρομίας και η επαγγελματική τους ανάπτυξη και καταξίωση. Βελτιώνοντας και εκσυγχρονίζοντας τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του προσφέρεται πολύτιμη αρωγή ώστε να ανταποκρίνεται με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου.

Είναι γενικά παραδεκτό ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται ν' ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο έργο τους παρακάμπτοντας ελλείψεις, παραλείψεις και στρατηγικής σημασίας λάθη της πολιτείας. Έχουν επίγνωση του ρόλου τους, επιζητούν αλλαγές στο σύστημα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, κατανοούν ότι η ακαδημαϊκή τους προετοιμασία δεν είναι επαρκής για υψηλή απόδοση στις σημερινές μεταβαλλόμενες συνθήκες και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα για συνεχείς ευκαιρίες επαγγελματικής μάθησης (Ξωχέλλης, 2005:96).

«Οι εκπαιδευτικοί είναι η καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όσο μεγαλύτερη σπουδαιότητα δίδεται στην εκπαίδευση συνολικά -είτε ως μέσο μετάδοσης του πολιτισμού, είτε ως μέσο εξασφάλισης της κοινωνικής συνοχής και δικαιοσύνης, είτε ως μέσο ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, πράγμα ιδιαίτερα σημαντικό για τις σύγχρονες οικονομίες που βασίζονται στην τεχνολογία- τόσο μεγαλύτερη είναι η προτεραιότητα που πρέπει να δίδεται στα θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς που είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση» (OECD-Fullan, M. & Hargreaves, A., 1989: 67-68).

1. Ο θεσμός της επιμόρφωσης

1.1 Το θεωρητικό πλαίσιο της επιμόρφωσης

Όπως προκύπτει από τη μελέτη της σχετικής με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικής βιβλιογραφίας, δεν υπάρχει μία θέση με καθολική αποδοχή από τους ερευνητές. Δεδομένου ότι, λοιπόν, η επιμόρφωση ως όρος διέπεται από πολυσημία, θα επιχειρηθεί η διατύπωση του ορισμού της με βάση γενικά αποδεκτές αρχές που οριοθετούν και γενικά προσδιορίζουν εννοιολογικά το πλαίσιο της και έχουν ως εξής:

Η επιμόρφωση προϋποθέτει *sine qua non* τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία σε παγκόσμια κλίμακα καλύπτει την επιστημονική ειδίκευση, την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και την πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 1991). Είναι αναγκαίο να συνδέεται στενά η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με την προϋπάρχουσα βασική εκπαίδευση τους, εφόσον τα δύο αυτά στοιχεία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτελούν ή πρέπει να αποτελούν αναπόσπαστα σκέλη μιας ενιαίας και συνεχούς διαδικασίας (Young, 1998). Οποιαδήποτε προσπάθεια για βελτίωση, εμπλουτισμό ή ανάπτυξη ακαδημαϊκών και επαγγελματικών δυνατοτήτων, με προσανατολισμό στα εκάστοτε νέα επιστημονικά και κοινωνικά δεδομένα, οφείλει να στηρίζεται στην προϋπάρχουσα βασική εκπαίδευση. Αυτή η διεύρυνση σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1984), που στηρίζεται στην αρχική εκπαίδευση, καθώς και ο προγραμματισμός της βασικής εκπαίδευσης που τροφοδοτείται με τα δεδομένα της επιμόρφωσης καταδεικνύουν την αμφίδρομη και συμπληρωματική σχέση ανάμεσα στις δύο έννοιες.

Θεωρείται ακόμη ότι λειτουργεί και ως βελτίωση, ανανέωση ή αντικατάσταση των περιεχομένων της αρχικής εκπαίδευσης έτσι ώστε να αξιοποιεί τα νεότερα δεδομένα που παρέχει η παιδαγωγική θεωρία και έρευνα καθώς και τη νεότερη γνώση σε θέματα ειδικότητας (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η λειτουργία αυτή της επιμόρφωσης δικαιολογείται από το μεγάλο συνήθως χρονικό διάστημα που μεσολαβεί ανάμεσα στην κτήση του πτυχίου από τον εκπαιδευτικό και το διορισμό του στο σχολείο.

Επιπλέον η επιμόρφωση θεωρείται συμπλήρωση της βασικής εκπαίδευσης αφού η τελευταία δε θεωρείται επαρκής με την έννοια ότι παρουσιάζει κενά στην επιστημονική προετοιμασία του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης, 1991). Επίσης θεωρείται και ως εμπλουτισμός της, γιατί είναι ανεδαφικό η αρχική εκπαίδευση να παρέχει στον εκπαιδευτικό όλες εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες που θα χρειαστεί στην υπόλοιπη

σταδιοδρομία του.

Η επιμόρφωση συνδέεται με άρρηκτους δεσμούς με την έννοια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και της προσωπικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού (Δεδούλη, 1997). Είναι γεγονός εξάλλου ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται κατά την επαγγελματική του σταδιοδρομία, η οποία περιλαμβάνει τις εξής διαδοχικές αλλά συμπληρωματικές φάσεις: α) αρχική επιλογή των υποψήφιων εκπαιδευτικών και βασική εκπαίδευση και κατάρτιση στις σχολές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, β) επαγγελματική ενσωμάτωση και θητεία και γ) αποχώρηση από το επάγγελμα.

Αποτελεί επίσης παραδοχή ότι η επιμόρφωση στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος (Ανδρέου, 1992). Σύμφωνα με τον Taylor (1980) η επιμόρφωση είναι αποτελεσματική μόνο όταν ο εκπαιδευτικός συμμετέχει ενεργά και υπεύθυνα στη διαδικασία επειδή τη θεωρεί προσωπική του υπόθεση. Κατ' επέκταση με τον όρο επαγγελματική ανάπτυξη νοείται τόσο η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη και σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού κατά την οποία αποκτά ή διευρύνει τις γνώσεις και τις δεξιότητες του λόγω των διαρκών μεταβαλλόμενων συνθηκών αλλά παράλληλα νοείται επίσης μια διαδικασία εξαιρετικά πολύπλοκη. Μια διαδικασία η οποία δεν περιορίζεται στην απόκτηση ή τη διεύρυνση γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία αλλά περιλαμβάνει την ανάπτυξη της κριτικής προσέγγισης της γνώσης, της συναισθηματικής νοημοσύνης, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Fullan & Hargreaves, 1992).

Η επιμόρφωση μπορεί να λειτουργεί και ως εμβάθυνση σε ορισμένη γνωστική περιοχή ή σε θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής γενικά πράξης. Σε αυτήν την περίπτωση παραπέμπει στη μετεκπαίδευση και στις μεταπτυχιακές σπουδές. Ως θεσμοθετημένες και οργανωμένες δραστηριότητες της τυπικής εκπαίδευσης μπορούν να προκαλέσουν αλλαγές στην επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών όπως και η επιμόρφωση όμως το γεγονός ότι απευθύνεται σε μέρος του σώματος των εκπαιδευτικών τη διαφοροποιεί από αυτή.

Τέλος η επιμόρφωση επιβάλλεται να λειτουργεί και ως σύνδεση της επιστημονικής

έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η εκπαιδευτική έρευνα και η παιδαγωγική πράξη είναι δραστηριότητες αλληλένδετες αφού τα αποτελέσματα των ερευνών αποτελούν αντικείμενο αξιοποίησης για τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό, τον καθορισμό των στόχων, των περιεχομένων και των μεθόδων για την άσκηση του διδακτικού έργου. Επομένως αποτελεί αδήριτη ανάγκη ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει τη σημασία της ερευνητικής τεκμηρίωσης και να καταρτιστεί στην επιστημονική μεθοδολογία και στη διεξαγωγή έρευνας προκειμένου να μάθει να εργάζεται με επιστημονικό τρόπο και να στηρίζει τη διδακτική πράξη και τους παιδαγωγικούς χειρισμούς σε επιστημονικά δεδομένα καθώς επίσης και να διευκολύνει τη διεξαγωγή ερευνών σε επίπεδο τάξης και σχολείου όπως και να αναδεικνύει θέματα προς διερεύνηση και να αναλαμβάνει ο ίδιος ή σε συνεργασία με άλλους την ανάπτυξη ερευνών.

1.2 Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης

Το 1973 ο Αμερικανός κοινωνιολόγος Daniel Bell εφήυρε τον όρο «κοινωνία της γνώσης» για να περιγράψει την οικονομική μεταβολή από τη βιομηχανική οικονομία, όπου η πλειονότητα των ανθρώπων ασχολείται με την παραγωγή αγαθών, στη μεταβιομηχανική οικονομία, όπου το εργατικό δυναμικό όλο και περισσότερο επικεντρώνεται στις επιστήμες, στις ιδέες και στην επικοινωνία. Σύμφωνα με τον Drucker (1993), ο κύριος οικονομικός πόρος της κοινωνίας δεν αποτελεί πλέον το κεφάλαιο ή το εργατικό δυναμικό, αλλά η γνώση, και συνεχίζει επισημαίνοντας ότι οικονομική αξία θεμελιώνεται μέσω της παραγωγικότητας και της καινοτομίας, όπου οι τελευταίες είναι εφαρμογές της γνώσης στην εργασία.

Επομένως στην κοινωνία της γνώσης όπου η γνώση, η δημιουργικότητα, η επινοητικότητα και η πρωτοτυπία κατέχει υψηλή θέση, αποστολή των εκπαιδευτικών θεωρείται τόσο το να μάθουν στους μαθητές πώς να μαθαίνουν όσο και να τους προετοιμάσουν γνωστικά, ηθικοπνευματικά και κοινωνικά προκειμένου να διαδραματίσουν το δικό τους ρόλο σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών προκλήσεων (Χρονοπούλου, 1982).

Είναι γεγονός ότι η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από αλματώδη πρόοδο σε όλους τους επιστημονικούς και τεχνολογικούς τομείς. Με τη συμβολή των μέσων μαζικής ενημέρωσης, της τεχνολογίας και των υπερεξελιγμένων μέσων μεταφοράς, οι γνώσεις και οι πληροφορίες μεταφέρονται με τόσο γρήγορους ρυθμούς, ώστε το

σχολείο ως θεσμός και κατ' επέκταση η εκπαίδευση καλείται να συμβαδίζει, εφόσον αδυνατεί εκ φύσεως να προηγείται από τις εξελίξεις σε ποικίλους τομείς (Hargreaves, 2000). Με τη ραγδαία αυτή ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης, ο εκπαιδευτικός περισσότερο από ό,τι συμβαίνει σε οποιονδήποτε επιστημονικό κλάδο, χάνει σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα τον ενεργό επιστημονικό και παιδαγωγικό του εξοπλισμό. Στο πλαίσιο των νέων τεχνολογικών συνθηκών, η επιμόρφωσή του καθίσταται απαραίτητη προϋπόθεση για να γίνει εφικτή και η απαραίτητη αναπροσαρμογή τόσο στα περιεχόμενα όσο και στους τρόπους μάθησης και διδασκαλίας (Βιτσιλάκη, 2002). Αναπροσδιορίζεται, επομένως, και ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθώς οφείλει να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος που θα προάγει την αυτενέργεια του μαθητή, το κριτικό πνεύμα, την οξυδέρκεια και την πνευματική του ετοιμότητα.

Εκτός από την πρόοδο που σημειώνεται και που διαρκώς θα αυξάνεται σε όλους τους τομείς του επιστητού, οι διεθνείς εξελίξεις στο χώρο της Ευρώπης ενισχύουν την κινητικότητα των εργαζομένων, με αποτέλεσμα διαδοχικά κύματα οικονομικών προσφύγων να προσπαθούν να ενταχθούν σε νέες κοινωνίες (Βεργίδης, 1998). Ως συνέπεια, παρατηρήθηκε η γένεση νέων εκπαιδευτικών αναγκών, σχετικά με τη σχολική ένταξη γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων. Η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμορφωτική στήριξη και ουσιαστική καθοδήγηση μπροστά στη νέα αυτή κοινωνική πραγματικότητα υπήρξε και συνεχίζει να είναι πράγματι μεγάλη, αφού έτσι θα ενισχυθούν, ώστε να εφαρμόσουν και να προωθήσουν στην πράξη τις αρχές της «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», με απώτερο σκοπό την εκπαιδευτική ισότητα. Επιπλέον, επιστημονικές έρευνες έφεραν στο φως μία μεγάλη ποικιλία ζητημάτων που άπτονται άμεσα με το έργο του εκπαιδευτικού, τα οποία λόγω ελλιπούς βασικής κατάρτισης τα αγνοεί λίγο ως πολύ: θέματα διδακτικής, εφαρμογή νέων μεθόδων και εκπαιδευτικών υλικών, η προώθηση της αξίας της διεπιστημονικότητας και της συλλογικής εργασίας, η σημασία της διοίκησης άψυχου και έμψυχου υλικού και της διαχείρισης ανθρωπίνων σχέσεων (Ανδρέου, 1997).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όμως δε θεωρείται χρήσιμη μόνο επειδή οι ραγδαίες εξελίξεις στις επιστήμες στη μεταβιομηχανική εποχή απαιτούν εκπαιδευτικούς με εκσυγχρονισμένο γνωστικό εξοπλισμό αλλά και διότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται σήμερα μοχλός ανανέωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων. Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι κάθε απόπειρα να εισαχθούν αλλαγές στην εκπαίδευση, είτε σε επίπεδο εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είτε σε επίπεδο εισαγωγής καινοτομιών, συνοδεύεται από ρυθμίσεις που αφορούν την

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου αυτοί να κατανοήσουν τη χρησιμότητα και την αξία του εκάστοτε καινοτομικού μέτρου και να προσπαθήσουν στη συνέχεια συνειδητά να συμβάλλουν στην επιτυχή εφαρμογή του. Αποτελεί, με άλλα λόγια, θεσμό συνυφασμένο με κάθε μορφή εκσυγχρονιστικής παρέμβασης στην εκπαίδευση.

Επομένως, η επιμόρφωση κρίνεται επιβεβλημένη, αφού σε περιπτώσεις εισαγωγής εκπαιδευτικών νεωτερισμών ή μεταρρυθμίσεων μετριάζει την αναμενόμενη ιδεολογική αντίστασή τους σε αυτές τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού (Γκότοβος, 1982). Πρόκειται, για μια απαραίτητη, όχι όμως και επαρκή, συνθήκη για την πραγματοποίηση των επιχειρούμενων θεσμικών αλλαγών. Κι αυτό διότι, όπως έχει καταδειχτεί από πλήθος ερευνών, η εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών στην εκπαίδευση (Darling-Hammond, 1990) για τη βελτίωση του σχολικού συστήματος που αγνοεί την κουλτούρα των σχολείων και αντιμετωπίζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως μια γραμμική πορεία εκ των άνω επιβεβλημένη με αποδέκτες παθητικούς εκπαιδευτικούς, από τους οποίους αφαιρείται κάθε δυνατότητα για μια πιο ενεργητική συμμετοχή κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της οριοθέτησης της στοχοθεσίας των εκπαιδευτικών νεωτερισμών, είναι καταδικασμένη να αποτύχει. Η επιμόρφωση είναι δυνατό να επιφέρει κάποιες αλλαγές σε μεμονωμένα άτομα, αλλά δεν μπορεί να συντελέσει στη βελτίωση του σχολείου, όταν η επιμορφωτική διαδικασία δε διεξάγεται σε ενδοσχολικό επίπεδο και όταν δεν παρέχονται στη σχολική μονάδα περιθώρια αυτονομίας και αυτοδιαχείρισης της οργανωτικής ανάπτυξης (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από τη βιβλιογραφία (Ξωχέλλης, 1984; Hargreaves & Fullan, 1995) αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ως ανεπαρκής τόσο ως προς τη χρονική έκταση της προετοιμασίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών όσο και ως προς την ποιότητα των παρεχόμενων σπουδών συγκριτικά με άλλα επαγγέλματα. Δυστυχώς, τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί φτάνουν στη σχολική πράξη χωρίς την προηγούμενη αναγκαία εμπειρία, εφοδιασμένοι με μια θεωρητική κατάρτιση, την οποία την απέκτησαν μακριά και έξω από το σχολείο. Η απόσταση, μάλιστα, ανάμεσα στο χρόνο της εκπαίδευσης και στο χρόνο της εκπαιδευτικής πράξης κάνει το έργο των εκπαιδευτικών ακόμη πιο δύσκολο, αναγκάζοντάς τον εκ των πραγμάτων να εργαστεί και να επιλέξει συμπεριφορές περισσότερο βάσει ενστίκτου και προηγούμενων εμπειριών (Κωστίκα, 2004).

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (1996), η βασική εκπαίδευση των

εκπαιδευτικών αδυνατεί να τους προετοιμάσει σε επαρκή βαθμό για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πρακτικής και στα προβλήματα που θα συναντήσουν στην τάξη, ενώ από την άλλη πλευρά η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τη διδασκαλία στη μάθηση έχει ως συνέπεια το μοντέλο ή τα μοντέλα της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, που θεωρούνταν επαρκή για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, να αμφισβητούνται και να φαντάζουν απαρχαιωμένα. Ειδικότερα στην Ελλάδα, όπου η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καλύπτει στα περισσότερα Πανεπιστημικά Τμήματα σχεδόν μόνο τον τομέα της επιστημονικής κατάρτισης, παραμελώντας, τις περισσότερες φορές, την παιδαγωγική και την πρακτική άσκηση, την επαγγελματική εκπαίδευση δηλαδή των υποψηφίων εκπαιδευτικών, με τη στενή έννοια του όρου, η επιμόρφωση έρχεται να παίζει ένα συμπληρωματικό-αντισταθμιστικό μεν αλλά και απολύτως αναγκαίο ρόλο (Χατζηδήμου, 2003).

Επιπλέον, στην ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έρχεται να προστεθεί και η ανομοιογένεια των προγραμμάτων σπουδών των υποψηφίων εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να εμφανίζουν διαφορετικές ανάγκες κατά τη διάρκεια άσκησης των καθηκόντων τους (Χατζηδήμου, 2003). Οι εκπαιδευτικοί, παρά τις πρόσφατες νομοθετικές προσπάθειες για «ανωτατοποίηση» και αναβάθμιση των σπουδών τους, έχουν χαμηλό επίπεδο προπαρασκευαστικής ετοιμότητας, γεγονός που, όπως ήδη αναφέρθηκε, επιβάλλει τη λειτουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων ως αντίβαρο στην περιορισμένη, από άποψη αποτελεσματικότητας, βασική εκπαίδευση (Βαλανίδης, 1992).

Μέσα στο νέο πλαίσιο λογοδοσίας και υπευθυνότητας στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, το κίνημα για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών διεκδικεί την ανάδειξη της ιδιότητάς τους ως επαγγελματίες καθιστώντας έτσι την επιμόρφωση επαγγελματικό δικαίωμα και όχι άνωθεν πολιτικά και νομικά προσδιοριζόμενη διαδικασία. Με άλλα λόγια, ο σημερινός εκπαιδευτικός που θέλει να κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις πάνω σε παιδαγωγικά αντικείμενα και τομείς διδασκαλίας, διεκδικεί όχι μόνο την αντιμετώπισή του ως επαγγελματία αλλά και την ενίσχυση των προσόντων του καθώς και τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσής του προκειμένου να καταστεί περισσότερο αποτελεσματικός και κατ' επέκταση να ικανοποιεί τους μαθητές-πελάτες του. Επομένως, η επαγγελματική βελτίωση του εκπαιδευτικού δεν μπορεί και δεν πρέπει να επαφίεται αποκλειστικά και μόνο στην προσωπική του εμπειρία, κρίση και ένστικτο (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Η επιμόρφωση βοηθά τον εκπαιδευτικό από τη μία πλευρά να βελτιώνει την απόδοσή του, να επιλύει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο δυσκολίες στα προβλήματα της καθημερινής πρακτικής και από την άλλη να δύναται να συμβάλλει στην άσκηση του ίδιου του εκπαιδευτικού στην αυτο-αξιολόγησή του με σκοπό τον επαναπροσδιορισμό των στόχων και των πρακτικών του (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Επίσης, η συστηματική επιμόρφωση, πέρα από τη βοήθεια που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση των καθημερινών επαγγελματικών τους καθηκόντων, στηρίζει διττά τη διαδικασία της προσωπικής τους ανάπτυξης (Ματσαγγούρας, 1995): Αρχικά παρέχει ευκαιρίες εξέλιξης προδιαθέσεων, εμφάνισης νέων δεξιοτήτων και απόκτησης αυτογνωσίας μέσα από τη διαδικασία του στοχασμού, αρετών που επηρεάζουν την επαγγελματική, αλλά ταυτόχρονα καθορίζουν και την ατομική ευαισθησία του εκπαιδευτικού. Κατά δεύτερο λόγο συντελεί στην απόκτηση επιπλέον προσόντων, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την ίδια του την καριέρα και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική ιεραρχία.

Κρίνεται, τέλος, χρήσιμο να επισημανθεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στη φιλοσοφία της διαβίου παιδείας (Τρούλης, 1985; Day, 1999), τον ακρογωνιαίο λίθο της κοινωνίας της μάθησης. Αν όμως πρωταρχικό αξίωμα της διαβίου μόρφωσης αποτελεί η θέση ότι κάθε άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του δικαιούται να μαθαίνει και να αναπτύσσεται σφαιρικά ως προσωπικότητα, τότε η επιμορφωτική διαδικασία είναι μια πολλαπλή πρόσκληση για τον εκπαιδευτικό, αφού συνάγει δραστηριότητες που εμφανώς αφορούν τη μεθόδευση της προσωπικής του, συνεχούς και πολυεπίπεδης, αυτοεξέλιξης και άδηλα θέτει προβληματισμούς για το νέο ρόλο που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός ως μεταλαμπαδευτής, μεσολαβητής και διευκολυντής του πνεύματος της διαβίου μάθησης στους μαθητές του (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

1.3 Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Πρόσφατες έρευνες υποδεικνύουν ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών και η διδασκαλία τους αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τα μαθητικά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν σημαντικά αναφορικά με την αποτελεσματικότητά τους και οι διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών είναι συχνά μεγαλύτερες μέσα στο ίδιο το σχολείο παρά ανάμεσα σε σχολεία (OECD, 2005). Στην αναφορά McKinsey (Barber & Mourshed, 2007:15), επισημαίνεται με έμφαση το

γεγονός ότι «ο κυριότερος μοχλός διαφοροποίησης της μάθησης ανάμεσα στους μαθητές είναι ο διδάσκων» και τονίζει πως ακόμη και σε καλά εκπαιδευτικά συστήματα «οι μαθητές που δεν σημειώνουν πρόοδο κατά τη διάρκεια των πρώτων τους χρόνων στο σχολείο εξαιτίας του ότι δεν εκτίθενται σε καθηγητές υψηλής αξιοσύνης, δεν έχουν παρά ελάχιστη πιθανότητα στο μέλλον να ανακτήσουν τα χαμένα χρόνια».

Με δεδομένο το εύρος των κοινωνικο-οικονομικών μεταβολών που παρατηρούνται στη σημερινή εποχή, είναι αδύνατο να μείνει ανέπαφη και ανεπηρέαστη η εκπαίδευση αλλά και το έργο του εκπαιδευτικού (Γιώτης & Νόβα, 2002). Οι νέες συθήκες επιβάλλουν κατά μια έννοια αλλαγές, από τη μία πλευρά στα περιεχόμενα διδασκαλίας, με σκοπό την εναρμόνισή τους στα σύγχρονα δεδομένα, και από την άλλη στη μεθόδευση και οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας, στοχεύοντας όχι μόνο στην παροχή γνώσεων αλλά και στην εκμάθηση μεθόδων προσέγγισης της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές (Ξωχέλλης, 2002). Υπό το πρίσμα αυτών των αλλαγών, αυξάνονται οι απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να διαδραματίσει έναν πολυδιάστατο ρόλο (Hargreaves, 2000).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πολλών επιμορφωτικών δράσεων σε ομάδες εκπαιδευτικών στη Γαλλία, την Ιταλία και την Ελλάδα, οι τελευταίοι διακατέχονται από ένα αίσθημα δυσφορίας κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους. Η έλλειψη κατάλληλων αναφορών προκειμένου να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές παιδαγωγικές δυσκολίες του έργου τους, όπως η παθητική στάση των μαθητών, η σχολική αποτυχία, η αποστροφή του μαθητή για κάποιο διδακτικό αντικείμενο, οι αρνητικές συμπεριφορές τους, τους προκαλεί σύγχυση (Τσακίρη, 2003:313). Αυτό το αρνητικό αίσθημα δυσφορίας και αδυναμίας δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να βρει τα μέσα εκείνα που θα τον βοηθήσουν να ξεπεράσει τις δυσκολίες στην καθημερινή του εργασία και να αισθανθεί πιο δυνατός μπροστά στις απρόβλεπτες καταστάσεις της διδασκαλίας. Επομένως, το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και το οποίο αφορά και τη λειτουργία του σχολείου καθιστά επιτακτική την ανάγκη ενίσχυσής τους σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής καθώς και κατάλληλης προετοιμασίας τους προκειμένου να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στα παραπάνω.

Η σύγχρονη κοινωνιολογική έρευνα εξετάζει τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία που ασκεί το επάγγελμα του διδάσκει και η καταλληλότητά του εξαρτάται από το βαθμό ικανοποίησης στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Βασιλού-

Παπαγεωργίου, 1992). Σύμφωνα με τα παραπάνω και επιχειρώντας μια ολιστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού, θα μπορούσαμε να τον χαρακτηρίσουμε ως επαγγελματία που μάχεται στην πρώτη γραμμή γιατί:

- Θεωρείται ως υπεύθυνος για την αποτελεσματικότητα του σχολείου σε επίπεδο ατομικό (τους μαθητές), κοινωνικό (απέναντι στην κοινωνία).
- Έχει ατομική ευθύνη για τα αποτελέσματα του έργου που προσφέρεται συνολικά σε κάθε μαθητή σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής του.

Ωστόσο, παρόλο που το έργο του είναι σημαντικό για τους μαθητές, τους γονείς, το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, ανήκει σε έναν επαγγελματικό κλάδο που βιώνει μια διαρκή αντίφαση εφόσον δεν έχει την αυτονομία ώστε να μπορεί να αποφασίσει ο ίδιος για το έργο του γιατί ελέγχεται από το σύστημα διοίκησης. Σύμφωνα, άλλωστε, με την Παπαναούμ (2003:55), σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αγνοηθεί το σύστημα διοίκησης κάτω από το οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί και το οποίο είναι μεταβαλλόμενο λόγω των συχνών αλλαγών που συμβαίνουν στην εκπαίδευση, ενώ από την άλλη πλευρά οι συνθήκες εργασίας τους δεν είναι σταθερές, αλλά παρουσιάζουν μια ρευστότητα που πηγάζει από την κοινωνική δυναμική των σχολείων.

Με άλλα λόγια, αν και οι προσδοκίες από την εκπαίδευση μέσω του εκπαιδευτικού έργου είναι μεγάλες, έως, πολλές φορές και υπερβολικές, πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί χαιρούν μικρής υποστήριξης, σεβασμού και παροχής ευκαιριών, με αποτέλεσμα να συναντούν μεγάλες δυσκολίες στο να εργαστούν με ένα τρόπο δημιουργικό, καινοτόμο και ευέλικτο, ώστε να πλήττεται με τον τρόπο αυτό τελικά ο επαγγελματισμός τους.

Ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο έργο του θα πρέπει να διαθέτει γνώσεις πάνω στο αντικείμενο διδασκαλίας (το «τι»), διδακτικές δεξιότητες (το «πώς») και στάσεις, αντιλήψεις, γνώσεις για το σχολείο, τη διδασκαλία, τη μάθηση (το «γιατί») (Παπαναούμ, 2005:84). Ο ιδεατός τύπος εκπαιδευτικού δεν αποτελεί, σύμφωνα με την παλιότερη επικρατούσα αντίληψη, ο εγκυκλοπαιδικά μορφωμένος άνθρωπος (Χατζηδήμου, 2003), αλλά ο ενημερωμένος, ενεργός και κοινωνικά υπεύθυνος πολίτης, ο οποίος πρωτοστατεί στον προβληματισμό για το ρόλο και την αποστολή του σχολείου. Εφόσον το έργο των εκπαιδευτικών έχει συνέπειες όχι μόνο για τους μαθητές σε ατομικό επίπεδο αλλά και για την ευρύτερη κοινωνία και σε αυτό αντανακλάται η παιδαγωγική, κοινωνική και πολιτική λειτουργία της εκπαίδευσης, κρίνεται απαραίτητο να διαθέτουν επιπλέον δέσμευση

στο έργο τους, διάθεση για κοινωνική προσφορά και υπευθυνότητα, στοιχεία που έχουν να κάνουν με την προσωπικότητά του εκπαιδευτικού και τα οποία διασυνδέονται μεταξύ τους σε ένα ενιαίο σύνολο (Παπαναούμ, 2005:84).

Ενισχύεται ο «διευρυμένος» επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού έναντι του παλαιότερου «περιορισμένου» ρόλου του (Hoyle, 1986). Ως «διευρυμένος» επαγγελματίας ο εκπαιδευτικός αποδέχεται και εφαρμόζει τη συνεχή αμφισβήτηση του έργου του, την αυτοαξιολόγησή του, τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, τη συμμετοχή του στη διαμόρφωση ενός αναβαθμισμένου εργασιακού χώρου, με σκοπό την ανακάλυψη αποτελεσματικότερων τεχνικών (Day, 2000; Eraut, 2000).

Επιπλέον, η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται και από την ικανότητα που διαθέτει ο εκπαιδευτικός να εκτιμά τις συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά και να διαθέτει μια ευελιξία ώστε να προσαρμόζει ανάλογα την τακτική του απέναντι σ' αυτές τις συνθήκες. Χρειάζεται λοιπόν να διαθέτει και κάποιες βασικές προσωπικές ιδιότητες όπως έμπνευση, ενόραση, διαίσθηση, δημιουργικότητα. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η διδασκαλία είναι και γνώσεις και δεξιότητες και τέχνη και δημιουργία, εκπαιδευτικός δεν είναι εκείνος που κατέχει τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκει αλλά εκείνος που διαθέτει ικανότητες στοχασμού, διερεύνησης και λήψης αποφάσεων (Παπαναούμ, 2005:85).

Συνοψίζοντας θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι, για να μπορέσει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί με επιτυχία στις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου, κρίνεται αναγκαία η εξασφάλιση των απαραίτητων εκείνων προϋποθέσεων για την ενίσχυση του επαγγελματισμού του. Δεδομένου ότι καλός και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός δε γεννιέσαι αλλά γίνεσαι μέσα από την παροχή ευκαιριών μάθησης και την ύπαρξη ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας, πρέπει να δοθούν από την πολιτεία τα εχέγγυα στους εκπαιδευτικούς για την παροχή ουσιαστικής υποστήριξης σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας. Η επαγγελματική του ταυτότητα διαμορφώνεται εξελικτικά σε αλληπάλληλες φάσεις με την παροχή της απαραίτητης επιμορφωτικής υποστήριξης.

Τέλος, όσον αφορά την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, αυτή δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται απλά ως μια διαδικασία που έχει ως σκοπό να επιφέρει συγκεκριμένες και επιθυμητές για το εκπαιδευτικό σύστημα αλλαγές στις ιδέες και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αλλά περισσότερο ως μια διαδικασία πρόκλησης, ενίσχυσης και προσφοράς ευκαιριών για αυτοεξέλιξη του εκπαιδευτικού. Αυτό σημαίνει ότι οποιαδήποτε αλλαγή στη συμπεριφορά είναι αυτοπροσδιοριζόμενη και

αυτορυθμιζόμενη παρά επιβαλλόμενη από άλλους.

1.4 Προϋποθέσεις για επιτυχημένα προγράμματα επιμόρφωσης- Παράμετροι αποτελεσματικότητας της επιμορφωτικής διαδικασίας

Παρά το μεγάλο αριθμό επιμορφωτικών προγραμμάτων και γενικότερα τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως μέσου βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών, πολλές μελέτες σε διεθνές επίπεδο δείχνουν ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν είναι αποτελεσματικά (Νικολακάκη, 2003), αλλά και στον Ελλαδικό χώρο, από την αξιολόγηση ανάλογων προγραμμάτων, φαίνεται ότι ο αριθμός αυτών που κρίθηκαν ως αποτελεσματικά είναι περιορισμένος (Τρούλης, 1985; Μαυρογιώργος, 1996). Αυτό σημαίνει ότι ο ευσεβής πόθος και η διάχυτη αισιοδοξία για τη συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στη βελτίωση της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, στην ανάκαμψη της σχολικής επίδοσης καθώς και στην εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση διαψεύστηκαν, ενώ ως πρακτικές χρηματοοικονομικής επένδυσης απέβησαν μη αποδοτικές.

Στα πλαίσια της επιμορφωτικής πολιτικής που χαράσσει κάθε χώρα, σχεδιάζονται και υλοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα η επιτυχία των οποίων δεν πρέπει να στηρίζεται σε ηθικολογικές επιταγές και στην προσωπική ορθοφροσύνη κάποιων ειδικών αλλά σε στοιχεία όπως η συστηματικότητα, ο προγραμματισμός και ο σχεδιασμός (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Επιπλέον, όσον αφορά τη διαμόρφωση και τη χάραξη μιας ενιαίας επιμορφωτικής πολιτικής θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ζητήματα όπως α) ο εννοιολογικός προσδιορισμός, η στοχοθεσία και ο χαρακτήρας της επιμόρφωσης, β) η σχέση βασικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού, η οποία κρίνεται επιβεβλημένη και προκειμένου να επιτευχθεί η σύνδεση θεωρίας και πράξης, και γ) η μορφή και οι φορείς οργάνωσης, διαχείρισης και υλοποίησης των προγραμμάτων (Ανδρέου, 1991).

Αναφορικά με την παράμετρο της συστηματικότητας, αυτή απαιτείται να στηρίζεται στην αξιοποίηση της διεθνούς εμπειρίας σε επίπεδο έρευνας και εφαρμογής καθώς και στην αξιολογική διερεύνηση της παρεχόμενης επιμόρφωσης που περιλαμβάνει τη συλλογή αντικειμενικών στοιχείων κι έπειτα την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων (Μαυρογιώργος, 1984), ώστε να αποφευχθούν λάθη, ελλείψεις ή ασυνέπειες που παρατηρήθηκαν παλιότερα. Επιπλέον, σωστός σχεδιασμός και οργάνωση κάθε επιμορφωτικής πολιτικής δεν είναι δυνατό να

υπάρξει χωρίς συστηματική προσπάθεια καταγραφής, αξιολόγησης και ιεράρχησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Η συνεχής επιμόρφωση των τελευταίων αποτελεί μια διαδικασία που αφορά διαλεκτικά τις ανάγκες, από τη μια πλευρά, ενός εξελισσόμενου εκπαιδευτικού συστήματος, και από την άλλη, τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών (Galloway, 1993), που εργάζονται και αναπτύσσονται σε αυτό. Με σκοπό, λοιπόν, την ουσιαστική καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης, προϋποθέτει υποδομές και μηχανισμούς που αρχικά θα εξασφαλίζουν συλλογή υλικού και εποικοδομητικής γνώσης σχετικά με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος κι έπειτα ιεράρχηση των προτεραιοτήτων σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο.

Ο προγραμματισμός αποτελεί μια προϋπόθεση που σχετίζεται με τη θεμελίωση ενός επιμορφωτικού δικτύου που θα συντονίζει σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο την επιμορφωτική πολιτική. Μια πολιτική, που θα εμπνέεται από την εθνική εκπαιδευτική στρατηγική και θα αποσκοπεί στη βελτίωση και αναδιοργάνωση της σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Είναι, επομένως, έκδηλη η ανάγκη για ευελιξία και αποκέντρωση, ώστε να ενθαρρύνονται επιμορφωτικές δραστηριότητες οι οποίες να καλύπτουν τις κατά τύπους ανάγκες και να επιλύουν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προβλήματα (Ξωχέλλης, 2000).

Ο σχεδιασμός, τέλος, των επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τη διευθέτηση της διεξαγωγή τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (φορέας, συμμετέχοντες, μεθόδευση), τη διαχείριση πρακτικών θεμάτων όπως ο χρόνος, ο τόπος και το εκπαιδευτικό υλικό και την ανάπτυξη του πλάνου δράσης με τις επιμέρους ενέργειες σε δεδομένα χρονικά πλαίσια με επιστημονικό τρόπο. Ο σχεδιασμός ως διαδικασία επιτρέπει πέρα από την πραγματοποίηση βελτιωτικών στόχων, τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης τόσο από παιδαγωγική όσο και από χρηματοοικονομική σκοπιά (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Επιπροσθέτως, η παροχή υπολογίσιμων και αξιόλογων κινήτρων προς τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς δεν πρέπει να διαφεύγει ενός αποτελεσματικού σχεδιασμού και μιας πλήρους οργάνωσης των επιμορφωτικών δράσεων. Μάλιστα ο συνδυασμός της προοπτικής εγκυρότητας, δέσμευσης και διάρκειας του με το θεσμό της επιμόρφωσης μπορεί να αποτελέσει για τους εκπαιδευτικούς την αφετηρία για μια πιο ουσιαστική επιμόρφωση καθώς και κίνητρο για αυτοεπιμόρφωση (Παντίδης, 1998).

Στα πλαίσια μιας από τις βασικότερες προϋποθέσεις της αποτελεσματικότητας των

επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών, που είναι ο σχεδιασμός, επιβάλλεται να εντάσσεται η θεωρία μάθησης ενηλίκων. Αυτό σημαίνει ότι απαιτείται τα επιμορφωτικά προγράμματα να σχεδιάζονται, να οργανώνονται και να υλοποιούνται με βάση την τεχνογνωσία που έχει αναπτυχθεί γύρω από το επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Βεργίδης, 1995).

Σύμφωνα με τη θεωρία μάθησης ενηλίκων η οποία αναπτύχθηκε στα μέσα του 1970 από τον Knowles, 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 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 συμφέροντά 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 διαδραματίζει το επίπεδο αυτοεκτίμησης που έχουν (Κόκκος, 1999).

στ) Ο ατομικός τρόπος μάθησης: Αυτός προκύπτει από το γεγονός ότι 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 οι δεσμεύσεις που έχουν οι ενήλικοι από τους ρόλους που έχουν αναλάβει στις προσωπική, οικογενειακή, επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή, συνήθως αποσπών την προσοχή τους από τη μαθησιακή διαδικασία. Ακόμη, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φέρνουν μαζί τους πολλά ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

1.5 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:

i) Η μαθησιακή εμπειρία που βασίζεται στη μεταφορά γνώσεων δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην 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).

ii) 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 από αυτή. Η μάθηση ολοκληρώνεται με την κριτική ανάλυση της εμπειρίας (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998:27-28).

iii) 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 δύο τρόπους μάθησης περισσότερο από τους άλλους (Rogers, 1999).

Οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη 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 ενασχόλησή τους με αυτό τους είναι ιδιαίτερα αγαπητή (Noye & Piveteau, 1999:104-105).

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

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

δ) Ο ρόλος της ομάδας: Η ομάδα παίζει σπουδαίο 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 η μάθηση. Ο ενήλικος κατέχει τελικά αυτό που μπορεί να εφαρμόσει σε διαφορετικές περιστάσεις (Noye & Piveteau, 1999:110).

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

- Να καταλαβαίνει καλά αυτά που ακούει, βλέπει ή πράττει.
- Η μάθηση δεν μπορεί να στηρίζεται στη μνήμη που οι ικανότητες της αρχίζουν να φθίνουν αλλά στην κατανόηση (Rogers, 1999).
- Οι στόχοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρέπει να είναι κατανοητοί, να γίνονται αποδεκτοί και να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων (Courau, 2000).

- Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις οργάνωσης του επιμορφωτικού προγράμματος (Κόκκος, 1999).
- 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 (Cougau, 2000).
- Ο ρόλος του εκπαιδευτή πρέπει να είναι κυρίως ρόλος καθοδηγητή και συντονιστή των δράσεων των εκπαιδευομένων. Να αποτελεί μια πηγή γνώσης για τους εκπαιδευόμενους, παρά έναν ιμάντα μεταφοράς γνώσεων (Κόκκος, 1999).
- Το μαθησιακό κλίμα πρέπει να ενθαρρύνει και να ευνοεί τη συμμετοχή και την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευόμενους (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998:43-44).

Επομένως, εφαρμόζοντας τη θεωρία μάθησης των ενηλίκων στο σχεδιασμό επιμορφωτικών προγραμμάτων, σύμφωνα με τον Βεργίδη (1998, 2003α: 103-104), προβλέπονται τα ακόλουθα στάδια:

Συγκεκριμένα, το **πρώτο** στάδιο προβλέπει τα ακόλουθα: α) Διεξαγωγή μελέτης της υπάρχουσας κατάστασης, όπου προσδιορίζονται τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους εργασία.

β) Μελετώνται τα σημαντικά δεδομένα και ιδιαίτερα τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά (βασικές και άλλες σπουδές), τα επαγγελματικά (ειδικότητα, θέση εργασίας, προϋπηρεσία), τα κοινωνικά χαρακτηριστικά (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση) και οι ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας (τόπος διαμονής, τόπος εργασίας) των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνεται το επιμορφωτικό πρόγραμμα.

γ) Γίνεται διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ανομοιογένεια ως προς τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά καθώς και ως προς τις συνθήκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι ανάγκες που έχουν για επιμόρφωση, δεν είναι μόνο υποκειμενικές αλλά και αντικειμενικές (Βεργίδης, 1998:38).

δ) Μελετώνται επίσης τα σημαντικά δεδομένα του εκπαιδευτικού συστήματος (διαθέσιμα μέσα, πόροι, σύνθεση μαθητικού δυναμικού, κλπ.). Εκτός από τους εκπαιδευτικούς, ανάγκες έχει και το εκπαιδευτικό σύστημα. Με βάση την ανάλυση αυτών των αναγκών, χαράσσεται η ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική από το Υπουργείο Παιδείας και τίθενται στόχοι, κριτήρια επίτευξης και αξιολόγησης του συστήματος και καθορίζονται οι προτεραιότητες.

Επειδή οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ως ατόμων ή ομάδων με κοινά χαρακτηριστικά, δεν συμπίπτουν υποχρεωτικά με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος, απαιτείται μια διαδικασία εναρμόνισης των αναγκών για να μην υπάρχει μονόπλευρος προσανατολισμός στους στόχους του προγράμματος, ώστε να μην υπηρετεί μόνο τις ανάγκες των εκπαιδευτικών ή του εκπαιδευτικού συστήματος. Ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να συμβάλει στην εναρμόνιση των αναγκών είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο στάδιο του σχεδιασμού των προγραμμάτων επιμόρφωσης.

ε) Έπειτα εξετάζονται οι ανθρώπινοι πόροι (το ανθρώπινο δυναμικό, η υποδομή, η χρηματοδότηση).

Στο **δεύτερο** στάδιο προσδιορίζονται οι γενικοί σκοποί και αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας οι ειδικοί στόχοι του επιμορφωτικού προγράμματος. Ο γενικός σκοπός ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων διαμορφώνεται με βάση την ανάλυση των σημαντικών δεδομένων που αφορούν στα προβλήματα, στις επιμορφωτικές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και των φορέων που εμπλέκονται.

Ακολουθεί το **τρίτο** στάδιο, αυτό του προγραμματισμού κατά το οποίο:

α) γίνεται επιλογή του περιεχομένου του προγράμματος, το οποίο προσδιορίζεται με βάση: την ανάλυση των σημαντικών δεδομένων, την ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και των φορέων του προγράμματος, τη διαθέσιμη υποδομή και τον προϋπολογισμό, τις προϋπάρχουσες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες των εκπαιδευομένων, τη διαπραγμάτευση των αναγκών και τέλος το γενικό σκοπό και τους ειδικούς στόχους του προγράμματος (Βεργίδης, 1999:48),

β) και στη συνέχεια δομείται το περιεχόμενο το οποίο περιλαμβάνει: i) γνώσεις για τη θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ii) πρακτική άσκηση ώστε να αναπτύξουν τις απαραίτητες ικανότητες-δεξιότητες για την εκτέλεση του έργου τους και iii) ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών (Βεργίδης, 2003α:119).

4) Επιλέγονται οι παιδαγωγικές και διδακτικές μέθοδοι καθώς και τα εκπαιδευτικά μέσα που θα χρησιμοποιηθούν.

5) Προσδιορίζονται οι απαραίτητες προϋποθέσεις υλοποίησης του προγράμματος. Σε αυτές ανήκουν: ο προϋπολογισμός, ο εκπαιδευτικός εξοπλισμός, οι κατάλληλοι χώροι, ο χρόνος που απαιτείται για την υλοποίηση του προγράμματος, η διοικητική και επιστημονική υποστήριξη και οι κατάλληλοι εκπαιδευτές.

6) Το τελικό στάδιο του σχεδιασμού των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων περιλαμβάνει την πρόβλεψη των μεθόδων και των τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν

για την αξιολόγησή τους.

Τα αναμενόμενα αποτελέσματα ενός προγράμματος εμπεριέχονται στους διατυπωμένους στόχους και στηρίζονται στα προσωπικά, εκπαιδευτικά, επαγγελματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, ενώ επιπλέον θα πρέπει να είναι σαφώς προσδιορισμένα.

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα περιλαμβάνουν:

- Τις απαιτούμενες γνώσεις που πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι,
- Τις δραστηριότητες που πρέπει να μάθουν να επιτελούν καθώς και οι δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν,
- Τις συνθήκες μέσα στις οποίες θα αναπτύσσονται οι δραστηριότητες αυτές,
- Τις στάσεις και τις συμπεριφορές που διευκολύνουν τις δραστηριότητες,
- Τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογηθεί η επίτευξή τους (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003:24).

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ενός προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών προσαρμόζονται όσο το δυνατόν καλύτερα μέσα από τη διαδικασία της διαπραγμάτευσης ανάμεσα στους συντελεστές του προγράμματος (σχεδιαστές προγραμμάτων, οργανωτές, συντονιστές, επιμορφωτές), στους εκπαιδευτικούς που θα παρακολουθήσουν το πρόγραμμα και τους εμπλεκόμενους φορείς (ΥΠΕΠΘ, ΟΕΠΕΚ, ΔΟΕ).

Σύμφωνα με τη θεωρία εκπαίδευσης ενηλίκων που αναλύσαμε παραπάνω, προκειμένου να στεφθεί με επιτυχία ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και να επιτευχθούν οι στόχοι του θα πρέπει η διαθεσιμότητα για την ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευομένων να αποτελέσει αντικείμενο επιδίωξης. Αυτό σημαίνει ότι στο στάδιο του σχεδιασμού πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όχι μόνο οι θεσμικές ανάγκες αλλά και τα εκπαιδευτικά, επαγγελματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Τα χαρακτηριστικά αξιοποιούνται επίσης συνολικά, στις περιπτώσεις ομαδοποίησης των εκπαιδευομένων καθώς και όταν διαμορφώνονται στόχοι και ενδιαφέροντα σε επίπεδο ομάδων (Βεργίδης, 2003 α:115).

Επιπλέον η αποτελεσματικότητα ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών εξαρτάται από τη διάρκεια της διδακτικής εμπειρίας που διαθέτουν οι τελευταίοι, από την εκπαιδευτική φιλοσοφία που έχουν διαμορφώσει, από τα κίνητρα που έχουν για την παρακολούθηση του προγράμματος καθώς και από την αίσθηση αποτελεσματικότητας που έχουν (Νικολακάκη, 2003), η οποία σύμφωνα με τον Ashton ορίζεται ως «το βαθμό στον οποίο μπορούν να πιστέψουν ότι έχουν την

ικανότητα να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών» (Ashton, 1984:28).

Στο σημείο αυτό κρίνεται χρήσιμο να γίνει αναφορά στις φάσεις της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών κάθε μία από τις οποίες χαρακτηρίζεται από τις δικές της ανάγκες, προτεραιότητες και κρίσεις. Οι φάσεις αυτές σε γενικές γραμμές, είναι οι παρακάτω (Huberman, 1989; Loughran, 1996; Day, 2003:125):

1. Φάση Προσαρμογής (1-3 χρόνια): καλύπτει τα πρώτα χρόνια του νεοδιόριστου και χαρακτηρίζεται από το έντονο άγχος του εκπαιδευτικού να επιβιώσει επαγγελματικά στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης. Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη οργανωτικο-διδακτικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αποτελεσματική διδασκαλία. Τέτοιες δεξιότητες, σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία (Reynolds et al., 1996) είναι για παράδειγμα όσες αφορούν τη σαφή οργάνωση του μαθήματος, τη μεθοδολογική ποικιλία, την ανατροφοδότηση και καθοδήγηση των μαθητών, την πρόληψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2000).

2. Φάση Ένταξης (4-6 χρόνια): η φάση αυτή χαρακτηρίζεται από τη σχετική άνεση διαχείρισης διδακτικών και οργανωτικών θεμάτων και από την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να γίνει αποδεκτός ως ισότιμο μέλος της σχολικής μονάδας και γενικότερα να κοινωνικοποιηθεί επαγγελματικά. Σε αυτή τη φάση λοιπόν έχει ανάγκη από προγράμματα επιμόρφωσης που εστιάζουν σε προσεγγίσεις διαφοροποίησης της διδασκαλίας και προσαρμόζουν τη σχολική εργασία στις ανάγκες της μαθησιακά και κοινωνικοπολιτιστικά ανομοιογενούς τάξης (Ματσαγγούρας, 2000).

3. Φάση Πειραματισμού (7-11 χρόνια): Όταν ο εκπαιδευτικός αισθανθεί ασφαλής στην τάξη του και αποδεκτός στον κλάδο του, αισθάνεται την ανάγκη να διευρύνει τις διδακτικές προσεγγίσεις επιβίωσης και ένταξης και επιχειρεί πειραματισμούς εμπλουτισμού της διδακτικής ρουτίνας. Τα προαιρετικά προγράμματα προσφέρουν την ευκαιρία και το πλαίσιο στήριξης για τέτοιου είδους πειραματικά «ανοίγματα». Σε αυτή τη φάση ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να μάθει τι νέο θα μπορούσε να δοκιμάσει και πώς να το προσεγγίσει. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να τον βοηθήσουν τα προγράμματα επιμόρφωσης, τα οποία πέρα από την τεχνογνωσία πρέπει να αναδεικνύουν τόσο τις παραδοχές όσο και τις σενεπαγωγές των εναλλακτικών προσεγγίσεων, τονίζοντας ιδιαίτερα την κοινωνική, πολιτική και ηθική τους διάσταση (Ματσαγγούρας, 2000).

4. Φάση της Επαγγελματικής Κρίσης (12-19 χρόνια): Ένα σημαντικό ποσοστό

εκπαιδευτικών κατά τη δεύτερη δεκαετία της υπηρεσίας τους αισθάνονται, υπό το βάρος της ρουτίνας και σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, κρίση ταυτότητας με έντονα τα στοιχεία της προσωπικής ματαίωσης και αμφισβήτησης της επαγγελματικής αξιοσύνης. Συνήθως σε αυτή τη φάση της κρίσης οι εκπαιδευτικοί αμφιβάλλουν για το ρόλο τους, για τις δυνατότητες της εκπαίδευσης και για τις προοπτικές βελτίωσης των πραγμάτων.

Σε αυτή τη φάση λοιπόν, τα προγράμματα επιμόρφωσης πέρα από τις προτάσεις ανανέωσης των διδακτικών προσεγγίσεων πρέπει να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να συσχετίσει τα εκπαιδευτικά θέματα και προβλήματα και να στηρίξουν την εμπλοκή του σε συλλογικές μορφές δράσης (Ματσαγγούρας, 2000).

5. Φάση της Επαγγελματικής Ωριμότητας (20-30 χρόνια): Η φάση αυτή εξαρτάται πολύ από το αν πέρασε ο εκπαιδευτικός από την αμέσως προηγούμενη φάση και πώς τη διαχειρίστηκε. Αυτό σημαίνει ότι ένας αριθμός τη διανύει με συμπτώματα του «εξουθενωμένου δασκάλου» (Burnout teacher), (Schawb, 1995), ένας άλλος με έντονη τάση προς συντηρητισμό ενώ, τέλος, ένα άλλο αξιοποιεί την εμπειρία του με προσαρμοστικό τρόπο που διευρύνει την κατανόηση του για διάφορες προβληματικές καταστάσεις. Τα προγράμματα επιμόρφωσης σε αυτή τη φάση πρέπει να στρατεύονται ενάντια στην παγίωση πρακτικών και αντιλήψεων και να επιδιώκουν τον εμπλουτισμό, τη στοχαστικοκριτική αυτοανάλυση και τη συσχέτιση του μερικού και τοπικού με το ευρύτερο και γενικότερο. Και εδώ τα σχήματα συλλογικής δράσης αποτελούν άριστη επιλογή (Ματσαγγούρας, 2000).

6. Φάση Ψυχολογικής Αποστασιοποίησης (31-35 χρόνια): Σε αυτή τη φάση η ψυχολογία λόγω της ηλικίας και της κοινωνικής πίεσης για αποχώρηση από το επάγγελμα για να ανοίξουν θέσεις για τους νέους, δημιουργεί τάσεις αποστασιοποίησης. Η φάση αυτή ανάλογα με την εμπειρία που έχουν αποκομίσει από τις προηγούμενες, συνοδεύεται από θετικά ή αρνητικά συναισθήματα. Όσοι κατέχουν θέση στελέχους και αισθάνονται ότι έχουν πετύχει στο ρόλο τους παραμένουν ενεργοί και δραστήριοι (Ματσαγγούρας, 2000).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω το σώμα των εκπαιδευτικών δεν είναι ομοιογενές από πλευράς επαγγελματικών αναγκών, προτεραιοτήτων, προβληματισμών και προσδοκιών. Αυτό σημαίνει ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν μπορεί να είναι φθηνά προϊόντα μαζικής παραγωγής και κατανάλωσης. Αντιθέτως πρέπει να ποικίλουν σε όλες τους τις διαστάσεις ώστε συνδυαστικά να προσεγγίζουν το μεγαλύτερο μέρος των αναγκών του συνόλου των εκπαιδευτικών. Η απόλυτη

εξατομίκευση δεν μπορεί να γίνει και δεν είναι αναγκαία, διότι οι εκπαιδευτικοί, αν τους διασφαλιστεί το γενικότερο πλαίσιο από τα θεσμοθετημένα προγράμματα έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν ατομικά ή συλλογικά την αυτοεπιμόρφωσή τους και να μετατρέψουν τη σχολική μονάδα σε «οργανισμό που μαθαίνει» (Ματσαγγούρας, 2000).

2. Μοντέλα και μορφές επιμόρφωσης

2.1 Μοντέλα επιμόρφωσης-εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

«Υπό το φως των σύγχρονων συνθηκών που απαιτούν ένα νέο προφίλ εκπαιδευτικού», επισημαίνει ο Ξωχέλλης, «καθίσταται σημαντική η συνεισφορά της αρχικής ή βασικής και της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης (επιμόρφωσης) των εκπαιδευτικών» (Ξωχέλλης, 2005:97). Σύμφωνα με τον ορισμό που έχουμε υιοθετήσει παραπάνω φαίνεται να επιτελεί διττό ρόλο η επιμόρφωση: 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 δυο 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 αναγκών των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1996:90).

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 αποκλειστικό υπεύθυνο για το σχεδιασμό, την επιλογή ακόμη και την παραγωγή 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 δύο πολωτικά ιδεολογήματα τα οποία κατά την πρακτική εφαρμογή των δυο 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, 1993:46).

2.2 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 της επιλογές, οι οποίες αντανακλούν τις αντιλήψεις της κεντρικής διοίκησης για τα ζητήματα της εκπαίδευσης, 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, 1999:108).

Ακολούθως επιχειρείται η κατάταξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε τυπολογίες με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά είναι τα εξής:

2.2.1. Με κριτήριο το ιδεολογικό-φιλοσοφικό υπόβαθρο αναπτύσσονται και

διάφορες προσεγγίσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι οποίες εμπεριέχουν και διαφορετικούς στόχους για την εκπαίδευση. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Eraut (1987), η κατηγοριοποίηση με βάση αυτό το κριτήριο προκύπτει από το τι αποτελεί έγκυρη και απαραίτητη για το διδακτικό έργο γνώση και ποιος είναι ο υπεύθυνος που την καθορίζει. Οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στους οποίους έχουμε αναφερθεί αναλυτικά παραπάνω, σηματοδοτούν σε μεγάλο βαθμό και τους στόχους των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ειδικότερα και πάντα σύμφωνα με τον Eraut μπορούμε να διακρίνουμε τις παρακάτω κατηγορίες:

α) Την επιμορφωτική προσέγγιση με στόχο τη βελτίωση του επιπέδου της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των πιθανών κενών που δημιουργεί η φθορά του χρόνου ως απόρροια της θεωρίας της ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών. Η δε ανεπάρκειά του οφείλεται όχι τόσο στο ελλειπές γνωστικό του υπόβαθρο αλλά στις ανεπαρκείς δεξιότητες του. Οι τελευταίες, όντας περιορισμένες, θεωρούνται υπεύθυνες για τη χαμηλή παρώθηση και επίδοση των μαθητών. Επομένως, σύμφωνα με την προσέγγιση των «ελλείψεων» η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στοχεύει στον εφοδιασμό τους με σαφείς δεξιότητες, οι οποίες όμως προσδιορίζονται χωρίς τη συμμετοχή του.

β) Την επιμόρφωση με στόχο την προώθηση και επίτευξη αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου αυτό αφ' ενός να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και στις ταχείες εξελίξεις στο πολιτισμικό, τεχνολογικό και οικονομικό γίγνεσθαι αφετέρου να προετοιμάζει αποτελεσματικά τους μαθητές για τα παραπάνω.

γ) Την επιμόρφωση με στόχο την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αποσκοπεί δηλαδή στην απόκτηση διδακτικής επάρκειας εκ μέρους των εκπαιδευτικών, στην ολοκλήρωση τους ως επαγγελματίες και την ικανοποίησή τους ως άτομα μέσω του βελτιωμένου εκπαιδευτικού έργου που παρέχουν. Η συγκεκριμένη προσέγγιση θεμελιώνει την ανάγκη επιμόρφωσης στην πεποίθηση ότι «η διδασκαλία είναι μια σύνθετη και πολύπλευρη δραστηριότητα, για την οποία μπορεί κανείς να μαθαίνει διαρκώς περισσότερα από όσα ήδη γνωρίζει..., εφόσον δεν υπάρχουν συγκεκριμένες συνταγές επιτυχίας» (Eraut, 1987).

δ) Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με στόχο την επίλυση των καθημερινά αναδυόμενων προβλημάτων είτε μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας είτε στην ευρύτερη σχολική μονάδα. Επιδίωξη αποτελεί οι εκπαιδευτικοί να βελτιώσουν την ποιότητα

του διδακτικού έργου που προσφέρουν, να αναπτύξουν αυτόνομη δράση, οξεία κριτική αντίληψη και αίσθημα υπευθυνότητας. Σε αυτήν τη μορφή επιμόρφωσης, ο εξωτερικός σύμβουλος είναι δυνατό να βοηθήσει καθοδηγώντας τους.

Μια διαφορετική κατηγοριοποίηση με βάση το ίδιο κριτήριο και που προκύπτει από τα γνωστικά διαφέροντα του Habermas (Δεδούλη, 1998: 13-14) είναι η εξής:

1. Η προσέγγιση θεραπείας των ελλείψεων (τεχνικό ενδιαφέρον) -που συμφωνεί με την αντίστοιχη προσέγγιση του Eraut: Στοχεύει στην ενίσχυση της θεωρητικής γνώσης και στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων. Καλύπτει τα πιθανά κενά της αρχικής εκπαίδευσης και όσα δημιουργεί η φθορά του χρόνου. Ενημερώνει πάνω στις τρέχουσες εξελίξεις και αλλαγές. Οδηγεί στην εργαλειακού τύπου μάθηση, που καθιστά τους εκπαιδευτικούς ικανούς και αποτελεσματικούς (παραπέμπει στο θετικιστικό μοντέλο).
2. Η αναπτυξιακή ή προσωποκεντρική προσέγγιση (πρακτικό ενδιαφέρον)-συγκλίνει με την αντίστοιχη προσέγγιση του Eraut: Εστιάζει στο υποκείμενο, βλέπει δηλαδή τον εκπαιδευτικό ως υποκείμενο της επαγγελματικής του ανάπτυξης, που έχει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί. Βλέπει την επιμόρφωση ως προσπάθεια επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης σε μια συνεχή πορεία επαγγελματικής ζωής. Αντλεί στοιχεία από την Ανθρωπιστική Ψυχολογία και από τη δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων. Θεμελιώνεται στην έννοια της κατανόησης (ερμηνευτικό μοντέλο) και αξιοποιεί τη βιωματική αναστοχαστική διαδικασία.
3. Η κριτική προσέγγιση (χειραφετητικό ενδιαφέρον): Αναπτύσσεται στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, με κοινωνική κατεύθυνση (Ματσαγγούρας, 1995). Θεωρείται ότι το σχολείο μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στον αγώνα για την αλλαγή των κοινωνικο-πολιτικών δομών. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποφασίζουν για την κοινωνία και το σχολείο που επιθυμούν και να παίζουν έτσι ρόλο κοινωνικό και μετασχηματιστικό. Αξιοποιείται η έρευνα δράσης και ο στοχασμός, με απώτατο σκοπό τη χειραφέτηση του εκπαιδευτικού από τις πιέσεις και την ανάληψη δράσης για το μετασχηματισμό.

2.2.2. Με βάση το κριτήριο της οργανωτικής και διοικητικής δομής των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, το οποίο παρουσιάζει μεγάλη συνάφεια με το κριτήριο του ιδεολογικού-φιλοσοφικού υπόβαθρου, προκύπτει η ακόλουθη τυπολογία:

- α) Το συγκεντρωτικό σύστημα, η διάρθρωση του οποίου συνεπάγεται τη λήψη αποφάσεων σε κεντρικό επίπεδο διοίκησης όπως είναι το Υπουργείο Παιδείας. Αυτό έχει ως επακόλουθο οι στόχοι και το περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων να είναι προκαθορισμένα «εκ των άνω» αδυνατώντας έτσι να αφουγκραστούν τον παλμό των πραγματικών αναγκών των εκπαιδευτικών ή κι αν αυτές λαμβάνονται υπόψη προκύπτουν ως ερμηνείες πορισμάτων αξιολόγησης της εκπαίδευσης.
- β) Το αποκεντρωτικό σύστημα περιλαμβάνει το συντονισμό των επιμορφωτικών δράσεων από ένα αριθμό επιμορφωτικών φορέων που εδράζονται σε περιφερειακά διοικητικά κέντρα. Η μερική αυτονομία τους -αφού δεν απαλλάσσονται εξ ολοκλήρου από τον έλεγχο του Υπουργείου- τους επιτρέπει ως ένα βαθμό τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και τον καθορισμό των στόχων και του περιεχομένου των επιμορφωτικών προγραμμάτων από κοινού με τους επιμορφωτές και τους επιμορφωνόμενους.
- γ) Το σύστημα αυτοδιοίκησης περιλαμβάνει αυτοδιοικούμενα όργανα -για παράδειγμα σχολικές μονάδες, συμπράξεις σχολείων ή ομάδες εκπαιδευτικών- απαλλαγμένα από τον έλεγχο της κεντρικής διοίκησης, τα οποία αποφασίζουν συλλογικά και δημοκρατικά για τον σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων.
- δ) Το ομοσπονδιακό σύστημα το οποίο έχουν υιοθετήσει κράτη όπως η Γερμανία και οι Η.Π.Α. και σύμφωνα με το οποίο το κάθε κράτος μέλος της ομοσπονδίας χαράζει τη δική του εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο της οποίας εντάσσεται η εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, χωρίς αυτό να αποκλείει συντονισμένη δράση και συνεργασία μεταξύ τους.

2.2.3. Με κριτήριο τον ερευνητικό σχεδιασμό, δηλαδή τη διαδικασία σχεδιασμού και εισαγωγής αλλαγών στην εκπαίδευση. Βέβαια λαμβάνονται υπόψη τα κριτήρια ταξινόμησης των προηγούμενων τυπολογιών και αυτό συμβαίνει διότι τόσο ο στόχος της επιμορφωτικής διαδικασίας με το θεωρητικό του υπόβαθρο όσο και το διοικητικό σύστημα οργάνωσής της, επιδρούν καθοριστικά στη διαδικασία της ερευνητικής ανάπτυξης που θα επιλεγεί.

Πιο συγκεκριμένα, η οργάνωση της επιμόρφωσης ως ορθολογική-γραμματική διαδικασία στηρίζεται στην αντίληψη ότι αυτή αποτελεί ευθύνη των ειδικών που σχεδιάζουν τα επιμορφωτικά προγράμματα στοχεύοντας στην αντιμετώπιση

προβλημάτων της σχολικής πραγματικότητας. Κατόπιν τα προγράμματα αυτά επιβάλλονται στους εκπαιδευτικούς χωρίς τη διερεύνηση των συνθηκών και των αναγκών τους και χωρίς αυτοί να έχουν πειστεί για την πρακτική αξία και αποτελεσματικότητα των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Σε αυτήν την προσέγγιση ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο παθητικό περισσότερο.

Σε αντίθεση με την παραπάνω θεώρηση βρίσκεται η ανάπτυξη της επιμόρφωσης ως διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη διαδικασία ενσωμάτωσης του νέου μέτρου, δηλαδή στο τι πραγματικά συμβαίνει στην πράξη και στο ποια προβλήματα παρουσιάζονται στην προσπάθεια εφαρμογής του. Κάθε προσπάθεια μεταρρύθμισης αντιμετωπίζεται και μεταφράζεται διαφορετικά στα ποικίλα περιβάλλοντα, καθώς το καθένα από αυτά προσδιορίζεται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και διαφορετικές ανάγκες (Passow, 1989). Με δεδομένο αυτό το στοιχείο σχεδιάζονται και οι επιμορφωτικές δράσεις των εκπαιδευτικών, δίνοντας έμφαση σε ένα διαπροσωπικό δίκτυο πληροφόρησης, στην προσωπική επαφή από τη μια πλευρά και την κοινωνική αλληλεπίδραση από την άλλη.

Σε σύμπνοια με την προηγούμενη θεώρηση βρίσκεται και η οργάνωση της επιμόρφωσης ως διαδικασία αυτοανάπτυξης του αποδέκτη. Η προσέγγιση αυτή προωθεί την ισότιμη συμμετοχή του εκπαιδευτικού ενώ στο επίκεντρο της βρίσκεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και οι συγκεκριμένες ανάγκες και προβλήματα που αντιμετωπίζει. Επιδίωξη της επιμορφωτικής δράσης αποτελεί η ανάπτυξη κριτικής και αυτόνομης σκέψης και η δυνατότητα παρέμβασης και επίλυσης προβληματικών καταστάσεων από τον εκπαιδευτικό. Αντιπροσωπευτικό μοντέλο αυτής της επιμορφωτικής προσέγγισης είναι η έρευνα δράσης.

2.2.4. Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο του χώρου διεξαγωγής:

Με κριτήριο το χώρο στον οποίο πραγματοποιείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, διαμορφώνεται η ακόλουθη τυπολογία:

2.2.4.1. Επιμόρφωση εκτός του σχολικού χώρου

i. Σε ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία λόγω του κύρους τους θεωρούνται ότι διασφαλίζουν την ποιότητα της παρεχόμενης επιμόρφωσης. Το βασικότερο αδύνατο στοιχείο αυτής της επιμόρφωσης εντοπίζεται στο ότι

προτεραιότητα έχουν οι ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος, εφόσον το περιεχόμενο των επιμορφώσεων καθορίζεται σε κεντρικό επίπεδο, χωρίς να αναζητηθούν ταυτόχρονα ή να καταγραφούν οι ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση που προσφέρει το πανεπιστήμιο μπορεί να πάρει τις εξής μορφές: μεταπτυχιακά, ταχύρρυθμα σεμινάρια, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συμβουλευτική στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

ii. Στα κέντρα εκπαιδευτικών τα οποία λειτουργούν σε τοπική ή περιφερειακή βάση και αποσκοπούν στην παροχή επιστημονικής, υλικοτεχνικής και συμβουλευτικής υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς.

2.2.4.2 Επιμόρφωση εντός του σχολικού πλαισίου

Αυτή η μορφή επιμόρφωσης είναι μια αποκεντρωμένη και ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης που αποβλέπει στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και συνδέεται με την τάση για ενίσχυση της αυτονομίας της. Τα πιο διαδεδομένα μοντέλα ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι τα ακόλουθα:

i. Το μοντέλο της μαθητείας το οποίο αποτελεί το παλαιότερο μοντέλο επιμόρφωσης νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτικών και αποβλέπει στην εκμάθηση των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων. Εν γένει συντελεί στην επαγγελματική ανάπτυξη του νέου εκπαιδευτικού και στην κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών του.

ii. Το μοντέλο της επιμόρφωσης με βάση το σχολείο προωθεί την άποψη ότι επειδή κάθε σχολείο παρουσιάζει ένα διαφορετικό προφίλ, με τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες, έχει ανάγκη και από διαφοροποιημένα επιμορφωτικά προγράμματα (Ξωχέλλης, 2000). Μέσω της διαδικασίας της ρύθμισης και του προσδιορισμού της επιμόρφωσής τους, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνοι επαγγελματίες, οι οποίοι μπορούν να οργανώσουν δραστηριότητες περισσότερο προσανατολισμένες στις προσωπικές τους ανάγκες. Ωστόσο στην πρακτική του εφαρμογή το μοντέλο παρουσιάζει αρκετά μειονεκτήματα όπως το μέγεθος του οργανωτικού κόστους λειτουργίας -εφόσον η επιμόρφωση λαμβάνει χώρα στη βάση του κάθε σχολείου χωριστά- και η δυσκολία του καθορισμού των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

iii. Το μοντέλο της επιμόρφωσης με επίκεντρο το σχολείο, η λεγόμενη ενδοσχολική επιμόρφωση, έχει ως αφετηρία της τις ανάγκες των εκπαιδευτικών όπως αυτές

συνδιαμορφώνονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε σχολικής μονάδας, π.χ. δημογραφικά και κοινωνικοοικονομικά στοιχεία της περιοχής, πολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, τοπικά, κοινωνικά και άλλα προβλήματα (Ξωχέλλης, 2000). Στη διαδικασία σχεδιασμού των επιμορφωτικών δράσεων εμπλέκονται όλα τα μέλη του προσωπικού, με απώτερο στόχο τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Hopkins, 1989). Μπορεί να οργανωθεί τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου με ευθύνη των εκπαιδευτικών ή σε συνεργασία με εκπαιδευτικές υπηρεσίες και ειδικούς ερευνητές.

Τα βασικά στάδια της επιμόρφωσης με επίκεντρο το σχολείο είναι τρία: 1) Ο προσδιορισμός και η καταγραφή των αναγκών, 2) Ο σχεδιασμός και η εκτέλεση κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ικανοποίηση των αναγκών και 3) η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους (Hopkins, 1987). Η ικανοποίηση των αναγκών μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους, όπως με συσκέψεις προσωπικού, ομάδες εργασίας, προσωπική μελέτη και ανταλλαγή ιδεών και, τέλος, με τη συμβολή επιμορφωτικού συμβούλου.

iv. Το μοντέλο της επιμόρφωσης ως «ανάπτυξης του προσωπικού». Σε αυτή την εκδοχή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, η ανάπτυξη του προσωπικού αποτελεί μία από τις δράσεις που προγραμματίζει η σχολική μονάδα για τρία χρόνια συνήθως, με στόχο την αποτελεσματική επίλυση των αναγκών που αντιμετωπίζει. Οι ανάγκες αυτές προκύπτουν έπειτα από συστηματική καταγραφή και ανάλυση τους σε επίπεδο ανάπτυξης του σχολείου αλλά και του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία.

2.2.4.3 Εξ αποστάσεως επιμόρφωση

Αυτή η μορφή επιμόρφωσης διέπεται από τη φιλοσοφία της ανοικτής 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 κοινωνικο-οικονομική του κατάσταση και την προηγούμενη εκπαιδευτική του εμπειρία (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1999:29-32). Δυνατό σημείο αυτής της μορφής επιμόρφωσης αποτελεί ο σημαντικός περιορισμός του κόστους εφόσον ο καθένας έχει τη δυνατότητα να εργαστεί και να επιμορφωθεί μέσα από το δικό του προσωπικό χώρο μέσω κάποιου τεχνολογικού μέσου. Από την άλλη, εγείρονται ενστάσεις για την απρόσωπη μορφή επικοινωνίας η οποία αναπτύσσεται ανάμεσα στον επιμορφωτή και

τον επιμορφωνόμενο.

Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση προωθείται επιπλέον από πολλές δράσεις και προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και από ενέργειες πλήθους φορέων, οι οποίοι προωθούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των εκπαιδευτικών 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. Ενδεικτικά 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 τις δεξιότητές τους. Αξίζει ακόμη να αναφέρουμε τη δημιουργία από το ΥΠΕΠΘ της Τράπεζας πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, σκοπός της οποίας είναι, ανάμεσα σε άλλους, η κατάρτιση των διδασκόντων, η αναβάθμιση της διδακτικής πράξης και ο εκσυγχρονισμός των προγραμμάτων (www.dea.gr) καθώς και τη δημιουργία από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Κέντρου εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Το e-learning ή η ηλεκτρονική από απόσταση μάθηση, έρχεται να κάνει μια πραγματική επανάσταση στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, γιατί ως εναλλακτικός τρόπος εκπαίδευσης και επιμόρφωσης δίνει τη δυνατότητα πρόσβασης στο εκπαιδευτικό υλικό 24 ώρες την ημέρα, επτά μέρες την εβδομάδα, μέσω του παγκοσμίου ιστού (internet). Με την υπ' αριθμό 2318/2003/Ε.Κ. απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 5ης Δεκεμβρίου 2003, για την αποτελεσματική ενσωμάτωση των τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), στα ευρωπαϊκά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, θεσπίστηκε πολυετές πρόγραμμα ηλεκτρονικής από απόσταση μάθησης (e-learning). Το πρόγραμμα θεωρείται ως κορυφαία συμβολή στην ποιοτική εκπαίδευση και ως ουσιώδες στοιχείο για την προσαρμογή των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στις ανάγκες της κοινωνίας της γνώσης, σε ένα πλαίσιο δια βίου μάθησης. Όσον αφορά το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής ύλης, αυτό είναι σε μορφή πολυμέσων και μπορεί να ελέγχει και να αξιολογεί τη μελέτη, την απόδοση και το βαθμό αφομοίωσης των γνώσεων των εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα επικοινωνίας με τον καθηγητή και τους συμμαθητές τους μέσω ασύγχρονης ή σύγχρονης επικοινωνίας, επίσης, δυνατότητα επίλυσης αποριών από τον καθηγητή, ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των εκπαιδευομένων, συμμετοχής των

σε χώρους συζήτησης, δυνατότητα, τέλος, δημιουργίας ομάδων ειδήσεων και ζωντανών συνόδων. Όλα αυτά συνθέτουν την «εικονική αίθουσα διδασκαλίας».

2.2.5 Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευομένων:

Η ανάγκη ως έννοια είναι αρκετά πολυσυζητημένη ενώ όσον αφορά το εννοιολογικό της περιεχόμενο δεν υπάρχει συμφωνία, γιατί σύμφωνα με τον Griffith (1978), ο όρος προσδιορίζεται κάθε φορά σε σχέση με το κοινωνικο-οικονομικό και επιστημονικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται και ερμηνεύεται (Χατζηπαναγιώτου, 2001:83). Κατά τους Wilson & Easen (1995:274), οι «ανάγκες» υποδηλώνουν την ύπαρξη στόχων και επομένως μια επιθυμητή «τελική κατάσταση» για τη διδακτική πράξη. Μάλιστα όπως τονίζουν μεταξύ των αναγκών που έχουν οι εκπαιδευτικοί ως άτομα και της «ισχύος» αυτών που προσδιορίζουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών υπάρχει η πιθανότητα της σύγκρουσής. Σύμφωνα με τον Βεργίδη (1998:36), οι ανάγκες μπορεί να είναι αντιφατικές ή/και συγκρουσιακές μεταξύ τους, γιατί αναπτύσσονται σε πολλά επίπεδα.

Η κατηγοριοποίηση της επιμόρφωσης με κριτήριο τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τους εξής τύπους:

- Επιμόρφωση που στοχεύει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου.
- Επιμόρφωση που αποβλέπει στην ενίσχυση του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού μέσω δράσεων που αναβαθμίζουν το επίπεδο των ικανοτήτων του και κατ' επέκταση το κύρος του.
- Επιμόρφωση για την προετοιμασία εκπαιδευτικών εν όψει ανάληψης νέων καθηκόντων και ρόλων.
- Επιμόρφωση που στοχεύει στην προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, γεγονός με θετικές συνέπειες στην εκπαιδευτική πράξη και έργο.
- Επιμόρφωση με βάση τις ανάγκες που έχει, ανάλογα με το στάδιο της επαγγελματικής πορείας που βρίσκεται, μία ομάδα εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα η ομάδα των νεοδιόριστων και η ομάδα των διευθυντών. Αναφορικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των νεοεισερχόμενων στον εκπαιδευτικό κλάδο, αυτές είναι προσανατολισμένες στη σχολική ζωή και τη διδακτική πράξη. Σχετικά με τις ανάγκες των διευθυντών, αυτές προσανατολίζονται στην εντρύφηση στα διάφορα στυλ

ηγεσίας, στη δημιουργία οράματος-αποστολής της σχολικής μονάδας και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για τη διαχείριση των ανθρώπινου δυναμικού και των υλικών πόρων (Cawelti, 1982).

2.2.6 Η κατηγοριοποίηση με βάση το περιεχόμενο των στόχων των επιμορφωτικών προγραμμάτων προκύπτει από το ταξινομικό σύστημα του Bloom και αφορά α) την απόκτηση σύγχρονων επιστημονικών γνώσεων και τη διεύρυνση των νοητικών δυνατοτήτων β) την ανάπτυξη, τη συντήρηση ή την ενίσχυση των δεξιοτήτων, γ) την αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων. Ωστόσο ο πιο κατάλληλος τύπος επιμορφωτικού προγράμματος είναι αυτός που συνδυάζει τις θεωρητικές γνώσεις με τις πρακτικές δεξιότητες (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Με το ίδιο κριτήριο, το κέντρο για την προώθηση της παιδαγωγικής έρευνας και καινοτομιών του Ο.Ο.Σ.Α., το C.E.R.I. (O.E.C.D., 1995), διαμόρφωσε μια άλλη τυπολογία και την οποία και παραθέτουμε: i) Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται με βάση τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για τις επιμορφωτικές δράσεις των νεοδιόριστων, το περιεχόμενο των οποίων έρχεται ως συνέχεια των αρχικών τους σπουδών και αφορά κυρίως θέματα παιδαγωγικού και ψυχολογικού περιεχομένου, σε γνωστικά αντικείμενα διδασκαλίας καθώς και σε ζητήματα μεθοδολογίας των διαφόρων ειδικοτήτων.

ii) Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται με βάση τοπικές-σχολικές ή περιφερειακές-ανάγκες. Μία μορφή επιμόρφωσης το περιεχόμενο της οποίας προσδιορίζεται από τοπικές ή σχολικές ανάγκες είναι αυτή της ενδοσχολικής, όπως γίνεται φανερό και από όσα προηγήθηκαν.

iii) Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται με βάση γενικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην περίπτωση αυτή, η κεντρική επίσημη εξουσία προσδιορίζει το περιεχόμενο της επιμόρφωσης μετά από ανάλυση της σχολικής πραγματικότητας από ειδικούς ερευνητές.

iv) Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται με βάση τις εκπαιδευτικές αλλαγές, τις μεταρρυθμίσεις και τους νεωτερισμούς που προωθούνται στην εκπαίδευση (Χατζηδήμου & Στραβάκου, 2003).

v) Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται με βάση τις συγκεκριμένες ατομικές τους ανάγκες και θέτει ως στόχο της τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, το οποίο είναι σε θέση να ενθαρρύνει την προσωπική

ανακάλυψη και ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού (Calderhead & Shorrock, 1997).

2.2.7 Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο της μεθόδευσης:

Μια ευρύτατα διαδεδομένη μέθοδος επιμόρφωσης αποτελεί το σεμινάριο, ενώ ο καταλληλότερος χώρος διεξαγωγής του θεωρούνται τα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και τα κέντρα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Το σεμιναριακό μοντέλο επιμόρφωσης, όπως έχει επικρατήσει να αποκαλείται η μέθοδος αυτή, θεωρείται αποτελεσματικό για την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

Στο σημείο αυτό θα γίνει αναφορά στους βασικούς τύπους της σεμιναριακής μεθόδου επιμόρφωσης ως προς το περιεχόμενο που μπορεί να λάβει:

α) τα σεμινάρια ενημερωτικού χαρακτήρα που αποσκοπούν στην πληροφόρηση των εκπαιδευτικών πάνω στις εξελίξεις των επιστημών και της τεχνολογίας καθώς και πάνω σε εκπαιδευτικές καινοτομίες που προωθούνται.

β) τα σεμινάρια που λειτουργούν ως αντίβαρο στην ελλειπή βασική εκπαίδευση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί και αποβλέπουν στην κάλυψη των κενών που είχαν δημιουργηθεί τότε.

γ) τα ακαδημαϊκά ή θεωρητικού τύπου σεμινάρια με στόχο την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Τα σεμινάρια αυτά ενισχύουν τις υπάρχουσες γνώσεις και τα προσόντα των εκπαιδευτικών.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, αντιπροσωπευτικό μοντέλο της επιμορφωτικής προσέγγισης της αυτοανάπτυξης του εκπαιδευτικού αποτελεί η έρευνα δράσης (Blake, 1986; Βεργίδης, 1993; Μπαγάκης, 1999). Η μεθόδευση αυτή αντιμετωπίζει το σχολείο ως χώρο διερευνητικής μάθησης (Holly, 1991) και δίνει νέα διάσταση στην επαγγελματική ανάπτυξη και χειραφέτηση του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με αυτή τη μορφή αυτοεπιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές αντιμετωπίζουν ως μια ερευνητική διαδικασία την εκπαιδευτική δράση, ενώ ως αντικείμενο μελέτης την ίδια τους τη συμπεριφορά και δράση. Το κέρδος αυτής της μεθόδου, όπως υπογραμμίζουν οι υποστηρικτές της, είναι ότι μέσα από την όλη διαδικασία του στοχασμού και της δράσης ανακαλύπτει ο εκπαιδευτικός κίνητρα για διαρκή βελτίωση του παρεχόμενου έργου του. Επιπλέον, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση του και αμβλύνεται το χάσμα ανάμεσα στις προσδοκίες του και τη σχολική πραγματικότητα.

Πέρα από τα σεμινάρια και την έρευνα δράσης, υπάρχουν και άλλες μορφές

επιμόρφωσης με βάση τη μεθόδευση, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν είτε ως ανεξάρτητες μέθοδοι είτε ως τεχνικές στα πλαίσια του σεμιναρίου κι αυτές είναι: η μικροδιδασκαλία, η παρακολούθηση και η ανάλυση μαγνητοσκοπημένης διδασκαλίας, η μελέτη περίπτωσης, η συζήτηση, η προσομοίωση ρόλων, η μέθοδος εργαστηρίου, η επίδειξη, η επίλυση προβλημάτων και η τηλεεκπαίδευση (Egaut, 1987).

2.2.8 Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο του αριθμού και του προφίλ των επιμορφωμένων:

- Όσον αφορά τον αριθμό των συμμετεχόντων, είναι αρκετά σημαντικός παράγοντας της διαδικασίας του σχεδιασμού της επιμορφωτικής δράσης και κατ' επέκταση επιδρά στην αποτελεσματικότητα της τελευταίας αφού αποτελεί έναν από τους κύριους συντελεστές στην εξίσωση του οικονομικού κόστους ενώ από τον αριθμό επίσης συναρτάται και η επιλογή της κατάλληλης μεθόδευσης.
- Αναφορικά με το σύνολο των χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων, με άλλα λόγια το προφίλ τους αυτό συνίσταται στα εξωτερικά και εσωτερικά χαρακτηριστικά των αποδεκτών της επιμορφωτικής δραστηριότητας. Πιο συγκεκριμένα, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά μπορούμε να τα διακρίνουμε στα εξής:
 - Τη βαθμίδα στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί (πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια).
 - Τον τύπο του σχολείου στο οποίο διδάσκουν π.χ. γενικό, επαγγελματικό, νυχτερινό κ.α.
 - Την ειδικότητα στην οποία ανήκουν.
 - Ανάλογα με το σχολείο που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο ή τα σχολεία.
 - Τη θέση που κατέχουν στην εκπαιδευτική ιεραρχία.
 - Ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.
 - Ανάλογα με τη σύμβαση εργασίας (αν δηλαδή είναι ωρομίσθιοι, αναπληρωτές, μόνιμοι, με μειωμένο ή όχι ωράριο).

Όσον αφορά τα εσωτερικά χαρακτηριστικά τα οποία θεωρείται ότι πρέπει να ληφθούν υπόψη στη διαδικασία σχεδιασμού της επιμορφωτικής δράσης, διότι συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της τελευταίας, αυτά αναφέρονται στην προσωπικότητα των εκπαιδευομένων και ειδικότερα στο στάδιο επάρκειας και

ανάπτυξης τους ως επαγγελματίες (σπουδές, εμπειρίες από άλλες επιμορφωτικές δράσεις, γνώσεις) αλλά και στο επίπεδο ατομικής τους πληρότητας (αντιλήψεις, στάσεις, αξίες και προσδοκίες).

2.2.9 Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο διάρκειας και του χρόνου διεξαγωγής:

Ο χρόνος αποτελεί μια παράμετρο βαρύνουσας σημασίας για τη διαδικασία του σχεδιασμού οποιασδήποτε επιμορφωτικής δράσης. Οι εκπαιδευτικοί εξάλλου διαθέτουν περιορισμένο ελεύθερο χρόνο εξαιτίας διαφόρων υποχρεώσεων - επαγγελματικών, οικογενειακών, κοινωνικών. Σύμφωνα με τον Eraut, οι επιδράσεις μιας επιμορφωτικής δραστηριότητας γίνονται απτές με το πέρας δύο ή και τριών χρόνων στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Οι τύποι της επιμόρφωσης που προκύπτουν με βάση αυτό το κριτήριο είναι οι εξής:

- Προγράμματα επιμόρφωσης σύντομης ή μακράς διάρκειας. Τα σύντομης διάρκειας μπορούν να διαρκούν από λίγες ώρες έως μία ημέρα ή για μία έως μερικές εβδομάδες. Τα μακράς διάρκειας μπορούν να διαρκούν από ένα μήνα έως και έξι ή τέλος να έχουν ετήσια διάρκεια.
- Τα μερικής ή πλήρους απασχόλησης των εκπαιδευτικών.
- Εντός ή εκτός του ημερήσιου ωραρίου εργασίας.
- Εντός του χρόνου εργασίας ή στο διάστημα των διακοπών.

3. Αδυναμίες της επιμορφωτικής πολιτικής στη χώρα μας

Μπορούμε να επισημάνουμε αδυναμίες της επιμόρφωσης, όπως ως τώρα αυτή παρέχεται στη χώρα μας, στις οποίες είναι δυνατόν να οφείλεται ως ένα βαθμό η αναποτελεσματικότητά της για αλλαγή και αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού (Παπαναούμ, 2003; Χατζηπαναγιώτου, 2001). Αναλυτικότερα:

α) Στην ελληνική πραγματικότητα, η συνήθης πρακτική είναι, κάθε φορέας λειτουργώντας ερήμην των άλλων, αποφασίζει συγκυριακά, συμπτωματικά, αποσπασματικά με αποτέλεσμα οι επιμορφωτικές δράσεις που οργανώνονται να αντανακλούν τα ίδια αυτά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική στηρίζεται στη θεώρηση ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών προσδιορίζει και την ποιότητα του σχολείου. Έτσι, η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης μεταμορφώνεται σε ατομική προσπάθεια. Είναι μια αντίληψη υπεραπλουστευτική αφού απομονώνει τον εκπαιδευτικό και το μαθητή από το δομικό κοινωνικό τους πλαίσιο αθρώνοντας το κοινωνικό σύστημα. Με τον τρόπο αυτό μεταφέρεται η κρίση και η αντιμετώπισή της από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο στο προσωπικό και ατομικό. Πρόκειται για ένα είδος ‘ατομικιστικής’ λογικής που αποσιωπά το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού και δίνει έμφαση στην ικανότητα του ατόμου. Κάτι τέτοιο θα είχε ενδεχομένως νόημα, αν εξασφαλιζόνταν οι αναγκαίες εκείνες προϋποθέσεις για την απρόσκοπτη άσκηση του έργου του (Μαυρογιώργος, 1999).

Επιπρόσθετα, ενώ υποθετικά τουλάχιστον, επιδιώκεται η συστηματική επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών που θα αναλάβουν τη μόρφωση των μαθητών για να μπορούν να ζουν σε μια δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία, από την άλλη ευνοείται η αναπαραγωγή και νομιμοποίηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος και μιας κοινωνίας που προσδιορίζεται από οικονομική και κοινωνική ανισότητα. Με άλλα λόγια, η βασική εκπαίδευση και η επιμόρφωση αναπαράγονται, αναπαράγουν και νομιμοποιούν τις υφιστάμενες σχέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα (Μαυρογιώργος, 1982).

β) Τα προγράμματα επιμόρφωσης στη χώρα μας σχεδιάζονται και υλοποιούνται με στόχο την ενίσχυση της θεωρητικής γνώσης στους εκπαιδευόμενους και την καλλιέργεια δεξιοτήτων προκειμένου να τους καταστήσει ενήμερους πάνω στις τρέχουσες εξελίξεις και αλλαγές καθώς και αποτελεσματικούς στην εκπαιδευτική πράξη, χωρίς ωστόσο να λαμβάνεται μέριμνα για την επαγγελματική και προσωπική

- ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αλλά και χωρίς να αξιοποιούνται διάφορες επιμορφωτικές μέθοδοι (Καραμπίνη & Ψίλου, 2000).
- γ) Στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση αντανακλάται ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που περιορίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού σε παθητικό δέκτη αφού δε συμμετέχει ούτε στο σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική (Brinkmann, 1996; Δεδούλη, 1998).
- δ) Τα νομικά κείμενα που αναφέρονται στην επιμόρφωση, όπως σχέδια νόμων, νόμοι, προεδρικά διατάγματα, συχνά δεν ανταποκρίνονται στο τι τελικά εφαρμόζεται στην πράξη, αφού ουσιαστικές νομικές προβλέψεις, όπως ο ρόλος των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των σχολικών μονάδων ως φορέων επιμόρφωσης, ελάχιστα αξιοποιούνται (Καραμπίνη & Ψίλου, 2000).
- ε) Το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση δεν υποστηρίζεται από σχετική επιστημονική έρευνα και συστήματα αξιολόγησης, και τις περισσότερες φορές μεταφέρει χωρίς ειδική μελέτη δάνεια πρότυπα από το εξωτερικό χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στη χώρα μας (Καραμπίνη & Ψίλου, 2000).
- στ) Τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και κυρίως την εθελούσια, δηλαδή αυτοπροσδιοριζόμενη και ενεργό συμμετοχή τους στην αναγνώριση των αναγκών τους, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση του προγράμματος (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 98-99).
- ζ) Προκρίνεται η «ακαδημαϊκή γνώση» και η σχολειοποιημένη μορφή της επιμόρφωσης με έντονα θεωρητικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με το κυρίαρχο επιμορφωτικό μοντέλο, ο «ειδικός» προσφέρει γνώσεις και πρακτικές, άρα υπονοείται ότι κατέχει αδιαμφισβήτητες αλήθειες, γνωρίζει τις απαντήσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τις προσφέρει στους επιμορφωνόμενους (Καραμπίνη & Ψίλου, 2000).
- η) Σκοπός των διαφόρων επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι κυρίως η εξυπηρέτηση των υποτιθέμενων αναγκών του υφιστάμενου συστήματος. Έτσι οι εκπαιδευτικοί καλούνται σε αυτά με σκοπό να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στην πιστή εφαρμογή των διαφόρων εκπαιδευτικών μέτρων. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται σε αυτά ως υπάλληλοι που υπάγονται στην εκπαιδευτική αρχή που έχει τη δυνατότητα να επιφέρει επιθυμητές αλλαγές στις αντιλήψεις και την πράξη του (Ανδρέου &

Παπακωνσταντίνου, 1994). Η επιμόρφωση παραμένει κάτω από την άμεση εποπτεία του ΥΠΕΠΘ σε όλες τις λειτουργίες της (σκοποί, προγράμματα, περιεχόμενο, προσανατολισμός, ορισμός εισηγητών κλπ.), (Μαυρογιώργος, 1999; Χατζηπαντελή, 1999).

- Όπως επισημαίνουν άλλωστε και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με έρευνες του Κασσωτάκη και του Παπακωνσταντίνου (Cassotakis, 1987; Parakonstantinou, 1987), τα επιμορφωτικά προγράμματα διέπονται από πολλές αδυναμίες όπως :
- Η απόσταση της θεωρίας από την εκπαιδευτική εμπειρία: Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η παρεχόμενη επιμόρφωση δεν τους εξοπλίζει με τα κατάλληλα εφόδια προκειμένου να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που συναντούν στην τάξη. Η κατάσταση επιδεινώνεται από το γεγονός ότι, τα τελευταία χρόνια, η επιμόρφωση παραμένει κατά βάση αμετάβλητη ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει αλλάξει ριζικά. Η νέα αυτή εκπαιδευτική πραγματικότητα απαιτεί την ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων, όπως ευελιξία στην επίλυση των προβλημάτων, ταχύτητα και αποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές επεμβάσεις, λήψη ορθών αποφάσεων, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα.
- Η ασυμμετρία ανάμεσα στις προτεινόμενες αλλαγές και στον τρόπο που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική πραγματικότητα.
- Η παθητική παρακολούθηση διαλέξεων ακαδημαϊκού τύπου.

4. Ιστορική ανασκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται με συντομία η εξέλιξη του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας. Αυτή κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να οριοθετηθεί το πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων στη χώρα μας εξελικτικά μέσα στο χρόνο, πλαίσιο το οποίο επηρέασε τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό της επιμόρφωσης.

Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών απασχολεί το ελληνικό κράτος από πολύ νωρίς, σχεδόν από τα πρώτα βήματα της οργάνωσής του. Οι όποιες όμως προσπάθειες για οργάνωση της επιμόρφωσης, εξαιτίας των δύσκολων συνθηκών της εποχής και του περιορισμένου αριθμού τους δεν μπόρεσαν να συμβάλουν αποτελεσματικά στην επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Από το 1922 κι έπειτα, οι προσπάθειες που καταβάλλονται σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι δε στοχεύουν μόνο στη συμπλήρωση βασικών κενών τους αλλά προσανατολίζονται περισσότερο στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2000). Μια παρατήρηση που αξίζει να γίνει σε αυτό το σημείο είναι ότι μέχρι το 1922, σε όλους τους νόμους γίνεται λόγος και χρήση του όρου «επιμόρφωση» ενώ μέχρι και το 1977, στους νόμους που δημοσιεύονται, χρησιμοποιείται και ο όρος «μετεκπαίδευση» (Ταρατόρη, 2000). Η μετεκπαίδευση, λοιπόν, των δασκάλων, μέχρι την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών, περιέρχεται σταδιακά στις αρμοδιότητες νεοϊδρυθέντων τότε θεσμικών οργάνων.

Μέχρι το 1979, οπότε και ιδρύονται οι Σ.Ε.Λ.Δ.Ε./Σ.Ε.Λ.Μ.Ε., δε σημειώνεται καμία σημαντική ενέργεια για την οργάνωση και το σχεδιασμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η ίδρυση των νέων αυτών σχολών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων οφείλεται μεταξύ άλλων, και στο ότι ο αριθμός των τελευταίων είχε αυξηθεί σημαντικά, με αποτέλεσμα η ανάγκη για επιμόρφωση να προβάλλεται ακόμα περισσότερο επιτακτικά. Αν και οι Σ.Ε.Λ.Δ.Ε./Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. κατάφεραν να δώσουν τη δυνατότητα πρόσβασης στην επιμόρφωση σε μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών, καταλογίζεται ως μειονέκτημα αφενός η προσκόλλησή του σε συντηρητικά παιδαγωγικά μοντέλα και αφετέρου η σαφής αδυναμία προώθησης και εφαρμογής νέων ιδεών και γνώσεων στη σχολική πραγματικότητα (Μαυροειδής, 2001). Επίσης το πλαίσιο λειτουργίας τους 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, 2002:91). Έτσι ο θεσμός έσβησε κατά το ακαδημαϊκό έτος 1991-1992 ακυρώνοντας τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για μια ουσιαστική επιμόρφωση.

Στην προσπάθεια αναζήτησης μιας νέας μορφής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη ευελιξία, προκύπτει το 1985 η ίδρυση των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.) με το Ν.1566. Κάθε Π.Ε.Κ. αποτελεί αυτοτελή δημόσια υπηρεσία, όπου υπάγεται απευθείας στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας, ενώ την ευθύνη της λειτουργίας τους έχει πενταμελές συντονιστικό συμβούλιο, του οποίου τα μέλη ορίζονται με απόφαση του υπουργού. Με το άρθρο 29 του ίδιου νόμου ρυθμίζονται και θέματα σχετικά με την οργάνωση της επιμόρφωσης. Καθορίζονται ως φορείς της επιμόρφωσης το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) και τα Π.Ε.Κ..

Ωστόσο, ο θεσμός δεν τίθεται σε εφαρμογή παρά μόνο με το πέρας επτά χρόνων, δηλαδή το 1992-'93. Στο διάστημα αυτό η εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας προσπάθησε με τη βοήθεια ομάδων εργασίας και κατάλληλων επιτροπών να προσδιορίσει με σαφήνεια τόσο τους στόχους των Π.Ε.Κ. (Ν. 1824/1988 και Ν. 2009/1992), όσο και την οργάνωση, τη μορφή των επιμέρους επιμορφωτικών προγραμμάτων (Π.Δ. 348/1989 και Π.Δ. 250/1993). Ο νόμος 1824/1988 επιφέρει αλλαγές στις μορφές, τους φορείς και τη λειτουργία των Π.Ε.Κ. ενώ καταργείται το Π.Ι. ως φορέας της επιμόρφωσης και φορείς μπορούν πλέον να είναι τα Π.Ε.Κ., τα Α.Ε.Ι., τα Τ.Ε.Ι., οι σχολικές μονάδες και η Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε..

Παράλληλα με τις προσπάθειες που γίνονται για τον καλύτερο σχεδιασμό και την οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση της κατάρτισής τους, το ενδιαφέρον στρέφεται, και μάλιστα πολύ νωρίς, και προς τους εκπαιδευτικούς εκείνους που εργάζονται στην τεχνική εκπαίδευση. Η πολιτεία έχοντας ως στόχο την εγκαθίδρυση μιας λειτουργικής σχέσης μεταξύ παρεχόμενης εκπαίδευσης και κοινωνικο-οικονομικών αναγκών, προχωρά στην ίδρυση της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. (Σχολή Εκπαίδευσης Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης) με το Ν.Δ. 3971/1959 -αν και για πρώτη φορά λειτούργησε το 1966 με το Ν.Δ. 4588/1966 (Γεωργιάδης, 2004)- και όπου λαμβάνει χώρα η αρχική εκπαίδευση και αργότερα (το 1970) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που προορίζονται για την τεχνική εκπαίδευση. Στη σχολή αυτή και ειδικότερα στην Παιδαγωγική Τεχνική Σχολή (ΠΑ.ΤΕ.Σ.) οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν

παιδαγωγικά μαθήματα, με την παράλληλη εφαρμογή, για πρώτη φορά ως συστατικού στοιχείου του σχετικού προγράμματος σπουδών, της πρακτικής τους άσκησης.

Το 1992 εκδίδεται ο νόμος 2009/92, σύμφωνα με τον οποίο τα ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας αποφασίζονται κατά αποκλειστικότητα από το ΥΠΕΠΘ. Και πιο συγκεκριμένα το άρθρο 17 του νόμου ορίζει ότι την ευθύνη για τη λειτουργία των Π.Ε.Κ. έχει πενταμελές συμβούλιο, τα μέλη του οποίου, αλλά και οι διδάσκοντες σε αυτά ορίζονται με απόφαση του υπουργού, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι η τάση για ανεξάρτηση απέτυχε πλήρως ενώ εντύπωση κάνει ο αποκλεισμός των πανεπιστημίων από τη διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

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

α) Εισαγωγική επιμόρφωση διάρκειας έως τεσσάρων μηνών για τους υποψηφίους για διορισμό εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων.

β) Περιοδική επιμόρφωση σε δύο ανά έτος επιμορφωτικούς κύκλους που η διάρκεια του καθενός είναι μέχρι τρεις μήνες για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων.

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 επιμορφωμένων στα ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα αφορά την ενεργό συμμετοχή τους στις επιμορφωτικές δραστηριότητες πλην των πρακτικών ασκήσεων, την ικανότητα για προετοιμασία, οργάνωση και επιτυχή διαξαγωγή της διδασκαλίας, τις ατομικές ή συλλογικές εργασίες τους, όπως όλα αυτά εκτιμώνται από τους οικείους διδάσκοντες.

Με το νόμο 2327/1995, 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 πολλοί εκπαιδευτικοί που έμεναν μακριά από την έδρα τους. Με τον ίδιο νόμο 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, κάτι 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.

Σε μία αποκεντρωμένη διαχείριση της επιμόρφωσης -σε επίπεδο νομού- στόχευε και το άρθρο 3 με τη δημιουργία ενός νέου οργανωτικού σχήματος, των ΜΟ.ΚΕ.Σ.Ε. (Μορφωτικά Κέντρα Στήριξης Εκπαιδευτικών), τα οποία ιδρύονται 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 τη διεξαγωγή σεμιναρίων, συνεδρίων κ.τ.λ. Όμως μέχρι και σήμερα το άρθρο παραμένει ανενεργό, με αποτέλεσμα και η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών θεμάτων ανά νομό να μην έχει επιτευχθεί (Μπουζάκης, Τζήκας, Ανθόπουλος, 2000).

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.

Χάρη στα Π.Ε.Κ. πραγματοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα με εξακτίωση της λειτουργίας τους σε διάφορους νομούς της χώρας για όλους τους εκπαιδευτικούς και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων, καθ' όλη τη διάρκεια άσκησης του επαγγέλματός τους. Στο πλαίσιο της οργάνωσης της παρεχόμενης επιμόρφωσης από τα Π.Ε.Κ. επιδιώκεται να αποφευχθούν παλιότερες παραλείψεις που αφορούσαν κυρίως στις διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευτικών από διαφορετικά σχολεία και περιοχές. Ο στόχος αυτός, ως ένα σημείο, επιτεύχθηκε, καθώς τα Π.Ε.Κ., έχουν τη δυνατότητα να οργανώνουν προγράμματα επιμόρφωσης λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς τους. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι τα Π.Ε.Κ. έχουν καταφέρει να αποκτήσουν απόλυτη αυτονομία εφόσον οφείλουν να ακολουθούν τις γενικές κατευθυντήριες γραμμές που ορίζει το Υπουργείο Παιδείας.

Τα Π.Ε.Κ., όπως υποστηρίζεται, με τη μέχρι τώρα λειτουργία τους, συνέβαλαν στη βελτίωση του επιπέδου των επιστημονικών γνώσεων, στην παρακολούθηση της εξέλιξης της παιδαγωγικής επιστήμης και στην ενίσχυση του επαγγελματισμού (Ταρατόρη, 2000) των εκπαιδευτικών ενισχύοντας το ρόλο του σχολικού συμβούλου και του συλλόγου διδασκόντων. Ωστόσο, υπάρχουν ακόμη μερικά ακανθώδη

ζητήματα που αφορούν τα Π.Ε.Κ., όπως αυτό της υλικοτεχνικής υποδομής και του διοικητικού τους προσωπικού. Πιο συγκεκριμένα τα Π.Ε.Κ. λειτουργούν χωρίς μόνιμο προσωπικό και χωρίς τις δικές τους εγκαταστάσεις, δεδομένα που αποβαίνουν εις βάρος της εύρυθμης λειτουργίας τους. Μια άλλη κριτική που υφίστανται τα Π.Ε.Κ., είναι πως σε ορισμένα από αυτά ιδιαιτέρως απομακρυσμένα, όπου δεν υπάρχει κοντά πανεπιστήμιο, Τ.Ε.Ι. κλπ., παρατηρείται έλλειψη ειδικών επιμορφωτών, γεγονός που δημιουργεί αποθαρρυντικό κλίμα στους επιμορφωνόμενους, λόγω του χαμηλού επιπέδου προσφοράς γνώσεων (Ταρατόρη, 2000).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να γίνει λόγος για τη συγκρότηση, στο πλαίσιο του β' κοινοτικού πλαισίου στήριξης του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης). Πρόκειται για ένα ευρείας κλίμακας, όσον αφορά το περιεχόμενό του, επιμορφωτικό πρόγραμμα με απώτερο σκοπό τη δημιουργία ενός ενιαίου συστήματος πληροφόρησης σύμφωνα με τις βασικές αρχές της δια βίου μάθησης. Με την έναρξη της χρηματοδότησης των κοινοτικών πλαισίων στήριξης και την ταυτόχρονη ενεργοποίηση σχετικών εθνικών πόρων, πραγματοποιήθηκαν πολλές επιμορφωτικές δραστηριότητες από ποικίλους επιμορφωτικούς φορείς, όπως είναι τα Π.Ε.Κ., το πανεπιστήμιο κ.α. (Γεωργιάδης, 2004). Σκοπός της συγκρότησης του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. υπήρξε η σύνδεση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τις ευρωπαϊκές επιλογές και δράσεις σε ζητήματα συνεχιζόμενης και δια βίου εκπαίδευσης (Γεωργιάδης, 2004).

Το 2002, ιδρύθηκε με το Ν.2986 ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) για την οργάνωση, το συντονισμό και την αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ο Ο.ΕΠ.ΕΚ είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου εποπτευόμενο από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων και έργο του είναι:

- Ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η υποβολή σχετικών προτάσεων στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Ο συντονισμός όλων των μορφών και τύπων της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και η εφαρμογή επιμορφωτικών δράσεων.
- Η κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία ύστερα από την έγκρισή τους από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

υλοποιούνται από τους επιμορφωτικούς φορείς.

- Η ανάθεση επιμορφωτικού έργου σε αρμόδιους φορείς και η εισήγηση στον Υπουργό Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων για την σύσταση αυτοτελών επιμορφωτικών κέντρων και μονάδων.
- Η κατανομή και η διαχείριση των πόρων που διατίθενται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Η πιστοποίηση φορέων και τίτλων στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Χαραμής και Κοτσιφάκης (2004), πρόκειται για έναν οργανισμό επιμόρφωσης που είναι ενταγμένος στη γραφειοκρατική λογική του Υπουργείου Παιδείας και που αγνοεί τον ουσιαστικό διάλογο με τους εκπροσώπους των εκπαιδευτικών οργανώσεων και επομένως δεν μπορεί να δώσει ουσιαστικές απαντήσεις στα σχετικά προβλήματα.

Στο σημείο αυτό θα επιχειρηθεί μια σύντομη παράθεση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που υλοποιεί το Γραφείο Επιμόρφωσης του ΥΠΕΠΘ, και που διακρίνονται σε:

A. Επιμορφωτικά προγράμματα μέσης (εξαμηνιαίας) και μακράς (ετήσιας) διάρκειας, που σκοπό έχουν την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης τους, την εκπαιδευτική πολιτική, την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και γενικότερα την πληρέστερη κατάρτισή τους για αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους.

B. Περιοδικές υποχρεωτικές επιμορφώσεις για εκπαιδευτικούς, οι οποίες πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους σε περιφερειακή ή και πανελλαδική κλίμακα, όταν πρόκειται για αλλαγή σχολικών προγραμμάτων και για εισαγωγή νέων μαθημάτων, νέων διδακτικών μεθόδων και σχολικών βιβλίων.

Γ. Περιοδικές προαιρετικές επιμορφώσεις στα διάφορα Π.Ε.Κ.. Τα προγράμματα αυτά αναφέρονταν σε διάφορες θεματικές έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί:

- Να ενημερωθούν για τις εξελίξεις σε συγκεκριμένους επιστημονικούς, παιδαγωγικούς, τεχνολογικούς, κοινωνικούς, πολιτικο-οικονομικούς τομείς που συνδέονται άμεσα με το έργο τους.
- Να αποκτήσουν τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία για την καλύτερη κατανόηση και κριτική αντιμετώπιση των εξελίξεων που θα τους οδηγήσουν σε συνειδητές επιλογές, αρτιότερη οργάνωση και αποτελεσματικότερη αναμόρφωση του

εκπαιδευτικού τους έργου.

- Να ενημερωθούν για θέματα που συνδέονται με τη σχολική ζωή, όπως: οργάνωση και διοίκηση σχολικής μονάδας, δυναμική, προβλήματα και διαχείριση της μαθητικής κοινότητας, αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, πολυπολιτισμικές συνθέσεις κ.α.

- Να εξοικειωθούν με τη χρήση Η/Υ και πολυμέσων, με την αξιοποίηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, με την ανάπτυξη συμβουλευτικών υπηρεσιών/ μηχανισμών στη σχολική μονάδα κ.α.

- Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης να ανανεώσουν τις παιδαγωγικές και τεχνικές τους γνώσεις, όπως επιβάλλουν η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και οι συνακόλουθες αλλαγές στην αγορά εργασίας.

- Να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί και να προωθηθούν σε μία δια βίου διάθεση βελτίωσης των επαγγελματικών τους προσόντων.

5. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας θα αναφερθούμε σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα και αφορούν κυρίως στην παρεχόμενη επιμόρφωση μέσα από τις υπάρχουσες για το σκοπό φορείς. Η προσφυγή μας στη σχετική βιβλιογραφία, σκοπό έχει να καταγράψει απόψεις, μέσα από υπάρχουσες έρευνες και μελέτες, οι οποίες αφορούν και τα δικά μας ερευνητικά ερωτήματα με σκοπό να βοηθηθούμε στη διερεύνησή των.

Σε έρευνά τους οι Αθανασίου, Νίκου & Καρβούνη (1993: 219-229) με θέμα: «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Από τις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ στα Π.Ε.Κ.», αναφέρουν ότι η έννοια της επιμόρφωσης είναι πολύπλοκη και προσδιορίζεται με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με τα οφέλη που αναμένει κάποιος από αυτή. Ως προς τους σκοπούς της διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται σε δυο τομείς. Στη βελτίωση του διδακτικού έργου και στην ενημέρωση των σύγχρονων ρευμάτων των επιστημών της αγωγής, τα οποία είναι παράλληλα και σκοποί και βασικά κίνητρα καθώς και προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς. Ως προς την αναγκαιότητά της η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος απαντά θετικά, ενώ ως φορέα προτείνουν τα Α.Ε.Ι.. Ακόμη επισημαίνουν ότι τα οφέλη που αποκόμισαν οι επιμορφωνόμενοι κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης σε διάφορους τομείς ήταν από ελάχιστα ως καθόλου. Στα συμπεράσματά τους, οι ανωτέρω τονίζουν ότι ο θεσμός της επιμόρφωσης για τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι αναγκαίος, δεδομένου ότι εξυπηρετεί παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς σκοπούς. Προκειμένου όμως να λειτουργήσει αποδοτικά, θα πρέπει να εξασφαλιστεί η απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή και η πρωινή λειτουργία όλων των σχολικών μονάδων. Επίσης, δε θα πρέπει να είναι αποκλειστικότητα ενός μόνο φορέα και ούτε να είναι υποχρεωτικά υπό την εποπτεία του ΥΠΕΠΘ.

Στην έρευνα του Γκόλιαρη (1998) με θέμα: «Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης», παρουσιάζονται οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών όπως αυτές διαμορφώνονται από την επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ.. Η άρρητη παραδοχή του συγγραφέα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις ανάγκες που έχουν για επιμόρφωση και μπορούν να τις επισημάνουν και να τις ιεραρχήσουν.

Στα συμπεράσματά του, ο ανωτέρω επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δέχονται την επιμόρφωση να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα, να έχει «έντιμες» προϋποθέσεις (κοντά

στον τόπο κατοικίας, να είναι μέσης διάρκειας π.χ. τρίμηνο, να είναι επιδοτούμενη και να προτείνονται προγράμματα κοντά στις ανάγκες των εκπαιδευτικών). Όσον αφορά την επιμόρφωση προαιρετικής μορφής, σε αυτή, θα πρέπει να προτείνονται ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα, ανάλογα με την υποχρεωτική μορφή επιμόρφωσης. Στα προγράμματα αυτά, μάλιστα, να προηγείται από τον επιμορφωτικό φορέα η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών κατά τακτά χρονικά διαστήματα.

Επιπλέον σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι θεωρητικοί τομείς πάνω στους οποίους θέλουν να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί είναι με σειρά προτεραιότητας: Ψυχολογία του παιδιού, Παιδαγωγικά, Ειδική Αγωγή, Αγωγή Υγείας, Μεθοδολογία Έρευνας, Ιστορία και Ελληνικός Πολιτισμός, Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης, Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Εκπαιδευτική αξιολόγηση, Κοινωνιολογία και τέλος η Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης.

Άλλη έρευνα για την επιμόρφωση των δασκάλων πραγματοποιήθηκε από τον Βεργίδη (1998) και έδειξε ότι τα κυριότερα προβλήματα των ερωτηθέντων 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 μαθητών στην αίθουσα καθώς και η συνεργασία δασκάλων-γονέων. Αναφορικά με τα Π.Ε.Κ. και τη συμβολή τους στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους, οι απόψεις τους είναι αρνητικά κείμενες. Ένα αρκετά χαμηλό ποσοστό μόνο πιστεύει στη θετική συμβολή τους, ενώ πάνω από τους μισούς έχουν αρνητική άποψη.

Στη σχέση διδασκόντων-διδασκομένων μέσα από τη μάθηση ενηλίκων επικεντρώνεται η έρευνα του Σιδέρη (2003). Ο ανωτέρω συμπεραίνει ότι είναι αναγκαίο να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα μάθησης για να αναπτυχθούν οι αμφίδρομες σχέσεις επιμορφωτών-επιμορφωμένων. Και όλα τα παραπάνω με σαφείς, ευέλικτους και εκ των προτέρων γνωστούς κανόνες μάθησης.

Σε έρευνα που διενεργήθηκε από τον Μαντά (2001) είχε ως βασικό στόχο τη διερεύνηση των απόψεων, των στάσεων και των αντιλήψεων των μετεκπαιδευόμενων δασκάλων και νηπιαγωγών, αναφορικά με τις διάφορες όψεις-συνιστώσες που συνθέτουν το θεσμό της μετεκπαίδευσης καθώς και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Μερικά από τα συμπεράσματα της έρευνας είναι τα εξής:

- 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, διδακτικές μεθόδους και η σύνδεση θεωρητικών με πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

- 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 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.

- Τέλος είναι ελάχιστα ικανοποιημένοι από την ύπαρξη εργαστηριακών χώρων, την οικονομική αποζημίωση, την ποιότητα του επιμορφωτικού υλικού και την υλικοτεχνική υποδομή των Π.Ε.Κ., καθώς και από τη σύνδεση των επιμορφωτικών προγραμμάτων με τη σχολική πραγματικότητα.

Στην έρευνα της Ταρατόρη-Τσακατίδου (2000) με θέμα «Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί την επιμόρφωση αναγκαία έως πολύ αναγκαία. Αναφορικά με τη χρησιμότητά της, η ίδια πλειοψηφία τη θεωρεί χρήσιμη έως πολύ χρήσιμη και θεωρεί ότι παίζει σημαντικό έως και πολύ σημαντικό ρόλο στην αύξηση των επιστημονικών γνώσεων. Επίσης, θεωρεί από σημαντικό έως και πολύ σημαντικό το ρόλο της στην προσπάθεια βελτίωσης της ελλειπούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Στην ίδια έρευνα, ως κίνητρα για επιμόρφωση, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ελλιπή επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική τους κατάρτιση. Τέλος, ως προς τον φορέα υλοποίησης σήμερα (Π.Ε.Κ.), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος δεν είναι ικανοποιημένοι. Στα συμπεράσματά της η ανωτέρω ερευνήτρια αναφέρει ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στο ξεπέρασμα των ελλείψεων στην επιστημονική, παιδαγωγική και διδακτική τους κατάρτιση.

Η Δακοπούλου (2003) στην έρευνά της με θέμα: «Τι σκέφτονται οι Έλληνες δάσκαλοι για την ισχύουσα επιμόρφωση», διαπιστώνει ότι οι περισσότεροι από τους

ερωτηθέντες προτιμούν να συμμετέχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια του ωραρίου εργασίας και τα οποία θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα είτε μέσα στη σχολική μονάδα, είτε έξω από αυτή, ενώ δεν επιθυμούν να διαθέτουν τα απογεύματά τους για επιμόρφωση ανεξαρτήτως χώρου. Σχετικά με τις επιμορφωτικές δραστηριότητες, σύμφωνα με την ερευνήτρια, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος προτιμά τις ομαδικές συζητήσεις για κοινά εκπαιδευτικά προβλήματα, ενώ πιστεύουν ότι η επιμόρφωση μπορεί να βελτιώσει τις διδακτικές τους ικανότητες. Ακόμη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι η επιμόρφωση τους βοηθά να γνωρίσουν και να ανταλλάσσουν απόψεις με συναδέλφους από άλλα σχολεία, να βρίσκουν κοινωνική ικανοποίηση και να ξεπερνούν έτσι τη μείωση της επαγγελματικής απομόνωσης που συχνά αντιμετωπίζουν. Ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος θεωρεί τη συμμετοχή του στην επιμόρφωση ως κίνητρο για προσωρινή φυγή από τα διδακτικά καθήκοντα, ενώ το πιο σημαντικό εύρημα της έρευνας ήταν αυτό που αφορούσε το βαθμό ικανοποίησης των ερωτηθέντων από την ισχύουσα επιμόρφωση. Κανένας δε χαρακτήρισε την επιμόρφωση εξαιρετική, ενώ οι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες στην έρευνα τη χαρακτήρισαν κακή. Παρ' όλα αυτά, στα θετικά της καταγράφουν, το ότι παρέχει γνώσεις γύρω από συγκεκριμένα μαθήματα αλλά και ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη των διδακτικών τους ικανοτήτων. Δε θα πρέπει να παραβλεφθεί το γεγονός ότι παραπάνω από τους μισούς ερωτηθέντες απαντούν ότι η ισχύουσα επιμόρφωση δεν τους έχει βοηθήσει στην επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων σε θέματα του αναλυτικού προγράμματος, ενώ οι μισοί πιστεύουν ότι βοηθά σημαντικά στην εξέλιξή τους στην ιεραρχική κλίμακα.

Σχετικά με το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, περισσότεροι από τα δυο τρίτα των ερωτηθέντων συγκλίνουν στο ότι δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και προτείνουν προγράμματα τα οποία να σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες, τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, την έρευνα δράσης, με μεθόδους αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, τις τέχνες και την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.

Ως προς το φορέα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην αλλαγή των λειτουργούντων φορέων επιμόρφωσης. Προτείνονται μάλιστα η δημιουργία ενός δικτύου αποτελούμενου από πανεπιστήμια, τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, συνδικαλιστικούς φορείς εκπαιδευτικών και σχολικές μονάδες. Αυτά τα δίκτυα θα διευκόλυναν την οριζόντια συνεργασία των επιμορφωτικών φορέων. Η κάθετη συνεργασία θα μπορούσε να ενδυναμωθεί με τη δημιουργία τοπικών και εθνικών

δικτύων για το συντονισμό της αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τις στρατηγικές επιμόρφωσης, η αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που στηρίζονται στην από καθέδρας διδασκαλία έχουν περιορισμένη αποτελεσματικότητα, ενώ το περιεχόμενο της επιμόρφωσης θα πρέπει να είναι περισσότερο σχετικό με τη διδακτική πράξη.

Για τους επιμορφωτές, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση στα μέλη Δ.Ε.Π.. Παράλληλα, έδειξαν την προτίμησή τους και σε εκπαιδευτικούς-ερευνητές, οι οποίοι έχουν το πλεονέκτημα της παράλληλης ενασχόλησης με την εκπαιδευτική έρευνα και της συμμετοχής στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Τέλος, μια σημαντική παράμετρος που επισημάνθηκε από την ανωτέρω έρευνα σχετίζεται με τα κίνητρα. Ένα μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί την επιμόρφωση ως κίνητρο για ανάπτυξη των διδακτικών τους ικανοτήτων, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό αντιμετωπίζει την επιμόρφωση απλά ως «συλλογή πιστοποιητικών» για χρήση σε πιθανή μελλοντική αξιολόγηση ή επαγγελματική ανέλιξη.

Συνεχίζοντας την ερευνητική ανασκόπηση, αναφερόμαστε στη διδακτορική διατριβή της Γιαννοπούλου (2005) που με γενικό τίτλο «Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», παρουσιάζει την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κάνοντας μικρή αναφορά στα Π.Ε.Κ. (83-87). Στα συμπεράσματα της ανωτέρω για τα Π.Ε.Κ. αναφέρει ότι «...δεν πέτυχαν τους επιδιωκόμενους στόχους, κυρίως λόγω της έλλειψης κατάλληλων επιμορφωτών, της απαξίωσης από τους συνδικαλιστικούς φορείς, της ισοπεδωτικής αντιμετώπισης όλων των επιμορφωνόμενων εκπαιδευτικών, αδιαφορώντας για αυτούς που έχουν επιπλέον σπουδές και χρειάζονται ειδική επιμόρφωση, του χρόνου της επιμόρφωσης, της ελλιπούς παρουσίας θεμάτων ειδικότητας, της μη σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, της μη ενεργούς συμμετοχής των επιμορφωνόμενων στα υλοποιούμενα προγράμματα και της ελλιπούς τους παρουσίας». Επισημαίνει ακόμη, ότι «...μερικοί εκπαιδευτικοί του δείγματος αποφεύγουν να απαντήσουν ή καλύτερα να κάνουν προτάσεις σε όλα γενικά τα ερωτήματα, πράγμα που κατά την ερευνήτρια, ίσως σημαίνει αδιαφορία στη συνολική διαδικασία της επιμόρφωσης».

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησε η Παπαναούμ (2003) σε εκπαιδευτικούς σχετικά με τις αντιλήψεις και εκτιμήσεις για το έργο τους και για την επιμόρφωσή τους, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υψηλό ποσοστό του δείγματος ζητά επιμόρφωση σε θέματα ψυχολογίας, ακολουθεί η διδακτική μεθοδολογία, τα θέματα γενικής

παιδείας, τα ειδικά γνωστικά αντικείμενα, ενώ πολύ σημαντικά από τους μισούς σχεδόν εκπαιδευτικούς, θεωρούνται τα θέματα της παιδαγωγικής κατάρτισης και ειδικότερα «η αξιολόγηση του μαθητή», και το «αναλυτικό πρόγραμμα». Στη διοικητική-παιδαγωγική διάσταση, περισσότεροι από τους μισούς θεωρούν πολύ ή πάρα πολύ σημαντικά τα θέματα της σχολικής ζωής και της συνεργασίας γονέων και σχολείου, ενώ φαίνεται πως δεν αναγνωρίζουν τη διοικητική διάσταση του ρόλου τους, για το λόγο αυτό ζητούν σε μικρότερο βαθμό επιμόρφωση για θέματα διοίκησης του σχολείου.

Μία άλλη έρευνα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διενεργήθηκε από την Αθανασοπούλου-Βραχάμη (2003) και έχοντας ως σκοπό την καταγραφή και αξιολόγηση των επιμορφωτικών τους αναγκών καθώς και την αξιολόγηση του τρόπου λειτουργίας της επιμόρφωσης, ανέδειξε τα ακόλουθα θέματα: Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους θα παρακολουθούσαν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, είναι η βελτίωση των γνώσεων τους σε θέματα παιδαγωγικής και ψυχολογίας και η κάλυψη των ελλείψεων τους στον τομέα της επιστημονικής ειδικότητάς τους.

Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η προαιρετική ετήσια επιμόρφωση εκτός υπηρεσίας, θα κάλυπτε περισσότερο τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και ακολούθως η ενδοσχολική επιμόρφωση, ενώ έκρινε ως πιο ικανοποιητική μορφή αξιολόγηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος την εκπόνηση εργασίας. Ακολούθως ο συνδυασμός γραπτής και προφορικής εξέτασης και στη συνέχεια, με μικρή διαφορά, ο συνδυασμός εξετάσεων με εκπόνηση εργασίας.

Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν σε μεθόδους που θα τους βοηθήσουν στην άσκηση του διδακτικού τους έργου και στην ψυχολογία του εφήβου. Αναφορικά με τα Π.Ε.Κ. θεωρούν ότι οι μορφές επιμόρφωσης που παρουσιάζουν τις περισσότερες αδυναμίες είναι τα Π.Ε.Κ. τρίμηνης διάρκειας και ακολούθως με μικρή διαφορά τα Π.Ε.Κ. των 40 ωρών. Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί άλλαξαν τη στάση τους μετά την επιμόρφωση τους κυρίως στον τομέα της προσωπικότητάς τους και ακολούθως στην αύξηση της ευθύνης για την αποστολή τους.

Τέλος, η Νικολακάκη (2003) σε άρθρο της με θέμα «Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» κάνει αναφορά σε μελέτες και έρευνες οι οποίες σε διεθνές επίπεδο υπάρχουν και θεωρούν την επιμόρφωση ως σημαντικό παράγοντα κυρίως της βελτίωσης της διδασκαλίας

(μορφές και μέθοδοι διδασκαλίας) και της μάθησης των μαθητών (Huberman & Miles 1984; Hall & Hord 1987; Ingvarson & Coulter, 1987; Little, 1989; Fullan, 1991; Joyce & Showers, 1995; Spinthall, Reiman & Theis-Spinthall, 1996).

Στο ίδιο άρθρο η ερευνήτρια επισημαίνει ότι τα αποτελέσματα των ανωτέρω ερευνών και μελετών, δίνουν την αίσθηση πως τα επιμορφωτικά προγράμματα της κατηγορίας αυτής δεν είναι αποτελεσματικά, κάτι που και αντίστοιχες στη χώρα μας έρευνες και μελέτες επιβεβαιώνουν (Τρούλης 1982; Βεργίδης 1995; Μαυρογιώργος, 1996; Μπουζάκης, 2000; Μαντάς 2002).

Μια άλλη έρευνα πραγματοποιήθηκε από μια ομάδα ερευνητών του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Πατούνα κ.α., 2005) και αποσκοπούσε στον προσδιορισμό των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που ανήκαν στους κλάδους των φιλολόγων, των μαθηματικών, των φυσικών, χημικών, βιολόγων και γεωλόγων. Πιο συγκεκριμένα οι ανάγκες που θα μπορούσε να υπηρετεί το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης των παραπάνω ειδικοτήτων προέκυψαν μέσα από τη συγκριτική μελέτη των μαθημάτων παιδαγωγικής κατεύθυνσης που περιέχονταν στα προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων πανεπιστημιακών τμημάτων και των ερωτημάτων που είχαν τεθεί κατά το διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. (έτη 1998, 2000, 2002), στη θεματική ενότητα που αναφέρονταν στη Διδακτική Μεθοδολογία και τα Παιδαγωγικά.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες διαφοροποιούνται όχι μόνο ανάλογα με τον κλάδο και την ειδικότητα αλλά ακόμα και ανάλογα με το πανεπιστήμιο αποφοίτησης, γιατί τα παιδαγωγικά ήταν υποχρεωτικά σε ορισμένα τμήματα και με διαφορετικό περιεχόμενο. Επιπλέον ακόμα και μέσα στην ίδια ειδικότητα οι επιμορφωτικές ανάγκες διαφοροποιούνταν ανάλογα με τα προσφερόμενα μαθήματα επιλογής στο προπτυχιακό επίπεδο σπουδών. Επίσης διαπιστώθηκε ότι η εισαγωγική επιμόρφωση για όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να επικεντρώνεται στις θεωρίες μάθησης και σε θέματα αξιολόγησης της διδασκαλίας και του μαθητή. Πολύ σημαντικό κρίνεται επίσης η επιμόρφωση να επιδιώκει τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, μέσα από την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη σχολική ζωή.

6. Χρησιμότητα/Σημαντικότητα της έρευνας

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. Οι νέες τάσεις επιμόρφωσης απαιτούν έναν εκπαιδευτικό αυτόνομο, ενεργητικό και ικανό να καλύπτει τις προσωπικές του ανάγκες, με την προϋπόθεση ότι η πολιτεία από την πλευρά της θα παρέχει τα απαραίτητα μέσα.

Μετά από την ερευνητική επισκόπηση, διαπιστώνουμε ότι ο αριθμός των ερευνών σχετικά με τη διερεύνηση της συμβολής της επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό έργο, στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και σχετικά με τη διερεύνηση των απόψεων τους για το περιεχόμενο αλλά και άλλες πτυχές της επιμόρφωσης, είναι περιορισμένος. Σε ένα ζήτημα τόσο βασικό, όσο η επιμόρφωση, πιστεύουμε πως είναι γόνιμη η έρευνα, με την έννοια ότι αφενός συμβάλλει στον επιστημονικό διάλογο στη σχετική θεματολογία, αφετέρου ενδιαφέρει τον εκπαιδευτικό, γενικότερα τους συντελεστές της εκπαίδευσης αλλά και την εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία βρίσκεται σε μια διαδικασία προσαρμογής στις κυοφορούμενες αλλαγές.

Προσδοκία της παρούσας έρευνας είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων για την παρεχόμενη μέχρι τώρα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενδεικτική αποτύπωση, καταγραφή και αξιολόγηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Επιπλέον προσδοκάται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη και εξέλιξη.

ΜΕΡΟΣ Β΄ - ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Εισαγωγή

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.

Ο εκπαιδευτικός αποκτά το ρόλο του ενεργού φορέα αλλαγής και δημιουργούνται προσδοκίες αποτελεσματικής ανταπόκρισής του σε αυτές, καθώς χρειάζεται να είναι σε μια κατάσταση εγρήγορσης και προσαρμογής στα νέα δεδομένα. Μάλιστα, αυτή η προσαρμογή δεν αφορά μόνο γνωστικά ζητήματα, αλλά διευρύνεται στο κοινωνικό και πολιτισμικό – πολυπολιτισμικό πλαίσιο (Darling-Hammond, 2006:302). Παράλληλα η επιμόρφωσή του θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για κάθε εκπαιδευτική αλλαγή και *«δομικό στοιχείο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης»* (Παμουκτσόγλου, 2003: 366-367).

2. Σκοπός της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωση και συγκεκριμένες πτυχές και χαρακτηριστικά της όπως το περιεχόμενο, οι μορφές, το σχήμα και οι χώροι διεξαγωγής.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

- Να διαπιστωθεί η συμβολή της επιμόρφωσης στις διάφορες διαστάσεις του εκπαιδευτικού τους έργου.
- Να εντοπιστεί ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη.
- Να ανιχνευθούν οι λόγοι που σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωσή τους.
- Να εντοπιστούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών αναφορικά με χαρακτηριστικά της επιμορφωτικής δράσης όπως οι θεματικές ενότητες, περιεχόμενο, επιμορφωτές, μέθοδοι και τεχνικές.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την προτεραιότητα των αναγκών που πρέπει να υπηρετεί ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους εξέλιξη.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το χώρο και χρόνο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων.
- Να καταγραφούν τυχόν διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με βάση το φύλο, τη βαθμίδα, την ηλικία, την προϋπηρεσία, τις επιπλέον σπουδές και την επιμόρφωσή τους, ως προς: α) την ικανοποίησή τους από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων, β) τη συμβολή του συνόλου των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη και τέλος γ) τη σημασία που πρέπει να έχει ο τίτλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

3. 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 και των δυο βαθμίδων αναφορικά με τις διάφορες συνιστώσες που συνθέτουν το θεσμό της επιμόρφωσης, καθώς και αν η επιμορφωτική πολιτική που εφαρμόστηκε έως τώρα καλύπτει τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Ειδικότερα:

- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συμβολή της επιμόρφωσης που έχουν λάβει στις επιμέρους διαστάσεις του εκπαιδευτικού τους έργου καθώς και στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη δεν είναι η προσδοκώμενη.
- Αναφορικά με τη σημασία που πρέπει να έχει ο τίτλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αναμένονται διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας.
- Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών εντοπίζονται κυρίως σε θέματα του διδακτικού και ψυχοπαιδαγωγικού τους ρόλου.
- Οι επιμορφωτικές μέθοδοι και τεχνικές που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί συνίστανται στην πρακτική άσκηση-μικροδιδασκαλίες, τα σχέδια δράσης και τις βιωματικές δραστηριότητες.
- Ως προς τους επιμορφωτές, προτιμούν περισσότερο τους έμπειρους εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς από τους θεσμοθετημένους εκπροσώπους όπως τα στελέχη εκπαίδευσης.
- Αναφορικά με το χώρο επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά προσκείμενοι στην επιμόρφωση είτε αυτή διεξάγεται εντός είτε εκτός της σχολικής μονάδας.
- Τέλος σχετικά με το χρόνο της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί προτιμούν αυτή να πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, τόσο εντός του ωρολογίου προγράμματος όσο και εκτός.
- Σχετικά με την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη αναμένονται διαφορετικές απόψεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ανάλογα με κάποια δημογραφικά στοιχεία.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Με κριτήριο τους στόχους που αναφέρθηκαν παραπάνω και με σκοπό την επίτευξή τους, καταλληλότερο μεθοδολογικό εργαλείο κρίθηκε αυτό του ερωτηματολογίου, εφόσον πρόκειται κυρίως για «έρευνες πεδίου ή επισκόπησης», στις οποίες εντάσσεται και η παρούσα ερευνητική προσπάθεια. Το ερωτηματολόγιο θεωρήθηκε ως το πιο κατάλληλο εργαλείο διότι από τη μια πλευρά, παρέχει στα υποκείμενα του δείγματος τη δυνατότητα να απαντήσουν ανώνυμα, γρήγορα και εύκολα και από την άλλη διευκολύνει τον ερευνητή να συλλέξει τις πληροφορίες που χρειάζεται γύρω από τα κεντρικά ερωτήματα της έρευνας που διεξάγει, ώστε να προχωρήσει στη συνέχεια στην καταγραφή και τη διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των υποκειμένων σε μικρό σχετικά χρονικό διάστημα και με χαμηλό για τον ίδιο κόστος. Σύμφωνα με τον Davidson (1970) «ένα ιδανικό ερωτηματολόγιο έχει τις ίδιες ιδιότητες με ένα καλό νόμο (Cohen & Manion, 1995:134). Είναι απαλλαγμένο από αοριστίες και δεκτικό ομοιόμορφου χειρισμού. Ο σχεδιασμός του θα πρέπει να ελαχιστοποιεί τα πιθανά σφάλματα εκ μέρους των απαντώντων και αυτών που κάνουν την κωδικοποίηση. Ένα ερωτηματολόγιο πρέπει να κεντρίζει το ενδιαφέρον, να ενθαρρύνει τη συνεργασία και να εκμαιεύει απαντήσεις όσο το δυνατόν πλησιέστερες στην αλήθεια».

Στα παραπάνω πλεονεκτήματα της χρήσης του ερωτηματολογίου, αναγκαίο είναι να επισημανθεί και η πληθώρα στατιστικών προγραμμάτων που λύνουν τα χέρια στους ερευνητές. Οι κοινωνικοί ερευνητές έχουν πλέον στη διάθεσή τους τα μέσα ώστε να επεξεργαστούν τα ποσοτικά δεδομένα γρήγορα και αξιόπιστα, έτσι ώστε πλέον η ποσοτική μέθοδος να γίνεται όλο και περισσότερο ελκυστική. Με την προϋπόθεση ότι ο ερευνητής έχει κάποια γνώση σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα και εκτιμάει τους περιορισμούς που αφορούν τη συλλογή δεδομένων, η καλή ποσοτική μέθοδος δεν απαιτεί στατιστική γνώση σε υψηλό επίπεδο και το γεγονός αυτό την κάνει εύχρηστη και προσιτή (Βάμβουκα, 1993).

Όπως και οποιαδήποτε άλλο μεθοδολογικό εργαλείο, έτσι και η χρήση του ερωτηματολογίου δεν παρουσιάζει μόνο θετικά στοιχεία αλλά και μειονεκτήματα, τα οποία οφείλει ο ερευνητής να έχει διαρκώς υπόψη του, προκειμένου να προσπαθήσει να τα μειώσει στο ελάχιστο δυνατό. Συγκεκριμένα, λόγω απουσίας προσωπικής επαφής του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας, μεγαλώνει η πιθανότητα της ανακρίβειας στις απαντήσεις των τελευταίων, καθώς και η απουσία του

αυθορμητισμού και της ειλικρίνειας τους. Τα τελευταία χαρακτηριστικά οφείλονται σε σημαντικό βαθμό στο ότι πιθανόν τα υποκείμενα της έρευνας να κληθούν να εκφράσουν απόψεις πάνω σε θέματα που δεν τους είχαν ως τότε απασχολήσει ή που ίσως ποτέ δεν είχαν κληθεί, σχετικά με αυτά, να διατυπώσουν τις δικές τους σκέψεις και ενστάσεις. Επιπλέον, ο αυθορμητισμός των υποκειμένων περιορίζεται και από τη δυνατότητα που έχουν να διαβάσουν το σύνολο των ερωτήσεων πριν αρχίσουν να απαντούν, με αποτέλεσμα έτσι να εκλογικεύουν τις ερωτήσεις και να επεξεργάζονται τις απαντήσεις που δίνουν. Τέλος, στο χρονικό διάστημα που μεσολαβεί από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων μέχρι την επιστροφή τους υπάρχει κίνδυνος να σημειωθεί μεγάλη απώλεια ερωτηματολογίων (Βάμβουκα, 1993). Ο κίνδυνος της απώλειας ερωτηματολογίων αντιμετωπίστηκε στην παρούσα εργασία, εφόσον η διανομή και η συλλογή αργότερα των ερωτηματολογίων έγινε με προσωπική επαφή με τους ερωτηθέντες για να εξηγούμε καλύτερα το λόγο διεξαγωγής της έρευνας. Η συλλογή των ερωτηματολογίων γινόταν από εμάς τους ίδιους μετά από χρονικό διάστημα 2-3 ημερών για να εξασφαλίσουμε όσο ήταν δυνατό πιο ειλικρινείς απαντήσεις.

Το ερωτηματολόγιο πριν μοιραστεί στον πληθυσμό-στόχο δοκιμάστηκε πιλοτικά σε περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών που ανταποκρίνονταν στα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου, για να διαπιστώσουμε κατά πόσο ήταν κατανοητές οι ερωτήσεις, να χρονομετρηθεί η συμπλήρωσή τους καθώς και για να εξεταστεί αν ο τρόπος που έχουν τεθεί οι ερωτήσεις ήταν ο ιδανικότερος για να μπορέσουμε να εξάγουμε τις απαντήσεις που αναζητούμε. Αυτή η διερεύνηση είναι απαραίτητη, αφού τα άτομα που θα απαντήσουν στα ερωτηματολόγια δεν μπορούν να έχουν ένα διάλογο με τον συγγραφέα τους (MacBeath at all, 2005: 119).

5. Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στηρίχθηκε, και διαμορφώθηκε με την καθοδήγηση του επιβλέποντος καθηγητή κ. Μπαγάκη, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες της παρούσας έρευνας, στο ερωτηματολόγιο που κατασκεύασε ο κ. Θεοφάνης Βαλμάς για την έρευνα που διεξήγαγε στα πλαίσια της διπλωματικής του εργασίας με τίτλο «Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιόριστων δασκάλων» και με υπεύθυνο καθηγητή τον κ. Βεργίδη και γι' αυτό οφείλω να τον ευχαριστήσω θερμά για την πολύτιμη συμβολή του.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από συνολικά 20 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι περισσότερες από τις κλειστές είναι κατασκευασμένες σύμφωνα με την πεντάβαθμη ισοδιαστημική κλίμακα Likert με διαβαθμίσεις από 1 έως 5 όπου το 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ και 5=πάρα πολύ. Οι κλίμακες Likert ενδείκνυνται για τη μέτρηση των στάσεων, και ζητούν από τους ερωτώμενους να καθορίσουν το μέγεθος διαφωνίας ή συμφωνίας σε μια σειρά από απαντήσεις (Bell, 1997:208). Στις κλειστές ερωτήσεις περιλαμβάνονταν επιμέρους προτάσεις για τις οποίες οι συμμετέχοντες δήλωναν τις προτιμήσεις τους.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μπορούν να ενταχθούν σε 7 περιοχές-πεδία:

1. Οι πρώτες εννιά (9) κλειστές ερωτήσεις εξετάζουν τα ατομικά και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.
2. Οι επόμενες τρεις (10, 11, 12) σχετίζονται με την αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς του βαθμού ικανοποίησης από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων και της συμβολής του συνόλου της προσφερθείσης επιμόρφωσης σε διαστάσεις του εκπαιδευτικού τους έργου καθώς και στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη.
3. Η επόμενη ερώτηση (13) διερευνά τη γνώμη των εκπαιδευτικών για τους λόγους που καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση.
4. Οι επόμενες πέντε ερωτήσεις (14,15,16,17) διερευνούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις προσδοκίες τους για την επιμόρφωση. Συγκεκριμένα, αποτυπώνουν τις προτιμήσεις τους αναφορικά με τις θεματικές ενότητες, το περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού προγράμματος, τους επιμορφωτές και τέλος τις επιμορφωτικές μεθόδους και τεχνικές.
5. Η 18η ερώτηση αποτυπώνει την άποψη των εκπαιδευτικών για τις προτεραιότητες των αναγκών που πρέπει να υπηρετεί ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης.

6. Η 19η ερώτηση αναφέρεται στην επιμόρφωση σε σχέση με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.
7. Η 20ή και τελευταία ερώτηση, εξετάζει τις προτιμήσεις τους ως προς το χρόνο και τον χώρο της επιμόρφωσης (μέσα στο σχολείο ή εκτός αυτού).

6. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα του Οκτωβρίου του σχολικού έτους 2009-2010. Ο πληθυσμός στόχος ήταν οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε σχολεία τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και τις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε και συλλέχθηκε σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας κατά τη διάρκεια επισκέψεων σε αυτά. Αρχικά έγινε μια πρώτη επαφή με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι ενημερώθηκαν σχετικά με το σκοπό της έρευνας και τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια δόθηκε χρόνος δύο - τριών ημερών για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί λόγω φόρτου εργασίας δεν ήταν σε θέση να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο την παρούσα στιγμή. Έπειτα έγινε η συλλογή των ερωτηματολογίων με πέρασμα από τα σχολεία στα οποία είχε δοθεί. Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετές φορές στην δεύτερη επίσκεψη τα ερωτηματολόγια δεν ήταν συμπληρωμένα είτε λόγω αμέλειας των εκπαιδευτικών είτε λόγω έλλειψης χρόνου. Συνολικά διανεμήθηκαν 260 ερωτηματολόγια και συγκεντρώθηκαν 200, ποσοστό συμμετοχής 76,9%. Η ανταπόκριση κρίνεται αρκετά ικανοποιητική δεδομένης της διαδικασίας συλλογής (εφαρμογή ερωτηματολογίου χωρίς συνεντευκτή).

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

7. Ανάλυση και ερμηνεία δεδομένων

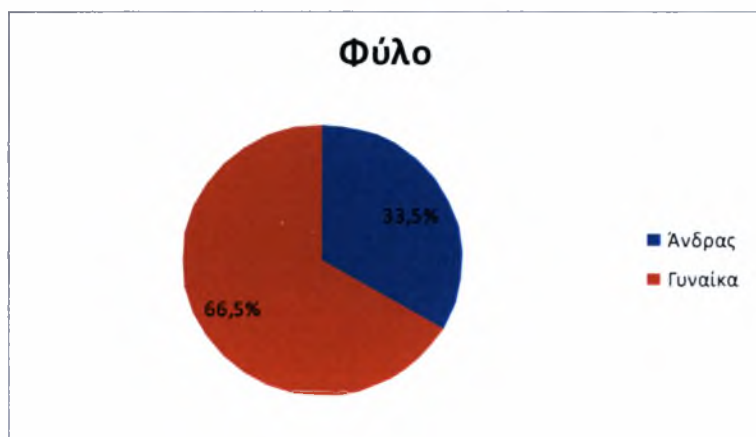
7.1. Ανάλυση δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο “SPSS for Windows 16.0”. Οι στατιστικές αναλύσεις στηρίχτηκαν στα εργαλεία της περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics) με σκοπό τη συγκέντρωση, ταξινόμηση και παρουσίαση των πρωτογενών δεδομένων σε κατανοητή μορφή, εύρεση μέσων όρων (means), τυπικές αποκλίσεις (standard deviations), συχνοτήτων (frequencies). Επιπλέον έγινε χρήση του στατιστικού κριτηρίου t-test και πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η παραμετρική διαδικασία Independent Samples για την εύρεση διαφορών μεταξύ δύο ομάδων καθώς και η παραμετρική διαδικασία One-Way Anova για την εύρεση διαφορών μεταξύ περισσότερων των δυο ομάδων.

7.2. Δείγμα - Ανάλυση συχνοτήτων των ατομικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων του δείγματος της έρευνας.

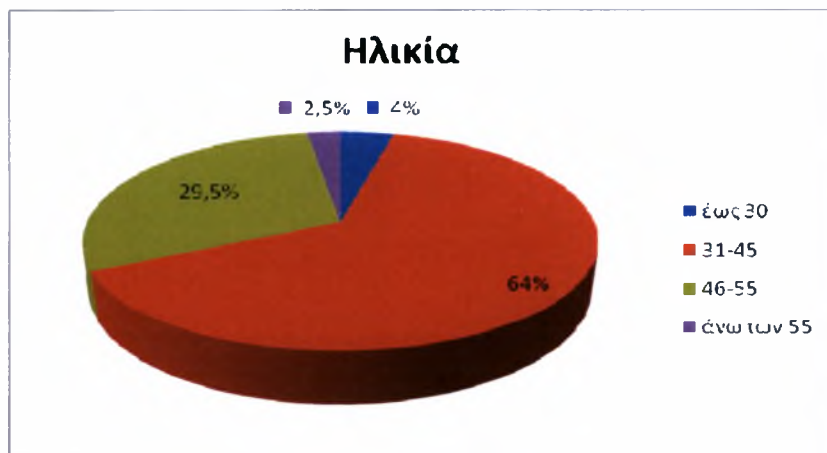
Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 200 άτομα, 100 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και 100 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Το 33,5% του δείγματος ήταν άνδρες και το 66,5% γυναίκες (γράφημα 1). Παρατηρούμε ότι ο πληθυσμός των γυναικών είναι διπλάσιος από αυτός των ανδρών. Το γεγονός αυτό δεν αποτελεί έκπληξη αφού προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού οδηγούνται περισσότερο οι γυναίκες παρά οι άνδρες.

Γράφημα 1: Κατανομή υποκειμένων κατά φύλο



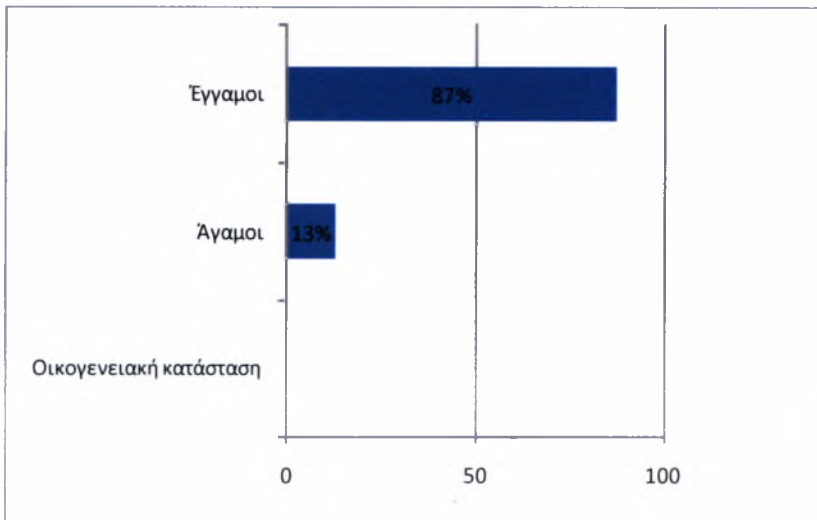
Σε ότι αφορά την **ηλικία** τους, οι εκπαιδευτικοί ταξινομήθηκαν σε τέσσερις ηλικιακές κατηγορίες, ανά δεκαετία. Ποσοστό 64% των υποκειμένων του δείγματος ήταν 31 έως 45 ετών, ποσοστό 2,5% κυμαίνεται ηλικιακά έως 30 ετών, ποσοστό 29,5% ανάμεσα στα 31-45 και τέλος ποσοστό 2,5 κυμαίνεται από τα 55 χρόνια και πάνω (γράφημα 2). Όπως φαίνεται η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κυμαίνεται ηλικιακά από 31 έως 45 ετών που σημαίνει ότι μεσολαβεί αρκετό χρονικό διάστημα από τη λήψη του πτυχίου έως το μόνιμο διορισμό.

Γράφημα 2. Κατανομή υποκειμένων ανά ηλικία.



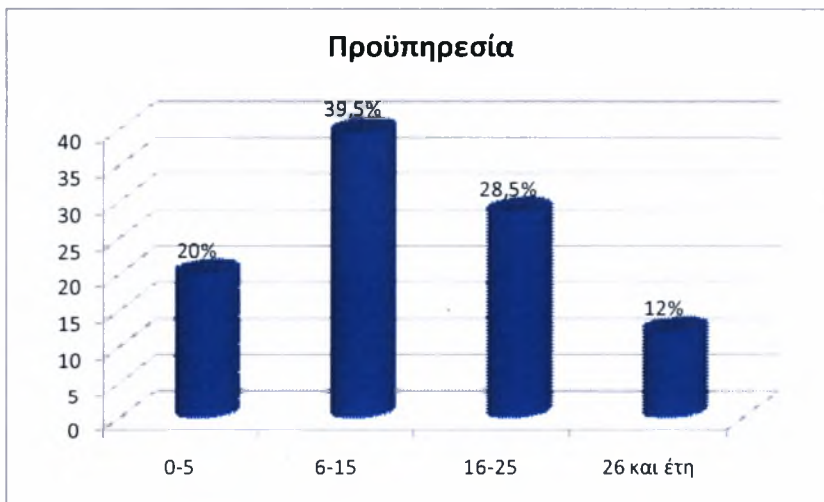
Σχετικά με την **οικογενειακή κατάσταση** των ερωτηθέντων η πλειοψηφία ανήκει στην ομάδα «έγγαμος» με ποσοστό 87% (γράφημα 3).

Γράφημα 3: Οικογενειακή κατάσταση του πληθυσμού-στόχου.



Σε ότι αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας τους ως εκπαιδευτικοί, ποσοστό 20% έχει προϋπηρεσία έως πέντε χρόνια, ποσοστό 39,5% από έξι έως δεκαπέντε χρόνια, ποσοστό 28,5% από δεκαέξι έως εικοσιπέντε έτη και τέλος ποσοστό 12% έχει προϋπηρεσία από εικοσιέξι χρόνια και πάνω (γράφημα 4).

Γράφημα 4: Κατανομή των υποκειμένων σύμφωνα με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους



Ως προς τις **επιπλέον σπουδές** διαπιστώνεται ότι ποσοστό 15,5% έχει πτυχίο εξομοίωσης, ποσοστό 9,5% διαθέτει δεύτερο πτυχίο είτε από Α.Ε.Ι. είτε από Τ.Ε.Ι., ποσοστό 6,5% έχει μεταπτυχιακό, ποσοστό 1% έχει διδακτορικό και τέλος ποσοστό 6,5% έχει τουλάχιστον δύο εκ των ανωτέρω. Με έναν απλό υπολογισμό, προκύπτει ότι το 39% του δείγματος έχει πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές (πίνακας 1).

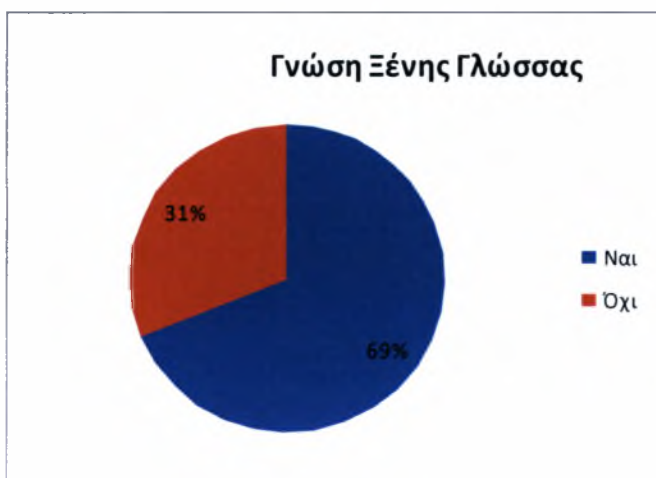
Πίνακας 1: Κατανομή των ερωτηθέντων σύμφωνα με τους επιπλέον τίτλους σπουδών τους.

Πτυχίο εξομοίωσης	15,5 %
Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	9 %
Μεταπτυχιακό	6 %
Διδακτορικό	1 %
Δύο εκ των ανωτέρω	6,5 %

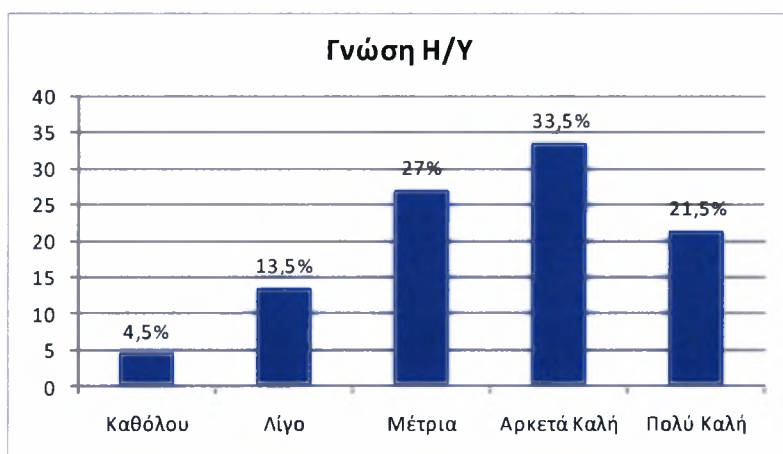
Σχετικά με τη **γνώση κάποιας ξένης γλώσσας** των υποκειμένων της έρευνας διαπιστώνεται ότι ποσοστό 69% γνωρίζει μία τουλάχιστον ξένη γλώσσα σε αντίθεση με το 31% που δηλώνει πως δεν είναι γνώστης καμίας ξένης γλώσσας (γράφημα 5).

Αναφορικά με το **επίπεδο της γνώσης ηλεκτρονικών υπολογιστών** διαπιστώνεται ότι ποσοστό 4,5% δε γνωρίζει καθόλου, ποσοστό 13,5% γνωρίζει λίγο, ποσοστό 27% έχει μέτρια γνώση του αντικειμένου, ποσοστό 33,5% έχει αρκετά καλή γνώση και τέλος ποσοστό 21,5% έχει πολύ καλή γνώση χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών (γράφημα 6). Οι εκπαιδευτικοί της σύγχρονης εποχής, όπως φαίνεται, στο σύνολό τους μπορούν να χειρίζονται αρκετά καλά τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Αυτό ήταν αναμενόμενο, καθότι η πλειοψηφία των νέων εκπαιδευτικών είναι απόφοιτοι Πανεπιστημιακών τμημάτων, όπου προσφέρονται μαθήματα πάνω στις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και επιπλέον, σημαντικό πλήθος εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει τα προγράμματα επιμόρφωσης ειδικά για εκπαιδευτικούς και έχει επίσης πιστοποιηθεί στην αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση στα πλαίσια του επιχειρησιακού προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας».

Γράφημα 5: Γνώση ξένης γλώσσας.



Γράφημα 6: Επίπεδο γνώσης Η/Υ



Τέλος σε ό,τι αφορά την **επιμόρφωση** που έχει λάβει το δείγμα της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται ότι ποσοστό 80%, που αποτελεί και την πλειοψηφία, έχει επιμορφωθεί από τα Π.Ε.Κ., ποσοστό 6% έχει κάνει μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο, ποσοστό 5,5% έχει επιμορφωθεί από τη Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. (ΑΣΠΑΙΤΕ), μόνο 1% των υποκειμένων του δείγματος της έρευνας έχει επιμορφωθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και άλλο 1% έχει επιμορφωθεί από τη Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. ενώ κανένας από τους ερωτηθέντες δεν έχει επιμορφωθεί από τη Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ποσοστό 6,5% των υποκειμένων του δείγματος της παρούσης έρευνας δεν έχει επιμορφωθεί από κανένα από τους παραπάνω φορείς επιμόρφωσης (πίνακας 2).

Πίνακας 2: Κατανομή των υποκειμένων σύμφωνα με την επιμόρφωση που έχουν δεχτεί

ΠΕΚ	80 %
Μετεκπαίδευση- Διδασκαλείο	6 %
ΣΕΛΕΤΕ (ΑΣΠΑΙΤΕ)	5,5 %
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	1 %
ΣΕΛΜΕ	1 %
ΣΕΛΔΕ	0 %
Κανένα από τα παραπάνω	6,5%

7.3. Ανάλυση συχνοτήτων των απαντήσεων σε σχέση με τις θεματικές ενότητες του αντικειμένου της έρευνας

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των πινάκων συχνοτήτων των απαντήσεων όλων των υποκειμένων της έρευνας με βασικό γνώμονα τις θεματικές ενότητες, τις υποθέσεις και τους στόχους του αντικειμένου της έρευνας.

Από την ανάλυση των απαντήσεων προκύπτουν τα παρακάτω:

Α) Σχετικά με τη **συμβολή του περιεχομένου των επιμορφωτικών προγραμμάτων** -στο σύνολό τους- στο εκπαιδευτικό έργο στις τρεις διαστάσεις του, στη διδακτική, παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών καθώς και σε άλλα θέματα όπως επίλυση προβλημάτων στην καθημερινή εργασία, δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση και τόνωση της αυτοπεποίθησής τους (ερώτηση 10), διαπιστώνεται με βάση τον πίνακα 3, ότι το μεγαλύτερο μέσο όρο εμφανίζει η συμβολή της επιμόρφωσης στη βελτίωση του επιπέδου της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών με μέσο όρο (Μ.Ο.) 2,9 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 1,09, ακολουθεί η συμβολή της επιμόρφωσης στη βελτίωση της διδακτικής τους ικανότητας με Μ.Ο. 2,77 και Τ.Α. 1,09, την τρίτη θέση καταλαμβάνει η συμβολή της επιμόρφωσης στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους με Μ.Ο. 2,70 και Τ.Α. 1,15. Έπειτα ακολουθούν η συμβολή της επιμόρφωσης στη δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση και επαγγελματικές φιλοδοξίες με Μ.Ο. 2,65 και Τ.Α. 1,11, η συμβολή της επιμόρφωσης στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους εργασία με Μ.Ο. 2,63 και Τ.Α. 1,11 και τέλος η συμβολή της επιμόρφωσης στη βελτίωση της επιστημονικής τους

κατάρτισης με Μ.Ο. 2,62 και Τ.Α. 1,15.

Η δε σχετικά μεγάλη διασπορά απόψεων, όπως αυτή καταδεικνύεται από τις Τ.Α. των μεταβλητών και από τον πίνακα 4, με τις ακραίες τιμές και τα αντίστοιχα ποσοστά τους, φανερώνει ότι ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών, το οποίο κυμαίνεται από 1% (η συμβολή της επιμόρφωσης στη δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση και επαγγελματικές φιλοδοξίες) έως 7,5% (η συμβολή της επιμόρφωσης στη βελτίωση του επιπέδου της παιδαγωγικής κατάρτισης) εκτιμά τη συμβολή του περιεχομένου της επιμόρφωσης που έχουν δεχθεί στο σύνολό της ως πάρα πολύ μεγάλη στα επιμέρους ζητήματα που αφορούν τον εκπαιδευτικό και το παραγόμενο έργο του. Όπως φαίνεται, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωση που έχουν δεχθεί ως τώρα στο σύνολό της δεν έχει συμβάλλει στον αναμενόμενο βαθμό στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου στις επιμέρους διαστάσεις του καθώς και στην προαγωγή της αυτομόρφωσης και τόνωση της αυτοπεποίθησης τους. Με άλλα λόγια δεν κατάφερε να ανταποκριθεί επαρκώς στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών που την παρακολούθησαν.

Πίνακας 3: Μ.Ο. και Τ.Α. της συμβολής της επιμόρφωσης στις διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου.

Η συμβολή του περιεχομένου της επιμόρφωσης- στο σύνολό της- που έχετε παρακολουθήσει στα εξής:	Μ.Ο. (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Standard deviation)
1.Στη βελτίωση της διδακτικής σας ικανότητας.	2,77	1,095
2.Στη βελτίωση του επιπέδου της παιδαγωγικής σας κατάρτισης.	2,90	1,098
3.Στη βελτίωση του επιπέδου της επιστημονικής σας κατάρτισης.	2,6250	1,153
4.Στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζετε στην καθημερινή σας εργασία.	2,6300	1,113
5.Στη δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση και επαγγελματικές φιλοδοξίες.	2,6500	1,119
6.Στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης στον εαυτό σας.	2,7050	1,155

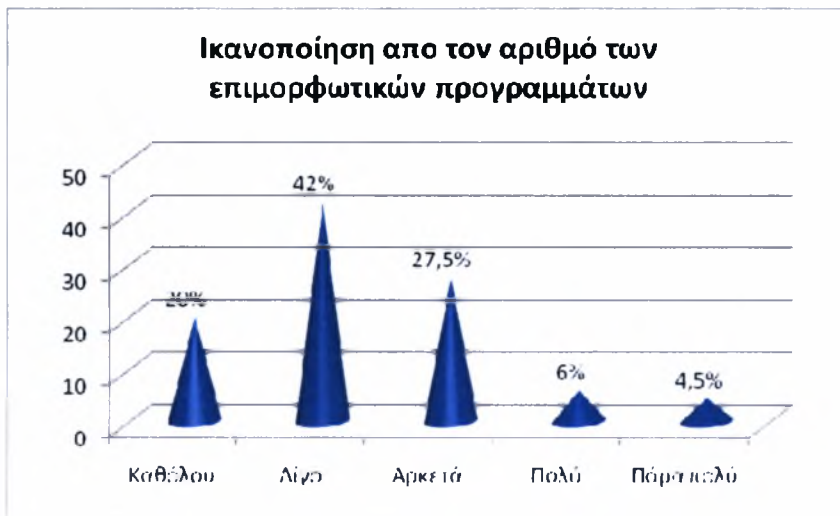
Πίνακας 4: Ακραίες τιμές και αντίστοιχα ποσοστά της συμβολής της επιμόρφωσης στις διαστάσεις το εκπαιδευτικού έργου.

Η συμβολή του περιεχομένου της επιμόρφωσης- στο σύνολό της- που έχετε παρακολουθήσει στα εξής:	Καθόλου	Πάρα πολύ

1.Στη βελτίωση της διδακτικής σας ικανότητας.	16,5%	5,5%
2.Στη βελτίωση του επιπέδου της παιδαγωγικής σας κατάρτισης.	12,5%	7,5%
3.Στη βελτίωση του επιπέδου της επιστημονικής σας κατάρτισης.	20,5%	5,5%
4.Στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζετε στην καθημερινή σας εργασία.	18%	6%
5.Στη δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση και επαγγελματικές φιλοδοξίες.	21,5%	1%
6.Στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης στον εαυτό σας.	20%	4,5%

B) Σχετικά με το **βαθμό ικανοποίησης** των υποκειμένων της έρευνας από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν ποσοστό 20% δήλωσε ότι δεν είναι καθόλου ικανοποιημένο, ποσοστό 42% δήλωσε ότι είναι λίγο ικανοποιημένο, ποσοστό 27,5% ότι είναι αρκετά ικανοποιημένο, ποσοστό 6% ότι είναι πολύ ικανοποιημένο και τέλος ποσοστό 4,5% δήλωσε ότι είναι πάρα πολύ ικανοποιημένο (γράφημα 7). Όπως παρατηρείται, παραπάνω από τους μισούς ερωτηθέντες εκτιμούν ότι ο αριθμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων που είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν δεν τους ικανοποιεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό, γεγονός που συνδέεται και με τα μέτρια ποσοστά που δίνει η συμβολή της επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό της στις διάφορες διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου.

Γράφημα 7. Ικανοποίηση από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων.



Γ) Σχετικά με το βαθμό συμβολής των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί, στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη, ποσοστό 22% απαντά ότι δεν έχει συμβάλλει καθόλου στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ποσοστό 27% ότι έχει συμβάλλει λίγο, ποσοστό 28% ότι έχει συμβάλλει αρκετά, ποσοστό 18,5% ότι συνέβαλε πολύ και τέλος ποσοστό 4,5% ότι έχει συμβάλλει πάρα πολύ. Όσον αφορά στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ποσοστό 16,5% των ερωτηθέντων απαντά ότι δεν έχει συμβάλλει καθόλου, ποσοστό 29% ότι έχει συμβάλλει λίγο, ποσοστό 32,5% ότι έχει συμβάλλει αρκετά, ποσοστό 15,5% ότι έχει συμβάλλει πολύ και τέλος ποσοστό 6,5% ότι έχει συμβάλλει πάρα πολύ.

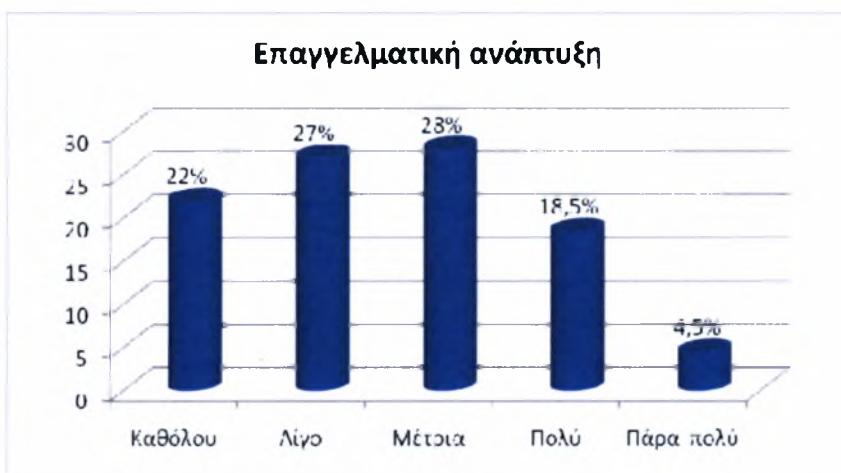
Όπως καταδεικνύεται και από το γράφημα 8 και πίνακα 5, οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιμόρφωση που έχουν δεχθεί στο σύνολό της δεν έχει συμβάλλει αρκετά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη ενώ ποσοστό μόνο 4,5% θεωρεί ότι έχει συμβάλλει πάρα πολύ. Με Μ.Ο. 2,56 και Τ.Α. 1,15 που φανερώνει απουσία ομοφωνίας μεταξύ των ερωτηθέντων, στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εκτιμάται ως σχεδόν μέτρια η συμβολή της επιμόρφωσης. Λίγο καλύτερη φαίνεται να είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της επιμόρφωσης στην προσωπική τους ανάπτυξη σύμφωνα με το γράφημα 9 και πίνακα 5, με Μ.Ο. 2,66 και Τ.Α. 1,12. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν και αποτελούν θα λέγαμε φυσική απόρροια αυτών της αρνητικής αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς της συμβολής της επιμόρφωσης στις διάφορες διαστάσεις του εκπαιδευτικού τους

έργου όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω στον πίνακα 3 και 4. Επιπλέον συμφωνούν και με την αρνητική αποτίμηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων που είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν.

Πίνακας 5. Συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

	Μ.Ο.	Τ.Α.
Επαγγελματική Ανάπτυξη	2,56	1,15
Προσωπική Ανάπτυξη	2,66	1,12

Γράφημα 8. Βαθμός συμβολής της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη



Γράφημα 9. Βαθμός συμβολής της επιμόρφωσης στην προσωπική ανάπτυξη



Δ) Σχετικά με τους λόγους που καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ερώτηση 13, με βάση τον πίνακα 6 και 7, διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο μέσο όρο παρουσιάζει η προσαρμογή των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στη σχολική πραγματικότητα, με Μ.Ο. 4,14 και Τ.Α. 0,94 και ποσοστό 45% των ερωτηθέντων να τον θεωρεί πάρα πολύ σημαντικό λόγο. Έπειτα ακολουθεί η ραγδαία αύξηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας με Μ.Ο. 4,09 και Τ.Α. 0,87 και ποσοστό 37% να τον χαρακτηρίζει πάρα πολύ σημαντικό λόγο. Έπονται η υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων με Μ.Ο. 4,04 και Τ.Α. 0,84 και επίσης ένα μεγάλο ποσοστό, 34%, να τον θεωρεί πολύ σημαντικό λόγο. Ακολουθεί η ραγδαία αύξηση των επιστημονικών γνώσεων με Μ.Ο. 4,00 και Τ.Α. 0,87 και με το ελάχιστο ποσοστό της τάξεως του 1% να τον θεωρεί ως τον λιγότερο σημαντικό λόγο. Μετά έρχεται η στήριξη εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων με Μ.Ο. 3,85 και Τ.Α. 0,92. Οι παραπάνω λόγοι μάλιστα φαίνεται να αποσπών και την ομοφωνία των υποκειμένων της έρευνας βάσει των Τ.Α.. Στη συνέχεια ακολουθούν η ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών με Μ.Ο. 3,56 και Τ.Α. 1,06, η ελλιπής επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών με Μ.Ο. 3,31 και Τ.Α. 1,11 και τέλος η ελλιπής διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών με Μ.Ο. 3,21 και Τ.Α. 1,18, λόγοι που όμως παρουσιάζουν μεγάλη διασπορά απόψεων.

Όπως διαπιστώνουμε ο λόγος που καθιστά απολύτως αναγκαία την επιμόρφωση και κατέχει την πρωτιά είναι η προσαρμογή του νεοδιοριζόμενου στη σχολική πραγματικότητα αφού η προπαρασκευή που έχει συντελεσθεί στο πανεπιστήμιο είναι ανεπαρκής ενώ η απόσταση ανάμεσα στο χρόνο απόκτησης του πτυχίου έως το χρόνο διορισμού κάνει το έργο των εκπαιδευτικών ακόμη πιο δύσκολο και έχει ως συνέπεια πολλά από τα μοντέλα της αρχικής τους κατάρτισης να φαντάζουν απαρχαιωμένα. Τις επόμενες θέσεις αναγκαιότητας της επιμόρφωσης καταλαμβάνουν η ραγδαία αύξηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και των επιστημονικών γνώσεων, λόγοι απόλυτα βάσιμοι αφού η επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη σημειώνει αλματώδη πρόοδο και το σχολείο καλείται αν όχι να προηγηθεί τουλάχιστον να συμβαδίσει με αυτή ενώ ο εκπαιδευτικός οφείλει να ανανεώσει και εμπλουτίσει τον ενεργό επιστημονικό του εξοπλισμό.

Ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως αρκετά σημαντικός λόγος επιμόρφωσης αποτελεί η υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Αποτελεί θα λέγαμε νομοτέλεια, οι εκπαιδευτικοί να γίνονται

κοινωνοί της χρησιμότητας και της αξίας του εκάστοτε καινοτομικού μέτρου προκειμένου στη συνέχεια να προσπαθήσουν συνειδητά να συμβάλλουν στην επιτυχή εφαρμογή του.

Πίνακας 6. Μ.Ο. και Τ.Α. των λόγων που καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

	Μ.Ο. (Mean)	Τυπική Απόκλιση (Standard deviation)
1.Η ραγδαία αύξηση των επιστημονικών γνώσεων.	4,00	0,92
2.Η ραγδαία αύξηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.	4,09	0,87
3.Η ελλιπής επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.	3,31	1,11
4.Η ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.	3,56	1,06
5.Η ελλιπής διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.	3,21	1,18
6.Η στήριξη εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.	3,85	0,92
7.Η υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων.	4,04	0,84
8.Η προσαρμογή των νεοδιοριζόμενων στη σχολική πραγματικότητα.	4,14	0,94

Πίνακας 7: Ακραίες τιμές και αντίστοιχα ποσοστά των λόγων που καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

	Καθόλου	Πάρα πολύ
1.Η ραγδαία αύξηση των επιστημονικών γνώσεων.	1%	34%
2.Η ραγδαία αύξηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.	5,5%	37%
3.Η ελλιπής επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.	5%	17,5%
4.Η ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.	2%	22,5%
5.Η ελλιπής διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.	9,5%	14,5%
6.Η στήριξη εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.	9%	27,5%
7.Η υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων.	4%	34%
8.Η προσαρμογή των νεοδιοριζόμενων στη σχολική πραγματικότητα.	7%	45%

Ε) Σχετικά με τις **θεματικές ενότητες** που θα ενδιέφεραν τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, ερώτηση 14, σύμφωνα με τους πίνακες 8 και 9, το μεγαλύτερο μέσο όρο συγκεντρώνει ομόφωνα μεταξύ των ερωτηθέντων η θεματική ενότητα «*Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση*» με Μ.Ο. 4,30 και Τ.Α. 0,85, γεγονός που συμβαδίζει με τη σημαντικότητα -κατέχει τον δεύτερο μεγαλύτερο μέσο όρο- που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη ραγδαία αύξηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας ως λόγο που καθιστά αναγκαία την επιμόρφωση, όπως διαπιστώσαμε, παραπάνω, στην ερώτηση 13. Έπειτα ακολουθεί η θεματική ενότητα «*πρακτική άσκηση και δειγματικές διδασκαλίες*» με Μ.Ο. 4,15 και Τ.Α. 1,13 που αν και υπάρχει σχετικά μεγάλη διασπορά των απόψεων ανάμεσα στα υποκείμενα της έρευνας, σύμφωνα με τον πίνακα 9, ποσοστό 53,5% δηλώνει ότι θα τους ενδιέφερε

πάρα πολύ να παρακολουθήσουν αυτό το θεματικό πεδίο. Έπεται η «*διδασκτική μεθοδολογία*» με Μ.Ο. 3,95 και Τ.Α. 1,05 αλλά και με υψηλό ποσοστό της τάξεως του 41,5% να δηλώνει ότι θα τους ενδιέφερε πάρα πολύ να παρακολουθήσουν αυτό το θεματικό πεδίο. Ομόφωνα σχεδόν την τέταρτη θέση στη σειρά κατάταξης των προτιμήσεων σύμφωνα με τους Μ.Ο. καταλαμβάνει η θεματική ενότητα «*εκπαιδευτική αξιολόγηση*» με Μ.Ο. 3,90 και Τ.Α. 0,92, την προτελευταία θέση καταλαμβάνει η «*άσκηση παιδαγωγικού έργου*» με Μ.Ο. 3,88 και Τ.Α. 1,04 ενώ την τελευταία θέση στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών καταλαμβάνει η θεματική της «*οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης*» με Μ.Ο. 3,14 και Τ.Α. 1,28.

Στην ερώτηση αυτή διαπιστώνεται ότι όλες οι θεματικές ενότητες παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς -με εξαίρεση την ενότητα που αφορά την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, αφού η ιδιότητα του υπαλλήλου δεν εκφράζει ιδιαίτερος τους εκπαιδευτικούς- γεγονός που φανερώνει επίσης ότι οι ανάγκες τους για τα αντίστοιχα πεδία δεν καλύφθηκαν από την παρεχόμενη επιμόρφωση. Η θεματική ενότητα της «*άσκησης παιδαγωγικού έργου*» παρατηρούμε ότι συγκεντρώνει υψηλό μέσο όρο, γεγονός που συμφωνεί με τα αποτελέσματα της προηγούμενης ερώτησης, όπου η ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών την αναδεικνύει ως σημαντικό λόγο για επιμόρφωση (με Μ.Ο. 3,56) και αν και έρχεται σε φαινομενική αντίθεση με τα αποτελέσματα της ερώτησης 10, όπου είδαμε ότι η επιμόρφωση που έχουν παρακολουθήσει συνετέλεσε αρκετά στη βελτίωση του επιπέδου της παιδαγωγικής τους κατάρτισης, φαίνεται ότι τα κενά σε αυτό το πεδίο δεν έχουν καλυφθεί επαρκώς τόσο από την παρεχόμενη επιμόρφωση όσο και από τις βασικές τους σπουδές.

Πίνακας 8. Μ.Ο. και Τ.Α. των θεματικών ενότητων που θα ενδιέφεραν τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν.

Θεματικές Ενότητες	Μ.Ο.	Τ.Α.
1.Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης	3,14	1,28
2.Άσκηση Παιδαγωγικού έργου	3,88	1,04
3.Διδασκτική Μεθοδολογία	3,95	1,05
4.Εκπαιδευτική Αξιολόγηση	3,90	0,92
5.Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση	4,30	0,85
6.Πρακτική άσκηση-Δειγματικές διδασκαλίες	4,15	1,13

Πίνακας 9: Ακραίες τιμές και αντίστοιχα ποσοστά των θεματικών ενοτήτων που θα ενδιέφεραν τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν.

Θεματικές Ενότητες	Καθόλου	Πάρα πολύ
1.Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης	14%	17,5%
2.Άσκηση Παιδαγωγικού έργου	4%	36%
3.Διδακτική Μεθοδολογία	1,5%	41,5%
4.Εκπαιδευτική Αξιολόγηση	1,5%	31,5%
5.Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση	3%	53%
6.Πρακτική άσκηση-Δειγματικές διδασκαλίες	4,5%	53,3%

ΣΤ) Σχετικά με το **περιεχόμενο** που θα έπρεπε να έχει η επιμόρφωση προκειμένου να καλυφθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ερώτηση 15, όπως παρατηρούμε στον πίνακα 10 και 11, το μεγαλύτερο μέσο όρο και σχεδόν ομόφωνα συγκεντρώνει το να *επιτυγχάνει τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης* με Μ.Ο. 4,59 και Τ.Α. 0,63. και με ποσοστό 66% να το προτιμά πάρα πολύ. Έπειτα ακολουθεί το να περιλαμβάνει θέματα σχετικά με την *αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών* με Μ.Ο. 4,51 και Τ.Α. 0,68 και επίσης υψηλό ποσοστό της τάξεως του 61% των υποκειμένων να το προτιμά, ακολουθεί το να *δίνει έμφαση σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους* με Μ.Ο. 4,21 και Τ.Α. 0,76, με την πλειοψηφία να το προτιμά πολύ και πάρα πολύ με ποσοστά 49% και 38% αντίστοιχα. Την τέταρτη θέση στη σειρά προτίμησης των εκπαιδευτικών σχετικά ομόφωνα καταλαμβάνει η *ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων* με Μ.Ο. 4,16 και Τ.Α. 0,92. Ακολουθούν οι *γνώσεις γύρω από τα διδακτικά αντικείμενα του σχολείου* με Μ.Ο. 4,15 και Τ.Α. 0,86 και με ποσοστά προτίμησης 43% πολύ και 39% πάρα πολύ. Την έκτη θέση καταλαμβάνουν τα θέματα σχετικά με την *εκπαίδευση μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες* με Μ.Ο. 4,14 και Τ.Α. 0,95 και ακολουθούν στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών τα *θέματα αγωγής ατόμων με ειδικές ανάγκες* με Μ.Ο. 4,12 και Τ.Α. 1,01 με διασπορά απόψεων αλλά και με υψηλό ποσοστό 49% να το προτιμά πάρα πολύ. Ακολουθούν τα *ζητήματα διαπροσωπικών σχέσεων, πειθαρχίας, συμπεριφοράς* με Μ.Ο. 4,04 και Τ.Α. 1,01 αλλά με σχετικά μεγάλη διασπορά απόψεων αν και με ποσοστό 42% το προτιμά πάρα πολύ. Στη συνέχεια ακολουθεί σχετικά ομόφωνα η *κατάρτιση πάνω σε προαιρετικά προγράμματα* με Μ.Ο. 3,90 και Τ.Α. 0,98, σε μικρότερο βαθμό προτιμούν η επιμόρφωση να *επιδιώκει την προσωπική*

ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με Μ.Ο. 3,75 και Τ.Α. 1,05 με σχετικά μεγάλη ωστόσο διασπορά απόψεων. Τις τελευταίες θέσεις καταλαμβάνουν: η *μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* με Μ.Ο. 3,70 και Τ.Α. 1,16 με αρκετά μεγάλη διασπορά απόψεων αλλά και με ποσοστά 32% και 30% να το προτιμούν πολύ και πάρα πολύ αντίστοιχα. Ακόμη λιγότερο φαίνεται ότι προτιμούν οι εκπαιδευτικοί να *αντλείται η επιμόρφωση από τους ίδιους μέσα από ενδεικτικές θεματικές* με Μ.Ο. 3,64 και Τ.Α. 0,95 με μικρή σχετικά διασπορά απόψεων. Στην προτελευταία θέση βρίσκεται το να *δίνει έμφαση σε ζητήματα υποδοχής του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο σχολείο* με Μ.Ο. 3,61 και Τ.Α. 1,21 με τη μεγαλύτερη διασπορά απόψεων αλλά και με υψηλά ποσοστά να συμφωνούν ολοένα και περισσότερο με την άποψη αυτή (28% μέτρια, 21% πολύ και 32% πάρα πολύ). Την τελευταία θέση στις προτιμήσεις των υποκειμένων της έρευνας καταλαμβάνει το περιεχόμενο της επιμόρφωσης που *αποτελεί συνέχεια των γνώσεων των βασικών σπουδών* με Μ.Ο. 3,59 και Τ.Α. 1,02 με απουσία ομοφωνίας και εδώ, με ένα ωστόσο σεβαστό ποσοστό 40% να συμφωνεί πολύ.

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα όλες οι προτάσεις περιεχομένου συγκεντρώνουν ικανοποιητικά υψηλούς μέσους όρους, όπως παραθέσαμε αναλυτικά παραπάνω. Στο σημείο αυτό θα ακολουθήσει ένας σύντομος σχολιασμός εκείνων κυρίως των προτιμήσεων που συγκεντρώνουν τον μεγαλύτερο μέσο όρο και θεωρούνται σημαντικοί στο μεγαλύτερο βαθμό για να συμπεριληφθούν στο περιεχόμενο της επιμόρφωσης που ζητούν οι εκπαιδευτικοί. Όπως διαπιστώνουμε, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν κατά πρώτο λόγο το περιεχόμενο της επιμόρφωσης να γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Ένα θεωρητικό πλαίσιο γνώσεων δίχως εφαρμογή στη διδακτική πράξη ακυρώνει την αξία του. Είναι αδήριτη ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς η επιμόρφωση να τους εξοπλίζει με τα κατάλληλα εφόδια προκειμένου να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που συναντούν στη διδακτική πράξη και στη σύγχρονη και διαρκώς μεταβαλλόμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Μια άλλη ανάγκη υψίστης σημασίας για επιμόρφωση όπως αυτή προκύπτει σύμφωνα με τα αποτελέσματα των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών αποτελεί, στα πλαίσια του διδακτικού τους ρόλου, η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών και των ειδικών αναγκών που παρουσιάζουν οι μαθητές στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια του ρόλου του ως διαχειριστή της τάξης, καλείται να επισημάνει τις δυσκολίες, να σχεδιάσει στρατηγικές καθώς και το πλαίσιο που θα χρησιμοποιήσει

για την προσέγγιση και την αντιμετώπιση τόσο των γενικότερων προβλημάτων της τάξης, όσο και των ατομικών προβλημάτων που έχουν οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη ότι δεν έχουν την εκπαίδευση και την εμπειρία που απαιτείται ώστε η διδασκαλία τους να είναι αποτελεσματική γι' αυτά τα παιδιά. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί ζητούν μέσω της επιμόρφωσης να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να είναι σε θέση να διαμορφώσουν τη διδασκαλία τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ιδιαιτερότητες του μαθητικού πληθυσμού.

Επίσης στα πλαίσια πάλι του διδακτικού τους έργου, οι εκπαιδευτικοί ζητούν η επιμόρφωσή τους να δίνει έμφαση σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους που θα ανταποκρίνονται στις σύγχρονες μαθησιακές ανάγκες και θα συμβάλλουν στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Επιπλέον ζητούν να παρέχει κατάρτιση πάνω σε προαιρετικά και συνήθως καινοτόμα προγράμματα τα οποία μπορεί να παρουσιάζουν τεράστιο ενδιαφέρον, παράλληλα όμως εμφανίζουν και ιδιαίτερες απαιτήσεις αφού η γνώση πρέπει να προσεγγίζεται με διαθεματικό και διεπιστημονικό τρόπο, ξεφεύγοντας έτσι από τον παραδοσιακό τρόπο παρουσίασης του νέου μαθήματος.

Μια άλλη επίσης σημαντική ανάγκη των εκπαιδευτικών αποτελεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών είναι άτομα που μετέχουν και εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Dean (1995), οι εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούν υπεύθυνους τους γονείς για προβλήματα που δημιουργούν τα παιδιά στο σχολείο και πολλές φορές σχολιάζουν το γεγονός ότι οι γονείς που δεν έρχονται στο σχολείο είναι αυτοί που θα ήθελαν περισσότερο να συνομιλήσουν (Σαΐτης, 2005:282). Σύμφωνα με έρευνα του Olmsted (1991) τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν καλύτερα αποτελέσματα και οι μαθητές μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας, όταν υπάρχει συνεργασία σχολείου και οικογένειας (Γκλιάνου-Χριστοδούλου, 2005:74). Επίσης, η ανάπτυξη συνεργασίας έχει σαν αποτέλεσμα τη βελτίωση των σχέσεων σχολείου και οικογένειας, τον εμπλουτισμό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις ιδέες των γονιών, ενώ μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική σε ζητήματα έγκαιρης παρέμβασης σχετικά με τη μάθηση ή τη συμπεριφορά των μαθητών.

Μια άλλη επιμορφωτική ανάγκη των εκπαιδευτικών που βρίσκεται υψηλά στις

προτιμήσεις τους, είναι και τα θέματα σχετικά με τους μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες. Είναι δε αναμενόμενο αφού η παρουσία στο σημερινό σχολείο μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (π.χ. αλλοδαποί, τσιγγάνοι), υπαγορεύει την ανάγκη διαπολιτισμικής μάθησης που θα συμβάλλει στην εξάλειψη προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Έτσι λοιπόν, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν, γι' αυτό και υποστηρίζουν, την επανεξέταση της βασικής τους εκπαίδευσης και επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Στα πλαίσια του παιδαγωγικού τους ρόλου, οι εκπαιδευτικοί ζητούν επιτακτικά επιμόρφωση πάνω στους τρόπους με τους οποίους μπορούν να αντιμετωπίσουν προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας των μαθητών. Το θέμα της σχολικής πειθαρχίας, που αποτελεί έναν τομέα της οργάνωσης της τάξης από τον εκπαιδευτικό, θεωρείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ως το κυρίαρχο θέμα που απασχολεί έντονα τους σημερινούς εκπαιδευτικούς. Είναι γεγονός ότι η βελτίωση της παιδαγωγικής σχέσης και της επικοινωνίας με τους μαθητές διευκολύνει την αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου, τη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών και γενικότερα την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στην τάξη. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν επαρκή ενημέρωση και κατάρτιση, ώστε όχι μόνο να κατανοούν τις αιτίες που οδηγούν τους μαθητές σε φαινόμενα απειθαρχίας, αλλά και να εξασφαλίζουν τη μαθητική συμμετοχή στη διαδικασία της αξιολόγησης και αποκατάστασης της προβληματικής συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2000:63).

Η κατάρτιση στη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας αν και συγκεντρώνει υψηλά ποσοστά προτίμησης τόσο στο μεγάλο όσο και στον μεγαλύτερο βαθμό, έχει χαμηλή θέση στην κατάταξη των επιμορφωτικών αναγκών. Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί δεν υπάρχει η σχετική ενημέρωση, ωστόσο υπάρχει πολύ θετικό κλίμα προς αυτή. Τα οφέλη της εκπαιδευτικής έρευνας είναι πάρα πολλά. Καταρχήν προσφέρεται ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να συνδέσουν τις θεωρητικές τους γνώσεις με την πράξη, με το να γίνουν οι ίδιοι ερευνητές του έργου τους και με το να αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία και την εκπαιδευτική δράση ως μια ερευνητική διαδικασία. Επίσης βοηθά στη διερεύνηση, την κατανόηση αλλά και στη βελτίωση των προσωπικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους (Carr & Kemmis, 1997:254).

Πίνακας 10. Μ.Ο. και Τ.Α. προτιμήσεων των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης.

Θέματα περιεχομένου επιμόρφωσης	Μ.Ο.	Τ.Α.
1. Να αποτελεί συνέχεια των γνώσεων των βασικών σπουδών.	3,59	1,02
2. Να αντλείται από τους επιμορφωνόμενους μέσα από ενδεικτικές θεματικές.	3,64	0,95
3. Να περιλαμβάνει γνώσεις γύρω από τα διδακτικά αντικείμενα του σχολείου.	4,15	0,86
4. Να παρέχει κατάρτιση πάνω σε προαιρετικά προγράμματα (π.χ. περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας, θεατρική αγωγή, κ.α.).	3,90	0,98
5. Να επιτυγχάνει τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης.	4,59	0,63
6. Να δίνει έμφαση σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους.	4,21	0,76
7. Να περιλαμβάνει θέματα σχετικά με την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών.	4,51	0,68
8. Να περιλαμβάνει θέματα σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες.	4,14	0,95
9. Να προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων.	4,16	0,92
10. Να δίνει έμφαση σε ζητήματα διαπροσωπικών σχέσεων, πειθαρχίας, συμπεριφοράς.	4,06	1,01
11. Να δίνει έμφαση σε ζητήματα υποδοχής του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο σχολείο.	3,61	1,21
12. Να συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	3,75	1,05
13. Να περιλαμβάνει θέματα αγωγής ατόμων με ειδικές ανάγκες.	4,12	1,01
14. Να δίνει έμφαση στη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.	3,70	1,16

Πίνακας 11. Ακραίες τιμές με τα αντίστοιχα ποσοστά των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης.

Θέματα περιεχομένου επιμόρφωσης	Καθόλου	Πάρα πολύ
1. Να αποτελεί συνέχεια των γνώσεων των βασικών σπουδών.	1%	19,5%
2. Να αντλείται από τους επιμορφωνόμενους μέσα από ενδεικτικές θεματικές.	3%	16%
3. Να περιλαμβάνει γνώσεις γύρω από τα διδακτικά αντικείμενα του σχολείου.	1%	39%
4. Να παρέχει κατάρτιση πάνω σε προαιρετικά προγράμματα (π.χ. περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας, θεατρική αγωγή, κ.α.).	2%	31%
5. Να επιτυγχάνει τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης.	0,5%	66%
6. Να δίνει έμφαση σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους.	4%	38%
7. Να περιλαμβάνει θέματα σχετικά με την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών.	1%	61%
8. Να περιλαμβάνει θέματα σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες.	0,5%	46%
9. Να προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων.	2%	41%
10. Να δίνει έμφαση σε ζητήματα διαπροσωπικών σχέσεων, πειθαρχίας, συμπεριφοράς.	1,5%	42%
11. Να δίνει έμφαση σε ζητήματα υποδοχής του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο σχολείο.	5%	32%
12. Να συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	3%	26,5%
13. Να περιλαμβάνει θέματα αγωγής ατόμων με ειδικές ανάγκες.	1%	49%
14. Να δίνει έμφαση στη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.	5%	30%

Z) Σχετικά με το βαθμό προτίμησης ανάμεσα στις **επιμορφωτικές μεθόδους και τεχνικές**, ερώτηση 16, σύμφωνα με τους πίνακες 12 και 13, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ομόφωνα σχεδόν να προτιμούν κατά κύριο λόγο την *πρακτική άσκηση και την μικροδιδασκαλία* ως μέθοδο επιμόρφωσης με Μ.Ο. 4,32 και Τ.Α. 0,85 και με ποσοστό 48,5% να την προτιμά στο μέγιστο βαθμό, έπειτα ακολουθεί η *παρακολούθηση δειγματικής διδασκαλίας* με Μ.Ο. 4,25 και Τ.Α. 0,85 και στην τρίτη θέση των προτιμήσεών τους έρχεται η *οργάνωση και υλοποίηση σχεδίων δράσης (project)* με Μ.Ο. 4,12 και Τ.Α. 0,83 με μηδενικό ποσοστό στο μικρότερο βαθμό προτίμησης και με υψηλό ποσοστό προτίμησης 37,5% στο μεγαλύτερο βαθμό. Οι *βιωματικές δραστηριότητες* ακολουθούν με Μ.Ο. 4,00 και Τ.Α. 1,12 με μεγάλη διασπορά απόψεων και με υψηλό ποσοστό 43,5% να τις προτιμά στο μεγαλύτερο βαθμό. Η *εργασία σε ομάδες* καταλαμβάνει την πέμπτη θέση στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών με Μ.Ο. 3,92 και Τ.Α. 0,96 και ακολουθούν οι *εισηγήσεις σε συνδυασμό με εργαστήρια* με Μ.Ο. 3,61 και Τ.Α. 0,99. Έπεται η *ανάθεση ατομικών εργασιών* με Μ.Ο. 3,29 και Τ.Α. 1,04 με μεγάλη διασπορά απόψεων και στην προτελευταία θέση των προτιμήσεων ανάμεσα στις επιμορφωτικές μεθόδους και τεχνικές βρίσκεται η *επιμόρφωση εξ αποστάσεως* με Μ.Ο. 2,79 και Τ.Α. 1,26 με μεγάλη διασπορά απόψεων όπου ποσοστό 20,5% δεν την προτιμά καθόλου και μόνο 10,5% πάρα πολύ. Την τελευταία θέση στις προτιμήσεις τους καταλαμβάνουν οι *εισηγήσεις* με Μ.Ο. 2,34 και Τ.Α. 0,88 και με σχετική ομοφωνία.

Όπως διαπιστώνουμε η πρωτιά της πρακτικής άσκησης και της μικροδιδασκαλίας, ως μέθοδος επιμόρφωσης, συμφωνεί με τα αποτελέσματα στην ερώτηση 14, όπου η θεματική: *πρακτική άσκηση και δειγματικές διδασκαλίες* καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προσφερόμενο επιμορφωτικό αντικείμενο. Από την άλλη, ήταν αναμενόμενο η μέθοδος της εισήγησης να καταλάβει την τελευταία θέση στην ιεραρχία της προτιμώμενων επιμορφωτικών μεθόδων, αφού ο θεωρητικός χαρακτήρας αυτής της μεθόδου αποκλίνει από τις αρχές μάθησης των ενηλίκων. Έπειτα, η αξία της γνώσης που προσφέρεται με θεωρητική μορφή, σύμφωνα με τον Burden (1990), καθίσταται αντικείμενο αμφισβήτησης από τους εκπαιδευτικούς ως αποτέλεσμα της αδυναμίας μεταφοράς της θεωρητικής γνώσης στην πράξη (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000:134). Επιπλέον, σύμφωνα με τη θεωρία μάθησης των 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). Κατ' επέκταση η

πρακτική άσκηση, οι μικροδιδασκαλίες, οι βιωματικές δραστηριότητες, η εργασία σε ομάδες και τα σχέδια δράσης να αποτελούν πιο θελκτικές μέθοδοι επιμόρφωσης και να κατέχουν υψηλές θέσεις στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά την επιμόρφωση εξ αποστάσεως, υπάρχει μια αμφιβολία εκ μέρους των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά της, προφανώς διότι δεν υπάρχει η σχετική πληροφόρηση και δεύτερον επειδή αυτή η μέθοδος ενέχει την ευρεία χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, η οποία εκφοβίζει όσους δεν κατέχουν την απαραίτητη τεχνογνωσία. Επιπλέον μια βάσιμη αιτία αποτελεί η απουσία προσωπικής επαφής με τον επιμορφωτή, ενεργητικής συμμετοχής και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους επιμορφωνόμενους.

Πίνακας 12. Μ.Ο. και Τ.Α. των επιμορφωτικών μεθόδων και τεχνικών που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί.

Μέθοδοι και Τεχνικές	Μ.Ο.	Τ.Α.
1.Εισηγήσεις	2,34	0,88
2.Εισηγήσεις μαζί με εργαστήρια	3,61	0,99
3.Παρακολούθηση δειγματικής διδασκαλίας	4,25	0,85
4.Πρακτική άσκηση- Μικροδιδασκαλίες	4,32	0,78
5.Οργάνωση και υλοποίηση σχεδίων δράσης (<i>project</i>)	4,12	0,83
6.Ανάθεση ατομικών εργασιών	3,29	1,04
7.Εργασία σε ομάδες	3,92	0,96
8.Βιωματικές δραστηριότητες (<i>παιχνίδι ρόλων, κλπ</i>)	4,00	1,12
9.Επιμόρφωση από απόσταση	2,79	1,26

Πίνακας 13. Ακραίες τιμές και αντίστοιχα ποσοστά των επιμορφωτικών μεθόδων και τεχνικών που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί.

Μέθοδοι και Τεχνικές	Καθόλου	Πάρα πολύ
1.Εισηγήσεις	18%	0%
2.Εισηγήσεις μαζί με εργαστήρια	2%	19%
3.Παρακολούθηση δειγματικής διδασκαλίας	0%	48%
4.Πρακτική άσκηση- Μικροδιδασκαλίες	1%	48,5%
5.Οργάνωση και υλοποίηση σχεδίων δράσης (<i>project</i>)	0%	37,5%
6.Ανάθεση ατομικών εργασιών	5%	13%
7.Εργασία σε ομάδες	2,5%	29%
8.Βιωματικές δραστηριότητες (<i>παιχνίδι ρόλων, κλπ</i>)	2,5%	43,5%
9.Επιμόρφωση από απόσταση	20,5%	10,5%

Η) Σχετικά με το ποιούς **επιμορφωτές** προτιμούν οι εκπαιδευτικοί, ερώτηση 17, σύμφωνα με τους πίνακες 14 και 15, το μεγαλύτερο μέσο όρο συγκεντρώνουν οι *έμπειροι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί* με Μ.Ο. 4,1 και Τ.Α. 1,07 με σχετικά μεγάλη διασπορά απόψεων και με ποσοστό 47% να τους προτιμά στο μεγαλύτερο βαθμό, ενώ δεύτεροι στην προτίμησή τους έρχονται τα *μέλη ΔΕΠ (Πανεπιστημιακοί)* με Μ.Ο. 3,62 και Τ.Α. 1,17, δηλαδή αρκετά μεγάλη διασπορά απόψεων. Στην τρίτη θέση βρίσκονται οι *εκπρόσωποι επιστημονικών συλλόγων, επαγγελματικών σωματείων* με Μ.Ο. 3,43 και Τ.Α.1,33. Η τεράστια θα λέγαμε διασπορά απόψεων θα λέγαμε εκφράζεται με ένα ποσοστό 12,5% να μην τους προτιμά καθόλου και στον αντίποδα ένα ποσοστό 28% να τους προτιμά στον μεγαλύτερο βαθμό. Επόμενοι είναι οι *σχολικοί σύμβουλοι* με Μ.Ο. 3,27 και Τ.Α. 1,21 με έκδηλη τη διάσταση απόψεων μεταξύ των υποκειμένων της έρευνας και μετά ακολουθούν οι *υπεύθυνοι Προγραμμάτων* με Μ.Ο. 3,25 και Τ.Α. 1,17 με επίσης μεγάλη διασπορά απόψεων αφού ποσοστό 8,5% δεν τους προτιμά καθόλου και ποσοστό 14,5% πάρα πολύ. Στην προτελευταία θέση βρίσκονται οι διευθυντές σχολείων με Μ.Ο. 2,60 και Τ.Α. 1,18 με ένα σοβαρό ποσοστό 23,5% να τους προτιμούν στο μικρότερο βαθμό και μόνο το 5% στο μεγαλύτερο. Τέλος, το μικρότερο μέσο όρο συγκεντρώνουν οι διευθυντές-προϊστάμενοι εκπαίδευσης με Μ.Ο. 2,35 και Τ.Α. 1,08 με ποσοστά 27% να τους προτιμούν το λιγότερο και μόλις 2,5% το περισσότερο.

Παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μια σχετική δυσαρέσκεια για τους καθιερωμένους φορείς επιμόρφωσης, όπως είναι τα θεσμοθετημένα στελέχη της εκπαίδευσης, με εξαίρεση τα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας, αφού θεωρούν ότι πρέπει να αξιοποιούνται επιμορφωτές οι οποίοι συνδυάζουν θεωρητική και πρακτική γνώση επί των αντικειμένων, όπως έμπειροι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί, υπεύθυνοι διαφόρων προγραμμάτων και εκπρόσωποι επιστημονικών συλλόγων και επαγγελματικών σωματείων.

Πίνακας 14. Μ.Ο. και Τ.Α. των επιμορφωτών που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί.

Επιμορφωτές	Μ.Ο.	Τ.Α.
1.Μέλη ΔΕΠ (Πανεπιστημιακοί)	3,62	1,17
2.Σχολικοί Σύμβουλοι	3,27	1,21
3.Διευθυντές -Προϊστάμενοι Εκπαίδευσης	2,35	1,08
4.Διευθυντές Σχολείων	2,60	1,18
5.Υπεύθυνοι Προγραμμάτων (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Αγωγής, κλπ.)	3,25	1,17
6.Έμπειροι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί	4,13	1,07
7.Εκπρόσωποι επιστημονικών συλλόγων, επαγγελματικών σωματείων κ.λ.π.	3,43	1,33

Πίνακας 15. Ακραίες τιμές και αντίστοιχα ποσοστά των επιμορφωτών που προτιμούν οι ερωτηθέντες.

Επιμορφωτές	Καθόλου	Πάρα πολύ
1.Μέλη ΔΕΠ (Πανεπιστημιακοί)	6%	27,5%
2.Σχολικοί Σύμβουλοι	9,5%	16%
3.Διευθυντές -Προϊστάμενοι Εκπαίδευσης	27%	2,5%
4.Διευθυντές Σχολείων	23,5%	5%
5.Υπεύθυνοι Προγραμμάτων (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Αγωγής, κλπ.)	8,5%	14,5%
6.Έμπειροι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί	5,5%	47%
7.Εκπρόσωποι επιστημονικών συλλόγων, επαγγελματικών σωματείων κ.λ.π.	12,5%	28%

Θ) Στο ερώτημα 18, σχετικά με την **προτεραιότητα των αναγκών** που κατά την άποψη των ερωτηθέντων πρέπει να υπηρετεί ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης, σύμφωνα με τους πίνακες 16 και 17, το μεγαλύτερο μέσο όρο συγκεντρώνει το να *ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών* με Μ.Ο. 4,62 και Τ.Α. 0,69 και ομόφωνα, με ποσοστό 71% να εκτιμά στο μεγαλύτερο βαθμό ότι πρέπει να τις υπηρετεί. Με μικρή διαφορά ακολουθεί το να *ανταποκρίνεται η επιμόρφωση στις ανάγκες των εκπαιδευτικών* με Μ.Ο. 4,60 και Τ.Α. 0,64 και με ποσοστό εξίσου υψηλό 68,5% να το πιστεύει πάρα πολύ. Το να *ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σχολείου* συγκεντρώνει Μ.Ο. 4,18 και Τ.Α. 0,88 με σχετικά μικρή διασπορά απόψεων και ποσοστά αισθητά χαμηλότερα, 44%, να το πιστεύει στο μέγιστο βαθμό. Τέλος, το να *ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος* συγκεντρώνει Μ.Ο. 3,98 και Τ.Α. 1,06 με σχετικά μεγάλη διασπορά απόψεων. Παρατηρούμε μια ταύτιση απόψεων μεταξύ των ερωτηθέντων όσον αφορά την προτεραιότητα των αναγκών που πρέπει να υπηρετεί ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα καθώς και ότι οι ανάγκες των μαθητών και αυτές των εκπαιδευτικών κατέχουν την ίδια υψηλή θέση στην ιεραρχία των αναγκών που οφείλει να υπηρετεί ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Πίνακας 16. Μ.Ο. και Τ.Α. των αναγκών που πρέπει να υπηρετεί ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης

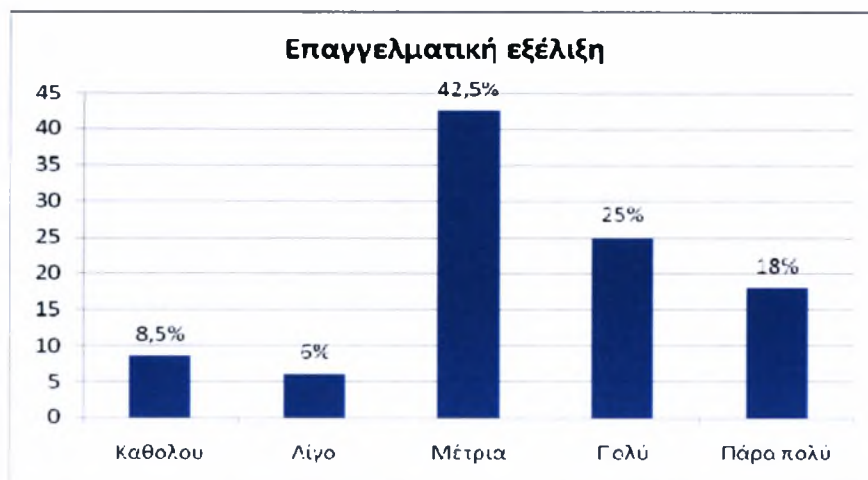
Προτεραιότητα αναγκών	Μ.Ο.	Τ.Α.
1.Να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών	4,60	0,64
2.Να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών	4,62	0,69
3.Να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σχολείου	4,18	0,88
4.Να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος	3,98	1,06

Πίνακας 17. Ακραίες τιμές και αντίστοιχα ποσοστά των αναγκών που πρέπει να υπηρετεί ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης

Προτεραιότητα αναγκών	Καθόλου	Πάρα πολύ
1.Να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών	0%	68,5%
2.Να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών	1%	71%
3.Να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σχολείου	1%	44%
4.Να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος	3,5%	39%

1) Στο ερώτημα 19: πόσο σημαντικό ρόλο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να έχει ο τίτλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους εξέλιξη, σύμφωνα με το γράφημα 10, ποσοστό 8,5% δήλωσε ότι δεν πρέπει να διαδραματίζει καθόλου σημαντικό ρόλο, ποσοστό 6% θεωρεί ότι οφείλει να παίζει μικρό ρόλο, ποσοστό 42,5% αρκετά σημαντικό, ποσοστό 25% πολύ σημαντικό και ποσοστό 18% υποστήριξε ότι ο τίτλος που παρέχει η επιμόρφωση πρέπει να είναι πάρα πολύ σημαντικός για την επαγγελματική τους εξέλιξη. Όπως διαπιστώνουμε ο τίτλος της επιμόρφωσης αποτιμάται ως ένα αρκετά σοβαρό προσόν για την ανέλιξη του εκπαιδευτικού. Παρόλο που η έως τώρα παρεχόμενη επιμόρφωσή τους δεν έχει ανταποκριθεί επάξια στις προσδοκίες τους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πρόσκειται θετικά στην ανάδειξη ενός τίτλου επιμόρφωσης ως σημαντικού προσόντος για την επαγγελματική τους ανέλιξη.

Γράφημα 10. Σημασία του τίτλου της επιμόρφωσης στην επαγγελματική εξέλιξη

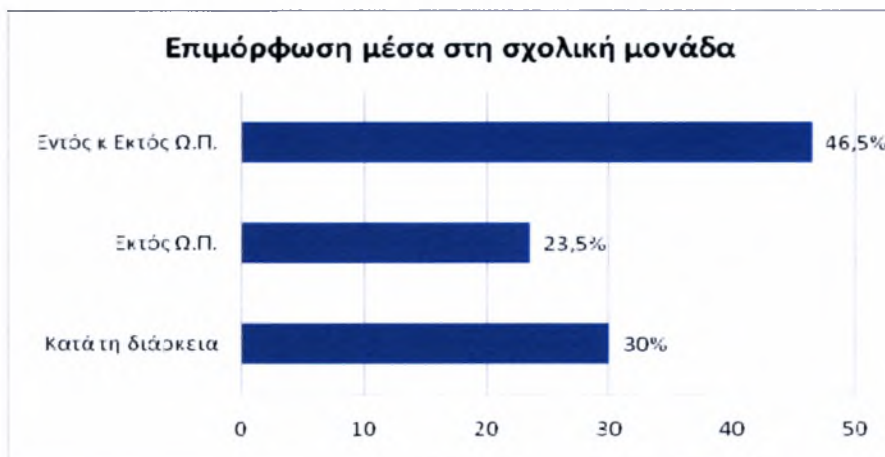


Κ) Σχετικά με την προτίμηση των υποκειμένων ως προς το **χώρο διεξαγωγής** των επιμορφωτικών προγραμμάτων (ερώτημα 20), σύμφωνα με τα γραφήματα 11 και 12, διαπιστώνουμε ότι α) *μέσα στο χώρο του σχολείου*: ποσοστό 23,5% ανέφερε ότι προτιμά η επιμόρφωση να διεξάγεται εκτός του ωρολογίου προγράμματος, ποσοστό 30% απάντησε ότι προτιμά κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος και τέλος η πλειοψηφία των υποκειμένων, ποσοστό 46,5%, δήλωσε ότι προτιμά να διεξάγεται τόσο εκτός όσο και εντός του ωρολογίου προγράμματος. Η σχολική μονάδα φαίνεται ότι αποτελεί για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ένα θεμιτό χώρο διεξαγωγής επιμορφωτικών προγραμμάτων τόσο εκτός όσο και εντός του ωρολογίου προγράμματος. Είναι δε αναμενόμενο το ότι εκδήλωσαν την προτίμησή τους αυτή δεδομένου ότι έχουν πολλές υποχρεώσεις κοινωνικού και οικογενειακού χαρακτήρα, πέρα από τις καθαρά επαγγελματικές, γεγονός που δικαιολογεί τη «θυσία» κάποιων διδακτικών ωρών.

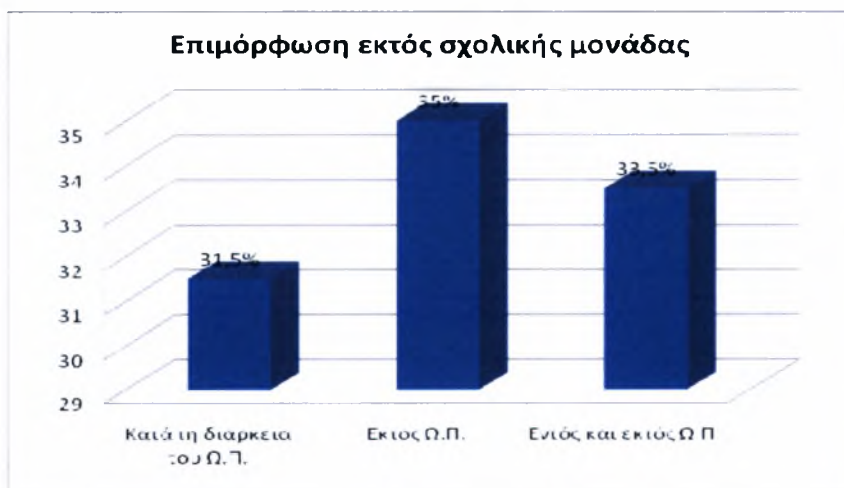
β) *εκτός σχολικής μονάδας*: ποσοστό 31,5% υποστήριξε ότι προτιμά να επιμορφώνεται κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος, ποσοστό 33,5% δήλωσε ότι προτιμά τόσο κατά τη διάρκεια όσο και εκτός του ωρολογίου προγράμματος, τέλος, η πλειοψηφία με ποσοστό 35% απάντησε ότι προτιμά εκτός ωρολογίου προγράμματος να διεξάγεται η επιμόρφωσή τους. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών μοιράστηκαν ισόποσα σε αυτή την ερώτηση και με μικρή διαφορά προτίμησαν να μη διεξάγεται κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος και έτσι να χάνονται οι πολύτιμες διδακτικές ώρες. Αυτός ο διαμοιρασμός των απόψεων

καθίσταται κατανοητός όταν αναλογιστούμε τα ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα των ενηλίκων, δηλαδή τις υποχρεώσεις και τις δεσμεύσεις που έχουν από τους ρόλους που έχουν αναλάβει στις προσωπική, οικογενειακή, επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή.

Γράφημα 11. Μέσα στη σχολική μονάδα



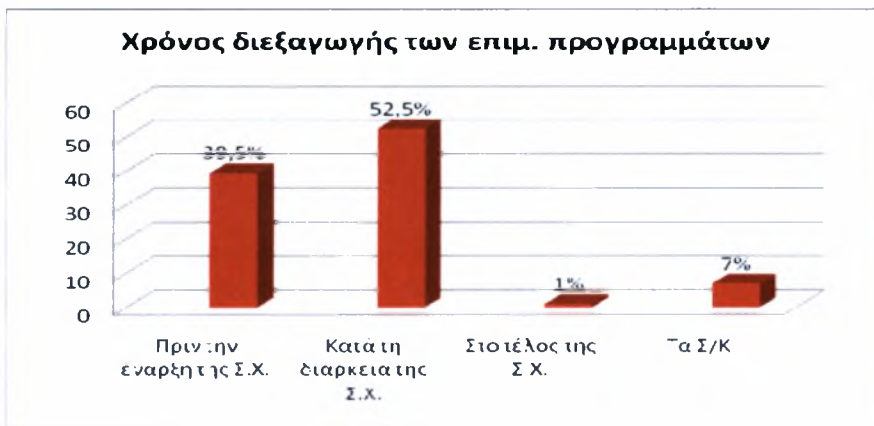
Γράφημα 12. Εκτός σχολικής μονάδας



γ) Ως προς **το χρόνο της επιμόρφωσης**, οι προτιμήσεις των υποκειμένων της έρευνας διαμορφώνονται, σύμφωνα με το γράφημα 13, ως εξής: ποσοστό 1% ανέφερε ότι προτιμά η επιμόρφωση να διεξάγεται στο τέλος του διδακτικού έτους, ποσοστό 7% απάντησε ότι προτιμά αυτή να λαμβάνει χώρα τα σαββατοκύριακα, ποσοστό 39,5% δήλωσε ότι προτιμά πριν την έναρξη του διδακτικού έτους και τέλος η ισχυρή πλειοψηφία με ποσοστό 52,5%, δήλωσε ότι προτιμά να διεξάγεται η επιμόρφωση

κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Όπως παρατηρούμε, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να επιμορφώνονται κατά τη διάρκεια των διακοπών τους, αλλά κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, γεγονός που συμφωνεί και με τις απαντήσεις τους στο ακριβώς προηγούμενο ερώτημα.

Γράφημα 13. Χρόνος διεξαγωγής της επιμορφωτικής δράσης



7.4 Εύρεση διαφορών μεταξύ ομάδων με βάση τα στατιστικά κριτήρια t-test και one way anova

7.4.1. Διαφορές με βάση το φύλο

Εφαρμόζοντας το t-test για να εντοπίσουμε διαφορές ανάμεσα στους *άνδρες και τις γυναίκες* ως προς: α) την ικανοποίησή τους από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων, β) τη συμβολή του συνόλου των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη και τέλος γ) τη σημασία που πρέπει να έχει ο τίτλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, δε φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές αφού κανένα από τα t-tests δεν αποδείχτηκε στατιστικά σημαντικό. Αυτό μας οδηγεί στη διατύπωση της υπόθεσης ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες έχουν τις ίδιες απόψεις για τα παραπάνω ζητήματα.

7.4.2. Διαφορές με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης

Εφαρμόζοντας το t-test για να εντοπίσουμε διαφορές ανάμεσα στους *εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* ως προς: α) την ικανοποίησή τους από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων, β) τη συμβολή του συνόλου των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη και τέλος γ) τη σημασία που πρέπει να έχει ο τίτλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, δε φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ικανοποίησή τους από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων και ως προς τη συμβολή του συνόλου της επιμόρφωσης στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη. Ωστόσο, σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη σημασία του τίτλου της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας σχεδόν ομόφωνα θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (M.O. 3,71 και T.A. 0,93) ότι ο τίτλος της επιμόρφωσης πρέπει να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική τους εξέλιξη σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας (M.O. 3,11 και T.A. 1,18), οι οποίοι παρουσιάζουν και μεγάλη διασπορά απόψεων. Σύμφωνα με τον πίνακα 18, παρατίθενται οι μεταβλητές, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι τιμές t καθώς και τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας t(p).

Πίνακας 18. Διαφορές με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης

	Μ.Ο. Α/θμια	Μ.Ο. Β/θμια	Τ.Α. Α/θμια	Τ.Α. Β/θμια	t	p
ικανοποίησή τους από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων	Μη σημαντική διαφορά	Μη σημαντική διαφορά				
συμβολή του συνόλου της επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη	Μη σημαντική διαφορά	Μη σημαντική διαφορά				
συμβολή του συνόλου της επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει στην προσωπική τους ανάπτυξη	Μη σημαντική διαφορά	Μη σημαντική διαφορά				
σημασία που πρέπει να έχει ο τίτλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους εξέλιξη	3,11	3,71	1,18	0,93	-3,986	0,000

* Στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05

7.4.3. Διαφορές με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών

Μετά την εφαρμογή του one way anova για να εντοπίσουμε διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ανά κάθε ηλικιακή ομάδα ως προς: α) την ικανοποίησή τους από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων, β) τη συμβολή του συνόλου των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη και τέλος γ) τη σημασία που πρέπει να έχει ο τίτλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, δε φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες αφού κανένα από τα one way anova δεν αποδείχτηκε στατιστικά σημαντικό. Αυτό μας οδηγεί στην υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από την ηλικία τους έχουν τις ίδιες απόψεις για τα παραπάνω ζητήματα.

7.4.4. Διαφορές με βάση την εμπειρία των εκπαιδευτικών

Μετά από αναλύσεις των one way anova με βάση την *προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών* α) ως προς την ικανοποίησή τους από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων, β) ως προς τη συμβολή του συνόλου των επιμορφωτικών

προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη και τέλος γ) ως προς τη σημασία που πρέπει να έχει ο τίτλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, προέκυψε ότι στη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στον τίτλο της επιμόρφωσης σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Συγκεκριμένα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία κάτω των πέντε χρόνων πιστεύουν ότι πρέπει να παίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική τους εξέλιξη ο τίτλος της επιμόρφωσης με Μ.Ο. 3,83 και Τ.Α. 0,83, δηλαδή σχεδόν ομόφωνα, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία πάνω από 25 χρόνια που παρουσιάζουν Μ.Ο. 2,92 και Τ.Α. 1,64 με μεγάλη διασπορά απόψεων. Στον πίνακα 19 παρατίθενται οι μεταβλητές, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις καθώς και τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας $t(p)$.

Πίνακας 19. Διαφορές με βάση την προϋπηρεσία

	Μ.Ο. >5 έτη	Μ.Ο. 25 έτη<	Τ.Α. >5 έτη	Τ.Α. 25 έτη<	p
Ικανοποίησή τους από των αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων	Μη σημαντική διαφορά	Μη σημαντική διαφορά			
Συμβολή του συνόλου της επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη	Μη σημαντική διαφορά	Μη σημαντική διαφορά			
Συμβολή του συνόλου της επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει στην προσωπική τους ανάπτυξη	Μη σημαντική διαφορά	Μη σημαντική διαφορά			
Σημασία που πρέπει να έχει ο τίτλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους εξέλιξη	3,83	2,92	0,83	1,64	0,016

* Στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05

Αυτό είναι φυσιολογικό, αφού οι νέοι και λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί βρίσκονται ακόμη σε πρώιμη φάση της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και είναι αναμενόμενο να προσβλέπουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και γιατί όχι στην απόκτηση ενός τίτλου που να συμβάλλει και στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία πάνω από 25 χρόνια δεν ενστερνίζονται το ζήλο των νέων σε εμπειρία εκπαιδευτικών αφού στη φάση της επαγγελματικής

ωριμότητας που διανύουν πολλοί από αυτούς παρουσιάζουν συμπτώματα του «εξουθενωμένου δασκάλου» (Schawb, 1995) ή ακόμη βιώνουν και τάσεις αποστασιοποίησης (εκείνοι που ξεπερνούν τα 31 χρόνια εμπειρίας) και ο ορίζοντας της επαγγελματικής εξέλιξης βάσει ενός τίτλου επιμόρφωσης δεν παρουσιάζει ενδιαφέρον αφού αυτή μπορεί να επιτευχθεί λόγω αρχαιότητας όπως για παράδειγμα συμβαίνει για να γίνει κάποιος διευθυντής. Άρα και τα κίνητρα για βελτίωση του ακαδημαϊκού τους υπόβαθρου είναι δικαιολογημένα περιορισμένα.

Όσον αφορά τις υπόλοιπες παραμέτρους που θέσαμε για ανάλυση ως προς: α) την ικανοποίησή τους από τον αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων και β) τη συμβολή του συνόλου των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη, δε φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

7.4.5. Διαφορές με βάση τις επιπλέον σπουδές

Εφαρμόζοντας το t-test για να εντοπίσουμε διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν επιπλέον προσόντα, συγκεκριμένα: *i) πτυχίο εξομοίωσης, ii) δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, iii) μεταπτυχιακό και iv) διδακτορικό* και σε αυτούς που δεν έχουν κάποιο από τα παραπάνω ως προς: α) τη συμβολή του συνόλου της επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη και β) τη σημασία που πρέπει να έχει ο τίτλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, δε φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε αυτούς που έχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, μεταπτυχιακό και διδακτορικό και σε αυτούς που δεν κατέχουν τα προαναφερθέντα προσόντα ως προς δύο μεταβλητές: 1) τη σημασία που αποδίδουν στον τίτλο της επιμόρφωσης για την επαγγελματική τους εξέλιξη και 2) τη συμβολή της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ωστόσο παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς που έχουν στην κατοχή τους το πτυχίο της εξομοίωσης και σε αυτούς που δεν το έχουν ως προς τη συμβολή της επιμόρφωσης στην προσωπική τους ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα σε αυτούς που είναι κάτοχοι του πτυχίου και τη συμβολή της επιμόρφωσης στην προσωπική τους ανάπτυξη με $M.O. 3,15$ και $T.A.0,93$. Στον πίνακα 20 παρατίθενται οι μεταβλητές, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις καθώς και τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας $t(p)$.

Πίνακας 20. Διαφορές με βάση τα επιπλέον προσόντα

Τιμή εξομοίωσης	Μ.Ο. ΝΑΙ	Μ.Ο. ΟΧΙ	Τ.Α. ΝΑΙ	Τ.Α. ΟΧΙ	t	p
Συμβολή του συνόλου της επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη	Μη σημαντική διαφορά	Μη σημαντική διαφορά				
Συμβολή του συνόλου της επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει στην προσωπική τους ανάπτυξη	3,15	2,54	0,93	1,13	3,097	0,002
Σημασία που πρέπει να έχει ο τίτλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους εξέλιξη	Μη σημαντική διαφορά	Μη σημαντική διαφορά				

* Στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05

7.4.6. Διαφορές με βάση την επιμόρφωση που έχουν παρακολουθήσει: ΠΕΚ, ΣΕΛΔΕ, ΣΕΛΜΕ, Διδασκαλείο, ΣΕΛΕΤΕ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Εφαρμόζοντας το t-test για να εντοπίσουμε διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν επιμορφωθεί από τους εξής φορείς: i) Π.Ε.Κ., ii) ΣΕΛΔΕ, iii) ΣΕΛΜΕ, iv) Διδασκαλείο, v) ΣΕΛΕΤΕ και vi) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και σε αυτούς που δεν έχουν επιμορφωθεί από τον αντίστοιχο φορέα, ως προς: α) τη συμβολή του συνόλου της επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη και β) τη σημασία που πρέπει να έχει ο τίτλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, δε φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε αυτούς που έχουν επιμορφωθεί στα Π.Ε.Κ., στις ΣΕΛΔΕ/ΣΕΛΜΕ, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τη ΣΕΛΕΤΕ.

Σημειώθηκε όμως στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν επιμορφωθεί στο Διδασκαλείο και τις μεταβλητές της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, όσοι έχουν κάνει μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο πιστεύουν ότι η επιμόρφωση που έχουν παρακολουθήσει -στο σύνολό της- έχει συμβάλει περισσότερο στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη, σε σύγκριση με αυτούς που δεν έχουν κάνει. Στον πίνακα 21 παρατίθενται οι

μεταβλητές, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις καθώς και τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας t(p).

Πίνακας 21. Διαφορές με βάση τους φορείς της επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει

	M.O. Ναι: Διδασκαλείο	M.O. Όχι: Διδασκαλείο	T.A. ΝΑΙ	T.A. ΟΧΙ	t	p
Συμβολή του συνόλου της επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη	3,41	2,51	1,24	1,13	2,466	0,029
Συμβολή του συνόλου της επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει στην προσωπική τους ανάπτυξη	3,50	2,61	1,00	1,11	2,963	0,011
Σημασία που πρέπει να έχει ο τίτλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους εξέλιξη	Μη σημαντική διαφορά	Μη σημαντική διαφορά				

* Στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05

8. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Αποτελεί κοινό τόπο τόσο στα ελληνικά όσο και στα διεθνή δεδομένα ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι θεσμός στρατηγικής σημασίας και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μιας συνεχούς και διαρκούς επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών, που συντελείται στο πλαίσιο και σε άμεση συνάρτηση με τον εκσυγχρονισμό και τη συνολική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος και συνδέεται στενά με την εξέλιξη υλικών, κοινωνικών, πολιτισμικών, πολιτικών και εκπαιδευτικών συνθηκών και όρων που προσδιορίζουν συνολικά ένα εκπαιδευτικό σύστημα σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή (Μαυρογιώργος & συν., 1999).

Γνωρίζουμε, επίσης 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, λοιπόν, με την εκπαιδευτική νομοθεσία (ν. 1566/88), 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.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας μας, επιβεβαιώνεται η υπόθεσή μας ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι με την επιμόρφωση που έχουν λάβει και συγκεκριμένα δεν κρίνουν αρκετά ικανοποιητική τη συμβολή της επιμόρφωσης, που έχουν παρακολουθήσει, σε καμία από τις δηλώσεις που τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν. Ειδικότερα, θεωρούν ότι συνέβαλε κάτω του μετρίου στις τρεις διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου: διδακτική, επιστημονική και παιδαγωγική, στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, στη δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση και επαγγελματικές φιλοδοξίες, και τέλος στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν καθημερινά. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν με τα ερευνητικά στοιχεία άλλων μελετών και συγκεκριμένα με τις έρευνες: α) των Αθανασίου, Νίκου & Καρβούνη (1993), όπου επισημαίνεται ότι τα οφέλη που αποκόμισαν οι επιμορφωνόμενοι κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσής τους σε διάφορους τομείς ήταν από ελάχιστα έως καθόλου, β) του

Βεργίδη (1998), όπου αναφέρεται ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι αρνητικά κείμενες αναφορικά με τη συμβολή των Π.Ε.Κ. στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους, γ) της Ταρατόρη-Γσακατίδου (2000), όπου συμπεραίνει ότι η πλειοψηφία των δασκάλων του δείγματος δεν είναι ικανοποιημένοι με τα Π.Ε.Κ., δ) της Δακοπούλου (2003), όπου οι περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες χαρακτήρισαν την επιμόρφωση κακή και τέλος ε) της Γιαννοπούλου (2005), στα συμπεράσματα της οποίας αναφέρεται ότι τα Π.Ε.Κ. δεν πέτυχαν τους επιδιωκόμενους στόχους.

Ο χαμηλός δείκτης του βαθμού ικανοποίησης από τον *αριθμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων* που είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί, επίσης καταδεικνύει τη γενικότερη απογοήτευση από την επιμόρφωση. Την αρνητική εικόνα για τη συμβολή της επιμόρφωσης στις επιμέρους συνιστώσες του εκπαιδευτικού έργου έρχονται να ενισχύσουν οι χαμηλοί μέσοι όροι που συγκεντρώνουν τόσο *η επαγγελματική όσο και η προσωπική ανάπτυξη* των εκπαιδευτικών. Η κάτω του μετρίου αξιολόγηση της συμβολής της επιμόρφωσης στα παραπάνω, αποτελεί μια αρνητική αποτίμηση ενός θεσμού που θεωρητικά τουλάχιστον θα έπρεπε να έχει βαρύνουσα σημασία στις δύο αυτές διαστάσεις της ταυτότητας του εκπαιδευτικού αφού αυτές είναι ταυτόσημες με την έννοια της αποτελεσματικότητας στην εκπαιδευτική πράξη.

Αναφορικά με τους *λόγους που καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση*, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, διαπιστώνεται ότι η προσαρμογή του νεοδιοριστού στη σχολική πραγματικότητα και η εξέλιξη της εκπαιδευτικής τεχνολογίας αποτελούν τους κυρίαρχους λόγους. Αναμφίβολα, η προετοιμασία των νεοδιοριζόμενων μέσω της επιμόρφωσης για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας, ιδιαίτερος όταν μεσολαβεί μεγάλο χρονικό διάστημα από την λήψη του πτυχίου στο διορισμό του, καθίσταται απαραίτητη διαδικασία. Από την άλλη, η ραγδαία ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης και κατ' επέκταση της τεχνολογίας, έχει ως συνέπεια ο εκπαιδευτικός περισσότερο από ό,τι συμβαίνει σε οποιοδήποτε άλλο κλάδο, να χάνει σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα τον ενεργό επιστημονικό και παιδαγωγικό του εξοπλισμό.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί ως πολίτες της κοινωνίας της πληροφορίας και μάρτυρες της αλματώδους προόδου των επιστημών και της τεχνολογίας, ανέδειξαν ως πρώτιστο αίτημα επιμόρφωσης τη ραγδαία αύξηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, στην οποία στηρίζονται πολλές προσδοκίες για τη δημιουργία ισότητας ευκαιριών

μέσα από την απλούστευση της μαθησιακής διαδικασίας και την απρόσκοπτη, από γεωγραφικούς και χρονικούς περιορισμούς, διάχυση της γνώσης (Θεριανός, 2002). Οι εκπαιδευτικοί ζητούν να επιμορφωθούν πάνω στους τρόπους αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία. Είναι γεγονός βέβαια ότι η χρήση των υπολογιστών και των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) γενικότερα είναι ακόμη πολύ περιορισμένη στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα χωρίς να εξαιρείται το Ελληνικό για λόγους όπως η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή, η ανυπαρξία σαφούς θεσμικού πλαισίου, η έλλειψη καλού εκπαιδευτικού λογισμικού και η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση όμως των εκπαιδευτικών, προκειμένου οι ΤΠΕ να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά για την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολείο, δεν θα πρέπει να περιορίζεται στην εκμάθηση χρήσης τους για την απόκτηση ευχέρειας αλλά να στοχεύει και στην ανάπτυξη ενός πλέγματος ικανοτήτων (που συγκροτούνται από γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις αλλά και αξίες) σχετικών με τη διδακτική και την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στις διαδικασίες της διδασκαλίας και μάθησης (Κόμης στο Μπαγάκης 2005:370).

Το επόμενο στη σειρά προτεραιότητας αίτημα για επιμόρφωση που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί είναι αυτό της *υποστήριξης καινοτόμων προγραμμάτων*, μεταρρυθμίσεων καθώς και της προώθησης εκπαιδευτικών αλλαγών. Όπως έχει δείξει πλήθος ερευνών και έχουμε αναφέρει, η ιδεολογική αντίσταση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή εκπαιδευτικών νεωτερισμών ή μεταρρυθμίσεων μπορεί να καμφθεί μόνο εφόσον ενστερνιστούν τη χρησιμότητα και αξία του εκάστοτε μέτρου. Τότε μόνο οι εκπαιδευτικοί συνειδητά δύνανται να συμβάλλουν στην επιτυχή εφαρμογή του. Αποτελεί ζητούμενο η επιμόρφωση που θα προσφέρει αρχικά εμπειριστατωμένη ενημέρωση και κατάρτιση, αποδεικνύοντας την πρακτική αξία των εκάστοτε επιχειρούμενων καινοτομιών και στη συνέχεια επιχειρεί να προσφέρει διαρκή ενθάρρυνση και ενίσχυση του εκπαιδευτικού. Η διαδικασία αυτή κρίνεται επιβεβλημένη προκειμένου να στεφθεί με επιτυχία οποιαδήποτε προσπάθεια εφαρμογής νέων μέτρων και αλλαγών.

Η ελλιπής *διδακτική, παιδαγωγική και επιστημονική κατάρτιση* των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα ακόμη βασικό λόγο για επιμόρφωση σύμφωνα με τα ευρήματά μας. Αυτό αποτελεί απόρροια του ότι η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καλύπτει, στα περισσότερα Πανεπιστημιακά Τμήματα σχεδόν, μόνο τον τομέα της επιστημονικής κατάρτισης παραμελώντας, τις περισσότερες φορές την παιδαγωγική

και την πρακτική άσκηση. Η ανεπαρκής λοιπόν βασική εκπαίδευση, η χαώδης πολλές φορές απόσταση ανάμεσα στο πτυχίο και το διορισμό καθιστούν τις γνώσεις και την επιστημονική κατάρτιση που συντελέστηκε “ξεπερασμένες”, ενώ σε συνδυασμό με τη γένεση νέων εκπαιδευτικών αναγκών όπως αυτών που σχετίζονται με τη σχολική ένταξη γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων, την αυξητική τάση που παρουσιάζουν τα φαινόμενα προβληματικής ακόμη και παραβατικής μαθητικής συμπεριφοράς και την αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και ειδικές ανάγκες καθιστούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απαραίτητη προϋπόθεση για αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων τους στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Τα συμπεράσματα μας αναφορικά με τους λόγους που σύμφωνα με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωσή τους, συγκλίνουν με αυτά που αφορούν τις προτιμήσεις τους στις θεματικές ενότητες. Ειδικότερα, οι θεματικές ενότητες: νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση, πρακτική άσκηση-δειγματικές διδασκαλίες και διδακτική μεθοδολογία συμφωνούν με τα προηγούμενα μας ευρήματα. Προβάλλουν, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί, έντονα το αίτημά τους να παρακολουθήσουν δειγματικές διδασκαλίες και γενικότερα να εμπλακούν σε πρακτικές δραστηριότητες ώστε να αναπτύξουν διδακτικές δεξιότητες, αφού όπως είναι γνωστό, η διδασκαλία αποτελεί μια πρακτική δραστηριότητα. Από την άλλη, θέλουν να εμπλουτίσουν τη διδακτική τους φαρέτρα με σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους όπως είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η επίλυση προβλημάτων, τα σχέδια συνεργατικής έρευνας-μέθοδος project, η εφαρμογή ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης προκειμένου να είναι ικανοί να ανταποκριθούν και σε πολλά από τα προαιρετικά προγράμματα που προσφέρονται.

Η θεματική ενότητα της *εκπαιδευτικής αξιολόγησης* κατατάσσεται υψηλά στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση. Αναντίρρητα, μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα, η αξιολόγηση κατέχει κεντρική θέση και αποτελεί έναν κρίσιμο και σημαντικό παράγοντα (Υφαντή, 2001). Ένα εκπαιδευτικό σύστημα, για να επανατροφοδοτηθεί από ένα σύστημα αξιολόγησης, τόσο σε περιφερειακό όσο και σε εθνικό επίπεδο, θα πρέπει συνεχώς να αντλεί πληροφορίες και απαραίτητες γνώσεις για την αναβάθμιση και βελτίωση της ποιότητας εκπαίδευσης όλων των εμπλεκόμενων: μαθητών, εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικής διαδικασίας, σχολικών μονάδων (Mortimore & Mortimore, 1991). Επομένως η εκπαιδευτική αξιολόγηση

ενέχει την υιοθέτηση ενός συστήματος αξιολόγησης και των εκπαιδευτικών, και προϋποθέτει την από μέρους τους συνειδητοποίηση του ίδιου του ρόλου τους, ο οποίος συνδέεται άμεσα με τη σχολική επίδοση των μαθητών, την ποιοτικότερη εικόνα του σχολείου και την αναβάθμιση του κύρους της εκπαίδευσης (Psacharopoulos, 1995). Οι εκπαιδευτικοί ζητούν να επιμορφωθούν πάνω σε ένα τόσο νευραλγικής σημασίας θέμα για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης όπως η εκπαιδευτική αξιολόγηση ενόψει μάλιστα και του νομοσχεδίου που αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Αναφορικά με το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, τα ευρήματά μας καταδεικνύουν ως επιμορφωτική ανάγκη ύψιστης σημασίας για τους συμμετέχοντες στην έρευνά μας εκπαιδευτικούς, τη *σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη*. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της θεωρίας με την έννοια της κατοχής των βασικών αρχών και εννοιών της εκπαιδευτικής θεωρίας, ώστε να μπορούν να κρίνουν σωστά για τη διδακτική τους πράξη και κατ' επέκταση να κατευθύνουν οι ίδιοι τη διδασκαλία τους και όχι να κατευθύνονται από άλλους. Η σύνδεση όμως μεταξύ θεωρίας και πράξης δεν πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να την αναζητούν κατά τη διαδικασία της επιμόρφωσής τους μέσα από την πρακτική άσκηση, όπως διαπιστώσαμε παραπάνω.

Πέρα από τα θέματα που προβάλλει ο διδακτικός τους ρόλος -όπως η εκμάθηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων, η ενημέρωση πάνω σε προαιρετικά προγράμματα- οι εκπαιδευτικοί αναζητούν επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τους μαθητές. Συγκεκριμένα, ζητούν το περιεχόμενο του προγράμματος επιμόρφωσής τους να περιλαμβάνει θέματα: α) *σχετικά με την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών*, β) *αγωγής ατόμων με ειδικές ανάγκες*, γ) *σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας με τους μαθητές, τους γονείς και των εκπαιδευτικών* δ) *σχετικά με την διαχείριση συμπεριφορικών προβλημάτων*, ε) *σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες*. Οι προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί είναι μεγάλες προκειμένου να ανταποκριθούν σε αυτές αποτελεσματικά και επομένως η επιμόρφωσή τους πρέπει να δώσει έμφαση στα παραπάνω ζητήματα.

Σε αυτό το σημείο να επισημάνουμε ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας δεν αφορά μόνο ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές αλλά και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών. Είναι κοινώς αποδεκτό ότι μία από τις πολλές δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί και μάλιστα οι νεοδιοριζόμενοι είναι

η έλλειψη συνεργασίας ανάμεσά τους. Κάθε εκπαιδευτικός οφείλει από μόνος του να φανεί αντάξιος των προσδοκιών ποικίλων ατόμων και φορέων, χωρίς ωστόσο να έχει σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα να συζητήσει πάνω σε συγκεκριμένες πρακτικές με συναδέλφους του, να αναλύσει συμπεριφορές και επιχειρούμενες στρατηγικές ενώ πολλές φορές λόγω συναισθητικής φόρτισης ως αποτέλεσμα αδυναμίας διαχείρισης προβλημάτων της τάξης να δημιουργούνται παρεξηγήσεις και διενέξεις που το μόνο που δεν καταφέρνουν είναι να αποφορτίσουν την ένταση.

Μπροστά λοιπόν σε όλα αυτά τα προβλήματα πρακτικής φύσεως που ανακύπτουν, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χαμηλώνουν τις αξιώσεις τους αναφορικά με το περιεχόμενο της επιμόρφωσής τους σε σχέση: α) με θέματα όπως αυτά που συμβάλλουν στην προσωπική τους ανάπτυξη, β) με τη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας καθώς και γ) με θέματα που αντλούνται από τους ίδιους μέσα από ενδεικτικές θεματικές. Σε αυτό το σημείο, ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι η επιμόρφωση θα έπρεπε να δίνει έμφαση στη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας, η αξία της οποίας έγκειται στο να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στη βελτίωση των διδακτικών τους μεθόδων. Είναι γενικά αποδεκτό ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης μπορεί να καταστεί καλύτερος στη λήψη αποφάσεων και αποτελεσματικότερος στη διδακτική πράξη αν ενθαρρύνεται να διεξάγει έρευνα δράσης η οποία στοχεύει στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής του μέσα από διαδικασίες κριτικής αυτοδιερεύνησης (Verma & Mallick, 2004). Κατ' επέκταση η εκπαιδευτική έρευνα συντελεί στην επαγγελματική καθώς και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν την υπόθεσή μας ενώ είναι συμβατά και με αυτά άλλων ερευνών -που παρουσιάσαμε στη βιβλιογραφική επισκόπηση- αναφορικά με το περιεχόμενο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: Α) με την έρευνα των Αθανασίου, Νίκου & Καρβούνη (1993), όπου διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου και στην ενημέρωση των σύγχρονων ρευμάτων των επιστημών της αγωγής, ως σκοποί της επιμόρφωσης. Β) εν μέρει συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας του Γκόλιαρη (1998), όπου τα θεματικά πεδία στα οποία θέλουν να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί είναι με σειρά προτεραιότητας: Ψυχολογία του παιδιού, Παιδαγωγικά, Ειδική Αγωγή, Αγωγή Υγείας, Μεθοδολογία Έρευνας, Ιστορία και Ελληνικός Πολιτισμός, Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης, Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Εκπαιδευτική αξιολόγηση, Κοινωνιολογία και τέλος η Ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης. Γ) με την έρευνα του Μαντά (2001) όπου ως οι κυριότερες προσδοκίες των μετεκπαιδευομένων

εκπαιδευτικών από τη φοίτησή τους στα διδασκαλεία είναι η ενημέρωση πάνω στις σύγχρονες θεωρίες, διδακτικές μεθόδους και η σύνδεση θεωρητικών με πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Δ) εν μέρει με την έρευνα της Δακοπούλου (2003), όπου η πλειοψηφία των ερωτηθέντων ζητά να επιμορφωθεί πάνω στις νέες τεχνολογίες, στις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, στην έρευνα δράσης, στις μεθόδους αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, στις τέχνες και την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Ε) με τα αποτελέσματα της έρευνας της Παπαναούμ (2003), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί ζητούν επιμόρφωση σε θέματα ψυχολογίας, ακολουθεί η διδακτική μεθοδολογία, τα θέματα γενικής παιδείας, τα ειδικά γνωστικά αντικείμενα, τα θέματα της παιδαγωγικής κατάρτισης καθώς και τα θέματα της σχολικής ζωής και της συνεργασίας γονέων και σχολείου.

Όσον αφορά τις προτιμήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για τις *επιμορφωτικές μεθόδους και τεχνικές*, επιβεβαιώνουν την αρχική μας υπόθεση, και διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν μεθόδους που προάγουν την ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διεργασία, τη βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση οπότε η πρακτική άσκηση, οι μικροδιδασκαλίες, οι βιωματικές δραστηριότητες, η εργασία σε ομάδες και τα σχέδια δράσης κρίνονται από τους ίδιους ως οι καταλληλότερες. Σύμφωνα με τον Βαλανίδη (1992:62), η μάθηση που έχει ενεργητικό χαρακτήρα και στηρίζεται στις προσωπικές εμπειρίες, στη συμμετοχή και στην αυτενέργεια του εκπαιδευτικού, αφ' ενός οδηγεί σε πραγματικές αλλαγές και αφ' ετέρου οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις-συμπεριφορές που αποκτώνται, έχουν μονιμότερο χαρακτήρα.

Η μάθηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους Joyce & Showers (1980), επιτυγχάνεται μέσα από τη σύνδεση της θεωρητικής παρουσίασης με την πρακτική επίδειξη, την άσκηση και την ανατροφοδότηση (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000:152). Επίσης σύμφωνα με τον Corrigan (1986), «πηγή μάθησης για τους ενήλικες αποτελούν οι εμπειρίες», και συνθέτοντας την εργασία διαφόρων συγγραφέων, προχώρησε στη σύνδεση της θεωρίας με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και συμπέρανε ότι: α) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να δίνει προτεραιότητα στις εμπειρίες τους, των οποίων η αντανάκλαση πάνω στην πρακτική αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό της διαδικασίας, και β) πρέπει να παρέχεται μια ποικιλία πηγών, εμπειριών στα εκπαιδευτικά υλικά και εναλλακτικές λύσεις μάθησης, οι οποίες να λαμβάνουν υπόψη την ποικιλία των εκπαιδευτικών που

θα ασχοληθούν με αυτά (Νικολακάκη, 2003:12).

Από την άλλη, η παρακολούθηση μιας δειγματικής διδασκαλίας μπορεί να πρόκειται για μια πιο παθητική μέθοδο επιμόρφωσης, ωστόσο δεν υστερεί καθόλου σε σύγκριση με όσες αναφέραμε πιο πάνω σε αποτελεσματικότητα. Η στάση αυτή της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και από άλλους μελετητές. Συγκεκριμένα ο MacBeath (2005:35) τονίζει ότι υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν κυρίως από άλλους εκπαιδευτικούς παρακολουθώντας τους συναδέλφους τους και γνωρίζοντας εκ των προτέρων πού θα εστιάσουν. Ο Κουζέλης (2005) υποστηρίζει ότι η επιτυχία του εκπαιδευτικού στην καθημερινή διδακτική πρακτική δεν ολοκληρώνεται με τις θεωρητικές σπουδές, απαιτεί και τη δεύτερη φάση που συνδέεται με τη γνώση του «πώς» που παίρνει πάντα τη μορφή μαθητείας σε ομότεχνους-έμπειρους εκπαιδευτικούς. Σε έρευνα για την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης, ο Sparks (1986) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί που έδειξαν πιο δεκτικοί στις πρακτικές των προγραμμάτων ήταν αυτοί που ανήκαν στην ομάδα που είχε καθοδήγηση από ένα συνάδελφό τους σε σύγκριση με τις ομάδες που συντονίζονταν από ειδικούς εκπαιδευτές.

Παρόλο λοιπόν που η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών της έρευνάς μας δηλώνουν αρκετά καλή γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών φαίνεται να προτιμούν κάτω του μετρίου τη μέθοδο της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, όχι τόσο επειδή διακατέχονται από το «φόβο για τον ηλεκτρονικό υπολογιστή» που συνεπάγεται η εφαρμογή αυτής της μεθόδου, καθώς ο παράγοντας αυτός άγχους φαίνεται να εξαλείφεται με τον καιρό ιδιαιτέρως μετά την ένταξη ανάλογων μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών των νέων κυρίως αποφοιτησάντων εκπαιδευτικών αλλά και την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων πάνω στις νέες τεχνολογίες στα πλαίσια του επιχειρησιακού προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας» για τους παλιότερους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Ωστόσο η αμφιβολία που εκφράζουν ίσως να οφείλεται και στην ανεπαρκή ενημέρωση που έχουν πάνω σε αυτή τη μέθοδο αλλά και διότι χαρακτηριστικό αυτής της μεθόδου είναι η απουσία προσωπικής επαφής με τον επιμορφωτή, ενεργητικής συμμετοχής και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους επιμορφωνόμενους.

Σχετικά με τους επιμορφωτές που προτιμούν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, τα αποτελέσματα έδειξαν, επιβεβαιώνοντας την αρχική μας υπόθεση, ότι άτομα που διαθέτουν βαθιά γνώση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και των συνθηκών που επικρατούν στο σύγχρονο σχολείο, όπως έμπειροι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί και

από την άλλη, εκπρόσωποι επιστημονικών συλλόγων και επαγγελματικών σωματείων, αποτελούν τους καταλληλότερους επιμορφωτές. Βέβαια για τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, δηλαδή τα μέλη ΔΕΠ (Πανεπιστημιακοί), οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση ως επιμορφωτές τους, επιθυμώντας προφανώς μια συνέχεια και επαφή με την επιστημονική κοινότητα που προάγει και διαμορφώνει τη γνώση, ωστόσο η απώλεια της πρωτοκαθεδρίας στις προτιμήσεις τους πιθανό να οφείλεται στην έλλειψη επαφής με τη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα και τα προβλήματα που αναφύονται μέσα σε αυτή. Επιθυμούν, λοιπόν, να επιμορφώνονται από έμπειρους και εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς που έχουν δοκιμαστεί στην πράξη και καταλήγουν σε δόκιμες και αποτελεσματικές τεχνικές διδακτικής, έτοιμες να εφαρμοστούν στη σχολική τάξη, δίχως να ενέχουν τον κίνδυνο του πειραματισμού ή της αποτυχίας κατά την εφαρμογή τους και παράλληλα αισθάνονται λιγότερο απειλούμενοι από την παρουσία εκείνων με τους οποίους μοιράζονται τα ίδια ενδιαφέροντα (Νικολακάκη, 2003). Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με αυτά της έρευνας της Δακοπούλου (2003), όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτιμούν ως επιμορφωτές εκπαιδευτικούς-ερευνητές, οι οποίοι έχουν το πλεονέκτημα της παράλληλης ενασχόλησης με την εκπαιδευτική έρευνα και της συμμετοχής στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Η ευθύνη που φέρει ο επιμορφωτής των εκπαιδευτικών είναι αναμφισβήτητη μεγάλη, εφόσον έχει να αντιμετωπίσει ένα ιδιαίτερα μεγάλο ακροατήριο, του οποίου οι προσδοκίες είναι αντιστρόφως ανάλογες με τον ελάχιστο ελεύθερο χρόνο τους, και εξαιτίας της μεγάλης αμφισβήτησής τους, λόγω παλιότερων αρνητικών εμπειριών από ποικίλα επιμορφωτικά προγράμματα. Με δεδομένες λοιπόν όλες τις δυσκολίες, η επιλογή των επιμορφωτών πρέπει να μπει σε πρώτη προτεραιότητα σε κάθε επικείμενη επιμορφωτική δραστηριότητα.

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την *προτεραιότητα των αναγκών* που πρέπει να υπηρετεί ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, το να ανταποκρίνεται στις *ανάγκες των μαθητών* αποτελεί σημείο σύγκλισης για τη συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Η ανομοιογένεια στο γνωστικό επίπεδο του μαθητικού πληθυσμού σε συνδυασμό με την εισαγωγή γλωσσικών και πολιτιστικών μειονοτήτων καθώς και ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και ειδικές ανάγκες αποτελούν προκλήσεις υψηλών απαιτήσεων για τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, πρέπει η επιμόρφωση να καταστήσει τον εκπαιδευτικό ικανό να συνειδητοποιεί τις ανάγκες των μαθητών, να παρέχει κίνητρα μάθησης

ανάλογα με την περίπτωση, να αξιοποιεί την πολιτισμική ιδιαιτερότητα του μαθητικού δυναμικού, να στηρίζει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και να αντιλαμβάνεται τα μηνύματα των καιρών και να αναλαμβάνει τις απαραίτητες πρωτοβουλίες καθώς και την ευθύνη που οι πρωτοβουλίες αυτές συνεπάγονται μέσα σε ένα γενικό πλαίσιο αρχών, το οποίο καθορίζεται από την πολιτεία.

Με πολύ μικρή διαφορά ακολουθεί η *επιμόρφωση που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών*. Η σχεδόν ισοψηφία των δύο προτάσεων καταδεικνύει ότι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι συνυφασμένες με αυτές των μαθητών τους, ταυτίζονται με άλλα λόγια μεγάλο κομμάτι των αναγκών τους με αυτές των μαθητών τους. Ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης ωστόσο οφείλει και να ικανοποιεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών λειτουργών με βάση τη διάγνωση, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της προσωπικής τους ανάπτυξης. Έπεται η επιμόρφωση που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σχολείου. Βέβαια και αυτή η πρόταση συγκεντρώνει υψηλό μέσο όρο αφού οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης οφείλει να ικανοποιεί τις διαγνωσμένες ανάγκες του σχολείου με τις ιδιαιτερότητές του και με βάση ένα σχέδιο ανάπτυξης του σχολείου. Τέλος, το να ανταποκρίνεται η επιμόρφωση στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή να προωθεί τις προτεραιότητες και τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί μια πρόταση με την οποία συμφωνεί μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, θεωρούν ότι η επιμόρφωση πρέπει να υπηρετεί τις ανάγκες όλων των μερών του συστήματος: μαθητές, εκπαιδευτικούς, σχολική μονάδα, εκπαιδευτικό σύστημα, με κέντρο όμως το μαθητή και τις ανάγκες του. Θα λέγαμε ότι πρόκειται για ένα μαθητοκεντρικό σύστημα προτεραιότητας των αναγκών που πρέπει να ικανοποιεί μια επιμορφωτική δράση.

Αναφορικά με τον *τίτλο που παρέχει η επιμόρφωση*, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας κλίνει στην άποψη ότι πρέπει να είναι αρκετά σημαντικός για την επαγγελματική τους εξέλιξη, επιβεβαιώνοντας την αρχική μας υπόθεση. Επομένως, ο τίτλος της επιμόρφωσης αποτιμάται ως ένα αρκετά σοβαρό προσόν για την ανέλιξη του εκπαιδευτικού. Και αυτοί που το πιστεύουν περισσότερο είναι οι εκπαιδευτικοί με σχετικά μικρή προϋπηρεσία -έως πέντε χρόνια- δηλαδή αυτοί που διανύουν την πρώτη φάση της επαγγελματικής τους πορείας και προφανώς είναι υπέρμαχοι πέραν του ότι με την απαραίτητη επιμορφωτική στήριξη διαμορφώνεται εξελικτικά σε αλληπάλλληλες φάσεις η επαγγελματική τους ταυτότητα, μπορούν να

διεκδικήσουν την επαγγελματική καταξίωση με την ανέλιξη τους σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με έρευνα της Δακοπούλου (2003), ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει την επιμόρφωση απλά ως «συλλογή πιστοποιητικών» για χρήση σε πιθανή μελλοντική αξιολόγηση ή επαγγελματική ανέλιξη.

Επίσης, τη σημασία που πρέπει να έχει ο τίτλος της επιμόρφωσης στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών φαίνεται να υποστηρίζουν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας. Μια ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί σε αυτό το εύρημα είναι ότι φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας διακατέχονται από μεγαλύτερο ζήλο για βελτίωση του ακαδημαϊκού τους υπόβαθρου, μεγαλύτερο βαθμό αφοσίωσης στο επάγγελμα καθώς και μεγαλύτερα κίνητρα για επαγγελματική ανέλιξη στο σύστημα εκπαίδευσης. Πιθανότατα οι δάσκαλοι λόγω του ότι έχουν άμεση επαγγελματική αποκατάσταση έχουν μειωμένα κίνητρα για απόκτηση άλλων προσόντων σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας οι οποίοι επενδύουν σε επιπλέον προσόντα κατά το χρόνο που μεσολαβεί ανάμεσα στο πτυχίο και το διορισμό τους, με αποτέλεσμα να έχουν ήδη πάρει το «βάπτισμα του πυρός» με την παρακολούθηση σεμιναρίων από ιδιωτικούς φορείς και μεταπτυχιακών προγραμμάτων προκειμένου να συμμετέχουν στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ διαθέτοντας αυξημένα προσόντα.

Αναφορικά με τις διαστάσεις του χώρου και του χρόνου διεξαγωγής της επιμόρφωσης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν, ανεξάρτητα από το χώρο, δηλαδή εντός ή εκτός της σχολικής μονάδας, να διεξάγεται και κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος και εκτός αυτού, επιβεβαιώνοντας και πάλι την αρχική μας υπόθεση. Ξεκινώντας από το χώρο να σημειώσουμε ότι η θετική διάθεση που δείχνουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στην υλοποίηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος εντός της σχολικής μονάδας αποτελεί προπομπός της καθιέρωσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με φορέα υλοποίησης το ίδιο το σχολείο. Αναφορικά με την απώλεια των διδακτικών ωρών και τα προβλήματα που προκαλούνται στη λειτουργία του σχολείου τα οποία συνεπάγεται η διεξαγωγή της επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος αποτελεί ένα κατ'ανάγκη επακόλουθο και δικαιολογείται από το επιβεβαρυσμένο πρόγραμμα ως απόρροια των ανταγωνιστικών ρόλων που έχουν αναλάβει οι εκπαιδευτικοί. Βέβαια, σύμφωνα με την έρευνα της Δακοπούλου (2003), ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος των εκπαιδευτικών θεωρεί τη συμμετοχή του στην επιμόρφωση ως κίνητρο για προσωρινή φυγή από τα

διδασκτικά τους καθήκοντα.

Από την άλλη η δήλωση προτίμησης των εκπαιδευτικών να επιμορφώνονται *κατά τη διάρκεια της διδακτικής χρονιάς* δικαιολογείται διότι η άμεση επαφή με τη σχολική πραγματικότητα και τα προβλήματα που προκύπτουν καθημερινά στην εργασία τους κατά τη διάρκεια της χρονιάς επιτρέπει και διευκολύνει την εξίσου άμεση παρουσίασή τους ως επιμορφωνόμενοι στους επιμορφωτές αλλά και συναδέλφους τους και κατά συνέπεια την άμεση εξεύρεση λύσης τους. Επίσης να επισημάνουμε ότι σημαντικό ποσοστό προτίμησης συγκεντρώνει η επιλογή η επιμορφωτική δράση να λαμβάνει χώρα πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς γεγονός που πιθανό να προκύπτει από την ανασυγκρότηση δυνάμεων που έχει επέλθει μετά τις καλοκαιρινές διακοπές των εκπαιδευτικών και τη διάθεση για ανανέωση «εξοπλισμού» πριν την επιστροφή στις επάλξεις.

Σύμφωνα με τα ευρήματά μας, παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι του *πτυχίου εξομοίωσης* και της συμβολής της επιμόρφωσης στην προσωπική τους ανάπτυξη. Οι αποφοιτήσαντες από την παιδαγωγική ακαδημία με τα δύο έτη σπουδών αισθάνονται ότι το πτυχίο της εξομοίωσης πραγματικά συνέβαλε στην προσωπική τους ανάπτυξη. Είναι αναμενόμενο ότι οι διετείς αρχικές σπουδές τους δεν αποτέλεσαν την καταλληλότερη προετοιμασία για την αντιμετώπιση της απαιτητικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και ότι η συμπλήρωση και ολοκλήρωση των σπουδών τους με την απόκτηση του πτυχίου εξομοίωσης να συνεπάγεται πιο ενισχυμένο θεωρητικό υπόβαθρο και διδακτική ικανότητα. Άρα και η προσωπική ικανοποίηση που άντλησαν από την επιμορφωτική διαδικασία της εξομοίωσης ήταν σημαντική και φαίνεται να συνέβαλε στην προσωπική τους ανάπτυξη.

Σχετικά με όσους έχουν κάνει *μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο*, αυτοί θεωρούν ότι η επιμόρφωση που έχουν παρακολουθήσει έχει συμβάλλει περισσότερο στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη, σε σύγκριση με αυτούς που δεν έχουν κάνει την αντίστοιχη μετεκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη μας ότι η διετής μετεκπαίδευση και εξειδίκευση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Διδασκαλείο αποσκοπεί στο να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς που θα επιλεγούν, ικανούς να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επιτυχία στο έργο τους μέσα στη σχολική τάξη καθώς και να τους δώσει τη δυνατότητα να μελετήσουν, να ερευνήσουν και να εμβαθύνουν σε επιστημονικές περιοχές που, κατά τεκμήριο, θα μπορούν να τους «εξασφαλίζουν ελεύθερη και ισότιμη επιστημονική και

επαγγελματική σταδιοδρομία» (Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης «Ευάγγελος Παπανούτσος»), είναι φυσιολογικά αναμενόμενο να αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση ως προς την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη που έχει συντελεσθεί χάρη στην επιμόρφωση συγκριτικά με όσους δεν το έχουν παρακολουθήσει.

9. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το κύριο χαρακτηριστικό της επιμόρφωσης είναι ότι αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, υπό την προϋπόθεση ότι νοείται ως μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, συστηματικά οργανωμένη, η οποία στοχεύει στην υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι ταχύτερες κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές επιβάλλουν τη συναπτή επιστημονική ενημέρωση του εκπαιδευτικού και απαιτούν το διαρκή εκσυγχρονισμό της επαγγελματικής του εκπαίδευσης, προκειμένου αφενός ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίζει τις δυσλειτουργίες που ανακύπτουν από τον εκπαιδευτικό και κοινωνικοπολιτικό ρόλο του και αφετέρου η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι αποτελεσματική (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Σωστός σχεδιασμός και οργάνωση κάθε επιμορφωτικής πολιτικής δεν είναι δυνατό να υπάρξει χωρίς συστηματική προσπάθεια καταγραφής, αξιολόγησης και ιεράρχησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Η συνεχής επιμόρφωση των τελευταίων αποτελεί μια διαδικασία που αφορά διαλεκτικά τις ανάγκες, από τη μια πλευρά, ενός εξελισσόμενου εκπαιδευτικού συστήματος, και από την άλλη, τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών (Galloway, 1993), που εργάζονται και αναπτύσσονται σε αυτό. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών όπως αυτές προκύπτουν από την αποτίμηση της επικρατούσας κατάστασης και τα ευρήματα της μελέτης μας αλλά και άλλων ερευνών, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται ένα συγκροτημένο και προσδιορισμένο με ακρίβεια σύστημα επιμόρφωσης, το οποίο θα διαθέτει συνέχεια και συνέπεια και θα λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές τους ανάγκες. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών φαίνεται πως αφορούν κυρίως στα εξής:

- Σύνδεση θεωρίας και πράξης με δειγματικές διδασκαλίες, μελέτες περίπτωσης κ.λ.π.
- Αποτελεσματικότερη διαχείριση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (π.χ. σχέσεις μεταξύ μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών προκειμένου να συνεργάζονται εποικοδομητικά μαζί τους) και της πολυμορφίας του μαθητικού δυναμικού στο σχολείο.
- Αντιμετώπιση πρακτικών ζητημάτων της καθημερινής διδακτικής πρακτικής και επίλυση εκπαιδευτικών προβλημάτων.
- Ενημέρωση και εξοικείωση με θέματα που αφορούν σε αλλαγές στο χώρο της

εκπαίδευσης (π.χ. νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών., διδακτικά εγχειρίδια, υποστηρικτικό υλικό για εκπαιδευτικούς ή μαθητές, εποπτικό υλικό, αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. κ.α.).

Αναφορικά με την ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι προτάσεις μας σύμφωνα και με τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Επιλογή επιμορφωτών που διαθέτουν στέρεη κατάρτιση σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, εμπειρία στον εκπαιδευτικό χώρο και στην εκπαίδευση ενηλίκων θα συμπληρώναμε.
- Αξιοποίηση συνεργατικών και συμμετοχικών μορφών επιμόρφωσης καθώς και εφαρμογή νέων μεθοδολογιών.
- Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στις διαδικασίες μάθησης αλλά και στην καθημερινή επαγγελματική τους πρακτική.
- Συμμετοχή, σε πολλαπλό επίπεδο, των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

Σε ό,τι αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι διεθνείς τάσεις καταδεικνύουν την αναγκαιότητα για μετάβαση από την τυπική ή/και αποσπασματική επιμόρφωση σε διαδικασίες δια βίου ανάπτυξης του εκπαιδευτικού με στόχο τη δημιουργία μιας νέας επαγγελματικής συνείδησης.

Επειδή η επιμόρφωση αποτελεί μια περιορισμένη στο χρόνο παρέμβαση, οι σχεδιαστές θα πρέπει να σκεφτούν, με ποιους τρόπους μπορεί να μεταφερθεί και να ενταχθεί η αποκτηθείσα μαθησιακή εμπειρία στη μαθησιακή ζωή και στο περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την άποψη του McLaughlin (1993), «τα αποτελέσματα της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης έχουν μόνιμο χαρακτήρα, όταν προσαρμόζονται στο πλαίσιο της τάξης και του σχολείου και υποστηρίζονται από αυτό» (Day, 2003:296).

Σε αυτό το σημείο θα διατυπώσουμε ορισμένες προτάσεις που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία και είναι οι ακόλουθες:

- Δημιουργία υποδομών (δικτυακών κ.α.) σε κεντρικό και περιφερειακό επίπεδο και υιοθέτηση πρακτικών οι οποίες θα διασφαλίζουν την ποιότητα της επιμορφωτικής διαδικασίας.
- Επιμόρφωση -είτε υποχρεωτική είτε προαιρετική- με συνεχή και συστηματικό χαρακτήρα και παροχή κινήτρων για την παρακολούθησή της (π.χ. μοριοδότηση του τίτλου παρακολούθησης για επαγγελματική εξέλιξη), καθώς και διερεύνηση

της δυνατότητας απαλλαγής του εκπαιδευτικού από τα διδακτικά του καθήκοντα προκειμένου να αποφευχθεί η δυσλειτουργία στη ζωή του σχολείου με την απώλεια διδακτικών ωρών.

- Αξιοποίηση ευέλικτων μοντέλων επιμόρφωσης (e-learning, εξ αποστάσεως συγχρονική και ασύγχρονη εκπαίδευση κ.λ.π.)
- Αναδιάρθρωση του θεσμού των Διδασκαλείων. Σύμφωνα άλλωστε και με τα δικά μας ευρήματα οι εκπαιδευτικοί που μετεκπαιδεύτηκαν στο Διδασκαλείο δήλωσαν περισσότερο ικανοποιημένοι ως προς την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη από την επιμόρφωση. Επομένως, ο ρόλος των Διδασκαλείων θα πρέπει να επαναπροσδιοριστεί, με δεδομένη την αναγκαιότητα ύπαρξής τους και να επεκταθεί και για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, τα Διδασκαλεία θα μπορούσαν να προσφέρουν και προγράμματα επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., που έχει ήδη αναλάβει το ρόλο αυτό, δεν επαρκεί για την κάλυψη των αναγκών. Το ίδιο μπορεί να γίνει και με την επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής.
- Ενίσχυση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και εισαγωγή του θεσμού του μέντορα (συμβούλου-επιμορφωτή) με εφαρμογή της μεθόδου της αναπτυξιακής εποπτείας και του μοντέλου έρευνα-δράσης.
- Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται κατά τρόπο ρεαλιστικό και αποτελεσματικό στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να λαμβάνουν υπόψη τις τοπικές ιδιαιτερότητες σε σχέση πάντα και με τις τάσεις που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την προώθηση της εφαρμογής καινοτομιών.
- Μακροπρόθεσμος και ευέλικτος προγραμματισμός των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων με τη συμμετοχή των επιμορφωμένων.
- Θέσπιση κινήτρων για τους επιμορφωμένους, τα οποία μπορεί να σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανέλιξη (π.χ. μοριοδότηση του τίτλου επιμόρφωσης).
- Χρήση ενεργητικών-συμμετοχικών μεθόδων επιμόρφωσης που να συνάδουν με τις αρχές και τις πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων δια βίου μάθησης στους επιμορφωμένους.
- Παραγωγή αξιόπιστου εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού (έντυπου και

ψηφιακού) το οποίο θα ελέγχεται με θεσμοθετημένες διαδικασίες πιστοποίησης.

- Δημιουργία ιστότοπου, από όπου οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να ενημερώνονται για τις επιμορφωτικές δραστηριότητες όλων των φορέων και όπου θα μπορούν να δηλώνουν το ενδιαφέρον τους για τις δραστηριότητες στις οποίες επιθυμούν να συμμετάσχουν.
- Έμφαση σε ενεργητικές-συμμετοχικές μεθόδους-τεχνικές επιμόρφωσης που προσιδιάζουν στην εκπαίδευση ενηλίκων όπως οι εξής: i) μικροδιδασκαλίες και προσομοιωτικές διδασκαλίες, όπου οι επιμορφωνόμενοι λειτουργούν ως μαθητές αλλά και ως ερευνητές και συνδημιουργοί εναλλακτικών διδακτικών προτάσεων. ii) διερευνητική μέθοδος που περιλαμβάνει ενασχόληση με μελέτες περίπτωσης, άσκηση στην επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων, την τεχνική κρίσιμων περιστατικών. iii) ομαδοσυνεργατική μέθοδος. iv) εργαστήρια, σχέδια εργασίας (μέθοδος project), προσομοιώσεις, παιχνίδια ρόλων, καταγισμός ιδεών, βιοματικές ασκήσεις, αξιοποίηση κειμένων αυτοαναφοράς (ημερολόγια, αυτοβιογραφικά κείμενα). v) εκπαιδευτικές-επιμορφωτικές επισκέψεις (π.χ. Επισκέψεις σε άλλου τύπου σχολεία, σε ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε εκπαιδευτικές μονάδες άλλων χωρών). vi) τήρηση φακέλου υλικού του εκπαιδευτικού (portfolio), ο οποίος μπορεί να αποτελέσει εργαλείο αναστοχασμού για τον εκπαιδευτικό, σχοιχείο για αυτοαξιολόγηση και αφορμή ανταλλαγής απόψεων με τους συναδέλφους του.

Αναφορικά με το περιεχόμενο που θα πρέπει να έχει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μας και τη σχετική βιβλιογραφία, προτείνονται τα εξής αντικείμενα:

- Διδακτική επιμέρους γνωστικών αντικειμένων όπου θα συντελείται η σύνδεση θεωρίας με διδακτική πρακτική.
- Σύγχρονες-εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η επίλυση προβλημάτων, τα σχέδια συνεργατικής έρευνας-μέθοδος project, η εφαρμογή ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης κ.α.
- Θέματα σχετικά με την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών
- Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
- Θέματα ειδικής αγωγής (π.χ. θέματα κινητικότητας και προσανατολισμού για μαθητές με προβλήματα όρασης, αρχές και πρακτικές συνεκπαίδευσης)
- Θέματα ψυχοπαιδαγωγικής για αποτελεσματικότερη διαχείριση προβλημάτων

τάξης

- Εκπαιδευτική τεχνολογία - Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία
- Προαιρετικά προγράμματα όπως περιβαλλοντική ανάπτυξη, αγωγή υγείας, θεατρική αγωγή, ευέλικτη ζώνη.
- Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- 📖 Αθανασίου, Λ., Νίκου, Ι., Καρβούνης, Χ. (1993). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: από τις ΣΕΛΜΕ-ΣΕΛΔΕ στα ΠΕΚ*. Ιωάννινα, Δωδώνη, σ.137-242.
- 📖 Αθανασοπούλου-Βραχάμη, Γ. (2003) «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: ιστορική εξέλιξη, διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών και αξιολόγηση της εμπειρίας τους» Διδακτορική διατριβή στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- 📖 Αθανασούλα-Ρέππα Α. - Κουτούζης Μ. - Μαυρογιώργος Γ. - Νιτσόπουλος Β. - Χαλκιάτης Δ. (1999) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α', Πάτρα, Ε.Α.Π. 2.
- 📖 Ανδρέου, Α. (1991). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: προς την πολυτυπία και πολυμορφία. *Λόγος και Πράξη*, τχ.46, σ.76-86.
- 📖 Ανδρέου, Α. (1992). Επιμόρφωση: Πολυτυπία και Πολυμορφία. στο Ανδρέου, Α. (επιμ.) *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.
- 📖 Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνης.
- 📖 Ανδρέου, Α., (1997). «Διεθνείς Τάσεις Συνεχούς Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών: η περίπτωση των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της ΕΖΕΣ του ΕΟΧ», άρθρο στο: περιοδικό *Διοικητική Ενωμέρωση*, τχ. 8, σσ. 96-104.
- 📖 Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. (Πρόλογος-Εισαγωγή-Απόδοση: Ρήγα, Β.) Αθήνα: Gutenberg.
- 📖 Brinkmann, G. (1996). Η εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: Τάσεις στην Ευρώπη (μτφρ. Ξωχέλλη, Π. & Παπαδοπούλου, Β.), *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 24, σ.27-37.
- 📖 Βαλανίδης, Ν. (1992). Ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προβλήματα και προοπτικές. *Γλώσσα*, τχ.29, σ. 57-69.
- 📖 Βάμβουκα, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 234-235 & 246-249.

- 📖 Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β., (1992). Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού *Τα εκπαιδευτικά*, τχ.25-26, σ. 114-127.
- 📖 Βεργίδης, Δ., (1993) «Νεοφιλελεύθερη Εκπαιδευτική Πολιτική και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 69, σ. 43-49.
- 📖 Βεργίδης, Δ., (1995) «Από τις σχολές επιμόρφωσης στα περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: Κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών», στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, σ. 477-494.
- 📖 Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.45, σ. 8-41 και 83-88.
- 📖 Βεργίδης, Δ., & Βαϊκούση, Δ. (2003). *Πρόγραμμα «Μελίνα- Εκπαίδευση και Πολιτισμός»: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΥΠΠΟ, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- 📖 Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χρ., (2002). «Η Διά Βίου Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών: μία μελέτη περίπτωσης του προγράμματος αναβάθμισης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», άρθρο στο: περιοδικό *Επιστήμες της Αγωγής*, τχ.2, σ. 37-60.
- 📖 Carr, W & Kemmis, S. (1997). Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Αθήνα: Κώδικας.
- 📖 Cohen, L. & Manion, L., (1995). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφρ. Χρ. Μητσοπούλου, Αθήνα.
- 📖 Cougou, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 📖 Γεωργιάδης, Μ., (2004). *Η Εκπαίδευση και η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- 📖 Γιαννοπούλου, Ε. (2005). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- 📖 Γιώτης, Α. & Νόβα, Χ., (2002). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την προοπτική της εκπαίδευσης στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης: περιεχόμενο σπουδών και ευρωπαϊκή ταυτότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 126, σ. 91-102.
- 📖 Γκλιάου-Χριστοδούλου Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τχ. 10, σ. 74-83.

📖 Γκόλιαρης, Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 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, σ. 28-33.

📖 Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. (μτφρ. Βακάκη Α.) Αθήνα: Τυπωθήτω.

📖 Δακοπούλου, Α. (2003). Επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών Α/θμιας: Αντιλήψεις, εμπειρίες και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Στην ιστοσελίδα: www.pee.gr/enimerosi_27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iii/dakoroylou.htm101k.

📖 Δεδούλη, Μ. (1998). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ένα πρόγραμμα βιοματικής στοχαστικής διαδικασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

📖 Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης «Ευάγγελος Παπανούτσος» στην ιστοσελίδα: <http://www.upatras.gr/index/page/id/22>

📖 Θεριανός Κ., (2002). Εκπαιδευτική τεχνολογία: προσδοκίες ρητορική και πραγματικότητα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.123, σ. 20-25.

📖 Καραμπίνη, Π. & Ψίλου, Ε. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα-επισημάνσεις και προτάσεις. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

📖 Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, τ. Β (σ. 27-28, 43-44). Πάτρα: Ε.Α.Π..

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

📖 Κόμης, Β. (2005). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: από την τεχνολογική ευχέρεια στο εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Μπαγάκης, Γ (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- 📖 Κουζέλης, Γ. (2005). Πρακτικές της θεωρίας και θεωρίες της πρακτικής. Στο Κ. Βρατσάλης (επιμ., εισαγωγή), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος, σ. 55-66.
- 📖 Κωστίκα, Ι., (2004). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- 📖 Λιοναράκης, Α., & Λυκουριώτης 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..
- 📖 MacBeath, J. (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο. σ. 27-42.
- 📖 MacBeath, J., M. Schratz, M., Meuret, D. and Jakobsen, L., (2005) *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 📖 Μαντάς, Π. (2001). Η μετεκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα Π.Τ.Δ.Ε.
- 📖 Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος*, στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ.: *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, σ. 459-476.
- 📖 Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα, Αυτοέκδοση, σ. 63.
- 📖 Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 📖 Μαυρογιώργος, Γ. (1984). *Μορφές επιμόρφωσης: εννοιολογικές διευκρινίσεις. Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο-προϋποθέσεις*. Στο: Γκότοβος κ.α. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Γιάννενα, 85-103.
- 📖 Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τχ. 89, σ. 19-26.
- 📖 Μαυρογιώργος, Γ. (1996). «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό της πλαίσιο», στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, και Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, σ. 85-103. Αθήνα: Gutenberg.
- 📖 Μαυρογιώργος, Γ. (1999). «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα». Στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκη

- Σ., Μαυρογιώργου Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων - Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σ. 93-135). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- 📖 Μαυροειδής, Γ., & Τύπας, Γ., (2001) «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων», άρθρο στο: περιοδικό *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 5, σ. 147-154.
- 📖 Μπαγάκης, Γ. (1999). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, Προγράμματα Κινητικότητας και Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 📖 Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χρ., Ανθόπουλος, Κ., (2000). *Η Επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων - Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος*, Αθήνα: Gutenberg.
- 📖 Noye, D. & Riveteau, J. (1999). Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή, σελ. 104-108, 110, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 📖 Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 8, σ. 5-19.
- 📖 Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- 📖 Ξωχέλλης, Π. (1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις. *Φιλολόγος*, τχ. 64, σ. 84-97.
- 📖 Ξωχέλλης, Π., (1997-'98). «Σχολείο και Εκπαιδευτικός Μπροστά στις Σύγχρονες Προκλήσεις», *Μακεδόν*, τχ. 4, σ. 3-19.
- 📖 Ξωχέλλης, Π., (2000) «Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», στα *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου με θέμα «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη Σχολείου»*, Θεσσαλονίκη .
- 📖 Ξωχέλλης, Π., (2002). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: δεδομένα, προϋποθέσεις και προτάσεις. *Χρονικά*, τχ. 12, σ. 3-4.
- 📖 Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του. Τυπωθήτω, Αθήνα.
- 📖 Παμουκτσόγλου, Α. (2003). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και η σύνδεσή της με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σ. 366-374). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- 📖 Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή ΥΠΕΠΘ/Β' ΚΠΣ*
- 📖 Παντίδης, Σ., «Προβλήματα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στο Παρόν και στο Μέλλον», άρθρο στο: περιοδικό *Νέα Παιδεία*, τχ. 85, 1998, σ. 14-21.
- 📖 Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). Η ευέλικτη επιμόρφωση ειδικών προγραμμάτων. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.35, σ.10-14.
- 📖 Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Δαρδανός.
- 📖 Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς; Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 📖 Πατούνα, Α., Στελλάκου, Β., Κουτούζης, Μ., Βερέβη, Α., & Θωμαδάκη, Ε. (2005). Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 📖 Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (σ. 92-106, 109-133, 137-163). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 📖 Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- 📖 Σιδέρης, Δ. (2003). Σχέσεις διδασκόντων και διδασκομένων στη μάθηση ενηλίκων. *Επιστήμη και Παιδαγωγία*, τχ.4, σ. 105-121.
- 📖 Ταρατόρη - Τσαλκατίδου, Ε., (2000). *Η Επιμόρφωση από τη Σκοπιά των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- 📖 Τρούλης, Γ.(1983). Η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τχ.10, σ. 111-117.
- 📖 Τρούλης, Γ., (1985). *Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών: κίνητρα, προσδοκίες, σχέδια*. Αθήνα. Δίπτυχο.
- 📖 Τσακίρη, Δ., (2003), Θεωρητικό πλαίσιο και εγκάρσια προσέγγιση μιας «Επιμόρφωσης-Έρευνας». Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 📖 Υπουργείο Παιδείας: Γραφείο Επιμόρφωσης, στην ιστοσελίδα: http://www.yperth.gr/el_ec_pagesst1045.htm
- 📖 Υφαντή, Α. (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο

Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

📖 Χαραμής, Π. & Κοτσιφάκης, Θ. (2005), Πολιτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών 1992-2004: Αξίες, σκοποί, προγράμματα. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

📖 Χατζηδήμου, Δ. (2003). *Σκέψεις και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

📖 Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (2000) «Το Επάγγελμα των Εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την Επιμόρφωση», άρθρο στο: περιοδικό *Κίνητρο*, τχ. 2, σ.9-26.

📖 Χατζηδήμου, Δ. & Στραβάκου, Π. (2003). *Τα Π.Ε.Κ. ως Φορείς Θεσμοθετημένης Επιμόρφωσης και η Συμβολή τους στη Διδακτική Πράξη: το παράδειγμα του Ιου Π.Ε.Κ. Θεσσαλονίκης*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.

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

📖 Χατζηπαντελή, Π.(1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

📖 Χρονοπούλου, Α. (1982). *Απόψεις για συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 9, σ. 59-62.

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

📖 Verma, G. K. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα, θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (μτφρ. Γρίβα, Ε.). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- 📖 Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- 📖 Barber, M., & Mourshed, M.(2007). How the world's best-performing school systems come out on top.
www.nctq.org/p/publications/docs/mckinsey_education_report.pdf:15.
- 📖 Blake, D., “Action research and inset”, *British Journal of Inservice Education*, vol. 12, no. 2, 1986, pp.73-77.
- 📖 Calderhead, J. & Shorrock, S. B., (1997). *Understanding Teacher Education: case studies in the professional development of beginning teachers*. London: The Falmer Press.
- 📖 Cassotakis, M. (1987). Le Mouvement de Reforme de la Formation des Enseignants en Grece. Στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Teacher education in the European community*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- 📖 Cawelti, G., “Training for effective school administrators”, *Educational Leadership*, vol. 67, no. 5, 1982, pp.324-339.
- 📖 Darling-Hammond, L. (1990). ‘Teacher professionalism: why and how?’ in: A. Lieberman (ed.), *Schools as collaborative cultures: creating the future now*, London: Falmer Press, pp. 25-50.
- 📖 Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57 (pp. 300-314). London: Sage publications.
- 📖 Day, C. (2000) “Teacher Professionalism: choice and consequence in the new orthodoxy of professional development and training”, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου με θέμα «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου», Θεσσαλονίκη.
- 📖 Drucker, P. (1993). *Post Capitalist Society*. HarperCollins Publishers, NY.
- 📖 Eraut, M. (1987). “Inservice teacher education”, στο: M. Dunkin (ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford, Pergamon Press, pp.733-734.
- 📖 Eraut, M., (2000) “Teachers Learning in the Workplace”, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου με θέμα «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου», Θεσσαλονίκη.
- 📖 Fullan, M. (1991). *The new Meaning of Educational Change*, (2d ed) New York: Teachers College Press.

- 📖 Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Understanding teacher development*. London, Cassell.
- 📖 Galloway, Sh., “Identifying INSET Needs”, στο: R.G. Burgess κ.α. (επιμ.), *Implementing In-Service Education and Training*, London 1993, Falmer Press, 51-71.
- 📖 Griffith. W., “Educational needs: definition, assessment and utilization”, *School Review*, May 1987, pp.382-394.
- 📖 Hall, G. E. & Hord, S.M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. New York: State University of New York.
- 📖 Hargreaves, A., (2000) “Teaching as a Paradoxical Profession”, *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου με θέμα «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου»*, Θεσσαλονίκη.
- 📖 Holly, P., “Action research: the missing link in the creation of schools as centres inquiry”, στο: A. Lieberman - L. Miller (eds), *Staff development for education in the 90's, new demands, new realities, new perspectives*, N. York, Teachers College Press, 1991b, pp. 137-157.
- 📖 Hopkins, D., “School-Based Review and Staff Development” στο: Wideen, M. & Andrews, I., (1987). New York: The Falmer Press pp.154-169.
- 📖 Hopkins, D., (1989) “Identifying INSET needs: A school improvement perspective” στο: Mc Bride, R.(ed), *The In-service Training of Teachers*, London: The Falmer Press, pp.84-89.
- 📖 Hoyle, E., (1986) “Professionalization and Deprofessionalization in Education”, στο: Hoyle & J. Meggary (επιμ.), *World Yearbook of Education 1980: the professional development of teachers*, London, Kogan Page.
- 📖 Huberman, M. (1989) *The Professional Life Cycle of Teachers. Teachers Record*, vol. 91 (1).
- 📖 Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. New York: Plenum.
- 📖 Ingvarson, L. & Coulter, F. (1987). Policies for professional development: The 1984 National Review of Teacher Education. In Hughes, P. (ed.), *Better teachers for better schools* (pp. 298-323). Melbourne: Australian College of Education.
- 📖 Joyce, B. & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development: Fundamentals of school renewal*. White Plains, New York Longman.
- 📖 Little, J. W. (1989). District policy choices and teachers’ professional development opportunities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(2), pp.

165-179.

- 📖 . Loughran, J. (1996) Learning about Teaching. *Australian Educational Researcher*, vol. 23 (2).
- 📖 Mortimore, P., & Mortimore, J. (1991). Teacher Appraisal: back to the future. *School Organisation*, 11(2), pp. 125-143.
- 📖 O.E.C.D., (1989). *The condition of teaching: General report*. In: Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds), (p.p. 67-68). *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press.
- 📖 . O.E.C.D., (1995). *Decision-Making in the 14 O.E.C.D. Education Systems, C.E.R.I., Indicators of Education Systems*, Paris.
- 📖 O.E.C.D., (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Overview. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>.
- 📖 Papakonstantinou, P. (1987). De l'ideologie pedagogique a la pedagogie scientifique. Στο Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Teacher education in the European community*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- 📖 Passow, H., "Present and Future Directions in School Reform", στο: Th. Sergiovanni & J. Moore (επιμ.), *Schooling for Tomorrow: directing reforms to issues that count*, Boston 1989, Allyn and Bacon, p.13-36.
- 📖 Psacharopoulos, G., (1995). Tracking the Performance of Education Programs: Evaluation Indicators. *New Direction for Program Evaluation*, (67), 93-104.
- 📖 Sparks, G. (1986). The effectiveness of alternative training activities in changing teaching practices. *American Educational Research Journal*, 23 (2), 217-225.
- 📖 Spinthall, N. A., Reiman, A., & Theis-Spinthall, L. (1996). Teacher professional development. In J. Sikula, T. H. Buttery, & E. Guyton (eds), *Handbook of research on teacher education*, pp. 666-703. New York: Simon-Schuster Macmillan.
- 📖 Taylor, W. (1980). Professional development or personal development? στο Hoyle-J. Megarry (eds), *Professional development of teachers*, World Yearbook of Education 1980, London, Kogan Page, 327-339.
- 📖 Wilson, L. & Easen, P. (1995). "Teacher Needs" and practice development: implications for in-classroom support. *British Journal of In-service Education*, 21(3) pp. 273-284.
- 📖 Young, M.,(1998) "Rethinking Teacher Education for a Global Future: lessons from the English" άρθρο στο περιοδικό *Journal of Education for Teaching*, τ.24, 1, 51-62.

Εκπαιδευτική Νομοθεσία

- Ν.Δ. 3971/1959 *Περί Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Οργανώσεως της Μέσης Εκπαιδύσεως και Διοικήσεως της Παιδείας.*
- Ν.Δ. 4588/1966, *Περί επανιδρύσεως της ΣΕΛΕΤΕ.*
- 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. 348/1989 *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας, τα σχετικά προγράμματα, ο τρόπος διοίκησής των και ο τύπος βεβαιώσεων που χορηγούνται.*
- 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. 2986/2002, *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α.ΑΤΟΜΙΚΑ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία: Κάτω των 30 ετών 31-45 ετών
46-55 ετών Άνω των 55 ετών
3. Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος/η Έγγαμος/η
4. Χρόνια προϋπηρεσίας: Κάτω από 5 έτη 6-15 έτη
16-25 έτη Πάνω από 25 έτη
5. Βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετείτε: Α/θμια Β/θμια
6. Επιπλέον σπουδές: α) Πτυχίο εξομοίωσης
β) Δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.
γ) Μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών
δ) Διδακτορικό
ε) Δύο εκ των ανωτέρω
7. Γνώση μιας τουλάχιστον ξένης γλώσσας: Ναι Όχι
8. Γνώση Η/Υ: Καθόλου Λίγο Μέτρια Αρκετά καλή Πολύ καλή
9. Επιμόρφωση:
α) Εισαγωγική επιμόρφωση Π.Ε.Κ β) ΣΕΛΔΕ γ) ΣΕΛΜΕ
δ) Μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο) ε) ΣΕΛΕΤΕ (ΑΣΠΑΙΤΕ)
στ) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Β. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΧΡΙ ΤΩΡΑ ΠΡΟΣΦΕΡΘΕΙΣΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

10. Σε ποιο βαθμό εκτιμάτε ότι συνέβαλε το περιεχόμενο της επιμόρφωσης (στο σύνολό της) που έχετε παρακολουθήσει έως τώρα στα εξής: (Παρακαλώ **κυκλώστε** την απάντησή σας, με κλίμακα 1= **καθόλου**, έως 5=**πάρα πολύ**)

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1.Στη βελτίωση της διδακτικής σας ικανότητας.	1	2	3	4	5
2.Στη βελτίωση του επιπέδου της παιδαγωγικής σας κατάρτισης.	1	2	3	4	5
3.Στη βελτίωση του επιπέδου της επιστημονικής σας κατάρτισης.	1	2	3	4	5
4.Στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζετε στην καθημερινή σας εργασία.	1	2	3	4	5
5.Στη δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση και επαγγελματικές φιλοδοξίες.	1	2	3	4	5
6.Στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης στον εαυτό σας.	1	2	3	4	5

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

Πάρα πολύ 5 Πολύ 4 Αρκετά 3 Λίγο 2 Καθόλου 1

12. Σε ποιο βαθμό σας βοήθησαν στην επαγγελματική και προσωπική σας ανάπτυξη; Κυκλώστε τον αριθμό που ταιριάζει στην άποψή σας.(1=καθόλου έως 5=πάρα πολύ)

Επαγγελματική ανάπτυξη	1	2	3	4	5
Προσωπική ανάπτυξη	1	2	3	4	5

Γ. ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω λόγοι καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Η ραγδαία αύξηση των επιστημονικών γνώσεων.	1	2	3	4	5
2. Η ραγδαία αύξηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας.	1	2	3	4	5
3. Η ελλιπής επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
4. Η ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
5. Η ελλιπής διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
6. Η στήριξη εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.	1	2	3	4	5
7. Η υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων.	1	2	3	4	5
8. Η προσαρμογή των νεοδιοριζόμενων στη σχολική πραγματικότητα.	1	2	3	4	5

Δ. ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ - ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ

14. Ποιες από τις παρακάτω θεματικές ενότητες θα σας ενδιέφερε να παρακολουθήσετε;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
2. Άσκηση Παιδαγωγικού έργου	1	2	3	4	5
3. Διδακτική Μεθοδολογία	1	2	3	4	5
4. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση	1	2	3	4	5
5. Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση	1	2	3	4	5
6. Πρακτική άσκηση-Δειγματικές διδασκαλίες	1	2	3	4	5

15. Προκειμένου να καλυφθούν οι επιμορφωτικές σας ανάγκες, σε ποιο βαθμό η επιμόρφωση πιστεύετε ότι **ως περιεχόμενο** πρέπει:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Να αποτελεί συνέχεια των γνώσεων των βασικών σπουδών.	1	2	3	4	5
2. Να αντλείται από τους επιμορφωνόμενους μέσα από ενδεικτικές θεματικές.	1	2	3	4	5
3. Να περιλαμβάνει γνώσεις γύρω από τα διδακτικά αντικείμενα του σχολείου.	1	2	3	4	5
4. Να παρέχει κατάρτιση πάνω σε προαιρετικά προγράμματα (π.χ. περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας, θεατρική αγωγή, κ.α.).	1	2	3	4	5
5. Να επιτυγχάνει τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης.	1	2	3	4	5
6. Να δίνει έμφαση σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους.	1	2	3	4	5
7. Να περιλαμβάνει θέματα σχετικά με την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών.	1	2	3	4	5
8. Να περιλαμβάνει θέματα σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες.	1	2	3	4	5
9. Να προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων.	1	2	3	4	5
10. Να δίνει έμφαση σε ζητήματα διαπροσωπικών σχέσεων, πειθαρχίας, συμπεριφοράς.	1	2	3	4	5
11. Να δίνει έμφαση σε ζητήματα υποδοχής του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού στο σχολείο.	1	2	3	4	5
12. Να συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
13. Να περιλαμβάνει θέματα αγωγής ατόμων με ειδικές ανάγκες.	1	2	3	4	5
14. Να δίνει έμφαση στη μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.	1	2	3	4	5

16. Σε ποιο βαθμό θα προτιμούσατε τις παρακάτω επιμορφωτικές μεθόδους και τεχνικές:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1.Εισηγήσεις	1	2	3	4	5
2.Εισηγήσεις μαζί με εργαστήρια	1	2	3	4	5
3.Παρακολούθηση δειγματικής διδασκαλίας	1	2	3	4	5
4.Πρακτική άσκηση- Μικροδιδασκαλίες	1	2	3	4	5
5.Οργάνωση και υλοποίηση σχεδίων δράσης (<i>project</i>)	1	2	3	4	5
6.Ανάθεση ατομικών εργασιών	1	2	3	4	5
7.Εργασία σε ομάδες	1	2	3	4	5
8.Βιωματικές δραστηριότητες (<i>παιχνίδι ρόλων, κλπ</i>)	1	2	3	4	5
9.Επιμόρφωση από απόσταση	1	2	3	4	5

17. Σε ποιο βαθμό θα θέλατε να είχατε ως επιμορφωτές σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης τους εξής:

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
1.Μέλη ΔΕΠ (Πανεπιστημιακοί)	1	2	3	4	5
2.Σχολικοί Σύμβουλοι	1	2	3	4	5
3.Διευθυντές -Προϊστάμενοι Εκπαίδευσης	1	2	3	4	5
4.Διευθυντές Σχολείων	1	2	3	4	5
5.Υπεύθυνοι Προγραμμάτων (<i>Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Αγωγής, κλπ.</i>)	1	2	3	4	5
6.Έμπειροι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί	1	2	3	4	5
7.Εκπρόσωποι επιστημονικών συλλόγων, επαγγελματικών σωματείων κ.λ.π.	1	2	3	4	5

Ε. ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

18. Ποια είναι η άποψή σας για την **προτεραιότητα** των αναγκών που πρέπει να υπηρετεί ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης:

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
2. Να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών	1	2	3	4	5
3. Να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σχολείου	1	2	3	4	5
4. Να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος	1	2	3	4	5

19. Πόσο σημαντικό ρόλο θεωρείτε ότι ο τίτλος που παρέχει η επιμόρφωση, πρέπει να έχει στην **επαγγελματική εξέλιξη** του εκπαιδευτικού:

Πάρα πολύ Πολύ Αρκετά Λίγο Καθόλου

ΣΤ. ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΧΡΟΝΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ (δώστε μία μόνο απάντηση)

20. Παρακαλώ δηλώστε την προτίμησή σας ως προς το χώρο της επιμόρφωσης:

Α) Μέσα στο σχολείο:

- α) Κατά τη διάρκεια του Ωρολογίου Προγράμματος (Ω.Π.)
β) Εκτός του Ω.Π. γ) Και κατά τη διάρκεια του Ω.Π. και εκτός Ω.Π.

Β) Εκτός σχολείου:

- α) Κατά τη διάρκεια του Ωρολογίου Προγράμματος (Ω.Π.)
β) Εκτός Ω.Π. γ) Και κατά τη διάρκεια Ω.Π. και εκτός Ω.Π.

Γ) Παρακαλώ δηλώστε την προτίμησή σας ως προς το χρόνο της επιμόρφωσης:

- α) Πριν την έναρξη του διδακτικού έτους β) Κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους
γ) Στο τέλος του διδακτικού έτους δ) Τα Σαββατοκύριακα

ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ

ΛΗΞΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΑΝΕΙΖΟΜΕΝΟΥ

1-611

11-613

081147

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ.: 24210 063.00-3



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000104643