

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ
Α/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σάββας Χατζηκωνσταντίνου

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων (10 pt)

Πειραιάς, Νοέμβριος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

TEACHERS' TRAINING IN PRIMARY
EDUCATION SCHOOLS

Savvas Chatzikonstantinou

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

Piraeus, November 2022

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε σχολεία Α/βάθμιας εκπαίδευσης

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμια, επαγγελματική ανάπτυξη, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, COVID-19

Περίληψη

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί καίριο ζήτημα της σύγχρονης κοινωνίας. Μέσω της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν και παρακινούνται να επιτύχουν τους στόχους τους μέσα από ελεύθερες επιλογές.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση και η σύνδεσή της με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ειδικά σε περιόδους πανδημίας όπου γίνεται ευρεία εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Για τις ανάγκες της εργασίας διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου 20 κλειστών ερωτήσεων που βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο TALIS (2008, 2013). Το δείγμα αποτελούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία της Αττικής. Συνολικά το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 106 εκπαιδευτικούς στις αρχές του Σεπτεμβρίου 2022. Η διάρκεια συμπλήρωσης ήταν 10-15 λεπτά.

Τα συλλεγόμενα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν στο SPSS 21 με το οποίο έγινε η επεξεργασία τους. Για τις ανάγκες της εργασίας διενεργήθηκε έλεγχος της στατιστικής κατανομής του δείγματος, τόσο ως προς τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά όσο και ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές. Τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν σε πίνακες και διαγράμματα. Επιπλέον έγινε έλεγχος του χ^2 και ANOVA.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται περισσότερο μετά το διορισμό τους. Στόχος του είναι να αποκτήσουν τα απαραίτητα γνωστικά και τυπικά εφόδια που θα τους βοηθήσουν στο έργο τους αλλά και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Γι' αυτό επιλέγουν ενότητες ανάλογες με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Επίσης, προτιμούν να επιμορφώνονται κατά τις εργάσιμες ημέρες και ώρες λόγω των πολλών επαγγελματικών και προσωπικών τους υποχρεώσεων.

Teachers' training in primary education schools

Key words: teachers' training, primary education, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμια, professional development, distance learning, COVID-19

Abstract

Teacher training is a key issue in modern society. Through training teachers are changed and motivated to achieve their goals through free choices.

The aim of this paper is to highlight the views and attitudes of teachers regarding training and its connection with their professional development, especially in times of pandemic where distance education is widely applied.

For the needs of the work, a quantitative survey was conducted using a questionnaire of 20 closed questions based on the TALIS questionnaire (2008, 2013). The sample consists of primary education teachers who work in schools in Attica. In total, the questionnaire was completed by 106 teachers at the beginning of September 2022. The completion time was 10-15 minutes.

The collected questionnaires were coded and entered into SPSS 21 with which they were processed. For the needs of the work, a control of the statistical distribution of the sample was carried out, both in terms of its demographic characteristics and in terms of the other variables. The results were presented in tables and charts. In addition, χ^2 and ANOVA were tested.

According to the results, teachers are trained more after their appointment. Its goal is to acquire the necessary cognitive and formal resources that will help them in their work as well as in their professional development. That is why they choose modules corresponding to the problems they face. Also, they prefer to train during working days and hours due to their many professional and personal obligations.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	iv
Abstract	v
Κατάλογος Πινάκων.....	viii
Κατάλογος Διαγραμμάτων	ix
Εισαγωγή.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών	4
1.1. Προσδιορισμός και χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης.....	4
1.2. Ιστορική αναδρομή και θεσμικό πλαίσιο.....	6
1.3. Σκοπός και στόχοι της επιμόρφωσης	8
1.4. Φορείς επιμόρφωσης.....	10
1.5. Μορφές επιμόρφωσης.....	11
1.6. Λόγοι και εμπόδια συμμετοχής στην επιμόρφωση.....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Επαγγελματική ανάπτυξη	21
3.1. Προσδιορισμός έννοιας	21
3.2. Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.....	22
3.3. Φάσεις-στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών κατά την πανδημία	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Μεθοδολογία	29
6.1. Διαδικασία της έρευνας.....	29
6.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	30
6.3. Μέθοδος δειγματοληψίας – δείγμα.....	31
6.4. Ερευνητικό εργαλείο – ερωτηματολόγιο.....	33
6.5. Μέθοδος συλλογής δεδομένων	34
6.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία ερωτηματολογίου	35
7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	36
7.1. Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων	36
7.2. Στατιστική κατανομή δείγματος	36
7.3. Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών	51
7.4. Συσχέτιση αναγκαιότητας επιμόρφωσης.....	54
7.5. One-Way ANOVA.....	55
7.6. Ανάλυση πρωταρχικών παραγόντων.....	60
8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	67
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	73
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	88
I. Συνοδευτική Επιστολή.....	88
II. Ερωτηματολόγιο	89

III. Πίνακες Συσχετίσεων	93
--------------------------------	----

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 7. 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος.....	37
Πίνακας 7. 2. Συχνότητα και τρόπος επιμόρφωσης.....	39
Πίνακας 7. 3. Επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξη	40
Πίνακας 7. 4. Θεματική ενότητα και βαθμός επιμόρφωσης	41
Πίνακας 7. 5. Υπεύθυνοι για τη διεξαγωγή επιμόρφωσης.....	43
Πίνακας 7. 6. Καλύτερος χρόνος επιμόρφωσης.....	44
Πίνακας 7. 7. Καλύτερος χρόνος επιμόρφωσης.....	45
Πίνακας 7. 8. Κίνητρα συμμετοχής στην επιμόρφωση.....	46
Πίνακας 7. 9. Βαθμός επιμόρφωσης	47
Πίνακας 7. 10. Συμβολή επιμόρφωσης	48
Πίνακας 7. 11. Λόγοι μη επιμόρφωσης.....	50
Πίνακας 7. 12. ANOVA- φύλο - επιμόρφωση.....	55
Πίνακας 7. 13. ANOVA- φύλο – παρακολούθηση μεταπτυχιακού.....	55
Πίνακας 7. 14. ANOVA- φύλο – θεματική ενότητα.....	56
Πίνακας 7. 15. ANOVA- φύλο – φορέας επιμόρφωσης.....	56
Πίνακας 7. 16. ANOVA- ηλικία – πριν ή μετά το διορισμό επιμόρφωση.....	57
Πίνακας 7. 17. ANOVA- ηλικία –επιμόρφωση εκτός σχολείου.....	57
Πίνακας 7. 18. ANOVA- σχέση εργασίας – επιμόρφωση πριν ή μετά το διορισμό.....	57
Πίνακας 7. 19. ANOVA- σχέση εργασίας – υποχρεωτική επιμόρφωση	58
Πίνακας 7. 20. ANOVA- σχέση εργασίας – επιμόρφωση πριν ή μετά το διορισμό.....	58
Πίνακας 7. 21. ANOVA- έτη προϋπηρεσίας – επιμόρφωση πριν ή μετά το διορισμό.....	58
Πίνακας 7. 22. ANOVA- έτη προϋπηρεσίας – επιμόρφωση εκτός της υποχρεωτικής.....	58
Πίνακας 7. 23. ANOVA- έτη προϋπηρεσίας – επιμόρφωση εκτός ωραρίου.....	59
Πίνακας 7. 24. ANOVA- έτη προϋπηρεσίας – αφορμή επιμόρφωσης	59
Πίνακας 7. 25. ANOVA- έτη προϋπηρεσίας – συμβολή επιμόρφωσης	60
Πίνακας 7. 26. PCA-Ανάλυση πρωταρχικών παραγόντων.....	61
Πίνακας 7. 27. Σύνδεση ερωτήσεων με παράγοντες.....	65
Πίνακας III. 1. Οικογενειακή κατάσταση – συμβουλευτική μαθητών	93
Πίνακας III. 2. Σχέση εργασία – παρακολούθηση συνέδρια-σεμινάρια.....	93
Πίνακας III. 3. Σχέση εργασία – Ενότητα αγωγή υγείας και περιβάλλον	94
Πίνακας III. 4. Σχέση εργασία – αφορμή επιμόρφωσης_αλλαγές.....	94
Πίνακας III. 5. Σχέση εργασίας – κίνητρο δωρεάν συμμετοχή.....	95
Πίνακας III. 6. Έτη προϋπηρεσίας – χρόνος επιμόρφωσης_διακοπές.....	95
Πίνακας III. 7. Έτη προϋπηρεσίας – αφορμή επιμόρφωσης_αλλαγές.....	96
Πίνακας III. 8. Έτη προϋπηρεσίας – αφορμή επιμόρφωσης_παιδαγωγική ανάγκη	96
Πίνακας III. 9. Έτη προϋπηρεσίας – κίνητρο_χρόνος διεξαγωγής.....	97
Πίνακας III. 10. Έτη προϋπηρεσίας – συμβολή ο εμπλουτισμός διδακτικών γνώσεων.....	98
Πίνακας III. 11. Έτη προϋπηρεσίας – συμβολή αναγνώριση, κύρος.....	99
Πίνακας III. 12. Έτη προϋπηρεσίας – μη επιμόρφωση λόγω έλλειψης προσόντων.....	100
Πίνακας III. 13. Σπουδές – επιμόρφωση εντός σχολείου	101
Πίνακας III. 14. Σπουδές – ενότητα παιδαγωγική ψυχολογία	101
Πίνακας III. 15. Σπουδές – αφορμή επιμόρφωσης υποχρεωτική.....	102
Πίνακας III. 16. Σπουδές – συμβολή, στάσεις , αξίες.....	102
Πίνακας III. 17. Σπουδές – συμβολή αναγνώριση κύρος	103
Πίνακας III. 18. Σπουδές – βοήθησε καλλιέργεια στάσεις αξίες.....	104

Πίνακας III. 19. Σπουδές – βοήθησε προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών.....	104
Πίνακας III. 20. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης – επιμόρφωση εκτός σχολείου.....	105
Πίνακας III. 21. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης – αγωγή υγείας και περιβάλλον	105
Πίνακας III. 22. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης – κίνητρο αντικείμενο επιμόρφωσης.....	106
Πίνακας III. 23. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης – κίνητρο ατομικές υποχρεώσεις.....	106
Πίνακας III. 24. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης – συμβολή βελτίωση ικανοτήτων	107

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 7. 1. Επιμόρφωση πριν και μετά το διορισμό	38
Διάγραμμα 7. 2. Φορέας οργάνωσης	38
Διάγραμμα 7. 3. Συχνότητα και τρόπος επιμόρφωσης	39
Διάγραμμα 7. 4. Επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξη.....	41
Διάγραμμα 7. 5. Θεματική ενότητα και βαθμός επιμόρφωσης.....	42
Διάγραμμα 7. 6. Υπεύθυνοι για τη διεξαγωγή επιμόρφωσης	43
Διάγραμμα 7. 7. Υπεύθυνοι για τη διεξαγωγή επιμόρφωσης	44
Διάγραμμα 7. 8. Υπεύθυνοι για τη διεξαγωγή επιμόρφωσης	45
Διάγραμμα 7. 9. Κίνητρα συμμετοχής στην επιμόρφωση	46
Διάγραμμα 7. 10. Βαθμός επιμόρφωσης.....	48
Διάγραμμα 7. 11. Υπεύθυνοι για τη διεξαγωγή επιμόρφωσης	49
Διάγραμμα 7. 12. Λόγοι μη επιμόρφωσης	50

Εισαγωγή

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί καίριο ζήτημα της σύγχρονης κοινωνίας. Πρόκειται για τη μαθησιακή διαδικασία που περιλαμβάνει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών που στην παρούσα φάση είναι οι εκπαιδευόμενοι και την παρακίνηση για αυτοκαθορισμό τους (Κόκκος, 2008). Στόχος της επιμόρφωσης είναι η αλλαγή των εκπαιδευόμενων και η παρακίνηση να επιτύχουν τους στόχους τους μέσα από ελεύθερες επιλογές. Ουσιαστικά αποτελεί τη συνένωση μιας πειθαρχημένης δράσης με την ελεύθερη ανάπτυξη.

Στην Ελλάδα η έννοια της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών εμφανίστηκε από τον 19^ο αιώνα, καθώς τους ζητήθηκε να συνδράμουν στην εκβιομηχάνιση του ελληνικού κράτους και την μετάβαση από τον γεωργικό του χαρακτήρα. Πλέον, η αναγκαιότητα και η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι σήμερα, σε περίοδο πανδημίας COVID-19, ακόμα πιο μεγάλη τόσο για την παροχή βοήθειας στην αντιμετώπιση των αρνητικών επιπτώσεων του COVID-19 (Henriques et al., 2021; Pozo-Rico et al., 2020) όσο και για την κατάρτιση και την υποστήριξη της διαδικτυακής τους εκπαίδευσης. Άλλωστε, πριν την πανδημία, η διαδικτυακή εκπαίδευση ήταν συμπληρωματική ενώ κατά τη διάρκειά της, λόγω έκτακτων αναγκών έγινε κύρια μέθοδος διδασκαλίας ιδίως σε παιδιά μικρότερης ηλικίας (Zimmer et al., 2021).

Ουσιαστικά μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία μίας «νέας» εκπαίδευσης βελτιώνοντας τα υφιστάμενα εκπαιδευτικά πρότυπα και αναπτύσσονται δομική ανθεκτικότητα σε μελλοντικές κρίσεις. Έτσι, προσφέρει ενίσχυση της γνώσης και της παιδαγωγικής ικανότητας και ταυτόχρονα προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς για υποστήριξη και εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σε περιόδους αβεβαιότητας, η έγκαιρη επιμορφωτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών γίνεται ακόμη πιο σημαντική, διότι μπορεί όχι μόνο να βοηθήσει στην ομαλή λειτουργία των διδακτικών τους πρακτικών, αλλά επίσης να βοηθήσει στη διατήρηση της ψυχικής τους υγείας και στη μείωση των συναισθημάτων εξουθένωσης (Francom et al., 2021). Περαιτέρω πρακτικές και κατάρτιση των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να απαιτείται προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και η αίσθηση του επαγγελματικού ανήκειν, ιδιαίτερα υπό το φως του σοβαρού προβλήματος της πανδημίας (Pozo-Rico et al., 2020).

Η Πολιτεία, μέσω του Υπουργείου Παιδείας, έχει κατανοήσει την αξία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και αυτό φαίνεται στις νομοθετικές ρυθμίσεις και την χάραξη της εκπαιδευτικής της πολιτικής. Μέσα από υποχρεωτικές, έκτακτες και τακτικές

επιμορφώσεις σε διάφορα θέματα δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν προσωπικά και επαγγελματικά.

Βασικός λόγος συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα επιμορφωτικά προγράμματα είναι οι ταχείες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις που κάνουν επιβεβλημένες τις αλλαγές στον ρόλο του εκπαιδευτικού και στοχεύουν στη βελτίωση του καθημερινού του έργου. Τα κίνητρα συμμετοχή απορρέουν από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και την ανάγκη να ικανοποιήσει τις εσωτερικές του αναζητήσεις και ανάγκες αλλά και από τις ανάγκες που επιβάλλει η σύγχρονη κοινωνία.

Βασικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στόχος είναι η απόκτηση δεξιοτήτων απαραίτητων για την ανταπόκριση στις σύγχρονες απαιτήσεις. Πρόκειται για μια συνεχή, διαρκή και δια βίου διαδικασία που καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και βελτιώνει τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, δεδομένου ότι η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν επαρκεί ενώ γίνεται σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει σε διάφορες επιμορφωτικές δράσεις και αυτές του δίνουν τη δυνατότητα να συνδέσει τις γνώσεις του με την πρακτική. Ο δια βίου χαρακτήρας της επαγγελματικής ανάπτυξης έγκειται στο ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως μαθητές και έτσι, συνδέεται με τις εκπαιδευτικές αλλαγές, το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα.

Αν και το θέμα είναι τόσο σημαντικό και έχουν διεξαχθεί μελέτες, οι περισσότερες αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση όπου οι μαθητές είναι σε θέση και αυτοί να λάβουν μέρος στην έρευνα ενώ στην πρωτοβάθμια ειδικά εκπαίδευση παρατηρείται ένα κενό. Έτσι, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης ειδικά στην περίοδο της πανδημίας.

Για τις ανάγκες της εργασίας έγινε ποσοτική έρευνα η οποία θεωρήθηκε ως η πλέον κατάλληλη για τη διερεύνηση του θέματος. Το ερευνητικό εργαλείο στηρίχθηκε στο ερωτηματολόγιο του TALIS (2008, 2013) και διαμορφώθηκε κατάλληλα προκειμένου να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη κατά την πανδημία.

Η έρευνα αποτελείται από το θεωρητικό και το πρακτικό μέρος. Το θεωρητικό περιλαμβάνει 5 κεφάλαια που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης, την επαγγελματική ανάπτυξη, την εξ αποστάσεως

εκπαίδευση και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κατά την πανδημία. Στο δεύτερο μέρος, το ειδικό, παραθέτονται η μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματα και η συζήτηση και τα συμπεράσματα. Ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και τα παραρτήματα (συνοδευτική επιστολή, ερωτηματολόγιο, πίνακες συσχέτισης).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

1.1. Προσδιορισμός και χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όλων των βαθμίδων, πέρα από την αρχική επιστημονική τους εκπαίδευση και επαγγελματική τους κατάρτιση κατά την Πανεπιστημιακή τους φοίτηση περιλαμβάνει και την επιμόρφωσή τους (Αντωνίου, 2009). Ειδικότερα, η εκπαίδευση των ενηλίκων στον παιδαγωγικό κλάδο έχει διαφορετικές εκφάνσεις και συναντάται ως επιμόρφωση, ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ή ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση. Ουσιαστικά αυτή η επαγγελματική εκπαίδευση στους εκπαιδευτικούς είναι απαραίτητη λόγω των συνεχών αλλαγών του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών αναγκών αλλά και των επιρροών από εξωγενείς παράγοντες (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Κατά καιρούς έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί για την επιμόρφωση.

Η UNESCO (1970) όρισε την επιμόρφωση ως εκπαίδευση ενηλίκων και την προσδιόρισε ως εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξάρτητου περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, που ξεπερνά χρονικά την εκπαίδευση που παρέχεται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και αναπληρώνει μαθησιακά κενά. Στην επιμόρφωση εντάσσει και την μαθητεία, όπου οι ενήλικες αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση. Με τον τρόπο αυτό επέρχονται αλλαγές τόσο στις στάσεις όσο και στη συμπεριφορά τους με στόχο την προσωπική τους ανάπτυξη και την ένταξή και συμμετοχή τους στην κοινωνία.

Ο ΟΟΣΑ (1977 σε Rogers, 1999) υποστήριξε ότι στην εκπαίδευση των ενηλίκων περιέχεται κάθε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα που σχεδιάζεται από εκπαιδευτικό φορέα με στόχο να καλύψει τις ανάγκες για κατάρτιση ή το ενδιαφέρον και πραγματοποιείται σε κάθε ηλικία μεγαλύτερη από αυτήν της ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Έτσι, καλύπτονται μη επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές καθώς και εκπαίδευση χωρίς συλλογικό σκοπό

Σύμφωνα με τον Rogers (2002) επιμόρφωση είναι η επιπλέον μόρφωση που αποκτά κάποιος ενήλικας και αφορά ένα συγκεκριμένο γνωσιακό αντικείμενο. Ουσιαστικά, αφορά την εκπαίδευση του ενήλικα με τρόπο συγκροτημένο και σχεδιασμένο και στόχο με σαφήνεια προσανατολισμένο.

Οι Αθανασίου κ.ά. (2014) ορίζουν την επιμόρφωση ως συνεχή εκπαιδευτική διαδικασία που βοηθά τον εκπαιδευτικό να διευρύνει τις επιστημονικές και παιδαγωγικές του γνώσεις, να

βελτιώσει τις διδακτικές του δεξιότητες και να τροποποιήσει τις στάσεις και τις συμπεριφορές του εντός της τάξης ώστε να γίνει αποτελεσματικότερος.

Η Χατζηπαναγιώτου (2001) όρισε την επιμόρφωση ως διαδικασία ανάπτυξης των επαγγελματικών ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών αλλά και των ατομικών τους ικανοτήτων κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους. Ουσιαστικά περιλαμβάνει όλες τις θεσμοθετημένες, ή μη, διαδικασίες με τις οποίες συμπληρώνεται και ανανεώνεται η αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού, βελτιώνονται οι γνώσεις και δεξιότητές του και εξελίσσεται η προσωπικότητά του. Έτσι, η αρχική του εκπαίδευση συμπληρώνεται, εμπλουτίζεται, βελτιώνεται και ανανεώνεται ενώ συνδέεται η εκπαιδευτική πράξη με την επιστημονική έρευνα. Επιπλέον, είναι μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία που από τη μία συνδέεται και στηρίζει την προσωπική και επαγγελματική του σταδιοδρομία, εξέλιξη και ανάπτυξη. Ο Ορισμός της Χατζηπαναγιώτου (2001) καλύπτει όλο το εύρος των ενεργειών του εκπαιδευτικού για την ατομική και επαγγελματική του ανάπτυξη, με την αξιοποίηση θεσμοθετημένων και μη επιμορφωτικών διαδικασιών με στόχο τη βελτίωση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, ενέργειες που έχουν διάρκεια στο χρόνο από την πρόσληψη έως την αφυπηρέτησή του.

Οι Σοφού & Διερωνίτου (2015) ορίζουν την επιμόρφωση ως το σύνολο των μαθησιακών δραστηριοτήτων με τις οποίες ο εκπαιδευτικός ασχολείται και συμμετέχει, προκειμένου να αναπτυχθεί επαγγελματικά.

Εκτός από τους ορισμούς που έχουν δοθεί, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποκτά και προσωπικό χαρακτήρα καθώς υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών που εξαρτάται από την προσωπικότητα τους, τις διαφορετικές ανάγκες, δυνατότητες και ικανότητές τους. Έτσι, αναδεικνύεται ο όρος αυτό-επιμόρφωση που με τη σειρά του εντάσσεται στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης (δια βίου μάθηση) του εκπαιδευτικού ως ατομική και οργανωμένη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η δια βίου μάθηση περιέχει την συνεχιζόμενη εκπαίδευση και υποδηλώνει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Κόκκος, 2005; Παπασταμάτης κ.ά., 2010).

Ουσιαστικά η επιμόρφωση δεν είναι μια διαδικασία με συγκεκριμένη διάρκεια, μορφή, περιεχόμενα και στόχους. Αντίθετα, η επαγγελματική διαδρομή του εκπαιδευτικού συνοδεύεται από την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση (Αντωνίου, 2009). Έτσι, για να ικανοποιηθούν οι ατομικές και οργανωσιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών θα πρέπει κάθε

εκπαιδευτικό σύστημα να λειτουργεί με γνώμονα την επαγγελματική τους ανάπτυξη και επιμόρφωση (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Ως προς τα χαρακτηριστικά, η επιμόρφωση μπορεί να είναι αποκεντρωμένη και να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες, να παρέχεται από διάφορους φορείς, να έχει διάφορες μορφές και να μπορεί να ενσωματώνει ποικίλες επιμορφωτικές δραστηριότητες, να είναι μικρής διάρκειας, επαναλαμβανόμενη ή μεγάλης εμβέλειας ως προς τους εκπαιδευτικούς στους οποίους απευθύνεται, να συνδέεται στενά με την εκπαιδευτική έρευνα και τη σχολική πράξη, να χρησιμοποιεί εργασιακές μορφές προσαρμοσμένες στις εμπειρίες και τους τρόπους μάθησης των εκπαιδευτικών, να συμβάλλει στη ανάμιξη της παιδαγωγικής διαδικασίας με την τοπική κοινωνία, να αξιολογείται συνεχώς και να βελτιώνεται καθώς προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες και συνθήκες και τέλος να στοχεύει στη δημιουργία ενός ελεύθερου, κριτικά σκεπτόμενου και δημοκρατικού εκπαιδευτικού.

1.2. Ιστορική αναδρομή και θεσμικό πλαίσιο

Στην Ελλάδα η έννοια της επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς εμφανίστηκε την περίοδο 1884-1921, καθώς τους ζητήθηκε να βοηθήσουν στην εκβιομηχάνιση του ελληνικού κράτους και την μετάβαση από τον γεωργικό του χαρακτήρα. Στην συνέχεια την περίοδο 1922-1963, η μετεκπαίδευση οργανώθηκε περαιτέρω με δημιουργία κύκλων σπουδών στους οποίους οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μαθήματα στην Φιλοσοφική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Στις αρχές του προηγούμενου αιώνα το Μαράσλειο Διδασκαλείο (1922) ήταν αρμόδιο για την επιμόρφωση των διοικητικών εκπαιδευτικών στελεχών ενώ το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης για την παιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Β/θμιας Εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2005; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Βορβή & Χασεκίδου-Μάρκου, 2015).

Ο Ν. 2145/1930 όριζε ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν δικαίωμα να πάρουν διετή άδεια με πλήρεις αποδοχές για περαιτέρω σπουδές και το ίδιο συνεχίστηκε και ενδυναμώθηκε με την ίδρυση του Ι.Κ.Υ. (1951). Με τον Ν. 4379/1964 αρμόδιο για την μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Μαυροειδής & Τύπας, 2001; Βεργίδης, 2012; Μπουζάκης κ.ά., 2000).

Συνολικά, μετά τη δεκαετία του 1970, ξεκινά η λειτουργία του Μαράσλειου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης (Μ.Δ.Δ.Ε.), της Σχολής Επιμόρφωσης Δημοτικής

Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.) και Λειτουργιών Μέσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.) (Π.Δ. 255/1979) που αντικαταστάθηκαν από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) (Ξωχέλλης, 2005; Αντωνίου, 2009; Βεργίδης, 2012; Βορβή & Χασεκίδου-Μάρκου, 2015).

Ο Ν. 1304/1982 εισάγει το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου ο οποίος λειτουργεί και ως επιμορφωτής. Σκοπός είναι η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή στην αξιολόγηση και επιμόρφωσή τους αλλά και η ενθάρρυνση της έρευνας. Επιπλέον, είναι υπεύθυνος για την οργάνωση σεμιναρίων και γενικότερα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της ερευνητικής προσπάθειας.

Με τους Ν. 1566/1985, 1824/1988 και 2009/1992 θεσπίστηκε η εισαγωγική επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών από τα Π.Ε.Κ, η 2ετής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από το Μ.Δ.Δ.Ε, σύντομες περιοδικές επιμορφώσεις (υποχρεωτικές ή προαιρετικές) από εκπαιδευτικά στελέχη και η ίδρυση Τμήματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006; Δούκας κ.ά., 2007; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Επιπλέον, με τον Ν.1566/1985 ρυθμίστηκε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από την ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ (νυν ΑΣΠΑΙΤΕ-Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης) για τεχνικές ειδικότητες καθώς και θέματα μεταπτυχιακών σπουδών και μετεκπαίδευσης με παροχή κινήτρων. Ήταν εμφανές ότι η Πολιτεία στήριζε τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και μετεκπαίδευση παρέχοντας υποτροφίες (Δούκας κ.α., 2007).

Για πρώτη φορά η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θεσπίστηκε με το Π.Δ 320/24-8-1993. Στόχος ήταν η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα από την αναγνώριση του εκπαιδευτικού τους έργου και η παροχή κινήτρων σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς που ήθελαν να εξελιχθούν.

Ο Ν. 2525/1997 προέβλεψε την υποστήριξη από το Σχολικό Σύμβουλο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταποκρίνονται στα προβλήματα της καθημερινότητας, και σε ζητήματα δια βίου μάθησης. Έτσι οι Σχολικοί Σύμβουλοι είναι υπεύθυνοι για την οργάνωση ημερίδων και παιδαγωγικών συναντήσεων ακόμα και με τη συνδρομή άλλων φορέων (Μπαγάκη, 2010).

Με το Π.Δ. 45/1999 προβλέφθηκε εκ νέου η επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών (εισαγωγική επιμόρφωση) στην Α/βάθμια και Β/βάθμια Εκπαίδευση 3 φορές το χρόνο, με

υποχρεωτικό χαρακτήρα από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (Ξωχέλλης, 2005).

Με το Ν. 2986/2002 ιδρύθηκε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ) υπό το Υπουργείο Παιδείας για τον σχεδιασμό και τον συντονισμό της πολιτικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και την περαιτέρω υλοποίησή της από αρμόδιους φορείς. Το Ο.ΕΠ.ΕΚ. συνεργαζόταν με το Π.Ι., Πανεπιστήμια της Ελλάδας και του εξωτερικού, Ερευνητικά Κέντρα κ.λπ. (Μπαγάκης, 2011; Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Το 2010 (εγκύκλιος 37100/Γ1/31-3-2010 του Υπουργείου Παιδείας) τέθηκε σε πιλοτική εφαρμογή η αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και σε αυτό το πλαίσιο δόθηκε η δυνατότητα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε όσα σχολεία το εφαρμόζαν. Παράλληλα θεσπίζεται ο Υπεύθυνος Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων ανά Διεύθυνση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης που λειτουργεί παράλληλα με τους Σχολικούς Συμβούλους (Δεμερτζή, 2010). Το 2012 (εγκύκλιος 14841/Γ1/13-2-2012 του του Υπουργείου Παιδείας) προσδιορίστηκαν οι δράσεις επέκτασης του θεσμού της αξιολόγησης και ορίστηκε η υποχρεωτική επιμόρφωση των Σχολικών Συμβούλων που θα επιμόρφωναν τους Δ/ντες των σχολικών μονάδων.

Με το Π.Δ.152/5-11-2013 καθορίστηκε τελικά το πλαίσιο αξιολόγησης που αναφερόταν επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη τους. Είναι σημαντικό ότι δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην παροχή κινήτρων για επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Όσοι δε, αξιολογούν το εκπαιδευτικό προσωπικό πρέπει πρωτίστως να έχουν οι ίδιοι επιμορφωθεί.

Τέλος, ο Ν.4547/12-6-2018 ρύθμισε ζητήματα επιμόρφωσης και προχώρησε στην ίδρυση των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ). Στόχος των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. ήταν η επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και η οργάνωση της επιμόρφωσης. Επιπλέον, προβλέπεται ότι επιμορφωτικοί φορείς μπορεί να είναι ακόμα και οι σχολικές μονάδες, τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ, τα ΑΕΙ και το ΙΕΠ.

1.3. Σκοπός και στόχοι της επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση περιέχει στοιχεία διαρκούς εκπαίδευσης σε όλη την πορεία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, εξυπηρετώντας ατομικούς και συλλογικούς στόχους, που προσανατολίζονται στην ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στοχεύει στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα σύγχρονα παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά επιτεύγματα, στην ανανέωση των γνώσεων τους για κατανόηση των αλλαγών στην σχολική τάξη (Χατζηπαναγιώτου, 2001), στον εκσυγχρονισμό των μεθοδολογικών και διδακτικών προσεγγίσεων για την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Βοσνιάδου, 2006), στη βελτίωση της ποιότητας των σχολικών συστημάτων και τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2007). Επιπλέον, προσπαθεί να καλλιεργήσει εξωστρέφεια ώστε το σχολείο να ανοιχτεί στην κοινωνία, μέσω της επικοινωνίας τόσο των εκπαιδευτικών μεταξύ τους όσο και των εκπαιδευτικών με τους γονείς.

Γενικότερα, σκοπός της επιμόρφωσης είναι η συμβολή της στην βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών ενώ μακροπρόθεσμα συμβάλλει στην οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πρόοδο (Αντωνίου, 2009). Ειδικότερα, στοχεύει στην αύξηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό πρέπει να ακολουθεί τα νέα δεδομένα και να προσαρμόζεται στις ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου.

Ως επιμέρους στόχοι της επιμόρφωσης αναγνωρίζονται η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με νέες γνώσεις στους τομείς που αφορούν την παιδαγωγική επιστήμη, την ψυχολογία και την κοινωνιολογία. Παράλληλα στόχος είναι η εκμάθηση διαχείρισης κρίσεων και προβληματικών καταστάσεων στη τάξη, η ενημέρωση για τα νέα δεδομένα της καθημερινότητας και η ευαισθητοποίηση σε αξίες και αρχές (Αντωνίου, 2009).

Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται και ενημερώνονται σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα βιβλία και τον τρόπο διδασκαλίας τους, την εκπαιδευτική πολιτική και την προσαρμογή τους στις σχολικές συνθήκες (Μπαγάκης 2005; Μαντάς κ.ά., 2009). Για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, η επιμόρφωση στοχεύει στην κάλυψη των κενών που δημιουργούνται και υπάρχουν ανάμεσα στην βασική εκπαίδευση και στην πρακτική εφαρμογή της. Παράλληλα τους ενημερώνει για τις επιστημονικές εξελίξεις, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης ενώ συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές συνθήκες και να ασκούν με αποτελεσματικότητα το έργο τους. Επιπλέον, μέσω της επιμόρφωσης γίνεται διείσδυση στις Νέες Τεχνολογίες, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν νέες γνώσεις και δυνατότητες (Williams & Coles, 2007).

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση έχει στόχο την εντατική μάθηση σε σύντομο χρόνο, προκειμένου να αναπτυχθεί περαιτέρω ο εκπαιδευτικός με γνώσεις και δεξιότητες ή να αλλάξει πεποιθήσεις και τρόπο σκέψης. Επιπλέον, η δια βίου μάθηση μπορεί να ικανοποιεί έως 10

στόχους επαγγελματικής ανάπτυξης όπως η συνεχιζόμενη ανάπτυξη και προσαρμογή του αντικειμένου και των γνώσεων των εκπαιδευτικών, η διαρκής μάθηση με την βέλτιστη δυνατή κάλυψη ατομικών και συλλογικών μαθησιακών αναγκών καθώς και με την αμοιβαία παρατήρηση και με συναδελφικές συζητήσεις, η συνεχιζόμενη ανάπτυξη της συμβολής στον κύκλο ζωής του σχολείου και η ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, η συνεχής εξειδίκευση και ανάπτυξη μεθόδων καθώς και η διαρκής συλλογή στοιχείων για πολιτικές και πρακτικές άλλων σχολείων, η διαρκής πρόσβαση σε νέους τρόπους σκέψης για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου και η συνεχιζόμενη απόκτηση γνώσεων και τέλος η ανάγκη συγκέντρωσης πληροφοριών και εφαρμογής των αποφάσεων όσων έχουν εξουσία στο σχολείο (Day, 2003).

Επίσης, μέσω της επιμόρφωσης προωθούνται και στηρίζονται αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος και του προγράμματος σπουδών, ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί για καινοτομίες στον τρόπο διδασκαλίας ενώ βοηθούνται στην εκμάθηση τρόπων αντιμετώπισης και επίλυσης προβλημάτων (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Υπάρχουν 4 επιμέρους στόχοι της επιμόρφωσης (Χατζηπαναγιώτου, 2001):

- Αντιμετώπιση της ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δεν ανανεώνουν τις γνώσεις τους και έτσι κρίνεται αναγκαίος ο περιορισμός αυτής της ανεπάρκειας μέσα από επιμορφώσεις και απόκτηση δεξιοτήτων.
- Αναζήτηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς για ανάπτυξη και επαγγελματική ολοκλήρωσης ώστε να βελτιωθεί το σχολικό περιβάλλον.
- Επίτευξη εκπαιδευτικών αλλαγών μέσω συνεργατικών διαδικασιών.
- Αναγνώριση και επίλυση προβλημάτων με αυτόνομο, κριτικό και υπεύθυνο τρόπο και συνεργασία με συμβούλους.

1.4. Φορείς επιμόρφωσης

Στην Ελλάδα, οι φορείς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ήταν η Σ.Ε.Λ.Δ.Ε και Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. Σκοπός τους είχαν τη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Προβλέπονταν 4 τύποι επιμόρφωσης: για τους διορισμένους η ετήσια επιμόρφωση, για τους νεοδιορισμένους η τρίμηνη εισαγωγική επιμόρφωση, για όλους τους εκπαιδευτικούς η ταχύρρυθμη (1-3 μήνες) και για τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης η δίμηνη (Μαυροειδής & Τύπας, 2001).

Στους επίσημους φορείς εντάσσεται το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π), τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι), το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π), η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε), το Ίδρυμα Νεολαίας & Δια Βίου Μάθησης, το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.), το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.), οι σχολικές μονάδες, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι επιστημονικές ενώσεις εκπαιδευτικών, τα επιστημονικά κέντρα ή Ινστιτούτα των συνδικαλιστικών φορέων, τα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ) και τα εργαστηριακά κέντρα φυσικών επιστημών (ΕΚΦΕ) (Μπαγάκη, 2010).

Παράλληλα, φορέα επιμόρφωσης αποτελούσαν τα επιδοτούμενα προγράμματα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ των Κοινοτικών Πλαισίων Στήριξης (ΚΠΣ), τα επιμορφωτικά προγράμματα διαφόρων φορέων (Υπουργείο Παιδείας κ.λπ.), τα ευρωπαϊκά προγράμματα (Comenius, Erasmus, Leonardo Da Vinci, Teachers 4Europe) και εξατομικευμένες δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης για κάλυψη εξατομικευμένων αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού συγκεκριμένων σχολείων.

Τέλος, πραγματοποιούνται ειδικά προαιρετικά σεμινάρια για διάφορα θέματα (π.χ. περιβάλλον, αγωγή υγείας, πολιτισμό κ.λπ.) από τους υπευθύνους Σχολικών Δραστηριοτήτων ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης.

1.5. Μορφές επιμόρφωσης

Τα είδη εκπαίδευσης μέσω των οποίων επιτελείται η επιμόρφωση είναι αρχικά η εισαγωγική επιμόρφωση, η διαρκής επιμόρφωση και τέλος η προαγωγική επιμόρφωση. Η πρώτη συμβάλλει στην ομαλή ένταξη των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον, η επόμενη συντελείται σε όλη τη διάρκεια της υπηρετήσης του εκπαιδευτικού και η τελευταία στοχεύει στην επαγγελματική εξέλιξη και την προσωπική του ανάπτυξη (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Η επιμόρφωση διακρίνεται ανάλογα με τις ανάγκες που καλύπτει, το περιεχόμενό της, το σχεδιασμό και την εφαρμογή της, τη διάρκεια, την υποχρεωτική ή μη παρακολούθηση, την ομάδα στόχο, τον τόπο διεξαγωγής και τον φορέα υλοποίησης (Π.Ε.Κ., Διεύθυνση Εκπαίδευσης κ.λπ.) (Μαυρογιώργος, 1999; Σαλτερής, 2006). Μπορεί να πραγματοποιείται εντός ή εκτός σχολείου, σε εργάσιμες ή μη εργάσιμες ημέρες και ώρες (Μαυρογιώργος, 2005).

Υπάρχει δε, διαφοροποίηση στον τόπο διεξαγωγής της επιμόρφωσης, την οικονομική συνδρομή και τον φορέα υλοποίησης (Φώκιαλη & Ράπτης, 2008). Επιπλέον, μπορεί να υπάρχει διαφορά στα θέματα και τους στόχους, τις μεθόδους και τις τεχνικές (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Η παροχή επιμόρφωσης χωρίζεται σε τυπική, άτυπη και μη τυπική (Σαλτερής, 2006; Τσίχτης, 2015). Αναλυτικότερα, η τυπική (θεσμική) επιμόρφωση παρέχεται από το τυπικό και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα υπό τον έλεγχο του Υπουργείου Παιδείας. Συνήθως γίνεται ενδοϋπηρεσιακά, από δομές θεωρητικής και πρακτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπως οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι οποίες εντάσσονται στο Υπουργείο Παιδείας. Περιλαμβάνεται στα υπηρεσιακά τους καθήκοντα και αποτελεί και δικαίωμά τους, προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες που προκύπτουν από τυχόν αλλαγές που πραγματοποιούνται στην εκπαίδευση. Επιπλέον, μέσω της τυπικής επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί αποκτούν επιπλέον εφόδια, τυπικούς και άτυπους τίτλους επιμόρφωσης που συμβάλλουν στην υπηρεσιακή τους εξέλιξη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Μπορεί να είναι ημερίδες ή δίωρες ημερήσιες συναντήσεις. Υπεύθυνος για τη διοργάνωσή τους μπορεί να είναι ο Σχολικός Σύμβουλος. Είναι ατομικά ή ενδοσχολικά, ανάλογα με τις ανάγκες. Πρακτικά δεν παρέχονται πολλές δυνατότητες, είναι ανεπαρκής και υπάρχουν τυπικές δυσκολίες (Γραϊκός, 2014).

Σύμφωνα με τον Ν. 1566/1986, η τυπική επιμόρφωση μπορεί να είναι εισαγωγική, ετήσια ή περιοδική. Ειδικότερα, η εισαγωγική παρέχεται κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών των εκπαιδευτικών ή από θεσμοθετημένα Ινστιτούτα και Ακαδημίες που χορηγούν πιστοποιητικό άσκησης επαγγέλματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Πρόκειται για υποχρεωτική επιμόρφωση των υποψήφιων για διορισμό ή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Έχει διάρκεια έως 4 μήνες. Μέσω της εισαγωγικής επιμόρφωσης, πραγματοποιείται εμπλουτισμός των γνώσεων των νέων εκπαιδευτικών ενώ ενημερώνονται για θέματα που αφορούν την υπηρεσία ή την εκπαίδευση. Οι όποιες λεπτομέρειες ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας με Προεδρικό Διάταγμα. Στους συμμετέχοντες καταβάλλεται οικονομική αποζημίωση, σύμφωνα με τις οδηγίες των Υπουργείων Παιδείας και Οικονομικών.

Επιπλέον, διενεργείται ετήσια επιμόρφωση που αφορά τους εκπαιδευτικούς που έχουν συμπληρώσει 5 έτη υπηρεσίας, προκειμένου να ενημερωθούν για τις εκπαιδευτικές και επιστημονικές εξελίξεις ώστε να καταστεί αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους.

Τέλος, η περιοδική επιμόρφωση, η τρίτη μορφή της τυπικής επιμόρφωσης, πραγματοποιείται, περιφερειακά ή πανελλαδικά, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Γίνεται όταν υπάρχουν ανάγκες (π.χ. αλλαγή αναλυτικών προγραμμάτων, εισαγωγή νέων μαθημάτων κ.λπ.) και έχουν διάρκεια 3 μήνες.

Από την άλλη, η άτυπη επιμόρφωση είναι η εκούσια ή ακούσια διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος κερδίζει εμπειρίες, ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις, υπό την επίδραση του κοινωνικού και επαγγελματικού του περιβάλλοντος. Επιπλέον, στην άτυπη επιμόρφωση εντάσσονται όλες οι δραστηριότητες αυτοεπιμόρφωσης (Κόκκος, 2005). Πρόκειται για προσωπική και αυτόβουλη ενέργεια ενημέρωσης και λήψης πρωτοβουλιών με στόχο την ατομική πρόοδο και βελτίωση τόσο την ατομική όσο και της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τις μαθησιακές τους ανάγκες και μόνοι τους σχεδιάζουν ένα πρόγραμμα συστηματικής μάθησης, με βάση το αντικείμενο του ενδιαφέροντός τους, ανεξάρτητα από τους υπόλοιπους προκειμένου να αποκτήσουν την ικανότητα ανάλυσης και ικανοποίησης των δικών τους αναγκών. Στην αυτοεπιμόρφωση σημαίνοντα ρόλο έχει το διαδίκτυο για την εξεύρεση επιμορφωτικού υλικού (Καλαϊτζή κ.ά., 2007; Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Μορφή της άτυπης επιμόρφωσης είναι η συμμετοχή σε σχολικά και εκπαιδευτικά δίκτυα που στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με τη διοργάνωση σεμιναρίων, επιμορφωτικών εργαστηρίων, εκπαιδευτικών ανταλλαγών, συνεργασίας εκπαιδευτικών και επαφών με άλλους φορείς και σχολεία (Γκόβας, 2014). Έτσι, δίνεται η δυνατότητα βραχυπρόθεσμης επιμόρφωσης, εκτός εργασιακού ωραρίου με επαφές και τακτικές συνεδρίες, ανταλλαγή απόψεων και βελτίωση μεθόδων διδασκαλίας. Δεν έχει δομημένη μορφή σχετικά με τους μαθησιακούς στόχους, τον χρόνο διεξαγωγής και στο τέλος δεν δίνεται κάποια πιστοποίηση (Straka, 2004). Από την άλλη παρουσιάζει ευελιξία συνδυάζοντας την εμπειρία του κάθε εκπαιδευτικού με την παρεχόμενη επιμόρφωση (Eraut, 2004).

Είναι θεμιτή η συνεργασία τυπικής και άτυπης επιμόρφωσης, όπου ο εκπαιδευτικός θα αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες μέσω της τυπικής εκπαίδευσης που θα τις εμπλουτίσει και επικαιροποιήσει μέσω της άτυπης επιμόρφωσης (Κόκκος, 2005).

Η τελευταία μορφή επιμόρφωσης είναι η μη τυπική / μη θεσμική επιμόρφωση. Πρόκειται για οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία που παρέχεται εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και απευθύνεται σε συγκεκριμένο κοινό (Αγγελόπουλος κ.ά.,

2004). Υπάρχει προβληματισμός για την ποιότητα των παρεχόμενων γνώσεων και γι' αυτό εξαρτάται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται. Η μη τυπική επιμόρφωση παρέχεται από τα ΠΕΚ σε συνεργασία με Πανεπιστήμια, το ΙΝΕΠ και τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (Νόμος 1566/1985).

Η επιμόρφωση παρέχεται εντός ή εκτός του σχολείου (E.C, 2012; Τσίχτης, 2015). Αναλυτικότερα, η ενδοϋπηρεσιακή / ενδοσχολική (εντός του σχολείου) αφορά την ενδοϋπηρεσιακή, συνεργατική εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης ενώ δεν εμπλέκεται στο σχεδιασμό το Υπουργείο Παιδείας. Διενεργείται από Πανεπιστήμια, σχολεία και Σχολικούς Συμβούλους ενώ μπορεί να οργανώνεται από το Διευθυντή ή το Σύλλογο Εκπαιδευτικών (Γραίκος, 2014). Έτσι, το σχολείο γίνεται οργανισμός μάθησης, διευκολύνοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ενημέρωση σε καίρια θέματα (π.χ. bullying κ.λπ.) (Αρβανίτη, 2013). Για την απόκτηση νέας γνώσης συνεργάζονται με συναδέλφους και τον Διευθυντή του σχολείου (Evans, 2011) ενώ δημιουργούνται και σχολικά δίκτυα (Clarke & Hollingsworth, 2002). Έτσι, ο εκπαιδευτικός συμμετέχει σε διαδικασίες επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα όμως από τις συναδελφικές του σχέσεις (Κουτσογιάννης, 2015). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στοχεύει στη διεύρυνση των επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών, την ανανέωση των ακαδημαϊκών-θεωρητικών γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Μειονέκτημα αποτελεί το κόστος οργάνωσης και η μη δυνατότητα κάλυψης ευρέος φάσματος εκπαιδευτικών αναγκών (Μαυρογιώργος, 2005).

Η ενδοϋπηρεσιακή / ενδοσχολική επιμόρφωση διακρίνεται σε υποχρεωτική (περιοδική ή ταχύρρυθμη) και προαιρετική (μικρής, βραχείας ή μακράς διάρκειας (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Ειδικότερα, η υποχρεωτική περιοδική επαναλαμβάνεται κατά διαστήματα κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας του εκπαιδευτικού. Πρόκειται για ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα, μικρής διάρκειας (π.χ. 3 μήνες) με ευρύ φάσμα θεμάτων (π.χ. παιδαγωγικά κ.λπ.) που έχουν στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γενικότερα την ενδυνάμωση της ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στις ανάγκες της εκπαίδευσης. Η υποχρεωτική ταχύρρυθμη αφορά μικρής διάρκειας προγράμματα που υλοποιούνται όταν προκύπτουν έκτακτες περιπτώσεις.

Από την άλλη μεριά, η προαιρετική απευθύνεται σε στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να συμμετέχουν σε προγράμματα μακράς διάρκειας (ετησίως, αφορά

μετεκπαίδευση κ.λπ.), βραχείας (σεμινάρια ειδικών θεμάτων σε ημερήσια, μηνιαία ή εβδομαδιαία βάση) ή μικρής διάρκειας (μια φορά, μερικής ή πλήρους απασχόλησης, εντός ή εκτός εργασιακού ωραρίου, κατά το χρόνο εργασίας ή σε περίοδο διακοπών) (Κωστίκα, 2004; Αντωνίου, 2009; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Σε αντίθεση με την ενδοσχολική, η εκτός σχολείου επιμόρφωση πραγματοποιείται από Πανεπιστημιακά Τμήματα, με ταχύρρυθμα σεμινάρια, σε συνεργασία με μέλη του Πανεπιστημίου, εκπαιδευτικούς, το Ι.Ε.Π., Σχολικούς Συμβούλους ή συνδικαλιστικά όργανα. Παλαιότερα, γινόταν στα Διδασκαλεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης και στις Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. Οι ανάγκες επιμόρφωσης συνέβαλαν στην δημιουργία των ΠΕΚ και ΚΠΕ, τοπικών και περιφερειακών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Νέα μορφή παροχής επιμόρφωσης, που αναπτύχθηκε ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια είναι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Πρόκειται για καινοτόμα μορφή επιμόρφωσης κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος και ο εκπαιδευτής δεν βρίσκονται στον ίδιο φυσικό χώρο αλλά σε απόσταση. Η επιμόρφωση παρέχεται με την χρήση ειδικής πλατφόρμας, τη βοήθεια Τεχνολογιών της Πληροφορίας & Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και την υποστήριξη του καθηγητή-συμβούλου (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005; Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2016). Με την εξ αποστάσεως επιμόρφωση δίνεται ευελιξία επιλογής του χρόνου, του τόπου και του ρυθμού εκπαίδευσης (Νικολάκη & Κουτσούμπα, 2016) ενώ παράλληλα μπορεί να συνδυαστεί η επιμόρφωση με τις επαγγελματικές, κοινωνικές και οικογενειακές υποχρεώσεις του εκπαιδευόμενου (Αναστασιάδης, 2010).

Τέλος, ως προς τα μέσα παροχής της επιμόρφωσης μπορεί να γίνει με ανταλλαγή εκπαιδευτικών, με επιμόρφωση μέσω σχολικών συμβούλων και παιδαγωγικών συμβούλων-μέντορες ή με συζήτηση και εφαρμογή βέλτιστων πρακτικών. Ειδικότερα, η ανταλλαγή εκπαιδευτικών πραγματοποιείται με ευρωπαϊκά προγράμματα στο πλαίσιο των οποίων εκπονούνται μελέτες για θέματα κοινού ενδιαφέροντος και αναπτύσσονται χρήσιμοι δείκτες για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον, οι Σχολικοί Σύμβουλοι είναι έμπειρα εκπαιδευτικά στελέχη που έχουν τη δυνατότητα να συμβουλεύουν, να καθοδηγούν και να επιμορφώνουν παιδαγωγικά τους εκπαιδευτικούς, οργανώνοντας σεμινάρια ανά ειδικότητα ή θέμα για τους εκπαιδευτικούς της ευθύνης του (Κελεσιδής, 2019). Επιμόρφωση παρέχουν οι Παιδαγωγικοί Σύμβουλοι – Μέντορες, έμπειροι εκπαιδευτικός του σχολείου, που ορίζονται από τον Διευθυντή και τον Σχολικό Σύμβουλο. Ρόλος και αυτών είναι να βοηθήσουν, να επιμορφώσουν, να στηρίξουν και να καθοδηγήσουν τους νέους εκπαιδευτικούς (Ανδρούτσου

& Τσάφος, 2013; Μπαραλός, 2015). Επιμόρφωση μπορεί να επιτελεστεί και με συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων και καλών πρακτικών με συναδέλφους, συμμετοχή σε εκδηλώσεις και σεμινάρια καθώς και σε συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων (Κωστίκα, 2004). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί συσφίγγουν τις σχέσεις τους με στόχο την αναζήτηση λύσεων για τα καθημερινά προβλήματα (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000).

1.6. Λόγοι και εμπόδια συμμετοχής στην επιμόρφωση

Βασικός λόγος συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα είναι οι ταχείες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις που κάνουν επιβεβλημένες τις αλλαγές στον ρόλο του εκπαιδευτικού και στοχεύουν στη βελτίωση του καθημερινού του έργου (Μαυρογιώργος, 2011; Ξωχέλλης, 2005; Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν τις αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά βιβλία, τις εκπαιδευτικές αλλαγές και τις μεταρρυθμίσεις, την εφαρμογή νέων τεχνολογιών κ.λπ. (Καραλής, 2013) προκειμένου να ομαλοποιηθούν εκπαιδευτικά προβλήματα (Γκότοβος, 2002).

Τα κίνητρα για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα είναι εγγενή ή επίκτητα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Καραλής, 2013). Τα πρώτα απορρέουν από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και την ανάγκη να ικανοποιήσει τις εσωτερικές του αναζητήσεις και ανάγκες ενώ τα επίκτητα προέρχονται από το κοινωνικό του περιβάλλον (Θεοδωρίδης, 2011). Μπορεί επίσης τα κίνητρα να είναι εσωτερικά (όπως ένστικτα, επιθυμίες κ.λπ.) ή εξωτερικά (όπως αμοιβές κ.λπ.), φυσιολογικά (πείνα, δίψα κ.λπ.), βιολογικά (π.χ. επιβίωση, αναπαραγωγή κ.λπ.) ή ψυχολογικά (π.χ. θυμικό κ.λπ.) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα αν υπάρχει σωστός σχεδιασμός του προγράμματος και ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους για επαγγελματική ανάπτυξη (Παγκάκης, 2003) ή ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους και τη βελτίωση της εικόνας τους μέσω της διεύρυνσης των γνώσεων τους (Rogers, 2002). Προτιμούν προγράμματα που συνδυάζονται με εξωτερικές (επαγγελματική εξέλιξη, αύξηση μισθού κ.λπ.) ή εσωτερικές ανταμοιβές (κύρος, ευχαρίστηση κ.λπ.) ή τους βοηθά στον εκπαιδευτικό τους έργο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010; Φώκιαλη κ.ά., 2005).

Ουσιαστικά ως κίνητρα λειτουργούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών (επιμορφωτικές, αναπτυξιακές) αλλά και τα ενδιαφέροντά τους που τους παρακινούν να συμμετέχουν σε

επιμορφωτικά προγράμματα. Ειδικότερα οι επιμορφωτικές ανάγκες αφορούν στα γνωστικά αντικείμενα, στη μεθοδολογία διδασκαλίας, στην παιδαγωγική κατάρτιση και την ευαισθητοποίησή τους. Οι αναπτυξιακές ανάγκες αφορούν στον ρόλο του εκπαιδευτικού, στην ανάγκη αυτοδιερεύνησης, αναζήτησης ή επιβεβαίωσης της σημασίας της εργασιακής τους ζωής και την ενίσχυση της αυτοαντίληψης. Στις αναπτυξιακές ανάγκες εντάσσεται η διαχείριση του επαγγελματικού στρες και της επαγγελματικής κόπωσης. Τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών αφορούν σε ειδικά θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευση, αγωγή υγείας κ.α. (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Στα εμπόδια στην συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα περιλαμβάνονται τα στοιχεία, του ατομικού ή κοινωνικού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού, που επηρεάζουν αρνητικά τη μαθησιακή τους διαδικασία. Ο προσδιορισμός των εμποδίων οδηγεί στην αντιμετώπισή τους. Μπορεί να είναι εξωτερικά (π.χ. οικονομικά, κακή οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων) ή εσωτερικά (προσωπικότητα του εκπαιδευτικού) (Κόκκο, 2008), εμπόδια σχετικά με την κατάσταση των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία κ.λπ.) και θεσμικά. Στα εξωτερικά εμπόδια περιλαμβάνονται και τα οικονομικά που επηρέασαν τους μισθούς αλλά και τη χρηματοδότηση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης (E.C, 2012; Καραλής, 2013).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Αποτελεσματικότητα επιμόρφωσης

Η αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης είναι βασικά μια αξιολόγηση που ελέγχει το επίπεδο στο οποίο η εκπαίδευση ενισχύει τις δεξιότητες, τις γνώσεις και τη συμπεριφορά των εργαζομένων, στην περίπτωση της εργασίας των εκπαιδευτικών. Η αντίληψη της αποτελεσματικότητας εξαρτάται από μια σειρά πολλών παραγόντων σχετικά με την κατάσταση του πριν την επιμόρφωση σταδίου, του ίδιου του σταδίου της επιμόρφωσης και του σταδίου μετά την επιμόρφωση σε συνδυασμό με τους προσωπικούς παράγοντες του εκπαιδευόμενου (Biswas, 2017).

Σημαντικός παράγοντας στην αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, κλειδί στην αλλαγή και βελτίωση της εκπαίδευσης. Η ποιότητα της διδασκαλίας επηρεάζει τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, ως εκ τούτου, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι ποιοτική, σχετική και σημαντική. Η πρακτική πρέπει να εκπληρώνεται σε πραγματικές συνθήκες, σε νηπιαγωγεία και σχολεία, συνοδευόμενη από ακαδημαϊκά ιδρύματα που εκπαιδεύουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε ο νέος εκπαιδευτικός να μπορεί να ενταχθεί βέλτιστα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Assadi et al., 2022). Στόχος των προγραμμάτων επιμόρφωσης είναι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω της συνεχούς εξέλιξης του εκπαιδευτικού, εξασφαλίζοντας εφόδια που συμβάλλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι είναι το μέσο βελτίωσης της διδασκαλίας και ουσιαστικά το μέσο βελτίωσης της μάθησης των μαθητών. Αποτελεί τμήμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της δια βίου μάθησής τους (Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου, 2006). Ουσιαστικά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Δούκας κ.ά., 2007).

Προκειμένου η επιμόρφωση να επιτελέσει τον αναμενόμενο ρόλο της στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, σε σχολείο και εκπαιδευτικούς, είναι αναγκαίο να αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου στρατηγικού σχεδιασμού. Αν αυτό δεν συμβεί, τότε μπορεί να επενδυθούν οικονομικοί και ανθρώπινοι πόροι και το αποτέλεσμα να μην είναι το επιθυμητό. Στην περίπτωση αυτή ελλοχεύουν προβλήματα, από τη μη σωστή εφαρμογή της επιμόρφωσης που ως ευκαιριακή οδηγεί σε εφησυχασμό των εκπαιδευτικών και αποκρύπτει βασικές ελλείψεις των σχολείων. Βασικός στόχος λοιπόν είναι ο «μετασχηματισμός» του εκπαιδευτικού (Παπαναούμ, 2008), η ενημέρωση σε σύγχρονα θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους, η κάλυψη των γνωστικών κενών που υπήρξαν από την βασική εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο

ή στο Διδασκαλείο, η ποιοτική αναβάθμιση του έργου του εκπαιδευτικού και η προσαρμογή στις νέες ανάγκες της κοινωνίας (Τσίγκα & Νάσαινας, 2006; Παπασταμάτης κ.ά., 2010; Assadi et al., 2022; Ahmmed et al., 2022).

Τέλος, τα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών πρέπει να καθοριστούν με σαφήνεια και να διερευνηθούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, προκειμένου να τις καλύψουν (Νικολακάκη, 2003). Στην σύγχρονη εποχή, και κάτω από τις ανάγκες που επιβάλλει η πανδημία, καθίσταται αναγκαία η παροχή ενός προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στον τομέα των ΤΠΕ για τη μείωση του αντίκτυπου του COVID-19, δεδομένου ότι οι ΤΠΕ είναι βασικός εκπαιδευτικός πόρος τον 21^ο αιώνα, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της πανδημίας, όπου τα δια ζώσης μαθήματα πρόσωπο δεν πραγματοποιούνταν (Ebner et al., 2020; Kaden et al., 2020; Mhlanga et al., 2020; Tabatabai et al., 2020; Van Nuland et al., 2020; Watermeyer et al., 2020). Μελέτες έδειξαν ότι η εισαγωγή ΤΠΕ στη διδασκαλία και τη μάθηση βελτιώνει την ποιότητα της εκπαίδευσης (Hennessy et al., 2005; Valtonen et al., 2015; Sánchez-Cruzado et al., 2021). Ωστόσο, η ενσωμάτωσή τους δημιουργεί επίσης σημαντική επαγγελματική ζήτηση για τους εκπαιδευτικούς (Lubis et al., 2009; Kafyulilo and Keengwe, 2015; Drossel & Eickelmann, 2017). Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητη η επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές δεξιότητες ΤΠΕ προσανατολισμένη στη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία (Gilar et al., 2019). Χωρίς ανάλογη κατάρτιση, η επιβολή εισαγωγής εκπαιδευτικών προσεγγίσεων ΤΠΕ στο πρόγραμμα σπουδών και τη διαδικασία αξιολόγησης μπορεί να προκαλέσει απογοήτευση τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στη μαθητική κοινότητα (Voogt et al., 2000; Lim et al., 2004).

Έτσι, η αποτελεσματικότητα ενός επιμορφωτικού προγράμματος πρέπει να ικανοποιεί τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, να έχει σύντομη διάρκεια και να επαναλαμβάνεται τακτικά, να συνδέεται άμεσα με τα εκπαιδευτικά θέματα, να παρέχει ποικίλες επιμορφωτικές δραστηριότητες, να μην αφορά μία μικρή μερίδα εκπαιδευτικών και να εφαρμόζει σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους (Κακαβάκης, 2005). Είναι σημαντικό, να καλλιεργηθεί ένα μαθησιακό κλίμα με έντονο επικοινωνιακό και συνεργατικό χαρακτήρα στα πλαίσια του σεβασμού των συμμετεχόντων (Κόκκος, 2008).

Ο ΟΟΣΑ (2008, 2013) πραγματοποίησε μελέτες για τα διδακτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα, με ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο, και στόχο να αποτυπωθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η έρευνα TALIS πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά το 2008 διεξήχθη σε 23 χώρες (εκτός της Ελλάδας) σε 4000 εκπαιδευτικούς

πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 200 σχολεία (OECD, 2009). Η έρευνα επαναλήφθηκε το 2013 (OECD, 2014) με συμμετοχή 25 χωρών και 4000 εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Επαγγελματική ανάπτυξη

3.1. Προσδιορισμός έννοιας

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής και αυτό φαίνεται μέσω των νομοθετημάτων που έχουν καθοδηγητικό ή υποστηρικτικό χαρακτήρα στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής (Λιακοπούλου & Νταλούκας, 2015). Ανάλογα, η ΕΕ επιδεικνύει έντονο ενδιαφέρον για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που τους θεωρεί θεμέλιο λίθο της εκπαίδευσης (ETUCE, 2008). Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2014 σε Ευρυδίκη, 2015) προτείνει στις χώρες-μέλη της ΕΕ την ανάγκη παροχής υψηλής ποιότητας συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς. Στόχος είναι η απόκτηση δεξιοτήτων απαραίτητων για την ανταπόκριση στις σύγχρονες απαιτήσεις.

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένας ιδιαίτερα πολύπλοκος όρος που περιέχει την ανάπτυξη του προσωπικού, τη διαρκή εκπαίδευση, την κατάρτιση και την προσωπική βελτίωση. Η Evans (2008) υποστήριξε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη γίνεται κατανοητή και αντιληπτή μέσω της συνεισφοράς και της ενίσχυσης του κύρους, της γνωστικής βελτίωσης, και της βελτίωση των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού. Πρόκειται δηλαδή για τη διαδικασία μέσω της οποίας ενισχύεται η επαγγελματικότητα και ο επαγγελματισμός. Η Παπαναούμ (2005) ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως κανονιστική καθώς γίνεται κάποιος εκπαιδευτικός μέσω μιας συνεχούς εξελικτικής διαδικασίας. Έτσι, στον ορισμό αυτόν εντάσσονται όλα τα τυπικά και άτυπα προσόντα και εμπειρίες του εκπαιδευτικού καθόλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής του υπηρεσίας. Έτσι, μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποκτήσει νέες γνώσεις, να εμβαθύνει και να ενισχύσει τις παλαιότερες (Jovanova-Mitkowska, 2010), να εξειδικευτεί περισσότερο σε θέματα διδασκαλίας και χρήσης Νέων Τεχνολογιών (Bredeson, 2002).

Ουσιαστικά πρόκειται για μια συνεχή, διαρκή και δια βίου διαδικασία που καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και βελτιώνει τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, δεδομένου ότι η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν επαρκεί (Aseeri, 2015).

Κατά την επαγγελματική ανάπτυξη πραγματοποιείται σύνδεση της θεωρίας με την πράξη (Jovanova-Mitkowska, 2010). Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει σε διάφορες επιμορφωτικές δράσεις και αυτές του δίνουν τη δυνατότητα να συνδέσει τις γνώσεις του με την πρακτική.

Ο δια βίου χαρακτήρας της επαγγελματικής ανάπτυξης βασίζεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως μαθητές και συντελείται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο κατά τη διάρκεια της εργασίας του, με ομάδες μελέτης, έρευνα δράσης κ.λπ. Συνδέεται με τις

εκπαιδευτικές αλλαγές και δεν μπορεί να πετύχει, αν δεν στηρίζεται από το ίδιο το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για συνεργατική διαδικασία που αλληλεπιδρά στις σχέσεις μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών, διευθυντών και φορέων.

Άμεσο αποτέλεσμα της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών μέσω της αξιολόγησής τους, που συμβάλλει στην εξασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η ανάγκη της βασίζεται σε εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα, στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση (Λιακοπούλου & Νταλούκας, 2015).

3.2. Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ταυτίζονται με κύριες επιστημολογικές θέσεις και φανερώνουν, τα όρια της σχέσης θεωρία-πράξη (Μπαγάκης, 2005).

Ειδικότερα, το «παραδοσιακό-τεχνοκρατικό» μοντέλο έχει στο κέντρο τη μεθοδολογία της εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός που ακολουθεί αυτό το μοντέλο ενδιαφέρεται μόνο για την ύλη που θα διδάξει και τον τρόπο που θα καταφέρει να ελέγξει την τάξη. Στην περίπτωση αυτή, η επαγγελματική του ανάπτυξη εστιάζεται στην απόκτηση οργανωτικών, διαχειριστικών και διδακτικών δεξιοτήτων (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007). Στην περίπτωση αυτή δημιουργούνται μικρής διάρκειας εργαστήρια, με προκαθορισμένη ανατροφοδότηση, στερεοτυπικά δομημένες δραστηριότητες ενώ η διδασκαλία βασίζεται στην παθητική μάθηση (Armour & Yelling, 2004). Ο εκπαιδευτικός ακόμα κι αν δεν διαθέτει εμπειρία μπορεί να εκτελεί το έργο του αποφεύγοντας σοβαρά λάθη. Βέβαια, στην περίπτωση αυτή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού υποτιμάται και περιορίζεται από τον αυστηρό έλεγχο που ασκείται από τη διοίκηση (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007).

Το δεύτερο μοντέλο είναι το «τεχνοκρατικό-στοχαστικό» σύμφωνα με το οποίο, υπάρχει προσανατολισμός στην υποκειμενικότητα της εκπαίδευσης με έμφαση στην αυτονομία της επαγγελματικής ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στην περίπτωση αυτή, ο εκπαιδευτικός δίνει μεγαλύτερη σημασία στη δημιουργική ελευθερία ενώ του παρέχονται κίνητρα επιμόρφωσης (Ψαχαρόπουλος, 2003). Το συγκεκριμένο μοντέλο συνηθίζεται να εφαρμόζεται αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν διανύσει κάποια χρόνια εκπαίδευσης και διαθέτουν έστω και ελάχιστη εμπειρία γιατί τους δίνεται η δυνατότητα κριτικής σκέψης και συνεργασίας.

Τέλος, το «στοχαστικο-κριτικό» μοντέλο προσανατολίζεται στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτό, ο εκπαιδευτικός αναλύει και επεξεργάζεται τα

διλήμματά του, ασκεί κριτική στις εκπαιδευτικές και διδακτικές επιλογές καθώς και στα όποια προβλήματα συναντά (Βουγιούκας & Ματσαγγούρας, 2007). Έτσι, ο εκπαιδευτικός κατανοεί το υπόβαθρο των επιλογών του και αναζητά λύσεις στα προβλήματα (Ματσαγγούρας, 2005). Το μοντέλο υιοθετείται από εκπαιδευτικούς με πολιτικές και ιδεολογικές ανησυχίες.

Ως προς τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, αυτά αφορούν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (ευαισθητοποίηση, συμβουλευτική, παρακίνηση κ.λπ.), το σχολείο (σύνδεση με την κοινότητα, αξιολόγηση κ.λπ.) και το εκπαιδευτικό προσωπικό γενικότερα (συμμετοχικά σχήματα κ.λπ.) (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

3.3. Φάσεις-στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού χωρίζεται σε κάποιες φάσεις ανάλογα με την επαγγελματική δραστηριότητα. Αρχικά, ξεκινά ως αρχάριος και νεοδιόριστος και καταλήγει ως έμπειρος και καταξιωμένος εκπαιδευτικός. Η επαγγελματική τους εξέλιξη ακολουθεί δυναμική πορεία στην οποία επιδρούν προσωπικοί και παράγοντες.

Σύμφωνα με τον Huberman (1995) η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει 5 (πέντε) στάδια σύμφωνα με τα έτη διδασκαλίας και είναι τα εξής: Κατά τα πρώτα έτη διδασκαλίας (1-3 έτη) είναι το στάδιο της επιβεβαίωσης και ανακάλυψης, ακολουθεί το στάδιο της σταθεροποίησης (4-6 έτη διδασκαλίας), του πειραματισμού (7-18 έτη διδασκαλίας), της ηρεμίας (19-30 έτη διδασκαλίας) και της αποδέσμευσης (31-40 έτη διδασκαλίας).

Ανάλογα, η Παπαναούμ (2005) διακρίνει 4 (τέσσερα) στάδια σύμφωνα με τα οποία έχουμε τον προσανατολισμό, την επαγγελματική προετοιμασία, την πιστοποίηση και επαγγελματική επάρκεια και την επαγγελματική σταδιοδρομία όπου εντάσσεται και η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, ο Ματσαγγούρας (2005) διέκρινε 6 (έξι) στάδια επαγγελματικής ανάπτυξης. Το πρώτο στάδιο είναι η προσαρμογή (1-3 έτη διδασκαλίας), η ένταξη (4-6 έτη διδασκαλίας), ο πειραματισμός (7-11 έτη διδασκαλίας), η επαγγελματική κρίση (12-19 έτη διδασκαλίας), η επαγγελματική ωριμότητα (20-30 έτη διδασκαλίας) και η ψυχολογική αποστασιοποίηση (31-35 έτη).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η νόσος **COVID-19** πρώτη φορά αναφέρθηκε στην πόλη Wuhan (Κίνα) τον Δεκέμβριο 2019 και έκτοτε εξαπλώθηκε ταχύτατα σε όλο τον πλανήτη (Zhu et al., 2020). Ο WHO (World Health Organization) κήρυξε κατάσταση έκτακτης ανάγκης δημόσιας υγείας (30/1/2020) εξαιτίας της ανησυχίας που υπήρχε για την ασθένεια. Το Μάρτιο 2020, ο WHO κήρυξε τον COVID-19 παγκόσμια πανδημία (Singhal, 2020; WHO, 2020).

Ο COVID-19 επηρέασε επηρεάσει τη μέση παγκόσμια παραγωγή αλλά και την καθημερινότητα των ανθρώπων κυρίως λόγω της ταχείας και επικίνδυνης εξάπλωσής του (Valeeva & Kalimullin, 2021). Φαίνεται να είναι η ασθένεια με τον εντονότερο αντίκτυπο παγκοσμίως (Çinar et al., 2021), προκαλώντας αβεβαιότητα και φόβο (Wong et al., 2021). Η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση.

Λόγω της πανδημίας πολλές χώρες ανέστειλαν όλες τις δια ζώσης δραστηριότητές τους, όπως την εκπαίδευση, προκαλώντας πολλές και ποικίλες αλλαγές ενώ ο πληθυσμός προσπαθούσε να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες που σχηματίστηκαν από την πανδημία. Έτσι, η ανάγκη περιορισμού του COVID-19 οδήγησε στην εφαρμογή μέτρων που επηρέασαν την εκπαίδευση. Ο περιορισμός των επαφών και της κίνησης έκανε εμφανή την ανάγκη αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) προκειμένου να αναπληρωθεί ο χαμένος διδακτικός χρόνος, να διατηρηθεί η επαφή με τους μαθητές και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (Αναστασιάδης κ.ά., 2021). Οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να εφαρμόσουν διδακτικές παρεμβάσεις με τη μέθοδο της ΕξΑΕ χωρίς να έχουν κατάρτιση ή την ανάλογη επιμόρφωση.

Συγκεκριμένα, πριν από την πανδημία COVID-19, οι περισσότερες μελέτες επικεντρώνονταν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι δάσκαλοι και οι μαθητές σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρέμεναν άπειροι στο θέμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Lestari & Gunawan, 2020). Το προ-επιδημικό μοντέλο ήθελε τους μαθητές στις τάξεις και έτσι η ψηφιακή διδασκαλία έπαιζε συμπληρωματικό ρόλο. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν ανεπαρκή εμπειρία στη μετάβαση σε διαδικτυακή διδασκαλία (Sun & Chen, 2016).

Σύμφωνα με εκτιμήσεις της UNESCO (2020), περισσότεροι από ένα 1 δισ. μαθητές (91,3%) σε 195 χώρες παγκοσμίως αναγκάστηκαν να διακόψουν την δια ζώσης εκπαίδευση λόγω διακοπής λειτουργίας των σχολείων εξαιτίας της πανδημίας (Kamal et al., 2020; Sundarassen et al. al., 2020; Fotheringham et al., 2021). Ένα τέτοιο μέτρο είχε αναμφίβολα σημαντικό αντίκτυπο στον τομέα της εκπαίδευσης που επηρεάστηκε έντονα από την πανδημία

(Hebebcı et al. al., 2020; MacIntyre et al., 2020). Έτσι, ως απάντηση στο COVID-19, τα σχολεία όλων των βαθμίδων χρειάζονταν άμεση στροφή προς την ηλεκτρονική εκπαίδευση, που αποτελεί ευκαιρία και πρόκληση (Toquero, 2020). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναδείχθηκε ως μια νέα μέθοδος και de facto προσέγγιση στη διδασκαλία. Τα μαθήματα διεξάγονταν διαδικτυακά, σε ειδική ηλεκτρονική πλατφόρμα μάθησης με τη χρήση κινητών τηλεφώνων, tablet και ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Από το 1990, η εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση άρχισε να γίνεται παγκόσμια τάση με το λογισμικό, τα υλικό και την κατάρτιση να εξελίσσονται. Με την ηλεκτρονική μάθηση συνδέεται η διαδικτυακή μάθηση, η εξ αποστάσεως διδασκαλία, η ψηφιακή μάθηση, η μάθηση μέσω κινητού τηλεφώνου και τα πρόσφατα μαζικά ανοικτά διαδικτυακά μαθήματα (Massive Open Online Course, MOOC) καταδεικνύοντας την τάση μάθησης μέσω του Διαδικτύου (Wu, 2022).

Κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προέκυψαν προβλήματα καθώς υπήρχε έλλειμα υποδομών, διαθέσιμων συσκευών, πρόσβασης στο διαδίκτυο, σχεδιασμού, υλοποίησης και αξιολόγησης της μάθησης. Στα προβλήματα περιλαμβάνεται και η υποστήριξη του συστήματος διοικητικά, η δημιουργία ενός ευρυζωνικού δικτύου και η προθυμία των εκπαιδευτικών να καταγράφουν υλικό ηλεκτρονικής μάθησης (Boycó et al., 2021; Wu, 2022).

Οι πλατφόρμες Zoom και Webex αποδείχθηκαν αποτελεσματικά και ευέλικτα εργαλεία. Ωστόσο, υπήρχαν αρκετά μειονεκτήματα καθώς ο συμμετέχων πρέπει να συμμετάσχει πολλές φορές, επειδή μόνο 40 λεπτά παρέχονταν δωρεάν ανά συνεδρία και αυτό δημιουργεί ταλαιπωρία. Ένα άλλο πρόβλημα ήταν ότι οι ιστοσελίδες των τμημάτων περιστασιακά δεν φορτώνονταν σωστά. Συχνά, όταν πολλοί μαθητές και εκπαιδευτικοί ήταν συνδεδεμένοι, ο ιστότοπος αποκλείστηκε και δεν υπήρχε πρόσβαση σε αυτόν (Boycó et al., 2021). Το μεγαλύτερο πρόβλημα ήταν η αστάθεια της σύνδεσης στο διαδίκτυο και η έλλειψη δεξιοτήτων υπολογιστή. Ωστόσο, η ανάπτυξη της τεχνολογίας και η βελτίωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προχωρούν, και στο μέλλον, μια εξ αποστάσεως μορφή μάθησης είναι αρκετά δυνατή και όσοι μαθητές τους αρέσει θα μαθαίνουν όχι αυτοπροσώπως αλλά εξ αποστάσεως.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών κατά την πανδημία

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, εκπαιδευτικοί και μαθητές αναγκάστηκαν να διεξάγουν διαδικτυακή εκπαίδευση ανεξάρτητα από το επίπεδο προετοιμασίας τους για αυτήν. Οι μαθητές από τη μία δεν ήταν ευχαριστημένοι με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γεγονός που έπρεπε οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να λάβουν υπόψη και να εφαρμόσουν τα απαραίτητα μέτρα βελτίωσης του διαδικτυακού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Τα κύρια εμπόδια ήταν ο αριθμός των συμμετεχόντων και οι τεχνικές αστοχίες κατά τη διάρκεια των συνομιλιών στην τάξη (Abbasi et al., 2020). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δεν ήταν επαρκώς προετοιμασμένοι για τις απροσδόκητες προκλήσεις που αντιμετώπισαν στην περίοδο της πανδημίας COVID-19 (Carrillo & Flores, 2020; Kaden, 2020; Kuhfeld et al., 2020; Scull et al., 2020).

Το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση ΤΠΕ είναι ένας σημαντικός παράγοντας που αναδείχθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Αυτή η κατάσταση ήταν ακόμα πιο δύσκολη λόγω της έλλειψης πόρων «για την εφαρμογή υποχρεωτικών προγραμμάτων δια βίου μάθησης» και τη βελτίωσή της. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν την κατάλληλη κατάρτιση για να συμβάλουν στην ανάπτυξη των μαθητών και να τους διδάξουν την κριτική, δημιουργική και υπεύθυνη χρήση των ΤΠΕ (Sánchez-Cruzado et al., 2021).

Η μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν σήμαινε απλώς ψηφιοποίηση περιεχομένου, αλλά απαιτούσε από τους εκπαιδευτικούς να ξανασκεφτούν τα θέματά τους, να προσαρμόσουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές και να δημιουργήσουν δυναμικό υλικό που ενθάρρυνε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Έπρεπε λοιπόν να διαθέτουν τις τεχνολογικές και παιδαγωγικές-ψηφιακές γνώσεις προκειμένου να καινοτομήσουν, να αναστοχαστούν και να μεταμορφώσουν τις διδακτικές τους ιδέες, εκπληρώνοντας παράλληλα και τους διδακτικούς στόχους (Paños-Castro et al., 2022).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ήταν ιδιαίτερα σημαντική, προαπαιτούμενη για τη μάθηση και την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών σε ένα πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνά την άμεση πρόκληση της ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων που δεν ήταν απαραίτητα μέρος της εκπαίδευσής τους. Επιπλέον, όμως αναγκάστηκαν να επανεξετάσουν τη διδακτική τους πρακτική χωρίς συγκεκριμένο θεωρητικό ή πρακτικό πλαίσιο (Paños-Castro et al., 2022).

Σημαντικά θέματα που αντιμετωπίστηκαν ήταν η διαθεσιμότητα και η διαχείριση της τεχνολογικής υποδομής, η αντιμετώπιση της συναισθηματικής υγείας των μαθητών και η εξισορρόπηση ψηφιακών δραστηριοτήτων και δραστηριοτήτων «χωρίς οθόνη». Από την άλλη, ένα ποσοστό εκπαιδευτικών είδε ότι οι αλλαγές που προκλήθηκαν από την κρίση επέφεραν κάποια απροσδόκητα θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όπως η εισαγωγή τεχνολογιών και άλλων καινοτόμων λύσεων και αύξηση της αυτονομίας των μαθητών στη διαχείριση της μάθησής τους. Ενόψει των προκλήσεων, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν έλλειψη κατάρτισης και διαθέσιμων πόρων, ενώ ο χρόνος που πρέπει να αφιερώσουν στην προετοιμασία των μαθημάτων και την παρακολούθηση των μαθητών τους αυξήθηκε σημαντικά (Paños-Castro et al., 2022).

Μεγάλη φάνηκε η ανάγκη για επέκταση των υποδομών και εκπαίδευση σε νέες τεχνολογίες και διδασκαλία σε εικονικά πλαίσια, καθώς και σε ενεργές μεθοδολογίες, συστήματα αξιολόγησης, ανατροφοδότηση και παρακολούθηση μαθητών πέρα από την ακαδημαϊκή σφαίρα (Paños-Castro et al., 2022). Οι Sánchez-Cruzado et al. (2021) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν χαμηλή αυτοαντίληψη για τις ψηφιακές τους δεξιότητες και υπογράμμισαν τη σημασία ανάπτυξης ενός προγράμματος κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς ώστε να φτάσουν στα βέλτιστα επίπεδα. Οι Portillo et al. (2020) ανέφεραν ότι η μεγαλύτερη δυσκολία των εκπαιδευτικών ήταν η έλλειψη εκπαίδευσης στις ψηφιακές δεξιότητες, που οδήγησε αυξημένο φόρτο εργασίας και αρνητικά συναισθήματα. Επιπλέον, η ψηφιακή γνώση ήταν φτωχότερη σε χαμηλότερα εκπαιδευτικά επίπεδα, που αποτελούν πιο ευάλωτη ομάδα στα διαδικτυακά περιβάλλοντα διδασκαλίας.

Οι τεχνολογίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναπτύσσονται ταχέως σε όλο τον κόσμο και αποτελούν ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Οι εκπαιδευτικοί κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να έχουν συνολική κατάρτιση, να γνωρίζουν τη χρήση σύγχρονων παιδαγωγικών τεχνολογιών και πληροφορικής και να είναι ψυχολογικά έτοιμοι να συνεργαστούν με μαθητές σε ένα νέο εκπαιδευτικό και γνωστικό περιβάλλον. Χάρη στα εργαλεία της (φόρουμ συζήτησης, ηλεκτρονικές συζητήσεις και λίστες αλληλογραφίας), μπορεί να δημιουργηθεί ένα νέο περιβάλλον μάθησης στο οποίο οι μαθητές νιώθουν ότι αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ομάδας, ενδυναμώνοντας τα κίνητρά τους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τις μεθόδους δημιουργίας και διατήρησης μαθησιακού περιβάλλοντος ανάπτυξης στρατηγικών αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία, αυξάνοντας τη δημιουργική δραστηριότητα και τις δικές τους

δεξιότητες (Boycó et al., 2021). Οι Ladendorf et al. (2021) υποστηρίζουν ότι κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πρόσθετη εκπαίδευση και υποστήριξη προκειμένου να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στη διαδικτυακή διδασκαλία, ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητά της. Οι Kidd & Murray (2020) κατέληξαν ότι η κατάλληλη κατάρτιση μπορεί να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν σύγχρονη ενημερωμένη παιδαγωγική στο νέο διαδικτυακό περιβάλλον μάθησης. Οι Juárez-Díaz & Perales (2021) συμπέραναν ότι οι δάσκαλοι με κατάλληλη κατάρτιση στη διαδικτυακή διδασκαλία είχαν καλύτερα αποτελέσματα. Οι Rodríguez-Muñiz et al. (2021) έδειξαν ότι οι δάσκαλοι χρειάζονται πρόσθετη εκπαίδευση στη διαδικτυακή διδασκαλία.

Προκειμένου λοιπόν να προσαρμοστούν στο νέο διδακτικό πρότυπο, αναγκάστηκαν να αποκτήσουν άμεσα σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και στρατηγικές επικοινωνίας που σχετίζονταν με τη διαδικτυακή διδασκαλία, ώστε να αναβαθμίσουν τις δεξιότητές τους και να παρέχουν αποτελεσματικότερη εκπαίδευση (Bozkurt & Sharma, 2020; MacIntyre et al., 2020; Richmond et al., 2020; Zhao & Watterston, 2021). Φάνηκε επίσης η ανάγκη να εισαχθούν προηγμένα μαθήματα κατάρτισης για εκπαιδευτικούς σχετικά με την απόκτηση γνώσης σε εικονικό περιβάλλον μάθησης και να υποστηριχθεί η ανάπτυξη και εφαρμογή εργαλείων ηλεκτρονικής μάθησης (ηλεκτρονικά εγχειρίδια, περιεχόμενο βίντεο, διαδικτυακές δοκιμές κ.λπ.) σε κρατικό επίπεδο (Boycó et al., 2021).

Η δημιουργία εργαστηρίων για τη βελτίωση των ελλείψεων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, αν και είναι απαραίτητο βήμα, δεν μπορεί να αντικαταστήσει την ανάγκη για συνεχή κατάρτιση τόσο στον παιδαγωγικό όσο και στον τεχνικό τομέα. Στη Νορβηγία, οι Langford & Damsa (2020) ανακάλυψαν φαινόμενα όπως η «επανάσταση του Zoom», ένα σημαντικό επίπεδο διαδραστικής διαδικτυακής μάθησης, καινοτομίες για ακούσια μεταρρύθμιση της διδασκαλίας, δόμηση συλλογικών ικανοτήτων και αυτοβοήθεια, τεχνολογικές προκλήσεις και παιδαγωγική ανασφάλεια. Στο Πεκίνο οι μελετητές πρότειναν τις ακόλουθες πέντε συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας για διαδικτυακή εκπαίδευση σε συνθήκες πανδημίας: υψηλή συνάφεια μεταξύ του διαδικτυακού σχεδιασμού διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών, αποτελεσματική παράδοση διαδικτυακών εκπαιδευτικών πληροφοριών, επαρκής υποστήριξη από καθηγητές και βοηθούς στους φοιτητές, συμμετοχή υψηλής ποιότητας για τη βελτίωση του εύρους και του βάθους της μάθησης των μαθητών και σχέδια έκτακτης ανάγκης για την αντιμετώπιση απροσδόκητων περιστατικών σε διαδικτυακές πλατφόρμες εκπαίδευσης (Bao, 2020).

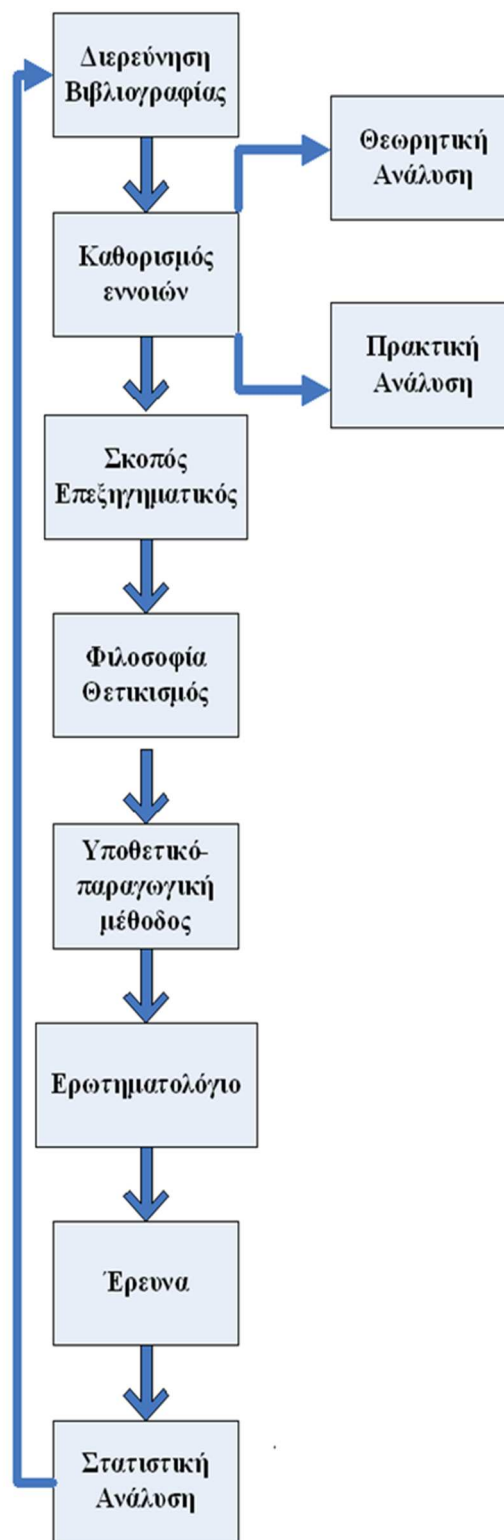
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Μεθοδολογία

6.1. Διαδικασία της έρευνας

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασία διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα κατά την οποία δόθηκε ερωτηματολόγιο σε μικρή ομάδα ανθρώπων ώστε να προσδιοριστούν οι στάσεις, οι γνώμες, οι συμπεριφορές και τα χαρακτηριστικά μιας μεγαλύτερης ομάδας, του πληθυσμού (Creswell, 2011).

Η φιλοσοφία της παρούσας έρευνας εκφράζει τις αρχές του θετικισμού όπου η χρήση επιστημονικών μεθόδων και ποσοτικών παρατηρήσεων ο ερευνητής προσπαθεί να κερδίσει γνώση σε έναν αντικειμενικό κόσμο προκειμένου να οδηγηθεί σε στατιστικές αναλύσεις (Saunders et al., 2019) (διάγραμμα 3.1).

Η μέθοδος προσέγγισης είναι η υποθετικό-παραγωγική (ή παραγωγική) (Πετμεζίδου, 1998; Saunders et al., 2019) καθώς η οπτική της εργασίας προσανατολίζεται στην εξήγηση αιτιακών σχέσεων (σχέση αιτίας-αποτελέσματος) μεταξύ δεδομένων και μεταβλητών. Στόχος είναι ο προσδιορισμός, η μέτρηση και η αξιολόγηση του φαινομένου κάτω από μία λογική εξήγηση που αποτελεί τη βάση θεμελίωσης των αιτιακών σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές (Creswell, 2011). Ουσιαστικά, κατά την παραγωγική μέθοδο μελετάται η σχετική με το θέμα υπάρχουσα θεωρία και διαμορφώνονται ερευνητικές υποθέσεις. Στο τέλος γίνεται έλεγχος των



Διάγραμμα 5. 1. Διαδικασία έρευνας

υποθέσεων για επιβεβαίωση ή διάψευσή τους, με τη χρήση μετρήσιμων εμπειρικών δεδομένων (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2010) που εξάγονται από την ανάλυσή τους.

Η στρατηγική έρευνας, οι αντικειμενικοί στόχοι που προέρχονται από τα ερευνητικά ερωτήματα, συνάδει με το θετικισμό και την υποθετικό-παραγωγική προσέγγιση, παρέχει έλεγχο κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και βασίζεται στη χρήση ερωτηματολογίου. Ο σκοπός της έρευνας είναι επεξηγηματικός-αιτιώδης καθώς θα δοθούν εξηγήσεις σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Στην περίπτωση αυτή δίνεται έμφαση στην μελέτη μιας κατάστασης ή ενός προβλήματος ώστε να εξηγηθούν οι σχέσεις μεταξύ μεταβλητών (Saunders et al., 2019).

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη: το γενικό και το ειδικό. Στο πρώτο γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση και μελέτη και εξάγονται συμπεράσματα που κατοχυρώνονται στο ειδικό μέρος μέσω της πρακτικής ανάλυσης.

Η εγκυρότητα της έρευνας στηρίζεται στο ότι τα δεδομένα μετρούν την πραγματικότητα και η αξιοπιστία της στο ότι τα ίδια αποτελέσματα μπορούν να προκύψουν ξανά κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Είναι σημαντικός ο προσδιορισμός, η μέτρηση και η αξιολόγηση όσων οδηγούν σε μία λογική εξήγηση που αποτελεί τη βάση των αιτιακών σχέσεων (Saunders et al., 2019).

6.2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να προσδιοριστούν και να περιγραφούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και την αντιμετώπιση των νέων συνθηκών της πανδημίας COVID-19.

Οι στόχοι της παρούσας εργασίας είναι:

- Να παρουσιαστούν και να αναλυθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν στο παρελθόν.
- Να παρουσιαστούν και να αναλυθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης.
- Να παρουσιαστούν τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα.
- Να παρουσιαστούν τα οφέλη και τα εμπόδια των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές διαδικασίες.

- Να φανεί ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.
- Να φανεί ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η επιμόρφωση τους βοηθά στην αντιμετώπιση των νέων συνθηκών της πανδημίας;

Στην παρούσα εργασία πρέπει να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν στο παρελθόν;
2. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης;
3. Ποια τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα;
4. Ποια τα οφέλη και ποια τα εμπόδια των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές διαδικασίες;
5. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;
6. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η επιμόρφωση τους βοηθά στην αντιμετώπιση των νέων συνθηκών της πανδημίας;

6.3. Μέθοδος δειγματοληψίας – δείγμα

Το δείγμα αποτελούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία της Αττικής. Το δείγμα χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια καθώς εντοπίζεται σε συγκεκριμένη ομάδα εργαζομένων (εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) που όλα τα μέλη έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά καθώς και σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή (Αττική). Για τον καθορισμό του δείγματος, σημαντικό σημείο της έρευνας, αρχικά, επιλέχθηκε ο πληθυσμός. Κατά τον υπολογισμό του μεγέθους του δείγματος λήφθηκε υπόψη ο χρόνος που υπήρχε για τη συλλογή των πληροφοριών, η πιθανή διακύμανση των απαντήσεων, η δυνατότητα ακρίβειας στην επεξεργασία των δεδομένων και οι στόχοι της εργασίας (Saunders et al., 2019).

Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε σκόπιμη δειγματοληψία και συγκεκριμένα δειγματοληψία ευκαιρίας, που βασίζεται στην ανθρώπινη κρίση, σε υποκειμενικά κριτήρια που

προσδιορίζονται από τους στόχους της εργασίας και την προσβασιμότητα του δείγματος από τον ερευνητή και όχι από τη θεωρία των πιθανοτήτων (Παπαγεωργίου, 2015).

Στην παρούσα εργασία, τον πληθυσμό του δείγματος αποτελούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία στην περιοχή της Αττικής, οι οποίοι συναίνεσαν να συμμετέχουν στην έρευνα. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν οι γνωριμίες του ερευνητή, η ευκολία πρόσβασης και η διασφάλιση της ανωνυμίας των απαντήσεων.

Αρχικά διανεμήθηκαν 115 ερωτηματολόγια. Οι εκπαιδευτικοί που οικειοθελώς συμμετείχαν στην έρευνα και συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ήταν 106. Το ποσοστό συμμετοχής ανήλθε στο 92,2%. Η θετική ανταπόκριση των ερωτηθέντων ήταν σημαντική για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και την ολοκλήρωση της έρευνας.

Η συλλογή των στοιχείων έγινε με φυσική παρουσία στο χώρο της έρευνας (σχολεία) με παράδοση και παραλαβή των ερωτηματολογίων από τον ερευνητή, καθώς η συγκεκριμένη μέθοδος παρουσιάζει το μεγαλύτερο ποσοστό ανταπόκριση, έως και 98% (Saunders et al., 2019). Αρχικά, έγινε τηλεφωνική επικοινωνία με τον Διευθυντή του κάθε δημόσιου σχολείου. Εξηγήθηκε ο σκοπός της μελέτης και η ανάγκη συμμετοχής των δασκάλων στην έρευνα. Μετά την εξασφάλιση της θετικής απόκρισης των Διευθυντών, ο ερευνητής επισκέφθηκε τα Δημοτικά σχολεία, μοίρασε τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς και εξήγησε το σκοπό της έρευνας, τον απαιτούμενο χρόνο συμπλήρωσης, τον τρόπο χρήσης των αποτελεσμάτων, τα προσδοκώμενα οφέλη και την προστασία της ανωνυμίας τους. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η διασφάλιση της ανωνυμίας που φανερώνει σεβασμό για τους συμμετέχοντες που είχαν το δικαίωμα αποχώρησης όταν αισθάνονταν ότι δεν ήθελαν να συνεχίσουν (Creswell, 2011). Επιπλέον, προσδιορίστηκαν τα σημεία που αντιμετώπιζαν δυσκολίες, επισημάνθηκε η σπουδαιότητα της σωστής και έγκυρης συμπλήρωσής του.

Ακολούθησαν ευχαριστίες προς τους εκπαιδευτικούς για το χρόνο που διέθεσαν. Προς διευκόλυνση των εκπαιδευτικών τα ερωτηματολόγια παρέμεναν 1 εβδομάδα στο σχολείο, ώστε να υπάρχει η απαιτούμενη ηρεμία και ο αναγκαίος χρόνος για τη συμπλήρωσή τους, ώστε να μην θεωρηθούν ότι η συμπλήρωσή του είναι υποχρεωτική. Γι' αυτό ενημερώνονταν και από την συνοδευτική επιστολή (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι). Για τις ανάγκες της έρευνας διανεμήθηκαν 115 ερωτηματολόγια και τα 106 από αυτά επιστράφηκαν συμπληρωμένα. Η έρευνα έλαβε χώρα το Σεπτέμβριο 2022 και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκούσε 10-15 λεπτά.

6.4. Ερευνητικό εργαλείο – ερωτηματολόγιο

Για τη συλλογή των δεδομένων, εφαρμόστηκε η τεχνική του ερωτηματολογίου που κρίθηκε κατάλληλη αφού παρέχει τη δυνατότητα διερεύνησης των στάσεων, των πεποιθήσεων, των συμπεριφορών και των ιδιαίτερων γνωρισμάτων των εκπαιδευτικών. Έτσι, δίνεται ταχεία και σαφής αποτίμηση και αξιολόγηση των διερευνούμενων πληροφοριών χωρίς όμως τη δυνατότητα επανασυλλογής ή επαναπροσδιορισμού των στοιχείων καθώς οι ερωτώμενοι συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο μόνο μία φορά (Saunders et al., 2019).

Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα TALIS (2008, 2013). Το τελικό ερωτηματολόγιο εμπλουτίστηκε από την ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας και χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος που αυτοί αντιλαμβάνονται τις διερευνώμενες μεταβλητές (Saunders et al., 2019).

Κατά το σχεδιασμό του ακολουθήθηκαν οι αρχές σχεδίασης ερωτηματολογίων. Έτσι, αφού προσδιορίστηκε το είδος των απαραίτητων πληροφοριών, διατυπώθηκαν οι ερωτήσεις, απλές και κατανοητές, ταξινομημένες με λογική διάταξη (Creswell, 2011; Saunders et al., 2019).

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 20 κλειστές ερωτήσεις και οι συμμετέχοντες έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα σε απλές διχοτομημένες απαντήσεις (5 ερωτήσεις), έτοιμες απαντήσεις ή πολλαπλών επιλογών (9 ερωτήσεις) και κλίμακας έντασης τύπου Likert (6 ερωτήσεις) με επιλογές από το 1 («πολύ συχνά» ή «πάρα πολύ») έως το 5 («πολύ σπάνια» ή «καθόλου»). Οι κλειστές ερωτήσεις διευκολύνουν την αντικειμενικότητα και αποτελούν εύκολη και γρήγορη εύρεση της απάντησης ενώ δεν κουράζουν τους ερωτώμενους στην απάντηση και συμπλήρωση (Καραγεώργος, 2002).

Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου χωρίζεται σε 4 ενότητες:

- Ενότητα 1^η (Ερωτήσεις 1-6): Δημογραφικά χαρακτηριστικά.
- Ενότητα 2^η (Ερωτήσεις 7-12): Έως τώρα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Ενότητα 3^η (Ερώτηση 13-17): Διεξαγωγή επιμόρφωσης.
- Ενότητα 4^η (Ερωτήσεις 18-20): Συμβολή επιμόρφωσης

Μετά τη διατύπωση των ερωτήσεων το ερωτηματολόγιο δόθηκε στοχευμένα σε 5 εκπαιδευτικούς προκειμένου να εξεταστούν και να αξιολογηθούν οι ερωτήσεις (ορθότητα, κατανόηση κ.λπ.), έγινε δηλαδή πιλοτική εφαρμογή (προέλεγχος). Έτσι, εξακριβώθηκαν προβλήματα στο περιεχόμενο, το νόημα και τη διατύπωση των ερωτήσεων, εκτιμήθηκε η

εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου και διορθώθηκαν τυχόν λάθη και παραλείψεις (Γαλάνης, 2013). Επιπλέον, υπολογίστηκε ότι ο χρόνος συμπλήρωσης ήταν 10-15 λεπτά. Τέλος, έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις και το τελικό ερωτηματολόγιο (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β) διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς (Γαλάνης, 2013).

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας βελτιώθηκε σύμφωνα με τις προτάσεις που ελήφθησαν μέσω της αξιολόγησης των ειδικών. Οι διδακτικές συμπεριφορές που αποτελούν τη διδακτική διαδικασία παρατίθενται παρακάτω (Wu, 2022).

6.5. Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Για την διανομή των ερωτηματολογίων έγινε επικοινωνία με τον Διευθυντή του κάθε σχολείου προκειμένου να οριστεί κάποια συνάντηση. Αρχικά, εξηγήθηκε ο σκοπός της έρευνας και η ανάγκη συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε αυτήν. Μετά την εξασφάλιση της θετικής απάντησης των Διευθυντών για συμμετοχή, ορίστηκε συνάντηση και ο ερευνητής επισκέφθηκε το σχολείο και έδωσε τα ερωτηματολόγια και τη συνοδευτική επιστολή (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι, ΙΙ). Τα ερωτηματολόγια παραδόθηκαν στον Διευθυντή ο οποίος ανέλαβε την υποχρέωση να τα διανεμίει στους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, ο ερευνητής ευχαρίστησε τους Διευθυντές για τη συνδρομή τους στην έρευνα (Saunders et al., 2019).

Η συλλογή των στοιχείων, η διανομή και συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, έγινε με φυσική παρουσία στο χώρο εργασίας των ερωτώμενων, καθώς σύμφωνα με έρευνες το ποσοστό ανταπόκρισης στις περιπτώσεις φυσικής παρουσίας φτάνει μέχρι και το 98% (Saunders et al., 2019). Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για την ανωνυμία των ερωτηματολογίων, τους διευκρινίστηκαν τα σημεία που αντιμετώπιζαν δυσκολίες και τέλος υπογραμμίστηκε η σπουδαιότητα της σωστής και έγκυρης συμπλήρωσής του. Για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δόθηκε περιθώριο μίας (1) εβδομάδας. Αυτό στηρίχθηκε στο ότι ενισχυόταν η διατήρηση της ανωνυμίας του συμμετέχοντα που ήταν αναγκαία. Επιπλέον, θεωρήθηκε ότι θα ήταν ιδιαίτερα ενοχλητικό και αγενές να «επιβάλλεται» η άμεση συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι εκπαιδευτικοί ίσως πιέζονταν και αρνούνται να το συμπληρώσουν. Επιπλέον, δεν επιτρεπόταν η μακρά παραμονή εξωτερικού επισκέπτη στο σχολείο, λόγω των υγειονομικών πρωτοκόλλων για τον COVID-19. Στην συνέχεια έγινε νέα επίσκεψη όπου συλλέχθηκαν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Κατά τη διαδικασία

συλλογής των ερωτηματολογίων οι ερωτηθέντες δέχθηκαν ευχαριστίες για την πολύτιμη βοήθειά τους.

Η έρευνα έλαβε χώρα το Σεπτέμβριο του 2022. Συνολικά διανεμήθηκαν 115 ερωτηματολόγια. Οι εκπαιδευτικοί που οικειοθελώς συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 106. Το ποσοστό απόκρισης ανήλθε στο 92,2%. Η θετική ανταπόκριση των εργαζομένων ήταν σημαντική για την ολοκλήρωση της έρευνας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είχε διάρκεια 10-15 λεπτά.

6.6. Εγκυρότητα και αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε έλεγχος του συντελεστή Cronbach alpha. Ειδικότερα, η αξιοπιστία εκτιμά αν υπάρχει συσχέτιση ή όχι και σε ποιο βαθμό μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου καταδεικνύοντας τελικά την ύπαρξη ή μη, εσωτερικής συνοχής. Ο συντελεστή Cronbach α κυμαίνεται από 0-1 και όσο υψηλότερα βρίσκεται τόσο πιο αξιόπιστο είναι το εργαλείο που μελετάμε. Στην παρούσα έρευνα ο Cronbach α , υπολογίστηκε από στο SPSS ότι είναι 0,785 φανερώνοντας ότι υπάρχει συνοχή μεταξύ των ερωτήσεων αποδεκτή και υψηλή. Επιπλέον, η συγκεκριμένη τιμή Cronbach α δεν καθιστά αναγκαία την τροποποίηση ή η αφαίρεση κάποιων ερωτήσεων / μεταβλητών.

7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1. Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων

Τα συλλεχθέντα στοιχεία κωδικοποιήθηκαν, ποσοτικοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν με το SPSS 21 (Statistical Package for Social Sciences). Στη συνέχεια, τα δεδομένα αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν και έγινε απεικόνιση των εξαγόμενων αποτελεσμάτων με τη χρήση πινάκων και γραφημάτων. Για την κωδικοποίηση συγκεκριμένοι αριθμοί αντιστοιχίστηκαν στην κάθε απάντηση. Συγκεκριμένα, στις διχοτομημένες ερωτήσεις (ΝΑΙ, ΟΧΙ / ΑΝΔΡΑΣ, ΓΥΝΑΙΚΑ), το 1 αντιστοιχίστηκε στην πρώτη απάντηση και το 2 στην δεύτερη. Στις ερωτήσεις επιλογής, η κάθε επιλογή αντιμετωπίστηκε ως διχοτομημένη ερώτηση (ΝΑΙ, ΟΧΙ) ή αν ήταν τύπου Likert ένας αριθμός αντιστοιχίστηκε σε κάθε απάντηση (1. Πολύ συχνά, 2. Συχνά κ.λπ.). Σε κάθε κωδικοποίηση υπήρχαν οι επιλογές 0 (not answerable) αν δεν έπρεπε να απαντηθεί λόγω προηγούμενης διερευνητικής ερώτησης και 18 (missing value) αν ο ερωτώμενος για κάποιο λόγο δεν την απαντούσε.

Κατά την στατιστική επεξεργασία παρουσιάστηκαν πίνακες συχνοτήτων (πλήθος, ποσοστό) και διαγραμματική απεικόνιση ενώ αναφέρθηκε η τυπική απόκλιση. Στην συνέχεια έγιναν συσχετίσεις και παρουσιάστηκαν οι πίνακες συσχετίσεων (crosstabulation), έλεγχος του chi-square (χ^2) και έλεγχος ANOVA.

7.2. Στατιστική κατανομή δείγματος

Στους πίνακες συχνοτήτων εμφανίζεται το πλήθος και η συχνότητα των απαντήσεων (N, %). Από την περιγραφική επεξεργασία των δεδομένων φάνηκε ότι από τους 106 ερωτώμενους, οι 65 (61,3%) ήταν άντρες και οι 41 (38,7%) ήταν γυναίκες (M.O.=1,39, S.D.=0,489). Ως προς την ηλικία (ερώτηση 2), φάνηκε ότι οι 50 (47,2%) είναι 35-44 ετών, οι 42 (39,6%) είναι 45-54 ετών, οι 9 (8,5%) είναι 22-34 ετών και οι 5 (4,7%) άνω των 55 ετών (M.O.=2,41, S.D.=0,714). Ως προς την οικογενειακή κατάσταση (ερώτηση 3) οι 81 (76,4%) (ερωτώμενοι ήταν έγγαμοι, οι 14 (13,2%) είναι άγαμοι, οι 9 (8,5%) διαζευγμένοι και οι 2 (1,9%) χήροι (M.O.=2,06, S.D.=0,701). Ως προς τη σχέση εργασίας (ερώτηση 4) φάνηκε ότι οι 85 (80,2%) ερωτώμενοι ήταν μόνιμοι και οι 21 (19,8%) ήταν αναπληρωτές (M.O.=1,20, S.D.=0,400). Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας (ερώτηση 5) οι 43 (40,6%) είχαν προϋπηρεσία 16-20 έτη, οι 28 (26,4%) 11-15 έτη, οι 26 (24,5%) είχαν 21-30 έτη (M.O.=3,92, S.D.=1,021). Ως

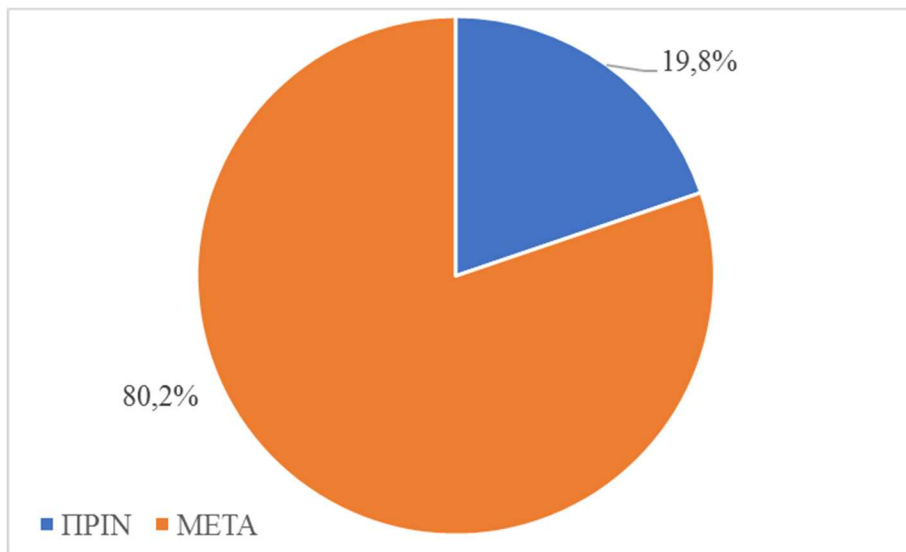
προς τις σπουδές (ερώτηση 6), οι 65 (61,3%) έχουν πτυχίο και εξομοίωση, οι 33 (31,1%) έχουν μεταπτυχιακό και οι 7 (6,6%) έχουν δεύτερο πτυχίο (Μ.Ο.=2,98, S.D.=1,373) (πίνακας 7.1).

Πίνακας 7. 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

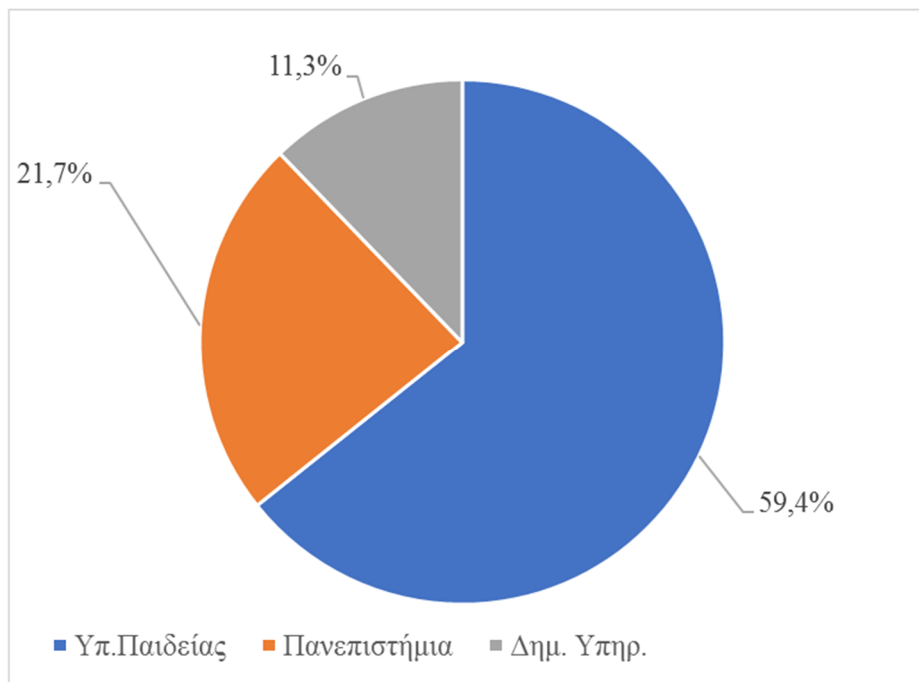
	Συχνότητα (%)
ΦΥΛΟ	
Άνδρας	65 (61,3%)
Γυναίκα	41 (38,7%)
ΗΛΙΚΙΑ	
22-34	9 (8,5%)
35-44	50 (47,2%)
45-54	42 (39,6%)
55 και άνω	5 (4,7%)
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	
Άγαμος/η	14 (13,2%)
Έγγαμος/η	81 (76,4%)
Χήρος/α	2 (1,9%)
Διαζευγμένος/η	9 (8,5%)
ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	
Μόνιμος/η	85 (80,2%)
Αναπληρωτής/τρια	21 (19,8%)
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	
1-3 έτη	4 (3,8%)
4-10 έτη	1 (0,9%)
11-15 έτη	28 (26,4%)
16-20 έτη	43 (40,6%)
21-30 έτη	26 (24,5%)
άνω των 30	4 (3,8%)
ΣΠΟΥΔΕΣ	
Μεταπτυχιακό	33 (31,1%)
Διδακτορικό	1 (0,9%)
2 ^ο πτυχίο ΑΕΙ	7 (6,6%)
Πτυχίο/εξομοίωση	65 (61,3%)

Στην ερώτηση 7, για την επιμόρφωση πριν ή μετά τον διορισμό, οι 21 (19,8%) επιμορφώθηκαν πριν και οι 85 (80,2%) μετά (Μ.Ο.=1,80, S.D.=0,400) (διάγραμμα 7.1).

Ως προς την υποχρεωτικότητα της επιμόρφωσης (ερώτηση 8), οι 94 (88,7%) δήλωσαν ότι έχουν λάβει άλλη επιμόρφωση πέρα από την υποχρεωτική (Μ.Ο.=1,11, S.D.=0,318). Ως προς τον φορέα που είναι υπεύθυνος για τη διοργάνωση της επιμόρφωσης (ερώτηση 9), οι 63 (59,4%) δήλωσαν το Υπουργείο Παιδείας, οι 23 (21,7%) τα Πανεπιστήμια, οι 12 (11,3%) οι δημόσιες υπηρεσίες και οι οργανισμοί (Μ.Ο.=2,73, S.D.=4,437) (διάγραμμα 7.2).



Διάγραμμα 7. 1. Επιμόρφωση πριν και μετά το διορισμό

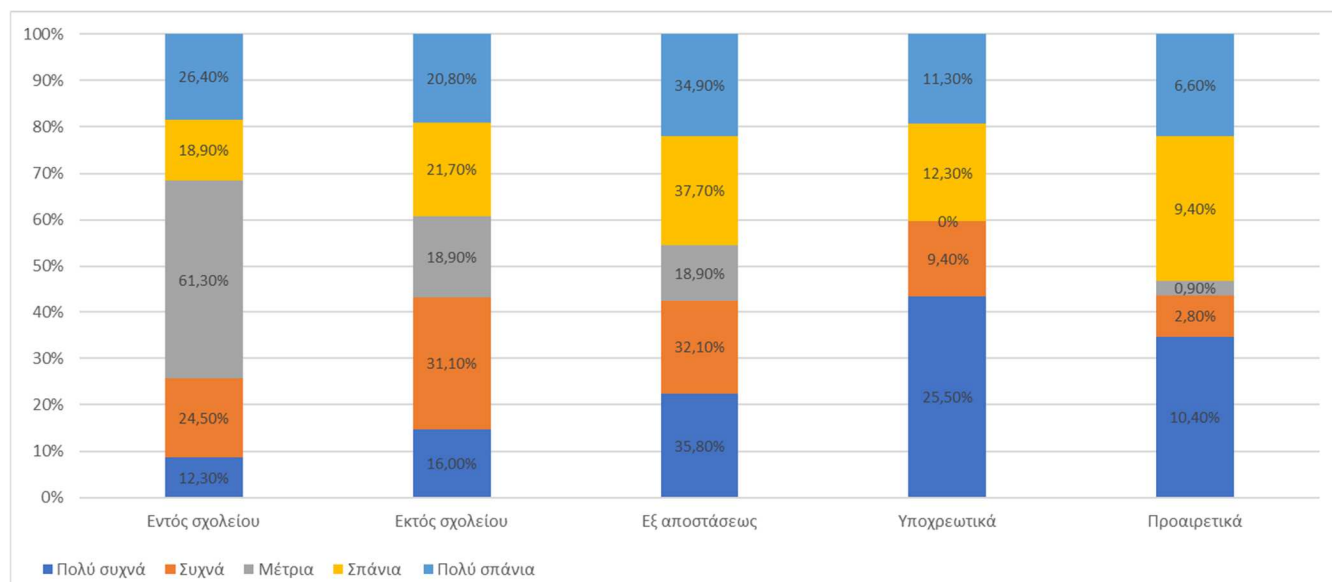


Διάγραμμα 7. 2. Φορέας οργάνωσης

Στην ερώτηση 10 σχετικά με την συχνότητα και τον τρόπο επιμόρφωσης φάνηκε ότι οι 38 (35,8%) μέτρια επιμορφώνονται εντός σχολείου, οι 34 (32,1%) μέτρια εκτός σχολείου, οι 65 (61,3%) επιμορφώνονται πολύ συχνά εξ αποστάσεως, οι 40 (37,7%) επιμορφώνονται μέτρια υποχρεωτικά και οι 37 (34,9%) μέτρια προαιρετικά (πίνακας 7.2, διάγραμμα 7.3).

Πίνακας 7. 2. Συχνότητα και τρόπος επιμόρφωσης

	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ
Εντός σχολείου	13 (12,3%)	17 (16,0%)	38 (35,8%)	27 (25,5%)	11 (10,4%)
Εκτός σχολείου	26 (24,5%)	33 (31,1%)	34 (32,1%)	10 (9,4%)	3 (2,8%)
Εξ αποστάσεως	65 (61,3%)	20 (18,9%)	20 (18,9%)	0 (0%)	1 (0,9%)
Υποχρεωτικά	20 (18,9%)	23 (21,7%)	40 (37,7%)	13 (12,3%)	10 (9,4%)
Προαιρετικά	28 (26,4%)	22 (20,8%)	37 (34,9%)	12 (11,3%)	7 (6,6%)



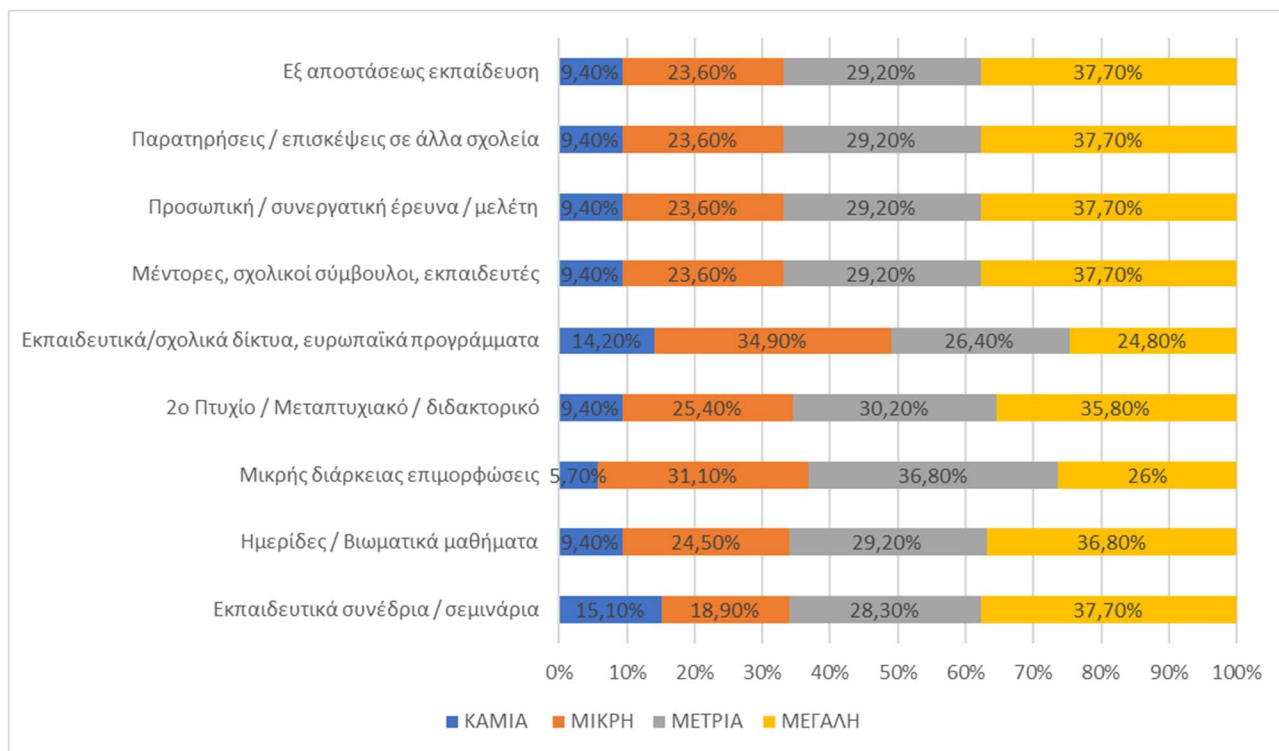
Διάγραμμα 7. 3. Συχνότητα και τρόπος επιμόρφωσης

Στην ερώτηση 11 και ως προς την επίδραση της επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη, οι 40 (37,7%) εκπαιδευτικοί ότι τα εκπαιδευτικά συνέδρια / σεμινάρια έχουν μεγάλη

επίδραση, οι 39 (36,8%) ότι οι ημερίδες/βιωματικά μαθήματα έχουν μεγάλη επίδραση, οι 39 (36,8%) ότι οι μικρής διάρκειας επιμορφώσεις έχουν μέτρια επίδραση, οι 38 (35,8%) ότι το 2^ο πτυχίο, το μεταπτυχιακό και το διδακτορικό έχουν μεγάλη επίδραση ενώ οι 37 (34,9%) ότι η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά δίκτυα έχει μικρή επίδραση. Τέλος, οι 40 (37,7%) δήλωσαν ότι μεγάλη επίδραση έχει η προσωπική/συνεργατική έρευνα, οι επισκέψεις σε άλλα σχολεία και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (πίνακας 7.3, διάγραμμα 7.4).

Πίνακας 7. 3. Επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξη

	ΚΑΜΙΑ	ΜΙΚΡΗ	ΜΕΤΡΙΑ	ΜΕΓΑΛΗ
Εκπαιδευτικά συνέδρια / σεμινάρια	16 (15,1%)	20 (18,9%)	30 (28,3%)	40 (37,7%)
Ημερίδες / Βιωματικά μαθήματα	10 (9,4%)	26 (24,5%)	31 (29,2%)	39 (36,8%)
Μικρής διάρκειας επιμορφώσεις	6 (5,7%)	33 (31,1%)	39 (36,8%)	28 (26,4%)
2 ^ο Πτυχίο / Μεταπτυχιακό / διδακτορικό	10 (9,4%)	26 (25,4%)	32 (30,2%)	38 (35,8%)
Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά ή σχολικά δίκτυα, ευρωπαϊκά προγράμματα	15 (14,2%)	37 (34,9%)	28 (26,4%)	26 (24,5%)
Μέντορες, σχολικοί σύμβουλοι, εκπαιδευτές	10 (9,4%)	25 (23,6%)	31 (29,2%)	40 (37,7%)
Προσωπική / συνεργατική έρευνα / μελέτη	10 (9,4%)	25 (23,6%)	31 (29,2%)	40 (37,7%)
Παρατηρήσεις / επισκέψεις σε άλλα σχολεία	10 (9,4%)	25 (23,6%)	31 (29,2%)	40 (37,7%)
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	10 (9,4%)	25 (23,6%)	31 (29,2%)	40 (37,7%)



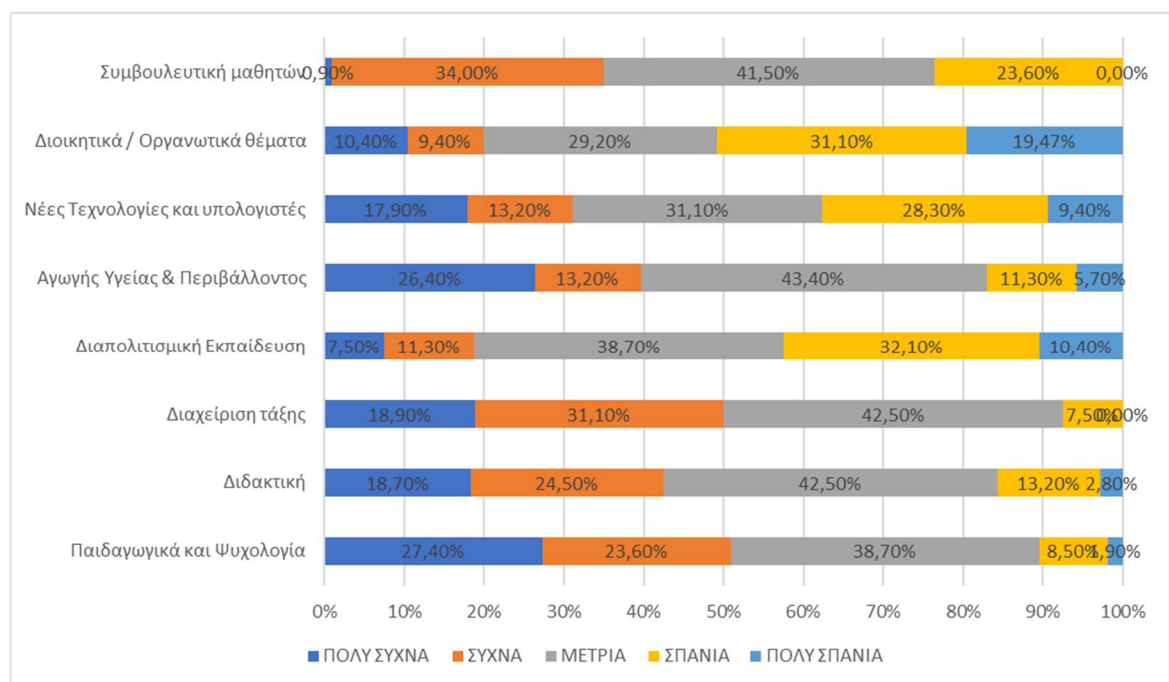
Διάγραμμα 7. 4. Επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξη

Στην ερώτηση 12 σχετικά με την θεματική ενότητα και το βαθμό επιμόρφωσης, φάνηκε ότι μέτρια ήταν ο βαθμός της επιμόρφωσης στα παιδαγωγικά και την ψυχολογία (41 εκπαιδευτικοί, 38,7%), στην διδακτική (45 εκπαιδευτικοί, 42,5%), στη διαχείριση της τάξης (45 εκπαιδευτικοί, 42,5%), στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (41 εκπαιδευτικοί, 38,7%), στην αγωγή υγείας και περιβάλλοντος (46 εκπαιδευτικοί, 43,3%), στις νέες τεχνολογίες (33 εκπαιδευτικοί, 31,1%) και στη συμβουλευτική των μαθητών (44 εκπαιδευτικοί, 41,5%) ενώ σπάνια είναι η επιμόρφωση στα διοικητικά και οργανωτικά θέματα (33 εκπαιδευτικοί, 31,1%) (πίνακας 7.4, διάγραμμα 7.5).

Πίνακας 7. 4. Θεματική ενότητα και βαθμός επιμόρφωσης

	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ
Παιδαγωγικά και Ψυχολογία	29 (27,4%)	25 (23,6%)	41 (38,7%)	9 (8,5%)	2 (1,9%)
Διδακτική	18 (18,7%)	26 (24,5%)	45 (42,5%)	14 (13,2%)	3 (2,8%)
Διαχείριση τάξης	20 (18,9%)	33 (31,1%)	45 (42,5%)	8 (7,5%)	0 (0,0%)

	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	8 (7,5%)	12 (11,3%)	41 (38,7%)	34 (32,1%)	11 (10,4%)
Αγωγής Υγείας & Περιβάλλοντος	28 (26,4%)	14 (13,2%)	46 (43,4%)	12 (11,3%)	6 (5,7%)
Νέες Τεχνολογίες και υπολογιστές	19 (17,9%)	14 (13,2%)	33 (31,1%)	30 (28,3%)	10 (9,4%)
Διοικητικά / Οργανωτικά θέματα	11 (10,4%)	10 (9,4%)	31 (29,2%)	33 (31,1%)	21 (19,8%)
Συμβουλευτική μαθητών	1 (0,9%)	36 (34,0%)	44 (41,5%)	25 (23,6%)	0 (0,0%)

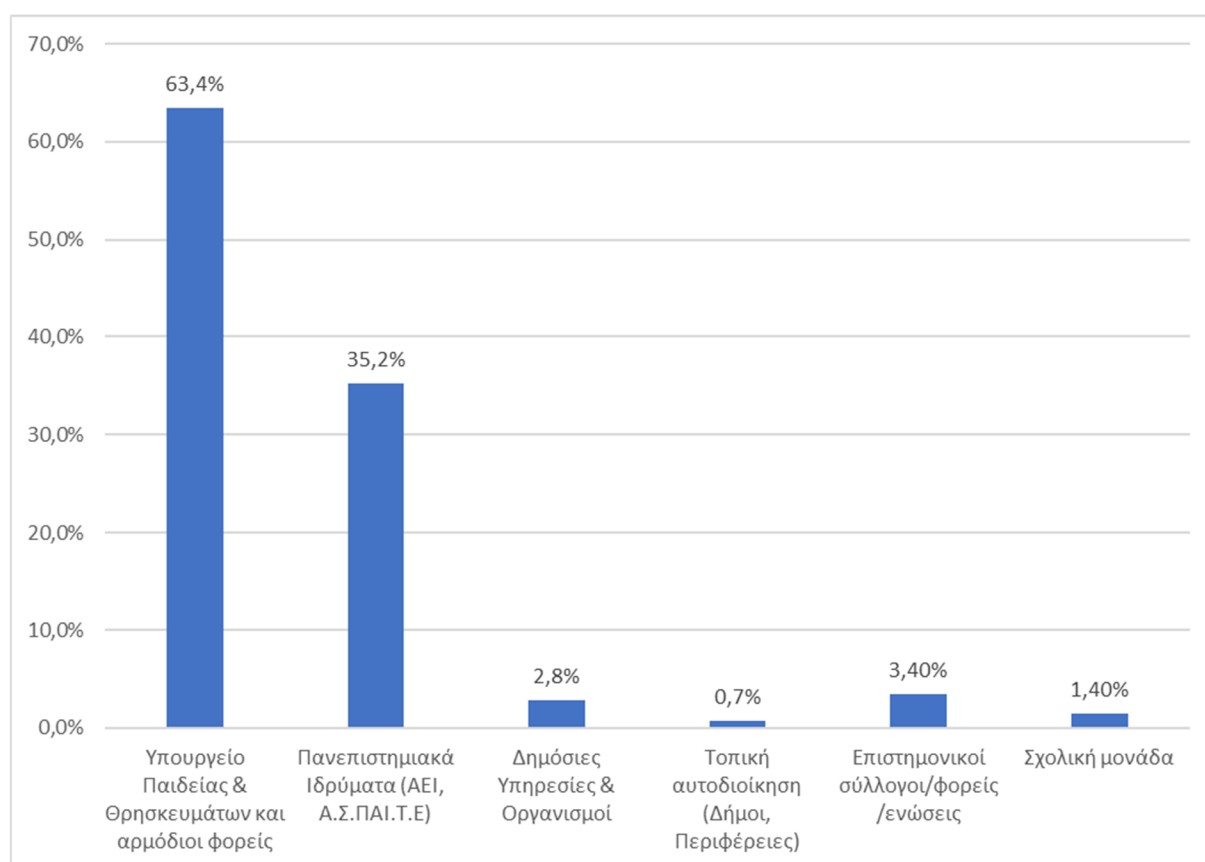


Διάγραμμα 7. 5. Θεματική ενότητα και βαθμός επιμόρφωσης

Στην ερώτηση 13 φάνηκε ότι υπεύθυνοι για την διεξαγωγή επιμόρφωσης είναι κυρίως το Υπουργείο Παιδείας (92 εκπαιδευτικοί, 63,4%) και ακολούθως τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα (51 εκπαιδευτικοί, 35,2%) (πίνακας 7.5, διάγραμμα 7.6).

Πίνακας 7. 5. Υπεύθυνοι για τη διεξαγωγή επιμόρφωσης

	N (%)
Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων και αρμόδιοι φορείς	92 (63,4%)
Πανεπιστημιακά Ιδρύματα (ΑΕΙ, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε)	51 (35,2%)
Δημόσιες Υπηρεσίες & Οργανισμοί	4 (2,8%)
Τοπική αυτοδιοίκηση (Δήμοι, Περιφέρειες)	1 (0,7%)
Επιστημονικοί σύλλογοι/φορείς /ενώσεις	5 (3,4%)
Σχολική μονάδα	2 (1,4%)

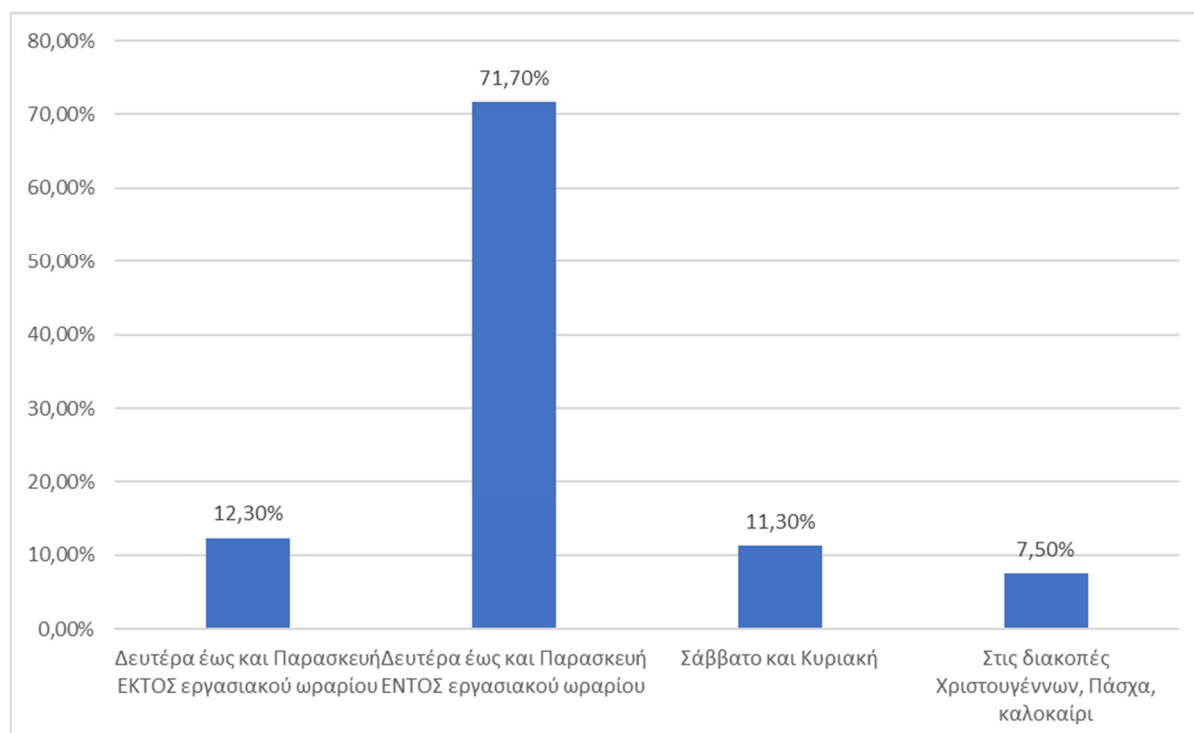


Διάγραμμα 7. 6. Υπεύθυνοι για τη διεξαγωγή επιμόρφωσης

Στην ερώτηση 14 φάνηκε ότι 76 εκπαιδευτικοί (71,7%) θεωρούν καλύτερο χρόνο επιμόρφωσης από Δευτέρα έως Παρασκευή εντός του εργασιακού ωραρίου. Το μικρότερο ποσοστό 8 εκπαιδευτικοί (7,5%) θεωρούν ως κατάλληλο χρόνο την περίοδο διακοπών (πίνακας 7.6, διάγραμμα 7.7).

Πίνακας 7. 6. Καλύτερος χρόνος επιμόρφωσης

	N (%)
Δευτέρα έως και Παρασκευή ΕΚΤΟΣ εργασιακού ωραρίου	13 (12,3%)
Δευτέρα έως και Παρασκευή ΕΝΤΟΣ εργασιακού ωραρίου	76 (71,7%)
Σάββατο και Κυριακή	12 (11,3%)
Στις διακοπές Χριστουγέννων, Πάσχα, καλοκαίρι	8 (7,5%)

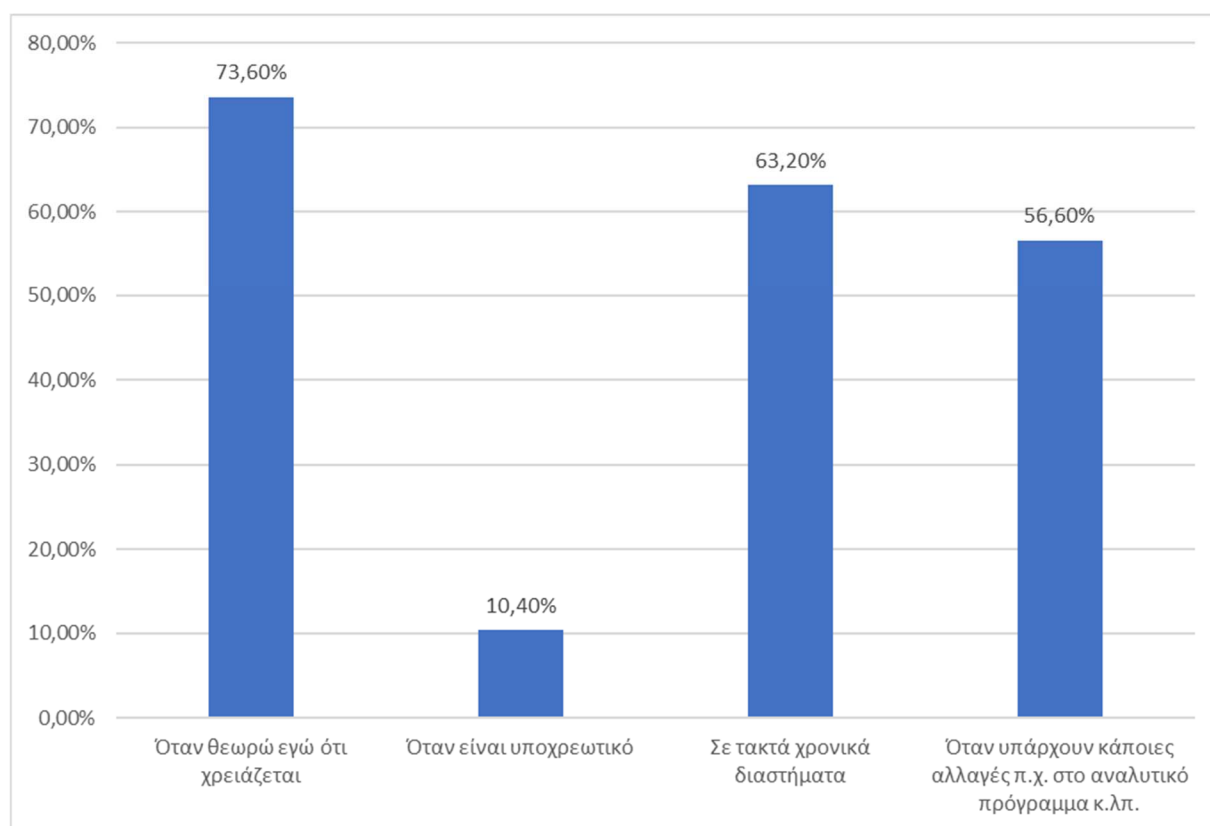


Διάγραμμα 7. 7. Υπεύθυνοι για τη διεξαγωγή επιμόρφωσης

Στην ερώτηση 15 οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πρέπει να επιμορφώνονται όταν θεωρούν οι ίδιοι ότι χρειάζεται (78 εκπαιδευτικοί, 73,6%), σε τακτά χρονικά διαστήματα (67 εκπαιδευτικοί, 63,2%), όταν υπάρχουν αλλαγές (60 εκπαιδευτικοί, 56,6%) και όταν υπάρχει κάποια παιδαγωγική ή διδακτική ανάγκη (60 εκπαιδευτικοί, 56,6%) και όταν είναι υποχρεωτικό (11 εκπαιδευτικοί, 10,4%) (πίνακας 7.7, διάγραμμα 7.8).

Πίνακας 7. 7. Καλύτερος χρόνος επιμόρφωσης

	N (%)
Όταν θεωρώ εγώ ότι χρειάζεται	78 (73,6%)
Όταν είναι υποχρεωτικό	11 (10,4%)
Σε τακτά χρονικά διαστήματα	67 (63,2%)
Όταν υπάρχουν κάποιες αλλαγές π.χ. στο αναλυτικό πρόγραμμα κ.λπ.	60 (56,6%)
Όταν υπάρχει κάποια παιδαγωγική ή διδακτική ανάγκη	60 (56,6%)



Διάγραμμα 7. 8. Υπεύθυνοι για τη διεξαγωγή επιμόρφωσης

Στην ερώτηση 16 και ως προς τα κίνητρα συμμετοχής στην επιμόρφωση, οι 83 εκπαιδευτικοί (78,3%) συμμετέχουν πάρα πολύ λόγω του αντικειμένου της επιμόρφωσης, οι 38 (35,8%) πολύ λόγω της διάρκειας της επιμόρφωσης, οι 42 (39,6%) πάρα πολύ λόγω των επιμορφωτών, ενώ η συμμετοχή των συναδέλφων αποτελεί μικρό κίνητρο (38 εκπαιδευτικοί, 35,8%). Ο χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης αποτελεί κίνητρο για 34 εκπαιδευτικούς (32,1%) και η απόσταση για 51 (48,1%) εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, πάρα πολύ μεγάλο κίνητρο αποτελεί η απόσταση από το σημείο επιμόρφωσης (51 εκπαιδευτικοί, 48,1%), το οικονομικό

(60 εκπαιδευτικοί, 56,6%), οι δωρεάν επιμορφώσεις (69 εκπαιδευτικοί, 65,1%), οι υποχρεώσεις σε ατομικό επίπεδο (67 εκπαιδευτικοί, 63,2%), το ωράριο εργασίας (55 εκπαιδευτικοί, 51,9%) και η έγκαιρη ενημέρωση (40 εκπαιδευτικοί, 37,7%) (πίνακας 7.8, διάγραμμα 7.9).

Πίνακας 7. 8. Κίνητρα συμμετοχής στην επιμόρφωση

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Το αντικείμενο της επιμόρφωσης	83 (78,3%)	15 (15,2%)	7 (6,6%)	0 (0,0%)	1 (0,9%)
Η διάρκεια της επιμόρφωσης	30 (28,3%)	38 (35,8%)	25 (23,6%)	10 (9,4%)	3 (2,8%)
Οι επιμορφωτές	42 (39,6%)	37 (34,9%)	19 (37,9%)	7 (6,6%)	1 (0,9%)
Η συμμετοχή άλλων συναδέλφων	3 (2,8%)	14 (13,2%)	28 (26,4%)	38 (35,8%)	23 (21,7%)
Ο χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης	34 (32,1%)	29 (27,4%)	31 (29,2%)	8 (7,5%)	4 (3,8%)
Η απόσταση από το σημείο επιμόρφωσης	51 (48,1%)	20 (18,9%)	27 (25,5%)	6 (5,7%)	2 (1,9%)
Το οικονομικό	60 (56,6%)	19 (17,9%)	21 (19,8%)	4 (3,8%)	2 (1,9%)
Οι δωρεάν επιμορφώσεις	69 (65,1%)	17 (16,0%)	13 (12,3%)	4 (3,8%)	3 (2,8%)
Η βεβαίωση παρακολούθησης	30 (28,3%)	18 (17,0%)	25 (23,6%)	22 (20,8%)	11 (10,4%)
Οι υποχρεώσεις μου σε ατομικό επίπεδο	67 (63,2%)	17 (16,0%)	19 (17,9%)	3 (2,8%)	0 (0,0%)
Το ωράριο εργασίας	55 (51,9%)	24 (22,6%)	18 (17%)	8 (7,5%)	1 (0,9%)
Η έγκαιρη ενημέρωση διεξαγωγής	40 (37,7%)	31 (29,2%)	25 (23,6%)	8 (7,5%)	2 (1,9%)

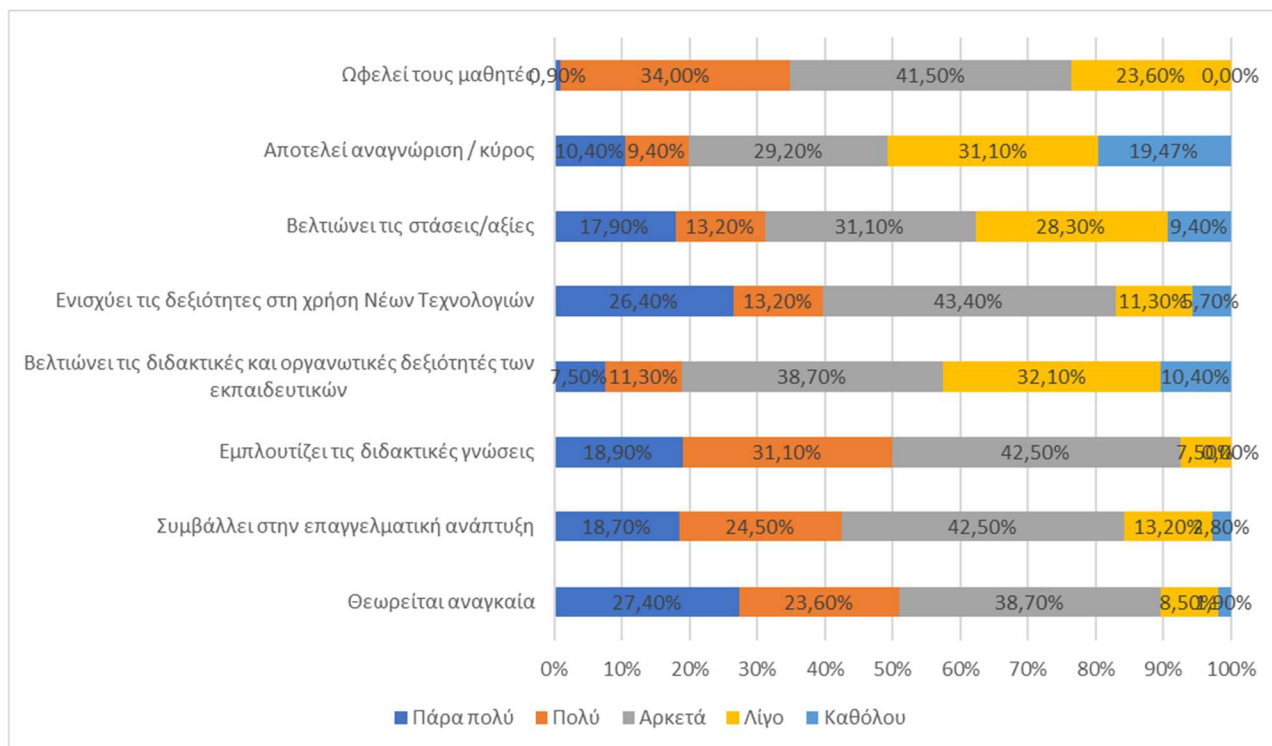
Διάγραμμα 7. 9. Κίνητρα συμμετοχής στην επιμόρφωση

Στην ερώτηση 17 για το βαθμό επιμόρφωσης, οι 87 (82,1%) εκπαιδευτικοί την θεωρούν πάρα πολύ αναγκαία, οι 62 (58,5%) ότι συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη, οι 57

(53,8%) εκπαιδευτικοί ότι εμπλουτίζει τις διδακτικές γνώσεις τους, οι 53 (50,0%) ότι βελτιώνει τις διδακτικές και οργανωτικές τους δεξιότητες και οι 40 (37,7%) ότι ενισχύει τις δεξιότητες στη χρήση νέων τεχνολογιών. Επιπλέον, οι 38 (35,8%) θεωρούν ότι αρκετά βελτιώνει τις στάσεις και τις αξίες τους, ενώ καθόλου υποστηρίζουν οι 34 (32,1%) εκπαιδευτικοί αποτελεί αναγνώριση του κύρους τους. Επίσης, πάρα πολύ ωφελεί τους μαθητές (65 εκπαιδευτικοί, 61,3%), οι 79 (74,5%) εκπαιδευτικοί ότι ωφελεί τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και οι 66 (62,3%) εκπαιδευτικοί ότι ωφελεί πάρα πολύ την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (πίνακας 7.9, διάγραμμα 7.10).

Πίνακας 7. 9. Βαθμός επιμόρφωσης

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Θεωρείται αναγκαία	87 (82,1%)	16 (15,1%)	3 (2,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη	62 (58,5%)	30 (28,3%)	12 (11,3%)	1 (0,9%)	1 (0,9%)
Εμπλουτίζει τις διδακτικές γνώσεις	57 (53,8%)	34 (32,1%)	14 (13,2%)	1 (0,9%)	0 (0,0%)
Βελτιώνει τις διδακτικές και οργανωτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών	53 (50,0%)	36 (34,0%)	12 (11,3%)	5 (4,7%)	0 (0,0%)
Ενισχύει τις δεξιότητες στη χρήση Νέων Τεχνολογιών	40 (37,7%)	34 (32,1%)	28 (26,4%)	4 (3,8%)	0 (0,0%)
Βελτιώνει τις στάσεις/αξίες	31 (29,2%)	31 (29,2%)	38 (35,8%)	5 (4,7%)	1 (0,9%)
Αποτελεί αναγνώριση / κύρος	8 (7,5%)	9 (8,5%)	25 (23,6%)	30 (28,3%)	34 (32,1%)
Ωφελεί τους μαθητές	65 (61,3%)	22 (20,8%)	18 (17,0%)	1 (0,9%)	0 (0,0%)
Ωφελεί τον ίδιο τον εκπαιδευτικό	79 (74,5%)	21 (19,8%)	6 (5,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Ωφελεί την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης	66 (62,3%)	26 (24,5%)	13 (12,3%)	1 (0,9%)	0 (0,0%)



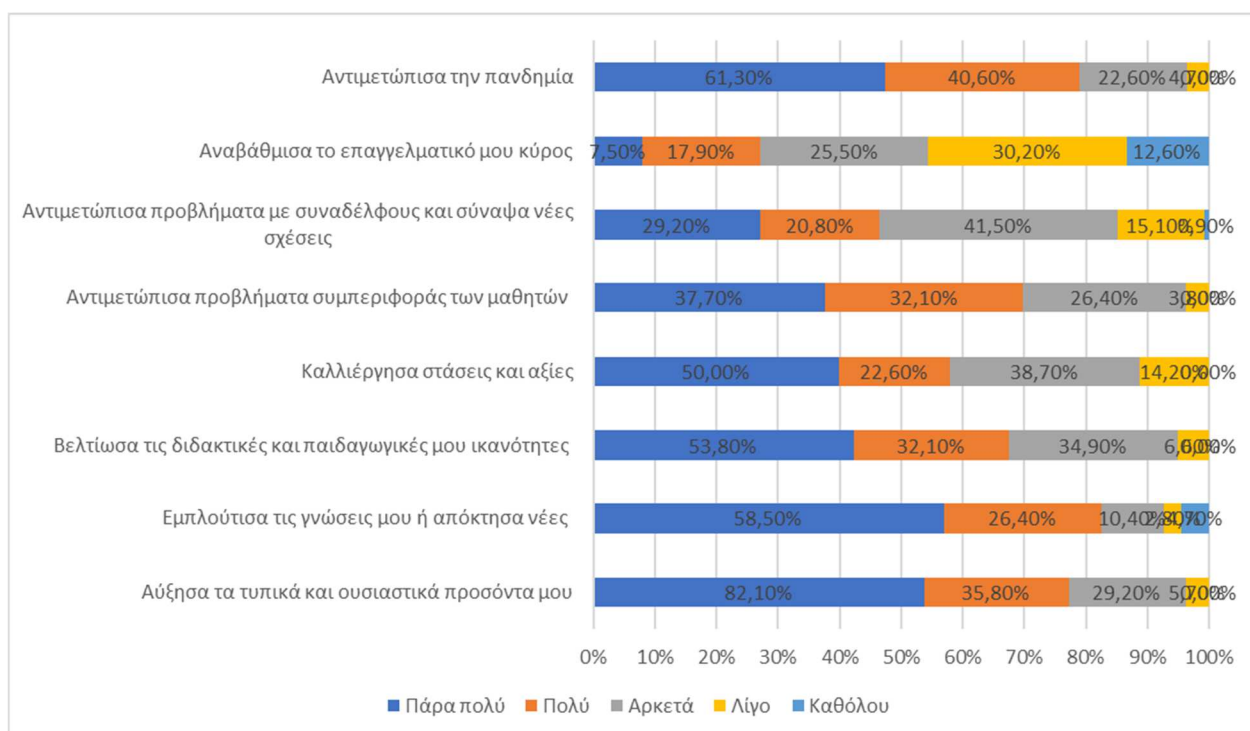
Διάγραμμα 7. 10. Βαθμός επιμόρφωσης

Στην ερώτηση 18 σχετικά με το βαθμό συμβολής της επιμόρφωσης, οι 38 (35,8%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πολύ συνέβαλε στην αύξηση των προσόντων τους, οι 59 (55,7%) εκπαιδευτικοί ότι πάρα πολύ εμπλούτισαν τις γνώσεις τους ή απέκτησαν νέες, οι 37 (34,9%) εκπαιδευτικοί ότι βελτίωσαν αρκετά τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους ικανότητες και οι 41 (37,7%) ότι αρκετά καλλιέργησαν τις στάσεις και τις αξίες τους. Επίσης, οι 34 (32,1%) εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι πολύ τους βοήθησε στην αντιμετώπιση προβλημάτων με τους συναδέλφους ενώ οι 32 (30,2%) ότι λίγο συνέβαλε στην αναβάθμιση του κύρους τους. Τέλος, οι 43 (40,6%) πολύ συνέβαλε η επιμόρφωση στην αντιμετώπιση της πανδημίας (πίνακας 7.10, διάγραμμα 7.11).

Πίνακας 7. 10. Συμβολή επιμόρφωσης

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Αύξησα τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα μου	31 (29,2%)	38 (35,8%)	31 (29,2%)	6 (5,7%)	0 (0,0%)
Εμπλούτισα τις γνώσεις μου ή απέκτησα νέες	59 (55,7%)	28 (26,4%)	11 (10,4%)	3 (2,8%)	5 (4,7%)

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Βελτίωσα τις διδακτικές και παιδαγωγικές μου ικανότητες	28 (26,4%)	34 (32,1%)	37 (34,9%)	7 (6,6%)	0 (0,0%)
Καλλιέργησα στάσεις και αξίες	26 (24,5%)	24 (22,6%)	41 (38,7%)	15 (14,2%)	0 (0,0%)
Αντιμετώπισα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών	23 (21,7%)	34 (32,1%)	28 (26,4%)	4 (3,8%)	0 (0,0%)
Αντιμετώπισα προβλήματα με συναδέλφους και σύναψα νέες σχέσεις	40 (37,7%)	22 (20,8%)	44 (41,5%)	16 (15,1%)	1 (0,9%)
Αναβάθμισα το επαγγελματικό μου κύρος	15 (14,2%)	19 (17,9%)	27 (25,5%)	32 (30,2%)	13 (12,6%)
Αντιμετώπισα την πανδημία	34 (32,1%)	43 (40,6%)	24 (22,6%)	5 (4,7%)	0 (0,0%)

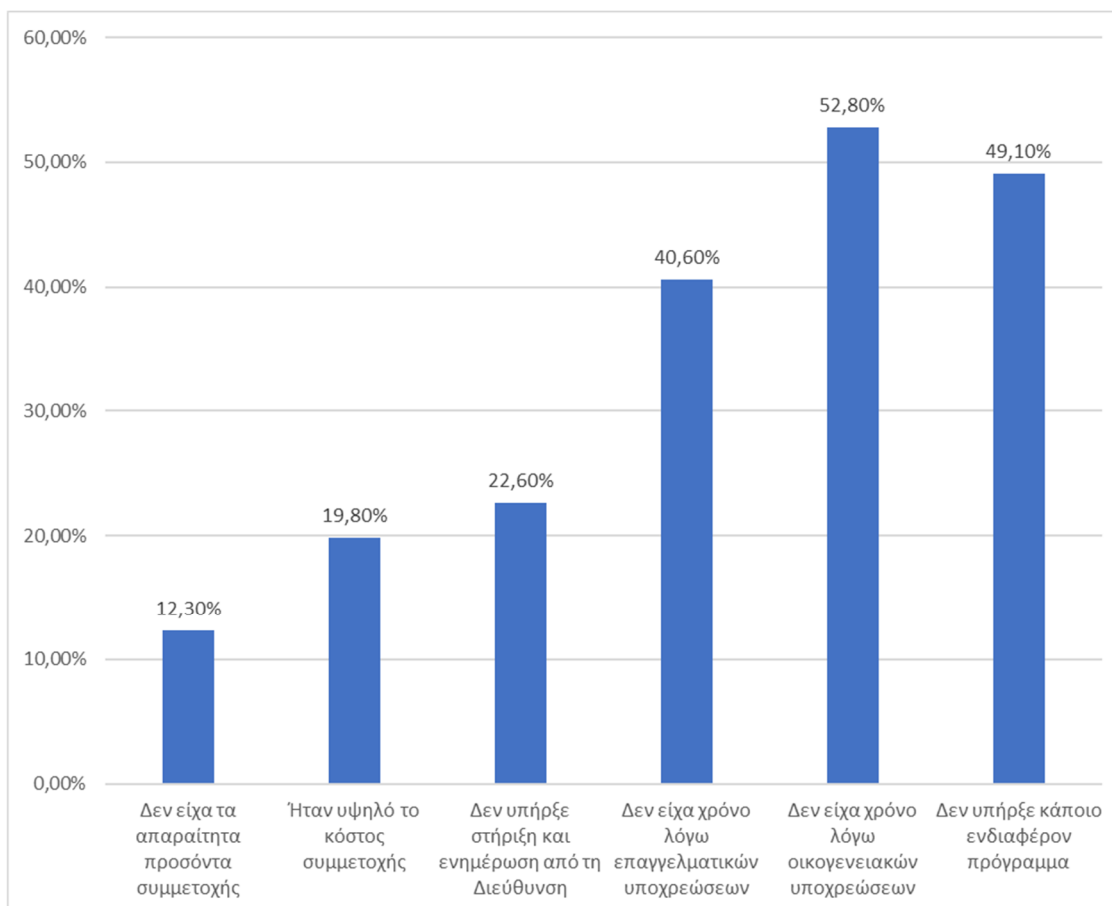


Διάγραμμα 7. 11. Υπεύθυνοι για τη διεξαγωγή επιμόρφωσης

Στην ερώτηση 19 για το αν επιθυμούν να επιμορφωθούν σε περισσότερα θέματα, οι 76 (71,7%) των εκπαιδευτικών απάντησαν θετικά. Τέλος, στην ερώτηση 20 απάντησαν οι 79 εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν ΝΑΙ στην προηγούμενη ερώτηση. Φάνηκε ότι οι 56 (52,8%) εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν επιμορφώθηκαν λόγω πολλών οικογενειακών υποχρεώσεων ενώ οι 52 (49,1%) δήλωσαν ότι δεν υπήρξε κάποιο ενδιαφέρον πρόγραμμα (πίνακας 7.11, διάγραμμα 7.12).

Πίνακας 7. 11. Λόγοι μη επιμόρφωσης

	N (%)
Δεν είχα τα απαραίτητα προσόντα συμμετοχής	13 (12,6%)
Ήταν υψηλό το κόστος συμμετοχής	21 (19,8%)
Δεν υπήρξε στήριξη και ενημέρωση από τη Διεύθυνση	24 (22,6%)
Δεν είχα χρόνο λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων	43 (40,6%)
Δεν είχα χρόνο λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	56 (52,8%)
Δεν υπήρξε κάποιο ενδιαφέρον πρόγραμμα	52 (49,1%)



Διάγραμμα 7. 12. Λόγοι μη επιμόρφωσης

7.3. Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών

Οι ερωτήσεις 1-6 που αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συσχετίστηκαν με ερωτήσεις που αφορούσαν την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ο συσχετισμός των μεταβλητών έγινε με τον έλεγχο του χ^2 (Pearson Chi-square) και της πιθανότητας p . Για να είναι στατιστικά σημαντική η σχέση και να υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών έπρεπε το $p < 0,05$. Ειδικότερα, ο έλεγχος συσχέτισης χ^2 διερευνά τη σχέση δυο μεταβλητών και την υπόθεση ότι είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους (Γναρδέλλης, 2006).

Οικογενειακή κατάσταση (ερώτηση 2)

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με $p=0,000 < 0,05$ με την θεματική ενότητα και τον βαθμό επιμόρφωσης τους τελευταίους 18 μήνες (ερώτηση 12). Συγκεκριμένα οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συχνά (28 εκπαιδευτικοί, 26,4%) και μέτρια (38 εκπαιδευτικοί, 35,8%) επιμορφώνονται στη συμβουλευτική μαθητών (Πίνακας III.1).

Σχέση εργασίας (ερώτηση 4)

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με $p=0,012 < 0,05$ με την παρακολούθηση συνεδρίων / σεμιναρίων (ερώτηση 11) καθώς οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να παρακολουθήσουν συνέδρια/σεμινάρια τα οποία έχουν μεγάλη επίδραση στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (36 εκπαιδευτικοί, 34,0%). Ανάλογα οι αναπληρωτές που επιλέγουν να παρακολουθήσουν σεμινάρια και συνέδρια δήλωσαν ότι έχουν μέτρια επίδραση στη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη (12 εκπαιδευτικοί, 11,3%) (Πίνακας III.2).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με $p=0,013 < 0,05$ με την ενότητα αγωγή υγείας και περιβάλλον (ερώτηση 12) καθώς οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν μέτρια να παρακολουθήσουν τη συγκεκριμένη ενότητα (36 εκπαιδευτικοί, 34,0%) ενώ λιγότεροι αναπληρωτές (10 εκπαιδευτικοί, 9,4%) επιλέγουν μέτρια την ενότητα αγωγής υγείας και περιβάλλον (Πίνακας III.3).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με $p=0,004 < 0,05$ με την αφορμή επιμόρφωσης που είναι οι αλλαγές που γίνονται (ερώτηση 15) καθώς οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να επιμορφωθούν λόγω των αλλαγών (54 εκπαιδευτικοί, 50,9%) ενώ οι αναπληρωτές όχι (15 εκπαιδευτικοί, 14,2%) (Πίνακας III.4).

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με $p=0,012<0,05$ με την δωρεάν συμμετοχή στην επιμόρφωση (ερώτηση 16) καθώς οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να επιμορφωθούν όταν πρόκειται για δωρεάν επιμόρφωση (61 εκπαιδευτικοί, 57,5%) (Πίνακας III.5).

Έτη προϋπηρεσίας (ερώτηση 5)

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με $p=0,010<0,05$ με τον χρόνο επιμόρφωσης κατά τη διάρκεια των διακοπών (ερώτηση 14) καθώς οι 4 εκπαιδευτικοί (3,8%) με 21-30 έτη προϋπηρεσίας επιλέγουν την επιμόρφωση κατά τις διακοπές ενώ οι εκπαιδευτικοί με 11-15 έτη προϋπηρεσίας δεν την επιλέγουν (8 εκπαιδευτικοί, 7,5%) (Πίνακας III.6).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με $p=0,046<0,05$ με την αφορμή επιμόρφωσης, αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα για παράδειγμα (ερώτηση 15) καθώς επιλέγουν να επιμορφωθούν λόγω της συγκεκριμένης ανάγκης οι εκπαιδευτικοί με 16-20 έτη προϋπηρεσίας (25 εκπαιδευτικοί, 23,6%) και 21-30 έτη προϋπηρεσίας (20 εκπαιδευτικοί, 18,9%) (Πίνακας III.7).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με $p=0,043<0,05$ με την αφορμή επιμόρφωσης, παιδαγωγικές ανάγκες που προκύπτουν (ερώτηση 15) καθώς οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας επιλέγουν να επιμορφωθούν λόγω παιδαγωγικών αναγκών όπως οι εκπαιδευτικοί με 16-20 έτη προϋπηρεσίας (21 εκπαιδευτικοί, 19,8%) και 21-30 έτη προϋπηρεσίας (20 εκπαιδευτικοί, 18,9%) (Πίνακας III.8).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με $p=0,012<0,05$ με το κίνητρο διεξαγωγής επιμόρφωσης, το χρόνο διεξαγωγής (ερώτηση 16) καθώς οι εκπαιδευτικοί με 16-20 έτη προϋπηρεσίας επιλέγουν πάρα πολύ (15 εκπαιδευτικοί, 14,2%) και πολύ (15 εκπαιδευτικοί, 14,2%) να επιμορφωθούν ανάλογα με το χρόνο διεξαγωγής της (Πίνακας III.9).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με $p=0,048<0,05$ με τη συμβολή της επιμόρφωσης στον εμπλουτισμό διδακτικών γνώσεων (ερώτηση 17) καθώς οι εκπαιδευτικοί με 16-20 έτη προϋπηρεσίας επιλέγουν πάρα πολύ (29 εκπαιδευτικοί, 27,4%) και πολύ (15 εκπαιδευτικοί, 14,2%) να επιμορφωθούν με στόχο τον εμπλουτισμό των διδακτικών γνώσεων (Πίνακας III.10).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με $p=0,014<0,05$ με τη συμβολή της επιμόρφωσης στην αναγνώριση και το κύρος (ερώτηση 17) καθώς οι εκπαιδευτικοί με 16-20 έτη προϋπηρεσίας επιλέγουν λίγο (17 εκπαιδευτικοί, 16,0%) και καθόλου (15 εκπαιδευτικοί, 14,2%) να επιμορφωθούν με στόχο την αναγνώριση και το κύρος (Πίνακας III.11).

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με $p=0,020<0,05$ με την μη επιμόρφωση λόγω έλλειψης προσόντων συμμετοχής (ερώτηση 20) καθώς οι εκπαιδευτικοί με 11-15 έτη προϋπηρεσίας και με 16-20 έτη προϋπηρεσίας (26 εκπαιδευτικοί, 24,5%) δεν συμμετέχουν στην επιμόρφωση για τον συγκεκριμένο λόγο (Πίνακας III.12).

Σπουδές (ερώτηση 6)

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με $p=0,023<0,05$ με την επιμόρφωση εντός σχολείου (ερώτηση 10) καθώς οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό μέτρια επιλέγουν να επιμορφωθούν εντός σχολείου (8 εκπαιδευτικοί, 7,5%) ενώ όσοι δεν έχουν επιπλέον σπουδές μέτρια επιλέγουν να επιμορφωθούν εντός σχολείου (26 εκπαιδευτικοί, 24,5%) (Πίνακας III.13).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με $p=0,011<0,05$ με την ενότητα παιδαγωγική ψυχολογία (ερώτηση 12) καθώς οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό πολύ συχνά (15 εκπαιδευτικοί, 14,2%) και συχνά (7 εκπαιδευτικοί, 6,6%) επιλέγουν να επιμορφωθούν στην παιδαγωγική και την ψυχολογία ενώ όσοι δεν έχουν επιπλέον σπουδές μέτρια επιλέγουν να επιμορφωθούν στη συγκεκριμένη ενότητα (34 εκπαιδευτικοί, 32,1%) (Πίνακας III.14).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με $p=0,001<0,05$ με την υποχρεωτικότητα της επιμόρφωσης (ερώτηση 15) καθώς οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό (27 εκπαιδευτικοί, 25,5%) και αυτοί που δεν έχουν επιπλέον προσόντα (63 εκπαιδευτικοί, 59,4%) δεν επιλέγουν να επιμορφωθούν επειδή είναι υποχρεωτικό (Πίνακας III.15).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με $p=0,043<0,05$ με την συμβολή της επιμόρφωσης στις στάσεις και τις αξίες (ερώτηση 17) καθώς οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό (13 εκπαιδευτικοί, 12,3%) θεωρούν ότι συμβάλλει πολύ η επιμόρφωση στις στάσεις και τις αξίες ενώ αυτοί που δεν έχουν επιπλέον προσόντα (31 εκπαιδευτικοί, 29,2%) θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει αρκετά (Πίνακας III.16).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με $p=0,004<0,05$ με την συμβολή της επιμόρφωσης στην αναγνώριση και το κύρος (ερώτηση 17) καθώς οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό (9 εκπαιδευτικοί, 8,5%) θεωρούν ότι αυτό συμβαίνει αρκετά ενώ αυτοί που δεν έχουν επιπλέον προσόντα (27 εκπαιδευτικοί, 25,5%) θεωρούν ότι αυτό δεν συμβαίνει καθόλου (Πίνακας III.17).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με $p=0,006<0,05$ με την συμβολή στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών (ερώτηση 18) καθώς οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό (14 εκπαιδευτικοί, 13,2%) θεωρούν ότι πάρα πολύ βοηθά ενώ οι 35 εκπαιδευτικοί (33,0%) χωρίς προσόντα θεωρούν ότι συμβαίνει αρκετά (Πίνακας III.18).

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με $p=0,048<0,05$ με την βοήθεια στα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (ερώτηση 18) καθώς οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό (12 εκπαιδευτικοί, 11,3%) θεωρούν ότι πάρα πολύ βοηθά ενώ οι 33 εκπαιδευτικοί (31,0%) χωρίς επιπλέον προσόντα θεωρούν ότι συμβαίνει αρκετά (Πίνακας III.19).

7.4. Συσχέτιση αναγκαιότητας επιμόρφωσης

Πέρα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, έγινε συσχετισμός της αναγκαιότητας για επιμόρφωση (ερώτηση 17) με διάφορους παράγοντες όπως το αν η επιμόρφωση έγινε εντός ή εκτός σχολείου (ερώτηση 10), το αντικείμενο της επιμόρφωσης (ερώτηση 12), το κίνητρο της επιμόρφωσης (ερώτηση 16) και τη συμβολή στην ανάπτυξη και βελτίωση ικανοτήτων (ερώτηση 18).

Ειδικότερα, από την επεξεργασία των στοιχείων φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική σχέση με την επιλογή των εκπαιδευτικών πολύ συχνά να επιμορφώνονται εκτός σχολείου (ερώτηση 10) (28,3%, $p=0,034<0,05$) (Πίνακας III.20).

Επιπλέον, φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική σχέση της αναγκαιότητας για επιμόρφωση με το αντικείμενο της επιμόρφωσης κυρίως για θέματα αγωγής υγείας και περιβάλλοντος (ερώτηση 12) καθώς το 34,9% δήλωσε ότι θεωρεί πολύ σημαντική την επιμόρφωση σε αυτό το αντικείμενο και γι' αυτό επιμορφώνεται μέτρια ενώ το 24,5% ότι επιμορφώνεται πολύ πάρα πολύ ($p=0,034<0,05$) (Πίνακας III.21).

Υπήρχε στατιστικά σημαντική σχέση της αναγκαιότητας για επιμόρφωση με το αντικείμενο της επιμόρφωσης να λειτουργεί ως κίνητρο (ερώτηση 16) καθώς το 67,9% δήλωσε ότι το αντικείμενο της επιμόρφωσης αποτελεί υψηλό κίνητρο ($p=0,025<0,05$) (Πίνακας III.22). Επιπλέον, κίνητρο αποτελούσαν και οι ατομικές υποχρεώσεις καθώς

Υπήρχε στατιστικά σημαντική σχέση της αναγκαιότητας για επιμόρφωση με το αντικείμενο της επιμόρφωσης να λειτουργεί ως κίνητρο (ερώτηση 16) καθώς το 54,7% δήλωσε ότι οι ατομικές τους υποχρεώσεις καθορίζουν την δυνατότητα επιμόρφωσης σε υψηλό βαθμό ($p=0,007<0,05$) (Πίνακας III.23).

Τέλος, υπήρχε στατιστικά σημαντική σχέση της αναγκαιότητας για επιμόρφωση με τη συμβολή στη βελτίωση των ικανοτήτων τους (ερώτηση 18) καθώς το 31,1% δήλωσε ότι η επιμόρφωση είναι πάρα πολύ αναγκαία και βοηθά πολύ στην βελτίωση των ικανοτήτων τους ($p=0,001<0,05$) (Πίνακας III.24).

7.5. One-Way ANOVA

Ως προς το φύλο συσχετίστηκαν οι μεταβλητές του ερωτηματολογίου προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση τους. Στην συγκεκριμένη περίπτωση έγινε εφαρμογή της one-way ANOVA που δίνει τη δυνατότητα σύγκρισης των μέσων τιμών της εξαρτημένης με την ανεξάρτητη μεταβλητή. Έτσι το φύλο συσχετίστηκε με τις υπόλοιπες μεταβλητές του ερωτηματολογίου προκειμένου να φανεί αν επηρεάζει την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας με $\alpha=0,05$.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση του φύλου με την επιμόρφωση εκτός σχολείου ($p=0,025<0,05$ και $F=5,202$) και την προαιρετική επιμόρφωση ($p=0,006<0,05$ και $F=7,773$) (ερώτηση 10) (Πίνακας 7.12).

Πίνακας 7. 12. ANOVA- φύλο - επιμόρφωση

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
E10_ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ_ΕΚΤΟΣ_ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Between Groups	5,434	1	5,434	5,202	,025
	Within Groups	108,651	104	1,045		
	Total	114,085	105			
E10_ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ_ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΑ	Between Groups	10,327	1	10,327	7,773	,006
	Within Groups	138,164	104	1,328		
	Total	148,491	105			

Φάνηκε επίσης ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση του φύλου με παρακολούθηση ενός μεταπτυχιακού ή διδακτορικού προγράμματος ($p=0,016<0,05$ και $F=5,998$) (ερώτηση 11) (Πίνακας 7.13).

Πίνακας 7. 13. ANOVA- φύλο – παρακολούθηση μεταπτυχιακού

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
	Between Groups	5,638	1	5,638	5,998	,016

E11_ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘ ΗΣΗ_ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑ ΚΟ_ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	Within Groups	97,758	104	,940		
	Total	103,396	105			

Επιπλέον, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση του φύλου με την θεματική ενότητα στην οποία επιμορφώνονται και αφορά την παιδαγωγική και ψυχολογία ($p=0,019 < 0,05$ και $F=5,692$) και την αγωγή υγείας και το περιβάλλον ($p=0,011 < 0,05$ και $F=6,789$) (ερώτηση 12) (Πίνακας 7.14).

Πίνακας 7. 14. ANOVA- φύλο – θεματική ενότητα

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
E12_ΕΝΟΤΗΤΑ_ΠΑΙ ΔΑΓΩΓΙΚΗ_ΨΥΧΟΛ ΟΓΙΑ	Between Groups	5,800	1	5,800	5,692	,019
	Within Groups	105,974	104	1,019		
	Total	111,774	105			
E12_ΕΝΟΤΗΤΑ_ΑΓ ΩΓΗ_ΥΓΕΙΑΣ_ΠΕΡΙ ΒΑΛΛΟΝ	Between Groups	8,703	1	8,703	6,789	,011
	Within Groups	133,334	104	1,282		
	Total	142,038	105			

Επιπλέον, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση του φύλου με τον φορέα που είναι υπεύθυνος για επιμόρφωση και κυρίως τους επιστημονικούς συλλόγους, φορείς και ενώσεις ($p=0,042 < 0,05$ και $F=4,249$) (ερώτηση 13) (Πίνακας 7.15).

Πίνακας 7. 15. ANOVA- φύλο – φορέας επιμόρφωσης

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
E13_ΦΟΡΕΑΣ_ΥΠΕ ΥΘΥΝΟΣ_ΕΠΙΣΤΗΜ ΟΝ_ΣΥΛΛΟΓΟΙ_ΦΟ ΡΕΙΣ_ΕΝΩΣΕΙΣ	Between Groups	1,040	1	1,040	4,249	,042
	Within Groups	25,451	104	,245		
	Total	26,491	105			

Επιπλέον, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση της ηλικίας με την επιμόρφωση πριν ή μετά το διορισμό ($p=0,000<0,05$ και $F=7,174$) (ερώτηση 7) (Πίνακας 7.16).

Πίνακας 7. 16. ANOVA- ηλικία – πριν ή μετά το διορισμό επιμόρφωση

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
E7_ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ_ΠΡΙΝ_ΜΕΤΑ	Between Groups	2,934	3	,978	7,174	,000
	Within Groups	13,906	102	,136		
	Total	16,840	105			

Επίσης φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση της ηλικίας με την επιμόρφωση εκτός σχολείου ($p=0,017<0,05$ και $F=3,567$) (ερώτηση 10) (Πίνακας 7.17).

Πίνακας 7. 17. ANOVA- ηλικία –επιμόρφωση εκτός σχολείου

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
E10_ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ_ΕΚΤΟΣ_ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Between Groups	10,833	3	3,611	3,567	,017
	Within Groups	103,252	102	1,012		
	Total	114,085	105			

Φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση της σχέσης εργασίας με την επιμόρφωση πριν ή μετά τον διορισμό ($p=0,019<0,05$ και $F=5,703$) (ερώτηση 7) (Πίνακας 7.18).

Πίνακας 7. 18. ANOVA- σχέση εργασίας – επιμόρφωση πριν ή μετά το διορισμό

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
E7_ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ_ΠΡΙΝ_ΜΕΤΑ	Between Groups	,875	1	,875	5,703	,019
	Within Groups	15,964	104	,154		
	Total	16,840	105			

Φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση της σχέσης εργασίας με την υποχρεωτική επιμόρφωση ($p=0,012<0,05$ και $F=6,464$) (ερώτηση 10) (Πίνακας 7.19).

Πίνακας 7. 19. ANOVA- σχέση εργασίας – υποχρεωτική επιμόρφωση

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
E10_ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ_ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ	Between Groups	8,632	1	8,632	6,464	,012
	Within Groups	138,877	104	1,335		
	Total	147,509	105			

Φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση της σχέσης εργασίας με την δωρεάν συμμετοχή ως κίνητρο ($p=0,002 < 0,05$ και $F=9,900$) (ερώτηση 16) (Πίνακας 7.20).

Πίνακας 7. 20. ANOVA- σχέση εργασίας – επιμόρφωση πριν ή μετά το διορισμό

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
E16_ΚΙΝΗΤΡΟ_ΔΩΡΕΑΝ_ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	Between Groups	9,618	1	9,618	9,900	,002
	Within Groups	101,033	104	,971		
	Total	110,651	105			

Φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση της των ετών προϋπηρεσίας με την επιμόρφωση πριν ή μετά το διορισμό ($p=0,000 < 0,05$ και $F=5,678$) (ερώτηση 7) (Πίνακας 7.27).

Πίνακας 7. 21. ANOVA- έτη προϋπηρεσίας – επιμόρφωση πριν ή μετά το διορισμό

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
E7_ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ_ΠΡΙΝ_ΜΕΤΑ	Between Groups	3,724	5	,745	5,678	,000
	Within Groups	13,116	100	,131		
	Total	16,840	105			

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση των ετών προϋπηρεσίας με την επιμόρφωση εκτός της υποχρεωτικής ($p=0,005 < 0,05$ και $F=3,640$) (ερώτηση 8) (Πίνακας 7.22).

Πίνακας 7. 22. ANOVA- έτη προϋπηρεσίας – επιμόρφωση εκτός της υποχρεωτικής

ANOVA					
-------	--	--	--	--	--

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ε8_ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ_ΕΚΤΟΣ_ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ	Between Groups	1,638	5	,328	3,640	,005
	Within Groups	9,003	100	,090		
	Total	10,642	105			

Υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση των ετών προϋπηρεσίας με το χρόνο επιμόρφωσης εκτός εργασιακού ωραρίου ($p=0,024 < 0,05$ και $F=2,728$) (ερώτηση 14) (Πίνακας 7.23).

Πίνακας 7. 23. ANOVA- έτη προϋπηρεσίας – επιμόρφωση εκτός ωραρίου

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ε14_ΧΡΟΝΟΣ_ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ_ΕΚΤΟΣ_ΩΡΑΡΙΟΥ	Between Groups	831,075	5	166,215	2,728	,024
	Within Groups	6092,331	100	60,923		
	Total	6923,406	105			

Φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση των ετών προϋπηρεσίας με την αφορμή για επιμόρφωση που μπορεί να είναι όταν είναι υποχρεωτική ($p=0,039 < 0,05$ και $F=2,439$), όταν υπάρχουν αλλαγές που την υπαγορεύουν ($p=0,043 < 0,05$ και $F=2,389$) ή όταν υπάρχει παιδαγωγική ανάγκη ($p=0,040 < 0,05$ και $F=2,430$) (ερώτηση 15) (Πίνακας 7.24).

Πίνακας 7. 24. ANOVA- έτη προϋπηρεσίας – αφορμή επιμόρφωσης

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ε15_ΑΦΟΡΜΗ_ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ_ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ	Between Groups	1,072	5	,214	2,439	,039
	Within Groups	8,787	100	,088		
	Total	9,858	105			
Ε15_ΑΦΟΡΜΗ_ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ_ΑΛΛΑΓΕΣ	Between Groups	2,779	5	,556	2,389	,043
	Within Groups	23,259	100	,233		
	Total	26,038	105			

E15_ΑΦΟΡΜΗ_ΕΠΙΜ ΟΡΦΩΣΗΣ_ΠΑΙΔΑΓΩ ΓΙΚΗ_ΑΝΑΓΚΗ	Between Groups	2,821	5	,564	2,430	,040
	Within Groups	23,217	100	,232		
	Total	26,038	105			

Φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση των ετών προϋπηρεσίας συμβολή και προσφορά της επιμόρφωσης και ειδικότερα με τη συμβολή στον εμπλουτισμό των διδακτικών γνώσεων ($p=0,021<0,05$ και $F=2,782$), με την συμβολή δεξιοτήτων χρήσης νέων τεχνολογιών ($p=0,002<0,05$ και $F=4,064$) και τη συμβολή στις στάσεις και τις αξίες ($p=0,026<0,05$ και $F=2,682$) (ερώτηση 17) (Πίνακας 7.25).

Πίνακας 7. 25. ANOVA- έτη προϋπηρεσίας – συμβολή επιμόρφωσης

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
E17_ΣΥΜΒΟΛΗ_ΕΜ ΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ_ΔΙΔΑ ΚΤΙΚΩΝ_ΓΝΩΣΕΩΝ	Between Groups	7,222	5	1,444	2,782	,021
	Within Groups	51,919	100	,519		
	Total	59,142	105			
E17_ΣΥΜΒΟΛΗ_NEE Σ_ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ	Between Groups	14,162	5	2,832	4,064	,002
	Within Groups	69,687	100	,697		
	Total	83,849	105			
E17_ΣΥΜΒΟΛΗ_ΣΤΑ ΣΕΙΣ_ΑΞΙΕΣ	Between Groups	11,141	5	2,228	2,682	,026
	Within Groups	83,086	100	,831		
	Total	94,226	105			

7.6. Ανάλυση πρωταρχικών παραγόντων

Πραγματοποιήθηκε πολυπαραγοντική ανάλυση, η **Ανάλυση των Πρωταρχικών Παραγόντων** (Principal Component Analysis - PCA). (Fernández et al., 2006). Η PCA δίνει τη δυνατότητα περιορισμού του αριθμού των μεταβλητών. Εφαρμόστηκε για να παρουσιαστούν οι παράγοντες που εξηγούν και ερμηνεύουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Με την PCA παρουσιάζονται τόσο οι φανερές όσο και οι μη φανερές διαστάσεις μιας ομάδας μεταβλητής και παράλληλα αναδεικνύονται και εντοπίζονται επιπλέον μεταβλητές που εξηγούν και αποτυπώνουν καλύτερα τις σχέσεις που υπάρχουν με τις αρχικές μεταβλητές.

Στην ανάλυση δεν περιλήφθηκαν οι ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (ερωτήσεις 1-6), οι διχοτομημένες ερωτήσεις (ερώτηση 7, 8, 19).

Οι ερωτήσεις που τελικά συμπεριλήφθηκαν στην PCA, ομαδοποιήθηκαν και δημιουργήθηκαν αθροιστικές κλίμακες που αποτυπώνουν μια συγκεκριμένη διάσταση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Προσθέτοντας τις επιμέρους βαθμολογίες εξάγεται η συνολική βαθμολογία της κάθε αθροιστικής κλίμακας, που διαιρείται με τον αριθμό των στοιχείων της. Έτσι, με τη χρήση της PCA εξαλείφονται σφάλματα μέτρησης και δίνεται η δυνατότητα εκτίμησης της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου. Κάθε αθροιστική κλίμακα αντιστοιχεί σε συγκεκριμένη διάσταση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Κριτήριο επιλογής του αριθμού των παραγόντων που δημιουργούνται αποτελεί η χαρακτηριστική ρίζα (eigenvalue) που μετρά τη διακύμανση των μεταβλητών του κάθε παράγοντα. Όταν η τιμή της eigenvalue είναι υψηλή τότε ο παράγοντας ερμηνεύει σε μεγάλο βαθμό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Περιλήφθηκαν τιμές με eigenvalue >0,25 και eigenvalue <1.

Από την ανάλυση βρέθηκαν είκοσι δύο (22) παράγοντες που εξηγούν το 80,326% των 73 παραγόντων. Άρα η απώλεια των πληροφοριών είναι 19,674% (Πίνακας 7.26).

Πίνακας 7. 26. PCA-Ανάλυση πρωταρχικών παραγόντων

Παράγοντας	Αρχικές Χαρακτηριστικές Ρίζες			Εξαγωγή Αθροισμάτων Τετραγώνων Παραγόντων		
	Σύνολο	% Διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% Διακύμανσης	Αθροιστικό %
1	10,084	13,813	13,813	10,084	13,813	13,813
2	7,543	10,332	24,146	7,543	10,332	24,146
3	5,086	6,967	31,113	5,086	6,967	31,113
4	4,086	5,597	36,710	4,086	5,597	36,710
5	3,501	4,795	41,505	3,501	4,795	41,505
6	2,831	3,878	45,384	2,831	3,878	45,384
7	2,628	3,600	48,983	2,628	3,600	48,983
8	2,288	3,135	52,118	2,288	3,135	52,118
9	2,071	2,837	54,955	2,071	2,837	54,955
10	1,998	2,737	57,692	1,998	2,737	57,692
11	1,801	2,468	60,160	1,801	2,468	60,160

Παράγοντας	Αρχικές Χαρακτηριστικές Ρίζες			Εξαγωγή Αθροισμάτων Τετραγώνων Παραγόντων		
	Σύνολο	% Διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% Διακύμανσης	Αθροιστικό %
12	1,688	2,312	62,472	1,688	2,312	62,472
13	1,639	2,246	64,718	1,639	2,246	64,718
14	1,493	2,045	66,763	1,493	2,045	66,763
15	1,447	1,982	68,745	1,447	1,982	68,745
16	1,313	1,798	70,543	1,313	1,798	70,543
17	1,302	1,784	72,327	1,302	1,784	72,327
18	1,273	1,744	74,071	1,273	1,744	74,071
19	1,216	1,666	75,737	1,216	1,666	75,737
20	1,159	1,588	77,325	1,159	1,588	77,325
21	1,117	1,529	78,854	1,117	1,529	78,854
22	1,074	1,472	80,326	1,074	1,472	80,326

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Οι συντελεστές συνδυάστηκαν με τα στοιχεία του ερωτηματολογίου και τους παράγοντες και παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.27. Το μικρό σχετικά δείγμα της έρευνας εξηγεί τον αριθμό των στοιχείων που δεν περιλαμβάνεται στην PCA. Αναλυτικότερα:

1. Ο **πρώτος παράγοντας** εμφανίζει υψηλές συσχετίσεις στις ερωτήσεις 11.1 έως και 11.5. Οι βαθμολογίες των επιμέρους ερωτήσεων σχετικά με την επιμόρφωση προστέθηκαν και διαιρέθηκαν δια του πλήθους των ερωτήσεων (8) και δημιούργησαν την αθροιστική κλίμακα «Εκπαιδευτικοί παράγοντες επίδρασης στην επαγγελματική ανάπτυξη».
2. Ο **δεύτερος παράγοντας** εμφανίζει υψηλές συσχετίσεις στις ερωτήσεις 17.3 έως και 17.7. Οι βαθμολογίες προστέθηκαν και διαιρέθηκαν δια του πλήθους των ερωτήσεων (5) και δημιούργησαν την αθροιστική κλίμακα «Βελτίωση δεξιοτήτων».
3. Ο **τρίτος παράγοντας** εμφανίζει υψηλές συσχετίσεις στις ερωτήσεις 20.1 έως και 20.6. Οι βαθμολογίες προστέθηκαν και διαιρέθηκαν δια του πλήθους των ερωτήσεων (6) και δημιούργησαν την αθροιστική κλίμακα «Ανασταλτικοί παράγοντες επιμόρφωσης».
4. Ο **τέταρτος παράγοντας** εμφανίζει υψηλές συσχετίσεις στις ερωτήσεις 16.6 έως και 16.8. Οι βαθμολογίες προστέθηκαν και διαιρέθηκαν δια του πλήθους των ερωτήσεων (3) και δημιούργησαν την αθροιστική κλίμακα «Οικονομικά κίνητρα και απόσταση».

5. Ο **πέμπτος παράγοντας** εμφανίζει υψηλές συσχετίσεις στις ερωτήσεις 17.8 έως και 17.10. Οι βαθμολογίες προστέθηκαν και διαιρέθηκαν διά του πλήθους των ερωτήσεων (3) και δημιούργησαν την αθροιστική κλίμακα «Ωφέλεια για μαθητές και εκπαιδευτικό».
6. Ο **έκτος παράγοντας** εμφανίζει υψηλές συσχετίσεις στις ερωτήσεις 12.6 έως και 13.2. Οι βαθμολογίες προστέθηκαν και διαιρέθηκαν διά του πλήθους των ερωτήσεων (3) και δημιούργησαν την αθροιστική κλίμακα «Ενότητα επιμόρφωσης και υπεύθυνοι φορείς».
7. Ο **έβδομος παράγοντας** εμφανίζει υψηλές συσχετίσεις στις ερωτήσεις 12.1 έως και 12.5. Οι βαθμολογίες προστέθηκαν και διαιρέθηκαν διά του πλήθους των ερωτήσεων (5) και δημιούργησαν την αθροιστική κλίμακα «Διδακτική και παιδαγωγική επιμόρφωση».
8. Ο **όγδοος παράγοντας** εμφανίζει υψηλές συσχετίσεις στις ερωτήσεις 14.3 και 14.4. Οι βαθμολογίες προστέθηκαν και διαιρέθηκαν διά του πλήθους των ερωτήσεων (2) και δημιούργησαν την αθροιστική κλίμακα «Επιμόρφωση σε αργίες και Σαββατοκύριακα».
9. Ο **ένατος παράγοντας** εμφανίζει ιδιαίτερα υψηλές συσχετίσεις στις ερωτήσεις 14.1 και 14.2. Οι βαθμολογίες προστέθηκαν και διαιρέθηκαν διά του πλήθους των ερωτήσεων (2) και δημιούργησαν την αθροιστική κλίμακα «Επιμόρφωση εντός ή εκτός ωραρίου».
10. Ο **δέκατος παράγοντας** εμφανίζει υψηλές συσχετίσεις στις ερωτήσεις 15.4 και 15.5. Οι βαθμολογίες προστέθηκαν και διαιρέθηκαν διά του πλήθους των ερωτήσεων (2) και δημιούργησαν την αθροιστική κλίμακα «Επιμόρφωση όταν υπάρχει ανάγκη».
11. Ο **ενδέκατος παράγοντας** εμφανίζει υψηλές συσχετίσεις στις ερωτήσεις 13.3 και 13.6. Οι βαθμολογίες προστέθηκαν και διαιρέθηκαν διά του πλήθους των ερωτήσεων (4) και δημιούργησαν την αθροιστική κλίμακα «Φορείς επιμόρφωσης».
12. Ο **δωδέκατος παράγοντας** εμφανίζει υψηλές συσχετίσεις στις ερωτήσεις 15.1 έως και 15.3. Οι βαθμολογίες προστέθηκαν και διαιρέθηκαν διά του πλήθους των ερωτήσεων (3) και δημιούργησαν την αθροιστική κλίμακα «Επιμόρφωση όταν υπάρχει διάθεση».
13. Ο **δέκατος τρίτος παράγοντας** εμφανίζει υψηλές συσχετίσεις στις ερωτήσεις 9, 10.1 και 10.2. Οι βαθμολογίες προστέθηκαν και διαιρέθηκαν διά του πλήθους των ερωτήσεων (3) και δημιούργησαν την αθροιστική κλίμακα «Φορείς διοργάνωσης εντός ή εκτός σχολείου».
14. Ο **δέκατος τέταρτος παράγοντας** εμφανίζει υψηλές συσχετίσεις στις ερωτήσεις 17.1 και 17.2. Οι βαθμολογίες προστέθηκαν και διαιρέθηκαν διά του πλήθους των ερωτήσεων (2) και δημιούργησαν την αθροιστική κλίμακα «Αναγκαιότητα επιμόρφωσης για επαγγελματική ανάπτυξη».

15. Ο **δέκατος πέμπτος παράγοντας** εμφανίζει υψηλές συσχετίσεις στις ερωτήσεις 10.3 έως και 10.5. Οι βαθμολογίες προστέθηκαν και διαιρέθηκαν διά του πλήθους των ερωτήσεων (4) και δημιούργησαν την αθροιστική κλίμακα «Εξ αποστάσεως επιμόρφωση, υποχρεωτικά, προαιρετικά».
16. Ο **δέκατος έκτος παράγοντας** εμφανίζει υψηλές συσχετίσεις στις ερωτήσεις 11.6 έως και 11.9. Οι βαθμολογίες προστέθηκαν και διαιρέθηκαν διά του πλήθους των ερωτήσεων (3) και δημιούργησαν την αθροιστική κλίμακα «Παιδαγωγικοί παράγοντες επιμόρφωσης».
17. Ο **δέκατος έβδομος παράγοντας** εμφανίζει υψηλές συσχετίσεις στις ερωτήσεις 16.1 έως και 16.3. Οι βαθμολογίες προστέθηκαν και διαιρέθηκαν διά του πλήθους των ερωτήσεων (3) και δημιούργησαν την αθροιστική κλίμακα «Κίνητρο επιμόρφωσης (αντικείμενο, διάρκεια, επιμορφωτές)».
18. Ο **δέκατος όγδοος παράγοντας** εμφανίζει υψηλές συσχετίσεις στις ερωτήσεις 18.6 και 18.7. Οι βαθμολογίες προστέθηκαν και διαιρέθηκαν διά του πλήθους των ερωτήσεων (2) και δημιούργησαν την αθροιστική κλίμακα «Επιμόρφωση, συνάδελφοι και κύρος».
19. Ο **δέκατος ένατος παράγοντας** εμφανίζει υψηλές συσχετίσεις στις ερωτήσεις 16.4 και 16.5. Οι βαθμολογίες προστέθηκαν και διαιρέθηκαν διά του πλήθους των ερωτήσεων (2) και δημιούργησαν την αθροιστική κλίμακα «Κίνητρο επιμόρφωσης συνάδελφοι και χρόνος διεξαγωγής».
20. Ο **εικοστός παράγοντας** εμφανίζει υψηλές συσχετίσεις στις ερωτήσεις 16.9 και 16.10. Οι βαθμολογίες προστέθηκαν και διαιρέθηκαν διά του πλήθους των ερωτήσεων (2) και δημιούργησαν την αθροιστική κλίμακα «Κίνητρο επιμόρφωσης βεβαίωση και υποχρεώσεις».
21. Ο **εικοστός πρώτος παράγοντας** εμφανίζει υψηλές συσχετίσεις στις ερωτήσεις 16.11 και 16.12. Οι βαθμολογίες προστέθηκαν και διαιρέθηκαν διά του πλήθους των ερωτήσεων (2) και δημιούργησαν την αθροιστική κλίμακα «Κίνητρο επιμόρφωσης ωράριο και έγκαιρη ενημέρωση».
22. Ο **εικοστός δεύτερος παράγοντας** εμφανίζει υψηλές συσχετίσεις στις ερωτήσεις 18.1 και 18.5. Οι βαθμολογίες προστέθηκαν και διαιρέθηκαν διά του πλήθους των ερωτήσεων (5) και δημιούργησαν την αθροιστική κλίμακα «Επιμόρφωση συνέβαλε στην αύξηση προσόντων».

Πίνακας 7. 27. Σύνδεση ερωτήσεων με παράγοντες

Ερωτήσεις	Παράγοντες																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
E9													,368									
E10_1													,328									
E10_2													,311									
E10_3															,395							
E10_4															,337							
E10_5															,447							
E11_1	,443																					
E11_2	,710																					
E11_3	,552																					
E11_4	,586																					
E11_5	,582																					
E11_6																,720						
E11_7																,720						
E11_8																,720						
E11_9																,720						
E12_1							,360															
E12_2							,338															
E12_3							,405															
E12_4							,415															
E12_5							,425															
E12_6						,361																
E12_7						,211																
E12_8						,179																
E13_1						,317																
E13_2						,327																
E13_3												,498										
E13_4											,226											
E13_5											,299											
E13_6											,350											
E14_1								,145														
E14_2								,264														
E14_3								,417														
E14_4								,424														
E15_1												,501										
E15_2												,568										
E15_3												,506										
E15_4										,269												
E15_5										,402												

Ερωτήσεις	Παράγοντες																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
E16_1																	,203					
E16_2																	,253					
E16_3																	,279					
E16_4																			,325			
E16_5																			,325			
E16_6				,661																		
E16_7				,700																		
E16_8				,508																		
E16_9																				,111		
E16_10																				,195		
E16_11																					,130	
E16_12																					,130	
E17_1														,183								
E17_2													,163									
E17_3		,540																				
E17_4		,538																				
E17_5		,482																			,264	
E17_6		,517																			,171	
E17_7		,241																				
E17_8					,422																	
E17_9					,419																	
E17_10					,309																	
E18_1																						,636
E18_2																						,634
E18_3																						,622
E18_4																						,661
E18_5																						,648
E18_6																		,243				
E18_7																	,257					
E20_1			,656																			
E20_2			,664																			
E20_3			,652																			
E20_4			,671																			
E20_5			,658																			
E20_6			,667																			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 22 components extracted.

8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία στόχο έχει την διερεύνηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Α/βάθμιας εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε σε μία περίοδο όπου τα σχολεία είχαν ξεκινήσει πάλι να λειτουργούν, μετά την πανδημία COVID-19. Οπότε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συμπεριέλαβε πέραν όλων των άλλων και παραμέτρους που καθορίστηκαν από την πανδημία όπως επιμόρφωση σχετικά με τα μέτρα που πρέπει να λαμβάνουν και επιμόρφωση στην εξ αποστάσεως και διαδικτυακή εκπαίδευση.

Επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολούθησαν στο παρελθόν

Σύμφωνα με όσα παρουσιάστηκαν οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται κυρίως μετά το διορισμό τους είτε εντός είτε εκτός του σχολείου επειδή είναι υποχρεωτικό. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε μία συνεχή «κίνηση» προκειμένου να συλλέξουν ουσιαστικά και τυπικά προσόντα για συνεχή εξέλιξη. Έτσι, συμμετέχουν σε διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα.

Στόχος των επιμορφώσεων είναι η εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων στη διδακτική διαδικασία με εμφανή στους μαθητές αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Γεγονός βέβαια είναι ότι η έννοια της επιμόρφωσης δεν φαίνεται να έχει ενσωματωθεί στην λογική του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που αν και την κρίνει απαραίτητη για την προσωπική του εξέλιξη και την ενσωμάτωση νέων γνώσεων για ποικίλες θεματικές ενότητες παρόλα αυτά δεν συμμετέχει (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Αποδοτικότερη μορφή επιμόρφωσης

Ως προς τη θεματική ενότητα της επιμόρφωσης φαίνεται ότι προτεραιότητα δίνεται στη διδακτική, τη διαχείριση της τάξης, παιδαγωγικά θέματα και ψυχολογία καθώς και θέματα αγωγής υγείας και περιβάλλοντος. Ανάλογα, σε έρευνα της Μπελαφέμινε (2011) φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται σε θέματα που αφορούν προβλήματα στη διαχείριση της τάξης όπως το bullying ή σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Χαμηλά στις προτιμήσεις τους ήταν τα θέματα οργάνωσης και διοίκησης. Ουσιαστικά οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν σε θέματα που αποτελούν την καθημερινότητά τους και επιθυμούν να μάθουν πώς να τα διαχειρίζονται. Σε αυτό υπάρχει μια γενικότερη συμφωνία και άλλων μελετών (Talis 2008, 2013) καταδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για θέματα εκπαιδευτικά κι όχι διαχειριστικά και διοικητικά.

Ανάλογα αποτελέσματα ήταν και του TALIS 2008 όπου ως προς τους τρόπους επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι πιο αποτελεσματικοί ήταν τα εργαστήρια και

σεμινάρια για την απόκτηση προσόντων ενώ χαμηλά στην κατάταξή ήταν τα συνέδρια/σεμινάρια. Σε ανάλογες μελέτες (Bredeson, 2002; OECD, 2014) φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ημερίδες και συνέδρια ίσως γιατί τα συνδέουν με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Ως προς τον φορέα διεξαγωγής του εκπαιδευτικού προγράμματος, φάνηκε μια συνολική επιλογή του Υπουργείου Παιδείας και ακολούθως των Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων. Αυτό φανερώνει την εμπιστοσύνη και την προτίμηση των εκπαιδευτικών για επιμορφώσεις που διενεργούνται από τον Υπουργείο, όχι μόνο λόγω της υποχρεωτικότητας που επιβάλλεται αλλά και λόγω της πεποίθησης ότι ανάλογες επιμορφώσεις θα συμβάλλουν περισσότερη στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Από την άλλη φάνηκε ότι δεν επιλέγεται ως φορέας υπεύθυνος για επιμόρφωση οι σύλλογοι, φορείς και ενώσεις.

Ως προς τον χρόνο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα προγράμματα πρέπει να γίνονται καθημερινές ημέρες και εργάσιμες ώρες. Ίσως η επιλογή αυτή των εκπαιδευτικών εξαρτάται από το ήδη επιβαρυσμένο πρόγραμμά τους, προσωπικό και επαγγελματικό, οπότε η επιθυμία για επιμόρφωση δεν μπορεί να ενταχθεί χρονικά σε κάποιο άλλο πλαίσιο.

Κίνητρα συμμετοχής

Τα κίνητρα συμμετοχή απορρέουν τόσο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και την ανάγκη να ικανοποιήσει τις εσωτερικές του αναζητήσεις και ανάγκες αλλά και από τις ανάγκες που επιβάλλει η σύγχρονη κοινωνία.

Ως λόγοι παρακίνησης των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα φάνηκε ότι ήταν το αντικείμενο της επιμόρφωσης, το οικονομικό και ο χρόνος διεξαγωγής του προγράμματος. Σε ανάλογη μελέτη του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να συμμετέχουν σε κάποιο πρόγραμμα αν τους ενδιαφέρει η θεματική ενότητα του σεμιναρίου, καλύπτουν τις προσωπικές τους ανάγκες και διαθέτουν το χρόνο να τα παρακολουθήσουν (Θεοφιλίδης κ.ά., 2008).

Όταν οι δάσκαλοι έχουν καλή γνώση της εκτέλεσης των εργασιακών τους καθηκόντων και διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες τότε αισθάνονται ικανοί να εκτελέσουν τα καθήκοντά τους. Με υψηλά επίπεδα κινήτρων, οι εκπαιδευτικοί άτομα είναι σε θέση να επιτύχουν τους επαγγελματικούς και προσωπικούς τους στόχους και να έχουν το αίσθημα της ικανοποίησης από την εργασία. Ειδικότερα οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση αφορούν στα γνωστικά αντικείμενα, στη μεθοδολογία διδασκαλίας, στην

παιδαγωγική κατάρτιση και την ευαισθητοποίησή τους γύρω από σημαντικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά θέματα. Οι αναπτυξιακές ανάγκες αφορούν στον ρόλο του εκπαιδευτικού, στην ανάγκη αυτοδιερεύνησης, αναζήτησης ή επιβεβαίωσης της σημασίας της εργασιακής τους ζωής και την ενίσχυση της αυτοαντίληψης.

Οφέλη και εμπόδια

Οι συνεχείς επιρροές και αλλαγές στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό γίνεσθαι καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να ακολουθήσουν τα διεθνή πρότυπα (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Σύμφωνα με όσα παρουσιάστηκαν φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την επιμόρφωση πολύ σημαντική διαδικασία προκειμένου να αποκτήσουν νέες γνώσεις, να βελτιώσουν την ποιότητα του παρεχόμενου έργου τους και να βοηθηθούν στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Με αυτό συμφωνεί και η έρευνα των Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου (2006). Επιπλέον, φάνηκε ότι οι περισσότεροι προτιμούν την ενδοσχολική επιμόρφωση, κυρίως όταν είναι υποχρεωτική και διενεργείται από Δευτέρα έως Παρασκευή εντός του εργασιακού ωραρίου. Προτιμούν δηλαδή να διενεργείται σε χώρο και χρόνο εργασίας φανερώνοντας τη σύνδεση της επιμόρφωσης με το εκπαιδευτικό τους έργο. Επίσης, μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι ήταν μεγάλη η επίδραση της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη αν η επιμόρφωση ήταν ημερίδες ή βιωματικά μαθήματα ή διενεργούνταν από τους μέντορες και τους σχολικούς συμβούλους ενώ υψηλό ποσοστό παρουσίασε και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ιδιαίτερα δε λόγω των συνθηκών της πανδημίας. Σε αυτό συμφωνεί και η έρευνα TALIS 2013 στην οποία φαίνεται ότι τα εργαστήρια βρίσκονται πρώτα στη σειρά επιλογής, ενδοϋπηρεσιακά. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης φαίνεται και από την έρευνα των Λογιώτη κ.ά. (2015). Επιπλέον, σε έρευνα του Kabadayi (2016) στην Τουρκία φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης ως παράγοντας της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Την σημασία της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης τόνισαν και οι Okobia et al. (2013) στη Νιγηρία όπου έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση αύξησαν τις επιδόσεις τους σε σχέση με τους υπόλοιπους.

Επιπλέον, τα προγράμματα επιμόρφωσης φαίνεται να βελτιώνουν σημαντικά την ικανότητα των εκπαιδευτικών. Φάνηκε ότι οι ικανότητες που αποκτήθηκαν από προγράμματα εκπαίδευσης συμβάλλουν στην βελτίωση των διδακτικών τους μεθόδων και τους ωθούν να βελτιώσουν περαιτέρω τις ικανότητές τους ως εκπαιδευτικοί ενώ παράλληλα βελτιώνεται και το μαθησιακό επίπεδο του μαθητή. Σε αυτό συμφωνούν οι Ματθαίου κ.α. (1999) που

κατέγραψαν έντονο ενδιαφέρον για συμμετοχή των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά σεμινάρια προκειμένου να αποκτήσουν πρόσθετα προσόντα για ακαδημαϊκή ή επαγγελματική εξέλιξη. Ανάλογα, οι Βοζαΐτη & Υφαντή (2008) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ωφελούνται από τη σύνδεση του επιμορφωτικού προγράμματος με τις ανάγκες που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση του έργου τους.

Ως προς τα εμπόδια φάνηκε ότι οι υποχρεώσεις σε ατομικό και επαγγελματικό επίπεδο αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα, όπως και το οικονομικό των επιμορφώσεων. Σε αυτό συμφωνεί και έρευνα του Aseeri (2015) υποστήριξε ότι αφορούσαν τις επαγγελματικές και οικογενειακές τους υποχρεώσεις αλλά και το υψηλό κόστος κάποιων προγραμμάτων. Ανάλογα, έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κατέδειξε την έλλειψη χρόνου και επαρκούς και έγκαιρης ενημέρωσης βασικά εμπόδια για την παρακολούθηση κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος. Ουσιαστικά, ο προσδιορισμός των εμποδίων οδηγεί στην αντιμετώπισή τους.

Συμβολή επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη

Σημαντική παράμετρος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η επαγγελματική τους ανάπτυξη (Δούκας κ.α., 2007) που επιτυγχάνεται μέσω την επιμορφωτικών προγραμμάτων ανεξάρτητα από το αν αυτά είναι σεμινάρια ή βιωματικά εργαστήρια (OECD, 2014). Η σύνδεση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται σε έρευνα εκπαιδευτικών που διεξήγαγε το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου (2008). Στην εν λόγω μελέτη οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμμετέχουν προγράμματα που θα τους βοηθήσουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη όπως π.χ. σεμινάρια με τον Σχολικό Σύμβουλο, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κ.λπ. ενώ δεν επιλέγουν να συμμετέχουν σε μεταπτυχιακά προγράμματα (Θεοφιλίδης κ.ά., 2008). Αυτό ενισχύεται από έρευνα του Mahlangu (2016) στην Ν. Αφρική όπου οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν υποστήριξαν ότι συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα που βοηθούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη (π.χ. βιωματικά εργαστήρια, εκπαιδευτικά δίκτυα κ.λπ.). Από την άλλη, ο Aseeri (2015) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ως σημαντικό μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης την αλληλεπίδραση με συναδέλφους.

Συμβολή επιμόρφωσης στην αντιμετώπιση των νέων συνθηκών της πανδημίας

Σύμφωνα με όσα αναλύθηκαν φάνηκε ότι υπήρχαν αυξημένες τεχνολογικές απαιτήσεις που επιβλήθηκαν λόγω του COVID-19. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έπρεπε να επιμορφωθούν προκειμένου να ακολουθήσουν τις ανάγκες και να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις της εποχής. Η εκπαίδευση διευκόλυνε τις εκπαιδευτικές καινοτομίες αντιμετώπισης

προκλήσεων και παρείχε τα απαραίτητα εργαλεία κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα ενόψει δυσμενών εκπαιδευτικών και κοινωνικο-υγειονομικών συνθηκών.

Με βάση τις προκλήσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, οι König et al. (2020) και Gegenfurtner et al. (2020) παρουσιάζουν στρατηγικές για τους εκπαιδευτικούς για να ξεπεράσουν τις προκλήσεις που προκαλεί η πανδημία. Οι Mohamad Nasri et al. (2020) περιέγραψαν την αντίδραση των Μαλαισιανών εκπαιδευτικών δασκάλων και των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών στην άνευ προηγουμένου κατάσταση. Οι Khlaif et al. (2021) διερεύνησαν πώς ανταποκρίθηκαν στο κλείσιμο των σχολείων οι εκπαιδευτικοί μέσης εκπαίδευσης, προκειμένου να μειωθεί η αρνητική επίδραση του COVID-19. Ανάλογα, οι Ramploud et al. (2021) διερεύνησαν τις προσωπικές και επαγγελματικές απαντήσεις των καθηγητών μαθηματικών στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον που δημιουργήθηκε από τον COVID-19. Οι Chaaban et al. (2021) χρησιμοποίησαν μια κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση με επίκεντρο την πειθαρχία για να διερευνήσουν την επαγγελματική υπηρεσία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο διαταραχών στην εκπαίδευση που σχετίζονται με τον COVID-19 σε χώρες της Μέσης Ανατολής και Βόρειας Αφρικής (Λίβανος, Κατάρ, Κουβέιτ και Μαρόκο) (An & Zakaria, 2022).

Ίσως λόγω της μοναδικότητας της πανδημίας COVID-19, λίγες μελέτες έχουν διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια καταστάσεων έκτακτης ανάγκης (Francome et al., 2021). Οι Flores & Gago (2020) χρησιμοποίησαν συνεντεύξεις για να διερευνήσουν τις εθνικές, θεσμικές και παιδαγωγικές απαντήσεις στις εκπαιδευτικές προκλήσεις που προκαλούνται από τον COVID-19 στην Πορτογαλία. Οι Van Nuland et al. (2020) κάνουν επισκόπηση των μέτρων που έλαβε η καναδική επαρχία του Οντάριο για την υποστήριξη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μειωθεί η επιβλαβής επίδραση της επιδημίας COVID-19. Οι Valeeva & Kalimullin (2021) καθιέρωσαν την ανταποκρινόμενη εκπαιδευτική πολιτική της ρωσικής κυβέρνησης που εκδόθηκε ως απάντηση στις προκλήσεις του COVID-19. Οι Moyo (2020), Scull et al. (2020) και Leacock and Warrican (2020) ανέλυσαν τις αποφάσεις απάντησης που ελήφθησαν από έναν εκπαιδευτικό ίδρυμα για να βοηθήσει τους δασκάλους να ξεπεράσουν τις παιδαγωγικές προκλήσεις που αντιμετώπισαν ως αποτέλεσμα της πανδημίας (An & Zakaria, 2022).

Η σημαντικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν ήδη εμφανής από προγενέστερες μελέτες (Reeves & Pedulla, 2013). Όμως, στις μικρές ειδικά τάξεις του δημοτικού η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έως την εφαρμογή της στην πανδημία είχε εφαρμογή μόνο στο eTwinning ή σε ανάλογα προγράμματα (Vu et al., 2014).

Ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τις νέες τεχνολογίες, τα πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών περιλάμβαναν κατάρτιση σχετικά με τη χρήση των τεχνολογικών πληροφορικής και επικοινωνιών για την αντιμετώπιση δυσμενών εκπαιδευτικών και κοινωνικο-υγειονομικών συνθηκών. Η σύνδεση των νέων τεχνολογιών με βασικές έννοιες και εκπαιδευτικές καινοτομίες εφαρμόζονται ως διδακτικές προκλήσεις. Καινοτομίες βασισμένες στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και μεθοδολογίες ηλεκτρονικής μάθησης συμβάλλουν στην προώθηση ενός περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης υψηλής ποιότητας.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πλέον έχει γίνει «πανάκεια» και χρήζει ιδιαίτερου ενδιαφέροντος τόσο γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν διέθεταν την απαραίτητη εμπειρία και γνώση για τη χρήση και την εφαρμογή της στην περίοδο της πανδημίας αλλά και γιατί πρέπει να είναι προετοιμασμένη για μελλοντικές ανάγκες. Ιδιαίτερο είναι το έλλειμμα γνώσης σε εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας, που αν και δεν την θεωρούν σημαντική εκπαιδευτική παράμετρο παρόλα αυτά πρέπει να την εφαρμόζουν. Ίσως αυτό οφείλεται στην μη εξοικείωσή τους με τις νέες τεχνολογίες. Έτσι, εκπαιδευτικοί μικρότερης ηλικίας δίνουν μεγαλύτερη σημασία στις νέες τεχνολογίες και την αξιοποίησή τους, καθώς είναι πιο εξοικειωμένοι με τη χρήση τους.

Περιορισμοί της παρούσας έρευνας ήταν αρχικά το μέγεθος του δείγματος που σε έναν μελλοντικό σχεδιασμό θα πρέπει να είναι μεγαλύτερο. Επιπλέον, έως τώρα δεν υπάρχει κάποια παγκόσμια ή «τυπική» εκπαιδευτική απάντηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την πανδημία. Κάθε χώρα αντιμετωπίζει το θέμα με βάση τις δικές της ευκαιρίες και δυνατότητες. Στο μέλλον, θα ήταν επιθυμητό να βελτιωθεί η προσαρμογή των στόχων στα διεθνή εκπαιδευτικά πλαίσια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνική

Αγγελόπουλος Η., Καραγιάννης Π., Καραντζής Ι., Φραγκούλης Ι. & Φωκάς Ε. (2004). *Η διδασκαλία των μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Αθανασίου, Α., Μπαλντούκας, Α., Παναούρα, Ρ., Παναγίδης, Ο., Ροδοσθένους Ειρ. & Χατζηγεωργίου, Έ. (2014). *Εγχειρίδιο προς εκπαιδευτές ενηλίκων*. Έκδοση Πανεπιστημίου Frederick, Λευκωσία.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. 1^η έκδ., Έλλην, Αθήνα.

Αναστασιάδης, Θ., & Μανούσου, Ε. (2016). Προδιαγραφές σχεδιασμού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση για τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(1), 60-75.

Αναστασιάδης, Θ. & Μανούσου, Ε. (2016). Προδιαγραφές σχεδιασμού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης από απόσταση για τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων στη Θράκη. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(1), 60-75.

Ανδρούτσου, Α., & Τσάφος, Β. (2013). Εκπαιδύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο. Στο Α. Ανδρούτσου & Σ. Αυγητίδου (επιμ.). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις. Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων τμήματος εκπαίδευσης και αγωγής στην προσχολική ηλικία* (σ. 361-395). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Αντωνίου, Χρ. (2009). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. *Εκπ@δευτικός Κύκλος*, 1(1): 8-29.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας*, 29, 97-126.

Βοζαΐτης, Γ. & Υφαντή, Α. (2008). *Σκέψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του Νομού Αχαΐας*, σσ. 2-13. Ανακτήθηκε από <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/...pdf>.

Βορβή, Ι. & Χασεκίδου-Μάρκου, Θ. (2015). Η επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Συνέχειες και ασυνέχειες. Η περίπτωση των Φιλολόγων*. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Α. Τσιβάς & Τ. Αρβανίτη-Παπαδοπούλου

(Επιμ.). *2^ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων. Εκπαιδευτικές πολιτικές για το σχολείο του 21^{ου} αιώνα, 27-29 Μαρτίου 2015*, Θεσσαλονίκη: ΠΕΣΣ, σσ. 268-278. Ανακτήθηκε από <http://www.pess.gr/attachments/article/...pdf>.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Βουγιούκας, Κ., & Ματσαγγούρας, Η. (2007). Η προσωπική θεωρία διδασκαλίας Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ερευνητική προσέγγιση υπό το πρίσμα εναλλακτικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»* (σ. 739-747). Ιωάννινα.

Γαλάνης, Π. (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 30(1), 97-110.

Γκόβας, Ν. (2014). Δίκτυα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε θέματα πολιτισμού και τεχνών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*, ΟΕΠΕΚ, σσ.40-50. Ανακτήθηκε από http://www.oepек.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf.

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

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γραίκος, Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. (σ. 61-76). Θεσσαλονίκη.

Δεμερτζή, Κ. (2010). Επιμόρφωση στο πλαίσιο των πολιτιστικών προγραμμάτων. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*, ΟΕΠΕΚ, σσ. 40-50. Ανακτήθηκε από http://www.oepек.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 113-123. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf>.

Δουλκερίδου, Π. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 59, 83-98.

Θεοδωρίδης, Ε. (2011). Ο παράγοντας παρακίνησης «επαγγελματική ανέλιξη» ως κίνητρο συμμετοχής στον φοιτητών του ΕΑΠ στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Open education – The journal of open and distance education and educational technology*, 7(2), 54-74.

Θεοφιλίδης, Χ., Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ., Μαρτίδου-Φορσιέρ, Μ., Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Α. & Μπουζάκης, Σ. (2008). *Δια βίου εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σύντομη έκθεση αποτελεσμάτων*. Ερευνητικό Έργο στο πλαίσιο της ΔΕΣΜΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ του ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ ΠΡΟΩΘΗΣΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ για ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ την περίοδο 2003-2005. Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού Κύπρου. Λευκωσία, σσ. 1-11. Ανακτήθηκε από https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/2003-2005_axiologisi_ergo_IPE.pdf.

Κακαβάκης, Δ. (2005). Ανοικτή, ευέλικτη και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αρχές μάθησης ενηλίκων, η βάση για μια αποτελεσματική επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών». Στο *3ο Συνέδριο ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, Σύρος, σσ. 423-429.

Καλαϊτζή, Ε., Δέρρη, Β., Βασιλειάδου, Ο. & Κιουμουρτζόγλου, Ευθ. (2007). Η επίδραση της Αυτο-επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στην Παροχή Ανατροφοδότησης σε Μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5 (2), 187-198.

Καλογιαννάκης, Μ. & Παπαδάκης, Στ. (2007). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Στο Γ. Καψάλης, Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Συνέδριο Η πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι Προκλήσεις της Εποχής μας*, 17-20 Μαΐου 2007 (σσ. 472-481). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Καραγεώργος, Δ.Λ., (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μια διδακτική προσέγγιση*, Αθήνα:εκδ. Σαββάλας.

Καραλής, Θ. (2013). Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου εκπαίδευση. Αθήνα: *ΙΝΕ ΓΣΕΕ & ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ*, Ανακτήθηκε από <https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/mbp.pdf>.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καψάλης, Α. & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 3, 257-273.

Κελεσιδής Ευ. (2019). Σχολικός Σύμβουλος. Από τη δόμηση στην αναδόμηση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 7(1), 215-238

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

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόμης, Β., Τσουράπη, Χ., Λαβίδας, Κ. & Ζαγούρας, Χ. (2015). Απόψεις και πρακτικές σχετικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στο πρόγραμμα Β' επιπέδου. Στο Β. Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μίκος, Ε. Ντρενογιάννη & Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.). *Πρακτικά Εργασιών 4^ο Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»* της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 30 Οκτωβρίου-1 Νοεμβρίου. Ανακτήθηκε από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2316.pdf>.

Κουτσογιάννης, Δ. (2015). Διαδικτυακές κοινότητες: τεχνικές και κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις. Στο: Δ. Κουτσογιάννης & Α. Μάτος (επιμ.), *Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά μαθήματα: σχεδιασμός και εμπειρία* (σ. 13-15). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κυριαζόπουλος, Π. & Σαμαντά Ε. (2010). *Μεθοδολογία έρευνας εκπόνησης διπλωματικών εργασιών*. Αθήνα, Εκδόσεις: Σύγχρονη Εκδοτική.

Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (2012). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο

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

Λιακοπούλου, Ε. & Νταλούκας, Β. (2015). Άτυπο δίκτυο επιμόρφωσης για την αξιοποίηση εργαλείων των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνιών στη διδασκαλία. Στο Μπαγάκης, Γ. & Σκιά, Κ. (Επιμ.). *Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στην χώρα μας*, Αθήνα: Γρηγόρη, σσ. 25-38.

Λογιώτης, Γ., Μάλαμας, Κ. & Παπατριανταφύλλου, Αντ. (2015). Σκιαγράφηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Έρευνα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 194-210.

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15:195-209, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ματθαίου, Δ., Αγγελάκος, Κ., Κωστάκος, Αντ., Μάρκου, Π., Μπενέκου, Ε. & Σπυροπούλου, Δ. (1999). *Θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης: μελέτη της πολιτικής εφαρμογής των ταχύρρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων σε τρία ΠΕΚ της χώρας κατά το χρονικό διάστημα Οκτωβρίου 1995-Ιουνίου 1996*, 7-31. Ανακτήθηκε από <http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/A9902.pdf>.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, 5^η Έκδοση, Τόμος 2, Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, Β., Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Τόμος Α', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας. Στο Γ. Μπαγάκη (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, (σ. 348-354). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι;. Στο: Β. Οικονομίδης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Μαυροειδής, Γ. & Τύπας, Γ. (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το Ν. 1566/85), *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 147-153. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos5/>.

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

Μπαγάκης, Γ. (2010) *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*, ΟΕΠΕΚ, σσ. 40-50. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2017 από http://www.oepk.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf.

Μπαγάκης, Γ. (2011). *Εισαγωγική επιμόρφωση, ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Μπαραλός, Γ. (2015). Διαμορφώνοντας ένα εννοιολογικό μοντέλο για το θεσμό του Μέντορα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Μπατσούτα, Μ. & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 11, 143-158. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/f15.pdf>.

Μπότσογλου, Κ., Μπεαζίδου, Ελ., & Τσολακίδης, Ι. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών από την ενασχόλησή τους με την πρακτική άσκηση των φοιτητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(2), 51-64.

Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χρ. & Ανθόπουλος, Κ. (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευσης των δασκάλων-διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος*. Αθήνα : Gutenberg

Νόμος 1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ Α167, 30-9-1985. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 1824/1988. *Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 296/Α/30-12-1988 (Κωδικοποιημένος)

Νόμος 2009/1992. Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 18/14.02.1992, τεύχος Α'

Νόμος 2525/1997. *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997 (Κωδικοποιημένος)

Νόμος 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ Α102, 12-6-2018. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

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

Νικολάκη, Ε. & Κουτσούμπα, Β. (2016). *Η αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση στην ΕξΑΕ*. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 9(1), 19-31.

Ξωγέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παγκάκης, Γ. (2003), *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Σάκκουλα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Π.Ι.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Η Συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. *Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης*. Αθήνα: Π.Ι.

Παπαγεωργίου, Ι. (2015). *Θεωρία δειγματοληψίας*. *Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα*. Ανακτήθηκε 30 Ιανουαρίου 2018 από <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1296/1/Book-Newer.pdf>

Παπαδάκης, Σ., Φραγκούλης, Ι. (2005). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και στάσεων εκπαιδευτικών για την παροχή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης*. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, (σελ. 276- 285). Αθήνα: Μεταίχμιο

Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρωπίνου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρωπίνου δυναμικού της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.

Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Στο *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο, εισηγήσεις διημερίδων*. Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008, σσ. 54-61.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). *Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς*. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91.

Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπασταμάτης, Α., Γρίβα, Ε., Βαλκάνος, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2010). *Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών: Ανάγκες των Εκπαιδευτικών των ΣΔΕ και Προτεινόμενες Πολιτικές Επιμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Πετμεζίδου, Μ. (1998). *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία*. τόμος II, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, σ. 101

Σαλτερής, Ν. (2006). Διαρκής εκπαίδευση εκπαιδευτικών: αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία, Αθήνα: Ταξιδευτής. Ανακτήθηκε από http://nsalteris.gr/wpcontent/uploads/2015/05/diarkhs_ekpedeusi_ekpaideutikon.pdf.

Σοφού, Ε. & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: μελέτη περίπτωσης, *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 1, 61-82. Ανακτήθηκε από <http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2015/teuxos1/4.pdf>.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τσάφος, Β. & Κατσαρού, Ε. (2013). Υποστηρίζοντας την αλλαγή στο σχολείο μέσα από συμμετοχικές και αναστοχαστικές επιμορφωτικές διαδικασίες. Στο Κ. Καρράς, Π. Καλογιαννάκη, C.C. Wolhuter & Ν. Ανδρεαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών στον κόσμο*. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συμποσίου. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, 285-294.

Τσίγκα, Ε. & Νάσαινας, Γ. (2006). *Η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Προσδοκίες, προβλήματα, προτάσεις*. Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, 12-14 Μαΐου 2006, Ιωάννινα: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, σσ. 73-84.

Τσίχτης, Ε. (2015). Διερεύνηση του πλαισίου, των κινήτρων και των εμποδίων όσον αφορά τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση της περιφερειακής ενότητας Καρδίτσας. Πάτρα: ΕΑΠ.

Φώκιαλη, Π. & Ράπτης, Ν. (2008). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου Μ. & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 131-138.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

Χριστοφορίδου, Σ. (2012). Οι προσδοκίες και τα κίνητρα των νηπιαγωγών από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα: η περίπτωση των Νηπιαγωγών του νομού Χανίων. Στο

Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ), 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012, σσ. 1-9.

Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). Συστήματα αξιολόγησης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 114-132.

Ξένη

Abbasi, S., Ayoob, T., Malik, A., & Memon, S. I. (2020). Perceptions of students regarding E-learning during Covid-19 at a private medical college. *Pakistan journal of medical sciences*, 36 (COVID19-S4), S57–S61.

Ahmed, S., Saha, J., & Tamal, M.A. (2022). Effectiveness of Need-Based Teacher's Training Program to Enhance Online Teaching Quality. *Education Research International*, 2022, 4118267

An, B.G. & Zakaria, A.R. (2022). A Scoping Review of Teacher Training During COVID-19 Pandemic. *International Education Studies*, 15(2), 102-112

Armour, K.M., & Yelling, M.R. (2004). Professional development and Professional Learning: Bridging the Gap for Experienced Physical Education Teachers. *European Physical Education Review*, 10(1), 71-93

Aseeri, M.M.Y. (2015). The reality of professional development of mathematics and science teachers at elementary schools in Najran, Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice*, 6(23), 85-99.

Assadi, N., & Kashkosh, E. (2022). Training Teachers' Perspectives on Teacher Training and Distance Learning During the Covid-19 Pandemic. *Journal of Educational and Social Research*, 12(4), 40.

Bao, W. (2020). COVID-19 and Online Teaching in Higher Education: A Case Study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 113-115.

Biswas, M. (2017). A study of teacher effectiveness of secondary school teachers in relation to gender, locations and academic stream. *International Educational and Research Journal*, 3(9), 47-48

Boyko, M., Turko, O., Dluhopolskyi, O., & Henseruk, H. (2021). The Quality of Training Future Teachers during the COVID-19 Pandemic: A Case from TNPU. *Educ. Sci.* 11(11), 660.

Bozkurt, A., & Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian J. Distance Educ.*, 15:2020.

Bredeson, P.V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 661-675.

- Carrillo, C. & Assunção Flores, M. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43:4, 466-487
- Chaaban, Y., Qadhi, S. & Du, X.. (2021). Student Teachers' Perceptions of Factors Influencing Learner Agency Working in Teams in a STEAM-Based Course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 17(7), em1980
- Çınar, M., Ekici, M. & Demir, O. (2021). A snapshot of the readiness for e-learning among in-service teachers prior to the pandemic-related transition to e-learning in Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103478
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: a path model approach, *Teaching and Teacher Education*, 61, 189-198.
- Creswell, J.W., (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφρ. Κουβαράκου Ν., επιμ. Τσορμπατζούδης Χ.), Αθήνα: εκδ. Ιων.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Drossel, K., & Eickelmann, B. (2017). Teachers' participation in professional development concerning the implementation of new technologies in class: A latent class analysis of teachers and the relationship with the use of computers, ICT self-efficacy and emphasis on teaching ICT skills. *Large-Scale Assess. Educ.*, 5, 19.
- Ebner, M., Schön, S., Braun, C., Ebner, M., Grigoriadis, Y., Haas, M., Leitner, P., & Taraghi, B. (2020). COVID-19 Epidemic as E-Learning Boost? Chronological Development and Effects at an Austrian University against the Background of the Concept of "E-Learning Readiness". *Futur. Internet*, 12, 94.
- Eraut, M. (2004) Informal Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, 247-273.
- ETUCE, (2008). *Προσχέδιο έγγραφο πολιτικής της ETUCE, «Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη», σσ. 1-67. Ανακτήθηκε από <http://olme-attik.att.sch.gr/files/diethi/ETUCETeachersEducationEl-final.doc>.*
- European Commission (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*, SWD (2012) 374 final, Strasbourg. Ανακτήθηκε από <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>.

- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development, and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 851-870.
- Flores, M. & Gago, M. (2020). Teacher Education in Times of COVID-19 Pandemic in Portugal: National, Institutional and Pedagogical Responses. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 46(4), 507-516
- Fotheringham, P., Harriott, T., Healy, G., Arengé, G. & Wilson, E. (2021). Pressures and influences on school leaders navigating policy development during the COVID - 19 pandemic. *British Educational Research Journal*, 48(2), 201-227
- Francom, G.M., Lee, S.J. & Pinkney, H. Technologies, Challenges and Needs of K-12 Teachers in the Transition to Distance Learning during the COVID-19 Pandemic. *TechTrends*, 65, 589–601
- Gegenfurtner, A., Zitt, A., & Ebner, C. (2020). Evaluating webinar-based training: a mixed methods study of trainee reactions toward digital web conferencing. *International Journal of Training and Development*, 24(1), 5-21.
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., Lorenzo-Lledo, G., Lorenzo-Lledo, A. & Gutierrez-Fresneda, R. (2019). *Emotional intelligence training across a massive open on-line course for higher education*. In Proceedings of the 13th annual International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain, 11-13 March 2019
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). Εισαγωγή. Στο Hargreaves, A. & Fullan, M. (μτφρ. Χατζηπαντελή Π.). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Πατάκη, σσ. 13-41.
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of Views of Students and Teachers on Distance Education Practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267-282
- Hennessy, S., Ruthven, K., & Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: Commitment, constraints, caution, and change. *J. Curric. Stud.*, 37.
- Henriques, S., Correia, J. D., & Dias-Trindade, S. (2021). Portuguese primary and secondary education in times of covid-19 pandemic: An exploratory study on teacher training and challenges. *Education Sciences*, 11(9), 542
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development and some intersections, In: Guskey, T. & Huberman, M. (eds). *Professional Development in Education: New Perspectives and Practices*, London: Teachers College Press.
- Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 2921-2926.

- Juárez-Díaz, C., & Perales, M. (2021). Language teachers' emergency remote teaching experiences during the covid-19 confinement. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 121-135
- Kabadayi, A. (2016). A suggested in-service training model based on Turkish preschool teachers' conceptions for sustainable development, *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18, (1), 5-15.
- Kaden, U. (2020). Covid-19 school closure-related changes to the professional life of a K-12 teacher. *Education Sciences*, 10(6), 165-179
- Kafyulilo, A.C., & Keengwe, J. (2014). Teachers' perspectives on their use of ICT in teaching and learning: A case study. *Educ. Inf. Technol.* 19, 913-923.
- Kamal, A. A., Shaipullah, N. M., Truna, L., Sabri, M., & Junaini, S. N. (2020). Transitioning to online learning during COVID-19 Pandemic: Case study of a Pre-University Centre in Malaysia. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 11(6), 217-223.
- Khlaif, Z. N., Salha, S., Affouneh, S., Rashed, H., & ElKimishy, L. A. (2021). The Covid-19 epidemic: teachers' responses to school closure in developing countries. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 95-109.
- Kidd, W., & Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: How teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 542-558
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the Potential Impact of COVID-19 School Closures on Academic Achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565.
- Ladendorf, K., Muehsler, H., Xie, Y., & Hinderliter, H. (2021). Teacher perspectives of self-efficacy and remote learning due to the emergency school closings of 2020. *Educational Media International*, 58(2), 124-144.
- Langford, M. & Damsa, C. (2020). Online teaching in the time of COVID-19 times: Academic teachers' experiences in Norway. Centre for Experiential Legal Learning (CELL), University of Oslo, 2020/2
- Leacock, C. J., & Warrican, S. J. (2020). Helping teachers to respond to COVID-19 in the Eastern Caribbean: Issues of readiness, equity and care. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 576-585.

- Lestari, P.A.S. & Gunawan, G. (2020). The Impact of Covid-19 Pandemic on Learning Implementation of Primary and Secondary School Levels. *Indonesian Journal of Elementary and Childhood Education*, 1(2), 58-63.
- Lim, C.P., Hung, D., Wong, P., & Hu, C. (2004). The pedagogical design of ICT integration in online learning: A case study. *Int. J. Instr. Med.* 31, 37
- Lubis, M.A., Ariffin, S.R., Ibrahim, M.S., & Muhamad, T.A. (2009). Teaching and learning process with intergration of ICT - a study on smart schools of Malaysia. *WSEAS Trans. Inf. Sci. Appl.*, 6, 1380–1390
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 1-13.
- Mahlangu, V. (2016). Approaches to in-servicing training of teachers in primary schools in South Africa. In Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society, Sofia, Bulgaria, June 14-17, 2016, *Education Policy, Reforms and School Leadership*, pp.170-176. Available in <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568090.pdf>.
- Mhlanga, D., & Moloi, T. (2020). COVID-19 and the Digital Transformation of Education: What Are We Learning on 4IR in South Africa? *Educ. Sci.*, 10, 180.
- Mohamad Nasri, N., Husnin, H., Mahmud, S. N. D., & Halim, L. (2020). Mitigating the COVID-19 pandemic: A snapshot from Malaysia into the coping strategies for pre-service teachers' education. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 546-553.
- Moyo, N. (2020). Covid- 19 and the future of practicum in teacher education in Zimbabwe: Rethinking the 'new normal' in quality assurance for teacher certification. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 536-545.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from Talis*, Paris: OECD. Available in: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/creating-effective-teaching-and-learning-environments_9789264068780-en#.WPSL49SLQ1I#page1.
- OECD (2014). *Talis 2013 results: an international perspective on teaching and learning*, OECD Publishing, pp. 85-119. Available in: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- Okobia, E.O, Augustine, O. E., & Osagie, R. O (2013). An analysis of the perceived challenges faced by student-teachers during teaching practice exercise. *Journal of Education and Practice*, 4(11), 7-11.
- Paños-Castro, J., Arruti, A., & Korres, O. (2022). COVID and ICT in Primary Education: Challenges Faced by Teachers in the Basque Country. *Sustainability*, 14, 10452

- Portillo, J., Garay, U., Tejada, E., & Bilbao, N. (2020). Self-Perception of the Digital Competence of Educators during the COVID-19 Pandemic: A Cross-Analysis of Different Educational Stages. *Sustainability*, 12, 10128.
- Pozo-Rico, T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A., & Castejón, J. L. (2020). Teacher training can make a difference: tools to overcome the impact of COVID-19 on primary schools. An experimental study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 1-23.
- Ramploud, A., Funghi, S., & Mellone, M. (2021). The time is out of joint. Teacher subjectivity during COVID-19. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1-12.
- Reeves, T., & Pedulla, J. (2013). Bolstering the impact of online professional development for teachers. *The Journal of Educational Research & Policy Studies*, 1, 50-66.
- Richmond, G., Cho, C., Gallagher, H. A., He, Y., & Petchauer, E. (2020). The Critical Need for Pause in the COVID-19 Era. *Journal of Teacher Education*, 71(4), 375-378
- Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Sánchez-Cruzado, C., Santiago Campián, R., & Sánchez-Compañá, M.T. (2021). Teacher Digital Literacy: The Indisputable Challenge after COVID-19. *Sustainability*, 13, 1858.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2019). *Research methods for business students*. England: Prentice Hall
- Scull, J., Phillips, M., Sharma, U., & Garnier, K. (2020). Innovations in teacher education at the time of COVID19: an Australian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 497-506.
- Singhal, M.K. (2020). Facilitating Virtual Medicinal Chemistry Active Learning Assignments Using Advanced Zoom Features during COVID-19 Campus Closure. *J. Chem. Educ.*, 97(9), 2711–2714
- Straka, G. (2004). *Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions*. Bremen: Institut Technik & Bildung
- Sun, A. and Chen, X. (2016) Online Education and Its Effective Practice: A Research Review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 157-190.
- Sundarasan, S., Chinna, K., Kamaludin, K., Nurunnabi, M., Baloch, G. M., & Khoshaim, H. B.Sukayt, A. (2020). Psychological impact of covid-19 and lockdown among university students in malaysia: Implications and policy recommendations. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 1-13.
- Tabatabai, S. (2020). COVID-19 impact and virtual medical education. *J. Adv. Med. Educ. Prof.*, 8, 140-143.

TALIS (2008, 2013). Teaching and Learning International Survey. OECD, Available in https://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf

Toquero, C.M. (2020). Challenges and Opportunities for Higher Education Amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*, 5(4), em0063 2020

UNESCO (1970). *Educational trends in 1970: an international survey*. International Conference on Education, 32nd, Geneva, 1970. Available in <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000000673>

UNESCO (2020). *Education: from school closure to recovery*. Available in: <https://bit.ly/3vaIzzO>

Valeeva, R., & Kalimullin, A. (2021). Adapting or changing: The covid-19 pandemic and teacher education in Russia. *Education Sciences*, 11(8)

Valtonen, T., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Sormunen, K., Dillon, P., & Sointu, E. (2015). The impact of authentic learning experiences with ICT on pre-service teachers' intentions to use ICT for teaching and learning. *Comput. Educ.*, 81, 49-58.

Van Nuland, S., Mandzuk, D., Petrick, K.T., & Cooper, T. (2020). COVID-19 and its effects on teacher education in Ontario: A complex adaptive systems perspective. *J. Educ. Teach.*, 1–10.

Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. *UNESCO: International Institute for Educational Planning*, Available in: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>.

Voogt, J., Gorokovatschky, Y., & Pourycheva, N. (2000). The integration of ICT in preservice teacher education: A pilot project at three teacher-training colleges in St. Petersburg, Moscow, and Amsterdam. *Educ. Technol. Res. Dev.*, 48, 121-125.

Vu, P., Cao, V., Vu, L., & Cepero, J. (2014). Factors Driving Learner Success in Online Professional Development. *The International Review of Research in open and distance learning*, 15(3).

Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., & Goodall, J. (2020). COVID-19 and digital disruption in UK universities: Afflictions and affordances of emergency online migration. *High. Educ.*, 1-19.

WHO (2020). World Health Organization 2019 Novel coronavirus (2019-nCoV): strategic preparedness and response plan: 2020. Available in: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/srp-04022020.pdf>.

Williams, D., & Coles, L. (2007). Evidence-based practice in teaching: an information perspective. *Journal of Documentation*, 63,(6), 812-832

Wong, K. Y., Sulaiman, T., Ibrahim, A., Mohd, A. G. K., Hassan, O., & Jaafar, W. M. W. (2021). Secondary school teachers psychological status and competencies in e-teaching during Covid-19. *Heliyon*, 7(11), e08238

Wu, B. & Chen, W. (2022). Factors affecting MOOC teacher effectiveness from the perspective of professional capital. *Behaviour & Information Technology*, 3(32)

Zhao, Y., & Watterston, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. *Journal of Educational Change*, 22(1), 3-12.

Zhu, N., Zhang, D., Wang, W., Li, X., Yang, B., Song, J., Zhao, X., Huang, B., Shi, W., Lu, R., Niu, P., Zhan, F., Ma, X., Wang, D., Xu, W., Wu, G., Gao, G. F., Tan, W., & China Novel Coronavirus Investigating and Research Team (2020). A Novel Coronavirus from Patients with Pneumonia in China, 2019. *The New England journal of medicine*, 382(8), 727-733.

Zimmer, W. K., McTigue, E. M., & Matsuda, N. (2021). Development and validation of the teachers' digital learning identity survey. *International Journal of Educational Research*, 105, 101717

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

I. Συνοδευτική Επιστολή

Αγαπητέ/η κύριε/κυρία,

Ονομάζομαι Σάββας Χατζηκωνσταντίνου και στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Εκπαιδευτική Πολιτική & Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Οικονομικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πειραιώς ανέλαβα τη διεκπεραίωση της Διπλωματικής Εργασίας με θέμα «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης».

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κάτω από διάφορους παράγοντες όπως η πανδημία. Μελετάται η έως τώρα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε δημοτικά σχολεία της Αττικής και παρουσιάζονται οι απόψεις και οι συνθήκες επιμόρφωσης αυτών. Για την ολοκλήρωση της εργασίας πραγματοποιήθηκε έρευνα με ερωτηματολόγιο, ώστε να φανούν τα προβλήματα και οι απόψεις και στάσεις των δασκάλων επί του θέματος.

Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και τα στοιχεία θα παραμείνουν ανώνυμα. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου χρειάζονται 15 λεπτά.

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο και τη διάθεσή σας.

Με εκτίμηση

Σάββας Χατζηκωνσταντίνου

II. Ερωτηματολόγιο

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία: κάτω των 25 25-29
30-39 40-49
50-59 άνω των 60
3. Οικογενειακή Κατάσταση: άγαμος/η έγγαμος/η
χήρος/α διαζευγμένος/η
4. Σχέση εργασίας: Μόνιμος-η Αναπληρωτής/τρια
5. Έτη προϋπηρεσίας: 1-3 έτη 4-10 έτη
11-15 έτη 16-20 έτη
21-30 άνω των 30 ετών
6. Υψηλότερο επίπεδο σπουδών: Μεταπτυχιακό Διδακτορικό
2° Πτυχίο ΑΕΙ Πτυχίο/εξομοίωση

ΕΩΣ ΤΩΡΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

7. Επιμορφωθήκατε περισσότερο πριν ή μετά το διορισμό σας:
ΠΡΙΝ το διορισμό ΜΕΤΑ το διορισμό
8. Πέρα από την υποχρεωτική εισαγωγική επιμόρφωση λάβατε άλλη;
ΝΑΙ ΟΧΙ

9. Ποιος διοργάνωσε την επιμόρφωση που παρακολουθήσατε;

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & αρμόδιοι φορείς	
Πανεπιστημιακά Ιδρύματα (ΑΕΙ, ΤΕΙ, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε)	
Δημόσιες Υπηρεσίες & Οργανισμοί	
Τοπική αυτοδιοίκηση	
Επιστημονικοί σύλλογοι/φορείς /ενώσεις	
Σχολική μονάδα	

10. Κατά τους τελευταίους 18 μήνες πόσο συχνά επιμορφωθήκατε;

	Πολύ Συχνά	Συχνά	Μέτρια	Σπάνια	Πολύ σπάνια
Ενδοσχολικά					
Εξωσχολικά					
Εξ αποστάσεως					
Υποχρεωτικά					
Προαιρετικά					
Άλλο					

11. Κατά τους τελευταίους 18 μήνες σε ποια από τα παρακάτω συμμετείχατε και τι αντίκτυπο είχε στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;

	Καμία	Μικρή	Μέτρια	Μεγάλη
Εκπαιδευτικά συνέδρια / σεμινάρια				
Ημερίδες / Βιωματικά μαθήματα				
Μικρής διάρκειας επιμορφώσεις				
2 ^ο Πτυχίο / Μεταπτυχιακό / διδακτορικό				
Συμμετοχή σε εκπαιδευτικά ή σχολικά δίκτυα, ευρωπαϊκά προγράμματα				
Μέντορες, σχολικοί σύμβουλοι, εκπαιδευτές				
Προσωπική / συνεργατική έρευνα / μελέτη				
Παρατηρήσεις / επισκέψεις σε άλλα σχολεία				
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση				
Άλλο (παρακαλώ αναφέρετε)				

12. Σε ποια θεματική ενότητα και σε τι βαθμό έχετε επιμορφωθεί τους τελευταίους 18 μήνες;

	Πολύ Συχνά	Συχνά	Μέτρια	Σπάνια	Πολύ σπάνια
Παιδαγωγικά και Ψυχολογία					
Διδακτική					
Διαχείριση τάξης					
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση					
Αγωγής Υγείας & Περιβάλλοντος					
Νέες Τεχνολογίες και υπολογιστές					
Διοικητικά / Οργανωτικά θέματα					
Συμβουλευτική μαθητών					
Άλλο					

ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

13. Κατά τη γνώμη σας ποιοι είναι οι υπεύθυνοι φορείς επιμόρφωσης;

Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων και αρμόδιοι φορείς	
Πανεπιστημιακά Ιδρύματα (ΑΕΙ, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε)	
Δημόσιες Υπηρεσίες & Οργανισμοί (Εθν. Κέντρ. Δημ. Δοικ.& Αποκεντρ.)	
Τοπική αυτοδιοίκηση (Δήμοι, Περιφέρειες)	
Επιστημονικοί σύλλογοι/φορείς /ενώσεις	
Σχολική μονάδα	

14. Κατά τη γνώμη σας ποιος είναι ο καλύτερος χρόνος επιμόρφωσης;

Δευτέρα έως και Παρασκευή ΕΚΤΟΣ εργασιακού ωραρίου	
Δευτέρα έως και Παρασκευή ΕΝΤΟΣ εργασιακού ωραρίου	
Σάββατο και Κυριακή	
Στις διακοπές Χριστουγέννων, Πάσχα, καλοκαίρι	

15. Κατά τη γνώμη σας κάθε πότε πρέπει να επιμορφώνεστε;

Όταν θεωρώ εγώ ότι χρειάζεται	
Όταν είναι υποχρεωτικό	
Σε τακτά χρονικά διαστήματα	
Όταν υπάρχουν κάποιες αλλαγές π.χ. στο αναλυτικό πρόγραμμα κ.λπ.	
Όταν υπάρχει κάποια παιδαγωγική ή διδακτική ανάγκη	

16. Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω αποτελούν κίνητρο συμμετοχής σε επιμόρφωση;

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Το αντικείμενο της επιμόρφωσης					
Η διάρκεια της επιμόρφωσης					
Οι επιμορφωτές					
Η συμμετοχή άλλων συναδέλφων					
Ο χρόνος διεξαγωγής της επιμόρφωσης					
Η απόσταση από το σημείο επιμόρφωσης					
Το οικονομικό					
Οι δωρεάν επιμορφώσεις					
Η βεβαίωση παρακολούθησης					
Οι υποχρεώσεις μου σε ατομικό επίπεδο					
Το ωράριο εργασίας					
Η έγκαιρη ενημέρωση διεξαγωγής					

17. Σε ποιο βαθμό η επιμόρφωση:

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Θεωρείται αναγκαία					
Συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη					
Εμπλουτίζει τις διδακτικές γνώσεις					
Βελτιώνει τις διδακτικές και οργανωτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών					
Ενισχύει τις δεξιότητες στη χρήση Νέων Τεχνολογιών					
Βελτιώνει τις στάσεις/αξίες					
Αποτελεί αναγνώριση / κύρος					
Ωφελεί τους μαθητές					
Ωφελεί τον ίδιο τον εκπαιδευτικό					
Ωφελεί την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης					

ΣΥΜΒΟΛΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

18. Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι η επιμόρφωση σας βοήθησε στα παρακάτω;

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Αύξησα τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα μου					
Εμπλούτισα τις γνώσεις μου ή απόκτησα νέες					
Βελτίωσα τις διδακτικές και παιδαγωγικές μου ικανότητες					
Καλλιέργησα στάσεις και αξίες					
Αντιμετώπισα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών					
Αντιμετώπισα προβλήματα με συναδέλφους και σύνταξα νέες σχέσεις					
Αναβάθμισα το επαγγελματικό μου κύρος					
Αντιμετώπισα την πανδημία					
Άλλο					

19. Θα θέλατε να έχετε επιμορφωθεί σε περισσότερα θέματα;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

20. Αν ΝΑΙ στην προηγούμενη ερώτηση για ποιους λόγους δεν επιμορφωθήκατε;

Δεν είχα τα απαραίτητα προσόντα συμμετοχής

Ήταν υψηλό το κόστος συμμετοχής

Δεν υπήρξε στήριξη και ενημέρωση από τη Διεύθυνση

Δεν είχα χρόνο λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων

Δεν είχα χρόνο λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων

Δεν υπήρξε κάποιο ενδιαφέρον πρόγραμμα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΣΑΣ

III. Πίνακες Συσχετίσεων

Πίνακας III. 1. Οικογενειακή κατάσταση – συμβουλευτική μαθητών

Ε3_ΟΙΚΟΓΕΝ_ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ *			Ε12_ΕΝΟΤΗΤΑ_ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ_Μ ΑΘΗΤΩΝ			
			ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΣΠΑΝΙΑ
Ε3_ΟΙΚΟΓΕΝ_Κ ΑΤΑΣΤΑΣΗ	Άγαμος/ η	Count	0	4	5	5
		% of Total	0,0%	3,8%	4,7%	4,7%
	Έγγαμος /η	Count	0	28	38	15
		% of Total	0,0%	26,4%	35,8%	14,2%
	Χήρος/α	Count	1	0	0	1
		% of Total	0,9%	0,0%	0,0%	0,9%
	Διαζευγ μένος/η	Count	0	4	1	4
		% of Total	0,0%	3,8%	0,9%	3,8%
Chi-Square Tests						
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		60,623a	9	,000		

Πίνακας III. 2. Σχέση εργασία – παρακολούθηση συνέδρια-σεμινάρια

			Ε11_ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ_ΣΥΝΕΔΡΙΑ_ΣΕ ΜΙΝΑΡΙΑ			
			ΜΕΓΑΛΗ	ΜΕΤΡΙΑ	ΜΙΚΡΗ	ΚΑΜΙΑ
Ε4_ΣΧΕΣΗ_ΕΡ ΓΑΣΙΑΣ	Μόνιμος/ η	Count	36	18	17	14
		% of Total	34,0%	17,0%	16,0%	13,2%
	Αναπληρ ωτής/τρια	Count	4	12	3	2
		% of Total	3,8%	11,3%	2,8%	1,9%
Chi-Square Tests						
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		10,950 ^a	3	,012		

Πίνακας III. 3. Σχέση εργασία – Ενότητα αγωγή υγείας και περιβάλλον

		E12_ΕΝΟΤΗΤΑ_ΑΓΩΓΗ_ΥΓΕΙΑΣ_ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ					
		ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ	
E4_ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Μόνιμος/η	Count	28	8	36	9	4
		% of Total	26,4%	7,5%	34,0%	8,5%	3,8%
	Αναπληρω τής/τρια	Count	0	6	10	3	2
		% of Total	0,0%	5,7%	9,4%	2,8%	1,9%
Chi-Square Tests							
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)				
Pearson Chi-Square	12,600 ^a	4	,013				

Πίνακας III. 4. Σχέση εργασία – αφορμή επιμόρφωσης_αλλαγές

		E15_ΑΦΟΡΜΗ_ΕΠΙΜΟΡΦΩΣ ΗΣ_ΑΛΛΑΓΕΣ		
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	
E4_ΣΧΕΣΗ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ	Μόνιμος/η	Count	54	31
		% of Total	50,9%	29,2%
	Αναπληρωτής/τρια	Count	6	15
		% of Total	5,7%	14,2%
Chi-Square Tests				
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	
Pearson Chi-Square	8,378 ^a	1	,004	

Πίνακας III. 5. Σχέση εργασίας – κίνητρο δωρεάν συμμετοχή

			E16_KINHHTPO_ΔΩΡΕΑΝ_ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ				
			ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕ ΤΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟ ΛΟΥ
E4_ΣΧΕΣΗ_ΕΡ ΓΑΣΙΑΣ	Μόνιμος/η	Count	61	12	9	1	2
		% of Total	57,5%	11,3%	8,5%	0,9%	1,9%
	Αναπληρω τής/τρια	Count	8	5	4	3	1
		% of Total	7,5%	4,7%	3,8%	2,8%	0,9%
Chi-Square Tests							
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)			
Pearson Chi-Square		12,916 ^a	4	,012			

Πίνακας III. 6. Έτη προϋπηρεσίας – χρόνος επιμόρφωσης_διακοπές

			E14_ΧΡΟΝΟΣ_ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ_ΔΙΑΚΟ			
			ΠΕΣ			
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	not answered	
E5_ΕΤΗ_ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙ ΑΣ	1-3	Count	2	1	1	
		% of Total	1,9%	0,9%	0,9%	
	4-10	Count	0	0	1	
		% of Total	0,0%	0,0%	0,9%	
	11-15	Count	0	8	20	
		% of Total	0,0%	7,5%	18,9%	
	16-20	Count	2	6	35	
		% of Total	1,9%	5,7%	33,0%	
	21-30	Count	4	1	21	
		% of Total	3,8%	0,9%	19,8%	
	άνω των 30	Count	0	0	4	
		% of Total	0,0%	0,0%	3,8%	
	Chi-Square Tests					
			Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	
Pearson Chi-Square		23,243 ^a	10	,010		

Πίνακας III. 7. Έτη προϋπηρεσίας – αφορμή επιμόρφωσης_αλλαγές

			E15_ΑΦΟΡΜΗ_ΕΠΙΜΟΡΦΩΣ HΣ_ΑΛΛΑΓΕΣ		
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	
E5_ΕΤΗ_ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙ ΑΣ	1-3	Count	2	2	
		% of Total	1,9%	1,9%	
	4-10	Count	0	1	
		% of Total	0,0%	0,9%	
	11-15	Count	10	18	
		% of Total	9,4%	17,0%	
	16-20	Count	25	18	
		% of Total	23,6%	17,0%	
	21-30	Count	20	6	
		% of Total	18,9%	5,7%	
	άνω των 30	Count	3	1	
		% of Total	2,8%	0,9%	
	Chi-Square Tests				
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	
Pearson Chi-Square	11,312 ^a	5	,046		

Πίνακας III. 8. Έτη προϋπηρεσίας – αφορμή επιμόρφωσης_παιδαγωγική ανάγκη

			E15_ΑΦΟΡΜΗ_ΕΠΙΜΟΡΦΩΣ HΣ_ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ_ΑΝΑΓΚΗ	
			ΝΑΙ	ΟΧΙ
E5_ΕΤΗ_ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙ ΑΣ	1-3	Count	4	0
		% of Total	3,8%	0,0%
	4-10	Count	1	0
		% of Total	0,9%	0,0%
	11-15	Count	12	16
		% of Total	11,3%	15,1%
	16-20	Count	21	22

		% of Total	19,8%	20,8%
	21-30	Count	20	6
		% of Total	18,9%	5,7%
	άνω των 30	Count	2	2
		% of Total	1,9%	1,9%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,484 ^a	5	,043

Πίνακας III. 9. Έτη προϋπηρεσίας – κίνητρο_χρόνος διεξαγωγής

			E16_KINHTPO_XRONOS_DIEΞAΓΩΓΗΣ				
			ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
E5_ETH_ΠΡΟ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	1-3	Count	0	0	4	0	0
		% of Total	0,0%	0,0%	3,8%	0,0%	0,0%
	4-10	Count	0	0	0	1	0
		% of Total	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%	0,0%
	11-15	Count	7	8	10	3	0
		% of Total	6,6%	7,5%	9,4%	2,8%	0,0%
	16-20	Count	15	15	8	4	1
		% of Total	14,2%	14,2%	7,5%	3,8%	0,9%
	21-30	Count	11	4	8	0	3
		% of Total	10,4%	3,8%	7,5%	0,0%	2,8%
	άνω των 30	Count	1	2	1	0	0
		% of Total	0,9%	1,9%	0,9%	0,0%	0,0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	36,922 ^a	20	,012

Πίνακας III. 10. Έτη προϋπηρεσίας – συμβολή ο εμπλουτισμός διδακτικών γνώσεων

			E17_ΣΥΜΒΟΛΗ_ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΣ_ΔΙ ΔΑΚΤΙΚΩΝ_ΓΝΩΣΕΩΝ			
			ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ
E5_ΕΤΗ_ΠΡΟϚ ΠΗΡΕΣΙΑΣ	1-3	Count	1	3	0	0
		% of Total	0,9%	2,8%	0,0%	0,0%
	4-10	Count	0	1	0	0
		% of Total	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%
	11-15	Count	12	8	8	0
		% of Total	11,3%	7,5%	7,5%	0,0%
	16-20	Count	29	12	1	1
		% of Total	27,4%	11,3%	0,9%	0,9%
	21-30	Count	15	8	3	0
		% of Total	14,2%	7,5%	2,8%	0,0%
	άνω των 30	Count	0	2	2	0
		% of Total	0,0%	1,9%	1,9%	0,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,124 ^a	15	,048

Πίνακας III. 11. Έτη προϋπηρεσίας – συμβολή αναγνώριση, κύρος

			E17_ΣΥΜΒΟΛΗ_ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ_ΚΥΡΟΣ				
			ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
E5_ΕΤΗ_ΠΡ ΟΨΗΡΕΣΙΑ Σ	1-3	Count	1	0	3	0	0
		% of Total	0,9%	0,0%	2,8%	0,0%	0,0%
	4-10	Count	0	1	0	0	0
		% of Total	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%	0,0%
	11-15	Count	1	4	3	5	15
		% of Total	0,9%	3,8%	2,8%	4,7%	14,2%
	16-20	Count	3	3	8	17	12
		% of Total	2,8%	2,8%	7,5%	16,0%	11,3%
	21-30	Count	3	1	9	7	6
		% of Total	2,8%	0,9%	8,5%	6,6%	5,7%
	άνω των 30	Count	0	0	2	1	1
		% of Total	0,0%	0,0%	1,9%	0,9%	0,9%
	Chi-Square Tests						
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)			
Pearson Chi-Square	36,268 ^a	20	,014				

Πίνακας III. 12. Έτη προϋπηρεσίας – μη επιμόρφωση λόγω έλλειψης προσόντων

			E20_MH_EΠΙΜΟΡΦΩΣΗ_EΛΛΕΙΨΗ _ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ_ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ			
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	18	
E5_ETH_ΠΡΟΫΠΗΡ ΕΣΙΑΣ	1-3	Count	0	1	3	
		% of Total	0,0%	0,9%	2,8%	
	4-10	Count	1	0	0	
		% of Total	0,9%	0,0%	0,0%	
	11-15	Count	1	17	10	
		% of Total	0,9%	16,0%	9,4%	
	16-20	Count	7	26	10	
		% of Total	6,6%	24,5%	9,4%	
	21-30	Count	2	17	7	
		% of Total	1,9%	16,0%	6,6%	
	άνω των 30	Count	2	2	0	
		% of Total	1,9%	1,9%	0,0%	
	Chi-Square Tests					
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square	21,213 ^a	10	,020			

Πίνακας III. 13. Σπουδές – επιμόρφωση εντός σχολείου

			E10_ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ_ΕΝΤΟΣ_ΣΧΟΛΕΙΟΥ					
			ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ	
Ε6_ΣΠΟΥ ΔΕΣ	Μεταπτυχια κό	Count	2	11	8	6	6	
		% of Total	1,9%	10,4%	7,5%	5,7%	5,7%	
	Διδακτορικ ό	Count	0	1	0	0	0	
		% of Total	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%	0,0%	
	2ος πτυχίο ΑΕΙ	Count	1	0	4	2	0	
		% of Total	0,9%	0,0%	3,8%	1,9%	0,0%	
	Καμία	Count	10	5	26	19	5	
		% of Total	9,4%	4,7%	24,5%	17,9%	4,7%	
	Chi-Square Tests							
			Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)			
	Pearson Chi-Square		23,539 ^a	12	,023			

Πίνακας III. 14. Σπουδές – ενότητα παιδαγωγική ψυχολογία

			E12_ΕΝΟΤΗΤΑ_ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ_ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ					
			ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΣΠΑΝΙ Α	ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ	
Ε6_ΣΠΟ ΥΔΕΣ	Μεταπτυχια κό	Count	15	7	6	3	2	
		% of Total	14,2%	6,6%	5,7%	2,8%	1,9%	
	Διδακτορικό	Count	0	1	0	0	0	
		% of Total	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%	0,0%	
	2ος πτυχίο ΑΕΙ	Count	4	2	1	0	0	
		% of Total	3,8%	1,9%	0,9%	0,0%	0,0%	
	Καμία	Count	10	15	34	6	0	
		% of Total	9,4%	14,2%	32,1%	5,7%	0,0%	
	Chi-Square Tests							
			Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)			
	Pearson Chi-Square		25,864 ^a	12	,011			

Πίνακας III. 15. Σπουδές – αφορμή επιμόρφωσης υποχρεωτική

			E15_ΑΦΟΡΜΗ_ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΗΣ_ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ	
			ΝΑΙ	ΟΧΙ
Ε6_ΣΠΟΥΔΕΣ	Μεταπτυχιακό	Count	6	27
		% of Total	5,7%	25,5%
	Διδακτορικό	Count	1	0
		% of Total	0,9%	0,0%
	2ος πτυχίο ΑΕΙ	Count	2	5
		% of Total	1,9%	4,7%
	Καμία	Count	2	63
		% of Total	1,9%	59,4%
Chi-Square Tests				
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square		17,014 ^a	3	,001

Πίνακας III. 16. Σπουδές – συμβολή, στάσεις, αξίες

			E17_ΣΥΜΒΟΛΗ_ΣΤΑΣΕΙΣ_ΑΞΙΕΣ				
			ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛ ΟΥ
Ε6_ΣΠΟΥΔ ΕΣ	Μεταπτυχιακ ό	Count	11	13	6	2	1
		% of Total	10,4%	12,3%	5,7%	1,9%	0,9%
	Διδακτορικό	Count	0	1	0	0	0
		% of Total	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%	0,0%
	2ος πτυχίο ΑΕΙ	Count	5	0	1	1	0
		% of Total	4,7%	0,0%	0,9%	0,9%	0,0%
	Καμία	Count	15	17	31	2	0

		% of Total	14,2%	16,0%	29,2%	1,9%	0,0%
Chi-Square Tests							
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)			
	Pearson Chi-Square	21,517 ^a	12	,043			

Πίνακας III. 17. Σπουδές – συμβολή αναγνώριση κύρος

			E17_ΣΥΜΒΟΛΗ_ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ_ΚΥΡΟ				
			ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
E6_ΣΠΟΥΔ ΕΣ	Μεταπτυχιακό	Count	6	4	9	8	6
		% of Total	5,7%	3,8%	8,5%	7,5%	5,7%
	Διδακτορικό	Count	0	1	0	0	0
		% of Total	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%	0,0%
	2ος πτυχίο ΑΕΙ	Count	0	2	2	2	1
		% of Total	0,0%	1,9%	1,9%	1,9%	0,9%
	Καμία	Count	2	2	14	20	27
		% of Total	1,9%	1,9%	13,2%	18,9%	25,5%
Chi-Square Tests							
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)			
	Pearson Chi-Square	29,256 ^a	12	,004			

Πίνακας III. 18. Σπουδές – βοήθησε καλλιέργεια στάσεις αξίες

			Ε18_ΒΟΗΘΗΣΕ_ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ_ΣΤΑΣΕΙΣ_ΑΞΙΕΣ			
			_ΑΞΙΕΣ			
			ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ
Ε6_ΣΠΟΥΔΕ Σ	Μεταπτυχιακό	Count	14	9	5	5
		% of Total	13,2%	8,5%	4,7%	4,7%
	Διδακτορικό	Count	0	0	1	0
		% of Total	0,0%	0,0%	0,9%	0,0%
	2ος πτυχίο ΑΕΙ	Count	3	3	0	1
		% of Total	2,8%	2,8%	0,0%	0,9%
	Καμία	Count	9	12	35	9
		% of Total	8,5%	11,3%	33,0%	8,5%
Chi-Square Tests						
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		23,278 ^a	9	,006		

Πίνακας III. 19. Σπουδές – βοήθησε προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών

			Ε18_ΒΟΗΘΗΣΕ_ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ_ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ_ΜΑΘΗΤΩΝ				
			ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Ε6_ΣΠΟΥΔΕΣ	Μεταπτυχιακό	Count	12	8	10	2	1
		% of Total	11,3%	7,5%	9,4%	1,9%	0,9%
	Διδακτορικό	Count	1	0	0	0	0
		% of Total	0,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	2ος πτυχίο ΑΕΙ	Count	3	1	1	2	0
		% of Total	2,8%	0,9%	0,9%	1,9%	0,0%
	Καμία	Count	7	13	33	12	0
		% of Total	6,6%	12,3%	31,1%	11,3%	0,0%
	Chi-Square Tests						
			Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		21,163 ^a	12	,048			

Πίνακας III. 20. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης – επιμόρφωση εκτός σχολείου

			E10_ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ_ΕΚΤΟΣ_ΣΧΟΛΕΙΟΥ					
			ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ	
E17_ΑΝΑ ΓΚΑΙΟΤΗ ΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦ ΩΣΗΣ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	Count	24	30	21	10	2	
		% of Total	22,6%	28,3%	19,8%	9,4%	1,9%	
	ΠΟΛΥ	Count	2	2	11	0	1	
		% of Total	1,9%	1,9%	10,4%	0,0%	0,9%	
	ΑΡΚΕΤΑ	Count	0	1	2	0	0	
		% of Total	0,0%	0,9%	1,9%	0,0%	0,0%	
	Chi-Square Tests							
			Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)			
Pearson Chi-Square		16,668a	8	,034				

Πίνακας III. 21. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης – αγωγή υγείας και περιβάλλον

			E12_ΕΝΟΤΗΤΑ_ΑΓΩΓΗ_ΥΓΕΙΑΣ_ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ					
			ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΕΤΡΙΑ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ	
E17_ΑΝΑ ΓΚΑΙΟΤΗ ΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦ ΩΣΗΣ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	Count	26	12	37	6	6	
		% of Total	24,5%	11,3%	34,9%	5,7%	5,7%	
	ΠΟΛΥ	Count	2	2	8	4	0	
		% of Total	1,9%	1,9%	7,5%	3,8%	0,0%	
	ΑΡΚΕΤΑ	Count	0	0	1	2	0	
		% of Total	0,0%	0,0%	0,9%	1,9%	0,0%	
	Chi-Square Tests							
			Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)			
Pearson Chi-Square		16,609 ^a	8	,034				

Πίνακας III. 22. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης – κίνητρο αντικείμενο επιμόρφωσης

			E16_KINHTPO_ANTIKEIMENO_EPIMOP ΦΩΣΗΣ			
			ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ
E17_AN ΑΓΚΑΙ	ΠΑΡΑ	Count	72	8	6	1
	ΠΟΛΥ	% of Total	67,9%	7,5%	5,7%	0,9%
ΟΤΗΤΑ ΕΠΙΜΟ	ΠΟΛΥ	Count	10	6	0	0
		% of Total	9,4%	5,7%	0,0%	0,0%
ΡΦΩΣΗ Σ	ΑΡΚΕΤΑ	Count	1	1	1	0
		% of Total	0,9%	0,9%	0,9%	0,0%
Chi-Square Tests						
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		14,492 ^a	6	,025		

Πίνακας III. 23. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης – κίνητρο ατομικές υποχρεώσεις

			E16_KINHTPO_ATOMIKES_YΠOXPE ΩΣΕΙΣ			
			ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ
E17_ANAΓΚ ΑΙΟΤΗΤΑ	ΠΑΡΑ	Count	58	9	17	3
	ΠΟΛΥ	% of Total	54,7%	8,5%	16,0%	2,8%
ΕΠΙΜΟΡΦΩ ΣΗΣ	ΠΟΛΥ	Count	6	8	2	0
		% of Total	5,7%	7,5%	1,9%	0,0%
	ΑΡΚΕΤΑ	Count	3	0	0	0
		% of Total	2,8%	0,0%	0,0%	0,0%
Chi-Square Tests						
		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		17,809 ^a	6	,007		

Πίνακας III. 24. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης – συμβολή βελτίωση ικανοτήτων

			E18_ΒΟΗΘΗΣΕ_ΒΕΛΤΙΩΣΗ_ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ_ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ_ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ				
			ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΑΡΚΕΤΑ	ΛΙΓΟ	
E17_ΑΝΑ ΓΚΑΙΟΤΗ ΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦ ΩΣΗΣ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	Count	25	33	23	6	
		% of Total	23,6%	31,1%	21,7%	5,7%	
	ΠΟΛΥ	Count	2	1	13	0	
		% of Total	1,9%	0,9%	12,3%	0,0%	
	ΑΡΚΕΤΑ	Count	1	0	1	1	
		% of Total	0,9%	0,0%	0,9%	0,9%	
	Chi-Square Tests						
			Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		
Pearson Chi-Square		22,572 ^a	6	,001			