

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ:
ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ
ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Βασιλεία Χουρδάκη

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

Πειραιάς, Οκτώβριος 2023

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND MANAGEMENT OF
EDUCATIONAL UNITS

TEACHERS' TRAINING: ATTITUDES AND VIEWS OF
TEACHERS ON TEACHER'S LIFELONG LEARNING

By Vasileia Chourdaki

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, Greece, October 2023

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία σηµάνει το τέλος της φοίτησης µου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραµµα «Οικονοµική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του τµήµατος Οικονοµικής Επιστήµης του Πανεπιστηµίου Πειραιώς. Θα ήθελα, λοιπόν, να ευχαριστήσω σε πρώτο επίπεδο όλους τους καθηγητές του προγράµµατος, οι οποίοι µε τις πολύτιµες γνώσεις τους µε βοήθησαν να διευρύνω τις γνώσεις µου και να βλέπω πλέον το επάγγελµά µου από µία διαφορετική οπτική γωνία. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που αφιέρωσαν χρόνο και απάντησαν στο ερωτηµατολόγιο για την μεταπτυχιακή µου εργασία.

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Στάσεις και απόψεις σχετικά με τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών

Σημαντικοί όροι: εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, δια βίου μάθηση

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως στόχο να εξετάσει τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωση τους, που έχει χαρακτήρα δια βίου μάθησης. Αρχικά, γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση και παρατίθενται ο ορισμός της δια βίου μάθησης, της επιμόρφωσης, μορφές της επιμόρφωσης και οι λόγοι που την καθιστούν αναγκαία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας, που διενεργήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου 24 ερωτήσεων. Το δείγμα αποτελούσαν 108 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση του IBM SPSS Statistics. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η επιμόρφωση που έχουν παρακολουθήσει τους έχει βοηθήσει κυρίως στην προσωπική και επιστημονική τους κατάρτιση, αλλά θεωρούν ότι όσον αφορά τη συμβολή της στην επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι κάτω του μετρίου. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι οι θεματικές που τους απασχολούν περισσότερο αφορούν αφενός την εμβάθυνση στο επιστημονικό τους αντικείμενο και αφετέρου τη βελτίωση της διδακτικής και παιδαγωγικής τους ικανότητας. Αν και το θέμα της επιμόρφωσης αποτελεί σημαντικό κίνητρο, το υψηλό κόστος και η έλλειψη χρόνου αποτελούν εμπόδιο συμμετοχής σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Γενικά, φαίνεται ότι προτιμούν, οι επιμορφώσεις να γίνονται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, αλλά να είναι σύντομης διάρκειας (2-3 μηνών) και κατά κύριο λόγο να πραγματοποιούνται εξ αποστάσεως.

Teachers' training: attitudes and views of teachers on teacher's lifelong learning

Keywords: education, teachers, teachers' training, lifelong learning,

Abstract

This research paper aims to examine the views and perceptions held by primary and secondary education teachers regarding their training, which has the characteristic of lifelong training. First of all, the paper begins with the literature review, which includes the definition of lifelong training, the definition of teachers' training, types of teachers' training and the reasons that make training necessary for the teachers' professional development. In the second part of the paper the results of the quantitative survey are presented, which was conducted using a 24-question questionnaire. The sample consisted of 108 teachers of Primary and Secondary education. The results of the questionnaire were processed using IBM SPSS Statistics. From the results it appears the training that they have followed has mainly helped them in their personal and scientific training, but they consider that in terms of its contribution to their professional development it is average. Furthermore, the research showed that the topics that are the most interesting to them is on the one hand the deepening of their scientific subject and on the other hand the improvement of their teaching and pedagogical capacity. Although the issue of training is an important motivation, the high cost and lack of time are barriers to participating in a training program. In general, they seem to prefer training to take place during the academic year, but to be of short duration (2 to 3 months) and mainly to be carried out remotely.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	iv
Abstract	v
Κατάλογος Πινάκων	vii
Κατάλογος Διαγραμμάτων	ix
Εισαγωγή.....	1
1. Δια βίου μάθηση	3
1.1 Μορφές δια βίου μάθησης.....	5
2. Επιμόρφωση.....	8
2.1 Επιμόρφωση, Κατάρτιση και Μετεκπαίδευση	11
2.3 Τυπολογίες επιμόρφωσης.....	12
2.4 Προαιρετική, υποχρεωτική και εισαγωγική επιμόρφωση	20
2.5 Φορείς επιμόρφωσης	25
3. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης.....	27
4. Μεθοδολογία έρευνας.....	30
4.1 Σκοπός και στόχοι έρευνας.....	30
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	30
4.3 Ερευνητικό εργαλείο	31
4.4 Δείγμα.....	32
4.5 Συλλογή και Ανάλυση δεδομένων.....	32
5. Αποτελέσματα της έρευνας.....	34
5.1 Α' μέρος-Δημογραφικά στοιχεία δείγματος.....	34
5.2 Β' μέρος- Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης μέχρι τώρα	42
5.3 Γ' μέρος- Προγράμματα επιμόρφωσης-διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών.....	46
5.4 Δ' μέρος- Ιδανικότερος τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης	54
5.5 Ε' Μέρος- Ολοκλήρωση επιμόρφωσης.....	57
5.6 Ανάλυση συσχέτισης δημογραφικών χαρακτηριστικών	59
6. Συμπεράσματα	67
6.1 Περιορισμοί έρευνας	69
Βιβλιογραφία.....	70
Παράρτημα.....	79

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 2.1 Μορφές επιμόρφωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	20
Πίνακας 2.1 Μορφές επιμόρφωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Συνέχεια)	21
Πίνακας 4.1 Βαθμίδα Εκπαίδευσης.....	27
Πίνακας 5.1 Φύλο.....	29
Πίνακας 5.2 Επίπεδο εκπαίδευσης	31
Πίνακας 5.3 Χρόνια προϋπηρεσίας.....	31
Πίνακας 5.4 Βαθμίδα εκπαίδευσης εργασίας.....	32
Πίνακας 5.5 Σχολική μονάδα	34
Πίνακας 5.6 Θέση ευθύνης	35
Πίνακας 5.7 Θέση ευθύνης (αναλυτικά)	36
Πίνακας 5.8 Αριθμός επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει	37
Πίνακας 5.9 Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στο παρελθόν	39
Πίνακας 5.10 Συμβολή επιμορφωτικών προγραμμάτων	40
Πίνακας 5.11 Θεματικές ενότητες	41
Πίνακας 5.12 Τι καθιστά αναγκαία την επιμόρφωση	43
Πίνακας 5.13 Κριτήρια επιλογής επιμορφωτικού προγράμματος	44
Πίνακας 5.14 Εμπόδια στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων	45
Πίνακας 5.15 Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι από τη συχνότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρέχει το Υπουργείο Παιδείας ή κάποιος επίσημος φορέας του;	46
Πίνακας 5.16 Κατά πόσο θεωρείτε ότι συνέβαλε η συμμετοχή σας σε ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα από το Υπουργείο Παιδείας ή τους επίσημους φορείς του στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;	48
Πίνακας 5.17 Χρόνος διεξαγωγής	49
Πίνακας 5.18 Χρονική διάρκεια	50
Πίνακας 5.19 Τρόπος διεξαγωγής	50
Πίνακας 5.20 Ιδανική μέθοδος υλοποίησης ενός προγράμματος επιμόρφωσης	51

Πίνακας 5.21 Μετά την υλοποίηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης θα θέλατε (...)	53
Πίνακας 5.22 Chi square test, Φύλο-προσωπική εξέλιξη (αναγκαιότητα επιμόρφωσης)	54
Πίνακας 5.23 Συσχέτιση φύλου με την προσωπική εξέλιξη (αναγκαιότητα επιμόρφωσης)	54
Πίνακας 5.24 Chi square test, Φύλο-επαγγελματική εξέλιξη (αναγκαιότητα επιμόρφωσης)	55
Πίνακας 5.25 Συσχέτιση του φύλου με την επαγγελματική εξέλιξη (αναγκαιότητα επιμόρφωσης)	56
Πίνακας 5.26 Chi-square test, Συσχέτιση ηλικιακής ομάδας με τη ψυχολογία ως εμπόδιο συμμετοχής σε επιμορφωτικό πρόγραμμα	56
Πίνακας 5.27 Συσχέτιση ηλικιακής ομάδας με τη ψυχολογία ως εμπόδιο συμμετοχής σε επιμορφωτικό πρόγραμμα	57
Πίνακας 5.28 Chi-square test, Συσχέτιση ηλικιακής ομάδας με συμμετοχή συναδέλφων από τη σχολική μονάδα (κριτήριο επιλογής επιμόρφωσης)	57
Πίνακας 5.29 Συσχέτιση ηλικιακής ομάδας με συμμετοχή συναδέλφων από τη σχολική μονάδα (κριτήριο επιλογής επιμόρφωσης)	58
Πίνακας 5.30 Chi-square test, Συσχέτιση της βαθμίδας εκπαίδευσης με το κριτήριο της απόστασης	59
Πίνακας 5.31 Συσχέτιση της βαθμίδας εκπαίδευσης με το κριτήριο της απόστασης	59
Πίνακας 5.32 Chi-square test, Συσχέτιση βαθμίδας εκπαίδευσης εργασίας με θεματική ενότητα «Καινοτομία στην Εκπαίδευση»	60
Πίνακας 5.33 Συσχέτιση βαθμίδας εκπαίδευσης εργασίας με θεματική ενότητα «Καινοτομία στην Εκπαίδευση»	60
Πίνακας 5.34 Chi-square test, Συσχέτιση βαθμίδας εκπαίδευσης εργασίας και επιμόρφωσης με θεματική προαιρετικά προγράμματα	61
Πίνακας 5.35 Συσχέτιση βαθμίδας εκπαίδευσης εργασίας και επιμόρφωσης με θεματική προαιρετικά προγράμματα	61

Πίνακας Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 5.1 Φύλο	29
Διάγραμμα 5.2 Ηλικιακή ομάδα	30
Διάγραμμα 5.3 Επίπεδο εκπαίδευσης	30
Διάγραμμα 5.4 Χρόνια προϋπηρεσίας	32
Διάγραμμα 5.5 Σχέση εργασίας	33
Διάγραμμα 5.6 Σχολική μονάδα	35
Διάγραμμα 5.7 Θέση ευθύνης (αναλυτικά)	36
Διάγραμμα 5.8 Αριθμός επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει	38
Διάγραμμα 5.9 Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στο παρελθόν	39
Διάγραμμα 5.10 Κριτήρια επιλογής επιμορφωτικού προγράμματος	45
Διάγραμμα 5.11 Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι από τη συχνότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρέχει το Υπουργείο Παιδείας ή κάποιος επίσημος φορέας του;	47
Διάγραμμα 5.12 Κατά πόσο θεωρείτε ότι συνέβαλε η συμμετοχή σας σε ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα από το Υπουργείο Παιδείας ή τους επίσημους φορείς του στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;	48

Εισαγωγή

Ο βασικότερος συντελεστής για την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού είναι το ανθρώπινο δυναμικό. Όσο καινούργιες κι αν είναι οι κτηριακές εγκαταστάσεις, ή ακόμη κι εάν ο εξοπλισμός είναι ο καλύτερος τεχνολογικά και ο πιο σύγχρονος, αν το ανθρώπινο δυναμικό δεν είναι επαρκώς εκπαιδευμένο και καταρτισμένο, δε θα υπάρξει επίτευξη στόχων και ανάπτυξη του οργανισμού. Το ίδιο ισχύει και για τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Όσο ωραίο και μοντέρνο κι αν είναι το σχολικό κτήριο, αν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση, οι μαθητές δε θα έχουν εξέλιξη. Όσο πιο καταρτισμένοι οι εκπαιδευτικοί, τόσο καλύτερα αποτελέσματα θα έχουν οι μαθητές.

Παρόλα αυτά δεν αρκεί μόνο η αρχική εκπαίδευση, που αποκτούν με την ολοκλήρωση των σπουδών τους, ώστε να θεωρούνται επαρκώς καταρτισμένοι. Χρειάζεται μία διαρκής εκπαίδευση, ιδιαίτερα, αν αναλογιστούμε και τις ραγδαίες μεταβολές σε πολιτικό, πολιτιστικό, κοινωνικοοικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο, οι οποίες δημιουργούν νέα δεδομένα. Η αλματώδης επιστημονική και τεχνολογική πρόοδος, η διαρκής παραγωγή νέας γνώσης και η ταχύτατη διάδοση των πληροφοριών φέρνει τις κοινωνίες αντιμέτωπες με συνεχείς αλλαγές. Το άτομο, λοιπόν, βομβαρδίζεται από νέες πληροφορίες και γνώσεις, τις οποίες πρέπει να διαχειριστεί και να μάθει να τις χρησιμοποιεί (Μπίκος, 2014). Είναι απαραίτητη, λοιπόν, μία διαρκής εκπαίδευση του πολίτη, του εργαζόμενου και φυσικά του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που πρώτος πρέπει να εξοπλιστεί με γνώσεις και ικανότητες κάθε φορά που τα πράγματα αλλάζουν, ώστε να μπορεί να βοηθήσει τα άτομα, τους μαθητές του.

Σε μία κοινωνία, που διαρκώς εξελίσσεται, η συνεχής εκπαίδευση/κατάρτιση έχει ως στόχο την ανανέωση των γνώσεων του ατόμου και την επικαιροποίησή τους (Καρράς & Οικονομίδης, 2015, Ξωχέλλης 2006, Χατζηπαναγιώτου 2001, Hargreaves, 1994, 2003). Όταν πρόκειται για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ο όρος που χρησιμοποιείται είναι επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση είναι ο συνδυασμός κρίκος ανάμεσα στην αρχική/βασική εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη. Πρόκειται, επομένως, για μία διαδικασία δια βίου μάθησης, μαθαίνουν δηλαδή κατά τη διάρκεια όλης της ζωής τους.

Η μαθησιακή διαδικασία οφείλει να θεωρείται μια συνεχής διαδικασία που ξεκινάει με το σχολείο και συνεχίζει και μετά το τέλος των σχολικών χρόνων, μέχρι το τέλος της ζωής του

ατόμου. Κεντρικό ρόλο έχει το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναλαμβάνουν να εμπνεύσουν στους μαθητές τους να ακολουθήσουν το δρόμο της δια βίου μάθησης. Σε αυτό το σημείο φαίνεται ο διπλός ρόλος του εκπαιδευτικού: από τη μία να εμπνεύσει τους μαθητές προς την πρακτική της δια βίου μάθησης και από την άλλη να ασκεί ο ίδιος τη δια βίου μάθηση. Ειδικότερα, να ενημερώνεται και να επιμορφώνεται διαρκώς, ώστε να ασκεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το επάγγελμά του. Τα προσόντα και η ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην προετοιμασία των μαθητών για το μέλλον τους (Guberman & Smith, 2021, Smith-Cochran & Lytle., 2001).

Ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη νέα διαρκώς μεταβαλλόμενη εποχή αναλαμβάνει έναν απαιτητικό και πολυδιάστατο ρόλο (Χάδου, 2016). Αφενός, καλείται να γίνει αρωγός της κοινωνίας και να συμβάλλει στην ανάπτυξη της, να βοηθήσει τα άτομα να αποκτήσουν τις δεξιότητες, τα προσόντα και τις γνώσεις σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής (Στυλιανού, 2022), ώστε όχι απλώς να επιβιώνουν, αλλά να ευημερούν και να προσαρμόζονται αναλόγως τα δεδομένα που συναντούν κι αφετέρου φροντίζει για τη δική του δια βίου μάθηση, την επιμόρφωση του, ώστε να είναι αποτελεσματικός στο επάγγελμά του.

Γενικά η δια βίου μάθηση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κυριαρχεί ως ζήτημα σε διεθνές επίπεδο. Όλο και περισσότεροι ερευνητές ασχολούνται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τις παραμέτρους της, καταδεικνύοντας τη σημασία της δια βίου μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες, ώστε να προσαρμόζονται καλύτερα στις αλλαγές που προκύπτουν -οικονομικές, κοινωνικές, τεχνολογικές, επιστημονικές- και εν τέλει να συμβάλλουν, ώστε τα εκπαιδευτικά συστήματα να συμβαδίζουν με τις απαιτήσεις της κάθε εποχής (Ξωχέλλης 2006, Λιγνός 2006, Χατζηδήμου 2012, Παπαναούμ 2014, Μπιρμπίλη & Παπαοικονόμου 2016, Σακκούλης *et al.* 2017).

Για τους εκπαιδευτικούς, πολλές φορές η δια βίου μάθηση ταυτίζεται με την επιμόρφωση τους. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι κανένας από τους δύο όρους δεν φαίνεται να έχει ένα κοινό αποδεκτό ορισμό μεταξύ των ερευνητών. Στη συγκεκριμένη εργασία θα παρουσιαστούν οι διάφοροι ορισμοί και τα χαρακτηριστικά τους.

1. Δια βίου μάθηση

Η «δια βίου μάθηση» είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται κατά κόρον στη διεθνή βιβλιογραφία. Παρόλα αυτά δεν υπάρχει μόνο ένας, κοινά αποδεκτός, ορισμός. Κάθε ερευνητής βάσει της σκοπιάς που την ερευνά δίνει και έναν διαφοροποιημένο ορισμό (Βατάλη, 2007, Bozat *et al.*, 2014).

Σύμφωνα με την έκθεση Eurydice (2000) της UNESCO η δια βίου μάθηση είναι μία σταθερή, συνεχιζόμενη διαδικασία, η οποία δε διαχωρίζει την προσωπική από την επαγγελματική ανάπτυξη (Βατάλη, 2007). Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτόν τον ορισμό η δια βίου μάθηση δε διαχωρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη από την προσωπική. Αντίθετα, δια βίου μάθηση αποτελεί την απάντηση για την ανάπτυξη του ατόμου. Ο Βεργίδης (2001) ορίζει την δια βίου μάθηση «ως το σύνολο των μορφωτικών δραστηριοτήτων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα». Αναφέρει ότι χαρακτηριστικό της δια βίου μάθησης είναι «η ευκαμψία στο χρόνο, το χώρο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας» (Βεργίδης, 2001).

Σύμφωνα με τον Jarvis (2004) η δια βίου μάθηση αφορά την ατομική και επιστημονική ανάπτυξη του ατόμου, ενώ ο Holmes (2002) θεωρούσε ότι η δια βίου μάθηση δεν είναι μία ακόμη διαδικασία απόκτησης γνώσεων, αλλά αφορά περισσότερο την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου (όπως αναφέρεται στο Bozat *et al.*, 2014). Ένας άλλος ερευνητής, ο Candy (2003), ορίζει τη δια βίου μάθηση ως τη διαδικασία ανάπτυξης και ενίσχυσης της κατεκτημένης γνώσης, των αξιών και των δεξιοτήτων του ατόμου (Bozat *et al.*, 2014). Ο ορισμός που προτείνει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2002, όπως αναφέρεται στη Βατάλη (2007)) αφορά κάθε δραστηριότητα με στόχο τη βελτίωση των ικανοτήτων, των γνώσεων του ατόμου σε επαγγελματικό, αλλά και κοινωνικό επίπεδο (Βατάλη, 2007, Bozat *et al.*, 2014).

Όσον αφορά τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών ο Βουλτσίδης *et al.* (2014) συνοψίζει τους στόχους της, οι οποίοι αφορούν κατά κύριο λόγο την επαγγελματική και επιστημονική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Βουλτσίδη *et al.* (2014) η δια βίου μάθηση αφορά:

- 1) Την επιστημονική κατάρτιση των νεοδιόριστων, αλλά και των διορισμένων όσον αφορά τις βασικές πτυχές της σχολικής τάξης.

- 2) Την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευση τους σε νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και νέες εκπαιδευτικές τεχνολογίες
- 3) Τη συστηματική ενημέρωση τους για τα νέα εκπαιδευτικά αντικείμενα που εντάσσονται στα προγράμματα σπουδών και
- 4) Την επαγγελματική τους μόρφωση με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Από τους παραπάνω ορισμούς προκύπτουν τέσσερα στοιχεία που συνθέτουν έναν γενικό ορισμό της δια βίου μάθησης. Η δια βίου μάθηση αφορά την ανάπτυξη και επικαιροποίηση των γνώσεων, την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, την επαγγελματική ανάπτυξη και την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Πρώτον, η δια βίου μάθηση είναι μία διαδικασία σταθερή και με διάρκεια, κατά την οποία το άτομο αποκτάει καινούργιες γνώσεις και δεν ολοκληρώνεται με τη βασική εκπαίδευση. Αυτή η διάκριση της δια βίου μάθησης από τη βασική μάθηση, σύμφωνα με τον Μπουζάκη (2011), είναι μία διάκριση που ανήκει στο παρελθόν. Πλέον πρέπει να υιοθετηθεί η έννοια της «μορφωτικής κοινωνίας», όπου καθετί θα μπορούσε να θεωρηθεί ευκαιρία μάθησης, το οποίο δείχνει ξανά τη σημασία της σταθερής και διαρκούς μάθησης ή εκπαίδευσης. Ωστόσο, υπάρχει μία διαφορά ανάμεσα στη δια βίου μάθηση και στη δια βίου εκπαίδευση. Η δια βίου μάθηση είναι οποιαδήποτε δραστηριότητα, από την οποία μπορεί το άτομο να μάθει κάτι. Αντίθετα, η δια βίου εκπαίδευση αφορά τις πιο οργανωμένες δραστηριότητες που προσφέρουν την ευκαιρία μάθησης (Βατάλη, 2007)

Στη συνέχεια, το άτομο θα καταφέρει μέσω της δια βίου μάθησης να αλλάξει προς το καλύτερο, να βελτιωθεί. Θα αναπτυχθεί πιο ολοκληρωμένα ως προσωπικότητα και ταυτόχρονα θα καλλιεργήσει τις κοινωνικές του δεξιότητες (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2009).

Εκτός από την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη η δια βίου μάθηση συντελεί και στην επαγγελματική ανάπτυξη. Θα ανανεώσει τις γνώσεις του, θα εκσυγχρονίσει τις δεξιότητες του και θα αποκτήσει νέες, οι οποίες θα του επιτρέψουν να γίνει πιο αποδοτικό στην εργασία του και εύκολα προσαρμόσιμο στις διάφορες μεταβολές που συμβαίνουν σε κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό και πολιτικό επίπεδο. Σίγουρα η δια βίου μάθηση έχει σημαντικό αντίκτυπο στην οικονομική ζωή του ατόμου και ευρύτερα της κοινωνίας. Σύμφωνα και με τον ορισμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής φαίνεται ότι η Ευρωπαϊκή Ένωση θέλει μέσω της δια βίου μάθησης την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, που θα οδηγήσει αρχικά στην ανάπτυξη

των χωρών μεμονωμένα και στη συνέχεια στην ανάδειξη της ίδια της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε ισχυρή οικονομική δύναμη (Βατάλη, 2007, Aleandri & Refrigeri, 2014, Hursen, 2014).

Τέλος, μία ακόμη σημαντική παρατήρηση γίνεται από τον Hursen (2014), ο οποίος επισημαίνει ότι η δια βίου μάθηση θα έχει μεγάλο αντίκτυπο στη λειτουργία της κοινωνίας. Μακροπρόθεσμα θα μειωθούν τα ποσοστά εγκληματικότητας, θα ενισχυθεί η κοινωνική συνοχή και θα εξασφαλισθεί η δίκαιη διανομή εισοδήματος μεταξύ των πολιτών (Hursen, 2014).

1.1 Μορφές δια βίου μάθησης

Η δια βίου μάθηση με βάση το κριτήριο οργάνωσης διακρίνεται σε τρεις κατηγορίες: στην τυπική μάθηση, τη μη τυπική και την άτυπη μάθηση (Evans, 1981, Day, 2003, Δούκας *et al.* 2007, Κοντάκος & Γκόβαρης, 2009, Μαυρογιώργος, 2005, Σαλτερής, 2011, Χάδου, 2016, Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Η τυπική μάθηση (formal learning) αφορά τα προγράμματα που προωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας (Evans, 1981) π.χ. συμμετοχή σε οργανωμένα σεμινάρια, εργαστήρια κλπ.. Είναι η πιο οργανωμένη και αυστηρά δομημένη μορφή μάθησης από τις τρεις. Η τυπική εκπαίδευση και μάθηση οργανώνεται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα με μέριμνα της Πολιτείας και ακολουθεί ένα συγκεκριμένο syllabus, το οποίο έχει συνταχθεί -στην περίπτωση της Ελλάδας- από το Υπουργείο Παιδείας. Αυτό σημαίνει ότι η τυπική μάθηση εξυπηρετεί ουσιαστικά τις ανάγκες του συστήματος και της κοινωνίας (Σαλτερής, 2011). Οι ανάγκες μάθησης που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί μπαίνουν δυστυχώς σε αυτή τη μορφή μάθησης σε δεύτερη μοίρα. Ο κύριος στόχος είναι η απόκτηση θεωρητικών γνώσεων, δηλαδή ενίσχυση και βελτίωση της ήδη κατεκτημένης γνώσης. Στη συγκεκριμένη μορφή μάθησης η αποτελεσματικότητα της κρίνεται από κάποιο ήδη αξιολόγησης, όπως για παράδειγμα κάποιο σύντομο test και με την ολοκλήρωση της οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν κάποιο δίπλωμα ή πιστοποιητικό.

Η μη τυπική μάθηση (non-formal learning) αφορά οποιαδήποτε οργανωμένη δραστηριότητα έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα, που απευθύνεται σε συγκεκριμένο κοινό εκπαιδευτικών και με συγκεκριμένη θεματική (Evans, 1981, Σαλτερής, 2011). Σε αντίθεση με

την τυπική μόρφωση δεν ακολουθεί ένα syllabus δομημένο από το Υπουργείο Παιδείας και είναι σε γενικό βαθμό λιγότερο δομημένη (Evans, 1981). Όσον αφορά τον φορέα οργάνωσης της, είναι πιο αποκεντρωμένη. Είναι δυνατόν να προσφέρονται κύκλοι μαθημάτων ή σεμινάρια από διάφορους φορείς όπως επαγγελματικές ενώσεις, από συλλόγους ή ακόμη και από δήμους. Η μη τυπική μάθηση προκύπτει από την επιθυμία των ατόμων να μάθουν κάτι καινούργιο είτε αυτό είναι θεωρητικές γνώσεις είτε κάποια δεξιότητα, ένα νέο προσόν (Evans, 1981). Αυτό, ίσως, την καθιστά και πιο βιωματική (Βατάλη, 2007). Τέλος, με την ολοκλήρωση της οι εκπαιδευόμενοι δε λαμβάνουν απαραίτητα κάποια πιστοποίηση και σε ορισμένες περιπτώσεις δεν πραγματοποιείται κάποιο είδος αξιολόγησης (Βατάλη 2007, Evans, 1981).

Η άτυπη μάθηση (informal learning) αφορά την καθημερινότητα του ατόμου και το γεγονός ότι μπορεί να μαθαίνει καθημερινά μέσα από επιδράσεις που δέχεται. Αυτό σημαίνει ότι οι ρόλοι του εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου δεν είναι τόσο ευδιάκριτοι όσο στις άλλες δύο μορφές. Μία ακόμη διαφορά με τις άλλες δύο μορφές δια βίου μάθησης είναι ότι δεν υπάρχει η δυνατότητα πιστοποίησης.

Πολύ συνήθης μορφή άτυπης μάθησης για τους εκπαιδευτικούς είναι η μεταβίβαση της εκπαιδευτικής κουλτούρας από τη μία γενιά εκπαιδευτικών στην επόμενη (Σαλτερής, 2011). Επομένως, η άτυπη μάθηση είναι μία διαδικασία κατά την οποία κάθε άτομο αποκτά γνώσεις, δεξιότητες από την καθημερινή εμπειρία, τον επαγγελματικό του χώρο και από τις επιδράσεις που ασκεί το ευρύτερο του περιβάλλον: οικογένεια, κοινωνικός περίγυρος, ΜΜΕ (π.χ. ανάγνωση επιστημονικών περιοδικών) κλπ.. (Βατάλη, 2007, Δούκας *et al*, 2007). Για αυτό τον λόγο, σύμφωνα με τον Evans (1981), η άτυπη μάθηση χαρακτηρίζεται κι ως εμπειρική μάθηση (*experiential learning*). «Η περίπτωση των αυτοδίδακτων εντάσσεται στην άτυπη μάθηση, καθώς επιλέγουν μόνοι τους να αποκτήσουν γνώσεις σε αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν μέσω της προσωπική μελέτης» (Βατάλη, 2007).

Είναι σαφές από τα παραπάνω ότι η άτυπη μάθηση δεν έχει κάποιον συγκεκριμένο φορέα οργάνωσης, καθώς είναι πολύ πιο ελεύθερη και βασίζεται στην αλληλεπίδραση των ατόμων. Είναι μία «τυχαία» διαδικασία, όπως τη χαρακτηρίζει ο Evans (1981), σε αντίθεση με την τυπική και τη μη τυπική μάθηση που κατά κύριο λόγο είναι συνειδητή επιλογή η παρακολούθησή τους. Είναι μία πολύ οικεία διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς, παρόλα αυτά οι ειδικοί δεν την έχουν μελετήσει σε μεγάλο βαθμό (Σαλτερής, 2011). Τέλος, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι ο συνδυασμός της τυπικής με την άτυπη μάθηση, θα ωφελήσει

σε μεγάλο βαθμό τον εκπαιδευτικό. Μέσω της τυπικής εκπαίδευσης ο εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα να αποκτήσει νέες δεξιότητες και γνώσεις, οι οποίες θα εμπλουτιστούν και επικαιροποιηθούν από την άτυπη επιμόρφωση (Κόκκος, 2005).

2. Επιμόρφωση

Μετά την ανάληψη των διδακτικών τους καθηκόντων ως συνέχεια της αρχικής τους εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν συνήθως επιπρόσθετα μαθησιακά προγράμματα με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτή η διαδικασία ονομάζεται από αρκετούς μελετητές επιμόρφωση (Αντωνίου, 2018, Παπαναούμ, 2008, Σοφού & Διερωνίτου, 2015, Φωτοπούλου, 2013). Η επιμόρφωση, δηλαδή, λειτουργεί ως συμπληρωματική στην αρχική τους εκπαίδευση. Έχει διπλό ρόλο: συμβάλλει στην αναβάθμιση των αρχικών γνώσεων τους και ταυτόχρονα στην συμπλήρωση των πιθανών κενών της εκπαίδευσης τους με σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Κωτσίκης, 2003, όπως αναφέρεται στη Δουλκερίδου, 2015).

Αυτός ο συμπληρωματικός ρόλος της επιμόρφωσης με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό στους περισσότερους ορισμούς. Ωστόσο, η έννοια της επιμόρφωσης, όπως και η δια βίου μάθηση, δεν έχει ένα κοινά αποδεκτό ορισμό. Κάθε ερευνητής προσπαθεί να την ορίσει αναλόγως την οπτική που τη μελετάει. Μάλιστα, στην προσπάθεια τους αρκετές φορές στη βιβλιογραφία ο όρος «επιμόρφωση» ταυτίζεται με άλλες έννοιες, όπως είναι η «κατάρτιση», η «μετεκπαίδευση» και η «δια βίου μάθηση».

Ο Μαυρογιώργος (1999, 2005) ορίζει ακριβώς έτσι την επιμόρφωση. Πιο συγκεκριμένα, τη χαρακτηρίζει ως ένα σύνολο από ειδικά προγράμματα μέσω των οποίων ο εκπαιδευόμενος επιτυγχάνει τη βελτίωση, την ενδυνάμωση και εν τέλει την ανάπτυξη των ήδη κατεκτημένων ακαδημαϊκών ή πρακτικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων του κατά την επαγγελματική του πορεία. Η επιμόρφωση, λοιπόν, φαίνεται ότι αφορά πρωτίστως την εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε επαγγελματικό κι ακαδημαϊκό επίπεδο (Γιαννούλη, 2017).

Ο Ματσαγούρας (2005) συμφωνεί με τον παραπάνω ορισμό, όσον αφορά τον ρόλο της επιμόρφωσης στην ανάπτυξη επιστημονικών γνώσεων, δεξιοτήτων και προσθέτει στον ορισμό του το στοιχείο της κριτικής σκέψης. Θεωρεί ότι η επιμόρφωση βοηθάει στην απόκτηση της ικανότητας της κριτικής παρέμβασης, καθώς οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κρίνουν και να επανεξετάζουν διαρκώς το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους. Στόχος είναι η επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων για τους μαθητές τους και γενικά η παροχή εκπαίδευσης ποιότητας (Αντωνίου, 2018, Σακκούλης *et al.* 2017).

Μέχρι στιγμής σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική και επιστημονική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου και στην καλλιέργεια της

κριτικής σκέψης. Σε αυτά τα δύο χαρακτηριστικά αρκετοί μελετητές συμπληρώνουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών (Βουλτσίδης *et al.*, 2014, Χατζηδημού, 2012, Χατζηπαναγιώτου, 2001). Μέσω της παρακολούθησης συστηματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί αφενός εκσυγχρονίζουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και ικανότητες τους, ώστε να καλύπτονται πιθανές ελλείψεις από την αρχική τους εκπαίδευση και να βελτιώνεται το διδακτικό τους έργο, και αφετέρου εξελίσσονται οι ίδιοι ως άτομα (Χατζηδημού, 2012, Χατζηπαναγιώτου, 2001). Επομένως, η επιμόρφωση είναι μία συστηματική, οργανωμένη διαδικασία με στόχο την επαγγελματική και την προσωπική εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Η επίτευξη αυτών των στόχων (επαγγελματική ανάπτυξη, προσωπική εξέλιξη) μπορεί να υλοποιηθεί μονάχα, αν είναι μια επαναλαμβανόμενη πρακτική των εκπαιδευτικών, που θα τους ακολουθεί για όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006, Παπασταμάτης, 2001). Αυτό σημαίνει ότι με την ολοκλήρωση των σπουδών τους και την είσοδο τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, θα πρέπει ταυτόχρονα να ξεκινάει η επιμορφωτική τους πορεία μέχρι και την αφυπηρέτησή τους (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006, Ξωχέλλης 2002). Το γεγονός ότι η επιμόρφωση διαρκεί το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του ατόμου, ωθεί πολλούς ερευνητές να την ταυτίζουν με τη δια βίου μάθηση. Συγκρίνοντας τα χαρακτηριστικά τους και τη χρονική διάρκεια τους παρατηρείται ότι:

- τόσο η επιμόρφωση όσο και η δια βίου μάθηση στοχεύουν στην ανανέωση των ήδη κατεκτημένων γνώσεων, αλλά και στην απόκτηση νέων,
- και οι δύο συμβάλλουν στην επαγγελματική και επιστημονική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού με την απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων,
- συμβάλλουν στην προσωπική εξέλιξη του ατόμου,
- ουσιαστικά δεν υπάρχουν χρονικά όρια. Η δια βίου μάθηση είναι μια συνεχιζόμενη, σταθερή διαδικασία για όλη τη ζωή του ατόμου και η επιμόρφωση διαρκεί σχεδόν όλη τη ζωή του εκπαιδευτικού. Ξεκινάει με την ανάληψη των διδακτικών καθηκόντων και μέχρι την ολοκλήρωση της επαγγελματικής τους θητείας.

Ωστόσο, ο Αραβανής (2011) και η Δουλκερίδου (2015) διευκρινίζουν ότι η επιμόρφωση και η δια βίου μάθηση δεν είναι ταυτόσημοι όροι, αλλά η επιμόρφωση αποτελεί μέρος της δια βίου μάθησης. Αυτός είναι και ο λόγος που έχουν τόσα κοινά χαρακτηριστικά.

Από τα παραπάνω μπορούμε να καταλήξουμε ότι η επιμόρφωση είναι μία συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία με στόχο την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του ατόμου. Πρέπει να είναι σύντομης διάρκειας και να πραγματοποιείται εκτός του διδακτικού χρόνου είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο (Αραβανής, 2011, Καρράς & Οικονομίδης, 2015, Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011, Μαυρογιώργος, 1996, Μπουζάκης 2011, Ξωχέλλης, 2011). Αυτή η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα έχει θετικό αντίκτυπο στους ίδιους ως επαγγελματίες εκπαιδευτικούς και ως άτομα, αλλά και μελλοντικά θα επηρεάσει θετικά το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θα μπορεί να εξελιχθεί και να προσαρμοστεί στις δεδομένα κάθε εποχής. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα έχει αντίκτυπο γενικότερα στην εκπαίδευση, η οποία θα εκσυγχρονιστεί και θα προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας (Μάνεσης, 2014)

2.1 Επιμόρφωση, Κατάρτιση και Μετεκπαίδευση

Στην προηγούμενη ενότητα αναφέρθηκε ότι στη βιβλιογραφία αρκετές φορές οι όροι «επιμόρφωση», «κατάρτιση» και «μετεκπαίδευση». Παρακάτω θα παρουσιασθούν οι έννοιες της «κατάρτισης» και της «μετεκπαίδευσης».

Στη βιβλιογραφία ο όρος της μετεκπαίδευσης προηγείται χρονικά και έως το 1977 χρησιμοποιούνταν για να δηλώσει τις επιμορφωτικές δραστηριότητες (Αντωνίου, 2018), μετά από το 1978 κυριαρχεί ο όρος της επιμόρφωσης (Καψάλης & Ραμπίδης, 2006). Οι δύο έννοιες διαφοροποιούνται ως προς τη διάρκεια, τον αριθμό συμμετεχόντων, την εξειδίκευση και την πιστοποίηση και την αναγνώριση κάποιου τίτλου (Αντωνίου, 2018). Η μετεκπαίδευση αφορά την εξειδίκευση της αρχικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μπορούν να αναλάβουν έναν διαφορετικό ρόλο π.χ. να αποκτήσουν διοικητικά καθήκοντα (Καρράς & Οικονομίδης, 2015). Υπό αυτήν την έννοια η μετεκπαίδευση περιλαμβάνει τις μεταπτυχιακές σπουδές (Καρράς & Οικονομίδης, 2015), αν και δεν έχουν όλα τα προγράμματα μετεκπαίδευσης τα χαρακτηριστικά των μεταπτυχιακών (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011). Επίσης, είναι μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας, με μικρό αριθμό συμμετεχόντων και πραγματοποιείται ύστερα από διακοπή των διδακτικών καθηκόντων των εκπαιδευτικών (π.χ. εκπαιδευτική άδεια (Ξωχέλλης, 2011). Στο τέλος της μετεκπαίδευσης οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν την πιστοποίηση τους (δίπλωμα εξειδίκευσης) (Αντωνίου, 2018, Καρράς & Οικονομίδης, 2015, Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011, Ξωχέλλης, 2011).

Η κατάρτιση, σύμφωνα με τον Κόκκο (2005) είναι συμπληρωματική της επιμόρφωσης. Η κατάρτιση «έχει περιορισμένους/εξειδικευμένους» στόχους και προετοιμάζει τα άτομα, για να αναλάβουν ρόλους μηχανιστικού και τυποποιημένου χαρακτήρα (Κόκκος, 2005)

2.3 Τυπολογίες επιμόρφωσης

Στην ενότητα της δια βίου μάθησης έγινε αναλυτική αναφορά στις μορφές της (τυπική, μη τυπική, άτυπη). Αντίστοιχα, μπορεί η επιμόρφωση να χωρισθεί σε διάφορους μορφές αναλόγως το κριτήριο που θα επιλεχθεί. Για παράδειγμα επιλέγοντας το κριτήριο του τόπου διεξαγωγής της επιμόρφωσης, μπορεί να ταξινομηθεί ως ενδοσχολική, ως επιμόρφωση εκτός της σχολικής μονάδας και -ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια λόγω και του covid-19- ως εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Κάποια άλλα κριτήρια ταξινόμησης είναι ο τρόπος οργάνωσης, ο χρόνος διεξαγωγής, οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων, το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων και ακόμη ο φορέας επιμόρφωσης (Βουλτσίδης *et al.*, 2014, Σακκούλης *et al.* 2017).

Μια από τις πιο διαδεδομένες ταξινομήσεις της επιμόρφωσης στη βιβλιογραφία είναι αυτή του Eraut (1987), όπως επισημαίνει η Χατζηπαναγιώτου (2001). Οι τυπολογίες του Eraut (1987) έγιναν με βάση τα εξής κριτήρια:

α. Βάσει του κριτηρίου του φιλοσοφικού υποβάθρου οι επιμορφωτικές δραστηριότητες κατηγοριοποιούνται ανάλογα με ποια γνώση είναι απαραίτητη για το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών και ποιος είναι ο υπεύθυνος για τον καθορισμό της. Σύμφωνα με αυτό το κριτήριο η επιμορφωτική διαδικασία μπορεί να διακρίνεται σε τέσσερις προσεγγίσεις (Eraut 1987, όπως αναφέρεται στη Χατζηπαναγιώτου, 2001):

1. Η προσέγγιση του ελλείμματος (defect approach): οι εκπαιδευτικοί κρίνονται ως ανεπαρκείς λόγω των κενών που έχουν δημιουργηθεί από το πέρασμα του χρόνου. Στόχος είναι να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένες δεξιότητες, για να καλυφθούν τα κενά που είχαν δημιουργηθεί. Ωστόσο, αυτές οι δεξιότητες καθορίζονται από τρίτους χωρίς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

2. Η προσέγγιση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (growth approach): στόχος είναι η επαγγελματική ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τη διδασκαλία. Αναγνωρίζεται η πολυπλοκότητα της διδασκαλίας και το γεγονός ότι υπάρχει διαρκώς κάτι καινούργιο, το οποίο ο εκπαιδευτικός πρέπει να μάθει.

3. Η προσέγγιση της αλλαγής (change approach): πρόκειται για τις αλλαγές που γίνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο εκπαιδευτικός εξοικειώνεται μέσω της επιμόρφωσης με

τα νέα δεδομένα και στη συνέχεια αναλαμβάνει την επαρκή προετοιμασία των μαθητών του για τις αλλαγές που συμβαίνουν σε κοινωνικοοικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο.

4. Η επιμορφωτική προσέγγιση με στόχο την επίλυση προβλημάτων στην τάξη ή στη σχολική μονάδα (problem-solving approach): στόχος είναι η ανάπτυξη αυτονομίας, κριτικής ικανότητας, αίσθημα υπευθυνότητας και γενικά βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου.

β. Βάσει της οργανωτικής και διοικητικής δομής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, όσον αφορά δηλαδή την λήψη αποφάσεων, τον προγραμματισμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων και την κατανομή αρμοδιοτήτων (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Υπάρχουν τέσσερα συστήματα: το συγκεντρωτικό, το αποκεντρωτικό, το ομοσπονδιακό και το σύστημα αυτοδιοίκησης.

Στο συγκεντρωτικό σύστημα τα πάντα (π.χ. στόχοι και περιεχόμενο επιμόρφωσης, λήψη αποφάσεων) γίνονται σε κεντρικό επίπεδο (Υπουργείο Παιδείας), με αποτέλεσμα να μην λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Κάτι αντίστοιχο ισχύει και στην τυπική δια βίου μάθηση.

Στο αποκεντρωτικό οι επιμορφωτικοί φορείς έχουν μία μικρή αυτονομία χωρίς να ξεφεύγουν από τον έλεγχο του Υπουργείου Παιδείας. Η κεντρική διοίκηση αναθέτει σε περιφερειακά διοικητικά κέντρα τον συντονισμό των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Επίσης, έχουν τη δυνατότητα να διερευνούν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Χατζηπαναγιώτου, 2001) και στη συνέχεια να ορίζουν τους στόχους και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης σε συνεργασία με τους επιμορφωτές και τους εκπαιδευτικούς που θα την παρακολουθήσουν.

Το ομοσπονδιακό σύστημα το συναντάμε στις Η.Π.Α. όπου κάθε κρατίδιο- μέλος της ομοσπονδίας καθορίζει τη δική του εκπαιδευτική πολιτική κι άρα επιμόρφωση. Αυτό δεν αποκλείει, όμως, τη συνεργασία μεταξύ τους.

Στο σύστημα της αυτοδιοίκησης την επιμορφωτική διαδικασία την αναλαμβάνουν εξ ολοκλήρου αυτοδιοικούμενες, τοπικές μονάδες π.χ. σχολικές μονάδες χωρίς την ανάμειξη της κεντρικής διοίκησης. Ωστόσο, μπορούν να απευθυνθούν στο Υπουργείο Παιδείας ή σε οργανωμένους φορείς επιμόρφωσης για επιστημονική καθοδήγηση. Η επιμορφωτική διαδικασία οργανώνεται και διεξάγεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που παρακολουθούν την επιμόρφωση.

γ. Βάσει του ερευνητικού σχεδιασμού, δηλαδή με βάση τον σχεδιασμό και την εισαγωγή αλλαγών στην εκπαίδευση. Ανάλογα τις αρχές και τη μεθόδευση σχεδιασμού και προώθησης της επιμόρφωσης διακρίνονται οι εξής προσεγγίσεις:

1. οργάνωση της επιμόρφωσης ως ορθολογική-γραμμική διαδικασία. Τα επιμορφωτικά προγράμματα σχεδιάζονται και οργανώνονται σε κεντρικό επίπεδο, από ειδικούς και σύμφωνα με τη Φιλοκώστα (2010) στοχεύει στην αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν στον χώρο του σχολείου. Η συγκεκριμένη θεώρηση ονομάζεται και «ετεροκαθοριζόμενη επιμόρφωση». (Βεργίδης, 1993, Κατσαρού & Δεδούλη, 2008) Ο επιμορφωτικός φορέας ελέγχεται πλήρως από το Υπουργείο Παιδείας και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης προκαθορισμένο, ώστε να καλύπτει τη γενική ανάγκη για επιμόρφωση (Βεργίδης, 1993). Τα αρνητικά αυτής της προσέγγισης είναι η άγνοια που έχουν οι ειδικοί των αναγκών των εκπαιδευτικών και ο παθητικός ρόλος των εκπαιδευτικών. Αυτά τα επιμορφωτικά προγράμματα επιβάλλονται στα σχολεία χωρίς ουσιαστικά να λαμβάνονται υπόψιν οι ανάγκες και οι συνθήκες που επικρατούν εκεί κι άρα να μην είναι αποτελεσματικά. Ο Βεργίδης (1993) διακρίνει την ετεροκαθοριζόμενη επιμόρφωση σε προσθετικού (επιπρόσθετες γνώσεις σε σχέση με την αρχική εκπαίδευση) και τεχνοκρατικού χαρακτήρα.

2. οργάνωση της επιμόρφωσης ως διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Σε αντίθεση με την προηγούμενη προσέγγιση η συγκεκριμένη αυτονομείται ως ένα βαθμό και εστιάζει στις κοινωνικές σχέσεις και στα άτομα της σχολικής μονάδας. Η επιμόρφωση σχεδιάζεται ανάλογα με τις επαγγελματικές ανάγκες είτε του συνόλου των εκπαιδευτικών είτε μιας υποομάδας π.χ. των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά πρόκειται για μία μορφή ενδοσχολικής επιμόρφωσης, καθώς προσαρμόζεται στις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σχολείου και αξιολογείται με σκοπό τη βελτίωση της. Το θετικό της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι η αξιοποίηση των εμπειριών και γνώσεων των εκπαιδευτικών, που εν τέλει συμβάλλει στην ανάλυση πραγματικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Η συγκεκριμένη προσέγγιση ονομάζεται «συμμετοχική ή αποκεντρωτική επιμόρφωση» (Βεργίδης, 1993, Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Ο Βεργίδης (1993) κρίνει ότι θα είναι αποτελεσματικότερη, αν συνεργάζονται σχολεία που ανήκουν στον ίδιο κοινωνικοοικονομικό περίγυρο ή αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα.

3. οργάνωση της εκπαίδευσης ως διαδικασία αυτοανάπτυξης του αποδέκτη. Όπως και στην παραπάνω θεώρηση και σε αυτήν στο επίκεντρο βρίσκεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.

Στόχος είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της επιθυμίας για καινοτομία και των κατάλληλων δεξιοτήτων και γνώσεων για την επίλυση προβλημάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντιπροσωπευτικό μοντέλο είναι η έρευνα-δράση (Βεργίδης, 1993, Χατζηπαναγιώτου, 2001), που προωθεί αφενός την ερευνητική δράση του εκπαιδευτικού για την επίλυση των καθημερινών, εκπαιδευτικών προβλημάτων και αφετέρου την εφαρμογή καινοτομιών. Η Χατζηπαναγιώτου (2001) εκθέτει σύντομα την πορεία της έρευνας-δράσης ως εξής: αναγνώριση του προβλήματος, επιθυμία για αλλαγή, αναζήτηση βοήθειας στη βιβλιογραφία ή από κάποιον ειδικό, καθορισμός ενός σχεδίου επίλυσης, τροποποίηση των βημάτων δράσης, αξιολόγηση του σχεδίου δράσης και τροποποίηση, αν το πρόβλημα παραμένει και αναγνώριση του νέου προβλήματος με παράλληλη επίλυση του πρώτου.

Παρατηρώντας τον τρόπο σχεδιασμού της επιμόρφωσης στη χώρα μας φαίνεται ότι κυριαρχεί η ετεροκαθοριζόμενη επιμόρφωση. Κάθε απόφαση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προέρχεται από το Υπουργείο Παιδείας.

δ. Βάσει του χώρου διεξαγωγής η επιμόρφωση διακρίνεται σε επιμόρφωση εκτός του σχολικού χώρου, εντός του σχολικού χώρου και σε εξ αποστάσεως επιμόρφωση.

Η επιμόρφωση εκτός του σχολικού χώρου πραγματοποιείται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή στα Κέντρα Εκπαιδευτικών. Τα ανωτέρα ή ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα προσφέρουν ταχύρρυθμα σεμινάρια, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συμβουλευτική εκπαιδευτικών ενός σχολείου στα πλαίσια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και μεθοδολογική υποστήριξη σε εκπαιδευτικούς που έχουν αναλάβει κάποια έρευνα ή πρωτοβουλία καινοτομίας στο σχολείο τους (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Τα Κέντρα Εκπαιδευτικών είναι περιφερειακά ιδρύματα (Π.Ε.Κ.), τα οποία παρέχουν επιστημονική, συμβουλευτική και υλικοτεχνική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς (Αντωνίου, 2018, Φιλοκόστα, 2010, Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Η επιμόρφωση εντός του σχολικού χώρου (ενδοσχολική επιμόρφωση) συντελεί στην αυτονομία και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Καρράς & Οικονομίδης, 2015, Παπαναούμ, 2007, Στυλιανού 2022). Σε αυτή τη μορφή επιμόρφωσης μπορεί να επιτευχθεί και η εισαγωγή καινοτομιών π.χ. αλλαγή στις μεθόδους διδασκαλίας ή αξιολόγησης των μαθητών (Αραβανής, 2011). Η συνεργασία των συναδέλφων μεταξύ τους μπορεί να δημιουργήσει πρόσφορο έδαφος συζήτησης για τις εμπειρίες τους ή τις ανησυχίες τους και μακροπρόθεσμα αυτό θα συμβάλλει στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Στυλιανού, 2022) Η ενδοσχολική

επιμόρφωση έχει τέσσερις μορφές, το μοντέλο μαθητείας, το μοντέλο «με βάση το σχολείο», το μοντέλο «με επίκεντρο το σχολείο» και το μοντέλο «ως ανάπτυξης του προσωπικού»:

- i. Το μοντέλο μαθητείας είναι η παλαιότερη μορφή επιμόρφωσης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Ο νέος εκπαιδευτικός μαθαίνει από έναν παλαιότερο κι έμπειρο εκπαιδευτικό και αποβλέπει στην απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων για τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού (Βουλτσίδης *et al*, 2014).
- ii. Το μοντέλο της επιμόρφωσης «με βάση το σχολείο» πραγματοποιείται στον χώρο της σχολικής μονάδας και δίνει έμφαση στην ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Ωστόσο, το συγκεκριμένο μοντέλο έχει ορισμένα μειονεκτήματα, όπως είναι το υψηλό κόστος υλοποίησης και η δυσκολία καθορισμού των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Φιλοκόστα, 2010)
- iii. Το μοντέλο της επιμόρφωσης «με επίκεντρο το σχολείο» πραγματοποιείται είτε εντός είτε εκτός του σχολείου σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς φορείς. Ουσιαστικά καλύπτει τα μειονεκτήματα του μοντέλου με βάση το σχολείο. Στόχος του είναι η κάλυψη των αναγκών της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία κι ως άτομο (Βουλτσίδης *et al*, 2014, Χατζηπαναγιώτου, 2001).
- iv. Το μοντέλο της επιμόρφωσης «ως ανάπτυξης του προσωπικού» αφορά τη δυνατότητα του σχολείου να σχεδιάζει την μακροπρόθεσμη -συνήθως για τρία χρόνια- επιμορφωτική του πολιτική (Βουλτσίδης *et al*, 2014, Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Τέλος, η εξ αποστάσεως επιμόρφωση κυριάρχησε στην εποχή της καραντίνας και του covid-19. Παρέχει το δικαίωμα σε κάθε ενδιαφερόμενο να μάθει κάτι καινούργιο ανεξάρτητα πόσο μακριά από τον εκπαιδευτικό φορέα βρίσκεται. Στα πλεονεκτήματα της είναι το χαμηλό κόστος, εφόσον ο καθένας μπορεί να επιμορφωθεί από τον δικό του χώρο, και επίσης είναι χαμηλό το κόστος υλοποίησης της. Μειονέκτημα της θα μπορούσε να θεωρηθεί η έλλειψη σχέσης μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή, χαρακτηρίζεται δηλαδή ως απρόσωπη.

ε. Βάσει των επιμορφωτικών αναγκών. Ενώ η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών σε ορισμένες χώρες του εξωτερικού είναι συστηματική (Darling-Hammond, 2017), στην Ελλάδα γίνεται από ορισμένους μελετητές με δική τους πρωτοβουλία κι όχι σε κρατικό, θεσμικό επίπεδο (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011, Υφαντή & Βοζαϊτης,

2011). Μάλιστα το θέμα των επιμορφωτικών αναγκών και η διερεύνηση τους στην Ελλάδα είναι σχετικά πρόσφατο. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα αποτέλεσαν θέμα συζήτησης και ζητούμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής στις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Βεργίδης, 2015).

Στη βιβλιογραφία γίνεται διάκριση μεταξύ αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος και προσωπικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Βαλμάς & Βεργίδης, 2011, Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, Μαυρογιώργος, 1996). Στο μοντέλο ικανοποίησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος δε λαμβάνονται υπόψιν οι προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ενώ στο δεύτερο μοντέλο οι εκπαιδευτικοί έχουν κεντρικό ρόλο (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Οι εκπαιδευτικοί έχουν ενεργό ρόλο στην οργάνωση και τον σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία ανταποκρίνονται στις επαγγελματικές και προσωπικές τους ανάγκες. Αυτή η διχοτόμηση των επιμορφωτικών αναγκών τείνει να εξαφανίζεται τα τελευταία χρόνια (Γραίκος, 2014).

Οι Βεργίδης (1999) διαχωρίζει τις ανάγκες σε τρεις κατηγορίες: σε συνειδητές και ρητές, σε συνειδητές και μη ρητές και σε λανθάνουσες, ενώ η Χατζηπαναγιώτου (2001) τις διακρίνει σε υπαρκτές και ενδεχόμενες. Οι συνειδητές και ρητές είναι οι ανάγκες, τις οποίες ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει ότι τις έχει και τις εκφράζει, το ίδιο ισχύει και για τις υπαρκτές. Οι συνειδητές και μη ρητές είναι οι ανάγκες που έχει ο εκπαιδευτικός, αλλά για κάποιο λόγο αποφεύγει να τις εκφράσει και τέλος οι λανθάνουσες ανάγκες είναι οι ανάγκες που δεν τις συνειδητοποιεί (Βαλμάς & Βεργίδης, 2011). Οι ενδεχόμενες ανάγκες θα εμφανιστούν μακροπρόθεσμα λόγω των επιστημονικών και κοινωνικών μεταβολών (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Η κατηγοριοποίηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει:

- Την επιμόρφωση που ανταποκρίνεται στις διδακτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (job-embedded, job-related)
- Την επιμόρφωση που έχει ως σκοπό την ενίσχυση του επαγγελματικού του ρόλου μέσα στην τάξη (general professional)
- Την επιμόρφωση κατά την ανάληψη νέων καθηκόντων π.χ. διοικητικά καθήκοντα (career credential)
- Την επιμόρφωση που στοχεύει στην προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού με θετικά αποτελέσματα και στο επαγγελματικό του ρόλο (personal)

- Την επιμόρφωση που έχει ανάγκη ανάλογα με το στάδιο της επαγγελματικής του πορείας π.χ νεοδιόριστος, διευθυντής (Φιλοκόστα, 2010, Χατζηπαναγιώτου, 2001)

στ. Βάσει του περιεχομένου των στόχων. Είναι από τις πιο συνηθισμένες ταξινομήσεις για τους εκπαιδευτικούς. Η κατηγοριοποίηση που ακολουθεί είναι με βάση το ταξινομικό σύστημα του Bloom, *et. al* (1986, όπως αναφέρεται στη Χατζηπαναγιώτου, 2001) και αφορά:

- Την απόκτηση νέων γνώσεων και ικανοτήτων,
- Την ενίσχυση και ανανέωση των δεξιοτήτων και
- Την υιοθέτηση νέων αντιλήψεων και ενδιαφερόντων.

ζ. Βάσει της μεθόδευσης. Η πιο διαδεδομένη μέθοδος επιμόρφωσης είναι το σεμινάριο. Βασικοί τύποι σεμιναριακών μαθημάτων είναι: i) τα σεμινάρια που συντελούν στην κάλυψη των κενών από την αρχική εκπαίδευση, ii) τα ενημερωτικά σεμινάρια σχετικά με τις νέες επιστημονικές εξελίξεις, σχετικά με την τεχνολογία, την καινοτομία και τις πιθανές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και iii) τα ακαδημαϊκά/θεωρητικά σεμινάρια με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη είτε με την ανανέωση των υπάρχουσών γνώσεων είτε με την απόκτηση νέων δεξιοτήτων.

Άλλες μέθοδοι επιμόρφωσης είτε στα πλαίσια σεμιναρίου είτε ανεξάρτητες είναι η μελέτη περίπτωσης, η συζήτηση, η προσομοίωση ρόλων, η τηλεεκπαίδευση, η επίλυση προβλημάτων, η μέθοδος εργαστηρίου, η έρευνα-δράση, οι ομάδες μελέτης, ενδοσχολικά εργαστήρια (παρακολούθηση μιας διδασκαλίας και ανατροφοδότηση), πρακτική άσκηση κλπ. (Λιακοπούλου, 2014, Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η Σχίζα (2011) επισημαίνει μάλιστα πως ένα σεμινάριο με μακροσκελής εισήγηση μπορεί να είναι κουραστικό, ενώ ένα «βιωματικό» σεμινάριο θα κερδίσει τους ακροατές και θα εξοικειωθούν με νέες μεθόδους, που μπορούν να χρησιμοποιήσουν μετέπειτα στη διδασκαλία τους.

η. Βάσει τη διάρκεια και τον χρόνο διεξαγωγής. Ο χρόνος αποτελεί πολύ σημαντική παράμετρο για την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος λόγω του φόρτου εργασίας. Οι τύποι επιμόρφωσης που προκύπτουν είναι:

- επιμορφωτικά προγράμματα σύντομης ή μακράς διάρκειας. Τα σύντομης διάρκειας μπορούν να διαρκούν από λίγες ώρες έως λίγες μέρες ή έως μία εβδομάδα. Τα μακράς διάρκειας μπορούν να διαρκούν από ένα μήνα ή να έχουν ετήσια διάρκεια.
- Επιμορφωτικά προγράμματα μερικής ή πλήρους απασχόλησης.

- Επιμορφωτικά προγράμματα κατά τη διάρκεια του ημερήσιου ωραρίου εργασίας ή εκτός του ημερήσιου ωραρίου.
- Επιμορφωτικά προγράμματα κατά τη διάρκεια του χρόνου εργασίας ή κατά την περίοδο των διακοπών

θ. Βάσει της συμμετοχής εκπαιδευτικών. Ο αριθμός των συμμετεχόντων καθορίζει τον σχεδιασμό του επιμορφωτικού προγράμματος. Ανάλογα τον αριθμό των συμμετεχόντων αλλάζει το οικονομικό κόστος. Επίσης, ο αριθμός των ατόμων καθορίζει και τον τρόπο μεθόδευσης. Επίσης, είναι σημαντικό το προφίλ των εκπαιδευομένων. Ανάλογα τη βαθμίδα που υπηρετούν, την ειδικότητα τους, τον τύπο του σχολείου (γενικό, επαγγελματικό κ.α.), τη θέση που κατέχουν στην εκπαιδευτική ιεραρχία (π.χ. διευθυντές) κλπ αλλάζει και ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης.

ι. Βάσει του φορέα χρηματοδότησης. Το ποσό της χρηματοδότησης το επωμίζεται το κράτος, ανεξάρτητα αν είναι συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό το σύστημα τους, καθώς οι τυπικοί φορείς επιμόρφωσης είναι οι εκπαιδευτικές αρχές (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

2.4 Προαιρετική, υποχρεωτική και εισαγωγική επιμόρφωση

Ο Σακκούλης *et al.* (2017) συγκέντρωσε στον παρακάτω Πίνακα 2.1 τα χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών προγραμμάτων στη χώρα μας. Με βάση, λοιπόν, τον Πίνακα 2.1 κρίνεται σημαντικό να γίνει λόγος για την προαιρετική-υποχρεωτική επιμόρφωση, καθώς και για την εισαγωγική επιμόρφωση.

Πίνακας 2.1
Μορφές επιμόρφωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Κριτήρια ταξινόμησης	Μορφή επιμορφωτικού προγράμματος
1. Οργανωτική δομή	i. συγκεντρωτική ii. αποκεντρωμένη iii. αυτοδιαχειριζόμενη
2. Χαρακτήρας συμμετοχής	i. υποχρεωτική ii. προαιρετική
3. Εμπειρία συμμετεχόντων	i. εισαγωγική (νεοδιόριστοι) ii. συνεχιζόμενη (εν ενεργεία εκπαιδευτικοί)
4. Επίκεντρο επιμόρφωσης	i. ατομοκεντρική (στο επίκεντρο ο εκπαιδευτικός) ii. σχολειοκεντρική (στο επίκεντρο το σχολείο) iii. ομαδοκεντρική (στο επίκεντρο ομάδες εκπαιδευτικών)
5. Χώρος διεξαγωγής	i. ενδοσχολική (εντός του σχολείου) ii. με επίκεντρο μένα σχολείο iv. εκτός του σχολείου σε επιμορφωτικούς φορείς (π.χ. Π.Ε.Κ.)
6. Χρονική διάρκεια προγράμματος	i. βραχεία επιμόρφωση (έως 10 ώρες) ii. μέσης διάρκειας (έως 100 ώρες) v. μακράς διάρκειας (περισσότερες από 100 ώρες)
7. Χρόνος διεξαγωγής	i. εντός του εργασιακού ωραρίου vi. εκτός του εργασιακού ωραρίου
8. Επαναληψιμότητα προγράμματος	i. εφάπαξ vii. περιοδική επιμόρφωση
9. Ιδιότητα συμμετεχόντων	i. διοικητικά στελέχη ii. εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων viii. εκπαιδευτικοί συγκεκριμένης ειδικότητας

Πίνακας 2.1
Μορφές επιμόρφωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα
 (Συνέχεια)

Κριτήρια ταξινόμησης	Μορφή επιμορφωτικού προγράμματος
10. Μορφή επικοινωνίας επιμορφωτή-συμμετεχόντων	i. δια ζώσης ii. εξ αποστάσεως iii. μεικτή ix. e-learning σε κοινότητες μάθησης
11. Μέθοδοι επιμόρφωσης	i. παρουσίαση (διάλεξη) ii. βιωματική-συμμετοχική (εργαστήρια, παιχνίδια ρόλων κλπ.) x. έρευνα δράση/ ευρετική

Πηγή: Σακκούλης *et al.* (2017)

Σύμφωνα με το δεύτερο κριτήριο, όπως φαίνεται στον Πίνακα 2.1, η επιμόρφωση διακρίνεται σε υποχρεωτική και προαιρετική (Σακκούλης, *et al.* 2017). Η υποχρεωτική και η προαιρετική επιμόρφωση απευθύνονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Η προαιρετική επιμόρφωση διακρίνεται σε προγράμματα μακράς διάρκειας και σε προγράμματα βραχείας διάρκειας. Στα προγράμματα μακράς διάρκειας συμπεριλαμβάνεται η ετήσια παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ή προγραμμάτων μετεκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Τα θέματα της προαιρετικής επιμόρφωσης μπορεί να αφορούν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την Αγωγή Υγείας, την Κυκλοφοριακή Αγωγή, την Ειδική Αγωγή, την Ισότητα των Φύλων, τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό κ.α. (Δούκας *et al.* 2007).

Στο άρθρο 1 του Προεδρικού Διατάγματος 250/92 παρουσιάζονται οι μορφές της υποχρεωτικής επιμόρφωσης, οι οποίες είναι οι εξής:

α. Εισαγωγική Επιμόρφωση: έχει διάρκεια τέσσερις μήνες και απευθύνεται στους νεοδιόριστους ή υπό διορισμό εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα και με το άρθρο 28^ο (Νόμος 1566/30-9-1985, όπως αναφέρεται ΟΕΠΕΚ, 2008) η εισαγωγική επιμόρφωση «γίνεται πριν την ανάληψη των διδακτικών τους καθηκόντων, με στόχο την ανανέωση και συμπλήρωση της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης τους, την εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την ενημέρωση τους σε υπηρεσιακά επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα».

β. Περιοδική Επιμόρφωση: χωρίζεται σε δύο κύκλους κάθε ακαδημαϊκό έτος με διάρκεια τρεις μήνες ο καθένας. Αφορά τους διορισμένους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πραγματοποιείται, όταν γίνεται κάποια αλλαγή στα σχολικά προγράμματα ή εισαγωγή νέων μαθημάτων, νέων διδακτικών μεθόδων και σχολικών βιβλίων (Νόμος 1566/30-9-1985, όπως αναφέρεται στο ΟΕΠΕΚ, 2008, Μαυροειδής & Τύπας, 2001).

γ. Ειδικά Επιμορφωτικά Προγράμματα: είναι σύντομης διάρκειας (από 10 έως 100 ώρες) για όλους τους διορισμένους εκπαιδευτικούς. Για τους εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής η διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων φτάνει έως τις 200 ώρες (Δούκας *et al.* 2007, Καρράς & Οικονομίδης, 2015).

Στον Νόμο 1566/30-9-1985 αναφέρεται επίσης η ετήσια επιμόρφωση. Η ετήσια επιμόρφωση είναι για τους εκπαιδευτικούς, που έχουν συμπληρώσει 5 έτη υπηρεσίας. Στόχος είναι «η ενημέρωση τους όσον αφορά τις εξελίξεις της επιστήμης, την εκπαιδευτική πολιτική, την ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης και γενικότερα την πλησιέστερη κατάρτιση τους για αποτελεσματικότερη άσκηση του έργου τους» (Νόμος 1566/30-9-0985). Η ραγδαία ανάπτυξη της γνώσης και της τεχνολογίας καθιστούν την ετήσια επιμόρφωση απαραίτητη, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα και να αναβαθμίσει την κατάρτιση του (Μαυροειδής & Τύπας, 2001). Γενικά είναι ευδιάκριτη η ανάγκη, η υποχρεωτική επιμόρφωση να επαναλαμβάνεται, ώστε να καλύπτονται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίες ανάλογα και το στάδιο της επαγγελματικής τους πορείας αλλάζουν (Hargreaves & Fullan, 1995, Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2011)

Από τις παραπάνω μορφές επιμορφώσεων πραγματοποιούνται κυρίως η Εισαγωγική Επιμόρφωση και κάποια προαιρετικά επιμορφωτικά σεμινάρια. Η εισαγωγική επιμόρφωση κρίνεται απαραίτητη για τον διορισμό και την ομαλή ενσωμάτωση των υπό διορισμό εκπαιδευτικών αφενός λόγω του μεγάλου κενού που υπάρχει μεταξύ της ολοκλήρωσης της αρχικής εκπαίδευσης και του διορισμού κι αφετέρου λόγω της ελλιπής κατάρτισης κατά την αρχική εκπαίδευση (Βαλμάς & Βεργίδης, 2011, Καψάλης & Ραμπίδης, 2006, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2009, Χατζηπαναγιώτου, 2001). Από την αρχική τους εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα επιστημονικό υπόβαθρο, το οποίο ενισχύεται με την εισαγωγική επιμόρφωση, αλλά οι περισσότεροι, αν όχι όλοι οι εκπαιδευτικοί, δεν γνωρίζουν τον κατάλληλο τρόπο να μεταλαμπαδεύσουν όσα ξέρουν. Αυτόν τον ρόλο αναλαμβάνει η εισαγωγική επιμόρφωση, η

οποία τους εφοδιάζει με τα κατάλληλα προσόντα για τη διδακτική μεθοδολογία του γνωστικού τους αντικειμένου και την αξιοποίηση των τεχνολογιών στη διδασκαλία τους (ΤΠΕ).

Στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η εισαγωγική επιμόρφωση είτε αποτελεί μέρος των πανεπιστημιακών σπουδών τους ως ειδίκευση είτε παρέχεται από θεσμοθετημένα Ινστιτούτα με διάρκεια έως 2 έτη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Σε κάποιες χώρες η εισαγωγική επιμόρφωση είναι υποχρεωτική κι αλλού προαιρετική με τη διάρκεια της να διαφέρει. Στην χώρα μας η εισαγωγική επιμόρφωση υλοποιείται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς από Π.Ε.Κ., έχει διάρκεια 100 ωρών και διαφέρει ανάλογα την προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού (Βαλμάς & Βεργίδης, 2011, Δούκας *et al.* 2007, Καρράς & Οικονομίδης, 2015, Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη 2011, Καψάλης & Ραμπίδης 2006, Νάσαινας 2010, ΟΕΠΕΚ, 2008).

Οι συνολικές 100 ώρες της εισαγωγικής επιμόρφωσης χωρίζονται σε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση διαρκεί 60 ώρες περιλαμβάνει θεωρητική διδασκαλία. Περιλαμβάνει τέσσερις θεματικές ενότητες: τη διδακτική μεθοδολογία, τη διοίκηση και την οργάνωση της εκπαίδευσης, την άσκηση του επαγγέλματος και την αξιολόγηση. (Βαλμάς & Βεργίδης, 2011, Καρράς & Οικονομίδης, 2015, ΟΕΠΕΚ, 2008). Από τις 60 ώρες της πρώτης φάσης μόνο οι 30 ώρες είναι κοινές για όλους τους εκπαιδευτικούς. Όλη η υπόλοιπη εισαγωγική επιμόρφωση διαφοροποιείται ανάλογα την ειδικότητα του εκπαιδευτικού και την εκπαιδευτικά βαθμίδα, στην οποία ανήκει (Βαλμάς & Βεργίδης, 2011).

Η δεύτερη φάση έχει διάρκεια 30 ώρες και αφορά τη διδακτική μεθοδολογία. Οι Βαλμάς και Βεργίδης (2011) επισημαίνουν ότι η δεύτερη φάση «διαμορφώνεται από το Συντονιστικό Συμβούλιο του κάθε ΠΕΚ λαμβάνοντας υπόψιν τις ιδιαιτερότητες της επιμορφωτικής πράξης». Οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν διδασκαλία εμπειρότερων συναδέλφων τους ή σχολικών συμβούλων και εξασκούνται στο σχεδιασμό μαθημάτων (Καρράς & Οικονομίδης 2015, Καψάλης & Ραμπίδης, 2006, ΟΕΠΕΚ, 2008). Η παρακολούθηση διδασκαλιών και ο σχεδιασμός μαθημάτων γίνεται αποκλειστικά στην ειδικότητα τους. Άρα, φαίνεται ότι στη δεύτερη φάση της εισαγωγικής επιμόρφωσης επιτυγχάνεται η σύνδεση θεωρίας και πράξης.

Η τρίτη φάση της εισαγωγικής επιμόρφωσης διαρκεί 10 ώρες και συμβαίνει στο τέλος της σχολική χρονιάς. Το θέμα της είναι η «Αξιολόγηση, Ανασχεδιασμός-Αποτελεσματικότητα» (Βαλμάς & Βεργίδης, 2011, ΟΕΠΕΚ, 2008). Οι εκπαιδευτικοί συζητούν

για τις εμπειρίες που αποκόμισαν, τα προβλήματα και τις δυσκολίες που συνάντησαν κατά τη σχολική χρονιά. Επίσης, αξιολογούν την ίδια την επιμορφωτική διαδικασία, που παρακολούθησαν (Καρράς, 2015, ΟΕΠΕΚ, 2008).

2.5 Φορείς επιμόρφωσης

Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναλαμβάνουν διεθνώς πολλοί φορείς είτε δημόσιοι είτε ιδιωτικοί. Στην Ελλάδα οι πρώτοι φορείς επιμόρφωσης είναι η Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.) και η Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.), οι οποίες ιδρύθηκαν το 1978 και λειτούργησαν μέχρι τη σχολική χρονιά 1991-1992. Οι Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. αντικαθίστανται από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), τα οποία είχαν θεσμοθετηθεί από το 1985 (Αντωνίου, 2018). Μέχρι και σήμερα τα Π.Ε.Κ. αναλαμβάνουν την υλοποίηση των Προγραμμάτων Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς κατά την έναρξη του σχολικού έτους (Καρράς & Οικονομίδης, 2015). Το 2002 θεσμοθετείται και ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.), ο οποίος αναλαμβάνει τον συντονισμό όλων των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων για τους εκπαιδευτικούς (Καρράς & Οικονομίδης, 2015).

Άλλοι φορείς όπου υλοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα είναι: το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, οι επιστημονικές ενώσεις, τα στελέχη εκπαίδευσης, οι σχολικοί σύμβουλοι, τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης και Δια βίου Μάθησης (Κ.Ε.Κ), η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), διάφοροι δημόσιοι ή ιδιωτικοί φορείς και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) (Δούκας *et al.* 2007, Καρράς & Οικονομίδης, 2015, Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2009, Ξωχέλλης, 2011, Χάδου, 2016).

Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται από τους παραδοσιακούς φορείς επιμόρφωσης αρχικά τα πανεπιστημιακά ιδρύματα και ακολουθούν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), όπως και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) (Βαρσαμίδου & Ρες, 2006, Παπαδάκης & Σπυριδάκης, 2010, όπως αναφέρεται στη Χάδου, 2016). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η χρηματοδότηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων στη χώρα μας γίνεται με ευρωπαϊκά κονδύλια μέσω του ΕΠΕΑΕΚ και πρόσφατα του ΕΣΠΑ (Καρράς & Οικονομίδης, 2015).

Εκτός από τους εγχώριους φορείς επιμόρφωσης, υπάρχουν και ευρωπαϊκά επιμορφωτικά προγράμματα. Τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα αφορούν την επαγγελματική και την προσωπική ανάπτυξη. Στόχοι τους είναι να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα, να ανανεωθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο τους, να κατανοήσου άλλες εκπαιδευτικές μέθοδοι

κ.ά. (Αθανασάκου, 2021, Σοφού & Διερονίτου, 2015). Ένα από τα σημαντικά προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που ασχολούνται με τη δια βίου μάθηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ουσιαστική ανάπτυξη των χωρών είναι το πρόγραμμα Comenius (Aleandri & Refrigeri, 2014).

3. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μάλιστα την κρίνουν ως αναγκαία, όπως έχει αποδειχτεί από έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς (Παπαναούμ, 2003, Σοφού & Διερωνίτου, 2015, Ταρατόρη-Τσακατίδου, 2000). Τα τελευταία χρόνια έχουν διενεργηθεί κάποιες έρευνες που προσπαθούν να κατανοήσουν και ίσως να δώσουν μία απάντηση στο ερώτημα «τι καθιστά τόσο αναγκαία την επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς;».

Ένας λόγος που οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι χρειάζονται την επιμόρφωση είναι το αίσθημα της ανεπαρκούς αρχικής ή βασικής εκπαίδευσης. Με την ανάληψη των καθηκόντων τους οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με τη συνειδητοποίηση της έλλειψης γνώσεων και δεξιοτήτων από την αρχική τους εκπαίδευση (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Στη χώρα μας η αρχική εκπαίδευση εστιάζει εις βάθος στην επιστημονική γνώση, οπότε οι εκπαιδευτικοί καταρτίζονται επαρκώς στο γνωστικό τους αντικείμενο, αλλά όχι σε ψυχο-παιδαγωγικό και διδακτικό επίπεδο (Κασσωτάκης & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, 2011). Ειδικά οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στους οποίους απουσιάζει η πρακτική εξάσκηση από την αρχική τους εκπαίδευση, νιώθουν εκτεθειμένοι όταν βρεθούν μέσα στην σχολική τάξη και δεν μπορούν να μεταδώσουν τις θεωρητικές τους γνώσεις, με αποτέλεσμα είτε να αντιγράφουν τις πρακτικές των δασκάλων τους είτε να βασίζονται στο ένστικτο τους (Καραγγέλου & Κουτούζης, 2022, Μαυροειδής & Τύπας, 2001, Ξωχέλλης, 2002, Παπαναούμ, 2005). Οι Μαυροειδής και Τύπας (2001) εύστοχα χαρακτηρίζουν αυτή την εκπαίδευση μακριά από το σχολείο ως «προκαταρκτική, προεπαγγελματική μόρφωση». Άρα, η επιμόρφωση έρχεται να αναλάβει έναν αντισταθμιστικό ρόλο ως προς την αρχική εκπαίδευση και να συμπληρώσει τις ελλείψεις της και εν τέλει να εκσυγχρονίσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2002, 2006, 2011, Ταρατόρη-Τσακατίδου, 2000, Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Ένας ακόμη λόγος που καθιστά σημαντική την επιμόρφωση είναι το μεγάλο χρονικό διάστημα μεταξύ της αποφοίτησης από το Πανεπιστήμιο μέχρι τον διορισμό τους και την επαφή με μαθητές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι βασικές γνώσεις τους να «ξεχαστούν» και μέχρι τον διορισμό τους να θεωρούνται παλαιωμένες. Αυτό σε συνδυασμό με τους ταχύτερους ρυθμούς ανάπτυξης της επιστημονικής γνώσης έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να χάσουν

τον επιστημονικό τους «εξοπλισμό» καθιστώντας αναγκαίο τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους (Αραβανής, 2011, Βεργίδης, 1993, Μαυροειδής & Τύπας, 2001, Νάσαινας, 2010, Ξωχέλλης, 2011).

Παράλληλα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται απαραίτητη όταν συμβαίνουν θεσμικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα, κάθε προσπάθεια να εισαχθούν αλλαγές στην εκπαίδευση είτε σε επίπεδο μεταρρυθμίσεων (π.χ. αλλαγή στη διδακτέα ύλη) είτε σε επίπεδο καινοτομιών (π.χ νέες διδακτικές μέθοδοι) πρέπει να συνοδεύεται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Μέσω της επιμόρφωσης θα γίνει αντιληπτή η χρησιμότητα του νέου μέτρου και εν συνεχεία οι εκπαιδευτικοί θα συντελέσουν στην επιτυχία του (Egaut, 1982, όπως αναφέρεται στη Χατζηπαναγιώτου, 2001, Saiti, 2013, Φιλοκόστα, 2010). Ο Γκότοβος (1982) τονίζει ότι κάθε εισαγωγή νέου μέτρου χωρίς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα προκαλέσει την αντίδραση τους και εν τέλει την αποτυχία του καινοτόμου μέτρου. Για παράδειγμα την εποχή του covid-19 η δια ζώσης διδασκαλία αντικαταστάθηκε από την εξ αποστάσεως διδασκαλία και παρά την παροχή ψηφιακών μέσων από το Υπουργείο, η έλλειψη οργάνωσης επιμόρφωσης, τα έκανε δυσλειτουργικά και το έργο των εκπαιδευτικών δύσκολο, με αποτέλεσμα να υπάρχουν αντιδράσεις. (Καραγγέλου & Κουτούζης, 2022). Εν τέλει η λύση ήρθε από τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Ένας ακόμη λόγος που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς να θέλουν να επιμορφωθούν είναι η πολυπολιτισμικότητα που κυριαρχεί στις σχολικές τάξεις (Αντωνίου, 2018). Λόγω του έντονου μεταναστευτικού ρεύματος οι εκπαιδευτικοί έχουν μαθητές με διαφορετικές εθνικότητες, διαφορετικές θρησκείες, αξίες. Καλούνται, λοιπόν, να χρησιμοποιήσουν διαφορετικές διδακτικές μεθόδους, για να μπορούν να ανταποκρίνονται στα νέα αυτά δεδομένα. Οφείλουν μέσω της επιμόρφωσης να εξοικειωθούν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τα οποία δεν αποτελούν μέρος της βασικής τους εκπαίδευσης.

Ένας ακόμη λόγος που καθιστά αναγκαία την επιμόρφωση αφορά την σχέση με τους μαθητές. Σύμφωνα με τους Κούλη & Μπαγάκη (2022) έχει παρατηρηθεί αύξηση του αριθμού των μαθητών που διαγνώστηκαν με κάποια μαθησιακή δυσκολία και αρκετοί μαθητές αντιμετωπίζουν κάποια συναισθηματική διαταραχή. Επίσης, τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί οι παραβατικές ή ακραίες συμπεριφορές των μαθητών, ίσως και λόγω των

κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων που συναντά κανείς στην Ελλάδα. Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, θέλει να διαχειριστεί με τον σωστό τρόπο αυτές τις καταστάσεις και να βοηθήσει τους μαθητές του, για αυτό στρέφεται στην παρακολούθηση σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Σύμφωνα με την έρευνα της Παπαναούμ (2003) ένα υψηλό ποσοστό του δείγματος θεωρεί σημαντική την επιμόρφωση σε θέματα Ψυχολογίας (74,8%), σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας (70,9%) και σε θέματα γενικής παιδείας (57,6%). Η επιθυμία για επιμόρφωση σχετικά με νέες διδακτικές τεχνικές παρουσιάζεται σε πολλές μελέτες (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, Κούλης & Μπαγάκης 2022).

Τέλος, η επιμόρφωση θεωρείται αναγκαία, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ενημερώνονται και να βασίζονται τη διδασκαλία τους σε νέα επιστημονικά δεδομένα. Η επιμόρφωση, δηλαδή, αναλαμβάνει να συνδέσει την επιστημονική έρευνα με την εκπαιδευτική πράξη (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα των ερευνών στον σχεδιασμό της διδασκαλίας του, στον καθορισμό στόχων και στην επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας.

Από τα αποτελέσματα των ερευνών φαίνεται ότι η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης έγκειται στο επίπεδο της διδασκαλίας, των μαθητών (είτε στο γνωστικό υπόβαθρο, είτε στα ειδικά χαρακτηριστικά τους), στο επίπεδο της συνεργασίας με τους μαθητές και τους γονείς τους και τέλος στο επίπεδο του εργασιακού πλαισίου (Βαλμάς & Βεργίδης, 2011).

4. Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Σκοπός και στόχοι έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας αποτελεί η διερεύνηση και η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τη διαβίου μάθηση. Ειδικότερα, η έρευνα στοχεύει στην μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επιμόρφωση τους, η οποία διαρκεί όλα τα χρόνια της επαγγελματικής τους πορείας, από την εισαγωγή τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού μέχρι την ολοκλήρωση της επαγγελματικής τους πορείας. Απώτερος σκοπός της είναι η ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν και ταυτόχρονα στα χαρακτηριστικά που θα ήθελαν να έχουν τα επιμορφωτικά προγράμματα που θα παρακολουθήσουν μελλοντικά. Ουσιαστικά, η συγκεκριμένη έρευνα προσπαθεί να παρέχει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες και τις επιδιώξεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τα επιμορφωτικά προγράμματα.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι μέσω της ποσοτικής έρευνας να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν;
- Σε ποιο ποσοστό η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα πραγματοποιείται ύστερα από δική τους πρωτοβουλία;
- Ποιος θεματικές θεωρούν ότι θα κάλυπταν τις ανάγκες τους για επιμόρφωση;
- Ποιοι λόγοι καθιστούν για εκείνους αναγκαία την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων;
- Με βάση ποια κριτήρια θα επέλεγαν οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα και ποιο πιθανό εμπόδιο θα τους στερούσε αυτή τη δυνατότητα;

- Ποια είναι η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ιδανικότερη μορφή επιμόρφωσης;
- Με βάση ποια κριτήρια θα όριζαν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα που παρακολούθησαν ως επιτυχημένο;

4.3 Ερευνητικό εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε και δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η επιλογή να βασιστεί η έρευνα στις απαντήσεις ενός ερωτηματολογίου έγινε, καθώς με αυτό τον τρόπο υπάρχει η δυνατότητα να διερευνηθούν πολλές, διαφορετικές απόψεις, πεποιθήσεις από μία μεγάλη ομάδα εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρθηκε, το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από ερωτήσεις κλειστού τύπου (συνολικά 24 ερωτήσεις), γιατί οι ερωτήσεις κλειστού τύπου από τη μία πλευρά καθιστούν πιο ευχάριστη και γρήγορη τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους ερωτηθέντες, ενώ από την άλλη παρέχουν πιο αντικειμενικά δεδομένα για την ανάλυση από τον/την ερευνητή/-ρια (Creswell, 2011, Καραγεώργος, 2002). Από τις 24 ερωτήσεις οι ερωτηθέντες απάντησαν σε ερωτήσεις που έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο επιλογές (3 ερωτήσεις), σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (12 ερωτήσεις), σε ερωτήσεις τύπου Likert (6 ερωτήσεις) και σε ερωτήσεις σύντομης απάντησης (3 ερωτήσεις).

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε 5 ενότητες. Η πρώτη ενότητα αποτελείται από ερωτήσεις για το δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών. Στη δεύτερη ενότητα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε κλειστού τύπου ερωτήσεις για τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει μέχρι τη στιγμή που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο. Στην τρίτη υπάρχουν ερωτήσεις κλειστού τύπου και κλίμακας Likert σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και τα κριτήρια επιλογής ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Η τέταρτη ενότητα αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες αφορούν την προτιμώμενη διεξαγωγή της επιμόρφωσης. Τέλος, η πέμπτη ενότητα απαρτίζεται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί απαντούν ποια προσόντα θα ήθελαν να έχουν αποκτήσει στο τέλος μιας επιμόρφωσης, ώστε να τη χαρακτηρίσουν επιτυχημένη.

4.4 Δείγμα

Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαία δειγματοληψία. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 108 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πίνακας 4.1 Βαθμίδα Εκπαίδευσης

Βαθμίδα Εκπαίδευσης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	67	62,0	62,0	62,0
	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	41	38,0	38,0	100,0
	Total	108	100,0	100,0	

Από τους 108 εκπαιδευτικούς που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο οι 67 ανήκουν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και οι 41 στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.1.

4.5 Συλλογή και Ανάλυση δεδομένων

Ο τρόπος που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν να διανεμηθεί το ερωτηματολόγιο μέσω διαδικτύου σε ομάδες εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα Google Forms, στην οποία οι εκπαιδευτικοί που ήθελαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο μπορούσαν να το συμπληρώσουν οποιαδήποτε χρονική στιγμή επιθυμούσαν. Η επιλογή του Google Forms συνέβαλε στη γρήγορη και εύκολη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου για τους συμμετέχοντες, στην έγκυρη συμπλήρωση του (η πλατφόρμα σου επιτρέπει να θέσεις τις ερωτήσεις ως υποχρεωτικές, προκειμένου να μη μένουν ερωτήσεις χωρίς απαντήσεις με την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου), στη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων (στην πλατφόρμα δεν καταχωρείται κανένα προσωπικό δεδομένο) και στην αμερόληπτη επιλογή δείγματος από την ερευνήτρια. Στην έναρξη του ερωτηματολογίου υπήρχε μία εισαγωγική παράγραφος, στην οποία αναφερόταν το ονοματεπώνυμο της ερευνήτριας, ο σκοπός της έρευνας και επιβεβαίωνε στους συμμετέχοντες ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και σύντομης διάρκειας. Το ερωτηματολόγιο παρέμεινε διαθέσιμο στην πλατφόρμα για έναν μήνα.

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του IBM SPSS Statistics 21 (Social Package for the Social Sciences). Χρησιμοποιήθηκαν πίνακες συχνοτήτων και τα αντίστοιχα διαγράμματα τους, καθώς και περιγραφικά στατιστικά στοιχεία, όπως μέσος όρος και τυπική απόκλιση. Κατά την ανάλυση τους στο SPSS έγινε κωδικοποίηση των απαντήσεων με εξαίρεση τις ερωτήσεις σύντομης απάντησης. Αναλυτικότερα, στις ερωτήσεις στις οποίες οι ερωτηθέντες είχαν να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο απαντήσεις (π.χ. Ναι-Όχι) ή επρόκειτο για ερώτηση πολλαπλής επιλογής, το 1 αντιστοιχούσε στη πρώτη επιλογή και το 2 στη δεύτερη κ.λπ.. Αντίστοιχα, για τις ερωτήσεις τύπου Likert κάθε επιλογή/απάντηση μετατράπηκε σε έναν αριθμό από το 1-5, δηλαδή το 1 αντιστοιχούσε στο «Καθόλου», το 2 αντιστοιχούσε στο «Λίγο» κ.ο.κ.

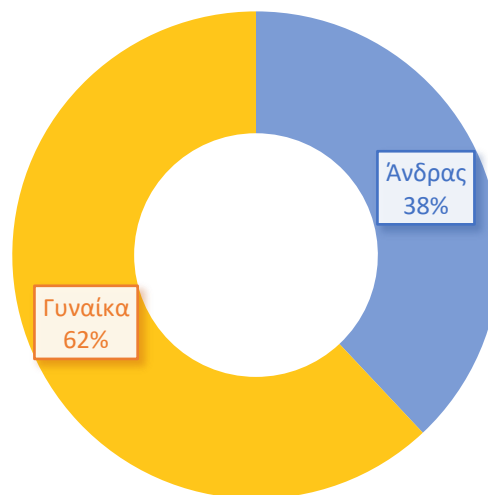
5. Αποτελέσματα της έρευνας

5.1 Α' μέρος-Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 108 εκπαιδευτικοί. Από αυτούς, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (ποσοστό 62%) είναι γυναίκες, ενώ το ποσοστό των ανδρών είναι 38%.

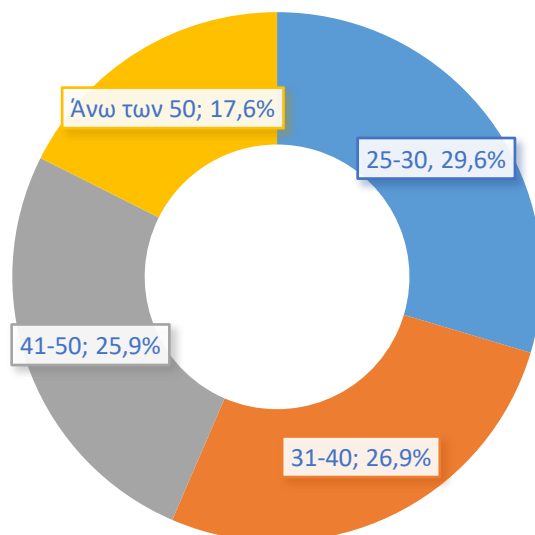
Πίνακας 5.1 Φύλο

ΦΥΛΟ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	41	38,0	38,0	38,0
	Γυναίκα	67	62,0	62,0	100,0
	Total	108	100,0	100,0	



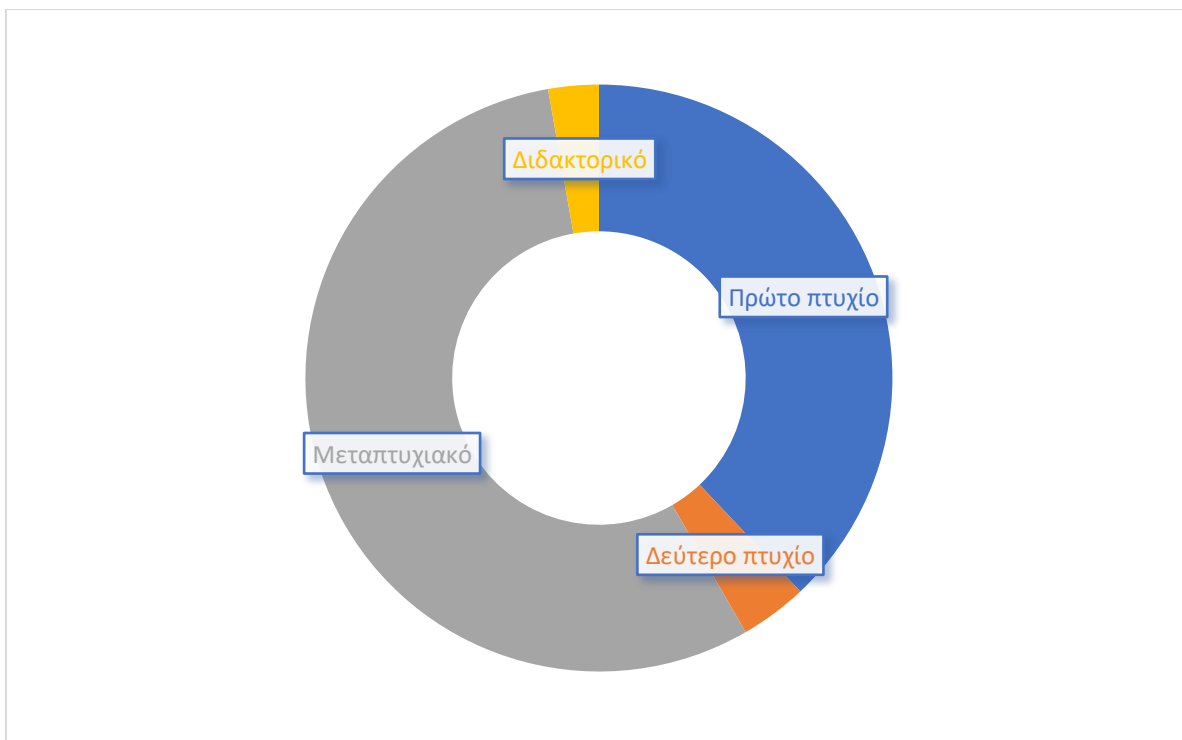
Διάγραμμα 5.1 Φύλο

Στο παρακάτω διάγραμμα, το οποίο αφορά την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι συμμετέχοντες, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 25-30 με ποσοστό 29,6%, ενώ το μικρότερο ποσοστό των συμμετεχόντων (17,6%) είναι άνω των 50 ετών. Στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ανήκει το ποσοστό 26,9% και στην ομάδα 41-50 ετών ανήκει το 25,9% των συμμετεχόντων, όπως διακρίνεται και στο Διάγραμμα 5.2.



Διάγραμμα 5.2 Ηλικιακή ομάδα

Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών (55,6%) κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα και ακολουθούν με ποσοστό 38% οι κάτοχοι πρώτου πτυχίου.



Διάγραμμα 5.3 Επίπεδο εκπαίδευσης

Πίνακας 5.2 Επίπεδο εκπαίδευσης

ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεύτερο πτυχίο	4	3,7	3,7	3,7
	Διδακτορικό	3	2,8	2,8	6,5
	Μεταπτυχιακό	60	55,6	55,6	62,0
	Πτυχίο ΑΕΙ	41	38,0	38,0	100,0
	Total	108	100,0	100,0	

Όπως φαίνεται κι από τον παραπάνω πίνακα, εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν δεύτερο πτυχίο (4 άτομα) ή είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου (3 άτομα) αποτελούν τη μικρότερη μερίδα του δείγματος με ποσοστά 3,7% και 2,8% αντίστοιχα.

Αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία (με ποσοστό 38,9%) διαθέτει 0 έως 5 έτη προϋπηρεσίας. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με 11 έως 15 έτη προϋπηρεσίας (με ποσοστό 20,4%), οι εκπαιδευτικοί με 6 έως 10 έτη προϋπηρεσίας και οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 έτη προϋπηρεσίας διαθέτουν το ίδιο ποσοστό, 13,9%. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με 16 έως 20 έτη προϋπηρεσίας, με μικρή διαφορά από τους προηγούμενους λαμβάνουν το 13% του συνόλου, όπως παρατηρείται και στον Πίνακα 5,3 και στο Διάγραμμα 5,4.

Πίνακας 5.3 Χρόνια προϋπηρεσίας

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΥΨΗΡΕΣΙΑΣ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0-5	42	38,9	38,9	38,9
	6-10	15	13,9	13,9	52,8
	11-15	22	20,4	20,4	73,1
	16-20	14	13,0	13,0	86,1
	Περισσότερα από 20	15	13,9	13,9	100,0
	Total	108	100,0	100,0	



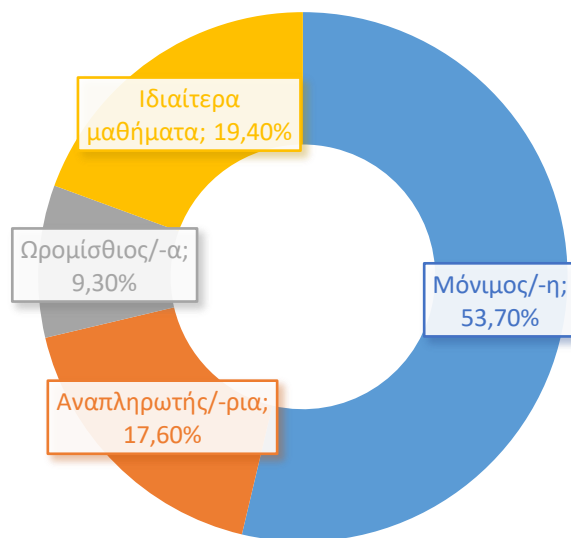
Διάγραμμα 5.4 Χρόνια προϋπηρεσίας

Στον Πίνακα 5.4 υπάρχουν τα αποτελέσματα από την πέμπτη ερώτηση, η οποία αφορούσε σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης ανήκει κάθε εκπαιδευτικός. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με ποσοστό 62%, ενώ το 38% εργάζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Πίνακας 5.4 Βαθμίδα Εκπαίδευσης εργασίας

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	67	62,0	62,0	62,0
	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	41	38,0	38,0	100,0
	Total	108	100,0	100,0	

Σχετικά με τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών παρατηρείται ότι η πλειοψηφία έχει δηλώσει ότι είναι μόνιμοι (με ποσοστό 53,7%). Οι αναπληρωτές καταλαμβάνουν το 17,6% του συνολικού δείγματος και οι ωρομίσθιοι το 9,3%. Είχε δοθεί η επιλογή στους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν, αν κατέχουν κάποια άλλη θέση, με αποτέλεσμα το 19,4% να απασχολούνται με ιδιαίτερα μαθήματα, όπως παρατηρείται και στο παρακάτω διάγραμμα.



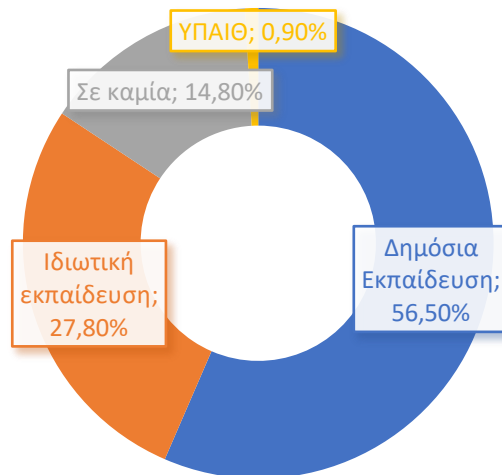
Διάγραμμα 5.5 Σχέση εργασίας

Η έβδομη ερώτηση αφορούσε τη σχολική μονάδα, στην οποία υπηρετούν. Σε αυτή την ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δώσουν μία σύντομη απάντηση. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε (με ποσοστό 14,8%) απάντησε ότι δεν εργάζεται σε κάποια σχολική μονάδα, είναι πιθανόν ελεύθεροι επαγγελματίες. Το 13,9% απάντησε ότι εργάζεται σε κάποιο Δημοτικό σχολείο και ακολουθούν με το ίδιο ποσοστό (10,2%) οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε κάποιο νηπιαγωγείο και γυμνάσιο σχολείο. Το ποσοστό 9,3% αντιστοιχεί τόσο στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε κάποιο ιδιωτικό Δημοτικό σχολείο όσο και σε εκείνους που εργάζονται σε κάποιο Πειραματικό Λύκειο. Έπειτα, είναι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε κάποιο Πειραματικό Γυμνάσιο με ποσοστό 8,3% και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε κάποιο ιδιωτικό Γυμνάσιο με ποσοστό 6,5%. Το 5,6% του συνόλου των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο εργάζεται σε κάποιο φροντιστήριο, ενώ μόλις το 0,9% απάντησε ότι είναι προσωπικό σε κάποιο κέντρο μελέτης. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε κάποιο Λύκειο (με ποσοστό 4,6%) και έπειτα οι εκπαιδευτικοί σε ιδιωτικό Νηπιαγωγείο και Λύκειο (και οι δύο με ποσοστό 2,8%). Τέλος, μόλις ένας εκπαιδευτικός (με ποσοστό 0,9%) απάντησε ότι εργάζεται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5.5.

Πίνακας 5.5 Σχολική μονάδα

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Νηπιαγωγείο	11	10,2	10,2	10,2
	Δημοτικό	15	13,9	13,9	24,1
	Γυμνάσιο	11	10,2	10,2	34,3
	Λύκειο	5	4,6	4,6	38,9
	Ιδιωτικό Νηπιαγωγείο	3	2,8	2,8	41,7
	Ιδιωτικό Δημοτικό	10	9,3	9,3	50,9
	Ιδιωτικό Γυμνάσιο	7	6,5	6,5	57,4
	Ιδιωτικό Λύκειο	3	2,8	2,8	60,2
	Πειραματικό Γυμνάσιο	9	8,3	8,3	68,5
	Πειραματικό Λύκειο	10	9,3	9,3	77,8
	Φροντιστήριο	6	5,6	5,6	83,3
	Κέντρο μελέτης	1	,9	,9	84,3
	ΥΠΑΙΘ	1	,9	,9	85,2
	Σε καμία	16	14,8	14,8	100,0
	Total	108	100,0	100,0	

Στο Διάγραμμα 5.6 παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (56,5%) εργάζεται σε κάποια δημόσια σχολική μονάδα, ενώ το 27,8% των εκπαιδευτικών εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα της εκπαίδευσης (είτε σε κάποιο φροντιστήριο/κέντρο μελέτης ή σε κάποιο ιδιωτικό σχολείο. Το 14,8% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν εργάζονται σε κάποια σχολική μονάδα και ένα άτομο (με ποσοστό 0,9%) απάντησε ότι εργάζεται στο Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ).



Διάγραμμα 5.6 Σχολική Μονάδα

Στην ερώτηση, αν κατέχουν κάποια θέση ευθύνης, η συντριπτική πλειοψηφία με ποσοστό 90,7% απάντησε αρνητικά και μόλις το 9,3% απάντησε θετικά, όπως διακρίνεται στον Πίνακα 5.6.

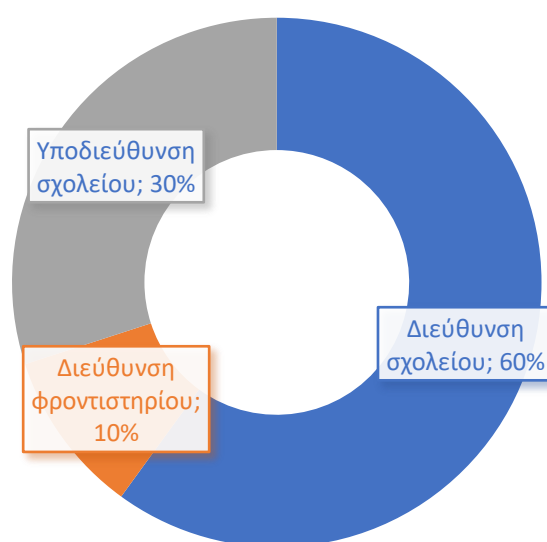
Πίνακας 5.6 Θέση ευθύνης

ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	10	9,3	9,3	9,3
	Όχι	98	90,7	90,7	100,0
	Total	108	100,0	100,0	

Από τους 10 εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι κατέχουν κάποια θέση ευθύνης, οι 6 (με ποσοστό 60%) είναι διευθυντές σχολικής μονάδας, οι 3 (με ποσοστό 30%) είναι υποδιευθυντές σχολικής μονάδας και μόλις ένας (με ποσοστό 10%) είναι διευθυντής φροντιστηρίου, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.7 και στο Διάγραμμα 5.7.

Πίνακας 5.7 Θέση ευθύνης (αναλυτικά)

ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διεύθυνση σχολείου	6	60,0	60,0	60,0
	Διεύθυνση φροντιστηρίου	1	10,0	10,0	70,0
	Υποδιεύθυνση σχολείου	3	30,0	30,0	100,0
	Total	10	100,0	100,0	



Διάγραμμα 5.7 Θέση ευθύνης (αναλυτικά)

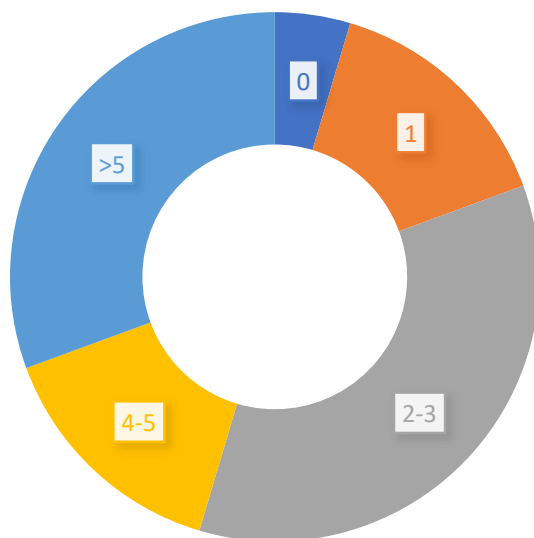
5.2 Β' μέρος- Συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης μέχρι τώρα

Το Β' μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις σχετικά με τα επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί στο παρελθόν, μέχρι και τη συμπλήρωση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το μέρος κλήθηκαν να απαντήσουν, αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα και σε περίπτωση που η απάντηση ήταν θετική, επέλεξαν τον αριθμό των προγραμμάτων επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (με ποσοστό 35,2%) απάντησαν ότι έχουν παρακολουθήσει 2-3 σεμινάριο και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει περισσότερα από 5 προγράμματα επιμόρφωσης με ποσοστό 30,6%. Έπειτα, ο ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών (16, με ποσοστό 14,8%) έχει απαντήσει ότι έχει παρακολουθήσει ένα ή 4-5 προγράμματα επιμόρφωσης. Τέλος, μόνο πέντε άτομα δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης (4,6%), όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.8 και το Διάγραμμα 5.8.

Πίνακας 5.8 Αριθμός επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει

ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	5	4,6	4,6	4,6
	1	16	14,8	14,8	19,4
	2-3	38	35,2	35,2	54,6
	4-5	16	14,8	14,8	69,4
	περισσότερα από 5	33	30,6	30,6	100,0
	Total	108	100,0	100,0	



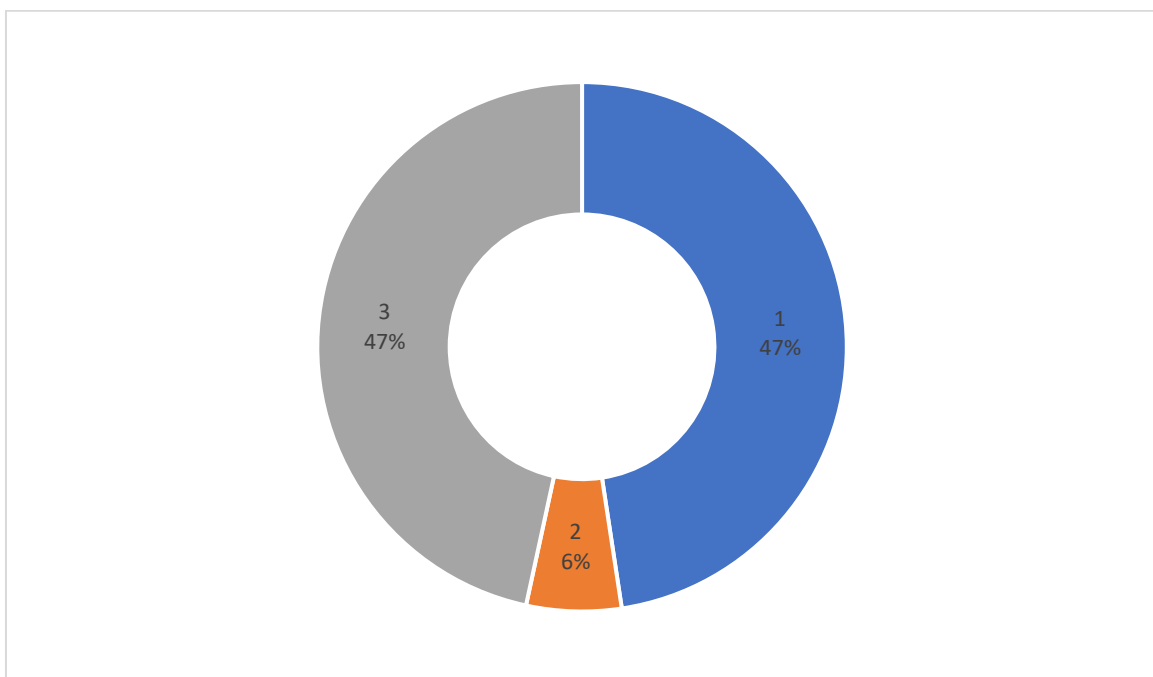
Διάγραμμα 5.8 Αριθμός επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει

Οι εκπαιδευτικοί (στο σύνολο 5), οι οποίοι δεν είχαν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα στο παρελθόν, δεν απάντησαν στις επόμενες ερωτήσεις, νούμερο τρία και τέσσερα του β' μέρους, καθώς απευθύνονταν αποκλειστικά σε εκείνους που είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Για αυτό τον λόγο παρατηρείται στον Πίνακα 5.9 και 5.10 η αναφορά «Missing system».

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε αν παρακολούθησαν τα επιμορφωτικά προγράμματα με δική τους πρωτοβουλία ή τα παρακολούθησαν, επειδή είχαν οργανωθεί από κάποιον επίσημο φορέα της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (π.χ. εισαγωγική επιμόρφωση). Οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί έχουν κωδικοποιηθεί για την ευκολότερη ανάλυση τους ως εξής: 1 → «ήταν με δική τους πρωτοβουλία», 2 → «είχαν διοργανωθεί από επίσημο φορέα της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και 3 → «και τα δύο». Το 47,6% των εκπαιδευτικών, που παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης, απάντησαν ότι το έκαναν ύστερα από δική τους πρωτοβουλία και μόνο το 5,8% απάντησε ότι τα παρακολούθησαν, επειδή οργανώθηκαν από φορείς της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ένα μεγάλο ποσοστό (46,6%) απάντησε ότι έχει παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης τόσο από δική του πρωτοβουλία όσο και λόγω της διεξαγωγής τους από κάποιον φορέα της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πίνακας 5.9 Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στο παρελθόν

ΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΑΤΕ ...					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	49	45,4	47,6	47,6
	2	6	5,6	5,8	53,4
	3	48	44,4	46,6	100,0
	Total	103	95,4	100,0	
Missing	System	5	4,6		
Total		108	100,0		



Διάγραμμα 5.9 Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων στο παρελθόν

Στην τελευταία ερώτηση του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε τι θεωρούν ότι έχει συμβάλλει η παρακολούθηση κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος. Σε αυτή την ερώτηση οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν παραπάνω από μία απάντηση. Με σκοπό την καλύτερη επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων των η κάθε επιλογή κωδικοποιήθηκε ως εξής: «Βελτίωση διδακτικής ικανότητας» → 1, «Βελτίωση παιδαγωγικής κατάρτισης»→ 2, «Βελτίωση επιστημονικής κατάρτισης»→ 3, «Επίλυση προβλημάτων στον χώρο εργασίας»→ 4, «Δημιουργία κινήτρων για περαιτέρω επιμόρφωση και ανάπτυξη επαγγελματικών φιλοδοξιών» → 5 και «Τόνωση της αυτοπεποίθησης» → 6.

Η επικρατέστερη απάντηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη συμβολή της επιμόρφωσης που έχουν ήδη παρακολουθήσει αφορούσε τη βελτίωση της παιδαγωγικής τους κατάρτισης (22,1%), ενώ η δεύτερη αφορούσε τη βελτίωση της επιστημονικής τους κατάρτισης (19,6%). Η τόνωση της αυτοπεποίθησης και η βελτίωση της διδακτικής τους ικανότητας είναι, επίσης, από τις απαντήσεις που συγκέντρωσαν αρκετά μεγάλο ποσοστό (17,8% και 17,2% αντίστοιχα). Έπειτα, η «δημιουργία κινήτρων για περαιτέρω επιμόρφωση και ανάπτυξη επαγγελματικών φιλοδοξιών» δόθηκε ως απάντηση 49 φορές (με ποσοστό 14,8%), ενώ η λιγότερο συνήθης απάντηση αφορούσε την καλλιέργεια -μέσω των προγραμμάτων επιμόρφωσης- της ικανότητας για επίλυση προβλημάτων στον χώρο εργασίας (με ποσοστό 8,5%).

Πίνακας 5.10 Συμβολή επιμορφωτικών προγραμμάτων

ΣΥΜΒΟΛΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	57	17,0	17,2	17,2
	2	73	21,7	22,1	39,3
	3	65	19,3	19,6	58,9
	4	28	8,3	8,5	67,4
	5	49	14,6	14,8	82,2
	6	59	17,6	17,8	100,0
	Total	331	98,5	100,0	
Missing	System	5	1,5		
Total		336	100,0		

5.3 Γ' μέρος- Προγράμματα επιμόρφωσης-διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών

Το Γ' μέρος του ερωτηματολογίου απαρτίζεται από έξι ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τι καθιστά αναγκαία την επιμόρφωση τους, με ποια κριτήρια επιλέγουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα και τέλος τι θα μπορούσε να λειτουργήσει ως εμπόδιο για την παρακολούθηση ενός προγράμματος, σεμιναρίου επιμόρφωσης. Σε αυτό το μέρος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαλέξουν μία απάντηση σε μία κλίμακα Likert, όπου 1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Αρκετά, 4: Πολύ και 5: Πάρα πολύ.

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε τις θεματικές ενότητες επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα επιθυμούσαν να παρακολουθήσουν και πιστεύουν ότι θα κάλυπταν τις ανάγκες τους. Γενικά, η συγκεκριμένη ερώτηση θέλει να αναδείξει τις θεματικές με τις οποίες θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να ασχοληθούν και να μάθουν περισσότερα. Στον Πίνακα 5.11 τα αποτελέσματα έχουν ταξινομηθεί με αύξουσα σειρά ως προς τον μέσο όρο των απαντήσεων για κάθε θεματική/ περιεχόμενο επιμορφωτικού προγράμματος.

Πίνακας 5.11 Θεματικές ενότητες

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ				
	N	Minimum	Maximum	Mean
Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας	108	1	5	2,48
Διοίκηση και Οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων	108	1	5	2,51
Επιμόρφωση πάνω σε προαιρετικά προγράμματα (π.χ. αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση, θεατρική αγωγή κ.α.)	108	1	5	2,51
Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας	108	1	5	2,56
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	108	1	5	2,89
Γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών	108	1	5	3,03
Καινοτομία στην Εκπαίδευση	108	1	5	3,10
Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα	108	1	5	3,21
Αγωγή ατόμων με ειδικές ανάγκες	108	1	5	3,29
Σχολική ψυχολογία και συμβουλευτική μαθητών	108	1	5	3,42
Διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ	108	1	5	3,43

**Πίνακας 5.11 Θεματικές ενότητες
(Συνέχεια)**

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ				
	N	Minimum	Maximum	Mean
Γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων	108	1	5	3,46
Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων	108	1	5	3,52
Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών	108	1	5	3,59
Σύνδεση θεωρίας με πράξη	108	1	5	3,60
Εμβάθυνση στο επιστημονικό αντικείμενο σας	108	1	5	3,86
Valid N (listwise)	108			

Παρατηρώντας τον μέσο όρο κάθε απάντησης γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν κατά κύριο λόγο, η επιμόρφωση να τους βοηθήσει να εμβαθύνουν στο επιστημονικό τους αντικείμενο (Μ.Ο 3,86). Επίσης, θεωρούν ότι είναι σημαντικό να μπορούν να συνδέσουν τη θεωρία, όσα μαθαίνουν, με την πράξη και να είναι σε θέση να τα εφαρμόζουν (Μ.Ο 3,60). Εξίσου σημαντικό αξιολογούν ότι είναι η επιμόρφωση τους σε θέματα που αφορούν τους μαθητές τους, όπως η αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών (Μ.Ο 3,59), η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ εκείνων, των μαθητών και των γονέων (Μ.Ο 3,52), η σχολική ψυχολογία και συμβουλευτική (Μ.Ο 3,42) και η αγωγή ατόμων με ειδικές ανάγκες (Μ.Ο 3,29). Πέρα από τη βελτίωση της επιστημονικής τους κατάρτισης και της σχέσης/ επαφής με τους μαθητές τους φαίνεται ότι θεωρούν εξίσου εποικοδομητική την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που βελτιώνουν τη διδακτική τους ικανότητα (βλ. τον Μ.Ο 3,46 για τη «Γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων» και τον Μ.Ο 3,43 για τη «Διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ»).

Στον αντίποδα οι θεματικές που φαίνεται να μην προσελκύουν πολύ το ενδιαφέρον τους αφορούν τη σχολική μονάδα. Η «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» και η «Διοίκηση και Οργάνωση σχολικών μονάδων» καταλαμβάνουν τους χαμηλότερους μέσους όρους. Το ίδιο χαμηλά στη λίστα βρίσκεται γενικά η επιμόρφωση, η οποία αφορά προαιρετικά προγράμματα, όπως είναι η θεατρική αγωγή, η περιβαλλοντολογική αγωγή κ.λπ. (Μ.Ο 2,51).

Το επόμενο ερώτημα αφορούσε τους λόγους που κατά τη γνώμη τους καθιστά αναγκαία την επιμόρφωση τους. Οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν την κάθε αιτία σε μία κλίμακα Likert από το ένα έως το πέντε (1:Καθόλου, 2:Λίγο κ.ο.κ.). Οι απαντήσεις στον πίνακα 5.12 έχουν ταξινομηθεί με αύξουσα σειρά του μέσου όρου κάθε απάντησης.

Πίνακας 5.12 Τι καθιστά αναγκαία την επιμόρφωση

ΤΙ ΚΑΘΙΣΤΑ ΑΝΑΓΚΑΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ				
	N	Minimum	Maximum	Mean
Ελλιπής επιστημονική κατάρτιση	108	1	5	2,74
Υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων	108	1	5	3,10
Περιορισμένη διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	108	1	5	3,10
Ανταπόκριση στις συνεχείς αλλαγές του νομοθετικού πλαισίου	108	1	5	3,26
Βελτίωση των διδακτικών και παιδαγωγικών ικανοτήτων	108	1	5	3,35
Εξοικείωση στη χρήση νέων τεχνολογιών στην τάξη	108	1	5	3,37
Ανταπόκριση στις συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές	108	1	5	3,43
Γρήγορη παλαίωση γνώσεων και ανάγκη απόκτησης νέων	108	1	5	3,59
Υποστήριξη της ανάπτυξης του μαθητή και των δεξιοτήτων του	108	1	5	3,79
Προσωπική εξέλιξη	108	2	5	4,08
Επαγγελματική εξέλιξη	108	2	5	4,13
Valid N (listwise)	108			

Από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται για τους εκπαιδευτικούς ότι η επαγγελματική (Μ.Ο 4,13) και η προσωπική εξέλιξη (Μ.Ο 4,08) τους είναι οι κύριοι λόγοι, που καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση τους. Ακολουθεί η υποστήριξη της ανάπτυξης του μαθητή και των δεξιοτήτων του (Μ.Ο. 3,79), η γρήγορη παλαίωση των γνώσεων και η ανάγκη απόκτησης νέων (Μ.Ο 3,59) και η ανταπόκριση στις συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές (Μ.Ο 3,43). Στη συνέχεια, η επιθυμία να εξοικειωθούν με τις νέες τεχνολογίες και να μπορούν να τις χρησιμοποιούν μέσα στην τάξη (Μ.Ο 3,37) και η επιθυμία να βελτιώσουν τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους μεθόδους (Μ.Ο 3,35), σε συνδυασμό με την ανάγκη να ανταποκρίνονται στις συνεχείς νομοθετικές αλλαγές (Μ.Ο 3,26) καθιστούν την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων αναγκαία. Αρκετά χαμηλά στους λόγους που καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση τους είναι η επιθυμία για υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων και η περιορισμένη διδακτική και παιδαγωγική τους κατάρτιση κατά τη διάρκεια φοίτησης τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (με μέσο όροι και οι δύο

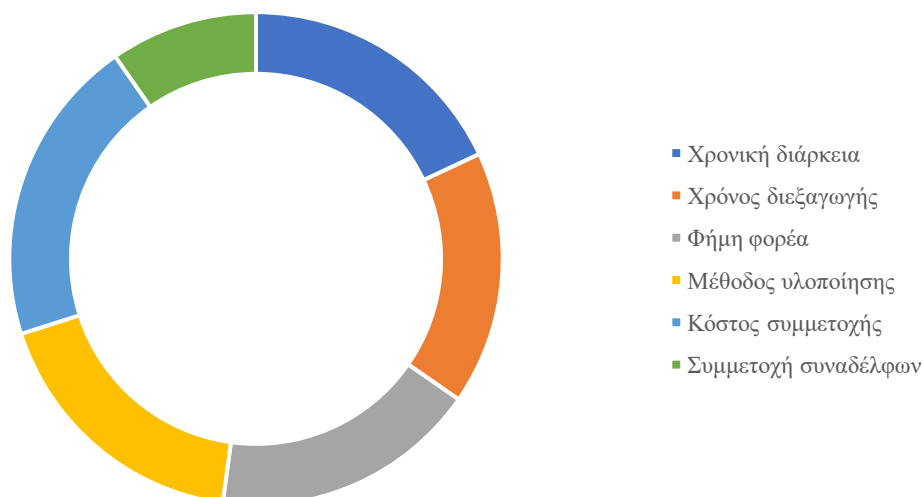
λόγοι 3,10). Τέλος, λιγότερο σημαντικό λόγο θεωρούν την ελλιπή επιστημονική κατάρτιση με Μ.Ο 2,74.

Η τρίτη ερώτηση αφορά τα κριτήρια επιλογής ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί για ακόμη μία φορά βαθμολογούν κάθε κριτήριο σε μία κλίμακα Likert από το ένα έως το πέντε (1:Καθόλου, 2:Λίγο κ.ο.κ.). Οι απαντήσεις στον πίνακα 5.13 έχουν ταξινομηθεί με αύξουσα σειρά του μέσου όρου κάθε απάντησης.

Πίνακας 5.13 Κριτήρια επιλογής επιμορφωτικού προγράμματος

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ				
	N	Minimum	Maximum	Mean
Συμμετοχή συναδέλφων από το ίδιο σχολείο	108	1	5	1,90
Χρόνος διεξαγωγής	108	1	5	3,27
Φήμη του φορέα/εκπαιδευτή	108	1	5	3,44
Μέθοδος υλοποίησης και όγκος εργασίας	108	2	5	3,52
Χρονική διάρκεια του προγράμματος	108	2	5	3,54
Κόστος προγράμματος	108	1	5	3,98
Θέμα του επιμορφωτικού προγράμματος	108	3	5	4,41
Valid N (listwise)	108			

Το κριτήριο, που θα τους επηρεάσει λιγότερο για την επιλογή ενός επιμορφωτικού προγράμματος, είναι η συμμετοχή άλλων συναδέλφων τους από το ίδιο σχολείο (Μ.Ο 1,9). Ο χρόνος διεξαγωγής (Μ.Ο 3,27), η φήμη του φορέα διοργάνωσης (Μ.Ο 3,44), η μέθοδος υλοποίησης (π.χ. διάλεξη) και ο όγκος εργασίας (Μ.Ο 3,52) και η χρονική διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος (Μ.Ο 3,54) αποτελούν αρκετά σημαντικά κριτήρια για την επιλογή ενός προγράμματος επιμόρφωσης. Ωστόσο, τα δύο πιο σημαντικά κριτήρια είναι το κόστος του προγράμματος (Μ.Ο 3,98) και το θέμα του (Μ.Ο 4,41), όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.13 και στο παρακάτω Διάγραμμα 5.10.



Διάγραμμα 5.10 Κριτήρια επιλογής επιμορφωτικού προγράμματος

Η ερώτηση 17 αφορά τους λόγους που θα εμπόδιζαν τους εκπαιδευτικούς από την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Οι απαντήσεις στον πίνακα 5.14 έχουν ταξινομηθεί με αύξουσα σειρά του μέσου όρου κάθε απάντησης.

Πίνακας 5.14 Εμπόδια στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων

ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ				
	N	Minimum	Maximum	Mean
Μη εξοικείωση με τεχνολογικά μέσα (σε περίπτωση e-learning)	108	1	5	1,99
Μη κατοχή ηλεκτρικών μέσων απαραίτητα για τη διεξαγωγή του προγράμματος	108	1	5	2,05
Ψυχολογικοί λόγοι (π.χ. άγχος, μειωμένη αυτοπεποίθηση κ.α.)	108	1	5	2,65
Ελλιπής στήριξη από την εργασία	108	1	5	2,67
Μη έγκαιρη πληροφόρηση	108	1	5	2,80
Μεγάλη διάρκεια του προγράμματος	108	1	5	2,86
Μη παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης	108	1	5	3,20
Οικογενειακοί λόγοι	108	1	5	3,29
Απόσταση του επιμορφωτικού κέντρου από τον τόπο κατοικίας	108	1	5	3,29
Έλλειψη χρόνου	108	2	5	3,82
Υψηλό κόστος προγράμματος	108	2	5	3,98
Valid N (listwise)	108			

Η μη εξοικείωση με τεχνολογικά μέσα (Μ.Ο 1,99) και η μη κατοχή ηλεκτρικών μέσων, τα οποία είναι απαραίτητα για τη διεξαγωγή του προγράμματος (Μ.Ο 2,05) αποτελούν τους δύο λόγους, που θα εμπόδιζαν λιγότερο τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Εμπόδια συμμετοχής των θα μπορούσαν να αποτελέσουν διάφοροι ψυχολογικοί λόγοι π.χ. άγχος (Μ.Ο 2,5), η ελλιπής στήριξη από τον εργασιακό τους χώρο (Μ.Ο 2,67), η καθυστερημένη ενημέρωση τους για το πρόγραμμα (Μ.Ο 2,80) και η μεγάλη διάρκεια του προγράμματος. Μεγαλύτερα εμπόδια θα θεωρούνταν η μη χορήγηση βεβαίωσης παρακολούθησης (Μ.Ο 3,20), οι διάφοροι οικογενειακοί λόγοι και η απόσταση του επιμορφωτικού κέντρου (στην περίπτωση που πρόκειται για δια ζώσης επιμόρφωση) από τον τόπο κατοικίας τους (με ίδιο Μ.Ο 3,29). Οι δύο κύριοι λόγοι, όμως, που θα απέφευγαν να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι η έλλειψη χρόνου (Μ.Ο 3,82) και το υψηλό κόστος του προγράμματος (Μ.Ο 3,98).

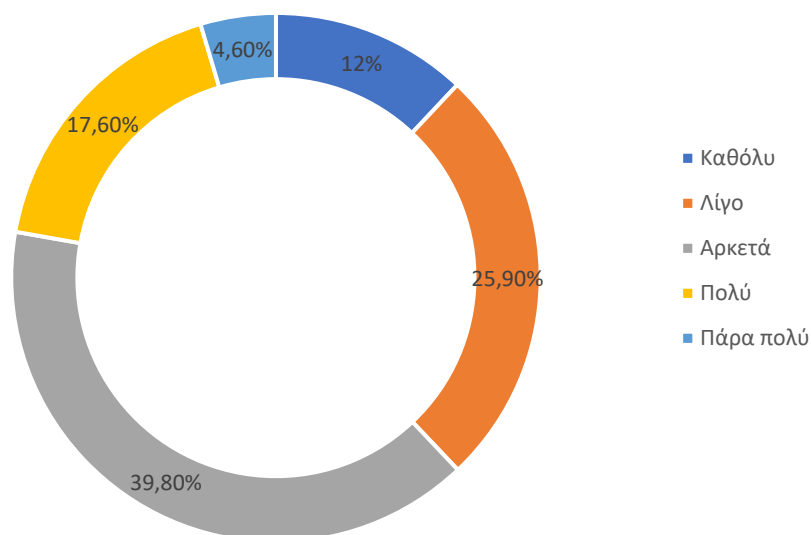
Οι επόμενες δύο ερωτήσεις αφορούν την άποψη των εκπαιδευτικών-συμμετεχόντων για τη συχνότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, που οργανώνονται από το Υπουργείο Παιδείας ή κάποιον φορέα του και για τη συμβολή αυτών των προγραμμάτων στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι δύο αυτές ερωτήσεις λαμβάνουν απάντηση σε μία κλίμακα Likert από το ένα έως το πέντε, με το ένα να αντιπροσωπεύει το καθόλου και το πέντε το πάρα πολύ.

Πίνακας 5.15 Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι από τη συχνότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρέχει το Υπουργείο Παιδείας ή κάποιος επίσημος φορέας του;

ΚΑΤΑ ΠΟΣΟ ΕΙΣΤΕ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΠΑΡΕΧΕΙ ΤΟ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ Η ΚΑΠΟΙΟΣ ΕΠΙΣΗΜΟΣ ΦΟΡΕΑΣ ΤΟΥ;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	13	12,0	12,0	12,0
	2	28	25,9	25,9	38,0
	3	43	39,8	39,8	77,8
	4	19	17,6	17,6	95,4
	5	5	4,6	4,6	100,0
	Total	108	100,0	100,0	

Το 39,8% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησαν τη συχνότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που οργανώνονται από το Υπουργείο Παιδείας με τρία, το οποίο δηλώνει ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι με τη συχνότητα τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι το 38%

βαθμολόγησαν με ένα και δύο, το οποίο δείχνει ότι ένα μεγάλο ποσοστό είναι από λίγο έως καθόλου ικανοποιημένοι με τη συχνότητα των παρεχόμενων προγραμμάτων επιμόρφωσης. Μόλις το 4,6% είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι με τη συχνότητα τους, όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.15 και το Διάγραμμα 5.11.

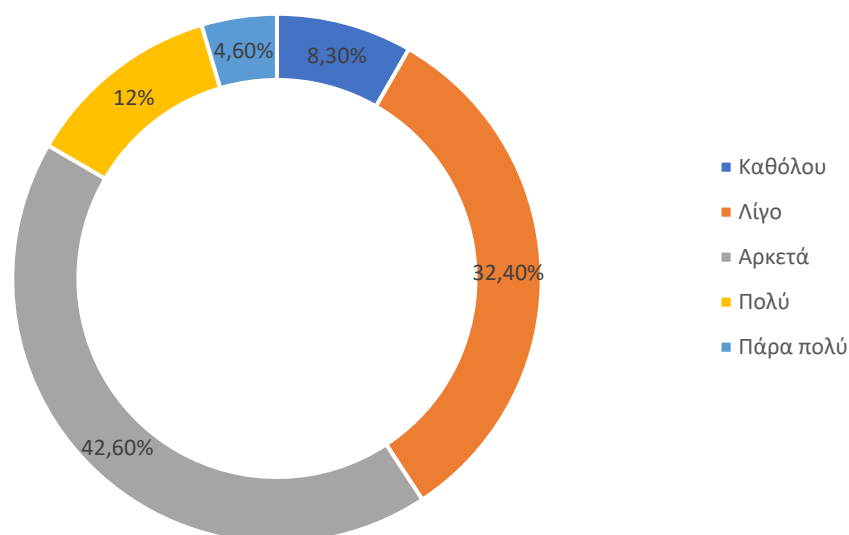


Διάγραμμα 5.11 Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι από τη συχνότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρέχει το Υπουργείο Παιδείας ή κάποιος επίσημος φορέας του;

Παρατηρώντας τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5.16) φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (42,6%) βαθμολόγησαν τη συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας με 3 (:Αρκετά). Ωστόσο, όπως και στο προηγούμενο ερώτημα το 40,7% των εκπαιδευτικών βαθμολόγησαν τη συμβολή των επιμορφωτικών αυτών προγραμμάτων στην επαγγελματική τους ανάπτυξη με ένα και δύο, θεωρώντας δηλαδή ότι η βελτίωση τους δεν επηρεάστηκε ή επηρεάστηκε ελάχιστα από αυτά τα προγράμματα.

Πίνακας 5.16 Κατά πόσο θεωρείτε ότι συνέβαλε η συμμετοχή σας σε ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα από το Υπουργείο Παιδείας ή τους επίσημους φορείς του στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;

ΚΑΤΑ ΠΟΣΟ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΣΥΝΕΒΑΛΕ Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΕ ΕΝΑ ΤΕΤΟΙΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΠΟ ΤΟ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ Η ΤΟΥΣ ΕΠΙΣΗΜΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΑΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	9	8,3	8,3	8,3
	2	35	32,4	32,4	40,7
	3	46	42,6	42,6	83,3
	4	13	12,0	12,0	95,4
	5	5	4,6	4,6	100,0
	Total	108	100,0	100,0	



Διάγραμμα 5.12 Κατά πόσο θεωρείτε ότι συνέβαλε η συμμετοχή σας σε ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα από το Υπουργείο Παιδείας ή τους επίσημους φορείς του στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;

5.4 Δ' μέρος- Ιδανικότερος τρόπος διεξαγωγής επιμόρφωσης

Το Δ' μέρος αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά που θεωρούν ιδανικότερα για τον τρόπο διεξαγωγής της επιμόρφωσης.

Στο ερώτημα για τον χρόνο διεξαγωγής η πλειοψηφία θεωρεί ότι είναι προτιμότερο να γίνεται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους (με ποσοστό 58,3%). Το 30,6% θεωρεί ότι είναι καλύτερα να γίνεται πριν την έναρξη του διδακτικού έτους, ενώ μόνο το 2,8% θεωρεί ότι είναι καλύτερο να γίνεται στο τέλος του διδακτικού έτους. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό (8,3%) θεωρεί καλό χρόνο διεξαγωγής τα Σαββατοκύριακα.

Πίνακας 5.17 Χρόνος διεξαγωγής

ΌΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΠΡΟΤΙΜΑΤΕ ΝΑ ΓΙΝΕΤΑΙ...					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πριν την έναρξη του διδακτικού έτους	33	30,6	30,6	30,6
	Κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους	63	58,3	58,3	88,9
	Στο τέλος του διδακτικού έτους	3	2,8	2,8	91,7
	Τα Σαββατοκύριακα	9	8,3	8,3	100,0
	Total	108	100,0	100,0	

Ο Πίνακας 5.18 αφορά τη χρονική διάρκεια των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Μεταξύ προγραμμάτων μικρής διάρκειας, ετήσιας διάρκειας, εξάμηνα σεμινάρια και ολιγόωρα σεμινάρια με τον σύμβουλο ανά ειδικότητα η πλειοψηφία (42,6%) θεωρεί ότι είναι προτιμότερο τα σεμινάρια να είναι μικρής διάρκειας (π.χ. δύο με τρεις μήνες). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα στη συγκεκριμένη ερώτηση να προτείνουν και άλλη επιλογή. Υπήρξε μόνο μία διαφορετική απάντηση, η οποία πρότεινε κάθε σεμινάριο να έχει διαφορετική διάρκεια, ώστε να έχουν την ευελιξία οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν περισσότερα (με ποσοστό 0,9%)

Πίνακας 5.18 Χρονική διάρκεια

ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΑ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΣΑΣ Η ΠΡΟΤΙΜΟΤΕΡΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Προγράμματα μικρής διάρκειας (2-3 μηνών)	46	42,6	42,6	42,6
	Εξάμηνα σεμινάρια	32	29,6	29,6	72,2
	Ετήσιας διάρκειας	8	7,4	7,4	79,6
	Ολιγόωρα σεμινάρια με τον σύμβουλο ανά ειδικότητα	21	19,4	19,4	99,1
	Άλλο...	1	,9	,9	100,0
	Total	108	100,0	100,0	

Στο ερώτημα για τον καλύτερο τρόπο διεξαγωγής η συντριπτική πλειοψηφία έκρινε ως ιδανικότερο τρόπο την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη μέθοδο e-learning (με ποσοστό 63%). Το 3,7% των εκπαιδευτικών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο πρότειναν ως καλύτερο τρόπο διεξαγωγής των προγραμμάτων επιμόρφωσης τον συνδυασμό εξ αποστάσεως και δια ζώσης επιμόρφωσης (με ποσοστό 3,7%).

Πίνακας 5.19 Τρόπος διεξαγωγής

ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΑ ΤΗ ΓΝΩΜΗ ΣΑΣ Ο ΚΑΛΥΤΕΡΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΝΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Εξ αποστάσεως με τη μέθοδο e-learning	68	63,0	63,0	63,0
	Δια ζώσης (εκτός της σχολικής μονάδας)	21	19,4	19,4	82,4
	Ενδοσχολικά	15	13,9	13,9	96,3
	Συνδυασμός εξ αποστάσεως και δια ζώσης επιμόρφωσης	4	3,7	3,7	100,0
	Total	108	100,0	100,0	

Στο τελευταίο ερώτημα της τέταρτης ενότητας οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διαλέξουν την προτιμότερη μέθοδο υλοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Μπορούσαν να

διαλέξουν παραπάνω από μία απάντηση. Οι δύο πιο συχνές απαντήσεις ήταν η διάλεξη/παρουσίαση (με ποσοστό 16,5%) και ο καταγισμός ιδεών ή brainstorming (με ποσοστό 17,5%). Δύο ακόμη δημοφιλείς απαντήσεις ήταν οι βιοματικές δράσεις, όπως το εκπαιδευτικό παιχνίδι κ.ά., (με ποσοστό 14,9%) και η πρακτική άσκηση με ποσοστό 12,5%. Άλλες απαντήσεις ήταν: η επίλυση κάποιου προβλήματος (με ποσοστό 10,1%), η ατομική εργασία (με ποσοστό 9,4%), η ομαδική εργασία και η μέθοδος σχεδίου δράσης (με ποσοστό 6,5%) και η έρευνα-δράση (με ποσοστό 6%). Τέλος, όπως και στην προηγούμενη ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να προτείνουν κι εκείνοι κάποια μέθοδο. Η πρόταση τους ήταν ό,τι κάθε φορά πρέπει να είναι διαφορετική και να βασίζεται στη θεματολογία κάθε επιμορφωτικού προγράμματος (με ποσοστό 0,2%).

Πίνακας 5.20 Ιδανική μέθοδος υλοποίησης ενός προγράμματος επιμόρφωσης

ΠΟΙΑ ΜΕΘΟΔΟ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΙΔΑΝΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διάλεξη/παρουσίαση	69	16,5	16,5	16,5
	Ατομική εργασία	39	9,4	9,4	25,9
	Ομαδική εργασία	27	6,5	6,5	32,4
	Καταγισμός ιδεών (brainstorming)	73	17,5	17,5	49,9
	Πρακτική άσκηση	52	12,5	12,5	62,4
	Επίλυση προβλήματος	42	10,1	10,1	72,4
	Βιοματικές δράσεις (προσομοιώσεις, δραματοποιήσεις, εκπαιδευτικό παιχνίδι κτλ)	62	14,9	14,9	87,3
	Έρευνα-δράση	25	6,0	6,0	93,3
	Μέθοδος σχεδίου δράσης (project)	27	6,5	6,5	99,8
	Άλλο...	1	,2	,2	,2
	Total	417	100,0	100,0	

5.5 Ε' Μέρος- Ολοκλήρωση επιμόρφωσης

Στο πέμπτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί «κάνουν την αξιολόγηση» της επιμόρφωσης. Πιο συγκεκριμένα, διαλέγουν εκείνα τα χαρακτηριστικά, τις δεξιότητες που θα ήθελαν να έχουν με την υλοποίηση κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος, με αποτέλεσμα να τη θεωρήσουν επιτυχημένη. Οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να επιλέξουν όσες απαντήσεις επιθυμούσαν.

Όσον αφορά, λοιπόν, τι θα ήθελαν να έχουν «κατακτήσει» με την ολοκλήρωση ενός προγράμματος επιμόρφωσης, η πιο συχνή απάντηση, με ποσοστό 12,6%, ήταν να έχει ενισχυθεί η παιδαγωγική τους ικανότητα. Οι επόμενες τρεις απαντήσεις που επιλέχθηκαν περισσότερο αφορούν την ενίσχυση της διδακτικής τους ικανότητας (με ποσοστό 11,7%), την αύξηση της επαγγελματικής τους αυτοπεποίθησης (με ποσοστό 11,6%) και την ενίσχυση της επικοινωνιακής τους ικανότητας με τους γονείς και με τα παιδιά (με ποσοστό 11,6%).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θα θεωρούσαν επιτυχημένο ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα, εφόσον αποκτούσαν δεξιότητες και μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές τους. Ειδικότερα, η απόκτηση γνώσεων για τη διδασκαλία τόσο παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (με ποσοστό 11%) όσο και παιδιών με ειδικές ανάγκες (με ποσοστό 9,4%), θα καθιστούσε την επιμόρφωση ωφέλιμη. Τέλος, η ικανότητα να διαχειρίζονται με σιγουριά συγκρούσεις και καθημερινά προβλήματα στη σχολική μονάδα (με ποσοστό 9,6%) είναι μία ακόμη ικανότητα, της οποίας η απόκτηση θα δημιουργούσε θετικά συναισθήματα για το αποτέλεσμα της επιμόρφωσης.

Οι απαντήσεις που επιλέχθηκαν λιγότερο αφορούσαν την ικανότητα να χρησιμοποιούν ΤΠΕ στη διδασκαλία τους (με ποσοστό 7,7%), την ενίσχυση του αισθήματος συνεργασίας με τους συναδέλφους τους (με ποσοστό 7,7%) και τέλος την απόκτηση γνώσεων με στόχο τη διδασκαλία σε παιδιά με μειονοτικές ομάδες (με ποσοστό 7,1%).

Πίνακας 5.21 Μετά την υλοποίηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης θα θέλατε...

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΘΑ ΘΕΛΑΤΕ...					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Να έχει ενισχυθεί η διδακτική σας ικανότητα	82	11,7	11,7	11,7
	Να έχει ενισχυθεί η παιδαγωγική σας ικανότητα	88	12,6	12,6	24,3
	Να έχει αυξηθεί η επαγγελματική σας αυτοπεποίθηση	81	11,6	11,6	35,9
	Να χρησιμοποιείτε ΤΠΕ στη διδασκαλία σας	54	7,7	7,7	43,6
	Να έχετε αποκτήσει γνώσεις για τη διδασκαλία σε παιδιά με ειδικές ανάγκες	66	9,4	9,4	53,0
	Να έχετε αποκτήσει γνώσεις για τη διδασκαλία σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	77	11,0	11,0	64,0
	Να έχετε αποκτήσει γνώσεις για τη διδασκαλία σε παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες	50	7,1	7,1	71,1
	Να έχει ενισχυθεί το αίσθημα συνεργασίας με τους συναδέλφους σου	54	7,7	7,7	78,9
	Να διαχειρίζεστε με σιγουριά συγκρούσεις και καθημερινά προβλήματα στη σχολική μονάδα	67	9,6	9,6	88,4
Να έχει ενισχυθεί η ικανότητα επικοινωνίας σας με τους μαθητές και γονείς	81	11,6	11,6	100,0	
Total		700	100,0	100,0	

5.6 Ανάλυση συσχέτισης δημογραφικών χαρακτηριστικών

Σε συνέχεια της ανάλυσης των αποτελεσμάτων της έρευνας πραγματοποιήθηκε συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών (φύλο, ηλικιακή ομάδα και βαθμίδα εκπαίδευσης) με ερωτήσεις που αφορούσαν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, τα κριτήρια και τα εμπόδια παρακολούθησης επιμορφωτικών προγραμμάτων. Οι συσχετίσεις έγιναν με τον έλεγχο του χ^2 (Pearson Chi-square), το οποίο χρησιμοποιείται για την εύρεση συσχέτισης ή μη μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών. Συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών υπάρχει, όταν το $p < 0.05$.

Το Chi-square test αποδεικνύει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με $p\text{-value} < 0,001$ ανάμεσα στο φύλο του εκπαιδευτικού και την ανάγκη προσωπικής του εξέλιξης, που κατ' ακολουθίαν καθιστά αναγκαία την επιμόρφωση του.

Πίνακας 5.22 Chi square test, Φύλο-προσωπική εξέλιξη (αναγκαιότητα επιμόρφωσης)

CHI-SQUARE TESTS			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,044 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	22,389	3	,000
N of Valid Cases	108		

Στον Πίνακα 5.23 παρατηρείται ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί (με ποσοστό 56,1%) θεωρούν ότι η προσωπική εξέλιξη είναι πολύ σημαντικός λόγος που καθιστά αναγκαία την επιμόρφωση, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (με ποσοστό 46,3%) θεωρούν ότι είναι πάρα πολύ σημαντικός λόγος βαθμολογώντας τον με πέντε.

Πίνακας 5.23 Συσχέτιση φύλου με την προσωπική εξέλιξη (αναγκαιότητα επιμόρφωσης)

ΦΥΛΟ * ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ CROSSTABULATION							
			Προσωπική εξέλιξη				Total
			2	3	4	5	
Sex	Άνδρας	Count	6	4	23	8	41
		% within Φύλο	14,6%	9,8%	56,1%	19,5%	100,0%
		% within Προσωπική εξέλιξη	100,0%	22,2%	51,1%	20,5%	38,0%
		Adjusted Residual	3,2	-1,5	2,4	-2,8	

**Πίνακας 5.23 Συσχέτιση φύλου με την προσωπική εξέλιξη (αναγκαιότητα επιμόρφωσης)
(Συνέχεια)**

ΦΥΛΟ * ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ CROSSTABULATION							
			Προσωπική εξέλιξη				Total
			2	3	4	5	
Γυναίκα	Count		0	14	22	31	67
	% within Φύλο		0,0%	20,9%	32,8%	46,3%	100,0%
	% within Προσωπική εξέλιξη		0,0%	77,8%	48,9%	79,5%	62,0%
	Adjusted Residual		-3,2	1,5	-2,4	2,8	
Total	Count		6	18	45	39	108
	% within SexΦύλο		5,6%	16,7%	41,7%	36,1%	100,0%
	% within Προσωπική εξέλιξη		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Επίσης, υπάρχει σημαντική στατιστική σχέση με $p\text{-value}=0,016$ μεταξύ του φύλου και της επαγγελματικής εξέλιξης ως λόγος που καθιστά αναγκαία την επιμόρφωση.

Πίνακας 5.24 Chi square test, Φύλο-επαγγελματική εξέλιξη (αναγκαιότητα επιμόρφωσης)

CHI-SQUARE TESTS			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,159 ^a	3	,002
Likelihood Ratio	15,826	3	,001
N of Valid Cases	108		

Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί (με ποσοστό 63,4%) θεωρούν ότι η επαγγελματική εξέλιξη είναι πολύ σημαντικό λόγος που καθιστά αναγκαία την επιμόρφωση, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (με ποσοστό 50,7%) θεωρούν ότι είναι πάρα πολύ σημαντικός λόγος, ώστε να είναι αναγκαία η επιμόρφωση τους.

Πίνακας 5.25 Συσχέτιση φύλου με την επαγγελματική εξέλιξη (αναγκαιότητα επιμόρφωσης)

ΦΥΛΟ * ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ CROSSTABULATION							
			Επαγγελματική εξέλιξη				Total
			2	3	4	5	
Φύλο	Ανδρας	Count	2	6	26	7	41
		% within Φύλο	4,9%	14,6%	63,4%	17,1%	100,0%
		% within Επαγγελματική εξέλιξη	40,0%	35,3%	57,8%	17,1%	38,0%
		Adjusted Residual	,1	-,2	3,6	-3,5	
	Γυναίκα	Count	3	11	19	34	67
		% within Φύλο	4,5%	16,4%	28,4%	50,7%	100,0%
		% within Επαγγελματική εξέλιξη	60,0%	64,7%	42,2%	82,9%	62,0%
		Adjusted Residual	-,1	,2	-3,6	3,5	
Total		Count	5	17	45	41	108
		% within Φύλο	4,6%	15,7%	41,7%	38,0%	100,0%
		% within Επαγγελματική εξέλιξη	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Υπάρχει σημαντική στατιστική σχέση με $p\text{-value} = 0.001$ μεταξύ της ηλικίας του εκπαιδευτικού που απαντάει με πιθανά ψυχολογικά αίτια, που θα λειτουργήσει ως τροχοπέδη στη συμμετοχή σε κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο.

Πίνακας 5.26 Chi-square test, Συσχέτιση ηλικιακής ομάδας με τη ψυχολογία ως εμπόδιο συμμετοχής σε επιμορφωτικό πρόγραμμα

CHI-SQUARE TESTS			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33,633 ^a	12	,001
Likelihood Ratio	34,334	12	,001
N of Valid Cases	108		

Στον Πίνακα 5.27 παρατηρείται ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 25-30 (με ποσοστό 40,6%), καθώς και οι εκπαιδευτικοί που είναι άνω των 50 (με ποσοστό 63,2%) ίσως θα απέφευγαν να συμμετάσχουν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για ψυχολογικούς λόγους π.χ. λόγω άγχους ή χαμηλής αυτοπεποίθησης. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 31-40 (με ποσοστό 48,3%) βαθμολόγησαν τους ψυχολογικούς λόγους ως εμπόδιο συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης με δύο, το

οποίο σημαίνει ότι θα τους εμπόδιζε λίγο να συμμετάσχουν σε κάποια επιμόρφωση. Τέλος, η πλειοψηφία (με ποσοστό 32,1%) των εκπαιδευτικών που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 θεωρούν ότι οι το άγχος, η χαμηλή αυτοπεποίθηση κ.λπ. δεν αποτελούν εμπόδιο συμμετοχής σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Πίνακας 5.27 Συσχέτιση ηλικίας με τη ψυχολογία ως εμπόδιο συμμετοχής σε επιμορφωτικό πρόγραμμα

CROSSTAB								
		Ψυχολογικοί λόγοι (π.χ. άγχος, μειωμένη αυτοπεποίθηση κ.α.)					Total	
		1	2	3	4	5		
Age	25-30	Count	3	6	13	5	5	32
		% within Age	9,4%	18,8%	40,6%	15,6%	15,6%	100,0%
		% within Ψυχολογικοί λόγοι	15,0%	23,1%	32,5%	31,2%	83,3%	29,6%
	31-40	Count	5	14	8	1	1	29
		% within Age	17,2%	48,3%	27,6%	3,4%	3,4%	100,0%
		% within Ψυχολογικοί λόγοι	25,0%	53,8%	20,0%	6,2%	16,7%	26,9%
	41-50	Count	9	5	7	7	0	28
		% within Age	32,1%	17,9%	25,0%	25,0%	0,0%	100,0%
		% within Ψυχολογικοί λόγοι	45,0%	19,2%	17,5%	43,8%	0,0%	25,9%
	Άνω των 50	Count	3	1	12	3	0	19
		% within Age	15,8%	5,3%	63,2%	15,8%	0,0%	100,0%
		% within Ψυχολογικοί λόγοι	15,0%	3,8%	30,0%	18,8%	0,0%	17,6%
Total	Count	20	26	40	16	6	108	
	% within Age	18,5%	24,1%	37,0%	14,8%	5,6%	100,0%	
	% within Ψυχολογικοί λόγοι	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Μεταξύ της ηλικιακής ομάδας και του κριτήριου επιλογής προγράμματος επιμόρφωσης, που είναι η συμμετοχή των συναδέλφων από τη σχολική μονάδα υπάρχει σημαντική στατιστική σχέση με $p\text{-value } 0,043 < 0,05$ (Πίνακας 5.28).

Πίνακας 5.28 Chi-square test, Συσχέτιση ηλικιακής ομάδας με συμμετοχή συναδέλφων από τη σχολική μονάδα (κριτήριο επιλογής επιμόρφωσης)

CHI-SQUARE TESTS			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,573 ^a	12	,043
Likelihood Ratio	24,014	12	,020
N of Valid Cases	108		

Πίνακας 5.29 Συσχέτιση ηλικιακής ομάδας με συμμετοχή συναδέλφων από τη σχολική μονάδα (κριτήριο επιλογής επιμόρφωσης)

CROSSTAB								
		Συμμετοχή συναδέλφων από το ίδιο σχολείο					Total	
		1	2	3	4	5		
Age	25-30	Count	18	7	6	0	1	32
		% within Age	56,2%	21,9%	18,8%	0,0%	3,1%	100,0%
		% within Συμμετοχή συναδέλφων από το ίδιο σχολείο	41,9%	16,3%	40,0%	0,0%	33,3%	29,6%
	31-40	Count	11	9	5	2	2	29
		% within Age	37,9%	31,0%	17,2%	6,9%	6,9%	100,0%
		% within Συμμετοχή συναδέλφων από το ίδιο σχολείο	25,6%	20,9%	33,3%	50,0%	66,7%	26,9%
	41-50	Count	10	15	3	0	0	28
		% within Age	35,7%	53,6%	10,7%	0,0%	0,0%	100,0%
		% within Συμμετοχή συναδέλφων από το ίδιο σχολείο	23,3%	34,9%	20,0%	0,0%	0,0%	25,9%
Άνω των 50	Count	4	12	1	2	0	19	
	% within Age	21,1%	63,2%	5,3%	10,5%	0,0%	100,0%	
	% within Συμμετοχή συναδέλφων από το ίδιο σχολείο	9,3%	27,9%	6,7%	50,0%	0,0%	17,6%	
Total	Count	43	43	15	4	3	108	
	% within Age	39,8%	39,8%	13,9%	3,7%	2,8%	100,0%	
	% within Συμμετοχή συναδέλφων από το ίδιο σχολείο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Στον παραπάνω πίνακα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό από κάθε ηλικιακή ομάδα δεν επιλέγει να παρακολουθήσει ένα επιμορφωτικό με κίνητρο τη συμμετοχή συναδέλφων εκπαιδευτικών τους από την ίδια σχολική μονάδα. Το 56,2% από τους εκπαιδευτικούς 25-30 και το 37,9% των εκπαιδευτικών 31-40 δήλωσαν ότι δεν λειτουργεί καθόλου ως κίνητρο η συμμετοχή των συναδέλφων τους. Αντίστοιχα το 53,6% των εκπαιδευτικών από 41-50 ετών και το 63,2% των εκπαιδευτικών άνω των 50 δήλωσαν ότι θα λειτουργούσε λίγο ως κίνητρο (τη βαθμολόγησαν με 2) η συμμετοχή των συναδέλφων τους σε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης.

Υπάρχει σημαντική στατιστική σχέση με p-value 0.036 ανάμεσα στη βαθμίδα που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και το κριτήριο της απόστασης του κέντρου επιμόρφωσης από τον τόπο κατοικίας τους.

Πίνακας 5.30 Chi-square test, Συσχέτιση της βαθμίδας εκπαίδευσης με το κριτήριο της απόστασης

CHI-SQUARE TESTS			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,271 ^a	4	,036
Likelihood Ratio	10,478	4	,033
N of Valid Cases	108		

Πίνακας 5.31 Συσχέτιση της βαθμίδας εκπαίδευσης με το κριτήριο της απόστασης

CROSSTAB								
			Απόσταση του επιμορφωτικού κέντρου από τον τόπο κατοικίας					Total
			1	2	3	4	5	
Ειδικότητα	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Count	0	18	25	15	9	67
		% within Ειδικότητα	0,0%	26,9%	37,3%	22,4%	13,4%	100,0%
		% within Απόσταση του επιμορφωτικού κέντρου από τον τόπο κατοικίας	0,0%	85,7%	61,0%	62,5%	50,0%	62,0%
	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Count	4	3	16	9	9	41
		% within Ειδικότητα	9,8%	7,3%	39,0%	22,0%	22,0%	100,0%
		% within Απόσταση του επιμορφωτικού κέντρου από τον τόπο κατοικίας	100,0%	14,3%	39,0%	37,5%	50,0%	38,0%
	Total	Count	4	21	41	24	18	108
		% within Ειδικότητα	3,7%	19,4%	38,0%	22,2%	16,7%	100,0%
		% within Απόσταση του επιμορφωτικού κέντρου από τον τόπο κατοικίας	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται ότι τόσο για τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (με ποσοστό 37,3%) όσο και για εκείνους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (με ποσοστό 39%) η απόσταση του επιμορφωτικού κέντρου από τον τόπο

κατοικίας τους θα λειτουργούσε αρκετά ως εμπόδιο, για να παρακολουθήσουν την επιμόρφωση.

Μεταξύ της βαθμίδας εκπαίδευσης, στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, και τη θεματική ενότητα «Καινοτομία στην εκπαίδευση» υπάρχει σημαντική στατιστική σχέση με p-value 0.010. Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας με ποσοστό 38,8% πιστεύουν ότι η συγκεκριμένη θεματική θα κάλυπτε λίγο την ανάγκη τους για επιμόρφωση, ενώ οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας με ποσοστό 41,5% θεωρούν ότι θα την κάλυπτε αρκετά.

Πίνακας 5.32 Chi-square test, Συσχέτιση βαθμίδας εκπαίδευσης εργασίας με θεματική ενότητα «Καινοτομία στην Εκπαίδευση»

CHI-SQUARE TESTS			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,321 ^a	4	,010
Likelihood Ratio	13,681	4	,008
N of Valid Cases	108		

Πίνακας 5.33 Συσχέτιση βαθμίδας εκπαίδευσης εργασίας με θεματική ενότητα «Καινοτομία στην Εκπαίδευση»

CROSSTAB								
			Καινοτομία στην Εκπαίδευση					Total
			1	2	3	4	5	
Ειδικότητα	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Count	4	26	15	17	5	67
		% within Ειδικότητα	6,0%	38,8%	22,4%	25,4%	7,5%	100,0%
		% within Καινοτομία στην Εκπαίδευση	80,0%	81,2%	46,9%	68,0%	35,7%	62,0%
	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Count	1	6	17	8	9	41
		% within Ειδικότητα	2,4%	14,6%	41,5%	19,5%	22,0%	100,0%
		% within Καινοτομία στην Εκπαίδευση	20,0%	18,8%	53,1%	32,0%	64,3%	38,0%
Total		Count	5	32	32	25	14	108
		% within Ειδικότητα	4,6%	29,6%	29,6%	23,1%	13,0%	100,0%
		% within Καινοτομία στην Εκπαίδευση	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Υπάρχει στατιστική συσχέτιση με p-value 0.001 μεταξύ της βαθμίδας εκπαίδευσης εργασίας και της επιμόρφωσης, που έχει ως θέμα προαιρετικά προγράμματα, όπως αγωγή υγείας και περιβαλλοντολογική εκπαίδευση, θεατρική αγωγή κ.ά.

Πίνακας 5.34 Chi-square test, Συσχέτιση βαθμίδας εκπαίδευσης εργασίας και επιμόρφωσης με θεματική προαιρετικά προγράμματα

CHI-SQUARE TESTS			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,428 ^a	4	,001
Likelihood Ratio	20,430	4	,000
N of Valid Cases	108		

Πίνακας 5.35 Συσχέτιση βαθμίδας εκπαίδευσης εργασίας και επιμόρφωσης με θεματική προαιρετικά προγράμματα

CROSSTAB								
			Επιμόρφωση πάνω σε προαιρετικά προγράμματα (π.χ αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση, θεατρική αγωγή κ.α.)					Total
			1	2	3	4	5	
Ειδικότητα	Δευτεροβάθμια	Count	11	36	15	3	2	67
		% within Ειδικότητα	16,4%	53,7%	22,4%	4,5%	3,0%	100,0%
	Εκπαίδευση	% within Επιμόρφωση πάνω σε προαιρετικά προγράμματα	91,7%	75,0%	46,9%	23,1%	66,7%	62,0%
		Count	1	12	17	10	1	41
	Πρωτοβάθμια	% within Ειδικότητα	2,4%	29,3%	41,5%	24,4%	2,4%	100,0%
		% within Επιμόρφωση πάνω σε προαιρετικά προγράμματα	8,3%	25,0%	53,1%	76,9%	33,3%	38,0%
Total		Count	12	48	32	13	3	108
		% within Ειδικότητα	11,1%	44,4%	29,6%	12,0%	2,8%	100,0%
		% within Επιμόρφωση πάνω σε προαιρετικά προγράμματα	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας με ποσοστό 53,7% πιστεύουν ότι η συμμετοχή σε επιμορφώσεις με θέμα προαιρετικά προγράμματα θα κάλυπτε λίγο την ανάγκη τους για επιμόρφωση, ενώ οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας με ποσοστό 41,5% θεωρούν ότι θα την κάλυπτε αρκετά.

6. Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη εργασία έγινε με σκοπό να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιμόρφωση, καθώς καλούνται να είναι δια βίου μαθητές. Μέσω της έρευνας ήταν εφικτό να αναδειχθούν οι απόψεις τους για τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει, αλλά κυρίως πώς θα ήθελαν να είναι οι επιμορφώσεις που θα παρακολουθήσουν στο μέλλον. Δήλωσαν τα θέματα που θα τους ενδιέφεραν περισσότερο, καθώς και τη δομή που θα ήθελαν να έχουν οι επιμορφώσεις. Ειδικότερα, επέλεξαν την ιδανικότερη -κατά τη γνώμη τους- χρονική διάρκεια που θα έπρεπε να είχαν οι επιμορφώσεις, πότε θα διεξάγονται, ποια μέθοδος υλοποίησης της και ποιος τρόπος διεξαγωγής είναι ο ιδανικός. Τέλος, μέσω των ερωτήσεων έγιναν εμφανείς τα κίνητρα και τι τους εμποδίζει, ώστε να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Αρχικά, από τις απαντήσεις στις ερωτήσεις για τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν φαίνεται η σημασία που δίνουν στην επιμόρφωση τους. Η πλειοψηφία έχει συμμετάσχει σε παραπάνω από ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα και μάλιστα φαίνεται να γίνεται και από δική τους πρωτοβουλία. Αναγνωρίζουν ότι, για να μπορούν να εξελιχθούν επαγγελματικά, δεν μπορούν να εφησυχάζονται, να παραμένουν στάσιμοι. Η έρευνα, λοιπόν, σε πρώτο στάδιο επιβεβαιώνει και ό,τι έχουν δείξει κι άλλες έρευνες στο παρελθόν (Παπαναούμ, 2003, Ταρατόρη-Τσακατίδου, 2000): η επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς είναι αναγκαία για τη βελτίωση τους και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος (Σοφού & Διερωνίτου, 2015)

Κρίνοντας τη συχνότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που οργανώνονται από τη Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι απόψεις του δεν είναι πολύ θετικές. Δεν είναι ικανοποιημένοι με τη συχνότητα της διεξαγωγής επιμορφώσεων και γενικά έχει παρατηρηθεί ότι δεν υπάρχει ένα σταθερό επιμορφωτικό πρόγραμμα, το οποίο θα μπορούσαν να παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί. (Καρράς & Οικονομίδης, 2015). Πάρα τη προσπάθεια της ελληνική πολιτείας να οργανώνει επιμορφωτικές ημερίδες και σεμινάρια, δυστυχώς δεν καταφέρνουν να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Γραίκος, 2014), το οποίο εν μέρει αποτυπώνεται και στη συγκεκριμένη έρευνα. Μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό (4,6%) θεωρεί ότι έχουν συμβάλει τα επιμορφωτικά προγράμματα στην επαγγελματικής τους ανάπτυξη. Η απάντηση της πλειοψηφίας ήταν πιο μετριοπαθής, η οποία βαθμολόγησαν τη συμβολή των επιμορφωτικών προγραμμάτων στην επαγγελματικής τους ανάπτυξη με τρία.

Στο Γ' μέρος οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σχετικά με ποιος λόγος καθιστά αναγκαία την επιμόρφωση, τα κίνητρα και τα εμπόδια που θα τους σταματούσαν από το να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Η επιθυμία για επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη είναι οι δύο λόγοι που επιλέχθηκαν πιο πολύ ως εκείνοι που καθιστούν αναγκαία την επιμόρφωση.

Το πιο σημαντικό κριτήριο επιλογής μιας επιμόρφωσης σύμφωνα με τους ερωτηθέντες είναι -και λογικό- το θέμα της επιμόρφωσης. Είναι η λογική απάντηση, αφού είναι το πρώτο που θα δει κανείς και θα του κεντρίσει ή όχι το ενδιαφέρον. Στην τελευταία θέση βρίσκεται «η συμμετοχή συναδέλφων από το ίδιο σχολείο». Φαίνεται ότι δεν τους απασχολεί σχεδόν καθόλου, αν θα συμμετέχουν ή όχι συνάδελφοι τους. Η παρακολούθηση μιας επιμόρφωσης γίνεται αποκλειστικά για τη δική τους εξέλιξη και δε θα τους επηρέαζε, αν κάποιος δεν παρακολουθούσε το σεμινάριο, που παρακολουθούν ή αντίστροφα αν δεν παρακολουθούσαν το σεμινάριο που παρακολουθεί κάποιος συνάδελφος τους.

Φαίνεται ότι το υψηλό κόστος του προγράμματος και η έλλειψη χρόνου είναι οι δύο κύριες αιτίες, που θα εμπόδιζαν στη συμμετοχή μιας επιμόρφωσης. Κρίνοντας από την οικονομική πραγματικότητα και τους γρήγορους ρυθμούς ζωής είναι φυσιολογικό αυτές οι δύο αιτίες να κυριαρχούν ως εμπόδια παρακολούθησης επιμορφώσεων. Στον αντίποδα η μεγάλη εξοικείωση που έχουν πλέον οι εκπαιδευτικοί με τα τεχνολογικά μέσα -και λόγω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την εποχή της πανδημίας- «τοποθέτησε» τη «μη εξοικείωση με τεχνολογικά μέσα» ως τη λιγότερο πιθανή αιτία που θα λειτουργούσε ως τροχοπέδη στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Στο τέταρτο μέρος της έρευνας οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τον ιδανικότερο τρόπο διεξαγωγής της επιμόρφωσης. Με ποσοστό 58,3% προτιμούν η επιμόρφωση να γίνεται κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτος και να είναι προγράμματα που διαρκούν περίπου δύο με τρεις μήνες, τα οποία γίνονται με τη μέθοδο e-learning (εξ αποστάσεως εκπαίδευση με ποσοστό 63%). Ανάμεσα στις διάφορες μεθόδους υλοποίησης της επιμόρφωσης, η καταλληλότερη και ίσως η πιο ευχάριστη είναι ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming) με ποσοστό 17,5% και τη διάλεξη/παρουσίαση να ακολουθεί με μικρή διαφορά. Σίγουρα η λιγότερη δημοφιλής ήταν η έρευνα-δράση (ίσως και η πιο απαιτητική μέθοδος υλοποίησης επιμόρφωσης) με την ομαδική εργασία και το πρότζεκτ να βρίσκονται αρκετά κοντά.

Τέλος στο πέμπτο μέρος οι εκπαιδευτικοί διάλεξαν τις δεξιότητες/ ικανότητες ή γνώσεις που θα ήθελαν να αποκτήσουν από μία επιμόρφωση, ώστε να την κρίνουν επιτυχημένη. Αυτό που προκαλεί έκπληξη είναι η τελευταία επιλογή. Ενώ αξιολογούν ως σημαντική την απόκτηση γνώσεων για τη διδασκαλία σε παιδιά με ειδικές ανάγκες ή μαθησιακές δυσκολίες, δεν αξιολογούν το ίδιο υψηλά την απόκτηση γνώσεων για διδασκαλία σε παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες. Αντίθετα, οι επιλογές που βρίσκονται στις πρώτες θέσεις δεν προκαλούν κάποια εντύπωση. Η ενίσχυση της παιδαγωγικής, διδακτικής ικανότητας και επαγγελματικής αυτοπεποίθησης βρίσκονται στις τρεις πρώτες θέσεις. Ακολουθεί η ενίσχυση της ικανότητας να επικοινωνούν καλύτερα με τους γονείς και τους μαθητές.

6.1 Περιορισμοί έρευνας

Η έρευνα, όπως είναι λογικό, εμφανίζει κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι ενδέχεται να επηρεάζουν τα ευρήματα της έρευνας. Βασικός περιορισμός είναι ο μικρός αριθμός του δείγματος (108 άτομα). Παρά την προσπάθεια της ερευνήτριας να υπάρξει μεγαλύτερο δείγμα, αυτό δεν επιτεύχθηκε, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είχαν τον χρόνο ή δεν ήθελαν να το συμπληρώσουν. Σίγουρα, σε κάποια μελλοντική έρευνα θα ήταν προτιμότερο να συμπεριληφθεί μεγαλύτερο δείγμα ατόμων, ώστε τα αποτελέσματα να είναι πιο αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού.

Ο άλλος περιορισμός αφορά την πιθανότητα κάποιες απαντήσεις να μην είναι αντικειμενικές. Παρά τη διαβεβαίωση για διασφάλιση της ανωνυμίας, είναι πιθανόν κάποιοι εκπαιδευτικοί να απάντησαν σε κάποια ερώτηση με βάση τι είναι πιο κοινωνικά αποδεκτό. Είναι μία παράμετρος, η οποία, δυστυχώς, δεν είναι εύκολο να ελεγχθεί από την ερευνήτρια και μα αποφευχθεί κατά την ανάλυση της έρευνας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αθανασάκου, Π. (2021). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τις σχολικές συμπράξεις Erasmus+KA2. *Κείμενα Παιδείας*. doi:https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.26588
- Ανδρεαδάκης, Ν., & Καδιανάκη, Μ. (2011). Εμπειρική προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο Β. Δ. Οικονομίδης, *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 734-745). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Αντωνίου, Χ. Η. (2018). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΖΥΓΟΣ.
- Αραβανής, Γ. (2011). Η επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών: σύγχρονες επισημάνεις. Στο Β. Δ. Οικονομίδης, *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 622-627). Αθήνα: Πεδίο.
- Βαλμάς, Θ., & Βεργίδης, Δ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων. Στο Β. Οικονομίδης, *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 746-761). Αθήνα: Πεδίο.
- Βαρσαμίδου, Α., & Ρεξ, Ι. (2006). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών*. Ρόδος: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Βατάλη, Β. (2007). *Εκπαιδευτικοί και δια βίου μάθηση: αντιλήψεις και πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλεια Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (μεταπτυχιακή εργασία). Ανάκτηση από <http://ikee.lib.auth.gr/record/100687/files/gri-2008-1003.pdf>
- Βεργίδης, Δ. (1993). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση εκπαιδευτικών (2ο Μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(70), σσ. 67-73. Ανάκτηση από Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (slideshare.net)
- Βεργίδης, Δ. (1993). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (1ο Μέρος). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(69), σσ. 43-49. Ανάκτηση από Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (slideshare.net)
- Βεργίδης, Δ. (1999). Σχεδιασμός και δόμηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης, & Θ. Καράλης, *Εκπαίδευση Ενηλίκων: σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων* (Τόμ. Γ', σσ. 11-61). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ. (2001). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική. Στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρολάκης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου* (σσ. 127-144). Αθήνα: Ατροπος.

- Βεργίδης, Δ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, σσ. 97-126. doi:<https://doi.org/10.12681/sas.871>
- Βουλτσιδής, Π., Ρέππα-Αθανασούλα, Α., Κατσαρός, Ι., Κασιμάτη, Α., Μαντάς, Π., & Λουκέρης, Δ. (2014). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην ηγεσία και διοίκηση στην εκπαίδευση*. Ανάκτηση από <https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/KOM04381/%CE%95%CE%9D%CE%94%CE%95%CE%99%CE%9A%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%20%CE%92%CE%99%CE%92%CE%9B%CE%99%CE%9F%CE%93%CE%A1%CE%91%CE%A6%CE%8A%CE%91/%CE%95%CE%9A%CE%94%CE%94%CE%91%20Leadership%2086-118..PDF>
- Γιαννούλη, Κ. (2017). Οι απόψεις των διευθυντών Β/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωση τους κατά τη διάρκεια της θητείας τους στις σχολικές μονάδες. *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Αποτελεσματικότητα*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γκότοβος, Α. (1982). Η αναγκαιότητα της Επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, σσ. 28-33.
- Γραϊκος, Ν. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου, *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ. Ανάκτηση από https://minos.lib.uoc.gr/F/E6VY1DB46HNPPCF558HDPVGOY6PAAE3YAEAP1EHRDS9JJMSAVT-74641?func=service&doc_library=UOC01&doc_number=000393857&line_number=0002&func_code=WEB-FULL&service_type=MEDIA
- Δεδούλη, Μ. (2014). Οι βιωματικές ασκήσεις στο πλαίσιο προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου, *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ. Ανάκτηση από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-16-28-22/91-odigos-dedouli
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, σσ. 113-123. Ανάκτηση 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*, σσ. 83-98. Ανάκτηση από Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου. | Παιδαγωγική Επιθεώρηση (uom.gr)

- Καραγγέλου, Α., & Κουτούζης, Μ. (2022). Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 28-44). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καραγεώργος, Δ. Α. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Καρράς, Κ., & Οικονομίδης, Β. (2015). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο Κ. Καρράς, & C. Wolhuter, *Συστήματα επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον σύγχρονο κόσμο* (σσ. 112-152). Αθήνα: Gutenberg.
- Κασσωτάκης, Μ., & Αθανασοπούλου-Βραχάμη, Γ. (2011). Η συνεχιζόμενη κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Β. Δ. Οικονομίδης, *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 673-704). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο Χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καυάλης, Α., & Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, σσ. 257-273. Ανάκτηση από http://journal.primedu.uoa.gr/english/issue_3/pdf/kapsalis.pdf
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2012). Η Εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Ν. Ανδρεδάκης, Π. Καλογιαννάκη, C. Wolhuter, Κ. Καρράς, & Π. Αναστασιάδης, *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις & ζητήματα*. Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος: ΙΩΝ.
- Κοντάκος, Α., & Γκόβαρης, Χ. (2009). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: εκπαίδευση ή παιδαγωγική ενηλίκων στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα. Ανάκτηση από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2527/777.pdf>
- Κούλης, Α. Κ., & Μπαγάκης, Γ. (2022). Διερεύνηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών από την επιμόρφωση στο πεδίο των καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*(11), σσ. 64-82. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.28414>
- Κωτσίκης, Β. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική: Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων & Συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Αθήνα: Έλλην.
- Λιακοπούλου, Μ. (2014). Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου, *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ. Ανάκτηση από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-0-12/2014-09-05-15-45-43/82-odigos-liakopo
- Λιγνός, Δ. (2006). Σκέψεις και Διαπιστώσεις για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. *Virtual School*, σσ. 1-9.

- Μάνεσης, Ν. (2014). Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου, *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο επιμόρφωσης* (σσ. 77-92). Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης, *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, & Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σσ. 85-103). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων* (σσ. 93-135). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης, *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι. Στο Β. Δ. Οικονομίδης, *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Μαυροειδής, Γ. Γ., & Τύπας, Γ. (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το Νόμο 1566/85). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(5), σσ. 147-154. Ανάκτηση από ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (pi-schools.gr)
- Μπίκος, Κ. (2014). Η εξ αποστάσεως/ ηλεκτρονική επιμόρφωση εκπαιδευτικών: μια καινοτομία που ανταποκρίνεται στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Μ. Λιακοπούλου, *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: εγχειρίδιο επιμόρφωσης*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ. Ανάκτηση από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos
- Μπιρμπίλη, Μ., & Παπαοικονόμου, Α. (2016). Η επίδραση του βαθμού επαγγελματικής ανάπτυξης στις διδακτικές πρακτικές των διδασκόντων αγγλικής γλώσσας: εμπειρική προσέγγιση. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*(9), σσ. 45-77. doi:<https://doi.org/10.12681/jret.10197>
- Μπουζάκης, Σ. (2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: εθνικές και ευρωπαϊκές διαστάσεις. Στο Β. Δ. Οικονομίδης, *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 602-607). Αθήνα: Εκδόσεις: Πεδίο.

- Νάσαινας, Γ. Σ. (2010). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μπατσιούλας.
- Ξωχέλλης, Π. (2002). Η επιμόρφωση εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα-ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες. *2ο Διεθνές Συνέδριο: Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα: Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών Π.Τ.Δ.Ε Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Ανάκτηση από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/ksoxelis.htm>
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Ξωχέλλης, Π. (2011). Επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές. Στο Β. Δ. Οικονομίδης, *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 593-601). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ). (2008). *Οργανωση Θεσμού Σταθερής Μορφής Περιοδικής Επιμόρφωσης*. ΟΕΠΕΚ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση από E (pi-schools.gr)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2010-2013): Μελέτη Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση από http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/e-books/ap_anagk/pdf/8_sysxetisi.pdf
- Παπαδάκης, Ν., & Σπυριδάκης, Μ. (2010). *Αγορά εργασίας, κατάρτιση, διαβίου μάθηση και απασχόληση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης, *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2007). Ενδοσχολική επιμόρφωση (των εκπαιδευτικών). Στο Π. Ξωχέλλης, *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σσ. 257-260). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο *Εκπαίδευση και ποιότητα στο Ελληνικό σχολείο* (σσ. 54-61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Ζ. Παπαναούμ, & Λιακοπούλου Μαρία,

- Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 13-20). Αθήνα: ΥΠΑΙΘ.
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση: Η περίπτωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Δ. Χατζηδήμου, *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, Τιμητικός τόμος για τα 65 χρόνια του Καθηγητή Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη* (σσ. 543-555). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 5(1), σσ. 104-126. Ανάκτηση από https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2017/teuxos1/teuxos_5_1_5.pdf
- Σαλτερής, Ν. (2011). Επιμορφωτικά μορφώματα και σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: εννοιολογικές διευκρινήσεις, σχέσεις και στόχοι. Στο Γ. Μπαγάκης, *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών* (σσ. 7-13). Ανάκτηση από [Vivlio_kales_praktikes.pdf](http://vivlio.kales_praktikes.pdf) (oepek.gr)
- Σοφού, Ε., & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3(1), σσ. 61-82. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/275339779_Epimorphose_kai_epangelmatike_e_anaptyxe_ekpaideutikon_mesa_apo_tis_diadikasies_kai_tis_praktikes_tes_autoaxiologes_tou_scholeiou_Melete_periptoses
- Στυλιανού, Π. (2022). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11, σσ. 264-275. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.31356>
- Σχίζα, Κ. (2011). Επιμορφώσεις για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με αφετηρία τις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα Γραφεία Σχολικών Συμβούλων, τα ΠΕΚ, τα ΚΠΕ, τα ΚΣΕ και τα ΕΦΚΕ. Στο Γ. Μπαγάκης, *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών* (σσ. 33-36). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ. Ανάκτηση από [Vivlio_kales_praktikes.pdf](http://vivlio.kales_praktikes.pdf) (oepek.gr)
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο Β. Οικονομίδης, *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 628-638). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Φιλοκόστα, Θ. (2010). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση τους*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας-Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Διπλωματική εργασία). Ανάκτηση από [Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους](http://antilixis.gr) (uth.gr)

- Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και εκπαιδευτικός*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών (Διδακτορική διατριβή). Ανάκτηση από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29911#page/18/mode/2up>
- Χάδου, Ν. Α. (2016). Δια βίου Μάθηση-Εκπαίδευση-Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Προσανατολισμένη στην Αγορά Εργασίας. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Ελλάδα-Ευρώπη 2020: Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα, Καινοτομία και Οικονομία* (σσ. 163-172). Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Οικονομικών της Εκπαίδευσης & Δια Βίου Μάθησης, της Έρευνας & Καινοτομίας. doi:<https://doi.org/10.12681/elrie.783>
- Χατζηδήμου, Δ. Χ. (2012). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. Αθήνα: τυπωθήτω -Γιώργος Δαρδάνος.
- Χλαπάνης, Γ., Μπρατίτσης, Θ., Μηναΐδη, Α., & Δημητρακοπούλου, Α. (2003). Πρόταση για “ Μοντέλο επιμόρφωσης και υποστήριξης από απόσταση” που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο Ν. Τζιμόπουλος, & Μ. Ιωσηφίδου (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Ελληνικού Συνεδρίου «Εκπαιδευτικοί και ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη»*. Β', σσ. 733-745. Σύρος: Εκδόσεις Νέων τεχνολογιών. Ανάκτηση από http://users.sch.gr/hlapanis/portal/images/uploads/pdfs/arthro05_syros.pdf

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Aleandri, G., & Refrigeri, L. (2014, July 9). Lifelong Education and Training of Teacher and Development of Human Capital. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, σσ. 542-548. Ανάκτηση από <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814038531>
- Bozat, P., Bozat, N., & Hursen, C. (2014, September). The Evaluation of Competence Perceptions of Primary School Teachers for the Lifelong Learning Approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*(140), σσ. 476-482. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.456>
- Candy, P. C. (2003). Lifelong Learning and Information Literacy. *Report for U.S National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy*.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2001). *Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40, σσ. 291-309.

https://www.researchgate.net/publication/285681149_Teacher_education_around_the_world_What_can_we_learn_from_international_practice

- Eraut, M. (1987). Inservice teacher education. Στο M. Dunkin, *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (σσ. 730-743). Oxford: Pergammon Press.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Ανάκτηση από Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. (europa.eu)
- Eurydice. (2000). *Lifelong Learning: the Contribution of Education Systems in the Member States of the European Union*. Brussels: Eurydice.
- Evans, D. R. (1981). *The planning of nonformal education*. Paris: Unesco: International Institute for Educational Planning.
- Guberman, A., & Smith, K. (2021, July). Editorial: Expansive Learning in Teacher Education, *Frontiers in Education*. *Frontiers in Education*. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/353042215_Editorial_Expansive_Learning_in_Teacher_Education
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Holmes, A. (2002). *Lifelong Learning*. Oxford: Capstone Publishing.
- Hursen, C. (2014, February 21). Are the Teachers Lifelong Learners? *Precedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, σσ. 5036-5040. Ανάκτηση από <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814010866>
- Saiti, A. (2013). Reforms in Greek Education 1991-2011: Reforms or Something else? *JEP-Ejournal of Education Police*. Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/280978854_Reforms_in_Greek_Education_1991_-2011_Reforms_or_Something_Else

Μεταφρασμένη ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ., & Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της διαβίου μάθησης*. Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

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

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

Παράρτημα

I. Εισαγωγικό σημείωμα ερωτηματολογίου

Ονομάζομαι Βάσω Χουρδάκη και στα πλαίσια εκπόνησης της Διπλωματικής μου εργασίας του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Πειραιώς δημιούργησα το παρόν ερωτηματολόγιο, το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα δεδομένα θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι προαιρετική, αλλά εξαιρετικά πολύτιμη για την πραγματοποίηση της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο είναι σύντομης διάρκειας. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας και τον χρόνο που θα διαθέσετε!

II. Ερωτηματολόγιο

Α' μέρος: Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα Άλλο
2. Ηλιακή ομάδα
 25-30 30-40 40-50 Άνω των 50
3. Επίπεδο σπουδών
 Πτυχίο AEI Δεύτερο πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό
4. Χρόνια προϋπηρεσίας
 0-5 6-10 11-15 16-20
5. Ειδικότητα:

6. Οργανική θέση
 Μόνιμος/-η
 Αναπληρωτής/-ρια
 Ωρομίσθιος/-α

7. Σχολική μονάδα στην οποία υπηρετείτε:

8. Κατέχετε κάποια θέση ευθύνης;

Ναι

Όχι

Αν ναι, ποια; _____

Μέρος Β': Συμμετογή σε προγράμματα επιμόρφωσης μέχρι τώρα

9. Έχετε συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα/ σεμινάριο επιμόρφωσης;

Ναι

Όχι

10. Αν ναι, σε πόσα επιμορφωτικά προγράμματα/ σεμινάρια συμμετείχατε;

1

2-3

4-5

πάνω από 5

11. Τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρακολουθήσατε...

ήταν με δική σας πρωτοβουλία

είχαν διοργανωθεί από επίσημο φορέα της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τα δύο

και τα δύο

12. Σε ποια από τα παρακάτω θεωρείτε ότι έχει συμβάλει η επιμόρφωση που έχετε παρακολουθήσει έως τώρα; (Επιλέξτε όλα όσα ισχύουν)

Βελτίωση διδακτικής ικανότητας

Βελτίωση παιδαγωγικής κατάρτισης

Βελτίωση επιστημονικής κατάρτισης

Επίλυση προβλημάτων στον χώρο εργασίας

Δημιουργία κινήτρων για περαιτέρω επιμόρφωση κι ανάπτυξη επαγγελματικών φιλοδοξιών

Τόνωση της αυτοπεποίθησης

Μερος Γ': Προγράμματα επιμόρφωσης-διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών

13. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω λόγοι καθιστούν για εσάς αναγκαία την επιμόρφωση;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Αγωγή ατόμων με ειδικές ανάγκες					
Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών					
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση					
Διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ					
Καινοτομία στην Εκπαίδευση					
Γνώση και εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων					
Γνώση και εφαρμογή νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών					
Σύνδεση θεωρίας με πράξη					
Εμβάθυνση στο επιστημονικό αντικείμενο σας					
Σχολική ψυχολογία και συμβουλευτική μαθητών					
Διοίκηση και Οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων					
Διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα					
Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας					
Επιμόρφωση πάνω σε προαιρετικά προγράμματα (π.χ αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση, θεατρική αγωγή κ.α.)					
Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας					
Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων					

14. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω λόγοι καθιστούν για εσάς αναγκαία την επιμόρφωση;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Προσωπική εξέλιξη					
Επαγγελματική εξέλιξη					
Γρήγορη παλαίωση γνώσεων κι ανάγκη απόκτησης νέων					
Περιορισμένη διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση					
Ελλιπής επιστημονική κατάρτιση					
Βελτίωση των διδακτικών και παιδαγωγικών ικανοτήτων					
Εξοικείωση στη χρήση νέων τεχνολογιών στην τάξη					
Υποστήριξη της ανάπτυξης του μαθητή και των δεξιοτήτων του					
Ανταπόκριση στις συνεχείς εκπαιδευτικές αλλαγές					
Υποστήριξη καινοτόμων προγραμμάτων					
Ανταπόκριση στις συνεχείς αλλαγές του νομοθετικού πλαισίου					

15. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι από τη συχνότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρέχει το Υπουργείο Παιδείας ή κάποιος επίσημος φορέας του;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου						Πάρα πολύ

16. Κατά πόσο θεωρείτε ότι συνέβαλε η συμμετοχή σας σε ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα από το Υπουργείο Παιδείας ή τους επίσημους φορείς του στην επαγγελματική σας ανάπτυξη;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου						Πάρα πολύ

17. Με βάση ποια από τα παρακάτω κριτήρια θα επιλέγατε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Θέμα του επιμορφωτικού προγράμματος					
Χρονική διάρκεια του προγράμματος					
Χρόνος διεξαγωγής					
Φήμη του φορέα/ εκπαιδευτή					
Μέθοδος υλοποίησης και όγκος εργασίας					
Κόστος προγράμματος					
Συμμετοχή συναδέλφων από το ίδιο σχολείο					

18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω λόγοι θα σας εμπόδιζαν από την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Έλλειψη χρόνου					
Υψηλό κόστος προγράμματος					
Απόσταση του επιμορφωτικού κέντρου από τον τόπο κατοικίας					
Ελλιπής στήριξη από την εργασία					
Οικογενειακοί λόγοι					
Ψυχολογικοί λόγοι (π.χ. άγχος, μειωμένη αυτοπεποίθηση κ.α.)					
Μεγάλη διάρκεια του προγράμματος					
Μη έγκαιρη πληροφόρηση					

Μη εξοικείωση με τεχνολογικά μέσα (σε περίπτωση e-learning)					
Μη κατοχή ηλεκτρικών μέσων απαραίτητα για τη διεξαγωγή του προγράμματος					
Μη παροχή βεβαίωσης παρακολούθησης					

Μέρος Δ': Τρόπος διεξαγωγής της επιμόρφωσης

19. Όσον αφορά την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση προτιμάτε να γίνεται...

- Πριν την έναρξη του διδακτικού έτους
- Κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους
- Στο τέλος του διδακτικού έτους
- Τα Σαββατοκύριακα

20. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η προτιμότερη διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων;

- Προγράμματα μικρής διάρκειας (2-3 μηνών)
- Εξάμηνα σεμινάρια
- Ετήσιας διάρκειας
- Ολιγόωρα σεμινάρια με τον σύμβουλο ανά ειδικότητα
- Άλλο _____

21. Ποιος είναι κατά τη γνώμη σας ο καλύτερος τρόπος διεξαγωγής ενός επιμορφωτικού προγράμματος;

- Εξ αποστάσεως με τη μέθοδο e-learning
- Δια ζώσης (εκτός της σχολικής μονάδας)
- Ενδοσχολικά
- Άλλο _____

22. Ποια μέθοδο θεωρείτε ιδανική για την υλοποίηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης;
(Μπορείτε να διαλέψετε πάνω από μία απαντήσεις)

- Διάλεξη/παρουσίαση
- Ατομική εργασία
- Ομαδική εργασία
- Καταιγισμός ιδεών (brainstorming)
- Πρακτική άσκηση
- Επίλυση προβλήματος
- Βιωματικές δράσεις (προσομοιώσεις, δραματοποιήσεις, εκπαιδευτικό παιχνίδι κτλ)
- Έρευνα-δράση
- Μέθοδος σχεδίου δράσης (project)
- Άλλο _____

Μέρος Ε': Ολοκλήρωση επιμόρφωσης

23. Μετά την υλοποίηση ενός προγράμματος επιμόρφωσης θα θέλατε... (επιλέξτε όσες απαντήσεις θέλετε)

- Να έχει ενισχυθεί η διδακτική σας ικανότητα
- Να έχει ενισχυθεί η παιδαγωγική σας ικανότητα
- Να έχει αυξηθεί η επαγγελματική σας αυτοπεποίθηση
- Να χρησιμοποιείτε ΤΠΕ στη διδασκαλία σας
- Να έχετε αποκτήσει γνώσεις για τη διδασκαλία σε παιδιά με ειδικές ανάγκες
- Να έχετε αποκτήσει γνώσεις για τη διδασκαλία σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες
- Να έχετε αποκτήσει γνώσεις για τη διδασκαλία σε παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες
- Να έχει ενισχυθεί το αίσθημα συνεργασίας με τους συναδέλφους σας
- Να διαχειρίζεστε με σιγουριά συγκρούσεις και καθημερινά προβλήματα στη σχολική μονάδα
- Να έχει ενισχυθεί η ικανότητα επικοινωνίας σας με τους μαθητές και γονείς